

Les déterminants de l'orientation à l'issue de la classe de troisième

Alain Mingat, Jean Perrot

▶ **To cite this version:**

Alain Mingat, Jean Perrot. Les déterminants de l'orientation à l'issue de la classe de troisième. IREDU, 35, 125 p., 1982, Les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-039-3. halshs-02046450

HAL Id: halshs-02046450
https://shs.hal.science/halshs-02046450

Submitted on 22 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

institut de recherche sur l'économie de l'éducation

centre national de la recherche scientifique

alain mingat
jean perrot

LES DETERMINANTS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE EN FIN DE TROISIEME

UNIVERSITÉ DE DIJON - FACULTÉ DE SCIENCE ÉCONOMIQUE ET DE GESTION

LES DÉTERMINANTS DE L'ORIENTATION À L'ISSUE DE LA CLASSE DE TROISIÈME

Alain Mingat Jean Perrot

Cahier de l'IREDU n° 35
I.S.B.N. 2 85634-039-3

Janvier 1982

Les données nécessaires à l'élaboration de cette étude ont été rassemblées par Gilles Galodé avec la collaboration de Marc Richard. En raison de la dispersion des "Dossiers d'orientation", cette collecte a exigé un travail long et minutieux pour retrouver la trace de nombreux élèves. Nous remercions donc Gilles Galodé et Marc Richard du travail qu'ils ont réalisé pour nous fournir un fichier le plus riche possible.

Nous remercions aussi Paul Delannoy (Assistant M.I.P.C.- Université de Dijon), qui a assuré les traitements informatiques avec une patience qui s'est trouvée maintes fois sollicitée.

INTRODUCTION

Cette recherche concerne une analyse des procédures d'orientation au niveau de la classe de 3 ème des collèges. Il s'agit d'un carrefour très important dans la scolarité des élèves puisque les voies empruntées à l'issue de cette classe prédéterminent dans une large mesure et de façon souvent irréversible, les carrières finales des élèves.

En raison notamment de son importance, un certain nombre de travaux ont été entrepris sur l'orientation au palier de la classe de 3 ème et il paraît utile d'indiquer à quels types de questions nous souhaitons répondre dans cette recherche.

1. De façon externe, il est utile de décrire ce que produit l'orientation dans la différenciation des élèves quant à leur devenir. Comment s'orientent les élèves des différents types de 3 ème ? Comment sont orientés les enfants des différentes origines socio-professionnelles ? Observe-t-on des différences selon le sexe, ou l'âge de l'enfant ?

Complémentairement à cette description externe de ce que produit l'orientation, il est nécessaire de s'interroger sur le mode de production des différenciations enregistrées en pénétrant plus le fonctionnement des différents acteurs intervenant dans la procédure d'orientation. C'est sur ce point que porte plus particulièrement ce rapport.

2. L'orientation de 3 ème est organisée en différentes étapes de "dialogue" entre familles et école et une première interrogation concerne la recherche du poids respectif de ces différentes étapes dans la définition de l'orientation finale. On cherchera également à mettre en évidence le comportement des différents acteurs en distinguant du côté de l'institution d'une

part le conseil de classe et d'autre part l'administration scolaire. Comment se forment les voeux provisoires des familles ? Quel est le degré d'autonomie du conseil de classe par rapport aux voeux provisoires ? Quels sont les facteurs de l'orientation finale, en essayant de séparer les effets intellectuels, sociaux et géographiques et en mesurant comment ils se composent ?

3. Les questions précédentes concernant le mode probabiliste d'analyse des facteurs de l'orientation et s'il est important de savoir comment se structurent les probabilités d'orientation ; il est aussi très nécessaire de savoir ce qu'il en est au niveau individuel et de mesurer la cohérence interpersonnelle des décisions prises. Par exemple, pour l'accès à une filière donnée, quelle proportion d'élèves sont rejetés alors qu'ils sont porteurs de valeur scolaire supérieure à celle d'élèves acceptés ? Les élèves subissent-ils un traitement objectivement égal ?

4. Enfin, comme à l'issue de l'orientation sont enregistrées des inégalités importantes et multiples, la question se pose du rôle spécifique de l'orientation dans la génération de ces inégalités. Quelle part est due aux inégalités sédimentées dans le système scolaire antérieurement à l'orientation et constatées par elle, quelle part est due à la procédure elle-même et aux conditions dans lesquelles s'effectue l'orientation ?

L'analyse de ces questions sera menée dans les deux parties composant ce texte, un chapitre introductif propose une analyse théorique de l'orientation décrivant un modèle générateur des inégalités examinées dans le corps du texte.

° °
°

ELEMENTS THEORIQUES DE L'ORIENTATION

Le palier d'orientation de 3 ème est important, car il conditionne assez fortement et de façon relativement irréversible, les scolarités futures et finales des élèves. Il intervient alors qu'encore environ 75 % de la classe d'âge arrivent au point où vont se sédimenter définitivement certaines différenciations scolaires, sociales, géographiques, qui se transforment ultérieurement en différenciations sociales dans l'affectation des individus à la hiérarchie des emplois et des revenus.

Cette procédure d'orientation, comme toute situation de sélection, est caractérisée par un moment (du présent) assurant la transition entre le passé de l'élève et son avenir. C'est à la fois un bilan de la scolarité antérieure et une anticipation des chances concernant les scolarités futures alternatives.

1. La procédure d'orientation est un bilan

Au moment de l'orientation, les élèves se présentent avec des caractéristiques différentes. Ils ont des résultats scolaires différenciés, ils ont obtenu des notes qui les classent et les situent dans la hiérarchie de la réussite scolaire dans différentes matières (mathématiques, français, langue vivante, technologie...) caractérisant un profil scolaire. Ils ont par ailleurs obtenu ces résultats dans des classes différentes, de type différent, ou de "force" différente. Enfin, ils arrivent à l'orientation à un âge donné, qui mesure le retard plus ou moins grand qu'ils ont accumulé au cours de leur scolarité antérieure, avec éventuellement une estimation différente suivant que ce retard s'est matérialisé dans les premières années d'enseignement (primaire. cycle d'observation) ou dans la période récente (notamment dans le redoublement éventuel de la classe de 3 ème).

Cependant, s'il s'agit d'un bilan scolaire, cela ne signifie pas que les caractéristiques sociales ou géographiques y soient

implicitement absentes. En effet, nous savons que la réussite scolaire (même estimée dans un cursus éducatif ouvert) n'est pas sans être influencée par le milieu social d'origine, par les caractéristiques culturelles, langagières et motivationnelles du milieu, de même que par l'origine géographique, indépendamment des caractéristiques sociales. Par conséquent, le caractère de bilan opéré dans la procédure d'orientation occulte l'origine extra-individuelle de ces facteurs de différenciation pour se fonder sur le résultat final chiffré du processus antérieur et pour lui donner une légitimité objectivée.

2. La procédure d'orientation est une anticipation

L'orientation des élèves, le choix de la filière qu'ils vont suivre à l'entrée dans le second cycle secondaire, reposent sur un principe d'économie dans la mesure où il s'agit de proposer des correspondances entre les caractéristiques des disciplines et les caractéristiques des élèves. Les disciplines sont définies par leur fonction de production propre. Pour produire un bachelier d'un type donné, ou un BEP d'une spécialité donnée, il est nécessaire de disposer outre les bâtiments et matériels, des enseignants, des méthodes d'enseignement et des élèves. Les trois premiers des quatre facteurs de production sont définis de façon exogène tant en quantité qu'en qualité. Il s'ensuit que les caractéristiques des élèves -leur niveau de connaissances autant que leur niveau de capacité à profiter des conditions spécifiques d'enseignement définies par la combinaison fixée de trois autres facteurs- doivent être ajustées par la procédure d'orientation, ces caractéristiques individuelles étant notamment estimées par le bilan des acquisitions scolaires antérieures.

3. La procédure d'orientation assure l'ajustement entre l'offre et la demande (dans la dimension des caractéristiques des élèves et des formations)

En première approximation, et dans une conception idéalisée de la situation, on pourrait imaginer que les caractéristiques des

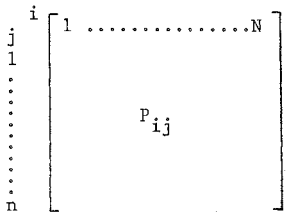
formations quant aux compétences requises par les élèves sont exclusives, c'est-à-dire que dans le spectre des compétences, la compétence A est indispensable dans la filière X, alors que la compétence B y est inutile, l'inverse étant vrai dans la filière Y. De même, les élèves seraient pourvus soit de la compétence A soit de la compétence B. Dans ce cas, les phénomènes d'orientation seraient simplifiés encore qu'il n'y ait pas de raison a priori pour que le nombre respectif d'élèves titulaires des compétences A et B soit précisément le même que le nombre respectif de places dans les filières X et Y, dès lors que ces nombres sont fixés de façon exogène.

L'idéal-type auquel nous venons de faire référence ne correspond bien sûr pas à la situation réelle.

1° Parce que les compétences ne sont pas exclusives.
2° Parce que les filières ne sont pas simplement différentes mais hiérarchisées.

Dès lors quelle signification pourrait avoir une orientation-ajustement ?

Soit P_{ij} la probabilité potentielle de réussir d'un individu muni du profil de caractéristiques i dans l'hypothèse où il serait orienté dans la filière j. Il y a autant de profils de caractéristiques i que d'individus à orienter et pour chaque individu autant de probabilités différentes que de filières potentielles. Une procédure technocratique pourrait chercher à établir l'orientation optimale.



1) S'il n'y a aucune contrainte sur le nombre N_j des élèves orientés dans la filière j, la maximisation du rendement interne de l'enseignement consécutif à l'orientation revient à prendre pour chaque individu i la filière j* qui maximise P_{ij}.

$$j^* \text{ tel que } \text{Max}_i \; P_{ij^*}$$

le rendement interne (taux de réussite après orientation) :

$$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n} P_{ij^*}$$

Dans ces conditions, le rendement numérique scolaire interne de l'enseignement après l'orientation est maximum, mais tous les élèves sont dans la filière la plus facile pour chacun d'entre eux qui risque fort d'être plus ou moins la même pour $\forall_i$ et en tous cas qui conduit à une structure N_j des filières tout à fait particulière.

2) Si on fixe des contraintes sur les N_j, nombre d'élèves orientés dans la filière j, la situation se présente de façon très différente. En effet, on ne cherchera pas pour chaque i à maximiser P_{ij}, mais on cherchera à maximiser globalement le rendement numérique scolaire interne sous contrainte de réaliser N_j. On se trouvera dans une situation type avantage comparatif où on élira l'individu i non pas parce que ses chances de réussir sont maximum mais parce que tout échange d'individu inter-filière ferait baisser la probabilité agrégée, c'est-à-dire quand tout échange de filière j et k entre deux individus i et l fait diminuer la probabilité globale.

$$P_{ij} + P_{lk} > P_{ik} + P_{lj}$$

Lorsque l'individu i passe de la filière j à la filière k, il peut augmenter individuellement sa probabilité de réussir, mais

ceci n'est pas globalement positif, si pour ce faire, l'individu l voit sa probabilité diminuer en passant de k à j (et il doit y avoir échange pour respecter la contrainte sur les N_j) d'une quantité supérieure à l'augmentation de la probabilité de i.

Cette procédure technocratique, qui cherche à maximiser le rendement interne global, n'est acceptable pour les individus que dans la mesure où ils n'ont pas de préférences entre les différentes filières. S'ils ont des préférences, qu'il s'agisse de goûts spécifiques pour tel ou tel type de formation et/ou qu'il s'agisse de caractéristiques qui dérivent en moyenne de la formation, telles que le prestige ou le revenu du métier futur auquel la formation donnera accès, il n'y aura généralement pas correspondance entre le désir de l'individu et celui de l'agent technocratique considéré. Il y a donc dysfonctionnement latent entre l'affectation souhaitée par l'individu et l'affectation agrégée N_j.

A. Attachons-nous tout d'abord à l'examen du fonctionnement de l'individu et à la génération de sa demande

Chaque individu va "choisir" entre les différentes filières éducatives à partir de l'analyse d'un certain nombre de caractéristiques et notamment à partir du couple formé d'une part par sa probabilité individuelle de réussir dans chacune des filières potentielles (P_{ij}) et d'autre part, par la mesure des avantages (A_{ij}) qu'il affecte à chacune d'entre elles. Le choix final qu'il exprimera tiendra alors compte de la valeur "numérique" de ces deux facteurs pour lui ainsi que de sa structure personnelle de pondération qui caractérise l'importance relative qu'il attribue à ceux-ci et les contraintes spécifiques qu'il supporte.

Attachons-nous successivement à l'examen des probabilités P_{ij}, des avantages A_{ij}, puis à l'arbitrage effectué.

(A1) Concernant la probabilité P_{ij} de réussir dans les différentes filières éducatives, l'hypothèse est que, toutes choses égales par ailleurs, l'individu préfère la filière dans laquelle il a le plus de chances de réussir. Cette probabilité dépend simultanément des caractéristiques de la filière et de celles de l'individu. Quant aux caractéristiques de la filière, il est clair que certaines filières sont plus difficiles que d'autres. Cependant, il est très important de ne pas oublier que la difficulté objective d'une filière tient tout à la fois aux nécessités cognitives d'acquisition des connaissances qu'au niveau moyen des élèves qui y sont inscrits. En effet, et nous aborderons ce point dans l'analyse des avantages A_{ij}, il faut observer que si les avantages perçus par l'individu ont bien évidemment une composante personnelle ils sont aussi dans une assez large mesure, objectifs et caractéristiques de la filière, indépendamment des individus, c'est-à-dire que certaines caractéristiques sont jugées positives par tous les candidats à l'orientation. Il s'ensuit qu'il y aura une certaine hiérarchie des filières avec comme conséquence, une relation globalement négative entre P_{ij} et A_{ij}. Les filières, pour un individu donné comme en moyenne agrégée, qui sont le plus dotées en avantages sont également celles où vont aller les meilleurs élèves. Celles-ci, par voie de conséquence auront le niveau académique le plus élevé et seront les plus difficiles. Sur le plan empirique, il découle que les taux de réussite, rapport de ceux qui réussissent à la population globale de la filière d'une part ne mesurent pas la difficulté de la filière per se puisque le taux observé dépend de façon essentielle de la population inscrite et d'autre part n'est d'aucune utilité pour l'orientation pour la même raison puisque c'est l'orientation antérieure qui a défini la structure des populations. Ces taux observés sont des conséquences des procédures d'orientation et ne sauraient donc d'aucune manière en être la cause ou être propres à les guider.

Si les taux observés ne peuvent guider l'orientation ni nous faire comprendre comment elle fonctionne, cela veut seulement dire que cette mesure empirique des probabilités P_{ij} n'est pas pertinente, mais pas que le concept théorique est sans intérêt. En réalité, ces probabilités ne sont pas observables directement, notamment puisqu'il s'agit de valeurs ex-ante alors que les observations sont nécessairement ex-post. De façon ex-ante, l'individu, mais nous verrons qu'il en est de même de l'institution scolaire, a conscience des difficultés caractéristiques de chaque filière (et de sa clientèle), mais il mesure aussi ses propres caractéristiques cognitives, notamment en fonction de ses résultats scolaires antérieurs pour former ses propres anticipations. En effet, la difficulté générale d'une filière est une chose, les qualités de l'élève en sont une autre et telle filière sera en réalité difficile (chances d'échouer importantes) pour un élève faible ou moyen et facile (quasi certitude d'y réussir) pour un élève brillant. C'est la raison pour laquelle, il faut porter au niveau individuel, la mesure des chances de réussir dans l'ensemble des filières potentielles (P_{ij}).

La question se pose alors de la formation des anticipations et de leur estimation. Sur un plan théorique, la mesure passe par l'estimation de fonctions de réussite dans chacune des filières (F_j), dans le but de mettre à jour tous les facteurs de la réussite et d'estimer comment ils se combinent dans la production individuelle de réussite, puis de simuler ces relations probabilistes en affectant à l'individu ses caractéristiques propres (c_i) pour estimer ses chances de succès anticipées (P_{ij}) dans les différentes filières potentielles j.

$$P_{ij} = F_j(c_i)$$

Cette procédure est bien sûr du domaine théorique (encore qu'elle ait utilement été utilisée sur un plan empirique dans

l'analyse des choix d'études supérieures de la part des bacheliers) et n'est pas effectivement menée dans la procédure d'orientation. Cependant, nous pensons qu'il s'agit implicitement du modèle utilisé et que tout se passe en réalité comme s'il en était ainsi. (Aussi bien en ce qui concerne l'individu que l'institution scolaire). Cette présentation, outre son utilité analytique, permet d'introduire les caractéristiques de l'information. En effet, il faut distinguer d'une part le niveau de risque objectif lié à la filière et aux caractéristiques individuelles et qui est mesuré par $(1 - P_{ij})$ (Probabilité d'échouer) dans l'hypothèse où les fonctions F_j seraient convenablement estimées (et en dépit des erreurs d'estimation de $\hat{P}_{ij}$) et d'autre part le risque ou l'incertitude dans laquelle se trouve l'individu (ou l'institution) de la pertinence de sa fonction $F^{@}_{j} \neq F_j$ implicite et des facteurs pertinents à prendre en considération pour son estimation. Dans ces conditions, plus l'information individuelle (ou familiale) est de mauvaise qualité (plus $F^{@}_{j}$ est différent de F_j), plus l'individu a conscience de la faible confiance qu'il peut attribuer à ses estimations, compte-tenu de son ignorance relative et plus l'orientation supportera un biais (par référence normative à la situation où l'individu saurait qu'il connaît convenablement la fonction F_j).

(A2) Après avoir discuté du facteur P_{ij} qui est à la base de l'hypothèse selon laquelle l'individu préfère, toutes choses égales par ailleurs, la filière dans laquelle il a le plus de chances de réussir, attachons-nous maintenant aux avantages A_{ij} qui sont associés par l'individu i à chacune des filières j. L'hypothèse de comportement est également simple et de bon sens : L'individu choisit, toutes choses égales par ailleurs, la filière qui présente pour lui le plus d'avantages spécifiques. Ces avantages ont une double dimension temporelle. Ils concernent d'une part la formation elle-même et donc le présent ou l'avenir proche pour l'élève en cours d'orientation et d'autre part ce qui se passera après la formation et les potentialités qu'elle porte

dans la moyenne période.

1- Pour ce qui est des avantages immédiats, on peut citer l'intérêt pour tel ou tel type d'étude que cet intérêt soit motivé par des raisons personnelles ou familiales ou par des raisons de type psycho-social tel que le souhait de poursuivre des études avec des camarades, mais il faut citer aussi le rôle de la structure géographique de l'offre d'enseignement. En effet, les établissements sont ponctuellement localisés, alors que l'habitat est réparti sur l'espace géographique. Cependant, ce fait à lui seul n'induirait que des inégalités quantitatives devant l'enseignement entre les urbains et les ruraux ou plus précisément entre ceux qui doivent se déplacer et ceux qui ont une offre sur place si les établissements étaient identiques quant à la structure des enseignements proposés. En fait, il n'en est pas ainsi et nombre d'élèves se trouvent dans une situation où il y a un biais qualitatif dans la structure d'offre, c'est-à-dire que s'ils veulent suivre telle formation, ils peuvent le faire sur place ou à une distance raisonnable alors qu'ils devraient se déplacer sur une longue distance, et vivre en internat, dans l'hypothèse où celui-ci existe, s'ils voulaient faire une formation différente. Il est alors clair que ces deux types de formation ne sont pas caractérisés par le même niveau d'avantages pour l'individu et que l'offre locale, par référence à une offre alternative éloignée, aura tendance à canaliser l'expression de la demande individuelle.

2- Cependant, si les individus sont sensibles aux avantages anticipés en cours de formation, ils accordent sans aucun doute un intérêt aux avantages futurs auxquels la formation pourra donner accès. La situation dépend de l'horizon économique envisagé. Les formations sont caractérisées d'une part par les atouts qu'elle procure à leurs titulaires en cours de vie active en général et sur le marché du travail en particulier et d'autre part par leur valeur d'option en caractérisant les capacités

des formés à être éligibles dans une formation ultérieure qui elle-même est porteuse de plus ou moins de prestige et de plus ou moins de valeur économique sur le marché du travail. La théorie de l'investissement éducatif aurait tendance à résumer ces avantages futurs dans des indicateurs prenant en compte simultanément les coûts de la formation (directs et d'opportunité) et les suppléments de gains que celle-ci permet d'obtenir au cours de la vie active, compte-tenu des probabilités de chômage et de mortalité (le critère de la valeur actuelle est ici préférable à celui du taux de rendement interne, compte-tenu de la dimension inégale -durée- des investissements considérés). Ces indicateurs simplifient bien sûr la réalité, mais ils ont une mesure empirique relativement solide et objective, alors qu'une prise en compte de facteurs éventuellement "plus riches" sur le plan conceptuel conduit souvent à des mesures empiriques à la fois floues, subjectives et mal interprétables. C'est pourquoi les indicateurs issus de la théorie du capital humain nous paraîssent sans doute préférables.

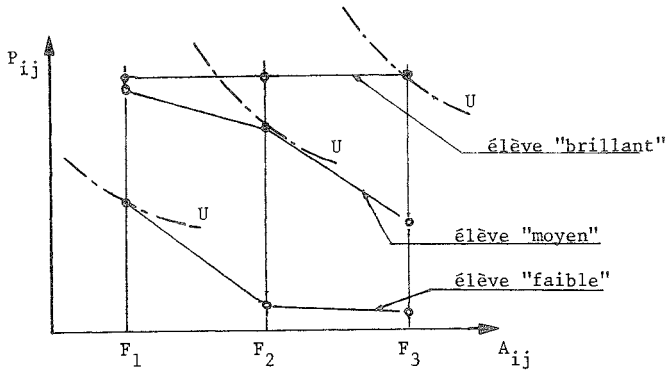
Il nous reste maintenant à examiner comment avantages (A_{ij}) et probabilités de réussir (P_{ij}) ou d'échouer ($1-P_{ij}$) se combinent dans l'expression des choix.

(A3) Un arbitrage entre la volonté d'obtenir le plus d'avantages possibles et le risque de ne pas les obtenir. Il y a effectivement arbitrage car dans la réalité, comme nous l'avons déjà noté, il y a, pour chaque individu et en moyenne, une relation négative entre les deux termes, à savoir que les formations qui présentent le plus d'avantages sont normalement les plus demandées et par conséquent les plus difficiles. Ceci car il y a concurrence pour avoir accès à un nombre de places qui est défini par ailleurs et trop limité pour répondre à l'expression de la demande en maintenant de ce fait la rareté de la formation et le niveau élevé des avantages qui y sont associés. S'il y a donc arbitrage, c'est que pour espérer obtenir

plus d'avantages, il faut accepter d'avoir moins de chances de les obtenir. La situation étudiée est d'une même nature que celle de l'arbitrage rendement - risque en théorie financière. Dans le cas qui nous intéresse, on peut anticiper que le taux de substitution avantages - risque, ou la pondération affectée par l'individu à ces deux facteurs, dépendra du niveau des contraintes économiques qui pèsent sur lui. D'une façon générale, on doit s'attendre à ce que plus la famille est modeste, plus elle sera sensible au risque d'échec, c'est-à-dire qu'elle cherchera à éviter des formations qui quoique "avantageuses" sont caractérisées par des chances trop faibles de réussir, compte-tenu des acquis scolaires de l'enfant. A contrario, les familles aisées chercheront plus les formations qui présentent le niveau d'avantages maximum, quitte à enregistrer un échec qui n'aura pas de conséquences trop graves, compte-tenu des possibilités de la famille. Cette argumentation rejoint celle développée par P. Bourdieu lorsqu'il parle de la scolarité des enfants de familles favorisées qui "sont assurés de ne jamais tout perdre en risquant de tout gagner".

(A4) Compte-tenu de ce modèle théorique général, essayons maintenant de voir quelles en sont les implications et quelles conséquences il permet d'anticiper concernant les orientations empiriquement observables ou plus précisément les caractéristiques de la demande des individus ou des familles.

1- Le modèle permet d'anticiper que d'une façon générale, et toutes choses égales par ailleurs, l'orientation respectera les exigences scolaires des filières du second cycle en se fondant sur les résultats scolaires (notes dans les différentes matières, type de classe, retard scolaire) observés. En effet, on se trouve dans la situation décrite par le graphique suivant :



L'axe des ordonnées représente les probabilités individuelles de réussir, alors que l'axe des abscisses représente les avantages. Les filières F_1, F_2 et F_3 sont caractérisées par le niveau de leurs avantages associés qui ici sont identiques pour les individus considérés (brillant, moyen et faible scolairement). Les points (o) représentent la situation des trois filières (couple avantages - chances de réussir) pour les trois types d'individus.

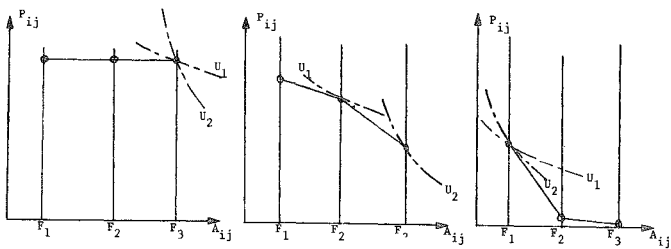
L'élève très brillant aurait des chances élevées de réussir quelle que soit la filière. L'élève moyen a des chances plus faibles de réussir et ceci d'autant plus que la filière est difficile (F_1 est "facile", F_2 "intermédiaire" et F_3 "difficile"). L'élève faible enfin a des chances très faibles de réussir dès lors qu'il ne choisit pas la filière la plus facile, bien que même dans celle-ci, le succès ne soit pas assuré.

La courbe U enfin caractérise ses préférences, son taux de substitution entre les avantages et la probabilité de les obtenir.

Le choix, l'optimisation du couple (P_{ij}, A_{ij}) est représenté par les points noirs et les élèves scolairement les meilleurs choisissent les filières les plus difficiles et les plus prestigieuses. La hiérarchie des filières renvoie à la hiérarchie scolaire antérieure.

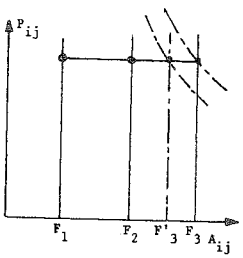
Outre ce résultat qui pourra paraître trivial à certains, le même cadre analytique permet de prévoir d'autres conséquences.

2- Il y a des différences sociales dans les choix de filière si le taux de substitution entre les avantages et la probabilité de les obtenir n'est pas le même dans les différentes catégories socio-professionnelles de la population, c'est-à-dire si l'aversion pour le risque, ou le goût pour la sécurité, est croissant avec les contraintes économiques de la famille. Cependant cette proposition ne vaut que pour les élèves moyens. En effet pour les élèves très brillants, le choix de la filière qui présente le plus d'avantages est effectué indépendamment de la pente de la fonction U alors qu'il en est de même pour les élèves faibles qui devront toujours éliminer la plupart des filières car leurs chances d'y réussir sont trop faibles. C'est donc une certaine interaction entre variables scolaires et sociales qu'il faut anticiper.

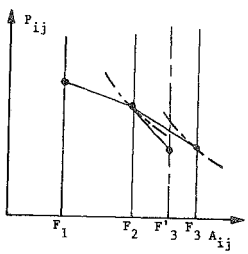


La fonction d'utilité U_1 caractérise l'origine sociale modeste, alors que U_2 concerne le milieu favorisé. On observe clairement l'interaction scolaire/social et l'impact spécialement faible de l'origine sociale aux deux extrêmes de la distribution des atouts scolaires et l'impact fort dans les situations scolaires intermédiaires.

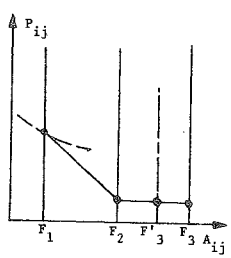
3- La carte scolaire va introduire des différenciations entre les élèves et dans certaines situations une offre locale, par opposition à une offre alternative éloignée, va avoir tendance à canaliser l'expression de la demande. Si toutes les offres, si toutes les filières, sont situées soit toutes localement, soit toutes à la même distance, cela n'introduit pas de biais géographique puisque cela correspond à une translation globale sans modifier les positions relatives (encore que si le niveau d'avantages devient trop bas, cela peut inciter à choisir l'arrêt des études pur et simple ou l'entrée en apprentissage dans une entreprise locale). Par contre, si le choix est entre une offre locale et une offre éloignée, les choix vont s'en trouver affectés. En effet, cette situation modifie la structure relative des avantages.



