

Classes prépas : préserver le positif, réduire les écarts

Résumé

La vague 2025 de l'enquête auprès des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), conduite par l'APLCPGE (élèves de 2^e/3^e année) confirme un résultat désormais robuste : la CPGE est, pour une large majorité, vécue comme une expérience positive et formatrice. Le rapport à la scolarité est très favorable, la coopération l'emporte sur la compétition, et la plupart des élèves interrogés déclarent qu'ils et elles referaient ce choix.

Cette appréciation d'ensemble coexiste néanmoins avec deux lignes de fracture. D'une part, le stress est très répandu et fortement genré : les filles déclarent plus souvent un niveau de stress élevé et l'associent plus fréquemment à un frein, tandis que les garçons le décrivent plus souvent comme un moteur (écart particulièrement marqué en filière économique). D'autre part, les discriminations ressenties et les comportements répréhensibles observés restent minoritaires, mais ils varient selon le genre et le statut social et vont de pair avec des niveaux de bien-être plus faibles. Ces résultats plaident pour préserver le socle qui fonctionne (qualité pédagogique, dynamique collective) tout en renforçant la prévention, le repérage et les dispositifs de soutien là où les risques se concentrent.

Alex Martinez

alex.martinez@cepremap.org
Cepremap

Citer cette publication :

Alex Martinez « Classes prépas : préserver le positif, réduire les écarts », Observatoire du bien-être du Cepremap, n°2026-03, 05/02/2026

Une troisième vague d'enquête qui consolide le diagnostic

Le caractère majoritairement positif de l'expérience en CPGE est désormais un résultat bien établi et stable d'une vague à l'autre de l'enquête conduite depuis 2023 (Margolis, 2024; Perona, 2025). L'enjeu de cette Note est donc moins de réaffirmer ce constat que d'en examiner les nuances.

Encadré données (APLCPGE 2025).

En 2025, l'échantillon comprend **5 697 répondants** (élèves de **2^e/3^e année**). Répartition par genre : **48,7 % de garçons** (n=2 777), **48,9 % de filles** (n=2 788) et **2,3 % se déclarant de genre « autre »** (n=132).

À titre de repère, les CPGE comptent au niveau national environ **60 % de garçons** et **40 % de filles** : les filles sont donc surreprésentées dans l'échantillon 2025. La catégorie de genre « autre » (incluant notamment les personnes non-binaires) apporte un éclairage intéressant, encore peu documenté dans les enquêtes.

La collecte couvre **187 établissements**, mais la participation est **concentrée** : quelques grands lycées représentent une part importante des réponses (les **16 premiers établissements** totalisent 42 % de l'échantillon).

À l'inverse, de nombreux établissements contribuent faiblement : **85 lycées** comptent **10 répondants ou moins**.

Ces éléments de structure plaident pour privilégier l'analyse des **écarts entre groupes** au sein de 2025, plutôt que la comparaison brute des niveaux entre vagues dont la composition diffère.

Une expérience majoritairement positive

Le bien-être dans l'établissement reste élevé

Pour l'ensemble des items liés au bien-être en classe préparatoire, les réponses sont très largement positives (Figure 1). Trois affirmations ressortent nettement par le niveau d'assentiment qu'elles suscitent : « j'aime les enseignements », « j'apprécie les professeurs » et « j'aime retrouver mes amis ». Elles se réfèrent directement à la dimension humaine et relationnelle de

l'expérience (relation aux professeurs, liens avec les pairs).

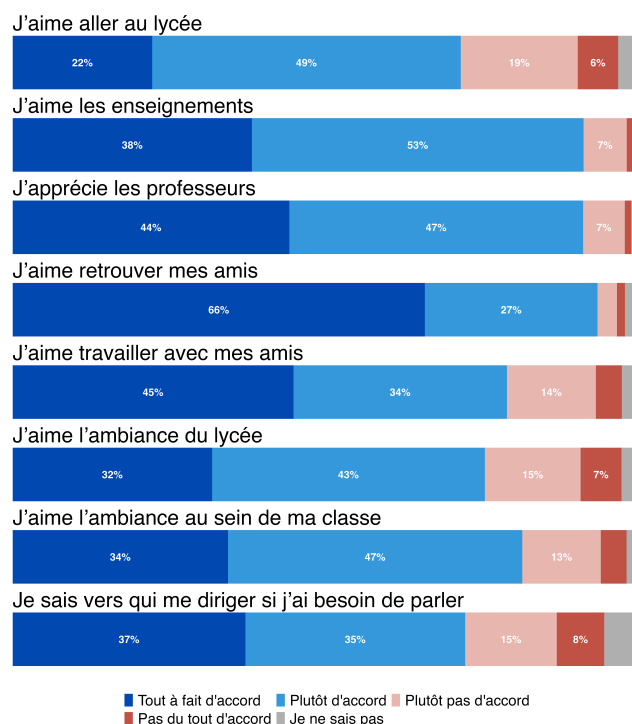


Figure 1

Bien-être déclaré : résultats par item (2025, 2^e/3^e année)

Cette satisfaction moyenne masque toutefois des écarts entre groupes. Pour synthétiser ces dimensions, nous construisons un **indice de bien-être** (échelle 8-32; voir l'Annexe pour la construction) présenté dans la Figure 2.

