



HAL
open science

La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire: Étude longitudinale d'une cohorte de candidats bacheliers. IREDU, 26, 249 p., 1978, Les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-028-8. hal-02044134

HAL Id: hal-02044134

<https://hal.science/hal-02044134>

Submitted on 21 Feb 2019

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

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

IREDU 586 IREDU

**institut de
recherche sur
l'économie de
l'éducation**

centre national de la
recherche scientifique

marie duru

**LA DEMANDE D'EDUCATION
A L'ISSUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

université de dijon - faculté de science économique et de gestion

adresse postale : centre universitaire - bâtiment sciences mirande
21000 dijon - tél. (80) 65.44.56

Nous tenons à remercier les autorités administratives qui ont facilité la collecte de l'information, les jeunes qui se sont prêtés à cette investigation, les infomaticiens de l'Université qui ont effectué un travail considérable sur les données ; enfin et surtout, les chercheurs de l'I.R.E.D.U. - notamment A. MINGAT - qui à des niveaux divers nous ont toujours énormément stimulée.

I. INTRODUCTION :

L'enseignement universitaire français est, depuis quelques années, l'objet d'études de plus en plus nombreuses ; la sélection qui s'opère en son sein n'est plus un thème incantatoire mais un phénomène quantifié et même "modélisé". Cela dit, l'acceptation classique du terme de sélection consiste à observer la série d'étapes et les processus formels qui transmutent un inscrit en un diplômé, sans que jusqu'alors les procédures, plus ou moins patentées selon les filières, de sélection avant l'entrée n'aient fait l'objet, à notre connaissance, d'études approfondies. La principale limite des travaux actuellement publiés n'est d'ailleurs pas tant de se concentrer sur les filières universitaires traditionnelles, en négligeant quelque peu les secteurs où la pré-sélection est explicite (classes préparatoires, I.U.T., B.T.S. etc...), que de ne mener leurs estimations de la réussite, de l'échec et de l'abandon sur des cohortes déjà constituées. Si l'on peut ainsi livrer des résultats dont la valeur descriptive est incontestable, la tentation est alors forte d'oublier que les phénomènes sélectifs observés sont indissociables des caractéristiques du public des diverses disciplines considérées. Des statistiques transversales simples - comme celles que publie périodiquement le Ministère de l'Education - montrent clairement que les bacheliers des différentes séries ne s'orientent pas de façon identique, tant s'en faut, entre les diverses filières post-secondaires envisageables. Sans compter les contraintes institutionnelles (telle filière exigeant telle série du baccalauréat par exemple), les bacheliers semblent bien "s'auto-sélectionner", c'est-à-dire prendre en compte, lors de leur orientation, leur probabilité de réussite dans telle ou telle direction eu égard à leurs caractéristiques personnelles. Ce type de phénomène est d'ailleurs déjà décelable au travers d'enquêtes centrées sur la réussite universitaire comme celles menées à l'I.R.E.D.U.¹. On y observe une auto-sélection

¹ MINGAT, A. : Enquête longitudinale sur la réussite universitaire - Cahier de l'IREDU n° 20 & 23, 1976.

très nette de la part des bacheliers qui majoritairement s'orientent bien en fonction de leurs probabilités de réussite, cette tendance générale à la covariance négative entre l'échec anticipé dans une filière et l'accès à celle-ci étant d'ailleurs modulée en fonction d'autres variables comme l'origine sociale.

S'il y a bien, comme les études citées précédemment tendent à le montrer, une relation de réciprocité entre les modalités d'accès à l'université et les conditions de réussite à l'intérieur de l'institution, alors il est clair que pour rendre compte du phénomène "sélection formelle" il est absolument nécessaire de considérer les processus de sélection informelle. Ne considérer que la sélection officielle gérée par l'institution universitaire revient à sous-estimer, dans des proportions qui restent à déterminer, la sélection globale. Le système français, refusant jusqu'alors une sélection systématique à l'entrée de l'enseignement supérieur, s'accommode fort bien de ces phénomènes d'auto-sélection eux-mêmes précédés et encouragés pourrait-on dire par la spécialisation des bacheliers pré-orientés de fait en fin de classe de troisième ou de seconde. Par là il ne semble pas excessif d'affirmer que les phénomènes d'orientation en fin de troisième et a fortiori après le baccalauréat font partie intégrante de la sélection universitaire.

Si seule l'observation des orientations prises par une cohorte entière de bacheliers - ce que cette recherche se propose de faire sur la cohorte 76 - peut permettre d'avoir une vision juste de la sélection à l'entrée et, de manière indissociable, à l'intérieur du système universitaire ou plus généralement des formations post-secondaire, ce type d'étude peut également s'avérer intéressant sur un plan plus théorique, celui de l'analyse de la demande d'éducation. Comment en effet expliquer les scolarisations effectives sans connaître les conditions d'arbitrage avec les filières alternatives ? Comment comprendre les choix post-secondaire sans mener une analyse simultanée de l'éventail des possibilités ?

L'objectif majeur de cette étude, centrée sur le passage enseignement secondaire - enseignement post-secondaire (ou entrée sur le marché du travail), sera donc de tenter d'expliquer

la demande d'éducation des bacheliers par certaines caractéristiques institutionnelles des diverses filières possibles (notamment les risques attachés à celles-ci), par les conditions du marché du travail (notamment les taux de rendement des diverses formations), et aussi par des facteurs plus sociologiques intégrables néanmoins dans ce cadre si ouvert que constitue la théorie économique, voire dans l'optique plus contraignante de la théorie du capital humain.

Celle-ci, pour la résumer de façon très grossière, considère la demande privée d'éducation comme le résultat d'un calcul économique, ce calcul économique, rationnel comme il se doit, suppose que les individus prennent essentiellement en compte la dimension investissement de l'éducation, et cherchent à rentabiliser le plus possible cet investissement.

Il est certain, et cela a fait l'objet d'un grand nombre de débats, que ce modèle du capital humain suppose, comme tout modèle, un certain nombre d'hypothèses qui toutes simplifient le réel pour mieux en rendre compte. Ainsi la théorie, qui cherche plus à rendre compte d'un comportement moyen que d'expliquer les différences inter-individuelles ou entre groupes sociaux, fait comme si les individus, bien informés et utilisant, par des "anticipations à la stabilité", les fréquences ex-post constatées comme estimateur de leurs probabilités (de réussite par exemple) ex-ante, prenaient leurs décisions dans une situation de certitude. Or il semble difficile de nier qu'une part importante de risque est liée, lors du calcul de la rentabilité d'un projet éducatif, d'une part aux coûts à engager (les risques inhérents à la filière envisagée, aux passages entre les différents maillons du cursus etc...), d'autre part aux revenus escomptés (des risques de chômage, de mauvaise utilisation de la formation reçue, d'obsolescence des connaissances etc...).

Il faudra donc considérer que les individus prennent en compte non seulement les bénéfices nets actualisés attachés à une filière de formation mais également le niveau de risque qui lui est propre.

Si la théorie permet de prédire une relation positive entre le rendement et le risque, seule l'étude des comportements d'orientation de l'ensemble d'une cohorte de bacheliers pourra permettre la mise en évidence d'une substitution entre ces deux termes et sa quantification éventuelle.

Nous reviendrons sur ces aspects théoriques. Soulignons seulement que, bien que ces hypothèses ne soient à proprement parler "vraies" pour aucun individu, bien que, dans leur grande majorité, les jeunes n'aient pas conscience d'investir au niveau de leur choix d'orientation, ce type de modèle entériné de rendement, de risque et donc d'utilité attachés à une filière donnée, peut dans son domaine, à savoir l'explication du comportement moyen, permettre d'expliquer un certain nombre de faits. Il sera par ailleurs intéressant et heuristiquement fécond de chercher si des phénomènes qui apparemment résistent à ce type d'approche (différences sociologiques de comportement, inégalités liées à l'hétérogénéité géographique de l'offre scolaire par exemple), peuvent y trouver un sens à la lumière de concepts aussi larges que celui d'utilité. Indiscutablement on ne peut en tout cas faire comme si la dimension sociologique des choix éducatifs n'était qu'un épiphénomène ou comme si l'on pouvait évacuer le problème des fins dans une étude des orientations. Nous ne négligerons donc pas l'apport des psychologues et des sociologues, tout en essayant d'aller le plus loin possible sur le terrain, plus solide méthodologiquement, des économistes.

Nous prendrons également garde à ne pas oublier les dimensions diachroniques et institutionnelles du phénomène "orientation-sélection continues". Notamment, nous y reviendrons, l'analyse de la sélection en amont de la classe terminale sera un préalable indispensable à toute étude longitudinale prenant place à un niveau du cursus scolaire que n'atteint qu'un jeune français sur quatre.

Enfin, si dans ce travail l'aspect étude de la demande sera, comme c'est le cas le plus souvent, privilégié, remarquons que l'analyse d'un passage entre plusieurs cycles et de la forme de toutes les orientations effectives constitue un cadre privilégié pour examiner le rôle de l'offre sur les demandes.

Voyons à présent comment cette étude dont nous avons souligné les deux objectifs théoriques - compréhension plus globale et plus forte du phénomène sélection universitaire et élément pour une analyse plus fine de la demande d'éducation - a pris corps sur le terrain.

° °
°

II. AVANT-PROPOS : PROBLÉMATIQUE ET ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Par rapport aux réflexions générales qui précèdent, précisons la démarche que nous avons suivie, notre objectif étant de jeter ce pont longitudinal entre l'enseignement secondaire et les enseignements post-secondaires, pour les raisons théoriques exposées plus haut et aussi vu le manque de données empiriques à ce niveau précis, le suivi d'une cohorte de candidats-bacheliers s'imposait. Avant d'élaborer notre plan d'observation, une recherche systématique des données touchant le problème de l'orientation des bacheliers a été faite ; celle-ci s'est révélée un peu décevante pour ce qui est du passage secondaire-supérieur stricto sensu mais intéressante de par l'importance des études permettant de faire le point sur la sélection en amont.

II.1. LES ETUDES CONCERNANT LE PASSAGE SECONDAIRE-SUPERIEUR

On peut distinguer d'une part les études centrées sur le passage secondaire - post-secondaire, d'autre part les travaux plus psychosociologiques s'intéressant aux facteurs des choix d'orientation, enfin les enquêtes sur le déroulement du premier cycle qui permettent d'étudier la sélection en amont.

II.1.1. Les enquêtes centrées sur le passage

a) La plus ancienne et sans doute la plus solide des enquêtes longitudinales centrées sur les orientations scolaires et professionnelles à l'issue du cycle secondaire est connue sous le nom de *Wisconsin study* ; elle fut lancée en 1957 par SEWELL et son équipe (1975) ; l'accent y est mis sur la notion "d'aspiration" (à telle étude, à telle profession) dont on étudie la genèse. De

nombreux facteurs contextuels sont introduits dans cette optique : l'influence de la commune où résidaient les élèves, les facteurs d'ambiance propres à telle école, à telle classe, les "micro-climats" familiaux ; des facteurs plus psychologiques comme la perception que peut avoir la jeune des encouragements de ses parents quant à la poursuite d'études, le rôle de ce que les psychologues appellent le "*significant other*" (soit le personnage marquant de l'entourage), le groupe des pairs etc... sont également autant de variables intermédiaires prétendant rendre compte des liaisons observées entre la réussite scolaire et professionnelle et des variables comme le statut de la famille, c'est-à-dire à un niveau très global.

b) Un travail tout aussi massif mais plus récent est en cours de réalisation en Suède et est connu sous le vocable "*FUB project*" (ce qui l'abrégé, en suédois de "*environnement de l'étudiant et choix d'une éducation post-secondaire*"), travail lui aussi centré sur le passage, en l'occurrence du gymnasium aux études supérieures. L'accent y est par contre beaucoup moins mis sur la réussite professionnelle à moyen terme que sur deux situations bien précises de choix à court terme, choix décisifs dans le système suédois : la décision d'acquérir une formation universitaire ou non d'une part, le choix entre université professionnelle ou non professionnelle de l'autre. Plusieurs modèles prédictifs sont construits et là encore, au niveau des conclusions, les facteurs psychologiques sont soulignés sans que les variables institutionnelles et scolaires prenent pour autant de leur importance. Leur auteur conclut sur un propos qui rejoint tout à fait nos préoccupations : "*nous avons choisi de voir l'orientation post-secondaire comme le résultat d'un processus assez long dans lequel les individus deviennent de plus en plus conscients à la fois des contraintes internes (aptitudes, motivations, image de soi) et externes (contraintes liées au système scolaire notamment) qui pèsent sur leurs conduites*" (MÄLKCK, 1976).

c) La vaste enquête de l'I.N.O.P. sur l'orientation en fin de classe de troisième, entreprise en 1964 sur un échantillon de dix mille jeunes a été suivie de deux post-enquêtes, dont la seconde, réalisée en 1968 soit quatre ans après la sortie de

troisième, a permis d'étudier, sur une sous-population beaucoup plus restreinte il est vrai, les orientations prises après le baccalauréat (BACHER, ISAMBERT-JAMATI, 1970).

d) De la même façon l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D. lancée sur la promotion d'élèves ayant quitté le cycle élémentaire en 1962, a été prolongée petit à petit jusqu'à inclure le passage secondaire-supérieur (GIRARD, 1973).