Elève "brillant"



Elève "Moyen"



Elève "faible"

Dans le cas considéré (l'accès à la filière F_3 nécessite un déplacement $F_3 \rightarrow F'_3$) la structure géographique de l'offre ne modifie pas le choix de l'élève brillant ni celui de l'élève faible et là encore, la sensibilité est plus forte pour l'élève moyen. Cependant, le cas représenté dans le graphique précédent n'est qu'un cas particulier car on a supposé que F_1 et F_2 étaient localement disponibles alors que l'accès à $F_3(F'_3)$ supposait un déplacement. De façon plus générale, l'impact de la structure géographique de l'offre se manifestera surtout pour les élèves dont le choix n'est pas nettement tranché par ailleurs, c'est-à-dire lorsque le niveau d'utilité de deux formations serait proche sans influence de la carte scolaire. Dans ces conditions, la structure géographique de l'offre d'enseignement peut induire un renversement des choix. Dans d'autres conditions, quand le choix est fortement tranché par ailleurs, ou quand la différenciation de l'offre ne concerne pas des formations à utilité élevée pour l'individu, la carte scolaire n'induit pas de modifications des choix.

Après ces quelques exemples illustrant le cadre analytique présenté pour rendre compte de la demande exprimée par les individus et les familles, il faut aborder le fonctionnement de l'agent institution scolaire, car la décision finale d'orientation d'une part lui revient, et d'autre part, est le produit interactif d'un "dialogue", institutionnellement organisé, entre la famille et l'administration.

B. Comportement d'orientation de l'institution scolaire

En premier lieu, il est utile de distinguer dans l'ensemble de l'institution scolaire deux agents dont les rôles et les contraintes sont de nature différente. D'une part, le conseil de classe qui est supposé faire l'évaluation des candidats sur le plan des capacités intellectuelles et scolaires et d'autre part l'administration de l'Education Nationale via les rectorats qui a pour contraintes de remplir des objectifs quantitatifs (nombre de places dans les différentes filières) définis, comme nous l'avons déjà

noté, de façon exogène à l'orientation elle-même. On conçoit a priori qu'il n'y a pas nécessairement compatibilité entre les choix, les objectifs ou les contraintes de ces trois agents. En fait, le problème est d'une part celui d'un ajustement qualitatif individuel entre la famille et le conseil de classe et d'autre part celui d'un ajustement quantitatif entre le résultat du dialogue famille - conseil de classe au niveau agrégé avec la structure des places offertes dans les classes de second cycle. Dans cette organisation, le rôle central est tenu par le conseil de classe. En effet, il est essentiel que la discordance soit faible entre ce que propose finalement le conseil de classe et ce que pourra accepter l'administration éducative, car d'une part, les familles ne perçoivent qu'un seul interlocuteur global définissant l'école sans distinctions internes et parce que d'autre part, l'orientation doit avoir un fondement légitimé qui peut être intellectuel et scolaire (argumentation méritocratique) et ne peut pas être organisationnel (argumentation technocratique).

Attachons-nous rapidement à l'analyse du fonctionnement du conseil de classe. Son rôle est normalement limité à la dimension intellectuelle et scolaire de l'orientation même si bien sûr ses membres ont conscience de la hiérarchie des filières. Dans les termes utilisés dans la section précédente, cela veut dire que le conseil de classe est concerné plus par les P_{ij} que par les A_{ij}. La justification de ceci tient au fait que l'estimation des P_{ij} est principalement fondée sur des critères de type scolaire que les enseignants sont mieux à même d'apprécier du fait de leur profession et de la connaissance scolaire qu'ils ont des élèves alors que l'évaluation des A_{ij} incorpore des éléments personnels de l'élève et de sa famille[1] sur lesquels les enseignants ne sont

[1] Les enseignants ne peuvent pas intervenir normativement dans des situations alternatives du type simple suivant : "mon père est menuisier et j'aimerais bien exercer le même métier et reprendre son atelier" ou bien "mon père est menuisier et je voudrais surtout ne pas exercer ce travail pénible aux horaires impossibles ; j'aimerais devenir comptable". Toutefois, et nous aurons l'occasion d'y revenir, l'analyse de l'orientation n'a pas la même signification selon qu'il s'agit du choix entre enseignement général long et enseignement professionnel court ou bien du choix de métier à l'intérieur de l'enseignement technique court.

pas véritablement fondés à intervenir, même si leur rôle est sans doute de veiller à ce que l'expression des choix individuels ne soit pas le produit d'une information trop imparfaite ou trop biaisée. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la procédure d'orientation est basée sur un dialogue entre la famille et le conseil de classe, la famille ayant l'initiative de l'expression de ses préférences.

Comme nous l'avons déjà noté au début de ce texte, si les individus n'avaient pas de préférences (s'ils ne les avaient pas exprimées en premier ou si le conseil de classe n'en avait pas connaissance au moment de produire ses propositions provisoires) le conseil de classe ferait une évaluation individuelle des résultats scolaires pour estimer les probabilités de réussir de chacun dans chacune des filières potentielles et pour en dériver les orientations par application d'une règle d'optimalité visant à optimiser le fonctionnement interne du deuxième cycle secondaire, sous contrainte de réaliser une structure donnée dans la répartition numérique des différentes filières. Cette règle bien sûr n'est qu'une règle d'efficacité technique de la production d'enseignement en fonction d'un objectif planifié pour l'éducation et ne correspond pas à un objectif plus élevé du système éducatif qui voudrait que l'école aide à la réalisation du développement intellectuel maximal de l'élève

-parce que les anticipations de réussite dans les différentes filières sont probabilistes, c'est-à-dire que l'on n'est pas dans des situations de certitude de réussite ni de certitude d'échec. Il s'ensuit que si on a "besoin" de N_j élèves orientés dans la filière j, et qu'on prend par exemple le N_j élèves qui ont les chances les plus élevées d'y réussir, alors on éliminera des élèves peut-être plus faibles que ceux qui ont été retenus, mais qui avaient aussi des chances de réussir, c'est-à-dire qu'un certain nombre des éliminés auraient effectivement réussi.

-parce qu'on suppose que certains éléments, notamment pédagogiques, sont des données non susceptibles d'être modifiées, alors qu'il n'en est pas nécessairement ainsi. En effet, les fonctions définissant les probabilités individuelles de réussir $\left[P_{ij} - F_j(c_i)\right]$ en fonction des caractéristiques de l'élève, dépendent des conditions pédagogiques prévalant dans le second cycle (type de pédagogie, durée de l'enseignement, encadrement des élèves...). Si les conditions pédagogiques changent, les chances individuelles sont modifiées ainsi que le nombre d'élèves ayant la capacité de suivre l'enseignement. Ainsi, il a été montré qu'avec des moyens adaptés, une très large majorité de la classe d'âge pouvait acquérir le niveau de connaissance du baccalauréat.

Cependant, le conseil de classe de 3 ème n'a pas vocation à modifier le second cycle et considère donc ses caractéristiques comme des données. De plus, ses propositions ne sont pas indépendantes des souhaits des familles et le conseil de classe fonctionne en partie pour valider, ou invalider, les choix effectués en indiquant si le niveau de capacité de l'élève est suffisant pour qu'il puisse espérer mener à bien les études qu'il envisage.

Nous arrivons là aux limites de ce qui peut être envisagé sur un plan théorique et général, sans recours aux éléments de fait ; c'est pourquoi,pour terminer cette présentation introductive, nous essaierons, à l'éclairage de ce que nous venons de dire, de poser des questions objectivées ayant un contenu empirique, auquel le texte ci-après, qui propose les résultats de l'enquête, aura le souci de répondre.

En premier lieu, il ne faut pas oublier que les décisions finales sont un produit interactif.

1- Les familles expriment des voeux provisoires.
2- Le conseil de classe répond par des propositions provisoires.
3- Les familles expriment alors leurs voeux définitifs qui peuvent être les mêmes ou différents des voeux provisoires.

4- Le conseil de classe répond, par les propositions définitives, qui peuvent être ou non les mêmes que les propositions provisoires, tenir compte ou ne pas tenir compte des voeux des familles.

5- Il peut y avoir une procédure d'appel, à l'initiative de la famille, si elle estime que l'orientation proposée par le conseil de classe ne correspond pas à ses souhaits ou aux intérêts de l'enfant.

6- L'administration procède aux affectations dans les établissements d'accueil du second cycle en fonction des places disponibles et des propositions finales.

7- Le sort effectif de l'enfant correspond normalement à l'affectation, encore qu'il y ait un certain nombre d'échappatoires, tels que le redoublement de la classe de troisième, le recours à l'enseignement privé, ...

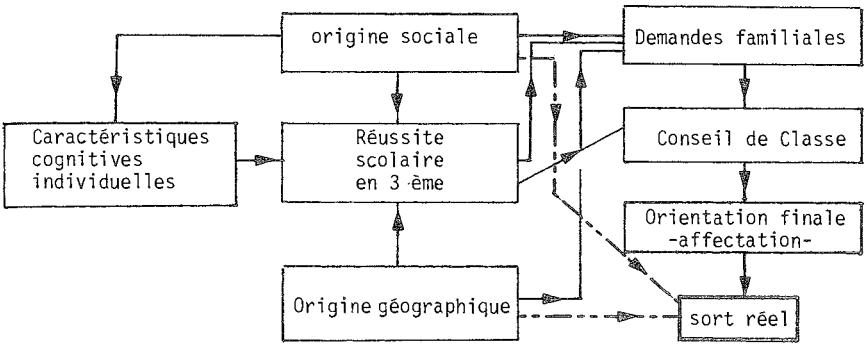
Par rapport à ce processus, on peut bien sûr chercher à décrire numériquement le cheminement des voeux et propositions diverses pour mesurer comment s'opère la "convergence". Cependant, il est également utile de s'interroger sur les points suivants.

(1) Comment se forment les voeux provisoires des familles et quels facteurs les structurent ? Quelle est la pertinence empirique du modèle théorique de comportement individuel ? Quel est le poids des variables scolaires, sociales ou géographiques et de leur interaction dans l'explication de la diversité des demandes exprimées par les familles ?

(2) Comment se forment les propositions du conseil de classe ? Quelles relations y-a-t-il entre ces propositions et celles qui auraient pu être faites sur critères purement scolaires ? Jusqu'à quel point les propositions du conseil de classe sont-elles influencées par les demandes familiales ? Quel est leur degré de cohérence, c'est-à-dire quel est le niveau de "bruits" par acceptation d'élèves plus faibles que d'autres, qui ont été éliminés

dans l'accès à telle filière, très demandée par exemple ? Les propositions du conseil de classe supportent-elles un biais social ou géographique ? Est-il plus fort, ou plus faible que celui qui résulte des voeux familiaux ? Les propositions réduisent-elles le biais social des demandes parentales, introduisent-elles des biais spécifiques ? Par rapport aux demandes, la réduction éventuelle du biais social se manifeste-t-elle par diminution des ambitions des familles favorisées et/ou par stimulation de celles des familles défavorisées ? Est-ce que le conseil de classe fait en moyenne de bonnes estimations des facteurs pertinents associés à la réussite en second cycle ? Filtre-t-il bien les capacités requises ?

(3) Dans les propositions finales du processus d'orientation, quelle part des inégalités d'orientation revient à la prise en compte "objective" des résultats scolaires antérieurs, aux biais sociaux et géographiques dans l'expression de la demande individuelle et au conseil de classe lui-même ?



Dans les biais sociaux finaux au niveau des orientations, quelle part provient de l'inégalité sociale "incorporée" dans les résultats scolaires de 3 ème et de la procédure d'orientation prise globalement ?

PREMIÈRE PARTIE : DESCRIPTION DES ORIENTATIONS

Dans cette partie, nous nous contenterons de cadrer les processus analysé en examinant successivement de façon agrégée et numérique l'évolution des voeux et propositions et leur convergence vers l'orientation effective puis les relations qu'il y a entre voeux et propositions d'une part entre eux, et d'autre part, avec les variables caractéristiques de l'enfant, de son origine sociale et ses performances scolaires passées. Enfin, nous nous attacherons de façon plus spécifique à l'orientation non plus au niveau moyen et agrégé, mais au niveau individuel, en examinant si au-delà du fonctionnement global, la disjonction des distributions interindividuelles est bien assurée, c'est-à-dire si la cohérence des propositions, à savoir l' existence de situations dans lesquelles on rejette des élèves objectivement meilleurs que d'autres qui ont été acceptés, est forte ou non.

SECTION I : DESCRIPTION NUMERIQUE DU PROCESSUS D'ORIENTATION

Afin de caractériser les grandes tendances de l'orientation, nous avons retenu une partition relativement agrégée, notamment pour l'enseignement technique court, car la diversité des métiers y est relativement importante. Le regroupement aurait pu être fait en fait en distinguant classiquement les métiers secondaires et les métiers tertiaires, mais il nous est apparu que cette séparation était peu pertinente pour segmenter les caractéristiques de l'orientation car l'orientation est surtout un processus de concurrence, alors que le degré de concurrence est relativement faible entre ces deux grandes familles de métier, la variable

sexe épuisant l'essentiel de ce qu'on peut dire à son sujet. Cette réflexion nous a conduit à envisager une distinction transversale aux secteurs de formation opposant les spécialités où la demande est excédentaire à l'offre de places (carrière sanitaire et sociale, géomètre...) à celles où nous observons la situation inverse (sténodactylographe, agent administratif...). Pour l'enseignement long, nous avons utilisé les grandes filières de la classe de seconde au moment de l'enquête, à savoir C (qui conduit ensuite soit à la 1 ère D ou à la 1 ère C), A (littéraire), AB (qui conduit soit à la 1 ère B, ou aux 1 ères G), Technique secondaire (qui conduit à la 1 ère E et aux 1 ères F) et enfin Techniques tertiaires (médico-social). Une catégorie "autres" a également été utilisée, elle regroupe des cas tels que les CAP, les BEP extérieures à l'Académie, le redoublement, et les sorties du système éducatif ; nous en étudierons certains aspects de façon séparée.

	A	AB	C	T. Sec.	T. Ter.	BEP "sélect."	BEP non sélect.	Autres	ENSEMBLE
Voeux provisoires n°1	219	228	422	222	48	192	167	159	1 657
Propositions provisoires n°1	173	223	288	181	25	191	283	293	1 657
Voeux définitifs n°1	186	237	362	189	24	191	233	235	1 657
Propositions définivites n°1	171	229	320	179	22	189	282	265	1 657
Sort réel[1]	172	252	325	177	14	128	304	285	1 657

[1] Il aurait été utile de distinguer l'affectation effectuée par l'administration rectorale entre la proposition définitive du conseil de classe et le sort réel à la rentrée suivante pour séparer le rôle de l'administration et l'action des parents dans l'explication des différences entre propositions définitives et sort réel. Ceci n'a pas été possible pour des raisons pratiques.

Ce tableau établi en "statique comparée" permet seulement des dénombrements à chaque niveau du processus d'orientation et ne permet pas de mesurer les glissements interpersonnels qui sont sous-jacents aux modifications numériques d'un étage à l'autre du processus d'orientation. Par exemple, lorsqu'on observe, dans la première colonne du tableau que 186 élèves expriment comme voeu définitif la filière A, on ne sait pas l'origine de ce chiffre ; ces 186 élèves se recrutent-ils parmi les 219 dont le voeu provisoire était déjà A ou bien une partie d'entre eux, et dans quelle proportion avait demandé une autre filière en voeux provisoires (par exemple certains voeux provisoires C à qui la proposition provisoire a été A). C'est la raison pour laquelle il faut être prudent dans l'analyse d'un tableau tel que celui-ci. Toutefois, certains points intéressants peuvent être utilement soulignés.

Le tableau ci-après donne le rapport, en pourcentages, des voeux et propositions au sort réel.

	A	AB	C	T Sec.	T Ter.	BEP "sélec."	BEP non sélectifs
Voeux provisoires n°1/S.R.	127,3	90,5	129,9	125,4	342,9*	150,0	54,9
Propositions Provisoires n 1/S.R.	100,6	88,5	88,6	102,3	178,6*	149,2	93,1
Voeux définitifs n°1/SR	108,1	94,1	106,8	106,8	171,4*	149,2	76,6
Propos. définitives n°1/SR	99,4	90,9	101,1	101,1	157,1*	147,7	92,8
Sort réel	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Effectifs petits.

-On observe en premier lieu que les demandes exprimées "spontanément" par les familles dans leurs voeux provisoires sont excédentaires par rapport aux places disponibles dans 5 des 7 filières considérées. Seules les filières AB et le groupe des BEP non sélectifs (mais cela tient à la construction de la typologie des

BEP) apparaîssent moins attractifs que leur représentation finale réelle.

-On observe, au plan numérique global, une convergence assez rapide entre les voeux provisoires et les voeux définitifs puisque l'indicateur moyen de discordance (écart absolu moyen en pourcentage) passe de 31,2 % (sans tenir compte des techniques tertiaires) au niveau des voeux provisoires à 16,7 % au niveau des voeux définitifs, cette convergence étant particulièrement forte dans l'enseignement long (de 23 % à 6,9 %) et apparaîssant beaucoup plus difficile dans l'enseignement technique court (de 48,1 % à encore 36,3 % dans les voeux définitifs).

-Sur le plan numérique agrégé, le conseil de classe, d'une façon générale, a une bonne appréciation de l'offre disponible de places dans les différentes filières puisque ses propositions, même provisoires, sont relativement proches du sort réel. On peut noter toutefois qu'il n'en est pas ainsi pour les BEP sélectifs où l'offre de places paraît limitée eu égard aux exigences scolaires de ces disciplines.

Comme nous l'avons noté, le type d'observations que nous venons de faire, occulte les glissements inter-filières qui s'opèrent entre chaque place du processus d'orientation. Il est alors utile de se poser la question de savoir ce que devient un voeu provisoire d'un type donné, quelle réponse lui fait-on, comment réagissent les familles lorsque les propositions qu'on leur fait sont différentes de leurs demandes.

Observons en premier lieu deux tableaux mettant en correspondance voeux provisoires avec les propositions provisoires d'une part, les sorts réels d'autre part.

-Matrice des voeux provisoires et des propositions provisoires-

(%)

VP_1 / PP_1	A	AB	C	T Sec.	T Tert.	T court sélectif	T court N. sélec.	Autres	Ensemble
A	79,6 62,6	2,9 2,2	13,3 5,5	1,2 0,9	1,7 6,3	0,6 0,5	0,6 0,6	0,6 0,6	100,0 10,4
AB	10,8 11,0	59,2 57,9	17,9 9,5	2,2 2,3	2,7 12,5	0.6 0,5	4,0 5,4	2,7 3,8	100,0 13,5
C	2,1 2,7	1,4 1,8	93,8 64,0	1,4 1,8	0 0	0,4 0,5	0 0	1,1 1,9	100,0 17,4
T secondaire	0,6 0,5	0,6 0,4	16,6 7,1	77,4 63,1	0 0	2,2 2,1	1,1 1,2	1,7 1,9	100,0 10,9
T tertiaire	0 0	0 0	4,0 0,2	8,0 0,9	64,0 33,3	20,0 2,6	0 0	4,0 0,6	100,0 1,5
T court sélectif	4,2 3,7	5,8 4,8	4,7 2,1	15,2 13,1	6,7 27,1	54,5 54,2	1,1 1,2	7,9 9,4	100,0 11,5
T court non sélectif	3,9 5,0	13,4 16,7	1,4 4,2	1,1 1,4	2,1 12,5	18,0 26,6	47,7 80,2	12,7 22,6	100,0 17,1
Autres	10,9 14,6	12,6 16,2	15,4 10,7	12,6 16,7	1,4 8,3	8,5 13,0	6,5 11,3	32,1 59,1	100,0 17,8
ENSEMBLE	13,2 100,0	13,8 100,0	25,5 100,0	13,4 100,0	2,9 100,0	11,6 100,0	10,1 100,0	9,6 100,0	100,0 100,0

-Matrice des voeux provisoires et du sort réel-

(%)

SR \ VP_1	A	AB	C	T Sec.	T Tert.	T court sélectif	T court non sél.	Autres	Ensemble
A	76,7 60,2	5,2 4,0	12,8 5,2	1,7 1,4	1,7 6,3	0 0	0,6 0,6	1,2 1,3	100,0 10,4
AB	14,7 16,9	55,6 61,4	14,3 8,5	3,2 3,6	5,6 29,2	0,8 1,0	2,4 3,6	0,8 1,3	100,0 15,2
C	2,8 4,1	1,5 2,2	90,5 69,7	2,8 4,1	0,6 4,2	0,3 0,5	0 0	1,5 3,1	100,0 19,6
T Secondaire	0,6 0,5	1,1 0,9	15,8 6,6	77,4 61,7	0 0	1,1 1,0	1,6 1,8	2,2 2,5	100,0 10,7
T Tertiaire	0 0	0 0	0 0	7,1 0,5	57,1 16,7	21,4 1,5	0 0	14,2 1,3	100,0 0,8
T court sélectif	2,3 1,4	3,1 1,8	1,6 0,5	19,5 11,3	6,2 16,7	50,8 33,9	4,7 3,6	11,7 9,4	100,0 7,7
T court non sélectif	5,9 8,2	13,2 17,5	1,0 0,7	2,6 3,6	2,3 14,6	24,7 39,1	41,1 74,9	9,2 17,6	100,0 18,4
Autres	6,7 8,7	9,8 12,3	13,0 8,8	10,9 14,0	2,1 12,5	15,4 22,9	9,1 15,6	33,0 59,8	100,0 17,2
ENSEMBLE	13,2 100,0	13,8 100,0	25,5 100,0	13,4 100,0	2,9 100,0	11,6 100,0	10,1 100,0	9,6 100,0	100,0 100,0

Si on regarde la diagonale des deux matrices, c'est-à-dire les situations dans lesquelles il y a correspondance entre le voeu provisoire et la proposition provisoire ou le sort réel, on observe qu'en moyenne, une majorité des élèves obtient la filière qu'ils avaient demandée. Cependant, cela n'est pas vrai pour tous les types de voeux provisoires puisque seulement 39 % de ceux qui avaient demandé un BEP sélectif l'obtiennent et 16,7 % de ceux qui avaient demandé une seconde technique tertiaire réussirent à y rentrer. Pour les autres voeux, le taux de satisfaction de la demande varie dans la fourchette 60 à 75 %.

Si on lit les tableaux par colonne, on observe :
-que les voeux provisoires "A" qui ne se réalisent pas fréquenteront plus souvent la filière AB ;
-que les voeux provisoires "AB" qui ne sont pas acceptés dans cette filière seront finalement plus souvent inscrits en filière Technique court non sélectif ;
-que les voeux provisoires "C" qui n'aboutissent pas, se retrouveront en filières AB, Technique long secondaire ou A, ainsi que dans la catégorie "Autres" qui comprend essentiellement des redoublements pour cette sous-population ;
-que les voeux provisoires "Technique long secondaire" qui ne réussiront pas dans leurs espérances, fréquenteront assez majoritairement des BEP sélectifs ;
-que les voeux provisoires "Technique long tertiaires" qui ne sont pas acceptés réjoindront des filières variées et notamment la filière AB qui conduit à la fin de la classe de seconde à des formations appartenant au même groupe, mais de spécialités différentes ;
-que les voeux provisoires "Technique court sélectif" qui ne se réalisent pas devront le plus souvent, se contenter de la filière des BEP "ordinaires" non sélectifs, cette orientation finale étant même plus fréquente que l'orientation demandée.

Si on regarde la diagonale des deux matrices, c'est-à-dire les situations dans lesquelles il y a correspondance entre le voeu provisoire et la proposition provisoire ou le sort réel, on observe qu'en moyenne, une majorité des élèves obtient la filière qu'ils avaient demandée. Cependant, cela n'est pas vrai pour tous les types de voeux provisoires puisque seulement 39 % de ceux qui avaient demandé un BEP sélectif l'obtiennent et 16,7 % de ceux qui avaient demandé une seconde technique tertiaire réussirent à y rentrer. Pour les autres voeux, le taux de satisfaction de la demande varie dans la fourchette 60 à 75 %.

Si on lit les tableaux par colonne, on observe :
-que les voeux provisoires "A" qui ne se réalisent pas fréquenteront plus souvent la filière AB ;
-que les voeux provisoires "AB" qui ne sont pas acceptés dans cette filière seront finalement plus souvent inscrits en filière Technique court non sélectif ;
-que les voeux provisoires "C" qui n'aboutissent pas, se retrouveront en filières AB, Technique long secondaire ou A, ainsi que dans la catégorie "Autres" qui comprend essentiellement des redoublements pour cette sous-population ;
-que les voeux provisoires "Technique long secondaire" qui ne réussiront pas dans leurs espérances, fréquenteront assez majoritairement des BEP sélectifs ;
-que les voeux provisoires "Technique long tertiaires" qui ne sont pas acceptés réjoindront des filières variées et notamment la filière AB qui conduit à la fin de la classe de seconde à des formations appartenant au même groupe, mais de spécialités différentes ;
-que les voeux provisoires "Technique court sélectif" qui ne se réalisent pas devront le plus souvent, se contenter de la filière des BEP "ordinaires" non sélectifs, cette orientation finale étant même plus fréquente que l'orientation demandée.

-que les voeux provisoires "Technique court non sélectif" qui ne sont pas finalement inscrits dans cette filière sont majoritairement dans la catégorie "Autres" qui regroupe principalement la préparation de CAP et l'entrée en apprentissage.

La hiérarchie globale des orientations apparaît donc assez clairement avec, en premier lieu, la filière C suivie de la filière A et Technique long, puis légèrement en-dessous la filière AB, elle-même précédant les BEP à accès sélectif, les BEP non sélectifs, qui correspondent à des spécialités à faible spécificité, étant au bas de l'échelle.

Le tableau ci-après permet de visualiser la situation des orientations obtenues en référence au niveau de l'orientation exprimée dans les voeux provisoires (nous avons considéré ici que les filières A, AB et T étaient de niveau comparable).

(%)

		"Supérieur" à la demande	Identique à la demande	Dif. demande mais de même niveau	"Inférieur" à la demande	Total
VP1 = A	PP1	2,7	62,6	11,5	23,3	100,0
	SR	4,1	60,2	17,4	18,3	
VP1 = AB	PP1	1,8	57,9	2,6	37,7	100,0
	SR	2,2	61,4	4,8	31,6	
VP1 = C	PP1	-	64,0	-	36,0	100,0
	SR	-	69,7	-	30,3	
VP1 = Tech. long	PP1	1,5	57,8	6,7	34,1	100,0
	SR	4,1	53,7	10,4	31,8	
VP1 = BEP sélect.	PP1	6,3	54,2	5,2	34,4	100,0
	SR	4,2	33,9	7,2	54,7	
VP1 = BEP non sél.	PP1	8,4	80,2	11,4	-	100,0
	SR	13,2	74,9	11,9	-	
ENSEMBLE	PP1	2,7	62,3	5,2	29,8	100,0
	SR	3,7	60,2	7,4	28,7	

Le tableau montre les différences de taux de satisfaction de la demande selon les différents types de voeux provisoires, mais surtout la structure asymétrique des écarts entre la demande d'une part, les propositions et le sort réel d'autre part. Ainsi, la fréquence des orientations "supérieures" à la demande est très faible (de l'ordre de 3 %) alors que la fréquence des orientations "inférieures" ne l'est pas puisqu'elle concerne plus d'un élève sur quatre. Cette situation a une acuité particulière comme nous l'avons noté pour les BEP sélectifs.

Toutefois, le problème de la réalisation finale des voeux provisoires, s'il mesure sans doute la frustration qui découle de l'orientation, dépend assez largement de l'interaction de deux facteurs caractérisant d'une part le mode d'expression des voeux et d'autre part le mode de fonctionnement du conseil de classe.

I.1. Expression des voeux provisoires. Les taux de satisfaction de la demande ne mesurent pas la difficulté des études car les demandes des familles ne sont pas aléatoires et dépendent assez largement de la perception qu'ont les familles des capacités scolaires nécessaires dans les différentes filières et de la mesure qu'elles font elles-mêmes des caractéristiques de leurs enfants. L'ensemble de ces deux dimensions participent à la détermination de l'auto-sélection gérée par les familles et rendant les voeux exprimés dans une certaine mesure "raisonnables". C'est donc le degré de "désajustement" entre l'auto-sélection familiale et la sélection organisée par l'école que mesure le taux de satisfaction de la demande et non le niveau absolu de la sélection. Ainsi, il est probable que la population qui a demandé la filière C aurait connu un taux de satisfaction notablement plus élevé si sa demande s'était portée sur des filières inférieures dans la hiérarchie des choix.

I.2. Fonctionnement du conseil de classe. La question qui se pose ici est de savoir quel est le degré d'indépendance du conseil de classe dans ses propositions provisoires par rapport à l'expression de la demande des familles dont les voeux provisoires sont temporellement antérieurs. En effet, on peut envisager deux modes extrêmes de fonctionnement. Dans un premier cas, le conseil de classe juge des compétences des élèves en référence aux exigences actuelles des filières de second cycle et fait ses propositions en conséquence sans se préoccuper autrement des voeux provisoires des familles. Offres et demandes s'expriment séparément, la procédure d'ajustement venant en aval pour réduire les écarts enregistrés. Dans un second cas, on pense que la primauté revient à la famille, que sa demande est prioritaire et que le conseil de classe doit surtout veiller à ce que la demande n'excède pas les possibilités scolaires de l'élève. On se contente alors de chercher à réduire les ambitions trop hautes en proposant les "rabais" à consentir.

