



INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION
SOCIOLOGIE ET ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

De la voie professionnelle au supérieur : le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans l'ambition scolaire.

Mémoire de Recherche d'Ilan Chretiennot
Sous la direction de Claire Bonnard

Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation
*Parcours Expertise et Recherche en Sociologie et Économie de
l'Éducation*

Laboratoire IREDU – Université Bourgogne Europe
2025/2026





INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION
SOCILOGIE ET ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

De la voie professionnelle au supérieur : le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans l'ambition scolaire.

Mémoire de Recherche d'Ilan Chretiennot
Sous la direction de Claire Bonnard

Master 2 Sciences de l'éducation et de la formation
*Parcours Expertise et Recherche en Sociologie et Économie de
l'Éducation*

Laboratoire IREDU – Université Bourgogne Europe
2025/2026



Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire, Claire Bonnard, pour son encadrement attentif tout au long de l'année. Sans ses conseils avisés, ce mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui. Merci de m'avoir toujours accueilli avec le sourire lorsque je suis venu (souvent) toquer à ta porte.

Un grand merci à Sophie Morlaix pour son accompagnement et sa disponibilité durant ces deux années de master, ainsi que pour son souci de la réussite et du bien-être de chacun des étudiants de ce master.

J'exprime ma profonde gratitude à toutes les personnes ayant contribué à ce mémoire. Je suis particulièrement reconnaissant envers Faustine Vallet-Giannini et Marion Monnet pour leur précieux conseils dans le traitement statistiques de mes données, mais aussi envers Marion Bocca pour ses précieux conseils et ses nombreuses relectures.

J'adresse également des remerciements chaleureux à toute l'équipe enseignante : ces deux années ont été riches en apprentissages ! Merci pour votre disponibilité, à la fin des cours, par mail ou dans vos bureaux.

Un merci particulier à Bertille Theurel, pour son aide bibliographique bien entendu, mais aussi pour son amitié précieuse depuis mon premier stage au sein de l'IREDU.

Merci à tous les membres de l'équipe de l'IREDU pour leur accueil au cours de mes divers stages et contrats, et plus particulièrement à Carine Erard et à Amélie Duguet : ces contrats avec vous m'ont permis de me familiariser davantage avec le monde de la recherche et de passer d'idées théoriques à la réalité du terrain.

Un grand merci à toutes les doctorantes (ou ex-doctorantes), et en particulier à Faustine, Jeanne, Léa et Victoria pour leur amitié (même quand vous étiez mes profs).

Merci à tous mes camarades de promotion, plus particulièrement à Anaëlle, Aurélia et Mélanie pour les nombreuses heures passées à la doc.

Un grand merci à toute ma famille d'avoir cru en moi quand j'ai recommencé des études pour la énième fois à 25 ans. J'ai réussi ! Enfin , merci à Maïa et à Noémie, les deux femmes de ma vie : rien en aurait été possible sans vous (merci d'avoir fait tes nuits pendant le rush final du mémoire Maïa...). Noémie, ce mémoire est autant le mien que le tien.

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	2
1. INTRODUCTION	5
2. LE LYCÉE PROFESSIONNEL	8
2.1. LES LYCÉENS PROFESSIONNELS.....	8
2.1.1. <i>Le cadre : le lycée professionnel.....</i>	8
2.2. QUEL RAPPORT AUX ÉTUDES POUR LES BACS PROFESSIONNELS ?	12
2.2.1. <i>Un rapport compliqué à l'école.....</i>	12
2.2.2. <i>Le bac pro, une mosaïque de profils.....</i>	14
3. AMBITION SCOLAIRE ET SUPÉRIEUR.....	16
3.1. LE SUPÉRIEUR, UNE AMBITION NÉCESSAIRE ?	16
3.1.1. <i>Pour la société.....</i>	16
3.1.2. <i>Mais aussi pour les individus</i>	17
3.2. QUELS PARCOURS DANS LE SUPÉRIEUR POUR LES BACS PROS ?	19
3.2.1. <i>Une massification de l'accès au supérieur, mais des orientations fortement segmentées.....</i>	19
3.2.2. <i>Les BTS : une filière privilégiée mais traversée par de fortes inégalités de réussite.....</i>	21
4. LES APPORTS DE LA PRISE EN COMPTE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.....	22
4.1. LES COMPÉTENCES NON-ACADÉMIQUES.....	22
4.2. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE COMME OUTIL POUR LUTTER CONTRE L'AUTOCENSURE	24
4.2.1. <i>Les fondements théoriques du sentiment d'efficacité personnelle</i>	24
4.2.2. <i>Mécanismes et leviers de développement du SEP</i>	25
4.2.3. <i>Un effet positif des réseaux d'éducation prioritaire ?.....</i>	26
4.3. DES EFFETS QUI DÉPASSENT LA RÉUSSITE ACADÉMIQUE : LE TRIPLE-EMPLOI DES COMPÉTENCES SOCIO- COMPORTEMENTALES.....	28
4.3.1. <i>Social</i>	28
4.3.2. <i>Académique.....</i>	29
4.3.3. <i>Professionnel</i>	29
5. PROBLÉMATIQUE / HYPOTHÈSES	31
6. MÉTHODOLOGIE.....	35
6.1. CONSTITUTION DE LA BASE DE DONNÉE	35

6.1.1. Le panel 2007 DEPP.....	35
6.1.2. Le choix de l'échantillon.....	36
6.2. RÉFLEXIONS ÉTHIQUES.....	37
6.2.1. Le cadre légal de la recherche : entre formalisation et réflexivité	37
6.2.2. La science ouverte : entre transparence et protection des données.....	38
6.2.3. De la statistique à l'individu : la responsabilité du chercheur face aux nombres	39
6.3. MESURES	40
6.3.1. Variables retenues	40
6.3.2. Modèles statistiques mobilisés	42
6.4. ÉLÉMENTS DE CADRAGE	43
6.4.1. Différenciation avec la population générale.....	43
6.4.2. Contexte académique des bacs pros	44
7. RÉSULTATS	46
7.1. LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.....	46
7.2. LA POURSUITE D'ÉTUDES	48
7.3. LES DIFFÉRENCES DE GENRE	51
8. DISCUSSION	54
8.1. ENTRE RÉUSSITES ACADÉMIQUES ET INFLUENCES SOCIALES : LA GENÈSE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	54
8.1.1. La prépondérance des expériences de maîtrise.....	54
8.1.2. Le paradoxe de l'origine sociale et le rôle du contexte	54
8.1.3. Les freins : genre et déterminisme familial	55
8.2. L'AUTONOMIE DE L'EFFET DU SEP FACE AUX CROYANCES FAMILIALES	55
8.2.1. Un prédicteur robuste et persistant de la poursuite d'études	56
8.2.2. Une indépendance relative face aux barrières parentales	56
8.3. LA DISTINCTION ENTRE "SAVOIR-FAIRE" ET "CROIRE POUVOIR FAIRE" : L'INDÉPENDANCE VIS-À-VIS DU NIVEAU SCOLAIRE	57
8.3.1. Stabilité du modèle face à la performance académique.....	57
8.3.2. La "prophétie auto-réalisatrice" de l'efficacité perçue	57
8.4. UNE UNIVERSALITÉ DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE FACE À LA PERSISTANCE DES BARRIÈRES DE GENRE	58
8.4.1. L'infirmité d'une sensibilité genrée au SEP	58
8.4.2. La persistance de vulnérabilités différenciées	58
8.5. MALGRÉ TOUT, DES INÉGALITÉS TERRITORIALES QUI PERSISTENT	60
9. CONCLUSION	61
9.1. LES APPORTS DU TRAVAIL DE RECHERCHE.....	63

9.1.1. Les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle en 6e	64
9.1.2. Le sentiment d'efficacité personnelle comme moteur autonome de l'ambition	64
9.1.3. L'indépendance face aux déterminismes sociaux et familiaux	64
9.1.4. L'universalité du SEP et la persistance des barrières de genre	65
9.2. LIMITES ET PERSPECTIVES.....	65
9.2.1. Des données situées dans le temps.....	66
9.2.2. Quels effets au-delà de l'orientation ?.....	66
9.2.3. Un lien statistique, mais quelle causalité ?.....	66
9.2.4. Comment se construit le sentiment d'efficacité personnelle ?	67
9.2.5. Prolonger le suivi ?.....	67
9.2.6. Compléter par le qualitatif.....	67
10. BIBLIOGRAPHIE	69
UTILISATION DE L'IA	77
RÉSUMÉ.....	78
ABSTRACT.....	79

1. Introduction

Depuis les années 1950, l'Éducation nationale française a connu de nombreuses réformes visant à faciliter l'accès à l'instruction et à réduire les inégalités scolaires. La réforme Berthoin de 1959, qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, marque un tournant en promouvant l'accès à l'enseignement secondaire et en amorçant l'intégration de l'enseignement professionnel au système scolaire. D'autres réformes majeures ont suivi, comme par exemple, la création du collège unique avec la loi Haby en 1975 ou les transformations structurelles de la voie professionnelle (1985 pour l'instauration du baccalauréat professionnel, 2009 pour le passage de 4 à 3 ans), et ont poursuivi cet objectif d'égalité des chances. Cependant, les inégalités sociales persistent fortement dans le système éducatif français.

Les travaux du sociologue Pierre Bourdieu, notamment ceux menés avec Jean-Claude Passeron dans *Les Héritiers* (1964) puis *La Reproduction* (1970), permettent de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent ces inégalités. Selon eux, l'école tend à reproduire les hiérarchies sociales existantes : la culture des classes favorisées est celle qui est reconnue comme légitime par le système scolaire ; les élèves issus des dites classes ont ainsi la maîtrise d'un certain nombre de codes et d'usages bien souvent non explicités, et nécessaires pour réussir à l'école. Ainsi, derrière une apparente méritocratie, le système scolaire sélectionne en réalité en fonction de dispositions culturelles inégalement réparties selon l'origine sociale. Ces analyses mettent en évidence que le lycée professionnel est souvent perçu par l'opinion publique comme le lieu du déclassement scolaire et d'une forme de domination.

Ces inégalités se constatent aisément lors de l'orientation des élèves à la fin du collège. Les élèves issus de milieux populaires sont surreprésentés dans la voie professionnelle, souvent perçue comme une voie de relégation, tandis que ceux issus de milieux favorisés accèdent plus régulièrement aux filières générales à niveau équivalent (Palheta, 2012). Le choix de l'orientation ne repose donc pas uniquement sur les résultats scolaires, mais aussi sur les ressources culturelles, l'information disponible et les attentes familiales, ce qui contribue à entretenir, voire à accroître les écarts sociaux. L'accès à l'enseignement supérieur illustre également ces dynamiques. Bien que, théoriquement, le baccalauréat professionnel permette d'accéder à l'enseignement supérieur, ce dernier reste profondément inégalitaire : les filières prestigieuses, comme les classes préparatoires ou les grandes écoles, demeurent largement

investies par les enfants des classes supérieures. Les réformes successives n'ont donc pas suffi à inverser durablement la logique de reproduction sociale décrite par Bourdieu.

Ainsi, malgré une volonté affichée de démocratisation, le système éducatif français continue de reproduire les inégalités : l'orientation et la réussite restent étroitement liées à l'origine sociale des élèves. Ces constats sont étayés par les résultats des enquêtes PISA, qui mettent en évidence la faible égalité des chances dans le système scolaire français. Il semble donc légitime de s'interroger sur les solutions potentielles, susceptibles de remédier aux échecs répétés de l'institution scolaire.

De récentes recherches ont émergé, examinant les déterminants de la réussite académique sous l'angle des compétences non académiques, ou compétences socio-comportementales. Parmi celles-ci, le sentiment d'efficacité personnelle occupe une place prépondérante. La littérature scientifique souligne en effet que la perception que l'apprenant a de ses propres aptitudes constitue un puissant prédicteur de son succès ultérieur (Pajares, 1996). Dès lors, s'intéresser à ces ressources internes offre un nouvel éclairage sur les mécanismes de réussite, à condition de restreindre le champ de l'analyse : le système scolaire français tout entier est un chantier bien trop vaste pour pouvoir l'explorer dans son ensemble. C'est pourquoi nous avons choisi de nous concentrer sur les enjeux de l'orientation à l'issue du baccalauréat professionnel ; en effet, malgré les réformes, et son statut de sésame pour l'enseignement supérieur, il reste bien moins prestigieux que le même diplôme délivré par les voies générales et technologiques. Outre la question du prestige, le diplôme du baccalauréat, qui, historiquement, mène à l'enseignement supérieur, peine à jouer ce rôle dans la voie professionnelle : en 2021, seuls 46 % des bacheliers professionnels s'orientaient vers l'enseignement supérieur, contre 94 % des bacheliers de la voie générale (MESRI, 2023).

Ainsi, le projet de recherche, réalisé dans le cadre de ce mémoire, vise à étudier l'influence du sentiment d'efficacité personnelle développé au collège sur les choix d'orientation des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur.

Dans la revue de la littérature qui suit, nous allons d'abord interroger les raisons des changements structurels de l'enseignement professionnel à travers ses différentes réformes. Puis nous nous intéresserons au rapport aux études des bacheliers professionnels, en explorant la mosaïque de profils et la diversité des publics qui les composent. Ensuite, nous nous intéresserons aux enjeux de l'ambition scolaire et aux parcours dans l'enseignement supérieur, en analysant la place centrale des BTS, ainsi que les obstacles spécifiques à la réussite et à

l'ambition de ces élèves. Enfin, nous nous intéresserons aux apports du sentiment d'efficacité personnelle et des compétences non-académiques afin de mieux comprendre leur influence sur la persévérance et les trajectoires scolaires.

La seconde partie de ce mémoire est consacrée à la dimension empirique de notre recherche. Nous y détaillerons, dans un premier temps, la démarche méthodologique adoptée : elle repose sur une analyse quantitative exploitant les données longitudinales issues du panel 2007 de la DEPP. L'échantillon constitué à partir de ces données nous permettra de vérifier nos hypothèses au moyen d'un traitement statistique rigoureux. Par la suite, la présentation de nos résultats s'articulera autour de chaque axe de recherche, avant de confronter nos observations aux cadres théoriques établis. Enfin, nous conclurons cette étude en synthétisant les principaux apports de nos travaux, tout en identifiant les limites rencontrées et les pistes de réflexion futures à explorer.

2. Le lycée professionnel

La voie professionnelle au lycée est l'une des trois voies proposées aux élèves, aux côtés de la voie générale et de la voie technologique. Elle occupe un statut à part parmi les trois, car, historiquement, elle vise avant tout à préparer à un métier. Toutefois, cette singularité tend à évoluer : de plus en plus, les politiques publiques cherchent à encourager les bacheliers de la voie professionnelle à se projeter vers le supérieur (Maillard & Moreau, 2019). Dans ce chapitre, nous proposons d'interroger les raisons de ces changements, d'un point de vue historique et économique, afin de mieux comprendre les enjeux liés aux changements structurels de l'enseignement professionnel.

2.1. Les lycéens professionnels

2.1.1. Le cadre : le lycée professionnel

L'intégration de l'enseignement professionnel au système scolaire

La question de l'orientation après la fin des études secondaires a longtemps été absente des préoccupations des élèves de filières professionnelles : jusqu'en 1959 et le lancement du plan Berthoin, elles sont indépendantes, gérées de façon autonome par les professions, et donc à part du système scolaire. À partir de cette réforme, l'accès au collège et au lycée se démocratise. Pour le secteur professionnel, cela signifie que leur système de formation va, peu à peu, être intégré au système scolaire, n'en devenant qu'une facette parmi d'autres. Cette intégration prend d'abord forme avec la mise en place du baccalauréat technologique en 1965, qui suit la création des BTS (Brevet de Technicien Supérieur) en 1962 et marque une ouverture vers l'enseignement supérieur pour la formation professionnelle. Les décideurs politiques défendent alors ces initiatives comme étant tournées vers l'avenir (Maillard & Moreau, 2019) et surenchérissent : le diplôme du CAP (certificat d'aptitude professionnelle) est considéré comme trop axé sur la formation à un métier et pas assez général ; ainsi, en 1965, le BEP (brevet d'études professionnelles) voit le jour. Il se prépare en deux ans à l'issue du collège et doit mener à l'emploi, tout en proposant une formation moins ciblée sur un seul métier que le CAP. Ces changements, couplés à la loi Haby de 1975, modifient le visage de l'enseignement

professionnel : auparavant une entité indépendante, ses élèves vont maintenant suivre le programme d'enseignement général jusqu'à la fin du collège. L'intégration de l'enseignement professionnel se poursuit avec, en 1985, la création du baccalauréat professionnel, qui ouvre encore plus largement les portes de l'enseignement supérieur aux élèves issus de l'enseignement professionnel ; il existe maintenant trois filières regroupées au sein d'un même corps : la filière générale, la filière technologique et la filière professionnelle. L'instauration du baccalauréat professionnel permet au lycée professionnel de délivrer un diplôme de niveau IV (CAP et BEP étant des diplômes de niveau V) et donc de prendre pleinement sa place parmi les différents types de lycée. De plus, elle répond à une logique économique : au moment où cette décision est prise, l'insertion sur le marché du travail est plus difficile pour les primo-arrivants, et prolonger leur durée d'études est "un moyen intelligent et pas trop cher de lutte contre le chômage" (Prost, 2002). Ainsi, malgré les récriminations des syndicats et de certains patrons, notamment ceux des PME, le gouvernement français décide de lancer cette réforme (Bernard et Troger, 2012).

Le baccalauréat professionnel

La genèse du baccalauréat professionnel soulève des questions. D'une part, Maillard (2019) interroge la nécessité de ce diplôme : en a-t-on vraiment besoin pour exercer un métier, ou bien est-il créé afin d'atteindre l'objectif de « 80 % d'une classe au bac » du ministre de l'Éducation nationale d'alors, M. Chevènement. D'autre part, certains chercheurs, comme Kieffer et Duru-Bellat (2000), interrogent la démocratisation de l'enseignement supérieur annoncée : quelle est la valeur du diplôme du baccalauréat si, en effet, une majorité des élèves l'obtient ? Assiste-t-on réellement à une réduction des inégalités, ou bien simplement à leur déplacement (Prost, 1986) ?

Une ébauche de réponse se dessine lorsque l'on constate les effets de cette réforme. Si, en effet, les élèves atteignent plus souvent le niveau du baccalauréat (de 26% en 1980 à 63% en 2000, pour atteindre 79% en 2017 selon la Depp en 2018), la différenciation entre les élèves se fait désormais a posteriori : les élèves de filières professionnelles ont mis du temps à investir l'enseignement supérieur (de 19% de taux d'inscription dans l'enseignement supérieur en 2000

à 40% en 2020 d'après la Depp en 2021), tout en se restreignant majoritairement, et de plus en plus aux filières de techniciens supérieurs (Merlin, 2021).

Mais si le baccalauréat professionnel permet une bonne insertion de ses récipiendaires dans les années suivant sa création, son utilité est ensuite remise en cause par la récession de 1992 à 1997, qui marque une hausse des difficultés d'insertion (Maillard, 2019). De plus, avec le développement du secteur tertiaire et de ses besoins, les individus issus des filières professionnelles peinent à se démarquer à l'embauche, le diplôme étant toujours étiqueté « ouvrier ». En effet, il n'est pas toujours clair si ce nouveau diplôme doit destiner à l'emploi ou bien à poursuivre ses études dans le supérieur.

Jellab (2016) souligne que cette ambiguïté est l'une des causes de la dévalorisation du diplôme du baccalauréat sur le marché du travail. Par ailleurs, sans remettre en cause les enseignements et les parcours du lycée professionnel, il souligne le rôle de l'opinion publique, qui considère que le lycée professionnel est le lieu du déclassement scolaire, ce qui renforce donc la hiérarchisation que ce dernier subit sur le marché du travail.