Ces deux dernières enquêtes françaises, si elles offrent une foule d'observations pouvant donner lieu à des comparaisons dans le temps avec énormément de prudence, nous apportent essentiellement une mise en garde. Mise en garde contre la tentation - qui est un des pièges classiques de l'analyse multivariée sur des cohortes - d'interpréter de manière "substantialiste" les relations observées à un stade quelconque d'un cursus. En effet ce type d'enquête donne un certain nombre d'exemples de variables qui ont pu jouer surtout entre les classes de sixième et de troisième et voir leur action s'atténuer considérablement ensuite. Nous y reviendrons en tentant de faire le point sur la sélection en amont de la classe de terminale.

e) Enfin, et sous une forme beaucoup plus concise, on trouve dans les notes d'information du Ministère de l'Education, des données sur les orientations prises par les bacheliers des diverses séries (ce qui est une nouveauté intéressante par rapport aux enquêtes françaises citées). L'inconvénient majeur de ce type de données (dont l'exhaustivité représente l'atout essentiel) est de ne quantifier que les flux en direction des orientations les plus classiques (B.T.S., I.U.T., Universités, C.P.G.E.), ce qui laisse apparaître une catégorie hochepot importante (30 % "d'autres orientations"). Par ailleurs et surtout, les modalités d'observation ne rendent possible que le calcul de taux apparents de passage des bacheliers à l'université (en rapportant les entrées à l'université une année, quelle qu'elle soit, aux admis au baccalauréat de la même année) alors que seule une enquête longitudinale permettrait le calcul de taux "réels" de passage (et par là même l'estimation du biais inhérent à ce type d'enquête légère du Ministère).

II.1.2. Les travaux sur les facteurs psychologiques eu psychosociaux de choix

a) Dans le cadre de l'I.N.O.P., LARCEBEAU (1976) a utilisé les données de la post-enquête consécutive à l'enquête troisième pour mettre en évidence les facteurs susceptibles de différencier dès la troisième (et ce à l'aide de variables socio-économiques classiques mais surtout d'ordre psychologique) les futurs bacheliers de l'ensemble de la population de départ et de distinguer entre eux, dès ce niveau, les futurs étudiants des principales orientations post-secondaires. Dans la même optique, une étude est en cours sur l'orientation des terminales. Cette étude, longitudinale, est centrée sur la notion de projet professionnel, l'hypothèse de base étant que *"certaines caractéristiques de projet professionnel, estimées en terminale, pourraient permettre de prévoir dans une certaine mesure sa réalisation ultérieure, sa modification ou son abandon à plus ou moins brève échéance"*.

Cette ligne de recherche à dominante psychologique ou psychosociale est actuellement très féconde et nous ne recensons pas ici tous les travaux sur le genèse du choix professionnel (cf. JORDAAN 1973-74, SUPER 1969, pour l'aspect théorique). Ce type d'étude, quand il est construit de façon rigoureuse, est tout à fait intégrable et plus, il devient nécessaire de l'intégrer, dans une recherche sur la prise de décision en matière d'éducation. Nous ne citerons, comme dernier exemple, que l'enquête sociologique par panel menée par BOUDON et BOURRICAUD (1968) sur *"Les choix professionnels des Lycéens du deuxième cycle et des classes terminales"*. Ce travail se propose notamment de *"démêler le mode d'action du contexte familial, scolaire et même si l'on peut dire régional"* sur les choix scolaires et professionnels. L'accent est mis sur les variables intermédiaires *"attitude"* et *"système de valeurs"*, variables là encore intégrables ne serait-ce qu'à titre de *"coûts psychologiques"* dans une analyse de la demande d'éducation centrée autour du concept d'utilité.

Nous ne nous attarderons pas ici sur les études centrées sur l'analyse des scolarités à l'intérieur de l'institution universitaire. Nous aurons largement l'occasion d'y faire référence pour estimer par exemple les risques attachés à telle ou telle filière post-secondaire.

La principale remarque qui s'impose à l'issue de ce tour d'horizon est l'absence, à l'heure actuelle, d'enquête centrée explicitement sur les orientations prises à l'issue du second cycle, dans le système éducatif français. Il n'en demeure pas moins que tous ces travaux concernant à des degrés divers l'orientation des bacheliers, peuvent nous fournir :

- . des éléments de comparaison, dans le temps notamment,
- . un apport longitudinal en amont et en aval,
- . des éléments sur les variables d'ordre psychologique et/ou psychosocial que ce travail passera un peu sous silence.

II.2. LE POINT SUR LA SELECTION EN AMONT

Ce type de retour en arrière est indispensable car bien évidemment nous n'observons à l'issue du second cycle du second degré qu'une population de survivants ; or on ne peut *"ignorer les propriétés qu'une population produite par une série de sélections doit à ce processus"* et *"saisir directement et exclusivement l'influence même croisée de facteurs comme l'origine sociale ou le sexe dans des relations synchroniques qui, s'agissant d'une population définie par un certain passé, lui-même défini par l'action continue dans le temps de ces facteurs, ne prennent tout leur sens que replacés dans le processus de la carrière"*. (BOURDIEU, 1968). C'est dire qu'à l'instant t de notre observation, certaines variables capitales peuvent ne plus apparaître comme déterminantes - c'est dire combien l'absence de relations entre variables peut être parfois significative - ou encore ne se manifester que comme résultantes de phénomènes antérieurs. Nous devons donc nous interroger

sur les variables actuellement pertinentes et actuellement caduques ; on ne peut à ce sujet que reprendre ici à titre d'exemple la remarque de N. BISSERET (1974) : *"à toutes les étapes de la carrière scolaire, la classe sociale d'origine joue le rôle d'une variable indépendante par rapport à la réussite, mais elle exerce son influence par le relais de variables intermédiaires qui n'ont pas toutes le même poids aux différents stades des études"*.

Revenons à présent aux données empiriques et partons des chiffres de l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D.

Au total, parmi la promotion d'élèves ayant quitté le CM 2 (la dernière classe de l'enseignement primaire) en 1962 (soit essentiellement les générations 50 et 51), 22 % de jeunes seront (tôt ou tard) bacheliers (cette cohorte ne représentant elle-même qu'environ 91 % des générations correspondantes, 9 % d'élèves étant scolarisés dans des filières spécialisées et/ou n'atteignant pas le niveau CM 2). Evidemment cette promotion n'était pas soumise à l'obligation scolaire jusqu'à seize ans et a cheminé dans le premier cycle avant la création, en 63, des C.E.S. Cela dit, les inégalités observées alors entre les perspectives scolaires offertes selon les trois types d'enseignement, en fin d'études primaires, C.E.G. et lycées, ne vont-elles pas se transformer dans les filières créées à l'intérieur des nouveaux collèges uniques ? Les études de SEGRE (1973) et HIBERT (1975) apportent des éléments de réponse à cette question. Le collège peut comprendre quatre sections très différentes : les sections classique, moderne long ou M1, moderne court ou M2, transition, sections dont les contenus, les méthodes et les professeurs sont très différents ; ainsi les enseignants des sections classique et moderne long sont au moins licenciés, ou munis d'un CAPES ou d'une agrégation, tandis que des instituteurs spécialisés assurent les enseignements des sections moderne court (ils ont dans ce cas préparé le CAPCEG), et les classes de transition-pratique. Les différences au niveau des programmes sont très nettes sauf pour les sections M1 et M2 où elles se font plus subtiles : ainsi le caractère facultatif de la seconde langue en M2, ou le type de pédagogie "primaire" et "concrète",

recommandée par les instructions officielles, sont autant d'indices qui affirment le caractère minoritaire que prendra chez les élèves de M2 la poursuite d'études générales au delà de la troisième. Les C.E.G. et les premiers cycles de lycées, maintenus tant que le C.E.S. ne sera pas généralisé, vont essentiellement recruter en M2 pour les uns, en classique et M1 pour les autres. Une circulaire de 1971 réaffirme la distinction des trois filières à l'intérieur du C.E.S. : les filières I (qui doit accueillir 40 % des élèves), II (40 %) et III (20 %) ; remarquons que malgré l'absence de correspondance officielle entre les anciennes sections et les nouvelles filières (l'établissement unique du C.E.S. a pour objectif officiel et paradoxal d'éviter les cloisonnements), on peut rapprocher, au vu notamment des instructions sur les styles de pédagogies et des normes en matière de recrutement des enseignants, les sections classiques et M1 de la filière de type I, les M2 de la filière de type II, et les transition-pratique de la filière de type III. Comme une note d'information du Ministère le montre alors, les orientations prises à l'issue de ces différents types de premier cycle sont très différentes¹ (tableau II.1) :

Point de départ Orientations	3 è cl.	3 è M1	3 è M2
2 è cycle long	80	66	41
2 è cycle court		12	19
Vie active	10	8	30
Doublement	10	12	9

¹ Source : M.E.N. - *Etudes & Documents* n° 23 - 1971

Les élèves entrés en 6 è TR ou III n'apparaissent pas ici car leur orientation se joue bien avant la troisième (essentiellement en cinquième).

Nous voyons ainsi que la mise en place des C.E.S., même si elle va permettre à plus de 90 % des élèves d'entrer

en sixième, ne supprime pas l'importance du palier d'orientation à ce niveau. La réforme HABY (1975) devrait progressivement supprimer au moins officiellement toute "orientation" en début de classe de sixième puisque un cycle commun de deux ans est prévu à l'entrée au collège ; mais si les horaires des différentes matières sont théoriquement les mêmes pour tous, les possibilités de bénéficiaire qui d'un soutien, qui d'un approfondissement, qui encore d'un "programme allégé" ou d'une dispense de langue étrangère, rendent pour le moins circonspect quant à l'affirmation rapide de la suppression des filières.

Mais revenons au système contemporain de notre cohorte et voyons quels sont au niveau sixième les facteurs qui vont jouer pour déterminer le type de filière proposée. Tout d'abord, et c'est là un des aspects les plus intéressants de l'étude de SEGRE (1973) citée, le poids de la carte scolaire semble très prégnant : d'après les textes, les classes de type lycée (classique et M1) ne sont prévues que là où la population est suffisamment dense, ce qui va quasiment contraindre les ruraux à se contenter des sections M2 ou TR. SEGRE montre d'ailleurs nettement que la nature des scolarisations (dans telle filière et dans tel type d'établissement) est directement lié à la nature de l'offre locale. Au niveau des déterminants individuels, l'âge à l'entrée en sixième reste le facteur important qu'il était déjà à l'époque de l'enquête INED. Cela dit, des interactions avec la catégorie sociale d'origine modulent nettement cette action ; ainsi *"quand ils abordent le premier cycle à douze ans, 45 % des enfants de milieux défavorisés vont en TR, alors qu'au même âge, 36 % des enfants de cadres vont quand même en classique"*. (HIBERT, 1975). Bien plus *"l'âge auquel on aborde les études du premier cycle a plus d'importance que l'âge auquel on les termine"* ; concrètement les orientations des élèves parvenus à quinze ans en classe de troisième seront plus "intéressantes" scolairement (plus de cycle long notamment), si l'élève a pris son retard en cours de premier cycle que s'il a abordé ce dernier avec déjà une année de retard.

Cette attitude subtile de l'institution n'a d'égal que les différences fines dans l'attention que les familles des différents groupes sociaux veulent bien prêter à l'âge : les familles de cadres supérieurs n'y accordent aucun poids quelle que soit la valeur scolaire de l'enfant, au contraire, dès que cette dernière est moyenne, les familles d'employés et d'ouvriers vont faire jouer à fond le critère âge.

L'âge auquel on quitte le CM2 (modulé par l'origine sociale) et le type de filière (et d'établissement) où l'on parvient à entrer, au niveau de la sixième (et par là les inégalités géographiques) semblent donc bien rester, même avec la création des C.E.S. les facteurs-clefs du déroulement du premier cycle.

Au palier suivant, l'orientation en fin de troisième, nous retrouvons comme facteur primordial le type d'établissement fréquenté en troisième qui renvoie lui-même partiellement au type de filière suivie (cf. tableau supra). Comme le montre bien la post-enquête de l'I.N.O.P. (BACHER, ISAMBERT-JAMATI, 1970) non seulement les grandes voies empruntées au sortir de troisième (cycle court, long, vie active) mais également les options choisies en classe de seconde sont très différentes selon que l'on sort d'un lycée ou d'un C.E.G. Dans ce dernier cas, il faut aux élèves (venant de C.E.G.) des capacités scolaires (estimées par les tests de connaissance passés en troisième) beaucoup plus fortes qu'aux anciens élèves de lycées pour suivre de longues études. On doit donc s'attendre à une certaine sur-sélection chez les élèves venant de C.E.G., l'inverse étant vrai pour les élèves de lycées. Cela dit, cette variable "type d'établissement fréquenté", si elle a encore un sens auprès d'une cohorte de bacheliers 1976, est en train de perdre de son importance comme une enquête récente portant sur des élèves scolarisés en troisième en 1973-74 (PELNARD-CONSIDERE, 1977) le montre.

Bien sûr cette variable type d'établissement fréquenté renvoie à d'autres variables comme le type d'habitat - les jeunes d'origine rurale poursuivent moins souvent des études

après la troisième - et la profession du chef de ménage, bien que l'action de cette dernière variable, très importante, ait surtout été manifeste avant la troisième. Là encore, on peut parler de sur/sous-sélection puisque les verdicts scolaires sont pris en compte de façon très inégale selon l'origine sociale. Si globalement les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs voient leur taux de scolarité après la troisième baisser nettement dès que leur valeur scolaire est seulement moyenne, cet effet est beaucoup plus net chez les filles que chez les garçons (et on retrouve ce phénomène, atténué il est vrai, jusque dans les couches sociales dites supérieures). Une interaction du même type existe entre sexe et taille de la famille : l'écart de scolarisation entre garçons et filles étant particulièrement important dans les familles très nombreuses ; en fait la taille de la famille ne joue plus que très faiblement au niveau de la troisième, l'action de cette variable ayant été beaucoup plus nette en cours de premier cycle.

