

2024-2025

Master 2 Psychologie de l'éducation et de la formation

Orientation tout au long de vie

Persistance académique des jeunes bénéficiant de soutiens éducatifs (2)

Soutien social perçu et perception de soi

ANISSA LAÂLI

Sous la direction de Christophe Boujon

Jury

Christophe Boujon

Fanny Ollivier

Valérie Barbe

Soutenue publiquement le 24 juin 2025

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines

Département de Psychologie



Avertissement

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les travaux des étudiant·es : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Engagement de non plagiat

Je, soussignée

Déclare être pleinement conscient·e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, numérique ou papier, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

signé par l'étudiante le 20 / 05 / 2025

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Boujon pour son encadrement sans faille... et sa patience légendaire à me supporter une deuxième année consécutive !

Je remercie également Madame Ollivier, qui a accepté de me venir en aide alors qu'elle n'y était pas tenue. Sa disponibilité et sa bienveillance, dans un moment où j'en avais vraiment besoin, m'ont été d'un grand soutien.

Un grand merci à mon mari, Maxime, qui a su garder son calme malgré mes brainstormings nocturnes et mes petits coups de stress. Ta présence a été un vrai pilier.

Je souhaite aussi remercier mes camarades Paolina, Jade et Lucie. On s'est soutenues mutuellement, on s'est vues dans tous nos états ; des éclats de rire aux moments de doute, en passant par toutes les péripéties que le mémoire nous a réservée

Merci à mes parents, dont le soutien constant, même à distance, a été une source de motivation et de réconfort. Leur confiance m'a permis d'avancer sans jamais perdre confiance en moi et en ce que je faisais.

Je remercie également toutes les personnes qui ont rendu ce travail possible, que ce soit par leur aide technique, leur accueil chaleureux ou simplement leur bonne humeur : les équipes administratives, les animateurs de quartier, et bien sûr tous les élèves qui ont accepté de participer à l'enquête.

Enfin, une mention spéciale à Quentin, dont le soutien s'est souvent manifesté sous forme de "ça va le faire". Merci d'avoir été là, même quand tu faisais semblant d'écouter...

Liste des abréviations

DEPP	La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis
PsyEN	Psychologue de l'Éducation Nationale
QPV	Quartier Prioritaire de la Politique de la Ville
REP	Réseau d'Éducation prioritaire
2nd GT	Seconde Générale et Technologique
2nd Pro	Seconde professionnelle

Ils ne savaient pas que c'était impossible, alors ils l'ont fait.

Mark Twain

Sommaire

Avertissement.....	2
Engagement de non plagiat.....	4
Remerciements.....	6
Liste des abréviations.....	8
Sommaire.....	12
Introduction.....	14
Cadre théorique.....	16
1. Orientation en France.....	16
1.1 Un peu d’histoire.....	16
1.1.1 Les réformes clés.....	16
1.1.2 De nos jours.....	18
1.2 Le fonctionnement de l’orientation.....	18
1.2.1 Au sein d’un système structuré.....	18
1.2.2 Les procédures d’orientation.....	19
1.3 Les principaux acteurs de l’orientation.....	20
1.3.1 Les familles.....	20
1.3.2 Enseignants.....	21
2. Inégalités.....	22
2.1 Sociales.....	22
2.1.1 (in)égalité des chances.....	23
2.1.2 (in)équité des chances.....	25
2.2 Genre.....	27
3. Les leviers face aux inégalités.....	28
3.1 L’éducation prioritaire : un levier pour l’égalité.....	28
3.1.1 Les réseaux d’éducation prioritaire.....	28
3.1.2 Les cités éducatives.....	29
3.2 Soutien social perçu.....	30
3.2.1 La famille.....	30
3.2.2 Les pairs.....	31
3.2.3 Les enseignants.....	32
Problématique et hypothèses.....	32
1. Problématique.....	32
2. Hypothèse générales et opérationnelles.....	34
Méthodologie.....	36
1. Population.....	36
2. Procédures.....	37

3. Outils.....	37
Résultats.....	40
1. Données démographiques.....	40
2. Soutien social.....	40
2.1 Soutien social et estime de soi.....	40
2.2 Soutien social et persistance scolaire.....	42
3. Estime de soi.....	43
3.1 Estime de soi et persistance scolaire.....	43
4. Les aides éducatives.....	44
4.1 Aide éducative et soutien social perçu.....	44
4.2 Aide éducative et estime de soi.....	45
4.2 Médiation : aide éducative, estime de soi et soutien social.....	46
5. Genre.....	47
5.1 Genre et aide éducative.....	47
5.2 Interaction genre, dispositif et persistance académique.....	47
Discussion.....	48
Conclusion.....	50
Bibliographie/Sitographie.....	52

Introduction

Le système éducatif français repose sur plusieurs principes, notamment celui de l'égalité des chances. En théorie, la compétition scolaire pour atteindre les meilleures places doit donc être équitable. En matière d'orientation, cela suppose que chaque élève puisse suivre une trajectoire scolaire correspondant à son projet personnel, établi en fonction d'un principe méritocratique (Dubet, 2011 ; Delafosse, 2013). Le système éducatif est souvent critiqué pour son incapacité à assurer une réelle égalité des chances et pour sa tendance à reproduire certaines inégalités, notamment sociales et de genre (Delafosse, 2013 ; Felouzis, 2020). En effet, les adolescents issus de minorités rencontrent davantage de difficultés à élaborer et à poursuivre leur avenir dans un domaine académique, car les stéréotypes liés aux origines, au sexe ou à la classe sociale entravent fréquemment leur capacité à envisager de telles possibilités (Duru-Bellat, 2002 ; Lee, Husman, Scott & Eggum-Wilkens, 2015). Une concertation initiée par le ministère de l'Éducation nationale le 28 novembre 2024 révèle qu'à l'entrée au lycée, seuls 40 % des enfants d'ouvriers accèdent à une seconde générale et technologique, contre 84 % des enfants de cadres. Ces chiffres illustrent les inégalités persistantes dans l'accès aux filières considérées comme les plus valorisées, soulignant l'impact des origines sociales sur les trajectoires éducatives.

Nous pensons, comme Duru-Bellat (2002), qu'il est important de mettre en exergue les processus qui produisent les inégalités face à l'école. Il est entendu de faire la part entre les inégalités qui dépendent directement de l'école et les inégalités qui renvoient à des caractéristiques plus générales de la société. C'est pourquoi, nous mettons l'accent sur la portée des politiques éducatives. Parmi les multiples facteurs influençant le parcours scolaire des adolescents, notre étude s'inscrit dans la continuité d'une recherche menée en 2024,

visant à approfondir la compréhension des mécanismes influençant l'orientation des jeunes issus des quartiers populaires.

Cadre théorique

1. Orientation en France

1.1 Un peu d'histoire

1.1.1 Les réformes clés

La réforme Berthoin de 1959 a marqué une étape clé dans l'évolution du système éducatif français en allongeant la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Cette transformation s'est accompagnée d'une réorganisation profonde, visant à adapter l'enseignement à un public scolaire de plus en plus diversifié. Parmi les mesures mises en place figurent les classes dites "de transition", conçues pour soutenir la massification scolaire tout en facilitant l'intégration progressive des élèves dans un cursus structuré. Dans cette optique, le cycle d'observation a été instauré afin d'offrir une évaluation approfondie des aptitudes des élèves. Ce dispositif a ouvert la voie à une orientation plus progressive et mieux adaptée, orientant les élèves vers des filières scolaires ou professionnelles diversifiées (Delafosse, 2013). Toutefois, à cette époque, la notion d'aptitude demeure le principal critère structurant l'organisation de l'enseignement (Attali et al., 2008). Le rôle des conseillers d'orientation était principalement de proposer une solution adaptée aux élèves dont les résultats ne permettaient pas de continuer leurs études au collège. Ils avaient également pour mission de faire accepter cette décision, tant aux élèves qu'à leurs familles. Ces dernières disposaient de moyens limités, voire inexistant, pour contester les choix d'orientation décidés par les établissements (Delafosse, 2013).

La loi Haby, promulguée en 1975, constitue, également, une autre réforme majeure qui a jeté les bases du collège unique. Elle avait pour objectif de démocratiser l'accès à l'éducation et de promouvoir l'égalité des chances en réunissant tous les élèves, quelles que soient leurs origines sociales ou leurs performances scolaires, au sein d'un cadre éducatif commun jusqu'à la fin du collège (Attali et al., 2008). En matière d'orientation, cette loi a renforcé le rôle du système éducatif dans l'accompagnement des élèves. Elle a introduit des dispositifs d'évaluation continue et des conseils d'orientation, contribuant à retarder les choix d'orientation trop précoces. Cela visait à offrir aux élèves un temps supplémentaire pour développer leurs compétences et mieux cerner leurs aspirations (Attali et al., 2008 ; Delafosse, 2013).

Par ailleurs, la mise en place de ces réformes a marqué une avancée significative dans l'implication des élèves et de leurs familles dans le processus d'orientation. Pour la première fois, un droit à la parole leur a été accordé, leur permettant d'exprimer leurs aspirations à travers la formulation de vœux. De plus, la possibilité de contester les décisions du conseil de classe en introduisant un recours a été instaurée (Delafosse, 2013). Ces procédures ont également amené les enseignants à expliciter et justifier leurs décisions lors des conseils de classe, favorisant une meilleure compréhension des enjeux d'orientation par les élèves et leurs parents (Danvers, 2008). Cette évolution de la recherche et le poids grandissant des élèves et de leurs familles dans les décisions d'orientation font apparaître une dimension éducative dans les pratiques d'orientation à partir des années 1980 (Danvers, 2008). Petit à petit les lois évoluent et l'accent est mis sur l'accompagnement du projet personnel d'orientation de l'élève, le gouvernement instaure même une "éducation à l'orientation" dans les collèges et dans les lycées (Delafosse 2013).

1.1.2 De nos jours

La conception actuelle de l'orientation dans l'Éducation nationale, résultant de multiples réformes, privilégie une approche inclusive et participative. Elle vise à accompagner les élèves tout au long de leur parcours scolaire en tenant compte de leurs aspirations, de leurs compétences et de leurs potentialités. L'orientation est désormais considérée comme un processus continu, soutenu par des dispositifs tels que le Parcours Avenir, des entretiens personnalisés d'orientation et un dialogue renforcé entre les élèves, les familles et les équipes éducatives. L'objectif est de permettre une orientation progressive et éclairée, favorisant à la fois la réussite scolaire et l'épanouissement personnel.

1.2 Le fonctionnement de l'orientation

1.2.1 Au sein d'un système structuré

Le système éducatif français s'organise en cinq cycles pédagogiques (Programmes Scolaires, s. d.). Nous nous intéressons particulièrement au cycle 4, regroupant les classes de 5^e, 4^e et 3^e. Plus précisément, la fin de la classe de 3^e, marquée par le passage du diplôme national du brevet, constitue un palier d'orientation pouvant incarner le premier brassage social : les élèves doivent faire face à leur première décision d'orientation. Tout comme notre précédente étude, c'est à ce moment clé que s'inscrit cette recherche, explorant les aspirations des élèves et les mécanismes mis en œuvre pour garantir l'égalité des chances. Trois parcours leur sont alors proposés : rejoindre une classe de seconde dans un lycée général et technologique, intégrer une seconde professionnelle ou commencer une première année de préparation au certificat d'aptitude professionnelle.

1.2.2 Les procédures d'orientation

Les procédures d'orientation dans l'Éducation nationale suivent un processus structuré en plusieurs étapes. À la fin de chaque cycle, l'élève et sa famille sont invités à exprimer leurs vœux d'orientation pour l'année suivante. Ces vœux sont ensuite soumis à l'examen du conseil de classe, et ce, au cours des trois trimestres de la dernière année de chaque cycle.

En 3^e, au premier trimestre, le personnel éducatif et pédagogique informe et prépare famille et élève dans un choix d'orientation. Cette phase a pour objectif d'être une première amorce pour les élèves et leurs familles sur les différentes options d'orientation disponibles, ainsi que sur les démarches et procédures à suivre.

