

n° 77 [novembre 2008]



Éducation *formations*

L'orientation

ministère
éducation
nationale



n° 77 [novembre 2008]

Éducation
formations



L'orientation

Directeur de la publication

Daniel Vitry

Rédacteur en chef de ce numéro

Paul Esquieu

Secrétariat de rédaction

Marie Zilberman

Maquettiste

Frédéric Voiret

Photo

© Caroline Lucas / MEN

Éducation & formations

Ministère de l'Éducation nationale

Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance (DEPP)

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

Impression

Imprimerie Moderne de l'Est

Tarif 2008

Le numéro 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'Éducation nationale

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15

☎ : 01 55 55 72 04

Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Paul Esquieu,

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

La question de l'orientation scolaire (et professionnelle) soulève depuis plusieurs années une attention et un intérêt particuliers, donnant lieu à une série d'avis et rapports successifs : ceux des Inspections générales de l'Éducation nationale, du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, devenu en 2005 le Haut conseil de l'éducation (HCE), de parlementaires ou de personnalités en charge de ces problèmes (Tharin, Hetzel, Lunel, Reiss, etc.).

Dans le même temps, divers dispositifs, mesures et actions sont mis en place, pour améliorer un système d'orientation reposant, depuis plus de 30 ans, sur un dialogue entre familles et institution scolaire. Ainsi, l'éducation à l'orientation, définie et mise en œuvre par la circulaire du 31 juillet 1996, devait « *permettre à chaque élève d'élaborer en fin de collège un choix éclairé et adapté à ses capacités* ». En 2005, le Premier ministre exprimait la volonté de construire un service public d'orientation « *capable de regrouper l'ensemble des informations disponibles pour les offrir en temps utile aux élèves et aux étudiants* ». Selon la lettre de mission adressée en juillet 2007 au ministre de l'Éducation nationale, ce nouveau service public de l'orientation doit « *donner à chaque famille et à chaque élève des informations pertinentes, fondées sur des évaluations précises et publiques, sur les différentes filières de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et professionnel* ». En 2006, le délégué interministériel à l'orientation recevait pour mission de coordonner les actions de l'État dans les domaines de l'information sur les métiers, de l'orientation scolaire, de la préparation à l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes, et d'articuler ces actions avec celles des collectivités territoriales et des entreprises.

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007 introduit une nouvelle mission pour le service public de l'enseignement supérieur : l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Chaque année, trop d'élèves mal orientés s'engagent dans des formations universitaires qui ne sont pas adaptées à leur parcours initial et connaissent l'échec. La loi du 10 août 2007 rend désormais obligatoire la préinscription, via un dossier unique, pour permettre à tout lycéen de bénéficier d'une démarche de conseil et d'accompagnement dans le choix d'une filière d'enseignement supérieur. Il s'agit du dispositif d'orientation active¹.

1. Le dispositif mis en œuvre pour l'orientation active sera précédé, pour l'enseignement scolaire, par la mise en place de « parcours de découverte des métiers et des formations », au bénéfice de tous les collèges et lycées (circulaire n° 2008-0012 du 11 juillet 2008).

Dès janvier 2009, la préinscription s'opérera pour toutes les académies par le biais du portail internet « Admission Postbac » .

Ces besoins et dispositifs nouveaux tentent ainsi de s'adapter aux changements forts qui ont touché à la fois le contexte scolaire et l'environnement social et économique : poussées de la scolarisation très au-delà du collège et du lycée, transformations de la structure des emplois et qualifications, décentralisation qui rend les régions partenaires incontournables dans les questions de formation professionnelle ou d'insertion,... Plus largement, dans le cadre de l'Union européenne et du programme « Éducation et formation 2010 », la question de l'orientation, incluant l'orientation tout au long de la vie, figure au rang des priorités : dès 2004, le Conseil affirmait dans sa résolution n° 9 286 que *« l'orientation a un rôle essentiel à jouer au sein du système d'éducation et de formation (...) elle doit permettre aux jeunes d'asseoir sur des bases solides leurs décisions en termes de formation et de carrière et les aider à mettre au point une autogestion efficace de leur parcours d'apprentissage (...) elle a un rôle clé à jouer en termes de promotion de l'inclusion et de l'équité sociales, de l'égalité des sexes et d'une citoyenneté active »*.

L'orientation constitue un enjeu fort : chaque année en France, elle concerne plus de 2 millions d'élèves, c'est-à-dire tout ceux qui, en fin de troisième, de seconde ou bien de terminales (BEP, générales, technologiques ou professionnelles), voient prendre tournure leur « carrière » scolaire. Elle porte une charge émotive particulière, celle d'un « moment de vérité » souvent source d'insatisfaction, voire de rancœur ou d'un sentiment d'injustice pour ceux qui n'obtiennent pas l'orientation souhaitée.

De ce point de vue, les constats sont relativement clairs et bien établis ; ils viennent pour partie d'être rappelés dans le récent rapport du HCE : l'orientation s'effectue d'abord et principalement selon des critères scolaires. Face à un ensemble hiérarchisé de filières, elle pratique une forme d'exclusion par l'échec, relativement peu réversible. Elle comporte et perpétue de lourdes disparités sociales.

Si l'on retrouve de tels faits dans le premier article de ce nouveau numéro de la Revue (Isabelle Paulin montrant les fortes différences de poursuites d'études à l'issue du collège, selon le passé scolaire des élèves, leur sexe et leur origine sociale), ce document n'est pas conçu pour établir un nouvel état des lieux de la question de l'orientation (avec le risque de répéter ce qui a déjà été dit, ou bien l'ambition de découvrir des faits jusque là méconnus). Il propose simplement une variété d'éclairages – souvent régionaux ou académiques – concernant les différents acteurs impliqués dans cette mécanique riche et complexe de l'orientation : les élèves et leur famille, les professeurs, l'institution scolaire, les régions, etc.

Dans ce processus de l'orientation, où l'institution scolaire reste largement maître du jeu par le biais des décisions rendues par les conseils de classe et la structure de l'offre de formation (carte scolaire), on voit à l'œuvre différents facteurs qui viennent contraindre, nuancer ou troubler ce projet de 1996 de faire de l'orientation « *un choix éclairé* » qui soit « *adapté aux capacités* » de l'élève.

S'agissant de l'élève, son parcours et sa réussite scolaire, son vécu des phases d'orientation et son estime de soi, avaient fait l'objet d'un précédent numéro de la revue [*Éducation & formations* n° 72, paru en septembre 2005]. Tout ne dépend pas en la matière de ses aspirations ou de son niveau scolaire. Dans ce document, deux articles s'intéressent aux parcours particuliers des filles, dans l'académie de Toulouse (*Josette Costes, Christine Fontanini, Virginie Houadec et Véronique Lizan*) et aux raisons qui peuvent les inciter à moins souvent choisir les filières scientifiques. Dans l'enseignement supérieur, les étudiantes suivent des parcours moins diversifiés que les garçons et sont très inégalement présentes dans les diverses filières scientifiques, ce qui répond à la concentration des femmes sur le marché du travail et à leurs rôles sociaux. Dans l'enseignement secondaire, les filles restent minoritaires en série S, en Midi-Pyrénées comme au niveau national : l'article souligne le rôle que peuvent jouer les professeurs pour les aider à valoriser les compétences.

L'article de Jeanne Benhaïm-Grosse s'intéresse justement à l'investissement et l'implication des professeurs de troisième et notamment des professeurs principaux dans l'éducation à l'orientation : convaincus de sa nécessité, ces derniers regrettent souvent de ne pouvoir pleinement prendre en charge l'aide aux élèves, en particulier ceux qui en auraient le plus besoin.

S'agissant de l'institution scolaire, l'article de Patrick Garotin, appliqué au cas de la Bretagne, détaille le dispositif mis en place dans beaucoup d'académies (procédure PAM) pour traduire l'orientation en affectation. Ce dispositif doit, notamment dans les filières professionnelles, gérer et « résoudre » le rapprochement entre une demande et une offre de formation bien sûr distinctes, sans être nécessairement, l'une comme l'autre, les plus « en phase » avec les besoins économiques présents ou futurs.

Un même problème se pose aux bacheliers, dont les souhaits de poursuites d'études sont largement liés au type de baccalauréat préparé, et peuvent se trouver contraints ou contrariés par les capacités d'accueil de certaines filières (STS, IUT, etc.). Différentes stratégies se révèlent alors possibles, notamment de la part des bacheliers technologiques (article de Karine Pietropaoli pour l'académie de Lyon).

Sur l'académie de Lille, l'étude par Bernard Convert des « abandons », redoublements et réorientations qui ont lieu au cours ou à la fin de la première

année d'enseignement supérieur montre aussi comment certains étudiants (notamment ceux dont les performances scolaires dans l'enseignement secondaire sont les moins bonnes) peuvent utiliser des filières universitaires, non par choix délibéré, mais comme des « essais », ou des « positions d'attente ».

Le processus de préinscription rendu obligatoire par la loi du 10 août 2007 a légitimement pour objectif de pallier ces difficultés et s'articule avec les mesures du Plan licence, lancé en décembre 2007, qui rend prioritaire l'accès des bacheliers technologiques aux formations en IUT.

L'orientation connaît des nuances géographiques fortes (poids important de l'enseignement général dans le Midi et à Paris, de l'enseignement professionnel dans le Nord, de l'apprentissage en Alsace, etc.), et n'échappe pas aux influences des disparités territoriales. Un suivi de 10 000 élèves de l'académie de Clermont-Ferrand (Jean-François Mezeix et Catherine Grange) permet d'apprécier, au-delà des variables individuelles classiques, l'effet que peut avoir le contexte d'origine (petits collèges, en zone rurale ou ZEP) sur le parcours scolaire ultérieur.

L'article de Pierre Champollion approfondit cette analyse auprès d'un panel de 2 500 élèves ruraux et montagnards issus de six départements différents. Il révèle l'impact de « *l'ancrage territorial, générateur de forte identité locale et de faible mobilité spatiale* », qui aboutit au résultat que, dans ces zones, l'élaboration des projets d'orientation et les parcours des élèves au-delà du collège « *ne sont pas au niveau de leurs performances scolaires* »

Deux contributions « régionales », venant de Bourgogne et Rhône-Alpes, rappellent enfin que les questions d'orientation, étendues à l'ensemble des formations existantes et concernant aussi bien les élèves que les apprentis ou les adultes, ne sont plus la seule affaire de l'Éducation nationale.

Les régions élaborent ainsi un Plan régional de développement de la formation professionnelle (PRDF) qui doit avoir pour ambition de coordonner et structurer l'ensemble des actions entreprises au niveau régional. Le Plan adopté par la Bourgogne (article de Guy Ferez) vise particulièrement la structuration et l'animation du réseau régional d'accueil, d'information et d'orientation (AIO), avec comme objectif d'améliorer l'offre de service offerte aux Bourguignons et de « *donner en permanence à toute personne les moyens de son choix* ».

Le Pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO, article d'Anne Gauthier) fournit un exemple de coordination régionale des acteurs professionnels de l'orientation. Groupement d'intérêt public (GIP) tripartite (État, région, partenaires sociaux), il vise à donner corps à l'idée *d'orientation tout au long de la vie* : c'est donc un lieu privilégié pour tenter d'articuler les souhaits de l'individu, les besoins de l'économie et le développement des territoires, mais aussi les prestations de service proposées en ce domaine par les différents acteurs.

n° 77 [novembre 2008]

L'orientation

-
- 9** Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième
Isabelle Paulin
-
- 19** L'affectation en académie
Patrick Garotin
-
- 31** Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième
Jeanne Benhaïm-Grosse
-
- 43** La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards :
des impacts du territoire à l'effet de territoire
Pierre Champollion
-
- 55** Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles
vers des études scientifiques
Josette Costes, Virginie Houadec, Véronique Lizan
-
- 63** Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : permanences et/ou changements ?
Christine Fontanini, Josette Costes, Virginie Houadec
-
- 73** Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat
d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand
Jean-François Mezeix, Catherine Grange
-
- 83** Vœux, stratégies et orientations réelles des bacheliers technologiques
Karine Pietropaoli
-
- 89** Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur
Bernard Convert
-
- 99** Le réseau d'accueil, d'information et d'orientation en Bourgogne :
une évolution en marche...
Guy Ferez
-
- 105** Le pôle Rhône-Alpes de l'orientation, exemple d'une coordination régionale des acteurs
professionnels de l'orientation
Anne Gauthier
-

Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième

Isabelle Paulin,

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire,
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

La quasi-totalité des enfants d'une génération parviennent en fin de collège, dans les classes de troisième qui constituent le premier palier d'orientation de l'enseignement secondaire. Ce moment engage de manière décisive leur destin scolaire, et leur poursuite d'études vers les filières générales, technologiques ou professionnelles du second cycle. Tout au long de la dernière décennie, il révèle d'importantes différences d'orientation selon le passé scolaire des élèves, leur sexe ou leur origine sociale.

EFFECTIFS ET ORIENTATION DES ÉLÈVES DE TROISIÈME DE 1997 À 2007

Évolution des effectifs de troisième

Les classes de troisième accueillent la quasi-totalité des enfants d'une génération. En 2007-08, 785 000 élèves sont ainsi scolarisés dans une classe de troisième, générale, d'insertion ou bien de SEGPA¹. Relativement proche de 800 000 tout au long de la dernière décennie, cet effectif tend cependant à diminuer ces dernières années (826 000 en 2002 et 857 000 en 1996 ; voir tableau 1), sous l'effet de la baisse démographique, mais aussi de celle des redoublements.

En 2007, les classes de troisième générale rassemblent 95 % des élèves de troisième. Cette classe comporte autant de filles que de garçons. Un tiers des élèves sont en retard, c'est-à-dire âgés de 15 ans ou plus, phénomène plus fréquent parmi les garçons (37 % contre 30 % pour les filles).

Les 5 % d'élèves restants suivent une classe de troisième d'insertion ou une 3^e SEGPA. Ce sont des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale, quasiment tous âgés d'au moins 15 ans (91 % en 3^e d'insertion et

près de 99 % en SEGPA). Les garçons sont cette fois nettement majoritaires (plus de 60 % des effectifs). La 3^e d'insertion accueille les élèves qui ont rencontré des difficultés au cours de leur scolarité au collège. La 3^e de SEGPA regroupe les élèves dont les difficultés dans l'apprentissage sont apparues dès l'école.

Disparition des classes technologiques

La dernière décennie a été marquée par la mise en place progressive de la nouvelle organisation, en trois cycles, du collège. Commencée en 1996, cette réorganisation du collège s'est concrétisée, entre autres, par la transformation de classes de quatrièmes technologiques en lycée professionnel en quatrième à option technologique dans les collèges et par la création d'une troisième de collège avec une option obligatoire à choisir entre la deuxième langue vivante ou la technologie.

NOTE

1. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté, créées en 1996 et intégrées dans un collège, donnent un enseignement en vue de préparer un CAP dans un LP ou dans un centre de formation d'apprentis. Pour certains élèves qui en ont besoin, il reste une formation qualifiante en SEGPA.

Tableau 1 – Évolution des effectifs, de la part des filles et du poids des élèves en retard dans les classes de troisième

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
3^e générale												
Effectif	733 308	711 101	709 853	725 487	733 343	732 235	735 309	732 785	732 343	773 785	764 334	744 214
part des filles	52,7 %	52,7 %	52,5 %	52,0 %	51,9 %	51,9 %	51,8 %	51,6 %	51,3 %	50,3 %	50,1 %	50,2 %
poids du retard	39,4 %	39,9 %	37,5 %	37,0 %	36,3 %	35,4 %	34,3 %	33,3 %	32,8 %	34,5 %	33,9 %	33,2 %
3^e insertion												
Effectif	16 571	17 768	19 201	22 044	24 593	25 066	25 104	24 545	24 108	19 598	14 316	13 060
part des filles	40,5 %	39,5 %	40,0 %	39,3 %	39,2 %	39,0 %	38,8 %	39,4 %	38,6 %	37,9 %	38,4 %	37,7 %
poids du retard	95,4 %	95,0 %	94,6 %	95,0 %	97,4 %	94,8 %	95,0 %	94,0 %	95,4 %	93,2 %	91,4 %	91,1 %
3^e technologique												
Effectif	77 998	77 221	62 741	34 823	32 873	34 722	36 335	38 652	39 536			
part des filles	33,7 %	33,6 %	33,1 %	30,4 %	30,2 %	30,9 %	30,9 %	32,8 %	34,2 %			
poids du retard	91,5 %	91,4 %	90,8 %	93,2 %	93,4 %	91,3 %	90,1 %	87,9 %	85,7 %			
SEGPA-SES-GCA												
Effectif	29 947	29 326	28 565	29 030	29 184	29 477	29 012	28 758	28 316	28 467	28 431	27 700
part des filles	39,2 %	39,4 %	39,1 %	39,3 %	38,2 %	38,2 %	37,6 %	37,8 %	38,1 %	38,6 %	38,4 %	38,4 %
poids du retard	96,8 %	97,2 %	97,0 %	96,6 %	98,5 %	97,5 %	98,4 %	98,5 %	98,7 %	98,5 %	98,7 %	98,8 %
Total												
Effectif	857 824	835 416	820 360	811 384	819 993	821 500	825 760	824 740	824 303	821 850	807 081	784 974
part des filles	50,3 %	50,1 %	50,2 %	50,2 %	50,2 %	50,1 %	50,0 %	49,9 %	49,7 %	49,6 %	49,5 %	49,6 %
poids du retard	47,3 %	47,8 %	45,0 %	43,1 %	42,4 %	41,8 %	40,8 %	40,0 %	39,3 %	38,1 %	37,2 %	36,5 %

Source : MEN-DEPP, évaluations bilans de 2003

Les effectifs de classes technologiques ont rapidement diminué. En 1997, les troisièmes technologiques regroupaient près de 80 000 élèves, soit 9 % de la population totale accueillie en troisième. Deux ans après, leurs effectifs avaient diminué de moitié, avant de se stabiliser jusqu'à la rentrée 2004. La rentrée 2005 voyait la disparition de la troisième technologique.

Les élèves, des garçons pour les deux tiers et massivement en retard scolaire, auparavant accueillis dans les classes technologiques se sont de fait reportés vers les classes de l'enseignement général, qui peuvent comporter, depuis la rentrée 2006, une option facultative de découverte professionnelle de 3 heures, offerte à tout élève qui le souhaite. Le module de découverte professionnelle de 6 heures, qui a vocation à remplacer les anciennes troisièmes technologiques, à option technologie ou préparatoires à la voie professionnelle, concerne quant à lui un public plus ciblé « d'élèves volontaires, à la scolarité fragile ».

En 10 ans, la proportion d'élèves inscrits dans une classe de troisième générale progresse dans ces conditions de 10 points, avec une réduction progressive de l'écart entre le nombre de filles et de garçons.

Dans le même temps, la proportion d'élèves inscrits dans une classe de 3^e d'insertion ou de SEGPA reste relativement stable. À partir de 2005, les effectifs de troisième d'insertion diminuent toutefois fortement : en 2007, ils sont deux fois plus faibles que ceux de 3^e SEGPA (tableau 1).

Baisse des retards scolaires

La dernière décennie est également marquée par un assez net recul des redoublements et donc du retard scolaire. La population des élèves de troisième est plus jeune en 2007 qu'en 1997. La proportion d'élèves âgés d'au moins 15 ans diminue ainsi de 11 points (de 48 à 37 %).

Les retards les plus lourds, de plus d'un an, voient leur fréquence largement baisser, de plus de moitié (moins de 5 % en 2007 contre 13 % en 1997).

La baisse du retard scolaire se vérifie en particulier dans les troisièmes générales qui, malgré l'« absorption » des élèves autrefois admis en classes technologiques, comptent moins de retardataires en 2007 qu'en 1997 : 33 % contre 40 %.

Dans les troisièmes technologiques, jusqu'en 2004, les 3^e d'insertion et de SEGPA, ce sont les retards de plus d'un an qui diminuent régulièrement sur la période. Ils restent cependant fréquents en troisième d'insertion, classe qui compte encore, en 2007, près de 20 % d'élèves de plus de 15 ans. Et dans ces classes, ce sont les filles qui apparaissent un peu plus souvent que les garçons en grand retard scolaire.

ÉVOLUTION DEPUIS 1997 DE L'ORIENTATION APRÈS LA TROISIÈME (toutes 3^e confondues)

À l'issue du collège et de la classe de troisième, les parcours scolaires se différencient. Plusieurs voies d'orientation se présentent aux élèves : se

diriger vers un enseignement général et technologique (dans les classes de seconde de même nom, à l'issue desquelles ils choisiront une des séries générales ou technologiques en classe de première), ou bien professionnelles (préparant à un CAP, un BEP² ou bien maintenant menant directement à un baccalauréat professionnel). Ils peuvent le faire en restant dans des établissements scolaires sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, ou sous tutelle d'autres ministères (formations agricoles principalement). Ils peuvent aussi s'engager dans des formations en alternance (apprentissage, sous contrat de travail) qui conduisent maintenant à tous les niveaux de diplôme de la filière professionnelle.

Les données présentées ici ne portent que sur les élèves de troisième qui poursuivent leurs études au sein d'établissements scolaires de l'Éducation nationale : elles fournissent les taux de redoublement ou de passage en classe supérieure de l'ensemble des élèves issus des différentes classes de troisième.

Ainsi, près de 9 élèves sur 10 scolarisés une année donnée en classe de

3^e poursuivent l'année suivante une formation au sein de l'Éducation nationale. Environ 12 %, de manière assez stable lors de la dernière décennie, ne sont pas dans ce cas, ce qui ne signifie pas qu'ils arrêtent leurs études : la plupart d'entre eux rejoignent une formation agricole ou deviennent apprentis.

À la rentrée 2007, 55 % des élèves de troisième s'engagent vers la voie générale et technologique (en seconde GT), qui reste l'orientation majoritaire. Elle gagne même 3 points depuis 1997, principalement aux rentrées 1999 et 2000. Cette hausse s'explique, du moins pour partie, par une moindre pratique du redoublement, en recul de plus de 3 points. Depuis 2001, le passage en seconde GT semble stationnaire (graphique 1a).

Un peu moins de 30 % des élèves de troisième poursuivent leurs études dans la voie professionnelle, principalement en seconde professionnelle, qui prépare en deux ans à un BEP : cette classe attire 22 % des élèves, contre 5 % pour la 1^{ère} année de CAP.

L'orientation vers la voie professionnelle reste globalement stable. C'est l'orientation vers la seconde

professionnelle qui décline de 3 points depuis 1997, au profit de la 1^{ère} année de CAP ou, plus récemment, des préparations en trois ans au baccalauréat professionnel. Depuis la mise en place en 2003 de la première année de baccalauréat professionnel en 3 ans, cette formation, encore relativement marginale, a vu ses effectifs quadrupler.

DE FORTES DIFFÉRENCES D'ORIENTATION SELON LA TROISIÈME D'ORIGINE

Une nette majorité des élèves de troisième générale s'oriente vers la filière générale et technologique. Entre 1997 et 2005, la poursuite d'études vers une seconde GT s'est accrue doucement pour dépasser 61 %, avant de connaître un recul de 3,5 points à la rentrée 2006, lié à la disparition des troisièmes technologiques (dont une forte majorité d'élèves s'orientaient vers la filière professionnelle).

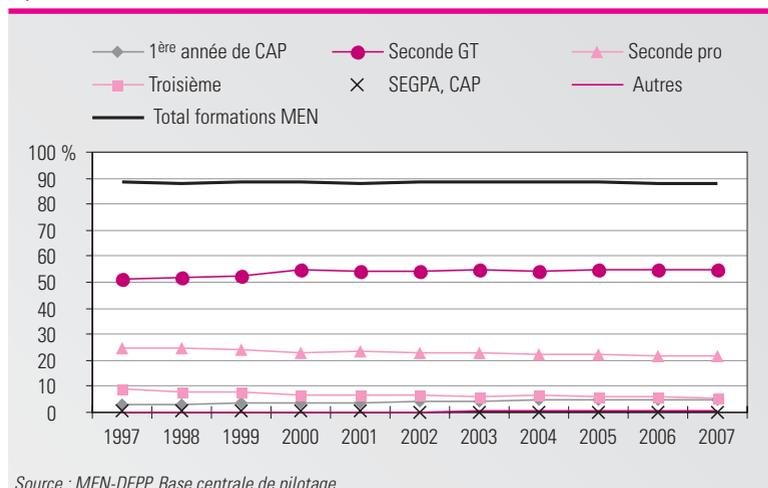
Si l'orientation vers la seconde professionnelle reste stationnaire (22 % des élèves), elle progresse en faveur de la 1^{ère} année de CAP (3 % des jeunes en 2007). Quant aux préparations au baccalauréat professionnel en trois ans, elles recrutent d'abord parmi les élèves de troisième générale qui sont 4 200 (0,7%) à rejoindre cette formation à la rentrée 2007.

Le redoublement diminue de 4 points en dix ans, mais reste plus fréquent (6 %) que dans les autres troisièmes.

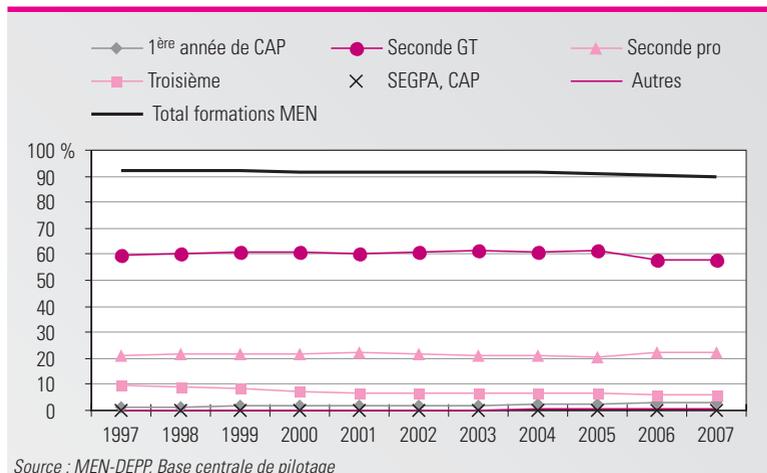
NOTE

2. Le CAP est un diplôme national qui donne une qualification dans un métier déterminé alors que le BEP offre une qualification pour un secteur de métiers et permet la poursuite d'études en baccalauréat technologique ou professionnel.

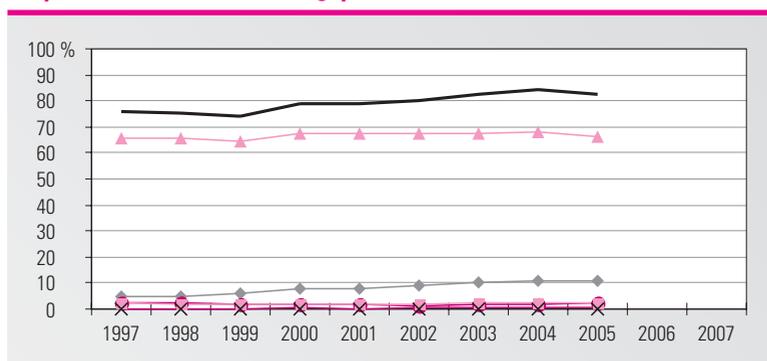
Graphique 1 – Poursuites d'études vers une formation du MEN après une troisième a) toutes troisièmes confondues



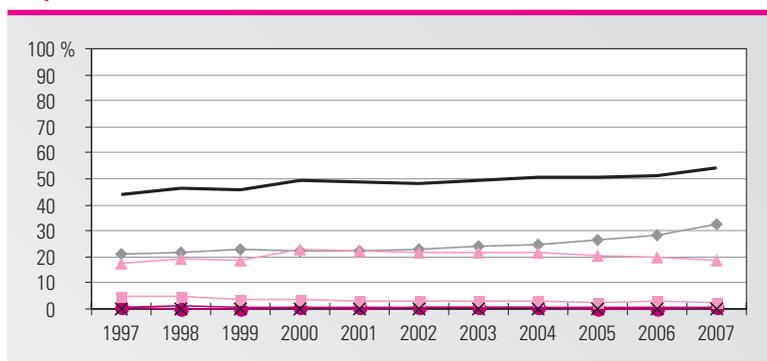
b) après une troisième générale



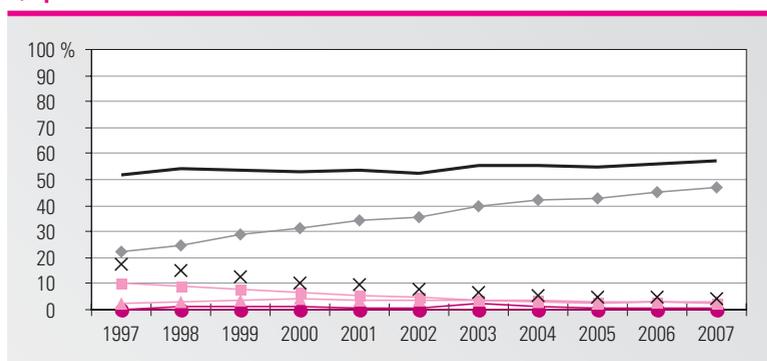
c) après une troisième technologique



d) après une troisième d'insertion



e) après une troisième SEGPA



L'orientation des élèves de troisièmes technologiques est restée radicalement différente : jusqu'à la disparition de ces classes, environ deux tiers de leurs élèves rejoignaient chaque année une préparation au BEP. Une proportion croissante d'entre eux s'inscrivaient en préparation au CAP, ce qui a contribué à la progression simultanée de la proportion totale d'élèves poursuivant leurs études dans un établissement de l'Éducation nationale (+ 7 points de 1997 à 2005).

Durant toute cette période, le redoublement, comme le passage en seconde GT, se maintiennent à un très faible niveau (2 % chacun).

Un peu plus de la moitié des élèves en grande difficulté suivent, après une troisième d'insertion ou une SEGPA, une formation professionnelle qualifiante dans un établissement dépendant du MEN. Les autres s'orientent vers l'apprentissage, l'agriculture ou bien arrêtent leurs études. Le redoublement ne concerne qu'à peine 3 % des élèves.

Après une troisième d'insertion, la part des élèves qui suivent une formation relevant du MEN a augmenté de 10 points depuis 10 ans. En début de période, on observe une nette augmentation des passages en seconde professionnelle, puis un retournement de tendance en 2002 au profit de la 1^{ère} année de CAP. En 2007, un tiers des élèves passe en 1^{ère} année de CAP et un cinquième en 2nde professionnelle. Le redoublement, en baisse, ne concerne qu'à peine 3 % des élèves.

Pour les élèves issus d'une 3^e SEGPA, la valorisation de la voie professionnelle amplifie, en 2003, l'accès à une formation en CAP dans les lycées professionnels. À partir de cette date, un peu plus de la moitié d'entre eux suivent un second cycle

professionnel relevant du MEN (soit une hausse de 5 points). Depuis 1997, le passage vers une 1^{ère} année de CAP augmente de 25 points. Parallèlement, le nombre d'élèves restant dans une SEGPA pour préparer une formation qualifiante diminue, passant de 17 % à 4 %, et le redoublement décroît.

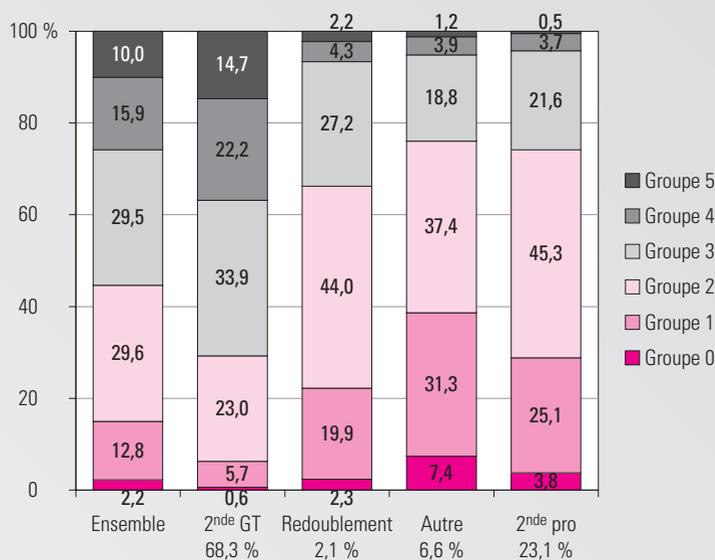
DISPARITÉS D'ORIENTATION SELON L'ÂGE, LE SEXE ET L'ORIGINE SOCIALE

L'analyse de ces disparités d'orientation selon des caractéristiques individuelles repose sur un traitement des données de la base centrale « scolarité », progressivement mise en place dans les établissements du second degré sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

Au cours de la dernière décennie, le champ couvert s'est progressivement étendu à l'ensemble du secteur privé, l'exhaustivité des informations individuelles n'ayant été atteinte qu'en 2003 pour les élèves du privé sous contrat, et 2007 pour le privé hors contrat. Sur ce champ qui couvre désormais l'ensemble de l'Éducation nationale, on se propose maintenant d'examiner comment se répartissent, selon les différentes voies ou filières de formation, les populations d'élèves qui fréquentent l'année « n » un établissement sous tutelle du MEN, et qui étaient scolarisés l'année précédente dans une classe de troisième.

Le maintien des fortes disparités que nous allons détailler, selon l'âge, le sexe et l'origine sociale, n'est pas étranger au fait, bien connu, que l'orientation dépend d'abord du niveau scolaire des élèves. Comme le montrent les données de l'encadré 1, relatives à l'année 2003, les demandes

Encadré 1 – Répartition des élèves sur l'échelle de compétences générales en fonction de l'orientation demandée en fin de troisième (juin 2003)



Lecture : les 68,3 % d'élèves qui demandent une orientation en seconde GT se distinguent des autres par leur appartenance bien plus fréquente (37 %) aux deux groupes, 4 et 5, qui manifestent aux évaluations la plus grande maîtrise de toutes les compétences attendues. Près de 30 % des élèves qui demandent une orientation vers une seconde professionnelle appartient en revanche aux deux groupes opposés, 0 et 1, qui ne manifestent aucune maîtrise ou seulement une maîtrise réduite de ces compétences.

Source : MEN-DEPP, évaluations bilans de 2003

d'orientation des élèves, souvent confirmées par les conseils de classe, apparaissent directement liées aux compétences générales qu'ils manifestent lors des évaluations-bilans menées en fin de collège.

Selon l'âge

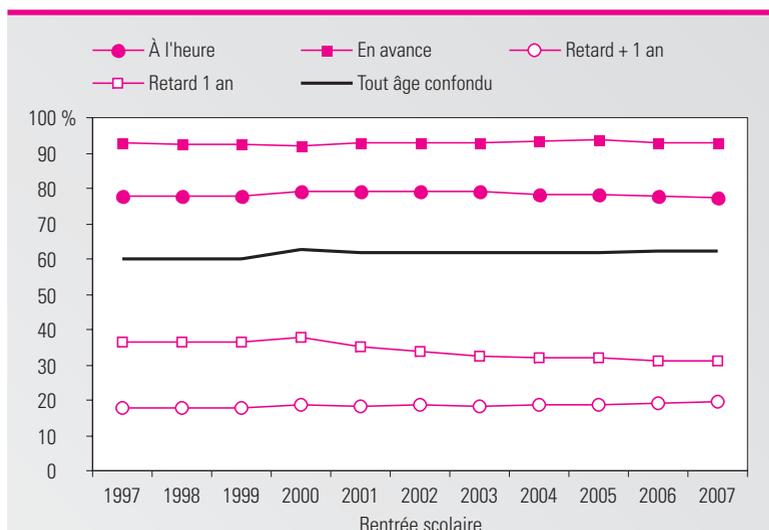
Les différences d'orientation selon l'âge sont très nettes, signe du poids persistant du passé scolaire des élèves sur leur scolarité future. Ce sont les élèves les plus jeunes qui s'orientent le plus souvent, de manière massive, vers la voie générale : 80 % de ceux qui sont âgés de 15 ans (dits « à l'heure ») et scolarisés dans les formations relevant de l'Éducation nationale, le sont dans une seconde générale et technologique. La proportion atteint 93 % pour les élèves en avance.

La situation est radicalement différente pour les élèves en retard. Parmi ceux qui sont âgés de 16 ans (1 an de retard), la moitié fréquentent une seconde professionnelle, et un tiers une seconde GT. Alors que le nombre de ces élèves tend à diminuer avec la baisse régulière des redoublements, ils se retrouvent également moins nombreux, depuis 2001, à suivre la voie générale et technologique, au profit des premières années de CAP dont la part augmente (14 % en 2007).

Les préparations au CAP, plus professionnalisées que celles du BEP, attirent plus souvent les élèves âgés d'au moins 16 ans. C'est particulièrement vrai pour ceux dont le retard dépasse un an (âgés de 17 ans ou plus). La seconde professionnelle en recrutait plus des deux tiers il y a dix ans.

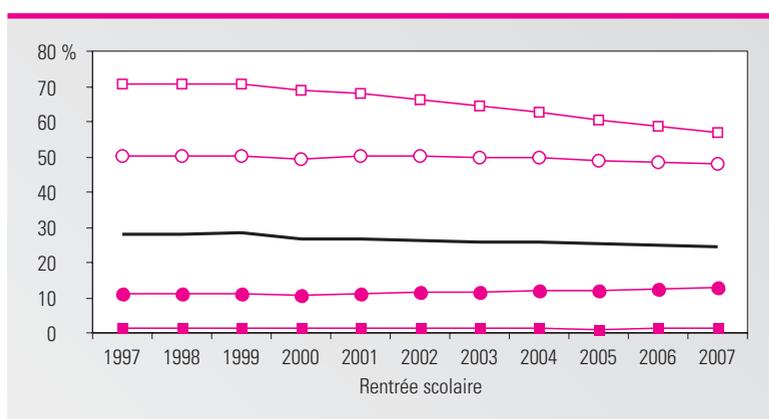
Graphique 2 – Répartition des élèves par formation suivie après une troisième selon l'âge acquis au cours de l'année (de 1997 à 2007)

a) Présence selon l'âge en classe de seconde GT

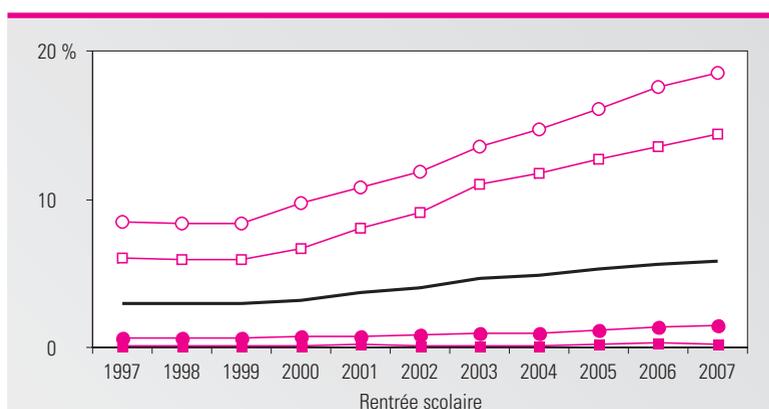


Lecture : 93 % des élèves en avance, originaires d'une classe de troisième, et qui suivent en 2007-08 une formation sous tutelle de l'Éducation nationale, sont scolarisés en classe de seconde GT. Pour les élèves en retard d'un an, cette proportion est de 31 %.

b) Présence selon l'âge en classe de seconde professionnelle



c) Présence selon l'âge en classe de première année de CAP



Source : MEN-DEPP, Base centrale « scolarité »

Sa part recule de manière sensible, tandis que celle des premières années de CAP est maintenant proche de 20 %. Les élèves les plus âgés s'orientent également plus souvent vers d'autres formations dont le bac professionnel en 3 ans.

Toujours pour les élèves originaires de l'ensemble des classes de troisième, on constate que le redoublement, qui a progressivement diminué lors de la dernière décennie, reste plus fréquent parmi les élèves « à l'heure », âgés de 15 ans (près de 8 % en 2007, contre 6,5 % en moyenne pour l'ensemble des élèves).

Les élèves originaires d'une classe de troisième technologique étaient massivement des élèves en retard, rejoignant la voie professionnelle. Très minoritaires dans ces classes, les élèves « à l'heure » se distinguaient des autres par une orientation un peu plus fréquente en seconde GT. Les élèves en retard se dirigeaient à plus de 80 % vers la seconde professionnelle. À partir de 2003, cette classe a perdu une partie de ses élèves au profit des préparations au CAP.

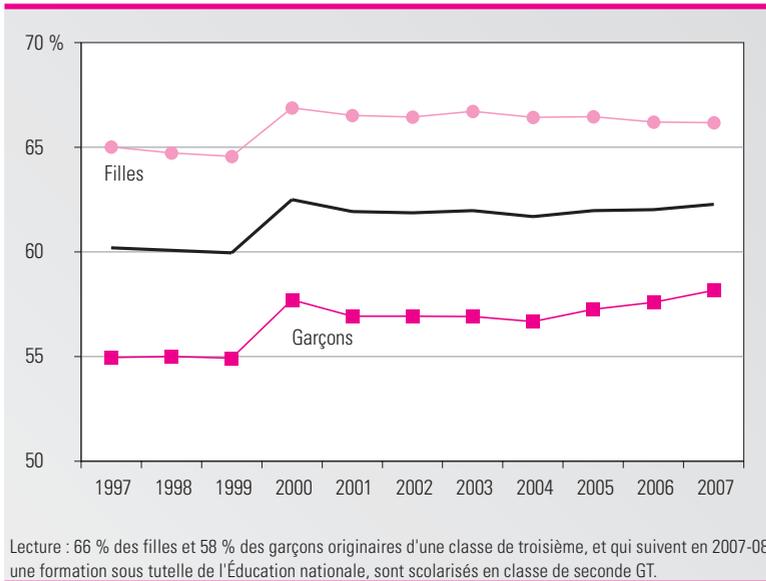
Les élèves venant de troisième d'insertion sans retard scolaire sont également relativement rares : ils se distinguent des autres par un redoublement bien plus fréquent de la classe de 3^e (20 %), vraisemblablement pour rejoindre la voie générale.

Selon le sexe

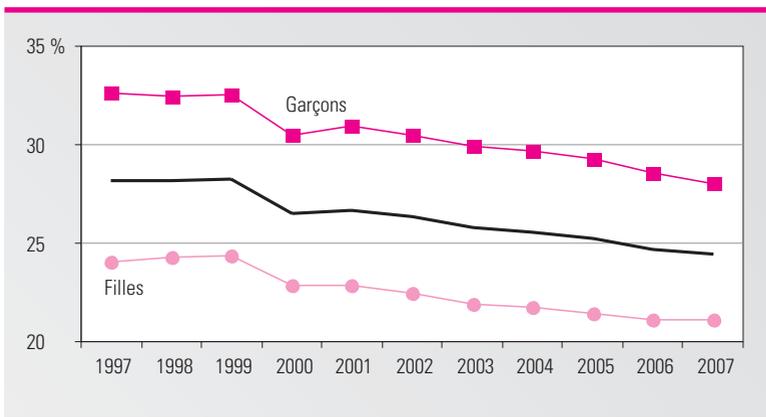
Si la voie générale et technologique accueille une majorité de filles comme de garçons issus de troisième, les filles conservent un net avantage sur les garçons pour le passage en lycée, en classe de seconde GT : l'écart, de 10 points en 1997, est encore de 8 points à la rentrée 2007.

Graphique 3 – Répartition des élèves par formation suivie après une troisième selon le sexe

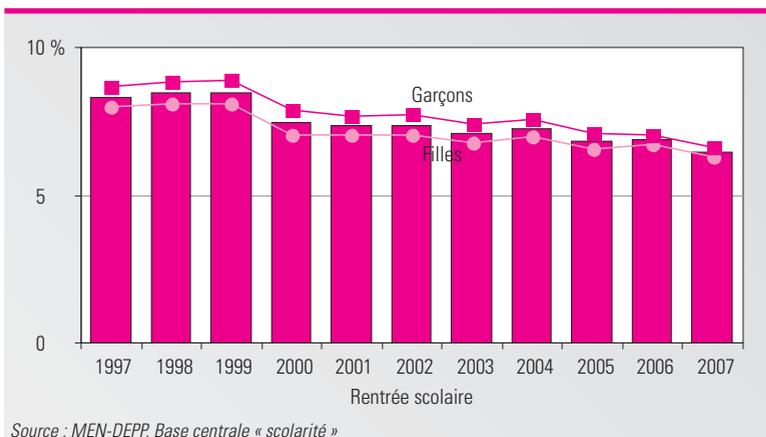
a) Présence des filles et des garçons en classe de seconde GT



b) Présence des filles et des garçons en classe de seconde professionnelle



c) La baisse des redoublements en troisième



La seconde professionnelle est en revanche à dominante masculine. Elle attire un peu moins d'élèves, la baisse enregistrée lors de la dernière décennie étant un peu plus prononcée pour les garçons (- 4,5 points) que pour les filles(- 3 points).

Plutôt masculine il y a dix ans, la 1^{ère} année de CAP accueille aujourd'hui autant de filles que de garçons. Elle était devenue, pour les filles issues de troisième technologique, une poursuite d'études un peu plus fréquente que pour les garçons. Elle reste aujourd'hui la voie massivement suivie par les élèves des deux sexes en provenance de 3^e SEGPA. Pour ceux qui viennent de troisième d'insertion, cette orientation s'est accrue sensiblement parmi les filles, mais reste inférieure à celle des garçons.

Quant à la préparation au baccalauréat professionnelle en 3 ans, elle recrute en 2007 deux fois plus de garçons que de filles.

Les garçons sont traditionnellement un peu plus nombreux à redoubler que les filles, mais l'écart observé en début de période s'est progressivement réduit. C'est en 3^e générale que la baisse du redoublement est la plus significative : alors que 8 % des filles et 9,5 % des garçons redoublaient en 1997, les proportions sont en 2007 proches de 6,5 % pour les deux sexes.

Selon l'origine sociale

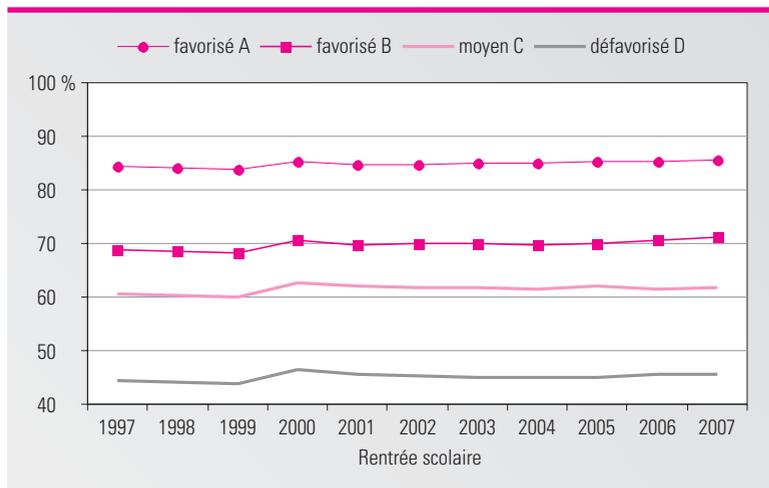
Comme pour l'âge des élèves, les différences sociales d'orientation sont très fortes. D'ailleurs, dès le collège, on constate de sensibles différences dans la composition des classes de troisième, qu'elles soient générales, technologiques, d'insertion ou de

SEGPA. Les enfants de milieux les plus favorisés (voir encadré 2) sont surreprésentés dans les premières, tandis que les enfants d'employés ou d'ouvriers

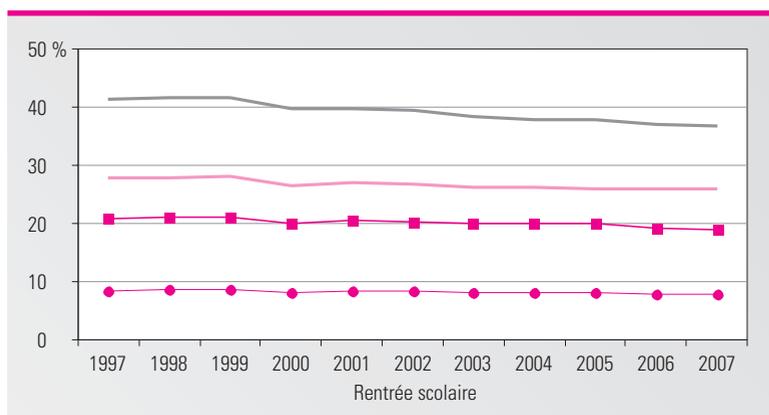
sont très fortement majoritaires dans les autres classes, qui destinent principalement à une poursuite d'études professionnelles.

Graphique 4 – Répartition des élèves par formation suivies après une troisième, selon la PCS des parents

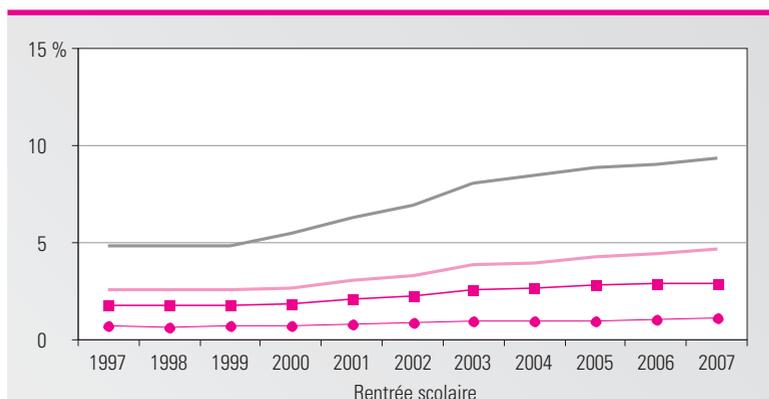
a) Présence en seconde GT selon l'origine sociale



b) Présence en seconde professionnelle selon l'origine sociale



c) Présence en 1^{ère} année de CAP selon l'origine sociale



Source : MEN-DEPP, Base centrale « scolarité »

Au sein des formations du MEN où l'on retrouve les élèves issus de l'ensemble des troisièmes, la part de la 2nde GT varie quasiment du simple au double selon l'origine sociale des élèves, tout au long de la dernière décennie : elle va de 85 % parmi les enfants de cadres supérieurs, professions libérales ou chefs d'entreprise, à 70 % parmi les professions intermédiaires, 60 % parmi les enfants d'agriculteurs, commerçants, artisans et employés et 45 % parmi les enfants d'ouvriers ou d'inactifs.

Les enfants des milieux les moins favorisés qui poursuivent leurs études au sein de l'Éducation nationale

Encadré 2 – L'origine sociale distinguée selon quatre groupes :

À partir de la nomenclature INSEE des professions et catégories socio-professionnelles (PCS), l'origine sociale des élèves est distinguée selon 4 groupes (fortement discriminants pour les parcours et la réussite scolaire des enfants) :

- . **Favorisée A** : chefs d'entreprise, professions libérales, de l'information, des arts et des spectacles, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, cadres administratifs, ingénieurs, instituteurs
- . **Favorisée B** : professions intermédiaires de la santé, de la fonction publique, d'entreprise, techniciens, contremaîtres, retraité cadre, profession intermédiaire
- . **Moyenne** : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, policiers et militaires, employés de la fonction publique, d'entreprise, de commerce, personnels de services directs aux particuliers, retraité agriculteur exploitant – artisan – commerçant
- . **Défavorisée** : ouvriers qualifiés, non qualifiés, agricoles, retraité employés et ouvriers chômeurs n'ayant jamais travaillé, sans activité

fréquentent d'abord une formation professionnelle. Si la part de la seconde professionnelle décroît parmi ces élèves, de manière un peu plus sensible que pour l'ensemble des élèves (- 5 points), cette baisse est presque entièrement compensée par le développement des préparations au CAP : alors que cette filière accueille maintenant près de 10 % des enfants des milieux sociaux les moins favorisés, elle est quasiment désertée (1 %) par les enfants de cadres supérieures.

Le choix constant et privilégié de la voie générale pour les enfants de milieux favorisés se vérifiait même, mais de manière considérablement atténuée, parmi les élèves issus de troisième technologique. Les rares – quelques milliers – enfants de cadres qui fréquentaient ces classes parvenaient plus que les autres à rejoindre une classe de seconde GT (de 5 % à 8 % selon les années, contre moins de 2 % des enfants d'ouvriers).

Au cours de la période, on constate que la pratique du redoublement régresse pour toutes les catégories sociales, de façon un peu plus marquée parmi les enfants d'ouvriers : mais ils sont encore 7 % à redoubler en 2007 contre 6 % parmi les professions intermédiaires et 5 % pour les professions supérieures.



Malgré les changements intervenus depuis une décennie au sein et au-delà du collège (réduction des retards scolaires, disparition des classes technologiques, développement des préparations au CAP, essor des préparations en 3 ans au bac professionnel), les caractéristiques et disparités principales d'orientation n'ont guère évolué.

De manière simplifiée et réductrice, on peut dire que deux profils opposés d'élèves en ressortent : celui d'une collégienne, jeune voire en avance, et issue d'un milieu social favorisé, que tout destine à poursuivre des études secondaires générales, qui la conduisent vers l'enseignement supérieur. À l'inverse du cas d'un collégien, plus âgé, en retard voire en difficulté, issu d'un milieu moins favorisé, qui peut poursuivre des études, mais le plus souvent dans une filière professionnelle qui risque de ne pas le conduire jusqu'au baccalauréat.

D'autres facteurs nuancent évidemment ce constat et cette simple opposition, les critères, conditions et modalités d'orientation pouvant varier selon l'établissement, la situation géographique, l'environnement économique ou éducatif.

Dans les années qui viennent, il s'agira sans doute :

– de corriger une situation qui conduit à de telles inégalités de

destins scolaires, souvent inscrites très tôt dans le parcours des différentes catégories d'élèves ;

– de porter notamment attention à l'orientation vers la voie professionnelle, perçue par certains élèves comme une orientation par défaut, qui se double parfois d'une affectation non désirée, dans un établissement ou une spécialité qui ne répondent pas à leurs premiers vœux.