Ces deux types de fonctionnement du conseil de classe ne sont pas indifférents quant au rôle de la procédure d'orientation en matière de transmission des inégalités sociales dans l'éducation. Dans le premier type de fonctionnement, les propositions du conseil de classe pourront être méritocratiques "au sens réduit" en ce sens qu'elles n'ajouteraient pas d'inégalités sociales supplémentaires à celles qui se sont sédimentées antérieurement dans le système scolaire et qui se matérialisent au palier d'orientation par les performances scolaires objectivées en classe de 3 ème (notes obtenues, retard scolaire, type de 3 ème). Par contre, dans le second type de fonctionnement, il y aura des inégalités sociales spécifiques inhérentes à l'orientation beaucoup plus fortes qui viendront renforcer celles qui se sont accumulées petit à petit tout au long de la scolarité. Ainsi, du fait du niveau sans doute différent de l'auto-sélection que s'imposent les différentes catégories sociales, il y aura transmission et

légitimation de ces inégalités de comportement, si le conseil de classe tient compte de la demande exprimée dans les voeux familiaux. Tout au plus, peut-on dire que les "diminutions" opérées par le conseil de classe sur les voeux trop ambitieux, est de nature à réduire les inégalités spontanées mais bien sûr pas à les annuler (notamment parce qu'un certain nombre de réserves d'aptitudes non optimalement exploitées vont se trouver chez ceux qui s'auto-sélectionnent plus sévèrement).

Par rapport à ces deux comportements extrêmes, il est probable que le fonctionnement réel du conseil de classe se situe dans une position intermédiaire. A l'aide des données consignées dans les tableaux précédents, il est difficile de dire si la réalité se trouve plus proche du premier type de comportement que du second. Il n'est toutefois pas inintéressant de rappeler que les situations où le conseil de classe propose une orientation supérieure aux voeux des parents, sont beaucoup plus rares que les situations inverses. Cependant ceci ne fournit qu'une présomption selon laquelle la réalité pourrait se trouver dans une plus grande proximité du modèle de dépendance (2 ème cas-type) que du modèle a priori plus "méritocratique" de l'indépendance (1 er cas-type). En effet, on pourrait arguer, à l'encontre de cette présomption, que d'une façon générale, les élèves ou leurs familles, ont tendance à se sur-évaluer et que les sous-évaluations sont rares, si bien que les orientations marquées par les propositions provisoires bien que venant séquentiellement après les voeux provisoires seraient en réalité indépendantes de ces derniers. Une réponse plus fondée passe donc par une analyse plus spécifique des voeux et des propositions en jugeant de leur caractère scolairement méritocratique et des biais sociaux existant ainsi que de la liaison entre les voeux et les propositions au-delà de ce qui est médiatisé par les facteurs objectifs. Nous aurons l'occasion de documenter plus complètement ce point dans le cours de ce texte.

SECTION II : L'ANALYSE DES DIFFERENTS CHOIX

La section précédente ne prenait en compte qu'un seul voeu, provisoire ou définitif, de la part des familles et qu'une seule proposition de la part de l'administration. En fait, les documents d'orientation invitent les différentes parties à exprimer trois voeux ou propositions. Celui, ou celle, qui est exprimé en premier a bien sûr une importance tout à fait primordiale et c'est celui qu'on a considéré dans la section précédente. Toutefois, ceux qui sont indiqués dans un rang supérieur caractérisent les solutions de repli que seraient prêts à accepter les acteurs, dans l'hypothèse où l'accord ne pourrait se faire sur le premier choix. Ils peuvent donc être révélateurs d'éventuelles stratégies tant de la part des familles que de l'administration. En fait, pour analyser convenablement ces phénomènes, il conviendrait que les acteurs aient effectivement exprimé plusieurs choix. Ce n'est pas le cas pour tous les dossiers. Les situations où un seul voeu ou proposition est exprimé ne sont en effet pas rares[1], alors que même pour les voeux provisoires où on pourrait s'attendre à une expression large, moins de 10 % des familles utilisent pleinement les trois possibilités qui leur sont offertes. C'est pourquoi nous n'examinerons que les deux premiers voeux lorsque l'information est disponible.

Les deux tableaux suivants donnent les structures des seconds voeux provisoires et des secondes propositions provisoires pour chaque type de propositions principales. On notera que l'expression qui vient en second peut être la même que l'expression princiaple comte-tenu du type de classification retenu. C'est le cas notamment dans les situations suivantes :

1) La seconde expression correspond à une expression proche de l'expression principale, soit qu'il s'agisse de la même filière

[1] On pourrait aussi considérer que le refus d'exprimer un autre choix que le choix principal est une forme de stratégie.

(%)

VP_2 \ VP_1	A	AB	C	T Second.	T Tert.	T court sélectif	T court non sél.
A	41,1	17,8	30,6	1,5	12,5	1,0	2,1
AB	30,2	29,3	23,7	8,3	30,0	4,2	2,1
C	9,2	3,6	3,5	17,4	10,0	1,0	0
T secondaire	6,7	5,7	38,7	32,6	5,0	6,3	0
T tertiaire	3,4	2,9	2,3	3,0	0	0	0
T court sélectif	4,2	11,4	0	27,3	32,5	25,0	14,6
T court non sélectif	5,0	29,3	1,2	9,9	10,0	62,5	80,2
ENSEMBLE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

-Tableau de structure des seconds voeux provisoires pour chaque type de premier voeu provisoire-

PP_2 \ PP_1	A	AB	C	T Second.	T Tert.	T court sélectif	T court non sélec.
A	49,1	12,5	31,9	2,6	9,5	1,1	0
AB	26,4	33,9	19,2	9,1	42,9	6,7	0
C	9,4	5,4	10,6	18,2	9,5	1,1	0
T secondaire	1,9	8,9	31,9	35,1	4,8	2,2	0
T tertiaire	3,8	0	6,4	2,6	0	0	1,3
T court sélectif	1,9	7,1	0	28,6	33,3	15,6	6,4
T court non sélectif	7,6	32,1	0	3,9	0	73,3	91,0
ENSEMBLE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

-Tableau de structure des secondes propositions pour chaque type de première proposition provisoire-

mais avec une option différente (par exemple en A et AB) soit qu'il s'agisse d'une spécialité différente, mais de même niveau dans l'enseignement technique long ou court.

2) La seconde expression peut même être exactement la même que l'expression principale, mais dans un établissement différent. Il s'agit bien sûr dans ce cas d'un pseudo-second choix.

Avant d'examiner la structure des seconds choix, on peut noter que le conseil de classe a, de façon encore plus fréquente que les familles, tendance à n'exprimer qu'une seule proposition. Ainsi le voeu provisoire unique concerne 47 % des élèves, alors que la proposition provisoire unique en concerne 69 %.

Le maximum de refus d'exprimer plusieurs voeux concerne la filière C (59 %), ce qui montre bien la détermination très forte en faveur de cette filière sachant que ce taux de refus d'envisager explicitement un "repli" est d'autant plus fort que l'origine sociale est élevée. A l'opposé, le refus d'exprimer un second choix est minimum pour les filières AB (38 %), Technique long (36 %) et BEP facile (42 %) et ceci sans doute pour des raisons différentes. Pour les filières AB et Technique long, leur position quelque peu intermédiaire ou centrale dans le spectre des différentes filières explique sans doute les possibilités de substitution sachant que par ailleurs, ces filières sont aussi plus que d'autres envisagées par des élèves d'origine modeste qui d'une façon générale, et toutes choses égales par ailleurs, font preuve d'une détermination moins ferme vis-à-vis de l'institution scolaire. Quant aux voeux provisoires "en faveur" de la filière "BEP non sélectifs", le faible intérêt de ces filières conduit souvent à une moindre détermination et à de fortes substitutions possibles inter-spécialités.

Si en moyenne, le conseil de classe exprime une proposition provisoire unique dans la grande majorité des cas (69 %), on observe aussi des variations entre les différentes filières. Ainsi, ce

pourcentage est maximum pour la filière C (84 %) et minimum pour les "BEP sélectifs" (50 %). Pour la filière C, la raison est d'évidence puisque lorsqu'on propose C à des élèves qui, à quelques exceptions près, l'ont tous demandé, il n'est pas utile de leur suggérer qu'ils pourraient éventuellement faire une autre filière, car il est clair que cette suggestion ne sera pas suivie. Pour les BEP sélectifs, au contraire, il est important de ne pas se limiter à la spécialité précise proposée, car nous l'avons déjà noté, le nombre de places imposera des contraintes qui auront pour conséquence qu'une fraction seulement des élèves qui le demandent ou même à qui on le propose provisoirement qui pourront y avoir effectivement accès.

Rappelons maintenant quelle est la nature de la seconde proposition provisoire en fonction de la proposition première.

-Enseignement général. La filière A occupe une position centrale dans l'enseignement général et plus de 80 % des voeux ou propositions provisoires exprimés en second, concernent l'enseignement général, le plus souvent dans une section de A, de façon moins fréquente la filière AB (qui semble être un "sous-choix" de A) et de façon plus rare, la filière C. Lorsqu'on donne une dimension sociale à l'analyse, on observe que le second voeu pour un BEP après un premier voeu pour la filière A, est exclusivement le fait d'élèves d'origine sociale modeste.

Le second choix de la filière AB, tant au niveau des voeux que des propositions, est à hauteur d'environ 40 % pour des BEP. Comme pour la filière A, cette demande seconde n'est jamais le fait d'élèves d'origine sociale élevée.

Pour la filière C, les seconds voeux, moins fréquents en général et pour les catégories socio-professionnelles élevées en particulier, ne sont que très rarement en faveur des BEP. Les voeux seconds les plus fréquents sont d'une part pour la filière A et d'autre part pour l'enseignement technique secondaire long,

sachant que la probabilité de ce dernier est surtout forte chez les élèves d'origine sociale modeste.

-Enseignement technique long. La situation est assez différente pour les secteurs secondaire et tertiaire. La filière C est plus fréquente en second pour le secteur secondaire, mais surtout la filière AB est très souvent citée après l'enseignement technique tertiaire. En fait, il s'agit souvent d'un choix dérivé de l'enseignement technique long tertiaire car l'accès aux baccalauréats G (technique tertiaire) passe, au niveau de la seconde, par la filière générale AB. Tant pour le secteur secondaire que tertiaire, le second choix en faveur du BEP, souvent sélectif, représente un pourcentage minoritaire mais non négligeable.

-Enseignement technique court. Lorsque le premier voeu, ou la première proposition est en "faveur" de l'enseignement technique court, il en sera de même des choix exprimés en second ; les résultats scolaires étant, pour ces deux populations, à des niveaux faibles.

Globalement, l'analyse des voeux, ou propositions multiples ne nous donne pas énormément d'informations sur les stratégies des familles, notamment parce qu'on ne sait pas à quel niveau de "crédibilité" scolaire se situe le premier voeu. On observe toutefois que la détermination des familles, mesurée par l'absence d'un voeu alternatif au premier voeu provisoire, est d'autant plus forte que l'origine sociale est élevée, ce phénomène étant d'autant plus intense que le voeu principal est placé haut dans la hiérarchie scolaire et spécialement s'il s'agit de la filière C. Cette attitude est cohérente avec l'hypothèse d'un comportement stratégique de la part des familles. Toutefois, avec les matériaux empiriques accumulés à ce point, il est difficile de savoir s'il en est réellement ainsi. Le test décisif consisterait à savoir s'il y a une différence significative dans l'orientation finale, toutes choses égales par ailleurs (notamment à niveau scolaire donné) suivant que la famille avait, ou

non émis plusieurs voeux, en fonction du niveau de risque accepté en formulant le premier.

SECTION III : ANALYSE DE LA PROCEDURE D'ORIENTATION EN FONCTION DE QUELQUES VARIABLES DESCRIPTIVES

Dans cette section, nous examinerons la différenciation des voeux, propositions, ou sort effectif des élèves suivant un certain nombre de variables importantes dans le processus de sélection - type de 3ème, origine socio-professionnelle, âge, valeur scolaire - sachant que nous décrirons la distribution dans les différentes filières de façon unifactorielle, c'est-à-dire en considérant séparément l'effet de chacune des variables sur l'orientation. Cette méthode est à la fois utile pour une analyse de type macro-sociologique de l'orientation et "expressive" pour une compréhension synthétique du fonctionnement de ce processus de différenciation mais elle est aussi insuffisante pour une conception analytique et explicative du phénomène en raison des interactions existant entre variables et des artefacts statistiques que celles-ci peuvent créer dans les distributions univariées. Ce dernier type d'analyse, essayant de raisonner toutes choses égales par ailleurs, fera l'objet de la seconde partie de texte. Cette section proposera des résultats globaux.

III.1. L'orientation selon le type de 3ème

Le premier cycle d'enseignement secondaire n'est pas un ensemble uniforme quant à l'enseignement qu'il propose aux élèves. Bien sûr chaque classe est différente du simple fait de son équipe pédagogique et les disparités sont sans doute globalement très importantes. Toutefois, il est aussi important de considérer les différences administrativement organisées par la distinction de plusieurs types de 3èmes. Trois types étaient distingués dans la période où a eu lieu l'enquête : les troisièmes type I, II, II aménagée[1], que nous

[1] Type I : C'est la filière la plus noble. L'élève a commencé en quatrième l'étude du latin ou du grec ou d'une seconde langue vivante.

Type II : L'élève suit un enseignement renforcé de la langue vivante enseignée en 6ème-5ème ainsi qu'un enseignement de technologie.

Type II Aménagée : Accueille les élèves ayant besoin de consolider leurs connaissances dans les matières principales ainsi que les meilleurs élèves de 5ème à programme allégé.

appellerons Type III dans ce texte pour plus de commodité. Les troisièmes Pratiques ont donc été exclues de l'échantillon.

La variable type de troisième incorpore de façon très manifeste des caractéristiques individuelles sans doute actives dans l'orientation si bien que la distinction des types de troisième, tout-à-fait utile pour décrire globalement et administrativement le fonctionnement de l'orientation, est à considérer avec prudence au niveau analytique et explicatif des différences d'orientation. Ceci, bien sûr, ne veut pas dire qu'il n'y ait pas un effet net significatif du type de 3ème en lui-même, les enseignants pouvant par exemple "sous-coter" certains élèves de type III en dépit de leurs bons résultats et de leurs réelles possibilités mais en raison de leur appartenance à un type de 3ème qu'ils jugent et qui est en moyenne inférieure. Des phénomènes de ce genre ne sont pas observables en considérant globalement le type de troisième (ni même d'ailleurs en se fondant sur les notes obtenues dans chaque classe car les notes ne sont pas obtenues suite à des épreuves et des corrections normalisées).

%

	Type de 3ème	A	AB	C	Techn. Second.	Techn. Terti.	BEP Sélect.	BEP non Sélect.	Autres	Ensemble
Voeux provisoires	I	17,1	13,0	39,8	13,0	3,2	4,1	3,9	5,8	100,0
	II	10,8	16,1	14,7	15,1	2,6	15,4	14,2	11,0	100,0
	III	6,8	11,1	5,7	11,1	2,5	25,5	19,4	17,6	100,0
Propositions provisoires	I	14,8	14,2	31,9	11,6	1,8	5,1	7,0	13,4	100,0
	II	7,3	15,6	9,8	10,7	1,1	15,2	22,8	17,5	100,0
	III	3,2	9,0	2,1	8,6	0,3	21,9	34,1	20,5	100,0
Sort réel	I	14,8	15,9	32,5	11,5	1,3	3,8	7,3	12,8	100,0
	II	7,3	17,0	9,6	10,8	0,3	11,5	24,3	18,9	100,0
	III	3,6	10,1	2,5	7,9	0,3	11,1	38,1	26,2	100,0

Les différences d'orientation selon le type de troisième suivi sont tout à fait saisissantes. 63,2 % des élève de 3ème type I seront orientés en enseignement de second cycle de type général alors que le même chiffre pour la troisième type II est de 33,9 %, et pour

la troisième type III seulement 16,2 %. Des écarts relatifs plus importants encore sont enregistrés si on se limite à l'accès à la filière C, la plus prestigieuse et le plus sélective (fréquence de passage en 2ème C 13 fois plus importante en 3ème type I qu'en 3ème type III).

III.2. L'orientation selon les catégories socio-professionnelles d'origine

C.S.P.	A	AB	C	Techn. Second.	Techn. Terti.	BEP sélect.	BEP non sélect.	Autres	Total
Agriculteurs	14,3	16,1	22,4	8,0	2,9	9,8	14,4	12,1	100,0
Artisans-Comm.	11,9	14,9	30,6	14,2	3,0	14,2	5,2	5,9	100,0
Prof.lib.Cad.Sup.	11,4	8,2	61,2	9,1	1,8	2,3	1,8	4,1	100,0
Cadres moyens	20,2	13,7	33,5	17,4	1,8	5,0	3,7	4,6	100,0
Employés	12,1	14,4	24,8	12,1	2,9	16,7	6,9	9,8	100,0
Ouvriers	12,0	14,7	11,0	14,9	2,9	15,4	15,2	13,9	100,0
Ensemble	13,2	13,7	25,5	13,4	2,9	11,5	10,1	9,6	100,0

Structure des voeux provisoires par catégorie socio-professionnelle des parents

C.S.P.	A	AB	C	Techn. Second.	Techn. Terti.	BEP sélect.	BEP non sélect.	Autres	Total
Agriculteurs	12,1	17,8	21,3	5,7	2,3	5,7	16,7	18,4	100,0
Artisans-Comm.	8,9	14,2	23,1	14,9	0,7	6,0	15,7	16,4	100,0
Prof.Lib. Cad.Sup.	11,4	12,8	51,6	3,6	0,4	1,8	5,9	12,3	100,0
Cadres moyens	16,5	12,8	24,3	15,6	0,4	5,0	10,1	15,1	100,0
Employés	11,0	17,9	19,1	8,1	1,1	10,4	15,6	16,8	100,0
Ouvriers	8,4	15,2	6,4	12,2	0,5	10,8	26,2	20,1	100,0
Ensemble	10,3	15,2	19,6	10,7	0,8	7,7	18,3	17,2	100,0

Structure des orientations définitives par C. S. P. des parents

De même qu'il était important de faire ressortir la différenciation opérée dans le cours du premier cycle secondaire par la distinction des 3 types d'enseignement permettait de "pré-organiser l'accès" aux filières de second cycle et à leur différenciation propre, on observe, aussi, clairement que dans l'orientation de 3ème est actée et concrétisée l'inégalité sociale dans l'école accumulée petit à petit depuis le début de la scolarité des élèves. Sans doute une partie non négligeable des inégalités sociales observées dans la distribution entre les différentes filières de second cycle était-elle préparée par l'inégale répartition sociale des trois types d'enseignement de premier cycle. D'une façon plus générale, on peut s'interroger sur la question de savoir quelles sont les parts respectives des inégalités sociales sédimentées dans les conditions scolaires des enfants au moment de l'orientation et celles qui ont été produites par l'orientation elle-même (demande des familles, propositions de l'administration).

Le résultat final, en termes de différenciation sociale, est éloquent. 80 % des enfants de cadres supérieurs-professions libérales ont accès à un enseignement long, alors que le même chiffre est 70 % pour les enfants de cadres moyens, 59 % pour les enfants d'agriculteurs, 57 % pour les enfants d'employés et 43 % pour les enfants d'ouvriers, sachant que ces pourcentages s'appliquent à la population scolaire de 3ème et non à l'ensemble de la classe d'âge. (L'orientation en 5ème ayant déjà réduit la population initiale dans des proportions d'autant plus grandes qu'on considère des groupes d'origine sociale plus modeste). Si on s'attache à la filière C, les inégalités sociales sont encore considérablement plus contrastées. Plus de 50 % des enfants de cadres supérieurs ont accès à la Seconde C, alors que le chiffre correspondant pour les enfants d'ouvriers n'est que de 6 %. On remarquera également que le taux d'accès en C des enfants de cadres moyens est comparable à celui des enfants d'agriculteurs ou d'employés (bien que légèrement supérieur) et seulement la moitié de celui des enfants de cadres supérieurs. La "continuité sociale"

des taux d'accès à l'enseignement long ne se retrouve donc pas pour la filière C, les cadres moyens ayant des comportements plus diversifiés que les cadres supérieurs avec en particulier une utilisation beaucoup plus intensive de la filière technique secondaire. Celle-ci est sans doute perçue comme partiellement substituable (en particulier par les possibilités d'accès au bac E) à la filière C par les cadres moyens, alors que les cadres supérieurs dédaignent superbement l'enseignement technique[1], fut-il secondaire long, alors que cette filière est vraisemblablement perçue par les ouvriers comme une voie valorisée d'ascension sociale.

III.3. L'influence de l'âge de l'élève sur l'orientation

"retard" scolaire	A	AB	C	Techn. Second.	Techn. Terti.	BEP sélect.	BEP non sélect.	Autres	Total
≥ 2 ans	12,9	7,4	8,3	7,4	2,8	25,0	25,0	11,1	100
	6,3	3,5	2,1	3,6	6,2	14,1	16,1	7,5	6,5
1 an	11,0	14,4	10,3	14,9	2,7	17,4	15,7	13,5	100
	34,7	43,4	16,8	46,3	39,6	62,5	64,7	58,5	41,6
0	14,6	14,7	37,4	13,8	3,2	5,7	3,9	6,5	100
	52,5	50,9	69,7	49,1	52,1	23,4	18,5	32,0	47,4
En avance	18,9	6,7	64,9	2,7	1,3	0	1,3	4,0	100
	6,3	2,2	11,3	0,9	2,1	0	0,6	1,9	4,5
Ensemble	13,2	13,7	25,5	13,4	2,9	11,5	10,1	9,6	100
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

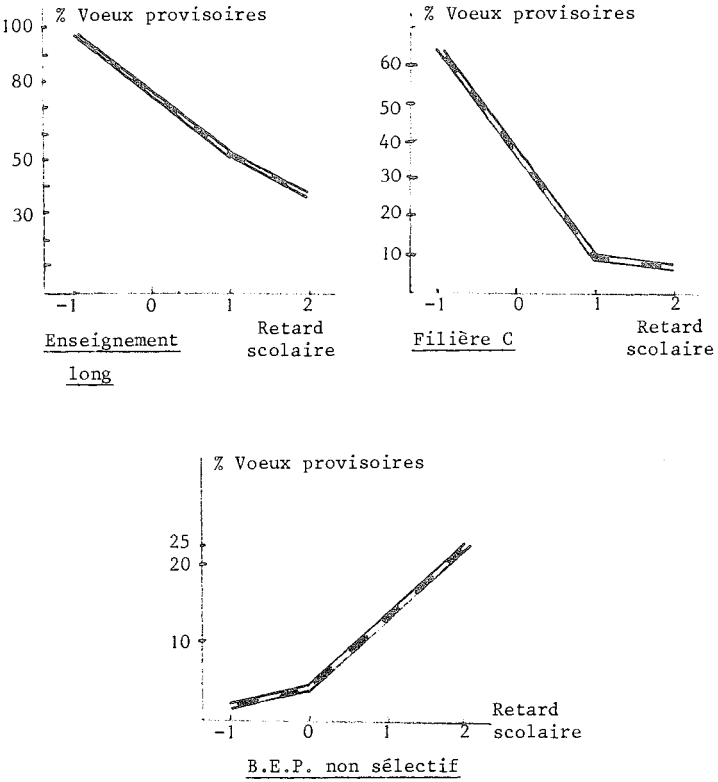
Distribution des voeux provisoires pour les différentes filières selon le retard scolaire.

[1] En fait, ils envisagent l'enseignement technique secondaire long surtout lorsque les résultats scolaires sont très médiocres (dans l'espoir d'échapper à pire). Ainsi, 60 % des voeux provisoires pour le technique long secondaire ne sont pas réalisés. (9,1 % de voeux provisoires, 3,6 % d'orientation effective). Ces refus par le Conseil de classe viennent grossir surtout les effectifs des B.E.P.

"retard" scolaire	A	AB	C	Techn. Second.	Techn. Terti.	BEP sélectifs	BEP non sélectifs	redouble	vie active	Autres	Total
2 ans	5,5	10,1	3,7	7,4	0	13,0	38,9	0	11,2	10,2	100,0
1 an	8,4	15,7	6,1	11,7	1,2	12,0	29,3	1,6	4,3	9,7	100,0
0	12,6	15,9	30,1	11,1	0,8	3,9	7,6	13,3	0,5	4,2	100,0
En avance	12,2	10,8	56,7	1,3	0	0	0	19,0	0	0	100,0

Distribution des orientations effectives dans les différentes filières selon le retard scolaire.

L'âge de l'élève au moment de l'orientation semble être un facteur important pour segmenter statistiquement les probabilités d'accès aux différentes filières de second cycle. Il intervient puissamment dans l'expansion des voeux provisoires et dans l'auto-sélection que s'imposent les familles et de façon plus intense encore dans les orientations définitives preuve que l'auto-sélection des familles sur ce point est encore apparue insuffisante au Conseil de classe qui semble donc donner beaucoup d'importance à la variable âge de l'élève dans ses décisions d'orientation. Ainsi, pour les voeux provisoires l'enseignement long est demandé par 36,8 % des élèves ayant 2 ans ou plus de retard, par 53,3 % lorsqu'il n'y a qu'une année de retard, par 83,7 % des élèves "à l'heure" et par 94,5 % des élèves ayant un an d'avance. Comme pour toutes les variables, la filière C présente une image encore plus contrastée, de 8,3 % de voeux provisoires en sa faveur lorsque l'élève a deux années de retard à 64,9 % lorsque l'élève a une année d'avance. De façon symétrique, les B.E.P. non sélectifs sont envisagés d'emblée par 25 % des élèves ayant 2 ans de retard, par 15,7 % lorsque le retard n'est que d'une année, et seulement par 3,9 % et 1,3 % respectivement pour les élèves à l'heure et en avance.



Relation entre le % de voeux provisoires pour l'enseignement long, la filière C et le B.E.P. non sélectif selon le retard scolaire de l'enfant

Par rapport à cette auto-sélection apparemment forte sur le critère de l'âge, le conseil de classe estime que la sélection finale doit être plus fortement encore conditionnée par ce critère. En effet, le rapport entre les orientations effectives et les voeux provisoires qui mesure le taux de satisfaction de la demande est d'autant plus faible que l'élève est âgé en ce qui concerne les demandes pour les filières sélectives.

Ainsi, pour l'enseignement long considéré globalement, ce rapport varie de 72,6 % à 85,7 % lorsqu'on passe des élèves ayant deux ans de retard à ceux qui ont un an d'avance. De même, pour la filière C, seulement 44,6 % des élèves ayant deux ans de retard et ayant demandé cette filière y seront finalement orientés, alors que le chiffre correspondant est 59,2 % si le retard n'est que d'une année, 80,5 % pour les élèves "à l'heure" et 87,4 % pour ceux qui ont une année d'avance au moment de l'orientation.

Outre les orientations effectives vers les différentes filières de second cycle, l'âge a également une importance pour l'autorisation donnée à certains élèves de différer cette orientation décisive d'une année en les faisant redoubler et en leur donnant de fait de meilleures armes pour l'aborder. Le redoublement de la classe de 3ème concerne 19 % des enfants ayant une année d'avance, 13,3 % des enfants à l'heure et seulement 1,6 % des enfants se présentant à l'orientation avec une année de retard, alors qu'aucun enfant ayant plus de deux ans de retard n'est autorisé à redoubler.

Globalement, l'âge apparaît donc être une variable importante même si elle est aussi sans doute caractérisée par un réseau d'interrelations complexe avec d'autres variables importantes telles que le type de 3ème (par exemple 81 % des élèves en avance sont en type I) ou l'origine sociale.

Par rapport au modèle théorique, l'âge de l'élève participe de façon évidente à la détermination des probabilités ex ante de l'élève dans ses différentes orientations potentielles tant de la part des familles que de l'administration scolaire. En effet, le retard scolaire, qui est généralement synonyme de redoublement dans la scolarité antérieure, indique que l'élève a eu des difficultés dans le passé et fait anticiper que les risques de

difficultés scolaires dans le futur sont vraisemblablement plus élevés que pour les élèves qui ont effectué une scolarité normale voire accélérée. De plus, outre le fait que le risque "objectif" est plus élevé, l'élève âgé, ou sa famille, perçoit probablement le risque de façon plus intense, car si le premier "accroc" dans un cursus scolaire a des conséquences certaines mais limitées, le second signifie beaucoup plus souvent relégation et arrêt des études au niveau considéré.