En fait, c'est autant, sinon plus, dans la spécialité de l'éventuelle classe de seconde abordée qu'au niveau de la probabilité d'accès au second cycle que vont se manifester les inégalités sociales ; HIBERT (1975) nous donne des chiffres d'autant plus intéressants qu'ils concernent une cohorte assez contemporaine de la nôtre (où ceux qui atteindront le baccalauréat le feront en 74-75 ou même 76). Ne reprenons ici que deux tableaux qui sont les plus parlants :

. Probabilité d'entrée en seconde selon l'origine sociale
- pour les élèves de 6^e à 1967-68 (toutes sections) - (II-2)

	Cadres Supér.	Cadres Moyens	P.I.C.	Agricul.	Employ.	O.Q.	O.S. manoeuv.	Autres	ENSEM
Entrée en 2 ^e	0,882	0,670	0,515	0,401	0,338	0,303	0,207	0,219	0,37

. Répartition par section des entrées en seconde
selon l'origine sociale (II-3)

- 3 è 1970 - 71 -

	2 è A	2 è C	2 è AB	2 è T	TOTAL
Toutes catégories sociales	24,5	23,5	27,1	24,9	100
Dont cadres	27,1	31,7	20,6	20,6	100
Dont ouvriers	25,0	17,1	27,2	30,7	100

Les inégalités sociales sensibles au niveau de l'accès à la seconde se doublent donc d'une orientation privilégiée des enfants d'origine sociale modeste vers les sections AB et T¹, la sur-sélection de ces enfants se trouvent encore accentuée par le fait que, comme le remarque HIBERT, *"c'est dans ces sections qu'à la fin de l'année de seconde, la fréquence des réorientations vers le second cycle court, des exclusions et des abandons, est la plus élevée"*. Ces orientations vers AB et T ne sont d'ailleurs pas forcément celles souhaitées par les jeunes. Une étude portant sur les mécanismes de l'orientation en 1973-74 (PELNARD - CONSIDERE, 1977) remarque que si les souhaits des familles "modestes" sont moins souvent suivis c'est que, en moyenne les enfants y sont plus âgés et que leur réussite scolaire est moins brillante, l'âge et la valeur scolaire en mathématiques étant à l'heure actuelle les facteurs dominants de l'orientation à ce niveau.

Ce fait apparemment banal, est en réalité assez neuf puisque GIRARD et PASTIDE remarquaient sur leur cohorte une certaine sur-sélection des enfants d'origine modeste, qui les faisait franchir plus vite que leurs condisciplines d'origine plus aisée la distance 6 è - 2 è. Aujourd'hui, il est certain que ces mêmes élèves

¹ La classe de seconde AB permet de s'orienter, au niveau de la première vers la préparation d'un baccalauréat général B, soit vers la préparation d'un baccalauréat de technicien économique G. La classe de seconde T (aux nombreuses options) permet, elle, de se diriger vers la préparation du baccalauréat général E, ou vers la préparation d'un baccalauréat de technicien industriel F.

peuvent parvenir, même âgés, au niveau d'une troisième (qui est souvent de type II aménagée), troisième qui n'ouvrira la porte que des sections T - qui requièrent un niveau assez solide dans les matières scientifiques mais s'accrochent de faiblesses relatives dans les matières littéraires et tolèrent un âge élevé - ou des sections AB qui acceptent des élèves moyens, âgés mais dont les qualités de travail sont évidentes. Cette dernière filière, la seconde AB qui mène les deux-tiers des élèves vers un baccalauréat de technicien G permet notamment à des filles de poursuivre leurs études jusqu'à un baccalauréat alors que les garçons de même niveau scolaire et pas assez bons en mathématiques pour accéder aux classes de T se tourneront bon gré - mal gré vers les B.E.P. (second cycle court technique) industriel qui leur ouvrent un choix de spécialités indiscutablement plus ouvert qu'aux filles, dans le cadre actuel de la division du travail.

Si donc le développement des sections T et AB (et par là des baccalauréats E, F, B, G) "a profité" essentiellement aux élèves d'origine modeste, cette forme nouvelle de "moins sélection" touche surtout les filles qui, grâce aux sections AB sont même souvent "moins sélectionnées" par rapport aux garçons de même niveau. Si ce phénomène est très net vu le développement récent des sections d'enseignement technique long, il n'est pas pour autant neuf ; sur l'enquête INOP (élèves scolarisés en troisième en 63-64), REUCHLIN (1969) remarquait déjà : *"Les orientations techniques continuent à apparaître à bien des égards comme des orientations de niveau inférieur.. elles sont conseillées à des familles et à des enfants qui, en moyenne, ont des projets moins ambitieux, à des enfants plus âgés, à des enfants se classant moins bien en moyenne dans la majorité des épreuves. Ces constatations sont cependant moins nettes pour les garçons que pour les filles. Les filles orientées vers les études techniques se classent relativement plus mal que ne le font les garçons ... la situation moins défavorisée des garçons orientés vers des études techniques traduit peut-être une évolution dans l'attitude des professeurs et des familles à cet égard"*.

Si, comme nous l'avons vu, ces sections d'enseignement technique long accueillent plus volontiers des élèves âgés, cela peut correspondre d'une part à des contraintes institutionnelles

(les élèves âgés étant souvent orientés en filière II ou III et se retrouvant donc dans le meilleur des cas en troisième de type II aménagée où le fait de n'étudier qu'une seule langue vivante barre certaines orientations), d'autre part aux "souhaits" des élèves eux-mêmes qui ne peuvent prendre des voies trop risquées (comme la filière C) et/ou sont intéressés par la perspective rapide d'entrée dans la vie active ouverte par le baccalauréat de technicien. L'âge, tout comme la variable "nombre de redoublements" que nous aurons l'occasion d'utiliser, reste de toutes façons une variable ambiguë ; le sens même de la variable redoublement change d'ailleurs quand l'âge de la scolarité obligatoire est dépassé : avant c'est une contrainte, plus fréquente chez les élèves d'origine modeste, au delà cela devient un choix, choix qui va jouer en fonction de la section choisie : si celle-ci est difficile, les doublages doivent être plus fréquents mais l'auto-sélection et/ou la sélection à l'entrée de cette même section doivent jouer dans le sens contraire. De même on peut s'attendre à voir les doublages plus fréquents dans les milieux favorisés, au niveau du deuxième cycle (auto-sélection moins forte, pas de problèmes financiers, forte demande d'éducation), cependant on observera plutôt moins de doublages dans ces catégories où le soutien culturel est souvent efficace. En outre, on voit apparaître à ce niveau, et l'enquête INOP le montre bien, le rôle, quant à l'intensité du phénomène redoublement, de la politique scolaire suivie par les établissements (notamment du taux de sélection observé entre la sixième et la troisième), du type d'établissement fréquenté (les élèves venant de C.E.G. doublant moins souvent en cours de deuxième cycle par exemple), et de facteurs géographiques (la présence ou l'absence d'un type d'établissement ou d'un type de section dans une région pouvant avoir une incidence sur le redoublement).

L'importance de ces facteurs contextuels est d'ailleurs bien mise en évidence dans la même enquête au niveau plus général des orientations prises après la troisième. Le "dynamisme économique du département", s'il entraîne un taux de scolarisation un peu plus élevé quatre ans après la troisième, joue beaucoup moins nettement que la variable "taille de la commune" ou que la région au sens vaste . Vu l'importance des inégalités géographiques étudiées

d'ailleurs de façon assez précise (ORIVEL, 1973), les limites d'une étude centrée sur une seule région ne sauraient qu'être soulignées.

Au terme de cette étude un peu longue de la sélection en amont de la classe terminale, nous voyons mieux ce qu'il est possible de prédire eu égard aux variables que nous allons étudier à ce niveau : ainsi on peut s'attendre à une certaine sur-sélection des élèves issus de C.E.G. et parvenant à un baccalauréat C, à une sous-sélection certaine des filles de milieux favorisés n'obtenant qu'un baccalauréat G etc. . . ; et aussi nous pouvons à présent examiner de façon systématique si ces variables dont nous venons de résumer l'action à ces deux paliers essentiels de la scolarité que sont la sixième et la troisième, vont continuer à jouer au-delà du baccalauréat. Un des objectifs de cette étude étant ainsi de préciser dans le temps l'action des différentes variables et par là d'avoir une vision plus correcte de la population de terminale, et, en observant le passage secondaire-supérieur, de la population étudiante.

II.3. LES CHOIX D'ORIENTATIONS, A PARTIR DES THEORIES ECONOMIQUES, SOCIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES

II.3.1. L'apport des théories économiques, sociologiques et psychologiques à la compréhension des mécanismes des orientations post-secondaires

Dans un premier temps, nous résumerons ces apports théoriques divers, puis nous essaierons de voir quelles sont les prédictions que l'on peut en tirer, quant aux choix d'orientation que l'on est en droit d'attendre ; nous présenterons successivement des approches qui, nous aurons l'occasion de le voir lors de l'interprétation des résultats, s'avèreront souvent en fait complémentaires.

II.3.1.1. L'étude économique des choix en matière d'éducation *****

Saisi dans sa dimension économique la plus stricte et la plus conventionnelle, le choix professionnel et, plus

largement, la demande d'éducation qui le précède se présentent comme une comparaison de couples "utilités-désutilités" associés à toute une série d'éventualités possibles. Dans cette optique, on doit s'attendre à ce que les individus effectuent leurs choix éducatifs en observant, à l'instant t de leur prise de décision, les coûts et revenus de l'éducation attachés aux différents âges. Cette vision des choses, relativement ancienne chez les économistes a été systématisée et érigée en modèle (au sens technique du terme) par le courant de la théorie dite du capital humain, et ce au prix d'un certain nombre de présupposés. Sans nous livrer ici à une analyse et à une critique systématiques de ce cadre théorique, relevons simplement les points qui nous paraissent particulièrement cruciaux ou fragiles pour une compréhension des choix d'orientation, et ce par rapport aux deux étapes théoriques de la prise de décision inhérentes à cette approche, à savoir l'analyse coût-bénéfice d'une part, le processus d'optimisation proprement dit de l'autre.

. L'analyse coût-bénéfice est censée se faire dans un cadre transversal perçu comme stable, dans une situation de perfection des marchés (marchés des capitaux, de l'emploi, de l'information) et de certitude sur l'avenir. Il convient, face à cette présentation schématique, de se demander comment se fait cette appréciation plus ou moins explicite des coûts et des revenus : non seulement quels sont les éléments pris en compte (degré d'exactitude, degré d'actualité) mais aussi et de façon indissociable qui rassemble et jauge les éléments de la décision.

Si malgré cette "anticipation à la stabilité" des décideurs, il semble acquis depuis KEYNES que la prise en considération "active" du temps constitue un aspect fondamental de toute prise de décision, qu'il s'agisse d'un choix de stratégies économiques ou éducatives, encore faudrait-il tout d'abord s'entendre sur l'identité du "décideur" en matière d'orientation. Comme le remarquent MILLOT et ORIVEL (1976) *"la demande d'éducation des parents pour leurs enfants peut ne pas suivre l'évolution des taux de rendements, dans la mesure où les gains attendus pour les enfants par leurs parents sont ceux qui correspondent à leur propre niveau scolaire, sans ajustement par l'évolution générale de la structure éducation-emploi"*. En second lieu, on

peut se demander quels sont les coûts perçus par les familles comme des dépenses d'éducation au sens strict, et la fonction de coût peut-elle être la même quelque soit le niveau de revenus des parents, la taille de la famille etc... ? Réciproquement la définition d'une fonction de revenu reste à faire, les économistes en débattent encore, et, nous le verrons en examinant les travaux des sociologues, il est probable que la perception du poids de l'éducation dans la réussite professionnelle¹ est éminemment variable selon les milieux sociaux. De façon analogue l'hypothèse de perfection des marchés est contestable à maints égards et pas seulement sous l'angle, facile, de l'accès au marché des capitaux. Pour ne prendre qu'un exemple extrait de l'étude de MINGAT (1977), les hétérogénéités importantes des scolarisations eu égard à la localisation géographique des décideurs, que les questions de seuls coûts directs ne suffisent pas à expliquer, rend nécessaire la prise en compte de "coûts psychologiques" et/ou de coûts d'information, qui ne peuvent qu'être inégalement distribués. Enfin, l'hypothèse de certitude sur l'avenir et de non prise en compte, corollaire, des risques attachés aux différentes alternatives (risques liés à la filière éducative elle-même, mais aussi à la formation dispensée et à l'insertion professionnelle qui doit lui faire suite), semble largement irréaliste, et conduit de façon systématique à une surestimation du bénéfice net réel des études. En fait la prise en compte du risque est effective dans les travaux économiques récents et nous chercherons à vérifier alors si les individus vont choisir les formations les plus rentables compte-tenu du niveau de risque qui leur est propre, ou plus simplement, si s'opèrent des substitutions rendement/risque (MINGAT, 1977).