Le véritable « choix » d'une orientation « réussie » demande, en amont, une information riche et préalable sur les voies de formation offertes : il suppose aussi un accompagnement et un soutien des élèves pour qu'ils parviennent à une maîtrise suffisante des compétences attendues en fin de collège.

En aval, les efforts d'adaptation de l'offre et de la demande de formation aux besoins de l'économie, la lutte contre les abandons scolaires encore fréquents au sein du lycée professionnel ou en apprentissage, le développement des préparations en 3 ans au baccalauréat professionnel sont de nature à accroître les perspectives de poursuites d'études et de réussite scolaire, et donc l'attractivité de l'enseignement professionnel. ■

L'affectation en académie

Patrick Garotin,

IA-IPR,

chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO) de l'académie de Rennes,
lors de l'écriture de cet article

Le processus d'orientation, qui prend appui sur un ensemble de démarches visant à construire progressivement un projet de formation et d'insertion chez les élèves, rencontre à quelques moments-clefs des parcours, le dispositif d'affectation. Procédure administrative qui gère le rapprochement entre une demande et une offre de formation, l'affectation constitue un temps fort, souvent chargé d'attentes mêlées d'appréhensions et dans lequel se cristallisent les enjeux éducatifs des principaux acteurs.

Pour les familles, la procédure d'affectation va permettre ou inversement contrarier un projet de formation, que celui-ci soit le résultat d'une démarche éducative en orientation impliquant l'élève et sa famille ou le reflet des seules aspirations familiales plus ou moins respectueuses des intérêts et des désirs de l'adolescent.

Pour les établissements d'origine, l'affectation est un moment précieux pour apprécier la conformité des parcours obtenus avec ceux qui étaient désirés, pour suivre les élèves et repérer ceux qui restent sans solution. Ses résultats mesurent partiellement l'efficacité de l'établissement dans sa mission de conduire les enfants à la réussite. Même si les collèges ne sont pas intégralement comptables des succès et insuccès de leurs élèves aux termes de la procédure d'affectation, ils sont très attentifs aux suites qui sont apportées aux demandes des élèves et des familles. Ils peuvent y voir en effet une mesure de la qualité du travail accompli au cours de l'année.

Pour les établissements d'accueil, le moment de l'affectation est d'autant plus sensible qu'il permet de vérifier l'attractivité de leur offre de formation. Les lycées professionnels sont directement concernés puisque la pérennité

de cette offre tient pour partie à leur capacité à accueillir des élèves en nombre suffisant.

Enjeux multiples donc, pas toujours convergents, que les écarts entre les vœux exprimés par les familles et les attentes diverses des acteurs de l'institution traduisent régulièrement chaque année.

L'académie investit aussi dans ce moment et ce processus de l'orientation. Sa politique, qui tend à la hausse des qualifications, à la réduction du nombre d'élèves sans solution, à la valorisation de la voie professionnelle comme la voie technologique, à la construction d'une offre de formation cohérente, adaptée, porteuse de parcours qualifiant et insérant, obtient comme un écho de la pertinence de ses choix et stratégies à travers les résultats de l'affectation.

C'est dire, en raison de la diversité de ces investissements, que la procédure technique adoptée pour mettre en œuvre ce rapprochement entre une offre et une demande doit être précise, rigoureuse et transparente. La conjonction d'une politique clairement affichée et d'une procédure mobilisée à son service constitue le socle sur lequel se construit la performance académique.

LE CHOIX ET L'APPORT DE LA « PROCÉDURE PAM » DANS L'ACADÉMIE DE RENNES

Comme la grande majorité des académies, celle de Rennes a adopté la procédure PAM – *Pré-affectation Automatisée Multicritères*. Elle fait suite à une phase de généralisation de dispositifs informatisés qui a gagné progressivement toutes les académies.

Actuellement la procédure PAM est rénovée. Après l'expérimentation effectuée par 4 académies, l'outil « Affelnet » va très rapidement s'imposer à tout le territoire national. Globalement ce nouveau système propose plus de sécurité, de fluidité, une meilleure ergonomie et des fonctionnalités enrichies. Mais dans son esprit il demeure très proche de l'ancienne procédure dont cet article présente l'utilisation dans l'académie de Rennes.

Plusieurs raisons fondaient le choix de PAM. Cette procédure permet l'affichage et la mise en application d'une politique académique.

1. La volonté d'utiliser et d'optimiser toute l'offre de formation. L'ensemble des candidatures exprimées est classé dans l'affectation sélective. Autrement dit, sauf cas exceptionnel, aucune place n'est laissée vacante s'il y a une demande à satisfaire. Ce n'était pas le cas dans l'organisation précédente qui s'appuyait sur le travail de sous-commissions examinant une multitude de dossiers papier.

2. La transparence des opérations : les critères qui président au classement des candidats, dans chacune des spécialités, sont déclinés dans une circulaire académique.

3. L'égalité de traitement : quel que soit le lieu où la spécialité est

proposée, les critères sont identiques pour établir le classement ; l'assurance aussi que tous les dossiers sont traités, ce qui constitue une garantie pour les familles ; la possibilité de donner et de justifier un classement en donnant le score obtenu par l'élève à l'issue du traitement critérisé dès ses résultats.

4. Une efficacité améliorée dans l'utilisation des ressources, avec la suppression des dossiers papier, la réduction du nombre de sous-commissions et donc l'allègement du nombre de participants. La procédure informatisée permet également le transfert automatique des données individuelles de chaque élève affecté à son établissement d'accueil.

5. La mise en œuvre de priorités, comme l'accès des élèves en situation de handicap à la formation avec l'utilisation de bonus médicaux, l'accès à la qualification des élèves en difficulté avec l'utilisation de bonus pour l'entrée en CAP à publics prioritaires. La recherche d'un taux de satisfaction en fonction de la classe d'origine : veiller à ce que les élèves de troisième technologiques, actuellement DP6, aient bien accès à un CAP ou un BEP. Vérifier que les sections les plus sélectives intègrent une diversité d'élèves, en particulier des élèves de seconde générales et technologiques. La constitution de « groupes » incluant un ensemble de classes d'origine (module élémentaire de formation), offre la possibilité de moduler les résultats de l'affectation en leur attribuant des coefficients différents. La mise au point s'effectuant en général avec un coefficient multiplicateur qui varie de 0,9 à 1,1.

La simulation PAM consiste à vérifier sur quelques spécialités sensibles – les plus sélectives, telles que

VAM (vente action marchande), CSS (carrières sanitaires et sociales) ou hôtellerie – que le réglage adopté permet d'obtenir le résultat attendu quant à la composition de la liste principale des admis dans ces spécialités. On veille ainsi à ce que les élèves de SEGPA ou de troisième d'insertion n'exercent pas une concurrence trop forte envers ceux de troisième. Il en va de même pour les candidats issus de seconde. Tant que les résultats ne sont pas jugés satisfaisants, on modifie le réglage.

Il y a donc deux moyens essentiels pour mettre en œuvre, avec la procédure informatisée, la politique académique :

- utiliser une batterie de bonus pour soutenir des candidatures considérées comme importantes au regard de la politique d'égalité des chances. Dans ce contexte, les élèves de seconde, par exemple, ne bénéficient pas de bonus pour l'entrée en voie professionnelle. Un autre choix pourrait évidemment être fait. Dans l'académie, le Recteur considère qu'en créditant d'un bonus un élève de seconde on pénalise l'élève de troisième qui n'a pas obtenu de décision d'orientation pour la seconde générale et technologique. En effet, plus les candidats de troisième sont écartés dans l'affectation, plus on s'expose à des doubléments de cette classe. L'élève de seconde ayant vocation à achever son parcours en terminale générale ou technologique, le soutenir systématiquement dans sa volonté de réorientation c'est déresponsabiliser les lycées dans cette tâche d'élévation des qualifications ;

- utiliser le réglage des valeurs de groupes pour assurer un équilibrage plus fin dans la composition de la liste des admis. C'est ce qui permet de

s'assurer par exemple que des élèves de seconde obtiennent l'admission dans les spécialités sélectives.

Le réglage peut associer les deux mesures en jouant à la fois sur le coefficient de groupe (coefficient 1 pour les troisièmes et 0,9 pour les secondes) et sur le bonus (attribuer par exemple 105 points aux secondes pour qu'ils ne soient pas totalement écartés de l'admission dans les spécialités précédemment citées).

Une étude réalisée par le SAIO avait montré que les jeunes filles obtenaient moins satisfaction que les garçons dans l'affectation en voie professionnelle. L'idée de les soutenir avec un bonus pour l'entrée dans les spécialités de service a été écartée, car elle aurait accru leurs demandes pour ces spécialités, qu'elles préfèrent déjà massivement, et aurait constitué une discrimination injuste vis-à-vis des garçons. Plus symboliquement, il a été question de leur attribuer un bonus pour les spécialités du secteur de la production, pour les encourager à diversifier leurs choix. Mal comprise et appliquée, cette mesure n'a finalement pas été retenue. Pourtant son effet a pu être apprécié, puisque sa non-application ne s'est décidée qu'en fin de procédure. La mesure n'aurait en fait pas entraîné de diversification et n'aurait fait que renforcer l'existant, c'est-à-dire les candidatures des filles vers les spécialités du secteur de la production qu'elles privilégient déjà : ainsi le taux de satisfaction pour « techniques architecture habitat » passait de 27 % à 37 %, et de 20 % à 38 % pour « alimentation pâtisseries ». Des mesures techniques, liées au déploiement d'une procédure, ne suffisent donc pas à modifier le réel. Elles peuvent en revanche accompagner et faire aboutir des démarches mises en œuvre plus en amont sur les

représentations sexuées des formations et des métiers.

6. Le maintien de la spécificité du recrutement pour quelques spécialités : la seconde hôtelière, certains CAP ou enseignements de détermination du domaine artistique. L'avis d'entretien délivré par l'établissement d'accueil matérialise une procédure qui peut se fonder sur un entretien, un dossier complémentaire, voire une épreuve.

7. La formalisation de la carte scolaire des lycées d'enseignement général et technologique. À travers la nomenclature des liens – ou dans la dernière version à l'aide de bonus – il est possible d'identifier pour chaque établissement ayant des secondes générales et technologiques, un public prioritaire qui correspond au public du secteur de recrutement.

Ce dispositif présente l'avantage de contribuer à réguler les effets de la concurrence entre les établissements, à réduire partiellement l'hétérogénéité de leur composition sociale. Il n'interdit pas de donner satisfaction aux demandes de dérogation. Avec la disparition de la carte scolaire, cette fonctionnalité pourrait disparaître : elle donne néanmoins une visibilité aux déplacements souhaités par les familles pour échapper à leur lycée de secteur.

8. L'académie n'a pas envisagé de mettre en œuvre l'approche par compétences, qui offrirait l'avantage de renouveler l'évaluation des élèves candidats à la voie professionnelle.

Elle supposait chez les enseignants une certaine familiarité avec le concept pour sa mise en œuvre.

LA PRODUCTION D'INDICATEURS

La procédure informatisée favorise et facilite la production d'indicateurs de résultats. Cela est d'autant plus apprécié que les académies sont engagées dans des programmes annuels de performances. En tête de ces indicateurs vient le degré de satisfaction des vœux d'orientation.

Le taux de satisfaction

a) Selon l'ordre du vœu

L'attention se porte d'abord, assez naturellement, sur la satisfaction du vœu exprimé en premier, considérant qu'il est qualitativement mieux de satisfaire un vœu n° 1 qu'un n° 2 ou 3. D'ailleurs, la procédure délivre un bonus au vœu n° 1.

La lecture du tableau 1 confirme ce que l'on sait déjà mais qu'il est cependant important de rappeler :

– Un élève qui bénéficie d'une décision d'orientation en seconde générale et technologique est assuré d'avoir une affectation dans cette classe. Pour la seconde à recrutement limité (2nde contingentée), plus des trois quarts des élèves obtiennent satisfaction, et le quart restant est assuré d'obtenir une place en seconde non contingentée.

Tableau 1 – Satisfaction des vœux selon l'orientation décidée en fin de collège

Taux de satisfaction à l'entrée en...	Vœu 1	Tous vœux confondus
... seconde générale et technologique	95 %	100 %
... seconde GT contingentée	75 %	78 %
... voie professionnelle (CAP, BEP, bac prof en 3 ans)	61 %	71 %
Toutes voies		87 %

– En revanche, il n'en va pas de même pour les élèves candidats à la voie professionnelle dont le taux de satisfaction, tous rangs de vœux confondus, dépasse à peine 70 %. Ceux qui ne sont pas satisfaits doivent attendre des désistements pour espérer intégrer une formation, parfois au prix d'un changement de spécialité(s).

Il est important de mesurer l'indice de satisfaction afin d'apprécier la qualité du service rendu aux élèves et aux familles et de relativiser le critère sélectif de l'affectation. Ici, on constate globalement que 87 % des candidats ont une proposition d'affectation au mois de juin.

b) Selon la classe d'origine

Cet indicateur est essentiellement utilisé pour l'affectation dans la voie professionnelle. Le tableau 2 précise les taux de satisfaction selon les classes d'origine des candidats.

Les élèves de troisième de collège et de 3^e découverte professionnelle 6 heures (DP6) de lycée professionnel, qui représentent 82 % des candidats, obtiennent satisfaction, tous vœux confondus, à hauteur de 73 %. Les élèves de seconde GT, 8 % des candidats, n'obtiennent satisfaction qu'à hauteur de 60 %, tandis que les élèves de SEGPA, tout en ayant le

même poids, sont 82 % à obtenir satisfaction. Cela correspond à la politique académique.

Limites de cet indicateur

L'authenticité du vœu 1 est incertaine

L'académie se distingue par la présence d'un réseau privé sous contrat très important, scolarisant plus de 40 % des effectifs du second degré. Sauf dans un des quatre départements de l'académie, ce réseau n'a pas intégré la procédure informatisée. En conséquence, pour les élèves qui en sont issus, les vœux émis vers la voie professionnelle du réseau public sont souvent de précaution. Les vœux exprimés en premier ne sont pas le reflet exact de leurs préférences puisqu'ils ont choisi en fait le réseau privé, celui de l'Éducation nationale ou de l'Agriculture. Il en va de même avec les formations accessibles par l'apprentissage.

Ces précisions sont nécessaires pour relativiser la portée du taux de satisfaction.

On peut en effet supposer qu'en intégrant plus de systèmes de formation dans la procédure, on réduit mathématiquement l'incertitude sur les choix et préférences réelles des

élèves et de leur famille. Il est ainsi possible d'observer ce qui se passe dans le département d'Ille-et-Vilaine, où le réseau privé sous contrat est associé à la procédure informatisée et respecte ses principes. Il ne peut s'agir ici d'affectation mais d'aide à l'admission, puisque le choix du privé relève d'une démarche volontaire des familles.

L'étude réalisée par l'IEN-IO de ce département montre surtout que les familles changent d'avis entre les affectations de juin, y compris sur 1^{er} vœu authentique, et la rentrée de septembre. On observe des passages d'un réseau vers l'autre ou des retours en classe de troisième. Ces mouvements ne sont pas marginaux et nous rappellent que, quel que soit le dispositif adopté pour gérer l'affectation, si ingénieux et si complet soit-il, il ne supprime pas cette part d'indétermination qui appartient à la liberté d'action des familles et des élèves. En affectation, comme en orientation, la famille ou l'élève n'est pas l'acteur rationnel qu'on aimerait qu'il soit. Faut-il s'en plaindre ?

Le tableau 3 illustre et compare ces mouvements pour les deux plus gros départements de l'académie. Il montre que des élèves affectés en seconde dans le public au mois de juin changent d'affectation, voire même d'orientation (doublement ou passage dans la voie professionnelle) à la rentrée suivante. Il en va de même pour des élèves affectés en juin dans la voie professionnelle.

Il est intéressant d'observer que le département d'Ille-et-Vilaine est moins touché par ces mouvements. Le fait qu'il intègre dans la gestion de l'affectation également l'admission dans le privé sous contrat tend à montrer que, plus un système est

Tableau 2 – Satisfaction des vœux dans la voie professionnelle publique (entrée en CAP (A) – BEP (A – bac pro 3 ans) selon la classe d'origine

Vœux satisfaits	Troisième collège + 3 ^e lycée professionnel	Seconde générale et technologique	Troisième SEGPA	Troisième insertion / 3 ^e accueil	MGI*
1 ^{er} vœux	4 955	385	517	38	85
2 nd vœux	498	45	57	11	4
3 ^e vœux	184	7	14	2	0
4 ^e vœux	60	2	3	1	0
Affectés tous rangs	5 697	439	591	52	89
Nombre de candidats	7 774	729	723	105	132
Taux de satisfaction	73 %	60 %	82 %	50 %	67 %

MGI* : Mission générale d'insertion

Tableau 3 – Les changements d'affectation et d'orientation

Affectés en seconde dans le public en juin 2008		Finistère		Ille-et-Vilaine	
		Originaires du public	Originaires du privé	Originaires du public	Originaires du privé
Rejoignent le réseau privé à la rentrée 2007	En 3 ^e	3	4		12
	En 2 nd e	187	71	67	43
	En BEP	9	6	5	5
	Total	199	81	72	60
Affectés en BEP dans le public en juin 2007		Finistère		Ille-et-Vilaine	
		Originaires du public	Originaires du privé	Originaires du public	Originaires du privé
Rejoignent le réseau privé à la rentrée 2007	En 3 ^e	2	1	5	
	En 2 nd e	6	10	1	2
	En BEP	156	98	45	17
	Total	164	109	51	19
TOTAL GÉNÉRAL		363	190	123	79

Lecture : dans le Finistère, 187 élèves originaires du public, affectés en seconde dans le réseau public en juin 2007, ont en fait rejoint le réseau privé à la rentrée, en classe de seconde ; et 9 autres l'ont fait en changeant aussi de filière de formation, pour préparer un BEP.

intégratif, moins il est soumis à l'incertitude des résultats. Il ne peut cependant totalement l'éradiquer.

L'utopie du 100 %

Dans notre exemple de l'année 2007, 61 % des élèves candidats à la voie professionnelle (CAP + BEP + bac pro 3 ans) ont obtenu satisfaction sur leur premier vœu. On pourrait rapprocher ce résultat du taux idéal de 100 % et considérer la performance comme modeste et les marges de progrès sérieuses. Or, le nombre de vœux 1 émis dans cette voie (professionnelle, publique, de l'Éducation nationale) s'élève à 9 514, pour une capacité d'accueil disponible de 7 334 places. Si nous rapportons le second chiffre au premier nous obtenons un taux de 77 %. Dans l'état actuel de la demande et de l'offre, le taux optimal de satisfaction est donc de 77 %. Celui que nous observons en réalité, 61 %, reste lui inférieur en raison d'une répartition très inégale de la demande entre les différentes spécialités et les différents lieux de formation, en décalage par rapport à l'offre. Pour mesurer la performance c'est pourtant 77 % qu'il faut prendre comme référence et non un

impossible 100 %, ce qui a le mérite de nuancer la mesure du taux de satisfaction et de jeter un regard plus lucide sur la notion de valorisation de la voie professionnelle. Ce qui fait défaut à la voie professionnelle ce n'est pas tant l'absence de la demande, mais l'adéquation de cette dernière à l'offre.

L'ADÉQUATION ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE

Valoriser la voie professionnelle ce n'est donc pas augmenter la demande globale, ce qui pourrait avoir pour effet pervers d'augmenter le taux de non satisfaction, c'est :

- soit infléchir qualitativement la demande pour que les spécialités peu prisées soient mieux reconnues, ce qui suppose un travail éducatif dans la préparation de l'orientation des élèves. On voit notamment tout l'intérêt de dégager un espace dans l'emploi du temps des élèves pour organiser cette découverte. (enseignement de découverte professionnelle de 3 heures ou de 6 heures). Les partenariats École/ Entreprises trouvent ici matière à s'exercer, avec la nécessité de construire pédagogiquement des séquences éducatives en orientation (cf. socle commun) ;

- soit réorganiser l'offre de formation de telle sorte qu'elle puisse mieux correspondre aux choix dominants des familles. Le développement récent des formations du secteur social, en donne une bonne illustration. Le souci de professionnaliser les métiers, d'accompagner leur diversification, de répondre à une demande croissante de services aux personnes, va dans ce sens. Entre la rentrée 2004 et la rentrée 2006, le rectorat a ouvert 137 places supplémentaires dans les BEP carrières sanitaires et sociales du public. Ces places représentent une augmentation de 40 % des capacités d'accueil dans cette spécialité ;

- soit faire preuve de réactivité et d'adaptation aux réalités conjoncturelles en ajustant l'offre de formation aux flux constatés. Augmenter ici et là, et plus particulièrement dans les spécialités du domaine de la production, les capacités d'accueil avec la création de groupes supplémentaires, c'est ce que fait l'académie au mois de juin, de façon évidemment marginale. Mais lorsqu'une spécialité du secteur de la production bénéficie d'une demande accrue, il faut être en mesure d'accompagner ce mouvement surtout quand la formation mène à l'emploi et que les attentes des professionnels sont fortes. Ainsi, en juillet 2007, le rectorat a augmenté l'offre de formation (+ 15 places), notamment dans une section « techniques des installations sanitaires et thermiques » et dans une section « finition », afin d'y accueillir davantage de candidats.

L'équilibre consiste évidemment à jouer sur tous ces registres. On ne peut développer l'offre de formation professionnelle sans se soucier du devenir des élèves, soit en poursuites d'études, soit en insertion. La réussite voulue pour eux suppose de maîtriser ces deux aspects.

On ne peut non plus négliger des formations « insérantes », qui correspondent aux besoins exprimés par les professionnels et peinent pourtant à trouver leur public. Il faut cependant se résoudre à fermer des sections dont les effectifs deviennent trop réduits.

LA PRODUCTION DE BILANS

Chaque année le SAIO met à disposition des principaux acteurs de l'académie – recteur, secrétariat général, encadrement académique, chefs d'établissement, directeurs de CIO – deux bilans de l'affectation.

- Le premier synthétise tous les résultats de l'affectation dite sélective du post-troisième au post-bac.

À l'issue de la troisième, niveau qui nous intéresse ici, il donne les informations suivantes aussi bien pour les formations de niveau V, BEP et CAP, que celles de niveau IV avec les bacs pro 3 ans et les enseignements de détermination à recrutement limité :

- le nombre de places offertes ;
- le nombre de candidats 1^{er} vœu et leur répartition en filles et garçons ;
- le nombre de candidats tous vœux ;
- le nombre d'admis ;
- l'indice de sélectivité calculé en rapportant le nombre de candidats 1^{er} vœux à la capacité d'accueil ;

Tableau 4 – Affectation en seconde professionnelle : évolution de 2003 à 2007

	2003	2004	2005	2006	2007
Capacités d'accueil théoriques	6 525	6 144	5 788	5 964	5 906
Candidats 1 ^{ers} vœux	7 502	7 514	7 503	7 756	7 646
Sélectivité	1,15	1,22	1,3	1,3	1,29
Admis	5 613	5 459	5 332	5 489	5 416
Présents	5 286	5 047	4 940	5 056	4 845

- le nombre de places vacantes appréciées en comparant la capacité d'accueil avec les présents à la rentrée recensés dans la base académique des élèves ;

- l'évolution de ces données sur plusieurs années.

Ce document dresse un bilan exhaustif pour l'ensemble des spécialités de formation. Il est ainsi possible de mesurer leur attractivité différentielle et leur capacité à remplir l'offre de formation. L'indicateur de places vacantes est important car c'est un des éléments pris en considération lorsqu'il s'agit de réorganiser l'offre de formation. Moins une spécialité arrive à trouver régulièrement son public, plus elle s'expose à sa disparition.

- Le second reprend les données du premier en les territorialisant et en les complétant.

Les résultats sont présentés par Bassin d'animation de la politique éducative (BAPE), pour chaque spécialité professionnelle de chaque établissement, avec une information complémentaire, relative à la perte d'élèves

entre la première année et la seconde année de formation. On sait que la filière professionnelle est soumise à de telles pertes d'effectifs au cours d'un cycle de formation. Le document permet de la mesurer pour chaque lieu et spécialité de formation et de sensibiliser un peu plus les chefs d'établissement et les personnels d'orientation à ce phénomène qui affaiblit partiellement la voie professionnelle.

Trois indicateurs apparaissent dans ce tableau :

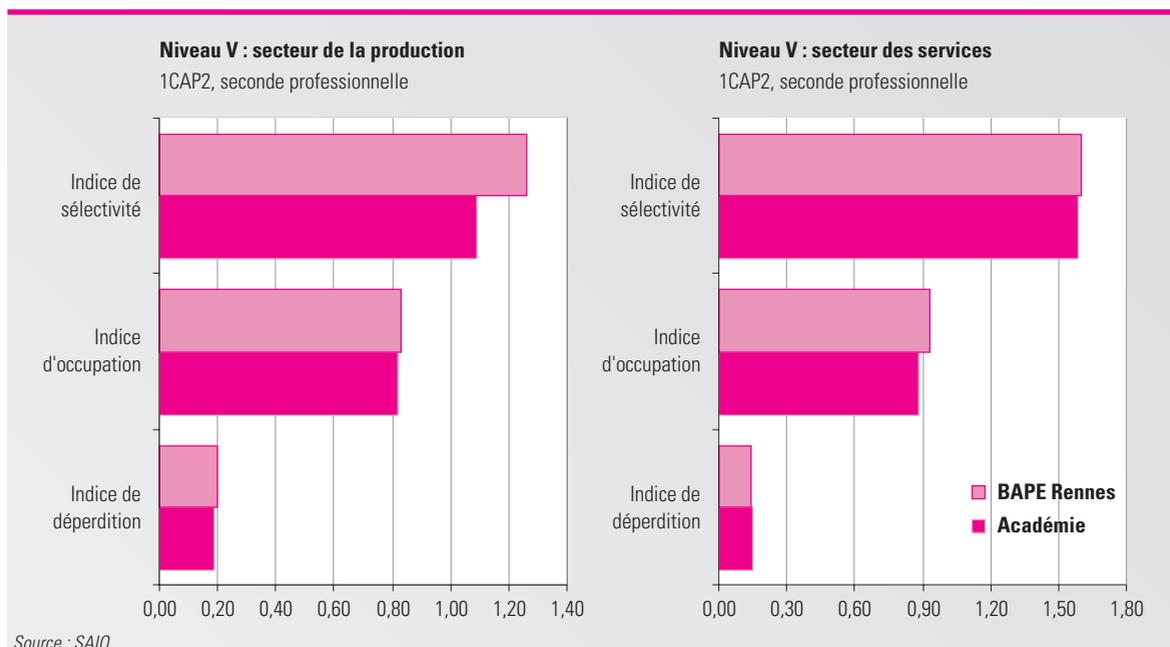
- La sélectivité, qui est aussi une mesure de l'attractivité, rapporte le nombre de vœux 1 à la capacité d'accueil. Un rapport inférieur à 1 signale que la spécialité de tel ou tel établissement a du mal à trouver son public.

- L'indice d'occupation rapporte le nombre de présents à la rentrée à la capacité d'accueil de la spécialité. Elle mesure la capacité pour cette spécialité à un endroit donné à rassembler et fixer son public. Une spécialité à faible sélectivité peut néanmoins présenter un bon taux d'occupation en accueillant par exemple des candidats en vœux 2 ou 3.

Tableau 5 – Affectation en secondes professionnelles : de fortes différences selon les formations et les établissements

SECTIONS	Établissements	Capacités d'accueil	Candidats 1 ^{ers} vœux	Indice de sélectivité	Présents R 2007	Indice d'occupation	Présents 1 ^{ère} année R 2006	Présents 2 ^e année R 2007	Indice de déperdition
Vente action marchande	RENNES L. Guilloux	32	80	2,5	31	0,97	32	28	0,13
Métiers restauration et hôtellerie	RENNES L. Guilloux	52	100	1,92	48	0,92	48	44	0,08
Métiers de la comptabilité	RENNES Bréquigny	34	31	0,91	32	0,94	30	23	0,23
Métiers de la comptabilité	RENNES C. Tillon	30	19	0,63	29	0,97	28	22	0,21
Métiers de la comptabilité	RENNES Coëtlogon	36	35	0,97	30	0,83	26	20	0,23
Carrières sanitaires et sociales	RENNES Coëtlogon	60	155	2,58	60	1	59	56	0,05

Graphique 1 – Affectation 2006, comparaison bassin de Rennes/académie selon trois critères



– L'indice de déperdition mesure la perte d'élèves qu'une spécialité subit entre 1^{ère} et 2^{nde} année de formation. Un élève de seconde professionnelle admis en terminale BEP dans un autre établissement est ici considéré comme perdu.

Ces trois indicateurs donnent une image structurée de la vitalité ou de la non vitalité de la voie professionnelle dans un établissement donné.

Le tableau permet de comparer, dans un bassin, les scores des différentes spécialités (métiers de l'hôtellerie, carrières sanitaires et sociales et métiers de la comptabilité) ; il illustre aussi l'effet établissement en faisant apparaître des indicateurs et résultats variables pour une même spécialité (ici les métiers de la comptabilité).

Ces données, regroupées, donnent lieu à une présentation du BAPE selon ces trois indicateurs en séparant les spécialités de la production de celles des services et en comparant chaque résultat avec celui de l'académie.

Un troisième document, élaboré plus récemment, positionne les différentes

spécialités de la voie professionnelle publique de l'académie selon trois indicateurs :

Poids de chacune des spécialités dans l'offre de formation du niveau. (ex : le BEP métiers de l'électrotechnique représente 10 % de l'offre de formation de seconde professionnelle et de 1^{ère} année de bac pro 3 ans).

La contribution de chaque spécialité à l'ensemble des places vacantes identifiées à la rentrée. (le BEP métiers de l'électrotechnique explique 9 % de l'ensemble des places vacantes).

Le classement des spécialités selon leur taux de places vacantes. (le BEP métiers de l'électrotechnique compte 14 % de places vacantes à la rentrée).

Le graphique suivant présente les deux premiers indicateurs relatifs à quelques grandes spécialités du niveau BEP – baccalauréat professionnel 3 ans.

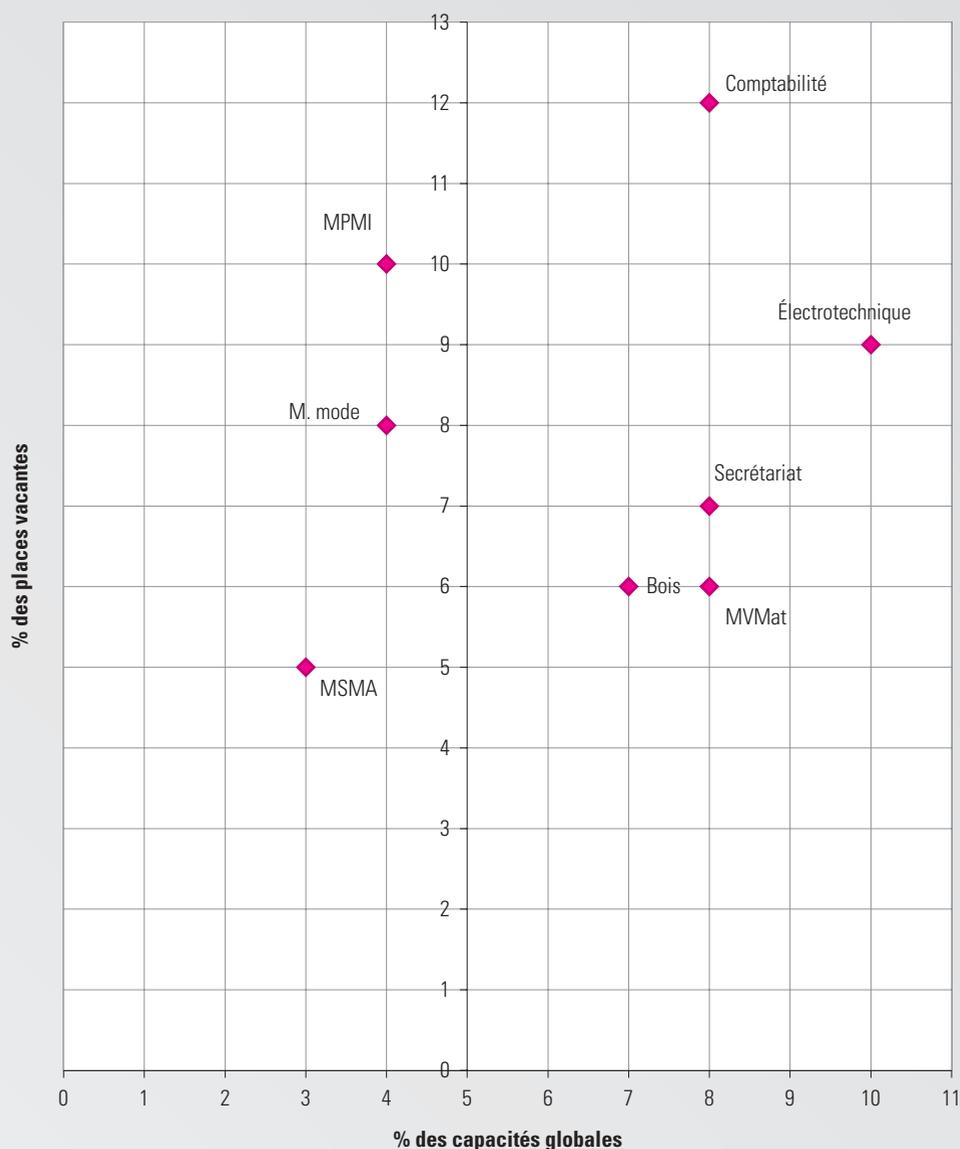
Ces données ont vocation à enrichir les analyses dans des domaines divers.

Celles qui s'interrogent sur la demande des familles, celles qui

s'attachent à repérer l'optimisation de l'offre de formation et à outiller le dialogue avec la collectivité territoriale régionale responsable de la construction de l'offre de formation. D'autres analyses pourront pointer des caractéristiques de territoires particulièrement prégnantes pour les premiers niveaux de qualification, pour anticiper l'évolution de l'offre de formation d'un établissement en particulier, ou encore pour nourrir la réflexion sur l'égalité et la mixité.

Au-delà de l'utile et nécessaire production et diffusion de ces bilans et indicateurs, apparaît aussi le risque lié à leur prolifération. Plus les indicateurs sont nombreux, plus leur appropriation est incertaine. Il n'est donc pas nécessaire d'être exhaustif pour être pertinent. S'appuyer sur quelques indicateurs réguliers dans leur construction, suffisamment précis dans leur périmètre de validité, permet de guider les acteurs dans leur volonté de transformation. Ceux produits dans le cadre de l'affectation des élèves contribuent à accompagner la politique éducative publique. ■

Graphique 2 – Spécialités de secondes professionnelles situées dans le groupe de tête des capacités et/ou en tête des places vacantes



Zone 1 : faible part parmi les capacités globales en seconde professionnelle mais représentation forte parmi les places vacantes.

*MSMA = Maintenance des systèmes mécaniques automatisés, 3 % des capacités et 5 % des places vacantes ;

*M. mode : métiers de la mode, 4 % des capacités et 8 % des places vacantes ;

*MPMI = métiers de la production mécanique informatisée, 4 % des capacités et 10 % des places vacantes).

Zone 2 : Part importante parmi les capacités globales en seconde professionnelle et parmi les places vacantes.

*Bois = Bois et matériaux associés, 7 % des capacités et 6 % des places vacantes ;

*MVMat = Maintenance des véhicules et des matériels, 8 % des capacités et 6 % des places vacantes ;

*Secrétariat : 8 % des capacités et 7% des places vacantes ;

*Comptabilité : 8 % des capacités et 12 % des places vacantes ;

*Électrotechnique : 10 % des capacités et 9 % des places vacantes.)

Source : SAIO

**Répartition des capacités d'accueil
en secondes professionnelles et première année de baccalauréat professionnel 3 ans**

	Capacités	Répartition des capacités
Métiers de l'électrotechnique	612	10%
Métiers de la comptabilité	492	8%
Carrières sanitaires et sociales	481	8%
Métiers du secrétariat	476	8%
Maintenance des véhicules et des matériels	474	8%
Vente action marchande	458	7%
Bois et matériaux associés	457	7%
Métiers de la restauration et de l'hôtellerie	301	5%
Métiers de la mode industries connexes	274	4%
Métiers de la production mécanique informatisée	242	4%
Maintenance des systèmes mécaniques automatisés	184	3%
Métiers de l'électronique	173	3%
Réalisation ouvr. chaudi. structures métalliques	156	3%
Logistique et commercialisation	153	2%
Techniques des installations sanitaires et thermiques	146	2%
Techniques du gros œuvre du bâtiment	105	2%
* Secrétariat	102	2%
Finition	90	1%
Conduite et services dans le transport routier	84	1%
Techniques architecture habitat	84	1%
Carrosserie	75	1%
Maintenance véhic.auto. : bateaux plaisance/pêche	60	1%
Techniques géomètre topographe	56	1%
* Électrotechnique, énergie, équipements communicants	54	1%
Métiers de la plasturgie	54	1%
Alimentation - option pâtisserie-confiserie	48	1%
Métiers de la communication, industries graphiques	47	1%
* Maintenance des équipements industriels	45	1%
Bioservices	42	1%
Techniques du froid et conditionnement d'air	42	1%
Métiers de l'hygiène de la propreté et de l'environnement	30	0%
* Réalisation ouvr. chaudi. structures métalliques	30	0%
Travaux publics	24	0%
Techniques métaux du verre mat.synthèse bâtim.	17	0%
* Productique mécanique décolletage	15	0%
* Technicien usinage	15	0%
Techniques du toit	15	0%
Métiers ind. de procédés ind. chimiq. bio-ind et des eaux	12	0%
Total seconde pro + 1^{ère} année baccalauréat professionnel 3 ans	6 225	100%

= 61 % des capacités
dans 8 spécialités

* 1^{ère} année de bac pro 3 ans

**Répartition des places vacantes
en secondes professionnelles et première année de baccalauréat professionnel 3 ans**

	Nombre places vacantes	Répartition des places vacantes
Métiers de la comptabilité	119	12%
Métiers de la production mécanique informatisée	97	10%
Métiers de l'électrotechnique	84	9%
Métiers de la mode industries connexes	81	8%
Métiers du secrétariat	70	7%
Bois et matériaux associés	64	6%
Maintenance des véhicules et des matériels	59	6%
Maintenance des systèmes mécaniques automatisés	54	5%
Logistique et commercialisation	32	3%
Métiers de la plasturgie	28	3%
Vente action marchande	27	3%
Métiers de l'électronique	26	3%
Carrosserie	25	3%
Réalisation ouvr. chaudr. structures métalliques	24	2%
Techniques du gros œuvre du bâtiment	22	2%
* Maintenance des équipements industriels	19	2%
* Secrétariat	19	2%
* Électrotechnique, énergie, équipements communicants	17	2%
Métiers de la restauration et de l'hôtellerie	16	2%
Finition	13	1%
Bioservices	12	1%
Carrières sanitaires et sociales	11	1%
Métiers de l'hygiène de la propreté et de l'environnement	11	1%
* Réalisation ouvr. chaudr. structures métalliques	10	1%
* Technicien usinage	9	1%
Techniques des installations sanitaires et thermiques	9	1%
Maintenance véhic.auto. : bateaux plaisance/pêche	6	1%
Techniques géomètre topographe	5	1%
Techniques métaux du verre mat.synthèse bâtim.	4	0%
Métiers de la communication, industries graphiques	3	0%
* Productique mécanique décolletage	3	0%
Techniques du froid et conditionnement d'air	3	0%
Techniques du toit	3	0%
Alimentation – option pâtisserie-confiserie	1	0%
Conduite et services dans le transport routier	0	0%
Métiers ind. de procédés ind. chimiq. bio-ind. tt des eaux	0	0%
Techniques architecture habitat	0	0%
Travaux publics	0	0%
Total seconde professionnelle + 1^{ère} année baccalauréat professionnel 3 ans	986	100%

= 63 % des places
vacantes dans
8 spécialités

* 1^{ère} année de bac pro 3 ans

**Places vacantes en secondes professionnelles
et en première année de baccalauréat professionnel 3 ans
en octobre 2006**

	Nombre places vacantes	% de places vacantes par rapport à la capacité de la spécialité
* Technicien usinage	9	60%
Métiers de la plasturgie	28	52%
* Maintenance des équipements industriels	19	42%
Métiers de la production mécanique informatisée	97	40%
Métiers de l'hygiène de la propreté et de l'environnement	11	37%
Carrosserie	25	33%
* Réalisation ouvr. chaudr. structures métalliques	10	33%
* Électrotechnique, énergie, équipements communicants	17	31%
Métiers de la mode industries connexes	81	30%
Maintenance des systèmes mécaniques automatisés	54	29%
Bioservices	12	29%
Métiers de la comptabilité	119	24%
Techniques métaux du verre mat.synthèse bâtim.	4	24%
Techniques du gros œuvre du bâtiment	22	21%
Logistique et commercialisation	32	21%
* Productique mécanique décolletage	3	20%
Techniques du toit	3	20%
* Secrétariat	19	19%
Seconde professionnelle + 1^{ère} année baccalauréat professionnel 3 ans	986	16%
Réalisation ouvr. chaudr. structures métalliques	24	15%
Métiers de l'électronique	26	15%
Métiers du secrétariat	70	15%
Finition	13	14%
Bois et matériaux associés	64	14%
Métiers de l'électrotechnique	84	14%
Maintenance des véhicules et des matériels	59	12%
Maintenance véhic. auto. : bateaux plaisance/pêche	6	10%
Techniques géomètre topographe	5	9%
Techniques du froid et conditionnement d'air	3	7%
Métiers de la communication, industries graphiques	3	6%
Techniques des installations sanitaires et thermiques	9	6%
Vente action marchande	27	6%
Métiers de la restauration et de l'hôtellerie	16	5%
Carrières sanitaires et sociales	11	2%
Alimentation – option pâtisserie-confiserie	1	2%
Conduite et services dans le transport routier	0	0%
Métiers ind. de procédés ind. Chimiq .bio-ind. tt des eaux	0	0%
Techniques architecture habitat	0	0%
Travaux publics	0	0%

* 1^{ère} année de bac pro 3 ans

Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième

Jeanne Benhaïm-Grosse

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

En une dizaine d'années, malgré des prescriptions de plus en plus nombreuses, les pratiques d'éducation à l'orientation ne semblent pas s'être sensiblement étoffées. Les professeurs principaux n'y consacrent guère plus de temps en 2006-2007 qu'en 1998-1999. Ils considèrent la charge de travail beaucoup trop lourde et leur formation insuffisante. Par ailleurs, les élèves les plus en difficulté sont les moins à même de réfléchir à leur orientation car, « les déceptions, les rancœurs, la remise en cause de l'école surgissent à ce moment-là » ; et ils préfèrent dans ce cas « adopter la politique de l'autruche ». Ce sont pourtant eux qui auraient le plus besoin d'éducation à l'orientation, par exemple de revenir sur la mauvaise image véhiculée par l'apprentissage. Convaincus cependant du bien fondé de cette éducation, les professeurs souhaiteraient la développer, mais sur un temps institué et rémunéré, et pour tous les niveaux du collège. À ce titre, l'option de découverte professionnelle est bien venue.

Pour connaître l'investissement des enseignants dans l'éducation à l'orientation, la DEPP a mené en 2007 une enquête (*voir encadré*) auprès de professeurs, professeurs principaux et professeurs assurant l'option découverte professionnelle en classes de troisième, leur demandant de décrire leurs pratiques dans le cadre qui les concerne :

- l'éducation à l'orientation dans le cadre des enseignements disciplinaires ;
- l'éducation à l'orientation dans le cadre des séquences spécifiques ;
- la séquence d'observation en entreprise ;
- l'entretien individuel d'orientation ;
- l'information renforcée sur l'apprentissage ;
- et enfin, l'option de découverte professionnelle.

Les professeurs non principaux ont été interrogés sur leurs pratiques dans le cadre de leur enseignement disciplinaire, les quatre points suivants concernent les professeurs principaux, et l'option, uniquement les professeurs qui la proposent. La participation de chacun dépend évidemment de son statut.

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LE CADRE DES ENSEIGNEMENTS DISCIPLINAIRES

L'éducation à l'orientation dans le cadre des enseignements disciplinaires n'est pas récente puisqu'elle est déjà prescrite dans la circulaire de juillet 1996 : « *Chacune des disciplines doit concourir à développer chez les élèves les compétences transversales mentionnées (...)* ». « *En outre, les élèves découvriront la place, l'impact de ces disciplines dans le monde actuel et la façon dont elles participent à son développement. Il s'agit de faire comprendre le sens des apprentissages dispensés* ».

Lors de l'enquête de 1999, le taux exceptionnellement faible des réponses des professeurs non principaux laissait à penser que ces acteurs ne s'étaient pas encore appropriés les textes. Qu'en est-il aujourd'hui ? Les professeurs non principaux intègrent-ils l'éducation à l'orientation dans le cadre de leur enseignement, et si oui, quels sont leurs objectifs ?

L'éducation à l'orientation : les enquêtes de la DEPP

Il y a plus de 10 ans, la circulaire du 31 juillet 1996 a instauré la mise en oeuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège. En 1999, une étude réalisée par la DEPP avait permis de rendre compte des actions d'éducation à l'orientation au sein des collèges et des lycées, des différentes modalités qu'elles peuvent revêtir et du rôle des équipes qui les prennent en charge. Le constat s'était avéré très mitigé : les résultats de cette étude et surtout la très grande faiblesse des taux de réponse (professeurs : 23 % ; professeurs principaux 57 % ; documentalistes : 50 % et CO-P : 38 %) avaient fait apparaître des niveaux d'implication d'acteurs très différents d'un statut à l'autre, et d'un établissement à l'autre, ainsi qu'une place très variable de l'éducation à l'orientation dans les différents projets d'établissement.

En une dizaine d'années, les prescriptions relatives à l'éducation à l'orientation se sont largement étoffées dans les textes. La circulaire de rentrée 2006, notamment propose des mesures supplémentaires destinées à « mieux aider les élèves à identifier clairement les voies de formations qui s'offrent à eux et les débouchés à ces formations » :

- la séquence d'observation en milieu professionnel est rendue obligatoire pour tous les élèves de troisième depuis la rentrée 2005 ;
- l'entretien individuel d'orientation et sa généralisation à tous les élèves de troisième à la rentrée 2007 ;
- une information renforcée sur l'apprentissage ;
- enfin l'option (3 heures hebdomadaires) et le module (6 heures) de découverte professionnelle. À partir de 2006, l'option, facultative, doit pouvoir être proposée à tout élève de troisième alors que le module concerne plus particulièrement un public d'élèves scolairement fragiles, prêts à se mobiliser autour d'un projet de poursuite de formation à l'issue de la classe de troisième.

L'étude dont est tiré cet article est circonscrite aux seuls enseignants et au seul niveau de troisième. Elle a pour but de décrire les actions d'éducation à l'orientation proposées par les professeurs et professeurs principaux au niveau troisième, ainsi que leurs effets sur les élèves et sur le déroulement des conseils de classe.

Un échantillon de 593 collèges de la métropole, publics et privés sous contrat, représentatifs aux regards des critères de taille de l'établissement (grands/petits collèges) et de la commune d'implantation (communes rurales, villes isolées, centre, banlieue) a été tiré, et dans chaque collège, trois professeurs ont été interrogés :

- le professeur principal d'une classe de troisième choisie au hasard ;
- un autre professeur choisi au hasard dans la même classe ;
- le cas échéant, un (ou le) professeur enseignant l'option de découverte professionnelle dans une autre classe.

Les questionnaires ont été envoyés en mai 2007, soit à la fin de l'année scolaire qui a connu l'instauration des dernières mesures. Les taux de réponse à cette enquête sont beaucoup plus élevés que ceux de 1999, lors de la mise en place de l'éducation à l'orientation : 434 professeurs principaux y ont répondu (soit 72 % contre 57 % en 1999), et surtout 430 professeurs (soit 72 % contre 23 % en 1999). Bien entendu, l'option de découverte professionnelle ayant été mise en place en 2005, les professeurs qui la prennent en charge n'ont été interrogés que lors de la dernière enquête : 347 professeurs y ont répondu en 2007. Leur taux de réponse est plus malaisé à établir dans la mesure où l'on ne connaît pas le nombre de collèges dans lesquels l'option est proposée, mais il est estimé ici à 88 %¹.

1. Si l'on s'en tient aux 434 professeurs principaux répondant à qui l'on a posé la question, 329 (soit 76 % d'entre eux) déclarent qu'il y a bien une option découverte professionnelle dans leur collège. Mais 65 questionnaires du professeur d'option ont été renvoyés en supplément : 18 proviennent de collèges dont le professeur principal a déclaré qu'il n'y avait pas d'option, et 47 proviennent de collèges dont le professeur principal n'a pas renvoyé son questionnaire. Ainsi, sur les 593 collèges de l'échantillon, on sait dans 481 cas si l'option est proposée ou non. Parmi ces 481 collèges, 394 (82 %) ont bien une option et 87 n'en ont pas. Parmi les collèges qui ont une option, 347 ont bien fait parvenir une réponse du professeur chargé de l'option, et 47 ne l'ont pas fait, soit un taux de réponse de 88 %.

Une plus forte intégration de l'éducation à l'orientation dans les enseignements disciplinaires

La quasi-totalité des professeurs comme des professeurs principaux (plus de 9 sur 10), cherchent à indiquer à leurs élèves la place et/ou l'impact

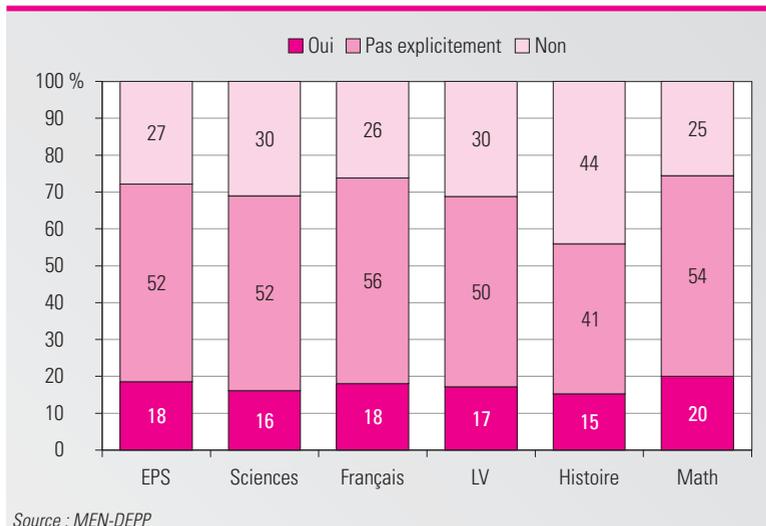
de leur discipline dans le monde actuel. En dehors de cet aspect, en 1999, 70 % des professeurs principaux déclaraient intégrer de l'éducation à l'orientation dans le cadre de leurs enseignements disciplinaires. En 2007, environ la même proportion de professeurs principaux (74 %) et de professeurs (68 %) déclarent le faire, mais ce qui les différencie, c'est que

39 % des professeurs principaux le font explicitement contre seulement 18 % des seconds. Les professeurs principaux semblent avoir une conscience plus aiguë de leur fonction dans ce domaine.

Certaines disciplines se prêtent-elles mieux à l'intégration de l'éducation à l'orientation dans le cadre de leur enseignement ? Il semblerait que

Graphique 1 – « Intégrez-vous de l'éducation à l'orientation dans votre enseignement disciplinaire ? »

(réponses des professeurs selon leur discipline)



non puisque les professeurs non principaux ont des réponses proches selon leur discipline : dans chacune d'entre elles, environ 2 sur 10 intègrent explicitement l'éducation à l'orientation dans le cadre de leur enseignement disciplinaire, environ 5 sur 10 le font de façon non explicite, et 3 sur 10 ne le font pas (*graphique 1*).

Des objectifs différents selon les disciplines

En revanche, selon les disciplines, l'objectif de développement des compétences transversales mentionnées par la circulaire de 1996 est plus ou moins souvent adopté. Parmi les objectifs mentionnés par les textes, le plus souvent adopté dans le cadre des cours, par 87 % des professeurs, est d'apprendre aux élèves à chercher, sélectionner et utiliser des informations. C'est le cas de la quasi-totalité des enseignants de toutes les disciplines sauf l'éducation physique et sportive (EPS seulement 5 enseignants sur 10).

73 % des professeurs ont également pour objectif d'apprendre aux élèves à construire et utiliser une démarche d'observation. Les professeurs de sciences (technologie, sciences de la vie de la Terre, sciences physiques et chimiques) sont très nombreux (9 sur 10) à adopter cet objectif, les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique sont 8 sur 10 et les professeurs de mathématiques et d'EPS, 7 sur 10. Les professeurs de français et de langues sont moins nombreux : 6 sur 10.

Les professeurs qui ont pour objectif d'apprendre aux élèves à travailler en équipe, ne sont que 67 %, mais ce taux est très variable selon les disciplines : l'objectif est adopté par la quasi-totalité des professeurs d'EPS, par 8 professeurs sur 10 en sciences et en langues, 6 sur 10 en français et en histoire-géographie, éducation civique, et enfin par moins de 4 sur 10 en mathématiques.

52 % des professeurs (4 à 6 sur 10 dans toutes les disciplines sauf l'EPS) ont pour objectif d'apprendre aux élèves à s'autoévaluer dans le

domaine des méthodes de travail et des résultats scolaires. Les professeurs d'EPS sont plus nombreux (8 sur 10) que les autres à développer cet objectif. On retrouve la spécificité de l'EPS dans le domaine de l'évaluation, déjà constatée dans de nombreuses études.

