



L'orientation scolaire et professionnelle

36/2 | 2007
Varia

Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive

Corinne Mangard et Ahmed Channouf



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1394>

DOI : [10.4000/osp.1394](https://doi.org/10.4000/osp.1394)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2007

Pagination : 223-250

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Corinne Mangard et Ahmed Channouf, « Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1394> ; DOI : [10.4000/osp.1394](https://doi.org/10.4000/osp.1394)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive¹

Corinne Mangard et Ahmed Channouf

Introduction

- ¹ L'orientation des élèves vers une filière générale et technologique ou vers une filière professionnelle dès le passage de la classe de 3^e vers la classe de 2^{de} est capitale. Elle détermine en effet les possibilités des choix socioprofessionnels qui s'offriront par la suite à l'élève (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Guichard & Cassar, 1998 ; Guichard *et al.*, 1994 ; Guichard & Huteau, 2001). La décision de cette orientation, qui dépend tout à la fois des demandes des familles, des conseils des professeurs et des conseillers d'orientation psychologues, et revient à la fin au chef d'établissement, est supposée relever essentiellement des résultats scolaires de l'élève. L'appartenance sociale et le sexe ne devraient pas intervenir au nom du principe républicain et démocratique de l'égalité des chances. En est-il ainsi dans la réalité ? C'est la question à laquelle essaient de répondre de nombreux chercheurs en sciences sociales et humaines. Ainsi, de nombreuses recherches en sociologie de l'école (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Merle, 2002) mais aussi des recherches en psychologie sociale (Channouf, Mangard, Baudry & Perney, 2005 ; Dumora & Lannegrand, 1996) montrent qu'à dossier

scolaire égal, les enfants sont orientés différemment en fonction de leur sexe et de leur origine socioculturelle. Les filles sont ainsi moins souvent orientées vers les filières scientifiques que les garçons et les enfants de milieux socioculturels bas sont plus souvent orientés vers les filières professionnelles que les enfants de milieux socioculturels élevés. En tant que reflets intériorisés de la réalité sociale, les processus perceptifs et cognitifs en œuvre dans ces entraves au principe d'égalité sont rarement conscients et c'est là que réside la difficulté qu'il y a à supprimer leurs effets. Ces influences non conscientes (Channouf, 2004) se fondent notamment sur une perception sélective de l'information et sur des stéréotypes implicites. Elles peuvent aussi s'ancrer dans des modes d'explication du processus d'orientation des élèves vers telle ou telle filière, c'est-à-dire dans le fait que ces orientations soient comprises par les enseignants comme déterminées de manière privilégiée par tel ou tel facteur (ces explications pouvant différer notamment en fonction de la filière de formation vers laquelle les élèves sont orientés). Ces attributions causales, par ailleurs liées à de nombreux facteurs sociologiques et psychosociaux (Dubois, 1987, 1994), peuvent, à leur tour, générer des effets sur la réussite scolaire de l'élève. En effet, si on considère qu'une filière est choisie par défaut (facteurs externes du choix) donc plutôt subie, alors on risque non seulement de déduire que les élèves qui s'y trouvent ne sont pas de bons élèves, mais on risque également de déduire qu'ils ne sont pas « motivés » par le cursus qu'ils n'ont pas choisi librement de suivre. Qu'elles soient intentionnelles ou non, ces inférences inconscientes risquent d'avoir un impact sur les attitudes (Greenwald & Banaji, 1995) des enseignants en conduisant aux phénomènes de prophéties auto-réalisantes (Snyder, 1984), ce qui risque d'accentuer encore davantage les inégalités. Ces inférences sont possibles dès lors que les décideurs de l'orientation scolaire ont des informations sur les appartenances sociales (en l'occurrence sur l'appartenance socioculturelle et sur le sexe) des élèves. Les mécanismes cognitifs en œuvre dans ces cas sont totalement automatiques donc inconscients et incontrôlés (Devine, 1989). Ils relèvent essentiellement de ce que les psychologues sociaux ont appelé les stéréotypes implicites que nous rappelons brièvement.

Les stéréotypes implicites

- 2 Se former une impression sur autrui se fait souvent de manière plus ou moins spontanée. Aussi, des informations traitées de manière inconsciente peuvent influencer ou déterminer l'impression qu'une personne se fait d'une autre personne. Au cours d'une expérience, Devine (1989) a présenté, durant 80 millisecondes, des mots liés au stéréotype du Noir en vigueur à cette période aux États-Unis tels que « paresseux », « athlète », « jazz », « Harlem », « ghetto », « basket-ball », etc. Selon la condition expérimentale, ces mots représentaient 80 % ou 20 % des items de la liste, le reste étant des mots neutres. Ensuite, chaque sujet devait donner son impression sur un individu-cible d'origine ethnique indéterminée et décrit de manière assez sommaire. La description était ambiguë et permettait ainsi de décrire le comportement de l'individu aussi bien comme agressif que comme non-agressif. Les résultats montrent que les participants de la condition expérimentale contenant 80 % de mots stéréotypiques du Noir jugent l'individu-cible comme étant plus hostile que les participants placés en condition de 20 % de mots stéréotypiques. Ce résultat est observé aussi bien auprès de participants qui adoptent (consciemment) les préjugés sur les Noirs qu'auprès de ceux qui les refusent et les jugent infondés et injustes. Cela confirme l'idée que les stéréotypes et les préjugés peuvent être activés de manière automatique et opérer en dehors de toute conscience et de tout

contrôle conscient. Devine montre ainsi que même si nous refusons consciemment des stéréotypes parce que nous les jugeons infondés, s'ils font partie de l'héritage collectif de la société dans laquelle nous vivons, ils seront automatiquement activés dès que nous percevons un membre du groupe concerné par ces stéréotypes. Nous pensons que ce mécanisme d'activation inconsciente des stéréotypes sociaux peut générer des effets sur la perception des déterminants des choix de l'orientation en termes attributifs. Aussi, on peut se demander si la perception qu'ont les enseignants des facteurs déterminant l'orientation à l'issue d'une classe de 3^e (premier palier d'orientation vers la voie d'enseignement général et technologique ou professionnel), peut être influencée par des variables comme le type de formation suivie, le milieu socioculturel et le sexe des élèves. L'objectif de notre étude est, par conséquent, de comparer, chez des enseignants du premier cycle du secondaire, la perception de la causalité de l'orientation en fonction de la filière de formation (seconde générale et technologique *versus* seconde professionnelle), de l'appartenance socioculturelle (favorisée *versus* défavorisée) et du sexe des élèves (fille *versus* garçon). Si ces attributions sont activables par les stéréotypes sociaux liés au sexe et à l'appartenance socioculturelle, les stéréotypes ne se forment pas *ex nihilo*. Ils proviennent des connaissances plus ou moins explicites que détiennent les professeurs soit intellectuellement soit à travers des années de pratique professionnelle sur la sociologie de l'orientation. En effet, il existe des effets réels de l'appartenance socioculturelle et du sexe sur les décisions d'orientation.

Différences socioculturelles et orientation scolaire

- 3 Les inégalités sociales des parcours scolaires (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; Maurin, 2002 ; Merle, 1998. Voir aussi des travaux plus anciens qui n'ont pas beaucoup vieilli comme ceux de Boudon, 1973 ou ceux de Bourdieu & Passeron, 1964) qui existent depuis l'école primaire, voire depuis l'école maternelle, prennent une proportion considérable à l'issue de la classe de 3^e par les phénomènes d'orientation. Le destin scolaire et donc social des élèves se joue en effet en grande partie dans les processus d'orientation. À la fin des cycles d'orientation (classe de 3^e) et de détermination (classe de 2^{de} générale et technologique), la procédure débute, dès le second trimestre, par la formulation de vœux provisoires par les familles. Ces vœux sont examinés par le conseil de classe et, en fonction de ceux-ci et des résultats scolaires de l'élève, le conseil formule des propositions provisoires. Si, à ce stade de la procédure, il y a désaccord, la famille rencontre le professeur principal et peut, si elle le souhaite, solliciter l'avis du conseiller d'orientation psychologue. Au troisième trimestre, la famille formule des vœux définitifs par ordre décroissant de préférence. Les propositions finales sont toutefois définies par le conseil de classe présidé par le chef d'établissement. En cas d'accord des familles, les propositions du conseil de classe valent pour décision d'orientation. En cas de désaccord, les familles ont la possibilité de faire appel. C'est dans le cadre du déroulement concret de ces procédures d'orientation que les décisions d'orientation prises par les familles d'élèves comme celles qui sont proposées par les enseignants et le chef d'établissement peuvent faire l'objet d'influences inconscientes liées aux variables sociales et notamment à l'appartenance socioculturelle et au sexe.
- 4 Chez les élèves et leur famille, les biais sociaux en matière d'orientation sont révélés, à valeur scolaire identique, par des différences sociales dans les demandes d'orientation. Certaines études montrent que les demandes d'orientation sont notamment marquées