. Le processus d'optimisation, d'après la théorie du capital humain, se fera donc de façon indifférenciée puisque les individus vont se déterminer exclusivement en fonction des caractéristiques de la filière éducative considérée sans n'avoir jamais aucune contrainte d'ordre

¹ perceptions qui correspondent d'ailleurs à la réalité, puisque des enquêtes comme celles du CEREQ montrent que l'insertion professionnelle, et donc la rentabilisation de diplôme, est loin de se faire de façon méritocratique.

sociologique, économique ou géographique. Certes, la théorie économique se donne pour objectif l'explication du comportement moyen et non celle de la structure des demandes d'éducation (à savoir, plus concrètement, pourquoi certains individus s'arrêtent avant d'avoir atteint les études pour eux les plus rentables) ; ce qui est plus critiquable, c'est le renvoi implicite aux psychologues : la distribution inégale des aptitudes pourrait rendre compte de ces différences de scolarisation. Sans revenir ici sur le problème toujours ouvert de la mesure des aptitudes, on peut souligner que les observations empiriques faites par les économistes eux-mêmes sur le système éducatif français s'inscrivent en faux contre cette hypothèse : *"il n'est pas possible de dire que ce sont majoritairement les aptitudes qui déterminent les scolarisations dans la mesure où les variables sociales viennent perturber le "jeu méritocratique" au point qu'il y a une quasi-identité entre les désirs exprimés par les parents et les scolarisations effectives"* (MINGAT, 1977). Si les "désirs" des familles divergent, c'est sans doute qu'il y a une relation entre la "préférence pour le présent" (et donc les taux d'actualisation) et le niveau socio-économique de ces mêmes familles. Cette relation, que MILLOT et ORIVEL (1976) ont pu établir sur des données empiriques, nous amène à critiquer un autre aspect de la théorie du capital humain, à savoir l'accent délibéré sur l'aspect "investissement" de la demande d'éducation. Il semble que ce caractère d'"investisseur" soit plus fréquent dans les milieux aisés où les satisfactions présentes sont moins valorisées, et que, de façon plus générale, on puisse affirmer, au moins à titre d'hypothèse, que *"la choix des filières est déterminé par un arbitrage différent que font les individus dans les pondérations qu'ils accordent respectivement à la consommation et à l'investissement"* (MILLOT-ORIVEL, 1976), en intégrant dans cet arbitrage un troisième paramètre différentiel, à savoir la tolérance du risque. Certes il convient d'être conscient de ce que peut avoir de circulaire de type d'explication ; BLAUG le souligne quand il affirme : *"des étudiants et des parents différents ont des préférences pour le présent différentes, celles-ci ne pouvant jamais être observées. Nous devons les déduire des comportements et, tant que les gens se comportent différemment dans l'acquisition d'un supplément d'éducation, on peut toujours "expliquer" toutes les conduites observées en terme de différence dans les préférences pour le présent des*

familles ou certes par l'absence de calcul économique rationnel" (BLAUG, 1970). Cette remarque générale qui vaudra d'ailleurs pour un certain nombre d'"explications" sociologiques ou psychologiques, ne doit pas nous faire oublier que ce souci de l'aspect non pécuniaire de la prise de décision éducative est très ancien puisque BLAUG rapporte par ailleurs qu'Adam SMITH affirmait que le processus de choix professionnel tendait à égaliser, non les récompenses monétaires, mais les "avantages nets" des diverses professions pour les individus, à savoir la somme des aspects attractifs monétaires et non monétaires. Certes "La motivation de l'investisseur n'est en général pas présente, les frais n'étant pas engagés en fonction du profit monétaire futur que l'on tirera du supplément de formation" (EICHER, 1973), mais, et surtout au niveau de l'enseignement non obligatoire du type enseignement supérieur, comme le remarque le même auteur "dire que la dépense d'éducation a d'autres buts que l'investissement (au sens économique du terme) ne veut pas dire qu'il est inutile d'éclairer l'aspect économique de la question".

Il n'en demeure pas moins vrai que, s'interrogeant ici sur les "choix" d'orientation, on ne peut se concentrer exclusivement sur les moyens mis en oeuvre en éliminant le problème des fins et du pourquoi des orientations observées, pas plus qu'on ne peut ignorer la dimension sociologique des choix éducatifs comme les économistes eux-mêmes le reconnaissent. L'apport des sociologues sera donc essentiel, dans la mesure où leurs réflexions pourront se traduire en hypothèses vérifiables.

II.3.1.2. L'analyse sociologique de la demande d'éducation *****

Si l'on définit, comme le fait BOUDON (1973) la prégnance d'un point de bifurcation par "à la fois et de façon indistincte la fixité des systèmes d'attentes associés à ces points du côté des individus, et la fixité des normes et critères institutionnels du côté du système scolaire", il semble que, pour analyser ce qui est sans doute un des points les plus prégnants du système français

actuel - les orientations post-baccalauréat - la théorie formulée par BOUDON dans son ouvrage "l'Inégalité des Chances" soit singulièrement adéquate. Cette théorie, qui a pour ambition d'expliquer le mécanisme générateur des inégalités des chances scolaires par *"une sorte d'adaptation qualitative d'un modèle d'inspiration économique"*, a le double intérêt, par rapport aux théories économiques, de mettre l'accent sur la notion de risque (différentiel), et de prendre explicitement en compte les positions sociales des décideurs, ces caractéristiques sociologiques venant moduler l'appréciation des différents paramètres qui vont contribuer à définir "l'utilité" d'une alternative. Ces derniers, les degrés de risque, coût, bénéfice anticipés, sont définis explicitement en fonction de critères socio-économiques - il n'y a que le degré de risque qui soit relié à d'autres variables comme l'âge et la réussite scolaire - : ainsi le *"bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des niveaux inférieurs"* ; cette définition proposée par BOUDON ne revêt un caractère paradoxal que si l'on retient l'acception intragénérationnelle classique du bénéfice ; ici le bénéfice est *"mesuré ordinalement en termes de mobilité intergénérationnelle"* (BOUDON *ibid*) et c'est par rapport à sa position sociale d'origine qu'un individu va apprécier la valeur du statut que va permettre d'atteindre tel ou tel niveau scolaire. BOUDON définit donc le "bénéfice" en terme de mobilité sociale et va donc chercher à expliquer le comportement de l'élève par rapport à son contexte socio-culturel.

Tout comme les économistes interprétaient des faits en émettant des hypothèses sur les taux d'actualisation implicite des diverses catégories sociales, les sociologues observent que les individus "font comme s'ils" se réfèrent à des systèmes de valeurs différents. Si, au niveau de l'explication de la "survie" d'un individu dans le système scolaire, BOUDON affirme qu'il n'est pas *"besoin d'introduire la notion de sous-culture de classe"* puisqu'*"il est plus simple d'affirmer que les individus obéissent à un processus de décision rationnel dont les paramètres sont des fonctions de la*

position sociale" (comme s'il s'agissait alors simplement de compléter le modèle factoriel classique par la prise en compte systématique des effets d'interaction, notamment avec des variables sociologiques) on peut se demander si le problème n'est pas déplacé à une étape antérieure. Et en effet, pour expliquer que les individus se répartissent différemment entre les catégories de réussite et d'âge scolaires, ce qui va affecter un paramètre comme le risque, BOUDON ne peut à titre de variables intermédiaires que réintroduire les notions de groupes de références, d'héritage culturel, etc... Ces notions, si intéressantes qu'elles soient ont l'inconvénient de se prêter assez mal à des vérifications empiriques : on ne sait jamais si les "valeurs" invoquées pour expliquer une conduite sont les déterminants effectifs de cette conduite ou une argumentation justificatrice qui peut d'ailleurs être extrêmement sincère (des sociologues comme LAZARSFELD ont montré combien l'élaboration des opinions et attitudes était souvent le processus le plus efficace pour "réduire les dissonances" entre les faits et le système de valeurs des individus).

Mais si BOUDON peut être ainsi accusé par les uns - il s'agira le plus souvent d'économistes - d'introduire dans sa théorie des notions disons peu testables, il peut aussi se voir reprocher - il s'agira alors plutôt de psychologues ou de sociologues - le caractère un peu "mécaniste" de son modèle. Si ce dernier n'a pas le caractère normatif que nous dénonçons dans la théorie du capital humain, il n'en suppose pas moins de la part de l'individu décideur une attitude parfaitement rationnelle et un degré d'information sans faille. Sans avancer ici les argumentations des psychologues - certes, la pratique de l'orientation le montre, il est des orientations rationnellement aberrantes, des orientations affectives, des orientations passives etc... -, remarquons que c'est sans doute surtout, mais pas exclusivement, dans l'estimation du risque de ces facteurs non rationnels ou implicites interviennent.

Un sociologue comme BOURDIEU a centré ses analyses du choix professionnel (ou plutôt des "*stratégies en matière d'investissement scolaire*" pour reprendre sa terminologie) sur cette

estimation subjective du risque, lié au déroulement des études et aux débouchés ultérieurs, et sur cette *"anticipation de l'avenir et en particulier de ses propres conséquences, ce qui justifie l'emploi du concept de stratégie"* (BOURDIEU, 1974). Celui-ci part d'un constat initial qui le place dans une perspective assez proche de celle retenue par BOUDON : le choix scolaire et/ou professionnel implique une démarche d'investissement, un pari sur l'avenir, pari que le parieur fait en fonction des arrières qu'il possède et de l'évaluation qu'il se donne de ses chances. Là où les deux sociologues divergent, c'est quand BOURDIEU, dont l'objectif est de comprendre *"la logique spécifique de toutes les actions qui sont raisonnables sans être le produit d'un dessein raisonné ou à plus forte raison d'un calcul rationnel"*, affirme que les dispositions à l'égard de l'avenir (dont les dispositions économiques, l'appréciation du risque notamment, sont des dimensions importantes) sont la résultante d'un processus d'intériorisation de l'avenir objectif promis à l'individu, vu sa situation sociale, et ce par un conditionnement primaire dont la notion d'*"habitus de classes"*¹ prétend rendre compte.

Sans nous attarder trop sur une théorie complexe dont le pouvoir "explicatif", au niveau macro-sociologique, n'est pas toujours convaincant, reconnaissons lui le mérite d'approfondir quelque peu la notion de risque perçu ; en effet, le risque ou plus précisément la tolérance au risque a un coût : il faut un capital, des arrières suffisants pour s'en payer le luxe et se permettre des stratégies aléatoires, et aussi se rétablir en cas d'échec. Et BOURDIEU d'opposer, en matière d'investissement scolaire, des *"stratégies de rentier"* et des *"stratégies de spéculateur"*, les unes cherchant à maximiser la sécurité en assurant les acquis, les autres visant à maximiser le profit : *"Les filières et les carrières les plus risquées, donc souvent les plus prestigieuses, ont toujours une sorte de doublet moins glorieux abandonné à ceux qui n'ont pas assez de capital économique, culturel et/ou social pour prendre les risques de tout perdre en voulant tout gagner, risques*

¹ BOURDIEU définit l'habitus comme *"matrice génératrice de réponses d'avance adaptées à toutes les conditions objectives identiques ou homologues aux conditions de sa production"* ; l'illusion de la finalité, ou du cercle éternel, n'est donc complète que *"dans le cas et le cas seulement où les conditions de production et les conditions d'effectuation coïncident parfaitement"* (BOURDIEU, 1974).

que l'on ne prend que lorsque l'on est assuré de ne jamais tout perdre tout en risquant de tout gagner". Ce type de propos n'est d'ailleurs pas sans rappeler, nous y reviendrons, les arguments psychologiques avancés par BOUDON - CIBOIS - LAGNEAU (1975) pour rendre compte du développement relativement modeste des I.U.T., et du fait que les étudiants continuent à choisir les études longues - stratégies de spéculateur - plutôt que les études courtes - stratégies de rentier -.

Par ailleurs, ces différentes stratégies sont perçues et cela sera très net au niveau des entretiens que nous avons eus avec les élèves, comme un système, comme "un champ immédiatement structuré selon l'opposition entre ce qui est déjà approprié par d'autres, de fait ou de droit, donc impossible, aliéné, et ce qui, d'avance possédé, appartient à l'univers normal de ce qui va de soi"¹ (BOURDIEU, 1974) ; et il est également patent que "chaque trajectoire particulière reçoit sa valeur reçue de sa position dans le système hiérarchisé des trajectoires alternatives qui ont été rejetées ou abandonnées".

Ainsi l'apport de BOURDIEU nous semble pouvoir être intéressant, notamment pour nuancer ce que peut avoir de schématique la description de décisions rationnelles - et surtout pensées en tant que telles sous la forme d'un plan de vie explicite - en matière d'investissement scolaire. Il est probable que cette attitude rationnelle, condition d'une pratique parfaitement adaptée, est elle-même le produit d'une position sociale particulière, celle qui rencontre des occasions de choix, celle qui bénéficie du capital économique et culturel nécessaires pour saisir effectivement les "bonnes affaires" en matière d'orientation, formellement accessibles à tous les bacheliers mais effectivement réservés aux seuls détenteurs des instruments (qualité de l'information, capital scolaire, voire moral etc...) nécessaires pour se les approprier avant qu'il ne soit trop tard - c'est-à-dire avant que l'accès des couches plus larges à ces

¹ et ce au vu, non seulement des caractéristiques sociologiques du décideur, mais aussi de ses caractéristiques scolaires (série du baccalauréat par exemple), géographiques ou individuelles (sexe notamment).

voies ne soit suffisant pour les dévaluer du même coup - "dans un domaine où comme partout ailleurs, la rentabilité des placements dépend du moment où ils sont effectués" (BOURDIEU, 1974).

En fait, en affirmant l'importance décisive des dimensions sociologiques, on reste à ce niveau de généralité difficilement contestable et donc sans grand intérêt. Il est certain qu'avant de faire apparaître la variable "position sociale" dans une structure causale hypothétique, il serait indispensable de la faire éclater, par une analyse dimensionnelle, sans se contenter de dissocier, ce qui est fait depuis déjà un certain temps, la dimension économique de la stratification sociale de ses dimensions culturelles. Et là encore, comme le remarque avec justesse PERRENOUD (1970), la pertinence, affirmée, des dimensions culturelles n'est-elle pas, au point de départ, que "l'envers de la non pertinence de la dimension économique" ? Car, certes, l'adjectif "culturel" est applicable à la quasi-totalité de nos attitudes, idées et comportements... C'est à ce titre que l'on peut s'interroger, même si cette étude s'appuie plus sur des considérations économiques et sociologiques, sur l'apport des théories d'ordre psychologique et psychosocial.

