



L'orientation scolaire et professionnelle

41/3 | 2012

Inégalités sociales et orientation - II

L'orientation en fin de 3e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle

Vocational guidance at the end of the fourth-year in four public and private secondary schools: A contextual analysis

Pierre Périer et Rozenn Rouillard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3864>

DOI : [10.4000/osp.3864](https://doi.org/10.4000/osp.3864)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 septembre 2012

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Pierre Périer et Rozenn Rouillard, « L'orientation en fin de 3e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/3 | 2012, mis en ligne le 07 septembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3864> ; DOI : [10.4000/osp.3864](https://doi.org/10.4000/osp.3864)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'orientation en fin de 3e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle

Vocational guidance at the end of the fourth-year in four public and private secondary schools: A contextual analysis

Pierre Périer et Rozenn Rouillard

Introduction

- 1 Une abondante littérature sociologique fait traditionnellement usage de la variable d'origine sociale, en général la Profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du père uniquement, pour expliquer les stratégies de choix d'établissement ainsi que les inégalités de carrière scolaire et d'orientation des élèves. Les enquêtes manquent encore le plus souvent de prendre en compte les contextes singuliers d'établissement liés à leur composition socioscolaire mais aussi à leur politique et fonctionnement internes (Duru-Bellat, 2002) permettant, par exemple, de constater les écarts de chances d'accès en seconde selon le collège fréquenté (Cousin, 1993). Or, les disparités de contextes, à la fois d'environnement et d'établissement, caractérisent de façon de plus en plus marquée l'offre d'enseignement et les performances des élèves, au niveau du collège en particulier (Trancart, 1998). Les inégalités territoriales qui se développent, contribuent ainsi à la production des inégalités scolaires, alimentées localement par les stratégies de choix (i.e. d'évitement) d'une minorité des familles, corrélative à une mise en concurrence généralisée des établissements (van Zanten, 2001). Il en résulte qu'une partie des disparités de performances entre élèves relève de combinaisons singulières de facteurs qui font la différence, notamment pour les élèves « justes » ou moyens (Duru-Bellat & Mingat, 1988). Celles-ci se sédimentent dans le temps des études en amplifiant ou en atténuant le rôle du milieu social et familial de l'élève, selon les spécificités du contexte

de scolarisation qui peut infléchir le cours de scolarités s'écartant, peu ou prou, du destin de classe le plus probable.

- 2 L'analyse de tels processus et combinaisons de facteurs suggère de privilégier des analyses comparatives entre établissements mais en les couplant à une connaissance approfondie des pratiques et politiques d'évaluation, d'orientation propres à chacun des contextes étudiés. C'est la perspective adoptée dans ce texte consacré à l'analyse contextuelle des disparités de performances et de parcours scolaires d'élèves de fin de 3^e dans quatre collèges publics et privés implantés en milieu rural. Les travaux les plus récents portant sur l'effet du secteur d'enseignement montrent que l'effet d'implantation du privé n'est ni homogène ni constant sur les territoires selon notamment la proportion d'élèves scolarisés dans l'un ou l'autre des secteurs (Tavan, 2004). Relativement marginale au niveau national ou académique, la valeur ajoutée « toutes choses égales par ailleurs » de la fréquentation du secteur privé demeure inégale et nécessite en réalité d'être appréciée localement et contextuellement. En effet, sur les territoires de l'enquête, de fortes inégalités d'orientation sont observées selon les collèges fréquentés, y compris lorsque les performances des élèves semblent comparables. Parmi les motifs invoqués dans les établissements enquêtés, les enseignants soulignent, outre le « niveau » jugé trop faible d'un certain nombre d'élèves, leur supposé « manque d'ambition », concrétisé par une demande d'orientation vers des filières professionnelles courtes. L'analyse de ces différences d'orientation selon les configurations d'établissements représente le point de départ de l'enquête. Celle-ci est également motivée par le peu de prise en compte en France de l'effet secteur dans les recherches, pourtant très nombreuses sur la démocratisation de l'enseignement, alors même que des travaux américains – où le dualisme scolaire peut être comparé au cas Français – montrent qu'une partie des écarts de réussite ne relève pas seulement des effets de composition mais également d'un effet secteur (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982).
- 3 Une première étape de la démarche consiste à vérifier le poids de l'appartenance sociale tant sur le déroulement des scolarités que sur l'orientation en analysant séparément la position socioprofessionnelle du père et de la mère. De façon complémentaire, on s'intéresse à contrôler la valeur scolaire de l'élève l'année de l'orientation, que ce soit par le biais du retard scolaire ou des résultats au DNB (Diplôme national du brevet). Partant de ces caractéristiques individuelles, l'hypothèse principale consiste à montrer que les différences d'orientation varient de manière significative selon le contexte d'établissement, avec des conséquences plus fortes auprès des élèves moyens ou « justes » scolairement, plus souvent issus des classes défavorisées. Cette approche contextualiste renvoie non seulement aux effets de composition socioscolaire mais aussi aux pratiques d'évaluation et modes de négociation de l'orientation observés tant dans les collèges publics que privés enquêtés.

Démarche méthodologique : entre ethnographie et enquête quantitative

- 4 Les territoires pris en compte regroupent chacun deux collèges, l'un privé l'autre public implantés dans des communes en milieu rural où domine une activité économique de main-d'œuvre à faible niveau de qualification. Deux collèges de petite taille, appelés Saint-Cornély (privé) et Ernest Guérin (public), focalisent l'investigation ethnographique.

Ils comptent respectivement 166 et 169 élèves, avec deux classes de 3^e chacun (élèves âgés de 14 à 17 ans) pour un total de 32 et 35 élèves. Le second binôme d'établissements regroupe localement Saint-Pol (privé) et Pierre de Belay (public) qui totalisent 425 et 462 élèves avec, pour chacun d'entre eux, quatre classes de 3^e (élèves âgés de 14 à 17 ans) soit 84 élèves pour l'un et 106 pour l'autre (voir annexe A). Au-delà, plusieurs critères caractérisent le choix des quatre collèges étudiés. Ils ont été sélectionnés sur la base de leurs différences et précisément, de manière à ce que chacun d'entre eux offre une configuration singulière de variables *a priori* discriminantes (secteur public/privé, taille, composition socioscolaire, performances et orientation des élèves).