par une auto-sélection inégale selon le milieu socioculturel. De manière générale, lorsque l'élève a de bons résultats scolaires, les familles formulent des vœux d'orientation ambitieux et lorsque l'élève est très faible les demandes sont, à l'inverse, modestes. Toutefois, si l'élève est moyen, une différence apparaît dans les vœux d'orientation selon le niveau socioculturel (Duru-Bellat & Mingat, 1985). Alors que les familles socio-culturellement défavorisées vont s'autocensurer dans la formulation de leurs vœux, en s'auto-éliminant de certaines filières, les familles socio-culturellement plus favorisées vont privilégier certaines orientations même si elles correspondent à des demandes de sur-scolarisation. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) observent en effet qu'à dossier scolaire identique, les demandes d'orientation vers un second cycle long sont plus fréquentes pour les enfants d'origine favorisée que pour les enfants d'origine populaire. Lorsque la moyenne des notes est comprise entre 9 et 10,3 ou inférieure à 9, les ambitions scolaires sont particulièrement élevées pour les enfants de cadres supérieurs et faibles pour les enfants d'agriculteurs (plus de 30 points de différence). Il faut que la moyenne des notes soit supérieure à 12 pour que cette auto-sélection socialement différenciée ne s'observe plus, c'est-à-dire pour que les demandes d'orientation en second cycle long ne se différencient pas selon l'origine socioculturelle. Par ailleurs, lorsque au vu de résultats scolaires insuffisants, les professeurs sont amenés à limiter les vœux d'orientation jugés trop ambitieux en formulant notamment des propositions d'orientation plus modestes (en proposant une orientation vers une seconde professionnelle par exemple), il ressort que, selon l'origine sociale, les parents élaborent, plus ou moins des stratégies d'évitement du second cycle court en demandant le redoublement. Ainsi, des différences sociales sont constatées au niveau de la persévérance des demandes vis-à-vis d'une scolarité en cycle long. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) ont pu estimer cette persévérance en calculant, selon l'origine sociale et le niveau de réussite scolaire en cinquième, un indice exprimant la volonté d'accéder au cycle long même s'il faut passer une, voire deux années supplémentaires au collège en demandant le redoublement. Si l'indice de persévérance croît avec le niveau de réussite scolaire, il est cependant sensiblement plus bas chez les élèves de milieux socioculturels bas. Ainsi, lorsque pour des raisons scolaires, l'enfant ne peut directement accéder à un cycle long (orientation en seconde générale et technologique), les familles de cadres apparaissent toujours plus persévérantes même pour les élèves les plus faibles, alors que dans les familles ouvrières, on ne persévère que lorsque les résultats scolaires sont suffisamment acceptables pour rendre raisonnablement probables les chances de succès. En outre, il ressort que les enfants d'ouvriers doivent obtenir 14 de moyenne générale en classe de 5^e pour que la valeur de l'indice de persévérance soit comparable à celle des enfants de cadres supérieurs ayant seulement une moyenne générale de 8 au niveau du cursus scolaire. Ainsi, les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées formulent des demandes de formation plus ambitieuses.

- 5 Chez les enseignants, les biais sociaux dans l'orientation sont révélés lorsqu'à valeur scolaire comparable, des avis d'orientation différenciés sont émis selon l'appartenance sociale ou selon le sexe des élèves. Dumora et Lannegrand (1996) ont pu les mettre en évidence dans une recherche expérimentale. Leur objectif était de montrer que la dynamique inégalitaire observée à l'école pouvait être renforcée lors des décisions d'orientation par l'effet implicite de stéréotypes sociaux. Les auteurs s'attendaient à ce que les stéréotypes liés à l'appartenance socioculturelle des élèves influencent les décisions d'orientation dans ce sens qu'à niveau scolaire équivalent, les professeurs orientent les élèves de milieux favorisés plus facilement vers des études longues et les

élèves de milieux défavorisés vers des études courtes et professionnelles ; l'élève d'origine modeste, associé aux difficultés scolaires, devant faire l'objet d'une stéréotypie négative. La procédure expérimentale élaborée consistait à présenter aux participants (professeurs de classes de 2^{de} générale et technologique) un dossier d'élève (moyen-faible) fictif constitué d'informations révélant son niveau scolaire (les bulletins trimestriels permettaient de constater qu'il s'agissait d'un élève moyen-faible ayant redoublé deux fois), l'absence de projet professionnel bien défini et une demande d'orientation vers une section scientifique. Deux variables indépendantes étaient opérationnalisées : le sexe de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents (élevé *versus* moyen-faible). Il était demandé aux enseignants de proposer, après avoir pris connaissance de l'un des quatre dossiers d'élèves, une décision d'orientation soit vers une voie générale longue, soit vers une voie intermédiaire (première technologique), ou encore vers la voie professionnelle. Les résultats observés montrent qu'à dossier scolaire équivalent, les décisions d'orientation sont influencées par l'origine sociale et par le sexe. Les élèves d'origine favorisée sont plus orientés vers les voies générales que les élèves d'origine défavorisée qui sont significativement plus orientés vers les voies technologiques et professionnelles. La première scientifique apparaît comme la voie d'orientation privilégiée pour les garçons d'origine favorisée (2 à 3 fois plus que les filles), la voie littéraire apparaissant comme la voie privilégiée pour orienter les filles (elles y sont orientées 4 fois plus fréquemment que les garçons) et ce, d'autant plus qu'elles sont d'origine sociale favorisée. Ainsi, en montrant expérimentalement qu'à dossier scolaire équivalent les décisions d'orientation prises par les enseignants sont biaisées par l'appartenance sociale et par le sexe des élèves, cette recherche montre que les stéréotypes implicites sont des processus socio-cognitifs qui font partie des facteurs et des mécanismes psychosociaux qui engendrent et reproduisent les inégalités sociales. Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005) ont observé des résultats identiques en ce qui concerne les effets du niveau socioculturel sur une décision d'orientation et ont montré, en outre, que l'effet des stéréotypes sociaux était d'autant plus élevé que l'origine sociale était introduite de manière implicite. Ils ont conclu que les effets des variables sociales sur l'orientation sont plus inconscients que conscients et donc plus difficiles à corriger.

Les causes des inégalités liées au sexe

- 6 Globalement, les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons (Durante, 1999). En primaire et dans le premier cycle du secondaire, on constate en effet que les filles ont une plus grande rapidité du cursus scolaire due à une meilleure rapidité d'acquisition des connaissances. Elles redoublent moins et sont plus nombreuses à être en avance d'un an (voir les statistiques du ministère de l'Éducation nationale sur l'égalité des chances entre les filles et les garçons qui révèlent que parmi les élèves scolarisés en classe de 3^e à la rentrée 2001, 61,8 % des filles étaient « à l'heure » contre 52,7 % des garçons et 27,7 % d'entre elles avaient 1 an de retard contre 35,5 % des garçons). Les filles sont également moins nombreuses dans les « filières de relégation » qui regroupent les élèves en difficulté. Aux tests standardisés, il a été constaté que les filles ont des performances en moyenne meilleures que les garçons notamment en lecture et en français. À l'issue de la classe de 3^e, cette meilleure réussite des filles en enseignement général se traduit par un passage plus fréquent en seconde générale et technologique que les garçons et par un passage moins fréquent vers la voie professionnelle de l'enseignement court. Et dans

presque toutes les sections du baccalauréat, on observe qu'elles ont un taux de réussite supérieur à celui des garçons. Or, malgré cet apparent succès scolaire, on observe paradoxalement, dès le second cycle du secondaire, une dynamique inégalitaire qui s'avère préjudiciable aux filles. Des chercheurs (Aubret, 1986 ; Duru-Bellat, 1991 ; Guichard, 1985, 1987 ; Vouillot, 1991, 1999 et bien d'autres) ont tenté de comprendre ce retournement de situation en faveur des garçons et de mettre en évidence des facteurs explicatifs. Tous s'accordent sur le fait que ces parcours sexuellement différenciés ne peuvent s'expliquer ou être légitimés par des différences en matière de réussite scolaire, d'une part parce que les différences de performances scolaires entre filles et garçons sont relativement ténues et, d'autre part, parce que les différences dans les choix et les décisions d'orientation s'observent entre des garçons et des filles ayant des résultats scolaires comparables et de même âge. Les orientations différentielles s'expliqueraient davantage par des processus d'auto-sélection des filles, processus procédant de la modélisation des identités sexuelles à l'origine d'attitudes et de comportements conformes aux rôles de sexe consécutifs à l'intériorisation des stéréotypes de sexe en vigueur dans la société : tel est le cas de la sous-représentation des filles dans certaines filières très valorisées (Baudelot & Establet, 1992). Il est vrai que les parcours scolaires (puis professionnels) des filles et des garçons s'avèrent très traditionnels. Cette différenciation sexuée des parcours scolaires s'expliquerait par le fait que les filles et les garçons vivent une socialisation très différente. Dans le cadre de l'environnement familial tout d'abord, où les pratiques parentales varient selon le sexe de l'enfant et les modèles d'identification proposés aux filles et aux garçons sont, dans la majorité des cas, conformes aux rôles sociaux de sexe. De nombreux parents ont en effet des représentations marquées par les stéréotypes de sexe, sur ce qu'est et sur ce que doit être un garçon ou une fille et ils se comporteraient en conséquence. Cette socialisation différentielle et asymétrique des sexes n'aurait pas seulement lieu en famille, mais se répéterait et se renforcerait durant tout le développement de l'enfant au moyen d'autres relais comme les médias, les groupes de pairs et à l'école (Mosconi, 1999). À l'école, par exemple, les attentes et les évaluations seraient plus favorables aux garçons dans les disciplines scientifiques ; les enseignants ayant tendance à considérer que les garçons sont plus à l'aise dans les disciplines scientifiques et les filles plus à l'aise dans les matières littéraires (Whyte, 1986). C'est ce que tend par ailleurs à confirmer une recherche expérimentale réalisée par Spear (1984) : des copies identiques sont jugées plus favorablement en raison de la « précision scientifique » lorsqu'elles sont supposées avoir été rédigées par des garçons que par des filles. D'autres travaux (par exemple Jarlégan, 1999) montrent en outre que dès l'école primaire, filles et garçons ne reçoivent pas le même enseignement en mathématiques, autant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif. Or, depuis les travaux de Rosenthal et Jacobson (1968), on sait que les différences de comportements avec l'élève peuvent activement contribuer à créer ou à renforcer un intérêt, une motivation et par conséquent une vocation professionnelle. Ainsi, les différences de traitement et de comportement vis-à-vis des élèves, et de manière plus générale, la division sexuée implicite des savoirs et des compétences partagée par de nombreux acteurs de l'école (parents et enseignants) auraient pour effet de conditionner des projets d'avenir différents et d'induire les élèves à investir différemment les filières de formation. Pour Vouillot (1999), ces choix d'orientation sexués seraient en effet le reflet des rôles de sexe puisque garçons et filles investissent des filières différentes en cohérence avec la division sexuée du marché du travail et des stéréotypes de sexe relatifs aux aptitudes, compétences, intérêts et aux rôles sexuels. Les