Le second trimestre est consacré à une phase, au cours de laquelle l'élève et sa famille formulent des vœux d'orientation provisoires. Après avoir pris en compte ces vœux, le conseil de classe émet son avis et propose des orientations en fonction du projet de l'élève, de ses compétences et de sa trajectoire scolaire.

Enfin, au dernier trimestre, se déroule la phase d'affectation. Les vœux d'orientation définitifs sont alors exprimés par l'élève et sa famille. Après avoir entendu l'avis du conseil de classe, le chef d'établissement prend la décision finale d'orientation pour chaque élève. En cas de désaccord, les familles ont la possibilité de faire appel de cette décision. Dans ce cas, une commission d'appel, présidée par l'Inspecteur d'Académie, examine la situation de l'élève ainsi que les motifs ayant conduit à la décision du conseil de classe. Ce processus garantit une certaine transparence et permet aux familles de participer activement à la prise de décision.

Il apparaît essentiel pour les élèves de réfléchir et de préparer leurs projets d'orientation à l'avance. Cependant, tous ne disposent pas des mêmes ressources pour aborder ces choix. De nombreuses études montrent que les choix d'options et de filières sont profondément marqués par des inégalités sociales (Goux & Maurin, 1997 ; Duru-Bellat, 2002 ; Delafosse, 2013 ; Beitone & Hemdane, 2019 ; Felouzis, 2020)

1.3 Les principaux acteurs de l'orientation

1.3.1 Les familles

Depuis le milieu du XX^e siècle, le rôle des familles dans les décisions d'orientation scolaire s'est renforcé. Désormais impliquées à chaque étape, elles formulent des demandes auprès du conseil de classe, participant activement à l'élaboration des projets d'avenir de leurs enfants (Delafosse, 2013). Cette évolution a mis en lumière l'importance d'un accès équitable à l'information sur le fonctionnement du système éducatif et sur les filières disponibles. Toutefois, toutes les familles ne disposent pas des mêmes ressources concernant les processus d'orientation. Pourtant, selon la concertation nationale sur l'orientation faite par le ministère de l'éducation nationale en 2024, 77% des lycéens se tournent d'abord vers leur famille pour obtenir des conseils sur leur projet d'orientation.

De plus, face aux choix d'orientation, les familles adoptent des attitudes variées (Charlier, 2010). Certaines font confiance à l'institution scolaire et délèguent largement ces décisions aux enseignants, estimant qu'ils possèdent une expertise légitime pour évaluer les compétences de leurs enfants et les guider. D'autres, en revanche, se montrent plus proactives. Ces familles anticipent les étapes du parcours scolaire, planifient les choix

d'orientation en avance et mobilisent leurs ressources, qu'elles soient culturelles, sociales ou financières, pour influencer le processus et maximiser les opportunités de réussite.

Entre ces deux approches, une majorité de familles adopte une posture intermédiaire, oscillant entre la confiance placée dans les acteurs de l'école et une implication mesurée.

Cette diversité de comportements reflète les inégalités sociales et culturelles qui traversent le processus d'orientation, influençant directement les trajectoires scolaires des élèves (Charlier, 2010). Les écarts en termes d'accès aux ressources et de maîtrise des codes scolaires conditionnent ainsi les choix des familles et l'accompagnement de leurs enfants dans leur parcours.

1.3.2 Enseignants

En principe, les décisions d'orientation prises en conseil de classe reposent sur une observation continue et approfondie de l'élève tout au long de sa scolarité.

Les enseignants, qui évaluent régulièrement les élèves, jouent un rôle central dans ce processus. Leur connaissance des compétences scolaires des élèves, acquise au fil de leur parcours, leur permet d'apporter un éclairage précieux lors des conseils de classe. Cette évaluation s'appuie non seulement sur les résultats scolaires, mais aussi sur les appréciations formulées tout au long de l'année, contribuant à forger l'image que l'élève se fait de lui-même, de ses capacités et du niveau d'ambition qu'il se sent en mesure d'atteindre (Duru-Bellat, 2002).

En plus de leur rôle d'évaluateurs, les enseignants endossent une mission d'information et de conseil. Ils accompagnent les élèves dans la construction de leur projet

d'orientation, en les guidant dans la compréhension des exigences des différentes filières et en les aidant à confronter leurs aspirations aux réalités de leurs compétences. Leur position stratégique au sein du système éducatif les place ainsi au cœur des dispositifs d'orientation, où ils contribuent à façonner les trajectoires scolaires et professionnelles des élèves (Duru-Bellat, 2002 ; Delafosse, 2013).

2. Inégalités

2.1 Sociales

Bien que la proportion d'élèves orientés vers une seconde générale et technologique à l'issue de la classe de troisième ait augmenté, passant de 61 % en 2010-2011 à 69 % en 2019-2020, l'orientation à ce stade demeure profondément marquée par des disparités scolaires et sociales (Schneider & Iasoni, 2023). En effet, l'analyse des trajectoires des élèves dans l'enseignement secondaire et supérieur révèle une influence notable de leur origine sociale. Le contexte socio-économique et culturel joue un rôle déterminant dans le choix des formations et des filières. De manière générale, les élèves issus de milieux populaires privilégient davantage les formations courtes et professionnalisantes. À l'inverse, ceux issus de milieux aisés s'engagent plus souvent dans la voie générale, poursuivant des études longues et s'orientant vers des filières sélectives et prestigieuses (Schneider & Iasoni, 2023)

Girard et Bastide (1963), pour expliquer ces différences en matière d'orientation parlent de deux causes :

- “(...) *l'influence du milieu familial sur le développement et, par la suite, sa réussite scolaire*” que nous appelons inégalité des chances

- (...) *“même à égalité de note, la chance pour l’enfant d’entrer en sixième est en relation avec sa condition sociale”* que nous choisissons d'appeler inégalité des chances.

2.1.1 (in)égalité des chances

Le concept d'égalité des chances est bien ancré dans le système éducatif français et souvent mobilisé pour analyser les disparités sociales. L'égalité des chances met l'accent sur des écarts mesurables et objectifs entre les individus ou les groupes dans l'accès aux opportunités éducatives, par exemple, la probabilité d'intégrer une filière prestigieuse selon l'origine sociale, souvent liée à des facteurs tels que les performances scolaires.

Les inégalités scolaires, loin d'être anecdotiques, s'enracinent dès la petite enfance. En France, dès la moyenne section de maternelle, des différences liées au milieu social et au genre sont déjà perceptibles. Ces écarts se traduisent notamment par des retards marqués en logique verbale chez les enfants issus de milieux défavorisés, comparativement à ceux provenant de milieux plus aisés (Duru-Bellat, 2002). Des disparités sont également observées dans les compétences mathématiques, qui constituent par ailleurs un indicateur précoce de la réussite scolaire future (Jordan et al., 2009). Ces premières inégalités, révélatrices des déséquilibres structurels du système éducatif, appellent à dépasser une vision strictement égalitaire pour interroger les mécanismes sociaux et institutionnels qui les reproduisent dès les premiers stades de la scolarité.

Les théories en psychologie du développement corroborent ces observations, en insistant sur le rôle déterminant de l'environnement social et familial dans le développement cognitif de l'enfant. Tous les milieux sociaux ne fournissent pas des conditions égales pour

stimuler l'épanouissement des capacités intellectuelles ; ce qui est en corrélation avec l'enquête PISA, réalisée par l'OCDE qui mesure les performances des collégiens dans soixante-dix-neuf pays. Si l'on observe les résultats de l'enquête réalisée en 2023, on voit que la France affiche une intensité du gradient socio-économique supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE. Ces écarts précoces, liés à l'origine sociale, tendent à s'accroître au fil des années, contribuant à des trajectoires scolaires différenciées et inégales (Delafosse, 2013). En d'autres termes, en France, le poids des origines sociales est important : en mathématiques comme en compréhension de l'écrit, il est supérieur à la moyenne (PISA 2022 Results (Volume I), 2023).

Dans notre cas d'études, les paliers d'orientation marquent des étapes clés où les élèves sont triés et répartis au sein d'un système de formation hiérarchisé, principalement sur la base de leur niveau scolaire. La sélection scolaire se transforme souvent en une forme de sélection sociale. En effet, dès l'entrée en sixième, les élèves présentent des niveaux scolaires très hétérogènes, et ces écarts se creusent davantage au cours des premières années du collège (Delafosse, 2013). Ceci a pour conséquence qu'à l'issue de la troisième, les meilleurs élèves sont souvent orientés vers une 2ndGT et les élèves plus faibles se concentrent davantage sur la voie professionnelle (Schneider & Iasoni, 2023)

Les sociologues Bourdieu et Passeron évoquent l'influence de l'environnement familial (Jourdain & Naulin, 2011). Selon la théorie de la reproduction, les inégalités sociales face à l'école ne résultent pas de différences d'aptitudes mais d'une inégale distance entre la culture véhiculée par l'école et celle héritée de leur milieu familial. Les attitudes et la culture valorisées, ainsi que le langage utilisé à l'école sont plus conformes à ceux des milieux sociaux les plus favorisés. Autrement dit, Bourdieu avance d'une moindre maîtrise de la

langue scolaire par les classes défavorisées (Jourdain & Naulin, 2011). Ainsi en ignorant cette inégalité de la culture scolaire et en assurant une égalité de traitement avec des élèves disposant de ressources différentes, l'école discrimine les élèves issus de milieux défavorisés et accentue les inégalités sociales (Jourdain & Naulin, 2011 ; Delafosse, 2013).

Cette contradiction entre principe formel et réalité sociale nous conduit à interroger la notion d'inéquité des chances, encore peu théorisée, mais cruciale pour saisir les dynamiques cachées de l'orientation.

2.1.2 (in)équité des chances

Cette inéquité des chances renvoie nécessairement à la question de l'équité, dont la dimension éthique permet de dénoncer des différences illégitimes. En adoptant ce cadre, nous soulignons que les disparités observées ne relèvent ni du hasard ni du mérite, mais bien de mécanismes structurels discriminants au sein du système éducatif.

Un constat particulièrement frappant est formulé par Girard et Bastide en 1963 : "Même à égalité de notes, la chance pour l'enfant d'entrer en sixième est en relation avec sa condition sociale."

Aujourd'hui la difficulté se trouve dans le palier d'orientation en fin de cycle 4 puisqu'à l'issue de la classe 3ème, une étude de la DPD relevée par Duru-Bellat (2002) montre qu'avec moins de 9 de moyenne au contrôle continu du Brevet, 66% des familles de cadres demandent une orientation en second cycle long, contre 18% des familles ouvrières, qui rabattent donc beaucoup plus fortement leurs ambitions.

Ce propos illustre la manière dont les différences sociales influencent de manière décisive les parcours scolaires, et ce, même en l'absence de différences académiques évidentes, comme les notes. Ce phénomène montre qu'en dépit des apparences d'égalité, des mécanismes invisibles, tels que les attentes des enseignants ou les ressources familiales, viennent influencer les opportunités scolaires des élèves.

Les attentes des familles, elles-mêmes marquées par des inégalités sociales, varient considérablement en fonction des positions sociales, des anticipations des parents et de la manière dont ils perçoivent les opportunités pour leurs enfants (Duru-Bellat, 2002 ; Jourdain & Naulin, 2011). Ainsi, l'école devient un terrain où les élèves des milieux les plus favorisés bénéficient de multiples leviers pour maximiser leurs chances, tandis que ceux issus de milieux moins privilégiés se retrouvent souvent désavantagés du fait stéréotype fait inconsciemment par le monde éducatif (Caron & Connac, 2021; Van Zanten, 2001).

Dans cette perspective d'iniquité des chances, un phénomène marquant dans le système éducatif est la différenciation des filières au lycée et dans l'enseignement supérieur, qui tend à créer des micro-milieus relativement homogènes socialement. Cette segmentation renforce les inégalités sociales, mais de manière plus marquée entre les filières plutôt qu'à l'intérieur de celles-ci. En d'autres termes, l'origine sociale devient un facteur de plus en plus déterminant dans le parcours scolaire des élèves, agissant comme un clivage puissant entre les différentes voies éducatives (Duru-Bellat, 2002).