Enfin, 42 % des professeurs ont pour objectif d'apprendre aux élèves à évaluer une situation en termes d'avantages et d'inconvénients. Les professeurs d'histoire-géographie, éducation civique (6 sur 10) et d'EPS et de français (5 sur 10) sont plus nombreux à rechercher cet objectif que les professeurs de langues et de sciences (4 sur 10) ou de mathématiques (3 sur 10).

Il semblerait qu'au côté du professeur principal, les équipes enseignantes aient pris conscience de la nécessité dans leur enseignement disciplinaire de penser en arrière-fond à l'éducation à l'orientation. Il n'y a pas de différences dans les réponses des professeurs lorsqu'ils travaillent ou non en ZEP, dans des petits ou des grands établissements, dans des communes de types différents (commune rurale, ville isolée, centre ou banlieue). Selon sa discipline, en revanche, chaque professeur poursuit des objectifs spécifiques.

L'ÉDUCATION À L'ORIENTATION DANS LE CADRE DE SÉQUENCES SPÉCIFIQUES

La circulaire de juillet 1996 instaure des séquences spécifiques d'éducation à l'orientation, c'est-à-dire « un temps privilégié qui permet aux élèves de prendre conscience de la cohérence des actions dispersées et de nature différente auxquelles ils ont

participé ». Elles doivent être consacrées à la connaissance des métiers et des formations, et à l'exploration des intérêts des élèves. Elles représentent une phase de synthèse de l'ensemble des formations dispensées. Ces séquences doivent être proposées en premier lieu et coordonnées par le professeur principal, dont les missions sont le suivi individuel, l'information et la préparation de l'orientation de l'élève (circulaire de janvier 1993).

Un temps insuffisant consacré aux séquences spécifiques

En 2006-2007, 88 % des professeurs principaux déclarent qu'il existe des séquences spécifiques d'éducation à l'orientation pour la classe dont ils sont professeur principal. Ceux qui ont proposé des séquences spécifiques y ont consacré 10 heures en moyenne, exactement comme en 1998-99. Leur discipline, le fait qu'ils enseignent en ZEP ou non, dans des petits ou des grands collèges ou dans un type particulier de commune, n'influencent pas le temps moyen qu'ils y consacrent. Or, déjà en juillet 1996, la circulaire prévoyait que pour les séquences spécifiques « *il est nécessaire d'identifier un temps institutionnel pour l'éducation à l'orientation, intégré au temps scolaire, qui pourrait être d'un volume équivalent à une heure par quinzaine, si on se réfère aux nombreuses expériences identifiées dans les académies.* ». Il semblerait que le temps consacré aux séquences spécifiques soit donc insuffisant. Or la circulaire de 1996 insiste sur le « *risque réel de renforcer les idées toutes faites dans l'esprit des élèves si on ne consacrait pas un temps suffisant aux activités retenues* ».

Les 88 % des professeurs principaux qui déclarent qu'il existe des séquences spécifiques d'éducation à l'orientation y participent tous, toujours (44 points d'entre eux) souvent (37 points) ou parfois (7 points). 69 % sont accompagnés ou relayés par des conseillers d'orientation-psychologues (CO-P), qui participent moins fréquemment aux séquences : toujours (selon 8 % des professeurs principaux), souvent (24 %) ou parfois (37 %). En dehors de ces deux acteurs principaux, la participation à ces séquences est plus fluctuante : le principal y participe, le plus souvent occasionnellement, dans 38 % de l'ensemble des collègues, ainsi que des intervenants issus du monde de l'entreprise (36 %), et le ou la documentaliste (34 %). Les enseignants de la classe (dans 27 % des cas) ou du collège (11 %), d'autres professeurs principaux (14 %), et le CPE (14 %) participent ponctuellement. Les interventions de personnalités extérieures, issues des chambres des métiers (12 %) ou des chambres de commerce (7 %), sont

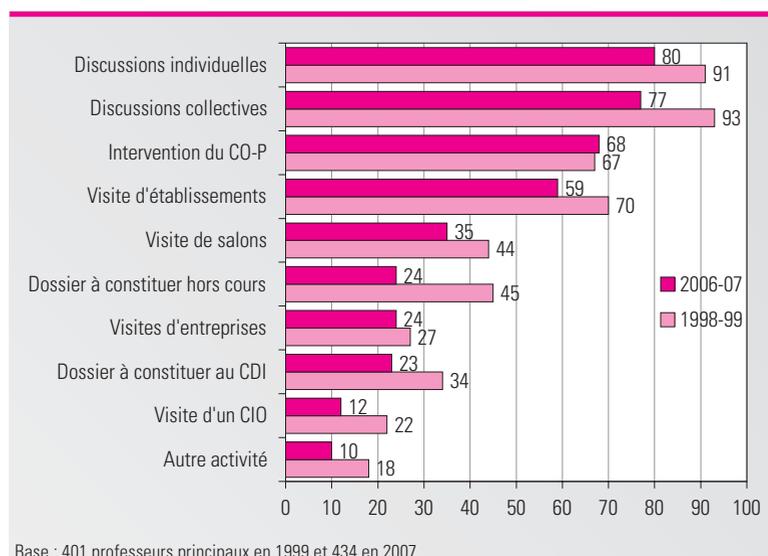
plus rares. Les acteurs semblent les mêmes qu'en 1998-99, et semblent intervenir avec la même fréquence.

Des activités moins fréquemment proposées qu'en 1998-1999

Les deux activités les plus souvent proposées lors des séquences spécifiques sont la discussion individuelle et la discussion collective avec les élèves (citées par respectivement 80 % et 77 % des professeurs principaux). L'intervention du CO-P (citée par 68 % des professeurs principaux) et les visites d'établissement (59 %) sont également assez fréquentes. Quant aux visites de salons (35 %) ou d'entreprise (24 %), dossier à constituer en dehors des heures de cours (24 %) ou au CDI avec le ou la documentaliste (23 %), visite de CIO (12 %), ou autre activité (10 %), elles sont beaucoup moins fréquentes (graphique 2). Toutes ces activités étaient plus souvent proposées en 1998-99 qu'en 2006-07.

Entre la circulaire de 1996 et celle de 2006, la recherche d'un ancrage

Graphique 2 – Les activités proposées lors des séquences spécifiques en 1998-1999 et en 2006-2007



plus large de l'éducation à l'orientation dans le monde professionnel, a conduit à essayer de multiplier les partenariats. Ainsi, dans la circulaire de 2006, il est demandé aux recteurs et inspecteurs d'académie « *d'organiser des séances d'information, (...) avec (...) le concours de partenaires extérieurs au système éducatif, en particulier des représentants des chambres consulaires, des centres de formation en alternance (CFA) et de la région au titre de la formation professionnelle* ».

Pour tenir compte de ces évolutions, certains items ont été rajoutés dans l'enquête de 2007. Les professeurs principaux sont assez nombreux à y avoir répondu. Ainsi, en plus des activités « traditionnelles », ils proposent des visites d'établissement (*ex : lors de journées portes ouvertes*) actuellement proposées par 59 % des professeurs principaux, des rencontres avec des élèves ou des professeurs de lycée (49 %), une information ou module avec support (28 %), des rencontres avec d'autres intervenants extérieurs (28 %), des contacts avec des chambres des métiers (11 %), des rencontres avec des étudiants ou des enseignants d'université (5 %), des contacts avec des chambres de commerce (4 %). Il semblerait que ces nouvelles activités proposées soient le fruit de ces perspectives.

Des activités jugées inégalement efficaces

Une activité est, loin devant les autres, citée parmi les plus efficaces, par 72 % des professeurs principaux : la discussion individuelle avec les élèves au sujet de leur orientation (elle comprend l'entretien individuel, ainsi que des discussions plus informelles avec l'élève). C'est pourquoi, même si

elle prend beaucoup de temps, elle est aussi la plus proposée (par 80 % des professeurs principaux). En dehors de la discussion individuelle, l'activité jugée la plus efficace est l'intervention du CO-P, dont 68 % des professeurs principaux disent qu'elle est proposée, et 43 % efficace (*graphique 3*).

À l'opposé, certaines activités, peu dévoreuses de temps, sont souvent proposées bien que rares soient ceux qui leur confèrent de l'efficacité. C'est le cas des discussions collectives, proposées par 77 % des professeurs principaux et considérées comme efficaces par seulement 21 %.

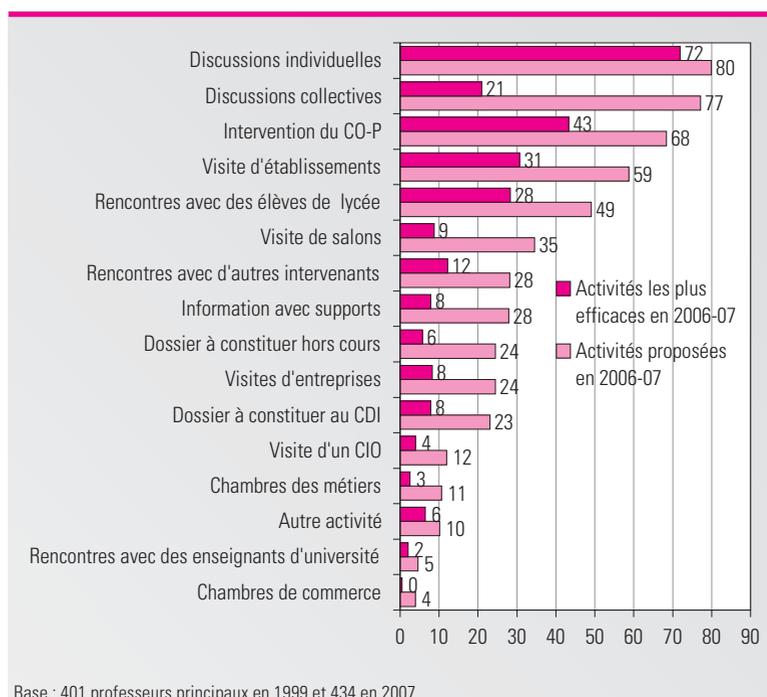
Parmi les visites à faire, une seule est citée parmi les actions les plus efficaces, par 31 % des professeurs principaux : les visites d'établissement. Les autres visites (d'entreprises, de salon, de CIO), ou les contacts avec les chambres de commerce, ou les chambres des

métiers sont citées par 0 % à 10 % des professeurs principaux.

Les dossiers à constituer, au CDI avec le documentaliste, ou en dehors des heures de cours, sont rarement cités parmi les actions les plus efficaces (par respectivement 8 % et 6 %). Or, la circulaire de 1996 présente le souhait de « *développer l'autonomie de l'élève par une attitude active. Qu'il soit capable d'identifier les obstacles qui pourraient s'opposer à la réalisation de ses projets, les analyser et envisager les moyens de les surmonter avec l'aide de l'équipe éducative et des dispositifs mis en œuvre dans l'établissement ; différentes données recueillies à partir d'une approche pédagogique de l'information* ». Comment expliquer ce manque d'enthousiasme pour ces activités ?

Enfin, pour un dernier type d'action, les rencontres, l'efficacité dépend des interlocuteurs envisagés. 28 % des professeurs principaux les jugent

Graphique 3 – « Lors des séquences spécifiques, avez-vous proposé les activités suivantes ? Quelles sont les plus efficaces ? »



Base : 401 professeurs principaux en 1999 et 434 en 2007

efficaces quand elles mettent leurs élèves en contact avec des élèves ou des professeurs de lycée. La proportion tombe à 12 % quand il s'agit d'autres intervenants extérieurs, et à 2 % pour les rencontres avec des étudiants ou des enseignants d'université.

Mais même si l'on essaye de distinguer l'efficacité de telle ou telle action, c'est l'enchevêtrement de ces actions, « la diversification des voies d'accès à l'information, la multiplicité et la diversité des expériences qui sont à valoriser ». (circulaire de juillet 1996)

Des séquences moins souvent programmées qu'en 1998-1999

En 2007, 53 % des professeurs principaux déclarent qu'une programmation annuelle est formalisée à l'avance pour ces séquences spécifiques d'éducation à l'orientation, soit un peu moins souvent qu'en 1999 (56 %). Or, la circulaire de juillet 1996 préconisait déjà que « l'ensemble des actions concourant à l'éducation à l'orientation constitue le programme d'orientation qui est partie intégrante du projet d'établissement. C'est la cohérence interne du programme qui donne son sens à chacune des actions et permet leur préparation, leurs diverses exploitations et leurs possibles prolongements ».

Et quand elle est formalisée à l'avance, la programmation des séquences est moins souvent intégrée au volet orientation du projet d'établissement (dans 66 % des cas, contre 72% en 1999). Or, dès la circulaire de 1996, il était demandé que la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation repose sur une démarche qui s'intègre totalement au projet d'établissement. « On doit veiller à ce que les actions

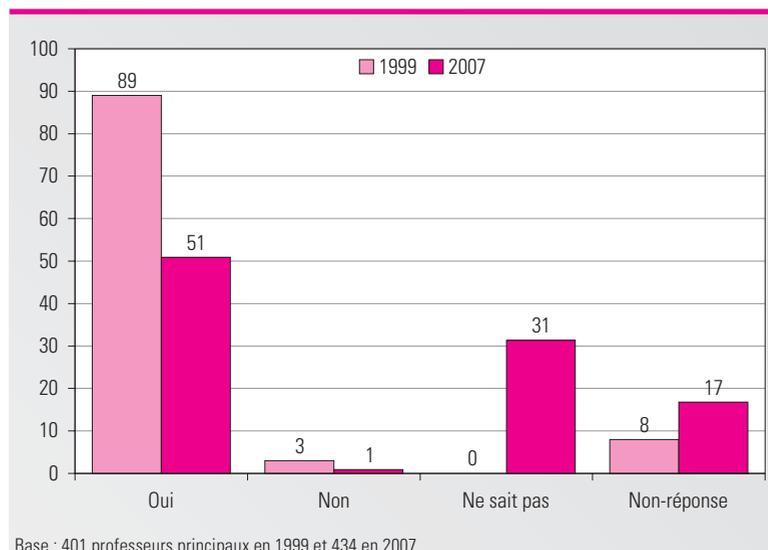
envisagées soient inscrites dans le volet " information-orientation ", préparé par la communauté éducative, en concertation avec ses partenaires, puis discuté et validé par le conseil d'administration. Ce volet structure les activités et assure leur cohérence pédagogique ».

Les professeurs principaux semblent moins bien connaître qu'il y a dix ans le contenu du projet d'établissement,

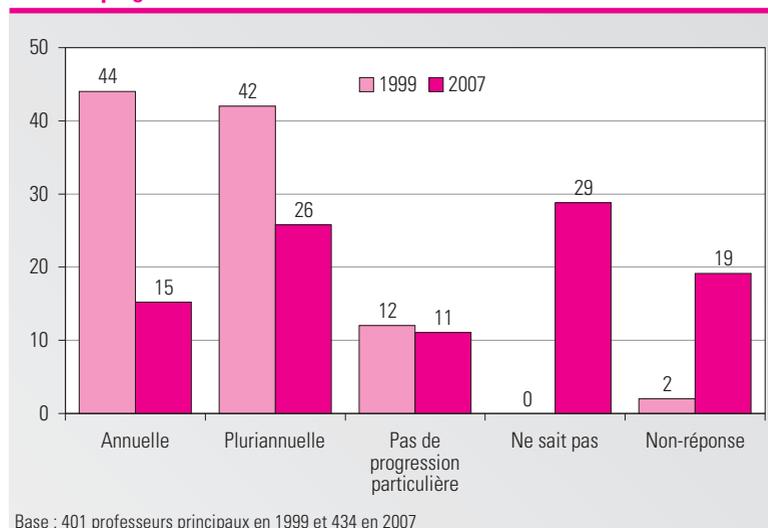
et/ou les textes réglementaires. En 1999, lorsqu'on leur demandait si le volet orientation du projet d'établissement prenait en compte les axes définis par les textes réglementaires, 89 % des professeurs principaux répondaient positivement (3 % de non, et 8 % sans réponse). En 2007, le total de ceux qui ne répondent pas (17 %) ou ne savent pas (31 %) atteint 48 % (graphique 4).

Graphique 4 – Le volet orientation du projet d'établissement prend-il en compte les axes définis par les textes réglementaires ?

(ex : la circulaire du 6 juillet 1996 définissant l'éducation à l'orientation)



Graphique 5 – Le volet orientation du projet d'établissement s'intègre-t-il dans une progression ?



De même, lorsqu'on leur demande si le volet orientation du projet d'établissement s'intègre dans une progression ou non, 2 % seulement des professeurs principaux ne répondaient pas à la question en 1999. 44 % faisant état d'une progression annuelle et 42 % d'une progression pluriannuelle, 12 % déclarant qu'il n'y avait pas de progression. En 2007, l'ensemble de ceux qui ne répondent pas (19 %) ou ne savent pas (29 %) s'élève là encore à 48 % (graphique 5).

Il semble donc qu'entre 1998-99 et 2006-07 la situation se soit plutôt dégradée. La multiplication des actions que les textes demandent de proposer aux élèves ne compense ni le peu de temps qu'il est possible aux enseignants de consacrer, ni le manque de formalisation des projets.

LA SÉQUENCE D'OBSERVATION EN MILIEU PROFESSIONNEL

La séquence d'observation en milieu professionnel est obligatoire depuis la rentrée 2005. Elle a pour objectif de « sensibiliser les élèves à l'environnement technologique, économique et professionnel en liaison avec les programmes d'enseignement, notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation ».

Les textes prévoient que « les élèves et leurs familles peuvent être associés à la recherche et au choix des lieux des séquences d'observation ; ils peuvent se faire aider dans leurs démarches par les équipes pédagogiques ». En effet, ce sont les élèves (dans 86 % des classes) eux-mêmes et leurs familles (81 %) qui trouvent des lieux d'observation en entreprise. Ces derniers sont parfois aidés par le professeur principal (dans 39 % des

classes), le principal du collège (36 %), ou un enseignant de la classe (27 %).

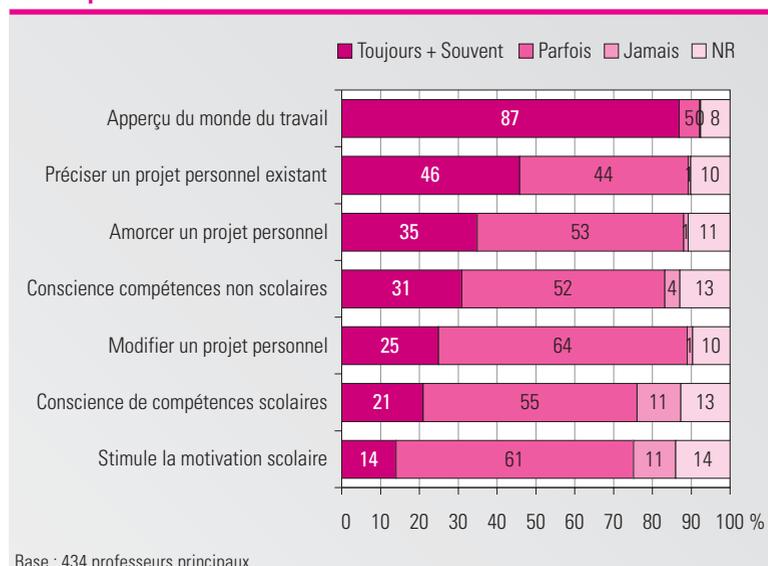
80 % des professeurs principaux déclarent qu'avant la séquence d'observation, ils fournissent directement les outils (grilles d'entretien, questionnaire d'enquête, grille d'observation, etc.) à leurs élèves, tandis que 15 % déclarent que ces derniers les élaborent eux-mêmes, un peu plus souvent hors ZEP (18 %) qu'en ZEP (6 %). Il n'existe pas de différences significatives selon les disciplines.

Après la séquence, 85 % des professeurs principaux réclament une production écrite aux élèves, 27 % organisent une soutenance orale devant un jury, 20 % un exposé devant les autres élèves de la classe, 18 % demandent aux élèves de réaliser divers documents (diaporama, exposition, site internet, etc.), et 4 % proposent autre chose. 9 % des professeurs n'ont répondu à aucun item, ce qui laisse à penser que rien n'est prévu dans leur classe après la séquence. Les pratiques des enseignants ne dépendent ni de leur discipline, ni du fait qu'ils soient en ZEP ou non.

L'effet le plus fréquemment cité (par 87 % des professeurs principaux) d'une séquence d'observation en entreprise est de donner (toujours ou souvent) un aperçu du monde du travail aux élèves. La séquence d'observation en entreprise a également un impact important sur le projet personnel des élèves : les professeurs principaux déclarent que c'est l'occasion pour ces derniers de préciser un projet personnel existant (46 %) ou de le modifier (25 %), et 35 % que c'est l'occasion d'en amorcer un. La séquence aide également les élèves à prendre conscience de compétences non scolaires (selon 31 % des professeurs principaux) ou scolaires (21 %). Enfin 14 % des professeurs principaux considèrent qu'elle stimule la motivation scolaire des élèves (graphique 6).

Les remarques que les enseignants sont conviés à faire en fin de questionnaire font souvent état d'une grande satisfaction générale pour cette action : « La découverte de l'entreprise, lors de la séquence de découverte d'une semaine en décembre, a été l'action la plus motivante pour les

Graphique 6 – « Quels sont, selon vous, les effets d'une séquence d'observation en entreprise sur les élèves ? »



enfants. Certains reviennent déçus et demandent un autre stage que nous accordons en général. Ce stage permet d'engager des discussions entre les parents, l'enfant et le professeur principal : que peut-il faire avec les résultats scolaires dont ils dispose ? Le choix de certaines sections est-il opportun ?... ». Les enseignants souhaiteraient la proposer non seulement, comme c'est le cas depuis 2005, à tous les élèves de troisième, mais aussi à d'autres niveaux du collège.

L'ENTRETIEN INDIVIDUEL D'ORIENTATION

La circulaire de juillet 1996 soulignait déjà la nécessité d'une phase d'individualisation dans l'éducation à l'orientation, et demandait que la réflexion sur soi puisse « être abordée (...) aussi spécifiquement au cours de temps individuels, notamment avec les conseillers d'orientation-psychologues, afin de contribuer à la construction d'une image positive de soi chez tous les élèves ».

La circulaire de décembre 2006 introduit deux nouveautés : la généralisation de l'entretien individuel d'orientation à tous les élèves de troisième et la recherche de la participation de chaque famille. En outre, alors que le conseiller d'orientation-psychologue était l'acteur de premier plan dans la circulaire de 1996, celle de 2006 met en avant le professeur principal : « conduits par les professeurs principaux en associant le cas échéant, selon une répartition qui sera jugée appropriée, les conseillers d'orientation-psychologues et les autres membres de l'équipe éducative, ces entretiens permettront une meilleure connaissance réciproque des souhaits de l'élève et de sa famille d'une part

et des conditions scolaires de réussite d'autre part ».

De fait, les professeurs principaux conduisent le plus souvent seuls les entretiens individuels : 44 % le font toujours ainsi et 40 % souvent. Lorsqu'ils sont accompagnés, le CO-P est leur partenaire privilégié : 7 % des professeurs principaux déclarent qu'il intervient toujours avec eux, 14 % souvent et 29 % parfois. 31 % citent un autre membre de l'équipe éducative et 25 % un autre professeur de la classe. Le CPE intervient (parfois) auprès de 12 % des professeurs principaux (graphique 7).

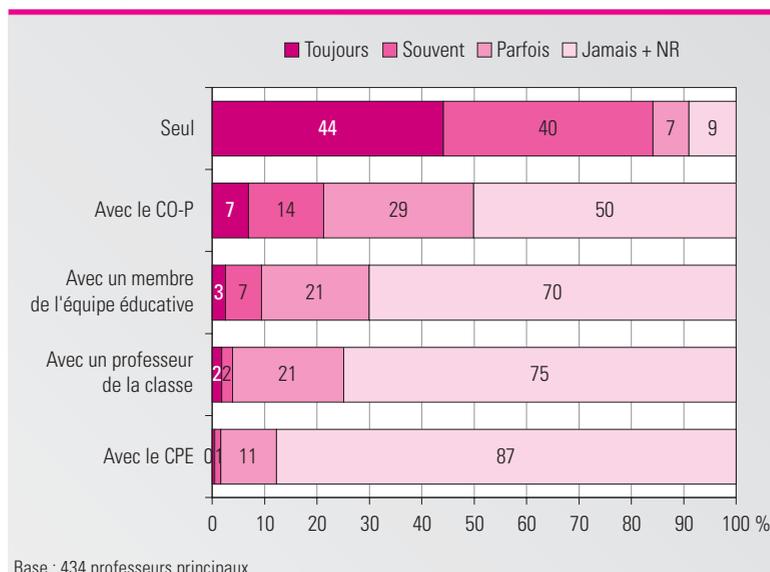
53 % des professeurs principaux déclarent que les entretiens ont bien été effectués en présence des familles pour tous les élèves ou presque, 18 % pour une partie conséquente de la classe (un tiers à la moitié des élèves), et 24 % pour quelques élèves seulement. 3 % signalent que les familles ne sont jamais présentes aux entretiens. Leur présence ne dépend pas du fait que le collège soit en ZEP ou non, qu'il soit public ou privé, ou du type de la commune d'implantation ; en

revanche, dans les grands collèges, les familles participent un peu moins souvent aux entretiens. Pour expliquer l'absence des familles, 25 % des professeurs avancent comme raison principale le fait qu'elles en ont été empêchées (toujours ou souvent), et 15 % le fait qu'elles n'ont pas (toujours ou souvent) souhaité s'y rendre.

87 % des professeurs principaux considèrent que, conformément aux objectifs officiels, l'entretien individuel aide (toujours ou souvent) les élèves à définir leur vœux, à les adapter à leurs possibilités (80 %), et leur permet aussi de recenser clairement leur besoin d'informations (54 %). Enfin, 44 % estiment que l'entretien individuel permet d'encourager (toujours ou souvent) les élèves à travailler.

On l'a vu, l'entretien individuel (ou plutôt la discussion avec les élèves pris individuellement à propos de leur orientation, qui comprend aussi les discussions informelles) est considéré comme l'activité la plus efficace parmi celles proposées lors des séquences spécifiques. En effet, 76 % des

Graphique 7 – « Comment conduisez-vous les entretiens individuels d'orientation ? »



professeurs principaux déclarent qu'il fournit des informations utiles à un meilleur accompagnement des élèves (graphique 8), 70 % qu'il débouche (toujours ou souvent) sur des perspectives partagées par les élèves et leurs familles, et 19 % qu'il est souvent suivi d'efforts scolaires (et 73 % que c'est parfois le cas).

Malgré tous ses effets positifs, l'entretien individuel n'est pas toujours simple à mettre en place. De nombreux professeurs se plaignent, lors des remarques de fin de questionnaire, d'un manque de temps à consacrer à ces séquences, surtout lorsque les effectifs de la classe sont lourds, « *ce qui donne moins de temps à consacrer à chaque élève* ». Le manque de moyens horaires est très souvent soulevé : « *Il existe un réel problème de gestion du temps : les troisièmes ont un emploi du temps bien rempli, y compris pendant le temps de midi (latin, option, association sportive, secourisme, etc.). Et il n'y a pas d'heure fixe dans leur emploi du temps à consacrer à l'éducation à l'orientation* » ; « *Le plus souvent, il faut*

empiéter sur les heures de cours, notamment à certaines périodes (fin de trimestre) ».

De plus, au-delà des problèmes matériels rencontrés, les élèves les plus en difficulté sont les moins à même de bénéficier de ces entretiens : Il arrive souvent que « *les parents d'élèves en difficultés évitent ou retardent le moment d'avoir en entretien avec le professeur principal. En revanche, il m'arrive de voir trois fois dans l'année des familles pour affiner l'option en seconde générale* ». Les professeurs principaux se plaignent beaucoup d'un manque d'intérêt et de maturité des élèves, particulièrement les plus en difficultés scolaires, qui « *préfèrent adopter la politique de l'autruche* ». Certains professeurs relatent combien les entretiens peuvent être alors douloureux : « *Lors des entretiens individuels, le problème rencontré est celui d'amener certaines familles à faire un choix différent de celui initialement envisagé. Les déceptions, rancœurs, problèmes familiaux, la mise en cause de l'école surgissent à ce moment-là et rendent*

particulièrement lourde la situation ». Situation qui suscite aussi la déception de certains professeurs : « *Il existe une absence de réelle motivation des élèves et de leurs familles, et souvent aucun sens des réalités (décalage entre les potentialités, les compétences, les acquis et les orientations demandées)* ». « *Cette année j'ai trois cas difficiles. Ce sont les trois élèves les plus rétifs et les moins motivés. Ce sera donc trois échecs* ».

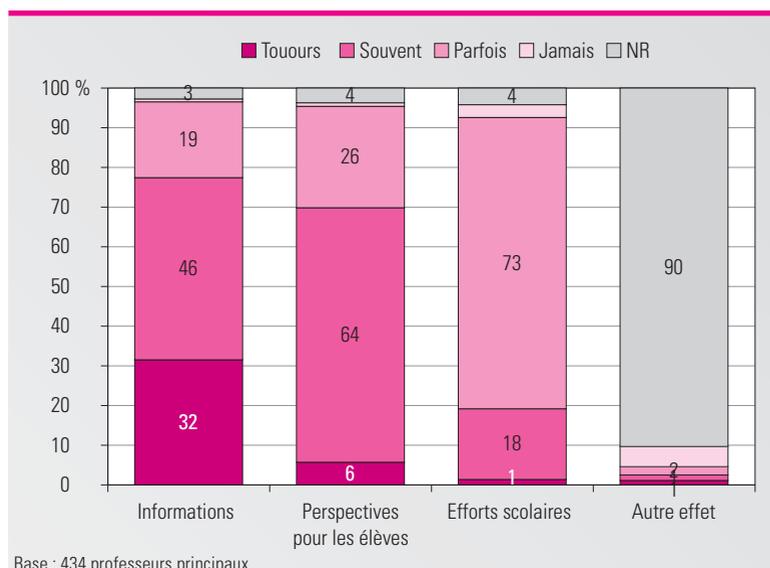
L'INFORMATION RENFORCÉE SUR L'APPRENTISSAGE

La circulaire de rentrée 2006 prévoit que « *l'information sur l'apprentissage et sur les métiers préparés dans le cadre de l'apprentissage sera renforcée. (...) Les élèves qui souhaitent accéder à une formation par apprentissage bénéficient d'un accompagnement spécifique assuré par le professeur principal de l'établissement scolaire d'origine, en collaboration avec les organisations professionnelles, les entreprises et les chambres consulaires ayant passé un accord cadre ou une convention avec les autorités académiques.* »

Trois questions ont été posées aux professeurs principaux à propos de l'information renforcée sur l'apprentissage :

– Une question relative **aux besoins** de la classe : « *Pensez-vous que certains élèves de la classe devraient se former par apprentissage ?* » 87 % des professeurs principaux ont répondu par l'affirmative : 80 % pensent que ce besoin concerne quelques élèves de la classe ; 7 % un quart des élèves environ, et 2 % la moitié de la classe ou plus.

Graphique 8 – Quels effets attribuez-vous aux entretiens individuels d'orientation ?



Base : 434 professeurs principaux

– La deuxième question portait sur **la demande** des élèves : « *Des élèves de la classe vous ont-ils fait part de leur souhait d'accéder à une formation par apprentissage ?* » (en effet, la demande des élèves peut se distinguer de leurs besoins, détectés par le professeur).

– Enfin « *Avez-vous fourni à vos élèves une information spécifique sur l'apprentissage ?* ». 51 % des professeurs principaux ont répondu à cette question par l'affirmative.

Même dans la situation jugée la plus nécessaire (lorsque le besoin a été détecté et la demande formulée), 60 % seulement des professeurs principaux ont cherché à informer les élèves sur cette voie. Même si aucun élève ne le leur en a fait la demande, lorsqu'ils pensent que c'est utile, 19 % des professeurs principaux ont pris l'initiative de fournir un accompagnement. *A contrario*, 57 % des professeurs qui ne considèrent pas que des élèves de leur classe doivent se former par apprentissage leur ont fourni tout

de même un accompagnement quand ils en ont fait la demande. Enfin, 3 % des professeurs l'ont fait de façon systématique en dehors de tout besoin ou demande (graphique 9).

Tous les professeurs font état, lors des remarques de fin de questionnaire, des réticences particulières des élèves en difficulté scolaire. Or, ce sont précisément ceux qui auraient le plus besoin d'éducation à l'orientation, et notamment de revenir sur la mauvaise image véhiculée par l'apprentissage. Dans ce contexte, la proportion de professeurs fournissant une information sur cette voie semble insuffisante, particulièrement quand le besoin s'en fait sentir et que la demande est formulée.

Les raisons de cette participation insuffisante ont déjà été citées à propos des autres actions d'éducation à l'orientation. Mais une raison plus spécifique concerne celle-ci : les professeurs déclarent avoir eux-mêmes une connaissance trop vague de l'apprentissage pour pouvoir

aider leurs élèves : « *Je ne connais pas bien le fonctionnement, les exigences, des très nombreuses filières et débouchés de la voie professionnelle, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage.* ». De plus, comme le dit l'un d'eux, « *j'ai des difficultés à proposer l'enseignement professionnel comme un vrai choix d'orientation.* ».

L'OPTION FACULTATIVE DE DÉCOUVERTE PROFESSIONNELLE

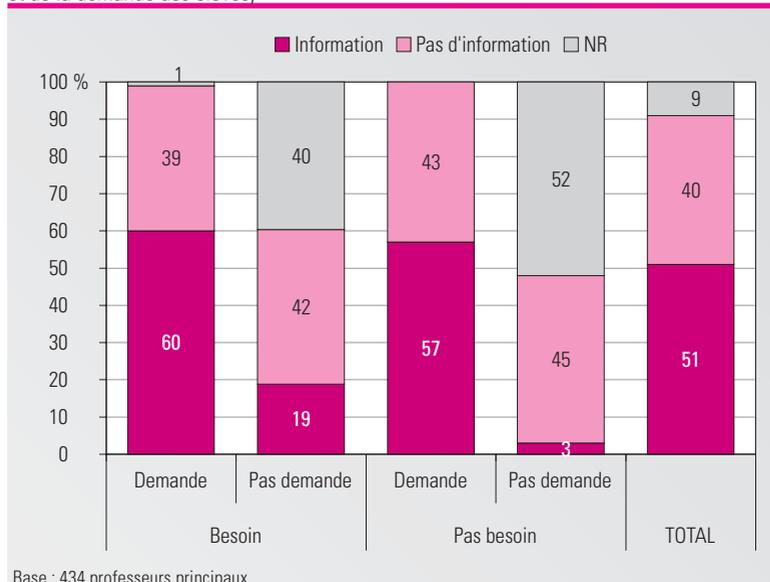
L'arrêté de février 2005 décrit l'option facultative de découverte professionnelle (3 heures hebdomadaires) comme visant « *à proposer aux élèves des classes de troisième du collège une approche du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social. Elle doit être proposée à tout élève à compter de la rentrée 2006. (...) Les connaissances ainsi acquises leur permettront, le moment venu, d'opérer des choix plus éclairés dans la construction de leur parcours de formation. À cet égard, la découverte du monde professionnel conduit à présenter des métiers à tous niveaux de qualification.* ».

Conçu sur le même principe que l'option de découverte professionnelle mais avec plus de temps passé sur le terrain (entreprises, lycées professionnels ou centre de formation d'apprentis), le module de découverte professionnelle (6 heures) est destiné aux élèves qui savent déjà qu'ils s'engageront ensuite dans la voie professionnelle.

Lorsqu'on demande aux professeurs principaux si une option ou un module de découverte professionnelle

Graphique 9 – « Avez-vous fourni à vos élèves une information spécifique sur l'apprentissage ? »

(Réponses des professeurs principaux en fonction des besoins de la classe en la matière et de la demande des élèves)

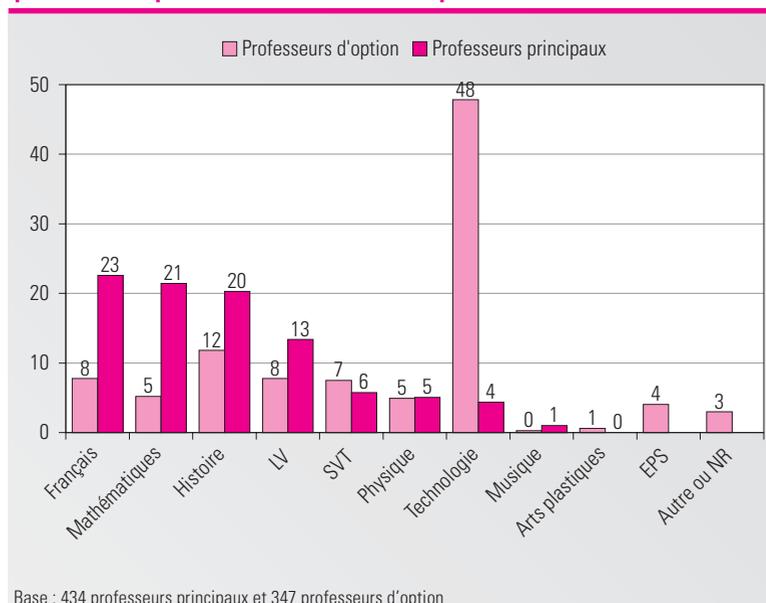


Base : 434 professeurs principaux

est assuré dans leur collège, 73 % d'entre eux répondent qu'une option est bien proposée aux élèves, 1 % citent un module, 3 % citent les deux, 20 % ne citent aucun de ces deux² enseignements, et 3 % ne répondent pas à la question. En outre 12 % des professeurs d'option répondant ont déclaré qu'un autre groupe d'élèves suit également l'option dans le même collège. Donc, dans 12 % des collèges dans lesquels l'option est proposée (soit 7 % de l'ensemble des collèges), deux groupes d'option sont constitués.

L'option est assurée par des enseignants au profil spécifique, d'abord du point de vue de leur discipline. Un sur deux enseigne la technologie (*graphique 10*), et ce sont plus souvent des hommes (57 %). Il est vrai que 78 % des professeurs de technologie répondant sont des hommes alors que dans les autres disciplines les proportions sont bien plus faibles : 20 % en français, 10 % en LV, 24 % en SVT. Enfin, alors que les « professeurs » (non principaux) et les professeurs principaux appartiennent à des catégories distinctes (les « professeurs » ne sont quasiment jamais professeurs principaux de troisième alors que les professeurs principaux le sont quasiment

Graphique 10 – Répartition des professeurs principaux et des professeurs qui assurent l'option en fonction de leur discipline



tous les ans), les professeurs d'option connaissent une situation intermédiaire : 39 % ne le sont jamais alors que 38 % le sont tous les ans. Seule leur ancienneté dans l'enseignement (18 ans) et dans le bassin de formation (15 ans) est semblable à leurs collègues.

Cette concentration de l'option dans les mains de professeurs à profil très spécifique n'est pas recommandée par les textes : l'arrêté de février 2005 précise au contraire que l'option doit être prise en charge « par une équipe pédagogique pluridisciplinaire, à laquelle peuvent se joindre d'autres membres de l'équipe éducative (professeur documentaliste, conseiller d'orientation psychologue, conseiller principal d'éducation, etc.) ».



Le faible investissement des professeurs principaux, et surtout des autres membres de l'équipe pédagogique, constaté il y a une dizaine

d'années dans le domaine de l'éducation à l'orientation avait donné lieu à une multiplication des actions prescrites ou recommandées aux enseignants, notamment depuis la rentrée 2006.

Depuis, les professeurs non principaux semblent plus conscients et actifs qu'en 1999. Ils sont presque tous attentifs par exemple, lors de leurs heures de cours, à expliquer aux élèves la place de leur discipline dans le monde actuel.

L'implication des professeurs principaux n'a pas suivi la même évolution. Alors que tous s'accordent à dire lors des remarques de fin de questionnaire, que l'éducation à l'orientation est fondamentale pour les élèves, surtout les plus en difficulté, et que les besoins vont croissants, il ne semble pas que dix ans après, leurs pratiques aient fondamentalement évolué. Ils sont très virulents sur les causes de cet échec : « Avec une heure de vie de classe tous les quinze jours, il est très difficile de proposer une véritable éducation à l'orientation, d'autant que cette heure

NOTE

2. La proportion de collèges proposant une option est en fait plus proche de 80 % que de 76 % (73 + 3). En effet, un questionnaire destiné au professeur assurant l'option a été envoyé aux 593 collèges de l'échantillon. Or dans 18 collèges pour lesquels le professeur principal a déclaré qu'il n'existait pas d'option, ainsi que dans 49 collèges dont le professeur principal n'a pas rendu de questionnaire, un professeur d'option a renvoyé son questionnaire. Si on ajoute aux 76 % des collèges dont le professeur principal a fait état d'une option, les 57 collèges ci-dessus, on obtient que 80 % des collèges proposent une option de découverte professionnelle, chiffre plus proche de la réalité.

sert aussi à gérer d'autres problèmes ou à aborder d'autres thèmes ». « Le processus d'orientation devrait faire l'objet d'une réelle progression de la sixième à la troisième. Il serait temps que les programmes scolaires intègrent dans l'emploi du temps des élèves de 3^e, des heures spécifiques pour le faire ». Beaucoup de professeurs principaux se plaignent : « le travail fourni par le professeur principal de troisième, simplement dans le cadre de l'éducation à l'orientation, est croissant d'années en années : recherche de documents, rapports de stage individuels à corriger intégralement, rencontres individuelles des familles de tous les élèves de la classe, absence d'heure de vie de classe pour gérer les problèmes administratifs liés à l'orientation, saisie individuelle des vœux. Or, l'indemnité du professeur principal de troisième est seulement de 10 euros/mois de plus que les autres niveaux 6^e, 5^e et 4^e. La charge de travail et le sentiment de

ne pas être légitime dans ce rôle font que je pense refuser ce rôle dans les années à venir. Les professeurs principaux de troisième sont de plus en plus difficiles à recruter... »

Ils ont aussi très souvent le sentiment de devoir combler la présence insuffisante des conseillers d'orientation-psychologues, qui sont : « surchargés et ne peuvent accorder que peu de temps à chaque élève » ; « Le professeur principal ne peut pas, seul, s'occuper efficacement du problème de l'orientation et en aucun cas ne peut se substituer au COP dont le rôle est essentiel ». Mais, outre l'absence de temps, les professeurs principaux souffrent d'un manque de connaissances précises sur les filières, sur le bassin de formation, le bassin d'emploi... : « Le manque de formation et la surabondance d'informations (notes dans les casiers envoyées par les lycées ou autre) font qu'il est souvent difficile de s'y retrouver et d'informer, de conseiller

de façon judicieuse les élèves » ; « La présence de la COP est indispensable car elle possède les connaissances nécessaires, et aussi elle a un autre rapport avec les élèves. Ils ont le sentiment qu'elle ne les juge pas ».

Vu l'ampleur de la tâche, de nombreux professeurs principaux déclarent également en fin de questionnaire leur préférence pour que l'éducation à l'orientation commence dès la quatrième, voire dès la sixième. Il se trouve que dans les textes, c'est déjà le cas. Les professeurs principaux de troisième ont, en somme, le sentiment que toute l'éducation à l'orientation de leurs élèves repose sur leurs épaules et que cette tâche est beaucoup trop lourde pour eux seuls. Le problème soulevé est d'autant plus crucial qu'ils sont nombreux à se déclarer motivés par l'éducation à l'orientation et convaincus de sa nécessité. ■

La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire

Pierre Champollion

Université Joseph Fourier, IUFM de Grenoble
UMR Apprentissages, Didactiques, Évaluation, Formation (ADEF)
Observatoire de l'école rurale (OER)

La scolarisation en zone de montagne et, plus généralement, dans l'espace rural isolé conjugue aujourd'hui efficacité – ainsi qu'en témoigne l'indéniable réussite scolaire des élèves jusqu'en fin de collège, principalement fondée sur une triple modernité organisationnelle, pédagogique et didactique – et retard, comme l'attestent les non moins indéniables difficultés qu'elle connaît en matière d'orientation scolaire en fin de collège et en début de lycée : l'orientation reste encore fortement influencée par le double poids de l'ancrage territorial, générateur de forte identité locale et de faible mobilité spatiale, et de la difficulté à se projeter dans l'avenir lointain, capacité indispensable à la construction d'un projet d'orientation. Ce phénomène complexe, éminemment paradoxal, va bien au-delà de l'impact singulier de telle ou telle variable contextuelle sur telle ou telle caractéristique de la scolarité des élèves ruraux et montagnards : issu d'un grand nombre de variables variant de concert, il correspond apparemment à un impact global systémique, l'effet de territoire.

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le concept de territoire, y compris au sein de sa discipline géographique fondatrice, n'est actuellement toujours pas complètement stabilisé à l'intérieur du champ des sciences humaines et sociales (SHS)¹. Pourtant, commence progressivement à poindre aujourd'hui dans les SHS l'hypothèse que, *variable d'analyse utile bien que notoirement sous-développée* (ARRIGHI, 2004) à la compréhension des phénomènes sociaux complexes, le territoire [ici la partie *rural isolé* de l'*espace à dominante rurale* et la *zone de montagne*] pourrait bien participer à l'« explication » partielle de nombre de phénomènes constatés, au niveau de l'école et du collège notamment. *La place des dynamiques territoriales est [en effet] longtemps restée modeste dans le domaine de l'éducation* (BROCCOLICHI et alii, 2007). On sait ainsi aujourd'hui que, dans un certain nombre de territoires, des « effets de contexte » liés à

ces territoires influant sur la réussite scolaire et le processus d'orientation des élèves ont pu, dans les années 1980 à 2000, être mis en évidence. C'est le cas, notamment, en ZEP et en REP, ou bien en milieu rural, indifférencié (DEPP, IREDU) comme différencié (OER).

Jusque un peu avant les années 2000, la majorité des « explications » des inégalités scolaires constatées, sur le plan statistique aussi bien que sur le terrain, impliquant la dimension territoriale se limitaient à évoquer et, bien sûr, à étudier les contraintes institutionnelles ou géographiques, de la ruralité par exemple : *ce qui caractérise l'école rurale isolée, c'est [justement] sa distance physique des pôles urbains, facteur d'isolement (relatif), et la dispersion de la population sur le territoire, facteur d'atomisation » des effectifs scolaires* (OUDOT, 2004). Dans ce cadre, l'on a ainsi pu observer, depuis les années 1980, un certain nombre de différences entre école rurale et école urbaine, soit positives relativement à la réussite scolaire en général, soit négatives à l'endroit de l'orientation plus particulièrement (DEPP, IREDU, OER, successivement).

L'idée que la localisation est importante [pour percevoir des processus éducatifs invisibles autrement, par exemple] est en effet rarement théorisée [par la recherche en

NOTE

1. Dans la communauté scientifique des géographes cette notion fait actuellement l'objet d'un certain nombre de critiques dénonçant son usure, voire son obsolescence (Cité des territoires, Grenoble, 2007).

éducation], et la plupart des études sur l'efficacité de l'école sont réalisées sans tenir compte du contexte local : tout ce qui se passe en dehors de l'école n'est appréhendé qu'en « arrière-fond », à partir des caractéristiques personnelles des élèves, par exemple (origine sociale, culturelle) (...)(REY, 2007).

Il y a ainsi à nos yeux, entre autres yeux, dans cette perspective, deux principales façons de prendre en compte le « local » dans l'éducatif :

- en tant que simple contexte spatial, pour repérer ce qui se produit à l'intérieur de ce cadre, mais sans considérer que celui-ci détient des propriétés susceptibles d'influer significativement sur ce qui se passe au niveau éducatif ;

- en tant que processus social, parce que l'on pense que l'activité éducative est insérée dans un tissu de relations sociales qu'il est nécessaire d'identifier pour comprendre ce qui se passe au niveau scolaire.

NOTES

2. Équipe de recherche pluridisciplinaire, soutenue par les IUFM d'Aix-Marseille, d'Auvergne, de Franche-Comté, de Grenoble et de Lyon, qui a construit et analysé, de 1999 à 2007, une importante base de données sur la scolarité en milieux ruraux et montagnards (voir encadré 2).

3. Les bons résultats obtenus dans ces types de classe paraissent devoir aujourd'hui être réinterrogés pour certains chercheurs (LEROY-AUDOUIN & SUCHAUD, 2006).

4. Présentation évidemment caricaturale : nous ne sommes bien sûr pas partisans de la hiérarchie sociale implicite des filières scolaires qui sous-tend la majorité des pratiques actuelles d'orientation.

5. Par exemple les *classes uniques* et les RPI.

6. La typologie INSEE, modifiée en 2002, s'appuie désormais principalement sur les aires d'emploi.

7. Cf. notamment les décrets de 1961 et 1977, leurs arrêtés « subséquents » et la loi « Montagne » de 1985, qui a quelque peu assoupli une définition initiale légèrement différenciée selon les massifs par ailleurs.

Ce n'est donc que depuis quelques années au plus que l'on parle en France, pour tenter de comprendre ces observations paradoxales sur la scolarité rurale, positives à propos de la réussite scolaire et négatives relativement à l'orientation scolaire, ou sur d'autres types de scolarisation, urbaine par exemple, de plusieurs notions en cours de développement liées aux territoires : l'« effet du territoire » (GRELET, 2004, 2006), dans lequel s'inscrivent variable par variable les différences constatées ; l'« effet territoire », phénomène davantage intégrateur des caractéristiques sociales et des organisations éducatives susceptibles de rendre compte des acquisitions et des trajectoires scolaires (BEN AYED & BROCCOLICHI, 2007) ; l'effet de territoire (BIDOU-ZACHARIASEN, 1997, pour les territoires urbains, plus particulièrement les « espaces résidentiels fordistes », et CHAMPOLLION, 2005, 2006, pour les territoires ruraux, (plus particulièrement ruraux montagnards), notion carrément systémique d'interrelations plus globale, mais aussi plus complexe et généralement plus diffuse.

Les recherches scientifiques qui servent de support principal à cet article sont presque toutes issues d'une interrogation relativement ponctuelle, historiquement datée (1980-1990), développée notamment au sein des cinq IUFM qui ont soutenu la création de l'*Observatoire de l'école rurale*², qui est restée longtemps sans réponse scientifique valide complète : pourquoi les élèves issus des *classes uniques* rurales et montagnardes, après être entrés au collège dans les « meilleurs » (OEUVRARD, 1995)³, en sortaient-ils, et en sortent-ils toujours aujourd'hui, parmi les « pires » (DAVAILLON & OEUVRARD, 1998), en termes de hiérarchie sociale de choix d'orientation⁴ plus particulièrement ?

Signalons enfin que cet article n'abordera ni l'explication sociologique majoritaire désormais classique fondée essentiellement sur la *reproduction* (BOURDIEU & PASSERON, 1970, et sqq.), ni la prégnance, secondaire par rapport au facteur sociologique dominant, des organisations institutionnelles et des établissements scolaires (DURU-BELLAT, 1985 ; MINGAT, 1988 ; BRESSOUX, 1993)⁵,

Encadré 1 : espace à dominante rurale et zone de montagne

Globalement défini en creux par rapport à l'*espace à dominante urbaine* par l'INSEE et l'INRA en 1996-1998 à partir de l'analyse des flux migratoires quotidiens entre le domicile et l'emploi, l'*espace à dominante rurale* correspond à la « segmentation » appelée ZAU (*zonage en aires urbaines et rurales*). Il comporte trois sous-ensembles spatiaux : l'*espace rural sous faible influence urbaine*, noté RSFIU, dans lequel de 20 % à 40 % des actifs résidents travaillent en zone urbaine, les *pôles ruraux et leurs périphéries*, notés PR, dans lequel au minimum 50 % des actifs sont des résidents, et l'*espace rural isolé*, noté RI, défini lui « négativement » (CHAMPSAUR, 1998)⁶.

La *zone administrative de montagne* ou *zone de montagne*, notée ici ZM, qui au sein de la base de données de l'OER est incluse dans l'*espace à dominante rurale*, rassemble des communes montagnardes de quatre des six départements du panel rural général (Ain, Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche et Haute-Loire) qui ont comme caractéristique principale d'avoir plus de 80 % de leur territoire situé à plus de 700 mètres d'altitude⁷.

ni le poids, secondaire lui aussi pour les mêmes raisons, des politiques publiques d'éducation (VAN ZANTEN, 2004)⁸, ni enfin les facteurs pédagogiques et didactiques spécifiques de l'enseignement en milieux ruraux et montagnards, dont l'influence réelle n'est du reste pas toujours précisément bien quantifiée.

L'IMPACT DU TERRITOIRE SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES ET LES PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES

Deux grands types d'espaces ruraux caractérisent, avec d'autres espaces ruraux, comme l'espace *rural sous faible influence urbaine* et les *pôles ruraux et leurs périphéries*, la base de données éducatives rurale générale élaborée progressivement de 1999 à 2007 par l'*Observatoire de l'école rurale* (voir encadré 2) : d'une part, la *zone administrative de montagne* et, d'autre part, la *fraction rural isolé de l'espace à dominante rurale*. Ce sont ces deux types d'espaces ruraux montagnards qui seront les plus fréquemment questionnés dans cet article.