Comme dans les vagues précédentes, l'écart moyen entre filles et garçons concernant l'indice de bien-être n'est pas statistiquement significatif, une fois les caractéristiques observables prises en compte. La nouveauté de 2025 est l'inclusion des élèves se déclarant de genre « autre » : à caractéristiques comparables, leur score moyen apparaît plus faible que celui des garçons.

Les résultats confirment, comme lors des vagues précédentes, l'existence de différences nettes entre filières. La filière économique se situe en-dessous de la filière scientifique et de la filière littéraire.

Les conditions de logement jouent elles aussi : par rapport à l'internat de l'établissement, loger « chez la famille » ou « dans une chambre du CROUS » est associé à un niveau de bien-être plus faible, tandis que d'autres situations (internat extérieur, colocation, logement seul) ne se distinguent pas clairement.

Une fois cela pris en compte, on ne constate pas de différence statistiquement significative entre les élèves de deuxième et de troisième année. En revanche, on observe un effet négatif associé au statut de boursier,

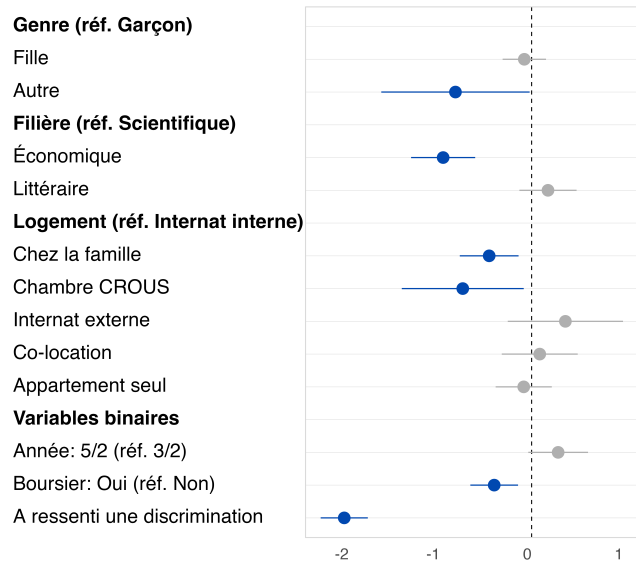


Figure 2

Impact sur l'indice de bien-être déclaré (2025)
Chaque point indique l'écart moyen (en points d'indice) par rapport à la référence (entre parenthèses); la ligne pointillée marque 0. Intervalle de confiance à 95%. Points bleus significatifs; gris non significatifs.

Lecture : le point « Filière : Économique (réf. Scientifique) » est situé autour de -1, ce qui signifie qu'à caractéristiques comparables, les élèves de la filière économique ont en moyenne un score d'environ 1 point d'indice plus faible que ceux de la filière scientifique.

quoique d'ampleur modérée.

Enfin, déclarer avoir ressenti au moins une forme de discrimination s'accompagne d'une baisse marquée de l'indice. Nous consacrons donc, plus loin dans le texte, une section aux expériences négatives.

Un rapport très favorable à la scolarité

Les items de rapport à la scolarité dessinent une image globalement cohérente et favorable (Figure 3) : pour une large majorité, la CPGE est perçue comme intellectuellement stimulante et formatrice, tant du point de vue du contenu des enseignements que de l'acquisition de méthodes de travail.

L'adhésion est particulièrement forte pour ce qui touche aux apprentissages. Une très grande majorité des élèves déclare que leurs connaissances se sont étendues, qu'ils ont progressé en termes de méthode de travail et sur le plan scolaire. De même, les items relatifs à l'intérêt des cours et au plaisir d'apprendre recueillent des niveaux élevés d'assentiment, tout comme l'idée que la scolarité en CPGE correspond globalement aux attentes initiales. Ces résultats soulignent que, malgré l'intensité de la charge de travail, l'expérience est largement perçue comme justifiée et utile.