Ainsi, si l'école promeut officiellement l'égalité des chances, elle reste en pratique un lieu où les inégalités sociales se reproduisent, via des mécanismes souvent inconscients : attentes différenciées des enseignants (Rosenthal & Jacobson, 1968), stéréotypes liés au milieu d'origine (Duru-Bellat, 2009), ou avantages culturels des familles favorisées (Lareau,

2003). Ces processus, bien documentés en sociologie de l'éducation, créent des écarts systématiques dans les trajectoires scolaires ; ce que nous désignerons ici sous le terme d'inégalités des chances, suivant l'usage établi dans la littérature.

2.2 Genre

Les choix d'orientation scolaire révèlent des disparités de genre marquées, qui commencent dès les premières étapes de la scolarité. En 2019-2020, par exemple, 78% des filles en classe de troisième expriment le souhait d'intégrer une 2nd GT, contre seulement 64% des garçons (Schneider, Iasoni, 2023). Ce constat met en lumière une division genrée de l'orientation qui, à mesure que l'offre de formation se diversifie, conduit les filles et les garçons à s'orienter vers des filières distinctes.

Cette séparation entre les parcours scolaires des filles et des garçons engendre une série d'inégalités, non seulement au niveau du parcours éducatif, mais aussi dans l'accès aux opportunités professionnelles futures.

Les représentations sociales du savoir et des matières enseignées à l'école sont marquées par des stéréotypes de genre, qui se manifestent de manière particulière dans les milieux populaires. Par exemple, la lecture est souvent perçue comme une activité féminine, associée à la douceur et à la passivité (Delafosse, 2013) alors que les garçons se consacrent au chahut qui représenterait une forme virilité (Delafosse, 2013). Les garçons sont souvent perçus comme moins enclins à s'investir dans des activités scolaires, et cette opposition à la culture scolaire peut contribuer à leur échec. Cette résistance aux règles et normes scolaires peut constituer un désavantage dans leur parcours scolaire, les amenant à moins se conformer

aux exigences du système éducatif. Ce phénomène a un impact direct sur leur réussite, renforçant les inégalités de genre dans les milieux populaires (Duru-Bellat, 2002).

3. Les leviers face aux inégalités

3.1 L'éducation prioritaire : un levier pour l'égalité

3.1.1 Les réseaux d'éducation prioritaire

Des politiques publiques ont été élaborées pour réaffirmer les fondements originels du système éducatif. L'objectif est de réinventer une école où les ressources sont allouées selon les besoins individuels, afin de pallier les disparités sociales initiales et de favoriser l'épanouissement de chacun (C. educ., art. 111.1). L'une des stratégies adoptées pour combattre les inégalités sociales consiste à accorder des ressources supplémentaires aux élèves issus de milieux défavorisés. C'est précisément l'objectif de la politique d'éducation prioritaire, mise en œuvre dans la circulaire du 9 juillet 1981 en créant des zones prioritaires. Cette circulaire précise l'objectif :

« corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ».

Actuellement, cette approche se concrétise notamment à travers la mise en place de REP. Leur mission est d'atténuer les écarts en renforçant les ressources allouées aux établissements, afin que les élèves issus de milieux défavorisés bénéficient d'un environnement d'apprentissage optimal. Deux catégories de réseaux ont été distinguées : les REP+, focalisés sur les quartiers ou les zones isolées confrontées aux plus grandes concentrations de difficultés sociales, fortement liées aux performances scolaires ; et les REP,

caractérisés par une mixité sociale, mais confrontés à des enjeux sociaux plus prononcés que les établissements situés en dehors du dispositif d'éducation prioritaire.

Par conséquent, les réseaux d'éducation prioritaire se distinguent par l'allocation de ressources supplémentaires et une organisation centrée sur la coordination des intervenants et le soutien aux élèves. Cette approche témoigne clairement de l'engagement à rectifier l'impact des inégalités sociales sur la réussite académique des élèves.

Il existe d'autres dispositifs déployés pour promouvoir une perspective d'avenir favorable pour les élèves défavorisés : les cités éducatives.

1.2.2 Les cités éducatives

Les cités éducatives sont un label attribué à des territoires relevant de la politique de la ville. Ainsi, seuls les quartiers relevant de cette politique peuvent obtenir la labellisation en tant que cité éducative (Tourneville & Bordiec, 2023). La labellisation en tant que cité éducative ne doit pas être confondue avec les réseaux d'éducation prioritaire. Bien qu'ils puissent coexister au sein d'un établissement, l'un peut être présent sans nécessairement impliquer l'autre. Les cités éducatives aspirent à l'intégration de l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire, élargissant ainsi le cercle des partenaires engagés dans l'éducation et prônant une concentration sur le parcours des jeunes (Lemoine, Pesce & Sompayrac, 2020 ; Tourneville & Bordiec, 2023).

Les acteurs des cités éducatives ont alors trois grands objectifs : conforter le rôle de l'école en encourageant l'ambition scolaire, promouvoir la continuité éducative en

développant l'accompagnement personnalisé des jeunes et enfin, ouvrir le champ des possibles en faisant découvrir les filières de formation et du monde du travail.

Avec ces divers dispositifs orientés vers l'avenir des élèves issus de milieux défavorisés, on favoriserait leur réussite vers une continuité et une persistance académique ainsi qu'une lutte contre l'inégalité et à terme l'équité scolaire.

3.2 Soutien social perçu

Nous définissons le soutien social perçu comme la manière dont un individu évalue et ressent le soutien qu'il reçoit de son entourage (Bruchon-Schweitzer et al., 2003). Plusieurs études mettent en lumière l'impact significatif de ce soutien sur la persistance académique des élèves (Constantine et al., 2005 ; Lacoste et al., 2005 ; Lauzier et al., 2015). Ainsi, nous avons choisi d'examiner le soutien social perçu par les élèves à travers leurs interactions avec les parents, les enseignants, et les pairs. Ces acteurs constituent en effet des composantes majeures de l'environnement social de l'élève et influencent directement son expérience et sa motivation scolaire (Lauzier et al., 2015).

3.2.1 La famille

De nombreuses recherches mettent en évidence le rôle crucial du soutien parental dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (Hill et al., 2004 ; Berardi-Demo, 2012 ; Lauzier et al., 2015). Ces travaux soulignent particulièrement l'influence déterminante des aspirations parentales sur le développement des ambitions éducatives et professionnelles des enfants. Le soutien parental apparaît d'autant plus essentiel pour les élèves issus de

milieux défavorisés ou appartenant à des minorités, où il peut compenser certains désavantages structurels. Toutefois, cette implication des familles dans le processus éducatif reste inégalitaire. En effet, les familles jouent un rôle actif, mais différencié, dans la création et la préservation de conditions contextuelles qui leur sont favorables, ce qui contribue à reproduire les disparités sociales dans les parcours scolaires (Duru-Bella, 2002). Cependant, cette capacité des parents à collaborer efficacement avec les enseignants et le personnel scolaire varie souvent en fonction du milieu socio-économique (Lareau, 2003).

3.2.2 Les pairs

Les pairs jouent un rôle clé dans le développement de l'auto-efficacité professionnelle et éducative des adolescents, particulièrement pour ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés. Des recherches ont montré que le soutien social provenant des pairs constitue un facteur prédictif important des attentes en matière de réussite scolaire et professionnelle (Ali et al., 2005). Les adolescents, surtout ceux de milieux défavorisés, perçoivent souvent leurs pairs comme des sources essentielles d'encouragement et de validation, influençant ainsi leur développement de carrière et leur confiance en leurs capacités (Lauzier et al., 2015). Ce soutien social, souvent plus accessible et immédiat que celui provenant des adultes, peut aider les jeunes à surmonter les obstacles liés à leur environnement socio-économique, en renforçant leur perception de contrôle et leur motivation. En particulier, il semble que l'augmentation de l'accès à des relations positives avec des pairs ayant des expériences similaires puisse jouer un rôle crucial dans le développement de l'auto-efficacité et dans la gestion des défis professionnels et éducatifs. Il est avéré que les pairs jouent un rôle important dans l'estime de soi (Dubois, 1998) ce qui pourrait augmenter la persistance académique.

3.2.3 Les enseignants

Au sein de l'établissement, l'enseignant constitue une ressource essentielle pour l'élève, car une grande partie de son temps de travail est consacrée à interagir avec lui. (Delafosse, 2013). Le soutien offert par les enseignants représente aussi un facteur important dans le processus de persistance académique des jeunes. (Lacoste et al., 2005 ; Berardi-Demo, 2012 ; Lauzier et al., 2015). Les études indiquent bien que le soutien manifesté par les enseignants exerce une influence déterminante sur le développement vocationnel de l'élève. Le soutien social des enseignants est une composante essentielle du parcours scolaire des élèves, influençant directement leur engagement, leur motivation et leur réussite (Delafosse, 2013). Leur capacité à établir des relations positives et bienveillantes avec les élèves favorise un climat de classe où chacun se sent valorisé et soutenu. Ce soutien se manifeste à travers l'encouragement, la reconnaissance des efforts, l'écoute active et la disponibilité pour aider les élèves à surmonter les difficultés académiques ou personnelles.

Problématique et hypothèses

1. Problématique

Comme nous l'avons déjà précisé, la littérature française portant sur ce thème chez les adolescents issus de quartier populaire semble peu abondante en ce qui concerne la vision de l'avenir. Nous avons mis en lumière la nécessité d'approfondir l'impact des dispositifs éducatifs destinés à ces jeunes sur leur trajectoire scolaire afin d'instaurer une véritable égalité et équité des chances (Laâli, 2024) .

Notre étude réalisée en 2024 met en exergue l'impact significatif des dispositifs éducatifs et des activités proposées par les établissements sur les aspirations académiques et la persistance scolaire. Cependant d'autres réflexions sont venues s'ajouter à ses résultats notamment sur le sens de cet effet mais aussi sur d'autres variables qui seraient à prendre en compte.

La littérature scientifique souligne l'influence déterminante des inégalités sociales et de genre sur les choix d'orientation scolaire et la persistance académique (Duru-Bellat, 2002 ; Goux & Maurin, 1997 ; Felouzis, 2020). En effet, les élèves issus de milieux populaires font face à des obstacles structurels qui freinent leur accès aux filières les plus valorisées (Schneider & Iasoni, 2023). De plus, l'étude de Beitone et Hemdane (2019) rappelle que l'origine sociale est l'un des principaux facteurs de différenciation dans les trajectoires éducatives.

Par ailleurs, des recherches en psychologie sociale ont montré que le soutien social perçu, notamment celui des parents, des enseignants et des pairs, joue un rôle essentiel dans la

motivation et la persévérance scolaire (Lauzier et al., 2015 ; Constantine et al., 2005). Le modèle de Bourdieu et Passeron (Jourdain & Naulin, 2011) sur la reproduction des inégalités scolaires met en lumière l'importance du capital social et culturel dans la réussite académique. À cela s'ajoute le concept de "soi possible académique" (Oyserman, 2015), qui met en avant l'impact des représentations de l'avenir sur l'engagement scolaire des élèves.

Ainsi, notre recherche vise à explorer dans quelle mesure la persistance académique est impactée par le soutien social perçu et la perception de soi à travers les aides éducatives. Cette problématique de recherche vise encore une fois à explorer les relations complexes entre les aides éducatives accordées à cette minorité, le soutien social perçu, l'estime de soi et la persistance académique.

2. Hypothèses générales et opérationnelles

Dans cette étude, nous pensons que le soutien social perçu influence l'estime de soi et la persistance académique (H1). Nous prédisons également que l'estime de soi influence la persistance académique (H2). Nous pensons également que les aides éducatives influencent de manière directe l'estime de soi et le soutien social perçu et de manière indirecte la persistance académique (H3). Enfin, nous pensons qu'il y aura un effet du genre sur la persistance académique et un effet d'interaction entre genre, dispositif éducatif et persistance académique (H4).

Pour la première hypothèse portant sur le soutien social perçu (H1), il est attendu que :

- H1-a : Il existe une corrélation positive entre l'estime de soi et le soutien social perçu chez les élèves.