II.3.1.3. Aspects psychologiques et psychosociaux des phénomènes d'orientation *****

L'approche psychologique des phénomènes d'orientation scolaire et professionnelle qui s'est développée essentiellement en pays anglo-saxons, a évolué assez vite d'une approche fixiste du type "traits et facteurs" (telle aptitude pour telle profession) vers une vision plus dynamique centrée autour du concept de "maturité (ou de développement) vocationnelle". Le choix est donc étudié comme un processus qui se déroule selon des séquences prévisibles ; nous ne soulignerons ici que quelques-uns des facteurs qui marquent ce déroulement.

Pour GINSBERG (cf. CRITES 1969) les choix en matière d'orientation vont se faire dans le sens d'une prise de conscience accrue des facteurs de réalité et au détriment des facteurs de

rêve prépondérants au niveau des souhaits professionnels de l'enfant. Des psychologues ont récemment souligné (ZARKA, 1977) le caractère un peu schématique de cette marche vers la raison, en observant, au niveau des comportements d'étudiants combien les "illusions" peuvent avoir au niveau des choix une fonction "motrice" essentielle ; elles peuvent être la part de rêve qui permet d'assumer la prise de risque et faciliter le déroulement des choix.

Par ailleurs SUPER qui a développé une théorie très complète en matière de choix professionnels a souligné l'importance de deux processus : le développement de l'image de soi d'une part, la prise de conscience progressive de la notion de temps de l'autre : le temps, c'est la nécessité inéluctable de prendre des décisions, la capacité de différer des satisfactions, etc... Il n'est pas sans intérêt de constater que ces deux points, l'image de soi et le rapport au temps, se retrouvent dans les analyses des sociologues et des psychologues qui s'interrogent sur les variables intermédiaires susceptibles d'expliquer les liaisons observées, par exemple, entre l'origine sociale et les "désirs" en matière de scolarisation. C'est ainsi que BISSERET, dans son étude sur la population étudiante (1974) constate d'une part qu'*"à la forme personnelle utilisée par les dominants (j'ai choisi, j'ai décidé) s'oppose souvent la forme impersonnelle des dominés (il s'est décidé, ils ont décidé, on m'a permis, on m'a laissé)"*, d'autre part qu'*"il semble qu'on puisse rendre compte des clivages entre catégories par le fait que leur position dans le système économique implique un rapport différentiel au temps qui se marque dans le caractère continu ou discontinu de leurs orientations"*.

Il est certain qu'en psychologie, les théoriciens du développement vocationnel ne se sont pas vraiment demandé si le déroulement harmonieux, dans un "espace temps" étale et sans discontinuité, du processus de choix était pertinent quelles que soient les caractéristiques psychosociales de l'individu décideur. Les exemples précédents nous rappellent que ce processus, tout comme le développement de l'intelligence ou du langage, se déroule dans un certain milieu psychosocial qui ne peut manquer d'en affecter le déroulement. Toute la sociologie américaine et ses études ethnographiques de milieux particuliers (de part leur religion ou leur position sociale) est

là pour souligner combien le développement de l'image de soi (corollaire de l'importance accordée au groupe familial et de la pression plus ou moins forte du groupe des pairs) et le rapport au temps (notamment la valorisation de la consommation future, et le fait même de projeter une évolution quelconque dans le futur) est variable selon les communautés (KAHL, STRODTBECK in HALSEY et al. (1961)). En France, où la sociologie rurale a souvent tenu lieu d'ethnologie, des auteurs comme GRIGON (1968) se penchant sur l'orientation des élèves d'une école rurale, remarquent que *"l'avenir des jeunes ne peut être envisagé que par référence à des exemples plus connus, issus de la collectivité villageoise"* et souligne qu'*"en ce sens la scolarisation comme la non-scolarisation est pour une part la résultante de processus auto-cumulatifs"* puisqu'aussi bien *"la crainte de déchoir transforme le mode en norme, et transforme la norme en incitant à la surenchère"*.

Au niveau de la formation de la personnalité et des attitudes, comme au niveau ultérieur des phénomènes d'orientation qui en résultent plus ou moins, on retrouve donc l'impact fondamental du groupe familial (dont on pourrait analyser de façon plus fine les modalités d'actions en se polarisant comme le font par exemple SEWELL et SHAH (1975) sur l'impact de la perception par le jeune des encouragements de ses parents sur son ambition scolaire et professionnelle) et plus largement du groupe de référence.

Si la situation du groupe d'appartenance par rapport au groupe de référence lui-même n'est pas sans importance (une perspective de mobilité peut faciliter les mouvements cumulatifs d'imitation dont parlait GRIGON (1968) par exemple), on peut s'attendre à observer, de façon plus large, des "effets contextuels", c'est-à-dire des modulations de l'impact d'une variable (par exemple l'origine sociale) sur la variable à expliquer (en l'occurrence l'orientation prise) selon ces caractéristiques du milieu où est placé l'individu ; ces effets contextuels peuvent se manifester à un niveau géographique : ainsi on peut faire l'hypothèse que les enfants d'ouvriers n'auront pas des comportements identiques selon qu'ils résideront dans une ville où le pourcentage d'enfants d'ouvriers est excessivement fort, ou faible ; autre exemple, ROGOFF (in HALSEY et al, 1961) fait l'hypothèse, dans

le contexte américain, que l'impact, matérialisé au niveau des équipements socio-culturels (écoles, bibliothèques) et véhiculé par le "climat" ambiant, de la dominance d'une classe sociale particulière dans un quartier, ne peut qu'affecter les comportements de tous les membres de ce quartier quelles que soient leurs caractéristiques.

Si aspirations et attitudes sont donc à considérer dans leur contexte socio-géographique spécifique, il faudrait se demander si elles ne sont pas susceptibles d'interagir avec les structures du système éducatif lui-même. PERRENOUD (1970) fait ainsi l'hypothèse que *"l'institution d'une orientation généralisée et quasi-automatique de tous les élèves minimise cet effet d'interaction... les systèmes prévoyant au contraire une libre candidature et/ou une admission sur examen accentueront l'inégalité et seront donc caractérisés par un effet d'interaction élevé"*. De même BOUDON, à propos du système universitaire, émet des propos applicables à la situation de choix qui est celle des bacheliers : *"un système différencié, en offrant à ses utilisateurs une séquence d'options, les place dans un champ stratégique et les incite à donner une dimension temporelle à leurs activités universitaires"* (BOUDON, 1977).

Si donc l'expérience individuelle ne peut être considérée comme une variable exogène dans l'explication des processus d'orientation, elle est fortement dépendante des environnements des jeunes tant scolaires que familiaux. L'expérience, et plus largement les variables psychologiques et psychosociales dont nous venons de parler, sont donc des variables médiate. Si rien n'oblige à incorporer à un modèle causal toutes les variables médiate, leur prise en compte peut rendre plus complètes les explications avancées ou plus modestement guider l'interprétation des relations observées.

II.3.2. Les prédictions possibles au regard du cadre théorique

Ainsi posée, la question des prédictions factuelles qu'il semble légitime d'émettre, nécessite à titre de

préliminaires, le rappel des différents facteurs qui vont peser sur les choix ; puisque nous avons choisi de privilégier les approches économiques et sociologiques, nous pouvons dans un premier temps, retenir une terminologie économique (souvent utilisée, nous l'avons vu, par les sociologues eux-mêmes) et donc considérer essentiellement les revenus anticipés, les coûts prévisibles, le risque attaché aux différentes alternatives. Il s'agit en fait d'essayer de résumer ce que nous savons, à l'heure actuelle, des taux de rendement internes des diverses filières éducatives, le taux de rendement étant l'expression du *"taux d'actualisation pour lequel il y a compensation exacte entre les coûts de l'éducation et les bénéfices qui en sont retirés"*.

Nous ne reviendrons pas explicitement sur les réserves d'ordre théorique que nous avons pu émettre dans la partie précédente ; soulignons simplement que l'observation de gains escomptables pourra avoir un impact différent sur des individus d'origine sociale différente ayant, tout le porte à le croire, des taux d'actualisation implicite tout aussi divers ; et encore, que l'information disponible sur ces sujets et notamment celle concernant les salaires est sans doute loin de circuler de façon parfaite et assez rapide pour ne pas être vouée dès sa diffusion à une obsolescence patente donnant libre cours aux anticipations.

Cela dit, outre les problèmes économiques de mesure qui font dire aux économistes eux-mêmes, en 1973 il est vrai, *"qu'il est difficile de faire confiance aux taux de rendement calculés jusqu'alors"* (EICHER, 1973), il est certain que l'estimation des coûts et bénéfices apparaît singulièrement délicate dans des filières qui, comme les différentes disciplines universitaires, offrent des débouchés à des niveaux extrêmement variables, après des scolarités plus ou moins longues etc...

II.3.2.1. Les revenus escomptables par les
individus éduqués

Il ne saurait être question de lancer ici le débat, encore très ouvert, sur les facteurs qui concourent à la détermination du revenu dont un individu est titulaire à un moment donné. Certes ce type d'approche est incongru s'il n'existe aucune relation entre les niveaux d'éducation et les carrières ; la réalité est sans doute plus complexe, et la dite relation peut être plus manifeste à certains niveaux de qualification qu'à d'autres ; c'est dans ce sens que si l'on se reporte par exemple à une étude centrée sur un secteur précis de l'industrie, pour l'essentiel les filières éducatives ne semblent jouer un rôle décisif que dans le cas des catégories intermédiaires, étant, pour les autres catégories, sur-déterminées par l'effet d'héritage social. Il est certain qu'il y a là des effets d'interaction difficilement isolables entre ce qui va s'avérer être empiriquement les facteurs les plus déterminants du salaire : le niveau éducatif, l'origine sociale et l'âge ; en outre, des effets cumulatifs ne manqueront pas de se faire sentir tant sont différents, cette étude s'en veut pour illustration, les publics de filières plus ou moins risquées et plus ou moins rentables.

Voyons les faits. Les taux de rendement dont nous disposons actuellement pour la France ont été calculés à partir de profils âge-gains transversaux établis en 1970 (LEVY-CARBOUA - MINGAT, 1974). Nous utiliserons ici des taux de rendement et non les salaires bruts, vu le caractère plus parlant des premiers, mais tout en ayant conscience que le taux de rendement est indissociable d'éléments du coût qui, nous le verrons, le modulent.

En 1970 donc, la poursuite d'études après le baccalauréat était un investissement rentable puisque, toutes filières de l'enseignement supérieur confondues, le taux de rendement calculé était de 16,6 %. Cela dit, ce taux était éminemment variable selon les filières comme le montre le tableau suivant (MINGAT, 1977).

. Taux de rendement privés pour quelques filières de l'enseignement supérieur

- hommes - (II.4)

Niveau éducatif de référence	Niveau éducatif atteint	Taux de rendement
BACCALAUREAT GENERAL	Tous diplômes	16,6
	Supérieur court	12,2
	Maîtrise en Université	13,3
	Maîtrise de Droit et/ou de Sciences Economiques	16,7
	Maîtrise de Sciences	12,3
	Doctorat en Médecine	24,1
	Ecole des Arts & Métiers	17,5
	Ecole Centrale de Paris	20,4

Ce tableau clive nettement les trois principaux types de filières universitaires : le supérieur court d'un côté, l'enseignement long à accès contrôlé de l'autre, et entre les deux les filières universitaires à accès libre, dont l'hétérogénéité est parlante puisqu'aussi bien les taux de rendement des maîtrises es-Sciences économiques sont analogues à ceux du supérieur court alors que la situation des maîtres en Droit ou Sciences économiques est voisine de celle des ingénieurs des Arts et Métiers. Si ces taux de rentabilité privés dépendent certes de la sélection scolaire pratiquée en amont et pendant le déroulement du cursus, et aussi de la situation du marché de l'emploi, ils sont également, et sans doute eu égard à ce dernier facteur, en interaction avec des variables comme l'origine sociale et le sexe.

On remarque ainsi que le supérieur court est plus "intéressant" pour les femmes que pour les hommes (les taux sont respectivement de 15,2 et 12,2 %), l'inverse étant vrai pour les filières longues universitaires (8,8 et 13,3 %). Cette relation reste

vraie quelle que soit l'origine sociale, comme le montre le tableau suivant (MINGAT, 1977) :

. Taux de rendement des études supérieures suivant l'origine sociale (II.5)

SEXE		HOMMES		FEMMES	
Niveau éducatif de référence :	Niveau éducatif atteint : supérieur ts diplomes	Ts milieux	Prof. lib. Cad. Sup.	Ts milieux	Prof. lib. Cad. Sup.
baccalauréat		16,3	20,9	6,1	9,2

Ces chiffres sont à regarder avec prudence, d'une part vu qu'il s'agit là de taux de rendements et non de revenus, de l'autre de par la répartition inégale, à la fois sous l'angle du sexe et de l'origine sociale, des individus dans les filières du supérieur dont nous avons vu l'inégale rentabilité.

En fait, si l'on s'en réfère cette fois aux revenus, il faut conclure que *"la fonction de revenu moyen n'est pas identique pour les différents groupes sociaux. Cependant, le caractère inégalitaire s'observe à chacun des niveaux (éducatifs) si bien que ce phénomène ne permet pas à lui seul d'expliquer les différences de scolarisation des différentes catégories sociales. La recherche de la raison de l'inégalité d'accès doit donc être fait au niveau de la fonction d'utilité qui intègre les éléments à la disposition de l'individu dans le processus de choix"* (EICHER - MINGAT, 1975). Avant de prendre en compte ces autres paramètres de la fonction d'utilité, remarquons, en nous rapportant à l'étude de BOUDON, CIBOIS et LAGNEAU (1975) sur les I.U.T., qu'il n'est pas sans importance de considérer non pas seulement les niveaux de rémunération mais également la dispersion de ces revenus autour de la moyenne. Les auteurs construisent pour expliquer la préférence persistante des étudiants pour les filières longues, un modèle en trois points :

. la filière courte offre, en moyenne, des revenus identiques à ceux qu'offre en moyenne la filière (universitaire) longue,

. la dispersion des revenus des étudiants issus de la filière courte est sensiblement plus faible que celle des revenus des étudiants de la filière longue,

. le bénéfice que peut attendre un étudiant du choix d'une filière dépend du choix des autres étudiants.