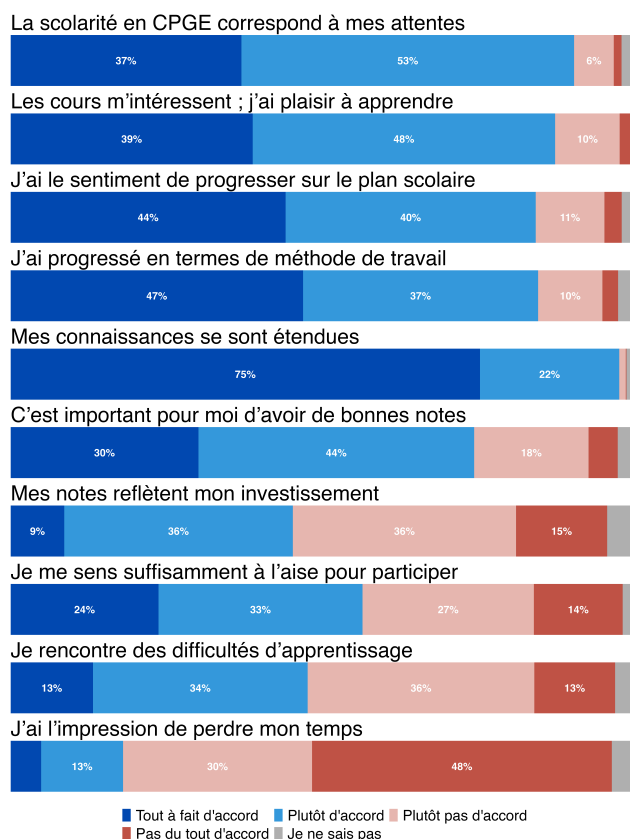


Figure 3

Rapport à la scolarité : résultats par item (2025)

D'autres dimensions apparaissent plus contrastées. Le lien entre investissement et résultats scolaires est moins consensuel : une part non négligeable des élèves estime que leurs notes ne reflètent pas pleinement leur investissement. Le sentiment d'être suffisamment à l'aise pour participer en classe est également inégalement partagé, renvoyant à des enjeux de confiance en soi et de climat de classe. Enfin, bien que beaucoup déclarent rencontrer des difficultés d'apprentissage, cet élément semble davantage refléter le niveau d'exigence de la CPGE que la remise en cause de son intérêt, l'item « j'ai l'impression de perdre mon temps » étant très largement rejeté.

Comme pour le bien-être, le rapport à la scolarité est très largement positif en moyenne, mais il n'est pas vécu de manière uniforme par l'ensemble des élèves. Pour synthétiser ces différences, nous construisons un **indice de rapport à la scolarité** (échelle 0-30; voir l'Annexe pour la construction).

La Figure 4 montre que le rapport à la scolarité, bien que globalement favorable, varie sensiblement selon les profils. Les filles ainsi que les élèves se déclarant de genre « autre » présentent, toutes choses égales par ailleurs, un score moyen de rapport à la scolarité plus faible que les garçons.

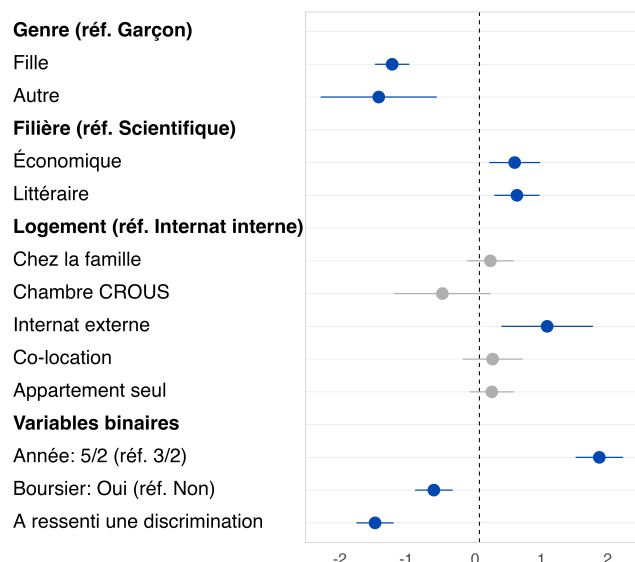


Figure 4

Impact sur l'indice de rapport à la scolarité (2025)

Chaque point indique l'écart moyen (en points d'indice) par rapport à la référence (entre parenthèses); la ligne pointillée marque 0. Intervalle de confiance à 95 %. Points bleus significatifs; gris non significatifs.

Lecture : le point « Année : 5/2 (réf. 3/2) » est situé autour de +2, ce qui signifie qu'à caractéristiques comparables, les élèves en 5/2 ont en moyenne un score d'environ 2 points plus élevé que les 3/2.

Les différences entre filières vont, quant à elles, dans le sens d'un rapport à la scolarité plus favorable en filières économique et littéraire par rapport à la filière scientifique. Ce constat, déjà mis en évidence lors des vagues précédentes de l'enquête, peut traduire un meilleur alignement perçu entre attentes, contenus et modalités d'apprentissage.