Les quelque 2 500 élèves, comme leurs parents et leurs enseignants, des six départements français ayant des élèves suivis individuellement et interrogés par l'*Observatoire de l'école rurale* appartiennent à un grand « quart sud-est » de la France⁹. Le panel rural de l'OER dans son ensemble est, cependant, assez bien représentatif de l'espace à dominante rurale français en général et, surtout, de ses trois sous-ensembles spatiaux (encadré 1). Toutes les communes du panel rural montagnard OER, qui font partie de la « moyenne montagne » française¹⁰, sont elles aussi assez bien

Encadré 2 : la base de données

Pour aborder toutes ces problématiques du champ « éducativo-territorial », les chercheurs de l'*Observatoire de l'école rurale* ont construit, de 1999 à 2007, une base de données originale sur la scolarisation en milieux ruraux et montagnards à partir du suivi longitudinal nominatif, du CM2 à la fin du lycée, d'un panel de quelque 2.500 élèves ruraux et montagnards appartenant aux trois catégories de l'espace à dominante rurale des six départements interrogés, ainsi que leurs parents et leurs professeurs, à quatre reprises (2000, 2002, 2004 et 2005)¹¹. Cette base de données informatisée, complétée par l'affectation des élèves du panel à la rentrée 2007¹², est aujourd'hui forte d'environ 12 000 questionnaires supportant près d'un million d'items différents.

représentatives de la zone de montagne française dans son ensemble, si l'on excepte bien sûr les « hautes montagnes » des Alpes et des Pyrénées. Rappelons au passage que « *l'école rurale de montagne présente toutes les caractéristiques de l'école rurale en général : ses avantages et ses inconvénients sont simplement amplifiés par rapport à l'école rurale de plaine* » (MERIAUDEAU, 1980).

C'est principalement cette importante base de données, segmentée spatialement, qui nous a permis d'approcher et d'analyser de façon relative fine la territorialisation rurale montagnarde de la réussite scolaire et du processus d'orientation pour lesquels les résultats scolaires, mesurés aussi bien par les performances des élèves que par leur âge, sont des plus prégnants en France, on le sait. L'accès aux études longues et plus particulièrement aux filières prestigieuses, scientifiques par exemple, est en effet largement déterminé par le fait d'être en avance, « à l'heure » ou en retard, donc globalement par l'âge des élèves¹³ (MEZEIX, 2007).

L'impact sur la « réussite scolaire »

Résultats aux évaluations nationales sixième : en français et

mathématiques, les élèves de la base rurale générale OER, toutes ruralités confondues, n'ont pas de résultats significativement différents de ceux de l'ensemble des élèves français. Et, lorsqu'il y a différence, elle est plutôt à l'avantage des élèves « ruraux » : ils sont ainsi 8 % et 10 % à obtenir de « bons scores », c'est-à-dire supérieurs à 90, en français et mathématiques, contre 5,8 % et 8,1 % respectivement en moyenne nationale¹⁴ (tableau 1).

Les travaux de l'*Observatoire de l'école rurale* confirment donc les travaux antérieurs menés par la DEPP à la fin des années 1980 – début des années 1990 (F. ŒUVRARD et A. DAVAILLON) et également par le

NOTES

8. Par exemple *l'éducation prioritaire*.

9. Ain, Alpes-de-Haute-Provence, Ardèche, Drôme, Haute-Loire et Haute Saône.

10. Issues des Alpes du sud, du sud du Jura et du flanc est du Massif central.

11. Qui s'est avéré globalement représentatif de l'ensemble de la société française (pour plus de précisions, voir CHAMPOLLION, 2005, *Thèse de doctorat*, Université de Provence).

12. À partir des données détenues par les *services statistiques rectoraux* et les *services régionaux de l'agriculture* concernés.

13. L'âge n'est pas cependant un facteur pur : si l'on creuse derrière, on retrouve vite du social, voire du territorial...

14. Références : OER 2000, publiées en 2002, et DEPP 2000, publiées en 2001.

CEREQ à la fin des années 1990 – début des années 2000 (J.-J. ARRIGHI).

Plus largement, les résultats obtenus par les élèves ruraux et montagnards suivis par l'OER sont même très légèrement supérieurs aux résultats moyens métropolitains comparables¹⁵ : « *Appréhendé en termes de retard scolaire, le niveau des élèves ruraux est assez proche de celui des élèves urbains [...]. Notons qu'il s'agit là d'une excellente performance de l'école rurale si l'on considère que la structure des origines sociales des élèves ruraux est a priori prédictive d'une performance bien moindre* » (ARRIGHI, 2004).

Retard scolaire en fin de CM2 et accès sans redoublement en troisième

Le tableau 2 confirme ces bons résultats. Plus on se rapproche des territoires isolés, et plus le retard scolaire se réduit ! Au-delà des petites variations observées entre les différents types d'espaces ruraux et montagnards, on remarque que l'avance globale prise par les élèves de la base générale en fin de CM2 perdure dans l'ensemble jusqu'en fin de collège.

NOTES

15. « Les acquis des élèves [sont] en moyenne comparables entre urbain et rural [...] malgré un recrutement social des petites écoles rurales en moyenne plus populaire » (*Éducation & Formations*, n° 66, juillet-décembre 2003, DEP-MEN).

16. Cf. *Note d'information*, MEN-DEP, n° 01-36, juillet 2001.

17. Bornes inférieure et supérieure de respectivement 52 et 85 pour le français, 45 et 85 pour les mathématiques.

18. Cf. *L'état de l'École* n° 11, 2001, MEN-DEP, pour les retards en CM2, et *Repères et références statistiques* (RERS), MEN-DEP, édition 2005, pour l'accès CM2/3^e.

Tableau 1 – Résultats du panel OER 1999 et résultats nationaux¹⁶ aux évaluations nationales sixième 2000 (« bons » et « faibles »¹⁷ résultats uniquement)

	Territoires concernés	Français	Mathématiques
« Bons résultats »	Zone de montagne ZM	6 %	9 %
	Rural isolé RI	8 %	10 %
	Rural général OER	8 %	10 %
	France entière	5,80 %	8,10 %
« Résultats faibles »	Zone de montagne ZM	1 %	2 %
	Rural isolé RI	1 %	2 %
	Rural général OER	1 %	3 %
	France entière	2,40 %	5,90 %

L'impact sur les prémices de l'orientation scolaire et sur l'orientation scolaire elle-même

Au collège, moins de projets d'études longues

Compte tenu du poids des résultats scolaires sur les choix d'orientation, on ne devrait pas noter de différence significative dans la durée des études projetées. L'enquête OER « n + 2 », auprès des élèves de cinquième, a tenté de savoir si les poursuites d'études projetées différaient selon que ces élèves « rêvaient » ou se disaient « raisonnables ». En ce qui concerne le volet « raisonnable » de l'enquête, on s'aperçoit (tableau 3) que la ZM et le RI se distinguent du rural en général : leurs élèves comptent plus souvent que les autres ruraux arrêter

leurs études dans les trois ans. Peut-être faut-il déjà voir dans ce refus de se diriger autant que les autres vers des formations longues la crainte de devoir dans ce cas renoncer à une insertion professionnelle de proximité ? Nous y reviendrons plus loin.

Orientation à l'issue du collège

Les différences interruralités sont ici très faibles, tandis que les taux moyens des différentes ruralités restent toujours très en retrait des taux nationaux comparables (tableau 4). On retrouve une moindre aspiration à effectuer des études longues qui s'accuse encore chez les parents (- 9 points par rapport aux élèves). La demande spontanée d'accès à la seconde GT de la montagne apparaît particulièrement faible (59 %), notamment si on la rapporte à la moyenne nationale (- 6 points) (DAVAILLON, 1998).

Tableau 2 – Retards scolaires en CM2 en 1999 et taux d'accès CM2/troisième sans redoublement des élèves du panel rural général OER

Territoires concernés	Proportion d'élèves de 11 ans et plus en CM2	Taux d'accès CM2/3 ^{ème} (hors redoublement)
Zone de montagne ZM	16 %	82 %
Rural isolé RI	17 %	86 %
Rural général OER	18 %	84 %
France entière ¹⁸	19 %	80 %
ZEP	32 %	

Tableau 3 – Durées « raisonnables » de poursuite d'études projetées par les élèves de cinquième de collège suivis par l'OER

	Zone de montagne ZM	Rural isolé RI	Rural total OER
« Arrêter vite » (d'ici 3 ans)	12 %	14 %	10 %

Tableau 4 – Voeux « spontanés » des élèves pour une orientation vers la seconde générale et technologique puis la première S (période institutionnelle de recueil des « intentions » d'orientation/y compris réponses non indiquées)

Territoires concernés	Zone de montagne ZM	Rural isolé RI	Rural général OER	France
% Voeux des élèves de 3 ^e pour la 2 nd e GT	59%	61%	60%	71% ¹⁹
% Voeux des élèves de 2 nd e pour la 1 ^{ère} S	31%	32%	34%	

Au niveau de la seconde GT, le « décrochage » de la ZM et du RI, par rapport à la base rurale générale de l'OER, n'apparaît plus guère : l'« écrémage » scolaire déjà évoqué a fait son œuvre... Néanmoins, la direction globale des tendances observées antérieurement est bien conservée : plus on va vers l'isolement, moins les études longues et générales, les plus prestigieuses notamment, sont plébiscitées.

VERS DES EXPLICATIONS PLUS GLOBALES ET PLUS SYSTÉMIQUES DES RÉSULTATS PARADOXAUX OBSERVÉS AU SEIN DE L'ÉCOLE RURALE ET MONTAGNARDE...

Les différentes explications globalisantes présentées maintenant sont toutes issues des interprétations qualitatives des données qualitatives et quantitatives recueillies sur le terrain entre 2004 et 2005 traitées notamment par la méthode statistique des analyses factorielles des correspondances (AFC²⁰, voir encadré 3) conduites sur les deux sous-bases de données montagne (« n + 4 » pour l'année 2004 et « n + 5 » pour 2005) de la base de données rurale générale 1999-2007 de l'Observatoire de l'école rurale²¹.

Les limites rencontrées dans le cadre des analyses statistiques conduites « variable par variable »

Un certain nombre de tris statistiques, tris « à plat » ou bien « bilans » comme tris « croisés », des différentes variables de la base de l'OER ont évidemment permis dans un premier temps aux chercheurs de l'équipe de l'Observatoire de l'école rurale d'exploiter une partie des données quantitatives recueillies (regroupement, réduction, traitement et interprétation), analysée variable par variable en général ou *via* croisements de deux ou trois variables, comme on l'a vu. Certains de ces tris statistiques ont même mis en relation des données quantitatives et des données qualitatives codées de la base OER. C'est, par exemple, le cas de l'étude de l'évolution de l'appréciation de leur propre niveau scolaire par les élèves du panel OER en fonction du type de territoire rural qu'ils ont fréquenté ou bien de l'étude de l'impact des stratégies de rupture de l'isolement sur la scolarité et l'orientation mises en œuvre par les écoles et les collèges en fonction du type de territoire rural fréquenté²².

Mais aucune véritable analyse globale des phénomènes éducatifs complexes qui se jouent dans les territoires ruraux et montagnards comme dans d'autres territoires n'avait bien

sûr pu être menée sur la base rurale générale OER ou sur ses sous-bases dans ce contexte statistique classique où les variables, qualitatives notamment, étaient généralement exploitées soit individuellement, par tris à plat, soit deux à deux, par exemple par tris croisés. Or, *la combinaison des facteurs, on le sait, est plus importante que chacun d'entre eux pris isolément* (BRESSOUX, 2004).

L'apport décisif des analyses factorielles des correspondances pour explorer les impacts territoriaux globaux

Nous avons formulé l'hypothèse centrale, qui nous a été « suggérée » par des années de fréquentation professionnelle de terrain et d'analyses statistiques de la scolarisation rurale et montagnarde, que les éventuels effets de territoire que nous cherchions à mettre en évidence avaient les plus grandes chances de se manifester, sur un territoire donné caractérisé par quelques variables contextuelles fondamentales, à travers un

NOTES

19. Panel DEPP 1995.

20. Les logiciels utilisés pour ces AFC ont été développés par le centre MTI@SHS du laboratoire ThéMA UFC/CNRS de Besançon.

21. La sous-base OER « montagne » comptait, en 1999-2000, 920 élèves dits « usagers » ; en 2004, 633 élèves ; en 2005, 539 ; sa structure interne n'a pas véritablement été affectée par la décrue des effectifs (CHAMPOLLION, 2005).

22. Cf. les quatre tomes de *L'Enseignement scolaire en milieu rural et montagnards* publiés depuis 2001 sous la direction de l'équipe de pilotage de l'OER par les Presses Universitaires Franc-Comtoises : *Espaces ruraux et réussites scolaires* (2001), *Au seuil du collège* (2003), *Collégiens à mi-parcours* (2005) et *Le Devenir des élèves en fin de collège : parcours et projets* (2006).

système complexe mettant en relation une multiplicité de caractères susceptibles de varier ensemble : facteurs aussi bien quantitatifs (« résultats scolaires », par exemple) que qualitatifs (« estime de soi », « jugement de son niveau scolaire actuel », « estimation de sa réussite ultérieure », « appréciation de son contexte territorial », etc.). Les AFC nous ont paru constituer sous cet angle *a priori* un outil statistique bien adapté pour tenter de mettre à jour ces effets de territoire. L'exploration des différentes bases de données OER par la méthode des AFC nous semble donc nous rapprocher le plus de la « réalité » multifactorielle complexe observée. C'est pourquoi cette approche a été privilégiée ici.

La mise en évidence d'« effets de territoire » systémiques en fin de collège et en début de lycée

Les interprétations systémiques initiales

Au-delà de l'explication sociologique, dominante ici aussi, qui est portée par l'axe 1²³ des deux AFC réalisées sur les sous-bases « montagne » de l'OER « n + 4 » et « n + 5 », nous avons pu mettre en évidence *via* l'utilisation du plan factoriel [2,3] défini par les axes 2 et 3 un effet de contexte territorial complexe directement lié à l'espace rural montagnard : effet limité certes, mais bien réel, qui n'avait pu jusqu'ici qu'être pressenti de manière diffuse (CHAMPOLLION, 2005). Celui-ci s'est « matérialisé » de façon comparable aux deux

Encadré 3

Les « analyses factorielles des correspondances » (AFC) se sont avérées être, depuis leur mise au point à la fin des années 1960 par J.-P. BENZECRI, entre autres, de puissantes méthodes globales de description et d'analyse des données, y compris et d'abord qualitatives. En effet, alors que des outils statistiques efficaces existent pour mesurer individuellement les liaisons entre deux variables quantitatives (« coefficient de corrélation »), entre une variable quantitative et un variable qualitative (« rapport de corrélation »), ou pour analyser des ensembles de données quantitatives « analyses en composante principale » ou ACP), peu de solutions sont encore disponibles pour étudier de façon globale les « correspondances » susceptibles de « relier », de façon non nécessairement « linéaire », par « attraction » et « répulsion » notamment, un ensemble de données qualitatives. C'est précisément ce que permettent les AFC qui regroupent le long de quelques axes, selon l'option choisie, les différents « individus » ou les différents « caractères » variant de concert au sein de « projections » fondées sur la « métrique »²⁴ du χ^2 . Les actuels logiciels d'AFC permettent de visualiser²⁵ ces axes et les caractères les « structurant » dans des représentations graphiques très explicites (BENZECRI, 1979 ; CIBOIS, 1983).

niveaux observés, à la fin du collège et au début du lycée, par deux grands « comportements » collectifs complémentaires :

D'une part, par un *ancrage territorial*, marqué par une mobilité géographique physique réduite et par une identité locale forte, qui pèse sur la scolarité et l'orientation à deux niveaux : d'abord, en contraignant le jeu normal du processus d'orientation en autolimitant les ambitions des projets des élèves, ensuite, en entravant significativement la demande de formation des jeunes ruraux montagnards qui avaient réussi à s'affranchir partiellement ou totalement des pesanteurs locales²⁶ (axe 2).

D'autre part, par une faible *capacité à se projeter loin de l'horizon temporel immédiat*, c'est-à-dire ici essentiellement l'année en cours, faiblesse qui influence elle aussi les trajectoires scolaires en rendant peu envisageable et, surtout, beaucoup plus difficile la construction de projets d'orientation susceptibles de se développer sur le moyen et le long terme (axe 3).

Nous y reviendrons plus loin, lorsque nous tenterons d'ébaucher une première caractérisation, sur le fond, de l'effet de contexte territorial observé.

NOTES

23. L'axe 1 correspond, dans les deux AFC, à environ la moitié de la « variance expliquée » ou « inertie » du nuage global des variables-caractères.

24. Permettant de prendre en compte les éventuelles pondérations des différents caractères.

25. Parce que basées sur une « géométrisation » des relations existant entre les différentes variables. Les logiciels d'AFC qui ont été utilisés ici, respectivement ANACONDA pour le traitement des données et NUAGE pour la visualisation des résultats, sont tous deux empruntés au centre MTI@SHS du laboratoire ThéMA CNRS, université de Franche-Comté.

26. Ce phénomène, s'il touche à des degrés divers tous les élèves, pénalise surtout ceux qui envisagent de poursuivre des études longues hors de leur montagne, natale comme appropriée.

Rapide focus sur la méthode d'obtention des résultats issus de l'utilisation explicative du plan factoriel [2, 3]

Par rapport aux axes 2 et 3 précédents, toutes les « variables-caractères » actives sélectionnées pour l'AFC « montagne » « n + 5 » sont localisées à l'intérieur d'un « nuage » général de forme ellipsoïdale nette, qui se présente exactement comme l'homologue, morphologiquement parlant, du nuage général que nous avons mis en évidence au niveau de l'analyse de l'AFC « montagne » « n + 4 »²⁷. Au sein de ce nuage global, trente-deux caractères, tous de contribution égale ou supérieure à la

moyenne des contributions par rapport aux axes 2 et 3 de l'AFC « montagne » « n + 5 », sont communs aux axes 2 et 3. Ils se répartissent assez remarquablement autour des deux bissectrices des quatre quadrants, qui correspondent respectivement aux grand et petit axes de l'ellipse, à égale distance de chacun des deux axes. Le graphique 1 illustre clairement ce phénomène particulier.

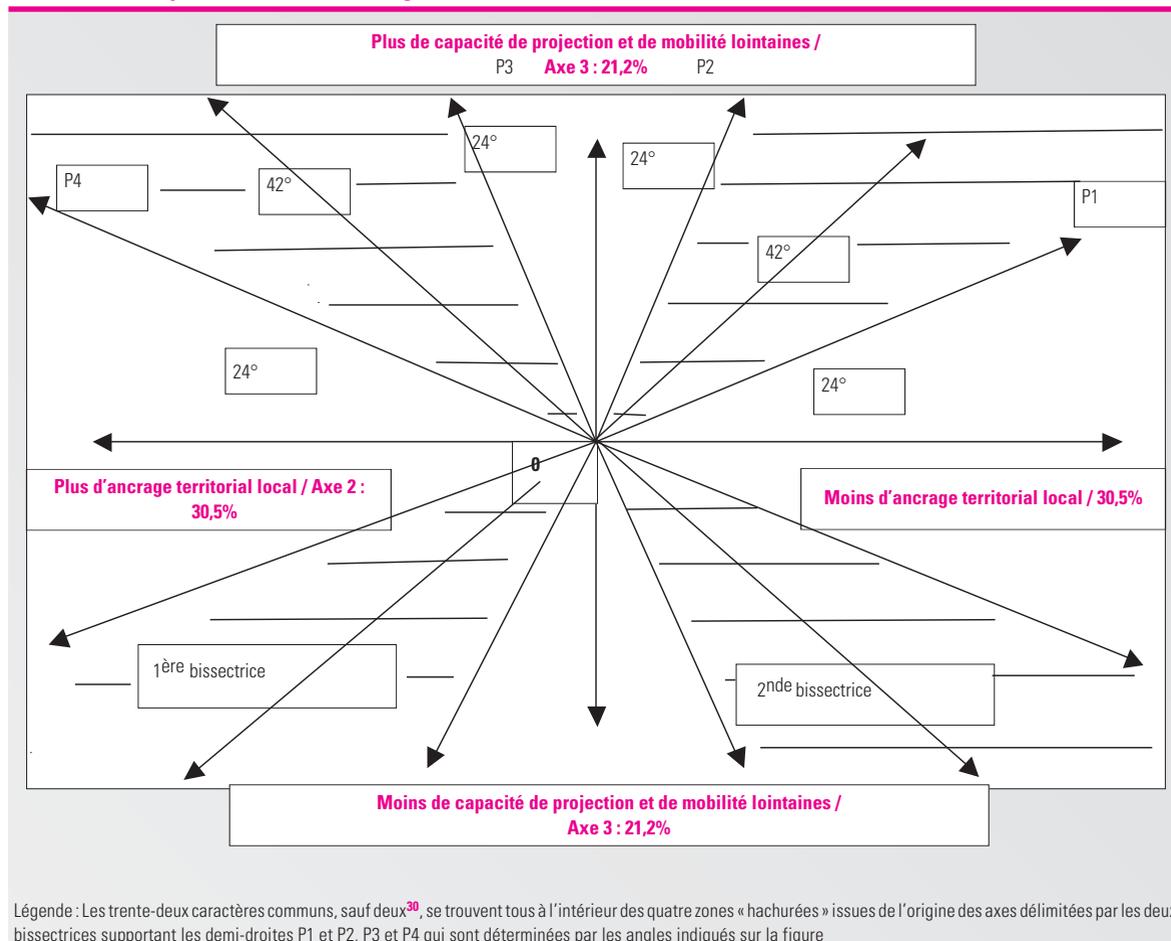
C'est notamment cette disposition spatiale particulière qui, en minorant la hauteur de la contribution de ces trente-deux caractères aux axes 2 et 3, légitime pleinement le recours explicatif²⁸ au plan factoriel [2,3], qu'ils structurent fortement. L'équidistance générale des deux axes de toutes les variables-caractères contribuant

fortement au plan [2,3] souligne bien l'importance du caractère systémique de l'explication territoriale développée²⁹.

NOTES

- 27. Cf. référence bibliographique n° 9.
- 28. Et non pas seulement l'utilisation géométrique du cadre spatial que constitue le plan factoriel.
- 29. Pour obtenir plus de détails méthodologiques et techniques, se référer à la bibliographie (n° 9). Toutes ces questions méthodologiques sont beaucoup plus largement développées dans notre HDR à venir : *École et territoire : de l'impact du territoire à l'effet de territoire*, 2008.
- 30. Pour ces deux caractères sur les trente-deux, les « 24 degrés » deviennent « 18 degrés » : ils sortent donc légèrement de la zone hachurée en se rapprochant des axes.

Graphique 1 – Localisation des trente-deux caractères communs aux axes 2 et 3 de contribution supérieure à quatre (contribution moyenne) de l'AFC « montagne » « n + 5 »



En dehors des quelques variables contextuelles de caractérisation territoriale retenues, les caractères renvoient tous à des variables dépendantes : « espaces attractifs ou répulsifs », « représentation urbaine ou rurale du collège », « durée projetée des études pour les élèves et les parents », « mobilité spatiale envisagée », « souhaits d'orientation », « activités de loisirs », par exemple. Les variables contextuelles, elles, se rapportent directement aux types de territoire (« rural isolé ») ou de politiques territorialisées (« travail en réseau ») qu'elles caractérisent.

En précisant la comparaison des deux AFC, on s'aperçoit que, au-delà des quelques rares variables nouvelles introduites dans la dernière AFC pour tenir compte de la poursuite des trajectoires scolaires au-delà de la fin du collège, par exemple les « vœux d'orientation post-seconde », la plus grande partie des caractères contribuant majoritairement à la structuration des axes 2 et 3 de l'AFC « n + 4 » se retrouvent au niveau de l'AFC « n + 5 » : 15 sur 23 pour l'axe 2 et 13 sur 17 pour l'axe 3.

Qui plus est, la moitié des contributions structurant fortement le plan factoriel [2,3] de l'AFC « n + 5 » appartenaient déjà à la liste des contributions structurant fortement le plan factoriel de l'AFC « n + 4 ». Sur ces quinze variables-caractères, seules quatre d'entre elles relèvent globalement du champ d'appartenance territorial montagnard (DEP 6 ou « département de la Haute-Loire » et DEP2 ou « département des Alpes-de-Haute-Provence », fortement, TM3 ou « pôles ruraux », moins fortement) ou contextuel (CE3 ou « utilisation régulière des TICE par l'école », TICE dont la *zone de montagne* et le *rural isolé* sont les

territoires les plus fortement utilisés). Toutes les onze autres font partie des variables dépendantes liées notamment aux représentations, dont huit sont directement territorialisées. C'est dire si, au-delà de la seule signification individuelle des axes, les deux effets de territoire mis au jour dans les deux AFC montagne sont extrêmement proches l'un de l'autre.

Le premier essai de caractérisation des effets de territoire identifiés

Ce qui apparaît donc, *in fine*, comme véritablement caractéristique de la mise en œuvre des facteurs explicatifs des spécificités constatées dans la scolarisation des élèves de la zone rurale montagnarde, c'est en premier lieu la dimension globale et systémique de cet effet de contexte territorial. Car il n'y a véritablement pas de séparation nette dans l'impact sur l'orientation, par exemple, entre d'une part la proximité ou l'éloignement ou encore l'absence d'infrastructures éducatives, sociales et culturelles, et d'autre part l'ouverture des mentalités des usagers, élèves et parents, et dans une moindre mesure des professionnels de l'école sur l'extérieur et l'avenir lointains.

Tout se passe en effet, dans la pratique, comme si les bons résultats scolaires observés avaient en zone rurale montagnarde impérativement besoin, pour être capitalisés en termes de projets d'orientation, que les élèves développent leurs capacités individuelles de mobilité géographique réelle et de projection psychologique lointaine. Bref, qu'ils prennent conscience de la nécessité, parfois, de sortir de façon peut-être temporaire de l'ancrage temporel et territorial

immédiat pour aller acquérir ailleurs une qualification professionnelle correspondant à leurs vœux. Et que, bien sûr, ces mêmes capacités soient développées chez tous les autres acteurs de l'orientation, notamment chez les parents d'élèves.

Il convient, enfin, de noter que ces tendances mises en évidence par les deux AFC se conjuguent aux effets restrictifs d'une offre de formation professionnelle limitée et d'un nombre restreint d'emplois locaux dans les territoires ruraux montagnards, pour rendre encore moins aisée l'élaboration de projets d'orientation impliquant des études longues, c'est-à-dire générales le plus souvent.

La question de la modélisation et de la transférabilité du concept d'effet de territoire

Un cadrage théorique initial directement issu de recherches empiriques

Les effets de territoire, correspondant aux deux manifestations mises en évidence par nos recherches au sein de la *zone de montagne* à deux reprises, se distinguent *a priori* des effets du territoire. « Effets de territoire » *versus* « effets du territoire » : les seconds renvoient essentiellement à des impacts territoriaux plutôt « individualisés », repérés variable par variable. Ils portent électivement sur une ou deux variables, quelque peu isolées de l'ensemble des autres facteurs plus ou moins intercorrélés, comme la « réussite aux évaluations sixième », l'« utilisation dans l'enseignement des TIC³¹ », les « activités de loisirs », etc. En revanche, les effets de territoire

correspondent, eux, davantage à des effets globaux, intéressant un grand ensemble de variables et, surtout, jouant, comme on l'a vu, de façon systémique. Bien sûr, dans la mesure où les effets systémiques de territoire touchent globalement la grande majorité des variables dépendantes territorialisées, chacune d'entre elles sera également touchée. Dans le cadre d'un effet systémique de territoire, l'étude individuelle de l'impact spécifique du territoire sur telle ou telle variable peut être légitimement entrepris, en gardant en tête l'impact potentiel du jeu des interactions au sein du phénomène global. Les effets « du » territoire seraient ainsi, sous cet angle, contenus dans l'effet général « de » territoire, lorsqu'il existe évidemment.

Si les seconds effets sont aujourd'hui avérés (CEREQ, DEPP, OER), les premiers n'ont été mis en évidence qu'à deux reprises (BIDOU-ZACHARIASEN, 1997 ; CHAMPOLLION, 2005, 2007) dans des contextes territoriaux particuliers (espaces urbains spécifiques et sous-bases « n+4 » et « n+5 » liées à la partie *zone de montagne* de la base rurale générale OER, respectivement). De tels effets systémiques sont cependant fortement suspectés, voire quasi-repérés, dans l'espace *rural*

isolé, toujours au sein de la même base OER. Au-delà, ce type d'effet de territoire n'a pas encore jusqu'ici été aperçu, voire seulement entr'aperçu, dans l'espace rural indifférencié correspondant à la base rurale générale de l'OER, ni dans ses sous-espaces ruraux que sont les *pôles ruraux* et le *rural sous faible influence urbaine*.

Une tentative d'ébauche de modélisation

Un effet de territoire sur le système scolaire, tel qu'on peut donc le caractériser provisoirement aujourd'hui au travers de ses deux premières apparitions en milieu montagnard, se manifeste globalement, de façon systémique. Il porte en effet sur l'ensemble des différentes variables dépendantes variant de concert, ou à tout le moins sur une sous-partie significative de celles-ci, hors variables d'appartenance ou environnementales. Il amplifie ou contrarie des phénomènes complexes socialement attendus, ou bien en détermine de nouveaux. Il s'appuie méthodologiquement sur un « plan factoriel » dans lesquels la très grande majorité des variables actives se regroupent nettement à proximité des bissectrices des axes constitutifs dudit plan factoriel (CHAMPOLLION, 2008)³².

Ainsi, pour les deux AFC rapidement présentées et analysées ici, l'effet de territoire mis en évidence a généré, de façon éminemment paradoxale, un renversement de tendance du lent processus d'orientation initié au cours du collège : aux bons résultats scolaires ne sont plus associées, comme on le constate généralement en France, des orientations largement

ouvertes vers les filières générales longues de lycée, à l'issue de la troisième et de la seconde GT³³. Ce phénomène paradoxal, qui débute *de facto* dès les rêves et les projections des élèves et des parents en fin de primaire, se développe aussi bien au niveau des projets d'orientation spontanés que lors des procédures institutionnelles, aussi bien chez les élèves que chez les parents et, dans une moindre mesure, chez les enseignants.

Quelle généralité potentielle pour le concept ?

Au-delà de ces effets de territoire particuliers, qui se sont manifestés deux fois en zone rurale montagnarde sur le corpus statistique de l'OER, n'y aurait-il pas plusieurs types d'effet de territoire pesant sur les processus d'orientation, qui se révéleraient caractéristiques de certains territoires et non pas d'autres, qui pourraient par conséquent ne se manifester que dans certains territoires ? N'y aurait-il donc pas de multiples types d'effets de territoires, spécifiques des territoires urbains, par exemple des *zones d'éducation prioritaire* et allant au-delà des politiques éducatives qui y sont développées, ou bien spécifiques des zones de piémont pré-montagnardes, ... ?

D'autres recherches, très rares, ont tenté de repérer et de comprendre, notamment dans un contexte urbain particulier, celui de l'« espace résidentiel fordiste urbain », *comment des trajectoires socio-économiques peuvent se construire de façon variable en fonction de différents « effets de territoire »*. Les deux études comparatives qualitatives localisées conduites ont permis de conclure, provisoirement, que *les trajectoires*

NOTES

31. Technologies de l'information et de la communication.

32. Davantage, ici encore, de détails techniques sur ce phénomène et son début de modélisation dans notre HDR à venir *École et territoire : de l'impact du territoire à l'effet de territoire*, 2008.

33. Hors de toute signification hiérarchique : à une orientation moins ouverte correspond un éventail des choix d'orientation réels restreint ici, statistiquement parlant, aux seules formations les plus modestes et les plus proches.

individuelles [économiques] s'élaborent dans leur inscription territoriale qui est aussi sociale et que le territoire constitue un médiateur fondamental [qui] représente un espace de mobilisation des ressources et un vecteur d'identité (BIDOU-ZACHARIASEN, 1997).

Un point de méthodologie

Au-delà de l'analyse statistique initiale des données qualitatives par la méthode des AFC, une partie des résultats obtenus et des interprétations effectuées proviennent d'autres méthodologies, comme d'autres méthodologies, comme l'analyse « anthropologique » d'*histoires de vie* recueillies *via* des entretiens réitérés. Depuis 2007 l'Observatoire de l'école rurale approfondit ainsi les résultats statistiques globaux par l'analyse qualitative d'entretiens individualisés semi-directifs réalisés avec des élèves du panel, visant la compréhension fine des histoires de vie scolaire des élèves les plus emblématiques³⁴.

Pour faire court, nous dirions volontiers aujourd'hui que ces deux approches sont à la fois complémentaires et indispensables. L'approche statistique est sans doute la mieux à même de repérer rapidement les effets de territoire³⁵, tandis que l'approche anthropologique est, elle, probablement la plus apte à entrer dans les détails de la « matérialisation » des effets de

territoire identifiés. Pour nous, la première devrait être développée « en amont », alors que la seconde n'interviendrait que plus tard, « en aval ».

PREMIÈRES CONCLUSIONS

Les analyses factorielles des correspondances que nous avons conduites sur les deux sous-bases de données « montagne » de l'Observatoire de l'école rurale nous ont permis de mettre en évidence, dans les deux cas analysés, le rôle d'effets de territoire systémiques, qui fonctionnent comme une territorialisation de fait des processus d'élaboration des projets d'orientation scolaire de l'ensemble de ses acteurs (collégiens et lycéens, parents, enseignants, conseillers d'orientation-psychologues, etc.). Ici, cette territorialisation va majoritairement dans le sens d'une plus grande modestie et d'une plus grande proximité des projets d'orientation conçus et médiatisés. Elle réduit donc *de facto* la taille de la palette des choix d'orientation réellement « disponible » pour les élèves ruraux et montagnards, de leurs parents et de leurs enseignants.

Elle creuse ainsi un peu plus l'inégalité des chances initiale relative à l'orientation et à l'insertion, liée essentiellement à l'origine sociale et culturelle, qui « pénalise » aujourd'hui les élèves ruraux et montagnards.

Le constat global qui ressort est que, par un effet de territoire spécifique, les bons résultats scolaires des élèves ruraux montagnards du panel OER obtenus au niveau de l'école primaire, tendance déjà observée sur le plan national dès la fin des années 1980 notamment par la DEPP puis l'IREDU, se poursuivaient sans trop d'érosion jusqu'à la fin du collège.

Mais que, paradoxalement, l'orientation scolaire ultérieure de ces élèves n'était aujourd'hui ni au niveau de leurs performances scolaires, ni même de leurs souhaits spontanés d'orientation.

Le territoire, dans l'acception géographique ou spatiale du terme, marque donc potentiellement de son empreinte les parcours scolaires au collège et au lycée. C'est le cas en zone rurale montagnarde, mais sans doute aussi, de façon probablement moins flagrante, dans la plus grande partie de l'espace rural, à tout le moins dans l'espace rural isolé, ce qui reste cependant à vérifier avec précision. ■

NOTES

34. Y. ALPE et J.-L. FAUGUET dans la vallée alpine de l'Ubaye, autour de Barcelonnette, d'un côté, et P. CHAMPOLLION et A. LEGARDEZ, sur le secteur du Cheylard, au pied du plateau ardéchois, de l'autre.

35. Quand des données statistiques pertinentes sont évidemment disponibles pour ce faire.

Bibliographie

- [1] **Alpe Y.** (2006), « Le Système éducatif en milieu rural : trajectoires scolaires et contextes sociaux et territoriaux », *Habilitation à diriger des recherches*, université de Provence.
- [2] **Arrighi J.-J.** (2004), « Les Jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation-Emploi*, n° 87.
- [3] **Bidou-Zachariasen C.** (1997), « La Prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains », *Revue Française de Sociologie*, Vol 38, n° 1, pp. 97-117
- [4] **Broccolichi S., Ben-ayed C., Trancart D.** (2006), « Les Inégalités sociospatiales d'éducation », in MAURIN L. et SAVIDAN P., *L'Etat des inégalités en France*, Belin
- [5] **Ben Ayed C., Broccolichi S.** (2007), « Fragmentations territoriales et inégalités sociospatiales d'éducation : quelles variations maximales des acquisitions et des parcours scolaires ? », in *Actes du colloque international Education et territoires*, Digne-les-bains, 29-30 novembre 2007
- [6] **Caille J.-P.** (2005), « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », in *Éducation & Formations*, n° 72, décembre 2005, DEPP-MEN
- [7] **Caro P.** (2006), « La Dimension spatiale des systèmes emploi-formation », *L'Espace géographique*, n° 3, pp. 223-240
- [8] **Champollion P.** (2006), « L'École et la montagne », *Cahiers Pédagogiques*, n° 447, *École, milieux et territoires*, pp. 14-15
- [9] **Champollion P.** (2005), *Impact de la scolarisation en « zone de montagne » sur la réussite scolaire et l'orientation des élèves du CM2 jusqu'à la fin du collège*, Thèse de doctorat, université de Provence.
- [10] **Champsaur P.** (dir) (1998), *Les Campagnes et leurs villes*, INRA-INSEE
- [11] **Davillon A., Œuvrard F.** (1998), « Réussit-on à l'école rurale ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 365, pp 33-35
- [12] **Grelet Y.** (2004), « La Reproduction sociale s'inscrit dans le territoire », *Formation-Emploi*, n° 87, Paris : La Documentation Française
- [13] **Grelet Y.** (2006), « Des Territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », *Bref*, CEREQ, n° 228, 4 p.
- [14] **Leroy-Audouin C., Suchaut B.** (2006), « Efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours : des résultats qui relancent le débat », *Note de l'IREDU*, n° 06/01.
- [15] **Œuvrard F.** (1995), « Les Performances en français et en mathématiques des écoles à classes uniques », *Éducation & Formations*, n° 43, pp. 113-116, DEPP-MEN
- [16] **Rey O.** (2007), « Éducation en milieu rural : l'espace est social », *Écrans de veille en éducation*, Paris : INRP (écho d'une communication au congrès *ECER 2007* de Gand en Belgique d'A. DYSON, co-directeur du *Center for Equity in Education* à l'université de Manchester en Angleterre).

Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques

Josette Costes, PRAG mathématiques,

Virginie Houadec, chargée de mission académique à l'égalité filles/garçons,

Véronique Lizan, MCF en mathématiques
Équipe Genre et Éducation, IUFM Midi-Pyrénées

Alors que le ministère de l'Éducation nationale s'est fixé pour objectif d'augmenter de 20 % le nombre de filles en classe de terminale S, STI, STL d'ici 2010, on constate que les orientations au lycée restent très sexuées : les filles boudent les filières scientifiques et technologiques « à connotation masculine ». Après avoir indiqué quelques éléments qui pèsent sur les choix d'orientation, nous examinerons le rôle que les professeurs, celles et ceux de mathématiques et de physique en particulier, ont à jouer en vue de rééquilibrer les choix d'orientation de leurs élèves filles.

La circulaire de rentrée 2007 (BO n° 3 du 18 janvier 2007) fait de l'égalité des filles et des garçons dans le système éducatif une priorité de l'année scolaire 2007-2008 et prévoit « l'objectif ambitieux d'une augmentation de 20 % des filles dans les terminales S, STI et STL d'ici à 2010, retenu comme indicateur de performance dans le cadre de la mise en œuvre de la LOLF ». La circulaire de rentrée 2008 (BO n° 15 du 10 avril 2008) énonce que « l'année 2008-2009 devra marquer une avancée significative pour la parité filles-garçons dans les séries scientifiques et techniques du baccalauréat, prévue à l'horizon 2010 » et précise que « la prochaine Présidence française de l'Union européenne, au second semestre 2008, a retenu la question de l'orientation comme axe stratégique dans le domaine de l'éducation. »

Pour la terminale S, la note d'information 06.06 du MEN (février 2006) signale les deux faits suivants :

- 35 % des élèves de terminale S ont choisi l'option sciences de la vie et de la Terre, 31 % l'option physique-chimie, 23 % l'option mathématiques et 11 % l'option sciences de l'ingénieur.
- la part des filles dans chacune de ces options est respectivement 57 %, 46 %, 41 % et 13 %.

Ainsi, 45 % des filles de terminale S choisissent l'option SVT (pour 28 % des garçons), 32 % l'option physique-chimie (30 % des garçons), 20 % l'option maths (25 % des garçons), et 3 % l'option sciences de l'ingénieur (17 % des garçons). Ce constat prend un relief intéressant quand on sait d'une part que les débouchés ne sont pas les mêmes pour les formations liées à la biologie, majoritairement suivies par des filles, et pour les formations liées aux mathématiques et à la physique, majoritairement suivies par des garçons (informatique, télécommunications, etc.) ; et que d'autre part la valorisation du diplôme a des conséquences non négligeables sur l'équilibre vie familiale/vie professionnelle (BREF n° 241 *Vivre en couple, être parent : impact sur les débuts de carrière*¹, mai 2007).

NOTE

1. « Les charges domestiques incombent toujours principalement aux jeunes femmes. Dès les premières années de vie active, les priorités professionnelles des jeunes femmes sont fortement liées à leurs charges familiales [...]. Selon l'enquête « Emploi du temps » (Insee, 1999), elles effectuent 80 % du « noyau dur » du travail domestique. » « Celles (les femmes) qui, dès les premières années de vie active, ont pu valoriser leur diplôme sont en mesure, plus aisément que les autres, de faire en sorte que les charges liées à la sphère privée interfèrent moins sur leurs carrières professionnelles. »

LES CONSTATS DANS L'ACADÉMIE DE TOULOUSE

L'académie de Toulouse (Division de la prospective et du pilotage – D2P) a pu étudier la cohorte d'élèves entrés en seconde en septembre 2005 dans les établissements publics de l'académie et comparer, pour chaque établissement, les niveaux moyens en mathématiques, mesurés à l'écrit du brevet 2005, et les proportions de filles et de garçons orientées en première S en 2006. Cette étude confirme la tendance nationale en matière d'orientation scientifique des filles.

Sur les établissements concernés, le niveau moyen en mathématiques mesuré à l'écrit du brevet était de 12 pour les filles et 11,6 pour les garçons (note sur 20). Le niveau moyen des filles est donc légèrement supérieur à celui des garçons. Pour autant, elles ne sont pas plus nombreuses à passer en première S, au contraire : seules 25,2 % des filles de seconde sont orientées en 1^{ère} S quand 35,7 % des garçons le sont. Leur orientation vers une première S, deux ans après avoir réussi le brevet, est donc en moyenne très inférieure à celle des garçons dans les mêmes conditions. Seules les meilleures « osent » la première S.

L'étude détaillée par établissement en signale un, radicalement à part : le Lycée P Mathou à Gourdan-Polignan, qui oriente 63 % des filles de seconde en première S pour 27,5 % des garçons. La moyenne des filles au brevet était de 12,7 et celle des garçons de 10,6. Il y a là une grande cohérence entre niveau et orientation et il semble bien que filles et garçons s'orientent en S de façon similaire. Nous séparons cet établissement des autres pour ce qui suit.

Sur les 59 établissements étudiés :

- six établissements orientent un peu plus de filles que de garçons en première S (de 1,4 % à 4,3 % en plus). Le niveau moyen des filles en mathématiques au brevet est alors supérieur à celui des garçons dans quatre établissements, égal dans l'un d'eux (41,4 % de filles orientées en 1^{ère} S pour 40 % de garçons) et inférieur dans un seul (moyenne de 11,8 pour les filles, 12 pour les garçons ; 27 % de filles orientées en première S pour 25 % de garçons) ;
- un seul établissement oriente en première S le même pourcentage de filles et de garçons, mais ceux-ci avaient au brevet une moyenne plus basse (11,8 contre 12,3 pour les filles) ;
- 52 établissements orientent plus les garçons que les filles en première S et les écarts sont alors beaucoup plus grands : de 4,4 % à 33,7 % (sauf pour un où l'écart est de 1,5 %).

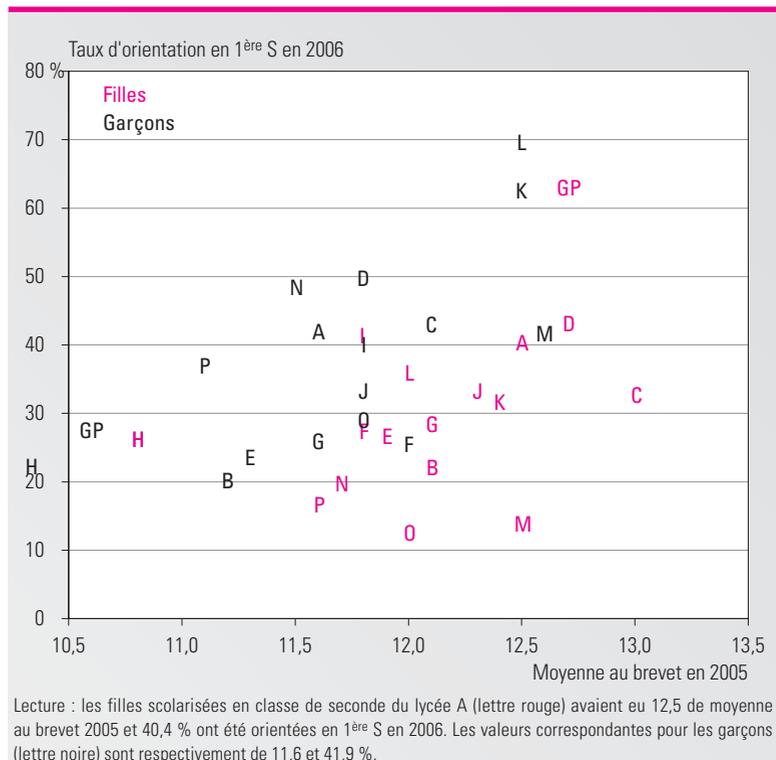
Les filles ont obtenu au brevet une note inférieure à celle des garçons dans 11 établissements (l'écart va de 0,1 à 0,5 point), et une note supérieure dans 47 autres (écart de 0,1 à 0,9 point). Trois établissements sur les quatre où l'écart de note est maximal en faveur des filles (0,9 point) orientent moins les filles en S, l'écart dépassant 10 % pour l'un d'eux.

Six établissements orientent de 2 à 3,3 fois plus souvent les garçons que les filles en S. Dans trois d'entre eux, la note des filles au brevet est pourtant supérieure à celle des garçons (de 0,2 à 0,5 point), dans deux autres, elle est inférieure de 0,1 point.

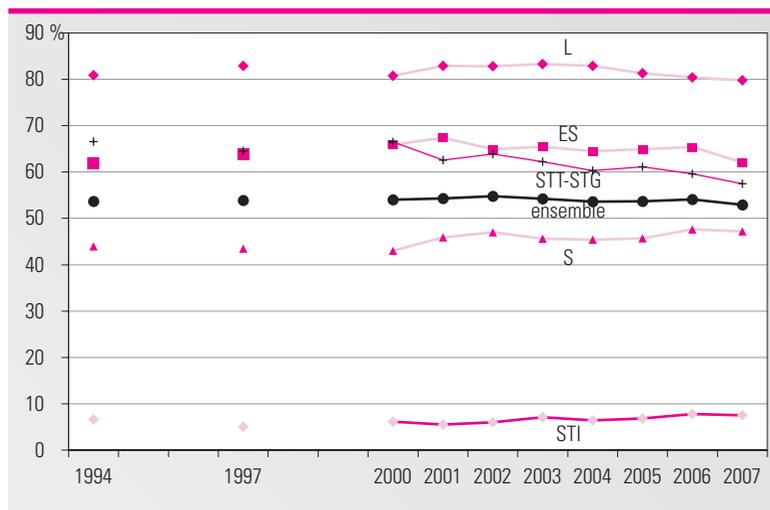
Le graphique 1 indique la situation propre aux garçons et aux filles dans les établissements les plus représentatifs.

On retrouve un constat similaire au niveau du baccalauréat S : à la session 2007, 28,6 % des filles ont obtenu

Graphique 1 – Moyenne au brevet en 2005 et taux d'orientation en 1^{ère} S en 2006, selon le sexe et l'établissement scolaire



Graphique 2 – Évolution du taux de féminisation des classes terminales, selon la série (1994-2007) (académie de Toulouse)



une mention bien ou très bien pour 23,9 % des garçons. Celles qui ont « osé » la série scientifique y présentent une réussite supérieure à celle des garçons.

L'évolution depuis 1994 du taux de féminisation de chacune des séries de classes terminales met en évidence une grande stabilité : stabilité de la proportion de filles en terminale, toutes sections confondues (54 % des élèves), et stabilité de leur présence dans les différentes sections : majoritaire en L, ES, STT, minoritaire en S et STI.

La présence des filles reste massive en lettres (80 à 83 % des élèves) et particulièrement faible dans les spécialités du secteur de la production (5 à 8 % en STI). La section STT (STG en 2007) est la seule où la part des filles diminue (de 67 % en 1994 à 57,5 % en 2007), devenant moins féminisée que la section ES dès 2001. La part des filles augmente légèrement en S, mais reste encore minoritaire.

La réticence des filles vis-à-vis des filières scientifiques constatée en lycée se poursuit dans leurs choix

d'orientation à l'université : en 2006, parmi les lauréats du baccalauréat S qui poursuivent leurs études en université, 60 % des garçons ont choisi une section de sciences fondamentales ou appliquées, contre seulement 23,7 % des filles.

DES EXPLICATIONS MULTIPLES AUX DIFFÉRENCES D'ORIENTATION ENTRE FILLES ET GARÇONS

Les explications avancées pour expliquer une telle différence sont multiples : l'image de la science (le scientifique un peu fou dans son laboratoire ou l'incompatibilité supposée sciences/féminin), l'histoire de l'éducation des filles², la construction de l'identité sexuée, les rapports sociaux de sexe et le rôle des stéréotypes.

L'histoire de l'éducation montre que la scolarisation des filles et des femmes a toujours été en retard ou en retrait par rapport à celle des garçons et des hommes³. La loi Camille Sée de 1880 crée l'enseignement secondaire féminin mais programmes et examens diffèrent notablement de ceux réservés aux garçons : examen de

La place des femmes dans les personnels de l'Éducation nationale Quelques chiffres (2006)

- Enseignants du premier degré (DEPP) : 78 % de femmes
- Enseignants du second degré (DEPP) : 61 % de femmes (67 % en collège, 54 % en lycée)
 - parmi les certifiés : 63 % de femmes (52 % en maths, 44 % en physique)
 - parmi les agrégés : 52 % de femmes (38 % en maths comme en physique)
- Personnel de direction (DEPP) : 41 % de femmes
 - Inspection générale : 25,4 % de femmes
 - IPR-IA et IADSDEN : 34,6 % de femmes
 - Personnels de direction d'établissements : 42,3 % de femmes
- Enseignement supérieur (DPE)
 - parmi les maîtres de conférence : 40 % de femmes (31 % en sciences et techniques, 26 % en maths et physique)
 - parmi les professeurs : 17,5 % de femmes (12 % en sciences et techniques, 10 % en maths et physique)

NOTES

2. En 1808, les femmes sont interdites dans l'enceinte des lycées nouvellement créés ; l'institutrice Julie DAUBIE est la première femme autorisée à se présenter au baccalauréat en 1861 après plusieurs années de démarche ; elle l'obtient en l'ayant préparé seule ; en 1880, l'enseignement secondaire féminin est organisé, mais sans baccalauréat.

3. C'est le principe du savoir qui libère, qui émancipe... les hommes. Pour les femmes, le ministère de l'Instruction Publique proclame en 1890 : « *C'est le mérite de nos lycées de jeunes filles de ne préparer à aucune carrière et de ne viser qu'à former des mères de famille dignes de leurs tâches d'éducatrices* ».

fin d'études secondaires ne donnant pas accès à l'université pour les unes, baccalauréat ouvrant la porte de l'université pour les autres ; travaux d'aiguille, économie domestique, éléments de sciences et large place donnée à l'enseignement littéraire « moderne » contre latin, grec, philosophie, mathématiques et sciences⁴. L'unification ne sera réalisée qu'en 1924⁵. En 1938, la suppression de l'incapacité civile permet aux femmes de s'inscrire à l'université sans l'autorisation de leur mari⁶. L'école des Mines de Paris⁷, l'école Polytechnique⁸, sont à leur création réservées exclusivement aux hommes et ne s'ouvriront aux femmes qu'en 1969 et 1972, faisant

ainsi de ces institutions un lieu de culture masculine par excellence.

Par ailleurs, la place réservée aux mathématiques dans les processus de sélection à l'école a favorisé la différence sexuée d'orientation des élèves. Historiquement, les filières techniques sont essentiellement masculines : elles appartiennent au secteur scolaire le plus en prise avec le système productif et ont d'abord été conçues pour la formation des ouvriers et des techniciens d'usine ; les filles y sont entrées lorsque leurs qualités propres de précision, d'habileté ou de minutie étaient requises pour certains travaux (dans les premières usines de matériel électronique, le personnel était essentiellement féminin car plus apte pour la confection ou l'assemblage de composants). Ensuite, les filles ont eu accès à des filières où elles étaient censées apprendre un métier qui pourrait leur être utile dans leur vie de mère de famille⁹.

Comme l'a écrit Simone de Beauvoir en 1949 dans son ouvrage « Le deuxième sexe », « *On ne naît pas femme, on le devient* », on pourrait écrire aussi : « *On ne naît pas homme, on le devient* ». Le sexe est biologique (fille ou garçon) tandis que le genre (féminin ou masculin) se construit dès la naissance. Il est le fruit d'une culture et d'une éducation (les filles en rose, les garçons en bleu, aux unes les poupées, aux autres les voitures, ou bien danse/rugby, littérature/mathématiques) intégrée par chacun d'entre nous, qui nous fait penser avec des codes sociaux profondément sexués, en particulier la place de chacun dans la société. C'est ce que le sociologue Roger Baudelot résume dans la phrase « *on profile les garçons pour occuper les fonctions masculines d'autorité et de pouvoir et les filles pour prendre en*

charge les enfants, le foyer et le mari » (CNAM, 2000). Ainsi, la famille, déjà, socialise plutôt les filles vers l'intérieur en privilégiant les activités statiques et les garçons vers l'extérieur en favorisant les activités dynamiques et l'esprit de compétition. La société ensuite et le poids des traditions veulent que la femme ait plus d'intuition que de rigueur pour s'intéresser plutôt à la compréhension des autres qu'à la compréhension du monde.