- 5 L'un de ces critères consiste en une forte implantation des établissements du secteur privé (qui scolarisent 45 % des élèves), comparable à la moyenne académique (43 % des collégiens), mais surtout plus de deux fois supérieure à la moyenne nationale. Il en résulte un moindre écart de composition sociale avec le secteur public (plus le privé est implanté, plus l'écart de composition sociale entre les deux secteurs est faible) et, ce faisant, des performances moins contrastées selon le secteur d'enseignement (Tavan, op. cit.). Le second critère concerne la surreprésentation des familles populaires et ouvrières avec, en moyenne, 35 % d'élèves de 3^e de père de « PCS » défavorisée¹ contre 30,2 % dans l'académie. De plus, les résultats tels qu'observés au DNB montrent que trois des quatre collèges sont proches ou au-dessus de la moyenne académique (un seul s'en écarte de façon significative et négative). Enfin, un troisième critère porte sur la forte variabilité selon les établissements des taux de passage en seconde générale et technologique, que ce soit sur la base des taux bruts ou de l'écart observé avec les taux attendus en référence à l'académie (voir annexe B)².
- 6 L'enquête s'est déroulée en deux temps entre 2008 et 2009, selon une démarche croisant les méthodes de l'ethnographie et du questionnaire. Dans une première étape, l'investigation a consisté en des séries d'observations dans les classes et d'autres lieux (salle des professeurs, conseil de classe, cour, etc.), d'échanges formels et informels où se tissent des « univers de relations » (Beaud & Weber, 2003, p. 39) et de discours sur les élèves, les parents ou l'orientation, spécifiques à chaque établissement. La seconde étape de l'enquête s'est donnée pour objectif d'interroger tous les élèves de troisième par le biais d'un questionnaire administré après les conseils de classe de fin d'année une fois que les élèves aient eu connaissance de leur orientation définitive. Outre les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, nationalité, profession des parents), le questionnaire s'intéressait à la trajectoire scolaire (classe(s) redoublée(s), moyennes annuelles en sixième, cinquième, quatrième et troisième, changement(s) de collège et/ou de secteur éventuels), à l'orientation envisagée, obtenue et définitive. Les données ainsi mobilisées et indices construits pour l'enquête empirique s'ajoutent à celles des Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré (IPES) et résultats au DNB (moyennes générales, à l'examen et au contrôle continu) en comparant les collèges du contexte étudié avec les résultats académiques³.

Élèves des collèges publics et privés : des profils socioscolaires contrastés

- 7 Une analyse des processus d'orientation en fin de 3^e dans les collèges publics et privés implique préalablement de se pencher sur les inégalités de performances des élèves selon

le milieu social d'appartenance et leur « valeur scolaire » initiale. L'enjeu consiste en premier lieu à distinguer ce qui relève de l'âge et surtout des résultats (notes) de l'élève – dont l'estimation peut elle-même souffrir de biais évaluatifs –, de ce qui est imputable à des disparités de contexte et de fonctionnement d'établissement. Les processus d'évaluation et de sélection des collèges se forment dans ce jeu de variables complexe (Cousin, 1993) qui façonne les normes d'ambition et anticipe les souhaits et destins en matière d'orientation.

- 8 Sur les territoires enquêtés, les élèves des classes de 3^e des collèges privés appartiennent sans surprise plus souvent par leur père aux catégories favorisée ou moyenne et inversement pour les élèves du public surreprésentés dans la catégorie défavorisée. Aux extrêmes, un collège privé accueille 12,5 % seulement d'élèves de 3^e socialement défavorisés (Saint-Cornély) alors que cette catégorie représente 54,3 % des élèves du collège public implanté à proximité (Ernest Guérin). Bien que difficile à évaluer au niveau de l'établissement, l'effet de composition induit par de tels contrastes est comparativement plus marqué dans les collèges populaires où la demande d'orientation des élèves se situe à un niveau d'ambition moins élevé (Duru-Bellat, 2002). Toutefois, dans les collèges enquêtés, les dispari-

Tableau 1. Appartenance sociale (PCS père et mère) des élèves de 3^e selon le secteur d'enseignement public ou privé

Public					
PCS	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Non-réponse	Total
Père	17,7 %	25,5 %	41,8 %	14,9 %	100 %
	25	36	59	21	141
Mère	20,6 %	46,1 %	19,1 %	14,2 %	100 %
	29	65	27	20	141
Public					
PCS	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Non-réponse	Total
Père	31 %	31,9 %	26,7 %	10,3 %	100 %
	36	37	31	12	116
Mère	17,2 %	52,6 %	18,1 %	12,1 %	100 %
	20	61	21	14	116

- 9 N = 257.

Table 1. Social background (father and mother's profession) of students in fourth-year according to the public or private sector

- 10 tés de recrutement social des élèves selon la position socioprofessionnelle du père ne sont pas vérifiées sous l'angle du statut maternel, les établissements privés et publics ayant presque à égalité un peu moins d'un cinquième de mères de « PCS » défavorisées.

- 11 La fréquentation de l'un ou l'autre des secteurs d'enseignement serait ainsi plus fortement déterminée par le statut socio-économique du père que par la position professionnelle de la mère dont les emplois occupés renvoient à des niveaux de qualification *a priori* comparables dans le privé et dans le public. Si la visée instrumentale de scolarisation dans le privé des minorités « choisissantes » (Ballion, 1991) ou sa fonction technique de recours à l'échec scolaire (Langouët & Léger, 1997) priment désormais sur les considérations idéologiques, l'argument du coût direct (inscription) ou induit (frais de transport et de restauration notamment) ne doit cependant pas être négligé. D'ailleurs, des différences secondaires rarement prises en compte parce que difficilement observables et quantifiables dans leurs effets, distinguent les élèves de même origine sociale selon qu'ils fréquentent le secteur public ou privé. C'est particulièrement le cas des élèves des classes populaires scolarisés dans le secteur privé dont l'atypisme des familles contribuerait à expliquer le bénéfice propre du secteur (Ben-Ayed, 1998). En effet, ces élèves appartiennent plus souvent à des familles de petite taille, mieux dotées en capital économique, où le niveau d'attentes est plus élevé et les mères sensiblement plus diplômées (Caille, 1992). La combinaison de ces facteurs suggère par conséquent de nuancer les analyses établies selon la seule « PCS » du père dont le poids varie selon les configurations familiales. Les réussites paradoxales d'élèves de familles éloignées de la culture scolaire ne sont pas non plus étrangères à ces éléments de milieu et « conditions de coexistence » (Lahire, 1995) parfois difficiles à décomposer en variables « pures ».
- 12 À l'appui de ces analyses, on peut ajouter que la sociologie des élèves parvenus en fin de 3^e dans les collèges privés n'est pas le juste reflet des élèves accueillis à l'entrée en classe de 6^e. Précisément, la pratique du « zapping scolaire » n'a pas de caractère socialement uniforme, y compris dans un contexte localement « favorable » (en raison d'une forte implantation de l'enseignement privé). En conséquence, les élèves des catégories défavorisées dans le privé représentent en réalité un sous-ensemble dont on peut penser que la persévérance dans le secteur privé constitue un indice d'une plus forte mobilisation scolaire. En effet, un quart des élèves de 3^e enquêtés a changé une fois au moins de secteur mais 79,8 % des élèves du public sont restés fidèles à leur secteur depuis le début de leur scolarité contre 68,3 % des élèves du privé. Ces migrations scolaires se sont accompagnées d'évolutions de composition sociale de la 6^e à la 3^e de nature et d'amplitude variables selon le secteur privé ou public. Certes, l'un et l'autre des secteurs perdent progressivement des élèves de milieux défavorisés quittant *a priori* plus précocement la voie normale du collège mais dans des proportions inégales puisque la part des élèves originaires de ce milieu social baisse plus nettement dans les collèges privés (de 37,7 % en 6^e à 29 % en 3^e) que dans le public (respectivement de 54 % à 49,3 %). Ce différentiel de composition et de recomposition de la cohorte initiale accentue les disparités sociales entre collèges et, par corrélation, les disparités scolaires dont il s'agit de mesurer les effets sur les parcours et l'orientation.