La réforme de 2009

Cependant, le renforcement de l'aspect académique de la filière professionnelle se poursuit. En effet, pour suivre les recommandations de l'Union européenne suite au Conseil de Lisbonne en 2000, la politique française entame une nouvelle démarche de réforme de la voie professionnelle (Jellab, 2016). L'objectif est clair : s'aligner sur les autres baccalauréats en réduisant la durée du baccalauréat professionnel de 4 à 3 ans et en renforçant les contenus d'enseignement général afin de mieux s'aligner sur les autres baccalauréats et de faciliter davantage l'accès à l'enseignement supérieur depuis la filière professionnelle. Si le gouvernement avait consulté les différents acteurs de la formation professionnelle, pour la réforme de 1985, Xavier Darcos (le ministre de l'Éducation nationale d'alors) et son équipe imposent totalement la réforme de 2009. Cependant, malgré une réforme subie, le corps enseignant s'implique fortement dans sa mise en œuvre (Bernard et Troger, 2012). Avec ce nouveau format, le diplôme du BEP, qui précédait alors le baccalauréat professionnel (2 ans pour préparer le BEP, puis 2 ans pour préparer le baccalauréat), est supprimé. Si cela ressemble à un affaiblissement de l'aspect professionnalisant de la filière professionnelle, Bernard et Troger (2013) constatent l'inverse durant l'enquête qu'ils mènent auprès des familles : ils

évoquent un renforcement de la convention professionnelle ; pour eux, malgré la part toujours plus importante de l'enseignement général, le diplôme du baccalauréat professionnel permet avant tout d'accéder à l'emploi en étant valorisé lors de l'entrée sur le marché du travail.

Cet historique des transformations récentes de l'enseignement professionnel laisse apparaître plusieurs logiques qui sont parfois en concurrence :

- Celle des acteurs du marché du travail, qui ont des besoins en main-d'œuvre non qualifiée, qui s'opposent à la direction que prennent ces réformes. En effet, d'après Maillard (2016), plus de la moitié de la population active occupe un emploi d'exécution. Cela signifie que cette prolongation puis généralisation de la voie professionnelle n'a pas pour but de répondre directement aux besoins du marché. De plus, le diplôme du CAP est peu à peu effacé par ces réformes, alors que le milieu artisanal lui est attaché.
- Celle des individus, pour qui la voie professionnelle est avant tout synonyme de préparation à la vie active. Ils se satisfont des réformes dans le sens où elles ont eu un impact positif sur la visibilité du diplôme, mais ne les ont pas particulièrement souhaitées.
- Et enfin, celle des décideurs politiques qui souhaitent augmenter le niveau académique des élèves de filières professionnelles et revaloriser l'enseignement professionnel, mais aussi répondre aux demandes d'une société souhaitant plus d'équité (Bernard et Troger, 2012)

Et aujourd'hui ?

Comme nous l'avons vu précédemment, le nombre de lycéens professionnels qui choisissent de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ne cesse de croître ; cependant, le taux de croissance ralentit. En outre, Joseph, Olaria et Sawadogo (Cereq, 2024) montrent que le baccalauréat est le diplôme majoritaire chez les primo-accédants au marché du travail. Cependant, il existe différents profils au sein de cette population : ceux qui ont tenté leur chance dans le supérieur, et ceux qui ont cherché du travail une fois le diplôme du baccalauréat obtenu. Sans surprise, leur étude montre que près de 70% des étudiants ayant arrêté leurs études directement après le baccalauréat l'ont fait parce qu'ils estiment être

suffisamment diplômés, contre 17% pour ceux qui ont tenté leur chance dans le supérieur. Parallèlement à ces titulaires du baccalauréat, 31 % des élèves sortent du secondaire sans diplôme : ces individus vont rencontrer de grandes difficultés à s'insérer sur le marché du travail et être NEET (ni en emploi ni en formation). Cependant, même si le baccalauréat protège du chômage, il le fait avec une efficacité moindre que celle des diplômes de l'enseignement supérieur.

Cependant, l'interruption des études à l'issue du baccalauréat ne saurait être réduite aux seuls résultats scolaires ou à un manque de capacités académiques. Elle renvoie aussi à des choix d'orientation, à des représentations du supérieur, à des arbitrages entre poursuite d'études et entrée rapide dans la vie active, ainsi qu'à des contraintes sociales, économiques et biographiques qui pèsent différemment selon les trajectoires. Dès lors, il convient d'interroger plus finement le rapport des bacheliers professionnels aux études, afin de comprendre ce qui, au-delà des performances scolaires, conduit certains à poursuivre dans le supérieur tandis que d'autres s'arrêtent au seuil de l'enseignement post-bac.

2.2. Quel rapport aux études pour les bacs professionnels ?

2.2.1. Un rapport compliqué à l'école

Lié aux parcours individuels

Nombre d'élèves poursuivant leurs études dans les filières professionnelles le font parce qu'ils n'ont pas été acceptés dans les autres voies, en raison de résultats scolaires trop faibles. Pour d'autres élèves, Palheta (2012) affirme que cela pourrait être le symbole d'une infériorité intériorisée : les élèves issus de milieux sociaux défavorisés seraient victimes d'une autocensure les amenant à ne pas envisager les autres filières, malgré des résultats scolaires suffisants pour le faire.

Jellab (2016) note que les élèves qui subissent leur passage dans la voie professionnelle ont souvent un rapport à l'institution scolaire blessé : c'est le lieu qui les a qualifiés d'insuffisants,

en termes de savoirs, mais aussi de travail, d'intelligence. Leur incompétence y a été essentialisée. De plus, de nombreux élèves ne choisissant pas leur orientation en lycée professionnel, se trouvent orientés dans des filières qu'ils n'ont pas choisies. Cela se traduit par un fort taux d'absentéisme au lycée professionnel.

Lors d'un entretien mené en décembre 2024 avec une enseignante de mathématiques en lycée professionnel, elle me confiait que les élèves n'avaient souvent que peu de motivation pour les enseignements professionnels. Pour elle, ce faible intérêt était symptomatique d'une orientation par défaut, sans réel projet professionnel motivant ce choix. Cependant, ces élèves n'atteignent que rarement le niveau du baccalauréat et n'apparaissent donc pas dans les chiffres qui montrent la faible part de bacheliers professionnels poursuivant leurs études dans le supérieur. Mais pour cette enseignante, leur impact se faisait plutôt sentir sur la dynamique de classe : ces élèves pouvaient avoir tendance à occuper l'espace sonore et l'attention des enseignants, ayant ainsi un effet dommageable sur la classe, pouvant entraîner la démotivation d'autres élèves. Cette impression est confirmée par Bernard et Troger (2013) qui montrent que l'ambition de poursuivre ses études dans le supérieur est liée à la satisfaction concernant l'orientation. Enfin, il est difficile de ne pas évoquer la composition sociale du lycée professionnel, majoritairement composé d'élèves issus de milieux sociaux défavorisés et dont les parents sont très peu diplômés du supérieur.

Malgré ces constats, Bernard et Troger (2012) affirment que les projets d'études longues sont de plus en plus fréquents dans l'enseignement supérieur, à mesure que le nombre d'orientations subies décroît.

... et à la stigmatisation de la société

Jellab dans son ouvrage *L'émancipation scolaire* de 2014 souligne que le lycée professionnel est souvent présenté comme un lieu de déclassement et d'échec scolaire. La voie professionnelle est présentée comme inférieure aux deux autres, et ne bénéficie pas du même prestige que la filière professionnelle allemande, qui a une identité plus claire, plus liée au marché du travail. Pour lui, la recherche a sa part de responsabilité dans cette représentation,

notamment à travers les analyses bourdieusiennes qu'elle fait de ce lieu, le présentant comme un symbole de la domination scolaire. Il note que les représentations de la littérature scientifique transpirent dans l'attitude de la société vis-à-vis du lycée professionnel. De plus, comme nous l'avons vu plus haut, le baccalauréat professionnel est avant tout considéré comme un diplôme permettant l'accès à l'emploi plutôt qu'à l'enseignement supérieur.

Il y a ici deux constats qui paraissent s'opposer (liens ténus avec le marché du travail et préparation pour le marché du travail plutôt que pour le supérieur), mais qui peuvent expliquer les difficultés à généraliser l'orientation vers le supérieur, car ils contribuent, pour l'un, à une forme de dévalorisation de la filière et, pour l'autre, à un manque de clarté quant à la finalité de la formation. Maillard (2016) surenchérit en soulignant que la réforme du baccalauréat de 2009 entraîne une certaine perte de prestige du lycée professionnel : il ne propose qu'un diplôme de niveau V (le CAP) et un diplôme de niveau IV qui doit préparer à l'enseignement supérieur.

Si ces mécanismes de stigmatisation et ces rapports heurtés à l'institution scolaire dessinent un cadre commun à la filière professionnelle, ils ne sauraient pour autant définir un profil d'élève unique. En effet, derrière cette identité collective souvent dévalorisée se cache une réalité beaucoup plus fragmentée. L'analyse des difficultés de la voie professionnelle impose alors de se pencher sur la grande diversité des publics qui la composent, dont les trajectoires et les attentes divergent parfois radicalement.

2.2.2. Le bac pro, une mosaïque de profils

De la vocation à la résignation : une pluralité de rapports aux savoirs

Loin de l'image d'une voie de relégation homogène, le baccalauréat professionnel constitue aujourd'hui un espace de « démocratisation paradoxale » (Jellab, 2017). La réussite et l'accrochage scolaire y dépendent moins du niveau initial des élèves que de leur capacité à redonner du sens aux apprentissages. Cette subjectivation du parcours dessine une mosaïque de profils aux rapports aux savoirs contrastés.

On distingue d'abord les « élèves de métier ». Pour eux, l'orientation en lycée professionnel relève d'une élection, souvent étayée par un héritage familial ou une passion précoce. Moreau (2003) souligne ici la pertinence de la figure de l'élève « productif » par opposition à l'élève « scolaire ». Pour ce profil, l'atelier n'est pas un substitut à la classe, mais le lieu d'une excellence

technique revendiquée. Le savoir n'est légitime que s'il est incarné dans le geste professionnel, transformant le bac pro en une véritable voie de distinction.

À l'opposé, les « réconciliés » représentent ces élèves dont le parcours a été marqué par une rupture, voire une souffrance, dans le système général. Pour eux, la pédagogie du projet et les Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) agissent comme un levier de remobilisation. Comme l'analyse Jellab (2017), le « faire » vient ici sauver le « savoir » : la mise en pratique des connaissances permet une réappropriation symbolique de l'école. L'élève ne travaille plus pour la note, mais pour l'utilité sociale et technique de sa production.

Enfin, une figure plus contemporaine émerge : celle des « stratèges malgré tout ». Pour ces élèves, le bac pro n'est pas une fin en soi, mais un sas vers l'enseignement supérieur. Sophie Orange (2013) démontre que ces parcours de « conquête » visent avant tout le BTS. Ici, le rapport au métier est secondaire ; c'est la dimension diplômante qui prime. Le bac pro peut alors être vu comme une manière de sécuriser son parcours : il permet d'obtenir un diplôme professionnel tout en gardant la possibilité de poursuivre des études plus longues pour espérer une meilleure position sociale. Cette diversité de trajectoires montre que le lycée professionnel est devenu un lieu où se mêlent projets d'insertion rapide et ambitions de poursuite d'études. Mais cette variété de profils ne suffit pas à expliquer les différences internes qui structurent aussi le lycée professionnel.

Mais aussi une segmentation horizontale : genre, spécialités et hiérarchies invisibles

Au-delà des rapports différenciés aux savoirs et aux parcours, le lycée professionnel est aussi traversé par des lignes de division plus structurelles. Le lycée professionnel est souvent décrit comme une mosaïque de parcours, mais cette diversité ne doit pas masquer une logique de hiérarchisation interne. La segmentation horizontale y est d'abord très visible dans les rapports de genre : les spécialités industrielles restent massivement masculines, tandis que les filières des services, du soin ou de l'aide à la personne concentrent davantage de filles. Comme l'ont montré Kergoat et al. (2017), ces espaces sont fortement ségrégés et traversés par les rapports sociaux de sexe, mais aussi de classe, d'origine et de génération. Cette non-mixité ne relève pas seulement d'un choix individuel : elle résulte aussi d'une orientation qui reproduit, en amont, la division sexuée des formations. C'est précisément ce que souligne Vouillot (2010), pour qui l'orientation constitue un « butoir de la mixité », là où l'école cesse de corriger les inégalités pour les redistribuer.

À cette fracture de genre s'ajoute une hiérarchie des spécialités. Le bac pro n'est pas un bloc homogène : certaines formations, comme l'aéronautique, l'électrotechnique ou quelques spécialités tertiaires très sélectives, attirent des élèves dont le niveau scolaire leur aurait parfois permis d'aller en voie générale, tandis que d'autres, comme le bâtiment ou la restauration, fonctionnent davantage comme un espace de relégation ou de variable d'ajustement. Jellab (2017) montre que les voies professionnelles sont traversées par une tension constante entre relégation et valorisation, et qu'elles se différencient fortement selon les domaines, les publics et les débouchés. Autrement dit, il existe dans le LP une économie symbolique des filières, où toutes les spécialités ne se valent ni scolairement, ni socialement.

Enfin, cette segmentation horizontale est aussi sociale. Même au sein du bac pro, les élèves issus des classes moyennes ou de fractions stables des milieux populaires semblent davantage présents dans les filières ouvrant vers le supérieur, tandis que les plus précaires restent concentrés dans les voies à insertion immédiate. Les travaux d'Ilardi et Sulzer (2018) indiquent en ce sens que les bacheliers professionnels qui poursuivent des études sont plus souvent issus d'un milieu favorisé et disposent de meilleurs résultats scolaires. La hiérarchie des spécialités devient alors une hiérarchie des possibles : elle distribue inégalement les ambitions, les chances de poursuite d'études et les perspectives d'avenir.

3. Ambition scolaire et supérieur

3.1. Le supérieur, une ambition nécessaire ?

3.1.1. Pour la société

De nombreuses études montrent que le fait d'augmenter le niveau d'éducation de la population générale a des externalités positives sur la société :

- Tout d'abord d'un point de vue purement économique : si les individus sont mieux et plus formés, ils produisent donc plus de richesses car ils sont plus efficaces dans les tâches qu'ils accomplissent (théorie du capital humain, Becker, 1964). De plus, les

individus ayant un niveau d'étude plus élevé touchent généralement des salaires plus élevés, ce qui se traduit en une hausse des revenus fiscaux de l'État.

- La hausse du niveau d'éducation a également des effets positifs non (directement) marchands pour la société : les individus plus éduqués savent généralement mieux prendre soin de leur santé, ce qui réduit les coûts des soins, particulièrement dans la société française qui les prend majoritairement en charge, et évite également les baisses de productivité liées aux mises au repos forcées des malades. On peut noter également une baisse de la criminalité, une meilleure participation à la société (politique, collectivités locales...). Mingat et Tan (1996) soulignent la nécessité qu'a l'État d'intervenir dans le financement de l'éducation car elle permet une meilleure régulation des comportements, ce qui entraîne de nombreux effets positifs économiques indirects (progrès technologique lié à la meilleure éducation reçue, niveau de productivité accrue, plus grande facilité à chercher un emploi en adéquation avec ses compétences...). Par ailleurs, ils montrent également que l'investissement dans l'éducation doit être réfléchi en parallèle du niveau de richesse de la société : plus le pays est riche, plus il est intéressant d'investir dans l'enseignement supérieur.

Au-delà de ces considérations économiques, la société française, selon sa devise, veut promouvoir l'égalité des chances entre les individus. Si la perspective de l'égalité des chances a des effets positifs sur la motivation des individus (perspective d'ascension sociale, de récompense de l'effort), elle vaut aussi pour elle-même, en tant que principe fondateur de la République française, inscrit dans la Constitution. C'est d'ailleurs un des éléments qui a mené à la réforme de la voie professionnelle dans les années 1980. Ainsi, l'État français a tout intérêt à poursuivre ces politiques de renforcement et de démocratisation de l'enseignement supérieur. Mais qu'en est-il des intérêts individuels ?

3.1.2. Mais aussi pour les individus

La corrélation entre hausse du niveau d'étude et hausse du salaire est l'une des plus documentées de la recherche en économie de l'éducation soulignent Baudelot et Leclercq dans leur synthèse sur les effets de l'éducation de 2005. Les individus ont donc tout intérêt à

poursuivre leurs études. Becker explique dans sa théorie du capital humain que l'éducation est un investissement que font les individus afin d'augmenter leur productivité et leur attractivité sur le marché du travail, et ainsi leurs revenus. La théorie de Becker a pu être contestée (par Spence en 1973 qui ne considère pas que les diplômés font monter le niveau de productivité des individus, mais qu'ils envoient un signal qui permet de repérer les individus qui seront plus productifs, ou encore Arrow en 1973 pour qui l'enseignement supérieur est un système qui filtre les individus), mais son fondement qui lie niveau de formation et niveau de revenu reste pertinent et se vérifie toujours aujourd'hui.

Jellab (2016) met en avant les nombreuses études qui constatent les effets positifs de la prolongation des études pour les individus :

- le diplôme permet de réduire le chômage
- il facilite l'insertion sur marché du travail
- il augmente les chances d'occuper un emploi stable

Il apporte toutefois une certaine nuance à ces propos, en notant que ces effets sont parfois minimisés lorsque l'on prend en compte d'autres variables telles que le sexe ou l'origine sociale. Cette interrogation est renforcée par l'étude de Bouchet-Valat, Peugny et Vallet (2016) montrent que la hausse de revenu des individus diplômés du supérieur ne s'explique pas uniquement par l'obtention du diplôme. Ils soulignent l'existence de certaines filières plus prestigieuses que d'autres qui facilitent l'accès à des postes mieux rémunérés, plus stables. Cependant, ils remarquent que l'effet de l'origine sociale existe lorsque deux individus ont le même parcours académique : un individu d'origine sociale défavorisée aura plus de difficulté à obtenir les mêmes salaires ou les mêmes types de postes. Cet effet est toutefois minimisé parmi les individus ayant réalisé de longues études. Plus inquiétant encore : cette tendance s'est renforcée durant les dix dernières années. Cependant cette étude semble indiquer que le lien avec l'origine sociale de cet effet ne vaut pas que pour lui-même : en effet, si c'était le cas, nous pouvons supposer que l'effet aurait la même force à tous les niveaux de la société. Or, cet effet disparaît avec la hausse du niveau de diplôme. Il paraît donc tentant de relier cela avec les compétences socio-comportementales que nous allons explorer plus en détail plus bas... Mais restons sur le sujet de l'accès au supérieur pour le moment.

Il est important de noter que ces bénéfices sont réservés à ceux qui parviennent au bout de leurs études. Une note du ministère de l'Éducation de 2017 estime que seuls 45% des étudiants issus

de la voie professionnelle poursuivent leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme. Or le coût de l'échec n'est pas anodin (entre coûts directs comme le logement, le transport, la nourriture, les fournitures et coûts indirects, comme le fait de ne pas travailler, ou de ne pas accumuler d'expérience et d'ancienneté) et peut rebuter certains élèves. En effet, seuls 46% des bacheliers professionnels poursuivent leurs études dans le supérieur, contre 80% des bacheliers issus de la voie technologique et 96% des bacheliers issus de la voie générale, d'après les chiffres du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche de 2021. Cela représente une évolution conséquente, puisque seuls 25% de ces bacheliers s'orientaient vers le supérieur en 2008. Cependant, le décalage avec les chiffres des deux autres voies montrent qu'il existe encore de nombreux obstacles à une réelle égalité d'opportunité d'accès au supérieur.

Ainsi, si l'intérêt collectif et individuel de la poursuite d'études semble aujourd'hui largement établi, encore faut-il comprendre comment les bacheliers professionnels accèdent concrètement à l'enseignement supérieur, dans quelles filières ils s'orientent et avec quelles chances de réussite. Les recherches récentes montrent en effet que l'ouverture quantitative du supérieur aux bacheliers professionnels ne s'accompagne pas nécessairement d'une démocratisation réelle des parcours.

3.2. Quels parcours dans le supérieur pour les bacs pros ?

Longtemps considéré comme un diplôme de fin d'études ouvrant directement sur le marché du travail, le baccalauréat professionnel a vu sa fonction sociale et scolaire radicalement muter au cours des deux dernières décennies. Aujourd'hui, l'obtention du diplôme n'est plus seulement une certification professionnelle, mais devient, pour une part croissante de diplômés, un ticket d'entrée vers l'enseignement supérieur.

3.2.1. Une massification de l'accès au supérieur, mais des orientations fortement segmentées

Depuis la réforme de 2009, qui a aligné la durée de préparation du baccalauréat professionnel sur celle des voies générale et technologique (trois ans), on observe une hausse continue des poursuites d'études. Cette « aspiration au supérieur » n'est plus un épiphénomène : elle concerne désormais près d'un bachelier professionnel sur deux. Toutefois, cette massification ne rime pas avec une diversification totale des parcours.