Outre le fait qu'une même moyenne peut être perçue différemment par les décideurs quand elle est assortie de dispersions différentes, ce raisonnement introduit l'idée, développée depuis par BOUDON (1977) que même si chaque étudiant se comporte en joueur averti, en choisissant la filière longue, l'agrégation des décisions individuelles va faire qu'un certain nombre d'individus obtiendront une rémunération moindre que celle qu'ils auraient obtenue en suivant une filière courte.

Par ailleurs et enfin, BOUDON rejoint les préoccupations d'économistes comme LEVY-GARBOUA quand il s'interroge sur l'évolution récente des revenus "escomptables" par les jeunes diplômés et sur les conséquences de la perception que les deux auteurs semblent prêter aux étudiants de la dégradation, qui reste d'ailleurs à établir, de leurs perspectives professionnelles.

II.3.2.2. Le risque attaché aux différentes alternatives

Indépendamment des anticipations, que les jeunes bacheliers formulent dans une situation d'incertitude évidente, le risque attaché au choix d'une filière éducative comporte deux aspects : le risque inhérent au cursus (risques d'échec, de redoublement etc...) lui-même, et le risque au niveau de l'insertion professionnelle possible pour les détenteurs de la dite formation.

Pour ce qui est du premier point, il est certain que les taux d'échec, d'abandon et de redoublement sont très variables suivant les filières de l'enseignement supérieur, paramètres qui sont d'ailleurs plus ou moins connus. Les études sur la réussite se sont jusqu'alors surtout concentrées sur les filières universitaires traditionnelles, alors que les filières classes préparatoires et

grandes écoles sont restées plutôt dans l'ombre. Si tout le monde s'accorde à souligner le caractère pré-sélectif de ces dernières, il est difficile de chiffrer le "risque" qui leur est inhérent. Des informations locales et ponctuelles sur les classes préparatoires scientifiques dijonnaises permettent d'avancer quelques remarques : l'auto-sélection au niveau de la demande d'admission semble très forte puisque la sélection des dossiers est en fait assez peu sévère (plus de 85 % des dossiers présentés sont pris) ; par contre entre les classes de mathématiques supérieures et de mathématiques spéciales, un tiers environ des élèves abandonnent ce type d'études ; enfin, au terme de deux ou trois années de classes préparatoires il semble que pratiquement tous les élèves "survivants" parviennent à être admis dans une école d'ingénieur, école plus ou moins prestigieuse certes, mais qui assure pratiquement la délivrance du diplôme trois ans après.

Au niveau du supérieur court, les seules données chiffrées fiables portent sur les I.U.T. et S.T.S. ; les observations empiriques laissent à penser que dans les filières que nous avons appelées "autre court", notamment l'Ecole Normale et les formations à caractère social, il y a une sélection très forte à l'entrée (au moins dix demandes pour une place) et relativement très faible après.

Pour ce qui est des filières techniques du supérieur court, les processus de sélection y ont parfois été comparés à ceux fonctionnant dans les voies classes préparatoires - écoles d'ingénieurs. Sans doute il y a une sélection à l'entrée, mais la sélection explicite sur dossier prend ici apparemment beaucoup plus d'importance que l'auto-sélection ; une étude récente de l'I.R.E.D.U. montre que, selon les départements d'I.U.T. on enregistre entre trois et neuf demandes pour une place¹. Une fois l'admission prononcée, il y aura encore, en moyenne, au moins 25 % de "pertes" entre la première et la deuxième année, les survivants de la deuxième année étant d'ailleurs encore exposés à des risques d'échec non négligeables (20 %). D'après des sources comparables (LAMOURE, PAUL, VINEY, 1978), la déperdition est

¹ Certes, les demandes d'admission incluent des candidatures multiples (dans des filières différentes, mais aussi dans des I.U.T. différents) des candidatures de "précaution" et aussi des candidatures qui s'avèreront nulles du fait d'un échec au baccalauréat.

plus faible en cours de S.T.S. mais les données manquent quant à la sévérité de la sélection à l'entrée.

Les choses deviennent plus complexes au niveau des filières universitaires (I.U.T. exclus). En attendant les données fiables que peuvent seules livrer des études longitudinales comme celle en cours à l'I.R.E.D.U. sur un certain nombre de filières universitaires, les taux de réussite actuellement disponibles sont des estimations calculées en rapportant les flux d'entrée, redoublants exclus, dans un cycle d'études au nombre de diplômes délivrés à l'issue de ce cycle (ORIVEL, 1976 et LEVY-GARBOUA, 1977). Les estimations les plus récentes de ces taux de réussite (1971-72), avoisinaient un tiers au niveau du premier cycle dans toutes les filières à accès libre (Droit - Sciences économiques - Lettres - Sciences humaines, Sciences), la sélection restant forte au niveau de la licence (taux de réussite de 31 % en Sciences, 41 % en Lettres). En Médecine où l'affichage de la sélection est officiel, le taux de passage de première en deuxième année était en 1975 de 33 % (de 40 % en Pharmacie), les taux de passage se stabilisant ultérieurement autour de 90 % (LEVY-GARBOUA, 1977).

Ces chiffres appellent deux remarques : d'une part, nous devons rechercher si le processus d'auto-sélection semble bien fonctionner aussi par rapport aux différentes filières universitaires, y compris pour celles à accès libre ; d'autre part, ces taux de réussite recouvrent des déroulements de cursus très différents selon les filières. Ainsi il est des disciplines où les échecs seront essentiellement des échecs "pédagogiques", c'est-à-dire le résultat d'une insuffisance "mesurée" lors de l'examen (Médecine, M.I.P.C. par exemple) alors qu'ailleurs c'est surtout par leur absence (du fait de leur abandon) que les étudiants "échoueront" (Psychologie notamment). Enfin, les redoublements grèvent lourdement le déroulement du cursus : dans une étude longitudinale sur les étudiants des U.E.R. de Lettres et Sciences humaines de l'Université de Dijon, nous avons pu estimer que, chez les étudiants diplômés, la durée moyenne pour obtenir un diplôme de premier cycle était de 2,5 années, et pour

la licence de 3,8 années. Il est donc évident que les "rendements" des différentes filières ne vont pas dépendre des seuls taux de réussite mais aussi des vitesses de parcours et des taux d'abandon tout au long des cursus. MINGAT (1977) a d'ailleurs calculé des simulations de taux de rendement prenant en compte le nombre de redoublements nécessaires à l'obtention du diplôme. Il apparaît évident que les redoublements réduisent les taux de rendements privés de l'éducation (un seul redoublement fait baisser de 2 % le taux de rendement des diplômes d'enseignement supérieur, toutes filières confondues, dans la population masculine), et ce, remarque l'auteur, *"avec une intensité d'autant plus grande que la formation est courte en termes de nombre d'années d'études"*.

En outre, des taux de réussite aussi faibles rendraient nécessaire, pour l'appréhension juste du risque inhérent aux filières abordées, l'étude des réorientations les plus probables à l'issue d'un échec et aussi des probabilités de réussite dans ces filières de "repli". Les quelques données empiriques disponibles à ce sujet laissent à penser que, vu le caractère très hiérarchisé des différentes orientations, les réorientations consécutives à un échec seront plus fructueuses, en terme de réussite, pour les étudiants venant de classes préparatoires, de Médecine ou de M.I.P.C. que pour ceux ayant échoué en Langues ou en Psychologie.

Réciproquement et toujours dans le même souci, il faudrait pouvoir estimer les probabilités de poursuite d'études au-delà de la filière initialement suivie ; les données sont encore plus rares dans ce cas : si l'on peut dire que sur une promotion d'étudiants entrant à l'I.U.T., environ 7 % d'entre eux (pourcentage estimé de 1973 ; cf. DOMENC et GILLY, 1977) accéderont à des études de second cycle dans les universités ou à des écoles d'ingénieurs de type E.N.I. ou I.N.S.A., tout au plus peut-on affirmer, pour ce qui est des filières universitaires traditionnelles, que les étudiants de Sciences et de Sciences économiques ont des possibilités objectives d'accès à des "grandes écoles" (écoles d'ingénieurs ou écoles commerciales) nettement plus élevées que les étudiants en Lettres et Sciences humaines.

En outre, dans l'appréciation du risque propre à une filière intervient le caractère plus ou moins "divisible" du processus menant au diplôme. Ceci rejoint la remarque précédente : si l'étudiant a, en cours de cursus, des possibilités réelles d'orientation vers des filières professionnelles et/ou plus prestigieuses (comme c'est le cas en M.I.P.C.) ou, s'il choisit accéder aux diplômes universitaires de type maîtrise en passant par des étapes professionnalisées comme les D.U.T., alors l'individu n'est plus dans une situation de "tout ou rien" et est amené à prendre successivement un certain nombre de décisions selon les éléments qu'il a alors en main. Si ce type de stratégies minimise le risque, il faut reconnaître qu'elle accroît les coûts d'opportunité¹, puisqu'un titulaire d'un D.U.T., par exemple, aurait sur le marché du travail une "valeur" plus élevée qu'un étudiant de D.E.U.G. ; renonçant à une rentabilisation immédiate, la poursuite d'une maîtrise apparaît moins intéressante pour lui que pour le même étudiant de D.E.U.G. L'étude précédemment citée sur les étudiants sortis des I.U.T. (LAMOURE et al, 1978) montre que ce type de stratégie assez particulière, se rencontre surtout chez les étudiants issus des catégories aisées chez qui la poursuite d'études est l'orientation la plus fréquente après l'obtention du D.U.T. On peut penser que les coûts d'opportunité ont moins d'importance pour ces catégories, mais on remarque aussi qu'il y a là un type d'attitude que nous aurons l'occasion de retrouver au niveau des orientations après le baccalauréat : quand ce type d'élèves est relégué dans une série de moindre prestige comme la série F par exemple, il sait néanmoins rentabiliser de façon optimum (dans les limites objectives des débouchés de la série) et de façon parfois subtile ce titre apparemment de moindre valeur ; ici, les étudiants des catégories favorisées, quand ils se retrouvent en I.U.T. (ce qui ne peut manquer d'être perçu par la plupart comme une orientation insuffisante), vont là encore utiliser ce titre pour parvenir aux filières plus convenables, vu leur origine sociale, par des détours sans doute dus à des difficultés scolaires, mais qu'ils prendront le temps d'effectuer.

¹ ce terme rend compte de l'évaluation qui est faite des "ressources engagées par le produit marginal de l'emploi alternatif auquel on a renoncé" (MILLOT - ORIVEL, 1976).

Cette dernière remarque nous rappelle, s'il en était besoin, le poids des variables sociales, non seulement dans la tolérance au risque mais aussi dans le risque lui-même (risque d'échec, risque de non rentabilisation du diplôme).

Nous ne saurions reprendre ici tous les travaux sur les déterminants de la réussite. Soulignons seulement qu'au niveau de l'enseignement technique court¹ (LAMOURE et al, 1978) comme au niveau des filières universitaires (MINGAT, 1976), l'origine sociale est un facteur déterminant². Les variables scolaires exprimées par la série du baccalauréat possédée, le brio de la réussite, et des variables corrélées aux premières comme l'âge sont également des déterminants non négligeables de la réussite (au moins au niveau de la première année). On peut penser que ces éléments entrent dans l'appréciation du risque au même titre que les taux de réussite "bruts". Certes, le caractère exact et explicite des informations effectivement prises en compte par l'étudiant lors de sa prise de décision reste hypothétique. Ceci est sans doute, encore plus qu'au niveau de l'appréhension des facteurs de la réussite, vrai pour ce qui est de l'appréhension des risques liés à la plus ou moins grande "liquidité" de la formation reçue. Mais sur ce point, et au niveau des formations de l'enseignement supérieur, il n'y a pratiquement aucune donnée empirique qui permette d'aborder cette question de façon objective. Tout au plus peut-on dire que, s'il semble que les étudiants raisonnent toujours dans une optique assez conventionnelle de type telle formation - tel emploi - une formation très spécialisée leur paraissant un gage de sécurité - les spécialistes de l'emploi paraissent évoluer vers une position opposée, le caractère liquide d'une formation étant pour eux plutôt un gage d'adaptabilité et donc d'insertion professionnelle plus facile.

¹ Une thèse menée dans le cadre de l'I.R.E.D.U., par J.J. PAUL, apportera des éléments plus précis sur ce point.

² En fait, si on ne tient pas compte de l'effet indirect de la catégorie sociale sur la série du baccalauréat, et par conséquent sur la réussite, il ne subsiste un effet net direct de l'origine sociale que dans les disciplines littéraires, au moins au niveau de la première année (Psychologie et Lettres modernes).

Qui plus est, et en outre on peut se demander si le signe le plus brut des difficultés d'insertion que constituent les taux de chômage des diplômés des différentes filières, peut affecter de manière sensible le comportement des jeunes bacheliers. A un niveau théorique, poser cette question revient à s'interroger sur les possibilités de substitution (entre niveaux éducatifs et aussi entre filières) que vont rencontrer ces diplômés sur un marché du travail dont on s'accorde par ailleurs à reconnaître la segmentation ; cette dernière notion renvoie à l'hypothèse selon laquelle *"le marché du travail est fragmenté entre des groupes durables, identifiables par des caractéristiques communes assez permanentes"* (CARNOY et CARTER, 1975) ; cette théorie implique donc notamment qu'il y a des groupes de travailleurs qui sont incapables de trouver un emploi à l'extérieur d'un ensemble de postes, ensemble de postes dont les rémunérations sont peu affectées par le niveau d'éducation des travailleurs proms à ce "segment" de marché du travail.