Politique de redoublement et pratiques de notation des établissements

- 13 D'une façon générale, les performances des élèves sont appréciées (selon les notes obtenues) plus favorablement en collège privé qu'en collège public, tant en 6^e qu'en 3^e. Pour les élèves parvenus en fin de cycle de collège, les écarts de notation entre les deux secteurs d'enseignement sont toutefois plus sensibles dans les catégories défavorisées

(selon la « PCS » de la mère) et plus atténués dans les milieux favorisés. Car ici comme ailleurs, le milieu social d'appartenance pèse fortement sur les écarts de performances des élèves tels qu'observés sur la base de la moyenne annuelle des notes trimestrielles depuis la classe de 6^e jusqu'en fin de 3^e. D'après notre enquête, les écarts de résultats entre élèves, quel que soit le secteur d'enseignement public ou privé, sont plus marqués selon la « PCS » de la mère que du père, confirmant de la sorte le poids prépondérant du capital scolaire maternel sur les scolarités (Héran, 1994). La division du travail éducatif entre conjoints et le rôle particulier de la mère dans la transmission culturelle préparent inégalement les enfants au mode scolaire de socialisation et de communication. Le statut socioprofessionnel de la mère, indice de son capital scolaire et de son rapport à l'école et au langage, modèle plus fortement les carrières scolaires des enfants que celui de son conjoint.

- 14 Cependant, à la différence de ce qui est observé dans des enquêtes nationales, les élèves des collèges publics enquêtés ne présentent pas de gros écarts de retard scolaire avec ceux des collèges privés. En effet, dès l'entrée en classe de 6^e, 11,4 % des élèves des collèges publics et 9,6 % des collèges privés sont en retard d'un an au moins. Ce critère jugé fortement discriminant entre les deux secteurs d'enseignement contribue dans les enquêtes nationales à l'avantage de « réussite » des élèves issus de l'élémentaire privé qui possèdent un niveau d'acquisition équivalent aux élèves du public mais avec sensiblement moins de redoublements (Tavan, op. cit.). Surtout, comme il a été montré par ailleurs, le retard scolaire a un caractère pénalisant non pas sur les résultats au collège mais bien sur l'orientation en fin de 3^e. En 6^e, le retard touche de façon comparable les élèves des « PCS » défavorisées du public et du privé (respectivement 12,9 % et 13,8 %). En revanche, le redoublement apparaît beaucoup plus répandu chez les élèves des classes de 3^e des collèges du secteur public puisque 41,1 % des enquêtés ont une année de retard au moins contre 20,7 % des élèves des collèges privés. Le cas le plus exemplaire concerne l'un des collèges publics (Pierre de Belay), dont le taux d'élèves en retard passe de 9,4 % en 6^e à 40,6 % en 3^e. Sans développer ici les analyses relatives à l'(in)efficacité scolaire du redoublement (Paul, 1996), force est de s'interroger sur ce qu'il présuppose du regard des enseignants sur les élèves et par conséquent de l'image que les élèves développent d'eux-mêmes (plus négative), de leur (in)capacité à progresser et à réussir. Indice de difficultés scolaires réelles ou perçues, le redoublement est aussi l'étiquette qui fragilise les élèves, avec le risque de moins bonnes performances et d'une révision « à la baisse » de leurs ambitions. Il peut aussi faire l'objet de négociations conduites avec une efficacité variable par les parents cherchant à l'empêcher (Masson, 1999).
- 15 S'agissant des résultats scolaires en classe de 3^e, les collèges privés et collèges publics ne se montrent guère dissemblables pour les élèves de mère de « PCS » favorisées mais très différents pour ce qui concerne les élèves de mère de « PCS » défavorisées et ce, de façon plus marquée de la 6^e à la 3^e. Une hypothèse souvent retenue pour éclairer ce type de constat suggère un changement progressif de composition de la catégorie défavorisée (en raison des transferts et sorties), de sorte que les élèves les plus en difficulté resteraient à la charge des collèges publics. Au final, plus souvent en retard et avec de moins bonnes notes en fin de 3^e, les élèves des collèges publics offrent un profil *a priori* moins favorable à une orientation vers le second cycle long du secondaire. Inversement, avec des meilleurs résultats, quelle que soit leur valeur scolaire réelle, les élèves du privé seraient mieux placés pour demander et obtenir une orientation dans le second cycle général ou technologique.

Tableau 2. Résultats scolaires de la cohorte d'élèves en 6^e puis en 3^e dans les collèges publics et privés selon la PCS de la mère

Classe de 6 ^e <i>Public</i>	< 12	12-14	> 14	Total
Mère PCS favorisée	3,4 %	37,9 %	58,6 %	100 % 29
Mère PCS défavorisée	33,3 %	37,0 %	29,6 %	100 % 27
Écart fav./défav.	- 29,9	+ 0,9	+ 29	
<i>Privé</i>	< 12	12-14	> 14	Total
Mère PCS favorisée	5,0 %	30,0 %	65,0 %	100 % 20
Mère PCS défavorisée	28,6 %	19,0 %	52,4 %	100 % 21
Écart fav./défav.	- 23,6	+ 11,0	+ 12,6	
Classe de 3 ^e <i>Public</i>	< 12	12-14	> 14	Total
Mère PCS favorisée	38,0 %	31,0 %	31,0 %	100 % 29
Mère PCS défavorisée	74,0 %	11,1 %	14,9 %	100 % 27
Écart fav./défav.	- 36	+ 19,9	+ 16,1	
<i>Privé</i>	< 12	12-14	> 14	Total
Mère PCS favorisée	30,0 %	30,0 %	40,0 %	100 % 20
Mère PCS défavorisée	38,1 %	42,9 %	19,0 %	100 % 21
Écart fav./défav.	- 8,1	- 12,9	+ 21,0	

16 N = 223.

Table 2. Educational outcomes of students in first and fourth-year in public and private secondary schools according to the mother's profession

Des biais d'évaluation aux biais d'orientation

- 17 L'impact des pratiques de notation ou de redoublement nécessite préalablement de contrôler les biais évaluatifs qui auront des effets sur l'estime de soi des élèves et à terme sur leurs vœux d'orientation. Le contexte d'établissement influe sur les notes en raison de normes d'évaluation et d'un degré d'indulgence variable selon le niveau moyen des élèves (Duru-Bellat & Mingat, 1988). Les contrôler et les mesurer permet d'une part, de vérifier le degré de conformité entre les notes et la valeur scolaire réelle de l'élève et, d'autre part, d'apprécier les effets induits sur leur orientation. De fait, des moyennes plus élevées, sans refléter la juste valeur scolaire de l'élève, garantissent de meilleures chances de passage dans la voie générale et technologique, surtout si elle est effectivement demandée par les familles. C'est l'un des paradoxes des collèges les plus exposés à la ségrégation où des élèves scolairement plus faibles, quoique « sur-notés », sont de ce fait plus favorablement orientés en seconde de cycle long (Felouzis, Liot, & Perrotton, 2005).
- 18 L'effet variable du contexte d'enseignement dans l'évaluation des élèves de 3^e a été calculé en considérant l'écart entre la moyenne au contrôle continu (qui incorpore les biais de notation spécifiques à chaque classe ou établissement) et les résultats observés aux épreuves terminales sur table du DNB (correction indépendante de l'établissement fréquenté). La dispersion autour de l'écart type nous donne un indice de la distorsion entre la valeur scolaire de l'élève selon l'établissement et les performances « décontextualisées » observées aux épreuves terminales du DNB⁴.
- 19 Bien loin d'une improbable justesse de notation, les quatre établissements enquêtés présentent tous des biais évaluatifs, quoique d'ampleur inégale. Du côté du secteur privé, une surévaluation des performances scolaires des élèves peut être soulignée dans plus des deux tiers des cas. Sans être totalement écartée, cette tendance est moindre dans les collèges publics où, à l'inverse, trois élèves sur cinq seraient sous-évalués et plus du tiers à un niveau très sensible. Les biais de notation se font à l'« avantage » des élèves du privé et suggèrent une double interprétation. L'une met l'accent sur une forme de « clientélisme » du privé qui fait montre d'une indulgence excessive dont les parents (et les élèves) lui seraient reconnaissants. La notation répondrait en quelque sorte à la mobilisation, au moins