III.4. "Valeur scolaire" de l'élève et orientation

De façon plus manifeste encore que pour l'âge, les résultats scolaires participent à l'estimation des probabilités anticipées de réussir dans les différentes filières alternatives. Ils y participent pour deux raisons complémentaires. D'une part parce que le processus éducatif est continu et que les connaissances accumulées jusqu'à un moment donné sont des facteurs de production essentiels pour les acquisitions ultérieures et d'autre part parce que les résultats scolaires révèlent si l'élève est porteur de caractéristiques positives valorisées par l'école (qu'il s'agisse de caractéristiques intellectuelles, motivationnelles ou de personnalité de l'élève ou de facteurs facilitant la scolarité tels que les conditions familiales ou sociales de son environnement), ces caractéristiques ayant pour une partie importante une composante permanente, donc présentes dans la scolarité future de l'élève.

Par rapport à des variables comme l'âge par exemple, la valeur scolaire présente des particularités évidentes en ce qui concerne sa mesure. En effet, alors que l'âge se mesure de façon identique en tous lieux, quelle que soit la personne qui le mesure, et indépendamment de l'âge des individus environnant, il n'en est pas de même pour la valeur scolaire. En effet, la valeur scolaire est mesurée par des notes dans les différentes matières et la difficulté vient de la comparabilité des notes mises par des enseignants nombreux et différents dans des contextes de classe très variés.

Une note donnée a-t-elle la même signification selon qu'elle a été mise dans une classe "forte" ou dans une classe "faible", dans une troisième de type III ou dans une troisième de type I. En d'autres termes, les notations sont-elles effectuées uniquement en fonction d'une échelle absolue ou bien supportent-elles des biais divers et notamment en fonction du niveau moyen de la classe et des caractéristiques personnelles de l'enseignant ? Il ne s'agit pas bien sûr d'une véritable question car les travaux de docimologie nous enseignent clairement que la notation est un phénomène complexe qui supporte de nombreux biais par référence à la norme objective. Toutefois, d'une part l'existence de biais ne remet pas en cause le fait qu'en moyenne il y a une relation forte entre la note et la qualité du travail de l'élève, sachant que d'autre part les notes semblent être au coeur du fonctionnement du conseil de classe qui les utilise en l'absence d'un substitut de qualité supérieure.

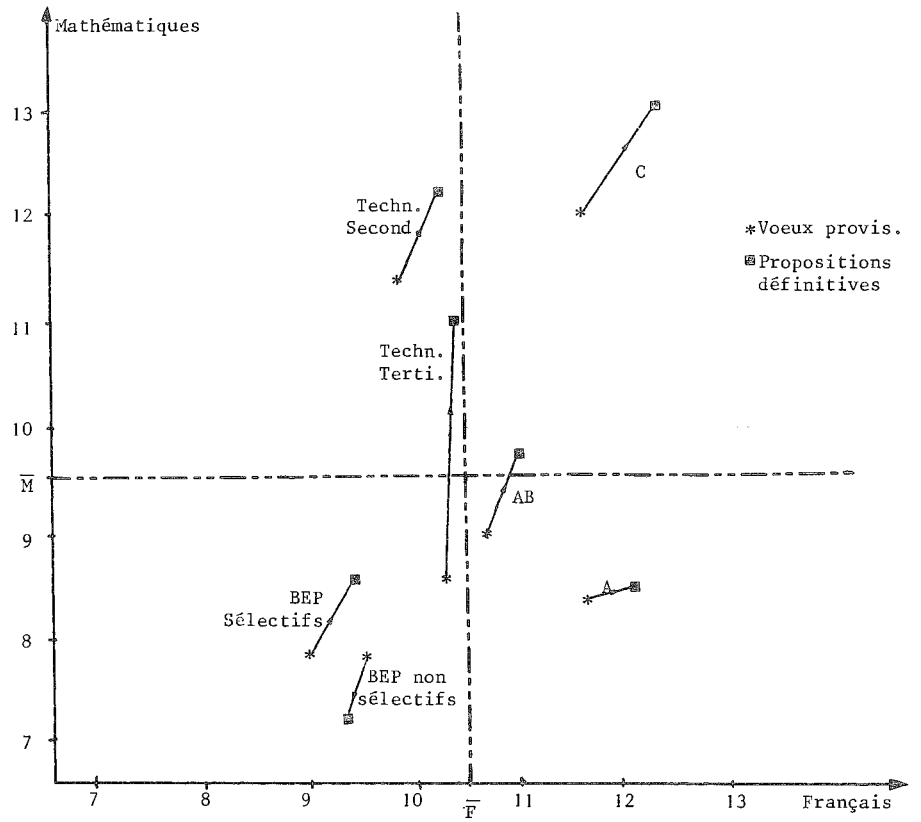
Examinons donc comment se distinguent les différentes filières de second cycle en fonction des notes obtenues par les élèves en classe de 3ème.

Moyenne des notes	A	AB	C	Techn. Second.	Techn. Terti.	BEP sélectifs	BEP non sélect.	Ensemble
Mathématiques	8,4	9,0	12,0	11,3	8,6	7,9	7,9	9,7
Français	11,7	10,7	11,6	9,9	10,4	9,0	9,5	10,5
Générale	10,7	10,2	12,1	11,1	9,9	8,9	9,1	10,5

Moyenne en mathématiques, en français, et générale des élèves de 3ème, selon la nature de leurs voeux provisoires d'orientation

Moyenne des notes	A	AB	C	Techn. Second	Techn. Terti.	BEP sélectifs	BEP non sélect.	Ensemble
Mathématiques	8,5	9,8	13,0	12,2	11,0	8,6	7,2	9,7
Français	12,1	11,1	12,2	10,2	10,4	9,4	9,3	10,5
Générale	11,0	10,8	12,9	11,6	10,8	9,4	8,7	10,5

Moyenne en mathématiques, en français et générale des élèves de 3ème selon la nature des propositions définitives faites par le Conseil de classe



Position moyenne des filières

D'une façon générale, la distinction des différentes filières, ou la variance interfilière, est plus forte dans la dimension des mathématiques que dans celle du français. Ceci vaut pour les voeux provisoires et le phénomène est accentué au niveau des propositions définitives. Ainsi, le graphique ci-avant marque la position des différentes filières à ces deux phases de l'orientation en mettant en évidence les "corrections" moyennes apportées par le conseil de classe aux voeux provisoires émis par les familles. Ces corrections, matérialisées par les flèches sur le graphique, sont orientées dans le sens du renforcement des positions moyennes des filières dans les deux dimensions considérées, mais très principalement dans celle des mathématiques. Ceci vaut à des degrés divers pour toutes les filières (et notamment pour le technique tertiaire qui supporte la réduction la plus massive des effectifs entre les voeux provisoires et les propositions définitives) sauf pour la filière A qui ne se renforce que dans la dimension du français et pour la filière BEP non sélectif dont la position moyenne se "dégrade" en passant de la population qui "choisit" cette filière au niveau des voeux provisoires à celle à qui le conseil de classe la propose en fin de procédure d'orientation.

Cette situation est le produit des glissements qui s'opèrent dans l'ajustement voeux-propositions. Ils concernent l'ensemble des filières comme une réaction en chaîne. Les conséquences du refus de la filière C par le conseil de classe à certains élèves qui ont des résultats scolaires en moyenne moins bons que l'ensemble des élèves ayant demandé C sont d'une part de réhausser les résultats scolaires moyens de la filière C entre les voeux provisoires et les propositions définitives et d'autre part de renvoyer ces élèves jugés insuffisants pour C vers des filières où les exigences moyennes en termes de résultats scolaires sont inférieures et où leurs résultats sont suffisants. Cette procédure de "distillation fractionnée" augmente simultanément la moyenne des résultats scolaires aux différents niveaux (puisque comme nous l'avons vu la procédure

D'une façon générale, la distinction des différentes filières, ou la variance interfilière, est plus forte dans la dimension des mathématiques que dans celle du français. Ceci vaut pour les voeux provisoires et le phénomène est accentué au niveau des propositions définitives. Ainsi, le graphique ci-avant marque la position des différentes filières à ces deux phases de l'orientation en mettant en évidence les "corrections" moyennes apportées par le conseil de classe aux voeux provisoires émis par les familles. Ces corrections, matérialisées par les flèches sur le graphique, sont orientées dans le sens du renforcement des positions moyennes des filières dans les deux dimensions considérées, mais très principalement dans celle des mathématiques. Ceci vaut à des degrés divers pour toutes les filières (et notamment pour le technique tertiaire qui supporte la réduction la plus massive des effectifs entre les voeux provisoires et les propositions définitives) sauf pour la filière A qui ne se renforce que dans la dimension du français et pour la filière BEP non sélectif dont la position moyenne se "dégrade" en passant de la population qui "choisit" cette filière au niveau des voeux provisoires à celle à qui le conseil de classe la propose en fin de procédure d'orientation.

Cette situation est le produit des glissements qui s'opèrent dans l'ajustement voeux-propositions. Ils concernent l'ensemble des filières comme une réaction en chaîne. Les conséquences du refus de la filière C par le conseil de classe à certains élèves qui ont des résultats scolaires en moyenne moins bons que l'ensemble des élèves ayant demandé C sont d'une part de réhausser les résultats scolaires moyens de la filière C entre les voeux provisoires et les propositions définitives et d'autre part de renvoyer ces élèves jugés insuffisants pour C vers des filières où les exigences moyennes en termes de résultats scolaires sont inférieures et où leurs résultats sont suffisants. Cette procédure de "distillation fractionnée" augmente simultanément la moyenne des résultats scolaires aux différents niveaux (puisque comme nous l'avons vu la procédure

d'orientation fait beaucoup plus souvent descendre que monter les individus dans la hiérarchie des filières par référence aux voeux provisoires initiaux) et a tendance à homogénéiser la population dans les différentes filières (réduction de la variance des résultats scolaires dans chaque filière au fur et à mesure que se déroule le processus d'orientation).

Le processus que nous venons de décrire ne conduit pas à l'augmentation des résultats scolaires moyens du niveau le plus bas, à savoir les BEP non sélectifs qui recueillent des élèves à la fois scolairement faibles et orientés dans cette filière par exclusion des autres filières dans une proportion non négligeable. On pourra noter que le phénomène d'auto-sélection de la part des familles n'est pas visible dans la distinction entreles BEP sélectifs et non sélectifs puisqu'au niveau des voeux provisoires ces deux groupes de BEP sont caractérisés par des notes moyennes en mathématiques faibles mais identiques alors même que la note moyenne de français est légèrement plus élevée pour les BEP non sélectifs. Ceci indique que les familles doivent avoir tendance à considérer les BEP de façon globale sans distinction de leurs conditions d'accès. Elles n'ont pas nécessairement tort au plan pédagogique car il n'est pas définitivementacquis que la hiérarchie de la sélection à l'entrée renvoie de façon forte à celle des difficultés cognitives. Toutefois, la situation de demande excédentaire dans les BEP sélectifs induit une sélection des élèves. Celle-ci n'est que partiellement opérée par le conseil de classe puisque, comme nous l'avons noté auparavant, seulement 68 % des élèves qui ont comme proposition définitive un BEP sélectif y seront effectivement orientés compte tenu du nombre de places. Il reste que, bien que partielle, cette sélection opérée par le conseil de classe se fonde notamment sur critères scolaires avec comme conséquence finale que la moyenne en mathématiques de la population à laquelle la proposition définitive est un BEP sélectif est supérieure de un point à celle de la population à laquelle est proposé un BEP "ordinaire".

Pour donner un résumé lapidaire de cette sous-section sur la valeur scolaire des élèves orientés dans les différentes filières, rappelons la position moyenne de chacune d'entre elles dans les dimensions des mathématiques et du français :

- Filière C : elle est caractérisée par la meilleure moyenne en mathématiques et en français (la moyenne en français des élèves orientés en 2ème C est même légèrementsupérieure à celle des élèves orientés en 2ème A littéraire).

- Filière Technique long secondaire : la moyenne de mathématiques est légèrement inférieure (-0,8 point) à celle des élèves orientés en C, mais les résultats en français, en moyenne, sont très inférieurs à ceux de C. Par rapport à l'ensemble de la population de 3ème, les résultats de français sont moyens-faibles.

- Filière Technique long tertiaire : la position est assez comparable à celle du secteur secondaire si ce n'est que la note moyenne en mathématiques, bien que très supérieure à la moyenne globale de l'échantillon de 3ème, reste assez en-deçà (-1,2 point) de celle du secondaire.

- Filière AB : tant en mathématiques qu'en français, la moyenne est proche de la moyenne de la population de 3ème.

- Filière A : elle se caractérise par une moyenne élevée en français, et par une moyenne faible en mathématiques.

- B.E.P. : les résultats sont faibles tant en mathématiques (plus encore pour les BEP non sélectifs) qu'en français.

Les résultats qui ont été présentés jusqu'à présent caractérisent des situations moyennes. Le résultat n'est pas surprenant par rapport aux recherches déjà entreprises sur le sujet et par rapport au fonctionnement général de l'école, qui produit en moyenne une sélection

sociale ayant tendance à reproduire les inégalités de façon intergénérationnelle sur fond de légitimité intellectuelle et de méritocratie des résultats scolaires. Nous avons montré par ailleurs[1] les limites de l'argumentation méritocratique dans l'analyse des inégalités de scolarisation en examinant de façon externe les scolarisations finales. Avec les matériaux disponibles dans cette recherche, nous pouvons aller plus loin en pénétrant les procédures internes au système scolaire, mais en un lieu limité, celui de l'orientation en 3ème. Pour ce faire, nous abandonnerons l'optique de l'analyse de moyenne pour nous attacher à la dispersion et au traitement relatif des cas individuels à l'intérieur des structures que nous venons de définir.

SECTION IV : LA PROCEDURE D'ORIENTATION A L'EPREUVE DU NIVEAU INDIVIDUEL

Comme nous venons de le voir, la procédure d'orientation est assise sur un certain nombre de relations qui la structurent en moyenne. Cependant qu'en est-il lorsqu'on quitte cette vision globale agrégée au niveau de la population pour la porter à celui des individus qui la composent et de la distribution personnelle de leur orientation. Ainsi, les lignes de force décrites précédemment conduisent-elles à une disjonction efficace des populations orientées dans les différentes filières en fonction de leurs caractéristiques ou bien au contraire, la partition des populations s'opère-t-elle autour de frontières épaisses et floues assurant bien la distinction des cas extrêmes mais laissant subsister de fortes indéterminations dans des situations intermédiaires nombreuses ? On conçoit bien qu'il est a priori peu probable que l'orientation telle qu'elle est organisée,

[1] Par exemple : A. MINGAT : "Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur". Population, n°3, 1980.

dans une procédure décentralisée où le nombre de centres de décision est élevé, ne produise pas des situations tranchées et exclusives. Cet objectif n'est peut-être même pas souhaitable car les conseils de classe doivent pouvoir traiter des cas individuels en prenant en compte des situations particulières ou des variables plus qualitatives difficiles à apprécier et à mesurer à grande échelle, si bien qu'on peut anticiper un certain flou dans la séparation des populations compte tenu des variables à notre disposition. Toutefois, plus "épaisse" sera la ligne de séparation, plus incohérente et illégitime va apparaître la procédure d'orientation qui l'a produite.

Nous aborderons l'étude de ce phénomène de deux façons complémentaires. En premier lieu, nous présenterons des faits concernant la distribution des notes dans les différentes filières à plusieurs niveaux de la procédure d'orientation pour aborder en second lieu certains facteurs qui structurent l'imprécision de l'opération et porter un jugement positif sur le fonctionnement de l'institution.

IV.1. La distribution personnelle des notes dans les différentes filières

Les graphiques de la page 56 décrivant la distribution des notes de mathématiques dans les différentes filières[1] au niveau des voeux provisoires et à celui des orientations effectives montrent clairement que si la moyenne des notes distingue bien les différentes filières et leur hiérarchie, l'image est beaucoup plus mêlée lorsqu'on considère les distributions individuelles. Les recouvrements sont considérables même pour des filières très différentes et si des voeux provisoires aux orientations définitives, il y a bien une augmentation du pouvoir séparateur inter-filières, celle-ci est

---

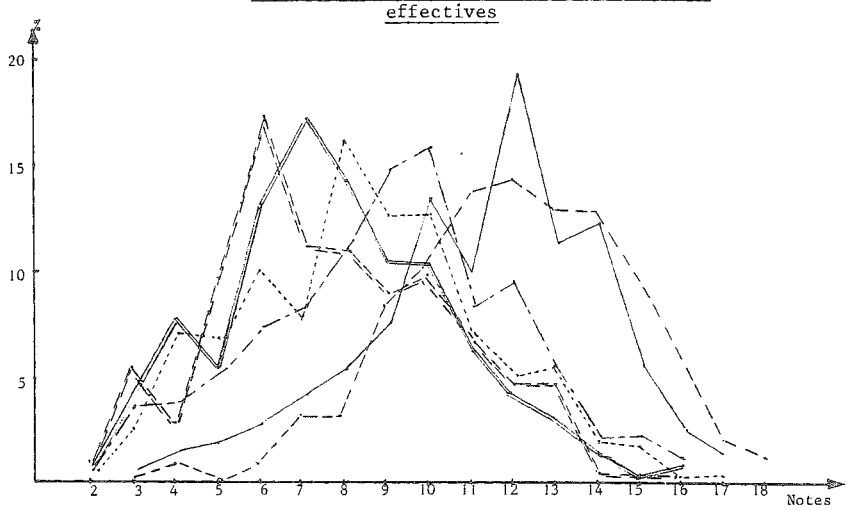
[1] La distribution des notes de français présente une physionomie d'ensemble tout à fait comparable, la variance, toutes filières confondues, étant toutefois légèrement inférieure.

relativement faible pour laisser in fine l'impression que certains élèves orientés dans une filière donnée aurait pu tout aussi bien être orientés dans une autre beaucoup plus prestigieuse ou beaucoup plus modeste. Par exemple, il y a 11,7 % des élèves dont l'orientation finale est C qui ont 10 ou moins en mathématiques alors que 25 % des élèves orientés en BEP sélectifs ont une note plus élevée dans cette même matière.

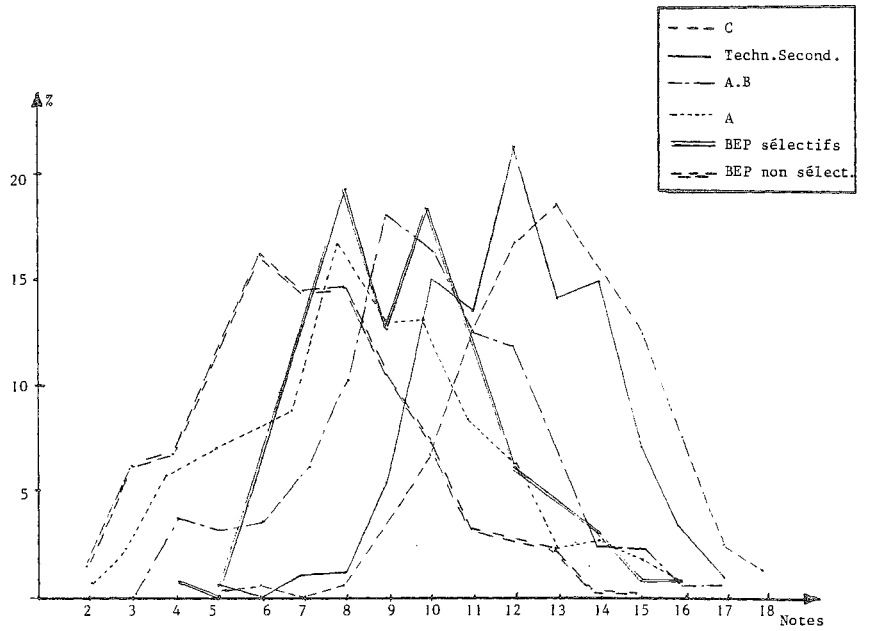
Ces observations concernent la procédure d'orientation dans son ensemble vue par un observateur extérieur. En effet, deux questions doivent être séparées : la première a trait à la génération de la demande exprimée par les voeux provisoires car il est patent que les recouvrements importants constatés au niveau des orientations effectives ont pour une part importante leur origine dans les recouvrements produits par les individus eux-mêmes. La question serait alors de connaître mieux comment se produit cette demande ; avec quel niveau d'information, quelles influences ont modelé les opinions des familles et des élèves pour qu'ils en arrivent à formuler tels ou tels voeux provisoires, quel rôle ont eu ou n'ont pas eu les conseillers d'orientation ? Il est clair que cette recherche ne peut donner d'éléments très pertinents sur ce sujet et la recherche débouche plus sur de nouvelles questions, peut-être susceptibles d'être mieux posées qu'auparavant, que sur des réponses adaptées.

La seconde question concerne la transformation des voeux provisoires opérée par le conseil de classe et l'administration scolaire pour la production finale des orientations effectives. Sur le critère des notes obtenues par l'élève en classe de 3ème, cette transformation peut être observée, en première analyse à partir des distributions comparées en début et en fin d'orientation (graphiques de la page 58). Comme nous l'avons déjà noté, le critère de la note en mathématiques (pour les deux filières considérées) apparaît plus décisif que celui de la note de français dans les choix du

Distribution des notes de mathématiques dans les différentes filières au niveau des voeux provisoires et des orientations effectives



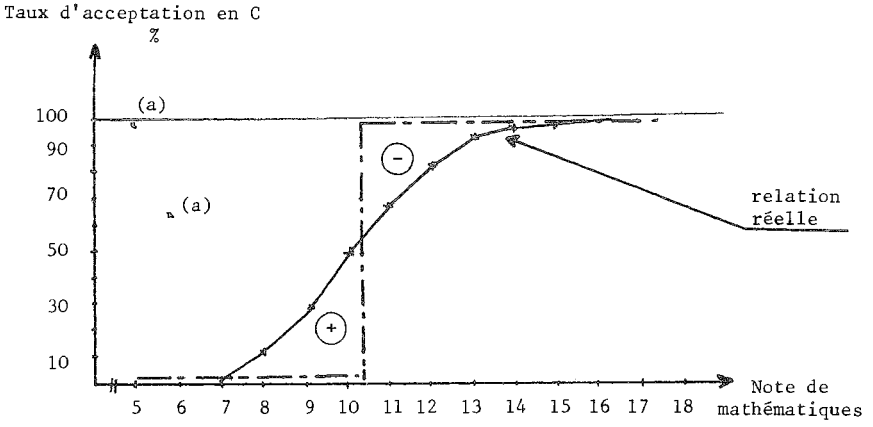
-VOEUX PROVISOIRES-



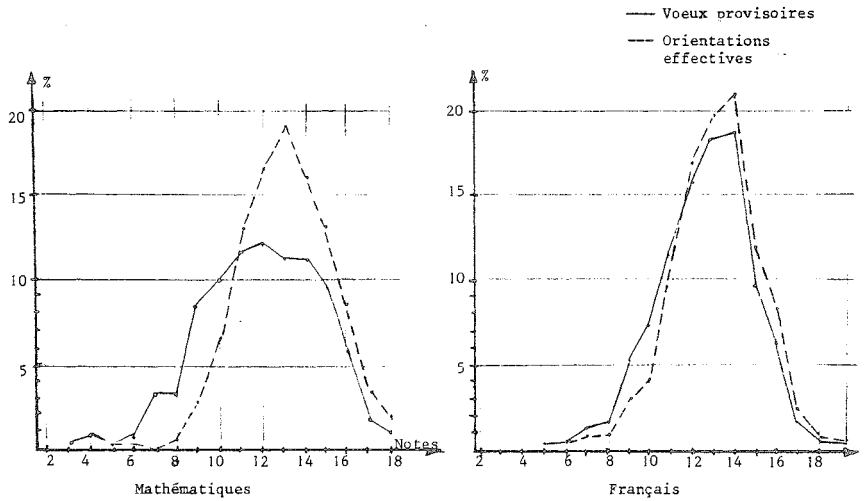
-ORIENTATIONS EFFECTIVES-

conseil de classe si on compare les différences entre les deux distributions dans chacune des deux matières. Toutefois, s'il y a des différences entre les distributions au niveau des voeux provisoires et des orientations effectives, celles-ci ne sont pas massives.

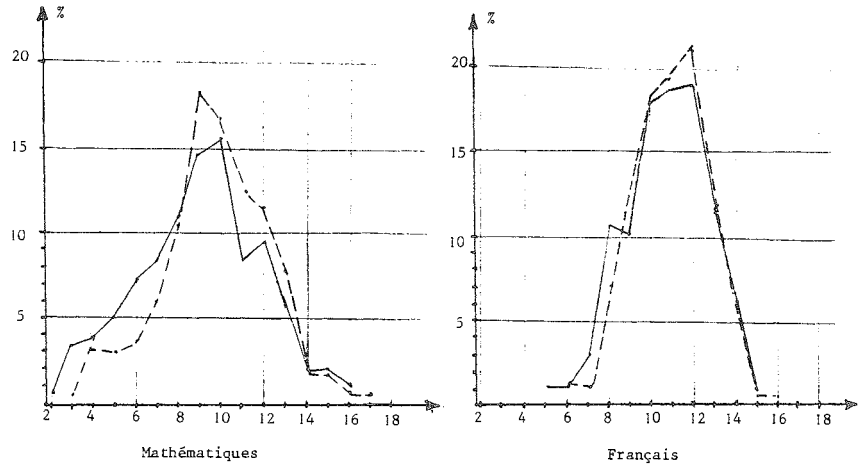
→ Pour la filière C, il apparaît clairement que l'action du conseil de classe a été de réduire la proportion des élèves ayant des notes faibles en mathématiques. La comparaison des deux courbes est en fait un peu trompeuse, car, s'il est vrai que la proportion des élèves ayant de bonnes notes en mathématiques est plus forte, c'est très essentiellement en raison de la réduction de la population entre les voeux provisoires (422 élèves) et les orientations effectives (325) et très marginalement en raison d'un nombre plus important d'élèves ayant de bonnes notes en mathématiques orientés finalement en C alors qu'ils ne l'avaient pas demandé dans leurs voeux provisoires. Parmi l'ensemble des élèves ayant exprimé un voeu provisoire pour la filière C, la relation du taux d'acceptation (rapport de ceux dont l'orientation effective est C à ceux qui l'avaient demandé) en fonction de la note de mathématiques est la suivante :



Comparaison des voeux provisoires et des orientations effectives dans les distributions des notes de mathématiques et de français pour C et A.B.



- FILIERE C -



- FILIERE A.B -

La relation est globalement convenable en ce sens que plus la note de mathématiques est élevée, plus grand est le taux d'acceptation en C [1]. Toutefois, la relation est probabiliste et ne caractérise pas une disjonction entre la population acceptée et la population refusée sur ce critère. Cette disjonction parfaite, qui correspondrait précisément au nombre d'élèves effectivement orientés en C, est représentée par la courbe en traits mixtes sur le graphique. La différence entre la relation réelle et la relation de disjonction parfaite fait apparaître deux populations particulières marquées ⊕ et ⊖ et montre que certains élèves ((⊖)) ont été refusés en C bien qu'ayant des notes en mathématiques plus élevées que d'autres ((⊕)) qui ont été acceptés. L'effectif de ces deux sous-populations correspond à environ 12 % de l'effectif finalement admis en C.

Il faut être conscient que les observations que nous venons de faire sont fondées sur la note de mathématiques uniquement alors que d'autres facteurs scolaires sont normalement susceptibles d'intervenir dans l'orientation. Ainsi, comme nous l'avons noté, il est probable que l'âge et le type de 3ème pondèrent dans une certaine mesure les notes obtenues par l'élève dans l'appréciation du conseil de classe. Une analyse plus pertinente du phénomène étudié passe donc par la prise en compte simultanée des différents facteurs actifs dans l'orientation. Nous aborderons cette analyse dans la seconde partie de cette section.

→ Pour la filière AB (comme pour les filières situées en position intermédiaire dans la hiérarchie des filières), le passage des voeux provisoires en orientations définitives est caractérisé par

---

[1] Outre les deux points marqués (a) sur le graphique qui correspondent à quelques élèves acceptés en dépit de notes très faibles.

un déplacement vers le haut de la distribution des notes de mathématiques et par le maintien de la dispersion. Ceci caractérise la situation de glissement dont nous avons déjà parlé. Probabilité plus forte d'élimination des élèves faibles, notamment en mathématiques parmi les élèves ayant exprimé un voeu provisoire pour cette filière et intégration à la population de AB, d'élèves ayant demandé une autre filière (notamment C) et qui ont vu leur demande refusée par le conseil de classe. Ces derniers élèves ont en moyenne des résultats en mathématiques relativement meilleurs que ceux de la population qui avait AB comme voeu provisoire.