effets de ces attentes stéréotypées sont visibles autant sur les attitudes que sur les comportements. Par exemple, dès l'école primaire, on constate de grandes divergences quant aux intentions d'études et des futurs métiers des garçons et des filles. L'enquête menée par Wach (1992) sur un vaste échantillon d'élèves de troisième questionnés sur leurs projets scolaires et professionnels révèle que les intentions d'études des élèves respectent la réalité des orientations : pour les formations courtes, les filles envisagent des BEP tertiaires (66 %) alors que les garçons envisagent des BEP industriels (82 %). On retrouve ce clivage pour les bacs technologiques. Lorsque des études générales sont envisagées, les filles sont plus nombreuses à penser choisir le bac « L » ou « ES » et les garçons le bac « S ». Dès le collège, les filles déclarent donc préférer les lettres et les langues alors que les garçons déclarent préférer les mathématiques et l'informatique. Concernant les projets professionnels, les garçons envisagent des métiers comme électronicien, mécanicien, ingénieur, informaticien alors que les filles envisagent des métiers comme secrétaire, institutrice, professeur et comptable. Au niveau du prestige des professions, on observe que garçons et filles valorisent les professions dans lesquelles ils sont respectivement majoritaires. Le degré d'attraction pour les professions n'étant pas le même selon le sexe des élèves, on comprend alors ce qui contribue à maintenir leur caractère fortement sexué. Ces aspirations différentes entre filles et garçons vont se traduire par des itinéraires différents et très traditionnels. À valeur scolaire identique, les filles demandent en effet moins que les garçons l'orientation vers une première scientifique (Duru-Bellat, 1991 ; Duru-Bellat, Jarousse, Labopin & Perrier, 1993). Ces mécanismes d'auto-sélection des filles seraient en outre renforcés par les biais dans les décisions d'orientation proposées par les enseignants : les filles obtiennent moins souvent que les garçons l'orientation vers les filières scientifiques sélectives et vers les lycées professionnels (Dumora & Lannegrand, 1996).

Hypothèses

- 7 À partir des données empiriques et des arguments théoriques que nous venons de présenter, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'orientation vers la voie professionnelle devrait être perçue par les enseignants comme ayant été davantage contrainte ou subie que l'orientation vers la voie générale et technologique. Celle-ci, à l'inverse, devrait davantage être perçue comme résultant d'un choix. L'idée prédominante en matière d'orientation chez la plupart des acteurs (notamment chez de nombreux enseignants) du premier cycle de l'enseignement secondaire à l'issue duquel se joue l'essentiel en matière d'orientation (c'est-à-dire en classe de 3^e) est, en effet, que l'on peut choisir, le cas échéant, des études générales mais qu'on se voit imposer par défaut une orientation professionnelle. Cette perception devrait se traduire par des attributions causales différenciées pour expliquer l'orientation d'un élève d'origine favorisée et celle d'un élève d'origine défavorisée. Cette perception de la causalité de l'orientation devrait être plus favorable pour les enfants de milieux aisés que pour les enfants de milieux modestes. L'orientation des élèves de milieux défavorisés devrait en effet être davantage attribuée à des facteurs témoignant d'une latitude de choix peu importante (c'est-à-dire des facteurs externes, par exemple « sur décision du conseil de classe », « circonstances »...) que l'orientation des élèves de milieux favorisés qui devrait davantage être attribuée à des facteurs témoignant d'une latitude de choix beaucoup plus importante (par exemple « intérêt », « motivation », « goût »...). En outre, nous nous attendons à ce que les effets de cette variable interagissent avec ceux induits par la

variable « type de filière ». Les professeurs devraient expliquer l'orientation davantage en termes de choix quand l'élève est d'origine favorisée et orienté en seconde générale et technologique et davantage en termes de contraintes quand il est d'origine modeste et orienté en seconde professionnelle. De même, nous nous attendons à ce que l'orientation des garçons soit expliquée davantage en termes de choix que celle des filles. Nous formulons également l'hypothèse qu'à dossier égal, les enfants de milieux défavorisés seront orientés davantage dans les filières professionnelles que les enfants favorisés. Cette dernière hypothèse nous permettrait de reproduire les effets précédemment observés par Dumora et Lannegrand (1996) puis par Channouf *et al.* (2005).

Méthode

Participants

- 8 Nous avons choisi de tester nos hypothèses sur une population d'enseignants de collège car ces derniers sont sollicités pour préparer les élèves aux choix d'orientation, leur donner un avis et leur prodiguer des conseils. En outre, ce sont eux, en concertation avec le chef d'établissement qui, lors des conseils de classe, décident de l'orientation finale des élèves à la fin du cycle d'orientation. Ainsi, étudier la façon dont les enseignants perçoivent les déterminants d'une orientation en fonction du type de seconde, du sexe et de l'origine sociale des élèves est à notre sens fondamental car cette perception aura nécessairement un impact sur leurs attitudes et leurs comportements notamment lorsqu'ils seront amenés à discuter d'orientation avec l'élève et/ou avec ses parents et lors des conseils de classe.
- 9 158 enseignants ont participé à cette étude. Le tableau 1 résume les principales caractéristiques de cette population.

Tableau 1/Table 1

	Effectifs	%
Classement du collège d'appartenance		
ZEP	83	53
Non-ZEP	75	47
Sexe		
Féminin	80	51
Masculin	78	49
Expérience		
Moins de 5 ans (jeunes professeurs)	56	36
Plus de 5 ans (professeurs expérimentés)	98	64

Enseignement en classe de 3^e		
Oui	120	78
Non	34	22
Expérience en tant que professeur principal de 3^e		
Oui	64	42
Non	90	58
Type de matières enseignées		
Littéraire	82	52
Scientifique	48	31
Éducation physique ou artistique	26	17

Caractéristiques de la population enseignante
Characteristics of the teacher population

Les variables dépendantes et indépendantes

- 10 La variable dépendante principale est la perception des déterminants de l'orientation. Les enseignants devaient donner leur avis sur les éléments ayant été déterminants dans l'orientation d'un élève. Ils devaient, pour chacun des déterminants proposés, se prononcer sur une échelle en 7 points allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant). Ces participants étaient ensuite interrogés sur la poursuite d'études qu'ils auraient envisagée pour l'élève à l'issue de sa classe de 3^e. Douze modalités de réponses étaient proposées déclinant toutes les orientations possibles à l'issue du premier cycle du secondaire. Cette seconde variable dépendante a pour objectif de reproduire les effets issus de l'existence de biais dans les décisions d'orientation liés aux variables indépendantes « sexe » et « origine sociale » (Dumora & Lannegrand, 1996 ; Channouf *et al.*, 2005).
- 11 Trois variables indépendantes ont été prises en considération. La première est relative au type de filière ou type de seconde suivie par l'élève. Elle comporte deux modalités : filière générale (seconde générale et technologique, c'est-à-dire 2^{de} GT) *versus* filière professionnelle (c'est-à-dire seconde BEP). La deuxième variable est l'origine sociale de l'élève scolarisé en 2^{de} GT ou en BEP : l'élève est soit de milieu social favorisé soit de milieu social défavorisé. Enfin, la troisième variable indépendante se rapporte au sexe de l'élève.
- 12 Ainsi, huit dossiers d'élèves fictifs ont été construits selon un plan expérimental de type 2 X 2 X 2. Les professeurs devaient tout d'abord estimer les éléments ayant été déterminants dans l'orientation en 2^{de} GT *versus* en BEP, d'un élève *versus* d'une élève, d'origine sociale favorisée *versus* d'origine sociale défavorisée, puis désigner l'orientation qu'ils auraient, eux, proposée pour cet(te) élève à l'issue de sa classe de 3^e.