Le rôle central des STS comme voie naturelle

Les Sections de Techniciens Supérieurs (STS) préparant au BTS constituent le débouché largement majoritaire de ces élèves. Comme le souligne Merlin (2023) dans ses travaux sur la sélection à l'entrée des STS, cette filière est perçue comme la suite logique du lycée professionnel en raison de sa structure (petits effectifs, encadrement proche du lycée) et de sa finalité professionnalisante. Cependant, cette « orientation naturelle » est aussi le fruit d'une fermeture des autres portes. La présence des bacheliers professionnels à l'université générale reste marginale et se solde souvent par un échec précoce, faute d'une préparation méthodologique adéquate aux exigences académiques de la licence.

Une sélection biaisée et les effets de Parcoursup

L'accès au supérieur n'est pas un long fleuve tranquille. Dans « Entrer dans l'enseignement supérieur avec un “bac pro” : une sélection biaisée », Merlin (2022) démontre que si l'offre de formation s'est élargie, les mécanismes de sélection (explicites et implicites) restent puissants. L'introduction de Parcoursup a renforcé cette logique de concurrence. Bien que des quotas de places réservées en BTS aient été mis en place pour favoriser les bacs pros, la sélection s'opère désormais sur des critères plus fins : la spécialité d'origine, la qualité du dossier scolaire, mais aussi des variables plus subjectives comme la « lettre de motivation » qui peut pénaliser ceux qui ne maîtrisent pas les codes de l'auto-promotion scolaire. On observe ainsi une segmentation : les bacs pros accèdent au supérieur, mais restent confinés dans les segments les plus courts et les moins prestigieux du système.

3.2.2. Les BTS : une filière privilégiée mais traversée par de fortes inégalités de réussite

Si le BTS est la filière de prédilection, il est aussi le théâtre d'un paradoxe majeur : c'est là que les bacheliers professionnels sont le plus « chez eux » pédagogiquement, mais c'est aussi là qu'ils rencontrent les plus grandes difficultés de maintien dans le système.

Une adéquation pédagogique mise à l'épreuve

Le BTS offre une continuité avec les modalités d'apprentissage du lycée pro (ateliers, stages, contrôle en cours de formation). Pourtant, le saut qualitatif attendu en termes de rédaction, de conceptualisation et de culture générale est souvent sous-estimé. Comme l'analyse Fanette Merlin dans « Dans l'ombre de l'échec à l'université, le décrochage en STS est massif », l'abandon en cours de route est une réalité prégnante. Ce décrochage n'est pas seulement dû à un manque de niveau académique, mais à une confrontation brutale avec des attentes implicites que le lycée pro n'a pas toujours préparées.

Le poids des ressources sociales et des trajectoires atypiques

La réussite en STS est fortement corrélée à l'origine sociale et au passé scolaire de l'élève. Dans son étude sur les déterminants de la réussite, Merlin (2024) montre que les ressources mobilisables (soutien familial, conditions de logement, nécessité ou non de travailler à côté des études) pèsent lourdement.

Néanmoins, le déterminisme n'est pas absolu. Les travaux de Danner, Érard et Guégnard (2016) apportent un éclairage essentiel sur les « probabilités d'orientation déjouées ». Certains bacheliers professionnels parviennent à s'extraire de la trajectoire tracée pour rejoindre des filières comme les STAPS ou des classes préparatoires aux écoles d'art. Ces parcours, bien que minoritaires, prouvent que le bac pro peut aussi être un tremplin vers des horizons longs et sélectifs lorsque l'étudiant parvient à convertir son capital professionnel en une ambition académique singulière.

En définitive, la transition du lycée professionnel vers le supérieur révèle que la réussite ne dépend pas uniquement de la maîtrise des savoirs techniques. Les travaux de Merlin comme ceux de Danner et ses collègues convergent vers un constat commun : après le bac, le succès repose sur une multitude de ressources socio-comportementales et de compétences implicites. La maîtrise des codes scolaires, la capacité d'autonomie dans le travail, le rapport au savoir (passer du « faire » au « comprendre pourquoi on fait ») et, surtout, la confiance en soi sont des leviers déterminants. Pour beaucoup de ces étudiants, le défi du supérieur est autant de valider des unités d'enseignement que de se sentir légitimes dans un espace académique qui n'a pas été historiquement conçu pour eux. À cet égard, l'étude du sentiment d'efficacité personnelle apparaît comme une perspective de recherche intéressante : bien que cette compétence socio-comportementale soit au cœur de la persévérance scolaire, elle demeure encore largement sous-explorée dans les travaux consacrés spécifiquement aux parcours issus de la voie professionnelle.

4. Les apports de la prise en compte du sentiment d'efficacité personnelle

4.1. Les compétences non-académiques

Depuis une dizaine d'années, les recherches sur les compétences socio-comportementales se sont fortement développées, notamment à la suite des travaux de Heckman et de Kauz (2012) sur les soft skills. Ces travaux montrent que ces compétences disposent d'un pouvoir prédictif important sur la réussite scolaire, parfois supérieur à celui de l'origine sociale. Dans cette perspective, Algan et Huillery (2022) distinguent deux grands ensembles de compétences : les compétences sociales et les compétences comportementales.

Les compétences sociales renvoient à la manière dont les individus interagissent entre eux et s'insèrent dans la société. Elles reposent notamment sur la confiance, qui permet d'établir des relations de coopération au-delà du cercle familial ou amical et favorise le travail collectif. La coopération constitue également une compétence essentielle, puisqu'elle permet aux individus d'agir ensemble vers un objectif commun en s'appuyant sur les forces de chacun plutôt qu'en entrant en concurrence. Le sentiment d'appartenance joue lui aussi un rôle central dans la motivation, en renforçant l'attachement à une communauté et l'investissement individuel dans celle-ci. Enfin, le respect des autres, l'empathie et le contrôle de soi participent directement à la qualité du climat social et à la capacité des individus à construire des relations stables et des projets communs.

Les compétences comportementales concernent davantage la manière dont un individu se perçoit et envisage ses capacités. L'estime de soi correspond ainsi à l'évaluation portée sur sa propre valeur et varie selon les normes sociales et culturelles. Le sentiment d'efficacité personnelle, développé par Albert Bandura, désigne quant à lui la conviction d'être capable de réaliser une tâche donnée ; il influence fortement l'engagement et la persévérance. Le locus de contrôle, conceptualisé par Julian Rotter, distingue les individus attribuant leurs réussites ou échecs à des facteurs externes de ceux estimant que leurs actions produisent des effets directs sur leur trajectoire. Enfin, le mindset oppose un fixed mindset, qui considère les capacités comme figées, à un growth mindset, dans lequel l'intelligence est perçue comme évolutive grâce aux efforts et aux apprentissages.

Dans cette perspective, il apparaît particulièrement pertinent de s'intéresser au sentiment d'efficacité personnelle dans les trajectoires vers et dans l'enseignement supérieur des élèves de baccalauréat professionnel. En effet, comme le montrent les travaux de Van Dinther, Dichy et Segers (2011), cette compétence agit directement sur la motivation, la persévérance, la capacité à faire face aux difficultés académiques et l'engagement dans les études supérieures. Les élèves issus de la voie professionnelle étant davantage confrontés à des phénomènes d'autocensure et à des doutes quant à leur légitimité scolaire, le sentiment d'efficacité personnelle pourrait constituer un levier central pour comprendre les dynamiques d'accès, de maintien et de réussite dans le supérieur. Les travaux montrent d'ailleurs que l'auto-efficacité influence fortement les performances académiques, l'engagement et la persistance des étudiants dans l'enseignement supérieur.

4.2. Le sentiment d'efficacité personnelle comme outil pour lutter contre l'autocensure

Les difficultés d'accès à l'enseignement supérieur observées chez les élèves de baccalauréat professionnel ne peuvent être réduites à la seule question des acquis scolaires. Elles invitent également à considérer les dimensions subjectives de la réussite, parmi lesquelles le sentiment d'efficacité personnelle occupe une place centrale dans la compréhension des logiques d'autocensure.

4.2.1. Les fondements théoriques du sentiment d'efficacité personnelle

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle, forgé par Albert Bandura, désigne la croyance d'un individu en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour produire des résultats donnés. Selon Bandura, cette perception est le moteur principal de l'agentivité humaine : posséder les connaissances ne suffit pas à agir, il faut se juger capable d'utiliser ces ressources de manière efficiente dans des contextes parfois imprévisibles.

Pajares (1996), dans ses travaux, a approfondi cette analyse en démontrant que le SEP agit comme un médiateur puissant entre les aptitudes réelles et la performance académique. Pajares souligne que les croyances d'efficacité d'un élève déterminent son comportement bien plus sûrement que ses connaissances objectives, allant ainsi dans le sens de la théorie de Bandura. En effet, le SEP filtre les informations environnementales : un élève de baccalauréat professionnel doté d'un faible SEP interprétera une difficulté mineure comme une preuve d'illégitimité, renforçant ainsi son autocensure. À l'inverse, une forte confiance en ses capacités permet de transformer l'obstacle en défi. Pajares insiste sur le fait que le SEP influence non seulement les efforts fournis, mais aussi les aspirations : les élèves qui doutent de leurs capacités évitent les tâches complexes et les trajectoires ambitieuses, se limitant à des choix de "sûreté" par peur de l'échec.

4.2.2. Mécanismes et leviers de développement du SEP

Pour comprendre comment le SEP peut être mobilisé pour lever ces freins, il convient d'analyser ses mécanismes de développement. Selon Bandura (1977), le SEP n'est pas un trait de personnalité immuable, mais une variable dynamique qui s'appuie sur quatre leviers concrets :

- L'expérience de maîtrise (ou succès passés) : C'est la source la plus influente. La réussite d'une tâche renforce le SEP, tandis que l'échec le fragilise. Pour les élèves de la voie professionnelle, souvent marqués par un parcours scolaire antérieur heurté, la multiplication de "petites victoires" académiques est essentielle pour restaurer la confiance.
- L'apprentissage vicariant : Voir des pairs issus du même environnement réussir (par exemple, des anciens élèves de bac pro ayant validé une licence) permet par identification de renforcer la conviction que "si d'autres y arrivent, je le peux aussi".
- La persuasion sociale : Les encouragements des enseignants et des parents agissent comme un soutien, à condition qu'ils soient perçus comme crédibles et fondés sur des efforts réels.
- Les états physiologiques et émotionnels : Le stress ou l'anxiété face à un examen sont souvent interprétés comme des signes d'incompétence. Apprendre aux élèves à réguler leurs émotions permet de désamorcer ce biais.

Zimmerman (2000) démontre que ces leviers influencent directement la régulation de l'apprentissage : un élève ayant un SEP élevé choisit des stratégies plus efficaces, persiste plus longtemps face à la complexité et manifeste moins de réactions émotionnelles négatives. Dans ses travaux, le SEP s'inscrit dans une conception sociocognitive de l'apprentissage autorégulé : l'élève n'est pas seulement récepteur de consignes, mais acteur qui planifie, contrôle et ajuste son activité. Zimmerman décrit un cycle en trois phases. En amont, la phase de *forethought* associe l'analyse de la tâche, la fixation de buts et la planification stratégique ; à ce moment, les croyances de motivation, en particulier le SEP, orientent l'engagement initial. Pendant la phase de *performance*, l'élève mobilise des stratégies, gère son temps et s'auto-observe. Après l'action, la phase de *self-reflection* conduit à l'autoévaluation, à l'interprétation des causes de la réussite ou de l'échec et à des réactions.

L'idée centrale chez Zimmerman est le caractère circulaire de ce fonctionnement : les jugements portés après coup modifient les croyances et la préparation de l'étape suivante. Autrement dit, un élève qui réussit grâce à des buts proches et à des stratégies efficaces voit son SEP se renforcer, ce qui favorise ensuite des objectifs plus ambitieux, une persistance accrue et des stratégies d'apprentissage plus profondes. À l'inverse, un élève peu confiant risque une régulation plus réactive, fondée sur la comparaison aux autres et l'abandon plus rapide face à la difficulté. Le SEP n'est donc pas seulement un résultat de l'apprentissage autorégulé : il en est aussi un moteur, parce qu'il soutient l'entrée dans l'action, la persévérance et le retour réflexif indispensable au progrès.

Toutefois, cette boucle de régulation ne s'opère pas en vase clos. Si le modèle de Zimmerman met en lumière la dynamique interne de l'apprenant, il est crucial de rappeler que le sentiment d'efficacité personnelle est une construction hybride. Il ne dépend pas uniquement de caractéristiques individuelles ou de réussites passées, mais il est également profondément tributaire des effets de contexte et du cadre institutionnel dans lequel l'élève évolue. C'est cette influence de l'environnement social et scolaire sur les ambitions des élèves que viennent éclairer les recherches récentes

4.2.3. Un effet positif des réseaux d'éducation prioritaire ?

Mais en 2018, une étude de Morlaix et Giret intitulée "*Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire*" vient modifier la manière de considérer l'orientation. Les réseaux d'éducation prioritaires, créés dans les années 80 comme une mesure temporaire de discrimination positive, visant à réduire les inégalités de réussite au sein du système scolaire existent toujours aujourd'hui, et leur efficacité est difficile à défendre : dès 1994, une étude de Meuret soulignent que cette politique n'est ni efficace, ni équitable (cependant il note déjà un effet sur le rapport à l'école...) ; Beffy et Davezies (2013) montrent même que les résultats des élèves en éducation prioritaire se détériorent. Aujourd'hui encore, les résultats des élèves issus de l'éducation prioritaire aux tests standardisés restent inférieurs à ceux de leurs pairs scolarisés hors de l'éducation prioritaire.

L'étude de Morlaix et Giret s'intéresse à l'élément évoqué par Meuret en 1994 : l'effet de l'éducation prioritaire sur le rapport à l'école, et ce qui en découle. Pour cela, ils ont mené une

enquête par questionnaire, afin d'évaluer ce rapport. Ils ont identifié cinq variables à mesurer : le rapport à l'école, la coopération, le sentiment de maîtrise, le respect des règles et la maîtrise du métier d'élève. Ils ont d'abord montré que les notes chiffrées étaient plus élevées en éducation prioritaire qu'hors de l'éducation prioritaire (à résultats équivalents aux tests standardisés). Puis ils constatent que l'ambition scolaire des élèves de l'éducation prioritaire est plus forte : ils souhaitent sciemment éviter la voie professionnelle. Les élèves de REP montrent une confiance plus grande dans l'institution scolaire mais aussi dans leurs capacités. Trois compétences non-académiques sont identifiées comme ayant un impact particulièrement significatif et positif sur l'ambition scolaire : le rapport à l'école, le respect des règles et la maîtrise du métier d'élève.

Cette étude permet de porter un regard plus positif sur le rôle des réseaux d'éducation prioritaire, mais aussi de s'interroger plus largement sur les déterminants de la réussite et de l'orientation : ici l'institution scolaire permet aux élèves de développer certaines compétences socio-comportementales qui leur permettent de se projeter avec plus de confiance et d'ambition dans des études plus longues et plus générales, de restaurer leur rapport au savoir.

Ce constat fait écho aux parties précédentes : l'autocensure n'est pas une fatalité liée à l'origine sociale, mais une construction qui peut être déconstruite par une action sur les compétences comportementales. Le SEP agit ici comme un catalyseur : en renforçant le sentiment de légitimité et d'efficacité, il permet à l'élève de la voie professionnelle de passer d'une posture de "survie scolaire" à une posture d'ambition. Le contexte éducatif, s'il se saisit des leviers de Bandura et Zimmerman, peut ainsi compenser une partie des inégalités de départ en transformant le rapport de l'élève à ses propres capacités.

En conclusion, le SEP ne se contente pas d'améliorer les notes ; il transforme la structure même des aspirations. Lutter contre l'autocensure suppose donc de placer le sentiment d'efficacité personnelle au cœur des politiques d'orientation, afin que le choix de poursuivre des études supérieures ne soit plus vécu comme une transgression, mais comme une trajectoire possible et maîtrisable. Il faut malgré tout soulever une question : si le fait d'obtenir de meilleures notes (d'un point de vue purement numérique) permet ce renforcement des compétences socio-comportementales, ce modèle semble difficilement généralisable. En effet, si tous les élèves sont surnotés, plus aucun élève ne se sent davantage compétent, et les effets positifs pourraient disparaître...

4.3. Des effets qui dépassent la réussite académique : le triple-emploi des compétences socio-comportementales

Comme le soulignent Algan et Huillery, ces compétences socio-comportementales, dont le sentiment d'efficacité personnelle, sont transversales. Leur usage ne se limite pas à la réussite scolaire.

4.3.1. Social

Par exemple, Meuret (2016) souligne l'importance du rôle de l'école non seulement en tant que lieu de formation académique, mais aussi en tant que lieu de formation civique. Son article, publié après une période de troubles violents, insiste tout particulièrement sur l'importance de la confiance pour favoriser le climat social, mais aussi l'efficacité de l'institution scolaire : pour lui cette confiance est le socle sur lequel bâtir la relation pédagogique entre élèves et enseignants. L'enquête PISA 2022 va dans ce sens, en démontrant l'effet positif d'une bonne relation avec son enseignant : les élèves déclarant savoir que leur enseignant va pouvoir répondre à leurs besoins sont plus à même d'apprendre de manière autonome et obtiennent de meilleurs scores aux tests standardisés de PISA. Cela est lié à une hausse du sentiment de confiance des élèves. Or comme nous l'avons présenté plus haut, ce sentiment de confiance est l'une des clefs permettant de construire une société qui peut vivre ensemble ; le bon développement de ces compétences entraînant une réduction des violences et des délits comme le montrent Algan et Huillery (2022) dans les résultats qu'ils présentent au CSEN (conseil scientifique de l'éducation nationale) : le fait d'avoir formé des individus à ces compétences sociales réduit de 11% la probabilité qu'ils commettent un crime, de 33% le nombre d'arrestation et de 40% les prestations sociales dont ils bénéficient. Cela va dans le sens des externalités positives dégagées par l'économie de l'éducation, mais il s'agit de la première recherche qui attribue spécifiquement ces effets aux compétences socio-comportementales.

4.3.2. Académique

En France et ailleurs, de nombreux travaux récents démontrent le lien entre la réussite académique et le niveau de compétence socio-comportementale. En 2016, Fanchini mène une étude sur l'effet de ces compétences sur la réussite auprès d'élèves de cycle III (CE2, CM1 et CM2). Elle démontre à nouveau les résultats des travaux de Heckman : les compétences non académiques jouent de manière plus significative sur les résultats scolaires que l'origine sociale des élèves. Elle apporte toutefois un élément de nuance en soulignant que les effets de l'origine sociale et des compétences non académiques ne sont pas complètement indépendants, qu'il existe un lien entre ces deux variables. Dawson et ses collègues (2014) démontrent l'importance de la coopération dans l'apprentissage, en soulignant la double efficacité du tutorat : il permet une rétention plus efficace et plus durable des méthodes pour les tutorés, tandis qu'il permet de préciser et d'affiner les connaissances des tuteurs qui doivent pouvoir expliquer clairement les concepts mobilisés. Cette étude souligne à nouveau le faible coût de la mise en place du tutorat puisqu'il implique les élèves et est bénéfique pour tous les acteurs impliqués. Le rapport de l'OCDE de 2015 démontre même que le niveau de compétences socio-comportementales à un instant donné est plus important que son niveau de compétence cognitive pour le développement futur de ses compétences cognitives. Berthaud (2017) souligne l'importance des compétences sociales dans la réussite des études supérieures. En effet, l'intégration sociale des étudiants joue positivement sur leur motivation et leur engagement. Or cette intégration sociale dépend de compétences telles que la confiance ou la capacité à travailler en équipe.