- H1-b : Un score de soutien social perçu élevé prédit positivement la persistance académique des jeunes quel que soit le collège de secteur.

La deuxième hypothèse générale est la suivante : l'estime de soi influence la persistance académique (H2).

- H2-a : Un score d'estime de soi élevé prédit positivement la persistance académique des jeunes quel que soit le collège de secteur.

La troisième hypothèse générale sur les dispositifs éducatifs (H3) se décline en plusieurs hypothèses opérationnelles :

- H3-a : Les élèves du collège avec un dispositif éducatif (REP+ cité éducative) auront un score de soutien sociale perçu plus élevé que les élèves du même milieu socio-économique sans aucun dispositif.
- H3-b : Les élèves du collège avec un dispositif éducatif auront un score d'estime de soi perçu plus élevé que les élèves n'ayant pas de dispositif.
- H3-c : L'effet de l'aide éducative sur la persistance académique est médiatisé par l'estime de soi et de soutien social perçu.

La quatrième hypothèse générale sur le genre (H4) se décline en 2 hypothèses opérationnelles :

- H4-a : Les filles présentent un niveau de persistance académique (formulation d'un vœu vers une 2^{pro}) significativement plus élevé que les garçons
- H4-b : L'effet du dispositif d'aide éducative sur la persistance académique varie selon le genre, avec un effet plus marqué chez les filles que chez les garçons..

Figure 1 : *Modèle Hypothétique*

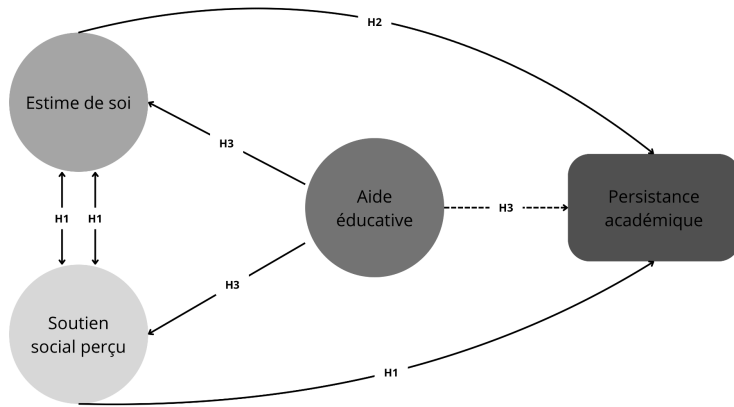


Figure 1 : *Hypothetical model*

Méthodologie

1. Population

Tous les élèves participant à cette étude sont en classe de troisième ou de quatrième, résident dans le même quartier prioritaire et relèvent tous, en théorie, de l'éducation prioritaire. Cependant, suite à la fermeture d'un collège de quartier, de nouvelles sectorisations sont mises en place. Cette redistribution conduit certains élèves à bénéficier d'un accès à un collège situé en REP, tandis que d'autres sont redirigés vers un établissement sans dispositif spécifique. Cette situation inédite nous confronte à la situation où une même population d'élèves, habitant le même quartier prioritaire et partageant ainsi le même environnement, fréquente des établissements scolaires différents avec un encadrement différent et des dispositifs différents. Nous savons que le parcours scolaire d'un élève peut varier en fonction du contexte éducatif dans lequel il évolue. La fréquentation d'un établissement peut avoir un impact, positif ou négatif, sur la progression scolaire, le niveau d'ambition de son projet d'orientation scolaire et professionnelle mais également sur la probabilité que sa demande d'orientation soit acceptée par le conseil de classe (Houmaire & Houmaire, 2018)

Après avoir obtenu l'accord des parents ou responsables légaux, nous avons pu rencontrer 83 élèves. Parmi ces 83 questionnaires, nous en avons retenu 69 qui remplissaient les critères suivants : avoir rempli entièrement le questionnaire, habiter dans le quartier cible, ne pas relever de l'apprentissage adapté, ne pas avoir redoublé et ne pas avoir sauté de classe.

2. Procédures

Cette étude, de type transversal, a été conduite durant les mois d'avril et mai. Elle s'est déroulée au sein de la maison de quartier située dans le quartier ciblé. Une première session de passation a eu lieu le 4 avril, au cours de laquelle 37 questionnaires ont pu être administrés. Par la suite, un relais a été assuré par un animateur de la maison de quartier formé à la passation. Une fiche, avec le protocole et les consignes lui en était fournie afin d'assurer le relais. Il a poursuivi la distribution et la collecte des questionnaires en notre absence. La dernière série de questionnaires a été recueillie le 23 mai.

Comme lors de notre précédente étude menée en 2024 (Laali, 2024), nous avons délibérément choisi de ne pas aborder le contexte économique lors de nos échanges, dans le but de limiter les biais potentiels liés à cette variable (Oyserman, 2015). La passation des questionnaires a duré entre 20 et 30 minutes, selon les participants. Durant toute cette période, nous sommes restés disponibles pour répondre aux éventuelles questions des participants.

3. Outils

Pour tester nos hypothèses nous avons utilisé un questionnaire en 5 parties (Annexe 1). Une partie est informative : nous avons demandé aux élèves de fournir certaines informations personnelles telles que leur genre, leur adresse postale et le nom de leur collège pour faciliter la collecte des données.

Ensuite, nous avons utilisé le questionnaire social support scale for children de Susan Harter en 2012 que nous avons traduit en français. Il est composé de 4 sous-échelles

portant sur le soutien des parents, des camarades de classe, du professeur et sur le soutien d'un(e) ami(e) proche. Chaque sous-échelle est composée de six items. Cette section du questionnaire se présente sous la forme de paires d'affirmations, parmi lesquelles le jeune doit choisir celle qui lui correspond le mieux. Il est ensuite invité à se positionner sur une échelle de Likert à 4 points, allant de 1 (faible soutien perçu) à 4 (soutien perçu élevé).

Le score total de soutien social perçu peut ainsi varier de 24 à 96. Cependant, dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de prendre en compte les sous-échelles relatives au soutien perçu de la part des parents et des enseignants. Ce choix repose sur l'hypothèse que ces deux formes de soutien seraient les plus susceptibles d'être influencées dans notre contexte. Le score total calculé à partir de ces deux sous-échelles varie donc entre 12 (minimum) et 48 (maximum).

Dans la troisième section, nous avons traité de la question de l'estime soi. Nous avons utilisé le questionnaire Self-perception profile for adolescents, également de Susan Harte de 2012 traduit en français. Nous avons choisi de n'utiliser seulement 3 sous-échelles sur les 9 disponibles ; la compétence scolaire, la compétence dans le milieu professionnel et la sous-échelle d'estime de soi globale. Chacune de ces sous-échelles est composée de 5 questions. De la même manière que le questionnaire précédant, les élèves doivent s'identifier parmi deux paires d'affirmations. Ils devront ensuite se positionner sur une des deux valeurs : "vraiment vrai pour moi" ou "parfois vrai pour moi" : 4 représentent le plus de soutien et 1 représente le moins de soutien.

Pour finir les élèves ont été invités à indiquer leur choix entre une seconde générale et technologique ou une seconde professionnelle pour l'année suivante. Une option "autre" a été incluse pour les certificats d'aptitude professionnelle ou autres réponses ne correspondant pas

à une poursuite d'étude en vue de préparer un baccalauréat, mais elle ne sera pas exploitée pour cette étude. Les élèves ont également été invités à indiquer s'ils envisageaient de poursuivre des études universitaires.

Résultats

1. Données démographiques

L'échantillon final est composé de 69 élèves, dont 37 sont scolarisés dans un collège ne relevant d'aucun dispositif éducatif particulier, et 32 dans un établissement relevant de REP et labélisé cité éducative. L'âge des participants s'étend de 13 à 15 ans. L'échantillon comprend 36 filles et 33 garçons. Ces données sont détaillées en annexe 2.

Concernant l'indice de positionnement social (IPS), celui du collège relevant de l'éducation prioritaire s'élève à 101,1, tandis que les collèges hors dispositif présentent des indices de 96,2 et 93.

2. Soutien social

2.1 Soutien social et estime de soi

Après la vérification des conditions d'applications, les résultats des corrélations de Pearson révèlent une relation positive significative entre le soutien perçu total et l'estime de soi ($r = .296$; $p = .014$) (annexe 3) et encore plus quand le score combine le soutien parental et celui dans l'enseignant ($r = .374$; $p = .002$) (annexe 4). Nous notons tout de même qu'en expliquant 13,98 de la variance du soutien sociale perçu des enseignants et des parents, la taille de l'effet est petite.

Afin de compléter l'approche fréquentiste et d'apporter un éclairage supplémentaire sur nos résultats, nous avons également réalisé une analyse bayésienne. Contrairement aux tests classiques qui permettent uniquement de rejeter ou non l'hypothèse nulle, l'approche bayésienne permet de quantifier la force des preuves en faveur de l'hypothèse nulle ou de

l'hypothèse alternative. Cette démarche est particulièrement pertinente lorsque les résultats sont ambigus ou que les tailles d'effet sont faibles, comme c'est le cas ici.

Dans le cadre de cette étude, l'analyse bayésienne permet donc de préciser si les absences de corrélation observées (notamment pour les sous-échelles) correspondent réellement à un manque d'association ou simplement à un manque de puissance statistique. L'utilisation combinée des deux approches (fréquentiste et bayésienne) renforce ainsi la robustesse de nos conclusions.

L'analyse bayésienne a révélé un facteur de Bayes en faveur de l'hypothèse nulle, suggérant donc des preuves modérées en faveur de l'absence de corrélation entre le soutien perçu des amis, le soutien perçu des parents et le soutien perçu des camarades de classe avec l'estime de soi globale (Annexe 5). En revanche, concernant le soutien des enseignants, BF10 vaut 4206,285 et indique une évidence décisive en faveur de l'hypothèse d'une égalité (annexe 6).

Dans la continuité de ces analyses et afin d'estimer dans quelle mesure le soutien perçu total contribue à expliquer l'estime de soi globale, une régression linéaire simple a été conduite. Cette analyse permet non seulement de confirmer l'existence d'une relation significative, mais également de quantifier la contribution explicative du soutien perçu total. Après vérification des conditions d'application, les résultats indiquent que le soutien perçu total explique une part significative de la variance de l'estime de soi, $F(1,67) = 6.43$; $p = .014$, $R^2 = .088$ (Annexe 7). Bien que la part de variance expliquée soit relativement faible (8,8 %), ces résultats suggèrent que le soutien perçu total contribue de manière significative à l'estime de soi globale.

2.2 Soutien social et persistance scolaire

Afin d'examiner la relation entre le soutien social perçu et la persistance scolaire, une régression logistique a été réalisée. Nous avons émis l'hypothèse qu'un niveau élevé de soutien social perçu augmenterait la probabilité de formuler un vœu d'orientation vers une 2nd GT, plutôt que vers une 2nd pro.

Après vérification des conditions d'application nous avons dû filtrer le sujet 23 représentant une valeur extrême (annexe 8). Les résultats indiquent qu'un soutien social total élevé est significativement associé à une plus forte probabilité de demander une 2GT ($\chi^2(1, 66) = 16.941$; $p < .001$). L'interval plots met bien en évidence cette différence (annexe 9). La moyenne au score total de soutien perçu est plus grande ($M=65,462$) quand il souhaite intégrer une 2nd GT par rapport à une 2nd pro ($M=55,688$). Le modèle a correctement classé 79.412 % des cas, ce qui suggère une bonne qualité de prédiction.

Concernant la projection dans un cursus universitaire, nous avons dû filtrer le sujet 60 (annexe 10). L'échelle du soutien total perçu permet de mettre en évidence une association significative avec la probabilité de se projeter dans des études universitaires ($\chi^2(1,66) = 4661$; $p = .031$) (annexe 11) La moyenne au score total de soutien perçu est plus grande ($M=66,121$) quand ils souhaitent intégrer un cursus universitaire par rapport à ceux ne voulant pas aller à l'université ($M=61,429$). Lorsque le soutien perçu total intègre seulement les enseignants et les parents, ceci nous permet d'augmenter l'association entre soutien social et projection universitaire ($\chi^2(1,67) = 9,203$; $p = .002$). Le modèle permet de classer correctement 66,67 % des cas (annexe 12).