Pré-test

- 13 Un pré-test a été réalisé afin de permettre l'opérationnalisation de la variable indépendante relative à l'origine sociale de l'élève. En effet, nous avons choisi d'activer implicitement le milieu social d'origine des élèves chez les professeurs afin de maximiser les effets de cette variable. Il a en effet été récemment montré que l'effet du stéréotype de classe sur les décisions d'orientation était plus important lorsqu'il était implicite que lorsqu'il était explicite (Channouf, 2004 ; Channouf *et al.*, 2005).
- 14 30 enseignants de collège ont participé à ce pré-test. Ces participants devaient donner leur avis sur le milieu social auquel un élève est susceptible d'appartenir à partir d'informations liées à sa scolarité, ainsi qu'aux activités sportives, culturelles et aux loisirs pratiqués par cet(te) élève. La consigne était la suivante : « Veuillez indiquer sur l'échelle en 7 points allant de 1 (très défavorisé) à 7 (très favorisé) à quel milieu social est susceptible d'appartenir un élève de troisième sachant qu'il (ou elle) pratique telle activité, etc. ». L'objectif était de repérer les informations associées aux stéréotypes liés aux deux classes sociales (favorisée *versus* défavorisée). Sur les 27 informations présentées, n'ont été retenues que celles ayant obtenu une moyenne comprise entre 1 et 3,5 pour le profil défavorisé et entre 4,5 et 7 pour le profil favorisé. Entre 3,5 et 4,5, les informations ont été considérées comme neutres (voir tableau 2).

Tableau 2/Table 2

Items associés au stéréotype de classe sociale favorisée	Golf ; solfège/piano ; violon ; violoncelle ; escalade ; tennis ; natation ; équitation ; non boursier ; aide aux devoirs dispensée par un étudiant engagé par les parents ; passionné de littérature.
Items associés au stéréotype de classe sociale défavorisée	Regarder des séries télévisées ; participer à l'aide aux devoirs au collège ; football ; boursier ; boxe (pour les garçons).
Items neutres	Regarder des films d'action ; roller ; temps libre avec ses amis ; jeux vidéo ; shopping ; se balader en ville avec ses ami(e)s.

Items associés aux stéréotypes de classes sociales
Items associated with the stereotypes of social classes

Matériel et procédure

- 15 Chaque professeur recevait un dossier de six pages comportant une feuille de présentation de l'étude, une feuille de présentation de l'élève, le dernier bulletin trimestriel de la classe de 3^e, deux feuilles de questions et un petit questionnaire les concernant. L'appariement enseignant-dossier d'élève s'est fait de manière aléatoire afin de neutraliser l'effet des caractéristiques individuelles des participants. La passation se déroulait de manière individuelle et anonyme. Les participants étaient informés qu'il s'agissait d'une étude sur les causes probables de l'orientation. Il leur était demandé de lire le dossier dans l'ordre de présentation et de répondre aux questions le plus spontanément et le plus sincèrement possible.

- 16 La première page était destinée à présenter l'objet de l'étude. Selon les deux modalités de la première variable indépendante, il était mentionné qu'il s'agissait d'une étude sur les déterminants de l'orientation en 2^{de} GT *versus* d'une étude sur les déterminants de l'orientation en BEP. Sur la seconde page du dossier figuraient plusieurs informations sur un élève poursuivant actuellement sa scolarité en 2^{de} GT *versus* en 2^{de} BEP. Ces informations révélaient que l'élève, de nationalité française, était âgé de 17 ans et qu'il avait redoublé sa classe de 4^e. Cette page de présentation contenait des informations sur son origine sociale (élève d'origine sociale favorisée *versus* défavorisée) et sur son sexe (élève de sexe féminin *versus* de sexe masculin). Dans les conditions expérimentales « origine sociale favorisée », on y apprenait que, selon les informations délivrées par le professeur principal de la classe de 3^e, cet(te) élève, était demi-pensionnaire, non-boursier(e), suivait des cours particuliers auprès d'une étudiante engagée par ses parents, prenait des cours de solfège et de violon (ou violoncelle) et pratiquait le tennis (ou l'équitation pour la fille) tous les mercredis. Dans les conditions expérimentales « origine sociale défavorisée », les professeurs apprenaient que l'élève était demi-pensionnaire, boursier(e), bénéficiait de l'aide aux devoirs proposée par les aides éducateurs du collège, qu'il pratiquait le football et la boxe ou qu'elle aimait regarder les séries télévisées. Sur la troisième page du dossier, figurait le dernier bulletin trimestriel de la classe de 3^e. Ce bulletin (de notes et d'appréciations) était d'un niveau moyen-faible (moyennes comprises entre 8 et 9,5 pour les matières principales). Les enseignants étaient informés que l'élève avait obtenu des résultats homogènes tout au long de l'année. Sur les trois dernières pages du dossier, les participants devaient répondre à une série de questions. Tout d'abord, il leur était demandé d'évaluer dans quelle mesure certains éléments avaient pu déterminer l'orientation de l'élève. Parmi les déterminants qui leur étaient proposés, certains témoignaient d'une latitude de choix importante lors de la décision d'orientation prise par l'élève. Ces déterminants de l'orientation de l'élève étaient de type interne, renvoyant explicitement au « choix de l'élève et de sa famille », à ses « intérêts et ses goûts pour les matières enseignées », à sa « motivation », à son « ambition » ainsi qu'à de « bonnes capacités de travail et ses réelles potentialités ». Les autres déterminants de l'orientation sur lesquels les participants devaient se prononcer témoignaient, à l'inverse, d'une latitude de choix beaucoup plus faible lors de la décision d'orientation prise par l'élève. Ces déterminants de l'orientation, suggérant que la décision d'orientation avait été plus déterminée et subie que choisie, étaient de type externe, c'est-à-dire renvoyant au « niveau scolaire », au « hasard et circonstances », à « l'influence de l'environnement social » ainsi qu'à « l'avis et la décision du conseil de classe » et au fait « qu'aucune autre orientation n'avait été possible » (à noter que pour éviter un effet d'ordre de présentation des items, deux questionnaires ont été construits). Après avoir donné leur avis sur les déterminants causaux de l'orientation de l'élève, les enseignants étaient invités à désigner, parmi 12 modalités de réponses, l'orientation qu'ils auraient, eux, privilégiée pour cet(te) élève à l'issue de sa classe de 3^e. Enfin, il était demandé aux participants de répondre à certaines questions les concernant, par exemple, leur sexe, leur ancienneté dans le collège, le niveau et les matières enseignées et leur statut (professeur principal ou non).

Résultats

- 17 Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats relatifs à notre première variable dépendante (voir les attributions causales de l'orientation) puis, dans un second temps, nous présenterons ceux qui concernent notre seconde variable dépendante (voir les poursuites d'études envisagées par les enseignants).

Attributions causales de l'orientation

- 18 Afin d'identifier les facteurs perçus par les professeurs comme déterminant l'orientation, nous avons tout d'abord effectué une analyse factorielle en composante principale (ACP). Celle-ci a permis de révéler 4 facteurs ayant chacun une valeur propre supérieure à 1. Au total, ces 4 facteurs représentent plus de 69 % de la variance (30 % de la variance totale étant expliquée par le premier, 16 % par le second, 13 % par le troisième et enfin 10 % par le dernier facteur). L'inspection des saturations factorielles (voir tableau 3) obtenues après une rotation varimax permet d'affirmer que le facteur 1 est fortement lié aux déterminants d'ordre personnel. Il regroupe en effet les items « ambition », « motivation », « intérêts et goûts personnels pour les matières enseignées » et « bonnes capacités de travail et réelles potentialités ». Le facteur 2, regroupant les déterminants relatifs à « l'avis et la décision du conseil de classe » et aux « résultats de l'élève » est lié aux résultats scolaires de l'élève. Le facteur 3, quant à lui, semble lié aux mesures de l'influence de l'environnement social ; il regroupe les déterminants « influence de l'environnement social » et « choix et décision de l'élève et de sa famille » (il semblerait donc ici que ce dernier item ait plutôt été compris par les enseignants comme « choix et décision de la famille »). Quant au dernier facteur, regroupant les déterminants « aucune autre orientation possible », et « hasard, circonstances... », il semble être lié aux mesures de l'importance perçue d'événements incontrôlables et du hasard.

Tableau 3/Table 3

Items	Facteur 1 « personnel »	Facteur 2 « résultats scolaires »	Facteur 3 « influence sociale »	Facteur 4 « hasard »
Ambition	.77 913	-.01 210	.35 993	-.15 917
Motivation	.73 760	.12 111	.39 898	-.19 392
Intérêts	.72740	.16 198	-.01 034	-.00 032
Capacités	.69379	.18 302	-.24 438	-.04 845
Avis conseil de classe	.09 047	.85 532	.11 652	-.06 667
Résultats scolaires	.22 079	.81 581	-.12 184	-.00 404
Influence du social	-.06 657	.06 004	.79 018	.36 893

Choix de la famille	.24 744	-06994	.77138	-.33 599
Aucune autre orientation	-.05 145	.12 375	.01 904	.75 958
Hasard, circonstances	-.14 334	-32 399	-.01 925	.75 357

Saturations des items sur les facteurs
Saturations of items on factors

- 19 La mise en évidence de ces 4 facteurs révèle que les déterminants que nous avons proposés aux participants se regroupent en fait en 4 types de facteurs causaux de l'orientation (c'est-à-dire « les facteurs personnels », « les résultats scolaires », « l'influence sociale » et le « hasard »). Nous considérerons donc ces 4 types de déterminants de l'orientation comme 4 variables dépendantes. C'est par conséquent sur ces 4 variables dépendantes, c'est-à-dire en comparant les scores moyens sur ces facteurs causaux de l'orientation, que nous présenterons les résultats concernant l'effet de nos variables indépendantes « type de seconde », « origine sociale » et « sexe » (le seuil de signification retenu à partir duquel nous rejetterons l'hypothèse nulle est de .05).
- 20 *Analyse de variance concernant le facteur « résultats scolaires ».* Cette analyse est destinée à tester l'effet de nos variables indépendantes sur les déterminants relatifs aux « résultats scolaires ». Elle met en évidence un effet simple du « type de seconde » (c'est-à-dire 2^{de} GT versus 2^{de} BEP) sur ce facteur. Dans le sens (voir tableau 4) que les enseignants jugent que l'orientation vers la filière professionnelle a plus été décidée sur avis du conseil de classe et déterminée par les résultats scolaires de l'élève que l'orientation vers la voie générale et technologique (5,36 versus 4,30, $F(1,150) = 26,77, p < .001$). Ce résultat va dans le sens de l'hypothèse que nous avons formulée selon laquelle les élèves qui poursuivent leur scolarité vers la filière professionnelle sont perçus comme ayant été plus contraints par leur niveau scolaire que ceux qui poursuivent leurs études vers la filière générale et technologique.