4.3.3. Professionnel

L'impact positif des compétences socio-comportementales ne s'arrête pas à l'issue des études d'un individu, il se poursuit dans la carrière professionnelle des individus. Giret et Albanea en 2016 étudient l'effet de certaines de ces compétences sur le niveau de revenu des individus quatre ans après leur sortie du système éducatif. Ils notent que certaines compétences comme la persévérance et l'estime de soi jouent positivement sur les revenus. Ils font toutefois une distinction entre deux marchés du travail : un marché pour accéder aux emplois plus

qualifiés et où le niveau de compétences va faire la différence ; et un marché qui propose des emplois moins rémunérés, et où les éléments classiques du capital humain sont les plus efficaces (le niveau de diplôme et l'expérience).Duru-Bellat (2015) souligne que la perte de valeur des diplômes lié à leur multiplication amène les recruteurs à considérer d'autres facteurs, tels que le niveau de compétences psychosociales qui va permettre de départager des candidats à niveau de diplôme équivalent. Certaines de ces compétences, comme la capacité à travailler en équipe ou la minutie, ont un effet positif sur les chances de trouver un emploi (Morlaix et Nohu, 2019).

Ainsi, l'analyse de la littérature met en évidence que les trajectoires des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur ne peuvent être réduites ni aux seuls résultats scolaires ni aux seules contraintes structurelles de l'orientation. Elles s'inscrivent dans un ensemble plus large de déterminants, où interviennent les représentations de soi, les expériences scolaires antérieures, les ressources sociales et les mécanismes de sélection institutionnels. Dans ce cadre, les compétences socio-comportementales apparaissent comme des variables explicatives essentielles, en particulier parce qu'elles influencent la manière dont les élèves interprètent leurs réussites et leurs échecs, construisent leurs aspirations et se projettent dans des parcours de formation longs. Parmi ces compétences, le sentiment d'efficacité personnelle semble occuper une place importante dans le but de dépasser les rapports compliqués de nombreux bacs pros à l'institution scolaire. Les travaux mobilisés montrent qu'il agit à la fois sur l'engagement scolaire, la persévérance et la capacité à se fixer des objectifs ambitieux. Il sert ainsi de lien entre les résultats scolaires et les choix d'orientation, en influençant la confiance que les élèves ont dans leur capacité à réussir dans des contextes exigeants. Dans la mesure où le rapport scolaire des bacheliers professionnels tend à se détériorer au cours du temps, il apparaît pertinent d'examiner dans quelle mesure un SEP en progression durant le collège (et donc, a priori, indicateur d'un rapport initialement plus favorable à l'institution scolaire) constitue un prédicteur de la poursuite d'études post-baccalauréat.

5. Problématique / Hypothèses

La revue de littérature permet de dégager plusieurs questionnements sur la poursuite d'études des bacheliers professionnels : même si la part de ces lycéens poursuivant leurs études est croissante, elle reste bien en-deçà des chiffres constatés pour les deux autres voies du lycée. Par ailleurs nous avons pu établir que l'accès à l'enseignement supérieur est bénéfique pour ces élèves, et qu'il est donc légitime de les encourager à poursuivre leurs études au-delà de l'obtention du diplôme du baccalauréat : cela serait bénéfique d'un point de vue individuel, mais également d'un point de vue social.

Mais comment aborder la question ? Après 40 ans d'expérimentations, il est toujours difficile d'identifier d'autres facteurs que les stratégies familiales ou le goût personnel pour expliquer ces décisions. Les nouvelles études interrogeant les enjeux scolaires d'égalité des chances par le prisme des compétences socio-comportementales permettent l'ouverture d'une nouvelle voie à explorer pour traiter ces questions. Ainsi l'ambition de cette étude va être de pouvoir identifier les relations qui existent entre les compétences socio-comportementales, leur développement chez les individus scolarisés dans la voie professionnelle et les effets que ces compétences peuvent avoir sur leur orientation. C'est ainsi que nous pouvons poser notre problématique :

Dans quelle mesure le développement du sentiment d'efficacité personnelle au collège influence l'orientation des bacheliers professionnels vers le supérieur ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique générale, nous allons, dans le cadre de ce mémoire, formuler trois hypothèses de recherche visant à explorer le rôle des compétences socio-comportementales, plus spécifiquement du sentiment d'efficacité personnelle, dans les trajectoires des bacheliers professionnels.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à l'influence de l'environnement familial sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le poids de l'origine sociale et des stratégies familiales dans l'orientation vers la voie professionnelle est un fait largement documenté. De nombreux élèves de cette filière sont issus de milieux défavorisés où le rapport à l'école peut être marqué par une forme d'auto-censure ou une infériorité intériorisée (Palheta, 2012). Cependant, le développement d'un sentiment de compétence propre à l'individu pourrait constituer un levier d'émancipation distinct des

déterminismes sociaux traditionnels. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la dynamique interne du sentiment d'efficacité personnelle, une fois impulsée, peut s'affranchir des représentations et des attentes parentales initiales concernant la poursuite d'études. Cette dynamique invite à considérer le SEP non comme un état figé, mais comme un processus en constante progression tout au long de la trajectoire scolaire. En effet, l'école ne se contente pas de refléter les héritages familiaux ; elle constitue un espace de maîtrise active où les réussites successives de l'élève peuvent rehausser ses croyances en ses propres capacités, indépendamment de son point de départ social (Bandura, 1977).

H1 : Les effets de la progression du sentiment d'efficacité personnelle sont indépendants des croyances familiales.

L'idée derrière cette hypothèse est que, si l'ambition scolaire est souvent liée à la satisfaction concernant l'orientation, le SEP agit comme un moteur individuel capable de redéfinir les horizons du possible. Même dans un contexte familial où la projection vers le supérieur est absente ou perçue comme risquée, une progression du SEP pourrait permettre à l'élève de se fixer des objectifs ambitieux par lui-même. Suivant cette logique, le renforcement de la confiance en ses propres capacités à réussir, ce que Bandura (1977) définit comme le pivot de l'agentivité, agirait comme un médiateur capable de déjouer les probabilités d'orientation dictées par l'héritage social.

Dans un deuxième temps, nous allons nous concentrer sur le lien entre les performances scolaires objectives et la perception subjective de ses propres capacités. Le lycée professionnel est souvent le lieu de rapports compliqués à l'école pour des élèves ayant vécu l'orientation comme une relégation due à des résultats faibles. Pourtant, la réussite dans cette voie ne dépend pas uniquement du niveau académique initial, mais de la capacité de l'élève à redonner du sens aux apprentissages. Dès lors, il est possible qu'une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle ne soit pas le simple reflet d'une hausse des notes, mais résulte d'un processus de remobilisation psychologique plus profond, notamment à travers la pédagogie du « faire ».

H2 : Les effets de la progression du sentiment d'efficacité personnelle sont indépendants de la progression académique réelle.

Nous faisons donc l'hypothèse que le SEP possède une autonomie propre par rapport aux indicateurs de réussite académique classiques (comme la moyenne générale). Cette hypothèse s'appuie sur le constat que le SEP influence la manière dont les élèves interprètent leurs réussites et leurs échecs : un élève peut progresser scolairement sans pour autant gagner en

confiance, tandis qu'un autre peut voir son SEP croître grâce à des expériences de maîtrise en atelier ou en stage (Jellab, 2017), indépendamment de ses résultats dans les matières générales. En agissant comme un médiateur entre les performances et les choix d'orientation, le SEP constituerait ainsi une variable explicative essentielle qui ne saurait être réduite à la seule trajectoire des notes obtenues au cours du cursus.

Enfin, nous porterons notre analyse sur la dimension du genre, afin d'observer si la dynamique du SEP opère de manière différenciée selon que l'élève est une fille ou un garçon. Dans la voie professionnelle, les parcours restent fortement marqués par une ségrégation horizontale où les filles sont souvent majoritaires dans les filières de services et les garçons dans les filières industrielles. Les travaux de Hackett et Betz (1981) ont d'ailleurs démontré que le SEP constitue un déterminant majeur et spécifique du développement de carrière chez les femmes : un faible sentiment de compétence dans certains domaines, souvent induit par la socialisation, limiterait leurs aspirations professionnelles. Plus récemment, Gabriel, Kim et Taraldsen (2025) ont souligné que si l'intérêt pour des carrières non traditionnelles est lié au sentiment d'appartenance, il reste intimement corrélé à la confiance que l'élève place dans ses propres capacités de réussite. Dans ce contexte, on peut supposer que pour les filles en lycée professionnel, la progression du SEP agit comme un puissant levier de rupture avec les stéréotypes de genre et les barrières symboliques.

H3 : L'effet de la progression du sentiment d'efficacité personnelle académique sur la poursuite d'études est plus marqué chez les filles que chez les garçons en baccalauréat professionnel.

L'idée sous-jacente est que, pour les filles, l'augmentation de l'assurance en ses capacités académiques ne serait pas seulement un gain de confiance, mais un véritable moteur d'ambition permettant de dépasser le « plafond de verre » de la voie courte. Là où les garçons pourraient bénéficier de trajectoires plus linéaires ou de modèles masculins dominants dans certains secteurs techniques, les filles auraient besoin d'un renforcement plus significatif de leur agentivité, au sens de Bandura, pour envisager une poursuite d'études supérieures. Ainsi, le SEP ne serait pas un simple prédicteur de réussite, mais un catalyseur d'aspiration dont l'impact serait démultiplié chez les élèves féminines, leur permettant de transformer une réussite technique ou scolaire en un projet de formation ambitieux.

La volonté de cette recherche est de vérifier les résultats de recherches déjà conduites dans le système éducatif français et en dehors, mais en les centrant spécifiquement sur les bacheliers de la voie professionnelle.

6. Méthodologie

6.1. Constitution de la base de donnée

Afin de tester ces hypothèses, nous allons avoir recours à une méthodologie quantitative de recherche. Nous allons pour cela utiliser le panel 2007 de la DEPP qui suit une cohorte d'élèves entrés en sixième à la rentrée 2007 jusqu'à leur sortie du système éducatif¹. En raison de sa structure longitudinale, le panel 2007 permet d'appréhender les parcours des élèves et d'inscrire l'analyse dans la durée de leurs trajectoires et de leurs progressions : au lieu de mettre en regard des données collectées au moment des décisions d'orientation avec ces décisions elles-mêmes, il devient possible d'en rechercher les déterminants en amont. On peut ainsi supposer que les choix d'orientation ne se cristallisent pas en Terminale, mais procèdent d'une construction progressive tout au long du parcours scolaire. Par ailleurs, même si ces données peuvent paraître anciennes, il s'agit des données de panel les plus récentes qui sont disponibles en France à l'heure où nous menons notre enquête.

6.1.1. Le panel 2007 DEPP

Ce panel suit ainsi 35 000 élèves, représentatifs des 760 000 élèves entrés en 6e en 2007. Il y a toutefois une surreprésentation des élèves des Réseaux Ambition-Réussite, dans le but d'analyser avec des données plus fines les effets de ce dispositif. Les informations recueillies pour le suivi de la scolarité dans le secondaire sont construites à partir de 4 différentes sources de données :

- Le suivi annuel de la scolarité à partir des bases académiques d'élèves et d'une enquête annuelle auprès des parents
- La mesure des acquis cognitifs et conatifs en 6e et en 3e (niveau de Mathématiques, de Français, et le sentiment d'efficacité personnelle)

¹ Il est possible d'enrichir l'enquête avec les données de l'enquête EVA (entrée dans la vie active) de l'Insee, mais ici, le suivi de la carrière scolaire nous suffit.

- Une enquête auprès des familles en 6e et 3e afin de connaître les contextes d'apprentissage des individus, leur milieu socio-économique d'origine, ainsi que les attentes de leurs parents vis-à-vis de l'institution scolaire.
- Enfin, des données sur la procédure d'orientation vers le lycée grâce à des enquêtes auprès des établissements

Ainsi, ce panel donne accès à des données détaillées sur le parcours scolaire des élèves, mais également à des informations relatives à leur contexte familial, tout en offrant des indicateurs de réussite scolaire comparables grâce aux tests standardisés administrés en 6e et en 3e. En outre, l'intégration de mesures portant sur le sentiment d'efficacité personnelle ouvre la possibilité d'analyser la dimension des compétences non académiques, souvent moins visibles mais déterminantes.

6.1.2. Le choix de l'échantillon

Si le nombre d'individus interrogés dans le panel s'élève à 35 000, les individus retenus pour notre étude ne sont que 4 618. Pour arriver à ce chiffre, nous avons commencé par filtrer les individus qui, à un moment donné durant leurs années de lycée se sont retrouvés dans une filière de bac pro. Ce choix nous permet de capter à la fois les individus qui s'orientent plus tardivement en bac pro (après un début de CAP/BEP ou de lycée GT) mais également les individus qui arrêtent leur bac pro avant la fin, soit pour se réorienter, soit pour sortir du système scolaire ; nous avons ainsi une vision globale des élèves de bac pro. Ce choix réduit notre échantillon à 10 000 individus. Les réductions suivantes de notre échantillon sont liées à l'élimination de valeurs manquantes dans nos variables retenues (que je vais présenter dans le chapitre suivant) : le retrait de ces valeurs manquantes nous fait perdre environ 50% de notre échantillon, mais est nécessaire pour la réalisation de modèles de régression.²

² Ces valeurs manquantes proviennent principalement des réponses à l'enquête famille et des tests sur les évaluations cognitives et conatives, mais des pondérations sont utilisées pour assurer une bonne représentativité de l'échantillon.

6.2. Réflexions éthiques

6.2.1. Le cadre légal de la recherche : entre formalisation et réflexivité

L'activité scientifique ne se déploie pas dans un espace hors-sol ; elle est encadrée par un dispositif juridique explicite et contraignant qui vise à protéger les droits des individus. Ce cadre légal constitue une interface nécessaire entre la liberté de recherche et la responsabilité sociale du chercheur. Historiquement, cette structuration s'est accélérée avec des textes fondateurs comme le Code de Nuremberg (1947, il concerne principalement les expérimentations sur les êtres humains en médecine), qui a posé les premières balises juridiques sur le consentement et l'intégrité des sujets humains. Aujourd'hui, ce cadre se traduit par une standardisation des règles à l'activité scientifique. Pour ce mémoire, cette rigueur juridique s'incarne par le respect de la Loi de 1951 sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques : dans le cadre de l'accès aux données du Panel 2007 de la DEPP, j'ai dû soumettre deux documents, une Demande d'accès à des fichiers de production et recherche et un engagement de confidentialité individuel. Ces procédures, validées par le Comité du Secret Statistique, garantissent que l'usage des données reste strictement cantonné à la finalité de recherche décrite, empêchant toute ré-identification des individus ou usage détourné.

Au-delà de ces normes techniques, nous sommes invités en tant que chercheurs à apporter une réflexion personnelle sur ces questions éthiques : l'éthique ne doit pas se transformer en une simple check-list administrative, fastidieuse et automatique mais inciter à une réflexion nécessaire pour le chercheur (Bazin et Goiseau, 2023). Dans le cadre de ma recherche, l'engagement de confidentialité que j'ai pris ne doit pas être perçu comme une contrainte bureaucratique, mais comme une pratique éthique vécue, protégeant la confiance que les citoyens et les institutions placent dans la recherche. Autrement dit, ma réflexion éthique ne doit pas s'arrêter après avoir signé les documents me donnant accès aux données : elle doit au contraire se prolonger à travers une mise en œuvre rigoureuse de "bonnes pratiques", garantes de la transparence et de l'honnêteté intellectuelle du chercheur. Cette intégrité scientifique ne réside pas uniquement dans le respect de la vie privée, mais aussi dans la clarté des choix méthodologiques opérés : le chercheur doit rendre compte fidèlement de la réalité de son terrain, sans occulter les complexités ou les réductions inhérentes au traitement des données.

Dans le cadre de ce travail, cela se traduit concrètement par une justification détaillée de la construction de mon échantillon. Le passage d'un panel initial de 10 000 élèves de baccalauréat professionnel à un échantillon final de 4 618 individus ne doit pas demeurer inexpliqué. Expliciter les critères d'exclusion n'est pas seulement une étape technique ; c'est une démarche qui permet de respecter la réalité des sujets étudiés.

Les normes techniques, loin d'être neutres, traduisent une certaine vision de la recherche et du sujet. Par exemple, l'omniprésence du secret statistique et des réflexions sur la protection des données témoigne d'une recherche qui place la souveraineté numérique et le respect de l'anonymat au cœur de ses préoccupations. Ces normes disent de la recherche qu'elle doit être transparente dans sa méthode, traçable dans ses accès et respectueuse de l'autonomie individuelle, même lorsque les données sont traitées de manière agrégée et secondaire. Néanmoins, l'éthique de la recherche ne saurait être une idée universelle et figée. Le positionnement éthique du chercheur consiste précisément à habiter ces normes légales, de la demande d'accès au fichier FPR jusqu'à l'analyse finale, pour leur donner un sens en situation. En passant de « l'éthique de la recherche » (la règle imposée par le Comité du Secret) à « l'éthique en recherche » (la pratique rigoureuse du chercheur), le scientifique fait de la contrainte légale un levier de qualité : ces cadres juridiques ne sont pas des obstacles à l'exploitation des panels administratifs, mais les premiers jalons d'une science intègre et transparente.

Mais, si l'éthique de la recherche se définit d'abord par le respect de normes juridiques et individuelles, elle s'inscrit désormais dans un mouvement collectif plus vaste : celui de la science ouverte. Cette transition d'une responsabilité centrée sur le chercheur vers une exigence de transparence partagée ne va toutefois pas sans soulever de nouvelles questions, notamment lorsque l'impératif de transparence se heurte à la nécessité de protéger les données personnelles des sujets enquêtés.

6.2.2. La science ouverte : entre transparence et protection des données

Le mouvement de la science ouverte émerge en partie comme une réponse à la « crise de la reproductibilité ». Dans un article de 2005, Ioannidis a émis l'hypothèse que la majorité

des résultats de recherche publiés pourraient être erronés, notamment en raison de biais de publication. Les difficultés persistantes de reproductibilité des résultats ont ainsi mis en lumière la nécessité d'une transparence accrue des méthodes, afin de permettre à la communauté scientifique de vérifier, reproduire et discuter les travaux publiés.

En France, plusieurs rapports institutionnels majeurs se sont saisis de la question. Alix (2010) indique que le renforcement de l'intégrité scientifique repose sur une prévention active de la fraude. Le rapport Corvol (2016) insiste sur la mise en œuvre d'une charte nationale d'intégrité scientifique afin de garantir la qualité des preuves produites. Cette transparence est aujourd'hui encouragée par le CNRS et la CPU (2017). Ces institutions incitent les chercheurs à adopter une démarche « intègre et responsable » en rendant les données « aussi ouvertes que possible ». Cette démarche d'ouverture se heurte au cadre de protection des données précédemment mentionné : comment concilier cette nouvelle nécessité de transparence avec le respect de la vie privée des enquêtés ?

Comme le soulignent Vassy et Keller (2008), le contrôle des aspects éthiques ne doit pas constituer une entrave, mais une protection nécessaire pour les sujets vulnérables. Finalement, la question de la science ouverte doit aujourd'hui équilibrer deux points essentiels : assurer la traçabilité de la méthode sans compromettre l'anonymat des sources. Cela se traduit par une gestion rigoureuse du cycle de vie des données, de leur collecte sécurisée à leur archivage. Dans le cadre de ce travail, la science ouverte ne prendra pas la forme de la publication des données brutes (interdite par le Comité du Secret), mais de la transparence méthodologique et de la mise à disposition des scripts de traitement, afin que la rigueur de l'analyse puisse être éprouvée sans qu'aucun sujet ne soit exposé.

6.2.3. De la statistique à l'individu : la responsabilité du chercheur face aux nombres

Afin de terminer cette réflexion éthique, j'ai fait le choix de me pencher sur la question de l'analyse statistique et notamment sur le fait d'analyser les attributs moyens des bacheliers professionnels qui réussissent leur transition vers le supérieur. Cette focalisation sur les régularités statistiques comporte un risque éthique : celui de l'effacement des trajectoires individuelles derrière une modélisation globale. En effet, en faisant émerger des facteurs

expliquant l'orientation, je m'expose au risque de produire des étiquettes réductrices, susceptibles de nourrir une forme de déterminisme. Mais plutôt que de rejeter cette approche statistique, il s'agit plutôt de prendre conscience des risques : ainsi, ma démarche n'est pas prédictive mais probabiliste ; elle ne vise pas à déterminer le destin des élèves, mais à identifier des tendances au sein d'un groupe. J'envisage donc les résultats de ce mémoire comme des pierres d'attente, c'est-à-dire comme des bases solides et des points d'ancrage destinés à préparer, soutenir ou prolonger de futures recherches. L'éthique de ma recherche réside dans cette honnêteté intellectuelle : assumer la part de réduction inhérente au chiffre tout en veillant à ce que les données restent des outils de compréhension et non des instruments de stigmatisation. En restant ouvert à d'autres perspectives, j'espère que ma rigueur statistique demeure au service d'une science humaine.