D'une façon générale, sauf pour la filière A, ces glissements inter-populations s'opèrent majoritairement sur le critère de la note de mathématiques. Pour la filière A, la note de mathématiques n'est pas importante, les glissements s'opérant en fonction de la note de français. Toutefois, il n'est pas inutile de rappeler que sur les 54 élèves ayant une note de français supérieure ou égale à 15, 38 auront la filière C comme orientation définitive et seulement 10 la filière A.

IV.2. Fonctionnement interpersonnel de l'orientation en fonction de l'ensemble des critères scolaires évalués simultanément.

Les argumentations développées précédemment s'appuyaient sur les distributions univariées des notes obtenues en 3ème dans les populations des différentes filières aux différents niveaux de l'orientation. Or l'orientation est à l'évidence un phénomène pluri-factoriel. La seconde partie de ce rapport sera notamment consacrée à l'estimation de la combinaison des différents facteurs intervenant dans l'orientation et à la mesure du poids respectif de chacun d'entre eux. Pour l'objet limité de cette section, qui est de décrire les procédures et de juger de leur cohérence inter-individuelle, nous utiliserons certains résultats analysés plus avant en nous

limitant à l'étude de la filière C la plus sélective.

Comme nous l'avons indiqué dans le modèle théorique, le conseil de classe est censé estimer les probabilités ex-ante de réussir dans les différentes filières de second cycle de chacun des élèves de 3ème en fonction de l'ensemble de l'information à sa disposition au moment de l'orientation. Il pondère donc les différents éléments d'information qu'il a sur l'élève suivant un mode dont on devrait s'attendre à ce qu'il soit cohérent avec la combinaison des facteurs effectivement importante dans l'explication de la réussite dans les différentes filières de second cycle, compte tenu de l'organisation actuelle de la scolarité et des moyens pédagogiques mis en oeuvre. Dans ces conditions, nous dirons que l'orientation est "légitime" en ce sens qu'elle serait fondée sur un pronostic sans biais des capacités des élèves à réussir la scolarité conséquente à l'orientation. La mesure du degré de légitimité de l'orientation passe alors par la comparaison de la combinaison des facteurs individuels pris en compte dans l'orientation avec celle des facteurs pertinents pour expliquer la réussite dans les filières de second cycle[1]. Cette question empirique du degré de légitimité de la procédure n'aura pas de réponse dans cette recherche puisque nous disposons d'informations concernant seulement l'orientation en elle-même et pas de modèles de réussite concernant le second cycle secondaire.

Si nous ne pouvons pas étudier, ici, la légitimité du fonctionnement de la procédure d'orientation, nous pouvons par contre nous attacher à sa "cohérence" inter-individuelle. Serait cohérente une procédure

[1] On pourrait observer, par exemple si l'âge, qui a un poids important dans l'orientation (ou toute autre variable telle que les mathématiques...) a bien (ou non) une importance comparable dans l'explication de la réussite dans les différentes filières de 2ème cycle. Suivant que la réponse empirique à cette question est positive ou négative (à quel degré) dépendra la légitimité de l'orientation et son efficacité distributive dans la production de l'école au 2ème cycle secondaire.

qui ne rejetterait pas d'individus dont les caractéristiques individuelles dominent celles d'individus acceptés, sachant que la "domination" d'un individu sur un autre, ou plus généralement le classement inter-individuel est le produit de la fonction moyenne utilisée par le conseil de classe pour pondérer les caractéristiques individuelles des élèves et pour proclamer ses choix. Cette fonction moyenne peut bien sûr elle-même être légitime ou non, au sens précédent, sachant que d'une façon normative on pense qu'une bonne procédure d'orientation devrait être à la fois cohérente et légitime.

Attachons-nous tout d'abord à l'observation de cette "fonction moyenne" (pour la filière C). La variable dépendante est la probabilité d'être orienté en C, les variables explicatives sont de type scolaire, la forme du modèle est logistique.

Variable		Coefficient	t de Student	Variations marginales*	
omise	active			sur X →	sur P(c) %
3ème type III	3ème type I	2,76	5,3	type I/type III	+62,4
	3ème type II	1,66	3,1	type II/type III	+37,5
	retard scolaire	-0,89	-4,9	1 an de retard	-20,1
non redoublt 3ème	redoublt de la 3e	-1,07	-2,5	red.3e/non red.	-24,2
	note de français	0,13	2,4	1 point	+ 2,9
	note de mathémat.	0,58	10,8	1 point	+13,1
	note de technologie	0,12	2,6	1 point	+ 2,7
Variance expliquée %		44		-	-

Modèle de la probabilité d'être orienté en C (variables scolaires)

* Les effets marginaux des variables explicatives sur la Probabilité d'être orientée en C sont estimés au point moyen dans l'échantillon.

Le modèle présenté ne prend pas en compte que les variables ayant un impact statistiquement significatif sur P(c). Le type d'établissement ((CES.Lycée/CES/CEG), per se, n'a pas d'influence notable, de même que la note en langue vivante I.

Le modèle donne la représentation moyenne du fonctionnement de la procédure d'orientation et la pondération (coefficients) des différents facteurs entrant dans l'évaluation des élèves quant à leur orientation en 2ème C.

+ type de 3ème. Le modèle fait ressortir de façon très forte les chances différentes des élèves, toutes choses égales par ailleurs, d'accéder à la filière C suivant le type de 3ème dans lequel ils ont été scolarisés. Ceci atteste que l'enseignement de premier cycle pré-oriente les élèves en produisant des conditions de différenciation prises en compte ensuite dans la phase d'orientation proprement dite. Cela veut dire aussi que les types III sont en moyenne des classes moins bonnes que les types II, elles-mêmes moins bonnes que les types I et que la notation (en français, en mathématiques...) n'a pas la même signification puisque l'effet du type est estimé en "normalisant" l'effet des notes. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, pour obtenir les mêmes chances d'aller en C, il faut qu'un élève ait une note en mathématiques de 4,75 points plus élevée s'il est en type III que s'il est en type I ; le chiffre correspondant est 2,9 points entre le type II et le type I.

+ l'âge de l'élève. Deux variables sont liées à l'âge : le retard scolaire et le redoublement de la classe de 3ème. Plus l'élève est âgé, plus faibles sont ses chances d'avoir accès à la filière C (les chances diminuent de 20,1 % par année de retard, toutes choses égales par ailleurs). Toutefois, le fait de redoubler la 3ème constitue un "handicap" particulier puisque s'ajoutent 24,2 % aux 20,1 % impliqués par le fait que le redoublement (de la 3ème) aura comme conséquence que l'élève aura une année de plus lors de l'orientation en fin de sa seconde 3ème. Ce handicap

particulier est "normal" compte tenu que le redoublant aura normalement des notes meilleures à l'issue de son redoublement. Les estimations économétriques indiquent que l'élève n'augmentera ses chances d'accès à C en redoublant que s'il a la capacité d'améliorer ses différentes notes de plus de 2,4 points, ou bien d'améliorer sa note de mathématiques de plus de 3,4 points en maintenant sa note de français et sa note de technologie.

+ les notes de l'élève. Meilleurs sont les résultats scolaires de l'élève plus élevées sont ses chances d'avoir accès à la filière C. Parmi les différentes notes, celle obtenue en mathématiques a un poids tout à fait prépondérant puisqu'il faut qu'un élève ait 4,5 points de plus en français pour compenser 1 point de moins en mathématiques pour que ces deux élèves, identiques par ailleurs, aient la même chance d'obtenir la filière C.

Tels sont les paramètres moyens, ainsi que leur pondération, pris en compte par l'orientation dans l'accès à la filière C. Comme nous l'avons indiqué, nous n'avons pas les moyens empiriques de tester sa légitimité. Par contre, nous pouvons maintenant, compte tenu de cet étalon de mesure multivariée, juger de la cohérence interpersonnelle de la procédure d'orientation à ses différents niveaux.

Nous analyserons en premier lieu la formation des voeux provisoires pour aborder ensuite la cohérence finale de la procédure d'orientation et l'analyse du degré de dépendance de la réponse du conseil de classe par rapport aux demandes des familles.

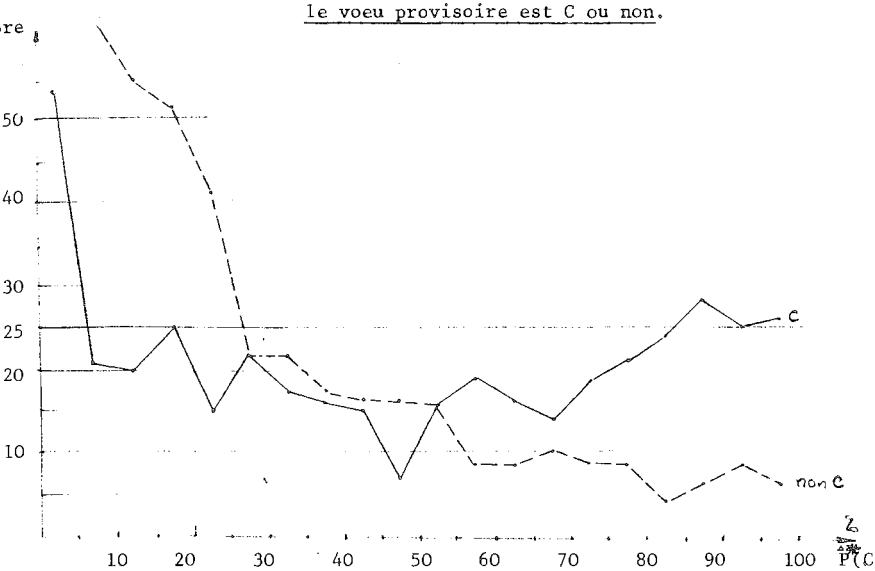
1) La formation des voeux provisoires pour la filière C

La simulation du modèle présenté précédemment permet d'estimer pour chaque élève un indicateur agrégé de valeur scolaire telle qu'elle est évaluée par le conseil de classe compte tenu des caractéristiques personnelles de l'élève. Cet indicateur est la probabilité individuelle d'accès à la filière C : $P^*(c) \in [0,1]$

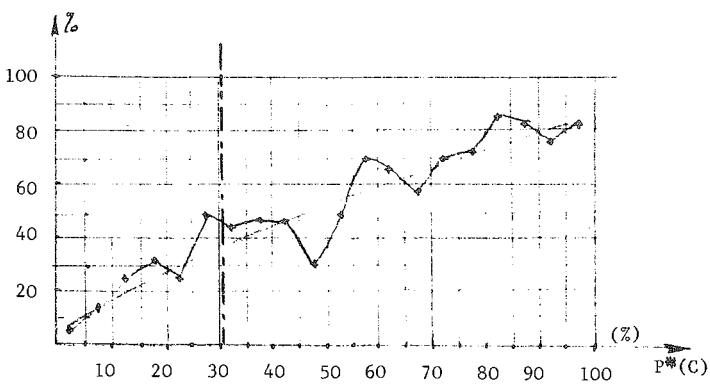
Les distributions des $P^*(c)$ suivant que le voeu provisoire est ou non pour la filière C sont représentées sur le graphique ci-après. Est également représentée la relation entre la proportion d'élèves demandant C et le niveau de $P^*(c)$ mesurant la "valeur scolaire agrégée" pour la filière C.

Cette dernière relation montre que plus les élèves ont des caractéristiques globales valorisées pour la filière C, plus ils ont tendance à se porter candidat pour cette filière. Toutefois, cette relation représente un phénomène probabiliste et de nombreux élèves aux performances modestes se portent candidats alors que beaucoup d'élèves aux performances élevées ou moyennes optent pour d'autres filières. Il y a au total 422 élèves dont le voeu provisoire est C et si ces 422 élèves étaient ceux qui ont les $P^*(c)$ les plus élevées, seulement 266 parmi les élèves demandant effectivement C feraient partie de cette population fictive. 156 élèves qui ne demandent pas C les rejoindraient et symétriquement 156 élèves aux performances plus modestes devraient renoncer à se porter candidats pour la filière C. Ces chiffres mesurent de façon sensible le caractère important mais non déterministe des performances scolaires dans la formation des voeux provisoires et les larges recouvrements dans les distributions de performance scolaire entre la population ayant C comme voeu provisoire et celle émettant un voeu pour une autre filière.

Distribution des P(c) suivant que le voeu provisoire est C ou non.



Proportion d'élèves demandant C en fonction de P (C)



Le modèle théorique anticipait cette situation en prévoyant que les demandes individuelles seraient liées aux variables scolaires (d'où dérivent les chances objectives de réussite scolaire ultérieures), mais aussi aux variables sociales avec une acceptation plus grande du risque (demande pour la filière C même si les chances d'y réussir sont relativement faibles) dans les milieux les plus favorisés. Le modèle statistique ci-après donne les estimations empiriques de ce phénomène.

Variables		Coefficients	t de Student	Variations marginales	
omises	actives			sur X →	sur Y %
C.S.P. modestes	CSP élevées	1,39	5,8	CSP élev./modestes	+27,8
	CSP moyennes	0,42	2,3	CSP moy./modestes	+ 8,4
non boursier	Boursier	-0,34	1,5	boursier/non bours.	- 6,8
masculin	féminin	-0,28	1,9	féminin/masculin	- 5,5
	P*(c)	3,61	13,8	+ 10 %	+ 7,2

Modèle expliquant le voeu provisoire C en fonction de la valeur scolaire agrégée [P*(c)], des variables sociales et du sexe.

Nous retrouvons dans le modèle que les individus s'auto-sélectionnent en ce sens qu'ils tiennent largement compte de leur valeur scolaire agrégée [P(c)] pour exprimer leur choix, mais nous observons maintenant que l'origine sociale de l'élève marque aussi nettement l'explication de la variance des comportements individuels pour la filière C. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, à valeur scolaire donnée, la probabilité d'exprimer un voeu provisoire C est de 27,8 % plus forte chez les CSP élevées que chez les CSP modestes, le chiffre correspondant étant de + 8,4 % pour les catégories moyennes par rapport à ces mêmes origines modestes. A l'intérieur des catégories

modestes (ouvriers, employés, personnels de service) il y a encore une distinction (légère) entre les boursiers (qui se recrutent, en moyenne, dans la partie la plus modeste de cette catégorie) et les non boursiers, les boursiers exprimant la demande la plus faible pour C. La comparaison des coefficients des CSP et de la valeur scolaire est éclairante pour mesurer l'intensité du biais social puisqu'au point moyen il faut que la valeur scolaire $P^*(c)$ soit plus élevée de 38 %, ce qui est très important, pour compenser l'écart social entre catégories aisées et modestes. Enfin, la demande de la filière C est légèrement plus faible, toutes choses égales par ailleurs, pour élèves féminins que pour les élèves masculins.

La prise en compte de la seule valeur scolaire agrégée $P^*(c)$ laissait, nous l'avions vu précédemment, une assez large indétermination dans l'explication du choix individuel pour la filière C, ou d'assez larges recouvrements inter-populations dans les distributions des $P^*(c)$. Ce dernier modèle montre que les variables sociales participent aussi, conjointement aux variables scolaires, à la formation des voeux provisoires. Une analyse de variance montre toutefois que le poids des variables scolaires est prépondérant et que le "biais social" à valeur scolaire donnée ne compte que pour environ 1/5 de la variance expliquée par le modèle (4/5 pour $P^*(c)$). Globalement, donc, la prise en compte des variables sociales réduit certes une partie des recouvrements constatés sur le critère "unique" de la valeur scolaire agrégée, mais dans des proportions relativement limitées, laissant par conséquent une assez forte indétermination dans la genèse de la formation des voeux provisoires au niveau individuel.

Nous allons maintenant pouvoir analyser comment le conseil de classe réagit à cette situation et comment se produisent les orientations finales.

2) Mesure de la dépendance et de la cohérence du conseil de classe

Nous revenons ici à certaines des interrogations émises antérieurement concernant le degré d'indépendance du conseil de classe dans ses propositions provisoires et définitives par rapport aux voeux exprimés par les familles sachant que nous continuerons de ne traiter que du cas de la filière C.

Pour mesurer le degré de dépendance du conseil de classe, nous analyserons la probabilité que la proposition définitive soit C en fonction d'une part de la valeur scolaire agrégée de l'élève et d'autre part, de la demande exprimée par la famille dans les voeux provisoires. Le tableau ci-dessous donne les résultats des estimations économétriques.

Variable		Modèle I		Modèle II		Modèle III	
Omise	Active	Coeffic.	t Student	Coeffic.	T Student	Coeffic.	t Student
Voeu provisoire non C	Voeu provisoire C			4,00	17,6	3,79	13,5
-	Valeur scol.agrég. P*(C)	5,68	16,2			5,39	11,3
-	Constante	-2,86	-16,9	-2,91	-15,1	-4,89	-14,7
Variance expliquée %		0,44		0,53		0,66	

Attachons-nous tout d'abord à la comparaison des modèles I et II. Le modèle I décrit la dépendance statistique de l'orientation finale dans la filière C en fonction de la valeur scolaire agrégée de l'élève pour cette même filière, alors que le modèle II décrit la même relation mais en fonction de la demande formulée par la famille. Il y a bien sûr des relations entre la demande (voeu provisoire) et la valeur scolaire (c'est ce que nous venons d'analyser), elles sont significatives et socialement biaisées mais globalement relativement faibles et il est frappant de constater que la décision finale dépende plus

de la demande des familles (variance expliquée 53 %) que de la valeur scolaire de l'élève (variance expliquée 44 %).

Le modèle III, qui prend en compte simultanément les deux variables, montre comment se composent les deux effets. Il décrit que la valeur scolaire de l'élève est significative et que plus la valeur scolaire est élevée, meilleures sont ses chances, en moyenne, d'être finalement orienté en C, mais il met en évidence aussi de façon très manifeste la très forte dépendance de la décision finale par rapport au voeu provisoire. En termes probabilistes, valeur scolaire et demande des parents fonctionnent chacune pour leur part comme des conditions nécessaires mais non suffisantes pour l'accès à la filière C, la réalisation effective dépendant cumulativement de ces deux conditions. Des simulations du modèle III sont à ce titre éclairantes.

(%)

Valeur scolaire agrégée P*(C)	0,10	0,20	0,30	0,40	0,50
Voeu provisoire C	36,4	49,5	62,6	74,2	83,1
Voeu provisoire non C	1,3	2,2	3,6	6,1	10,0

Valeurs des probabilités d'une orientation effective dans la filière C selon la nature du voeu provisoire et la valeur scolaire de l'élève.

"La force de proposition" réelle, ou d'une opinion autonome, de la part du conseil de classe dans les propositions qu'il émet est donc faible. Il agit plutôt comme un élément de réaction, jugeant de l'opportunité et de la faisabilité des demandes parentales que comme un élément actif, agent d'information et de négociation véritable. Cette observation atteste donc de l'importance très grande des voeux provisoires dans la sédimentation de l'orientation et par conséquent des conditions, extérieures

à la procédure d'orientation et antérieure à elle, dans lesquelles ils se forment (en particulier d'information).

Cependant, la mise en avant des voeux provisoires comme moment fondamental de la procédure ne veut pas dire nécessairement que le conseil de classe entérine les demandes des familles, puisque près de 25 % des demandes ne seront pas satisfaites, ni que la procédure accepte le biais social spécifique (celui qui s'ajoute à la mesure "objectivée" de la valeur scolaire agrégée) observé dans la formation de ces voeux provisoires. Le modèle suivant, homologue du modèle expliquant les voeux provisoires en fonction de la valeur scolaire agrégée, du sexe et de l'origine sociale, a été estimé pour l'explication de l'orientation effective.

Variables		Coef-ficients	t de Student	Variations marginales	
omises	actives			sur X	sur Y (%)
CSP modestes	CSP élevées	0,50	1,5	CSP élevées/ modestes	+ 11,3
	CSP moyennes	-0,39	0,1	-	-
masculin	féminin	-0,28	1,0	-	-
-	$P^{\sim}(C)$	5,87	9,8	+ 10 %	+ 13,4
Variance expliquée (%)		46		-	-

La première observation concerne le pouvoir explicatif du modèle, 46 %, qui dépasse de très peu celui du modèle ne prenant en compte que la valeur scolaire agrégée $P^{*}(C)$ [44 %] attestant que le sexe et les variables sociales apportent peu à la différenciation des élèves à valeur scolaire donnée. La seconde observation concerne les coefficients des variables et leur significativité. Elle renforce la première observation. En effet, aucune des variables n'est véritablement significative ($t \geqslant 1,6$ au seuil de 10 % et $t \geqslant 1,96$ au seuil de confiance de 5 %), à l'exception bien sûr de $P^{*}(C)$. Seule la variable CSP élevée est faiblement significative, l'écart entre les CSP élevées et

modestes, mesuré à l'aide de $P^{*}(C)$, ne représente qu'un écart de 8,3 %, alors que cet écart représentait 38 % au niveau des voeux provisoires. Les CSP moyennes ne se distinguent plus, à valeur scolaire donnée, des CSP modestes dans leurs chances d'accès à la filière C, de même qu'il n'y a plus de différences selon le sexe. En prenant en compte la valeur scolaire de l'élève de façon beaucoup plus forte que ne le faisaient les familles[1], la procédure d'orientation, et plus précisément le conseil de classe a réduit considérablement le biais social spécifique à l'orientation (au-delà des inégalités sociales sédimentées depuis le début de la scolarité et matérialisées par la valeur scolaire en 3 ème) qui cherchait à s'instaurer "naturellement" du fait des pratiques familiales.

Après avoir examiné, de façon probabiliste, la dépendance relativement forte du conseil de classe par rapport à la demande exprimée dans les voeux provisoires, mais aussi simultanément le "durcissement" du critère scolaire par ce même conseil de classe qui conduit à gommer pratiquement le biais social spécifique dans l'accès à la filière C, attachons-nous maintenant, pour clôturer ce chapitre, à une mesure de la cohérence finale de l'orientation en C.

Le tableau suivant donne les distributions de la valeur scolaire agrégée dans une partition de la population globale de l'échantillon analysé en 4 sous-populations :

1. Celle dont le voeu provisoire est C et à qui on refuse cette orientation ;
2. Celle dont le voeu provisoire est C et qui est orientée effectivement dans cette filière ;
3. Celle dont le voeu provisoire est non C et dont l'orientation finale est C ;
4. Celle dont le voeu provisoire est non C et dont l'orientation finale n'est pas en filière C.

[1] Ainsi, le coefficient de la valeur scolaire agrégée $P^{*}(C)$ passe de 3,61 au niveau des voeux provisoires à 5,87 à celui de la proposition définitive.

$P^{\subset}(C)$	0 - 0,10	0,10-0,20	0,20-0,30	0,30-0,40	0,40-0,50	0,50-0,60	>0,60	Total
1. $VP_1 = C$ $PD \neq C$	61	28	14	10	7	3	8	131
2. $VP_1 = C$ $PD = C$	13	17	23	23	15	32	165	288
3. $VP_1 \neq C$ $PD = C$	1	4	5	3	4	2	12	31
4. $VP_1 \neq C$ $PD \neq C$	897	103	59	36	28	22	46	1 191
Ensemble	972	152	101	72	54	59	231	1 641

Ce tableau montre bien les recouvrements inter-sous-populations dans les distributions de la valeur scolaire agrégée, en permettant de distinguer la part qui revient à la "demande" des familles et celle qui revient à "l'offre" du conseil de classe.

Globalement, la valeur scolaire moyenne sépare bien les 4 populations puisque la population 1 a une moyenne de 0,188, la population 2, une moyenne de 0,615, la population 3 une moyenne de 0,508 et la population 4 une moyenne de 0,100 : la hiérarchie globale est bien respectée. Le tableau, au niveau individuel, est beaucoup plus mélangé :

-Si l'accès était strictement méritocratique sur critère de la valeur scolaire agrégée, donc indépendamment des demandes parentales, la majorité des élèves orientés effectivement en C le seraient également. Cependant 30 % des élèves actuellement orientés en C ne feraient pas partie de cette "élite" et devraient se replier vers des filières moins prestigieuses.

-Parmi les élèves qui n'ont pas comme voeu provisoire C, le conseil de classe propose cette filière à seulement quelques élèves et s'il est vrai qu'il élimine massivement de ses choix les plus mauvais, il n'a pas véritablement tendance à proposer C aux élèves les plus brillants parmi ceux qui ne l'ont pas demandé. Ainsi 13 élèves sur les 31 "repêchés" (soit 32 %) ont une valeur scolaire agrégée inférieure à 0,40, alors que 96 élèves non repêchés ont une valeur scolaire supérieure.

-Parmi les élèves qui avaient demandé C, le conseil de classe choisit bien en moyenne les meilleurs, mais 18 élèves parmi les 131 qui ne seront pas affectés en C avaient une valeur scolaire agrégée, supérieure à 0,40, alors que 76 élèves réussiront à avoir accès à la filière C en dépit d'une valeur scolaire inférieure à ce niveau, sachant que 35 élèves parmi eux ont même une valeur scolaire inférieure à 0,20, ce qui est tout de même relativement faible.

-Parmi les élèves ayant demandé C et qui n'obtiendront pas cette filière, 38, soit 30 % de cette sous-population ont une valeur scolaire supérieure aux 38 élèves les plus faibles pourtant acceptés en C. Ce chiffre représente 12 %, ce qui n'est ni considérable, ni négligeable, de la population effectivement orientée en C.

Globalement, pour la filière C, mais nous savons que cette situation est encore plus fréquente pour les autres filières, la procédure d'orientation qui est caractérisée par des structures fortes en moyenne, n'est que relativement approximative et imprécise au niveau individuel.

° °
°

DEUXIÈME PARTIE : INTRODUCTION

Dans la première partie de ce rapport, nous avons relaté un certain nombre d'éléments factuels permettant d'éclairer la réalité des choix au palier de 3 ème. Ainsi, nous avons montré, comme le font F. Bacher et N. Archambaud[1], que, si incontestablement la réussite scolaire intervient dans la décision de l'investissement éducatif, d'autres facteurs interviennent dans cette décision. Néanmoins, ces facteurs sont très fréquemment en interaction, ce qui, dans une démarche utilisant des tableaux croisés, conduit à ne pouvoir séparer la part d'explication revenant à chacune des variables. Aussi, dans cette partie, nous nous efforcerons de revenir à l'esprit qui sous-tendait notre introduction, à savoir replacer dans un cadre théorique unique les éléments exerçant une influence sur les choix éducatifs individuels. Ensuite, à l'aide d'une méthode économétrique particulière (à savoir l'estimation d'une fonction de probabilité) nous tenterons de mesurer la part de chacune des variables dans l'explication des comportements individuels.

---

[1] F. Bacher et N. Archambaud : "La poursuite des études à la fin du premier cycle secondaire : problèmes posés par les élèves bien doués qui abandonnent", OSP, 1972. Ces auteurs partent eux aussi de cette constatation du flou des orientations à partir des valeurs scolaires et tentent de l'expliquer à l'aide d'autres variables (dont la plupart sont identiques aux nôtres) mais adoptent une méthode d'analyse où le raisonnement "toutes choses égales par ailleurs" ne peut être garanti.

SECTION I : LES ELEMENTS D'UNE THEORIE DU CHOIX INDIVIDUEL

Nous sommes pratiquement toujours contraint, lorsque nous examinons les phénomènes d'orientation, de choisir un moment de l'orientation et de ne faire porter l'analyse que sur ce seul moment en faisant comme si les choix des individus n'étaient pas inscrits dans une dynamique. En fait, les choix qu'effectuent les élèves et/ou leurs familles, ne sont finalement que des temps forts marquant toute une dynamique de la production scolaire ou même plus généralement encore marquant toute la production d'utilité individuelle et familiale.

Dans ce schéma, nous supposerons l'individu rationnel. Certes, nous savons que ce postulat a été maintes fois discuté : aussi est-il nécessaire d'expliciter ce choix. Par rationnel, nous entendons en fait que l'individu cherche toujours à maximiser son utilité. Si cette utilité est supposée unique (c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une seule courbe d'utilité commune à tous les individus), il est certain que tous les individus ne se situeront pas au même point de cette courbe : les différences seront dues au fait que les individus ne sont pas semblables et qu'ils pondéreront donc les différents éléments entrant dans la mesure de l'utilité.

Cette maximisation de l'utilité va se traduire, au sein du système éducatif, par des choix opérés à ce qu'il est convenu d'appeler des "points de bifurcation". Or ces choix s'exercent sous contraintes.

-L'individu doit produire sa valeur scolaire avant de produire son orientation. Cette affirmation, qui paraît à première vue assez banale, est cependant lourde d'incidences au niveau de l'analyse et soulève, par voies de conséquence, des problèmes méthodologiques importants.