Tableau 4/Table 4

	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Origine sociale défavorisée	4,37 (1,17) n = 20	4,13 (1,28) n = 20	5,40 (0,66) n = 20	5,10 (1,39) n = 19
Origine sociale favorisée	4,37 (1,17) n = 20	4,37 (1,47) n = 19	5,38 (1,55) n = 21	5,55 (0,84) n = 20
	4,30 (1,35)		5,36 (1,16)	

Note. Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des scores sur les items « résultats scolaires » et « avis et décision du conseil de classe ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « résultats scolaires » selon le type de seconde (GT versus BEP), le sexe (fille versus garçon) et l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève

Perceived importance of what causes the orientation associated with the factor « grades » according to the type of class (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

- 21 *Analyse de variance concernant le facteur « personnel ».* La seconde analyse de variance, destinée à tester l'effet de nos variables indépendantes sur les déterminants relatifs aux « facteurs personnels », met en évidence une interaction significative ($F(1,150) = 3,87, p = .05$) entre le « type de seconde » et le « sexe » sur ce facteur (voir tableau 5 et figure 1). Celle-ci s'explique par deux différences significatives. La première révèle que l'orientation des garçons vers la filière BEP est perçue par les professeurs de collège comme étant plus déterminée par les goûts et intérêts pour les matières enseignées, la motivation, l'ambition et de bonnes capacités de travail ainsi que par de réelles potentialités, que l'orientation des filles vers cette même filière d'une part (4,21 versus 3,54, $p < .05$) et que l'orientation des garçons vers la 2^{de} GT (4,21 versus 3,53, $p < .05$) d'autre part.
- 22 Ainsi, la première analyse de variance révèle que, de manière générale, l'orientation des élèves vers la voie professionnelle est perçue comme étant déterminée par les résultats scolaires. La seconde semble toutefois suggérer que, pour les enseignants, si un élève peut se voir imposer une orientation vers la voie professionnelle du fait de ses résultats scolaires, il peut néanmoins choisir la spécialité du BEP en fonction de ses intérêts, de ses goûts, de sa motivation et de ses ambitions et ce d'autant plus s'il est de sexe masculin. Il semblerait ici que les enseignants du premier cycle de secondaire aient une représentation de la voie professionnelle comme étant une voie de formation plus masculine que féminine (Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001). Cela les conduirait alors à percevoir le choix de la spécialité du BEP comme étant davantage lié à l'ambition, la motivation et aux intérêts, pour les uns que pour les unes. Par ailleurs, concernant spécifiquement les élèves garçons, les enseignants perçoivent que les déterminants relatifs aux « facteurs personnels » sont plus importants dans le cas d'une orientation vers le BEP que vers la 2^{de} GT. Cette différence est probablement due au fait que la voie professionnelle offre de nombreuses spécialités (BEP), contrairement à la 2^{de} GT qui est un cycle dit de détermination, c'est-à-dire un cycle commun et identique pour tous les élèves à ce niveau (excepté pour ce qui concerne deux enseignements de détermination). On peut alors comprendre que l'orientation (des garçons) vers la voie professionnelle soit davantage perçue comme étant liée à des intérêts, des goûts spécifiques pour telle ou telle spécialité professionnelle que l'orientation vers la 2^{de} GT qui reste généraliste.

Tableau 5/Table 5

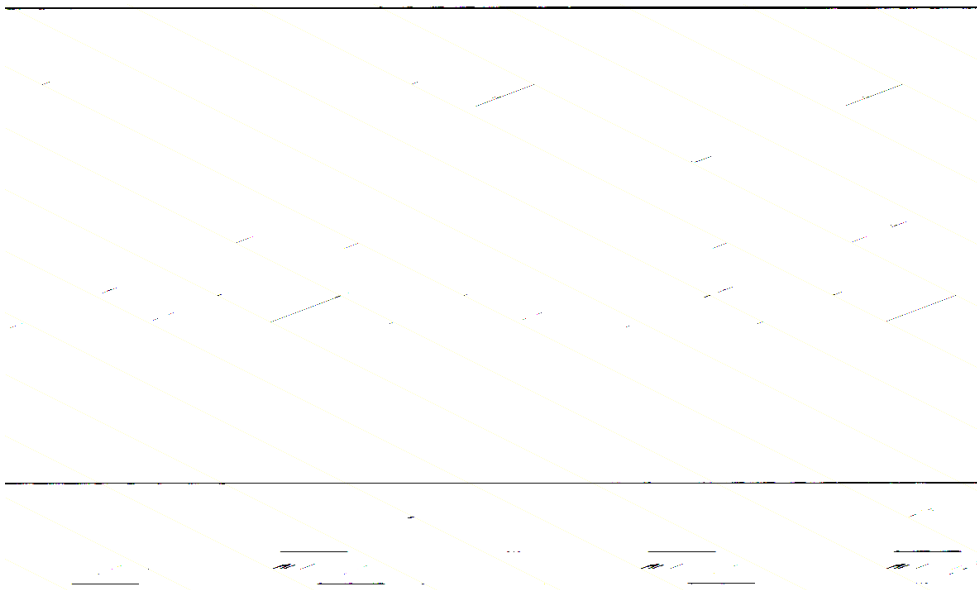
	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons

Origine sociale défavorisée	3,50 (1,00) n = 19	3,50 (1,41) n = 20	3,62 (1,30) n = 20	4,21 (1,51) n = 19
Origine sociale favorisée	3,87 (1,25) n = 20	3,57 (1,13) n = 19	3,46 (1,42) n = 21	4,21 (1,38) n = 20
<p>Note. Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des scores sur les items « ambitions », « motivation », « intérêts » et « capacités ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).</p>				

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « facteurs personnels » selon le type de seconde (GT versus BEP), le sexe (fille versus garçon) et l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève

Perceived importance of the causes of the orientation associated with the factor « personal factors » according to the « type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

Figure 1



Interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » de l'élève sur les déterminants « facteurs personnels »

Interaction between the « type of class » and the « sex » of the pupil on the determinants « personal factors »

- 23 *Analyse de variance concernant le facteur « influence sociale ».* La troisième analyse de variance, destinée à tester l'effet des trois variables indépendantes sur les déterminants relatifs à « l'influence sociale », révèle un effet tendanciel du « type de seconde » ($F(1,150) = 3,45, p = .06$) et une interaction entre le « type de seconde » et « l'origine sociale » ($F(1,150) = 4,11, p < .05$). Les moyennes obtenues sur ce facteur sont consignées dans le tableau 6. Les enseignants auraient tendance à percevoir l'orientation vers la voie générale ou technologique comme étant plus sous influence de l'environnement social (c'est-à-dire influencée par la famille et les amis) que l'orientation vers la voie professionnelle (4,41 versus 4,01). Ce résultat accredit l'idée d'une moindre valorisation de la voie professionnelle que de la voie générale. L'orientation vers la voie

professionnelle étant perçue par les professeurs comme une voie d'orientation faisant l'objet de moins d'incitations de la part de l'environnement familial et social que l'orientation vers la voie générale. Il semble que cela soit particulièrement vrai pour les élèves d'origine favorisée. C'est ce que révèle en effet l'interaction (voir figure 2) qui s'explique par le fait que les enseignants perçoivent que, dans les familles favorisées, la pression de l'environnement social est plus forte pour une orientation vers la voie générale et technologique que pour une orientation vers la voie professionnelle (4,61 *versus* 3,80, $p < .05$). Ce résultat semble montrer que les enseignants pensent que, de manière générale, les demandes d'orientation sont plus ambitieuses pour des classes d'origine favorisée que pour les classes d'origine modeste.