6.3. Mesures

6.3.1. Variables retenues

Pour le choix des variables, nous avons tout d'abord retenu une variable nous permettant d'identifier les individus ayant poursuivi leurs études vers le supérieur. Pour construire cet indicateur, nous avons utilisé la variable SORTIE du panel, qui identifie les motifs de sortie du système éducatif chaque année. L'indicateur "SUPERIEUR" que nous avons ainsi construit est dichotomique et observe uniquement le fait de poursuivre dans le supérieur ou non. Il s'agit de notre variable dépendante.

Tableau 1. Récapitulatif des variables

Variables explicatives	Modalité	Variables de contrôle	Modalité
Progression du SEP	<i>Régression, Stagnation, Progression</i>	Sexe	<i>Homme, Femme</i>
Diplôme le plus utile selon les parents	<i>Ne se prononce pas, CAP/BEP, Bac Pro, Bac général et technologique, Diplôme du supérieur</i>	PCS du chef de famille	<i>Agriculteur, Artisan-Commerçant, Chômeur-Inactif, Employé, Ouvrier qualifié, Ouvrier non-qualifié, Profession intermédiaire, Profession supérieure</i>

Progression académique (M)	<i>Régression, Stagnation, Progression</i>	Diplôme de la mère	<i>Sans diplôme/Brevet, CAP/BEP, Baccalauréat, Diplôme du supérieur</i>
Progression académique (F)	<i>Régression, Stagnation, Progression</i>	Passage par l'éducation prioritaire	<i>Oui, Non</i>
		Redoublement en élémentaire	<i>Oui, Non</i>
		Tranche urbaine de l'établissement en 6e	<i>Agglomération parisienne, < 2M, < 200K, < 20K, Rural</i>
		Souhait d'orientation en 3e respecté	<i>Oui, Non</i>
		Spécialité en bac pro	<i>Industriel, Tertiaire</i>

Ensuite, nous nous sommes attelé à construire les variables explicatives permettant de répondre à notre question de recherche et de valider ou d'infirmer nos hypothèses. Nos deux hypothèses concernent la progression du sentiment d'efficacité personnelle. Pour construire un indicateur de la progression du SEP, nous nous sommes basé sur les mesures du SEP en 6e et en 3e. L'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle repose sur le questionnaire développé par Bandura (1990) : au moyen d'une échelle de Likert en 5 points, les élèves estiment leur aptitude à accomplir les tâches mentionnées. Nous avons recodé ces mesures en déciles (uniquement pour notre échantillon), puis avons créé un nouvel indicateur observant la mobilité inter-quartile et prenant trois modalités : "Régression", "Stagnation" et "Progression". Pour la variable de progression du niveau académique, nous avons employé la même logique, et avons créé deux variables, l'une pour les mathématiques et l'autre pour le français. Enfin, pour l'indicateur des croyances familiales, nous nous sommes basés sur la variable indiquant le diplôme considéré par les parents comme le plus utile pour l'insertion professionnelle (issu de l'enquête famille, la question a été posée en 6e et en 3e, nous avons retenu la réponse en 3e car elle est plus proche temporellement des choix d'orientation).

Nous avons ensuite sélectionné et construit les variables de contrôle de notre modèle : le niveau initial du SEP, le niveau académique initial (M & F) (pour contrôler les variables de progression du SEP) ; puis des variables de contrôle classiques, cohérentes avec la littérature

(Guillerm & Pesonel, 2018) : la PCS du chef de famille, le diplôme de la mère (comme proxy du capital culturel), le passage par l'éducation prioritaire dans la scolarité, le redoublement en élémentaire, la tranche urbaine de l'établissement en 6e, le respect du choix d'orientation en seconde et la filière du bac pro (dichotomisée en Tertiaire et Industriel). Ces variables de contrôles vont nous permettre d'isoler l'effet de nos variables explicatives dans nos modèles de régression.

6.3.2. Modèles statistiques mobilisés

La variable que nous cherchons à expliquer étant dichotomique, nous avons choisi d'utiliser des modèles de régression logistique binaire. La régression logistique est un type particulier de régression linéaire : une régression linéaire va prendre des valeurs entre moins l'infini et plus l'infini, tandis que la régression logistique va utiliser la fonction logistique et prendre des valeurs uniquement dans l'intervalle $\{0 ; 1\}$. Ce type de modèle nous permet ainsi d'estimer l'impact des caractéristiques individuelles des bacs pros sur le choix de poursuivre ou non leurs études.

Pour interpréter les résultats issus d'un modèle de régression logistique, plusieurs indicateurs peuvent être mobilisés. Dans cette étude, nous retenons l'effet marginal moyen (*average marginal effect* ou AME), qui mesure l'impact moyen d'une variable explicative sur la probabilité de réalisation de l'événement étudié, toutes choses égales par ailleurs. Exprimé en variation de probabilité, cet indicateur présente une lecture relativement intuitive. Il permet en outre de comparer l'influence des différentes variables au sein d'un même modèle, ainsi qu'entre plusieurs modèles (Mood, 2010).

Par ailleurs, les coefficients estimés font l'objet de tests de significativité afin d'évaluer la robustesse des relations observées. La *p-value* est un indicateur utilisé pour tester l'hypothèse nulle, selon laquelle aucune association ni influence n'existe entre la variable explicative et la variable dépendante. Dans le cadre des modèles logistiques, cette évaluation repose généralement sur le Chi-2 de Wald. Une p-value inférieure à un seuil conventionnel (souvent 0,05) conduit à rejeter l'hypothèse nulle, suggérant que l'effet estimé est peu susceptible d'être dû au hasard.

6.4. Éléments de cadrage

Avant de nous intéresser à l'interprétation des modèles de régression, voici quelques éléments statistiques qui confirment la pertinence d'une étude spécifique sur les élèves de bac pro.

6.4.1. Différenciation avec la population générale

La lecture du tableau 2 met en évidence des écarts marqués entre l'ensemble des élèves et ceux orientés en baccalauréat professionnel. L'accès au supérieur constitue la différence la plus nette : alors que 66% des élèves dans l'ensemble poursuivent des études supérieures, ils ne sont que 31% en Bac professionnel, soit un écart de 35 points, justifiant ainsi notre intérêt particulier pour les élèves de Bac professionnel. Du point de vue du genre, la population globale est équilibrée, mais les garçons sont légèrement surreprésentés en Bac professionnel (56 % contre 50 %). L'origine territoriale révèle également certaines disparités. Les élèves issus d'établissements situés en zones rurales sont proportionnellement plus nombreux en Bac professionnel (5,6% contre 2,8%), tandis qu'ils sont moins présents dans l'agglomération parisienne (10% contre 15%). Les distributions restent en revanche proches dans les villes moyennes et grandes, ce qui suggère un lien modéré entre orientation et degré d'urbanisation. Les écarts les plus structurants concernent le capital scolaire familial. Les élèves de Bac professionnel sont nettement plus souvent issus de milieux où le niveau de diplôme de la mère est faible : 30% ont une mère sans diplôme ou titulaire du brevet (contre 20% dans l'ensemble) et 35% une mère diplômée d'un CAP ou BEP (contre 26%). À l'inverse, seuls 12% ont une mère diplômée du supérieur, contre 30% dans l'ensemble. Ce gradient social très marqué se retrouve dans les représentations des diplômes : les parents des élèves de Bac professionnel valorisent davantage cette filière, avec 46% citant le bac professionnel comme diplôme le plus utile pour trouver du travail (contre 21% dans l'ensemble), et ne sont que 17% à considérer le supérieur comme tel, contre 44% dans l'ensemble. La structure sociale des familles, appréhendée par la PCS du chef de famille, confirme cette différenciation. Les enfants d'ouvriers qualifiés (33% contre 24%) et non qualifiés (12% contre 8,3%) sont surreprésentés en Bac professionnel, tandis que les enfants de cadres y sont nettement sous-représentés (6,2% contre 20%).

Tableau 2. Profil des élèves : comparaison entre l'ensemble et le Bac professionnel

	Ensemble		Bac Pro	
	N = 17459	Données pondérées	N = 4618	Données pondérées
Supérieur				
<i>Oui</i>	11867	66%	1464	31%
<i>Non</i>	5591	34%	3154	69%
Genre				
<i>Garçon</i>	8460	50%	2550	56%
<i>Fille</i>	8998	50%	2068	44%
Tranche urbaine de l'établissement en 6e				
<i>Rural</i>	462	2,8%	242	5,6%
<i>20 000</i>	3620	21%	1106	24%
<i>200 000</i>	6485	36%	1715	36%
<i>2 000 000</i>	4493	26%	1111	24%
<i>Agglomération parisienne</i>	2398	15%	444	10%
Diplôme de la mère				
<i>Sans diplôme / Brevet</i>	3419	20%	1362	30%
<i>CAP / BEP</i>	4496	26%	1623	35%
<i>Baccalauréat</i>	3172	18%	718	15%
<i>Diplôme du supérieur</i>	5379	30%	552	12%
<i>Non renseigné</i>	992	5,9%	363	7,9%
Diplôme le plus utile				
<i>CAP / BEP</i>	1255	7,9%	476	11%
<i>Baccalauréat professionnel</i>	3466	21%	2144	46%
<i>Baccalauréat général / technologique</i>	1959	11%	521	11%
<i>Diplôme du supérieur</i>	7946	44%	812	17%
<i>Ne se prononce pas</i>	2832	16%	665	14%
PCS chef de famille				
<i>Agriculteur</i>	450	2,5%	135	2,9%
<i>Artisan / Commerçant</i>	1944	11%	475	10%
<i>Cadre profession sup</i>	3525	20%	288	6,2%
<i>Profession intermédiaire</i>	3266	18%	718	15%
<i>Employé</i>	2463	15%	763	17%
<i>Ouvrier qualifié</i>	4118	24%	1571	33%
<i>Ouvrier non qualifié</i>	1444	8,3%	558	12%
<i>Chômeur / Inactif</i>	122	0,8%	58	1,3%
<i>Non renseigné</i>	126	0,8%	52	1,3%
Redoublement en élémentaire				
<i>Oui</i>	1855	13%	977	25%
<i>Non</i>	15603	87%	3641	75%
Éducation prioritaire				
<i>Oui</i>	2648	13%	913	16%
<i>Non</i>	14810	87%	3705	84%

Données : MENJ-DEPP, Panel 2007

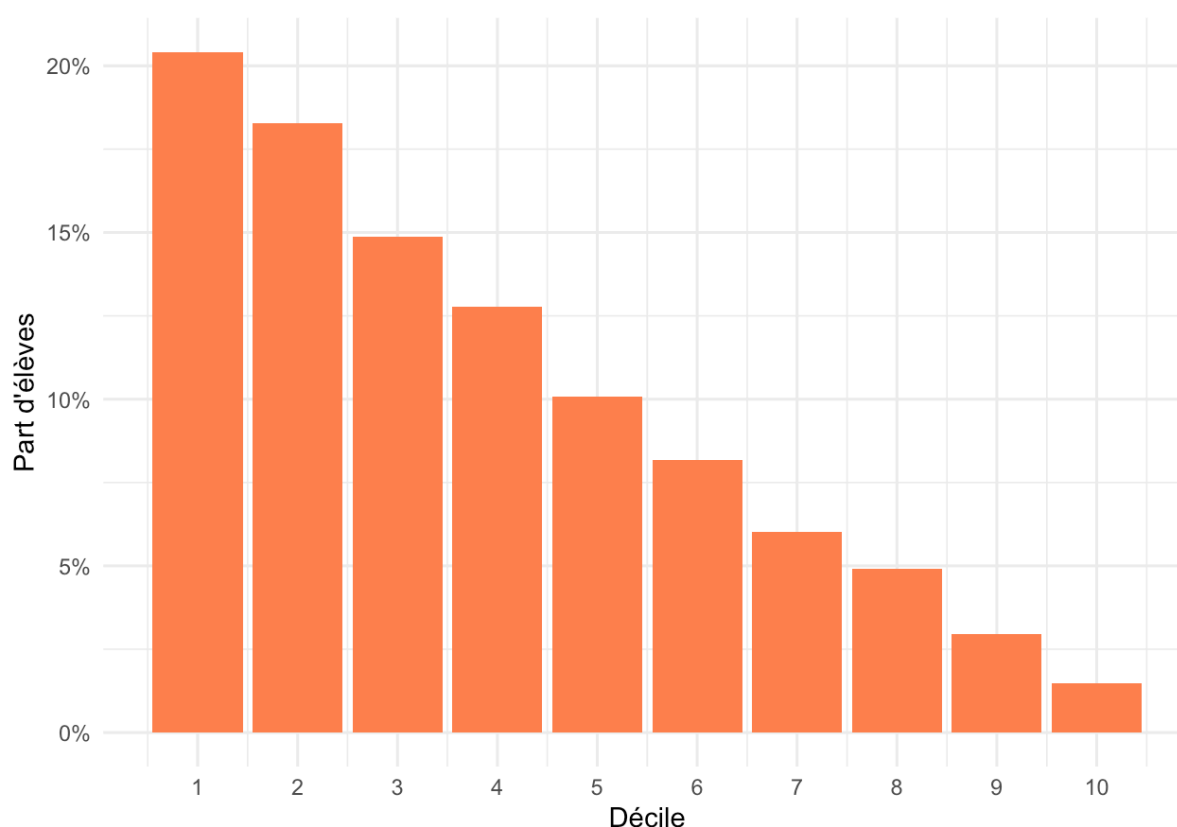
6.4.2. Contexte académique des bacs pros

Au-delà des différences de profils socio-économiques, les profils scolaires des élèves de Bac professionnel diffèrent grandement de ceux de la population générale. L'analyse de leurs résultats académiques traduit une plus grande fragilité scolaire dès la sixième :

Dans le graphique 1, on observe ainsi qu'environ 53% des élèves de baccalauréat professionnel se situaient dans les trois déciles les plus faibles en mathématiques en 6e. Ce constat ne se limite pas aux mathématiques : il est également retrouvé en français, où la distribution des résultats suit une tendance comparable, avec une forte concentration d'élèves dans les déciles inférieurs.

Cette répartition traduit une fragilité scolaire précoce et relativement homogène au sein du public de la voie professionnelle. La majorité des élèves n'était pas en difficulté extrême (au sens des tout derniers déciles), mais se situait principalement dans la partie basse de la distribution nationale. Par ailleurs, on retrouve presque deux fois plus d'élèves ayant redoublé en primaire dans les filières de Bac professionnel. Ces constats renforcent l'intuition évoquée plus haut que les choix d'orientation se jouent dans la durée, mettant ainsi l'accent sur la nécessité d'observer les trajectoires des élèves plutôt que leur situation à un instant donné.

Graphique 1 : Répartition des élèves de bac pro dans les déciles de performance en mathématiques en 6e



Données : MENJ-DEPP, Panel 2007

7. Résultats

7.1. Le sentiment d'efficacité personnelle

Tableau 3 : Facteurs explicatifs du sentiment d'efficacité personnelle en 6e.

Modèle explicatif du SEP académique		Q2-Q1	Q3-Q1	Q4-Q1
Sexe (Référence : Fille)				
	Garçon	-0,03	-0,08***	-0,13***
Diplôme de la mère (Référence : Supérieur au bac)				
	Bac	-0,03	0,01	-0,04
	Cap/Bep	0,01	0,01	-0,04
	Sans diplôme/Brevet	0,01	-0,01	-0,03
Éducation prioritaire (Référence : Non)				
	Oui	0,06**	0,01	0,06**
Diplôme le plus utile selon les parents (Référence : diplôme du supérieur)				
	BacGT	-0,09**	-0,09***	-0,04
	BacPro	-0,03	-0,01	-0,05*
	Cap-Bep	-0,08**	-0,06	-0,17***
	NSP	-0,06*	-0,02	-0,07**
Niveau Mathématiques en 6e (Référence : Q1)				
	2	0,06**	0,03	0,03
	3	0,16***	0,09***	0,05
	4	0,12***	0,07**	0,02
Niveau Français en 6e (Référence : Q1)				
	2	0,00	0,07**	0,06**
	3	0,00	0,07**	0,11**
	4	0,03	0,14***	0,21***
Redoublement en élémentaire (Référence : Non)				
	Oui	0,02	-0,06**	-0,08**
Tranche urbaine de l'établissement en 6e (Référence : Agglomération Parisienne)				
	2M	0,02	0,01	0,05
	200K	0,02	-0,01	0,04
	20K	0,03	-0,01	0,02
	Rural	0,01	0,04	0,02
PCS du chef de famille (Référence : Cadre / Profession Sup)				
	Agriculteur	0,05	0,08	0,00
	Artisan-commerçant	0,02	-0,01	0,09
	Chomeur-inactif	-0,04	0,17*	0,27***
	Employé	0,04	0,05	0,08
	Ouvrier non qualifié	0,03	0,04	0,09*
	Ouvrier qualifié	0,03	0,06	0,12**
	Profession intermédiaire	-0,02	0,01	0,02

Seuil de significativité de la p-value : *** = <0,01, ** = <0,05, * = <0,10, "" = non significatif

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être un garçon réduit la probabilité d'avoir un niveau de SEP dans le Q3 par rapport au Q1 de 8 points de pourcentage.

Données : MENJ-DEPP, Panel 2007

Le tableau 3 présente les résultats d'une régression multinomiale sur le sentiment d'efficacité personnelle des futurs élèves de bac pro en 6e. La variable a été codée en quartiles (parmi les bacs pros)³. Nous allons d'abord présenter les variables qui jouent positivement sur le niveau de SEP. En premier lieu, le niveau scolaire initial en classe de 6e apparaît comme un

³ Le premier quartile comprend ainsi les élèves ayant le niveau de SEP le plus bas parmi les bacs pros.

facteur explicatif majeur du SEP. Toutes variables considérées égales par ailleurs, par rapport à un élève ayant un niveau de français situé dans le premier quartile, le fait d'appartenir au quatrième quartile augmente la probabilité de se situer dans le troisième quartile de SEP de 14 points de pourcentage et dans le quatrième quartile de SEP de 21 points de pourcentage. De la même manière, un niveau élevé en mathématiques en 6e (3^e quartile) augmente la probabilité de se situer dans le deuxième quartile de SEP de 16 points de pourcentage et dans le troisième quartile de 9 points de pourcentage par rapport au niveau Q1. Concernant l'origine sociale, par rapport aux enfants de cadres ou professions supérieures, le fait d'avoir un chef de famille chômeur ou inactif augmente la probabilité d'appartenir au troisième quartile de SEP de 17 points de pourcentage et au quatrième quartile de 27 points de pourcentage. On observe une tendance similaire pour les enfants d'ouvriers qualifiés, dont la probabilité d'appartenir au quartile le plus élevé de SEP augmente de 12 points de pourcentage, et de 9 points pour les ouvriers non qualifiés. Enfin, la scolarisation en éducation prioritaire joue également positivement, augmentant la probabilité d'appartenir au deuxième ainsi qu'au quatrième quartile de SEP de 6 points de pourcentage par rapport aux élèves hors éducation prioritaire. À l'inverse, d'autres caractéristiques jouent négativement sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de bac pro. Toutes choses égales par ailleurs, comparé à une fille, le fait d'être un garçon réduit la probabilité d'appartenir au troisième quartile de SEP de 8 points de pourcentage et au quatrième quartile de 13 points de pourcentage. Le parcours scolaire antérieur est également un facteur limitant : le fait d'avoir redoublé à l'école élémentaire réduit la probabilité de se situer dans le troisième quartile de SEP de 6 points de pourcentage et dans le quatrième quartile de 8 points de pourcentage par rapport aux élèves n'ayant jamais redoublé. Les attentes parentales concernant le diplôme le plus utile exercent aussi une influence négative par rapport à la référence du diplôme du supérieur. Ainsi, le fait que les parents considèrent le CAP ou le BEP comme le diplôme le plus utile réduit la probabilité pour l'élève d'appartenir au quatrième quartile de SEP de 17 points de pourcentage et au deuxième quartile de 8 points de pourcentage. Si les parents privilégient le Bac GT, la probabilité d'appartenir au deuxième ou au troisième quartile de SEP diminue de 9 points de pourcentage. Enfin, l'absence d'avis parental précis réduit la probabilité d'appartenir au quatrième quartile de SEP de 7 points de pourcentage, tandis que la préférence pour un Bac Pro la réduit de 5 points de pourcentage.