Tableau 3. Évaluation des élèves de 3^e selon le secteur public ou privé et les résultats au DNB

	Sous-évaluation ++	Sous-évaluation +	Sur-évaluation +	Sur-évaluation ++	Total
Public	39,8 % 53	21,8 % 29	15 % 20	23,3 % 31	100 % 133
Élèves très faibles	19,6 %	27,5 %	13,7 %	39,2 %	100 % 51
Élèves faibles	63,6 %	18,2 %	9,1 %	9,1 %	100 % 11

Élèves moyens	56,3 %	12,5 %	31,3 %	0 %	100 %
					16
Élèves forts	49,1 %	20,0 %	12,7 %	18,2 %	100 %
					55
Privé	13,2 %	15,8 %	25,4 %	45,6 %	100 %
	15	18	29	52	114
Élèves très faibles	5,7 %	11,4 %	31,4 %	51,4 %	100 %
					35
Élèves faibles	26,7 %	6,7 %	20,0 %	46,7 %	100 %
					15
Élèves moyens	5,9 %	17,6 %	23,5 %	52,9 %	100 %
					17
Élèves forts	17,0 %	21,3 %	23,4 %	38,3 %	100 %
					47

20 N = 247.

Table 3. Students' value in fourth-year according to public and private sector and DNB results

- 21 financière, des familles du privé qui attendent un « retour scolaire » sur leur investissement (Salganik & Karweit, 1982). L'autre interprétation conduit à s'interroger sur le caractère pénalisant de la notation dans les collèges publics enquêtés au regard de la valeur scolaire relative des élèves. Quand bien même l'écart reste positif entre contrôle continu et examen terminal, il est moindre dans les collèges publics que privés. Une hypothèse qui rétrospectivement peut être rapprochée du constat de l'« orientation prématurée » (en fin de 5^e ou de 4^e) des élèves des classes populaires vers des filières courtes et professionnelles (Langouët & Léger, 1994).
- 22 Dans un secteur comme dans l'autre, mais selon une amplitude inégale, ce sont d'abord les élèves « très faibles » qui bénéficient des largesses de notation des enseignants. Par corrélation, les enfants des catégories défavorisées qui sont plus souvent des élèves aux résultats faibles voire très faibles, seraient moins sujets aux biais inhérents au type d'établissement fréquenté. Toutefois, la surévaluation dont ils « profitent » reste toujours plus étendue dans le privé où elle concerne 73,3 % des élèves contre 50 % dans le public. Si la plupart d'entre eux en bénéficient dans le privé (72,2 % des élèves de catégorie favorisée et 67,5 % dans les catégories moyennes sont sur-notés), cet « avantage » ne concerne que 25 % des élèves de catégorie favorisée et 37,1 % dans les catégories moyennes des collèges publics enquêtés. Les collèges privés, globalement plus indulgents en matière de notation, seraient-ils moins sensibles aux effets de composition que les collèges publics dont les pratiques de notation ont un caractère socialement plus discriminant ?
- 23 Les biais d'évaluation globalement plus forts dans les deux collèges privés que dans les collèges publics expliqueraient de ce fait pour partie les meilleurs taux de réussite au DNB

(diplôme qui rappelons-le, intègre – à hauteur de 60 % – les résultats obtenus au contrôle continu qui, eux, dépendent des normes d'évaluation des établissements). Le « décrochage » entre le niveau évalué pendant l'année (notes obtenues) et le niveau observé à l'examen terminal (résultats aux écrits) témoigne de la variabilité des normes d'évaluation et de jugement des enseignants selon le collège fréquenté. Toutefois, un examen plus serré montre que le secteur masque des différences de contexte d'établissement, observables dans le privé comme dans le public. Ainsi, l'un des collèges privés au recrutement populaire pratique volontiers la sur-notation (65 % des élèves en bénéficient) tandis que le collège public voisin, lui aussi à dominante populaire, se distingue par une nette sous-évaluation affectant 74,7 % des élèves en 3^e.

- 24 De plus, aussi nettes soient-elles, les disparités entre établissements en matière d'évaluation et de réussite au DNB ne préjugent pas des taux de passage en seconde d'Enseignement général et technologique (EGT). L'indice se révèle particulièrement défavorable pour le collège (privé) le plus performant au DNB (Saint-Cornély) dont le taux brut d'orientation en second cycle long est proche de celui observé dans le collège public (Ernest Guérin), pourtant le moins réussissant au DNB (respectivement 46,9 % et 41,2 % de passage en 2nde EGT pour des taux de réussite de 96,9 % et 61,8 %). Ainsi, une population d'élèves majoritairement issue des classes moyennes et supérieures (Saint-Cornély) obtient de meilleures performances mais sans que celles-ci ne correspondent dans les proportions at-

Tableau 4. Évaluation et orientation des collèges publics et privés selon les résultats des élèves de 3^e

	PCS défavorisée (père) en 3 ^e (%)	Moyenne Examen terminal	Moyenne Contrôle continu	Moyenne de l'écart Contrôle continu # Examen terminal	Taux de Réussite DNB (%)	Taux de Passage en 2 nd e EGT (%)	Passage en 2 nd e EGT (indice tx brut # tx attendu académie)
<i>Public</i>							
Pierre de Belay	37,7 40	11,2	13,2	+ 1,6	86,9 86	63,8 67	118,7
Ernest Guérin	54,3 19	9,2	12,3	+ 3,2	61,8 21	41,2 14	91,9
<i>Privé</i>							
Saint-Pol	32,1 27	10,4	13,9	+ 3,4	95,1 78	71,4 60	108
Saint-Cornély	12,5 4	11,1	14,1	+ 3,0	96,9 31	46,9 15	68,5

Table 4. Public and private secondary schools' value and vocational guidance of students in fourth-year according to DNB results

- 25 tendues à une orientation vers la voie longue du lycée. L'amplitude significative des taux de passage en seconde EGT selon les collèges résulte d'un découplage entre les performances scolaires des élèves et leur orientation en fin de 3^e. Ce type de relation inattendue suggère de mener des investigations permettant de qualifier plus précisément les processus à l'œuvre et les configurations d'établissement qui les produisent.

Disparités contextuelles de sélection à l'orientation

- 26 Globalement, une forte correspondance peut être observée entre les vœux d'orientation des familles et les décisions des conseils de classe des collèges privés et publics. En effet, le taux de passage en seconde générale et technologique est au moins égal et parfois un peu supérieur au souhait des familles. Un tel constat pourrait conduire en première analyse à souligner le caractère objectivement équitable et subjectivement satisfaisant du traitement des demandes d'orientation des élèves.