Tableau 6/Table 6

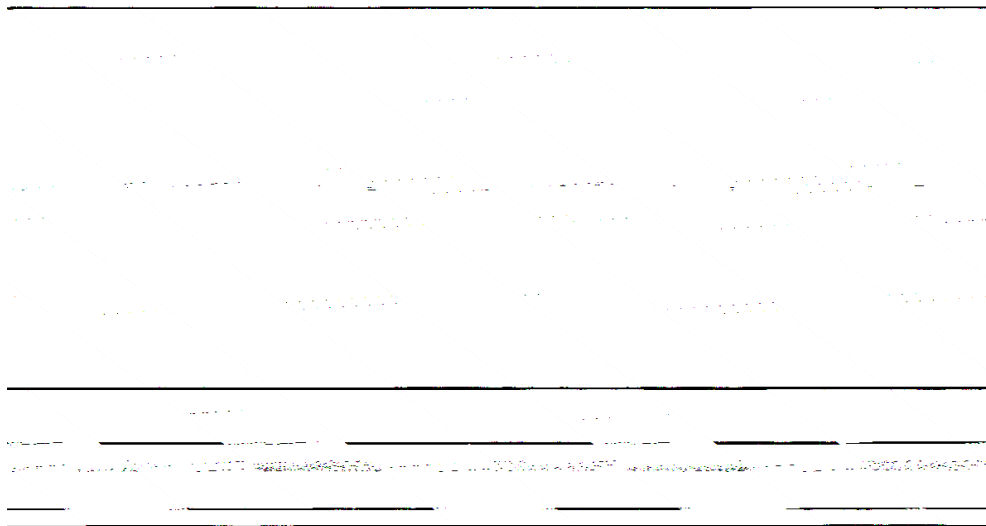
	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Origine sociale défavorisée	4,32 (1,10) n = 19	4,10 (1,21) n = 20	4,28 (1,31) n = 20	4,21 (1,37) n = 19
Origine sociale favorisée	4,93 (1,20) n = 20	4,29 (1,60) n = 19	3,64 (1,31) n = 21	3,98 (1,14) n = 20
	4,41 (1,31)		4,01 (1,29)	

Note. Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des items « influence du social » et « choix de la famille ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « influence sociale » selon le type de seconde (GT *versus* BEP) le sexe (fille *versus* garçon) et l'origine sociale (favorisée *versus* défavorisée) de l'élève

Perceived importance of what determined the orientation associated with the factor « social influence » according to « the type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

Figure 2



Interaction entre le « type de seconde » et « l'origine sociale » sur le facteur « influence sociale »
Interaction between the « type of class » and the « social origins » on the factor « social influence »

- 24 *Analyse de variance concernant le facteur « hasard ».* La quatrième analyse de variance, destinée à tester l'effet des variables indépendantes sur le facteur « hasard » révèle un effet simple de « l'origine sociale » ($F(1,150) = 4,69, p < .05$) et une interaction entre « l'origine sociale » et le « sexe » de l'élève ($F(1,150) = 4,70, p < .05$). L'effet simple montre que les enseignants perçoivent l'orientation des élèves d'origine sociale défavorisée comme étant plus déterminée par des contraintes extérieures (notamment par le hasard, les circonstances et par le fait qu'aucune autre orientation n'a pu être possible) que l'orientation des élèves d'origine sociale favorisée (3,69 versus 3,19, voir tableau 7). Il semblerait, ainsi, que les professeurs perçoivent les premiers comme étant moins maîtres de leur destin (scolaire) que les seconds. L'effet d'interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » (voir figure 3) révèle que les participants perçoivent en outre que, pour des élèves de sexe féminin, l'orientation vers la voie professionnelle serait plus le fruit du hasard, des circonstances..., que l'orientation vers la voie générale et technologique (3,89 versus 3,04, $p < .05$). Ce résultat rejoint celui qui a été mis en évidence lors de la seconde analyse de variance ; ces deux résultats accréditant l'idée que, pour les enseignants, l'orientation vers la voie professionnelle est plus en adéquation avec les motivations, ambitions des garçons qu'avec celles des filles. Les déterminants de l'orientation des filles vers la voie professionnelle étant plus d'origine externe, c'est-à-dire liés au hasard et aux circonstances.

Tableau 7/Table 7

	2 ^{de} GT		2 ^{de} BEP		
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
Origine sociale défavorisée	3,29 (1,42) n = 19	3,83 (1,73) n = 20	4,05 (1,26) n = 20	3,58 (1,74) n = 19	3,69 (1,36)

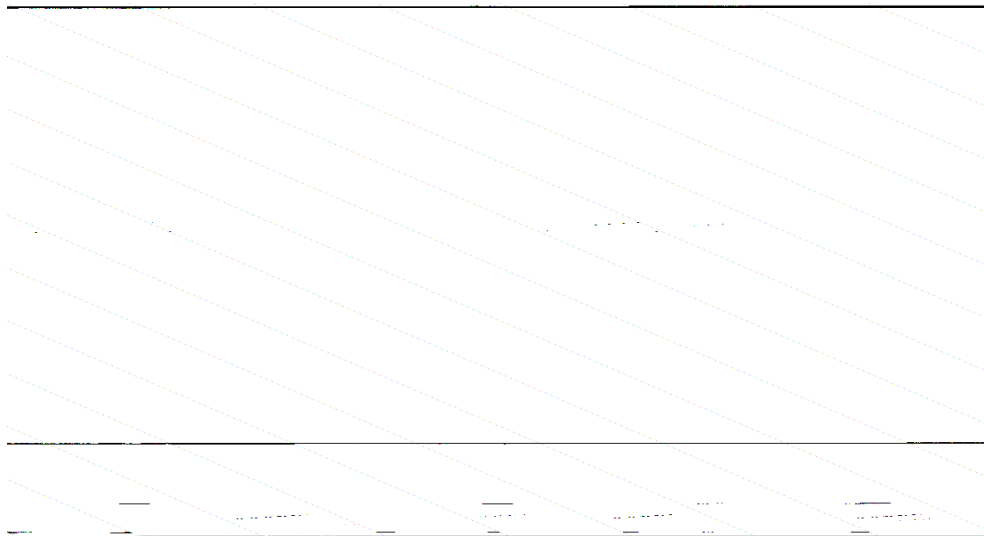
Origine sociale favorisée	2,80 (1,16) n = 20	3,13 (1,42) n = 19	3,74 (1,46) n = 21	3,07 (1,29) n = 20	3,19 (1,53)
---------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------

- 25 *Note.* Moyennes et écart-types (entre parenthèses) calculés à partir des items « aucune autre orientation possible » et « hasard, circonstances ». Échelles allant de 1 (pas du tout déterminant) à 7 (tout à fait déterminant).

Importance perçue des déterminants de l'orientation liés au facteur « hasard » selon le type de seconde (GT versus BEP), le sexe (fille versus garçon) et l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève

Perceived importance of what determined the orientation associated with the factor « hazards » according to the « type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

Figure 3



Interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » de l'élève sur le facteur « hasard »
Interaction between the « type of class » and « sex » of the pupil on the factor « hazards »

- 26 De l'ensemble de ces résultats, il ressort, tout d'abord, que les professeurs de collège perçoivent l'orientation vers la voie professionnelle comme étant plus déterminée par les résultats scolaires que l'orientation vers la voie générale et technologique ; cette dernière orientation étant en outre perçue comme faisant l'objet de plus d'incitations de la part de l'environnement social et familial, notamment pour les élèves d'origine sociale favorisée. Ensuite, que les élèves d'origine sociale défavorisée sont perçus comme étant moins acteurs de leur orientation car celle-ci est attribuée à des facteurs externes tels que le hasard et les circonstances. Enfin, il ressort également que l'orientation vers la voie professionnelle est davantage attribuée à des dispositions et caractéristiques personnelles (c'est-à-dire « intérêts », « goûts », « ambitions », ...) pour les garçons alors qu'elle est davantage attribuée à des facteurs externes (« hasard », « circonstances ») pour les filles.
- 27 Ainsi, il semble que les enseignants de collège ont bien des stéréotypes sociaux sur l'orientation scolaire puisqu'à dossier scolaire égal, ils ont une représentation des déterminants de l'orientation des élèves différente en fonction de la filière de formation, de l'origine sociale et du sexe de l'élève. Ces stéréotypes correspondent aux différences

réelles entre filles et garçons et entre élèves défavorisés et élèves favorisés. Ces différences réelles créent des attentes chez les acteurs de l'enseignement et de l'orientation et risquent de pénaliser certains élèves par rapport à d'autres lorsqu'ils obtiennent les mêmes résultats scolaires. L'inégalité est double. Elle est d'abord réelle au sens où un élève d'origine sociale défavorisée, d'une part, a, par rapport à un élève d'origine sociale favorisée, de moins bonnes conditions d'étude et par conséquent moins de chance d'obtenir de bonnes notes et d'être orienté vers des filières socialement valorisées et, d'autre part, lorsqu'il obtient les mêmes notes qu'un élève favorisé, il a plus de chances de se trouver dans les filières socialement peu valorisées. Concernant les filles, non seulement elles subissent la pression sociale de se conformer aux rôles sexuels et donc de préférer les matières qui conduisent aux filières les moins nobles mais en plus, à notes égales, elles ont toutes les chances de s'y trouver orientées. Et, une fois orientés vers telle ou telle filière, les filles et les élèves défavorisés risquent de souffrir des perceptions en termes d'attribution causale des choix d'orientation qui peuvent générer des attentes différentes défavorables aux filles par rapport aux garçons et aux élèves défavorisés par rapport aux élèves favorisés. On se retrouve dans ce que les sociologues appellent la « causalité circulaire » et ce que les psychologues appellent l'« auto-réalisation » des prophéties, qui sont des mécanismes socio-cognitifs qui accentuent les inégalités scolaires déjà existantes depuis l'école maternelle.