Les conditions de logement jouent un rôle plus limité : seule la situation d'internat extérieur à l'établissement se distingue positivement.

Enfin, plusieurs facteurs sociaux et d'expérience sont fortement liés à l'appréciation de la scolarité. Le fait d'être en 5/2 est associé à un score nettement plus élevé, toutes choses égales par ailleurs, ce qui peut refléter à la fois un effet de sélection et un processus d'adaptation au fil du temps. Être boursier, à l'inverse, est corrélé à un score plus faible. Enfin, l'expérience de discrimination est associée à une baisse marquée de l'indice.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que l'expérience scolaire en CPGE varie selon les conditions sociales et relationnelles dans lesquelles elle se déroule.

Un choix rarement regretté, malgré des moments de doute

Une très large majorité d'élèves déclarent qu'ils et elles referaient le choix de la CPGE si c'était à refaire. En 2025, 86 % répondent « oui », un niveau très stable d'une

vague à l'autre. Autrement dit, l'évaluation rétrospective de l'orientation reste massivement positive.

Dans le même temps, une part importante d'élèves déclarent avoir, à un moment, *déjà sérieusement pensé à abandonner*. En 2025, c'est le cas de 44,7 % des répondants à cette question, dans la continuité des vagues précédentes, avec une légère hausse par rapport à 2023-2024.

Ces deux résultats ne sont pas contradictoires : ils suggèrent que des épisodes de doute peuvent survenir au cours de la scolarité, tout en coexistant avec une appréciation globale positive de l'expérience et du choix d'orientation. En d'autres termes, l'abandon envisagé renvoie davantage à des moments de fragilisation (charge, stress, difficultés, isolement) qu'à un rejet global de la CPGE.

La Figure 5 met en perspective les facteurs associés au fait d'avoir *déjà sérieusement envisagé* un abandon¹. Le premier résultat concerne le rôle du bien-être : une hausse un indice de bien-être plus élevé est associé à une probabilité plus faible d'envisager un abandon, ce qui indique qu'un meilleur ressenti dans l'établissement va de pair avec des doutes moins fréquents.

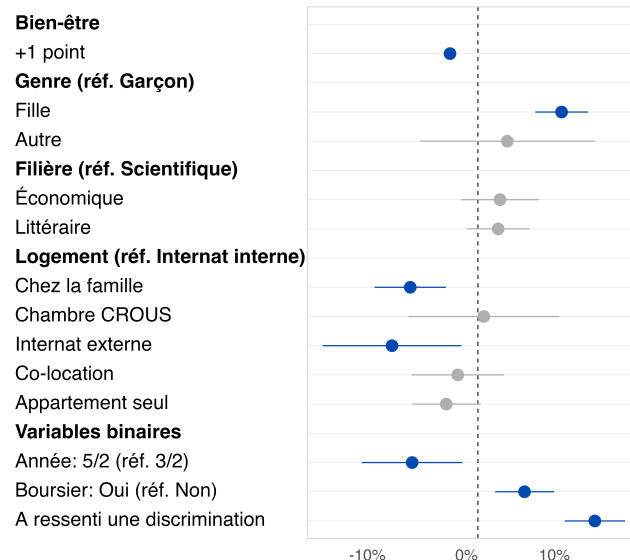


Figure 5

Impact sur la probabilité d'avoir envisagé un abandon (2025)

Chaque point indique l'écart moyen (en points de pourcentage) par rapport à la référence (entre parenthèses); la ligne pointillée marque 0. Intervalle de confiance à 95 %. Points bleus significatifs; gris non significatifs. Remarque : pour l'indice de bien-être, les IC sont très courts et donc peu visibles.

Lecture : le point « Genre : Fille (réf. Garçon) » est situé autour de +10 points de pourcentage, ce qui signifie qu'à caractéristiques comparables, les filles ont une probabilité d'environ 10 points de pourcentage plus élevée que les garçons d'avoir envisagé un abandon.

1. Pour mieux comprendre qui déclare plus souvent avoir envisagé un abandon, nous estimons un modèle de réponse binaire de type logit et présentons, dans la Figure 5, les effets marginaux moyens des principales caractéristiques individuelles et scolaires.

On observe ensuite des écarts selon le genre. Les filles déclarent plus fréquemment avoir envisagé un abandon que les garçons. Les différences entre filières apparaissent également limitées une fois les autres caractéristiques prises en compte.