Ce sont des stéréotypes de sexe. Ils participent à la construction de l'identité de l'individu qui se définit par rapport à des attentes sociales traditionnellement attribuées à son sexe. Sont ainsi véhiculés et/ou reproduits par tout(e) un(e) chacun(e), et, en particulier, dans le système éducatif, des stéréotypes du masculin et du féminin. Parmi eux, il y a le « destin probable » que l'on imagine pour les filles et qui décrit généralement un équilibre difficile entre la vie familiale et la vie professionnelle. Autre élément : les élèves s'engageant vers des filières techniques, filles ou garçons, souvent issus du milieu ouvrier, restent très attachés aux conceptions traditionnelles des rôles des hommes et des femmes, et affirment, souvent fermement, leur appartenance à leur sexe durant leur scolarité en affichant des attributs (maquillage appuyé chez les filles, affection marquée pour les sports mécaniques chez les garçons, par exemple) ; et même, si, aujourd'hui, les filles n'envisagent généralement plus d'interrompre leur travail au moment de leur mariage pour se consacrer à la vie de famille, elles envisagent néanmoins avec intérêt la possibilité du travail à temps partiel¹⁰.

Évidemment, les mutations biologiques de l'adolescence influent sur les comportements à cette époque de la

NOTES

4. N. Mosconi, *Femmes et Savoirs*, L'Harmattan (1994).

5. V. Houadec, *Former les enseignant(e)s à l'égalité, une nécessité*, université Toulouse II – Le Mirail (2003).

6. N. Hulin, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, PUF (2002) et C. et F. Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan (1991).

7. **Conseil de l'École nationale supérieure des mines** : Procès-verbal de la 32^e séance, lundi 9 mars 1931.

« La discussion étant ouverte, M. de BERC émet un avis défavorable à l'admission des jeunes filles à l'École. Il fait observer qu'en principe les femmes ont tort de s'orienter vers des carrières où elles seront appelées à commander des ouvriers. D'autre part le décret organique de l'École des Mines de Paris stipule que l'École a pour but de former des ingénieurs aptes à diriger des exploitations de mines et d'usines métallurgiques. Or, l'article 55 du Code du Travail s'oppose à ce que les femmes soient employées aux travaux souterrains. »

8. Si, dès l'ouverture en 1972 du concours aux filles, Anne Chopinet fut reçue major à l'X, c'est seulement en 2000 que Clémentine Marcovici devint la première fille à sortir major.

9. C. Baudelot & R. Establet, *Allez les filles !*, Le Seuil (1992).

10. C. Baudelot & R. Establet, *op.cit.* et P. Tabet, *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, L'Harmattan (1998).

vie qui est, précisément, celle de l'orientation¹¹. En particulier, la confiance en elles des filles chute par rapport à celle des garçons alors qu'elle était similaire pour les deux sexes plus tôt dans la vie (enquête de l'OMS en 1995 auprès de plus de 3 000 élèves en France âgés de 11 ans, 13 ans et 15 ans) : les stéréotypes fonctionnent à plein et beaucoup de filles hésitent à se lancer dans des filières réputées d'autant plus difficiles que les qualités requises pour y réussir ne sont pas présentées comme des attributs féminins. D'après Baudelot et Establet, en dehors de la discipline même, les filières scientifiques développent des qualités de compétition et d'égoïsme qui ne seraient pas particulièrement prisées par les filles qui rechercheraient plutôt harmonie et solidarité¹². Ainsi, de façon à ne pas avoir à assumer le poids supplémentaire d'un échec possible ou anticipant un destin probable, les filles préfèrent s'engager dans des filières qui les rassurent et leur promettent plus de réussite, puisqu'elles sont réputées mieux correspondre à leurs qualités intrinsèques.

Par contre, l'existence de différences de fonctionnement des hémisphères cérébraux selon le sexe n'est pas prouvée¹³. Les différences d'aptitude varient selon l'âge et/ou la classe sociale¹⁴. Ainsi, une étude américaine des années 1980 qui tendait à prouver une différence d'aptitude au niveau de la vision dans l'espace selon les sexes a été révisée dans les années 1990 : un biais dans l'expérimentation a été mis en évidence¹⁵.

Au moment de l'orientation tous ces paramètres pèsent très lourds. Les décisions d'orientation ne se prennent pas aussi librement qu'on peut le penser : elles sont

influencées non seulement par la représentation professionnelle des adolescent(e)s et des parents¹⁶, elle-même façonnée par l'actuelle division sexuée des métiers et des formations, mais aussi par l'identité personnelle de chacun construite à partir des rôles et stéréotypes de sexe¹⁷. Il s'agit donc pour le ou la professeur de contribuer à ce que **la mixité instituée dans les établissements depuis 1975 se transforme en une réelle égalité filles/garçons** : c'est une recommandation de notre ministère, qui a été signataire en 2006 de la « Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. » (BO n° 5 du 1^{er} février 2007).

RÔLE DES ENSEIGNANTS ET STÉRÉOTYPES

« **Le rôle des enseignants dans le choix d'une orientation est déterminant** : le fait d'avoir bénéficié ou non de leurs conseils exerce « toutes choses égales par ailleurs » une **influence** presque aussi forte que les variables scolaires » (*Note d'information 04-14* du MEN, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? »).

De quelle influence s'agit-il ?

Toute société est porteuse de **stéréotypes**¹⁸ qui nous influencent, souvent à notre insu et contre notre volonté. Parmi ces stéréotypes, ceux sur le masculin et le féminin sont extrêmement puissants. Depuis notre naissance, nous engrangeons, *via* la famille, les médias, la publicité et les livres scolaires, des signaux qui associent des activités, des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui

forment notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans cette société. Nos définitions du masculin et du féminin, que nous pensons si personnelles, sont de fait le résultat d'une **construction**

NOTES

11. F. Bariaud, « Puberté et différenciation psychologique des sexes à l'adolescence » dans *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, CNDP, (ss dir F Vouillot) Autrement-dit (1999) p. 109-118.

12. C. Baudelot & R. Establet, *op.cit.*

13. C. Vidal, *Le cerveau, le sexe et les maths*, Tangente, 83 (2001), p. 6-8.

14. C. Baudelot & R. Establet, *Quoi de neuf chez les filles !*, Nathan (2007) et D. Bonora et M. Huteau, *L'efficacité comparée des filles et des garçons en mathématiques*, L'orientation scolaire et professionnelle, n° 20 (1991), p. 264-290.

15. D. Goldstein, D. Haldane, C. Mitchell, *Sex differences in visual-spatial ability: the role of performance factors*, Memory & Cognition, n° 18-5 (1990), p. 546-550.

16. « Les représentations véhiculées par les parents d'élèves et les enseignants, Hautes-Pyrénées, Tarn et Garonne, Haute-Garonne », Enquête Artémisia, université Toulouse II-Le Mirail et mission Égalité Filles/ Garçons. « Les parents face à la représentation sexuée des métiers », Enquête réalisée par l'Institut Ipsos à la demande de la délégation interministérielle à la famille (2007).

17. M. Huteau et F. Vouillot, *Représentations et préférences professionnelles*, Bulletin de psychologie, n° 42 (1988) ; M. Duru-Bellat, L'école des filles. *Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan (1990). M. Duru-Bellat, Filles et garçons à l'école, *approches sociologiques et psychosociales*, Revue française de pédagogie, n° 110 (1995) P. Bouchard, N. Bouchard, J.-C. St-Amand & J. Tondreau, *Modèles de sexe et rapports à l'école*, Les éditions du remue-ménage (1996).

M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse, M.A. Labopin et V. Perrier, *Les processus d'autosélection des filles à l'entrée en première*, L'orientation scolaire et professionnelle, n° 22 (1993), p. 259-272.

18. Le stéréotype est une opinion toute faite, une représentation figée, une image fixe qui paraît sortir d'un moule insensible aux modifications de la réalité qu'il est censé décrire et expliquer. Cette caricature de la réalité est d'autant plus efficace qu'elle se présente sous la forme aveuglante et simplifiée d'une évidence naturelle.

sociale¹⁹. Nous gardons certes notre libre-arbitre mais il est illusoire de penser que nous sommes exempts de stéréotypes.

Un professeur amené à parler avec ses élèves des métiers du bâtiment ou

NOTES

19. T. Laqueur, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en occident*, Éditions Gallimard (1992).

20. S.Frey, VRS n° 367 oct., nov., déc. 2006

21. V. Aebicher, La construction de l'identité masculine ou féminine chez les adolescents dans *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, CNDP, (ss dir F Vouillot) Autrement-dit (1999) p. 119-122

22. Extraits du dossier de DESS de V. Houadec « Former les enseignant(e)s à l'égalité, une nécessité. », université Toulouse II-Le Mirail (février 2003)

« Au bout de treize ans minimum de scolarité obligatoire, cette différence de traitement entre les filles et les garçons dans les classes mixtes aboutit à des apprentissages différents. Annette Jarlegan (2002) montre, à partir d'une recherche menée sur 22 classes de CE1 et 21 de CM2 « la manière dont l'école participe, par de multiples mécanismes, à la fabrication des différences liées au sexe dans le domaine de l'apprentissage en mathématique ». Les différences de temps alloué se cumulent au cours de la scolarité de l'élève : les garçons recevraient, de fait, environ 36 heures de cours de mathématiques de plus que les filles entre le primaire et la fin de la seconde année du collège (Marie Duru Bellat 1990).

23. Des subtilités s'installent aussi dans le type de questions posées, notamment dans les matières scientifiques. Lorsque les jeunes enseignants ont besoin d'un rappel : « Qu'avons nous appris hier ? », « Qui peut me réciter la leçon ? » c'est plus volontiers une fille qui sera interrogée. L'analyse des 79 visites de classe réalisées en 2000/2001 et 2001/2002 montre un rapport de 55 % en faveur des filles. En revanche, lorsque c'est l'émission d'une hypothèse qui est sollicitée, le rapport s'inverse, il est de 77,5 % en faveur des garçons.

On peut corréliser ces constats aux choix d'orientation des filles, qui, même lorsqu'elles choisissent de faire des études de mathématique se dirigent plus volontiers vers les mathématiques appliquées – 41,4 % de filles en MASS – les garçons préférant les maths pures – 27 % de filles en maths pures (MEN *Promouvoir l'égalité des chances*, chiffres de Toulouse 3).

de construction de ponts s'adressera spontanément, dans la plupart des cas, en priorité aux garçons et ne fera pas les efforts sans doute nécessaires pour inclure les filles dans la discussion ou mobiliser leur attention. Et ce, que le ou la professeur(e) soit un homme ou une femme. Or, **l'égalité à l'école, c'est ouvrir les mêmes perspectives, le même monde, aux filles et aux garçons**. Il peut cependant y avoir un écart entre la réalité et sa représentation²⁰ : l'École nationale des Travaux Publics de l'État compte en 2006 près de 40 % de femmes et l'École nationale des Ponts et Chaussée 25 %.

La façon dont un ou une enseignant(e) accueille l'annonce d'un projet d'élève atypique à son sexe, comme mécanicienne automobile ou puériculteur, peut révéler des stéréotypes et être dommageable. L'éventuelle fraction de seconde où se mêlent surprise, interrogation, parfois incrédulité, voire ironie, est importante. Il en va de la légitimité, ou non, du projet professionnel de l'élève. Or, pour des jeunes en devenir, et particulièrement à l'adolescence, être fille et attirée par un métier dit « masculin » ou être garçon et attiré par un métier dit « féminin » peut poser problème²¹. C'est là que l'intervention de l'enseignant ouvre ou ferme des portes. Si l'élève perçoit manque d'intérêt, doute ou perplexité, voire réprobation, les « atypiques » sont renvoyés à leur « bizarrerie » et il leur faudra encore plus de détermination pour maintenir leur choix. S'intéresser au projet et l'accueillir comme possible, c'est le valider aux yeux des élèves. C'est alors l'occasion de faire discuter les élèves sur le masculin et le féminin, les préjugés, l'égalité entre les sexes, de leur signaler que tous les métiers

sont accessibles de droit aux deux sexes, de donner l'exemple des filles qui investissent des domaines jusque-là réservés aux hommes (médecine, droit). Le ou la professeur(e) ouvre ainsi les choix d'orientation des élèves.

Selon le rapport Porchet (mars 2002), « c'est le " niveau en mathématiques " qui conduit l'élève à se sentir " capable " ou non, d'entreprendre des études scientifiques. Or, les filles se dévalorisent systématiquement dans l'estimation de leurs capacités. » Ainsi, parmi les élèves qui sont au-dessus de la moyenne en maths, seules 53 % des filles s'estiment capables de suivre un cursus scientifique alors que c'est le cas de 82 % des garçons. Il est clair que, même si bien des choses se jouent en dehors de la classe, les professeurs de mathématiques et de physique, ne doivent pas sous-estimer leur influence²². L'encouragement des élèves filles, la valorisation de leurs capacités (à résoudre, à démontrer, à manipuler, à comprendre, à exposer), les discussions scientifiques avec elles²³ sont indispensables. L'attention aux garçons, parfois un peu trop sûrs d'eux, qui parlent à leur place (voire leur coupent la parole), s'installent spontanément aux commandes d'un ordinateur ou réalisent un montage en reléguant la fille en position d'observatrice ou de secrétaire en binôme de travaux pratiques, est tout aussi nécessaire : il s'agit d'organiser la mixité (ou la non-mixité) des groupes pour une participation active et scientifique de toutes et tous.

Le rôle de l'enseignant est aussi de déjouer les stéréotypes encore trop souvent véhiculés par les manuels scolaires ou le matériel pédagogique. Enfin la présentation de la filière S et des options mathématiques, physique-

chimie ou sciences et techniques de l'ingénieur, doit convaincre les filles que féminité et sciences ou technologie ne sont pas incompatibles, qu'elles y ont toute leur place, qu'elles peuvent y réussir au même titre que leurs camarades garçons (mieux si on considère le taux de réussite et les mentions obtenues au baccalauréat), qu'elles y trouveront intérêts intellectuels et débouchés. Il s'agit d'évaluer avec elles leurs résultats et leurs capacités en veillant à ce qu'elles ne se sous-estiment pas, de dédramatiser les filières compétitives, voire de déconstruire le « curriculum caché » en démontrant, par l'exemple, que vie professionnelle scientifique ou technique et vie privée sont compatibles moyennant une organisation correcte. L'heure de vie de classe peut être utilisée avec profit pour étudier les différences d'orientation selon le genre ou pour étudier les caractéristiques de l'emploi féminin (il existe des supports pédagogiques sur la question²⁴). L'objectif est ici que l'enseignant puisse pleinement remplir l'un de ses rôles : éclairer le choix des élèves en leur fournissant, aux filles comme aux garçons, des éléments de réflexion sur leur propre situation, en particulier sexuée. ■

NOTE

24. En prêt à la mission égalité filles/garçons du Rectorat.

Pour en savoir plus Quelques références bibliographiques

- C. Baudelot**, Actes du colloque « Sciences et technologie : pourquoi les filles ? », CNAM (Mars 2001)
- C. Baudelot & R. Estabiet**, *Allez les filles !*, Le Seuil (1992)
- R. Clair** (sous la direction de) *La formation scientifique des filles : un enseignement au-dessus de tout soupçon ?*, Liris UNESCO (1995)
- N. Hulin**, *Les femmes et l'enseignement scientifique*, PUF (2002)
- C. et F. Lelièvre**, Histoire de la scolarisation des filles, Nathan (1991)
- A. Boisseau, V. Chauveau, F. Delon, G. Madec**, *Du côté des mathématiciennes*, ALEAS (2002)
- N. Mosconi**, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* PUF (1994)
- Y. Nazé**, *L'astronomie au féminin*, Vuibert (2006)
- F. Vouillot** (Sous la direction de), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, CNDP, Autrement-dit (1999)
- N. Witkowski**, *Trop belles pour le Nobel*, Seuil (2005)
- Dossier « Où sont les femmes? », Tangente, 83 (Novembre-Décembre 2001)
- Dossier « Filles, mathématiques et orientation », Bulletin vert de l'APMEP, 438 (Janvier 2002)
- Brochure « Les femmes et les sciences... au-delà des idées reçues », associations « Femmes et Sciences », « femmes et mathématiques », « Femmes Ingénieurs » (Octobre 2006)
- Brochure « Zoom sur les métiers des maths », ONISEP (Janvier 2007) en collaboration avec les sociétés savantes de mathématiques (SMF, SMAI, SFdS) et *femmes et mathématiques*

Quelques sites de référence sur la Toile

La page « Égalité des filles et des garçons » du site EduSCOL
<http://eduscol.education.fr/D0234/accueil.htm>
 Le site de la mission « Égalité filles/garçons » de l'académie de Toulouse :
http://www.ac-toulouse.fr/html/_4615_2034__php
 Le site conjoint des trois associations « femmes et mathématiques », « Femmes et Sciences », « Femmes Ingénieurs » à l'adresse des jeunes, des parents, des enseignants : <http://www.elles-en-sciences.org>

Contacts

Mission « Égalité filles/garçons » de l'académie de Toulouse :
egalite@ac-toulouse.fr
 Équipe « genre & éducation » de l'IUFM Midi-Pyrénées :
geneduca@toulouse.iufm.fr

Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : permanences et/ou changements ?

Christine Fontanini, MCF sciences de l'éducation et

Josette Costes, PRAG mathématiques, Équipe genre et éducation, IUFM Midi-Pyrénées, en collaboration avec

Virginie Houadec, chargée de mission académique à l'égalité filles/garçons- Toulouse

Malgré une tradition de poursuite d'études supérieures pour les filles en Midi-Pyrénées, les étudiantes de l'académie de Toulouse n'ont pas une orientation plus diversifiée que sur le reste du territoire national. L'inégale présence des filles dans les filières et disciplines de l'enseignement supérieur, notamment en sciences, répond à la concentration des femmes sur le marché du travail et à leurs rôles sociaux. De plus, filles et garçons n'ont pas la même appréhension de ce qui constitue l'objet même du travail scientifique.

« Une fille a maintenant le droit de choisir n'importe quelle voie professionnelle et de rêver aux plus hautes fonctions. Comment se fait-il alors que les filles semblent maintenant refuser ce qui leur est offert ? Certains phénomènes troublants montrent que tout n'a pas changé, comme si les filles hésitaient à vouloir, refusaient de s'engager, se détournaient de certains choix » : tels étaient les constats et les interrogations d'Y. Fumat en 1997.

Les filles réussissent en effet mieux leurs études, en France comme dans la plupart des autres pays développés, quel que soit le niveau d'enseignement et quelle que soit la filière ou discipline considérée. Elles sont plus nombreuses que les garçons à posséder le baccalauréat, mènent des études plus longues et sont plus souvent diplômées du supérieur. Depuis 1981, le nombre d'étudiantes dépasse celui des étudiants. En 2005, les filles représentent 55,8 % des effectifs de l'enseignement supérieur (hors formation par apprentissage et alternance). Leur taux de scolarisation (à 20 ans) est supérieur de près de 10 points à celui des hommes : 45,7 % contre 35,8 %.

Dans les années 1990, les effectifs des étudiantes ont continué à progresser deux fois plus vite que ceux des garçons et les filles sont, depuis

1999, aussi nombreuses que leurs homologues masculins en troisième cycle. Cette augmentation du nombre d'étudiantes s'explique par le fait que les filles sont nettement plus nombreuses parmi les bacheliers généraux et technologiques (57 % des effectifs) que parmi les bacheliers professionnels (43 % des effectifs), qui s'orientent moins vers l'enseignement supérieur.

Malgré cette forte dynamique des filles, leur présence reste différente selon les filières de l'enseignement supérieur. Elles sont en particulier nettement moins présentes en sciences. Or, la circulaire de rentrée 2007 [BO n° 3, 18 janvier 2007] prévoit d'ici 2010 une augmentation de 20 % du nombre de filles en terminale S, STI et STL. En supposant atteint cet objectif ambitieux, une question se pose : que vont faire ces nouvelles bachelières scientifiques ? Vont-elles rester dans le domaine scientifique ou partir ailleurs ? Actuellement, elles sont plus nombreuses que les garçons à poursuivre des études autres que scientifiques. Et si elles poursuivent dans le domaine scientifique, comment vont-elles se répartir dans les différentes voies ?

Cet article propose un état des lieux de la répartition par sexe des étudiants selon les filières d'enseignement

supérieur et plus particulièrement dans les études scientifiques. Nous pointerons les éléments les plus caractéristiques, les permanences et les changements les plus pertinents depuis vingt ans et nous exposerons des éléments d'explication de l'orientation sexuée des étudiants. Nous mettrons enfin en évidence les répercussions des orientations différentes entre les filles et les garçons sur le marché du travail.

Nous rapprocherons les résultats nationaux de ceux de la région Midi-Pyrénées (académie de Toulouse).

Cette comparaison nous semble heuristique étant donné que le niveau d'études des femmes s'y est élevé plus tôt que sur l'ensemble du territoire national : dès les générations des années quarante, il s'est rapproché de celui des hommes. De plus, pour les générations nées après 1940, le pourcentage de bacheliers est plus élevé dans cette région du sud-ouest que dans l'ensemble de la France, l'écart avec la moyenne nationale étant encore plus prononcé pour les femmes que pour les hommes. Parmi les générations nées en 1950 ou après, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à avoir le baccalauréat ou un diplôme supérieur que les hommes et l'écart s'est amplifié chez les plus jeunes. Actuellement, les filles de l'académie de Toulouse ont un taux de réussite au baccalauréat supérieur à la moyenne nationale et sont en moyenne plus diplômées, à l'âge de 25 ans et plus, que sur l'ensemble du territoire national¹.

NOTE

1. INSEE Midi-Pyrénées, 2002

Pour examiner l'avancée dans le temps de l'égalité entre les filles et les garçons dans leur accès à l'enseignement supérieur, en France et dans la région Midi-Pyrénées, nous avons retenu trois indicateurs :

- . La mixité par discipline et secteur disciplinaire. Nous avons retenu une définition quantitative de la mixité. Une discipline ou un secteur disciplinaire est considéré comme mixte si les étudiants de l'un ou l'autre sexe représentent entre 45 % et 55 % des effectifs.

- . L'évolution ou pas de la féminisation d'une discipline ou d'un secteur disciplinaire au cours du temps

- . La probabilité de passage dans un cycle supérieur.

Bien qu'elle joue un rôle fondamental dans l'orientation, nous n'avons pas croisé la catégorie socio-professionnelle des parents avec le sexe des étudiant(e)s.

État des lieux

Les étudiants et étudiantes qui « suivent leur formation supérieure en Midi-Pyrénées sont nettement plus diplômés que ceux des autres régions. Près d'un tiers détient un diplôme de 2^e ou 3^e cycle universitaire, ou un diplôme d'ingénieur d'une grande école, contre

27% au niveau métropolitain. Ainsi, plus de la moitié des étudiants suivant leurs études dans la région sont déjà nantis d'un diplôme d'enseignement supérieur, contre 47 % au niveau national. »¹ De plus, conséquence probable de la durée plus longue de leurs études, les étudiants et étudiantes de Midi-Pyrénées sont un peu plus âgés que ceux des autres régions.

Par ailleurs, de 1985 à 2000, comme dans l'ensemble de la métropole, le nombre d'étudiantes en Midi-Pyrénées a augmenté plus vite que celui des garçons (+ 50 % contre + 36 % dans la région).

À l'université

Selon C. Baudelot et R. Establet (1992) « les femmes accèdent en grand nombre à l'université, elles accroissent leur présence dans toutes les filières, y compris celles où traditionnellement elles n'avaient aucune part ». De plus, « dans les pays où l'accès à l'enseignement supérieur est élevé, l'orientation vers les lettres, le droit et les sciences de la nature tend à diminuer au profit des écoles de commerce, d'architecture, d'ingénierie et de mathématiques. Ces mouvements démographiques affectent l'un

Tableau 1 – Évolution de la part des filles par discipline entre 1985 et 2006 à l'université sur le territoire national et en Midi-Pyrénées (tous cycles confondus)

	1985		2000		2006	
	Midi-Pyrénées	France	Midi-Pyrénées	France	Midi-Pyrénées 2006-07	France 2005-2006
Droit	58,7%	54,4%	62,0%	62,0%	66,9%	65,0%
Éco-AES	53,1%	45,3%	52,6%	51,3%	52,2%	53,0%
Lettres et sciences humaines	71,0%	69,1%	70,6%	69,9%	70,5%	71,0%
Médecine	46,8%	44,6%	57,0%	56,3%	63,9%	60,0%
Odontologie	40,8%		44,9%	46,4%	51,6%	50,9%
STAPS	44,5%	44,8%	35,4%	32,9%	31,7%	31,5%
Sciences et sciences fondamentales	34,5%	33,9%	37,8%	37,0%	33,7%	36,6%

Sources : INSEE-DRDFE (2002) ; Rectorat Toulouse (2006) ; Données sociales (2006) ; Note d'information 06-24

et l'autre sexe sans que jamais l'écart initial s'inverse ou se réduise de façon significative. Une seule exception : les études médicales, qui connaissent une évolution contrastée, plus les filles sont nombreuses dans le supérieur et plus elles se dirigent vers la médecine ; c'est l'inverse pour les garçons » (pp 56).

À l'université, les femmes sont majoritaires globalement puisqu'elles représentent en 2005-2006, sur toute la France, 57,5 % des effectifs et en Midi-Pyrénées, 56,6 % (2006-2007).

Dans l'académie de Toulouse, comme en métropole, la mixité est présente dans seulement deux disciplines universitaires : les sciences économiques/administration économique et sociale (AES) et l'odontologie. Pour les autres disciplines, la part des femmes est très contrastée tant dans l'académie de Toulouse que sur l'ensemble du territoire français :
– largement majoritaires en lettres et sciences humaines, en droit et en médecine ;
– minoritaires en sciences/sciences fondamentales et en STAPS.

En comparant la part des étudiantes selon les disciplines dans cette région du sud-ouest et sur l'ensemble de la France, on constate qu'il y a vingt ans, les filles midi-pyrénéennes avaient plus investi qu'ailleurs le droit et surtout les sciences économiques/AES. Elles étaient aussi un peu plus nombreuses dans les autres disciplines. En 2006, les études de Médecine sont plus féminisées en Midi-Pyrénées qu'en moyenne, et les études de sciences fondamentales le sont moins.

Le passage au cycle supérieur à l'université

Si l'on observe la part des filles selon les trois cycles universitaires, l'académie de Toulouse reste proche de la moyenne nationale, en 1985 comme en 2000. En quinze ans, la proportion de filles a eu tendance dans les deux cas à se réduire en premier cycle mais par contre à augmenter en second et troisième cycles, ce qui met en évidence un développement des poursuites d'études de la part des étudiantes, qui restent cependant moins présentes en 3^e cycle qu'en début d'études supérieures. En 2006, on note en revanche des différences sensibles entre Midi-Pyrénées et le niveau national, où la proportion de filles baisse régulièrement du premier au troisième cycle, alors qu'elle est maximale dans l'académie de Toulouse au second cycle. La différence la plus importante se situe au 3^e cycle, où la proportion d'étudiantes dans l'académie de Toulouse dépasse de plus de 7 points la moyenne nationale : les étudiantes midi-pyrénéennes poursuivent plus souvent qu'ailleurs des études longues.

Depuis la réforme LMD, le premier cycle correspond aux trois premières

années universitaires (bac + 3), le deuxième cycle au master 1 (bac + 4) et master 2 (bac + 5) et le troisième cycle uniquement au doctorat (bac + 8).

Toulouse, deuxième ville universitaire de France, après Paris, offre-t-elle des formations de troisième cycle diversifiées et attrayantes, notamment pour les filles d'autres régions françaises ? Les filles midi-pyrénéennes décrochent-elles moins en troisième cycle que dans les autres régions ?

Le tableau 3 confirme d'abord la spécificité de l'académie de Toulouse quant au troisième cycle : dans toutes les disciplines (sauf lettres et odontologie), le recul de la présence féminine en troisième cycle est moindre qu'au niveau national, signe de leur poursuite plus fréquente d'études.

Mais pour la plupart des disciplines, la probabilité de passer du deuxième cycle au troisième cycle (donc de master 2 à doctorat) reste plus faible pour les étudiantes. La diminution de leur présence au niveau du doctorat n'est pas liée aux « performances » universitaires et/ou scolaires comme le montre l'augmentation de la féminisation des premier et deuxième cycles dans la plupart des disciplines (B. Woel, 2007).

Tableau 2 – Évolution de la part des filles par cycle universitaire* entre 1985 et 2006 en Midi-Pyrénées et sur le territoire national (toutes disciplines confondues)

	1985		2000		2006	
	Midi-Pyrénées	France	Midi-Pyrénées	France	Midi-Pyrénées 2006-07	France 2005-2006
Premier cycle	57,0%	58,0%	55,0%	55,7%	56,2%	57,5%
Second cycle	53,0%	53,0%	57,0%	56,9%	58,6%	56,5%
Troisième cycle	41,0%	40,0%	51,0%	50,2%	53,6%	46,4%

Sources : INSEE (2002) ; Note d'information 2001, MEN n° 01-30 ; Données sociales (2006) ; F. Rosenwald (2006) ; Note d'information 06-24

(* Il convient de rappeler que la comparaison des cycles entre 2000 et 2006 n'est pas identique. Avant la réforme en 2004 du LMD (Licence – Master – Doctorat), le 1^{er} cycle concernait les deux premières années universitaires correspondant au DEUG, le 2^e cycle à la licence (Bac + 3) et à la maîtrise (Bac + 4) et le 3^e cycle au DEA ou DESS (Bac + 5) avec éventuellement un doctorat (Bac + 8). Depuis la réforme LMD, le 1^{er} cycle correspond aux trois premières années universitaires (Bac + 3), le 2^e cycle au Master 1 (Bac + 4) et Master 2 (Bac + 5) et le 3^e cycle uniquement au doctorat (Bac + 8).

Tableau 3 – Variation de la présence féminine entre le deuxième et troisième cycle universitaire*, académie de Toulouse (2006-2007) et la France (2005-2006)

Disciplines	Variation en points**	
	Toulouse	France
Droit	- 7,1	- 18,1
Sciences économiques	0	- 10,1
AES	3,4	NR
Lettres, arts, sciences du langage	- 11	- 10,1
Langues	4,8	- 12
Sciences humaines et sociales	- 10,4	- 16,3
Sciences de la vie	- 5,3	- 5,6
STAPS	6,1	2,8
Médecine	- 4,8	- 6,6
Odontologie	- 13,1	- 6,1
Pharmacie	- 2,6	- 13,8
Sciences fondamentales	3,4	1,6
Plurisciences	- 3,6	- 15,9
Total	- 5	- 10,1

(*) Rappel : Depuis la réforme LMD en 2004, le 1^{er} cycle correspond aux trois premières années universitaires (Bac + 3), le 2^e cycle au Master 1 (Bac + 4) et Master 2 (Bac + 5) et le 3^e cycle uniquement au doctorat (Bac + 8).

(**) Variation du pourcentage de filles entre le 2^e et 3^e cycle ; calculée à partir des données du Rectorat de Toulouse (2006) pour Midi-Pyrénées et de la *Note d'information* 06-24 pour la France

Nous n'avons pas de détail actuel sur la répartition femmes/hommes entre les masters professionnels (ex DESS) débouchant sur le monde professionnel et les masters recherche (ex DEA) débouchant prioritairement sur une thèse (la nouvelle réforme LMD, permettant de poursuivre et prolonger en thèse un master professionnel). Dans l'ancien « système », les étudiantes s'orientaient davantage vers les DESS et étaient à peine plus nombreuses que les étudiants. La baisse au niveau national de la part des filles en troisième cycle entre 2000 et 2005-2006 peut tenir au fait que, depuis la réforme LMD, on ne compte plus à ce niveau que les étudiant(e)s en doctorat.

Entre le deuxième et le troisième cycle universitaire, les variations de la présence féminine diffèrent fortement pour l'académie de Toulouse

(2006-2007) et la France (2005-2006), et selon les disciplines. Les étudiantes midi-pyrénéennes décrochent moins du troisième cycle qu'ailleurs en droit, sciences économiques, langues, sciences humaines et sociales, STAPS, odontologie, pharmacie et plurisciences. En lettres, arts, sciences du langage, sciences de la vie, médecine, et sciences fondamentales, les variations régionale et nationale sont proches.

Dans deux disciplines considérées comme plutôt masculines, les STAPS² et les sciences fondamentales, on constate au niveau national comme dans l'académie de Toulouse, que les filles maintiennent, voire renforcent, leur présence entre le 2^e et le 3^e cycle, contrairement à la plupart des autres filières. Dans une filière atypique à leur sexe, s'accrochent-elles davantage ?

Pour l'académie de Toulouse, on peut se demander si l'existence du laboratoire SOI de la filière STAPS à l'université Toulouse³ s'intéressant à la question du genre n'encourage pas la poursuite d'études des filles.

Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)

Les effectifs des filles en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ont augmenté en France (+ 4,3 %) depuis 1998, notamment dans les filières scientifiques et économiques. Elles restent néanmoins minoritaires en 2006-2007 (41,6 %) dans ce type de formation. Leur présence varie fortement selon les filières : elles représentent 74,7 % des effectifs en lettres, 55 % en économie et 29,2 % en sciences. Dans cette dernière filière, leur répartition n'est pas homogène, puisque dans les classes préparatoires scientifiques (pour les deux années) à dominante maths et physique, elles ne représentent que 26,3 % des effectifs nationaux, contre 68,4 % dans les classes à dominante biologie, chimie, sciences de la terre (BCPST).

La part des filles en CPGE scientifiques tend cependant à progresser de 1995 à 2006/2007. La hausse est plus faible pour la région Midi-Pyrénées (+ 2 points en 10 ans) qu'au niveau national (+ 5 points). L'avance que possédait l'académie de Toulouse il y a dix ans a presque disparu.

Tableau 4 – Évolution de la part des filles entre 1995 et 2006 dans les CPGE de l'académie de Toulouse et sur le territoire national

	1995		2000		2006-2007	
	Toulouse	France	Toulouse	France	Toulouse	France
CPGE scientifiques	28,0%	24,1%	29,0%	27,2%	30,0%	29,2%
CPGE littéraires	70,0%	71,2%	76,0%	76,6%	79,0%	74,7%
CPGE économiques	40,0%	53,2%	42,0%	54,7%	45,0%	55,0%

Sources : Rectorat Toulouse (2006) ; Note d'information 95-35 ; Données sociales (2006) ; Note d'information 06-23

NOTES

2. Sciences et techniques des activités physiques et sportives

3. Biologie chimie physique sciences de la vie et de la Terre

Pour les CPGE littéraires, la présence féminine, déjà très élevée en 1995, s'est également accrue, mais cette fois plus nettement en Midi-Pyrénées, qui se situe maintenant au-dessus de la moyenne nationale.

Enfin, si la proportion de filles en CPGE économiques a augmenté depuis dix ans, dans l'académie de Toulouse comme en France, elle reste nettement plus faible en Midi-Pyrénées. Cet écart n'est pas compensé par une plus grande féminisation des études économiques à l'université. Y a-t-il un manque d'offres de cette filière dans cette région ou les filles y sont-elles moins attirées par des études commerciales prestigieuses ?

Les instituts universitaires de technologie (IUT)

La place des filles dans les IUT se caractérise par une très grande constance dans le temps : mixité du secteur tertiaire mais majorité masculine globale. Très minoritaires dans le secteur secondaire, elles y sont aussi très inégalement réparties : leur part est de 63 % en « génie biologique » et 54 % en « chimie » mais moins de 6 % en « génie électrique, informatique industrielle », « génie industriel et maintenance », « génie mécanique et production », « génie thermique et énergie » et « réseaux et télécommunications ».

Or, ces dernières spécialités à dominante masculine regroupent la moitié des places offertes. Ce qui aboutit à une concentration des filles sur deux dominantes sans équivalent du côté masculin :

- 59 % des filles se concentrent sur 20 % des places offertes.
- 59 % des garçons se répartissent sur 49 % des places offertes.

Tableau 5 – Évolution de la part des filles entre 1993-94 et 2005-06 dans les effectifs totaux des IUT en France

IUT	1993-94	1999-2000	2005-2006
Secteur secondaire	17,9%	20,2%	20,7%
Secteur tertiaire	54,3%	54,4%	51,9%
Ensemble	37,4%	39,3%	38,7%

Source : Note d'information n° 07-18, DEPP, MEN

Les sections de techniciens supérieurs (STS)

À la différence des IUT, les bacheliers technologiques constituent le public majoritaire des STS (42 % des admis aux bacs technologiques s'y inscrivent l'année suivante contre 12 % des bacheliers généraux). La part des filles y est plus forte (50,4 %) qu'en IUT (39,1 %), dans les domaines de la production comme dans ceux des services. Mais comme en IUT, les filles sont minoritaires en production (Notes d'information n° 06-12 et 05-02, MEN-DEP).

Licence professionnelle

La licence professionnelle est une poursuite d'étude possible pour les titulaires d'un bac scientifique : 29 % des étudiants en licence professionnelle sont passés par un bac scientifique, 45 % ont un BTS, 32 % un DUT et 5 % seulement viennent de DEUG.

Les femmes représentent deux étudiants sur cinq de licence professionnelle en 2004-2005, mais cette proportion varie beaucoup selon le baccalauréat d'origine (34 % pour un bac scientifique, 62 % pour le bac STT

et 65 % pour le bac économique), et selon le domaine : elles représentent 7 % des étudiants en « mécanique, électricité, électronique », 92 % en « lettres et arts » et 87 % en « matériels souples ».

Dans les domaines où la majorité des étudiants a un bac scientifique, les filles sont sous-représentées en « génie civil, construction, bois » (16 % des effectifs), et surreprésentées en « services à la collectivité » (45 % des effectifs) et « transformations agro-alimentaires » (44%) (Note d'information n° 06-12, MEN-DEP).

Écoles d'ingénieurs

La féminisation des études d'ingénieurs progresse lentement mais de façon continue et cela, quelles que soient les écoles. On observe cependant de fortes disparités selon les domaines de spécialité des formations et le type de recrutement :

- 58 % de femmes dans les écoles d'agronomie recrutant dans la filière BCPST³ des classes préparatoires ;
- 44,6 % dans les écoles d'agriculture recrutant au niveau du baccalauréat ;
- 49 % de femmes dans les écoles de chimie recrutant par le biais du concours commun polytechnique ;

Tableau 6 – Évolution de la part des filles entre 1985-86 et 2006-07 dans les écoles d'ingénieurs en France

1985-86	1989-90	1995-96	1999-2000	2004-05	2006-07
18%	19,2%	22,0%	22,6%	25,1%	26,8%

Sources : Repères et références statistiques 2007 ; Note d'information 06-22 année 2004-05 ; Note d'information 00-32 pour les années 1985-2000

- 27 % dans les INSA⁴ ;
- entre 17 et 20 % dans les écoles des concours Mines Ponts, Centrale-Supélec, concours communs polytechniques ;
- 8 % à l'ENSAM⁵ et 6,5 % dans les ENI⁶.

La faible féminisation des écoles d'ingénieurs va de pair avec le faible pourcentage de femmes parmi les ingénieurs : 16 % parmi les ingénieurs de moins de 60 ans, et 25 % pour les moins de 30 ans.

Le poids de l'histoire

Le poids de l'histoire n'est pas à négliger. Les écoles de chimie et d'agronomie ont été, soit mixtes dès leur création, soit le sont devenues vers 1920.

À l'opposé, les grandes écoles d'ingénieurs ont exclu les filles dès leur création (18^e siècle), la question de leur admission ne se posant pas. Ces sociétés d'hommes ont élaboré au cours des années, rites, codes et traditions assurant une cohésion très forte entre ses membres, mais dont

l'exclusion des femmes est un élément fondateur. L'arrivée des filles dans cet univers, souhaitée par certains, fût redoutée par d'autres qui y voyaient la fin de cet esprit « maison » et les écoles les plus prestigieuses furent aussi les dernières à accepter les filles (1972 pour l'école Polytechnique). Celles-ci ont dû se faire une place dans cet univers masculin, et transformer ce dernier en univers mixte. Il n'est pas certain que la transformation soit aujourd'hui achevée (voir par exemple le faible pourcentage de femmes dans l'encadrement des écoles). Ces écoles restent encore marquées comme masculines plutôt que neutres.

L'organisation des études

Les écoles les plus prestigieuses, qui sont aussi moins féminisées que la moyenne⁷, recrutent majoritairement sur les CPGE, et parmi celles-ci, les plus sélectives (les « étoilées »). Or, c'est précisément dans ces filières que les filles sont moins nombreuses. Il y a donc un effet mécanique qui se conjugue au fait que les filles, quand elles sont dans ces classes, se présentent moins à ces concours.

Une hypothèse souvent avancée est que les filles refusent compétition et filières sélectives. Or, le concours de fin de première année d'études de médecine est redoutablement sélectif et la compétition entre les candidat(e)s y est féroce. Les filles y sont pourtant largement majoritaires, comme dans les classes préparatoires à dominante biologie (BCPST), pour lesquelles le rapport « nombre de places en école sur nombre de candidat(e)s » est plus réduit que dans les autres CPGE scientifiques. Ces filières sont de fait plus sélectives que les autres et la compétition y est très forte.

Les conséquences sur le marché du travail

À l'inégale féminisation des formations d'ingénieur répond aussi une forte concentration des femmes ingénieures (tous âges confondus) sur peu de spécialités. Les spécialités les plus féminisées (agronomie et chimie) regroupent ainsi 40 % des femmes mais seulement 18 % de l'ensemble des ingénieurs. À l'opposé, les spécialités les moins féminisées (automatique-électricité, mécanique-productique, et génie civil) regroupent 16 % des femmes mais 32 % de l'ensemble des ingénieurs.

Cette concentration des femmes n'a pas d'équivalent du côté des hommes : la spécialité la plus masculine (mécanique-productique), regroupe 20 % des hommes et 18 % des ingénieurs sans distinction de sexe⁸.

Cette concentration des femmes ingénieures dans un petit nombre de spécialités est elle-même à l'image de la concentration des femmes dans un petit nombre de secteurs économiques et de catégories socioprofessionnelles, qui est l'une des caractéristiques du travail féminin.

D'après une enquête récente de l'APEC⁹, les études qui offrent le plus de débouchés au niveau bac + 5 sont aussi les plus masculines : 90 % des diplômés de juin 2006 en informatique et télécommunications ont trouvé un emploi en 2007, 82 % des diplômés en mathématiques, 81 % des diplômés en électronique et productique. Parmi ces diplômés, 7 sur 10 sont des hommes. Les études les plus féminisées n'offrent pas les mêmes débouchés : seuls 55 % des diplômés en physique, chimie, biologie, géologie et 62 % des diplômés en agronomie,

NOTES

4. Instituts nationaux des sciences appliquées

5. École nationale supérieure des arts et métiers

6. École nationale d'ingénieurs

Source : les notes de synthèse du CEFI (Comité d'Études sur les Formations d'Ingénieurs) mai 2005, 8 Diplômes d'ingénieurs délivrés en 2003 par les écoles publiques et privées habilitées par la Commission des titres d'ingénieurs

7. Taux de féminisation en 2005-2006 : Polytechnique : 15 %, Centrale Paris et Supélec : 19 %, Ponts : 20 % Le Palmarès des grandes écoles Le Point.fr

8. Source : CNISF, 18^e enquête, 2007

9. APEC : association pour l'emploi des cadres www.jd.apec.fr, rubrique marché du travail, cité par *OUEST France*, 4-5 novembre 2007

environnement, alimentaire ont trouvé un emploi en 2007. Les femmes scientifiques auraient donc tout intérêt, en termes de débouchés sur le marché du travail, à investir toutes les spécialités de formation.

On retrouve en Midi-Pyrénées les grandes tendances de la situation nationale : les écoles les plus féminisées sont celle d'agronomie (l'ENSAT, la seule où les filles sont majoritaires) et de chimie, l'ENSIACET. La moins féminisée, l'ENI de Tarbes, a une vocation industrielle et recrute plus que les autres sur les baccalauréats technologiques. Quatre écoles, l'ENSEEIH¹⁰, SupAéro¹¹, l'ENSICA¹² et l'ENAC¹³ ne comptent parmi leurs élèves qu'une fille pour 5 ou 6 garçons : elles sont spécialisées en électrotechnique, électronique, informatique, hydraulique, télécommunication, constructions aéronautiques, aviation civile, toutes spécialités dont on a vu précédemment qu'elles sont peu choisies par les filles. L'école supérieure

NOTES

10. École nationale supérieure d'électrotechnique, d'électronique, d'Informatique, d'Hydraulique et des télécommunications de Toulouse

11. École nationale supérieure de l'aéronautique

12. École nationale supérieure d'ingénieurs de constructions aéronautiques

13. École nationale de l'aviation civile

14. École nationale supérieure des Ingénieurs en arts chimiques et technologiques

15. École nationale supérieure agronomique de Toulouse

16. Source : *Le palmarès des grandes écoles 2005-2006* Le Point.fr. (Calculs faits par J. Costes)

17. Fiches de présentation des différents INSA, site INSA.fr

18. Source : *Le palmarès des grandes écoles 2005-2006* Le Point.fr. (Calculs faits par J. Costes)

19. 25,1 % en 2004-2005 *Notes d'information 06-22*, 26,8 % en 2006-2007 *Repères et références statistiques 2007- Les étudiants*

Tableau 7 – Taux de féminisation des écoles d'ingénieurs publiques de Midi-Pyrénées en 2005-2006

École	Effectif total	% femmes
ENI Tarbes	833	9
ENSEEIH ¹⁰	1 134	17
SupAéro ¹¹	528	17
ENSICA ¹²	399	19
ENAC ¹³	334	20
INSA Toulouse	2 055	36
Mines d'Albi	508	40
ENSIACET ¹⁴	584	44
ENSAT ¹⁵	425	65
Ensemble	6 215	37

Effectif : toutes promotions confondues

Source : Le palmarès des grandes écoles 2005-2006 Le Point.fr

d'aéronautique, qui recrute sur la banque de concours Mines-Ponts, est de plus considérée comme plus prestigieuse.

L'INSA Toulouse, qui recrute au niveau baccalauréat, est plus féminisée que la moyenne nationale des INSA (29,6 %) ¹⁶. De même, l'école des Mines d'Albi est plus féminisée que les autres écoles dites « petites mines » (appelées ainsi car recrutant au niveau première année de classe préparatoire maths-physique) où la part des femmes varie de 24 % à 31 %. Elle est la seule à avoir, parmi ses principaux secteurs d'embauche, les industries de la chimie, pharmacie, agroalimentaire et bio-industries, tous secteurs fortement féminisés. Son programme d'études explique la plus forte présence féminine, ce qui n'est pas le cas de l'INSA de Toulouse (où le

département d'ingénierie chimique, biochimique et environnementale ne délivre que 10 % des diplômés ¹⁷).

Il reste que le taux de féminisation global des écoles d'ingénieurs en Midi-Pyrénées (37,2%) ¹⁸, nettement supérieur à la moyenne nationale ¹⁹, peut laisser penser à une spécificité régionale.

Le cas particulier de l'informatique

Depuis 1972, la féminisation des écoles d'ingénieurs augmente régulièrement dans tous les domaines, sauf en informatique. Alors que c'est en informatique qu'il y avait le plus de filles en 1972, et que cette part restait supérieure à la moyenne des écoles jusqu'en 1985, la situation change radicalement à partir de 1983 : la part

Tableau 8 – Pourcentage de filles dans les écoles d'ingénieurs selon les secteurs

	1972	1975	1978	1983	1985	1989
Agriculture et IAA	9,1	12,0	24,0	27,2	32,0	41,0
Physique et chimie	8,2	12,6	11,1	22,9	22,1	31,9
Écoles généralistes	3,6	7,6	14,0	12,1	18,4	19,4
BTP, Mines	0,2	2,5	5,4	9,1	10,5	14,3
Aéronautique	2,2	3,7	7,1	11,0	10,2	11,8
Électricité, télécoms	2,9	4,1	9,3	10,5	12,4	13,2
Informatique	9,3	9,1	17,0	20,3	18,1	13,7
Défense nationale	0,0	0,0	0,0	1,4	1,2	5,1
Mécanique	0,2	1,4	2,4	4,9	4,0	6,3
Toutes écoles	4,9	7,4	11,1	14,2	16,6	19,5

Source : I. Collet (2005)

des filles diminue en informatique pour devenir aujourd'hui l'une des plus basses.

Comment expliquer cette évolution « atypique » ?

Pour I. Collet (2005), l'un des facteurs explicatifs est l'arrivée dans les années 1980 du micro-ordinateur. Les représentations changent. D'objet neutre, utilisé dans les administrations pour un travail de bureau, il devient ordinateur familial, utilisé en priorité par les garçons pour des jeux très stéréotypés (courses, combats, etc.) : autour de lui se constituent des « sociétés d'adolescents technophiles, hostiles aux filles, à un âge où les enjeux identitaires les poussent à se positionner en tant que garçons masculins ». Elle mentionne aussi le stéréotype de l'informaticien, enfermé dans son monde, échangeant peu avec les autres. Les clubs informatique des collèges ou lycées, qui ont parfois regroupé des garçons très introvertis et ayant des difficultés de communication, ont conforté ce stéréotype et son rejet par les filles.

Le cas de l'informatique, par son évolution dans le temps, illustre bien comment se construit, dans certaines circonstances, l'affectation d'une discipline ou d'un métier à un sexe, induisant alors une représentation sexuée de cette discipline ou de ce métier, lesquels deviendront alors adéquats ou non à chaque sexe.

L'inégale présence féminine dans les filières du supérieur

Des tendances lourdes se dégagent de ce panorama de l'enseignement supérieur.

La part des filles a augmenté dans toutes les disciplines, sauf en

informatique, et dans tous les types d'établissement, sauf les INSA où elle est en légère baisse. Les filles privilégient toujours lettres, langues, sciences humaines, droit ; les garçons sciences et STAPS ; économie, AES étant mixtes. Les filles sont devenues majoritaires en médecine.

Dans les études scientifiques, la répartition filles/garçons reste très inégale : les filles se concentrent en agronomie, biologie, puis chimie et délaissent les autres disciplines. En IUT, STS et licence professionnelle, les garçons sont majoritaires dans le secteur de la production et les filles dans celui des services.

Dans l'académie de Toulouse, les études universitaires de droit et économie-AES, qui étaient plus féminisées que dans le reste de la France en 1985, ont perdu leur avance en 2006 ; les CPGE d'économie restent en outre nettement moins féminisées qu'en moyenne nationale.

Les études de sciences en Midi-Pyrénées ont également perdu, en 2006, leur avance en termes de féminisation par rapport au niveau national, en CPGE comme à l'université, tandis que les études de médecine ont maintenu leur position.

En troisième cycle et dans les écoles d'ingénieurs, la part des filles est plus élevée dans l'académie de Toulouse que sur le reste du territoire national

Malgré une tradition d'obtention de diplômes plus élevée pour les femmes en Midi-Pyrénées, malgré un niveau global de diplômes plus élevé dans cette région pour les femmes que pour les hommes, malgré de nombreuses politiques nationales et régionales d'éducation affichant explicitement un objectif d'égalité entre les filles et les garçons de la maternelle à

l'enseignement supérieur depuis vingt cinq ans, on constate finalement que les étudiantes de l'académie de Toulouse n'ont pas une orientation beaucoup plus diversifiée que sur le reste du territoire national.

Il y a par contre une spécificité régionale : les CPGE scientifiques, qui recrutent localement, sont moins féminisées, tandis que les écoles d'ingénieurs, qui recrutent nationalement, le sont plus. Joint à la féminisation plus grande des troisièmes cycles universitaires, cela signe une attractivité de la région pour les formations de haut niveau.

Pourquoi de telles différences dans les disciplines scientifiques ?

L'inégale répartition des filles dans les disciplines est corrélée à la concentration des femmes sur le marché du travail. Les études de biologie, agronomie et chimie, investies par les filles, offrent moins de débouchés que toutes les autres (informatique, électronique, etc.) où les garçons sont extrêmement majoritaires. Les filles font donc des choix d'orientation qui, globalement, les pénalisent sur le marché du travail. Les attentes différentes quant à leur futur métier des bacheliers et des bachelières renvoient aux rapports sociaux entre les sexes.

Par ailleurs, on sait que filles et garçons n'expriment pas les mêmes attentes quant à leur futur métier²⁰.

Les bacheliers S des deux sexes placent massivement en premier « travailler dans un métier qui les

NOTE

20. Note d'information MEN-DEP n° 05-15

passionné » mais les filles y attachent plus de poids tandis que « *bien gagner sa vie* », cité en second, est recherché plus souvent par les garçons. Le troisième objectif, « *avoir du temps* », est recherché par un nouveau bachelier S sur quatre mais, pour les garçons, ce sera « *du temps libre pour faire autre chose* » tandis que les filles privilégient le fait d'« *avoir un emploi du temps compatible avec la vie familiale* ».

Ces différences renvoient aux rôles des femmes et des hommes dans notre société et en particulier à la prise en charge des enfants. Les femmes sont supposées être disponibles pour les enfants et elles en sont pénalisées sur le marché du travail. Pour embaucher un homme, on parie sur son potentiel et sa capacité d'adaptation au poste. Pour embaucher une femme, on ne se fie qu'à son CV, et on s'interroge sur sa disponibilité. D'où l'importance plus grande de la formation initiale, du diplôme, du titre pour une femme que pour un homme.

Les jeunes filles doivent en être averties. Il faut les informer de la réalité du marché du travail, des débouchés, des salaires, des statuts, des caractéristiques du travail féminin, faire le lien avec les choix d'orientation des filles et leur montrer comment ces choix peuvent se révéler pénalisants. Il faut les armer pour qu'elles puissent avoir un travail intéressant et élever d'éventuels enfants.

L'appartenance à un réseau d'anciens élèves peut se révéler précieuse pour trouver un emploi et toutes les grandes écoles d'ingénieurs ont constitué le leur. Il faut aider les jeunes

filles à mesurer ce dont elles se privent en n'investissant pas ces lieux.