7.2. La poursuite d'études

Tableau 4 : régression emboîtée sur les facteurs explicatifs de la poursuite d'étude dans le supérieur des bacs pros

Modèle explicatif de l'orientation	Modèle de contrôle	Modèle SEP	Modèle Global
R2 ajusté	0,0264	0,0349	0,056
Progression du SEP (référence : Régression)			
Stagnation	-	0,02	0,02
Progression	-	0,08***	0,08***
Niveau du SEP en 6e (référence : D1)			
2	-	0,03	0,02
3	-	0,09***	0,07**
4	-	0,07**	0,06*
5	-	0,08***	0,06*
6	-	0,06**	ns
7	-	0,10***	0,08**
8	-	0,11***	0,09***
9	-	0,13***	0,11***
10	-	0,20***	0,17***
Sexe (référence : Fille)			
Garçon	-0,02	-0,01	-0,04**
Diplôme de la mère (référence : Supérieur au bac)			
Bac	-0,04	-0,04	-0,02
CAP-BEP	-0,10***	-0,10***	-0,06**
Sans diplôme - Brevet	-0,13***	-0,13***	-0,09***
Éducation prioritaire (référence : Non)			
Oui	-0,04**	-0,04**	-0,02
Redoublement en élémentaire (référence : Non)			
Oui	-0,10***	-0,10***	-0,07***
Tranche urbaine de l'établissement en 6e (référence : Agglomération parisienne)			
2M	-0,11***	-0,12***	-0,12***
200K	-0,10***	-0,11***	-0,11***
20K	-0,10***	-0,10***	-0,10***
Rural	-0,13***	-0,14***	-0,12***
PCS du chef de famille (référence : Cadre Profession Supérieur)			
Agriculteur	0,11**	0,10**	-0,10**
Artisan-Commerçant	-0,02	-0,02	-0,01
Chômeur-Inactif	-0,08	-0,09	-0,04
Employé	-0,04	-0,05	-0,02
Ouvrier non qualifié	-0,08**	-0,08**	-0,06*
Ouvrier qualifié	-0,05	-0,06*	-0,04
Profession intermédiaire	-0,03	-0,03	-0,01
Spécialité professionnelle (référence : Industriel)			
Tertiaire	-0,01	-0,02	-0,04
Souhait d'orientation en seconde (référence : Respecté)			
Non respecté	0,00	0,00	-0,01
Progression du niveau académique en Mathématiques (référence : Régression)			
Stagnation	-	-	0,04**
Progression	-	-	0,07***
Progression du niveau académique en Français (référence : Régression)			
Stagnation	-	-	0,04**
Progression	-	-	0,02
Diplôme le plus utile selon les parents (référence : Diplôme du supérieur)			
Bac GT	-	-	-0,07**
Bac Pro	-	-	-0,11***
CAP-BEP	-	-	-0,16***
Ne se prononce pas	-	-	-0,08***
Niveau Mathématiques en 6e (référence : D1)			
2	-	-	0,03
3	-	-	0,06**
4	-	-	0,05*
5	-	-	0,09***
6	-	-	0,14***
7	-	-	0,12***
8	-	-	0,15***
9	-	-	0,16***
10	-	-	0,19***
Niveau Français en 6e (référence : D1)			
2	-	-	0,05*
3	-	-	0,05
4	-	-	0,06*
5	-	-	0,07**
6	-	-	0,05
7	-	-	0,05
8	-	-	0,07**
9	-	-	0,04
10	-	-	0,03

Seuil de significativité de la p-value : *** = <0,01, ** = <0,05, * = <0,10, "" = non significatif

Lecture : dans le modèle de contrôle, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir été scolarisé en éducation prioritaire réduit la probabilité de poursuivre ses études dans le supérieur de 4 points de pourcentage.

Données : MENJ-DEPP, Panel 2007

Le tableau 4 présente trois modèles de régression expliquant la poursuite d'étude dans le supérieur des bacs pros. Dans chaque modèle, des variables sont ajoutées : le premier modèle ne contient que les variables de contrôles. Dans le second modèle, nous introduisons la progression du sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que le niveau initial du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, dans le troisième modèle, nous introduisons des variables visant à prendre en compte les résultats académiques des élève (niveau de Mathématiques et de Français en 6e, ainsi que la progression au sein de la population des bacs pros durant le collège) ainsi que les croyances familiales (niveau de diplôme le plus utile selon les parents). La qualité d'ajustement des modèles progresse entre les spécifications, démontrant ainsi que l'on augmente le pouvoir explicatif de notre modèle avec les variables que nous avons choisi d'introduire : le R^2 ajusté passe de 0,026 dans le modèle de contrôle à 0,035 lorsque la progression du sentiment d'efficacité personnelle est introduite, puis à 0,056 dans le modèle complet.

Dans le premier modèle, plusieurs variables impactent significativement la probabilité de poursuivre des études dans le supérieur pour les bacheliers professionnels. Toutes variables considérées égales par ailleurs, par rapport à un élève dont la mère possède un diplôme du supérieur, le fait d'avoir une mère sans diplôme ou titulaire du brevet réduit cette probabilité de 13 points de pourcentage, tandis qu'un diplôme de type CAP-BEP la réduit de 10 points. Le redoublement en école élémentaire diminue également la probabilité de poursuite de 10 points de pourcentage, et la scolarisation dans un établissement en éducation prioritaire l'abaisse de 4 points. Sur le plan géographique, fréquenter un établissement dans une zone rurale ou une agglomération de taille petite à moyenne (20 000 à 2 millions d'habitants) réduit la probabilité de 10 à 13 points de pourcentage par rapport à un établissement de l'agglomération parisienne. Enfin, l'appartenance à la catégorie des agriculteurs augmente la probabilité de 11 points de pourcentage par rapport aux cadres, alors qu'être enfant d'ouvrier non qualifié la réduit de 8 points. Le second modèle introduit les variables liées au sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Par rapport à une diminution du sentiment d'efficacité, le fait d'avoir connu une progression de son SEP entre la 6e et la 3e augmente la probabilité de poursuivre des études supérieures de 8 points de pourcentage. De même, un niveau de SEP initial très élevé en 6e (10^e décile) augmente cette probabilité de 20 points de pourcentage par rapport au premier décile. En comparaison avec le premier modèle, l'introduction de ces variables liées au sentiment d'efficacité personnelle ne modifie pas l'influence des variables de contrôle sociales et territoriales, dont les coefficients restent stables en intensité et en significativité, bien que la

catégorie des ouvriers qualifiés devienne ici légèrement significative avec un effet négatif de 6 points de pourcentage. Le troisième modèle intègre les croyances parentales et le niveau académique, ce qui entraîne des changements notables par rapport au deuxième modèle. Le fait que les parents considèrent un diplôme de niveau CAP-BEP ou Bac Pro comme le plus utile, plutôt qu'un diplôme du supérieur, réduit la probabilité de poursuite de respectivement 16 et 11 points de pourcentage. Sur le plan scolaire, un excellent niveau initial en mathématiques en 6e (D10) augmente la probabilité de 19 points, et une progression dans cette matière entre la 6e et la 3e l'augmente de 7 points. Sous l'effet de ces nouveaux facteurs, l'impact du SEP initial (D10) s'affaiblit légèrement, passant de 20 à 17 points de pourcentage. Cependant, l'effet de la progression du SEP reste stable à 8 points de pourcentage. Parallèlement, l'influence des variables socio-démographiques diminue : l'effet lié au faible diplôme de la mère recule à 9 points et celui du redoublement à 7 points, tandis que l'effet de l'éducation prioritaire disparaît. On note enfin que le fait d'être un garçon devient significatif et réduit la probabilité de poursuite de 4 points de pourcentage.

7.3. Les différences de genre

Tableau 5 : Modèles de régression explicatifs de l'orientation vers le supérieur selon le genre

Modèle explicatif de l'orientation	FILLES AME	GARÇONS AME	p value Wald
Progression du SEP (référence : Régression)			
Stagnation	0,05	0,00	0,32
Progression	0,08***	0,08***	0,96
Progression du niveau académique en Mathématiques (référence : Régression)			
Stagnation	0,04	0,04*	0,98
Progression	0,05**	0,10***	0,18
Progression du niveau académique en Français (référence : Régression)			
Stagnation	0,02	0,03	0,85
Progression	0,04	0,04	0,76
Diplôme le plus utile selon les parents (référence : Diplôme du supérieur)			
Bac GT	-0,04	-0,10***	0,25
Bac Pro	-0,08***	-0,14***	0,13
CAP-BEP	-0,08*	-0,22***	0,01
Ne se prononce pas	-0,10***	-0,07*	0,00
Niveau du SEP en 6e (référence : Q1)			
2	0,02	0,01	0,83
3	0,07	0,06	0,72
4	0,09**	0,03	0,24
5	0,10**	0,02	0,16
6	0,09**	0,01	0,14
7	0,13***	0,04	0,12
8	0,14***	0,05	0,14
9	0,13***	0,11**	0,65
10	0,23***	0,13***	0,14
Niveau Mathématiques en 6e (référence : Q1)			
2	0,08**	-0,05	0,02
3	0,09**	0,00	0,18
4	0,04	0,06	0,81
5	0,07	0,09*	0,79
6	0,14***	0,11**	0,70
7	0,17***	0,05	0,09
8	0,13***	0,15***	0,90
9	0,16***	0,15***	0,85
10	0,16***	0,19***	0,73
Niveau Français en 6e (référence : Q1)			
2	0,04	0,08**	0,53
3	0,04	0,07	0,66
4	0,07	0,06	0,84
5	0,07	0,07	0,89
6	0,08	0,03	0,49
7	0,10*	0,01	0,16
8	0,13**	0,03	0,15
9	0,05	0,04	0,79
10	0,02	0,04	0,75
Diplôme de la mère (référence : Supérieur au bac)			
Bac	-0,07*	0,01	0,14
CAP-BEP	-0,07*	-0,05	0,62
Sans diplôme - Brevet	-0,13***	-0,06*	0,16
Éducation prioritaire (référence : Non)			
Oui	-0,02	-0,02	0,86
Redoublement en élémentaire (référence : Non)			
Oui	-0,11***	-0,02	0,01
Tranche urbaine de l'établissement en 6e (référence : Agglomération parisienne)			
2M	-0,08*	-0,14***	0,30
200K	-0,06	-0,13***	0,24
20K	-0,04	-0,12***	0,09
Rural	-0,10*	-0,11**	0,97
PCS du chef de famille (référence : Cadre Profession Supérieur)			
Agriculteur	0,10	0,10*	0,99
Artisan-Commerçant	-0,01	-0,01	0,95
Chômeur-Inactif	-0,09	-0,02	0,62
Employé	-0,05	0,00	0,40
Ouvrier non qualifié	-0,07	-0,05	0,83
Ouvrier qualifié	-0,06	-0,01	0,41
Profession intermédiaire	-0,02	0,00	0,77
Spécialité professionnelle (référence : Industriel)			
Tertiaire	-0,03	0,00	0,47
Souhait d'orientation en seconde (référence : Respecté)			
Non respecté	-0,03	0,00	0,34

Seuil de significativité de la p-value : *** = <0,01, ** = <0,05, * = <0,10, "" = non significatif

Lecture : dans le modèle de contrôle, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir été scolarisé en éducation prioritaire réduit la probabilité de poursuivre ses études dans le supérieur de 4 points de pourcentage.

Données : MENJ-DEPP, Panel 2007

La lecture des résultats présentés dans le tableau 5 permet d'identifier les déterminants de la poursuite d'études supérieures chez les bacheliers professionnels, en distinguant les facteurs communs aux deux sexes de ceux dont l'influence diverge significativement selon le genre. De manière générale, la dynamique scolaire au collège joue un rôle moteur pour l'ensemble des élèves. Toutes choses égales par ailleurs, par rapport à une situation de régression, le fait de connaître une progression du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) augmente la probabilité de poursuivre des études de 8 points de pourcentage en moyenne pour les filles comme pour les garçons. De même, une progression du niveau académique en mathématiques favorise l'orientation vers le supérieur avec une hausse de 5 points de pourcentage pour les filles et de 10 points pour les garçons. Des divergences marquées apparaissent toutefois dans l'influence de l'environnement familial et du parcours scolaire primaire, avec des différences significatives. L'opinion des parents sur le diplôme le plus utile révèle une sensibilité différente selon le sexe : si les parents considèrent que le CAP ou le BEP sont les diplômes les plus utiles (plutôt qu'un diplôme du supérieur), la probabilité de poursuivre des études chute de 22 points de pourcentage pour les garçons, contre une baisse de seulement 8 points pour les filles, cet écart de 14 points étant statistiquement significatif. À l'inverse, lorsque les parents ne se prononcent pas, l'effet négatif est plus marqué pour les filles (-10 points) que pour les garçons (-7 points). Le passé scolaire en élémentaire marque également une rupture nette entre les genres. Le fait d'avoir redoublé à l'école élémentaire réduit la probabilité de poursuite d'études de 11 points de pourcentage chez les filles, alors que cet effet est quasiment nul (-2 points) et non significatif chez les garçons. Pour les autres variables, telles que le diplôme de la mère (où l'absence de diplôme pénalise les deux sexes) ou l'origine sociale (PCS), bien que des tendances se dessinent, les écarts entre filles et garçons ne sont pas jugés statistiquement significatifs selon le test de Wald, interdisant toute conclusion sur une différence de sensibilité au genre pour ces facteurs.

Parallèlement aux disparités observées, plusieurs leviers de réussite et certains obstacles structurels agissent avec une intensité comparable sur les deux sexes, soulignant des mécanismes prégnants dans le parcours des élèves de la voie professionnelle. La dynamique de progression au collège constitue le facteur le plus homogène : par rapport à une situation de régression, le simple fait de progresser dans son sentiment d'efficacité personnelle augmente la probabilité de poursuivre des études de 8 points de pourcentage chez les filles comme chez les garçons. Cette symétrie parfaite se retrouve également dans l'influence de l'origine

géographique, où le fait d'étudier dans un établissement situé en zone rurale (par rapport à l'agglomération parisienne) réduit la probabilité de rejoindre le supérieur d'environ 10 à 11 points de pourcentage pour les deux groupes. Les compétences et la confiance acquises dès l'entrée au collège exercent également une influence positive similaire sur le long terme. Pour les élèves ayant atteint les plus hauts niveaux (9e et 10e déciles) en mathématiques et en sentiment d'efficacité personnelle dès la classe de 6e, la probabilité de poursuivre des études supérieures augmente massivement, avec des hausses dépassant souvent les 15 points de pourcentage par rapport aux élèves du premier décile. Bien que les coefficients puissent quelque peu varier, l'absence de significativité des différences confirme que ces acquis constituent des facteurs fortement prédictifs de la poursuite d'étude, autant pour un garçon que pour une fille. Enfin, le poids des représentations familiales sur l'utilité des diplômes pèse négativement de façon transverse, bien que l'intensité puisse paraître visuellement différente. Lorsque les parents perçoivent le Bac Pro comme le diplôme le plus utile au détriment d'un diplôme du supérieur, cela réduit la probabilité de poursuite d'études de 8 points chez les filles et de 14 points chez les garçons ; toutefois, le test statistique indique que cet écart n'est pas suffisant pour affirmer que les garçons sont plus sensibles à ce discours que leurs homologues féminines. Dans les deux cas, l'alignement des aspirations familiales sur la seule insertion professionnelle immédiate freine l'ambition académique de manière significative.

8. Discussion

8.1. Entre réussites académiques et influences sociales : la genèse du sentiment d'efficacité personnelle.

Avant de considérer les hypothèses que nous avons énoncées plutôt, intéressons nous aux facteurs expliquant la construction du SEP. L'analyse des résultats du Tableau 3, portant sur les déterminants du SEP des futurs élèves de baccalauréat professionnel en classe de 6e, met en lumière des mécanismes complexes où s'entremêlent performances académiques, influences sociales et disparités de genre.

8.1.1. La prépondérance des expériences de maîtrise

Le facteur explicatif le plus saillant de cette régression est le niveau scolaire initial. Un excellent niveau en français (Q4) augmente la probabilité d'un SEP élevé de 21 points, tandis qu'un bon niveau en mathématiques (Q3) l'accroît de 16 points par rapport au premier quartile. Ce constat corrobore la théorie d'Albert Bandura (1997) : selon lui, les expériences de maîtrise (les succès passés) constituent la source la plus influente du SEP. Les réussites académiques en 6e suggèrent des réussites antérieures qui agiraient comme des preuves tangibles de compétence pour l'élève, renforçant sa croyance en ses capacités futures. De plus Crahay (1996) explique que le redoublement a un effet délétère sur la confiance en ses capacités, ce qui est corroboré par les résultats de notre analyse : le redoublement en primaire réduit de 6 points de pourcentage la probabilité que le niveau SEP d'un individu soit dans le élevé (Q3) et de 8 points la probabilité qu'il soit très élevé (Q4).

8.1.2. Le paradoxe de l'origine sociale et le rôle du contexte

Les résultats révèlent une tendance singulière : par rapport aux enfants de cadres, le fait d'avoir un parent chômeur ou ouvrier augmente significativement la probabilité d'avoir un SEP élevé (jusqu'à +27 points pour les inactifs). Si ces résultats peuvent surprendre et paraître en rupture avec certains résultats de la littérature qui associent un statut socio-économique élevé avec un SEP plus élevé (Tan et al., 2023), les travaux de Morlaix et Lambert-Le Méner (2015) peuvent éclairer ces constats. Elle souligne que la motivation n'est pas uniquement le reflet du capital culturel, mais dépend de la manière dont l'élève se positionne par rapport à son groupe

de référence, s'alignant ainsi avec les résultats des travaux de recherche de Marsh & Parker (1984) sur le *big fish-little pond effect*. Cette théorie souligne l'importance de la comparaison avec les pairs dans la conception du soi académique. Ainsi, dans la perspective d'une orientation vers le bac pro, les élèves de milieux populaires peuvent percevoir leurs acquis comme plus solides ou plus valorisants au sein de leur environnement social immédiat, contrairement aux enfants de cadres qui pourraient ressentir un décalage par rapport aux attentes familiales plus élevées. Par ailleurs, les travaux de Morlaix et Giret (2018) suggèrent que la scolarisation au sein de l'éducation prioritaire peut accentuer ce phénomène : en évoluant dans un contexte localement plus homogène, ces élèves bénéficient d'un cadre de comparaison plus favorable qui vient consolider leur sentiment d'efficacité personnelle par un effet de contraste avec leurs pairs immédiats, ce qui est confirmé par nos résultats (Tableau 3).

8.1.3. Les freins : genre et déterminisme familial

À l'inverse, être un garçon réduit la probabilité d'un SEP élevé de 13 points. Comme l'indique Pajares (2002), les filles tendent souvent à avoir une perception plus fine de leurs compétences académiques au début du collège, ce qui pourrait expliquer ce différentiel de confiance. Enfin, l'influence négative des attentes parentales (un parent privilégiant le CAP/BEP réduit le SEP de l'élève de 17 points) rejoint les conclusions de Schunk & Meece (2006) : leurs recherches montrent que les messages persuasifs de l'entourage (la « persuasion sociale ») sont essentiels ; des attentes plus limitées de la part des parents agissent comme des plafonds de verre psychologiques pour les élèves, affaiblissant leur sentiment de compétence dès l'entrée au collège.

8.2. L'autonomie de l'effet du SEP face aux croyances familiales

Après avoir analysé les racines du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lors de l'entrée au collège, il convient d'examiner comment ce dernier influence, à terme, les trajectoires d'orientation des bacheliers professionnels. La problématique centrale de ce travail nous invite à mesurer le poids réel de la perception de soi face aux déterminismes structurels que sont le niveau académique et l'environnement familial. À travers l'examen de trois

hypothèses, nous chercherons à démontrer que le SEP n'est pas seulement un reflet des compétences acquises, mais un moteur autonome de l'ambition scolaire.