- 28 Par ailleurs, dans un but exploratoire, nous avons calculé des corrélations entre l'importance perçue des déterminants de l'orientation et certaines caractéristiques des participants, à savoir, l'ancienneté dans le collège, le statut (professeur principal ou non), l'ancienneté dans ce statut, le sexe et le fait d'enseigner dans un établissement situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou non. La plupart des corrélations obtenues se sont avérées non significatives à .05. De plus, elles sont toujours faibles ou très faibles. Par conséquent, ce qui ressort de cette analyse, c'est une perception globalement consensuelle des enseignants plutôt que des différences importantes qui seraient liées à certaines de leurs caractéristiques.

Les poursuites d'études envisagées par les professeurs

- 29 Il était également demandé aux enseignants de se prononcer sur la poursuite d'études qu'ils auraient envisagée pour l'élève à l'issue de sa classe de 3^e. Nous avons regroupé les 12 modalités de réponses en 4 types d'orientation (BEP ; 2^{de} GT ; redoublement et autre). Les distributions relatives aux propositions d'orientation, en fonction du croisement de nos trois variables indépendantes, sont consignées dans le tableau 8. À noter qu'aucun enseignant n'a envisagé une orientation vers un apprentissage.
- 30 Les analyses (test du chi-carré) réalisées sur ces distributions en fonction du « type de seconde », du « sexe » et de « l'origine sociale » de l'élève font apparaître plusieurs résultats.
- 31 Tout d'abord, un effet du « type de seconde » sur les orientations proposées par les enseignants : l'écart entre le profil des orientations envisagées par les enseignants pour les élèves de 2^{de} GT et pour les élèves de BEP est significatif ($X^2(3) = 10,36, p = .01$). Ainsi, pour les élèves de 2^{de} GT, les enseignants auraient proposé, à l'issue de la classe de 3^e, un BEP pour près de 2/3 d'entre eux et une 2^{de} GT pour 1/3 d'entre eux (voir tableau 9). Pour les élèves de BEP, en revanche, les enseignants auraient envisagé un BEP pour 3/4 d'entre eux et une 2^{de} GT pour seulement 1 élève sur 10. À l'instar des études réalisées en

docimologie², ces premiers résultats vont dans le sens d'un effet du statut de l'élève sur les décisions d'orientation. Ainsi, le fait que l'élève soit en 2^{de} BEP conforte les enseignants dans ce choix d'orientation.

Tableau 8/Table 8

			Propositions d'orientation			
			2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
2 ^{de} GT	Filles	Favorisée	35,00	55,00	10,00	0,00
			7	11	2	0
		Défavorisée	21,00	63,00	5,26	10,53
			4	12	1	2
	Garçon	Favorisé	57,89	36,84	5,26	0,00
			11	7	1	0
		Défavorisé	15,00	80,00	5,00	0,00
			3	16	1	0
2 ^{de} BEP	Fille	Favorisée	9,52	85,71	0,00	4,76
			2	18	0	1
		Défavorisée	15,00	75,00	5,00	5,00
			3	15	1	1
	Garçon	Favorisé	10,00	70,00	15,00	5,00
			2	14	3	1
		Défavorisé	10,53	73,68	10,53	5,26
			2	14	2	1

Propositions d'orientation, en pourcentage (effectifs en italique), en fonction du type de seconde (GT versus BEP), du sexe (fille versus garçon) et de l'origine sociale (favorisée versus défavorisée) de l'élève
Orientation suggestions according to the « type of class » (general and technological versus professional), sex (female versus male) and social origins (favoured or not) of the pupil

- 32 Ensuite, bien que les écarts entre le profil des orientations envisagées pour les élèves en fonction de leur « sexe » et en fonction de leur « origine sociale » ne s'avèrent pas significatifs à .05, on observe toutefois (voir tableau 9), que les professeurs privilégient l'orientation vers le BEP pour plus des 2/3 des élèves. La seconde générale et technologique n'est proposée qu'à environ un élève sur 5. Ces résultats accréditent l'idée

que le profil de l'élève a été perçu comme celui d'un élève moyen-faible dont les résultats scolaires, révélés par le dernier bulletin trimestriel de 3^e, prédisposent davantage à une poursuite d'études professionnelles.

Tableau 9/Table 9

		Propositions d'orientation			
		2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
Type de seconde	2 ^{de} GT	32,05	58,97	6,41	2,56
		25	46	5	2
	BEP	11,25	76,25	4,50	5,00
		9	61	6	4
Sexe	Garçon	23,08	65,38	8,97	2,56
		18	51	7	2
	Fille	20,00	70,00	5,00	5,00
		16	56	4	4
Origine sociale	Favorisée	27,50	62,50	7,50	2,50
		22	50	6	2
	Défavorisée	15,38	73,08	6,41	4,00
		12	57	5	4
		21,52	67,72	6,96	3,80
		34	107	11	6

Propositions d'orientation, en pourcentage, selon la variable type de seconde, selon la variable sexe et selon la variable origine sociale de l'élève (effectifs en italique)

Orientation suggestions according to the « type of class », according to the sex and according to the social origins of the pupil

- 33 Les résultats obtenus révèlent également une interaction significative entre le « type de seconde » et « l'origine sociale » (voir tableau 10) qui s'explique par un écart significatif entre le profil des orientations proposées aux élèves de 2^{de} GT selon leur origine sociale ($X^2(3) = 9,213, p < .05$). Ainsi, lorsque l'élève de 2^{de} GT est d'origine favorisée, l'orientation vers le BEP est envisagée pour pratiquement 1 élève sur 2 ; de même pour l'orientation vers la 2^{de} GT. Toutefois lorsque l'élève de 2^{de} GT est d'origine défavorisée, les enseignants privilégient l'orientation vers le BEP pour près de 3/4 d'entre eux et n'envisagent l'orientation vers la 2^{de} GT que pour moins d'1 élève sur 5. Par ailleurs, bien que

l'interaction entre « le sexe » et « l'origine sociale » de l'élève ne s'avère pas significative (de même que l'interaction entre le « type de seconde » et le « sexe » de l'élève), les distributions (voir tableau 11) font toutefois apparaître que les propositions d'orientation vers le BEP sont moins fréquentes et les propositions d'orientation vers la 2^{de} GT plus fréquentes lorsqu'il s'agit d'un élève de sexe masculin et d'origine sociale favorisée que lorsque l'élève de sexe masculin est d'origine défavorisée. Dans le même sens, nous relevons que les enseignants privilégient systématiquement l'orientation vers la voie professionnelle pour tous les types d'élèves, excepté pour les garçons d'origine sociale favorisée engagés dans des études générales ou technologiques (57,89 % de propositions d'orientation vers la 2^{de} GT ; voir tableau 8).

Tableau 10/Table 10

		Propositions d'orientation			
		2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
2de GT	Origine sociale favorisée	46,15	46,15	7,69	0,00
		<i>18</i>	<i>18</i>	<i>3</i>	<i>0</i>
	Origine sociale défavorisée	17,95	71,79	5,13	5,13
		<i>7</i>	<i>28</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
		<i>32,05</i>	<i>58,97</i>	<i>6,41</i>	<i>2,56</i>
		<i>25</i>	<i>46</i>	<i>5</i>	<i>2</i>
BEP	Origine sociale favorisée	9,76	78,05	7,32	7,88
		<i>4</i>	<i>32</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
	Origine sociale défavorisée	12,82	74,36	7,69	5,13
		<i>5</i>	<i>29</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
		<i>11,25</i>	<i>76,25</i>	<i>7,50</i>	<i>5,00</i>
		<i>9</i>	<i>61</i>	<i>6</i>	<i>4</i>

Propositions d'orientation, en pourcentage, en fonction du type de seconde et de l'origine sociale de l'élève (effectifs en italique)

Orientation suggestions according to the « type of class » and the social origins of the pupil

- 34 En somme, il semblerait que les professeurs aient perçu le dossier scolaire qui leur a été demandé d'examiner comme le dossier d'un élève ayant des résultats scolaires moyens-faibles le prédisposant davantage à une poursuite d'études professionnelles que générales ou technologiques. Cependant, il ressort que les propositions d'orientation formulées par les enseignants sont biaisées par la connaissance du statut scolaire, de l'origine sociale et du sexe de l'élève. En effet, on constate que, pour les enseignants, le fait de savoir que

l'élève poursuit déjà une scolarité en BEP les conforte dans ce choix d'orientation, alors que le fait de savoir que cet élève (moyen-faible) est d'origine sociale favorisée réduit significativement leurs propositions d'orientation vers une seconde professionnelle au profit d'une seconde générale et technologique. En outre, comparativement à tous les autres types d'élèves, les propositions d'orientation vers la 2^{de} GT sont nettement plus nombreuses pour les garçons d'origine sociale favorisée poursuivant déjà ce type d'études (c'est-à-dire près de 4 fois plus que les garçons d'origine sociale défavorisée et 2 fois plus que les filles d'origine sociale favorisée).