Cependant, la confrontation des attentes qu'expriment les bacheliers et surtout les bachelières S à leurs choix réels montre un écart. Les métiers de médecin, ingénieur chimiste ou agronome ne laissent pas plus de temps libre que celui d'informaticien ou ingénieur en électronique. Quand une fille est motivée pour un métier, elle s'y engage. Elle en « arrange » ensuite l'exercice à sa façon et en fonction de sa vie personnelle. C'est d'ailleurs aussi là que titres, diplômes, compétences, statut, revenus, relations et réseaux peuvent se révéler très utiles.

Par contre, filles et garçons n'ont pas la même appréhension de ce qui constitue l'objet même du travail scientifique : comprendre pour agir sur ou transformer le monde dans lequel nous vivons, en particulier le monde physique. Filles et garçons n'ont pas la même familiarité avec la technique, les outils, les machines : depuis leur naissance, ils ne reçoivent pas les mêmes messages. Aux filles, la relation, le rapport aux autres, l'entretien de la vie, l'intime, le domaine privé. Aux garçons, le monde extérieur, l'action, le rapport aux choses, l'aventure. Catalogue de jouets, littérature enfantine, livres scolaires se conjuguent pour préparer les garçons à explorer le vaste monde, affronter des épreuves physiques et agir pendant que les filles sont cantonnées à la sphère domestique et aux sentiments. Ce partage des territoires n'incite pas les filles à construire des ponts ou des avions. Leur réussite scolaire et la réussite professionnelle de celles qui s'y

engagent prouvent pourtant qu'elles en ont les capacités.

Un travail reste à faire sur les sciences de la matière, la technique : comment faire en sorte que les filles s'y sentent « chez elles » au même titre que les garçons ?

Il est nécessaire d'agir sur la rencontre et la découverte des sciences et des techniques, sur les représentations des disciplines et des métiers, d'intégrer aux définitions du féminin et du masculin les compétences que les femmes ont acquises en accédant massivement à l'enseignement supérieur et de poser socialement la question de la prise en charge des jeunes enfants.

De plus, l'école doit mener une réflexion approfondie sur les programmes d'enseignement, sur le matériel pédagogique et sur les pratiques, sensibiliser tous les personnels, de la petite enfance à l'enseignement supérieur. L'école est trop souvent perçue comme ne faisant aucune différence entre les filles et les garçons alors que toutes les recherches montrent le contraire.

L'objectif de 20 % de filles en plus en 2010 en terminale scientifique apparaît très ambitieux. À supposer qu'il soit réalisé, faire en sorte que les filles investissent toutes les disciplines scientifiques est un véritable défi. Il s'agit pourtant d'un enjeu majeur car cela concerne l'égalité entre les sexes.

Comme le soulignaient C. Baudelot et R. Establet (1992), « *le capital scolaire n'a de valeur que s'il se transforme en capital social* ». Cette transformation reste à faire. ■

Bibliographie

- Baudelot C. et Establet R.** (1992), *Allez les filles*, Paris : Seuil
BO n° 3 (2007), 18 janvier
- Bouhia R.** (2006), « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », *Note d'information 06-23*, DEPP-MEN
- Bouhia R.** et Pean S. (2005), « Les étudiants en IUT et STS », *Note d'information 05-02*, DEPP-MEN
- Collet I.** (2005), État des lieux : l'existence d'un fossé numérique concerne surtout les filles. *Actes du colloque « Les femmes face aux sciences et technologies de l'information et de la communication », Mission pour la parité dans la recherche et l'enseignement supérieur*, décembre
- Collet I.** (2006), *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, Paris : L'Harmattan
- CEFI (2005) : Notes de synthèse : Diplômes d'ingénieurs délivrés en 2003 par les écoles publiques et privées habilitées par la Commission des titres d'ingénieurs, *CEFI (Comité d'études sur les formations d'ingénieurs)*, mai
- CNISF (2007), *18^e enquête*
- Dethare B.** (1995), « Les classes préparatoires aux grandes écoles » (1994-1995), *Note d'information 95-35*, DEPP-MEN
- Dethare B.** (2000), « Les écoles d'ingénieurs publiques et privées (1999-2000) » *Note d'information 00-32*, DEPP-MEN
- Fabre J.** (2007), « Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2005 », *Note d'information 07-01*, DEPP-MEN
- Fumat Y.** (1997), « Que veulent les filles ? », *Cahiers du CERFEE*, n° 14, pp. 7-11
- Girardot G.** (2006), « Les étudiants inscrits dans les 83 universités publiques françaises en 2005 », *Note d'information 06-24*, DEPP-MEN
- INSEE (2002), *Femmes en Midi-Pyrénées*, Les dossiers de l'INSEE n° 110, juin
- Lemaire S. et Leseur B.** (2005), « Les bacheliers S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat », *Note d'information 05-15*, DEPP-MEN
- Mariotti F.** (2001), Place et statut des mathématiques selon le sexe dans la structure des représentations sociales de la science et des métiers scientifiques chez les collégiens et des lycéens, *Les Cahiers internationaux de psychologie*, n°49, pp.78-96.
- Mariotti F.** (2002), La sexuation de l'implication à s'engager dans un métier scientifique au lycée, *Recherches féministes*, volume 15, n° 1, pp. 47-65.
- Marro C. Vouillot F.** (1991), « Représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde », *Orientation Scolaire et professionnelle*, n°3, pp.303-323.
- Massé S.** (2006), « Les licences professionnelles en 2004-2005 », *Note d'information 06-12*, DEPP-MEN
- Péan S. et Prouteau D.** (2007), « Les nouveaux inscrits en IUT à la rentrée 2005-2006 et la réussite en DUT », *Note d'information 07-18*, DEPP-MEN
- Perelmuter D. et Massé S.** (2006), « Les écoles d'ingénieurs publiques et privées », *Note d'information 06-22*, DEPP-MEN
- Pons A.** (2007), « Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles », *Note d'information 07-37*, DEPP-MEN
- Repères et références statistiques (2007), *Les étudiants*, pp. 187
- Theulière M.** (2004), « L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur (1990-2001) », revue *Éducation et formations*, n° 67, DEPP-MEN
- Rosenwald M.** (2006), Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans, *Données sociales - La société française*
- Vanderschelden M.** (2001), « Les étudiants inscrits dans le système universitaire public français » en 2000-2001, *Note d'information 01-30*, DEPP-MEN
- Woel B.** (2007), Le genre à l'Université, in *Métiers, identités professionnelles et genre*, (ss dir. JY. Causer, R. Pfefferkorn, B. Woel). Paris : L'Harmattan, pp. 77-94

Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand

Jean-François Mezeix et Catherine Grange,

division études statistiques infocentre,
rectorat de Clermont-Ferrand

Le suivi d'une cohorte réelle de 10 241 élèves, sortant de troisième en 1999 dans l'académie de Clermont-Ferrand, jusqu'à l'entrée dans l'enseignement supérieur, permet de montrer que le parcours après le collège demeure aussi inscrit dans les territoires d'origine : zone rurale, collèges de petite taille ou situés en ZEP. Mais l'effet territoire reste inférieur et se rajoute à ceux de l'âge et de l'origine sociale. Pour chacun des 141 collèges, une représentation, sous forme d'un diagramme étoilé, du suivi de la cohorte de ses élèves, aide à la connaissance du devenir des élèves et au pilotage de l'établissement. La performance de l'établissement dans un territoire, au vu du parcours futur des élèves, ne serait-elle pas sa capacité à adopter une stratégie éducative adaptée au milieu environnant ?

Tous les élèves des collèges publics de l'académie de Clermont-Ferrand, soit 10 241 élèves scolarisés en 1998/99 en troisième, ont été suivis pendant 6 ans, jusqu'en 2004/2005, de la sortie du collège à l'entrée dans l'enseignement supérieur (ce suivi pendant 6 ans a été possible grâce aux données regroupant des informations de l'Éducation nationale, du ministère de l'Agriculture et des universités ; voir encadré).

Un tel suivi de cohorte tentait de répondre à plusieurs objectifs.

– améliorer la connaissance des parcours des élèves en particulier autour de l'orientation post troisième, des diplômes obtenus et de la poursuite d'études en post-bac, au niveau de l'académie avec un regard plus récent et plus précis que ne le permet le panel national d'élèves de 1995 [6]. Cette connaissance s'inscrit également dans la volonté académique d'une aide à l'orientation active des élèves et des futurs étudiants ;

– regarder de près si des effets de territoire du collège d'origine jouent sur l'orientation, les résultats et le post bac en ajout aux effets classiques de l'âge et de la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP). L'académie de Clermont-Ferrand s'intéresse tout particulièrement aux effets des territoires ruraux et des petits collèges ruraux de

moins de 100 élèves sur les parcours des élèves. Mais elle s'intéresse également à l'éducation prioritaire avec la situation en ZEP du collège d'origine. Cette vue synthétique académique peut aider au pilotage académique et à l'égalité des chances des élèves ;
– fournir à chaque collège les éléments de parcours de ses élèves jusqu'en post-bac. Cette vue ciblée peut aider au pilotage de l'établissement.

UNE CONNAISSANCE DES PARCOURS BASÉE SUR LE SUIVI PENDANT SIX ANS D'UNE COHORTE DE 10 000 ÉLÈVES

De nombreux travaux ont montré en France que les deux paramètres les plus liés aux choix d'orientation et aux résultats au brevet des collèges et au baccalauréat sont en premier l'âge des élèves [13] et en second la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP), paramètres d'ailleurs pris en compte dans le calcul de la valeur ajoutée des établissements [8] mais néanmoins insuffisants [9] pour expliquer la totalité de la variance des résultats. Cet effet « âge » se retrouve dans l'enquête internationale PISA [5, 10]. Avec le suivi d'une cohorte d'élèves du panel national de 95, Caille et O'Prey [2] et Coudrin [6] montrent

également l'importance de l'âge, de la CSP et du genre sur l'orientation et les diplômes. Aussi « âge », « CSP » et « genre » sont-ils retenus comme caractéristiques des élèves de la cohorte.

Pour les territoires ruraux, les principaux résultats des études en France sont résumés par œuvrard [12]. En primaire ou en collège, la scolarisation dans les petites structures en milieu rural n'affecte pas la réussite des apprentissages, voire auraient des effets positifs. Par contre, les trajectoires des élèves ruraux se différencient en fin de troisième, avec une orientation plus forte vers les filières professionnelles scolaires ou en apprentissage. Mais cette orientation vers des filières courtes et professionnelles semble moins qu'en milieu urbain synonyme d'échec scolaire [4].

Avec le suivi d'une cohorte réelle d'élèves de l'école (CM2) jusqu'en fin

de collège (3^e) en milieu rural, réalisé par les membres de l'Observatoire de l'école rurale, Champollion [3] met en évidence, une meilleure réussite scolaire des élèves jusqu'en fin de collège et une orientation plus forte vers les formations professionnelles sans grand rapport avec les résultats scolaires obtenus. Alpe [1] ne montre pas de déficit culturel chez les élèves ruraux mais des pratiques culturelles différentes liées à l'origine sociale des parents.

Pour préciser l'effet du territoire d'origine les collèges sont classés selon quatre stratifications :

- la taille avec les petits collèges ruraux de moins de 100 élèves (14 établissements) ;
- la zone rurale (82 établissements) ou urbaine (59 établissements) ;
- le département ;
- la ZEP (7 établissements).

Après une quantification des parcours selon les caractéristiques des élèves et des territoires d'origine pour l'orientation post-troisième, les diplômes obtenus et le post-bac, une synthèse globale des parcours dans l'académie est proposée sous forme de diagramme étoilé ou radar. Une vue plus fine pour chacun des collèges est réalisée sous forme d'une représentation en radar avec 17 variables.

CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION DE DÉPART

Les 10 241 élèves de troisième des 141 collèges se répartissent pour 36 % en zone rurale, 5 % en ZEP (France 14,9 %), 2 % en petits collèges (France 0,2 %) et 23 % en établissement de 100 à 300 élèves (France 6,7 %), 48,7 % dans le Puy-de-Dôme, 54 % de filles, 32 % en CSP favorisée et 34 % en retard (France 37,9 %).

Le tableau 1 montre aussi que l'on peut considérer que la répartition par âge des élèves est la même en territoire rural et urbain (test du χ^2 , $p = 0,64$) ainsi que dans les petits ou grands collèges ($p = 0,17$).

Les sources et les variables de l'analyse

Les données de la cohorte exhaustive des élèves de troisième de tous les collèges du secteur public de l'académie de Clermont-Ferrand, proviennent de trois sources d'information différentes :

- la base élève académique (BEA), gérée par le rectorat, avec des informations sur les 10 241 élèves scolarisés en 98/99 et sur leur poursuite d'études dans les lycées en secteur public et privé et dans le post-bac en classes préparatoires aux grandes écoles et en sections de techniciens supérieurs ;
- un fichier communiqué par le ministère de l'Agriculture, direction régionale de l'agriculture et de la forêt de la région Auvergne, avec les résultats aux examens du BEP et des baccalauréats de l'enseignement agricole ;
- le système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) avec des données académiques et nationales sur les étudiants inscrits en universités et dans quelques écoles d'ingénieurs.

Les élèves qui s'orientent en centre de formation des apprentis (CFA) pour la plupart ou les autres sortants pour une faible part ne sont pas repérés et sont mentionnés dans la suite par CFA et inconnus.

Les caractéristiques de départ concernent :

- l'élève : fille/garçon, âge en troisième (en retard > 15 ans, « à l'heure » = 15 ans, en avance < 15 ans), catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP défavorisée, moyenne, favorisée¹) ;
- le territoire d'origine du collège : urbain ou rural², taille du collège (< 100 élèves, de 100 à 300, = 300) ; département, ZEP/ hors ZEP.

NOTES

1. Le ministère de l'Éducation nationale définit pour les parents des regroupements de catégorie socioprofessionnelle sous la dénomination CSP dite « défavorisée » (ouvriers, chômeurs, sans activité), « moyenne » (agriculteurs, artisans, commerçants, employés), « favorisée » (cadres, chefs d'entreprises, professions intellectuelles) pour l'essentiel.

2. La définition des espaces utilise celle de l'INSEE. L'espace urbain se compose des communes du pôle urbain (5 000 emplois ou plus), de la couronne périurbaine (40 % des actifs travaillent dans l'aire urbaine) et des communes multipolarisées (40 % des actifs travaillent dans plusieurs aires urbaines). Les autres communes composent l'espace rural.

Tableau 1 – Effectifs et répartition de la cohorte 1998/99, en classe de troisième, par territoire du collège et caractéristiques des élèves

Cohorte 1998/99 Situation de départ		Effectifs		CSP			Âge			Total
		Effectif 3 ^e	En %	Défavorisée	Moyenne	Favorisée	Avance	À l'heure	Retard	
Total	troisième	10 241	100%	36%	32%	32%	3%	64%	34%	100%
Zone	rurale	3 636	36%	39%	39%	22%	2%	63%	34%	100%
	urbaine	6 605	64%	34%	28%	38%	3%	64%	34%	100%
ZEP	ZEP	557	5%	63%	23%	14%	1%	52%	47%	100%
	hors ZEP	9 684	95%	34%	32%	33%	3%	64%	33%	100%
Taille collège	< 100 élèves	239	2%	27%	61%	12%	2%	65%	33%	100%
	[100 ; 300]	2 336	23%	40%	40%	20%	2%	63%	35%	100%
	>= 300	7 666	75%	35%	28%	37%	3%	64%	34%	100%
Département	Allier	2 962	28,9%	37%	35%	28%	2%	62%	35%	100%
	Cantal	1 091	10,7%	30%	43%	27%	2%	66%	32%	100%
	Haute-Loire	1 200	11,7%	35%	32%	33%	3%	67%	30%	100%
	Puy-de-Dôme	4 988	48,7%	37%	27%	36%	3%	63%	35%	100%
Genre	filles	5 528	54%	37%	32%	31%	3%	65%	32%	100%
	garçon	4 713	46%	34%	31%	35%	2%	61%	36%	100%
CSP	favorisée	3 319	32%			100%	4%	73%	23%	100%
	moyenne	3 239	32%		100%		2%	64%	34%	100%
	défavorisée	3 683	36%	100%			1%	54%	44%	100%
Âge	en avance	251	2%	18%	27%	55%	100%			100%
	à jour	6 508	64%	31%	32%	37%		100%		100%
	en retard	3 482	34%	47%	32%	22%			100%	100%

Par contre les élèves de CSP défavorisée ainsi que les élèves en ZEP sont plus âgés.

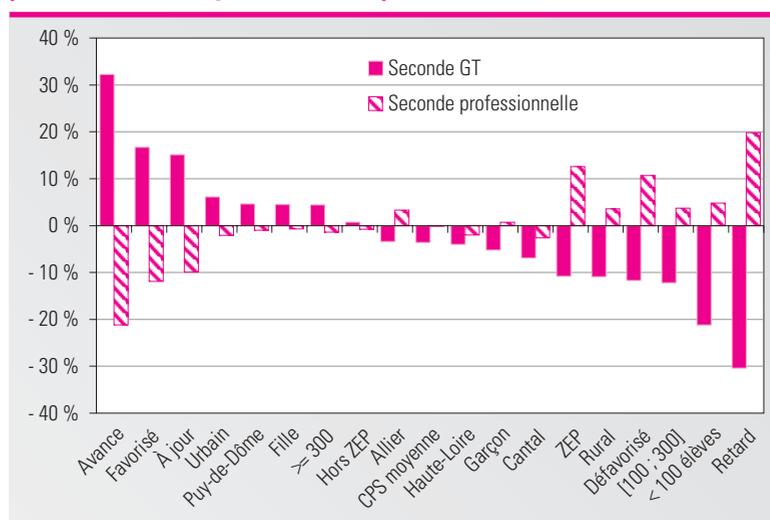
En zone rurale l'origine socioprofessionnelle des parents diffère de celle en zone urbaine avec plus de CSP « moyenne » (39 %, en raison de la présence d'agriculteurs), plus de CSP « défavorisée » (39 %) et moins de CSP « favorisée » (22 %). Pour les petits collèges de moins de 100 élèves la part de la CSP « moyenne » est encore plus importante (61 %) avec en corollaire moins de CSP « favorisée » (12 %) ou « défavorisée » (27 %).

61,4 % poursuivent leur scolarisation dans l'enseignement général et technologique, 22,8 % vers l'enseignement scolaire professionnel, 4,5 % vers l'enseignement agricole et 11,3 % vers les CFA ou autres destinations inconnues (tableau 2).

Ce tableau fait ressortir des différences d'orientation intéressantes.

Par territoire, les élèves des zones rurales vont moins dans l'enseignement général et technologique (50,5 %) que ceux des zones urbaines (67,5 %) et plus dans l'enseignement professionnel (26,4 %), agricole (7,5 %) et en CFA (15,6 %) qu'en zone urbaine (respectivement 20,7 %, 2,8 % et 9 %). Ce phénomène s'accroît pour les

Graphique 1 – Écarts à la moyenne académique de l'orientation vers l'enseignement général (61,4 %) et professionnel (22,8 %) par territoire du collège et caractéristiques des élèves



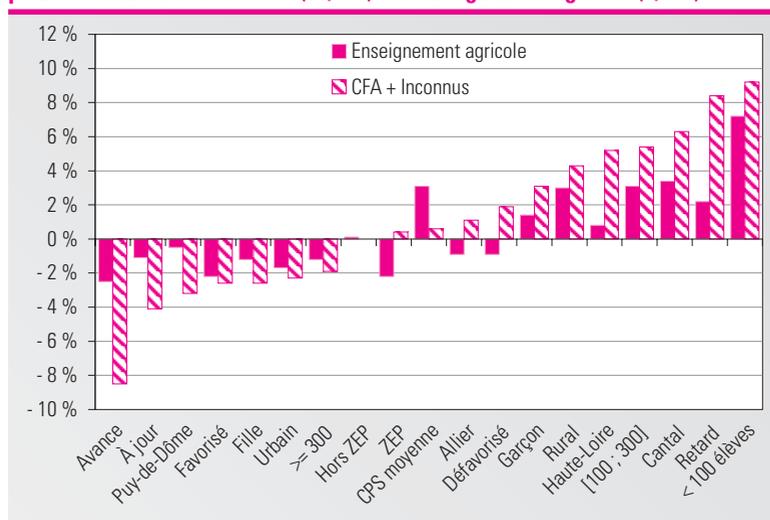
L'ORIENTATION POST-COLLÈGE VARIE FORTEMENT SELON L'ÂGE, L'ORIGINE SOCIALE ET LE TERRITOIRE (RURAL ET PETITS COLLÈGES)

Sur les 10 241 élèves de la cohorte de départ en classe de troisième,

Tableau 2 – Effectifs et orientation des élèves en sortie de collège par territoire et caractéristiques des élèves

Les sortants de troisième 10 241 élèves		Orientation post-troisième					Total	
		Ens. général	Ens. prof	Ens. agricole	CFA + inconnus			
Total académie		61,4%	22,8%	4,5%	11,3%	100%	10 241	
Zone	rural	50,5%	26,4%	7,5%	15,6%	100%	3 636	
	urbain	67,5%	20,7%	2,8%	9,0%	100%	6 605	
ZEP	ZEP	50,6%	35,4%	2,3%	11,7%	100%	557	
	hors ZEP	62,1%	22,0%	4,6%	11,3%	100%	9 684	
Taille collège	< 100 élèves	40,2%	27,6%	11,7%	20,5%	100%	239	
	[100 ; 300]	49,2%	26,5%	7,6%	16,7%	100%	2 336	
	>= 300	65,8%	21,4%	3,3%	9,4%	100%	7 666	
Département	Allier	58,0%	26,1%	3,6%	12,4%	100%	2 962	
	Cantal	54,5%	20,0%	7,9%	17,6%	100%	1 091	
	Haute-Loire	57,4%	20,8%	5,3%	16,5%	100%	1 200	
	Puy-de-Dôme	66,0%	21,8%	4,0%	8,1%	100%	4 988	
Genre	filles	65,9%	22,1%	3,3%	8,7%	100%	5 528	
	garçons	56,2%	23,5%	5,9%	14,4%	100%	4 713	
CSP	favorisée	78,1%	10,9%	2,3%	8,7%	100%	3 319	
	moyenne	57,8%	22,7%	7,6%	11,9%	100%	3 239	
	défavorisée	49,7%	33,5%	3,6%	13,2%	100%	3 683	
Âge	en avance	93,6%	1,6%	2,0%	2,8%	100%	251	
	à jour	76,5%	12,9%	3,4%	7,2%	100%	6 508	
	en retard	31,0%	42,6%	6,7%	19,7%	100%	3 482	

Graphique 2 – Écarts par rapport à la moyenne académique constatés pour l'orientation vers les CFA (11,3 %) et l'enseignement agricole (4,5 %)



petits collèges, dont 40,2 % des élèves vont dans l'enseignement général et technologique (contre près des deux tiers dans les collèges de plus de 300 élèves), 27,6 % en professionnel, 11,7 % en agricole et 20,5 % en CFA. On note le rôle important de l'enseignement agricole et par apprentissage pour les élèves des petits collèges. L'effet ZEP apparaît surtout dans l'orientation plus forte (35,4 %) vers l'enseignement professionnel.

Mais les plus fortes différences d'orientation tiennent à l'âge des élèves : plus des trois quarts des élèves « à l'heure » vont dans l'enseignement général pour moins d'un élève en retard sur trois.

L'écart à la moyenne académique de l'orientation vers l'enseignement général (61,4 %), par ordre décroissant pour les élèves en avance (32,2 %), puis de milieu favorisé (16,7 %), « à l'heure » (15,1 %), et négatif pour les élèves des

petits collèges (- 21,2 %) et en retard (- 30,4 %). La situation est inverse pour l'orientation vers l'enseignement professionnel : par rapport à la moyenne académique (22,8 %), l'écart va de - 21,2 % pour les élèves en avance à + 19,8 % pour les élèves en retard.

IMPORTANT, TOUTES CHOSSES ÉGALES PAR AILLEURS, DE L'ÂGE DE L'ÉLÈVE

L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » permet, par une régression logistique (tableau 3), de quantifier et d'isoler l'importance propre à chacun des paramètres (territoire, caractéristiques des élèves) en matière d'orientation en sortie de troisième. L'interprétation des résultats demande quelques précautions : même si les coefficients sont statistiquement significatifs, le modèle n'explique qu'une faible part de la variance et ne veut pas forcément dire causalité. L'intérêt réside dans le poids respectifs des variables.

Tableau 3 – Impact toutes choses égales par ailleurs des territoires et des caractéristiques des élèves sur l'orientation post-troisième

Régression logistique fin de troisième		Probabilité d'accéder en seconde GT			Probabilité d'accéder en enseignement professionnel			Probabilité d'accéder dans l'enseignement agricole			Probabilité d'accéder vers CFA et sortie		
Référence	Modalité active	Coefficient	Probabilité	Effet marginal	Coefficient	Probabilité	Effet marginal	Coefficient	Probabilité	Effet marginal	Coefficient	Probabilité	Effet marginal
	Constante	1,53	82,2%		-1,76	14,7%		-3,97	1,8%		-3,31	3,5%	
Espace Urbain	rural	-0,52	73,4%	-8,8%	0,26	18,2%	3,5%	0,71	3,7%	1,9%	0,25	4,5%	1,0%
Zonage ZEP	Hors ZEP	0,24	85,4%	3,2%	-0,29	11,4%	-3,3%						
Taille	<100 élèves	-0,77	68,0%	-14,2%				0,42*	2,8%	1,0%	0,57	6,1%	2,6%
	> 300 élèves	-0,37	76,2%	-6,0%				0,32*	2,5%	0,7%	0,35	4,9%	1,4%
Département	Allier	-0,26	78,0%	-4,2%	0,18	17,0%	2,3%	-0,36	1,3%	-0,5%	0,38	5,1%	1,6%
	Cantal	-0,31	77,2%	-5,0%	-0,22	12,1%	-2,6%	0,14	2,1%	0,3%	0,72	7,0%	3,5%
	Haute-Loire	-0,28	77,7%	-4,5%	-0,09	13,6%	-1,1%	-0,15	1,6%	-0,2%	0,70	6,9%	3,4%
Genre													
Fille	Garçon	-0,48	74,0%	-8,2%				0,61	3,4%	1,6%	0,55	6,0%	2,5%
CSP	Défavorisée	-0,26	78,1%	-4,1%	0,43	20,8%	6,1%	-0,76	0,9%	-0,9%			
	favorisée	0,71	90,3%	8,1%	-0,67	8,1%	-6,6%	-0,98	0,7%	-1,1%			
Âge	Avance	1,37	94,8%	12,6%	-2,07	2,1%	-12,6%	-0,42	1,2%	-0,6%	-0,91	1,5%	-2,0%
À jour	Retard	-1,99	38,7%	-43,5%	1,49	43,3%	28,6%	0,70	3,7%	1,9%	1,15	10,4%	6,9%

Lecture : par rapport à la situation de référence (élèves en espace urbain, en ZEP, dans un établissement de plus de 300 élèves, dans le département du Puy-de-Dôme, fille, de CSP moyenne et « à l'heure »), les élèves en retard s'orientent de 43,5 % en moins et ceux en avance de 12,6 % en plus vers l'enseignement général et technologique.

Les élèves en retard s'orientent de 43,3 % en plus vers l'enseignement professionnel et + 6,9 % vers les CFA.

Tous les coefficients présentent un niveau de signification $p < 0,01$ sauf deux avec * significatifs à 5 %.

Ce modèle de régression logistique à sept variables fait ressortir les deux variables les plus importantes, toutes choses égales par ailleurs, dans les différentes poursuites d'études à l'issue de la troisième :

- vers l'enseignement général et technologique : âge puis taille du collège ;
- vers l'enseignement professionnel : âge puis CSP ;
- vers l'enseignement agricole : zone rurale puis CSP ;
- vers les CFA ou sortie du système : âge puis le département.

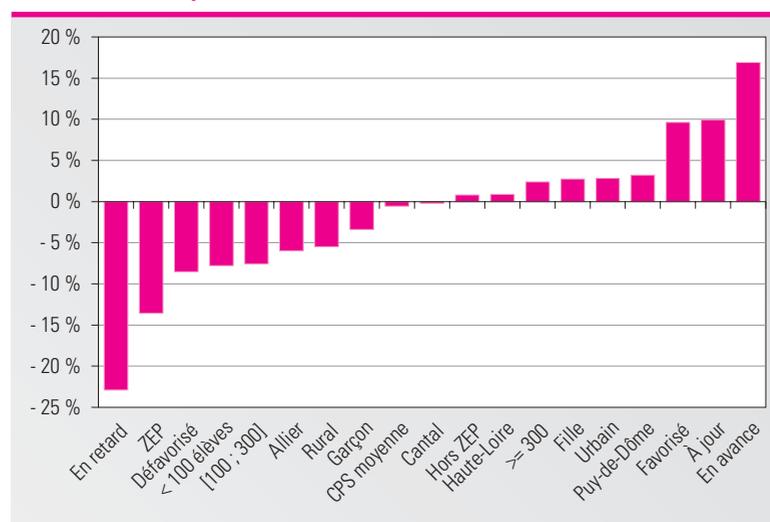
DE FORTES DIFFÉRENCES DANS L'ACCÈS AUX DIPLÔMES ET À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Suite à l'orientation plus forte vers l'enseignement professionnel et agricole, la proportion de jeunes de la cohorte qui obtiennent un BEP s'élève significativement quand ils sont issus

d'un collège rural et de faible taille (+ 7,8 % et + 14,8 % respectivement ; tableau 4), écart qui reste cependant nettement inférieur à celui que l'on observe pour les élèves de troisième en retard (+ 23,8 %).

Pour l'obtention d'un baccalauréat, toutes séries confondues, persiste un écart négatif important, de - 23 % pour les élèves en retard, - 14 % quand ils sont issus de collège en ZEP, - 9 % de milieu défavorisé et - 8 % pour les petits collèges (graphique 3).

Graphique 3 – Proportions de bacheliers (tous baccalauréats) : écarts à la moyenne académique (73,7 %) en fonction du territoire et des caractéristiques des élèves



ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LE BTS FORMATION DE TOUS

Les données sur l'accès à l'enseignement supérieur ne concernent que les filières dont on possède des bases de gestion informatisées, à savoir les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les sections de techniciens supérieurs (BTS) et les universités. Ne sont pas recensés, pour l'essentiel, les élèves inscrits dans les formations paramédicales et sociales.

En moyenne académique, 36,9 % des élèves de la cohorte initiale scolarisée en troisième en 1998-99 s'inscrivent à l'université, 14,1 % en STS et 4,8 % en classes préparatoires soit 55,8 % dans le champ connu de l'enseignement supérieur.

Ces valeurs varient fortement selon le territoire du collège d'origine : pour le pourcentage total d'élèves entrants dans le supérieur, l'écart à la moyenne académique est de - 12,1 % pour

les élèves issus de collèges de faible taille, - 11,3 % pour ceux de ZEP et - 9 % en territoire rural. L'âge intervient toujours de façon prépondérante : - 26,1 % d'écart à la moyenne pour les élèves de troisième ayant un an de retard au moins (tableau 4).

De telles différences sont surtout prononcées pour les filières longues, de l'université et des classes préparatoires. On note en revanche le rôle

très intéressant de la formation BTS où, en dehors des élèves en avance, les écarts à la moyenne demeurent très faibles quelles que soient les caractéristiques de départ des élèves ou l'origine du territoire (graphique 4). Les BTS apparaissent ainsi comme des formations accueillant toutes les catégories d'élèves de manière presque équivalente, quelle que soit leur origine ou leur provenance.

Graphique 4 – Entrées en université et BTS : écarts à la moyenne académique selon le territoire d'origine et les caractéristiques des élèves

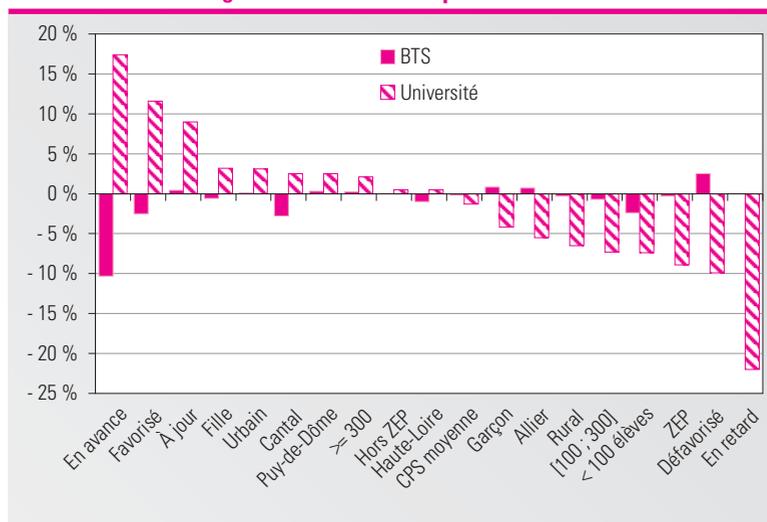


Tableau 4 – Orientation post-troisième, obtention de diplômes et accès à l'enseignement supérieur : récapitulatif des écarts à la moyenne selon le collège d'origine et les caractéristiques des élèves

Récapitulatif : orientation, diplômes, post-bac. Écart à la moyenne		Orientation				Diplômes			Ens. supérieur			
		Ens. général	Ens. prof.	Ens. agricole	BEP	Bac prof.	Bac GT	Total bac	BTS	CPGE	Université	Total sup
Total académie		61,4%	22,8%	4,5%	26,0%	10,7%	63,0%	73,7%	14,1%	4,8%	36,9%	55,8%
Zone	rurale	-10,9%	3,6%	3,0%	7,8%	3,6%	-9,0%	-5%	-0,3%	-2,2%	-6,5%	-9,0%
	urbaine	6,1%	-2,1%	-1,7%	-4,0%	-1,8%	4,6%	3%	0,1%	1,0%	3,1%	4,2%
ZEP	ZEP	-10,8%	12,6%	-2,2%	7,1%	1,7%	-15,3%	-14%	-0,3%	-2,1%	-8,9%	-11,3%
	hors ZEP	0,7%	-0,8%	0,1%	-0,4%	-0,1%	0,9%	1%	0,0%	0,1%	0,5%	0,6%
Taille collège	< 100 élèves	-21,2%	4,8%	7,2%	14,8%	7,6%	-15,4%	-8%	-2,4%	-2,3%	-7,4%	-12,1%
	[100 ; 300]	-12,2%	3,7%	3,1%	7,6%	3,1%	-10,7%	-8%	-0,7%	-2,6%	-7,3%	-10,6%
	>= 300	4,4%	-1,4%	-1,2%	-2,5%	-1,0%	3,4%	2%	0,2%	0,8%	2,1%	3,1%
Département	Allier	-3,4%	3,3%	-0,9%	2,4%	-1,3%	-4,7%	-6%	0,7%	-1,1%	-5,5%	-5,9%
	Cantal	-6,9%	-2,8%	3,4%	2,2%	2,0%	-2,2%	0%	-2,8%	-2,6%	2,5%	-2,9%
	Haute-Loire	-4,0%	-2,0%	0,8%	0,8%	1,9%	-1,0%	1%	-1,0%	-2,7%	0,5%	-3,2%
	Puy-de-Dôme	4,6%	-1,0%	-0,5%	-2,0%	0,0%	3,2%	3%	0,3%	1,7%	2,5%	4,5%
Genre	filles	4,5%	-0,7%	-1,2%	-1,1%	-1,7%	4,4%	3%	-0,6%	-0,7%	3,2%	1,3%
	garçon	-5,2%	0,7%	1,4%	1,4%	2,1%	-5,5%	-3%	0,8%	1,7%	-4,2%	-1,7%
CSP	favorisée	16,7%	-11,9%	-2,2%	-13,3%	-5,7%	15,3%	10%	-2,5%	4,4%	11,6%	13,5%
	moyenne	-3,6%	-0,1%	3,1%	3,6%	1,8%	-2,3%	-1%	-0,2%	-1,8%	-1,3%	-3,3%
	défavorisée	-11,7%	10,7%	-0,9%	9,3%	3,8%	-12,3%	-9%	2,5%	-2,7%	-9,9%	-10,1%
Âge	en avance	32,2%	-21,2%	-2,5%	-22,3%	-9,9%	26,8%	17%	-10,3%	14,0%	17,4%	21,1%
	à jour	15,1%	-9,9%	-1,1%	-10,1%	-3,3%	13,2%	10%	0,4%	1,2%	9,0%	10,6%
	en retard	-30,4%	19,8%	2,2%	23,8%	7,9%	-30,8%	-23%	0,0%	-4,1%	-22,0%	-26,1%

REPRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE (SOUS FORME « RADAR ») DU CHEMINEMENT DES COHORTES D'ÉLÈVES

Afin d'avoir une vue synthétique de la cohorte des élèves, de la troisième à l'enseignement supérieur, on représente 17 paramètres (caractéristiques des élèves, situation post-collège, diplômes, entrée dans l'enseignement supérieur) sur un même schéma sous forme de représentation en toile d'araignée ou radar (graphique 5). Pour six points de vue, selon l'élève ou le territoire, les valeurs des paramètres sont indiquées en écart à la moyenne académique (tableau 4) : on visualise ainsi les caractéristiques des différentes trajectoires du collège au post-bac (on peut lire le graphique 5 en partant de la variable située en haut du graphe puis dans le sens des aiguilles d'une montre. Pour les 2 derniers graphes partir de la variable « à l'heure »).

Le radar de la cohorte vue sous l'angle de l'âge (graphique 5a) illustre simultanément pour les élèves en retard la fréquence supérieure à la moyenne des orientations vers l'enseignement professionnel, agricole et CFA (inconnu), et des diplômes, du BEP et baccalauréat professionnel, mais au total moins de bac, une entrée en BTS à peu près indépendante de l'âge et moins d'entrées dans le supérieur.

Les élèves d'origine sociale défavorisée présentent un parcours (graphique 5b) assez similaire à celui des élèves en retard.

Le radar de la cohorte différenciée selon la taille des collèges fait ressortir le parcours des élèves issus de petits collèges (graphique 5c), de manière plus flagrante que l'origine

« rurale » (graphique 5d) : plus souvent issus de CSP « moyenne » (agriculteurs), les élèves de petits collèges sont plus orientés vers l'enseignement professionnel et agricole, et moins souvent vers l'université.

Si les garçons suivent plus souvent un enseignement professionnel, les écarts avec les filles restent ici plus faibles (graphique 5e), mais autant vers le BTS pour un total supérieur proche de celui des filles.

À noter pour les ZEP à partir d'élèves en retard et de CSP défavorisé (graphique 5f) l'orientation plus forte vers l'enseignement professionnel, des résultats au baccalauréat professionnel supérieur à la moyenne académique, et une entrée en BTS équivalente à celle des élèves hors ZEP.

LE SUIVI DE COHORTE DE CHAQUE COLLÈGE

Pour mieux former et orienter ses élèves, et pour son propre pilotage, chaque collège souhaite connaître le devenir de ses élèves. Il est possible, pour chaque collège, de réunir comme précédemment, sous forme d'un graphique radar, 16 indicateurs de la situation de départ de ses élèves et de leur parcours jusqu'à l'enseignement supérieur. D'une vue académique, signalant par exemple les particularités propres aux élèves d'origine rurale, on passe à une vue plus individualisée et dynamique d'un collège, rapportée à l'ensemble des collèges.

Pour chacun des 141 collèges, 16 indicateurs caractérisent la cohorte d'élèves et son devenir :

- au départ : effectif des élèves de troisième, âge et CSP ;
- l'orientation à l'issue du collège ;

- les diplômes obtenus y compris agricoles ;
- les entrants à l'université, en CPGE ou en BTS.

Compte tenu de leur moyenne et dispersion différentes, toutes les variables sont représentées en échelle non paramétrique, c'est-à-dire par ordre des rangs de 1 à 141, normalisées ensuite de 1 à 100 pour faciliter la lecture en termes de quartile. Le polygone 100 (graphique 6) correspond aux valeurs maximales (141^e collège), le polygone 75 correspond au 3^e quartile des rangs (106^e collège), le polygone 50 à la médiane (72^e collège), le polygone 25 le 1^{er} quartile (35^e rang). Le classement des établissements à faible effectif doit être interprété avec une prudence particulière.

L'EXEMPLE DE QUATRE COLLÈGES : PETIT, RURAL, EN ZEP, URBAIN

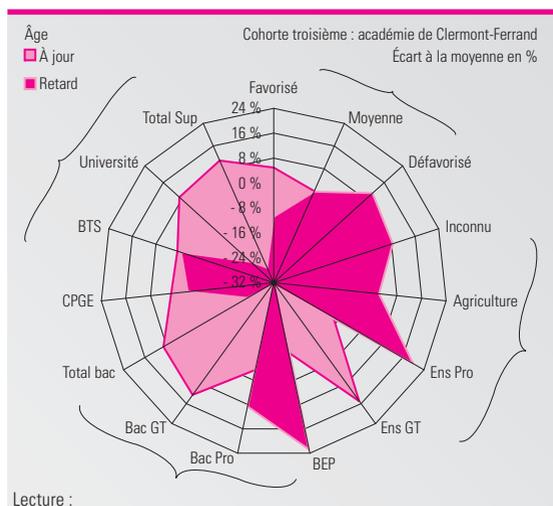
La lecture simultanée des représentations relatives aux quatre collèges sélectionnés montre des différences assez nettes de profils.

Le petit collège de Gelles et celui de Landos sont tous deux situés en zone rurale. Malgré un retard scolaire plus fréquent à Gelles, ils montrent des similitudes dans l'orientation post-troisième vers l'agriculture, avec des diplômes de BEP et bac pro semblables. Mal classés pour l'accès en l'université, les deux collèges figurent en revanche dans la première moitié pour les BTS.

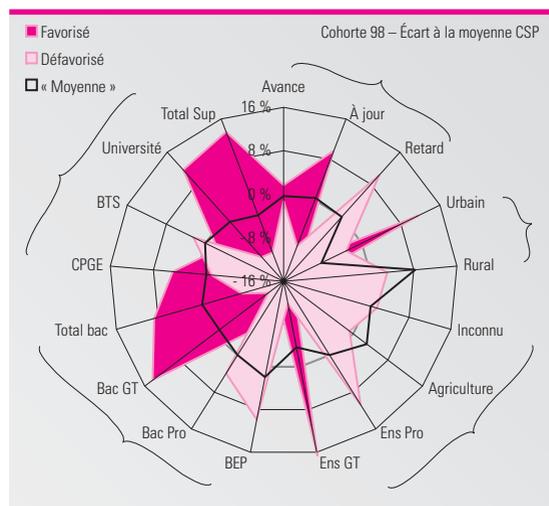
Pour le collège en ZEP le pourcentage d'élèves en retard et de milieu défavorisé atteint le maximum des collèges, avec une orientation forte, au-delà du le 3^e quartile, vers l'enseignement professionnel et quasi

Graphique 5 – Synthèse, selon différentes caractéristiques, des écarts à la moyenne académique de la composition et du parcours des cohortes d'élèves

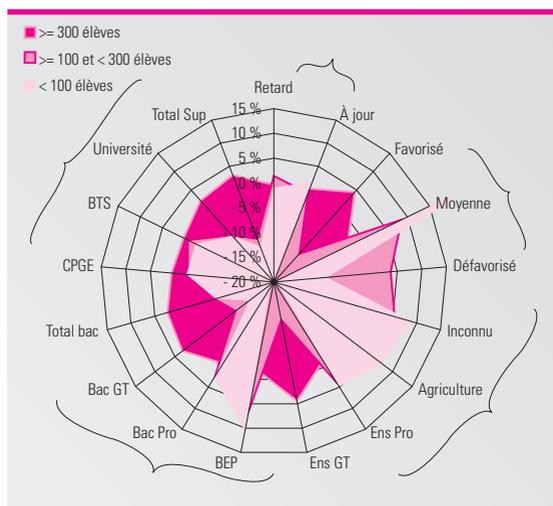
5a – Selon l'âge



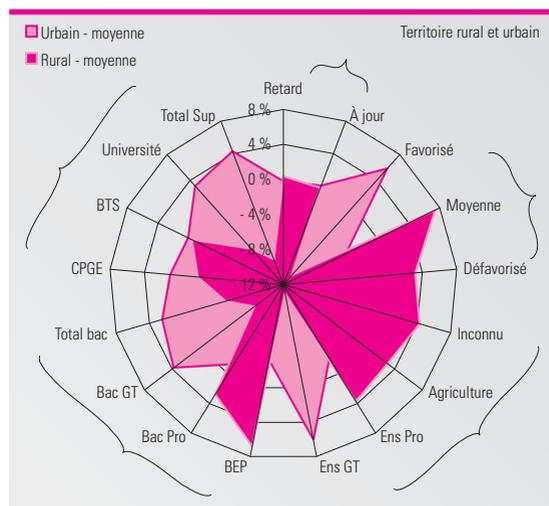
5b – Selon la CSP



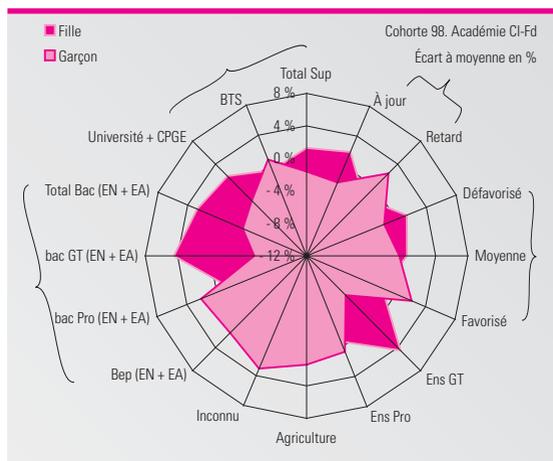
5c – Selon la taille du collège



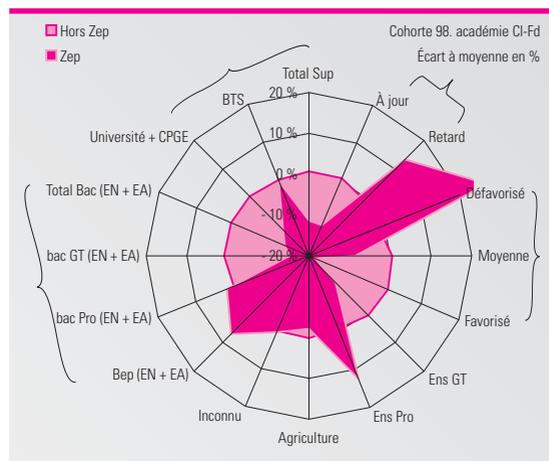
5d – Rural/urbain



5e – Filles/garçons

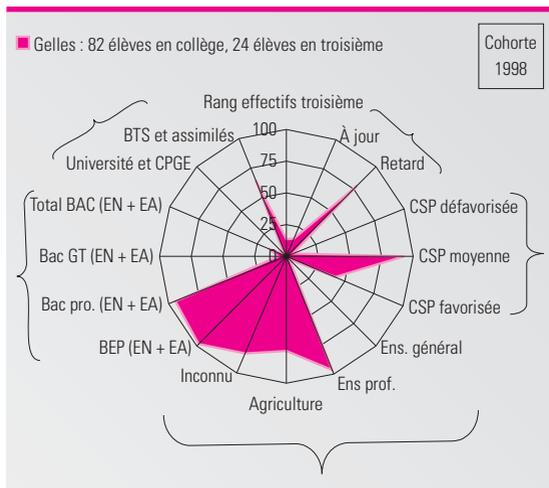


5f – ZEP/hors ZEP

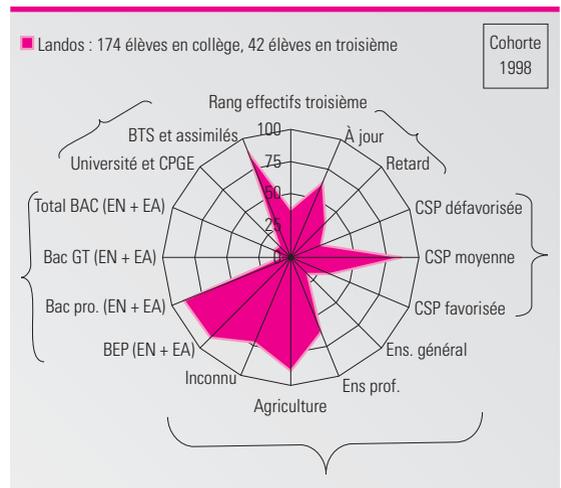


Graphique 6 – Exemple pour quatre collèges du suivi de la cohorte d'élèves de troisième à post-bac (échelle non paramétrique de 1 à 100)

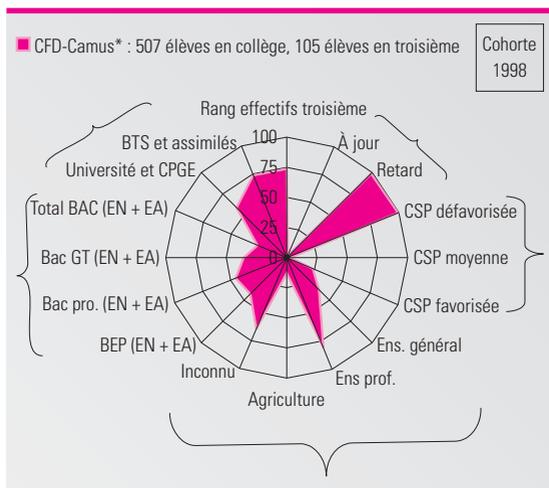
6a – Petit collège de Gelles



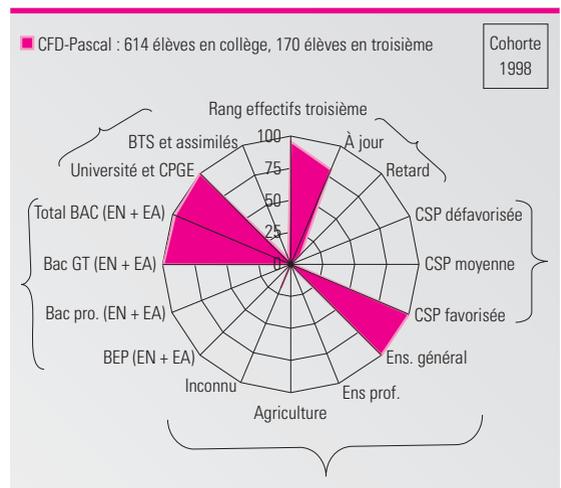
6b – Collège en zone rurale de Landos



6c – Collège en ZEP A. Camus



6d – Collège Blaise Pascal en zone urbaine Clermont-Fd



inexistante vers l'enseignement agricole. Situé en dessous du premier quartile pour l'obtention du bac, le collège dépasse cependant le 3^e quartile pour l'accès en BTS. Le collège Blaise Pascal présente un peu le profil inverse, avec des élèves très souvent issus de milieu favorisé (maximum), qui s'orientent vers l'enseignement général, obtiennent un bac général, avec une forte poursuite d'études en université et CPGE mais faible vers le BTS.

DES RÉSULTATS QUI DOIVENT AIDER AU PILOTAGE

Le suivi pendant six ans d'une cohorte de 10 241 élèves sortant de troisième en 1999 dans l'académie de Clermont-Ferrand montre que leur parcours scolaire (orientation post-troisième, diplômes obtenus, accès à l'enseignement supérieur) demeure inscrit dans leurs caractéristiques individuelles (âge, origine sociale), mais aussi pour une plus faible part dans

le territoire d'origine (petits collèges, zone rurale et ZEP). L'effet « territoire » ne fait que se rajouter à celui de l'âge et du milieu social. Il se traduit ainsi, en zone rurale, par plus d'orientations vers l'enseignement professionnel (scolaire et en apprentissage) et agricole, plus de diplôme BEP mais moins de bacheliers et d'accès à l'enseignement supérieur. Le territoire ne joue pas en revanche sur l'accès en BTS.

Ce suivi de cohorte précise où se situe l'effet territoire et quelle en est

l'ampleur, par contre il n'en donne pas d'explication. Compte tenu du rôle supplémentaire du territoire rural dans l'orientation post-troisième, c'est probablement là, au sein et à l'issue du collège, que se noue son action. Qui joue et qu'est-ce qui se joue autour de l'orientation ? Importance de la proximité des lieux de formation, des pairs, des parents [G. Poux, responsable du SAIO, communication personnelle, 18 octobre 2007], de l'établissement, des petits pas successifs dans le parcours de

formation initiale [M. Georget, inspection générale, communication personnelle, 11 octobre 2007], auxquels s'ajoutent aussi des valeurs de la ruralité et du principe de réalité de l'emploi, parfois un manque d'ambition des acteurs. Finalement, la performance de l'établissement dans son territoire, compte-tenu des caractéristiques des élèves, ne serait-elle pas sa capacité à adopter une stratégie éducative adaptée au milieu environnant [11] ?