Les conditions de logement apportent en revanche un élément de différenciation supplémentaire. À caractéristiques comparables, on observe que, par rapport à l'internat de l'établissement, vivre « chez sa famille » ou en « internat extérieur à l'établissement » est associé à une probabilité plus faible d'abandon envisagé, tandis que les autres modalités (CROUS, colocation, logement seul) sont estimées avec plus d'incertitude. Ce résultat peut indiquer que certaines conditions de logement offrent un environnement plus protecteur face aux épisodes de doute, en particulier lorsqu'elles s'accompagnent d'un soutien familial ou d'une séparation plus marquée entre espace de vie et espace scolaire. Il peut également refléter des différences de profils ou de trajectoires, ce qui invite à une interprétation prudente de ces associations.

Un résultat particulièrement informatif concerne les élèves en 5/2. À variables observables identiques, être en 5/2 est associé à une probabilité plus faible d'avoir envisagé un abandon. Or la question porte sur le fait d'avoir *déjà* pensé à abandonner au cours de la scolarité en CPGE : mécaniquement, passer plus de temps en CPGE devrait plutôt augmenter l'exposition à des moments de doute. Le signe négatif observé va donc dans le sens d'un effet de sélection : les élèves qui choisissent de redoubler sont, en moyenne, un sous-groupe plus fortement engagé dans le projet CPGE, souvent avec l'objectif explicite d'une seconde chance aux concours (et, fréquemment, l'ambition d'intégrer une école mieux classée ou plus conforme à leurs préférences). Ce résultat prolonge ainsi l'idée, déjà visible sur le rapport à la scolarité, que les 5/2 constituent un groupe spécifique, plus investi et moins susceptible de remettre en cause l'orientation malgré l'intensité de la formation.

D'autres dimensions sociales et d'expérience ressortent également. Être boursier est associé à une probabilité plus élevée d'abandon envisagé, et le fait d'avoir ressenti une discrimination est lié à une hausse encore plus marquée, ce qui confirme le rôle des expériences négatives dans l'émergence d'épisodes de doute.

Stress et confiance : un différentiel de genre qui persiste

Un climat de travail d'abord coopératif, la compétition en arrière-plan

Les réponses confirment un climat de travail d'abord coopératif. En 2025, l'entraide et la coopération sont décrites comme prévalant « souvent » ou « toujours » dans un peu plus de quatre cas sur cinq (81%). Cette appréciation est légèrement plus fréquente chez les garçons (84 %) que chez les filles (79 %), tandis que la modalité « parfois » reste minoritaire (17 % au total), ce qui suggère que la coopération est généralement perçue comme une norme installée plutôt qu'un phénomène occasionnel.

La compétition apparaît plus en retrait. En 2025, à la question « Les relations entre étudiants de la même filière que vous sont fondées sur la compétition » la réponse modale est « parfois » (50 %), devant « jamais » (36 %), tandis que « souvent » ou « toujours » restent minoritaires (12%). Autrement dit, la compétition est bien présente dans les représentations, mais elle apparaît reléguée au second plan, loin derrière la coopération.

Ce schéma est cohérent avec les vagues précédentes : la réussite est majoritairement pensée comme le produit d'un collectif de travail plutôt que d'un affrontement entre individus au sein de la classe. La filière économique se distingue toutefois par un climat plus souvent décrit comme compétitif, mais qui ne domine pas la coopération.

Un stress omniprésent, et un écart de genre plus net en 2025

Le stress reste un élément central de l'expérience en CPGE : il est fréquemment décrit comme important, et la comparaison rétrospective indique qu'il est, pour la majorité des élèves, plus élevé qu'au lycée. Comme dans les vagues précédentes, l'écart entre filles et garçons est marqué : les filles déclarent plus souvent ressentir un stress intense et le perçoivent plus fréquemment comme un frein, tandis que les garçons le décrivent plutôt comme un moteur. La vague 2025 accentue ce contraste, en particulier en filière économique, où l'intensité du stress et ses conséquences perçues semblent davantage polarisées selon le genre. Il convient toutefois d'interpréter prudemment cette accentuation, qui peut refléter une évolu-

1. Exemple :

tion réelle comme un effet de composition lié aux variations d'échantillon d'une vague à l'autre.

Les élèves se déclarant de genre « autre » déclarent aussi un niveau de stress très élevé : environ 36 % déclarent un stress « très important » (contre 41 % des filles et 17 % des garçons), et ils sont proportionnellement plus nombreux à décrire ce stress comme « un frein » (37 %, contre 33 % des filles et 22 % des garçons). Ces ordres de grandeur sont néanmoins à lire avec prudence compte tenu des effectifs réduits.