8.2.1. Un prédicteur robuste et persistant de la poursuite d'études

Les résultats de notre modélisation mettent en exergue le rôle prépondérant de la confiance dans ses capacités au cours de la scolarité secondaire. Les données indiquent que la progression du SEP entre la classe de 6e et la classe de 3e constitue un facteur influent pour l'accès au supérieur : une telle évolution positive, toutes variables considérées égales par ailleurs, accroît la probabilité de poursuivre des études au-delà du baccalauréat de 8 points de pourcentage. Ce constat valide la centralité de la perspective agentique développée par Albert Bandura (1997). Selon lui, les croyances d'efficacité ne sont pas de simples traductions de la réussite, mais le moteur même de l'action. Sans la conviction intime de posséder les ressources nécessaires pour surmonter les obstacles du supérieur, souvent perçu comme un univers étranger ou hostile par les élèves de la voie professionnelle, ces derniers n'auraient aucune incitation à s'engager dans des parcours exigeants. Comme le soulignent Schunk et DiBenedetto (2020), le SEP influence directement le choix des activités : un élève doté d'une forte efficacité perçue se fixera des objectifs plus élevés et persévérera davantage face aux difficultés académiques, indépendamment de ses capacités intrinsèques réelles.

8.2.2. Une indépendance relative face aux barrières parentales

L'un des résultats les plus significatifs de notre étude réside dans la stabilité de cet effet. En observant le passage du modèle avec les variables de contrôles et le sentiment d'efficacité personnelle au modèle complet, nous constatons que l'impact de la progression du SEP reste fixé à 8 points de pourcentage, même après l'introduction des variables liées aux croyances parentales et au niveau académique. Cette observation est cruciale : elle suggère que le levier du SEP opère de manière quasi autonome par rapport au contexte individuel. Pourtant, le poids des attentes familiales est loin d'être négligeable. Nos données révèlent que lorsque les parents privilégient un diplôme de type CAP ou BEP plutôt qu'un diplôme du supérieur, la probabilité de poursuite d'études de l'élève chute de 16 points de pourcentage. Néanmoins, l'indépendance statistique de l'effet du SEP suggère que le développement de la confiance en soi peut compenser, du moins partiellement, ces attentes limitantes. Ce mécanisme peut être éclairé par la théorie sociocognitive de l'orientation (SCCT) de Lent, Brown et Hackett (1994). Dans ce modèle, le SEP agit comme un médiateur essentiel : si les barrières contextuelles (attentes parentales réduites, manque de capital culturel) pèsent sur les choix finaux, le sentiment

d'efficacité personnelle permet à l'individu de filtrer ces contraintes. Gushue et ses collègues (2006) a d'ailleurs démontré, dans des contextes de milieux populaires, que le SEP possède souvent un impact plus direct sur les aspirations de carrière que les soutiens sociaux perçus. Le SEP apparaît ainsi comme un véritable levier d'émancipation individuel, capable de maintenir une ambition académique là où le milieu social inciterait au repli vers des formations courtes.

8.3. La distinction entre "savoir-faire" et "croire pouvoir faire" : l'indépendance vis-à-vis du niveau scolaire

8.3.1. Stabilité du modèle face à la performance académique

Une question centrale de notre recherche consistait à déterminer si l'effet du SEP n'était qu'un simple substitut des résultats scolaires. L'analyse du Modèle 3 (modèle complet) apporte une réponse nuancée mais claire. Si l'introduction du niveau en mathématiques et en français réduit très légèrement l'impact du SEP initial (lequel passe d'un bonus de 20 points à 17 points pour le 10e décile) , l'effet de la progression du SEP, lui, demeure rigoureusement stable à 8 points de pourcentage. Cette stabilité démontre que le sentiment d'efficacité personnelle apporte une information supplémentaire, non réductible à la seule performance académique mesurée par les notes. Un élève peut progresser dans ses résultats sans pour autant gagner en confiance, ou à l'inverse, stabiliser son niveau scolaire tout en développant une meilleure perception de ses capacités de contrôle sur son parcours.

8.3.2. La "prophétie auto-réalisatrice" de l'efficacité perçue

Ces résultats corroborent les travaux de Chemers, Hu et Garcia (2001), qui ont établi que le SEP académique prédit la réussite et la persévérance dans l'enseignement supérieur de façon indépendante des capacités cognitives mesurées par des tests standardisés. En d'autres termes, à niveau scolaire égal, c'est l'élève qui croit en ses capacités qui osera franchir le pas vers l'université ou les écoles de l'enseignement supérieur. Pajares (1996) soutient que la perception que les élèves ont de leurs propres compétences est souvent un meilleur prédicteur de leur comportement futur que leurs notes réelles. Dans le contexte spécifique des baccalauréats professionnels, où les élèves ont souvent intériorisé une image dévalorisée de leur parcours, cette croyance agit comme une prophétie auto-réalisatrice. Comme l'indiquent Tang, Pan et Newmeyer (2008), si les notes constituent le ticket d'entrée administratif pour une

filière, c'est le SEP qui détermine si l'élève osera l'envisager et s'y projettera sur le long terme. Le SEP filtre l'impact des résultats scolaires : il transforme une réussite académique brute en une intention de choix. Il convient toutefois de nuancer : si ce levier est déterminant, les données du Tableau 5 soulignent qu'il s'inscrit dans un système de contraintes structurelles et sociales qui influencent également l'orientation.

8.4. Une universalité du sentiment d'efficacité personnelle face à la persistance des barrières de genre

8.4.1. L'infirmité d'une sensibilité genrée au SEP

Notre troisième hypothèse postulait que la progression du SEP académique aurait une influence plus marquée sur l'ambition scolaire des filles, supposées plus sensibles à ces leviers psychologiques. Les résultats du Tableau 3 infirment cette intuition en révélant une symétrie quasi parfaite des effets. Contrairement aux attentes, la progression du SEP agit comme un moteur universel de réussite dans la voie professionnelle. Le passage d'une situation de régression à une progression du sentiment d'efficacité augmente la probabilité de poursuivre des études supérieures de 8 points de pourcentage, tant pour les filles que pour les garçons. Le test de Wald confirme l'absence de différence statistiquement significative dans la sensibilité au SEP selon le genre. Cette universalité soutient la thèse de Bandura (1997) selon laquelle les mécanismes d'autorégulation et de persévérance liés à l'efficacité personnelle sont transversaux. Une fois engagés dans une filière spécifique, le moteur de l'ambition semble fonctionner de manière identique chez les jeunes hommes et les jeunes femmes. Le SEP reste un prédicteur central des intentions de poursuite d'études, quel que soit le sexe, validant ainsi la robustesse du modèle sociocognitif (SCCT) dans le contexte français de la voie professionnelle.

8.4.2. La persistance de vulnérabilités différenciées

Toutefois, si le SEP agit de manière égalitaire, les autres leviers de l'orientation restent, eux, profondément marqués par des disparités de genre. Nos données révèlent deux points de rupture majeurs :

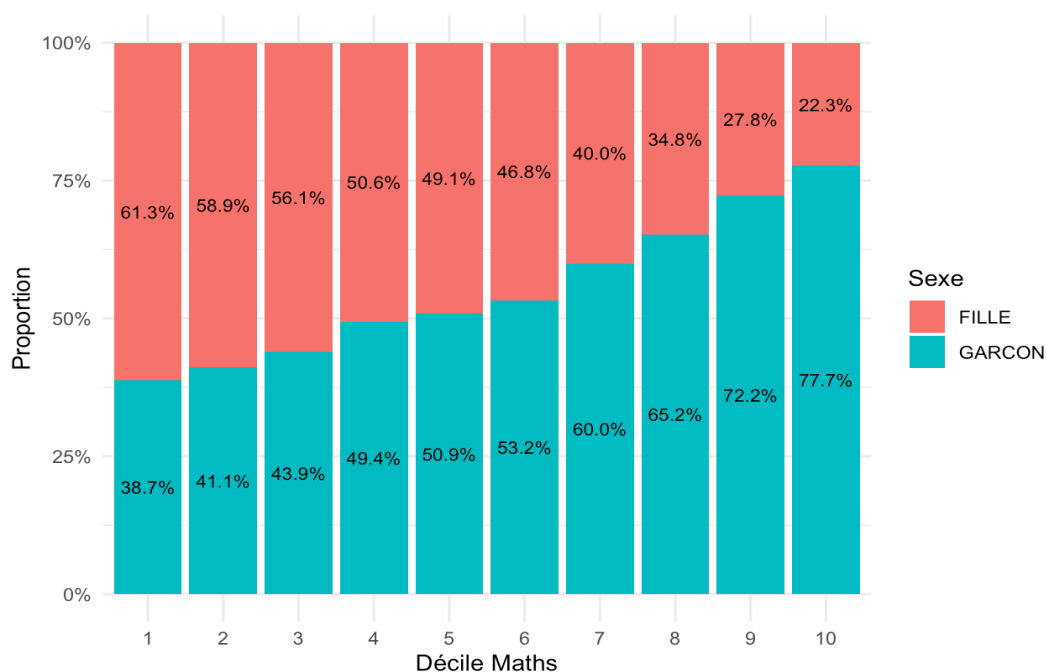
- La sensibilité accrue des garçons aux attentes parentales : Nous observons que les garçons sont nettement plus vulnérables au discours parental privilégiant les formations courtes. Si les parents considèrent le CAP ou le BEP comme le diplôme le plus utile, la

probabilité de poursuite d'études chute de 22 points chez les garçons, contre seulement 8 points chez les filles. Cet écart significatif de 14 points suggère que les jeunes hommes subissent une pression plus forte vers l'insertion professionnelle immédiate, peut-être liée à des représentations traditionnelles du rôle de "pourvoyeur" financier.

- La vulnérabilité des filles face à l'échec précoce : À l'inverse, le parcours scolaire antérieur pèse plus lourdement sur l'ambition des filles. Le fait d'avoir redoublé à l'école élémentaire réduit leur probabilité de poursuivre des études supérieures de 11 points, alors que cet effet est quasi nul et non significatif pour les garçons (-2 points).

Ces résultats illustrent la complexité des parcours. Comme le souligne Françoise Vouillot (2002), l'orientation est une "construction de genre". Si le levier interne (le SEP) est égalitaire, les pressions sociales et les stigmates scolaires restent différenciés. La "tyrannie de la notation" et l'exigence d'un parcours sans faute semblent plus prégnantes pour les filles, ce qui explique pourquoi un échec précoce brise davantage leur ambition. En revanche, les garçons semblent plus sensibles aux logiques utilitaires de leur environnement familial. Cette réalité d'échec est souvent plus marquée pour les filles qui s'orientent vers la voie professionnelle, comme le montre les travaux de Barhoumi (2024) ainsi que les chiffres tirés de notre échantillon :

Figure 2 : Niveau de Mathématiques en 6e selon le genre (en déciles)



Données : MENJ-DEPP, Panel 2007

La tendance est claire, les filles sont bien plus représentées dans les derniers déciles, tandis que la part des garçons ne cesse de croître à mesure que le niveau progresse. Ce constat peut toutefois être quelque peu nuancé : en effet, lorsqu'il s'agit du niveau de français en 6e, la répartition est bien plus régulière et suit plus ou moins la répartition dans la population générale. Cela peut nous inciter à questionner s'il s'agit simplement d'une plus grande fragilité scolaire de la part des filles de la voie professionnelle ou bien d'une question d'attentes différenciées entre garçons et filles en Mathématiques. En conclusion de cette analyse, si le sentiment d'efficacité personnelle constitue un levier puissant et relativement indépendant pour favoriser l'accès au supérieur, il ne saurait à lui seul effacer les barrières structurelles et les stéréotypes de genre qui continuent de fragmenter les aspirations des bacheliers professionnels.

8.5. Malgré tout, des inégalités territoriales qui persistent

Toutefois, si le sentiment d'efficacité personnelle s'impose comme un moteur d'ambition relativement autonome, il se heurte à des déterminismes structurels géographiques que la seule agentivité individuelle ne suffit pas à neutraliser. Les données révèlent en effet qu'étudier dans un établissement situé en zone rurale ou dans une petite agglomération réduit systématiquement la probabilité de poursuivre des études supérieures de 10 à 13 points de pourcentage par rapport à l'agglomération parisienne. Contrairement à l'effet de l'éducation prioritaire qui finit par disparaître dans le modèle statistique complet, ce poids du territoire demeure une variable lourde et persistante, affectant avec une intensité similaire les filles et les garçons. Ces résultats se retrouvent dans la littérature, notamment dans les travaux de Champollion (2013), qui souligne que l'obstacle du territoire est parfois une contrainte matérielle infranchissable. Cette stabilité suggère que si le sentiment d'efficacité personnelle peut compenser des barrières symboliques, comme les attentes parentales limitantes, il reste tributaire de réalités matérielles. L'éloignement des centres universitaires et la moindre offre de formation locale constituent des freins objectifs qui viennent borner l'ambition scolaire. En définitive, l'émancipation permise par la restauration de la confiance en soi au collège demeure conditionnée par une géographie des possibles qui continue de pénaliser les élèves les plus éloignés des grands centres urbains.

9. Conclusion

Dans le présent travail de recherche, nous nous sommes donné pour objectif d'analyser les déterminants de la poursuite d'études des bacheliers professionnels, en interrogeant plus particulièrement le rôle d'une compétence socio-comportementale : le sentiment d'efficacité personnelle. La littérature mobilisée souligne d'abord que le lycée professionnel occupe une place singulière et historiquement ambivalente au sein du système éducatif français. Longtemps gérée de façon autonome par les branches professionnelles, cette voie a été progressivement intégrée à l'Éducation nationale, notamment par la réforme Berthoin de 1959 et la loi Haby de 1975. La création du baccalauréat professionnel en 1985 a marqué une étape décisive en offrant un diplôme de niveau IV visant à la fois l'insertion immédiate et l'ouverture vers le supérieur. Cette ambition a été renforcée par la réforme de 2009, qui a réduit la durée du cursus de quatre à trois ans pour l'aligner sur les voies générale et technologique, favorisant ainsi une hausse significative des inscriptions dans l'enseignement post-bac. Cependant, cette démocratisation, que l'on peut qualifier de paradoxale, se heurte à la persistance des inégalités sociales de réussite et d'orientation : les inégalités sociales ne font que se déplacer. En nous appuyant sur les travaux de Bourdieu et Passeron, la littérature met en évidence que l'école tend à reproduire les hiérarchies sociales. La voie professionnelle reste souvent perçue comme un lieu de relégation ou de déclassement et est fréquentée par des élèves issus majoritairement de milieux populaires. Il serait toutefois réducteur de considérer les bac pro comme une population uniforme : notre analyse de la littérature montre que les bacheliers professionnels ne forment pas un bloc homogène mais une mosaïque de profils :

- Les « élèves de métier », portés par une vocation technique et un héritage familial. Les « réconciliés », qui retrouvent du sens aux apprentissages grâce à la pédagogie du projet et au « faire ».
- Les « stratèges » pour qui le fait que le diplôme de baccalauréat soit décerné à l'issue de la formation prime : ils peuvent ainsi envisager de poursuivre leurs études dans le supérieur, dans un contexte académique plus sécurisant.

Pour dépasser les seuls déterminismes structurels, ce mémoire a intégré l'apport des compétences socio-comportementales. En suivant la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura, nous avons identifié le sentiment d'efficacité personnelle comme un médiateur entre les aptitudes réelles et la performance. Le SEP influence non seulement les efforts fournis, mais surtout les aspirations scolaires, agissant comme un filtre qui peut soit encourager l'ambition,

soit nourrir l'autocensure face aux difficultés. Le constat de départ de cette étude est le suivant : si l'accès au supérieur est devenu un enjeu de justice sociale et d'efficacité économique, les bacheliers professionnels continuent de s'orienter vers le supérieur dans des proportions bien moindres que leurs homologues des voies générales. La problématique s'articule ainsi autour de la question suivante : dans quelle mesure est-ce que le développement du sentiment d'efficacité personnelle au collège impacte l'orientation des bacheliers professionnels vers le supérieur ?

Pour y répondre, nous nous sommes d'abord intéressé au lien entre croyances des parents, évolution du sentiment d'efficacité personnelle et orientation vers le supérieur. Cette proposition s'appuie sur le constat que l'origine sociale et les stratégies des familles pèsent lourdement sur l'orientation vers le supérieur depuis la voie professionnelle, une filière où beaucoup d'élèves issus de milieux défavorisés intériorisent une forme d'infériorité ou d'autocensure. Nous suggérons ainsi, à la lumière de la littérature scientifique, que le développement d'un sentiment de compétence propre peut devenir un levier d'émancipation capable de briser ces déterminismes sociaux. Le SEP agirait comme un moteur individuel permettant à l'élève de redéfinir son horizon des possibles et de se fixer des objectifs ambitieux, même lorsque la projection vers les études supérieures est perçue comme un risque par son entourage familial. En somme, ce sentiment de confiance en ses propres capacités deviendrait un médiateur capable de déjouer les probabilités d'orientation dictées par l'héritage social. Dans la deuxième hypothèse, nous avançons que les effets de la progression du sentiment d'efficacité personnelle sur l'orientation vers le supérieur sont indépendants de la progression académique réelle. Cette réflexion part de l'observation que le lycée professionnel accueille souvent des élèves ayant un rapport complexe à l'école, ayant parfois vécu leur orientation comme une conséquence d'échecs passés. Cependant, la réussite dans cette voie repose aussi sur la capacité de l'élève à redonner du sens à ses apprentissages, souvent à travers une pédagogie concrète du faire. Nous supposons donc que le SEP possède une autonomie propre vis-à-vis des indicateurs classiques comme le niveau académique. Le renforcement de la confiance en soi ne serait pas le simple reflet d'une hausse des notes, mais résulterait d'un processus de remobilisation psychologique. Par exemple, un élève pourrait voir son SEP croître grâce à des expériences de maîtrise lors de stages ou d'ateliers techniques, sans que cela ne se traduise immédiatement par une amélioration dans les matières générales. Le SEP est ainsi considéré comme une variable explicative essentielle qui influence la manière dont l'élève interprète ses réussites et ses échecs, indépendamment de sa trajectoire de notes. Enfin, la troisième hypothèse (H3) soutient

que l'effet de la progression du sentiment d'efficacité personnelle académique sur la poursuite d'études est plus marqué chez les filles que chez les garçons en baccalauréat professionnel. Cette analyse prend en compte la forte ségrégation horizontale des filières, où les filles sont souvent regroupées dans les secteurs des services tandis que les garçons dominent les filières industrielles. La littérature suggère que le SEP est un déterminant majeur et spécifique du développement de carrière chez les femmes, car un faible sentiment de compétence, souvent induit par la socialisation, peut limiter leurs aspirations. Pour les filles en lycée professionnel, une progression du SEP agirait donc comme un puissant catalyseur permettant de rompre avec les stéréotypes de genre et les barrières symboliques. L'hypothèse repose sur l'idée que, pour ce public féminin, l'augmentation de l'assurance académique est un moteur d'ambition indispensable pour dépasser le « plafond de verre » de la voie courte. Alors que les garçons pourraient bénéficier de modèles dominants dans leurs secteurs techniques, les filles auraient besoin d'un renforcement plus significatif de leur agentivité pour envisager des études supérieures. Le SEP ne serait donc pas qu'un prédicteur de réussite, mais un levier transformant une réussite scolaire technique en un projet de formation véritablement ambitieux.

Le dispositif empirique repose sur la construction de plusieurs variables clés :

- La variable dépendante : La poursuite effective d'études dans l'enseignement supérieur après l'obtention du baccalauréat professionnel.
- Les variables explicatives centrales : La mesure du SEP (basée sur l'échelle de Bandura) à deux moments du temps (6e et 3e) afin de calculer un indicateur de mobilité ("régression", "stagnation", "progression").
- Les variables de contrôle : Afin d'isoler l'effet du SEP, nous avons intégré des variables relatives au niveau académique initial et à sa progression (en français et mathématiques), aux caractéristiques socio-démographiques (diplôme de la mère, PCS du chef de famille), au parcours scolaire (redoublement, éducation prioritaire) et au contexte territorial (zone urbaine ou rurale).