Ces résultats ne sont ni étonnants ni nouveaux. Le suivi de cohorte

et sa représentation synthétique peuvent en revanche, au niveau académique, aider les responsables de l'institution au pilotage de l'académie en discriminant les différents effets dont ils quantifient l'importance, en particulier pour les petits collèges. La réalisation du suivi de cohorte pour chaque collège doit lui permettre d'adapter son action et son fonctionnement, en le renseignant à la fois sur les caractéristiques et le devenir propres à sa population scolaire. ■

Références bibliographiques

- [1] **Alpe, Y.**, (2006), « Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie* n° 156, pp. 75-88.
- [2] **Caille, J.-P., et O'Prey, S.**, (2005), « L'enquête jeunes 2002 : dispositif et situation scolaire des répondants », *Éducation & Formations* n° 72, pp. 9-23.
- [3] **Champollion, P.**, (2006), « Effets de territoire, réussite scolaire et orientation en zone de montagne », *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, tome 4, annales littéraires de Franche-Comté, Besançon, pp. 66-110.
- [4] **Chignier-Riboulon, F., et Fournier, M.**, (2003), « L'école du désert français : pérennité, spécificité et renouveau du local. Le cas de Saugues en Margeride », In Scéren (Ed.), *Ville – école – Intégration – Enjeu*, n° 134, pp. 129-150, Paris.
- [5] **Cosnefroy, O., et Rocher, T.**, (2004), « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats », *Éducation & Formations*, n° 70, pp. 73-82.
- [6] **Coudrin, C.**, (2006), « Devenir des élèves neuf ans après leur entrée en sixième », *Note d'information*, n° 06.11.
- [7] *Éducation & Formations* n° 72, (2005). « Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième », pp. 229 p.
- [8] **Émin, J.-C.**, (1997). « Trois indicateurs pour apprécier la "valeur ajoutée" des lycées », *Les cahiers pédagogiques* n° 354, pp. 43-45.
- [9] **Felouzis, G.**, (2007), « Performance des établissements et marché scolaires : comment se construisent les différences », *administration et éducation* n° 3, pp.43-63.
- [10] **Forestier, C.**, (2007). « Du bon usage des évaluations », *administration et éducation* n° 3, pp. 155-174.
- [11] **Mezeix, J.-F.**, (2007), « Comment expliquer les écarts de performance », *administration et éducation* N° 3, pp. 75-78.
- [12] **Éuvrard F.**, (2003), « Les performances de l'école rurale. Quelle mesure, dans quel objectif ? ». In Scéren (Éd.), *Ville – école – Intégration – Enjeux* n° 134, pp. 151-164, Paris.
- [13] *Repères et Références Statistiques*, (2007), DEPP (Éd.), Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, 416 p.

Vœux, stratégies et orientations réelles des bacheliers technologiques

Karine Pietropaoli,

chargée d'études

Service prospective et statistique et service académique d'information et d'orientation
Rectorat de Lyon

La demande d'orientation des bacheliers est largement conditionnée par le type de baccalauréat préparé : études longues pour les séries générales, études courtes pour les séries technologiques. La limitation des capacités d'accueil dans certaines filières (STS, IUT, etc.) impose cependant des orientations parfois éloignées des choix initiaux. Les licences universitaires, principalement dans le domaine tertiaire, jouent souvent le rôle de « régulateur » en accueillant les bacheliers qui n'ont pu obtenir la filière de leur choix. Ce « repli » concerne nettement plus souvent les bacheliers technologiques, en particulier les bacheliers STG. Mais la construction du choix d'orientation, la précision et/ou la diversité des vœux formulés par un même élève, jouent également un rôle important dans la poursuite d'études des bacheliers.

DES DISPOSITIFS DE SUIVI DES INTENTIONS D'ORIENTATION ET DES SITUATIONS EFFECTIVES DES BACHELIERS

L'académie de Lyon dispose de deux dispositifs (voir encadré p. xx) permettant d'observer un moment clé de la scolarité : le passage du secondaire au supérieur. Ces dispositifs renseignent à la fois sur les intentions d'orientation des futurs bacheliers de l'académie et sur leurs situations réelles dans le supérieur, quelques mois après l'obtention du baccalauréat. L'analyse des écarts entre demandes et situations renseigne d'une part sur « l'économie » du système et d'autre part, sur les stratégies d'orientation – et en particulier sur les stratégies de « repli » – adoptées par les bacheliers généraux et technologiques de l'académie, à leur

entrée dans l'enseignement supérieur. Dans un contexte social où l'emploi des jeunes et l'échec scolaire dans les premiers cycles universitaires sont des préoccupations récurrentes, nous nous intéresserons en particulier aux « décalages » entre demandes et situations des bacheliers technologiques STG et STI, population plus « sensible » de ces points de vue.

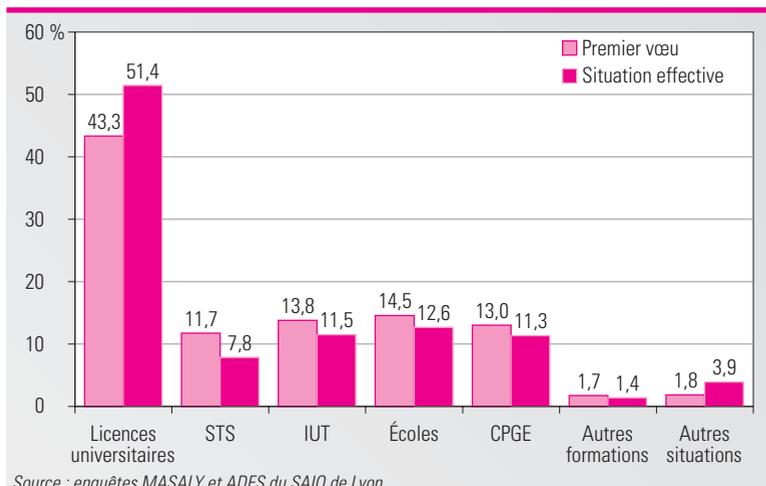
UNE DEMANDE FORTEMENT STRUCTURÉE PAR LE TYPE DE BACCALAURÉAT

Le rapprochement entre la demande d'orientation des futurs bacheliers 2006 (mesurée à travers le premier vœu enregistré dans le dispositif MASALY) et leur situation réelle 7 mois plus tard est fourni par le tableau 1 et les deux premiers graphiques.

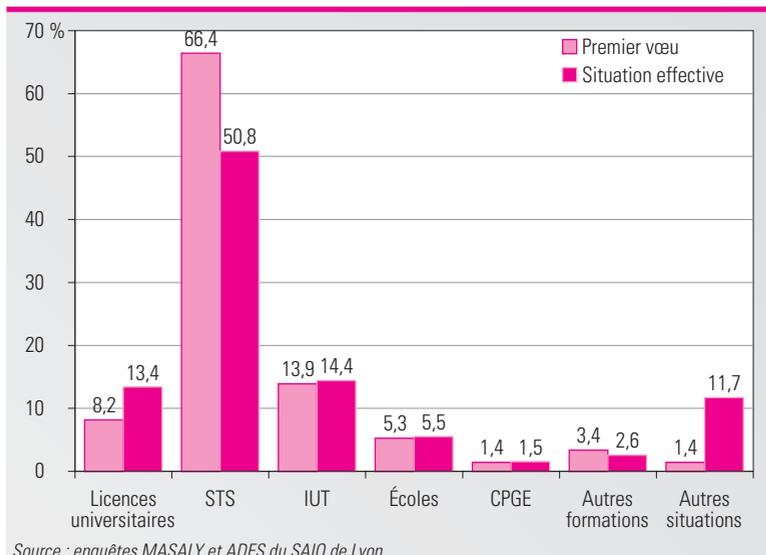
Tableau 1 – Premiers vœux et situations réelles des bacheliers généraux et technologiques STG et STI, 7 mois plus tard (2006)

Effectifs	Bacheliers généraux		Bacheliers STG et STI	
	Premier vœu	Situation effective	Premier vœu	Situation effective
Licences universitaires	4 530	5 378	299	491
STS	1 227	820	2 434	1 863
IUT	1 444	1 203	509	528
Écoles	1 521	1 323	193	203
CPGE	1 363	1 184	52	56
Autres formations	183	146	124	94
Autres situations	192	406	53	429
Ensemble	10 460	10 460	3 664	3 664

Source : enquêtes MASALY et ADES du SAIO de Lyon

Graphique 1 – Demandes et situations des bacheliers généraux – session 2006

Source : enquêtes MASALY et ADES du SAIO de Lyon

Graphique 2 – Demandes et situations des bacheliers technologiques STG et STI session 2006

Source : enquêtes MASALY et ADES du SAIO de Lyon

La demande des lycéens apparaît logiquement et fortement structurée par le type de baccalauréat – général ou technologique – préparé. En effet, alors que plus de 40 % des futurs bacheliers généraux demandent une licence universitaire, 66 % des futurs bacheliers technologiques STI et STG demandent une section de technicien supérieur (STS).

Les lycéens formulent donc des premiers vœux en adéquation avec les vocations premières des deux types de baccalauréat : études universitaires longues pour les séries générales et études qualifiantes et professionnalisantes à bac + 2 pour les deux principales séries technologiques : STG et STI.

Les situations réelles observées quelques mois plus tard sont, bien entendu, liées à la structure des demandes : ainsi, la moitié des bacheliers généraux 2006 se sont inscrits dans une licence universitaire et la moitié des bacheliers STI et STG préparent un BTS.

Les dispositifs d'observation et la méthode

MASALY – Module affectation scolarité académie de Lyon est une procédure informatisée académique. Elle permet de recueillir, au mois de mars, les intentions d'orientation des candidats aux études supérieures dans l'académie de Lyon et de procéder à leur affectation en BTS. Chaque lycéen de terminale de l'académie est ainsi amené à formuler au maximum 10 vœux d'orientation en fin du second trimestre. Le premier vœu enregistré est considéré comme un indicateur approximatif de la « demande » adressée par la future population bachelière de l'académie en direction de chaque filière de l'enseignement supérieur.

Réalisée chaque année depuis 1987 dans l'académie de Lyon en collaboration avec l'académie de Grenoble, l'enquête **ADES** (Accès dans l'enseignement supérieur) interroge les bacheliers de l'année sur leur situation effective, poursuite d'études ou autre, à la rentrée suivant l'obtention de leur baccalauréat. Il est ainsi possible de mesurer la répartition de la population bachelière sortante dans chaque filière d'enseignement supérieur à la rentrée scolaire suivant l'obtention du diplôme.

Le « couplage » des deux bases de données « MASALY » et « ADES » permet de relier la demande effectuée par un individu au mois de mars et sa situation réelle dans l'enseignement supérieur, 7 mois plus tard. On mesure ainsi « la réalisation de la demande » des bacheliers pour les filières du supérieur ainsi que « la demande d'origine » des bacheliers inscrits dans telle ou telle filière d'enseignement supérieur.

Pour l'année scolaire 2005-2006, 14 864 bacheliers se sont à la fois inscrits dans « MASALY » et ont également répondu à « ADES », soit un taux de réponse de 75 % à l'ensemble des deux dispositifs d'observation.

ENTRE DEMANDES ET SITUATIONS RÉELLES, DES ÉCARTS « PARLANTS »

Pour autant, ce sont les écarts entre structure de la demande d'un côté et structure des situations de l'autre qui sont ici intéressants. En effet, alors que les filières sélectives ont globalement moins d'inscrits que de demandeurs, les licences universitaires ont à l'inverse plus d'inscrits que de candidats initialement intéressés (+8 points pour les bacheliers généraux ; +5 points pour les bacheliers technologiques STI et STG). Pour les bacheliers généraux comme pour les bacheliers technologiques, l'inscription en licence universitaire semble donc jouer un rôle régulateur en « absorbant » une partie des bacheliers non retenus dans d'autres filières. S'il n'est pas nouveau, ce constat sur l'économie globale du système désigne toutefois une partie des bacheliers technologiques comme les « perdants » dans l'accès immédiat à l'enseignement supérieur, et ce, pour au moins deux raisons :

- en premier lieu, les bacheliers technologiques ont en effet nettement moins de chance de réussir en licence universitaire compte tenu du profil de leur baccalauréat, comme le confirment régulièrement de nombreuses études. Ainsi, l'étude d'un panel national de bacheliers 2002¹ montre que seuls 19 % des bacheliers technologiques 2002 qui se sont inscrits en licence après leur bac ont atteint la troisième année sans redoubler contre 50 % des bacheliers généraux ; 18 % ont arrêté leurs études contre 6 % des bacheliers généraux ;

- en second lieu, une partie non négligeable des bacheliers technologiques (12 %), sans doute conscients

des risques d'échec, renonce du coup à entreprendre des études supérieures² (graphique 2 : catégorie « autres situations »³).

Ce faisant, deux risques majeurs existent pour cette population : d'un côté, l'échec scolaire dans le premier cycle du supérieur, de l'autre le chômage qui touche les jeunes les moins diplômés sur le marché du travail.

Pour confirmer et préciser ces premiers constats, il est possible de mener une analyse croisant, pour chacune des filières de l'enseignement supérieur, la situation effective à la rentrée avec le premier vœu exprimé par les bacheliers. Le tableau 2 permet ainsi de repérer quelle était la demande des bacheliers STG et STI inscrits en licence universitaire, ou bien en arrêt d'études.

LE REPLI VERS L'UNIVERSITÉ DES BACHELIERS TECHNOLOGIQUES

Parmi les bacheliers STI et STG inscrits en licence universitaire, seuls 40 % avaient choisi cette orientation en premier vœu ; 45 % avaient demandé une STS. Même si l'on peut faire l'hypothèse de certains changements de projet ou que le dispositif MASALY – obligatoire pour postuler à une STS publique dans l'académie – incite fortement les bacheliers technologiques à faire un premier vœu pour une de ces sections, ces chiffres indiquent qu'une bonne partie des bacheliers technologiques utilise l'université comme une solution de « repli », quand ils n'ont pas obtenu d'admission en STS.

Le tableau 2 montre aussi que 62 % des bacheliers technologiques

STI et STG 2006 qui n'ont pas poursuivi d'études supérieures à la rentrée suivant l'obtention de leur baccalauréat avaient choisi une STS en premier vœu ; seulement 9 % d'entre eux avaient indiqué dans le dispositif MASALY qu'ils ne souhaitaient pas poursuivre d'études. L'arrêt des études apparaît donc bien, à côté de l'inscription en licence universitaire, comme la seconde solution de « repli » des bacheliers technologiques qui n'ont pas obtenu de place en STS.

Les tendances observées ces dernières années dans la situation effective des bacheliers au moment de la rentrée⁴ confirment cette « double régulation » – inscription universitaire *versus* arrêt des études – alors que depuis 2002, la part des poursuites d'études à l'université⁵ a plutôt diminué pour les bacheliers technologiques, les arrêts d'études ont, pour leur part, augmenté dans des proportions tout à fait semblables (+3 points).

NOTES

1. Voir « Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? » *Note d'Information* n° 06.29, MEN-DEPP, décembre 2006.

2. Ce qui ne veut toutefois pas dire qu'ils n'en entreprendront pas ultérieurement.

3. Autres situations : emploi, recherche d'emploi, départ à l'étranger, stage de formation professionnelle, redoublement en classe terminale, etc.

4. Voir « ADES 2006 : la situation des bacheliers généraux et technologiques à la rentrée suivant l'obtention de leur diplôme » *Les enquêtes du SAIO*, rectorat de Lyon, février 2006, et plus récemment, « Quel devenir pour les bacheliers généraux et technologiques 2007 ? », Focus 02 - SAIO - mars 2008.

5. Il s'agit des études entreprises IMMÉDIATEMENT après l'obtention du baccalauréat.

Tableau 2 – Situations effectives des bacheliers technologiques STG et STI selon le premier vœu formulé (en %)

Vœu 1	Situation effective à la rentrée 2006							
	Licences universitaires	STS	IUT	Écoles	CPGE	Autres formations	Autres situations	Total
Licences universitaires	40%	2%	2%	7%	2%	12%	9%	8%
STS	45%	88%	34%	34%	29%	47%	62%	66%
IUT	8%	6%	61%	6%	9%	5%	5%	14%
Écoles	4%	2%	1%	43%	7%	19%	6%	5%
CPGE	1%	0%	2%	0%	50%	0%	0%	1%
Autres formations	1%	2%	1%	8%	4%	16%	9%	3%
Autres situations	1%	0%	0%	2%	0%	1%	9%	1%
Total situations	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectif total	491	1863	528	203	56	94	429	3 664

Source : enquêtes MASALY et ADES du SAIO de Lyon

Lecture : Sur 100 bacheliers technologiques STG ou STI inscrits en STS à la rentrée dans ADES, 88 avaient demandé une STS en 1^{er} vœu dans MASALY, 6 un IUT, 2 une licence universitaire (pas nécessairement dans les spécialités où ils sont inscrits).

DES FILIÈRES UNIVERSITAIRES INÉGALEMENT TOUCHÉES

Toutes les filières universitaires ne sont toutefois pas également concernées par ce mouvement de repli des bacheliers STG et STI en cas de non admission en STS.

75 % des nouveaux bacheliers STI et STG qui se sont inscrits en licence universitaire à la rentrée 2006 ont choisi trois « groupes » de filières : les filières des sciences humaines⁶ (32 %), les filières du « tertiaire »⁷ (26 %), les filières du droit et des sciences politiques (18 %) (graphique 3). Parmi ces groupes, le groupe tertiaire semble le plus touché par le « repli » des bacheliers STG et STI : en effet, seulement 18 % des

inscrits dans l'une de ces filières avaient formulé un premier vœu pour une licence universitaire et 64 % d'entre eux avaient formulé un premier vœu pour une STS. Les bacheliers STG représentent 80 % des bacheliers technologiques inscrits en licence universitaire ; les choix opérés peuvent donc être considérés comme relativement cohérents avec leur série de baccalauréat.

Le panel national de bacheliers 2002⁸ nous permet d'observer, deux années plus tard, les bacheliers qui s'étaient inscrits en licence universitaire en 2002 : les étudiants les plus nombreux à avoir changé d'orientation après une ou deux années d'études à l'université étaient inscrits en AES (33 %) et en économie et gestion (28 %). Les étudiants en AES sont également les plus nombreux à avoir abandonné leur études (13 %).

Si nous lions ces deux sources de données – académiques et nationales –, il est alors sans doute possible de conclure que ce repli des bacheliers technologiques STI et STG vers les filières universitaires « tertiaires » n'est pas propre à l'année 2006 ni même au territoire académique sur lequel il est ici mesuré. On pourrait parler d'un effet structurel et non conjoncturel. Il faudrait toutefois suivre

plusieurs cohortes de bacheliers pour confirmer ce lien, qui reste ici au rang d'hypothèse.

DES STRATÉGIES DIFFÉRENTES

Peut-on expliquer la « non-affectation » en STS des bacheliers technologiques STI et STG qui l'avaient demandé en premier vœu par les stratégies qu'ils ont adoptées dans la formulation de leurs vœux ?

Examinons dans un premier temps et plus précisément le contenu du premier vœu formulé. Pour les STS publiques et privées sous contrat de l'académie, les vœux enregistrés renvoient à une spécialité précise dans un établissement scolaire donné ; mais il est également possible au futur bachelier de formuler des vœux plus « génériques » qui renvoient plus à une intention qu'à un projet d'orientation précis. Il est par exemple possible d'enregistrer un vœu « STS publiques ou privées » ou « STS par alternance ».

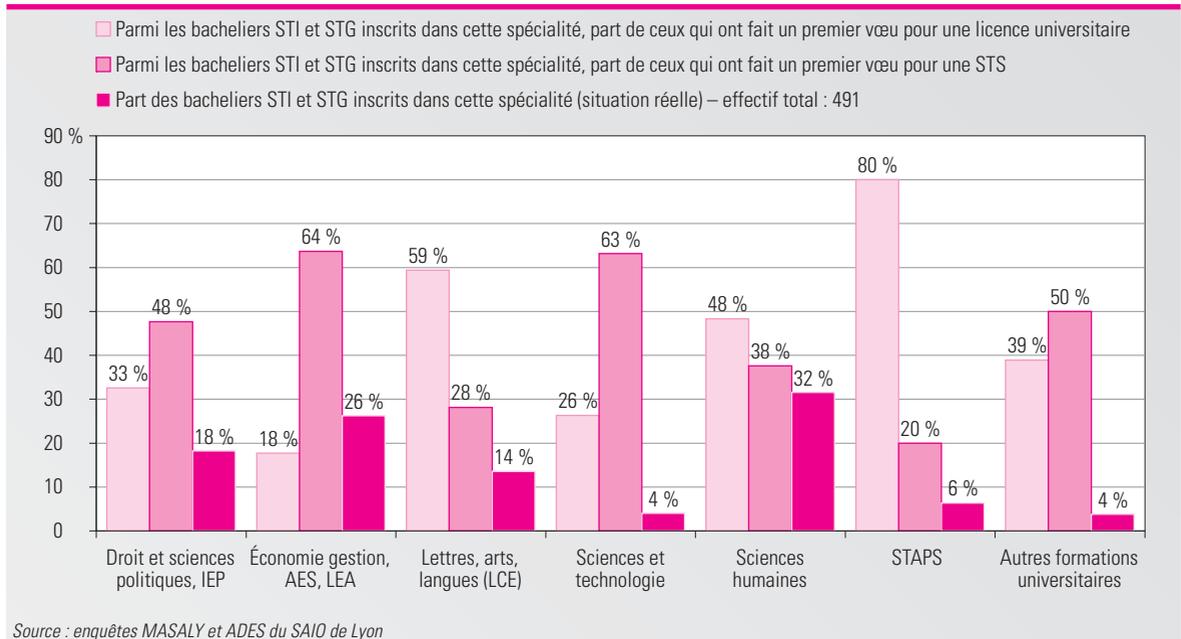
Le poids de ces vœux génériques – et parmi eux le poids des vœux pour une STS par alternance – est beaucoup plus important dans les premiers vœux formulés par les bacheliers qui n'ont pas poursuivi d'études à la rentrée

NOTES

6. Filières des sciences humaines : psychologie, sociologie, philosophie, histoire, géographie, Information-communication.

7. Filières du tertiaire : administration économique et sociale (AES), économie et gestion, langue étrangère appliquée (LEA).
8 et 9. Voir « Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? » Note d'information n° 06.29, MEN-DEPP, décembre 2006.

Graphique 3 – Premiers vœux et situations réelles des bacheliers STG et STI selon la spécialité de la licence où ils sont inscrits en 2006



2006 que chez les bacheliers inscrits en STS ou en licence. C'est dans ce dernier cas que le poids des vœux génériques est le moins important : 3 % contre 9 % pour les bacheliers entrés en STS et 18 % pour les bacheliers n'ayant pas poursuivi leurs études.

Les bacheliers qui se sont repliés vers l'université ont, quant à eux, plutôt concentré leurs demandes sur quelques spécialités (5 spécialités représentent près de 50 % de leurs premiers vœux) quand les bacheliers entrés en STS ont eux formulé des demandes plus variées : les cinq spécialités qu'ils ont le plus demandé représentent 37 % de leurs premiers vœux.

Observons maintenant quelles sont les stratégies adoptées par nos bacheliers sur l'ensemble des vœux qu'ils ont formulés pour une STS.

Premier constat, les bacheliers qui n'ont pas poursuivi d'études après l'obtention de leur bac et qui avaient demandé en premier vœu une STS,

sont ceux qui ont formulé en moyenne le moins de vœux pour une STS : 2,86 vœux contre 3,24 vœux pour les bacheliers entrés en STS et 3,14 vœux pour les bacheliers entrés en licence. Second constat, les bacheliers inscrits en STS à la rentrée 2006 ont adopté une stratégie différente des bacheliers inscrits en licence ou qui ont arrêté leurs études quant à la formulation de leurs vœux : il semble en effet qu'ils aient cherché à « multiplier » leur chance d'obtenir une place en STS en demandant plus souvent la même spécialité dans différents établissements scolaires. Le graphique 4 montre que, parmi les 5 premiers vœux enregistrés, 45 % des bacheliers inscrits en STS ont demandé une même spécialité au moins deux fois contre seulement 31 % des bacheliers qui n'ont pas entrepris d'études supérieures et 36 % des bacheliers inscrits en licence. Les bacheliers inscrits en STS formulent ainsi des vœux dans lesquels ils privilégient plus souvent la spécialité au détriment de la situation

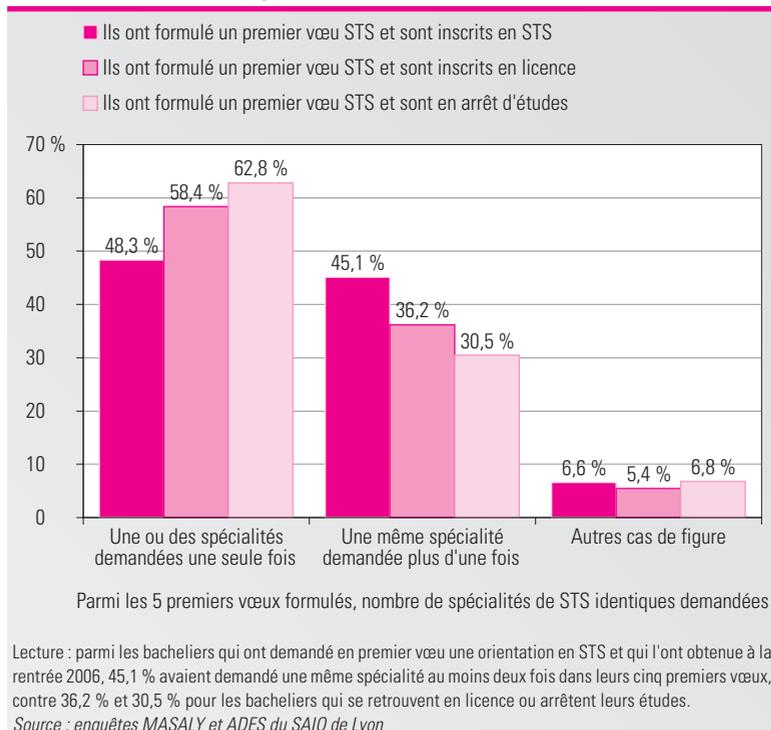
géographique de l'établissement scolaire. Ils acceptent, ce faisant, de partir étudier dans une zone géographique éventuellement éloignée de leur lieu d'habitation.

À partir de ces divers éléments, il est possible de conclure à l'influence de la formulation des vœux dans le fait d'être ou non inscrit en STS à la rentrée suivant l'obtention du bac.

Les bacheliers qui se sont repliés vers l'université semblent avoir demandé des spécialités de STS plus rares et par conséquent plus sélectives (présentes dans moins d'établissements scolaires voire dans un seul établissement scolaire au niveau académique) d'où un éventail de spécialités demandées moindre. On peut sans doute parler pour ces bacheliers d'un « défaut de stratégie » ou d'un projet trop « restreint » ou trop difficile à réaliser compte-tenu de la concurrence d'autres bacheliers.

L'inscription en licence universitaire se présente alors comme une « situation d'attente » et une

Graphique 4 – Demandes de spécialités de STS selon l'orientation réelle des bacheliers technologiques en 2006



alternative à l'arrêt des études : ainsi, 35 % des bacheliers technologiques 2002⁹ qui s'étaient inscrits en licence universitaire après l'obtention de leur baccalauréat se sont réorientés en STS ou en DUT, deux ans plus tard.

Quant aux bacheliers qui n'ont pas poursuivi d'études après l'obtention de leur bac, ils semblent avoir un projet d'études peu formalisé au moment de l'enregistrement de leurs vœux et, pour certains, plutôt tourné vers « la vie active » : d'où le poids important des vœux génériques (et parmi ceux-ci des vœux concernant les STS par alternance) et un nombre total de vœux moindre. On parlera pour ces bacheliers d'un « défaut de projet d'études » plutôt que d'un « défaut de stratégie ».

Il est probable qu'une partie de ces bacheliers, que l'on retrouve presque logiquement en situation de non poursuite d'études, n'a pu réaliser ce projet d'alternance au moment de l'enquête, mais y parviendra ultérieurement. ■

Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur

Bernard Convert

Unité mixte de recherche 8 019 du CNRS et de l'Université de Lille 1
Centre Lillois d'Études et de Recherches Sociologiques et Économiques (CLERSÉ)

Les choix d'orientation à l'issue de la classe terminale des lycées ont déjà fait l'objet de nombreuses études. Une image plus précise du processus d'orientation dans l'enseignement supérieur peut être obtenue si l'on complète l'analyse classique des choix faits à l'issue de l'enseignement secondaire, par celle des événements intervenant au cours ou à l'issue de la première année d'enseignement supérieur. En suivant ainsi la cohorte des nouveaux bacheliers, et ce qu'ils deviennent un an après, on peut mesurer l'ampleur des réorientations précoces et faire apparaître le choix d'orientation non plus comme un moment mais comme un processus.

LE PROFIL DU PUBLIC DES FILIÈRES D'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Sans revenir longuement sur les choix d'orientation en fin de terminale et sur les relations entre les caractéristiques sociodémographiques des étudiants et leurs choix d'orientation, qui constituent un domaine bien étudié¹, on peut rappeler néanmoins que les filières et disciplines d'enseignement supérieur ont un recrutement social, scolaire et en terme de genre, très marqué.

Cet article repose sur le suivi d'une vraie cohorte, celle des bacheliers 2001 de l'académie de Lille inscrits en 2001-2002 dans l'enseignement supérieur de leur académie d'origine (n = 25 161), suivis pendant cinq ans. Les informations exploitées sont extraites des bases de données constituées par le Pôle universitaire Lille/Nord – Pas-de-Calais dans le cadre de la mission de son Observatoire régional des études supérieures (ORES). L'ORES est notamment chargé de l'exploitation statistique du fichier annuel de l'ensemble exhaustif des inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur de l'académie de Lille.

Le graphique 1 donne, sous une forme synthétique, la composition des inscrits en première année de chacune des filières d'enseignement supérieur (académie de Lille – 2001), selon leur profil scolaire et social. Chaque filière y est caractérisée par le pourcentage de ses étudiants « à l'heure » au moment du baccalauréat² (indicateur de la « qualité » scolaire du public de la filière) et par le pourcentage de ses étudiants « d'origine favorisée »³ (indicateur du profil social de la filière).

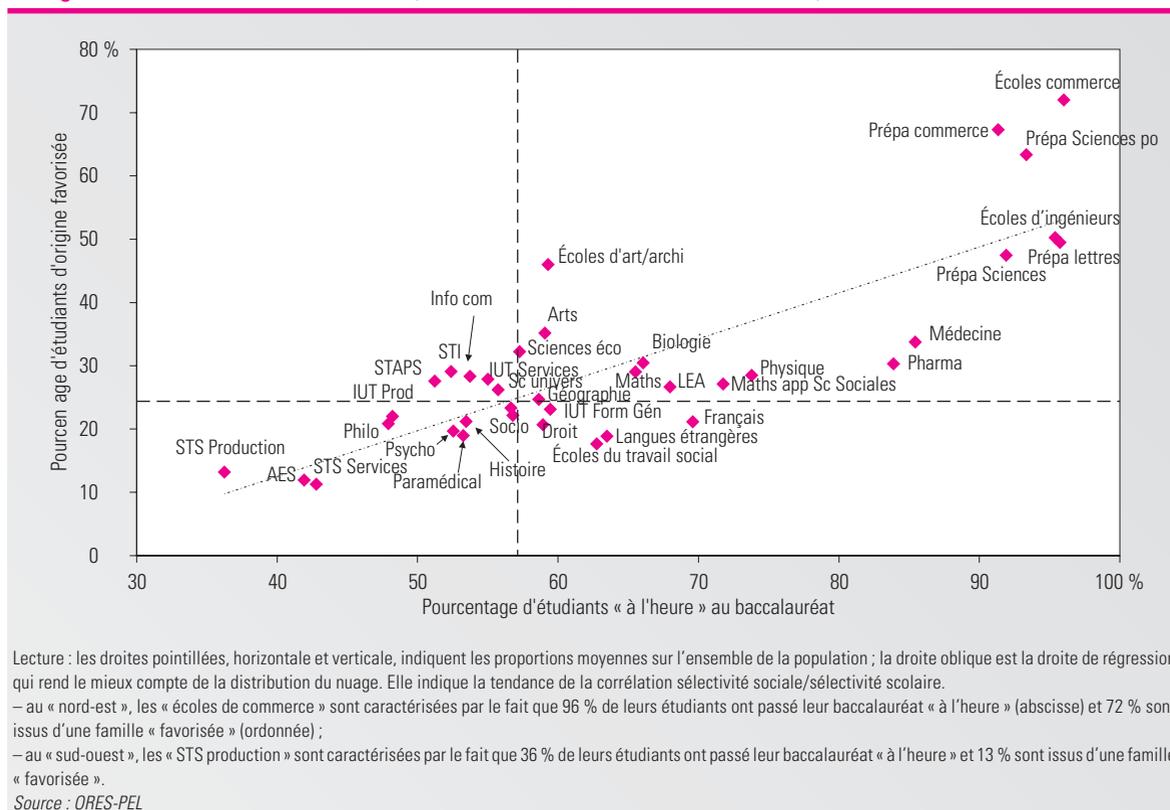
NOTES

1. Cf. parmi les études les plus récentes sur ce thème, Sautory, O. (2007), « La démocratisation de l'enseignement supérieur : évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Éducation & formations* n° 74, avril 2007.

2. Un bachelier général ou technologique est ici « à l'heure » s'il a passé son baccalauréat l'année de ses 18 ans ou avant (en regroupant dans la même catégorie les élèves « à l'heure » et « en avance »). Pour le baccalauréat professionnel, qui compte 4 années d'études et non 3 depuis la troisième, le bachelier « à l'heure » a passé son baccalauréat l'année de ses 19 ans ou avant.

3. Par étudiants « d'origine favorisée », nous entendons ici ceux qui sont issus d'un ménage dont la personne de référence est cadre du privé ou du public, chef d'entreprise de plus de 10 salariés, membre d'une profession libérale, membre d'une « profession intermédiaire » du public ou du privé, retraité ancien cadre ou retraité ancien « profession intermédiaire ».

Graphique 1 – Positions relatives des filières de première année d'enseignement supérieur en termes d'origine sociale et d'âge au baccalauréat de leur étudiants (académie de Lille, cohorte des bacheliers 2001)



Le nuage de points correspondant aux différentes filières se situe, assez grossièrement, autour d'une droite de régression de pente positive, qui marque la corrélation entre les deux profils, scolaire et social. Au « nord-est », espace où les filières cumulent pourcentages d'élèves « à l'heure » et « d'origine favorisée » élevés, figurent l'ensemble des classes préparatoires, ainsi que les écoles de commerce et d'ingénieurs accessibles au niveau baccalauréat. À l'autre extrémité du nuage de points, au « sud-ouest », où les pourcentages d'élèves « à l'heure » et « d'origine favorisée » sont les plus bas, figurent les sections de techniciens supérieurs et la filière universitaire AES (administration économique et sociale). Entre les deux se répartissent l'ensemble des filières de l'université ainsi que les instituts universitaires de technologie.

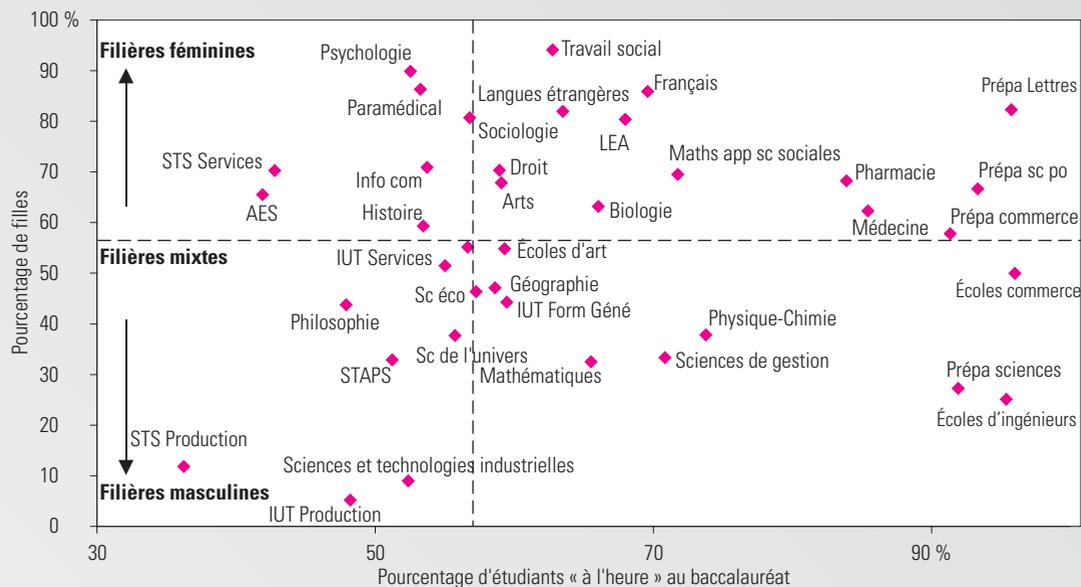
Parmi les filières universitaires, la médecine et la pharmacie se distinguent par le profil scolaire élevé de leur public ; les disciplines scientifiques (physique, mathématiques, biologie) et littéraires (français, langues étrangères, langues étrangères appliquées) s'opposent à l'ensemble des sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, histoire, philosophie) et aux STAPS (sciences et technologies des activités physiques et sportives) par le profil scolaire de leur public, pour les premières, supérieur à la moyenne, pour les secondes, inférieur. Les disciplines de sciences humaines et sociales ainsi que les STAPS sont plus proches, en termes de profil de leur public, des IUT ou des écoles paramédicales que des lettres et des sciences.

Par ailleurs, certaines filières apparaissent plus sélectives socialement

que scolairement : les études ayant trait à l'économie, au commerce ou à l'art présentent en général cette caractéristique. À l'inverse, la plupart des filières universitaires littéraires (et dans une moindre mesure les disciplines scientifiques), mais également la médecine-pharmacie, sont, de fait, plus sélectives scolairement que socialement.

La taxinomie des filières et disciplines d'enseignement supérieur peut être complétée par une approche en termes de genre. Le graphique 2 situe selon le même principe que précédemment chaque filière en fonction du profil scolaire de son public et de son caractère plus ou moins féminin (en ordonnée, pourcentage des jeunes filles parmi les nouveaux entrants dans la filière). On y voit s'opposer classiquement l'ensemble des filières de lettres et de langues, ainsi que la

Graphique 2 – Positions relatives des filières de première année d'enseignement supérieur en termes de genre et d'« âge au baccalauréat » de leur étudiants (académie de Lille, cohorte des bacheliers 2001)



Lecture : les droites pointillées, horizontale et verticale, indiquent les taux moyens sur l'ensemble de la population. Parmi les étudiants de « psychologie », 53 % ont passé leur baccalauréat « à l'heure » (abscisse) et 90 % sont des filles (ordonnée) ; les étudiants des « écoles d'ingénieurs » comptent 95 % de bacheliers « à l'heure » et 25 % de filles.

Source : ORES-PEL

psychologie et les filières paramédicales et du travail social⁴, très fortement féminisées, aux filières de technologie industrielles (STI, IUT production, STS production), et dans une moindre mesure les sciences (à l'exclusion de la biologie, discipline mixte), majoritairement masculines.

ABANDONS, PASSAGES, RÉINSCRIPTIONS EN PREMIÈRE ANNÉE

Les deux espaces que l'on vient de décrire succinctement situent l'ensemble des filières d'entrée de l'enseignement supérieur dans l'univers des choix d'orientation des élèves de terminale, et manifestent comment les choix opérés sont fonction du niveau des performances scolaires, et des dispositions (« goûts », « vocation » etc.) associées principalement au genre et au milieu d'origine (origine sociogéographique, réseau familial,

réseau amical, etc., résumé ici par l'indication de la « profession de la personne de référence du ménage »). Une image complémentaire de ces choix d'orientation peut être obtenue en avançant d'un an dans le temps et en observant le devenir des étudiants engagés dans ces différentes filières et disciplines. Il apparaît alors que les choix en fin de terminale n'engagent pas tous les étudiants sur des trajectoires uniformément « cylindriques », mais qu'ils sont plus ou moins fréquemment remis en cause, soit par l'*abandon*, soit par la *réorientation*.

À l'issue de la première année, les étudiants peuvent connaître en effet trois événements principaux :

- ils passent dans l'année supérieure (bac + 2) : dans notre cohorte, c'est le cas de 57 % de l'effectif initial ;
- ils restent au niveau bac + 1 (28 % de l'effectif initial de la cohorte), soit dans la même filière (16 %), soit au prix d'une réorientation (12 %) ;

– ils quittent l'enseignement supérieur : 14 % de l'effectif initial⁵.

Or, selon la filière d'inscription en première année, la probabilité de « passer », de « redoubler », ou d'« abandonner » n'est pas la même. Ces différentes probabilités permettent de distinguer six groupes de filières (graphique 3).

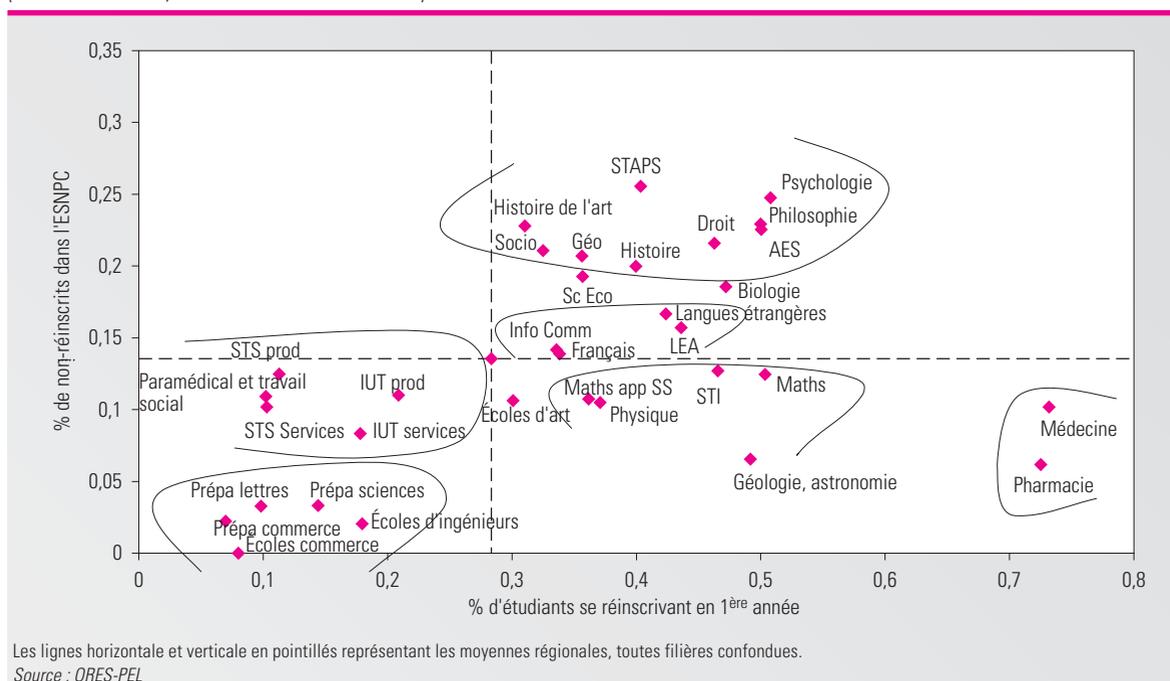
NOTES

4. On observe notamment que les études de psychologie et les études paramédicales ont des profils de public extrêmement proches sur les trois critères de l'origine sociale, de l'âge moyen et de la présence féminine. On verra que cette proximité se traduira notamment par des réorientations nombreuses de la psychologie vers les écoles paramédicales.

5. 1 % de l'effectif initial n'est dans aucun de ces cas de figure. Il s'agit soit (cas le plus fréquent) d'étudiants indexés au niveau bac + 0 lors de leur première inscription, soit (cas moins fréquent) d'étudiants qui « redescendent » du niveau bac + 1 au niveau bac + 0.

Graphique 3 – Les filières d'entrée en 1^{ère} année selon le devenir de leurs étudiants un an plus tard

(académie de Lille, cohorte des bacheliers 2001)



1/ Faible taux de redoublement, très faible taux d'abandon : ce groupe comprend les filières du « nord-est » du graphique 1 : classes préparatoires et écoles de commerce ou d'ingénieurs accessibles au niveau bac.

2/ Faible taux de redoublement, faible taux d'abandon : ce groupe comprend celles des filières du « sud-ouest » du graphique 1 dont l'entrée est soumise à sélection : IUT, STS et écoles du paramédical et du travail social.

3/ Très fort taux de redoublement, faible taux d'abandon : études de médecine ou de pharmacie, dont le moment fort de la sélection est précisément l'examen de fin de première année.

4/ Taux de redoublement moyen, faible taux d'abandon : études universitaires de sciences (biologie exceptée).

5/ Taux de redoublement moyen, taux d'abandon moyen : études universitaires de lettres (plus biologie).

6/ Taux de redoublement moyen, fort taux d'abandon : études universitaires

de sciences humaines, de droit, d'AES, auxquelles s'ajoutent les STAPS, discipline qui présente le plus fort taux d'abandon en première année (26 %).

Le taux de « réinscription en première année » (redoublement avec ou sans réorientation) est logiquement fonction du processus de sélection et de ses différents moments, variables selon les filières : pour les classes préparatoires, les écoles et les filières « courtes », l'essentiel de la sélection se fait à l'entrée. Le taux de « redoublement » de première année est faible. Pour les études médicales, elle se fait en fin de première année : le taux de « redoublement » de première année est très élevé. Pour l'ensemble des filières universitaires, elle s'exerce avec une intensité plus ou moins forte tout au long de la trajectoire : le taux de « redoublement » en première année est moyen.

L'ABANDON DES ÉTUDES EN PREMIÈRE ANNÉE

Le taux « d'abandon », lui, dépend de la signification du choix d'orientation en fin de terminale, et du lien plus ou moins fort entre les études suivies dans l'enseignement secondaire et celles choisies dans l'enseignement supérieur. Ce lien est très fort dans le cas des écoles (d'ingénieurs et paramédicales) et des sections de technicien supérieur, fort dans le cas des classes préparatoires, des IUT, des études de sciences et des études de médecine-pharmacie (car, sauf exception, ne s'inscrivent en sciences et en médecine-pharmacie que les titulaires d'un bac S). Il est plus faible en lettres et langues, faible dans le cas des sciences humaines et des STAPS. La probabilité d'abandonner au cours ou à la fin de la première année (ou plus rigoureusement la non-réinscription dans un établissement d'enseignement supérieur de l'académie de Lille) est peu dépendante du genre ou

Tableau 1 – Paramètres estimés du modèle logit opposant le fait d’être encore inscrit la seconde année au fait d’avoir quitté l’enseignement supérieur en première année

	Paramètre estimé	Seuil
Constante	2.1048	
Sexe		
Masculin	réf.	
Féminin	0.0654	ns
Âge au bac		
« À l’heure »	réf.	
En retard	- 0.6069	***
Mention au bac		
Passable	réf.	
Assez bien	0.5245	***
Bien	0.8428	***
Très bien	0.8823	***
Bac d’origine		
ES	réf.	
L	- 0.2810	***
S maths	0.3484	***
S PC	0.2135	**
S SVT	- 0.1638	**
S SI	0.5202	**
STI	- 0.0690	ns
STL	- 0.1917	ns
Agricole	0.1146	ns
SMS	- 1.1572	***
STT	- 0.4988	***
Hôtellerie	- 0.9677	***
Professionnel	- 1.3583	***
Origine sociale		
Favorisée	réf.	
Moyenne	0.0610	ns
Défavorisée	0.1618	*

* les différences à la référence sont faiblement significatives.

** les différences à la référence sont moyennement significatives.

*** les différences à la référence sont très significatives.

de l’origine sociale (toutes autres choses, prises en compte dans le modèle, égales par ailleurs). Elle est en revanche très dépendante du niveau de performances antérieures (un retard diminue les chances de se réinscrire, une mention au bac l’augmente et d’autant plus qu’elle est élevée), et de la série de baccalauréat. En prenant le baccalauréat ES comme référence, le fait d’avoir un baccalauréat technologique, en particulier SMS, diminue les chances de se réinscrire, et plus encore celui d’avoir un baccalauréat professionnel. Le fait d’avoir un baccalauréat L ou S avec spécialité SVT augmente également les chances d’abandon tandis que la possession d’un baccalauréat S spécialité mathématiques, et

plus encore spécialité sciences de l’ingénieur, la diminue fortement.

Il est significatif que le groupe des disciplines présentant le plus fort taux d’abandon comprend beaucoup de disciplines peu enseignées dans l’enseignement secondaire ou enseignées tardivement : droit, AES, arts, psychologie, sociologie, philosophie. Ces filières, qui peuvent donner à l’étudiant l’impression d’« effacer son passé scolaire » (ce peut être aussi le cas de l’histoire et de la géographie, qui ne sont pas, dans l’enseignement primaire et secondaire, les disciplines « centrales » autour desquelles s’établissent les verdicts), sont fréquemment choisies – comme le montre le graphique 1 – par des étudiants

de réussite scolaire médiocre dans l’enseignement secondaire, qui s’inscrivent en première année « pour voir », mais sans toujours beaucoup d’espoir de continuer.

LE REDOUBLEMENT DE LA PREMIÈRE ANNÉE, AVEC OU SANS RÉORIENTATION

Pour les étudiants inscrits à l’université (médecine-pharmacie exclues), la probabilité de « redoubler » la première année avec ou sans réorientation dépend (toutes autres choses prises en compte dans le modèle égales par ailleurs) du genre (les femmes redoublent moins que les hommes), de l’origine sociale (les étudiants d’origine « défavorisée » redoublent plus que les autres) et du niveau de performances scolaires antérieur (un retard augmente les chances de redoubler, une mention au bac la diminue, d’autant plus qu’elle est élevée). La probabilité de redoubler dépend aussi de la série de baccalauréat : en prenant le baccalauréat ES comme référence, le fait d’avoir un baccalauréat technologique, en particulier SMS et STT, augmente les chances de redoubler, et plus encore celui d’avoir un baccalauréat professionnel, mais également le fait d’avoir un baccalauréat L (pour les autres baccalauréats les facteurs ne sont pas significatifs).

LES RÉORIENTATIONS DE PREMIÈRE ANNÉE

L’examen des réorientations de première année va permettre d’affiner cette taxinomie des filières et disciplines et de leur place dans les choix d’orientation des étudiants.

Tableau 2 – Paramètres estimés du modèle logit opposant pour les étudiants de l'université (médecine-pharmacie exclues) le fait de redoubler leur première année au fait de passer en seconde année

Paramètre	Estimation	Seuil
Constante	0.0561	ns
Sexe		
Masculin	réf.	
Féminin	- 0.5462	***
Âge au bac		
« À l'heure »	réf.	
En retard	0.5336	***
Mention au bac		
Passable	réf.	
Assez bien	- 1.2720	***
Bien	- 2.4116	***
Très bien	- 3.0768	***
Bac d'origine		
ES	réf.	
L	0.3366	***
S maths	- 0.1292	ns
S PC	- 0.0699	ns
S SVT	0.1279	ns
S SI	- 0.1347	ns
STI	0.2991	ns
STL	1.2868	***
Agricole	- 0.1755	ns
SMS	1.7598	***
STT	1.7834	***
Hôtellerie	0.7560	ns
Professionnel	2.3666	***
Origine sociale		
Favorisée	réf.	
Moyenne	0.1526	*
Défavorisée	0.5246	***

* les différences à la référence sont faiblement significatives.

** les différences à la référence sont moyennement significatives.

*** les différences à la référence sont très significatives.

28 % de l'effectif de la cohorte (7 131 étudiants sur un effectif initial de 25 161) se réinscrit au niveau bac + 1 à l'issue de la première année d'études supérieures.

Parmi ces « redoublants », 59 % (soit 4 230) restent dans la même discipline⁶, et 41 % (soit 2 901) se réorientent.

Quelles sont les filières qui retiennent le plus leurs « redoublants, ou celles qui engendrent le plus de réorientations⁷ ? On peut mesurer le phénomène par un indicateur simple, le taux de « rétention », qui indique pour chaque filière de première inscription le pourcentage de « redoublants » qui restent dans cette filière⁸. Ce taux va de 25 % pour les classes

préparatoires à 82 % pour les STAPS (tableau 3).

Les filières présentant un taux faible de rétention de leurs « redoublants » sont essentiellement les classes préparatoires et les écoles d'ingénieurs accessibles au niveau bac (avec classes préparatoires intégrées). Les « redoublants », nous l'avons vu, y sont peu nombreux et quand on se réinscrit en première année après une entrée en classes préparatoires, intégrées ou non, c'est la plupart du temps pour faire autre chose. On peut supposer qu'il s'agit d'étudiants peu adaptés ou peu préparés au rythme et à la quantité de travail exigés dans ces filières. Leurs réorientations se font pour l'essentiel vers les IUT, les

disciplines de sciences fondamentales à l'université, et dans une moindre mesure les STS. Dans le cas des élèves des classes préparatoires non intégrées, les réorientations se font beaucoup moins fréquemment vers les IUT (jamais chez les préparatoires littéraires), et beaucoup plus fréquemment vers l'université, principalement vers les sciences fondamentales, le droit et les sciences politiques, les études de médecine...

À l'inverse, parmi les filières présentant le plus fort taux de rétention de leurs redoublants, on trouve la médecine, les écoles paramédicales, les sections de technicien supérieur et la filière STAPS de l'université. Cette dernière qui compte, nous l'avons vu, un très fort taux de non-réinscription, est aussi celle qui retient le plus ses « redoublants ». Le suivi sur 5 ans de la cohorte montre d'ailleurs qu'elle est, de toutes les filières, celle où les réorientations

NOTES

6. Le calcul du nombre de réorientations dépend bien sûr de la finesse des catégories dont nous partons. Nous avons regroupées les disciplines dans une taxinomie « à grain moyen » inspirée du classement SISE (cf. tableau 3). Nous calculons les réorientations à partir de cette taxinomie donc nous ne classons pas comme réorientations des mouvements internes à ces catégories. Par exemple, un étudiant qui passerait des mathématiques à la physique reste dans la discipline « sciences fondamentales et applications » et n'est pas comptabilisé comme ayant connu une réorientation.

7. Nous avons renoncé à présenter un modèle de régression logistique sur le fait pour les redoublants de première année de se réorienter plutôt que de rester dans la même filière, car la plupart des paramètres estimés associés aux différentes modalités ne sont pas significatifs.

8. Là encore, nous avons pris le parti de faire ces calculs sur les mêmes filières regroupées, inspirées de la nomenclature SISE.