Antécédemment au choix qu'il doit effectuer, l'individu produit de la valeur scolaire, avec des outils qui diffèrent sensiblement entre les individus. Les études sur les facteurs de la réussite scolaire sont maintenant nombreuses. Bien que les résultats soient parfois contradictoires et que les explications ne soient pas toujours convaincantes et totales, il est permis de classer les variables pouvant influencer la réussite en trois grandes catégories. L'individu tout d'abord mobilise son environnement familial pour assurer sa production scolaire[1]. Ensuite l'individu fait appel à ses capacités intellectuelles. Malgré les très nombreuses controverses à propos de leur mesure, il semble que les capacités intellectuelles diffèrent selon les individus d'une manière non aléatoire. Enfin, la production scolaire est assurée en utilisant du temps. Or les arbitrages temporels rendus par les enfants et/ou leurs familles diffèrent selon l'utilité accordée au temps de loisir par rapport au temps d'études[2].

La mobilisation de ces trois groupes de facteurs de production dans le but de produire une valeur scolaire s'effectue différemment selon les individus : il semble cependant que la césure la plus marquante entre les individus passe par les différences entre les catégories sociales.

Pour notre objectif de compréhension des choix éducatifs, il est tout à fait nécessaire d'avoir pris conscience des variables influençant la production de valeur scolaire, notamment parce que la manière dont l'individu a mobilisé ces variables va permettre de mieux appréhender ses choix éducatifs. Prenons ainsi l'exemple de deux élèves possédant une valeur scolaire identique

---

[1] Les études sur l'influence de l'environnement familial dans la réussite scolaire sont très diversifiées. Rappelons-en les thèmes principaux : les recherches sur le langage (B. Bernstein par exemple), l'influence des ressources des ménages, les études sur les pratiques socio-culturelles et sportives, les études sur l'attitude des familles vis-à-vis de l'éducation...

[2] Nous avons réalisé une recherche visant à mesurer ces arbitrages ainsi que leurs liens avec la réussite scolaire.

et qui sont orientés en LEP. Une analyse qui ne se réfère pas aux modalités de leur production scolaire tendra à assimiler ces deux élèves. Or, les processus qui ont conduit à cette égalité dans la valeur scolaire peuvent être extrêmement différents. Dans un cas, la valeur scolaire peut être le résultat d'un manque d'incitation familiale pour l'éducation, de déséquilibres dans la vie familiale... qui ont conduit l'élève à se désintéresser de l'école malgré les "potentialités" qui, si elles s'étaient inscrites dans un contexte plus favorable, auraient conduit l'élève à de meilleurs résultats. Par contre, dans un autre cas, cette valeur scolaire peut s'être inscrite dans un cadre tout à fait propice à l'éducation (cas des élèves de LEP issus de milieux favorisés) ; la valeur scolaire obtenue correspond alors "au mieux" des possibilités de l'élève. Dans un cas, nous sommes à l'optimum d'éducation[1] alors que dans l'autre il y a gaspillage.

-L'orientation est tournée vers un avenir

Pour assurer sa production de choix scolaire, l'individu se tourne vers l'avenir afin de voir les carrières scolaires et professionnelles qui vont découler de ces choix. Cette remarque s'appuie en fait sur la notion de "valeur d'option" telle que l'a abordée Weisbrod[2] et permet de lever une partie du flou des orientations. Nous avons en effet observé dans la partie précédente que certains élèves renoncent à s'engager dans des filières plus prometteuses que celles qu'ils empruntent alors qu'ils possédaient une valeur suffisante. A contrario, certains élèves n'hésitent pas à s'engager dans des filières où leurs chances de réussite sont assez faibles, compte-tenu de leurs valeurs scolaires. Ces choix, a priori irrationnels lors d'une

---

[1] Compte tenu des caractéristiques du système éducatif en vigueur.

[2] Weisbrod : "Education and Investment in Human Capital", JPE, oct. 1962.

analyse statique, s'expliquent alors plus aisément si nous les inscrivons dans un processus dynamique. Ainsi, l'élève moyen en mathématiques, acceptera dans certains cas le risque d'une filière "C" car cette filière lui permettra d'accéder plus aisément à la filière post-baccalauréat qu'il désire entreprendre. A l'inverse, son collègue n'acceptera même pas un risque faible pour cette filière "C" car une filière encore moins risquée lui permet d'atteindre l'objectif qu'il s'est fixé.

Ainsi, à valeur scolaire donnée, certains élèves acceptent le prix et le risque d'une acquisition donnée, car elle est un bien intermédiaire nécessaire à une production finale donnée, alors que d'autres refusent ce prix et/ou ce risque car ils sont jugés par les individus trop élevés par rapport à l'objectif de production finale.

En conséquence, l'individu en situation de choix éducatif ne se trouve pas devant un choix de nature dichotomique, mais devant un continuum de possibles dont les prix d'acquisition sont différents tant en fonction des contraintes qui lui sont propres (la valeur scolaire précédemment produite) que des objectifs de production finale qu'il souhaite atteindre.

-Le choix s'inscrit dans un panel d'offre défini

L'individu effectue un choix parmi un ensemble de filières qui présentent la particularité d'être simultanément différentes et hiérarchisées. La conséquence de cette affirmation se trouve dans le fait que les individus ne vont pas tant choisir pour l'intérêt qu'ils portent à l'enseignement dispensé dans une filière donnée que du classement d'une filière donnée par rapport aux autres. Ainsi, nous avons précédemment souligné que certains élèves accèdant en filière "C" avaient de meilleures notes en français qu'en mathématiques. Pour ces élèves, l'arbitrage en faveur de "C" a été rendu non pas en raison de leurs aptitudes particulières pour la filière "C", mais en raison de ce que

cette filière occupe une place privilégiée dans la hiérarchie des filières.

La question qui se pose alors concerne les modalités qui ont entraîné l'instauration de cette hiérarchisation des filières. Tout d'abord, l'administration de l'éducation définit des normes pédagogiques par l'intermédiaire des programmes d'enseignement relatifs à chacune des filières. Cette définition de normes, si elle permet un premier cadrage des hiérarchies scolaires[1], laisse encore une large zone d'indifférence : rien n'indique, dans une comparaison des programmes, que la filière "C" doit être supérieure à la filière "A".

L'instauration de la hiérarchisation des filières résulte dans la réalité d'habitudes créées par le corps enseignant qui ont été renforcées dynamiquement par les demandes des individus. Ainsi le fait d'envoyer les meilleurs élèves dans une filière donnée, va créer une image de marque de cette filière auprès des élèves qui vont alors la préférer à d'autres filières.

En outre, le phénomène de hiérarchisation des filières peut être induit par l'offre d'éducation dans la définition précise de capacités d'accueil. Ainsi, notamment dans l'enseignement technique, où cette définition est plus forte pour des raisons matérielles exogènes, certaines filières sont jugées par les individus supérieures à d'autres, uniquement en raison des difficultés d'accès à ces filières. De plus, ce phénomène s'auto-entretient : puisque les demandes pour ces filières rares sont nombreuses, le système éducatif va élire dans ces filières les élèves possèdant les meilleures caractéristiques scolaires. La filière sera alors fréquentée par des élèves plutôt meilleurs que

---

[1] La comparaison d'un programme pour une filière "C" et pour une filière "BEP" constitue une preuve triviale de cette affirmation.

ceux de filières a priori comparables : la cote de cette filière augmentera tant au sein du système éducatif que sur le marché du travail. La démonstration inverse peut être faite pour les filières où l'accès est plus facile.

Cette régulation de la part de l'offre d'éducation est inscrite dans les procédures de choix des individus. Ceux-ci intègrent dans leur prise de décision les exigences du système éducatif et vont produire un choix éducatif qui tiendra compte de ces paramètres. La meilleure preuve de l'influence de ces paramètres réside peut-être dans l'analyse de leur évolution. En effet, la hiérarchie des filières existant aujourd'hui n'a pas toujours été la même. Ainsi, dans le passé, le filière "A" occupait une meilleure position et les demandes pour cette filière étaient différentes.

-En ce qui concerne le palier de la classe de troisième, le choix s'inscrit dans une procédure de négociation avec l'offre d'éducation. La particularité des orientations à l'issue de la classe de troisième, vient de ce que les deux partenaires -offre et demande- entrent en négociation pour produire une décision. Ce "marché" est tout à fait particulier par rapport aux choix concernant les autres points de bifurcation.

Ainsi, à l'issue du baccalauréat, l'individu n'entre pas en négociation avec l'institution : il prend simplement acte de sa possibilité de s'inscrire dans telle ou telle filière[1]. Au niveau de la classe de troisième, l'institution apporte une réponse à chacune des étapes de la procédure d'orientation. Cette réponse de l'institution constitue une réaction par rapport à la demande des individus et n'est pas une prise de position absolue, déconnectée de la demande. La conséquence de la particularité de

[1] Dans le cas des filières sélectives, il n'y a pas non plus de négociation puisque l'accès est réalisé par concours.

ce mécanisme est cependant importante pour la compréhension de la dynamique des choix. Prenons le cas de deux élèves scolairement moyens ; l'un demande un accès en filière "C" alors que l'autre demande un BEP. La réponse de l'offre d'éducation va alors s'inscrire dans ce contexte de la demande. Au premier, elle va se prononcer sur sa capacité à accéder à la filière "C" alors que pour le second, elle va entériner son choix de BEP même si elle estime que cet élève possédait une valeur scolaire lui permettant d'accéder à une filière située plus haut dans la hiérarchie scolaire [1].

Une autre conséquence de cette négociation réside dans le fait que, comme pour une négociation de type commercial, les partenaires vont adopter des stratégies particulière c'est-à-dire que les individus n'ont pas toujours intérêt à révéler leurs préférences[2]. Autrement dit encore, les individus ont intérêt au début des négociations à adopter une attitude de surcote. Ainsi l'élève moyen qui souhaite accéder à un baccalauréat "B" aura intérêt au début de la négociation à avancer son intention de faire "C". Il pourra ensuite renoncer à cette filière "C" mais il aura ainsi vraisemblablement augmenté ses chances d'être affecté dans une section A(B) conduisant au baccalauréat "B".

-Les choix concernent essentiellement les élèves de valeur scolaire moyenne. Tant en ce qui concerne les élèves scolairement bons que les élèves faibles, le problème du choix ne se pose que très marginalement. Ainsi, les élèves scolairement bons, n'hésiteront pas en raison de leur très forte probabilité de réussite : qu'ils soient de milieux favorisés ou défavorisés, qu'ils soient issus du milieu rural ou urbain, ils

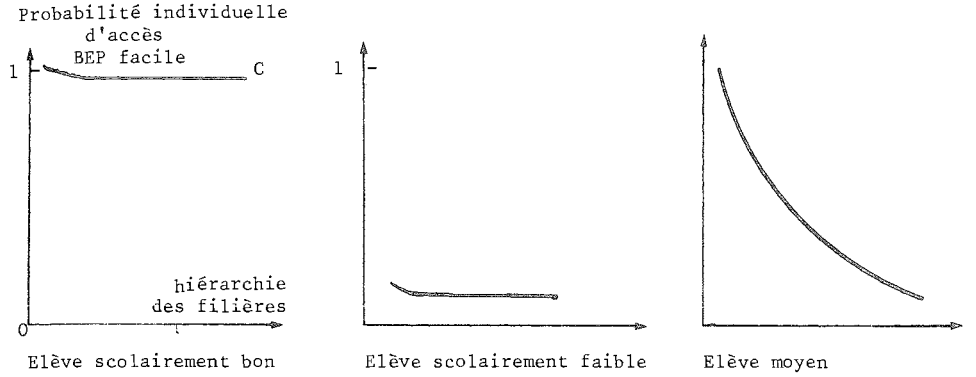
---

[1] Dans certains cas cependant, l'institution peut estimer que l'élève a trop sous-estimé ses possibilités et va adopter une réponse l'incitant à réviser à la hausse son choix initial.

[2] Cette idée a été de nombreuses fois évoquée dans les études sur l'orientation : voir cependant S.B. Lapeyrière : "L'orientation scolaire et la sélection", Orientations, 1975.

choisiront "C" dans une très large majorité, car ils ont tout à gagner et rien à perdre. A l'opposé, le choix des élèves scolairement mauvais se trouve très restreint car ils ont déjà tout perdu.

Par contre, l'enjeu des orientations prend tout son sens lorsque les caractéristiques scolaires de l'élève sont situées dans la moyenne. Le champ d'orientations possibles est alors large et c'est en fait pour ces élèves que les variables extra-scolaires vont se manifester.



Elève scolairement bon — Elève scolairement faible — Elève moyen

Comme le montre le graphique III, les arbitrages prennent tout leur sens pour les élèves moyens : une substitution au niveau de la filière entraîne alors une influence non négligeable du côté de la probabilité de réussite ou d'accès. Le positionnement de l'individu sur cette courbe va alors dépendre de variables qui n'avaient aucun poids dans les situations correspondant aux deux premiers graphiques. Ainsi, les familles défavorisées n'accorderont pas la même importance au risque d'échec que les familles favorisées, comme l'ont déjà montré plusieurs auteurs[1].

[1] A. Mingat : "Essai sur la demande d'éducation", Thèse d'Etat, 1977. R. Boudon : "Effets pervers et ordre social", PUF.

De plus, les individus n'ont pas les mêmes attentes du système éducatif. Ainsi, l'élève issu d'un milieu favorisé qui aura été "contraint" de renoncer à la filière "C" de par sa valeur scolaire, se tournera vers un enseignement général long, car ce type d'enseignement lui permettra ensuite la poursuite d'études supérieures longues. Par contre, l'élève d'un milieu défavorisé qui s'est vu refuser de justesse l'accès à la filière "C" se tournera plus facilement vers un enseignement technique plus court car il jugera trop mince l'avantage que lui procurerait une filière générale longue.

-Enfin l'attitude future de l'individu au sein du système éducatif sera différente suivant que le choix est le résultat d'un premier choix volontaire ou d'un choix négocié à la baisse. Cette constatation a été maintes fois avancée pour argumenter l'absentéisme au moment de la rentrée scolaire dans l'enseignement technique court. On constate en effet que lorsque l'élève avait choisi dès le début des procédures d'orientation une filière donnée de ce niveau d'enseignement et qu'il l'a finalement obtenu, le taux de "fuite" est faible. Par contre, lorsque le choix est le résultat d'une négociation où l'élève n'obtient pas la filière qu'il souhaitait, le taux de fuite est élevé.

-Ces remarques nous conduisent à une interrogation méthodologique : quel choix veut-on expliquer finalement ? Ainsi, les modèles que nous construirons serons diversement explicatifs suivant les alternatives que nous fixons. Si nous nous interrogeons sur le fait de savoir pourquoi certains élèves choisissent l'enseignement technique long plutôt que l'enseignement technique court, nous trouverons un pouvoir explicatif élevé de notre modèle dans la mesure où l'on a bien introduit la valeur scolaire comme variable explicative. Par contre, si nous nous intéressons à savoir pourquoi certains choisissent le BEP de mécanicien-monteur et d'autres celui de réparateur-automobile, d'une part nous pouvons prévoir que l'explication

du modèle sera faible et d'autre part que les variables explicatives seront différentes de celles intervenant dans une explication plus globale des choix. En effet, dans le premier type de modèle, il s'agit d'expliquer une hiérarchie des filières où les variables liées à la rationalité des individus prennent toutes leurs forces alors que dans le second type de modèle, il s'agit d'expliquer des préférences, des goûts pour telle ou telle filière au sein d'un même niveau éducatif.

La prise en compte de l'espace géographique introduit cependant un élément de rationalité dans le second type de modèle. En effet, lorsque nous comparons de grandes alternatives éducatives, le poids des variables géographiques se trouve réduit du fait des établissements proposant toujours plusieurs filières. Par contre, si nous nous intéressons à l'arbitrage entre deux filières particulières et relativement peu représentées, comme c'est le cas au niveau de l'enseignement technique, les variables d'offre prennent alors de l'importance dans les choix individuels. La préférence pour une filière n'est plus le seul résultat du goût pour le métier, mais aussi le résultat de la prise en compte des caractéristiques spatiales de l'offre, avec leurs aspects financiers sous-jacents.

SECTION II : LES VARIABLES EXPLICATIVES DU CHOIX INDIVIDUEL

Dans la section précédente, nous avons élaboré le cadre théorique dans lequel s'effectuent les choix. Nous n'avons cependant pas abordé avec précision les variables qui permettent d'appréhender les choix réalisés par les individus. Dans cette section, nous allons tenter d'énumérer ces variables en essayant de montrer d'une part pourquoi elles peuvent avoir une action sur les choix et d'autre part ce qu'elles permettent de prévoir comme comportement lorsqu'on les resitue dans le

cadre théorique ci-dessus élaboré. Nous verrons en outre que certaines sont difficilement chiffrables, voire absentes des données de notre étude. Il est néanmoins nécessaire de les conserver en mémoire lors de l'interprétation des résultats.

Nous avons regroupé ces variables en quatre grandes catégories : le marché du travail, les caractéristiques de la demande, les caractéristiques globales de l'offre d'éducation, les caractéristiques spatiales de l'offre d'éducation.

II.1. Le marché du travail

Notons dès à présent qu'il s'agit d'un ensemble de variables que nous ne pourrons pas introduire dans nos estimations en raison du fait que nous nous situons à un palier d'orientation qui, sauf pour l'enseignement technique court, ne marque pas la fin d'une scolarité : aussi lorsque un individu fait un choix, ce choix ne prédétermine les choix qu'il fera dans l'avenir, que d'une manière encore floue. Ainsi l'élève orienté en A(B) passera un baccalauréat B ou G, poursuivra dans l'enseignement supérieur ou non et dans des filières diverses (Université, IUT, STS ou même écoles). Seule une enquête longitudinale, où nous connaîtrions le sort scolaire définitif des élèves, nous permettrait d'expliquer les choix en fonction du marché du travail auquel l'élève est parvenu. Nous pouvons néanmoins examiner comment les mécanismes du marché du travail agissent dans la production du choix de l'élève.

Il s'agit de rappeler, brièvement tant la chose est maintenue connue, que l'individu, lorsqu'il effectue un choix orientatif, opère, comme pour n'importe quel investissement, un calcul coût-bénéfices visant à déterminer le rendement de l'opération dans laquelle il souhaite s'engager. Or cette rentabilité, pour une filière donnée, est supposée ne varier entre les individus qu'en raison d'une variation du côté des coûts, relative aux situations de chacun des individus, les bénéfices c'est-à-dire les revenus sur le marché du travail étant pour l'individu

une donnée exogène sur laquelle il n'a pas d'emprise. Pourtant, le marché du travail n'est pas uniforme pour tous les individus au moins pour deux raisons.

La première réside dans le fait que l'individu prendra plus en compte les caractéristiques du marché du travail local que celles du marché national. Or les individus appréhendent différemment l'influence du marché du travail local selon leur aversion pour la mobilité géographique. Il n'est cependant pas statistiquement aisé de particulariser les individus sur ce problème de la mobilité géographique.

La deuxième raison tient aux difficultés d'accès sur le marché du travail. Ces difficultés se situent à deux niveaux. Tout d'abord, l'individu prendre en compte le risque de chômage tant au moment de l'entrée sur le marché du travail que devant sa carrière professionnelle (métiers avec ou sans avenir...). Ainsi, le bachelier ne s'inscrira pas en "Philosophie" non pas tant en raison de la faiblesse de la rentabilité de ces études qu'en raison de la quasi-impossibilité de trouver du travail correspondant à cette qualification. Cette appréciation du risque de chômage sera toutefois différente suivant la situation des individus.

Ensuite, l'individu envisagera la possibilité d'un travail correspondant à sa qualification. Nous touchons là un problème méthodologique lié à la mesure du rendement des études : en effet les calculs de taux de rendement sont effectués à partir de la moyenne des revenus des individus possèdant un niveau éducatif donné, sans que l'on s'interroge sur le fait de savoir si les revenus de certains individus correspondent à la qualification acquise[1]. Certes on évite ainsi d'entrer dans le problème délicat d'une définition a priori des correspondances entre formation et emploi. Quant on teste un modèle de

[1] Ainsi, pour le niveau Maîtrise de Lettres, on retiendra le salaire de l'agrégé de Lettres, comme celui de l'individu qui, finalement, exerce la profession de pompiste.

choix, on prend comme valeur anticipée le revenu moyen de l'ensemble des diplômés alors que les individus font peut être comme s'ils prenaient en compte la carrière optimale dont le métier correspond exactement aux études suivies[1].

Enfin, dans ses choix, l'individu envisage autant la dispersion des revenus qu'il pourra obtenir que la moyenne de ceux-ci. Ainsi, R. Boudon[2] a montré pour l'enseignement en I.U.T., que, en joueur averti, l'individu préférait choisir une filière où la dispersion des revenus est élevée, car chaque individu espère toujours être élu parmi ceux qui tireront les revenus les plus élevés. Nous entreverront à partir de nos données, que certains individus ayant préféré "C" seront en fait perdants, car ils ne réussiront pas dans cette filière, abandonneront leurs études alors que leur niveau scolaire les aurait vraisemblablement conduit à une meilleure carrière scolaire et sociale s'ils avaient emprunté une filière où, certes, les espérances maximales de gains étaient moins élevées, mais où leur probabilité individuelle de réussite était plus forte. Or, ces élèves exprimant des choix maximalistes, présentent des particularités telles par exemple leurs caractéristiques sociales, comme l'avait déjà souligné P. Bourdieu[3].

II.2. Les caractéristiques de la demande sociale

Affirmer que l'individu retient dans la gestion de sa carrière scolaire des éléments situés du côté de la demande sociale, a été reconnu aussi bien par les économistes du capital humain que par les sociologues et les psychologues de l'éducation.

---

[1] Concrètement, il est possible de calculer des taux de rendement simulés tenant compte de ce problème.

[2] R. Boudon : "Effets pervers et ordre social".

[3] A. Bourdieu : "Avenir de classe et causalité du probable", R.F.S., 1974.

Ce que nous voudrions faire ressortir ici c'est que ces variables ont une influence tout différente selon qu'il s'agit de la production "quotidienne" de valeur scolaire ou qu'il s'agit du moment précis que constitue l'acte d'orientation.

II.2.1. Les caractéristiques socio-économiques de l'environnement familial

De nombreuses recherches ont montré les liens qu'entretenaient les variables socio-économiques relatives à la famille avec la réussite scolaire ; influence du revenu familial dans l'acquisition des outils de production scolaire, influence du niveau éducatif des parents...

Pour ce qui est du choix, ces mêmes variables prennent un sens différent : le revenu familial est alors compris comme la possibilité de financer les études futures et le niveau éducatif des parents peut renvoyer à l'idée que l'enfant calquera son choix sur celui des parents (problèmes de la démotion par exemple).

Certains auteurs[1] incluent, comme éléments explicatifs des choix, les motivations de l'élève ou de sa famille. Or prendre la motivation comme variable explicative revient à confondre cause et effet : affirmer que l'on n'a pas choisi telle filière par manque de motivation n'a pas vraiment de sens. Par contre, montrer que l'on n'a pas choisi une filière en raison de sa valeur en mathématiques, de son âge... permet d'expliquer le manque de motivation. Le choix estl'expression de la motivation et c'est elle que l'on cherche à expliquer.

II.2.2. La valeur scolaire de l'individu

La valeur scolaire, qui a été préalablement produite par l'un dividu, est introduite par l'individu (et par le système d'offre)

---

[1] Par exemple, S. Larcebeau : "Les choix professionnels d'élèves de classe terminale" OSP, 1978, n°3.

comme input de la production d'orientation. C'est d'ailleurs autant la valeur scolaire globale, comme indicateur du niveau atteint et de la position de l'individu dans l'ensemble de la population, que ses composantes dont l'importance diffère selon les choix envisagés, que l'individu mobilisera.

Pratiquement, cette valeur scolaire est difficile à cerner car les individus sont placés dans des situations éducatives différentes qu'ils ne savent pas toujours comparer [1] : filières différentes, classes d'inégales "valeurs"...

C'est cependant essentiellement à partir de cette valeur scolaire que l'individu peut estimer sa probabilité de réussite dans la filière qu'il envisage.

II.2.3. Les caractéristiques intrinsèques de l'individu

L'élève se trouve caractérisé par certains traits qui lui sont propres et qui constituent des données exogènes dont il va tenir compte. Ainsi, au moins pour certains choix, le sexe de l'individu prend une importance capitale au point de masquer toute autre variable[2].

Enfin l'individu est doté d'un certain âge dont l'influence se situe à deux niveaux. Tout d'abord d'un point de vue financier, l'âge intervient dans la détermination de la rentabilité des études ; c'est l'argument de la théorie du capital humain. Ensuite l'âge est un indicateur des difficultés scolaires passées. L'élève en retard scolaire, hésitera à se lancer dans des études longues et difficiles, car son passé scolaire le renseignera, autant peut-être que sa valeur scolaire présente

[1] Le système éducatif d'ailleurs effectue lui aussi une comparaison très subjective.

[2] Méthodologiquement, signalons que cette variable prendra de l'importance lorsque l'on cherche à expliquer des arbitrages (ex : Boucher/Secrétaire).

qui est peut-être encore sous le coup d'un proche redoublement, sur les difficultés auxquelles il s'expose.

II.3. Les caractéristiques de l'offre

Les deux groupes précédents de variables font comme si le système éducatif n'intervenait pas dans la définition des scolarisations. La régulation de la demande totale est assurée soit par l'individu lui-même en raison notamment de son calcul de rendement, soit par le marché du travail par le biais de la définition des salaires ou par l'offre de postes de travail.

Pourtant la réalité est différente en ce sens que la collectivité juge insuffisante cette double régulation des flux et qu'en conséquence, elle estime nécessaire d'établir au sein du système éducatif même une régulation aux modalités et à la force différentes selon les niveaux éducatifs.

En ce qui nous concerne l'action de l'offre, dans son aspect de régulation de la demande globale, s'opère à deux niveaux.

Tout d'abord, cette régulation est inscrite dans les procédures d'orientation. Le système éducatif se donne ainsi les moyens de canaliser, voire de transformer, les demandes initiales des individus au point que l'on n'a pratiquement plus de moyens d'observer la demande initiale tant l'autorégulation a déjà opéré. Ainsi, les voeux provisoires, dont nous parlerons plus loin, ne constituent que des proxi des demandes initiales car l'offre d'éducation a déjà distribué une grande partie des règles du jeu, par la première phase des procédures d'orientation, à savoir l'information distribuée au cours du premier trimestre.

Ensuite, l'action de l'offre d'éducation s'exprime dans la définition du nombre de places relatives à chaque filière[1].

[1] Cette définition ne tient que peu compte des demandes individuelles mais est réalisée à partir des caractéristiques du marché du travail.

Nous utiliserons dans nos tests concernant l'enseignement technique court, un indicateur de ce type et nous verrons que la difficulté d'accès partitionne bien la population des élèves s'adressant à l'enseignement technique court. Ainsi, une ouverture plus ou moins forte de chaque section aura une incidence sur la population qui fréquentera cette filière presque indépendamment de la rentabilité.

II.4. Les incidences de l'espace géographique

Comme dans la nouvelle théorie du consommateur où producteurs et consommateurs sont placés dans un espace géographique impliquant déplacements et utilisation de temps, l'individu en situation de choix éducatifs va considérer son propre positionnement par rapport à la structure d'offre.

Il va le faire en examinant tout d'abord le positionnement de la filière où il veut investir. Cette distance séparant l'individu de la filière souhaitée peut être appréhendée par le nombre de kilomètres, indicateur non linéaire[1] du coût financier que doit supporter l'individu pour se rendre à l'établissement scolaire.

Or ce poids financier de l'éloignement agit différemment selon les ressources dont disposent les familles. On doit donc s'attendre à ce que l'éloignement soit une variable plus discriminante dans les familles défavorisées (en raison de la contrainte budgétaire) que dans les familles favorisées[2].

---

[1] Le coût rassemble en effet le prix du transport -élément proportionnel à la distance- et un élément dichotomique pour le logement (ou l'internat).

[2] En outre, l'éloignement est une variable utile à la compréhension de la démocratisation de l'enseignement. En effet, comme les catégories sociales ne sont pas réparties aléatoirement sur le territoire, la probabilité pour que le coût dû à l'éloignement soit élevé est plus grande pour les familles défavorisées que pour les familles favorisées. Aussi, une augmentation de la densité géographique de la structure d'offre agira plus fortement sur les classes sociales défavorisées puisqu'elles habitent en moyenne plus loin que sur les classes sociales favorisées qui en moyenne, habitent plus près et qui acceptent déjà, lorsque c'est le cas, le prix du déplacement.