3. Estime de soi

3.1 Estime de soi et persistance scolaire

Afin d'examiner la relation entre l'estime de soi et la persistance scolaire, une régression logistique a également été réalisée. Nous avons émis l'hypothèse qu'un niveau élevé d'estime de soi augmenterait la probabilité de formuler un vœu d'orientation vers une 2ndGT, plutôt qu'une 2ndpro. Les résultats indiquent qu'une estime de soi élevée est significativement associée à une plus forte probabilité de demander une 2GT ($\chi^2(1,67) = 35,818$ $p < .001$) (annexe 13). Le modèle a correctement classé 85,507% des cas, ce qui suggère une bonne qualité de prédiction.

La moyenne des scores d'estime de soi globale est plus élevée chez les élèves s'orientant vers une 2ndGT ($M = 14.68$) que chez ceux s'orientant vers une 2ndpro ($M = 9.50$), avec une taille d'effet très importante ($d = 1.88$).

Nous avons poursuivi cette analyse avec deux autres variables : la compétence scolaire perçue et la compétence professionnelle perçue. L'analyse indique que la compétence scolaire est également un prédicteur significatif de l'orientation ($\chi^2(1,67) = 22,592$, $p < .001$) (annexe 14). Le modèle a correctement classé 82,609%. Le modèle classe correctement 82,609 % des cas. Les élèves se dirigeant vers une 2ndGT obtiennent un score moyen plus élevé sur cette échelle ($M = 13,547$) que ceux optant pour une 2ndpro ($M = 8,750$). En revanche, la compétence perçue dans le domaine professionnel ne semble pas significativement associée à l'orientation ($p = .229$), ce qui ne permet pas de conclure à son influence.

Concernant la projection dans un cursus universitaire nous avons dû filtrer deux participants qui représentaient des valeurs extrêmes (annexe 15). Les résultats montrent que l'estime de soi globale est un prédicteur significatif. En effet, un score élevé à cette échelle est associé à une probabilité plus importante de se projeter en études universitaires ($\chi^2(1, 65) = 41.452, p < .001$) (annexe 16). Le modèle permet de classer correctement 82,09 % des cas. Les élèves se projetant dans un cursus universitaire présentent une estime de soi moyenne plus élevée ($M = 15.94$) que ceux ne s'y projetant pas ($M = 11.09$), avec une taille d'effet également très grande ($d = 2.15$).

De même, la perception de compétence scolaire est également significativement liée à cette projection universitaire ($\chi^2(1,67) = 4.679, p = .031$) (annexe 17), avec un taux de classification correcte de 60,9 %. En revanche, comme précédemment, la compétence perçue dans le domaine professionnel ("job") n'apparaît pas comme un facteur prédictif significatif, ce qui ne permet pas de conclure à une influence claire de cette variable sur la projection universitaire.

Ces résultats confirment l'existence d'un lien fort entre estime de soi et persistance scolaire, quelle que soit la modalité de persistance envisagée. Toutefois, du fait de la nature transversale de notre étude, ces analyses ne permettent pas d'établir une relation de causalité.

4. Les aides éducatives

4.1 Aide éducative et soutien social perçu

Nous avons souhaité tester l'effet des dispositifs éducatifs sur le soutien social perçu. Pour cela, un test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé. Après vérification des conditions d'application, les résultats montrent une différence significative entre les

groupes selon la présence ou l'absence de dispositif éducatif ($t(67) = -5,309$; $p < .001$) (annexe 18)

Les élèves encadrés par un dispositif présentent un score moyen de soutien social perçu total plus élevé ($M = 68,875$) que ceux ne bénéficiant d'aucun dispositif ($M = 58,81$). La taille de l'effet est grande ($d = -1.882$), indiquant une différence marquée entre les deux groupes.

4.2 Aide éducative et estime de soi

Nous avons souhaité tester l'effet des dispositifs éducatifs sur l'estime de soi. Pour cela, un test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé. Après vérification des conditions d'application, les résultats montrent une différence significative entre les groupes selon la présence ou l'absence de dispositif éducatif ($t(67) = -3,215$; $p = .002$) (annexe 19). Les élèves encadrés par un dispositif présentent un score moyen d'estime de soi globale plus élevé ($M = 14,875$) que ceux ne bénéficiant d'aucun dispositif ($M = 12,27$).

Nous avons ensuite procédé à la même analyse pour les échelles de compétence scolaire perçue et compétence en emploi (job).

Concernant la compétence scolaire, l'analyse révèle une différence significative entre les groupes ($t(67) = -7,248$; $p < .001$), avec une très grande taille d'effet ($d = -1,750$) (annexe 20). Les élèves encadrés par un dispositif présentent un score moyen de compétence scolaire perçue plus élevé ($M = 15,188$) comparativement à ceux n'en bénéficiant pas ($M = 10,054$). En revanche, aucune différence significative n'a été observée pour la compétence perçue en emploi, ce qui ne nous permet pas de conclure sur cette variable ($p = .616$).

4.2 Médiation : aide éducative, estime de soi et soutien social

Afin d'examiner le rôle médiateur de certaines variables psychosociales dans la relation entre l'aide éducative et la persistance académique, une analyse de médiation a été menée.

L'aide éducative a été testée comme prédictive de la persistance académique, avec deux variables médiatrices : l'estime de soi globale et le soutien social perçu combiné parents et enseignants. Ce choix est fait car l'aide éducative s'appuie structurellement sur la relation élève adultes (ici enseignants et parents) et non sur la relation entre les pairs.

Avant de réaliser l'analyse de médiation, nous avons d'abord vérifié l'existence d'une relation significative entre l'aide éducative et la persistance académique à l'aide d'une régression logistique. Le modèle global était significatif, $\chi^2(1, 67) = 15,872, ; p < .001$ (annexe 21)

Bien que la régression logistique ait montré une relation significative entre l'aide éducative et la persistance académique, l'analyse de médiation a permis de préciser que l'effet direct de l'aide éducative sur la projection post-3ème n'est pas significatif ($b = 0,175 ; SE = 0,602 ; z = 0,297 ; p = 0,766$), suggérant que son impact est principalement indirect. En effet, les effets indirects via l'estime de soi globale ($b = 0,645 ; SE = 0,256 ; z = 2,520 ; p = 0,012$) et le soutien social perçu combiné parents et enseignants ($b = 0,800 ; SE = 0,288 ; z = 2,780 ; p = 0,005$) sont tous deux significatifs (annexe 22).

Ces résultats montrent une médiation complète : l'aide éducative favorise la persistance académique indirectement, en renforçant l'estime de soi des élèves ainsi que leur perception d'un soutien social de la part des figures éducatives (parents et enseignants).

5. Genre

5.1 Genre et aide éducative

Du fait de notre petit échantillon nous avons réalisé un test exact de Fisher afin d'évaluer l'effet du genre sur la persistance académique. Les résultats n'indiquent aucune association significative entre ces deux variables ($p = 0.780$). En effet, parmi les femmes, 75% ont choisi une 2nd GT contre 78.8 % chez les hommes. Ainsi, la distribution des choix de vœux semble comparable entre les genres dans cet échantillon ($n = 69$).

5.2 Interaction genre, dispositif et persistance académique

Une régression logistique a été menée afin d'examiner les effets d'interaction entre le genre et le dispositif d'aide éducatif sur la persistance académique. Les résultats indiquent que ni le genre ($p = 0.803$), ni l'interaction entre le genre et le dispositif d'aide ($p = 0.483$) n'ont d'effet significatif sur la persistance. En revanche, le dispositif d'aide présente un effet principal significatif ($p = 0.004$), suggérant que les étudiants bénéficiant de ce type de soutien ont une probabilité plus élevée de persister dans leur parcours académique. Cependant, les analyses complémentaires de médiation faites précédemment ont montré que cet effet n'est pas direct. L'influence du dispositif d'aide sur la persistance académique s'exerce principalement par le biais de variables médiatrices, notamment l'estime de soi globale et le soutien social perçu.

Discussion

Ainsi, en mettant en lumière les inégalités des chances dans le système éducatif, nous souhaitons montrer que les écarts ne sont pas une fatalité, mais le produit d'une répartition inégale des ressources, et que l'égalité des chances ne peut être réellement atteinte que si l'on lutte contre ces inégalités structurelles qui conditionnent le parcours scolaire des élèves, dès le plus jeune âge. Cependant, cette question n'est que rarement posée explicitement et Marie Duru-Bellat la souligne (2002) : *“jusqu'où l'école se donne-t-elle pour mission de réaliser l'égalité ?”*

Il est évident que si les formations scolaires préparent à des emplois diversifiés et inégaux, l'école ne peut échapper à une fonction de sélection. Toutefois, nous serions plus enclins à croire en la méritocratie si cette sélection reposait sur un socle commun, où aucune inégalité et inéquité ne serait tolérée. Cependant, rendre effective l'égalité des chances dans une société inégale demeure un défi de taille. Il s'agit d'un travail de longue haleine qui ne se limite pas aux politiques scolaires elles-mêmes, mais qui doit aussi englober des politiques structurelles (financement des écoles, égalité des ressources entre établissements), ainsi que des politiques visant à améliorer la qualité et l'accessibilité de l'offre éducative, qu'il s'agisse des dispositifs d'accompagnement ou des contenus pédagogiques.

Il ne faut toutefois pas oublier que l'école n'évolue pas dans un espace isolé, mais qu'elle est imbriquée dans la société. Les élèves arrivent avec des atouts inégaux qui découlent directement des conditions de vie et des ressources de leurs familles. Ces inégalités de départ, qu'elles soient matérielles (revenus, logement) ou culturelles (pratiques éducatives, soutien parental), ont une influence pérenne sur leurs trajectoires scolaires.

Dans cette perspective, de futures recherches pourraient s'inscrire dans une démarche longitudinale pour mieux évaluer l'évolution de ces effets dans le temps. Il serait également pertinent d'examiner plus finement l'interaction entre les dispositifs éducatifs, le climat scolaire, et les pratiques enseignantes, afin d'identifier les leviers les plus efficaces pour favoriser la réussite de tous les élèves. Enfin, l'exploration d'autres variables socioculturelles ou émotionnelles pourrait enrichir la compréhension globale des déterminants de la persévérance académique.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner les liens entre les dispositifs d'aide éducative, le soutien social perçu, l'estime de soi et la persistance académique chez des collégiens scolarisés dans différents contextes socio-éducatifs. Nos résultats permettent d'apporter des éclairages significatifs sur les mécanismes psychosociaux impliqués dans l'orientation scolaire et la projection académique des élèves.

Tout d'abord, les analyses ont mis en évidence un effet significatif du dispositif d'aide éducative sur plusieurs variables psychosociales clés. Les élèves bénéficiant d'un accompagnement spécifique en REP rapportent des niveaux plus élevés de soutien social perçu, en particulier de la part des enseignants, ainsi qu'une meilleure estime de soi, notamment en ce qui concerne leurs compétences scolaires. Ces résultats suggèrent que les dispositifs éducatifs renforcent l'environnement de soutien des élèves, ce qui peut améliorer leur sentiment de compétence et leur confiance en leurs capacités.

En ce qui concerne la persistance académique, mesurée à travers les choix d'orientation et la projection dans un cursus universitaire, les résultats montrent que le soutien social et l'estime de soi sont des prédicteurs significatifs. Un soutien perçu élevé, tout particulièrement lorsqu'il provient des enseignants et des parents, ainsi qu'une bonne estime de soi, augmentent significativement la probabilité de s'orienter vers une seconde générale ou technologique, et de se projeter dans des études universitaires. En revanche, le soutien des pairs ou des camarades n'a pas montré d'effet significatif dans ce contexte.