Tableau 3 – Redoublement avec ou sans réorientation en cours ou fin de première année selon la filière d'entrée dans l'enseignement supérieur (académie de Lille)

Taux de rétention des différentes filières d'enseignement supérieur

Filière suivie en 2001-2002	Filière suivie en 2002-2003													Taux de rétention
	Sciences	STAPS	Médecine pharmacie	Lettres et langues	Sciences humaines et sociales	Droit, Économie AES	CPGE	Écoles ingénieurs, commerce, arts	IUT	STS	Écoles paramédicales et du travail social	Autres	Total	
Sciences	524	16	9	31	42	22	1	5	111	77	32	9	879	60 %
STAPS	5	245	1	4	10	12	0	0	9	10	0	1	297	82 %
Médecine, pharmacie	97	5	568	12	29	20	6	1	16	15	50	2	821	69 %
Lettres et Langues	6	5	0	568	95	49	0	3	26	125	12	2	891	64 %
Sciences humaines et sociales	7	10	3	117	576	70	0	5	29	100	47	3	967	60 %
Droit, économie AES	10	9	1	86	139	895	3	2	115	219	37	7	1 523	59 %
CPGE	45	2	17	13	14	39	69	10	46	10	5	2	272	25 %
Écoles ingénieurs, commerce, arts	4	0	0	2	5	3	1	34	18	4	0	2	73	47 %
IUT	46	7	2	16	25	51	0	0	236	122	10	5	520	45 %
STS	19	9	0	31	27	56	1	2	30	561	11	2	749	75 %
Écoles paramédicales et du travail social	7	3	1	3	5	4	1	0	2	5	84	0	115	73 %
Autres	0	1	0	2	2	2	0	0	5	1	1	10	24	42 %
Total	770	312	602	885	969	1 223	82	62	643	1 249	289	45	7 131	

Lecture : sur 879 étudiants inscrits pour la première fois en sciences en 2001-2002 et réinscrits au niveau bac + 1 en 2002-2003, 111 se réorientent en IUT, 524 sont toujours réinscrits en sciences. Le taux de rétention de cette discipline est de 524/879 (soit en pourcentage 60 %).

Source : ORES-PEL

restent les moins nombreuses, tout au long de la trajectoire. Paradoxalement, c'est la discipline où les étudiants venus « pour voir » sont les plus nombreux⁹ mais également celle où, en cas de poursuite des études, ils manifestent la plus grande fidélité au choix initial.

Quelles sont, en contrepartie, les filières qui accueillent le plus de « réorientés », quittant leur filière d'origine, et comment s'opèrent les flux de réorientation ?

45 % des réorientations de première année sont dirigées vers les filières professionnalisées (tableau 4),

STS d'abord, IUT ensuite, écoles paramédicales enfin (dont 6 % seulement concernent des échanges « internes » entre filières courtes, essentiellement des IUT vers les STS).

Les STS, IUT et écoles paramédicales accueillent des transfuges de toutes les disciplines universitaires (les flux les moins importants venant des STAPS et des lettres). Les réorientations à destination des écoles paramédicales sont principalement issues de médecine, de biologie, de psychologie

Tableau 4 – Distribution des « redoublants » de première année qui opèrent une réorientation à l'occasion de leur redoublement (académie de Lille)

Filière d'inscription en 2002-2003	Effectifs	Pourcentage
STS	688	24 %
IUT	407	14 %
Sciences humaines et sociales	393	14 %
Écoles paramédicales	205	7 %
Lettres	186	6 %
Langues	182	6 %
AES	158	5 %
Droit	155	5 %
Sciences de la nature et de la vie	138	5 %
Sciences fondamentales	124	4 %
Sciences économiques et de gestion	88	3 %
STAPS	67	2 %
Médecine, pharmacie	34	1 %
Autres	76	3 %
Total	2 901	100 %

Lecture : sur 2 901 étudiants de notre cohorte qui redoublent leur première année *tout en changeant de filière*, 688 soit 24 % le font à destination d'une STS.

Source : ORES-PEL

NOTE

9. Il convient toutefois d'être prudent à propos de la signification de ce fort taux de non-réinscription chez les étudiants de STAPS. Dans d'autres académies, il est beaucoup plus bas. Dans l'académie de Lille, il peut avoir pour cause spécifique le départ d'un certain nombre d'étudiants de STAPS vers les écoles paramédicales belges (en particulier de kinésithérapie), qui pratique une sélection à l'entrée moins forte que les écoles françaises.

Tableau 5 – Origine des flux de redoublants à destination des filières professionnelles courtes

Filière suivie en 2001-2002	Pourcentages des réorientations vers les filières professionnelles				Nombre total de « redoublants » avec et sans réorientation
	Instituts universitaires de technologie	Sections de technicien supérieur	Écoles paramédicales et du travail social	Total du flux relatif vers les filières professionnelles	
Sciences fondamentales et applications	17 %	10 %	1 %	29 %	539
Sciences de la nature et de la vie	6 %	6 %	7 %	19 %	340
STAPS	3 %	3 %	0 %	6 %	297
Médecine, pharmacie	2 %	2 %	6 %	10 %	821
Lettres – Sciences du langage – Arts	2 %	9 %	1 %	12 %	253
Langues	3 %	16 %	2 %	21 %	638
Sciences humaines et sociales	3 %	10 %	5 %	18 %	967
Droit sciences politiques	5 %	13 %	2 %	21 %	765
Sciences économiques et de gestion	17 %	13 %	2 %	31 %	192
AES	7 %	16 %	3 %	27 %	566
Classes préparatoires	17 %	4 %	2 %	22 %	272
École ingénieurs	49 %	6 %	0 %	54 %	35
École commerce gestion	0 %	0 %	0 %	0 %	4
École beaux-arts/architecture/danse	3 %	6 %	0 %	9 %	34
IUT	45 %	23 %	2 %	71 %	520
STS	4 %	75 %	1 %	80 %	749
Écoles paramédicales et du travail social	2 %	4 %	73 %	79 %	115
Autres	21 %	4 %	4 %	29 %	24
Total	643	1 249	289	2 181	7 131

Lecture : sur 100 inscrits en première inscription (2001-2002) en « sciences fondamentales et application » ayant redoublé leur première année, 29 se réorientent dans une filière professionnelle, IUT, STS, école paramédicale

Source : ORES-PEL

(qui constituent des filières d'attente pour des étudiants ayant le projet de passer le concours d'entrée aux écoles d'infirmières). Le principal flux à destination des IUT provient des premiers cycles de sciences fondamentales et applications, les principaux flux à destination des STS (essentiellement STS services), viennent des IUT et premiers cycles de langues, sciences humaines et sociales, droit et AES (tableau 5).

Parmi les disciplines universitaires, les réorientations sont nombreuses et réciproques entre les disciplines de lettres, langues, sciences humaines et sociales, AES. Ces réorientations bénéficient (en termes de « solde migratoire », différence entre le nombre de partants et le nombre d'entrants) aux lettres et aux sciences humaines et sociales au détriment du droit, de l'AES et des langues. Les réorientations se font pratiquement à sens unique des sciences fondamentales vers les autres disciplines (à l'exclusion de la médecine-pharmacie) et de la

médecine-pharmacie vers l'ensemble des autres disciplines.

DES STRATÉGIES D'ORIENTATION QUI SE RÉVÈLENT À L'ISSUE DE LA PREMIÈRE ANNÉE

L'étude des « abandons », redoublements et réorientations qui ont lieu au cours ou à la fin de la première année d'enseignement supérieur permet de préciser la place des différentes filières d'enseignement supérieur dans les stratégies des étudiants. Un certain nombre de filières universitaires apparaissent pour certains étudiants (notamment ceux dont les performances scolaires dans l'enseignement secondaire sont les moins bonnes) soit comme des « essais », soit comme des « positions d'attente » avant d'entrer dans les filières professionnalisées, STS, IUT, écoles paramédicales ou du travail social. Parmi les premières, qui sont associées au plus fort taux

d'abandon, on compte le droit, les sciences humaines et sociales, l'AES et les STAPS. Parmi les secondes, qui comptent les plus forts taux de réorientation à destination des filières professionnalisées, on compte avant tout les sciences économiques et l'AES (fort taux de réorientation vers les STS), et les sciences fondamentales et applications (fort taux de réorientation vers les IUT). À l'exception de l'AES, et dans une moindre mesure de l'économie, qui semblent remplir les deux fonctions, les différentes filières et disciplines remplissent plutôt l'une ou l'autre. La filière « sciences fondamentales et application », par exemple, qui exige des prérequis à l'entrée que ne possèdent que les bacheliers S (de spécialités mathématiques, physique-chimie, sciences pour l'ingénieur) apparaît moins utilisée pour « tenter sa chance » (faible taux d'abandon), que comme filière « d'attente » (fort taux de réorientation vers le professionnel court). À l'inverse, la filière STAPS fait

typiquement partie de celles où l'on vient « tenter sa chance », avec un très fort taux de non-réinscription à l'issue de la première année, mais très peu de

changements d'orientation ultérieurs pour ceux qui poursuivent des études supérieures. ■

Le réseau d'accueil, d'information et d'orientation en Bourgogne : une évolution en marche . . .

Guy Ferez,

Vice-président à la Région Bourgogne en charge de l'apprentissage et de la formation professionnelle

Adopté en 2004 par la région Bourgogne, le Plan régional de développement de la formation professionnelle (PRDF) traite des grands enjeux de l'apprentissage et de la formation professionnelle pour les années à venir.

Outil majeur de la politique d'apprentissage et de formation professionnelle, ce plan permet au Conseil régional d'affirmer son objectif de mieux coordonner et structurer les actions des différents acteurs dans la perspective d'un service public d'orientation et de formation professionnelle au niveau de la région et de ses territoires.

Le *Plan régional des formations professionnelles en Bourgogne* adopté par la région, dans son orientation stratégique : développer qualitativement le réseau régional d'accueil, d'information et d'orientation (AIO), vise particulièrement la structuration et l'animation du réseau. Il prévoit plusieurs actions dont un état des lieux des réseaux et lieux d'accueil, information et orientation en Bourgogne, le recensement des pratiques, l'identification de besoins non résolus et de points d'amélioration permettant d'accroître la qualité de l'offre de service offerte aux Bourguignons.

La région Bourgogne attend du développement qualitatif du réseau AIO une amélioration sensible de l'accès des Bourguignons aux moyens nécessaires à leur choix en matière d'orientation et d'information, quels que soient leur zone de résidence et leur statut. Ce développement qualitatif doit par ailleurs contribuer à l'amélioration progressive de l'ensemble de l'appareil de formation en Bourgogne.

Le Conseil régional n'a pas souhaité aborder ce chantier à travers le prisme d'une définition régionale de ce que doit être une prestation d'accueil, d'information ou d'orientation. La diversité des structures d'AIO

permet au contraire la mise à disposition du public d'une grande variété d'approches, de pratiques, d'outils qu'il est apparu impératif de conserver et de valoriser. Lancée dès 2004, la mise en œuvre de cette volonté politique fortement affirmée entre en 2008 dans sa phase la plus opérationnelle avec la mise en place d'une charte régionale fédérative des structures d'AIO ainsi que la constitution progressive de groupes locaux d'AIO sur chacun des territoires de Bourgogne.

RETOUR SUR UN CHANTIER DE GRANDE AMPLEUR, SES ÉTAPES ET SES ENSEIGNEMENTS...

La réflexion préalable : définir pour mieux construire

Le champ de l'accueil, de l'information et de l'orientation est suffisamment vaste et multiple, pour ne pas dire pléthorique, pour que tout décideur souhaitant prendre une initiative d'envergure dans ce domaine ne néglige pas l'étape nécessaire d'identification et de clarification des concepts. L'approche de la Bourgogne est basée sur quelques idées forces, aisément partageables, et issues d'une réflexion préalable.

La notion d'accueil, d'information et d'orientation

Il existe de nombreuses définitions de l'AIO, plusieurs « écoles », un ensemble de réseaux regroupant des dizaines de structures (on recense 160 lieux d'information et 120 lieux d'orientation à ce jour sur la Bourgogne, uniquement pour les personnes sans emploi), et 70 à 80 outils, techniques ou prestations. Face à ce panorama, l'on mesure la difficulté de prétendre vouloir donner une définition unique de l'AIO, de chercher à standardiser des techniques multiples, de proposer un système idéal. Il n'y a pas de « bon » parcours d'orientation ni de « bonne » méthode qui s'appliquerait indifféremment à toute personne en recherche d'AIO, avec des étapes prédéfinies. Il y a le parcours et la méthode qui, à un moment, permettent à une personne de faire un choix pertinent, professionnel et de vie personnelle. Le Conseil régional a fait le choix, dans la mission de coordination dont il a la charge, d'aborder l'AIO non pas par rapport à des outils ou à des techniques à mettre en œuvre, mais par rapport à sa finalité, et de tendre vers la mutualisation des compétences des acteurs pour atteindre cette finalité. Comment dès lors définir cette finalité ? L'ensemble des textes et des travaux de référence menés sur l'AIO s'accordent sur un point essentiel : la finalité n'a de sens que si elle se centre sur la personne à laquelle s'adresse l'AIO, et l'ensemble des moyens mis en œuvre n'ont d'autre raison d'être que la réussite du parcours de cette personne. L'individu est au centre de la démarche d'AIO.

Le Conseil régional a souhaité donner de la finalité de l'AIO, et donc

d'un dispositif régional d'AIO, une définition à la fois simple mais complète, recouvrant l'ensemble des champs sur lesquels il entend travailler avec ses partenaires : **donner en permanence à toute personne les moyens de son choix.**

Donner les moyens...

Les lieux, les moyens, les techniques existent, mais il est nécessaire d'en développer la coordination afin d'apporter aux publics un service harmonisé en matière d'information et d'orientation.

Il semble de ce fait pertinent d'encourager la construction d'un cadre commun harmonisé (une « culture commune ») qui, tout en respectant la spécificité des modes opératoires de chaque structure bourguignonne en charge d'AIO, veillera :

- à apporter un accueil et une écoute qui placent véritablement la demande de l'utilisateur au cœur de la démarche ;
- à disposer de l'information la plus large possible, tout en sachant ne délivrer que l'information pertinente et correspondante au besoin de la personne. L'information disponible concernera les possibilités et les voies de formation, dont la VAE, la situation de l'emploi et les besoins des employeurs, l'environnement économique, les métiers et leurs pré requis, les filières de recrutement – en apportant sur tous ces points un éclairage de dimension territoriale – ainsi qu'une information sur les ressources offertes par les autres structures de l'AIO et les outils plus pertinents à ce premier stade d'expression du besoin de la personne ;
- à mettre en œuvre ou faire mettre en œuvre le ou les bons outils d'orientation afin d'engager la personne dans le processus d'orientation spécifique qui

lui permettra de mettre en relief ses capacités et de définir :

- un projet auquel elle adhère, qui soit réaliste et cohérent pour conduire à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle, mais qui intègre aussi les aspects de vie personnelle. La personne est à ce stade de construction de son projet confrontée à une médiation entre des aspects professionnels et son environnement de vie. Un projet n'intégrant pas cette médiation avec l'environnement personnel est de fait fragilisé.

- les étapes de mise en œuvre de ce projet, les conditions prévisibles de sa réalisation (la durée totale, les phases successives, l'évaluation du temps personnel à consacrer à ce projet tout au long de sa réalisation, les conditions financières de cette réalisation).

- les ressources mobilisables localement en matière d'accompagnement de la personne. Cet accompagnement est réaffirmé comme étant l'une des missions essentielles relevant naturellement du travail des structures d'AIO.

... en permanence...

La permanence recouvre d'abord une dimension territoriale, et l'AIO est un outil qui doit être, pour la personne, immédiatement disponible. Ceci suppose un important travail de maillage du territoire bourguignon, une mise en réseau, pour développer une offre d'AIO de proximité facilement accessible à tous. La permanence se situe ensuite dans une dimension temporelle. L'AIO est un processus qui peut et doit être mobilisé tout au long de la vie, au gré de l'apparition des besoins de la personne, en fonction de ses états, depuis la scolarité jusqu'à sa fin de vie professionnelle. Les mutations parfois

violentes du marché du travail et l'évolution rapide des compétences se traduisent pour l'individu concerné par la remise en cause de son orientation de façon choisie ou subie tout au long de son parcours professionnel. C'est le principe même de l'orientation tout au long de la vie, affirmé par le Conseil européen de Lisbonne en mars 2000.

... à toute personne...

Le dispositif régional d'AIO s'adresse à l'ensemble des citoyens. La coordination doit permettre à chacun de trouver une réponse adaptée à son besoin, en fonction de sa situation propre, quels que soient son statut (sans emploi, salarié, actif non salarié, scolarisé, étudiant) sa situation vis-à-vis du marché du travail ou l'existence d'une problématique spécifique (ex : travailleurs handicapés). Les notions de « en permanence » et « à toute personne » réaffirment le principe essentiel d'**égalité des chances**, qui doit fortement sous-tendre les travaux à mener.

... de son choix

Un principe souvent cité par les techniciens de l'orientation indique que, si les structures, les professionnels sont experts sur les techniques et les méthodes, la personne, elle, reste experte dans son choix. Cela ne signifie pas pour autant que la démarche d'AIO doive déboucher sur n'importe quelle orientation au motif qu'elle répondrait au souhait premier du demandeur, sans être « économiquement » viable. L'expertise des structures AIO doit inclure la prise en considération et la connaissance fine et actualisée des grandes tendances régionales, locales, en matière de

besoins des entreprises et de situation du marché de l'emploi afin que la personne intègre ces éléments nécessaires à la maîtrise de son projet. De ce fait, la nature d'un système d'évaluation qualitatif de l'AIO ne doit pas prendre en considération, comme seul indicateur du succès de la démarche, le débouché rapide sur l'emploi pérenne, mais lui associer des éléments plus individuels révélant la co-construction d'un parcours professionnel et personnel (ex : évolution du projet de la personne, mise au point d'un plan d'accès à l'emploi dans la durée, prescription de formations professionnelles, mise en place d'une démarche de VAE, ...).

L'INVESTIGATION : PARTAGER LES CONSTATS POUR ÉVOLUER ENSEMBLE

La région Bourgogne s'est attachée à mener une observation fine au plus près des territoires de ce qu'était le réseau AIO, des pratiques développées localement, des modes d'échanges et d'interaction entre les structures, ainsi que de leur lisibilité pour les publics.

Cette observation des territoires a été conduite sur la base de quatre monographies de zones d'emploi représentatives du territoire bourguignon : Dijon, Sens, le Charollais et Clamecy avec la pleine collaboration des structures présentes localement.

Elle s'est articulée autour de trois actions principales : l'identification des besoins et des réponses existantes, l'étude de la structuration du réseau et de ses principes de fonctionnement, la préconisation de moyens concrets à déployer pour atteindre les objectifs de développement qualitatif.

Une mise en perspective à l'échelon régional des enseignements tirés de ces monographies a permis de dresser un diagnostic complet du réseau d'AIO en Bourgogne, et de mettre en évidence plusieurs constats : – **la connaissance partagée entre les structures des besoins des publics et des entreprises doit être encouragée.**

En tant que lieu d'accueil initial d'une demande d'information ou d'orientation, le réseau AIO joue un rôle de premier plan dans la détection, l'accompagnement, le soutien méthodologique d'une personne s'engageant sur un parcours d'AIO. L'approche du besoin des publics et des entreprises est encore très morcelée : chaque réseau élabore son propre diagnostic dont la teneur et la portée se limitent à l'exploitation de données issues de l'activité de structures qui le composent. Le réseau AIO, en tant que premier interlocuteur des personnes en demande d'information ou d'orientation doit développer sa capacité à analyser, synthétiser la nature des demandes des personnes accueillies et les besoins locaux exprimés par les entreprises afin de permettre aux décideurs (l'État, la Région) de disposer d'indicateurs issus d'une analyse locale. Cette dimension essentielle, si elle est admise depuis de nombreuses années, n'a toutefois jamais donné lieu au nécessaire travail de coordination entre les différents acteurs ainsi qu'entre les multiples prestations.

La connaissance partagée des besoins des publics passe également par la mutualisation des compétences et ressources sur l'observation des emplois et des besoins des entreprises. La plupart des acteurs disposent de ressources propres sur l'emploi et les métiers. Les ressources et

compétences des opérateurs de l'AIO vis-à-vis de l'entreprise sont en particulier inégalement partagées et parfois limitées. Les cloisonnements institutionnels restent un élément préjudiciable à la mobilisation coordonnée des ressources. Le montage de forums locaux sur l'emploi permettant de faire se rencontrer entreprises et publics n'est pas toujours concerté et/ou réalisé de façon conjointe. Le dispositif d'information et d'orientation vers l'apprentissage apparaît souvent éclaté entre le CAD de la chambre des métiers, la mission locale, l'ANPE et la chambre de commerce et d'industrie. Certaines compétences restent inégalement mises en synergie pour l'analyse des besoins et le suivi individuels.

Dans le cadre d'une observation de l'AIO, l'analyse des pratiques locales entre réseaux offre une lisibilité immédiate sur les points de progrès nécessaires à la mise en synergie des acteurs.

– les pratiques coopératives dans la délivrance des services d'AIO doivent être renforcées

Le développement qualitatif de l'AIO est un chantier d'une ampleur considérable. Le réseau AIO est le premier lieu ressources auquel la personne s'adresse lorsqu'elle est confrontée à la nécessité de s'informer, de s'orienter, de se réorienter. La cohérence et la justesse du premier niveau d'information qui lui est apporté lors de la phase d'accueil est un facteur primordial d'équilibre de la démarche. Il est certain qu'une réponse négative, tronquée, ou qui se révélerait par la suite erronée engendre une incompréhension, un découragement rapide voire un abandon de la démarche. Autant de situations qui risquent de conforter la

personne dans un adage communément admis : il est difficile de s'informer sur la formation, et les réseaux sont une jungle inextricable. Autant de préjugés révélateurs auxquels il nous faut prêter attention et qui semblent constituer un signal d'alarme dans l'exercice auquel nous nous attelons : au fil des années et de sa structuration, l'AIO est devenu un réseau dans lequel il est difficile de retrouver son chemin. La réponse négative apportée par la structure sollicitée lors de cette première démarche ne se conçoit qu'accompagnée d'une proposition positive alternative (« nous ne sommes pas le bon interlocuteur mais je vous invite à vous rendre auprès de la structure X qui est la plus à même de répondre à votre question »).

Chaque structure d'AIO doit donc développer une connaissance quasi exhaustive des champs d'intervention, outils et pratiques des autres structures présentes localement. Le réseau AIO étant constitué comme on l'a vu d'une multitude de structures issues d'une quinzaine de réseaux (ANPE, missions Locales, AFPA CROP, CIO, pour ne citer que les plus emblématiques) la connaissance mutuelle des spécificités de chaque partenaire n'est que très imparfaite, pour n'avoir jamais été réellement organisée ni affirmée en tant que priorité nécessaire à l'amélioration de la réponse apportée aux personnes. Chaque structure connaît finement l'étendue de ses propres compétences, outils et pratiques et cette connaissance semble bien partagée à l'intérieur de chaque entité par une grande majorité des collaborateurs. Les structures semblent en revanche avoir une connaissance bien plus limitée des outils et pratiques des partenaires

avec lesquels elles ont lié une collaboration directe : connaissance souvent limitée aux axes développés en commun et aux outils directement attachés. Et quand n'existe aucun lien direct de collaboration, la connaissance mutuelle entre structures se révèle floue, empirique, imprécise, ce qui génère au mieux nombre de rendez-vous manqués, au pire une incompréhension et un sentiment de découragement et d'isolement chez la personne orientée à mauvais escient.

– la professionnalisation partagée doit être recherchée autour de ressources communes.

Les acteurs de terrain de l'AIO ayant collaboré à l'observation préalable s'accordent tous pour estimer que le développement d'une coopération harmonieuse passe par un rapprochement des pratiques professionnelles, favorisant une compréhension réciproque des acteurs et l'élaboration d'une culture commune. L'enrichissement des services de l'AIO appelle une mutualisation des différentes ressources entre acteurs concernés, non plus seulement dans leur dimension d'outil, mais dans la dimension culturelle qu'ils véhiculent, tant chaque outil ou pratique est bien souvent le miroir de l'entité qui l'a élaboré. Cette mutualisation est un facteur important de communication entre les professionnels de terrain qui contribue au rapprochement des pratiques et des approches. La professionnalisation partagée ressort comme un élément à ne pas négliger avant tout travail de fond sur l'AIO.

L'examen attentif des relations entre structures met en évidence assez rapidement les lacunes en matière de connaissance réciproque. Au-delà de la connaissance peu aboutie des outils réciproques, dont nous avons abordé

les effets plus haut, chaque structure d'AIO ne semble lire l'action de ses partenaires qu'au travers du prisme éminemment réducteur de sa propre culture professionnelle : comment prétendre dès lors développer les synergies, faire émerger des coopérations, travailler en totale compréhension mutuelle ?

LA CONTRACTUALISATION : FÉDÉRER POUR MIEUX ACCOMPAGNER

Ces constats, auxquels adhèrent unanimement les réseaux de l'AIO en Bourgogne, constituent aujourd'hui l'ossature d'une démarche collective qui vise à modifier sensiblement, étape après étape, la qualité de l'offre d'AIO disponible sur chaque territoire. Déclinée sous forme d'actions correctives réalistes mais ambitieuses, la volonté commune des partenaires de l'AIO d'améliorer cette qualité a pris la forme d'une charte régionale fédérative de l'accueil, de l'information et de l'orientation professionnelle.

La mise en place de cette charte fédérative entre le Conseil régional, l'État et la Commission paritaire interprofessionnelle régionale de l'emploi (COPIRE) a donné lieu à un accord cadre. Négocié et adopté par les élus du Conseil régional en octobre 2007, cet accord prévoit la création de groupes locaux d'AIO réunissant à l'échelle d'un bassin d'emploi un représentant de chaque structure présente localement, et chargés de produire, autour d'une méthodologie commune, des éléments relatifs à chacun des axes prioritaires retenus.

UNE CONNAISSANCE PARTAGÉE DES BESOINS DES PUBLICS ET DES ENTREPRISES

La diversité et les spécificités de chacun des réseaux présents dans le réseau d'AIO démontrent ici toute sa richesse : les échanges entre les partenaires d'AIO permettent la mutualisation des informations recensées par chacun au titre de son activité propre. En même temps qu'il participe à la mise à niveau de la connaissance de ses partenaires, chacun des acteurs apporte sa contribution à un diagnostic local partagé. Le développement qualitatif du programme de formation régional nécessite la prise en compte au plus près des territoires de ces éléments fondateurs et leur mise en regard et en cohérence avec les nombreuses autres données disponibles.

Les travaux de chaque groupe local d'AIO porteront sur l'enrichissement des procédures et outils d'établissement des diagnostics territoriaux sur les besoins en matière d'AIO, en veillant notamment à la prise en compte des besoins des publics les plus éloignés de ses structures, l'association des acteurs socio-économiques (partenaires sociaux, entreprises, acteurs de l'intervention sociale...) et des organismes de formation et prestataires des actions d'accompagnement et d'orientation. La connaissance partagée des besoins passe également par une mutualisation régionale et locale des ressources sur la connaissance des emplois, les besoins des entreprises et le fonctionnement du marché du travail (enquêtes des différents acteurs de l'AIO, ressources du C2R et de la DRTEFP...). Le développement de cette connaissance partagée

viendra en soutien des procédures de concertation entre les professionnels en charge des publics et de la prescription des actions d'AIO et de formation. La production des groupes locaux d'AIO en la matière se destine également à l'enrichissement des diagnostics locaux menés par les instances en charge de l'élaboration des politiques régionales de l'emploi ou de la formation, complétant ainsi les sources d'analyse existantes à ce jour.

UN RENFORCEMENT DES PRATIQUES COOPÉRATIVES DANS LA DÉLIVRANCE DES SERVICES D'AIO

L'accord d'application fédérant les acteurs de l'AIO affiche des ambitions très étendues en la matière. Les signataires de cette charte coopérative prévoient d'allier leurs réflexions afin de déboucher sur une coopération accrue dans l'organisation de l'information collective sur les métiers, dans le développement de dispositifs communs d'information sur l'emploi et la formation à destination du grand public, notamment accessibles sur Internet, et dans l'accueil, l'information et l'orientation des jeunes scolaires, étudiants ou en insertion professionnelle de moins de 26 ans, notamment ceux en situation de rupture scolaire.

La réflexion vise également le développement de l'accessibilité des actions d'information et d'orientation en direction des salariés, afin de soutenir des projets d'évolution professionnelle ou de prévention et d'anticipation des risques de chômage, avec une priorité donnée aux salariés les moins qualifiés, aux « seniors » et à ceux présents dans les

PME et TPE. Cette réflexion commune intègre l'accessibilité des actions d'information et de conseil sur la VAE, en lien avec l'objectif précédent et avec le souci de renforcer notamment l'information de premier niveau.

La réflexion vise enfin un maillage resserré des territoires ruraux au travers d'une mutualisation des espaces d'accueil des opérateurs présents sur le terrain pouvant prendre la forme d'espaces communs interinstitutionnels d'accueil, d'information et d'orientation des publics, dans la logique des « maisons de l'emploi ».

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION- NALISATION PARTAGÉE ET DES RESSOURCES COMMUNES

La Bourgogne s'étant dotée en 2002 d'un Centre régional de

ressources travail emploi formation (C2R) a chargé cette structure du développement de ressources en information partagées à l'usage des professionnels de l'AIO – et par extension des acteurs de la relation formation-emploi – sur l'emploi, les métiers, la formation initiale et continue, les dispositifs et politiques publiques qui s'y rapportent (caractéristiques et impacts) ainsi que sur la vie et les activités des membres du réseau de l'AIO en Bourgogne.

En parallèle, le C2R Bourgogne développe et met en œuvre un programme de professionnalisation à destination des salariés des structures d'AIO. La recherche d'une professionnalisation partagée prend la forme d'actions de formation et d'échanges de pratiques ciblés sur les champs de compétences communs aux professionnels issus des différents opérateurs de l'AIO : méthodes, outils et

pratiques de l'accueil, de l'information sur l'emploi, la formation et la certification, de l'orientation professionnelle des jeunes et des adultes. Première étape vers l'adoption d'une culture commune, un programme de professionnalisation est consacré aux concepts et notions fondamentales que sont les fondements et le fonctionnement de la FPC en France, ainsi que la formation professionnelle des demandeurs d'emploi jeunes et adultes. Assurant aux salariés débutants ou confirmés, des structures d'AIO, l'acquisition progressive d'une base commune de culture professionnelle, ce programme se propose également d'initier par le brassage d'acteurs venus d'horizons différents les échanges nécessaires à l'ébauche de pratiques coopératives en matière d'AIO. ■

Le pôle Rhône-Alpes de l'orientation, exemple d'une coordination régionale des acteurs professionnels de l'orientation

Anne Gauthier,

Chargée de mission PRAO en charge de la professionnalisation partagée entre acteurs de l'orientation, psychologue du travail à l'AFPA

Le Prao est un rare et curieux bateau à balancier, qui a le défaut d'être difficile à manœuvrer mais qui a l'avantage de toujours trouver sa route malgré les intempéries et les obstacles de la mer ! C'est aussi, depuis 2004, un Groupement d'intérêt public (GIP), en région Rhône Alpes, chargé d'une tâche tout aussi délicate : coordonner l'ensemble des réseaux d'accueil, d'information et d'orientation financés sur fonds publics, avec pour objectif de donner corps à l'idée d'orientation tout au long de la vie. Pour ce faire il doit favoriser l'articulation de l'ensemble des prestations de service, proposées par chaque structure. Ce GIP est tripartite, État, région, partenaires sociaux. Il intègre les missions de l'Observatoire régional emploi formation (OREF) et du Centre d'animation et de ressources de l'information sur la formation (CARIF), ainsi que la mission cellule ressource régionale sur la Validation des acquis de l'expérience (VAE), que l'on trouve dans la plupart des régions. Mais sa particularité est d'être plus centré qu'ailleurs sur l'orientation, de par la volonté des décideurs qui l'ont créé. Au bout de quatre années d'existence, que peut-on dire de cette expérience ?

LE CONTEXTE DE SA CRÉATION : LA CONFIRMATION D'UNE PRÉOCCUPATION POLITIQUE AU SUJET DE L'ORIENTATION

Le pôle Rhône-Alpes de l'orientation (PRAO) est une des concrétisations d'un courant de réflexion autour de l'orientation mené à tous les niveaux politiques, du milieu des années 1990 à 2004, date de sa création. Sur le sujet de l'orientation, en quelques années, en effet, les rapports et les textes fondateurs vont se multiplier, au niveau européen comme au niveau national et régional. Avec un point culminant en 2004 où sortiront :

- un rapport de l'OCDE à partir de la comparaison des modes d'organisation de l'orientation dans 14 pays ;
- un rapport du CCPR (Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue), qui à partir d'un état des lieux des pratiques nationales et régionales, propose une série de préconisations pour une cohérence des pratiques d'orientation ;
- une série de rapports régionaux commandités à des cabinets de consultants. (cf. bibliographie)

Les préoccupations qui sous-tendent cette convergence ne sont pas

nouvelles. Le problème du chômage de masse est crucial face à la mondialisation, les instances européennes plaident pour construire les moyens d'une stratégie où la formation tout au long de la vie est un point central (Lisbonne objectif 2010 « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »).

Plus nouvelle est l'émergence de l'orientation en tant qu'objet à part entière. Jusque-là c'était un sous-produit de la formation et/ou de l'emploi, et comme tel, identifié par grandes catégories ou par publics : l'orientation liée à la formation initiale, à la formation continue, à l'insertion et la réinsertion dans l'emploi, avec le constat d'une carence quant à l'orientation concernant les salariés. L'expression « Orientation tout au long de la vie » (OTLV) devient, à la fin des années 90, utilisée au même titre que « Formation tout au long de la vie ».

Et l'idée d'orientation se modifie sensiblement. Elle passe d'une conception d'actes techniques liés aux publics et aux contextes visés, (information sur les métiers, bilans, choix de filières de formation, etc.), à

l'idée d'un processus continu, concernant au premier chef l'individu. Un processus qui commence jeune, nécessite un apprentissage, et qui peut être utile à de nombreuses étapes de sa vie professionnelle comme personnelle, bref un investissement intéressant à long terme, pour l'individu comme pour l'économie.

LE PRAO, UNE STRUCTURE BASÉE SUR DES PRINCIPES ET DES CHOIX ORIGINAUX

Nouveaux aussi sont les objectifs, ainsi que les modes d'organisation retenus pour cette création :

- Une réflexion collective préalable, qui associe l'État, la région, les partenaires sociaux dans le cadre du contrat de plan, ainsi que les professionnels concernés, (quatre réunions constitutives sur un an).

- Un mode de fonctionnement les incluant tous, un conseil d'administration avec trois fondateurs et les structures professionnelles d'orientation comme adhérentes, (limitées à celles financées sur fonds publics, soit déjà 22 réseaux et services !) et une équipe de travail qui reflète la même composition. Soulignons le choix d'avoir dans l'équipe des professionnels des réseaux avec une expérience de terrain.

- Le choix d'intégrer les différentes missions qui contribuent à l'information, orientation des publics, observatoire régional, centre d'animation et de ressources de l'information sur la formation (CARIF), cellule ressource VAE, plutôt que de les juxtaposer dans des structures distinctes, comme cela se fait dans d'autres régions.

- Des objectifs partagés de **coordination de l'action des réseaux et**

services d'orientation et de développement du partenariat interinstitutionnel pour améliorer le service rendu au public. Le tout, fait dans le respect de l'histoire et des spécificités de chacune des structures concernées.

DES MISSIONS À INVENTER COLLECTIVEMENT

1. La professionnalisation partagée entre structures d'accueil, d'information et d'orientation (AIO). Pour se connaître mieux entre structures, créer une culture commune et favoriser des partenariats régionaux et locaux. Le cadrage est précis. Il ne s'agit pas de se substituer à la formation due par l'employeur à ses salariés, mais de proposer une augmentation de compétences sur des sujets transverses à tous les réseaux. Il s'agit de favoriser systématiquement les modalités d'échange sur les pratiques concrètes, pour permettre l'aiguillage plus direct des publics vers la structure concernée et pour agir ensemble au besoin. Des exemples :

- Les Rencontres régionales des professionnels de l'orientation, journée annuelle sur des thématiques de fond pour l'orientation – le projet, l'identité, le travail – avec des ateliers pour alimenter la réflexion par des échanges sur les pratiques partenariales de terrain liées à ces thèmes. Les Rencontres c'est une préparation avec les réseaux, une animation par les réseaux, pour multiplier les occasions de prendre du recul ensemble, fédérer les énergies en partageant des objectifs et construire en conséquence des conditions favorables au partenariat de terrain.

- Un programme de professionnalisation qui peut se décliner selon les sujets, régionalement, par département ou par territoire. Il inclut, dans le souci de ne pas doubler l'existant, la possibilité d'ouvrir à tous les réseaux, une professionnalisation à l'origine réalisée en interne par l'un d'entre eux. Il utilise des modalités aussi diverses que :

- La diffusion de connaissances utiles à tous et leur appropriation partagée, avec des échanges sur comment chacun peut l'utiliser pour sa pratique d'aide à l'orientation. Exemples : « les métiers de demain, les métiers de l'environnement, les métiers du spectacle vivant, de l'agriculture », ces derniers avec la participation des branches professionnelles concernées, à travers les contrats d'objectif État/Région/Branches.

- Des groupes de travail pour produire une connaissance commune ou pour capitaliser sur une action menée ensemble. Exemple : « construire une vision partagée de l'environnement socio-économique de son territoire »

- Des colloques, négociés par le Prao pour être plus facilement accessibles à tous les réseaux « L'université d'été de Trouver Créer, les rencontres Intercarif/Oref, etc. ».

- Une possibilité de connaître le travail des autres de l'intérieur, par quelques jours d'immersion directe. Préparation, tutorat et partage des réflexions après l'action garantissent l'intérêt professionnel et la mutualisation de l'expérience.

2. L'appui à la construction de partenariats pour favoriser toutes les occasions de travailler ensemble et d'articuler les services de chaque institution en apportant un appui direct

aux projets communs. Si le souci de professionnalisation partagée entre réseaux est un fil rouge de l'ensemble des missions du PRAO, l'aide à la construction de partenariats est le cœur du PRAO et sa raison d'exister. Quelques exemples :

- Construire ensemble un répertoire des services proposés par chacun et se mettre d'accord, au-delà des intitulés et des différences de vocabulaire, au-delà des logiques institutionnelles, sur ce qui, pour le public accueilli, relève d'un service similaire. Ce travail de fond, base de la mise en réseau des structures au niveau régional, a abouti à une cartographie des services bientôt accessible sur le site grand public : www.rhonealpes-orientation.org

- Des développements de partenariats locaux en lien avec les cadrages territoriaux pour promouvoir une prise en compte de l'orientation aussi à cette échelle-là. Notons que cette étape du « qui fait quoi » est indispensable aussi au niveau local, où construire l'habitude du travail en commun, nécessite de bâtir connaissance, reconnaissance et confiance mutuelle, indispensable à une mise en réseau efficace. Exemple de dynamique de mise en réseau local sur un territoire, l'élaboration d'un guide du « qui fait quoi » sur le territoire. Il est destiné aux professionnels AIO, il doit faciliter les aiguillages efficaces des publics reçus, et débouche sur une communication auprès des instances du territoire pour faire connaître l'offre de service orientation auprès des décideurs. Il a de fortes chances de se poursuivre par un travail commun sur les critères et les indicateurs de la qualité en orientation.

- Cette question de la qualité a été, et est toujours, le cœur d'un projet

associant plusieurs territoires de Rhône-Alpes, ainsi que d'autres régions de France et d'Europe. Il vise à repérer les critères et indicateurs de la qualité en orientation, partageables par les acteurs professionnels, les utilisateurs du service d'aide à l'orientation et les financeurs. Cette construction commune permet d'agir très directement sur la qualité des pratiques en impliquant l'ensemble des acteurs concernés dans un processus d'évaluation dynamique. L'évaluation prend ainsi une autre dimension, servant directement au travail des acteurs et non plus seulement a posteriori, ni sur une dimension essentiellement quantitative.

3. La mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience

(VAE) a été une formidable occasion de mise en réseau, opérationnelle et durable, des acteurs professionnels de l'orientation. Cet outil de l'orientation et des parcours professionnels, y compris de leur sécurisation, avait l'avantage d'être nouveau pour tout le monde.

- Cela a permis la mise en place d'une professionnalisation partagée et d'une construction d'outils communs dès le départ. La crainte de la concurrence cédant devant la nécessité de faire rapidement face aux demandes du public.

- Le choix retenu sur la région étant de couvrir l'ensemble du territoire pour un service de proximité sur l'information et le conseil en VAE, la plupart des structures d'orientation ont été concernées par cette extension de leurs compétences. Le réseau construit par ce développement commun de compétence est donc le plus large réseau opérationnel existant sur ces structures et a beaucoup contribué à

une meilleure connaissance mutuelle entre elles. Cette professionnalisation commune crée, outre les compétences spécifiques à la VAE, des compétences collectives autour du fonctionnement en partenariat et de l'articulation des services rendus au public.

DES MISSIONS TRADITIONNELLES DÉVELOPPANT DES DIMENSIONS SUPPLÉMENTAIRES

4. La production d'études et d'informations destinées à éclairer les décisions dans la sphère emploi formation, qui est une fonction partagée par les OREF (?) des différentes régions de France. Les objectifs particuliers au PRAO ont poussé à trouver des moyens et des outils pour mettre à disposition des réseaux d'orientation et de l'ensemble des professionnels emploi/formation, les éléments de ces études pouvant servir à leur pratique de terrain. L'Observatoire contribue très directement à la professionnalisation des acteurs et construit, chaque fois que faire se peut, et en collaboration avec les professionnels utilisateurs, des outils permettant l'utilisation pédagogique de ses productions auprès des publics accueillis dans les réseaux. Quelques exemples :

- L'Échiquier des emplois est un outil d'animation, issu des statistiques régionales sur l'emploi, permettant de travailler avec les jeunes et les adultes sur les représentations des métiers (une des premières étapes de l'orientation) et sur la connaissance des besoins en emploi sur les territoires et la région.

- Les usages de cet outil d'aide à l'orientation sont en cours de

capitalisation avec l'aide des réseaux, pour permettre de transférer à tous les utilisations nouvelles, que les professionnels eux-même ont inventées sur le terrain.

- Une étude sur les mobilités professionnelles a été réalisée à la demande des fondateurs du PRAO. Elle sert maintenant de support à l'une des actions de professionnalisation des acteurs AIO, pour leur apporter des éléments pour agir sur la sécurisation des parcours professionnels de leurs publics. Leurs remarques ont contribué à alimenter les développements prévus pour l'étude.

5. L'information des publics et des professionnels sur l'emploi et la formation. La fonction CARIF du PRAO, comme dans les autres régions, met à disposition les connaissances produites par l'observatoire, l'offre de formation régionale et l'information sur les dispositifs emploi/formation.

Pour le public, la préoccupation « orientation » a structuré l'information proposée, à partir des questionnements les plus courants repérés par les professionnels.

Pour les professionnels, les objectifs spécifiques au PRAO ont poussé à choisir des outils de diffusion très interactifs. Le portail choisi pour le site Internet permet en effet une alimentation par les réseaux eux-mêmes pour tout ce qui peut être mutualisé entre eux. Il permet aussi des espaces de travail virtuels qui sont une réponse intéressante à la difficulté de mobiliser physiquement des acteurs dans une aussi grande région. Des exemples :

- Des éléments contribuant à une culture commune et à un niveau d'information partagé sont proposés par les réseaux à travers le site (études,

statistiques, dispositifs, etc.). Un système de validation défini avec les réseaux et services permet de mutualiser une partie de ce qu'ils produisent malgré un contexte de concurrence accrue entre eux. L'objectif n'étant pas de doubler l'existant, le principe de liens Internet avec les sites internes des structures est le plus souvent retenu. Les événements qui constituent la vie des réseaux sont partagés sur le site avec une mise en valeur de tous les partenariats entre eux.

- Des groupes de travail interinstitutionnels utilisent des espaces collaboratifs pour alléger la charge de travail qu'occasionne le développement du partenariat pour les réseaux. C'est le cas du groupe de référents réseaux qui animent une capitalisation à travers le recueil d'actions partenariales. Ces actions sont choisies parce qu'elles répondent à des problématiques actuelles courantes et qu'elles mobilisent plusieurs structures membres du PRAO. Connaître les solutions mises en œuvre par les uns peut permettre à des réseaux d'autres territoires de transférer certains aspects de la première mise en œuvre, en les adaptant à leur contexte, de profiter de l'expérience précédente et à terme, de l'enrichir et de la compléter. C'est un vrai processus de capitalisation interinstitutionnelle qui est ici initié.

- À l'occasion de salons, forums, une mise en réseau des professionnels permet de présenter les prestations d'orientation à partir des questions que se posent les publics, évolution professionnelle, mobilités, emploi, formation, choix d'un métier, VAE, dans des espaces où les différentes structures se complètent dans des prestations réalisées en commun.

LE PRAO, UNE DYNAMIQUE DE COORDINATION QUI REPOSE SUR DES ATOUS AYANT FAIT LEUR PREUVE :

- Une volonté politique forte.
- Une petite structure sur des objectifs de coordination de l'existant et non de réalisation directe. Ne pas doubler l'existant est pour nous un souci constant et induit un positionnement d'appui auprès des réseaux, juste équilibre à trouver entre faire à leur place et alourdir excessivement leur charge de travail.

- L'association systématique des réseaux d'orientation pour toutes les phases du travail entrepris est une garantie pour éviter l'usine à gaz, les projets sans plus value pour l'action de terrain ou l'envolée technico-littéraire. C'est aussi la base du respect de la spécificité de chacun et du maintien d'une volonté de coopération, sans laquelle rien n'est possible.

- Une équipe pluridisciplinaire et d'expériences professionnelles très diversifiées, incluant des acteurs de terrain de l'orientation initiale et tout au long de la vie. Le principe de laboratoire expérimental fonctionne déjà au sein de l'équipe où les discussions en interne donnent une bonne idée préalable de celles que l'on rencontrera sur le terrain.

- Un fonctionnement en constante évolution qui tient compte du *feed back* des différents acteurs, techniques, politiques et institutionnels et met l'accent sur la capitalisation.

- Une capacité d'adaptation au contexte, indispensable compte tenu de l'évolution permanente des missions par rapport aux logiques mais aussi aux « modes » politiques.

- Un travail qui cherche à s'inscrire et à créer des liens à tous les niveaux, européen, national, régional et territorial, pour promouvoir l'idée d'orientation tout au long de la vie, et pour éviter autant le décollage loin des réalités de travail des acteurs de terrain que l'enfermement dans une vision étroite et trop localisée des problématiques d'orientation

DES FREINS IDENTIFIÉS À CETTE DYNAMIQUE DE COOPÉRATION

- L'investissement des réseaux sur des projets communs est difficilement reconnu, malgré un système d'adhésion des réseaux au groupement qui passe par l'engagement de fournir un nombre de journées de travail à l'année appelées « journées industrie » et valorisées dans le budget du GIP (?). Alors que le travail de chacun est de plus en plus en flux tendu, sur des objectifs de production directe qui augmentent, le temps passé sur un projet partenarial, coordonné par le PRAO, est un risque pris par la structure qui participe de ne pas atteindre ses objectifs. C'est au mieux un investissement à long terme. Cette situation induit très directement sur les projets menés, une participation fluctuante en fonction des impératifs du moment et une difficulté à mobiliser les réseaux sur le long terme. C'est une des difficultés majeures pour conduire des projets dans un système basé sur la mise en réseau volontaire.

- Cette difficulté se cumule avec l'écartèlement entre logiques opposées. D'un côté l'intérêt de bâtir des partenariats pour rendre un service mieux coordonné et plus efficace au public, préoccupation incontestable des professionnels, de l'autre la mise

en concurrence accrue entre structures par les pouvoirs publics, évolution tout aussi manifeste liée aux processus d'appel d'offre et à la diminution des fonds publics.

Au fur et à mesure des rencontres et des chantiers communs, la confiance entre professionnels se construit. Chaque occasion de mise en concurrence fait reculer le travail accompli. Travailler au Prao est une longue patience.

- Par ailleurs il est plus difficile, et cela demande plus de temps, de travailler ensemble de façon coordonnée que d'imposer de l'extérieur un nouveau dispositif ou une nouvelle structure, comme cela a longtemps été le cas sur les problématiques d'orientation. La juxtaposition de nouvelles structures chaque fois qu'était identifié un besoin non couvert a longtemps été la logique, et en sommes nous réellement sortis ? Les impératifs d'évaluation à court terme et de visibilité rapide de l'action plaident encore pour ces choix.

Dans un travail de mise en réseau pérenne, ces impératifs sont contre-productifs, surtout si les modes d'évaluation choisis sont essentiellement quantitatifs.

- Le *turn-over* des personnels d'orientation, voire des structures, fragilise ce travail de coordination. Chaque nouveau professionnel qui arrive sur un projet a besoin de prendre la mesure de l'intérêt et de la difficulté de la coopération. Celle-ci ne peut se construire que sur une bonne connaissance et reconnaissance des logiques et des fonctionnements des autres structures, ce qui prend du temps.

- Le *turn-over* des décideurs et des priorités politiques, chaque changement important peut modifier considérablement les missions du PRAO. Or le

choix initial d'aller vers une coordination des structures existantes plutôt que vers une énième création censée faire mieux que les précédentes, suppose une ligne politique à long terme. Cette logique, peu courante dans le paysage actuel, résistera-t-elle à la pression du résultat immédiat ?

ET DES QUESTIONS POUR L'AVENIR

- Comment construire une approche qualité, partagée par les acteurs professionnels, les acteurs politiques et financiers et les usagers, qui ne se traduise pas en norme figée et donc rapidement inadaptée ? L'orientation est un de ces domaines où le résultat est co-construit entre le prestataire et le bénéficiaire de la prestation, donc délicat à évaluer.

- Comment mettre en place des processus d'évaluation adaptés qui permettent un *feed back* permanent et par là une évolution des acteurs et des prestations. Les méthodologies d'évaluation dynamique existent depuis longtemps, qui permettent une évolution des prestations et une professionnalisation continue des acteurs, mais elles sont rarement utilisées. Il est plus simple et plus courant d'utiliser les méthodes photographiques et quantitatives liées à une culture gestionnaire traditionnelle. C'est, par contre, moins performant dans une perspective d'amélioration de la qualité, ne serait-ce que par la moindre implication des acteurs que ces méthodes supposent.

- La préoccupation de professionnalisation des acteurs nécessite de réfléchir à comment pérenniser les structures : en effet, à quoi sert-il de professionnaliser les acteurs, s'ils changent tout le temps ?

• Et enfin comment conserver l'orientation comme centre de la réflexion et spécificité du PRAO ? L'évolution rapide des préoccupations européennes, nationales et régionales met de nouveau en avant la formation et l'emploi. Il serait facile que l'objet « orientation » disparaisse à nouveau dans ces deux grandes problématiques d'actualité. Pourtant regarder de plus près, et travailler de façon spécifique sur ces temps de transition pour les individus, ne permet-il pas une analyse et des solutions renouvelées pour construire des parcours professionnels et les sécuriser ? Comment s'occuper

des parcours sans agir sur les moments où se jouent les choix, à la croisée des chemins possibles ?

Dans les parcours emploi/formation, l'orientation est un des rares lieux d'articulation possible entre les souhaits de l'individu, les besoins de l'économie et le développement des territoires. Si elle est de qualité, elle peut démultiplier l'efficacité des politiques et des dispositifs de l'emploi et de la formation tout au long de la vie. À ces titres elle mérite qu'on la prenne en compte à part entière pour proposer aux individus un véritable processus de réflexion et de choix tout au long de la

vie, aux moments de leur parcours où ils en ont besoin.

On peut espérer que la mise en place dans certaines régions d'un service public régional de la Formation tout au long de la vie donne la possibilité de positionner l'orientation à l'écart des marchés concurrentiels, permettant de continuer à construire une dynamique interinstitutionnelle et multi-partenariale, à la fois gage de qualité pour le service rendu aux citoyens, mais véritable injonction paradoxale dans un contexte de concurrence. ■

Bibliographie

Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de travail, Watt G 1998, *Soutenir l'employabilité : guides des bonnes pratiques en matière de conseil professionnel et d'orientation*, Office des publications officielles des Communautés européennes, p. 36
<http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF9834FR.pdf>

AIEFP-EQ/AFPAA avril 2000 (association européenne pour la formation professionnelle/association pour la formation professionnelle des adultes). *Étude sur les pratiques d'orientation des adultes en Europe*

OCDE, 2002, *Les politiques d'information et de conseil, questionnaire national*, OCDE, avril, p. 17

CESR Rhône-Alpes, 2003, *La stratégie régionale de l'orientation et de la formation tout au long de la vie en Rhône-Alpes*, Avis, Rapport n° 2003-14

Watts A.G., Sultana R.G., 2003, *Career Guidance in 36 Countries : Contrasts and Common Themes*, CEDEFOP, p.16

CESR Rhône-Alpes, 2004, *Pour une politique régionale de l'orientation*, Rapport préliminaire, Rapport n° 2004-01,

OCDE, 2004, *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart (Career Guidance and Public Policy : Bridging the Gap)*, Les éditions de l'OCDE, p.184

Vernedoub M., 2004, *Pour une politique coordonnée de l'Accueil, l'information, l'orientation, Rapport du Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (CCPR)*, 14 janvier, p. 31

Le Boterf Guy, 2004, *Travailler en réseau*, Éditions d'Organisation

Lhotellier Alexandre, 2001, *Tenir conseil*, Éditions Seli Arslan

Collectif, 2006, *Guide pour l'amélioration de la qualité en Rhône-Alpes*, Ed : Quatre moteurs pour l'Europe

Brunati Jean-Louis, Cornette Denis, Denan Françoise, 2006, *Exégèse des lieux communs en orientation*, Éditions Qui plus est