Positionnement perçu : en lien avec le différentiel de stress

En 2025, le positionnement perçu dans la classe suit un schéma semblable à celui du stress. Les garçons se voient plus souvent « plutôt en tête de classe » (32 %) que les filles (17 %), tandis que les filles se disent plus fréquemment « en retard » (31 %, contre 20 % chez les garçons). Dans les deux groupes, la modalité dominante reste « dans la moyenne » (garçons : 38 % ; filles : 39 %), et la catégorie « loin devant » demeure marginale (garçons : 2 % ; filles : 0,6 %).

La catégorie de genre « autre » se distingue par une difficulté plus marquée à se situer : près d'un élève sur cinq déclare « avoir du mal à s'évaluer » (19 %, contre 8 % des garçons et 12 % des filles). Elle combine par ailleurs des déclarations relativement fréquentes de positionnement « plutôt en tête » (24 %) et « en retard » (19 %), ce qui suggère un rapport plus incertain aux comparaisons scolaires (à interpréter avec prudence compte tenu des effectifs).

Discriminations et comportements répréhensibles minoritaires, mais concentrés

Les sections précédentes révèlent une expérience globalement positive, mais inégalement vécue. Dans ce contexte, l'enquête permet de documenter la place des expériences négatives : discriminations ressenties et comportements répréhensibles observés. Parce que ces expériences restent minoritaires, l'objectif n'est pas de décrire la CPGE comme un environnement globalement violent, mais d'identifier où et pour qui les risques se concentrent, d'autant qu'ils constituent un des facteurs fortement associés à un bien-être plus faible.

La majorité n'est exposée aucune agression, mais les écarts par genre sont marqués

Le Tableau 2 synthétise, selon le genre, la part d'élèves qui déclarent n'avoir ressenti aucune discrimination (« Je ne ressens aucune discrimination ») et n'avoir observé aucun comportement répréhensible (« Rien de tout cela »).

Tableau 2
Absence d'exposition déclarée selon le genre (2025)

	Aucune discrimination ressentie	Aucun comportement observé
Garçons	83 %	65 %
Filles	67 %	57 %
Genre « autre »	64 %	39 %

Lecture : part des répondants ayant déclaré *uniquement* l'absence de discrimination ressentie et *uniquement* l'absence de comportements discriminatoires observés (questions multi-réponses).

Deux enseignements se dégagent. D'abord, la majorité des élèves déclare n'avoir été exposée à aucune *discrimination ressentie* et n'avoir observé aucun *comportement répréhensible*. Ensuite, les écarts selon le genre sont nets : les garçons déclarent plus fréquemment une absence d'exposition que les filles, et l'écart est encore plus marqué pour les élèves se déclarant de genre « autre », en particulier en ce qui concerne les comportements observés.

Des profils d'exposition différenciés selon le genre, la filière et le statut social

Au-delà de cette synthèse, l'analyse des discriminations ressenties et des comportements répréhensibles observés permet d'estimer, toutes choses égales par ailleurs, les écarts de probabilité d'exposition selon le genre, la filière et le statut social².

S'agissant des discriminations ressenties, à caractéristiques comparables, les filles font plus souvent état de discriminations, notamment liées au sexe/genre et aux notes. Le profil des élèves se déclarant de genre « autre » se distingue encore davantage : ils déclarent plus fréquemment des discriminations liées au sexe/genre, mais aussi à l'orientation sexuelle et aux origines ethniques.

Le statut social semble également jouer un rôle important ; les élèves boursiers signalent plus souvent plusieurs motifs de discrimination, en particulier liée aux revenus ou à l'origine sociale. Cet effet s'étend toutefois à d'autres dimensions (religion, origines ethniques, apparence, orientation sexuelle, notes), suggérant un

2. Ces questions étant à choix multiples, chaque item a été recodé en variable binaire indiquant si l'élève l'avait coché (1) ou non (0). La liste complète des items figure en annexe : discriminations ressenties et comportements observés.

profil d'exposition plus large plutôt qu'un seul motif isolé.

Enfin, des différences apparaissent selon la filière, mais elles sont davantage spécifiques aux motifs. En filière économique, la discrimination liée au sexe/genre est moins souvent déclarée, tandis que des motifs tels que la religion, l'apparence et l'origine sociale sont plus souvent évoqués. En filière littéraire, les discriminations déclarées sont plutôt en lien avec l'origine sociale et la religion.

Comme pour les discriminations ressenties, les comportements répréhensibles observés ne se répartissent pas uniformément : le genre et le statut social influent sur l'exposition, et des différences apparaissent selon les filières. Ces écarts suggèrent que l'enjeu principal n'est pas le niveau moyen, mais plutôt l'identification des contextes et des groupes où les risques se concentrent, d'autant plus qu'ils s'accompagnent d'un bien-être plus faible.