9.1. Les apports du travail de recherche

9.1.1. Les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle en 6e

L'analyse du sentiment d'efficacité personnelle des futurs élèves de bac pro dès l'entrée au collège révèle que le niveau scolaire initial est le facteur explicatif prédominant. Un excellent niveau en français ou en mathématiques augmente la probabilité d'avoir un SEP élevé. Paradoxalement, l'origine sociale joue de manière contre-intuitive : par rapport aux enfants de cadres, le fait d'avoir un parent chômeur, inactif ou ouvrier favorise un SEP plus important. La scolarisation en éducation prioritaire a également un effet positif. À l'inverse, le genre masculin, le redoublement à l'école élémentaire et des attentes parentales limitées (valorisation du CAP/BEP plutôt que du supérieur) agissent comme des freins précoces au développement du SEP. Le SEP initial est donc une construction hybride entre réussite académique réelle et environnement familial.

9.1.2. Le sentiment d'efficacité personnelle comme moteur autonome de l'ambition

Les résultats de cette étude montrent que le SEP n'est pas un simple reflet des notes, mais un prédicteur robuste et indépendant de la poursuite d'études. Une progression du SEP entre la 6e et la 3e augmente de 8 points la probabilité d'accéder au supérieur, un effet qui reste stable même en intégrant le niveau académique et le milieu social. Ce résultat valide la perspective agentique de Bandura : la croyance en ses capacités agit comme un moteur de l'action plutôt que comme une simple conséquence de la réussite. Une progression du SEP permet ainsi aux élèves de la voie professionnelle de se projeter vers des parcours de formation plus longs, indépendamment de leurs capacités intrinsèques réelles. Il constitue ainsi un levier d'émancipation capable de transformer une réussite brute en une intention concrète de choix de carrière.

9.1.3. L'indépendance face aux déterminismes sociaux et familiaux

Un autre apport de cette recherche réside dans la mise en lumière de la capacité du SEP à compenser partiellement les barrières contextuelles. Si les attentes parentales limitantes (priorité au CAP/BEP) font chuter la probabilité de poursuite d'études de 16 points, l'effet positif du SEP demeure intact. L'étude révèle un "paradoxe de l'origine sociale" : les enfants de milieux populaires ou de parents inactifs affichent parfois un SEP plus élevé que les enfants de cadres. Ce phénomène s'explique par le big fish-little pond effect, où les élèves se valorisent par comparaison avec leurs pairs immédiats dans un environnement localement homogène, comme l'éducation prioritaire. Le SEP agit alors comme un médiateur essentiel, permettant à l'élève de "filtrer" les messages persuasifs de son entourage pour maintenir une ambition académique là où le milieu social inciterait au repli.

9.1.4. L'universalité du SEP et la persistance des barrières de genre

L'étude infirme l'idée d'une sensibilité genrée au SEP : sa progression est un moteur universel qui profite de manière identique (+8 points) aux filles et aux garçons. Cependant, des vulnérabilités différenciées persistent. Les garçons sont nettement plus sensibles aux pressions utilitaires familiales : leur ambition chute de 22 points face à des attentes parentales limitées, contre seulement 8 points pour les filles. À l'inverse, les filles subissent davantage le poids de l'échec précoce ; un redoublement en primaire brise leur ambition (-11 points), alors que l'effet est nul pour les garçons. Ainsi, si le levier psychologique interne est égalitaire, les barrières structurelles et les "plafonds de verre" sociaux restent profondément marqués par des représentations de genre traditionnelles.

9.2. Limites et perspectives

L'étude menée dans ce mémoire a mis en évidence un lien statistique significatif entre la progression du sentiment d'efficacité personnelle au collège et la poursuite d'études supérieures par les bacheliers professionnels. Toutefois, elle ne permet pas d'offrir une compréhension exhaustive des trajectoires observées. Les limites identifiées ouvrent ainsi de nouvelles pistes de recherche et invitent à approfondir l'analyse dans plusieurs directions, en complément des apports déjà mis en évidence dans ce travail.

9.2.1. Des données situées dans le temps

La première limite porte sur les données utilisées. Le mémoire repose sur le panel DEPP 2007, offrant ainsi des données longitudinales solides pour étudier la construction des trajectoires scolaires dans le temps. Cependant, ces données ont été recueillies dans un contexte différent et ne rendent pas pleinement compte des transformations récentes de la voie professionnelle, des nouvelles politiques d'orientation ou de l'évolution du rapport des élèves à l'enseignement supérieur. Par conséquent, les résultats doivent être interprétés comme une photographie robuste d'un moment du système éducatif, plutôt que comme une description de la situation actuelle.

9.2.2. Quels effets au-delà de l'orientation ?

La deuxième limite porte sur la variable dépendante. Dans notre modélisation, la poursuite d'études dans le supérieur est réduite à une variable binaire, distinguant les élèves qui poursuivent leurs études de ceux qui s'arrêtent au baccalauréat, sans préciser la nature de la formation choisie. Or, comme le montre la littérature sur la segmentation des parcours dans le supérieur (Merlin, 2019), l'entrée en BTS, en licence ou dans une formation plus sélective correspond à des logiques et à des chances de réussite différentes. Il serait donc pertinent, dans une étude ultérieure, de distinguer les types de formation, leur durée, leur sélectivité et les résultats obtenus dans l'enseignement supérieur.

9.2.3. Un lien statistique, mais quelle causalité ?

Une troisième limite concerne l'interprétation causale. Le mémoire met en évidence des associations statistiques solides entre la progression du SEP et la poursuite d'études, mais l'analyse demeure observationnelle. Il n'est donc pas possible de conclure à une causalité directe, même si les résultats sont cohérents avec la perspective de Bandura (1977) et les travaux cités, notamment Pajares, Chemers ou encore Schunk et DiBenedetto. Il convient ainsi d'utiliser le terme « effet » avec prudence, en le considérant comme une relation statistique robuste plutôt que comme une preuve expérimentale. Cette précaution est d'autant plus importante que le SEP s'inscrit dans un ensemble de contraintes sociales, scolaires et familiales

qui continuent d’orienter les décisions des élèves. Au-delà de ces limites, plusieurs perspectives de recherches méritent d’être approfondies.

9.2.4. Comment se construit le sentiment d’efficacité personnelle

?

Tout d’abord, il serait pertinent d’analyser plus finement les mécanismes de construction du SEP, afin de comprendre les facteurs expliquant ses variations au cours du collège. Le mémoire identifie déjà plusieurs pistes, qui gagneraient à être étudiées de façon systématique : le rôle des enseignants, les expériences de réussite en enseignement professionnel, les stages, les pairs, ainsi que les situations de valorisation scolaire. Une telle démarche permettrait de préciser comment se construisent les expériences de maîtrise évoquées par Bandura et dans quelles conditions elles deviennent de véritables ressources pour l’orientation.

9.2.5. Prolonger le suivi ?

Une autre perspective consisterait à prolonger l’analyse dans le temps long. Le mémoire montre que le SEP au collège prédit partiellement l’accès au supérieur, mais il serait utile de savoir s’il influence également la persévérance, l’obtention du diplôme et l’insertion professionnelle ultérieure. Cette extension serait cohérente avec l’idée, présente dans la littérature mobilisée, selon laquelle les compétences socio-comportementales ont des effets qui dépassent la seule réussite académique (Gushue et al., 2006). Autrement dit, il ne s’agirait plus seulement d’étudier l’entrée dans le supérieur, mais aussi la manière dont les élèves y tiennent, y réussissent, puis transforment cette expérience en ressources pour l’emploi.

9.2.6. Compléter par le qualitatif

Enfin, un approfondissement qualitatif apparaît particulièrement prometteur. La réalisation d’entretiens ou d’observations permettrait de compléter l’approche quantitative en donnant accès aux interprétations subjectives des élèves, à leurs hésitations, à leurs justifications et à leur sentiment de légitimité. Une telle démarche éclairerait la manière dont ils donnent sens à leurs réussites et à leurs échecs, ainsi que la façon dont ils construisent ou

limitent leur projection vers l'enseignement supérieur. Elle permettrait également d'articuler plus étroitement les résultats statistiques avec les processus de socialisation scolaire analysés dans le mémoire, en montrant comment les élèves transforment concrètement leurs expériences en aspirations.

En définitive, cette étude invite à considérer le SEP non comme une variable isolée, mais comme un indicateur des conditions sociales et scolaires dans lesquelles se forment les ambitions. C'est précisément en articulant données longitudinales, analyse des mécanismes et enquêtes qualitatives qu'il sera possible de mieux comprendre comment se construisent, se maintiennent ou se transforment les parcours des bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur.

10. Bibliographie

- Algan, Y. & Huillery, E. (2022). *Économie du savoir-être*. Presses de Sciences-Po.
- Alix, J.-P. (2010). *Renforcer l'intégrité de la recherche en France. Propositions de prévention et de traitement de la fraude scientifique*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Arrow, K. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2(3), 193-216. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)
- Barhoumi, M. (2024). L'orientation en CAP par apprentissage ou par voie scolaire est fortement liée au niveau scolaire et à l'origine sociale des élèves. *Note d'information de la DEPP*, 24.05, 1-4.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman & co.
- Baudelot C. & Leclercq F. (2005). *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*. La Documentation Française.
- Bazin, Y. et Goiseau, É. (2023). Vers un modèle alternatif des comités d'éthique de la recherche Quel équilibre entre procédures et réflexivité ? *Revue française de gestion*, 308, 73-100. <https://doi.org/10.3166/rfg.308.73-100>
- Becker, G. (1964). *Human capital : A theoretical and empirical analysis*. University of Chicago Press.
- Beffy M. & Davezies L. (2013). Has the “Ambition Success” Educational Program Achieved its Ambition? *Annals of Economics and Statistics*, 111/112, 271-294. <https://doi.org/10.2307/23646334>
- Bernard, P.-Y. & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et Sociétés*, 30(2), 131-143. <https://doi.org/10.3917/es.030.0131>

Bernard, P-Y. & Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), 273-297. <https://doi.org/10.4000/osp.4136>

Bernard, P-Y. & Troger, V. (2015). Les lycéens professionnels et la réforme du bac pro en trois ans : nouveau contexte, nouveaux parcours ? *Formation-emploi*, 131, 23-40. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4447>.

Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté. <http://doi.org/10.70675/e461f14dzb391z4b7fz90efz10982dd9034d>

Bouchet-Valat M., Peugny C. & Vallet L.-A. (2016). Inequality of Educational Returns in France. Some Evidence of Change in the Relative Importance of the Effect of Education and Social Background on Occupational Careers. *Notes & documents de l'OSC*, 2016-05.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers*. Éditions de minuit.

Champollion, P. (2013). *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. L'Harmattan.

Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C. & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *European Review of Applied Psychology*, 55(3), 217-223. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.02.003>

Chemers, M., Hu, L.-t., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>

Centre national de la recherche scientifique & Conférence des présidents d'université. (2017). *Pratiquer une recherche intègre et responsable. Guide pratique*. Comité d'éthique du CNRS.

Corvol, P. (2016). *Bilan et propositions de mise en œuvre de la charte nationale d'intégrité scientifique*. INSERM

Danner, M., Érard, C., & Guégnard, C. (2016). Probabilités d'orientation déjouées : Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 71-92. <https://doi.org/10.3917/lse.493.0071>

- Dawson, P., van der Meer, J., Skalicky, J. & Cowley, K. (2014). On the Effectiveness of Supplemental Instruction: A Systematic Review of Supplemental Instruction and Peer-Assisted Study Sessions Literature Between 2001 and 2010. *Review of Educational Research*, 84(4), 609-639. <https://doi.org/10.3102/0034654314540007>
- DEPP (2018). *RERS - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement et de la Recherche.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>.
- Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157. <https://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0441>
- Fack, G. & Grenet, J. (2016). Mixité sociale et scolaire dans les lycées parisiens. Les enseignements de la procédure Affelnet. *Éducation et Formations*, 91, 77-100.
- Fanchini, A. (2017). L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III. *Recherche en éducation*, 30. <https://doi.org/10.4000/ree.2862>
- Gushue, G. V., Scanlan, K., Pantzer, K. & Clarke, C. (2006). The Relationship of Self-Efficacy, Locus of Control, and Career Decision-Making Difficulties to Career Adaptability in African American High School Students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>
- Hascoët, M., Lepareur, C. & Lima, L. (2024). *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck Supérieur.
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19 (4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Ilardi, V., & Sulzer, E. (2018). Le « bac pro ». Élargissement des publics et permanences des fonctions sociales. *Céreq Essentiels*, 1, 103-108. <https://doi.org/10.3917/esse.001.0103>

- Ioannidis, J. P. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Presses Universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans. *Formation emploi*, 131, 79-99. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4484>.
- Jellab, A. (2016). Un ordre d'enseignement paradoxal : le lycée professionnel comme analyseur des avancées et des obstacles à la démocratisation scolaire. *Éducation et Sociétés*, 38(2), 123-138. <https://doi.org/10.3917/es.038.0123>
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation : Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Éducation*, 155, 109-121. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0109>
- Joseph, O., Olaria, M. et Sawadogo, A.-F.-W. (2023). Insertion des sortants du secondaire, la voie professionnelle reste un atout. *Céreq Bref*, 433, 1-4. <https://doi.org/10.57706/cereqbref-0433>.
- Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J., & Saccomanno, B. (2017). Filles et garçons de lycée professionnel : diversité et complexité des expériences de vie et de formation. *Éducation & Formations*, 93, 7-24.
- Kieffer A. & Duru-Bellat M. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1), 51-79. <https://doi.org/10.3917/popu.p2000.55n1.0079>.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Maillard, F. (2016). La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 41, 151-168. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0151>

- Maillard, F. (2019). Le bac pro de 1985 à 2015 : entre innovation et confrontation. Dans Maillard, F. & Moreau, G. *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (pp. 41-53). Cereq.
- Maillard, F. & Moreau, G. (2019). Introduction. Dans Maillard, F. & Moreau, G. *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (pp.). Cereq.
- Maillard, F. (2023). La voie professionnelle scolaire : une réforme permanente au service de l'emploi ? *Mouvements*, 114, 54-63. <https://doi.org/10.3917/mouv.114.0054>
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Merlin, F. (2021). *Une sélection à répétition. L'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté. <https://doi.org/10.70675/0e9ffb8cz9e07z4c79z83a4z438f4b2d4487>
- Merlin, F. (2022). Entrer dans l'enseignement supérieur avec un « bac pro » : une sélection biaisée. *Lien social et Politiques*, 89, 95-116. <https://doi.org/10.7202/1094547ar>
- Merlin, F. (2023). La sélection à l'entrée des STS au centre des nouveaux parcours des bacheliers professionnels. Dans Merlin, F. & Théophile, N. *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (pp. 59-82). Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.3355>
- Merlin, F. (2024). Les déterminants de la réussite des bacheliers professionnels en section de technicien supérieur. *Éducation & formations*, 108, 27-51. <https://doi.org/10.48464/ef-106-02>.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.
- Meuret, D. (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 67-76. <https://doi.org/10.4000/ries.5509>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. National Bureau of Economic Research.

Mingat A. & Tan J.-P. (1996). The full social returns to education : estimates based on countries' economic growth performance. *Human Capital Development*.

Ministère de l'Éducation nationale. (2012). Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. *Note d'information*, 12.04, 1-4.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2023). L'accès à l'enseignement supérieur. *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, 16(11), 1-4.

Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcp006>

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.

Morlaix, S. & Lambert-Le Méner, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, 22.
<https://doi.org/10.4000/ree.7204>

Morlaix, S. & Giret, J.-F. (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. Compétences non académiques et ambitions scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 421-440. <https://doi.org/10.4000/osp.8262>

Morlaix, S. & Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail. *Éducation permanente*, 218, 109-118.
<https://doi.org/10.3917/edpe.218.0109>.

Morlaix, S. (2024). Quels liens établir entre compétences non académiques et parcours scolaire et professionnel des jeunes aujourd'hui ? In J.-F. Chesné & J. Creton, *Conférence de consensus : nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'école? : note des experts* (pp. 223-235). CNESCO

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

OCDE (2022). *Résultats PISA 2022 : Stratégies et attitudes des élèves vis-à-vis des apprentissages : des atouts pour la vie : volume V*. OCDE.

- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.orang.2013.01>.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116–125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (2002). La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision. Dans Moreau G. (dir.) *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 113-129). La Dispute.
- Prost A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses Universitaires de France.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescence. In Pajares, F. & Urdan, T. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and self-efficacy in self-regulated learning. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, (2nd ed., pp. 115-130). Routledge.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Tan, C. Y., Hong, X., Gao, L. & Song, Q. (2023). Meta-analytical insights on school SES effects. *Educational Review*, 77(1), 274-302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184329>
- Tang, M., Pan, W. & Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career self-efficacy and career consideration. *Professional School Counseling*, 11(5), 285-295. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100502>
- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vassy, C. & Keller, R. (2008). Faut-il contrôler les aspects éthiques de la recherche en sciences sociales, et comment ? *Mouvements*, 55-56, 128-141. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0128>

Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 485-494. <https://doi.org/10.4000/osp.3388>

Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67. <https://doi.org/10.4000/rfp.1782>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts M., Pintrich, P. & Zeidner, M. *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Utilisation de l'IA

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons utilisé l'intelligence artificielle comme outil pour améliorer la qualité de notre travail. Nous avons utilisé trois outils : Gemini de Google, ChatGPT de OpenAI et NotebookLM de Google. Toutes les informations obtenues à travers l'usage de l'intelligence artificielle ont été vérifiées. Dans un souci de transparence, voici les usages que nous avons fait de ces outils :

- **Recherche bibliographique**
 - Identification d'auteurs pertinents pour le sujet du mémoire
 - Résumé d'articles
- **Traitement statistique**
 - Génération de code R pour le traitement des données
- **Aide à la rédaction**
 - Correction de l'orthographe et de la grammaire
 - Reformulation et clarification

Résumé

Ce mémoire de recherche étudie comment le sentiment d'efficacité personnelle influence l'orientation vers l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels. Malgré les réformes successives visant à revaloriser la voie professionnelle et à faciliter l'accès au supérieur, les inégalités sociales de réussite persistent, et la filière reste souvent perçue comme un lieu de relégation. À partir d'une analyse quantitative du panel 2007 de la DEPP portant sur un échantillon de 4 618 individus, cette étude examine comment la dynamique du SEP développée au collège prédit l'ambition scolaire ultérieure.

Les résultats montrent que l'évolution de ce sentiment de compétence est un moteur de l'ambition scolaire. Ce levier est d'autant plus remarquable qu'il fonctionne de manière autonome : il ne dépend pas uniquement des notes obtenues par l'élève, ni des attentes initiales de sa famille. En d'autres termes, à niveau scolaire égal, un élève qui gagne en confiance a nettement plus de chances d'envisager des études longues.

Toutefois, cette dynamique individuelle rencontre des limites liées au genre et aux structures sociales. Si la hausse de la confiance en soi profite aux deux genres, les garçons restent plus sensibles aux croyances de leur entourage : leur ambition scolaire est plus fortement freinée lorsque les parents privilégient des formations courtes. Dans le même temps, les filles sont plus sensibles à l'échec scolaire. Ainsi, si le sentiment d'efficacité personnelle est un outil pour dépasser l'autocensure, il ne suffit pas à effacer totalement le poids des traditions familiales et des inégalités sociales qui continuent de peser sur les choix des bacheliers professionnels.

Mots-clés : baccalauréat professionnel, sentiment d'efficacité personnelle, ambition scolaire, études supérieures

Abstract

This research thesis examines how self-efficacy influences the decision of vocational high school graduates to pursue higher education. Despite successive reforms aimed at enhancing the status of vocational education and facilitating access to higher education, social inequalities in educational attainment persist, and the vocational track is often still perceived as a path of relegation. Based on a quantitative analysis of the 2007 DEPP panel, this study examines how the development of self-efficacy in middle school predicts subsequent academic ambition.

The results show that the evolution of this sense of competence drives academic ambition. This influence is all the more remarkable because it operates autonomously: it does not depend solely on the student's grades or on their family's initial expectations. In other words, at the same academic level, a student who gains confidence is significantly more likely to consider pursuing higher education.

However, this individual dynamic faces limitations related to gender and social structures. While increased self-confidence benefits both genders, boys remain more susceptible to the beliefs of those around them: their academic ambition is more likely to be hindered when parents favor short-term training programs. At the same time, girls are more sensitive to academic failure. Thus, while a sense of self-efficacy is a tool for overcoming self-censorship, it is not enough to completely erase the weight of family traditions and social inequalities that continue to influence the choices of vocational high school graduates.

Keywords: vocational high school diploma, self-efficacy, academic ambition, higher education