Tableau 5. Vœux et décisions d'orientation en fin de 3^e vers la 2nde EGT selon le collège public ou privé

	Vœux		Décision du conseil de classe		Orientation définitive	Taux attendu académie
	2 nd e EGT	2 nd e EGT et Pro.	2 nd e EGT	2 nd e EGT et Pro.		
<i>Public</i>						
Pierre de Belay	61,0 % 64	1,0 % 1	61,9 % 65	10,5 % 11	63,8 % 67	54,8 %
Ernest Guérin	41,2 % 14	0 % 0	41,2 % 14	5,9 % 2	41,2 % 14	52,5 %
<i>Privé</i>						
Saint-Pol	63,9 % 53	4,8 % 4	66,3 % 55	9,6 % 8	71,4 % 60	66,9 %
Saint-Cornély	46,9 % 15	6,3 % 2	46,9 % 15	9,4 % 3	46,9 % 15	68,4 %

- 27 N = 254.

Table 5. Vocational choices and final decisions at the end of fourth-year according to the public or private secondary school

- 28 Pour autant, la comparaison entre d'un côté, l'orientation souhaitée puis validée en conseil de classe et de l'autre, l'orientation « attendue » eu égard à la composition socioscolaire des classes de 3^e concernées (taux attendu au niveau de l'académie), montre un écart net, dans un sens pouvant être favorable comme défavorable aux élèves. S'agissant des taux de passage des élèves des collèges privés vers la 2nde générale et technologique, l'un des établissements (Saint-Pol) obtient un résultat élevé (71,4 %) et même légèrement supérieur à ce qui est attendu tandis que le second (Saint-Cornély) présente des taux de passage inférieurs de plus de 20 points à ce qui peut être prédit (46,9 % contre 68,4 %). Les collèges publics présentent de leur côté des écarts importants puisque l'un (Pierre de Belay) compte une plus-value de neuf points (63,8 % contre 54,8 %) tandis que l'établissement contre-performant (Ernest Guérin) s'écarte de 11 points environ du taux de passage attendu. En outre, le traitement institutionnel du retard scolaire montre là aussi de fortes variations entre collèges. La sévérité de Saint-Cornély s'applique également aux élèves en retard dont aucun n'est orienté en seconde EGT et dans une moindre mesure à Ernest Guérin (14,3 %). Inversement, les élèves en retard en 3^e à Pierre de Belay comme à Saint-Pol « bénéficient » avec l'ensemble des élèves d'une orientation, toutes choses égales par ailleurs, plus juste ou plus indulgente (respectivement 26,2 % et 37,5 % s'orientent en seconde EGT). Ainsi, les établissements se différencient davantage entre eux qu'en raison d'un secteur d'appartenance voire de la sociologie des élèves, rejoignant ainsi les travaux concluant à un effet net des collèges en matière d'orientation (Duru-Bellat & Mingat, op. cit.).

- 29 Ces différents constats combinés dans le processus d'orientation peuvent être décomposés en quatre niveaux qui chacun, représente un aspect du processus de construction des inégalités d'orientation. D'un collège à un autre, en effet, les données d'évaluation et d'orientation des élèves forment des configurations singulières de sorte que le contexte d'établissement se définit, sur le mode de l'effet maître (Bressoux, 1994), par l'agencement complexe de facteurs, à la fois internes et externes, et non par l'effet net de chacun d'entre eux envisagé séparément ou relié par des combinaisons simples.
- 30 L'analyse contextuelle de l'orientation invite, à un premier niveau, à intégrer les effets inhérents à l'environnement local (structure de l'offre scolaire et des formations professionnelles, image et proximité des établissements, dynamique et nature de l'emploi dans le bassin économique, etc.), effets auxquels les élèves de milieux populaires se montrent plus sensibles tant pour choisir leurs études que pour les cesser. Il s'agit, à un second degré du processus, d'approfondir l'analyse du « climat d'établissement » afin d'identifier ce qui, dans son mode de fonctionnement et organisation internes, contribue à optimiser (ou pénaliser) la scolarité et l'orientation des élèves selon leurs caractéristiques individuelles (Grisay, 1993). Ce type de recherche interroge l'idée d'un profil-type de collège combinant à la fois efficacité des performances et équité d'orientation. On sait néanmoins que la mobilisation et l'action collective d'acteurs porteurs de normes de réussite et d'ambition pour tous les élèves contribue à réduire significativement les inégalités d'orientation, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves « justes » et de milieux populaires (Dubet, Cousin, & Guillemet, 1989).
- 31 Le troisième niveau d'analyse du processus vise le traitement institutionnel des différentes « demandes » d'orientation selon le milieu social et la valeur scolaire des élèves. Ainsi, répondre favorablement à la demande d'orientation des élèves ou de leurs parents comme il est pratiqué dans les collèges étudiés ne signifie pas que ces derniers bénéficient d'un traitement équitable au regard de ce à quoi l'élève pourrait prétendre. En effet, à valeur scolaire comparable, les élèves « justes » ou faibles des classes populaires ne font pas les mêmes « projets » et demandes d'orientation que ceux des classes moyennes et supérieures et, de ce fait, n'obtiennent pas les mêmes résultats (Duru-Bellat & Mingat, 1988). Les inégalités sociales et économiques sont incorporées dans la demande et rarement corrigées à hauteur de ce qu'elles devraient par les décisions prises par les conseils de classe. Un tel biais d'orientation pénalise davantage les élèves des classes populaires et les plus faibles d'entre eux en particulier puisque leurs vœux sont faits de plus de « prudence » ou de « raison », c'est-à-dire d'une auto-élimination plus marquée (notamment dans les familles ouvrières « françaises »). Ainsi citons l'exemple d'Alexandre (père routier, mère employée secrétaire) qui sera orienté en formation professionnelle agricole alors même que sa moyenne de l'année s'élève à 13,76 au collège Saint-Cornély. Inversement, Guillaume (13,73 de moyenne en fin de 3^e, père, chef de chantier travaux publics, mère hôtesse d'accueil) élève de la même classe et qualifié de « fainéant » par quelques-uns de ses professeurs, sera néanmoins orienté sans difficulté en seconde EGT. Il reste que l'auto-sélection des élèves de milieux populaires qui renoncent plus souvent au second cycle long ne suffit pas à expliquer les écarts qui reposent davantage sur une « construction collective des choix d'orientation » (Chauvel, 2011, p. 85).
- 32 Dans cette perspective, l'approche implique, à un dernier niveau d'analyse, d'observer les inégalités individuelles d'orientation entre élèves d'un même milieu social voire de même valeur scolaire, mais dont les destins varient au gré des appréciations des professeurs et

décisions des conseils de classe. Les élèves intériorisent une représentation de leur valeur et de leur avenir scolaire et professionnel qui certes, s'élabore selon leurs résultats, mais dépend également des modèles présents dans la famille, des effets de pairs ou des politiques et discours ambiants dans la classe ou le collège fréquenté. Des normes d'établissement font varier les taux de passage en seconde EGT, affectant plutôt les élèves « vulnérables », socialement (parce que moins « autorisés ») et scolairement (parce que « justes »). Les deux collèges étudiés à suivre, l'un public (Ernest Guérin), l'autre privé (Saint-Cornély) offrent l'opportunité, du fait notamment de leurs résultats paradoxaux, d'analyser de l'intérieur les processus en jeu dans la négociation contextuelle de l'orientation.