Si l'éloignement par rapport à la filière envisagée, aide à la compréhension de l'arbitrage entre éducation et non-éducation, il ne permet pas de comprendre le choix d'une filière donnée. L'individu en situation de choix envisage l'ensemble des possibles au sein du panel d'offre, ce qui le conduira à comparer le positionnement géographique des filières "concurrentes". Prenons le cas d'un élève A situé à 20 km de la filière x_1 et à 23 km de la filière x_2 : la prise en compte d'un indicateur de distance absolue l'amènera à préférer x_1, alors que la comparaison des deux filières laisse vraisemblablement l'individu indifférent tant est faible l'écart de distance. Par contre, si x_2 avait été situé à 50 km de A, la préférence pour x_1 aurait été plus nette en raison de l'écart important dans les distances. Ainsi, l'arbitrage entre x_1 et x_2, une fois que l'on suppose réglé le problème de l'opportunité de l'éducation, dépend de l'écart des distances par rapport à A. Dans nos estimations, nous nous sommes donc efforcés de construire des indicateurs décrivant la géographie des filières s'offrant à l'individu.

Enfin, l'influence de la géographie de l'offre se manifeste dans certaines spécificités des structures d'accueil. Ainsi, à partir des entretiens que nous avons eu avec les établissements scolaires au moment de la collecte des informations, il ressort que les établissements de premier cycle proposent aux familles des stratégies différentes d'orientation. On a pu noter que le panel d'offre très voisin de l'établissement où est scolarisé l'élève en classe de 3 ème exerçait une influence sur les propositions émises par les enseignants. Cette constatation est d'ailleurs confirmée par l'étude de M. Duru, au niveau du passage secondaire - supérieur, qui révèle l'importance d'un enseignement supérieur (CPGE, STS) dans l'établissement scolaire d'origine[1]. Par ailleurs, certains

[1] M. Duru : "Données actuelles sur l'orientation des bacheliers", OSP, 1980, n°1.

Si l'éloignement par rapport à la filière envisagée, aide à la compréhension de l'arbitrage entre éducation et non-éducation, il ne permet pas de comprendre le choix d'une filière donnée. L'individu en situation de choix envisage l'ensemble des possibles au sein du panel d'offre, ce qui le conduira à comparer le positionnement géographique des filières "concurrentes". Prenons le cas d'un élève A situé à 20 km de la filière x_1 et à 23 km de la filière x_2 : la prise en compte d'un indicateur de distance absolue l'amènera à préférer x_1, alors que la comparaison des deux filières laisse vraisemblablement l'individu indifférent tant est faible l'écart de distance. Par contre, si x_2 avait été situé à 50 km de A, la préférence pour x_1 aurait été plus nette en raison de l'écart important dans les distances. Ainsi, l'arbitrage entre x_1 et x_2, une fois que l'on suppose réglé le problème de l'opportunité de l'éducation, dépend de l'écart des distances par rapport à A. Dans nos estimations, nous nous sommes donc efforcés de construire des indicateurs décrivant la géographie des filières s'offrant à l'individu.

Enfin, l'influence de la géographie de l'offre se manifeste dans certaines spécificités des structures d'accueil. Ainsi, à partir des entretiens que nous avons eu avec les établissements scolaires au moment de la collecte des informations, il ressort que les établissements de premier cycle proposent aux familles des stratégies différentes d'orientation. On a pu noter que le panel d'offre très voisin de l'établissement où est scolarisé l'élève en classe de 3 ème exerçait une influence sur les propositions émises par les enseignants. Cette constatation est d'ailleurs confirmée par l'étude de M. Duru, au niveau du passage secondaire - supérieur, qui révèle l'importance d'un enseignement supérieur (CPGE, STS) dans l'établissement scolaire d'origine[1]. Par ailleurs, certains

---

[1] M. Duru : "Données actuelles sur l'orientation des bacheliers", OSP, 1980, n°1.

établissements semblent préconiser plus que d'autres le redoublement de la classe de troisième dans le but d'une meilleure orientation à l'issue du redoublement (avec un biais social qui n'est pas toujours absent)[1].
L'individu intégrera dans sa décision ces recommandations de la structure d'offre car très généralement, il ne dispose pas d'une information suffisante pour détecter ces biais dans l'information distribuée par la structure d'offre.

L'individu pourra par contre être sensible aux caractéristiques de l'établissement dans lequel il envisage de se rendre. Cette "cote de l'établissement" joue parfois un rôle non négligeable dans les choix des individus. Signalons toutefois que ce rôle n'est que rarement révélé ouvertement par les intéressés : une analyse des demandes de dérogation de secteur ou de district est révélatrice de cet état de fait : on s'aperçoit alors (avec un biais social là encore) que certaines familles déploient des stratégies complexes pour échapper à une carte scolaire qu'elles jugent défavorable[2]. Cette cote repose dans certains cas sur des inégalités réelles entre les établissements : nous avons ainsi montré par ailleurs les inégalités inter-établissements dans les dotations en personnels enseignants[3]. Dans d'autres cas, cette cote repose sur des informations erronées : une enquête du "Monde de l'Education" (juin 1981), malgré les faiblesses de la base empirique, montre que la réussite au baccalauréat n'est pas liée à cette cote de l'établissement.

---

[1] Ces différences de comportement en matière de redoublement trouvent fréquemment leur cause dans des considérations qui n'ont pas pour cause des divergences dans la gestion du cursus scolaire des individus. Ainsi, les politiques de redoublement sont influencées par les variations de la démographie tant nationale que locale : l'établissement où les effectifs scolaires sont en diminution, aura tendance à préconiser le redoublement dans le but de maintenir ses effectifs voire d'éviter une fermeture de classe.

[2] J. Perrot : "La carte scolaire : un instrument efficace mais inégalitaire". OSP 1981, n°1.

[3] A. Mingat et J. Perrot : "Les enseignants du secondaire" in l'Offre d'Education. Cahier de l'IREDU, 1979.

SECTION III : LES RESULTATS DES MODELES PROBABILISTES D'ACCES

Dans la section précédente, nous avons rassemblé les éléments qui pouvaient entrer en ligne de compte lorsque l'individu s'interrogeait sur le choix éducatif qu'il devrait effectuer. Nous allons maintenant tenter de vérifier si, une fois les choix individuels réalisés, il est permis d'interpréter les différences effectives de choix à partir des éléments qui étaient supposés entrer dans la combinatoire de la production individuelle de choix. Autrement dit, nous allons tenter de voir si les éléments qui caractérisent les individus sont de bons prédicteurs des choix qu'ils ont effectués. Si tel est le cas, nous aurons alors une confirmation que ces éléments sont bien entrés dans la balance des arbitrages individuels. Si tel n'est pas le cas, il faudra alors reconnaître que nous avons omis des éléments involontairement ou volontairement[1].

Concrètement, nous cherchons donc à estimer une probabilité d'accès. Econométriquement, nous utiliserons les modèles logistiques maintenant bien connus[2]. Rappelons que la base statistique est composée d'élèves qui se sont orientés soit vers l'enseignement long, soit vers l'enseignement technique court de type BEP. Aussi, il ne s'agira donc pas d'expliquer le choix entre étude et non-étude mais d'expliquer les choix entre deux types d'études donnés. En effet, les modèles logistiques que nous avons testés sont dichotomiques, c'est-à-dire qu'ils exigent un partitionnement en deux parties de la population initiale. Nous avons construit et testé les modèles suivants :

---

[1] C'est le cas par exemple des préférences familiales expliquant le choix entre le métier de boucher et celui de pâtissier.

[2] G. Lassibille : "Econométrie des variables qualitatives". Cahier de l'IREDU.

-Sur l'ensemble des individus ayant "choisi" l'enseignement secondaire long, nous avons testé trois modèles :

Modèle long 1 : Probabilité de suivre une filière "T" plutôt qu'un autre enseignement long ;

Modèle long 2 : Probabilité de suivre une filière A(B) plutôt qu'un autre enseignement long ;

Modèle long 3 : Probabilité de suivre la filière "C" plutôt qu'un autre long.

-Sur l'ensemble des individus ayant "choisi" de suivre un enseignement technique court (de type BEP), nous avons testé deux modèles :

Modèle court 1 : Probabilité de suivre une filière "secondaire" par rapport à une filière "Tertiaire";

Modèle court 2 : Probabilité de suivre une filière "facile" par rapport à une filière "difficile" [1].

-Sur l'ensemble des garçons ayant choisi l'enseignement technique long ou court, nous avons testé le modèle suivant :

Modèle long/court : Probabilité de suivre un enseignement technique long par rapport à un enseignement technique court.

En ce qui concerne les variables explicatives, nous en avons introduit trois grands groupes : les variables scolaires, les variables sociales et les variables géographiques. Les variables sont décrites dans une note technique en Annexe.

---

[1] La partition difficile/facile au sein des BEP a été établie à partir du degré de difficulté à s'inscrire dans une filière et non à partir de normes pédagogiques (qui d'ailleurs n'existent pas explicitement). Ainsi, sur l'Académie de Dijon, nous avons établi le rapport du nombre de demandes pour une section avec le nombre de places disponibles au sein des structures d'accueil. Lorsque ce rapport était supérieur à 1, la filière était considére comme difficile d'accès. Une démarche comparable est adoptée par B. Fourcade : "Hiérarchie des métiers dans le système éducatif", OSP, 1978, n°4.

Enfin, tous ces modèles ont été estimés aux deux extrémités des procédures d'orientation, à savoir sur les voeux provisoires d'une part et d'autre part sur le sort réel.

III.1. Le pouvoir explicatif des modèles

Globalement, les résultats des modèles montrent que les choix éducatifs des individus s'inscrivent assez largement dans une optique de rationalité. L'analyse du pouvoir explicatif de ces modèles entraîne cependant deux types de remarques.

-Tout d'abord, il ressort que le pouvoir explicatif de l'ensemble des modèles augmente entre les voeux provisoires et le sort réel, attestant du rôle des procédures d'orientation. Une part des phénomènes non expliqués se trouve levée au moment du sort réel des individus ou autrement dit encore les procédures d'orientation entraînent les individus à prendre en compte plus fortement les variables explicatives que nous avons sélectionnées.

-Enfin, certains modèles ont un pouvoir explicatif plus élevé que d'autres. Certes, la raison réside parfois dans la nature des choix à expliquer : ainsi le choix de l'enseignement technique long par rapport à l'enseignement technique court s'explique largement par des différences dans la réussite scolaire et le choix d'un enseignement technique court de type Secondaire par rapport à un enseignement de type Tertiaire s'explique essentiellement, par une particularité liée à la nature des études : dans l'enseignement de type secondaire, le sexe masculin est fortement représenté et faiblement représent dans l'enseignement de type tertiaire. Si nous excluons l'effet d'autres variables plus marginales, nous avons alors une confirmation de

		A(B)/long		T/long		C/long		T long/T court		Diff./Fac.		Sec./Tert.	
Variables omises	VARIABLES	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test
CEG	Etablis. type Lycée CES	-0,629	-3,75	0,447	2,36	0,541	3,07	+1,463	1,99	-	-	1.482	1,79
	Etablis. type CES	-	-	-	-	-	-	+1,111	2,02	-	-	1,201	1,92
3 ème Type II A	3 ème Type I	-	-	-0,325	-1,87	-	-	+1,690	3,98	-0,315	-1,05	-	-
	3 ème Type II	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Garçon	Fille	+1,153	5,89	-1,326	-7,52	-	-			-1,308	-5,60	4,073	8,40
	Retard scolaire	-	-	0,325	2,58	-0,787	-6,33	-1,181	-3,93	-0,346	-1,85	-	-
CSP basse	CSP élevée	-0,667	-2,40	-0,961	-3,78	1,458	6,85	2,040	2,47	0,384	0,56	1,530	1,46
	CSP moyenne	-	-	-0,383	-2,01	0,466	2,64	-	-	0,605	1,63	-	-
Mère ne travaille pas	Mère CSP élevée	-	-	-	-	-	-	2,385	1,96	-	-	-	-
	Mère CSP autre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Nombre d'enfants	-0,134	-1,95	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Non boursier	Boursier 1	+0,693	3,57	-	-	-0,478	-2,51	-	-	-	-	-	-
	Boursier 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Note de Français	-	-	0,202	-4,73	-	-	-	-	-	-	-	-
	Note de Maths.	-0,086	-2,71	0,057	1,79	0,267	8,53	0,408	5,54	-	-	0,099	1,60
	Note de Langue	-0,111	-3,43	-0,089	-2,53	-	-	0,182	2,57	-	-	-	-
	Note de Techno	-0,087	-2,32	0,050	1,36	0,092	2,77	0,221	2,76	-	-	-	-
Non redoublant	Redoublant	-	-	-	-	-	-	2,827	2,22	1,079	1,41	-	-
Il existe toutes les filières dans le canton (Dijon)	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-1,469	-1,46
	02	-	-	-0,822	-3,55			0,939	-1,47	-	-	0,477	1,11
	03	-	-	-	-			-	-	-	-	2,429	2,55
	04	-1,580	-3,56	-	-					-	-	-	-
	05	-0,639	-1,29							-	-	-	-
	06	-0,504	-1,67							-	-	-	-
	07									-	-	-	-
	08									-	-	-	-
	CONSTANTE	1,680	3,25	1,530	2,85	-4,711	-11,56	-8,300	-6,48	1,18	4,33	-1,54	-1,78
	Part de variance	0,16		0,22		0,29		0,48		0,11		0,45	
	Probabilité moyenne	0,198		0,240				0,698		0,536		0,321	

		A(B)/long		T/long		C/long		T/court		Dif./Fac.		Second/Tert.	
Variables omises	VARIABLES	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test
CEG	Etablis. Type Lycée-CES	0,543	2,53	-0,924	-2,95	-	-	-	-	-	-	-	-
	Etablis. Type CES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 ème Type II A	3 ème Type I	-0,885	-4,66	-	-	2,279	4,08	2,699	4,99	0,814	2,66	-	-
	3 ème Type II	-	-	-	-	1,575	2,80	-	-	-	-	-	-
Garçon	Fille	1,390	6,46	-2,077	-8,71			1,528	2,06	-1,690	-6,14	-4,855	-8,99
	Retard scolaire	-	-	0,364	2,13	-0,785	-4,20	-1,135	-3,07	-	-	-	-
CSP basse	CSP élevée	-0,624	-2,15	-1,867	-4,77	1,689	5,90	-	-	-	-	2,015	1,88
	CSP moyenne	-0,525	-2,29	-	-	0,540	2,27	0,152	2,57	-	-	-	-
Mère ne travaille pas	CSP Mère élevée	-0,651	-1,87	-	-	0,734	2,44	-	-	-	-	-	-
	CSP Mère autre	-	-	-	-			0,097	2,12	-	-	0,766	1,96
	Nombre d'enfants	-0,142	-2,02	0,241	3,00			-	-	-	-	0,972	2,30
Non boursier	Boursier 1	0,520	2,37	-	-	-0,469	-1,84	-	-	-	-	1,257	2,54
	Boursier 2	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-
	Note de Français	-0,199	-4,15	-0,312	-5,31	0,118	2,08	-	-	0,135	2,12	-0,209	-2,32
	Note de Maths.	-0,154	-4,35	0,203	4,59	0,608	10,76	0,902	6,61	0,371	6,69	0,238	3,24
	Note de Langue	-	-	-0,189	-3,89	0,081	1,85	0,294	3,34	-	-	-	-
	Note de Techno.	-0,099	-2,44	-	-	0,113	2,45	0,345	3,66	0,125	2,40	-	-
Non redoublant	Redoublant	-	-	0,921	2,59	-1,036	-2,42	0,282	2,30	-	-	-	-
Il existe toutes les filières dans le canton (Dijon)	01	-2,391	-5,09	-	-			-	-	-	-	-	-
	02	-	-	-1,062	-3,38			-	-	-	-	-	-
	03	-	-	-0,635	-1,88			-	-	-	-	-	-
	04	-1,954	-1,70	-0,637	-1,81					-	-	-	-
	05	-1,017	-2,31							-	-	-	-
	06	-	-							-	-	-1,408	-1,37
	07									-	-	0,430	1,10
	08									-	-	0,827	1,09
	CONSTANTE	425	6,04	2,61	3,22	-13,81	-11,70	-1,72	-7,33	-5,93	-6,59	-0,36	-0,04
	Part de variance	0,27		0,39		0,48		0,69		0,30		0,59	
	Prob. moyenne	0,266		0,202				0,578		0,292		0,366	

phénomènes déjà bien connus par ailleurs. En ce qui concerne les autres modèles, deux situations peuvent être distinguées.

Au niveau de l'enseignement long tout d'abord, il apparaît que le pouvoir explicatif du modèle est d'autant plus faible que l'on descend dans la hiérarchie scolaire. Ainsi, le choix de A(B) est difficile à expliquer en raison de la position charnière qu'occupe cette filière (outre le fait qu'il s'agit d'une filière où l'orientation en classe de seconde n'est pas une orientation achevée). Nous retrouvons ici la manifestation du flou que nous avons analysé dans la première partie de cette étude.

Au niveau de l'enseignement technique court, le faible pouvoir explicatif du modèle au niveau des voeux provisoires fait clairement apparaître que les individus n'ont pas conscience de la hiérarchie des filières pouvant exister au sein de l'enseignement technique court. Pour les familles ou les individus, les BEP sont perçus comme un niveau éducatif au sein duquel il n'existe aucune hiérarchisation. En conséquence, les choix qu'ils effectuent reposent presque entièrement sur des raisons de préférences professionnelles ou de localisation. Par contre, au niveau des sorts réels, une grande partie de cette mauvaise information a été levée : les procédures d'orientation ont conduit les indivus à reconnaître les hiérarchies.

Nous n'avons pas dans cette étude de moyens de montrer les raisons de cette mauvaise information : cependant, nous pouvons souligner que 85 % des élèves s'orientant vers ces sections BEP sont issus de familles socialement défavorisées. Or de nombreuses études ont mis en lumière le fait que ces familles possédaient une mauvaise connaissance du fonctionnement du système éducatif.

III.2. L'influence des variables scolaires

Au vu des résultats des modèles, il est clair que les variables scolaires constituent la plus grande partie de l'explication des choix éducatifs. Cette constatation est d'ailleurs réconfortante, dans la mesure bien sûr où le système a établi une hiérarchie des filières. Cependant, une très grande importance de ces variables scolaires dans l'explication des choix interroge sur la nécessité de lourdes procédures administratives d'orientation, instaurant un dialogue entre parents et institution scolaire puisqu'il apparaît que les choix sont très fortement limités par le passé scolaire de l'élève. En réalité, ce passé scolaire conditionne les choix d'une manière si marquée qu'on pourrait lire les procédures d'orientation comme une facade de dialogue permettant de mieux faire accepter aux élèves et à leurs parents une orientation prédestinée par ce passé scolaire. Le passé scolaire fixe l'élève dans un niveau donné de la hiérarchie scolaire ; le choix s'inscrira alors au sein de ce niveau marquant ainsi les préférences des familles pour telle ou telle filière.

Cette vision des choses apparaît à l'examen du pouvoir explicatif des variables scolaires. Ainsi, ces variables scolaires permettent de très bien expliquer le choix de "C" par rapport à une autre filière de l'enseignement long, car il s'agit alors d'expliquer deux points différents de la hiérarchie scolaire. Par contre, l'explication du choix de la filière A(B) ou de la filière T, est moins net en raison du fait que ces filières, bien que présentant des spécificités, sont assez proches en termes de réussite scolaire passée.

En ce qui concerne la filière "C", nous constatons le poids très net des notes obtenues au cours de l'année de troisième et tout particulièrement le rôle joué par les mathématiques. Nous constaterons cependant l'importante cumulative

de variables telles que le retard scolaire (le fait d'être en retard pénalise l'élève pour s'orienter vers "C", cette variable jouant comme un indicateur du fait que le passé scolaire de l'élève en retard n'a pas été toujours sans problème), le type de troisième (qui est aussi un indicateur de réussite scolaire, car les bons élèves ont été orientés vers les filières de Type I).

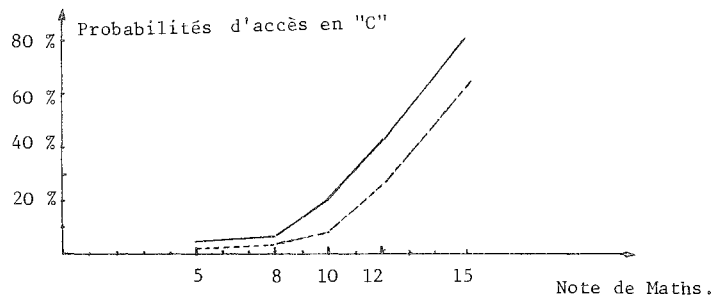
En ce qui concerne la filière "T", nous constatons que les mathématiques ont un rôle positif dans l'orientation vers cette filière mais avec un poids nettement moins fort que pour la filière "C". Par contre, comme nous l'avaient déjà montré les tableaux croisés, la population des élèves s'orientant vers la filière "T" présente des faiblesses dans les matières littéraires. Cependant, ce qui distingue le plus cette filière de la filière "C", c'est le rôle joué par la variable "retard scolaire" : en effet, si les élèves de la filière "T" présentent d'assez bonnes caractéristiques scolaires, ce sont des élèves qui ont fréquemment eu des problèmes au cours de leur scolarité passée.

En ce qui concerne la filière A(B), il apparaît que c'est la filière où les coefficients sont les plus faibles : aucun ne joue avec force, attestant ainsi qu'il s'agit d'une filière choisir par des élèves qui se situent plutôt au milieu de la hiérarchie scolaire et qui, en outre, ne présentent pas de caractéristiques marquantes ni du côté des déficiences ni du côté de l'excellence.

En ce qui concerne l'enseignement technique court, nous remarquons d'une manière très probante que les variables scolaires ne participent pas à l'élaboration des choix premiers des familles ; par contre, au niveau des sorts réels, la hiérarchie des filières au sein de l'enseignement apparaît. Pourtant, contrairement à l'enseignement long où la hiérarchie des filières repose sur des critères pédagogiques certes discutables, mais cependant assez largement admis, la hiérarchie des filières techniques

repose sur des capacités d'accueil plus que sur des considérations pédagogiques. A contrario, le retard scolaire n'est pas une variable explicative du choix d'une filière technique court : en effet, les élèves choisissant ces filières ne se distinguent pas par cette variable tant sont nombreux ceux qui sont dans cette situation.

Afin de mieux visualiser l'importance des variables scolaires, nous avons effectué quelques simulations permettant de prédire les probabilités d'accès à une filière donnée plutôt qu'à telle autre en fonction des caractéristiques scolaires d'un individu particulier.



_____ valeurs : 1,5 ; 8,1 ; 21,8 ; 46,8 ; 83,0

------ valeurs : 0,6 ; 3,5 ; 10,4 ; 26,5 ; 66,8

-Probabilité d'accéder en filière "C"-

———— Elève caractérisé par : CES, 3ème Type 1, à l'heure, Franc = 12, LV = 12, Techno = 12, non redoublant.

-------- Idem, mais avec un an de retard.

	5	8	10	12	15
Elève de CES, Type II, à l'heure, 10 en math. L.vivante, Techno et non redoublant	64,4 %	35,3 %	19,7 %	10 %	3 %

-Probabilité d'accès en T plutôt qu'en autre Long en fonction de la note de Français-

	En retard 1 an	A l'heure	En avance
Elève de CES, Type II, 10 en Franç. Math., L. Vivante, Techno et non redoublant	93,2 %	19,7 %	0,4 %

-Probabilités d'accès en T plutôt qu'un autre Long en fonction du retard scolaire-

	5	8	10	12	15
Elève de CES, Type II, à l'heure, 10 en Franç., $L.V_1$, Techno et non redoublant	0,4 %	7 %	34,9 %	77,9 %	98,3 %

-Probabilité d'accès en T plutôt qu'en LEP en fonction de la note de Maths.-

	5	8	10	12	15
Elève de CES, Type II, à l'heure, ayant 9 en Franç. L.Vivante, Techno, non redoublant	10,8 %	26,0 %	41,8 %	59,5 %	81,0 %

-Probabilité d'accès en LEP difficile plutôt qu'en LEP facile en fonction de la note de Maths.-

III.3. L'influence des variables sociales

Les résultats concernant ce groupe de variables sont très intéressants en ce sens qu'ils prennent le contrepieds de remarques fréquemment rencontrées. En effet, il apparaît que l'influence des variables sociales est très faible dans les procédures d'orientation alors qu'in fine on constate que la masse des choix est très marquée socialement. Cette apparente contradiction tient au fait que, comme nous l'avons montré au début de ce chapitre, l'individu produit sa valeur scolaire avant de produire son orientation. Or nous constatons que les résultats

scolaires à l'issue de la classe de troisième sont socialement très contrastés, avec des réussites d'autant meilleures que la catégorie sociale est plus élevée. Ainsi les élèves issus des classes sociales défavorisées s'orientent massivement vers les filières les moins nobles, non pas en raison de leur appartenance sociale, mais en raison de la faiblesse de leurs résultats scolaires. Ces résultats sont donc en contradiction avec les analyses sociologiques fondées sur la notion de groupes de référence indiquant que les choix des élèves seraient conformes au destin subi par les membres de leur famille.

Ainsi au vu des résultats obtenus, autant il semble clair que les variables sociales ont une importance cruciale dans la réussite scolaire des élèves, autant les variables sociales perdent de leur force au moment des choix éducatifs une fois que l'on a pu tenir compte de cette valeur scolaire.

Ces résultats révèlent toutefois une exception de taille dans ce comportement. Ainsi, les variables sociales conservent une influence non négligeable dans le choix de la filière "C". Il apparaît donc que les familles socialement favorisées demandent avec insistance l'accès à cette filière. Cet acharnement de ces catégories à envoyer leurs enfants dans cette filière se traduit alors par deux conséquences.

-D'une part, il apparaît à partir des modèles, que la structure d'offre n'arrive pas à partir des procédures d'orientation à éliminer ce biais social, même si elle arrive à corriger quelque peu le biais de départ.

-D'autre part, il semble que les familles à qui l'on a refusé l'accès en "C" se comportent face au choix d'autres filières comme les autres catégories sociales : une fois qu'elles se sont vu refuser l'accès à une carrière scolaire (et sociale) noble, leur stratégie ne semble plus être une maximisation de l'investissement éducatif au sein du système éducatif traditionnel. Il s'agira alors d'obtenir un "quelconque" baccalauréat permettant l'accès à un enseignement supérieur qui sera fréquemment non traditionnel.

Cette faiblesse de l'influence de la catégorie sociale dans l'explication des choix éducatifs qui a déjà été constatée au niveau de l'enseignement du premier cycle du secondaire[1], est loin des analyses de P. Bourdieu où les choix éducatifs sont entièrement inscrits dans un système de reproduction sociale : *"les filières et les carrières les plus risquées, donc souvent les plus prestigieuses, ont toujours une sorte de doublet moins glorieux abandonné à ceux qui n'ont pas assez de capital économique, culturel et/ou social pour prendre les risques de tout perdre en voulant tout gagner, risques que l'on ne prend que lorsqu'on est assuré de ne jamais tout perdre tout en risquant de tout gagner"*[2]. Nos résulats au contraire, sauf dans une certaine mesure pour "C" où ils seraient une certaine confirmation de l'analyse de Bourdieu, tendent à prouver que les enfants des classes sociales défavorisées n'hésitent pas plus que ceux des classes plus favorisées à poursuivre un enseignement secondaire long. Nous pensons toutefois que nos résultats ne sont pas en opposition avec les analyses de Bourdieu. Dans une étude sur les "Attitudes d'élèves au début du second cycle secondaire", Bacher, Barbe et Fontrier (RFS n°1, 1980), montrent que les attitudes des élèves face à l'éducation se sont beaucoup homogénéisées au cours de ces dernières années. Simplement, les analyses de Bourdieu ne s'appliquent que peu à ce palier d'orientation et plus à celui de la fin de l'enseignement secondaire. Deux raisons peuvent être avancées :

-la première raison est institutionnelle : il ne faut pas perdre de vue que les élèves arrivant en troisième n'ont normalement pas atteint l'âge de fin de la scolarité obligatoire et qu'ils doivent alors poursuivre des études ; or le choix est entre un

---

[1] A. Jacquemin : "Orientation et sélection sociale en fin de cinquième", OSP, 1977, n°3. Cet auteur, utilisant la méthode de segmentation Morgan et Sonquist, montre que la catégorie sociale n'apparaît jamais dans les premières variables explicatives du partitionnement de la population.

[2] P. Bourdieu "Avenir de classe et causalité du probable", RFS n°1, 1974.

enseignement technique court de deux ans et un enseignement long de trois ans : l'écart de durée est faible[1].
-la deuxième raison s'appuie sur la démocratisation de l'enseignement : les familles dont les enfants sont parvenus sans trop de difficultés pensent, plus fréquemment qu'il y a encore quelques années, que leurs enfants doivent poursuivre des études jusqu'au niveau baccalauréat, le véritable problème du choix se situant à l'issue de ce niveau.

Si ces deux raisons sont réelles, les enfants des classes défavorisées n'ont pas intérêt à réduire leur investissement éducatif. Globalement, nous observerons moins d'enfants des classes défavorisées dans les filières les plus nobles, non pas en raison de leur appartenance sociale, mais parce que ces enfants n'auront pas produit une valeur scolaire leur permettant l'accès à ces filières.