L'information : un levier d'action

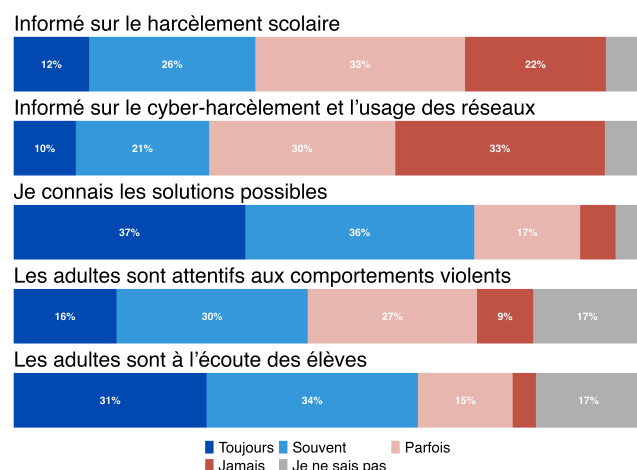


Figure 6
Soutien face au harcèlement : items (2025)

Enfin, les réponses aux items de soutien (Figure 6) dessinent un diagnostic contrasté. D'un côté, une large majorité d'élèves déclare *connaître les solutions possibles* (réponses « toujours » ou « souvent » très majoritaires) et l'idée que *les adultes sont à l'écoute* est relativement répandue, même si une part non négligeable répond « je ne sais pas ». De l'autre, l'information apparaît comme le point le plus fragile : à la question de savoir si l'on est *informé sur le harcèlement scolaire* et, plus encore, sur le *cyber-harcèlement et l'usage des réseaux* recueille beaucoup plus souvent les modalités de réponses « parfois » ou « jamais ». Autrement dit, le soutien perçu repose davantage sur des ressources générales et relationnelles que sur une information clairement diffusée et appropriée par l'en-

semble des élèves.

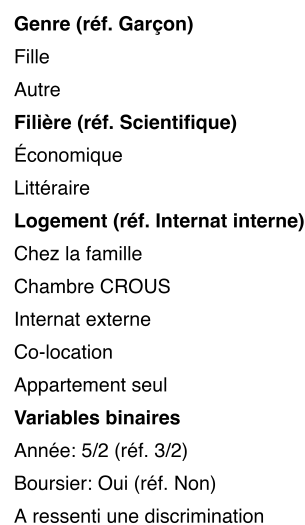


Figure 7

Impact sur l'indice de soutien perçu (2025)

Chaque point indique l'écart moyen (en points de pourcentage) par rapport à la référence (entre parenthèses); la ligne pointillée marque 0. Intervalle de confiance à 95 %. Points bleus significatifs; gris non significatifs.

Lecture : le point « Genre : Autre (réf. Garçon) » est situé autour de -1, ce qui signifie qu'à caractéristiques comparables, les personnes de genre « autre » ont en moyenne un score d'environ 1 point d'indice plus faible que les garçons.

La Figure 7 montre que ce soutien n'est pas réparti uniformément (échelle 5–20; voir l'Annexe pour la construction). Les élèves qui déclarent avoir *ressenti au moins une discrimination* font état d'un soutien moindre, à caractéristiques comparables. On observe également un score plus faible pour les élèves se déclarant de genre « autre », ainsi qu'en filière littéraire. Enfin, certaines situations de vie se distinguent : par rapport à l'internat de l'établissement, loger « chez la famille » est associé à un soutien perçu plus faible.

Ces résultats suggèrent des leviers d'action concrets. Puisque l'information est l'élément le moins bien évalué, une réponse opérationnelle consiste à renforcer la diffusion de repères simples et communs (définitions, signaux d'alerte, procédures, interlocuteurs). L'objectif est double : améliorer l'accès à l'information pour l'ensemble des élèves, notamment ceux pour qui l'exposition aux expériences négatives est le plus fortement associée à une fragilisation du bien-être.

Conclusion : préserver le socle positif, renforcer prévention et soutien

La vague 2025 de l'enquête confirme un diagnostic désormais stable : pour la grande majorité, la CPGE est une expérience positive, exigeante mais formatrice, et

vécue dans un climat plus coopératif que compétitif.

Deux enjeux demeurent toutefois centraux. Le premier est un stress très répandu qui pèse davantage sur les filles et est ressenti plus souvent comme un frein, notamment en filière économique. Le second est la présence d'expériences négatives (discriminations ressenties, comportements répréhensibles observés) globalement minoritaires, mais concentrées sur certains profils et associées à des niveaux de bien-être plus faibles.

Ces observations suggèrent une logique d'amélioration ciblée : consolider ce qui constitue la force de la CPGE (qualité des apprentissages, dynamique collective) et prioriser les actions de prévention, d'information et d'orientation là où les risques se concentrent.