La négociation de l'orientation

- 33 Des enquêtes ethnographiques ont montré que l'orientation dépendait tout autant des résultats des élèves que des politiques d'établissement et processus de négociation avec les parents d'élèves (Masson, 1999). Négocier ne signifie pas que tout repose sur le jeu intentionnel des acteurs et interactions en vue d'accéder à un compromis ou à un accord élaboré en conseil de classe. L'analyse implique de prendre en compte les conditions structurelles qui, dans la durée, le modèlent et le rendent possible (Strauss, 1992). En effet, l'approche contextuelle de la gestion de la demande se produit bien en amont avec le travail des agents de l'institution (information, conseils, entretiens de pré-orientation, etc.) mais également, de façon continue, par le biais des normes d'évaluation et l'horizon d'espérances développés dans le quotidien de la classe et du collège, dans les interactions entre pairs comme avec les enseignants. Ce travail de préfiguration de l'orientation s'exerce de manière diffuse et étirée dans le temps, en se reproduisant sur le mode implicite de routines d'institutions (Boumard, 1997). Elles creusent le sillon d'une orientation que le conseil de classe n'aura alors qu'à entériner, et les familles à accepter, comme en témoigne la brièveté du temps et des échanges consacrés à l'examen de chaque cas d'élève. D'un côté de l'orientation négociée, les demandes pré-construites des familles dont le milieu social signale leur capacité inégale à préserver les aspirations et vœux d'orientation, en s'informant mais aussi et surtout, en défendant opportunément et avec les arguments adaptés, les intérêts scolaires de l'élève. De l'autre côté du même processus, une instance qui loin de porter conseil (*consilium*) fonctionne comme une assemblée (*concilium*) qui tranche sur le destin scolaire des élèves, non sans mobiliser des représentations socialement différenciées sur le niveau d'ambition scolaire, les centres d'intérêt ou le projet professionnel supposés de chacun. Si cette hypothèse se vérifiait pour les collèges enquêtés, les élèves scolairement comparables seraient orientés de manière différente et précisément inégale.
- 34 D'ailleurs, c'est bien d'élèves présentés comme « fermés », ne travaillant pas ou faisant preuve d'un « manque d'ambition » dont parlent volontiers les enseignants et le chef d'établissement du collège public Ernest Guérin. Certes, les résultats ne brillent guère puisque 8 élèves sur 18 dans une classe de 3^e, 6 sur 16 dans l'autre, n'atteignent pas la moyenne générale de 10 en fin d'année. Dans ce contexte, nombre de remarques portent sur l'« indulgence » que les professeurs de ce collège déclarent adopter en matière de notation (11,1 de moyenne d'année mais 9,2 à l'examen terminal du DNB), parce que contraints par le « niveau » des élèves, disent-ils. Citons ces quelques extraits relevés

parmi les commentaires qui précèdent, accompagnent ou suivent les décisions d'orientation en conseil de classe de 3^e :

Professeure d'allemand : « J'arrive avec une moyenne de 10, mais en faisant des évaluations adaptées au niveau ». Plus loin : « Les élèves ici ne sont pas motivés, ne travaillent pas, alors on est quelque part obligés de ne pas mettre de trop mauvaises notes (...) Il y a une élève qui m'a dit : "Vous n'avez qu'à mettre de bonnes notes !" ». »

Professeure d'anglais : « Ils ont 8, je gonfle les notes (...) il ne faut pas le dire. »

Professeur de mathématiques : « Je fais faire du bachotage car ils sont tellement pas bons (...) Je passe sur l'explication du pourquoi de la méthode (...) Je passe sur des trucs parce qu'ils ne sont vraiment pas bons et mous. »

- 35 La révision à la baisse des exigences au nom de l'adaptation nécessaire à des élèves de 3^e (pré)jugés peu capables revient de manière récurrente dans les propos. S'il reste difficile de démêler ce qui relève d'un « niveau » observé de ce qui procède d'une anticipation sur le modèle des effets d'attente (Terrail, 2002), force est de constater une grande sévérité de propos sur les « manques » de motivation, de travail ou de curiosité des élèves. Les jugements négatifs sur leur comportement voire sur leurs familles s'égrènent comme une évidence largement partagée. Ce tour de table lors d'un conseil d'orientation de 3^e en fournit une illustration :

Professeur de technologie : « Il y a peu de travail de recherche. Sur l'ensemble, on s'attend à mieux. »

Professeur de mathématiques : « Peu de participation, peu de bons élèves. »

Professeure d'allemand : « Peu de motivation, peu de travail. Il est très très difficile de travailler avec eux. »

Professeure d'espagnol : « Beaucoup d'élèves sont passifs. Ils ne se respectent pas entre eux. Il y a un manque de travail, un manque d'intérêt. »

Professeur d'histoire-géographie : « Il y a un manque de motivation. La moyenne est de 9,91. Ils devraient avoir un point en moins, mais il y a deux bonnes notes, le rapport de stage et l'oral. »

- 36 Une représentation misérabiliste des parents pointe parfois à l'arrière-fond de ces discours « déficitaristes » sur les élèves. Tel ce professeur de mathématiques estimant que « les gens d'ici, les parents sont des culs terreux... Ce sont des parents qui n'ont pas réussi, alors ils ne poussent pas forcément leurs enfants à réussir à l'école, ils pourront travailler dans l'entreprise du coin ». Sans prétendre dresser des liens de cause à effet, de tels jugements portés sur les élèves ne sont probablement pas étrangers à des prises de position moins conciliantes lors des décisions de passage en 2nde EGT. En effet, conscients de céder sur des exigences de comportement en classe et sur les contenus à enseigner, certains enseignants ne peuvent cacher parfois leur désarroi ou retenir leur exaspération face à des élèves qu'ils peuvent percevoir et juger indignes de leur enseignement. On peut dès lors s'interroger sur les effets que ce type de rapport peut exercer inconsciemment au moment de statuer sur l'orientation et l'avenir d'élèves qui, membres d'une même classe, risquent de subir par assignation au groupe, les effets de dévalorisation liés à une image dépréciée voire stigmatisée.
- 37 Le collège privé Saint-Cornély offre quant à lui un profil paradoxal puisque le faible taux de passage observé en 2nde EGT (46,9 %), confirmé par un fort différentiel avec le taux attendu, coexiste avec un taux de succès de 96,9 % au DNB. Celui-ci est le reflet d'une moyenne au contrôle continu en 3^e elle-même relativement élevée (13 de moyenne d'année) mais dont l'écart avec les résultats aux épreuves de l'examen terminal (11) s'avère conforme à ce qui est observé dans trois des autres collèges (dont Ernest Guérin).