Il s'agit là d'un raisonnement tout à fait différent de celui sous-jacent à la théorie du capital humain : dans ce cas on met l'accent *"sur les forces historiques et systématiques qui réduisent les choix possibles à des segments de la force de travail"* (CARNOY et CARTER, 1975) alors que dans l'autre on analyse les choix individuels à l'intérieur d'un cadre relativement statique et où la demande des employeurs prend la forme d'une fonction : *"nombre de diplômés que les employeurs sont disposés à embaucher pour différents niveaux de salaires potentiels, non seulement de ces diplômés particuliers, mais également des autres offreurs de travail substituables aux précédents"* (VINOKUR, 1976).

Si donc, au niveau des comportements prévisibles des étudiants, on peut penser que des taux de chômage élevés mais analogues au niveau des bacheliers et des licenciés littéraires qui, on peut en faire l'hypothèse, seront relativement très substituables, par exemple, auront peu d'impact, ces phénomènes de substitution vont se trouver contrecarrés par l'existence de marchés du travail hétérogènes eu égard aux types d'emploi autant qu'à des caractéristiques individuelles des travailleurs comme le sexe (la concentration des

femmes dans les emplois paramédicaux et sociaux de niveau III par exemple).

Cela dit, quand les étudiants vont effectivement retenir telle filière, la notion de débouchés sera sans doute incontestablement plus présente en leur esprit que les distinguo précédents, même si leurs informations à ce sujet sont sans doute assez peu fiables. Et pour cause, on ne dispose à l'heure actuelle que d'un nombre limité de travaux sur l'insertion professionnelle des étudiants, et qui plus est, la forme longitudinale inhérente à ce type d'enquêtes et en outre le caractère tâtonnant du processus d'insertion, font que les résultats en sont publiés au moins quelques années après la date d'observation. Tout au plus peut-on dire qu'en 1970 (C.E.R.E.Q., 1977), sur un marché où finalement on observe une liaison entre formations universitaires et emplois occupés, les filières littéraires débouchaient essentiellement sur les métiers de l'enseignement et de la recherche, tout comme les étudiants universitaires de Sciences exactes. Les Sciences humaines menaient majoritairement vers les emplois à caractère social, le Droit et les Sciences économiques vers l'Administration ou les emplois administratifs du secteur privé. En 1976, on pouvait affirmer alors que pour un bachelier littéraire le Droit semblait une filière plus sûre sur le plan des débouchés que les Lettres, que pour un bachelier scientifique Médecine et Grandes Ecoles (commerciales ou d'ingénieurs) valaient beaucoup mieux que les filières scientifiques universitaires, qu'enfin pour les bacheliers de technicien la possession d'un D.U.T. ou d'un B.T.S. était plus monnayable qu'un D.E.U.G., voire une licence de Lettres ou Sciences, obtenue par ailleurs assez difficilement.

Par rapport aux théories qui précèdent et aux faits qui vont suivre, il est certain qu'on ne peut mener l'analyse du passage formation-emploi sans prendre en compte les liens existant entre origine sociale, sexe, baccalauréat possédé etc... et formation suivie, faute de quoi le risque est grand "d'attribuer à la

formation des effets de causalité qui trouvent en réalité leur source dans les rapports d'ensemble que le système d'enseignement entretient avec le reste du système social" (C.E.R.E.Q., 1977).

II.3.2.3. Les autres paramètres de la prise de décision

Ce sont en fait là les différentes catégories de coûts que nous allons aborder ; si tant est que le risque ne soit pas lui-même considéré comme un coût.

La mesure des coûts monétaires de l'éducation pose deux types de problèmes, d'une part celui de l'estimation des dépenses supplémentaires entraînées par la poursuite d'études (faut-il notamment prendre en compte les coûts des activités socio-éducatives variables selon les groupes sociaux ?), d'autre part celui du calcul des éléments du coût non concrétisés par une dépense, c'est-à-dire essentiellement le manque à gagner, soit le salaire moyen des diplômés de même niveau entrés sur le marché du travail (le manque à gagner représentant, pour un certain nombre d'économistes, plus des trois-quarts du coût total à la charge de l'étudiant).

Les coûts stricts d'éducation semblent très liés à la filière suivie et aux contraintes géographiques résultant de l'offre d'éducation ; cela dit, il faudrait estimer la part des coûts restant effectivement à la charge des familles après transferts.

On dispose en fait d'assez peu de données empiriques sur les coûts engagés par les étudiants ou leurs familles, au niveau de l'enseignement supérieur. D'après les chiffres calculés par MILLOT et ORIVEL (1976), on peut dire qu'au-delà d'une relative homogénéité des budgets, les principaux déterminants des coûts sont : l'activité salariée de l'étudiant (les dépenses croissent avec les revenus du travail), le statut matrimonial (les étudiants mariés dépensent plus), le cycle d'enseignement, lié à l'âge (plus de dépenses en second cycle qu'en premier), la région (les provinciaux dépensent moins que les parisiens), le sexe (les hommes se montrant plus dispendieux) et surtout le mode de résidence de l'étudiant (il y a des

différences assez fortes entre les dépenses engagées par les étudiants selon qu'ils logent, ou non, chez leurs parents). La structure géographique de l'offre a donc un impact indéniable sur les coûts bruts directs. L'étude des transferts, au niveau micro-économique, permet à MINGAT (1977) d'affirmer que *"pour la population économiquement désavantagée (population boursière), et plus encore pour la population étudiante non boursière, ces inégalités géographiques sont très imparfaitement, ou pas du tout, compensées"*. Cette non prise en compte des "coûts géographiques" dans le système complexe des transferts est d'autant plus notable qu'il existe, au moins dans l'Académie de Dijon, une interaction assez nette entre la taille de la commune et la distance par rapport à la ville universitaire, et l'origine sociale des élèves. L'avantage relatif dont bénéficiaient, par rapport aux catégories intermédiaires, les catégories modestes, quant aux transferts de toute nature (bourses, "manque à payer fiscal") ne se trouve ainsi diminué, l'inverse étant vrai pour les catégories les plus favorisées, qui par ailleurs sont celles dont les enfants seront le plus souvent scolarisés dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs et enfin, il convient de considérer, dans cette étude des coûts monétaires, la possibilité plus ou moins effective selon les filières de mener parallèlement une activité salariée. Les quelques données empiriques qui abordent ce problème montrent à la fois que cette préférence de l'activité salariée est très variable d'une discipline à l'autre en vertu de quoi on peut remarquer comme le fait BISSERET (1974) que *"l'orientation vers certaines disciplines peut s'effectuer en fonction des impératifs de la situation matérielle"* et ainsi que, quelle que soit la filière choisie, le travail professionnel pendant les études accroît les risques d'échec (du fait de la limitation du temps consacré à l'étude qui lui est corollaire, dont rend compte une enquête C.R.E.D.O.C. - I.R.E.D.U. (1974), sur les conditions de vie et de travail des étudiants). Certes l'activité salariée, qui affecte les coûts d'opportunité, modifie à la hausse, toutes choses égales d'ailleurs, les taux de rendement de l'éducation ; mais il faudrait prendre en compte dans la comparaison, apparemment avantageuse pour les premiers, des **taux** de rendement des salariés et non salariés, du supplément de loisirs

et plus largement de la "qualité de la vie" dont bénéficient les derniers.

Cette prise en compte des coûts monétaires, qui tout comme pour les revenus s'effectue dans le temps, les économistes, dans la version "Backérienne" du capital humain, s'accordent à dire qu'elle n'est pas seule en cause dans la décision en matière d'investissement éducatif. Dans un article relativement ancien¹, BECKER souligne que *"puisque beaucoup de gens semblent croire que le terme "investissement du capital humain" recouvre uniquement les coûts et les revenus monétaires, insistons sur le fait que pratiquement toute une analyse est valable quelle que soit la division des gains réels en composante monétaire ou psychologique"*.

S'il apparaît bien nécessaire de cerner un peu plus ces coûts non monétaires, la chose apparaît assez malaisée au niveau méthodologique. ORIVEL a tenté, à partir de données empiriques sur les budgets-temps des étudiants (reprises dans MILLOT - ORIVEL 1976) de préciser les "utilités" des études supérieures en les distinguant selon leur nature, pécuniaires ou non pécuniaires, et quant à leur caractère immédiat ou différé. Il fait ainsi apparaître des différences importantes entre les filières universitaires quant au poids respectif du temps accordé aux loisirs (et donc aux études) et par là à la valorisation plus ou moins forte de l'aspect "consommation" (par rapport à l'aspect "investissement") dans ces diverses filières. Il est d'ailleurs remarquable de voir comment ces filières se hiérarchisent de façon à peu près opposée quand on les classe cette fois en fonction des revenus escomptables.

Ce type d'approche prenant explicitement en compte l'arbitrage entre consommation et investissement par rapport à des utilités psycho-sociales dont l'économiste n'a pas à rechercher les déterminants, a été systématisé par LEVY-CARBOU (1976) ; celui-ci se propose, en introduisant des considérations relatives à

¹ G.S. BECKER, "Investment in Human Capital : A theoretical Analysis", Journal of Political Economy, LXX 5/2, octobre 1962, p. 41.

"l'éligibilité" du statut d'étudiant, de rendre compte des comportements des étudiants devant ce qu'il appelle le *"déséquilibre du marché du travail engendré par l'université de masse"*. L'hypothèse centrale du modèle est que *"lorsque s'amenuisent les avantages futurs que l'éducation était censée procurer, le nouvel équilibre est atteint par une réduction proportionnée du coût temporel des études, de manière à en conserver le taux de rentabilité pécuniaire"*. L'étudiant vise en fait l'éligibilité à deux marchés, celui de la "qualité de la vie" qui serait produit immédiatement par la vie étudiante, et celui du "marché des élites" auxquels accèderaient ultérieurement les seuls diplômés ; dans ce dilemme entre l'accès immédiat à la qualité de la vie et l'accès futur à l'élite, l'étudiant sera sensible aussi bien à des utilités non monétaires comme le temps de loisir "permis" par les différentes filières qu'à des utilités monétaires comme les revenus auxquels il pense accéder.

Ce modèle a fait l'objet de critiques vigoureuses, notamment de la part de VINOKUR (1976), dont certaines sont particulièrement pertinentes par rapport à nos préoccupations. Tout d'abord, il apparaît effectivement essentiel de bien distinguer les différentes filières de l'enseignement supérieur dont nous verrons l'hétérogénéité, et aussi de dépasser le raisonnement en termes d'étudiant moyen qui contrecarre de façon rédhitoire la bonne volonté sociologique de l'auteur.

D'autre part les données utilisées ne semblent pas permettre des conclusions solides et des prévisions fiables quant au comportement des nouveaux bacheliers. Seule une étude longitudinale pourra observer les comparaisons effectivement menées entre les taux de rendement de tous les investissements alternatifs ; comme le souligne VINOKUR, rien ne prouve qu'à l'heure actuelle, le taux de rendement des études supérieures soit tombé au-dessous des taux de rendement alternatifs, et il est tout aussi bien *"illogique d'affirmer que les craintes du chômage à la sortie des études supérieures doivent inciter les bacheliers à entrer directement sur le marché du travail, si, et c'est le cas, de nombreux bacheliers sont au chômage"*.

LEVY-GARBOUA, tout comme ORIVEL, reste dans une optique résolument économique même si l'accent qu'ils mettent sur les "utilités" non monétaires est tout à fait intéressant. Mais si l'utilité en général constitue pour l'économiste une donnée, elle est, pour les sociologues et les psychologues non pas un concept instrumental mais bien un objet d'étude. En fait nous ne les suivrons pas ici vraiment sur leur terrain, en cherchant quels sont les déterminants sociologiques et psychologiques des arbitrages entre consommation et investissement qu'opèrent les étudiants dotés de telle ou telle caractéristique. Il est cependant probable que la notion vague de "coûts psychologiques" recouvre une réalité : le fait par exemple qu'une même orientation sera affectée d'une utilité psychologique différente selon son "acceptabilité" par des élèves d'origine sociale opposée - nous avons vu l'effet de la situation sociale des familles sur la structure du système de préférences - ou encore par des élèves issus de séries différentes - tant est fort, dans les filières étanches et hiérarchisées du second cycle, le conditionnement des attentes -. On peut aussi faire l'hypothèse que des élèves ayant à la fois des niveaux d'information différents quant aux filières universitaires et aux débouchés possibles, et des degrés de tolérance de risque variables, seront plus ou moins disposés à adopter quant à leur stratégie éducative, le raisonnement spéculatif en termes d'espérance mathématique dont parlent BOUDON, CIBOIS et LAGNEAU (1975) : *"j'ai peu de chances d'obtenir l'agrégation, j'ai des chances d'obtenir le C.A.P.E.S., et au pire je pourrai toujours avoir un poste de maître-auxiliaire"*. Et les auteurs de poursuivre : *"la somme des produits qui définit l'espérance mathématique se traduit sur le plan psychologique par une juxtaposition de situations plus ou moins probables. L'aspect de sommation est cependant conservé"*.

Seraient également à répertorier au moins en partie comme des coûts psychologiques, les contraintes géographiques qui poussent certains élèves à une migration forcée.

Ces utilités-désutilités d'ordre psychologique, que nous n'approchons que de manière extrêmement succincte, sont à l'heure actuelle fort peu connues. Comme le remarquait déjà EICHER

en 1973 : "ce qu'il faudrait, et que l'on ne possède pas, c'est un indice des avantages autres qu'économiques de l'éducation qui permettrait de déterminer à partir de quelle différence entre taux de rendement, l'investissement éducatif n'est plus souhaitable parce que ses avantages ne suffisent plus à compenser son infériorité économique".