Références

Margolis, Louis (21 juin 2024). *Je ne regrette rien – le bien-être en classe préparatoire aux Grandes écoles*. 2024-08. Paris : Cepremap, p. 9. url : <https://www.ceprenap.fr/2024/06/note-de-lobservatoire-du-bien-etre-n2024-08-je-ne-regrette-rien-le-bien-etre-en-classe-preparatoire-aux-grandes-ecoles/>.

Perona, Mathieu (fév. 2025). *Stress et coopération, les élèves des classes préparatoires plébiscitent leur formation*. 2025-05. Paris : Cepremap, p. 7. url : <https://www.ceprenap.fr/2025/01/note-de-lobservatoire-du-bien-etre-n2025-05-stress-et-cooperation/>.

Construction des indices

Indice de bien-être

L'indice de bien-être agrège les items présentés dans la Figure 1. Les réponses (« Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») sont recodées de 1 à 4. Les non-réponses et la modalité « Je ne sais pas » sont exclues. L'indice est la somme des items retenus, et varie de 8 à 32. En 2025, sa moyenne est de 25,35.

Indice de rapport à la scolarité

L'indice de rapport à la scolarité est construit à partir des items de la Figure 3. Les réponses (« Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ») sont recodées de 1 à 4, en excluant les non-réponses et « Je ne sais pas ». L'indice combine les items de manière à ce qu'un accord plus fort reflète, en moyenne, un rapport plus fa-

vorable : les huit premiers items de la figure sont additionnés, tandis que les deux derniers items (orientés négativement) sont soustraits. L'indice varie théoriquement de 0 à 30. En 2025, sa moyenne est de 20,38.

Indice de soutien perçu face au harcèlement

L'indice de soutien perçu repose sur les items de la Figure 6. Les réponses (« Jamais » à « Toujours ») sont recodées de 1 à 4. Les non-réponses et la modalité « Je ne sais pas » sont exclues. L'indice est la somme des items retenus et varie de 5 à 20. En 2025, sa moyenne est de 12,9.

Items

Discriminations ressenties

Les élèves étaient interrogés : « Au sein des CPGE, ressentez-vous ou avez-vous déjà ressenti une discrimination concernant » et pouvaient cocher un ou plusieurs des motifs suivants :

- Votre sexe/genre
- Votre orientation sexuelle
- Vos origines ethniques
- Vos notes
- Votre apparence
- Votre religion
- Les revenus de votre famille ou votre origine sociale
- Je ne ressens aucune discrimination

Comportements répréhensibles observés

Les élèves étaient interrogés : « Au sein des CPGE, avez-vous constaté des comportements ou attitudes qui vous paraissent répréhensibles dans les domaines suivants : » et pouvaient cocher un ou plusieurs des comportements suivants :

- De la violence verbale
- De la violence physique
- Du harcèlement
- Du sexisme
- Du racisme
- De l'homophobie
- Du racket
- Des vols
- De la consommation d'alcool
- De la consommation de substances illicites
- Du trafic de drogues
- Rien de tout cela

Le CEPREMAP est né en 1967 de la fusion de deux centres, le CEPREL et le CERMAP, pour éclairer la planification française grâce à la recherche économique.

Le CEPREMAP est, depuis le 1er janvier 2005, le CEntre Pour la Recherche EconoMique et ses APplications. Il est placé sous la tutelle du Ministère de la Recherche. La mission prévue dans ses statuts est d'assurer une interface entre le monde académique et les administrations économiques.

Il est à la fois une agence de valorisation de la recherche économique auprès des décideurs, et une agence de financement de projets dont les enjeux pour la décision publique sont reconnus comme prioritaires.

<http://www.cepremap.fr>

Observatoire du Bien-être

L'Observatoire du bien-être au CEPREMAP soutient la recherche sur le bien-être en France et dans le monde. Il réunit des chercheurs de différentes institutions appliquant des méthodes quantitatives rigoureuses et des techniques novatrices. Les chercheurs affiliés à l'Observatoire travaillent notamment sur la relation entre revenus, éducation, santé et bien-être, et l'évolution du bien-être au cours de la vie. Un rôle important de l'Observatoire est de développer notre compréhension du bien-être en France : son évolution au fil du temps, sa relation avec le cycle économique et politique, les écarts entre différents groupes de population ou régions, et enfin la relation entre politiques publiques et bien-être.

<http://www.cepremap.fr/observatoire-bien-etre>

<https://social.sciences.re/@ObsBienEtre>

Directrice de publication

Claudia Senik

Responsable éditorial

Mathieu Perona

Observatoire du Bien-être du Cepremap

48 Boulevard Jourdan

75014 Paris – France

Collection Notes de l'Observatoire du Bien-être, ISSN 2646-2834