Par ailleurs, la minorité d'élèves de milieu défavorisé en 3^e (15 %, soit quatre fois moins que le collège public voisin Ernest Guérin) conduit à écarter l'hypothèse d'une auto-sélection propre aux classes populaires. En revanche, les normes d'ambition des familles semblent moins élevées et ne sont que rarement redressées par les conseils de classe. Elsa (12,16 de moyenne générale en 3^e, elle vit avec son père militaire, officier à la retraite, sa mère employée est absente) formule le vœu d'un CAP pâtisserie, qui sera accepté comme tel par le conseil de classe. Clémence (12,43 de moyenne générale en 3^e, père artisan menuisier à son compte, mère secrétaire) sera de même orientée, selon sa demande non réévaluée par le conseil de classe, en Maison familiale rurale (MFR) afin d'y préparer un Bac Pro animalerie. Amandine (13,86 de moyenne générale en 3^e, père ouvrier, mécanicien poids lourd, mère, aide à domicile) demande une orientation en BEP agricole, bénéficiera d'une proposition de passage en 2nde EGT, mais optera finalement pour son vœu initial.

38 La mobilisation de cet établissement semble davantage centrée sur la réussite au DNB, souvent mentionnée en référence dans les échanges, que sur l'amélioration des taux de passage en 2nde EGT. Aucune intervention des enseignants ne vient questionner ou infléchir le niveau d'aspiration moyen du collège, comme si parents et enseignants s'accordaient implicitement à reconnaître que les notes (pourtant relativement élevées) ne suffisaient à s'engager sans risques dans une orientation en filière générale ou technologique. Tout se passe comme si les enseignants anticipaient des échecs en seconde, de sorte que les normes de jugement sur la valeur et les potentialités des élèves ne leur accordent, ni leur proposent, ce à quoi ils pourraient prétendre. Ces deux cas d'élèves de 3^e, discutés en conseil de classe, permettent d'illustrer cette propension des enseignants du collège Saint-Cornély :

- Marius (12,46 de moyenne générale en 3^e, père responsable d'exploitation, mère secrétaire comptable), présent au conseil de classe, vise une seconde EGT au début de l'année. Il est dit lors du conseil de classe du premier trimestre que « le travail devrait être plus sérieux et régulier » et le directeur du collège de l'interpeller en lui demandant s'il veut « toujours aller en seconde ». « Difficile » entonnent les professeurs. Marius sera finalement orienté en voie professionnelle (matériaux souples).
- Régis (11,25 de moyenne générale en 3^e, père agent de maîtrise, mère ouvrière, mécanicienne en confection) demande une orientation vers un CAP charpente, précisant qu'il a déjà un maître de stage pour son apprentissage. Le professeur principal affirme avoir « quelques soucis » avec cet élève qui « n'aime pas l'école » et qu'« il reste à croiser les doigts pour qu'il obtienne son brevet ». Le directeur du collège conclut rapidement en indiquant que la menuiserie-charpente, « c'est une bonne voie ».

39 Dans bien des cas, le critère du projet professionnel de l'élève scolairement « moyen » ou « juste » prime sur toute autre considération. C'est une valeur en soi qui dispense d'examiner plus avant les alternatives à offrir aux élèves. Comme le dit un professeur principal, sollicitant (et obtenant) l'accord du conseil de classe pour valider le « choix » d'une élève (Claire, 10,15 de moyenne générale en 3^e, père au chômage, ancien employé communal, mère agent de service) s'appêtant à suivre un CAP d'aide aux personnes en milieu rural : « Personne ne s'oppose à la voie professionnelle ? C'est bien quand quelqu'un a un projet ».

Conclusion

- 40 Au terme de cet article, il apparaît que sur les zones rurales étudiées où coexistent quatre collèges privés et publics, l'évaluation comme l'orientation relèvent moins de l'appartenance au secteur d'enseignement que d'une combinaison de facteurs propre à chaque contexte d'établissement. De moindres disparités sociales et scolaires de recrutement des élèves des deux secteurs donnent par ailleurs un poids accru à l'établissement dans sa contribution à la production des inégalités d'orientation. La petite taille de deux des collèges étudiés (avec moins de 170 élèves environ chacun) et surtout les effectifs relativement restreints des classes de 3^e, font partie des caractéristiques dont les effets mériteraient d'être plus précisément évalués. En définitive, la distinction privé/public ne peut être étudiée qu'en tenant compte des caractéristiques « secondaires » ou de la dynamique propre à chacun des établissements. On sait, par exemple, que des effets de mobilisation avec une plus forte cohésion de la « communauté scolaire » (Derouet, 1987) assurent de meilleures performances dans les apprentissages et, par suite, une orientation socialement plus équitable (Cousin, 1993). D'ailleurs, l'enquête confirme le rôle central des acteurs dans la négociation à la fois institutionnelle, familiale et individuelle de ces tournants biographiques et scolaires. La dynamique de relations et de socialisation, au sein des classes et établissements, entre élèves d'une part, entre élèves et enseignants d'autre part, fabrique des normes de jugement et d'ambition dont l'ensemble des élèves tend à se rapprocher. Ces configurations relationnelles font l'objet d'un travail continu qui, selon notre hypothèse, modèle les représentations des possibles et les « choix ». D'autres dimensions et facteurs parfois difficilement observables sont très probablement à l'œuvre (comportement collectif des élèves, valeurs partagées, continuité de modèle éducatif entre les familles et l'école, etc.). Aussi, les recherches menées à plus grande échelle représentent un défi méthodologique et théorique pour dégager un modèle d'analyse de ce qui se construit contextuellement. La démarche d'enquête procédant par cas appelle une description approfondie bien qu'incertaine dans ses conclusions, tant les facteurs sont nombreux et reliés dans des configurations singulières. Cependant, la mise en relation et comparaison des cas étudiés peut aider au travail de reformulation des normalités et des exceptions, ici en matière d'évaluation et d'orientation, travail indispensable aux avancées du raisonnement scientifique (Passeron & Revel, 2005).
- 41 D'autre part, l'enquête montre la nécessité de distinguer dans l'analyse du contexte d'établissement, ce qui relève des performances scolaires des élèves et ce qui concerne l'orientation en fin de 3^e. Le découplage constaté entre ces deux séries d'indicateurs montre qu'en recourant de façon privilégiée, et parfois exclusive, à la variable sociale, la sociologie des inégalités scolaires risque d'écraser des différences individuelles de parcours et d'orientation en les coupant d'un contexte dont l'enquête dévoile la puissance des effets, sans parvenir à en épuiser la complexité. Des taux comparables de passage en 2nde EGT masquent des disparités de valeur scolaire et d'origine sociale des élèves et soulignent, ce faisant, l'importance du contexte et des processus d'orientation « négociés » en interne. Mesurer tous les effets des décisions d'orientation en fin de troisième nécessiterait alors de porter le regard au-delà, afin d'apprécier les conséquences à terme de la sélection à l'orientation (Broccolichi & Sinthon, 2011). En ce sens, l'allongement de l'échelle temporelle d'analyse serait de nature à offrir une vision

dynamique du processus d'orientation et de ses évolutions différentielles, parce que contextuelles.