III.4. L'influence de l'espace géographique

Rappelons tout d'abord qu'à partir des données empiriques que nous utilisons, il ne nous est possible que de mesurer une des incidences de l'espace géographique dans les choix éducatifs, à savoir l'arbitrage inter-filières et non l'influence de l'espace géographique dans le choix entre éducation et non éducation.
Nous présenterons les résultats concernant le rôle de l'espace géographique dans l'explication des choix éducatifs en distingyant d'une part l'enseignement long et d'autre part l'enseignement court.

---

[1] Le manque à gagner, qui constitue la majeure partie des coûts lors des calculs de taux de rendement interne, n'est pour les élèves "à l'heure" que d'une ou deux années suivant qu'il s'agit d'un BEP ou d'un Baccalauréat.

III.4.1. L'enseignement long

En ce qui concerne l'enseignement long, nous n'avons introduit des variables géographiques que dans deux filières, à savoir celui concernant la probabilité de faire A(B) plutôt qu'une autre filière longue et celui relatif à la probabilité de faire une filière T plutôt qu'une autre filière longue[1].

-Ainsi le choix de la filière A(B) se trouve influencé par la structure de l'offre des filières :

-Lorsqu'un élève habite un canton doté d'un lycée où il y a des filières A et C, mais pas de filière A(B), il voit sa probabilité d'accéder en A(B), toutes choses égales par ailleurs, chuter de 46 % par rapport à l'élève dijonnais disposant d'un panel d'offre complet.

-En outre, lorsqu'un élève habite un canton proche d'un lycée où il y a des filières A et C, mais pas de filière A(B) et que cette filière A(B) est assez loin, ou très loin, sa probabilité de faire A(B) est inférieure de 38 % (très loin) et 20 % (assez loin) par rapport à l'élève dijonnais.

-Par contre, la situation d'un élève situé près de la filière A(B) quelque soit la position des autres filières ou d'un élève situé loin de toutes filières, est comparable à l'élève dijonnais en ce qui concerne son choix de A(B). En effet, il est compréhensible que, si l'élève est situé loin de tout, l'espace géographique n'ait pas d'influence sur le choix de la filière, alors qu'il peut en avoir une sur l'opportunité de s'éduquer.

---

[1] En raison de la particularité de l'offre d'enseignement long dans le département de la Côte d'Or. En effet, dans chacune des villes où est implanté un lycée, il y a toujours la filière A et la filière C représentées : les différences concernant seulement les filières A(B) absentes de deux lycées et la filière T qui n'est présente qu'à Dijon.

L'influence de l'espace géographique agit donc nettement sur la probabilité de suivre la filière A(B) et nous voyons que notre hypothèse concernant le fait que l'influence de l'espace n'est pas due uniquement à l'éloignement par rapport à cette filière mais aussi au positionnement des filières concurrentes se trouve vérifiée.

-En ce qui concerne le choix de l'enseignement technique long plutôt qu'une autre filière de l'enseignement long, nous pouvons aussi constater l'influence de l'espace géographique.

-Lorsque l'élève habite un canton où il y a un lycée comprenant des filières de l'enseignement général long, mais pas de technique long et que le déplacement pour atteindre ce technique long est fort, la probabilité d'accéder à la filière "T" sera inférieure de 17 % à la situation de l'élève dijonnais.

-Par contre, si cet élève habite un canton non doté de lycée, mais où un lycée d'enseignement général est proche, alors que le technique long est très éloigné, cette chute n'est que de 10 %. L'influence est moins nette : en effet, quelque soit la filière choisie, l'élève devra se déplacer.

-Enfin, lorsque l'élève habite loin de tout lycée d'enseignement long, sa probabilité d'accéder à la filière T se trouvera aussi affectée. Cette situation semble a priori plus difficile à interpréter : la raison toutefois tient vraisemblablement au fait que nous n'avons pas pu tenir compte de la relativité de l'éloignement : or dans de nombreux cas, cet élève, bien que très éloigné d'un lycée, se trouvera plus proche d'une filière d'enseignement général que de l'enseignement technique long, uniquement situé à Dijon. En outre, une partie des élèves ayant un profil pour l'enseignement technique long vont, face au poids de la distance, se rabattre sur l'enseignement technique court qui sera certainement plus proche.

III.4.2. L'enseignement technique court

La mesure de l'influence géographique dans le choix d'un enseignement technique court est rendu difficile en raison de deux phénomènes.
-Le premier, qui est assez facilement levable, tient au fait que les filières de BEP sont marquées sexuellement : ainsi, pour un élève garçon, l'existence d'une filière "sténodactylographie" dans sa ville de résidence revient à une situation où il n'y aurait pas d'offre sur place.
-Le deuxième phénomène est dû au fait que nous avons plusieurs filières très différentes et que nous devons les regrouper dans deux catégories qui mutilent la diversité de la réalité.

Notre analyse de l'influence de l'espace géographique a alors été menée en deux temps. Nous avons tout d'abord construit un modèle sur le même type que ceux relatifs à l'enseignement long en établissant des situations d'offre prenant en compte la particularité sexuelle de chacune des filières. Or, les résultats que nous obtenons ne révèlent aucune influence de l'offre dans le choix d'un BEP difficile par rapport à un BEP facile : certes tous les coefficients des offres que nous avons définies sont négatifs attestant de la diminution de probabilité dans les situations géographiques en dehors de Dijon, mais aucun de ces coefficients n'est vraiment significatif.
Nous n'avons cependant pas immédiatement conclu à la non-influence de l'offre en raison de certains caractères grossiers de notre modèle. Ainsi, nous ne pouvions pas tenir compte de la multiplicité des situations d'offre due au fait de la multiplicité des filières (14 dans le département de la Côte d'Or). En outre, nous fixions les arbitrages des élèves dans le cadre très fermé d'un choix entre une filière courte "difficile" et une filière courte "facile" ; or, comme nous le verrons plus loin, les arbitrages sont souvent plus polytomiques à savoir que certaines filières de l'enseignement long peuvent entrer

en concurrence avec le choix d'enseignement court ; de plus, ces filières de l'enseignement long diffèrent selon la filière de l'enseignement court concernée. C'est pour ces raisons que nous sommes repartis d'une analyse, certes plus grossières d'un point de vue scientifique, mais qui permet d'approcher plus la réalité (le caractère grossier pourrait cependant être levé si nous disposions d'un échantillon plus grand).

Cette analyse nous permet de relever les comportements suivants :

-Incidence de la présence d'une filière A(B) dans le canton

Dans deux cantons du département de la Côte d'Or, (Semur et Beaune) il existe un lycée préparant aux filières A, A(B) et C d'une part et un LEP d'autre part. Or, nous observons que dans ces deux cantons, peu d'élèves s'orientent vers l'enseignement technique court, alors qu'ils sont nombreux à s'orienter vers la filière A(B). En outre, ce phénomène est plus marqué dans la ville où il n'existe que deux filières de BEP, que dans l'autre ville où quatre filières BEP sont présentes.

Les élèves originaires de ces deux cantons, scolarisés dans des établissements de premier cycle plus ou moins intégrés aux établissements de second cycle, se trouvent orientés vers les filières A(B) et ce sont les élèves des cantons avoisinant qui vont remplir les filières BEP existant dans ces deux villes. La présence d'une filière BEP simultanément à la présence d'une filière A(B) n'incite pas les élèves à fréquenter les filières BEP. Nous n'avons cependant pas les moyens dans notre enquête de vérifier si la cause de cette influence est plutôt du côté des familles qui, du fait de la relation de proximité des difficultés scolaires entre ces filières, préfèrent l'enseignement long ou du côté de l'administration qui, pour être sûre de remplir la filière A(B) y pousse les élèves déjà scolarisés dans un établissement proche.

-Absence de filière A(B) mais présence d'un lycée dans le canton

Dans deux cantons (Châtillon et Auxonne) les élèves sont en présence d'un lycée ne comprenant que les filières A et C. Nous observons alors que la fréquentation d'une filière BEP est nettement plus importante que dans le cas précédent. Cependant, cette fréquentation est différente suivant qu'il existe ou non un LEP dans le canton. Ainsi, dans la ville où il n'y a ni filière A(B) ni LEP (Auxonne), la fréquentation d'une filière BEP est moins forte que dans la ville où il n'y a pas de filière A(B) mais où sont présentes des filières BEP. En outre, cette dernière ville se trouve beaucoup plus éloignée de Dijon (où sont présentes les filières T) que ne l'est la première ville.

-Absence de lycée, mais présence d'une filière BEP

Un seul cas de ce type en Côte d'Or, la ville de Montbard où il n'y a pas de lycée de second cycle et où est implantée une filière BEP. Nous observons alors une forte influence de cette filière sur les enfants originaires de ce canton.

-En outre, les choix se portent fréquemment vers les filières présentes

Ainsi, les quatre filières de BEP présentes à Beaune accueillent 83 % des élèves de ce canton effectuant un BEP. Ce taux est de 100 % à Semur avec deux filières. A Montbard une seule filière (n'accueillant que des garçons) retient 33 % des élèves de ce canton et en outre 50 % vont vers les deux filières de Semur qui est la ville la plus proche. A Châtillon, les deux filières retiennent 50 % des BEP de ce canton et en outre 25 % vont à Montbard (une filière) qui est la ville la plus proche.

En résumé de cette analyse, nous pouvons observer que l'existence d'une offre limitée de filières BEP pousse les individus habitants du canton à choisir plutôt parmi ce panel restreint. Par contre, pour les élèves habitant des cantons où il n'existe aucune offre, nous ne retrouvons pas cette restriction des choix : en effet devant en toutes hypothèses se déplacer pour accéder à un enseignement, ils seront peu sensibles aux écarts de distances entre deux choix potentiels (d'autant que très fréquemment ils devront recourir à l'internat). Nous sommes ici en présence d'un phénomène intéressant, bien que familier du raisonnement économique, à savoir qu'une offre restreinte sur place réduit les coûts de déplacement, mais réduit de fait les choix alors que l'absence totale d'offre augmente les coûts d'investissement éducatif, mais ouvre le panel de choix.

Dans la partie précédente, nous avions souligné le fait que le nombre d'élèves choisissant un BEP augmentait entre la première phase des procédures d'orientation -les voeux provisoires- et la dernière phase -le sort réel-, ceci étant le résultat des glissements dans la hiérarchie des filières. Si maintenant nous effectuons ce calcul par canton d'origine, nous constatons que les glissements ne s'opère pas uniformément dans l'espace géographique.

Ainsi, entre les voeux provisoires et le sort réel, le nombre d'élèves augmente de 33 % à Dijon, de 30 % dans les cantons dotés d'un lycée et de 3 % dans les cantons non dotés d'établissements de second cycle. Certes, une partie de ce phénomène est due au fait que la surcote dans les demandes était biaisée socialement : or, les catégories élevées habitent Dijon, mais aussi les villes de moyenne importance où sont par ailleurs implantés les lycées. A l'inverse, les cantons ruraux regroupent des familles plus modestes qui surcotent moins leurs demandes.

En conclusion, nous voudrions faire remarquer que certains choix, marqués dans l'espace géographique, s'expliquent différemment à partir des variables jusqu'alors utilisées. Ainsi, à Bligny sur Ouche, petit bourg doté uniquement d'un petit collège, 6 élèves s'orientent vers un BEP Employé de Banque (et l'obtiennent), plutôt sélectif et dont le recrutement est académique et ne comporte que 30 places disponibles. Pourquoi ces choix ? Aucune des variables ci-dessus ne permettait de le prévoir. M. Duru[1] avait elle-aussi observé ces comportements de classe au niveau de la classe de terminale. S'agit-il d'un phénomène d'influence entre les élèves ou du résultat d'une information particulière dans le cadre des procédures d'orientation ou encore l'effet de recommandation du corps enseignant ? Rien ne permet de le dire à partir de nos données.

---

[1] M. Duru : "La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire", Cahier de l'IREDU n°26, 1978.

-Influence des variables scolaires-

	A(B)/Autre long				T/autre long				C/Autre long				T long/T court				Dif./Facile				Sec./Tertiaire			
	V.P.		S.R.		V.P.		S.R.		V.P.		S.R.		V.P.		S.R.		V.P.		S.R.		V.P.		S.R.	
	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test
Etab. Type Lycée-CES	0,083	0,25	0,697	2,02	-0,486	-1,40	-1,257	-2,83	0,991	3,21	0,648	1,50	1,850	2,56	1,405	1,52	0,136	0,26	0,124	0,24	0,452	0,76	-0,494	-0,96
Etab. Type CES	-0,144	-0,49	0,403	1,28	0,257	0,84	-0,065	-0,16	0,240	0,84	-0,270	-0,76	1,401	2,51	1,279	1,78	-0,011	-0,04	-0,012	-0,03	0,197	0,53	-0,251	-0,66
3 ème. Type I	-0,699	-2,60	-1,077	-3,53	-0,532	-2,04	-0,239	-0,67	0,028	0,15	2,763	5,34	1,894	3,90	3,292	4,91	-0,392	-1,21	1,013	2,83	0,0099	0,02	0,002	-0,006
3 ème. Type II	-0,015	-0,05	-0,115	-0,36	-0,233	-0,86	-0,349	-0,91	0,460	2,16	1,657	3,06	0,565	1,27	0,799	1,37	-0,249	-0,92	0,520	1,68	0,091	0,28	-0,135	-0,45
Retard scolaire	0,145	1,10	1,477	1,06	2,99	2,33	4,033	2,49	-0,877	-6,71	-0,891	-4,87	-11,11	-3,79	-10,52	-3,00	-0,301	-1,66	-2,113	-0,97	0,058	0,24	-1,628	-0,74
Français	0,052	1,26	-0,039	-0,85	-0,263	-6,47	-0,400	-7,33	0,064	1,66	0,127	2,37	-0,069	-0,05	0,001	0,01	-0,096	-1,69	0,082	1,31	-0,107	-1,59	-0,231	-3,50
Maths.	-0,092	-2,94	-0,133	-3,93	0,069	2,24	0,179	4,11	0,259	9,22	0,576	10,84	0,388	5,49	0,942	6,96	-0,026	-0,60	0,357	6,65	0,052	1,00	0,212	4,05
Langue Vivante	-0,068	-2,01	-0,049	-1,32	-0,106	-3,17	-0,196	-4,50	-0,071	-0,66	0,066	1,54	0,178	2,51	0,234	2,63	-0,056	-1,37	-0,021	-0,45	-0,092	-1,89	-0,094	-2,04
Techno	-0,157	-4,45	-0,188	-5,00	0,123	3,52	0,157	3,43	0,094	2,85	0,118	2,59	0,152	2,05	0,268	2,99	0,063	1,36	0,198	3,84	0,158	2,83	0,197	3,75
Redoublement	-0,080	-0,25	0,025	0,07	0,459	1,51	0,980	2,95	-0,014	-0,46	-1,070	-2,52	2,427	2,05	2,562	2,04	1,073	1,41	-0,806	-0,94	-1,179	-1,05	0,147	0,15
CONSTANTE	1,88	3,00	3,802	4,91	0,812	1,34	1,607	1,78	-5,41	-9,63	-13,22	-11,46	-7,75	-5,83	-17,149	-6,94	15,95	2,01	-6,739	-6,59	-1,193	-1,30	-0,765	-0,85
Part de variance	0,10		0,16		0,15		0,26		0,24		0,44		0,44		0,66		0,04		0,22		0,08		0,17	
Variance expliquée pour les notes	0,08		0,12		0,12		0,21		0,16		0,32		0,28		0,50		0,02		0,20		0,07		0,16	

-Influence des variables sociales

Voeux provisoires-

	A/B Autre long		T/ Autre long		C/ Autre long		T long/ T court		Dif./Facile		Sec./Tert.	
	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test	Coef.	Test
CSP élevée	-0,993	-3,37	-0,847	-3,20	1,506	7,16	0,488	0,78	0,222	0,32	0,404	0,55
CSP moyenne	-0,308	-1,56	-0,204	-1,13	0,423	2,57	0,702	1,95	0,571	1,57	-0,051	-0,12
CSP Mère élevée	-0,307	-0,93	-0,228	-0,85	0,434	1,84	1,800	1,67	-0,285	-0,19	8,520	0,18
CSP Mère autre	-0,195	-1,08	0,294	1,78	-0,035	-0,21	0,237	1,17	0,153	0,62	-0,305	-1,06
Nombre d'enfants	-0,082	-1,26	0,021	0,34	-0,016	-0,28	0,017	0,18	0,023	0,30	-0,010	-0,12
Boursier	0,340	1,62	0,171	0,84	-0,363	-1,79	-0,284	-0,81	-0,156	-0,50	-0,401	-1,08
Boursier	-0,261	-1,22	0,108	0,56	0,158	0,89	-0,359	-1,06	-0,152	-0,48	0,279	0,79
CONSTANTE	-0,91	-4,13	-1,19	-5,62	-0,890	-4,48	0,64	1,81	0,07	0,24	-0,53	-1,51
Part de variance expliquée	0,032		0,022		0,105		0,053		0,011		0,028	

Note technique concernant les variables explicatives des modèles

-Les variables scolaires

Nous disposons des variables habituellement retenues pour décrire la situation scolaire dans laquelle se situe l'enfant à l'issue de la classe de troisième.

-Moyenne des notes obtenues au cours de l'année où l'élève était en troisième : en Français, Mathématiques, Langue Vivante, Technologie.
-Le type de troisième fréquentée : Type I, Type II et Type IIA.
-Position de redoublement ou non de la classe de troisième.
-Le retard scolaire de l'élève, variable construite à partir de la différence entre l'âge réel de l'élève pendant l'année de troisième et l'âge théorique de cette classe.
-Le statut de l'établissement où l'élève a effectué sa classe de troisième : Lycée-CES, CES, CEG[1].

-Les variables sociales

Il s'agit de variables visant à caractériser l'environnement familial de l'élève.
-Catégorie sociale du père et de la mère. Nous ne disposons cependant pas du niveau éducatif des parents (ce renseignement ne figurant pas dans les documents d'information utilisés), qui constitue pourtant une variable dont l'importance a déjà été soulignée[2].

---

[1] Rappelons que l'échantillon ne comporte aucun élève scolarisé dans l'enseignement privé au cours de la classe de troisième.

[2] M. Duru, à propos du passage dans l'enseignement supérieur, signale que *"le fait d'avoir un père sans diplôme fait baisser de plus d'un cinquième par rapport à celui dont le père est bachelier ou titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur, la probabilité de poursuivre des études"*.

-Nombre d'enfants composant la famille.
-Taille de l'agglomération de résidence des parents.
-Attribution d'une bourse d'enseignement.

-Variables géographiques

Les variables que nous avons construites et qui sont spécifiques à chacun des modèles doivent représenter simultanément deux aspects de la réalité géographique : à savoir d'une part, la situation de l'élève par rapport à la filière qu'il a "choisie" et d'autre part la situation de l'offre des filières pouvant entrer en concurrence avec la filière envisagée. Nous ne retracerons pas ici toutes les variables que nous avons créées, car elles seront reprises dans les résultats des modèles. A titre d'exemple, nous pouvons toutefois reprendre les variables entrant dans le modèle d'explication du choix de la filière A(B) dans l'enseignement long.

O_1 : Il n'existe pas de A(B) dans le canton (où résident les parents de l'élève) mais il existe au moins une des autres filières A, C ou T dans le canton. En outre le A(B) le plus proche est éloigné d'au moins 20 kilomètres.

O_2 : Il n'existe pas de A(B) dans le canton, mais il existe au moins une filière A, C ou T dans le canton. En outre le A(B) le plus proche est à moins de 20 km.

O_3 : Il n'existe pas d'enseignement long dans le canton, mais toutes les filières longues existent à moins de 20 km.

O_4 : Il n'existe pas d'enseignement long dans le canton, mais il existe A, C ou T à moins de 20 km et le A(B) le plus proche est loin.

O_5 : Il n'existe plus d'enseignement long dans le canton, mais il existe A, C ou T à moins de 20 km. En outre le A(B) le plus proche est à plus de 20 km, mais pas trop loin.

O_6 : Tout est loin.

La variable omise correspond au cas où tout existe dans le canton de résidence de l'élève.

En regrets de ces variables géographiques, nous voudrions signaler que nous n'avons pas pu particulariser l'espace géographique au sein de Dijon. Si on peut penser que cette influence est moins nette au niveau des classes du second cycle du secondaire en raison de la plus grande autonomie des élèves, il n'est pas clair que cette variable ne conserve pas une certaine influence dans les choix individuels.

° °
°

CONCLUSION

En conclusion, nous nous contenterons d'extraire quelques propositions simples en réponse à certaines des questions que nous posions dans l'introduction de ce texte.

-Sur un plan descriptif, on peut observer à l'issue de l'orientation en troisième que les populations dans les différentes filières de second cycle sont nettement différenciées selon l'origine sociale, les caractéristiques scolaires, l'âge des élèves, avec une hiérarchie dans ces différentes variables qui correspond en moyenne à la hiérarchie des filières.

-L'analyse des procédures montre le poids relativement fort du voeu provisoire dans la production des orientations finales[1]. En effet, le conseil de classe établit ses propositions d'une part en ayant connaissance de la demande familiale et d'autre part en se contentant largement de juger de son caractère raisonable. La formation des voeux provisoires devrait donc faire l'objet de recherches spécifiques dans la mesure où il semble que ces voeux ne sont pas émis en situation d'information suffisante et égale entre les individus.

-Sans qu'il ait été possible de juger de la légitimité et de la pertinence (pour la scolarité future) des critères retenus par l'orientation, il apparaît que la cohérence des décisions est imparfaite et qu'une proportion, non considérable mais non négligeable des élèves n'est pas orientée dans la filière optimale.

-La partie essentielle des inégalités observées à l'issue de l'orientation tient aux différences produites au cours de la

---

[1] Ceci vaut surtout pour l'enseignement long, l'accès à l'enseignement technique apparaîssant contrôlé largement par l'administration scolaire.

scolarité des élèves antérieurement à l'orientation, celle-ci se contentant largement d'en prendre acte en ajoutant par elle-même peu à cet état de fait. Toutefois, il faut noter que d'une part, l'action du conseil de classe est de réduire les inégalités notamment sociales dans les souhaits des familles et que d'autre part des inégalités spécifiques nouvelles sont produites par l'introduction de facteurs géographiques liés à la carte scolaire des filières de second cycle et particulièrement de l'enseignement technique court.

Enfin, si le palier d'orientation de la classe de 3 ème est très important, il ne faut pas oublier qu'une partie de la population scolaire (≃ 25 % de la classe d'âge) a déjà été orientée vers des formations courtes à l'issue de la classe de cinquième. La connaissance analytique de ce palier serait donc utile pour inscrire la compréhension de l'orientation en 3 ème dans la dynamique de la sélection dans le système scolaire français. En outre, une analyse de l'aval de l'orientation en 3 ème serait également importante dans la mesure où certains "choix" à l'entrée en seconde ne se réalisaient (au moment de l'enquête) véritablement que dans la distinction des filières à l'entrée en classe de première. (Par exemple, la seconde T ouvre sur la première E et sur la première F qui représentent des situations alternatives très différenciées).

° °
°

NOTE TECHNIQUE
CONCERNANT LA COLLECTE DES DONNEES

Au départ nous avons sélectionné un certain nombre (21) de collèges du département de la Côte d'Or dans lesquels nous avons choisi certaines classes de troisième, l'objectif étant de représenter au mieux les différentes particularités des établissements et les différents types de classe. Dans chaque classe choisie, l'ensemble des élèves de la classe faisait partie de l'échantillon de base : l'échantillon comprenait alors 2.229 élèves.

La collecte des informations devait s'opérer à partir du document administratif appelé "Dossier d'orientation" comprenant d'une part les caractéristiques scolaries et sociales des enfants et d'autre part les différentes phases constitutives de la procédure d'orientation. Ces dossiers devaient normalement tous rester dans l'établissement où l'élève avait effectué sa classe de troisième.

Nous avons alors rencontré deux difficultés. Soit ces dossiers n'étaient plus présents au moment de l'enquête (c'est-à-dire à la rentrée scolaire suivant l'orientation) dans l'établissement d'origine et n'étaient pratiquement pas récupérables (établissements très éloignés, établissements privés, établissements inconnus). Soit ces pochettes n'étaient que partiellement remplies, notamment au niveau des différentes phases d'orientation (les familles avaient opté depuis longtemps pour l'enseignement privé où il n'était pas nécessaire de réaliser ce dossier, ou avaient déjà choisi de ne poursuivre aucune étude).

Aussi, avons-nous dû abandonner la partie des élèves pour lesquels nous ne connaissions aucun renseignement. Il en restait alors 1.958

pour lesquels nous possédions au minimum les renseignements généraux et le sort réel. De ces 1.958 élèves, nous avons tiré un fichier comprenant les 1.658 élèves pour lesquels nous possédions l'ensemble des informations à savoir les renseignements généraux, les phases d'orientation et le sort réel à la rentrée scolaire.

C'est essentiellement à partir de ce fichier de 1.658 élèves que nous avons travaillé : nous communiquons cependant dans la note suivante quelques informations sur le fichier des 1.958 élèves.

Il est donc utile de connaître ces particularités de notre échantillon. En effet, les 561 élèves manquant à notre échantillon de base présentent des caractéristiques différentes des 1.658 élèves de notre fichier. Le tableau suivant nous permet d'avoir une idée de ce biais.

		Agric.	P.L. C.S.	Cadre moyen	Employé	Artis. Commer.	Ouvrier	Divers	Ensemble
3ème TYPE 1	Pop.1	64	176	153	93	66	236	128	916
	Pop.2	61	172	147	87	63	225	53	808
3ème TYPE 2	Pop.1	87	35	55	53	49	249	185	713
	Pop.2	85	33	53	52	46	235	67	571
3ème TYPE 3	Pop.1	30	14	19	37	27	130	68	325
	Pop.2	28	14	18	34	26	130	29	279
EN-SEMBLE	Pop.1	181	215	227	183	142	615	381	1 958
	Pop.2	174	219	218	173	135	590	149	1 658

Pop.1 = Population 1.958 élèves Pop.2 = Population 1.658 él.

Nous constatons ainsi que le biais entre les deux populations tient essentiellement à la catégorie "Divers" c'est-à-dire aux familles qui n'ont pas rempli la catégorie sociale (et éventuellement d'autres rubriques) et aux enfants dont le père est décédé ou retraité (c'est-à-dire des familles aux conditions particulières.

Si nous avons travaillé sur la population des 1.658 élèves pour lesquels nous disposions d'informations complètes et détaillées, il est utile de retracer les orientations prises par l'ensemble de la population des élèves dont nous connaissons au moins le sort réel à la rentrée scolaire suivante (1.958 élèves). Les tableaux ci-dessous retracent ces orientations selon quelques variables significatives.

. Le sort réel x Type de troisième fréquentée

	Bac.	B.T.	B.E.P.	CAP2	CAP3	Redoub.	Appr.	Vie act.
Type I	75,6	1,3	12,7	0,5	0,2	8,2	1,0	ε
Type II	44,9	1,4	38,7	0,4	1,3	8,0	2,9	2,4
Type III	22,2	1,5	54,1	0,6	1,2	5,8	4,2	10,3

. Le sort réel x Retard scolaire

	Bac.	B.T.	B.E.P.	CAP2	CAP3	Redoub.	Appr.	Vie act.
En retard 2 ans ou +	26,4	0	57,6	0	1,6	0	3,2	11,2
En retard 1 an	41,4	1,8	45,4	1,1	0,9	1,6	3,5	4,3
A l'heure	70,3	1,3	12,8	ε	0,5	13,3	1,1	0,5
En avance	78,2	0	1,1	0	0	19,5	1,1	0
Ensemble	55,4	1,4	29,1	0,5	0,8	7,7	2,2	2,8

. Le sort réel x C.S.P.

	Bac.	B.T.	B.E.P.	CAP2	CAP3	Redoub.	Appr.	Vie act.
Agric.	59,1	1,6	27,6	0	0	6,6	1,1	3,9
Artis.-Commerc.	61,3	0	25,3	0	0	5,6	2,8	4,9
P.L.C.S.	80,0	0,4	9,3	0	0	8,4	0,9	0,4
C. Moy.	70,7	1,3	16,1	0	0,4	10,9	0	0
Employé	58,5	0,5	28,4	0,5	1,0	7,1	2,2	1,6
Ouvrier	43,4	0,8	40,2	1,3	0,8	6,5	2,1	4,7
Autres	49,0	2,0	40,2	1,0	1,0	3,9	0	2,9

En outre, si nous décomposons la catégorie "Ouvrier", nous observons que 42,2 % des fils de "contremaîtres" vont vers l'enseignement long et 34,1 % vers les B.E.P. alors que 31,5 % des fils d'"O.S." vont vers l'enseignement long et 53,3 % vers les B.E.P.