L'analyse de médiation révèle que l'effet du dispositif est entièrement indirect : il agit sur la persistance en améliorant l'estime de soi des élèves et leur perception d'un soutien social fort,

principalement de la part des adultes de référence. Ces résultats mettent en lumière l'importance de facteurs psychologiques et sociaux dans le maintien de l'engagement scolaire, et soulignent que les dispositifs éducatifs sont d'autant plus efficaces qu'ils renforcent ces dimensions.

Par ailleurs, aucune différence significative de persistance académique n'a été observée selon le genre, ni d'interaction entre le genre et le dispositif d'aide. Cela suggère que l'impact des dispositifs éducatifs sur la persistance scolaire s'applique de manière relativement homogène entre filles et garçons, du moins dans notre échantillon.

Malgré l'intérêt de ces résultats obtenus, plusieurs limites doivent être soulignées. Tout d'abord, la taille réduite de l'échantillon ($N = 69$) limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population scolaire. Un échantillon plus large et diversifié permettrait de renforcer la robustesse des conclusions. Ensuite, la nature transversale de l'étude ne permet pas d'établir de relation de causalité entre les variables étudiées. Bien que les analyses de médiation suggèrent des effets indirects, seule une approche longitudinale ou expérimentale permettrait de confirmer la direction des effets.

Bibliographie/Sitographie

Ali, S. R., McWhirter, E. H., & Chronister, K. M. (2005). Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study. *Journal of career assessment*, 13(1), 40-58.

Article L111-1 - Code de l'éducation - Légifrance. (s. d.).
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767

Attali, M., Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Saint-Martin, J. (2008). Mixité et éducation physique et sportive (1959-1975). *Clio*, 28, 243-260. <https://doi.org/10.4000/clio.8852>

Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/2), 282-295.

Beitone, A. & Hemdane, E. (2019). L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires. *Travail, genre et sociétés*, 41, 153-158.

Berardi-Demo, L. (2012). Seventh Grader'Perceptions of college and career aspirations in two urban charter middle schools (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Bruchon-Schweitzer, M., Rascle, N., Cousson-Gélie, F., Bidan-Fortier, C., Sifakis, Y., & Constant, A. (2003). Le questionnaire de soutien social de Sarason (SSQ6). Une adaptation française. *Psychologie française*, 48(3), 41-53.

Caron, G., & Connac, S. (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes: Yves Reuter, Éditions Berger Levrault, 2021. *Cahiers pédagogiques*, (5), 70-70.

Charlier, J. É. (2010). Les attitudes des familles vis-à-vis de l'école et de l'orientation.

Concertation sur l'orientation. (s. d.). Éduscol | Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche | Dgesco.
<https://eduscol.education.fr/4148/concertation-sur-l-orientation>

Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.

Danvers, F. (2008). L'orientation des élèves comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale, Francis Andreani et Pierre, 2006. *Spirale - Revue de Recherches En Éducation*, 41(1), 209-211.

Decret N°59-57 du 6 janvier 1959

Delafosse, P. (2013). Inégalités scolaires et effets de genre : réflexions sur des choix d'orientation atypiques". *Education*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00945654>

Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, Tome 414(1), 31-41.
<https://doi.org/10.3917/etu.4141.0031>.

DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of youth and adolescence*, 27, 557-583.

Duru-Bellat, M. (2002). Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives. Communication préparée pour le séminaire organisé par CERC, DPD et INSEE «Les effets redistributifs de l'éducation: les enseignements d'une approche monétaire statique, 15.

Éducation prioritaire - repères historiques. (s. d.). Éduscol | Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche | Dgesco. <https://eduscol.education.fr/3568/education-prioritaire-reperes-historiques#:~:text=La%20circulaire%20du%209%20juillet,scolaire%20est%20le%20plus%20%C3%A9lev%C3%A9%20%C2%BB>.

Felouzis, G. (2020). Chapitre premier. Inégalités scolaires et conceptions de l'égalité. Dans : Georges Felouzis éd., Les inégalités scolaires (pp. 7-18). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Goux, D., & Maurin, E. (1997). Destinées sociales: le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Économie et statistique*, 306(1), 13-26.

Girard, A., & Bastide, H. (1963). La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 18(3), 435. <https://doi.org/10.2307/1526719>

Harter, S. (2012). Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires. Denver, CO: University of Denver, Department of Psychology, 31-45.

Harter, S. (2012). Social support scale for children: Manual and questionnaires. Denver, CO: University of Denver.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509.

Houmaire, C., & Houmaire, C. (2018, 20 mars). L'orientation post-bac et l'effet établissement | SNCEEL. SNCEEL | ORGANISATION PROFESSIONNELLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE.
https://www.snceel.fr/lorientation-post-bac-et-leffet-etablissement/?utm_source=

Iasoni E., Schneider F., 2023, "L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales", Note d'Information, n° 23.40, DEPP.
<https://doi.org/10.48464/ni-23-40>

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters : Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 850.

Jourdain, A. et Naulin, S. (2011) . Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, N° 166(4), 6-14.
<https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>.

Laali, A. (2024). Persistance académique des jeunes bénéficiant de soutiens éducatifs : comportements et sois possibles académiques.

Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/3), 295-322.

Lareau, A. (2003). *Childhoods: Class, race, and family life*.

Lauzier, M., Côté, K., & Samson, A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires: une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (44/1).

Lee, J., Husman, J., Scott, K. A., & Eggum-Wilkens, N. D. (2015). COMPUGIRLS: Stepping stone to future computer-based technology pathways. *Journal of educational computing research*, 52(2), 199-223.

Lemoine, M., Pesce, S., & Sompayrac, L. (2020). Élaboration d'une Cité éducative : vers un bien commun éducatif territorialisé ? *Diversité*, 199(1), 124–131. <https://doi.org/10.3406/diver.2020.4957>

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation

Ordonnance N°59-45 du 6 janvier 1959

Oyserman, D. (2015). Identity-based motivation. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*, 1-11.

PISA 2022 Results (Volume I). (2023). Dans Programme for international student assessment/Internationale Schulleistungsstudie. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Programmes scolaires. (s. d.). Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.

Schneider, F., & Iasoni, E. (2023). L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales. *shs.hal.science*. <https://doi.org/10.48464/ni-23-40>

Tourneville, J., Julie, P., & Bordiec, S. (2023). Une Cité dans la ville: les effets socialisateurs d'une " Cité éducative" (Doctoral dissertation, Université de Bordeaux).

Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue. Paris: Presses universitaires de France.

Questionnaire

Ce questionnaire est complètement indépendant de tout cours scolaire et il n'y a pas de réponse correcte ou incorrecte.

Votre participation est entièrement volontaire et vous avez le droit de vous retirer de l'étude à tout moment, sans aucune conséquence. Vos réponses seront traitées de manières anonymes et exploitées uniquement dans le cadre du mémoire.

Personne dans ma vie

Exemple

Vraiment vrai pour moi	Parfois vrai pour moi			Parfois vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Certains enfants aiment faire des choses amusantes avec beaucoup d'autres personnes	<u>MAIS</u>	D'autres enfants aiment faire des choses amusantes avec seulement quelques personnes.	<input type="checkbox"/>

COMMENÇONS

1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des parents qui ne les comprennent pas vraiment.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants ont des parents qui les comprennent vraiment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des camarades de classe qui les aiment tels qu'ils sont.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants ont des camarades de classe qui aimeraient qu'ils soient différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont un enseignant qui les aide s'ils sont bouleversés ou s'ils ont un problème.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants n'ont pas un enseignant qui les aide s'ils sont bouleversés ou s'ils ont un problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont un ami proche à qui ils peuvent confier leurs problèmes	<u>MAIS</u>	D'autres enfants n'ont pas d'ami proche à qui ils peuvent confier leurs problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des parents qui ne semblent pas vouloir entendre parler des problèmes de leurs enfants.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants ont des parents qui semblent vouloir entendre parler des problèmes de leurs enfants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des camarades de classe avec qui ils peuvent devenir ami.e.s	<u>MAIS</u>	D'autres enfants n'ont pas de camarades de classe avec qui ils peuvent devenir ami.e.s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraiment vrai pour moi	Parfois vrai pour moi			Parfois vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi	
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'ont pas un enseignant qui les aide à donner le meilleur d'eux-mêmes.	D'autres enfants ont un enseignant qui les aide à donner le meilleur d'eux-mêmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont un ami proche qui les comprend vraiment.	D'autres enfants n'ont pas un ami proche qui les comprend vraiment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des parents qui se soucient de leurs sentiments .	<u>MAIS</u> D'autres enfants n'ont pas des parents qui se soucient de leurs sentiments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont, parfois, des camarades de classe qui se moquent d'eux.	<u>MAIS</u> D'autres enfants n'ont pas de camarades de classe qui se moquent d'eux parfois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont un enseignant qui se soucie d'eux.	<u>MAIS</u> D'autres enfants n'ont pas d'enseignant qui se soucie d'eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont un ami proche à qui ils peuvent parler des choses qui les dérangent.	<u>MAIS</u> D'autres enfants n'ont pas un ami proche à qui ils peuvent parler des choses qui les dérangent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des parents qui traitent leur enfant comme une personne qui compte vraiment .	<u>MAIS</u> D'autres enfants n'ont pas des parents qui traitent leur enfant comme une personne qui compte vraiment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des camarades de classe qui prêtent attention à ce qu'ils disent.	<u>MAIS</u> D'autres enfants ont des camarades de classe qui ne prêtent généralement pas attention à ce qu'ils disent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'ont pas un enseignant qui est juste avec eux.	<u>MAIS</u> D'autres enfants ont un enseignant qui est juste avec eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'ont pas d'ami proche avec qui ils aiment passer du temps.	<u>MAIS</u> D'autres enfants ont un ami proche avec qui ils aiment passer du temps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des parents qui les aiment tels qu'ils sont .	<u>MAIS</u> D'autres enfants ont des parents qui aimeraient que leurs enfants soient différents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ne sont pas souvent invités à participer aux activités avec leurs camarades de classe.	<u>MAIS</u> D'autres enfants sont souvent invités à participer aux activités avec leurs camarades de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'ont pas un enseignant qui se soucie de savoir s'ils se sentent mal.	<u>MAIS</u> D'autres enfants ont un enseignant qui se soucie de savoir s'ils se sentent mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraiment vrai pour moi	Parfois vrai pour moi			Parfois vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
20	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'ont pas un ami proche qui écoute vraiment ce qu'ils disent.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants ont un ami proche qui écoute vraiment ce qu'ils disent.	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont des parents qui ne donnent pas l'impression que ce que fait leur enfant a de l'importance.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants ont des parents qui donnent l'impression que ce que fait leur enfant a de l'importance.	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	Certains enfants passent souvent leur récréation seuls .	<u>MAIS</u>	D'autres enfants passent leur récréation à jouer avec leurs camarades de classe	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'ont pas un ami proche qui se soucie de leurs sentiments.	<u>MAIS</u>	Certains enfants ont un ami proche qui se soucie de leurs sentiments.	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont un enseignant qui les traite comme une personne à part entière.	<u>MAIS</u>	D'autres enfants n'ont pas un enseignant qui les traite comme une personne à part entière.	<input type="checkbox"/>

A qui je ressemble

Vraiment vrai pour moi	Parfois vrai pour moi			Parfois vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
1	<input type="checkbox"/>	Certains jeune se trouvent aussi intelligents que les autres de leur âge	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se sentent prêts à se débrouiller dans un petit boulot	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes ne se sentent pas tout à fait prêts à se charger d'un petit boulot	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont assez lents à finir leurs devoirs scolaires.	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes peuvent faire leurs devoirs scolaires plus rapidement.	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont l'impression qu'ils n'ont pas assez de capacités pour bien réussir dans un petit boulot.	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ont assez de capacités pour bien réussir dans un emploi.	<input type="checkbox"/>

Vraiment vrai pour moi	Parfois vrai pour moi			Parfois vrai pour moi	Vraiment vrai pour moi
6	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie.	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie.	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans leurs devoirs scolaires.	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leurs devoirs scolaires.	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont le sentiment qu'ils sont assez mûrs pour obtenir et assumer un travail payé	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes ne se sentent pas assez mûrs pour bien exercer un travail payé	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont heureux d'eux-mêmes la plupart du temps	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes arrivent presque toujours à trouver les réponses.	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourrait faire mieux dans leurs travail rémunéré	<u>MAIS</u>	D'autres pensent qu'ils travaillent bien dans les petits jobs qu'ils font	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes appréhencent ce qu'ils sont	<u>MAIS</u>	D'autre souhaiteraient être quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes estiment qu'ils sont plutôt intelligents	<u>MAIS</u>	D'autres adolescents se demandent s'ils sont intelligents.	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils sont vraiment capables de gérer le travail d'un emploi rémunéré.	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes se demandent s'ils feraient aussi bien qu'ils le devraient dans un travail payé	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très heureux d'être comme ils sont	<u>MAIS</u>	D'autres jeunes souhaitent souvent être différents.	<input type="checkbox"/>

Persistence scolaire

Je vais te demander de remplir les informations en cochant ou en écrivant ce qui te correspond.