Annexe A. Caractéristiques principales des établissements enquêtés (juin 2009)

Collège	Secteur	Ville	Nombre d'élèves	Élèves d'origine sociale défavorisée en 3 ^e (père)	Nombre d'élèves en 3 ^e
Pierre de Belay	Public	Ker (10 000 hts)	462	37,7 % 40	106
Ernest Guérin	Public	Ys	169	54,3 % 19	35
Saint-Pol	Privé	Ker	425	32,1 % 27	84
Saint-Cornély	Privé	Ys (3 000 hts)	166	12,5 % 4	32

42 Principal characteristics of the investigate schools (June 2009)

Annexe B. Indice de comparaison entre le taux brut de l'établissement et le taux attendu par l'académie du passage en seconde générale et technologique (années 2004-2008)

Collège	2004	2005	2006	2007	2008
Pierre de Belay	116,9	104,1	95,5	102,7	106,7
Ernest Guérin	100,5	108	101,5	96,4	101
Saint-Pol	91,4	91,3	89,3	85,9	79,6
Saint-Cornély	97,9	102	86,1	79,1	102,6

43 Source : IPES.

Comparison index between the real school's rate and the rate expected by the academy in the passage to the first general and technological high-school class (years 2004 to 2008)

Annexe C. Vœux et décisions d'orientation en fin de 3^e vers la 2nde EGT selon le secteur d'enseignement et la PCS du père

	Vœux	Décision du conseil de classe	Orientation définitive

	2 nd e EGT	2 nd e EGT et Pro.	2 nd e EGT	2 nd e EGT et Pro.	2 nd e EGT
<i>Public</i> Père PCS					
Favorisée	72,0 %	-	72,0 %	4,0 %	76,0 %
Moyenne	83,3 %	-	83,3 %	2,8 %	83,3 %
Défavorisée	41,4 %	1,7 %	43,1 %	13,8 %	44,8 %
Ensemble	60,5 % 72	0,8 % 1	61,3 % 73	8,4 % 10	63,0 % 75
<i>Privé</i> Père PCS					
Favorisée	66,7 %	5,6 %	69,4 %	5,6 %	75,0 %
Moyenne	70,3 %	2,7 %	73,0 %	5,4 %	75,7 %
Défavorisée	48,4 %	6,5 %	48,4 %	22,6 %	54,8 %
Ensemble	62,5 % 65	4,8 % 5	64,4 % 67	10,6 % 11	69,2 % 72

44 N = 223.

Vocational choices and final decisions at the end of fourth-year according to the education sector and father's profession

BIBLIOGRAPHIE

Ballion, R. (1991). *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.

Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.

Ben-Ayed, C. (1998). *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*. Thèse, Université René Descartes, Paris V.

Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bressoux, P. (1994). *Les recherches sur les effets-école et les effets-maître*. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 15-38.
- Caille, J.-P. (1992). Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant. *Éducation et Formations*, 32, 15-21.
- Chauvel, S. (2011). Auto-sélections et orientation en fin de 3^e : réflexions issues d'une enquête de terrain. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 85-88.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of education*, 55, 65-76.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, XXV, 233-254.
- Derouet, J.-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet sociologique. *Revue Française de Pédagogie*, 38, 67-96.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, XXX, 235-256.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 649-666.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Seuil.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Les dossiers Éducation et formations*, 32.
- Héran, F. (1994). L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent. *INSEE Première*, 350.
- Lahire B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Langouët, G., & Léger, A. (1994). *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussite scolaire*. Paris : Fabert.
- Langouët, G., & Léger, A. (1997). *Le choix des familles. École publique ou école privée ?* Paris : Fabert.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paul, J.-J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris : ESF.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Salganik, L. H., & Karweit, N. (1982). Volontarism and gouvernance in education. *Sociology of education*, 55, 152-161.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation*. Paris : L'harmattan.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue Française de Sociologie*, 45, 133-165.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 43-53.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.

NOTES

1. Le regroupement des « PCS » dans l'enquête s'appuie sur le niveau 1 de la nomenclature de l'Insee (2003) et les catégories statistiques du ministère de l'Éducation nationale en 4 postes. Les enquêtés d'origine favorisée (A et B dans les « IPES ») regroupent les enfants de chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires. Ceux d'origine sociale moyenne rassemblent les enfants d'agriculteurs exploitants, d'artisans, de commerçants, chefs d'entreprise (moins de dix salariés) et d'employés. Les enquêtés d'origine populaire ou défavorisée regroupent les enfants d'ouvriers et personnes sans activité professionnelle (dont les mères inactives). Par ailleurs, la précédente profession du parent chômeur et retraité a été prise en compte.
 2. D'après les « IPES », l'indice de comparaison entre les taux bruts et attendus indique que le collège contribue plus ou moins (supérieur ou inférieur à 100) au passage de ses élèves en seconde générale et technologique que la moyenne des élèves de l'académie.
 3. Quelques incohérences au niveau des « PCS » ont ainsi été relevées entre les données recueillies par questionnaire et celles inscrites dans les dossiers scolaires et/ou informatisées par un agent de l'établissement (secrétaire le plus souvent) alimentant la base de données « IPES ». On peut lire, par exemple, dans le dossier d'un élève, que les parents sont « commerçants ». Les réponses au questionnaire indiquent de leur côté un père chef boucher dans un supermarché et une mère salariée, commerçante dans une sandwicherie. Le listing du collège enregistre quant à lui un père ouvrier qualifié et une mère employée de commerce. Ce seul exemple témoigne des risques d'approximations et d'erreurs dans le codage et la classification des professions, dans la catégorie protéiforme mais souvent majoritaire des employé(e)s.
 4. Les indices sont construits sur la base des résultats des collèges de l'académie afin de situer les quatre collèges enquêtés sur une même zone de référence.
-

RÉSUMÉS

Le poids de l'origine sociale est déterminant dans la construction des inégalités de parcours et de réussite scolaires, mais le type d'établissement joue un rôle non négligeable, surtout pour les élèves moyens ou « justes » scolairement. À partir d'une enquête réalisée dans quatre collèges (deux publics et deux privés) en milieu rural, on s'intéresse à analyser ce qui, dans le contexte singulier de l'établissement, contribue à la production d'inégalités d'orientation en fin de 3^e. La recherche consiste dans un premier temps à contrôler la sociologie et les résultats scolaires des élèves afin, dans un deuxième temps, de les rapprocher des vœux et décisions d'orientation. L'analyse des écarts consiste, en dernier lieu, à étudier les processus, normes et jugements qui, de l'intérieur des collèges et des conseils de classe en particulier, engendrent des disparités et inégalités rarement questionnées.

The importance of social origin is crucial to the construction of school careers and contributes to differential educational outcomes, but school type also plays a significant role for average or low achieving students. Based on a survey from four rural schools (two public and two private), we were interested in discovering which school-based variables most contributed to possible

inequality of vocational guidance at the end of the fourth-year. The research first checked the students' social background and academic results. Secondly, links with vocational choices and final career decision were examined. Finally, comparison of standard deviations was used to judge the importance of processes, norms and judgments, from the secondary schools and teacher advisers, in producing these rarely questioned disparities and inequalities.

INDEX

Mots-clés : collège, contexte, orientation, origine sociale, public / privé

Keywords : context, public / private, secondary school, social origin, Vocational guidance

AUTEURS

PIERRE PÉRIER

est Professeur de Sciences de l'éducation, CREAD, Université Rennes 2. Thèmes de recherche : relations école-familles populaires, socialisation scolaire, socialisation en milieux populaires, enseigner en milieux « difficiles ». Contact : CREAD, UFR de sciences humaines, université Rennes 2 Haute-Bretagne, place Recteur Henri Le Moal, 35043 Rennes. Courriel : pierre.perier@uhb.fr

ROZENN ROUILLARD

est Doctorante en Sciences de l'éducation, CREAD - Université Rennes 2