Tableau 11/Table 11

		Propositions d'orientation			
		2 ^{de} GT	BEP	Redoublement	Autre
Garçon	Origine sociale favorisée	33,33	53,85	10,26	2,56
		<i>13</i>	<i>21</i>	<i>4</i>	<i>1</i>
	Origine sociale défavorisée	12,82	76,92	7,69	2,56
		<i>5</i>	<i>30</i>	<i>3</i>	<i>1</i>
		23,08	65,38	8,97	2,56
		<i>18</i>	<i>51</i>	<i>7</i>	<i>2</i>
Fille	Origine sociale favorisée	21,95	70,73	4,88	2,44
		<i>9</i>	<i>29</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
	Origine sociale défavorisée	17,95	69,23	5,13	7,69
		<i>7</i>	<i>27</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
		20,00	70,00	5,00	5,00
		<i>16</i>	<i>56</i>	<i>4</i>	<i>4</i>

Propositions d'orientation, en pourcentage, en fonction du sexe et de l'origine sociale de l'élève (effectifs en italique)

Orientation suggestions according to the sex and social origins of the pupil

Conclusion

- 35 L'ensemble de nos résultats confirme les hypothèses que nous avons formulées concernant des biais dans la perception des déterminants de l'orientation scolaire liés à la filière de formation, à l'origine sociale et au sexe des élèves. Ainsi, à l'exemple des effets facilitateurs induits par les biais dans les décisions d'orientation sur la dynamique inégalitaire observée à l'intérieur du système éducatif, il se pourrait très bien que les biais

attributifs mis en évidence lors de cette recherche conditionnent des attitudes, des comportements spécifiques de la part des enseignants, notamment au niveau de l'aide et du conseil en orientation apportés aux élèves et leurs familles qui, à l'instar des décisions d'orientation finales prises lors des conseils de classe, viendraient, du moins peut-on le supposer, renforcer les inégalités sociales et sexuelles existantes de même que les inégalités de prestige accordé aux diverses voies de formation. Le paradigme expérimental de l'autoréalisation des prophéties nous conduit à interpréter nos résultats de la manière suivante : la perception, par les enseignants, des facteurs déterminant l'orientation des élèves s'ancre dans des stéréotypes sociaux qui reflètent des différences réelles (notamment des inégalités liées à l'origine sociale et au sexe) ; mais, par ailleurs, cette perception (c'est-à-dire les modes d'explications différents qu'ils adoptent pour rendre compte de telle ou telle orientation de telle ou telle catégorie d'élèves) contribue à produire ces mêmes différences et inégalités. Nous avons donc affaire à une logique de causalité circulaire qui transite par des mécanismes socio-cognitifs automatiques et inconscients. Une manière de briser le cercle vicieux serait de rationaliser davantage les procédures d'orientation scolaire afin de limiter, d'une part, les effets de l'autocensure tant chez les familles que chez les élèves dès lors que les compétences scolaires existent et, d'autre part, les effets des stéréotypes sociaux, chez les enseignants, sur la perception des causes et sur les décisions de l'orientation. Cette rationalisation, *a priori* difficile à mettre en œuvre, on en conviendra, pourrait se faire en demandant aux principaux membres des conseils de classe (enseignants, conseillers d'orientation psychologues, chefs d'établissement) d'énoncer des propositions d'orientation dans l'ignorance des appartenances sociales des élèves bien avant la consultation des familles. Si ces orientations, formulées à partir des seuls résultats scolaires des élèves dans un premier temps, puis ajustées en fonction de leurs souhaits dans un second temps, sont présentées comme étant les meilleures possible, on pourrait alors espérer qu'une partie non négligeable des familles les suivront et ce, d'autant plus qu'elles sont modestes et connaissent mal les dédales du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubret, F. (1986). Filles et garçons en 3^e et après ? Les étapes d'une orientation sélective. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 225-244.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P. & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Caverni, J.-P., Fabre, J.-M. & Noizet G. (1975). Dépendances des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures. *Le Travail humain*, 38, 213-222.

- Channouf, A. (2004). *Les Influences inconscientes. De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.
- Channouf, A., Mangard C., Baudry, C. & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 217-223.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 680-690.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances*. Paris : Seuil.
- Dubois, N. (1987). *Psychologie du contrôle*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dumora, B. & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57.
- Durante, A. (1999). Filles et garçons dans le système éducatif et la vie professionnelle. In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 15-39). Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 257-267.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Labopin, M.-A. & Perrier, V. (1993). Le processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 259-272.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus de la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34 (1), 43-60.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, A. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, 42 (2), 251-280.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1985). De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, vol. 1 : Évaluation de la procédure. *Cahiers de l'IREDU*, 42.
- Greenwald, A. & Banaji, M. (1995). Implicit social cognition : Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102 (1), 4-27.
- Guichard, J. (1985). Sélection, auto-sélection et représentations sociales des lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 205-228.
- Guichard, J. (1987). Organisation scolaire et insertion sociale des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 95-111.
- Guichard, J. & Cassar, O. (1998). Social fields, habitus and cognitive schemes. Study stream and the categorisation of occupation. *Revue internationale de psychologie sociale*, 11, 123-145.
- Guichard, J., Devos, P., Bernard, H., Chevalier, G., Devaux, M., Faure, A., Jellab, M. & Vanesse, V. (1994). Les activités culturelles et de loisirs des adolescents : une approche de la diversité des habitus sociaux. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 381-407.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 75-81). Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).

- Maurin, L. (2002). Une école inégale. *Alternatives économiques*, 52, 30-32.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Mosconi, N. (1999). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. In F. Vouillot (éd.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 49-65). Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 4, 19-23.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In L. Berkowitz (éd.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 18) (pp. 248-306). New York: Academic Press.
- Spear, M. G. (1984). The biasing influence of pupil sex on a science marking exercise. *Research in Science and Technological Education*, 2.
- Vouillot, F. (1991). Introduction. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 239-241.
- Vouillot, F. (1999). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Wach, M. (1992). Projets et représentations des études et des professions des élèves de 3^e et de terminale en 1992. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 297-339.
- Whyte, J. (1986). La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et chez les filles : différentes explications de leurs origines et de leurs conséquences éducatives. In Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (éd.), *L'enseignement au primaire* (pp. 63-99).

NOTES

1. Les auteurs tiennent à remercier Magali Blanquer, Odile Lemau De Talance et Marie-Elsa Vuillermoz, conseillères d'orientation psychologues, pour leur aide précieuse lors des passations expérimentales au sein des collègues.
2. Bonniol, Caverni & Noizet (1972) ont montré que le statut scolaire de l'élève influence l'évaluation des performances : une même copie est sensiblement mieux notée lorsqu'elle est censée avoir été rédigée par un élève d'une classe réputée que lorsqu'elle est attribuée à un élève d'une classe moins réputée.

RÉSUMÉS

L'objectif de cette recherche est de montrer que les représentations que les enseignants se font des facteurs déterminant l'orientation des élèves (à l'entrée en seconde : soit générale et technologique, soit professionnelle) d'une part et que les décisions d'orientation d'autre part, sont liées à l'origine sociale et au sexe de l'élève ainsi qu'au type d'orientation considéré (générale et technologique versus professionnelle). Des professeurs de collège devaient, à partir de huit dossiers fictifs d'élèves, se prononcer sur les déterminants de l'orientation avant d'en

proposer une. Les résultats observés sont conformes aux hypothèses défendues. Ils confirment notamment l'idée que les enseignants perçoivent l'orientation vers la voie professionnelle comme étant plus déterminée par les résultats scolaires et décidée sur avis du conseil de classe que l'orientation vers la voie générale et technologique, perçue comme étant plus choisie par les élèves et leurs familles et ce d'autant plus que l'élève est d'origine favorisée. De même, l'orientation des filles est perçue comme étant plus subie que celle des garçons. Enfin, nous observons qu'à dossier égal, un élève est orienté différemment selon son sexe et son milieu socioculturel de manière conforme aux répartitions existantes dans les filières en fonction de ces variables.

The aim of this research is to show that on the one hand, the representations that teachers have of factors determining the orientation of pupils (entering the either general and technological or professional fifth year of secondary school, age 15-16) and on the other hand the orientation choices are both related to the social origins and sex of the pupil, as well as to the type of orientation considered (general and technological versus professional). From eight fictitious pupil records, school teachers had to tell what determined the orientation of these pupils before they suggested one. The results observed matched the hypotheses we had developed. In particular, it confirmed the idea that teachers perceived the orientation toward a training school more determined by school results and decided upon teachers' opinions than the orientation towards a classical and technological curriculum perceived instead to have been chosen by the pupils themselves and their family, all the more so when the pupils came from a favoured background. Similarly the girls' orientation was perceived as being more under constraint than that of boys. Finally, we observed that with an equal record, a pupil is differently orientated according to his or her sex and social and cultural background in the same way as the repartitions of pupils observed within schools according to these variables.

INDEX

Keywords : Causal attributions, School orientation, Sex effect, Social and cultural belonging, Stereotypes, Unconscious influences

Mots-clés : Appartenance socioculturelle, Attributions causales, Effet du sexe, Influences inconscientes, Orientation scolaire, Stéréotypes

AUTEURS

CORINNE MANGARD

Corinne Mangard est conseillère d'orientation psychologue, maître de conférences au Centre de formation des conseillers d'orientation psychologues (CEFOCOP) de l'université de Provence. Elle est membre du laboratoire de recherche PSYCLÉ (Psychologie de la cognition, du langage et de l'émotion), université d'Aix-Marseille 1. Contact : PSYCLÉ, université d'Aix-Marseille 1, 29, av. Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 1. Courriel : corinne.mangard@univ-provence.fr

AHMED CHANNOUF

Ahmed Channouf est maître de conférences, HDR, au Laboratoire de psychologie sociale de l'université d'Aix-Marseille 1 à Aix-en-Provence.