1- Mon premier vœux pour l'année prochaine est : *(1 seule réponse possible)*

☐ Une seconde professionnelle ☐ Une seconde générale et technologique ☐ Autre :

2- Dans quelques années je me vois aller à l'université ? *(1 seule réponse possible)*

☐ Oui ☐ Non

3- Plus tard je me vois avec un :

☐ Bac seulement ☐ Bac +2 ☐ Bac +3 ☐ Bac +5 ☐ Au dessus d'un Bac + 5

Informations

La première lettre de ton prénom et la première lettre de ton nom de famille :

Age* : Genre* : ☐ Homme ☐ Femme ☐ Autre

Nom du collègue* :

Ton adresse* :

Redoublement : ☐ Oui ☐ Non Si oui quelle classe ? :

METIER DES PARENTS (indiquez de qui s'agit-il)

Parent 1 :

Parent 2 :

*Il est important de répondre à ces questions, auxquels cas, le questionnaire ne pourra pas être exploité

Je te remercie d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe 2 : Répartition des élèves selon le dispositif dont ils bénéficient et le genre.

Descriptive Statistics			Descriptive Statistics		
	sujet			sujet	
	F	M		Sans dispositif	Avec dispositif
Valid	36	33	Valid	37	32
Missing	0	0	Missing	0	0
Median	26.500	33.000	Median	46.000	23.500
Mean	28.806	34.576	Mean	40.324	21.438
Std. Deviation	16.534	20.261	Std. Deviation	19.678	10.185
Range	51.000	63.000	Range	62.000	35.000
Minimum	2.000	1.000	Minimum	2.000	1.000
Maximum	53.000	64.000	Maximum	64.000	36.000

Annexe 3 : Tableau de corrélation du test de pearson entre l'échelle de soutien social total et l'échelle d'estime de soi globale

Pearson's Correlations						
			Pearson's r	p	Lower 95% CI	Upper 95% CI
Total support scale	-	Global Self-Worth subscale	0.296	0.014	0.064	0.498

Annexe 4 : Tableau de corrélation du test de pearson entre l'échelle de soutien social enseignant/parent et l'échelle d'estime de soi globale

Pearson's Correlations						
			Pearson's r	p	Lower 95% CI	Upper 95% CI
total parent et teacher support	-	Global Self-Worth subscale	0.374	0.002	0.151	0.561

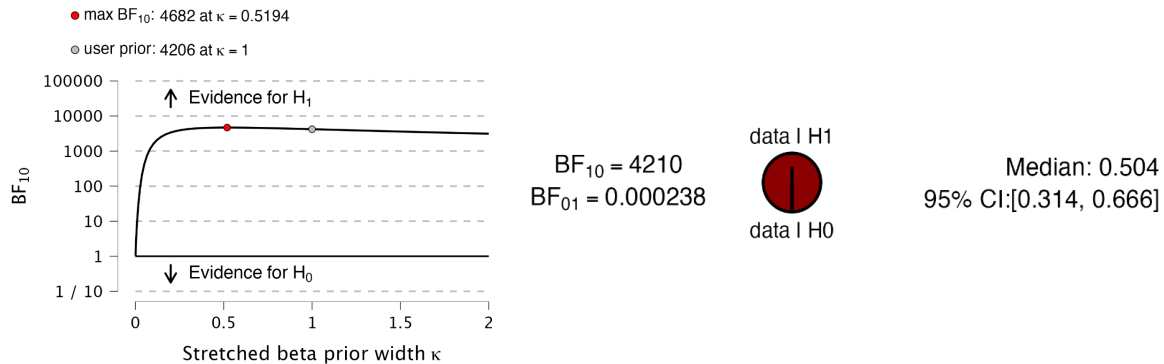
Annexe 5 : Corrélations bayésiennes entre soutien social perçu des différentes échelles et estime de soi globale

Bayesian Pearson Correlations		
Variable		Global Self-Worth subscale
1. Global Self-Worth subscale	Pearson's r	—
	BF ₁₀	—
2. teacher support subscale	Pearson's r	0.519***
	BF ₁₀	4206.285
3. parent support subscale	Pearson's r	0.015
	BF ₁₀	0.151
4. classmate support subscale	Pearson's r	0.147
	BF ₁₀	0.306
5. friend support subscale	Pearson's r	-0.078
	BF ₁₀	0.183

* BF₁₀ > 10, ** BF₁₀ > 30, *** BF₁₀ > 100

Annexe 6 : Corrélations bayésiennes entre soutien social perçu enseignant et estime de soi globale

Bayes Factor Robustness Check



Annexe 7 : Régression linéaire entre soutien social perçu et estime de soi globale

Model Summary – Total support scale

Model	R	R^2	Adjusted R^2	RMSE	Durbin-Watson		
					Autocorrelation	Statistic	p
M_0	0.000	0.000	0.000	9.290	0.274	1.442	0.018
M_1	0.296	0.088	0.074	8.940	0.146	1.696	0.203

Note. M_1 includes Global Self-Worth subscale

ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
M_1	Regression	514.053	1	514.053	6.431	0.014
	Residual	5355.164	67	79.928		
	Total	5869.217	68			

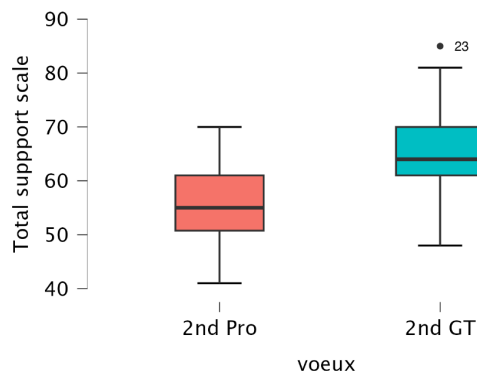
Note. M_1 includes Global Self-Worth subscale

Note. The intercept model is omitted, as no meaningful information can be shown.

Annexe 8 : Valeur extrême détectée grâce au boxplots entre orientation post 3eme et le soutien social perçu

Boxplots

Total support scale



Annexe 9 : Régression logistique soutien social perçu et orientation post 3eme (tableau et interval plots)

Model Summary – voeux

Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	74.201	76.201	78.420	67			0.000		0.000	
M ₁	57.260	61.260	65.699	66	16.941	< .001	0.228	0.332	0.247	0.221

Note. M₁ includes Total support scale

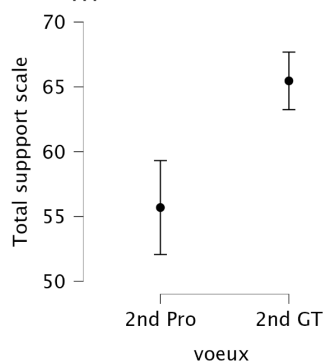
Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	1.179	0.286	3.250	4.123	16.998	1	< .001
M ₁	(Intercept)	-8.816	2.908	1.483×10 ⁻⁴	-3.032	9.192	1	0.002
	Total support scale	0.166	0.049	1.180	3.353	11.239	1	< .001

Note. voeux level '2nd GT' coded as class 1.

Interval plots

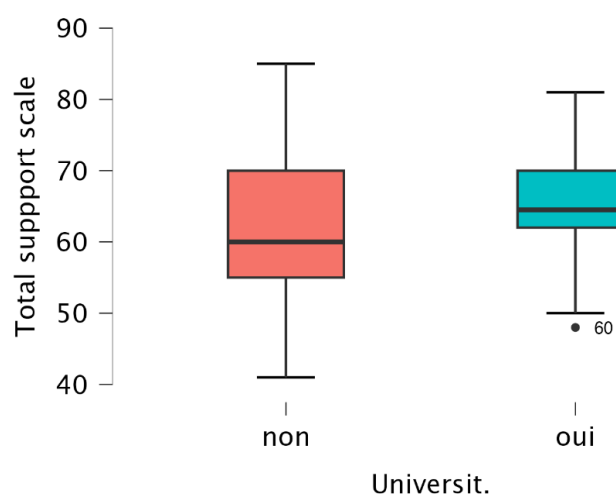
Total support scale



Annexe 10 : Valeur aberrante détectée grâce au boxplots entre le souhait d'aller à l'université et le soutien social perçu

Boxplots

Total support scale



Annexe 11 : Régression logistique soutien social perçu total et souhait d'aller à l'université (tableau et interval plots)

Logistic Regression

Model Summary - Universit.

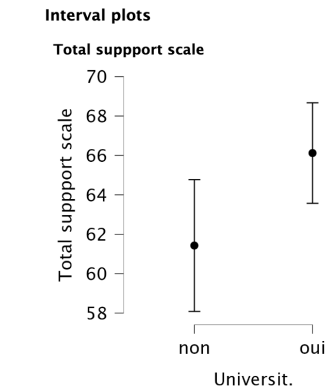
Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	94.209	96.209	98.429	67			0.000		0.000	
M ₁	89.548	93.548	97.987	66	4.661	0.031	0.049	0.088	0.068	0.066

Note. M₁ includes Total support scale

Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	-0.059	0.243	0.943	-0.243	0.059	1	0.808
M ₁	(Intercept)	-3.906	1.883	0.020	-2.074	4.302	1	0.038
	Total support scale	0.060	0.029	1.062	2.062	4.250	1	0.039

Note. Universit. level 'oui' coded as class 1.



Annexe 12 : Régression logistique soutien social parent et enseignant perçu et souhait d'aller à l'université (tableau et interval plots)

Model Summary - Universit.

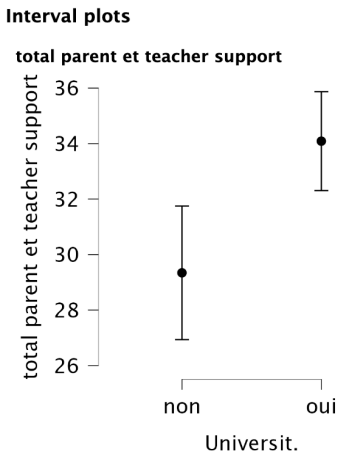
Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	95.640	97.640	99.874	68			0.000		0.000	
M ₁	86.437	90.437	94.905	67	9.203	0.002	0.096	0.166	0.125	0.125

Note. M₁ includes total parent et teacher support

Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	-0.029	0.241	0.971	-0.120	0.014	1	0.904
M ₁	(Intercept)	-3.854	1.412	0.021	-2.729	7.446	1	0.006
	total parent et teacher support	0.120	0.044	1.128	2.765	7.645	1	0.006

Note. Universit. level 'oui' coded as class 1.



Annexe 13 : Régression logistique estime de soi globale et orientation post 3eme (tableau et interval plots)

Model Summary – voeux

Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	74.733	76.733	78.967	68			0.000		0.000	
M ₁	38.915	42.915	47.383	67	35.818	< .001	0.479	0.612	0.485	0.405

Note. M₁ includes Global Self-Worth subscale

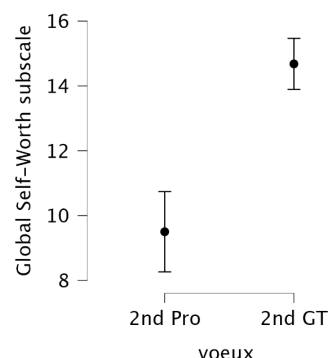
Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	1.198	0.285	3.312	4.199	17.630	1	< .001
M ₁	(Intercept)	-9.644	2.952	6.480×10 ⁻⁵	-3.267	10.674	1	0.001
	Global Self-Worth subscale	0.913	0.260	2.493	3.509	12.310	1	< .001

Note. voeux level '2nd GT' coded as class 1.

Interval plots

Global Self-Worth subscale



Annexe 14 : Régression logistique compétence scolaire et orientation post 3ème (tableau et interval plots)

Model Summary – voeux

Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	74.733	76.733	78.967	68			0.000		0.000	
M ₁	52.141	56.141	60.609	67	22.592	< .001	0.302	0.422	0.313	0.279

Note. M₁ includes scholastic competence subscale

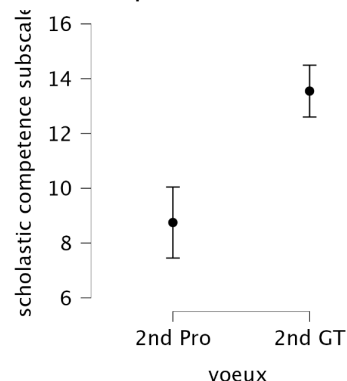
Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	1.198	0.285	3.312	4.199	17.630	1	< .001
M ₁	(Intercept)	-4.041	1.401	0.018	-2.883	8.314	1	0.004
	scholastic competence subscale	0.476	0.134	1.610	3.563	12.692	1	< .001

Note. voeux level '2nd GT' coded as class 1.

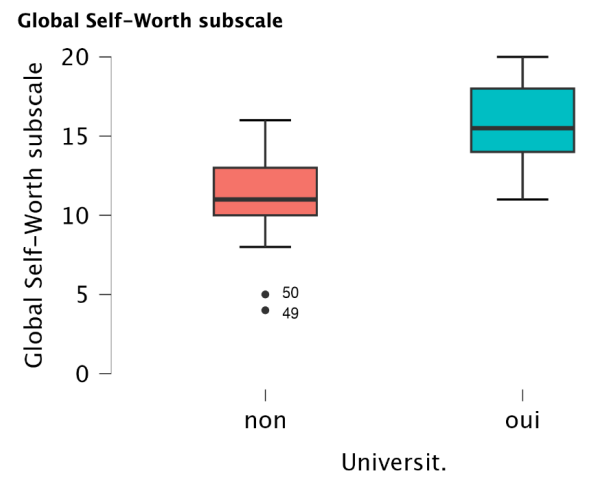
Interval plots

scholastic competence subscale



Annexe 15 : Valeurs aberrants détectées grâce au boxplots entre le souhait d’aller à l’université et l’estime de soi globale

Boxplots



Annexe 16 : Régression logistique estime de soi globale et souhait d’aller à l’université (tableau et interval plots)

Logistic Regression

Model Summary – Universit.

Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R^2	Nagelkerke R^2	Tjur R^2	Cox & Snell R^2
M ₀	92.867	94.867	97.071	66			0.000		0.000	
M ₁	51.415	55.415	59.824	65	41.452	< .001	0.446	0.615	0.504	0.461

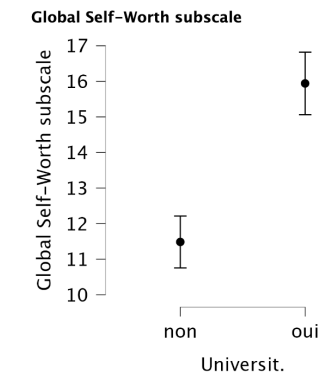
Note. M₁ includes Global Self-Worth subscale

Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	0.030	0.244	1.030	0.122	0.015	1	0.903
M ₁	(Intercept)	-10.784	2.594	2.073×10^{-5}	-4.157	17.278	1	< .001
	Global Self-Worth subscale	0.800	0.193	2.226	4.154	17.255	1	< .001

Note. Universit. level 'oui' coded as class 1.

Interval plots



Annexe 17 : Régression logistique compétence scolaire et souhait d'aller à l'université (tableau et interval plots)

Model Summary – Universit.

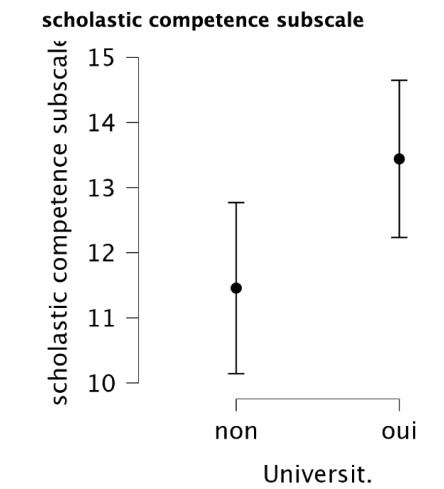
Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	95.640	97.640	99.874	68			0.000		0.000	
M ₁	90.962	94.962	99.430	67	4.678	0.031	0.049	0.087	0.066	0.066

Note. M₁ includes scholastic competence subscale

Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	Odds Ratio	z	Wald Test		
						Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	-0.029	0.241	0.971	-0.120	0.014	1	0.904
M ₁	(Intercept)	-1.779	0.880	0.169	-2.022	4.090	1	0.043
	scholastic competence subscale	0.141	0.068	1.151	2.076	4.312	1	0.038

Note. Universit. level 'oui' coded as class 1.

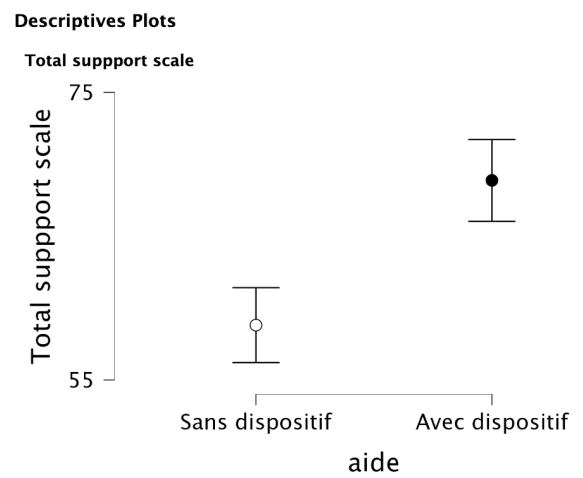


Annexe 18 : T test de Student soutien social perçu total et projection universitaire (tableau et descriptives plots)

Independent Samples T-Test

	t	df	p
Total support scale	-5.309	67	< .001

Note. Student's t-test.



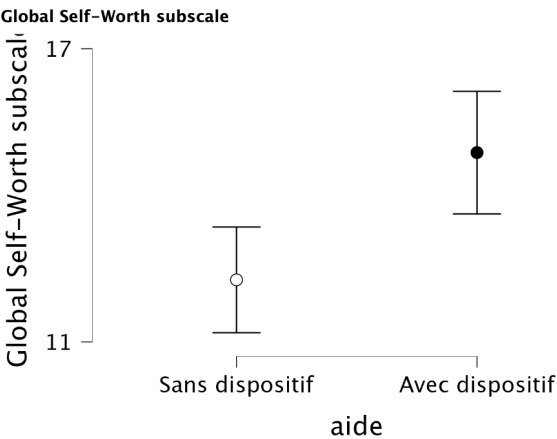
Annexe 19 : T test de Student estime de soi globale et aide éducative (tableau et descriptives plots)

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Global Self-Worth subscale	-3.215	67	0.002	-0.776	0.258

Note. Student's t-test.

Descriptives Plots

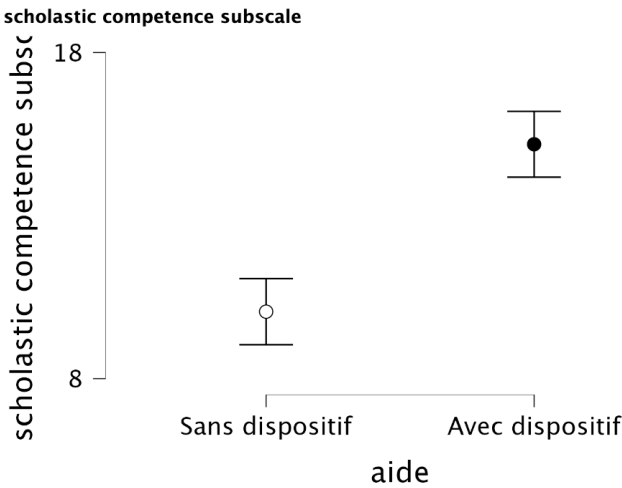


Annexe 20 : T test de Student compétence scolaire et aide éducative (tableau et descriptives plots)

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
scholastic competence subscale	-7.248	67	< .001	-1.750	0.316

Note. Student's t-test.



Annexe 21 : Régression logistique aide éducative et orientation post 3ème (tableaux)

Model Summary – aide

Model	Deviance	AIC	BIC	df	ΔX^2	p	McFadden R ²	Nagelkerke R ²	Tjur R ²	Cox & Snell R ²
M ₀	95.292	97.292	99.526	68			0.000		0.000	
M ₁	79.419	83.419	87.887	67	15.872	< .001	0.167	0.274	0.195	0.205

Note. M₁ includes voeux 1

Coefficients

Model		Estimate	Standard Error	z	Wald Test		
					Wald Statistic	df	p
M ₀	(Intercept)	-0.145	0.241	-0.601	0.362	1	0.548
M ₁	(Intercept)	-2.708	1.033	-2.622	6.875	1	0.009
	voeux 1	3.051	1.070	2.852	8.134	1	0.004

Note. aide level '1' coded as class 1.

Annexe 22 : L'aide éducative prédictive de la projection post 3ème, avec deux variables médiatrices : l'estime de soi globale et le soutien social perçu combinée parent et enseignant

Direct effects

					95% Confidence Interval		
		Estimate	Std. error	z-value	p	Lower	Upper
aide	→	voeux	0.179	0.602	0.297	0.766	-1.002 1.359

Note. Estimator is DWLS.

Indirect effects

									95% Confidence Interval	
					Estimate	Std. error	z-value	p	Lower	Upper
aide	→	Global Self-Worth subscale	→	voeux	0.645	0.256	2.520	0.012	0.143	1.146
aide	→	total parent et teacher support	→	voeux	0.800	0.288	2.780	0.005	0.236	1.364

Note. Estimator is DWLS.

Résumé

Persistance académique des jeunes bénéficiaires de soutiens éducatifs (2)

Cette étude explore les mécanismes favorisant la persistance scolaire chez des collégiens de quartiers populaires. Nous avons interrogé 69 élèves d'un même quartier, répartis entre dispositifs REP/cité éducative et hors dispositif, afin d'évaluer l'impact de l'estime de soi et du soutien social perçu. Les analyses (régressions logistiques, tests t) montrent que ces ressources psychosociales élevées sont liées à une orientation vers une 2nd GT et à une projection positive vers l'université. Les élèves accompagnés dans les dispositifs REP/cité éducative présentent des scores supérieurs en estime de soi et soutien social. Enfin, une analyse de médiation indique que l'accompagnement éducatif influence la persistance scolaire via ces ressources, soulignant leur importance dans le parcours scolaire.

Mots clés : *Persistance scolaire, Soutien social, Estime de soi, Orientation, Collégien, REP, Éducation prioritaire, égalité*

Abstract

Academic persistence of youth receiving educational support (2)

This study examines the factors supporting academic persistence among middle school students from disadvantaged neighborhoods. We surveyed 69 students from the same area, divided between REP/educational city programs and non-program contexts, to assess the impact of self-esteem and perceived social support. Statistical analyses (logistic regressions, t-tests) show that higher levels of these psychosocial resources are associated with choosing general or technological tracks (2GT) and a positive outlook toward university. Students benefiting from REP or educational city support scored higher in self-esteem and social support. A mediation analysis further reveals that educational support influences persistence indirectly through these resources, highlighting their crucial role in academic trajectories.

Keywords : *Academic persistence, Social support, Self-esteem, Academic orientation, Priority education, equality*