II.3.2.4. Les prévisions empiriques déductibles
du cadre théorique retenu

Faisons donc "comme si" les jeunes bacheliers agissaient comme le supposent les théories envisagées ci-dessus et demandons-nous alors ce à quoi on peut légitimement s'attendre.

Tout d'abord il est prévisible que la grande majorité des bacheliers va s'engager dans des études supérieures. Certes si les taux de rendement de ces dernières étaient, par rapport au seul baccalauréat, assez forts, en 1970, pour "expliquer" un tel comportement, on dispose à l'heure actuelle de fort peu de données empiriques comparables. Même si, comme le suppose LEVY-GARBOUA, les jeunes anticipent une dégradation de leurs perspectives professionnelles à l'issue des études supérieures, il faudrait voir si, comme lui rétorque VINOKUR, les risques de chômage pour les jeunes bacheliers ne sont pas assez élevés pour faire baisser considérablement les coûts d'opportunité associés à la poursuite d'études. A cet égard, il convient de distinguer les bacheliers généraux des bacheliers de technicien qui, détenteurs d'une formation professionnelle, ont théoriquement - et selon la situation du marché du travail - moins intérêt à s'engager dans des études supérieures, leur manque à gagner étant alors beaucoup plus élevé.

Les différentes séries du baccalauréat général sont également à distinguer, mais cette fois sous l'angle des études, inégalement semblables, qui leur sont respectivement accessibles. Ainsi seuls les bacheliers scientifiques C, D, E, pourront envisager les filières s'avérant en 1970 les plus rentables à savoir les Grandes Ecoles et Médecine ; pour les littéraires, A et B, les perspectives les plus intéressantes seront offertes par les sections Droit et Sciences économiques, les Lettres ne s'avérant pas plus intéressantes que les

les études courtes. On doit donc s'attendre à voir les bacheliers scientifiques poursuivre plus souvent des études et des études longues que les bacheliers littéraires.

Cela dit, et nous y reviendrons largement, tout laisse à penser que les publics des diverses séries sont dotés de caractéristiques différentes, qui ne peuvent manquer d'affecter les risques et les coûts attachés aux alternatives possibles. Il est d'ailleurs clair, eu égard à tout ce qui précède, que l'utilité d'une alternative ne pourra être définie, et donc les comportements prévisibles, que pour des catégories d'individus déjà assez spécifiées.

Les filles et les garçons ont, toujours d'après les données de 1970 calculées par LEVY-GARBOUA et MINGAT, des intérêts divergents en ce qui concerne la poursuite d'études : si globalement (toutes filières confondues) le taux de rendement des études supérieures, par rapport au baccalauréat, est plus faible pour les filles, celles-ci ont aussi plus intérêt à effectuer des études supérieures courtes de type I.U.T. ou B.T.S. (les taux de rendement étant alors de 12,2 % pour les garçons et de 15,2 % pour les filles). Il est donc légitime de penser que les filles s'engageront plus volontiers vers des études courtes, et ce d'autant plus qu'elles sont majoritairement titulaires de baccalauréats littéraires ou de techniciens économiques qui n'offrent pratiquement qu'une alternative, dont les taux de rendement ne sont pas très différents, le technique court (et les filières "autre court"), et les U.E.R. de Lettres et Sciences humaines ou de Droit et Sciences économiques. L'aspect ségrégation scolaire est donc sans doute aussi important que les phénomènes de segmentation du marché du travail dans les différences de taux de rendement observées entre garçons et filles. Il sera donc particulièrement nécessaire de concentrer nos observations sur ces filles titulaires de baccalauréat scientifique.

Autre facteur important de différenciation, la valeur scolaire de l'élève estimée à partir de la moyenne d'écrit au baccalauréat, et à un degré moindre, par l'âge à l'obtention du diplôme. Cette variable qui joue nettement sur la réussite au moins dans

les filières universitaires (où la sélection est étalée dans le temps), et aussi, tout du moins on peut en faire l'hypothèse, sur l'admission dans les voies à accès contrôlé, va être un facteur affectant dans le sens de la baisse le risque attaché à la poursuite d'études. On peut par ailleurs noter qu'il est possible que ces mêmes élèves brillants aient par la suite des revenus plus élevés, à niveau éducatif égal si les "aptitudes" dont la réussite scolaire serait une expression partielle ont un rôle à jouer, les économistes en débattent encore, dans la détermination des revenus. A l'inverse, les élèves âgés peuvent avoir à engager des coûts monétaires plus forts dans la mesure où leur âge peut rendre impossible ou du moins improbable l'obtention d'aide de la part de l'Etat¹. Tout ceci porte à croire que la valeur scolaire et l'âge vont jouer un rôle assez net dans la poursuite d'études et dans l'accès aux filières les plus rentables où la pré-sélection est de rigueur. Cela dit, l'impact de ces variables, tout comme celui de la variable suivante, sera sans doute fonction de l'origine sociale de l'élève.

La taille de la commune de résidence de l'élève et surtout la distance entre le domicile et la ville universitaire, vont se traduire, nous l'avons vu, par des coûts psychologiques et monétaires non négligeables. On peut donc s'attendre à la fois à la poursuite d'études moins fréquente quand ces coûts géographiques sont importants et aussi à une attraction particulière des filières existant localement (B.T.S., dans préparations aux E.S.C.A.E., Ecoles d'infirmières, etc...), notamment dans les couches sociales les moins favorisées pour lesquelles ces coûts sont les plus forts.

L'origine sociale va affecter tous les paramètres de la prise de décision : les bénéfiques, puisque au niveau de l'enseignement supérieur, les enfants de cadres supérieurs et professions libérales, qui certes sont sans doute dotés des séries de baccalauréat les plus prestigieuses et donc les plus ouvertes quant aux débouchés, obtiennent, toutes filières confondues, des revenus supérieurs aux étudiants issus d'autres catégories. Si par ailleurs

¹ rappelons, par exemple, que les prestations familiales ne sont versées que jusqu'à 20 ans.

la tolérance au risque est variable, puisqu'on préfère d'autant plus le présent au futur que l'origine sociale, et par conséquent le patrimoine familial est modeste, on doit s'attendre à voir les jeunes issus des milieux favorisés aborder les filières les plus risquées, les plus longues, et au contraire les jeunes des milieux défavorisés faire moins d'études, des études plus sûres et où l'aspect consommation présente l'emportera sur l'aspect investissement à long terme. Les coûts géographiques, le risque d'échec plus fort (dans les filières littéraires) accentueront, chez les jeunes de milieux modestes, les tendances ci-dessus. Des variables institutionnelles propres aux différentes filières (leur caractère pré-sélectif et divisible notamment) pèseront également dans les prises de décision. On peut s'attendre à ce que les jeunes de milieux modestes aient une scolarité plus morcelée, procédant par étapes successives (le B.E.P. puis le baccalauréat de technicien, puis le D.U.T., puis une maîtrise de Sciences et Techniques), à cette réserve près qu'alors les coûts d'opportunité sont notablement plus forts. En outre, pour les sociologues, ce calcul de l'utilité d'une alternative est mené de façon "intergénérationnelle", c'est-à-dire en terme d'ascension sociale et non seulement par un calcul intragénérationnel en termes de coûts-bénéfices à un moment donné. L'impact du brio sur les orientations sera donc éminemment variable selon que le jeune a déjà, par son baccalauréat, atteint, ou non, un niveau scolaire lui permettant d'escompter un statut social au moins égal à celui de ses parents.

Il s'agit là des principales précisions factuelles que l'on peut avancer, au niveau micro-économique des choix en matière d'orientation. Il est certain que les modèles présentés permettraient également de prévoir à un niveau plus agrégé des phénomènes comme l'évolution des poids respectifs des différentes filières (cf MILLOT - ORIVEL, 1976) ou encore, à un niveau encore plus général, l'évolution de l'institution universitaire (cf. LEVY-GARBOUA, 1976). Mais là n'est pas notre propos. Soulignons seulement que ces prévisions sont celles que permettent d'émettre les modèles actuels, notamment les données concernant le risque attaché

aux différentes filières, modèles dont nous avons souligné le caractère incomplet puisque, dans la mesure où ils ne portent que sur des populations d'étudiants, ils ne permettent pas d'estimer les phénomènes d'auto-sélection. Or ces derniers, "invisibles" tant qu'on ne repart pas d'une cohorte de bacheliers, ne peuvent manquer d'affecter tous les éléments, coût, risque, bénéfice, de la prise de décision.

II.4. L'ORGANISATION PRATIQUE DE L'ENQUETE

Examinons à présent de façon très concrète le déroulement de l'enquête. Pour cela nous verrons successivement :

- . la manière dont l'échantillon a été construit et les sources de biais qui en découlent,
- . quelles données ont été collectées et quelles variables ont ainsi pu être construites,
- . les différents types d'exploitation qui ont été menés et leurs limites.

II.4.1. La construction de l'échantillon

L'objectif poursuivi étant l'observation du passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, une étude longitudinale s'imposait. Elle fut réalisée en deux temps, au printemps 76, alors que les élèves étaient encore en terminale, et à l'automne 76, période à laquelle les choix d'orientations avaient pu se matérialiser.

La presque totalité (94 %) des élèves ayant été "retrouvés" à l'automne, c'est la construction de l'échantillon au printemps 76 qui doit être étudiée afin de jauger les biais qui en découlent au niveau des résultats bruts.

Un des objectifs de ce travail étant la construction de modèles d'orientations comparables aux modèles de réussite élaborés dans l'enquête longitudinale de l'I.R.E.D.U., beaucoup plus que la présentation en tableaux globaux difficilement interprétables dans un domaine où les interactions entre variables sont nombreuses, il a fallu, au moment du choix des classes à inclure dans l'échantillon, faire en sorte que des sous-populations globalement minoritaires (certaines séries de bacheliers comme les E, les lycéens originaires de zones rurales reculées de l'Académie) soient représentées de façon assez importante pour que soient réalisables les calculs souhaités. C'est ainsi que le taux de sondage d'ensemble retenu, 0,25 (soit un quart des élèves des terminales de l'Académie de Dijon) fut appliquée avec une fraction sondée variable selon les séries de baccalauréat : les élèves des séries A, D, F, G, avec un taux de sondage de 0,20, les C avec un taux de sondage de 0,30, les B avec un taux de sondage de 0,40 et les E avec un taux de sondage de 0,60.

Par ailleurs, les lycées de l'Académie ont été répartis dans trois catégories selon la taille de la commune lieu de leur implantation, et les classes ont été choisies en représentant de façon égale les lycées de petites villes, de villes moyennes et de grandes villes et en essayant de respecter les poids respectifs des quatre départements de l'Académie.

Nous avons donc, à un premier niveau de représentativité, à savoir l'échantillon par rapport à la population scolarisée en terminale dans l'Académie, deux sources de biais. La première, la structure par série, est très facilement corrigible et la plupart des tableaux globaux adoptent la structure par série observée au niveau académique.

La deuxième, les biais d'origine géographique, est plus délicate à estimer et donc à rectifier car la manipulation de la variable taille de la commune n'est pas sans conséquence au

niveau de la structure sociale des parents des élèves, de leur niveau socio-culturel, de la taille de la famille etc... autant de facteurs qui vont peser sur les orientations.

A un second niveau de représentativité, à savoir celle de l'Académie de Dijon, par rapport à la France entière, tout laisse à croire que cette région se situe en peu en-deçà de la moyenne nationale pour ce qui est de la scolarisation dans l'enseignement supérieur. Une étude du Rectorat de Dijon montre que les taux apparents de passage des bacheliers à l'Université sont de 0,41 à Dijon¹ alors que ce chiffre est de 0,76 au niveau national. Si l'on reprend en compte les orientations universitaires extérieures à l'Académie, ce taux de passage peut être estimé à 0,50, ce qui reste bien en-deçà de la moyenne nationale.

Si, à titre d'exemple, on rapproche les poids des orientations universitaires (I.U.T. exclus) des bacheliers observés d'une part en 1975 au niveau national², d'autre part sur notre échantillon de bacheliers 76, on trouve deux chiffres nettement différents : 44,8 % au niveau national, et 27,9 % sur notre échantillon.

Avant de conclure à une particularité régionale remarquable, on peut corriger les effets d'un certain nombre de distorsions connues.

la répartition des bacheliers par série : l'Académie de Dijon compte plus de bacheliers de techniciens que la moyenne nationale (33,7 % de F et G à Dijon, contre 23,7 % en France). Si l'on

¹ Il s'agit de taux de passage à "l'intérieur" de l'Académie de Dijon, le taux est donc sous-évalué car un pourcentage non négligeable (33 % de notre échantillon) de bacheliers "émigrent" vers Lyon, Paris, Clermont.

² Source : Note d'information du M.E. - S.E.U. n° 76-35. Il resterait à s'interroger sur la comparabilité des méthodes, mais la note citée n'est pas très précise sur ce point (on ignore s'il s'agit d'une enquête longitudinale et donc de "vrais" taux de passage).

prend pour structure-type la répartition nationale des bacheliers, le poids des orientations universitaires passe de 27,9 % à 31,3 %.

. l'origine sociale des bacheliers : la région Bourgogne (plus encore notre échantillon qui accentue ces différences) comporte plus d'agriculteurs et d'ouvriers que la moyenne nationale ; si dans notre population, les origines sociales se distribuaient comme au niveau national, le poids des orientations universitaires serait alors de 30,1 %.

Restent des biais géographiques multiples : certains inhérents à la construction de l'échantillon, comme la sur-représentation des élèves d'origine rurale et/ou habitant loin de la ville universitaire, d'autres plus généraux et qui entachent toutes les comparaisons possibles entre une région et la moyenne nationale : les effets d'offre, les variations des taux de scolarisations dans le secondaire et le supérieur, etc...

II.4.2. La collecte des données, le choix et la construction des variables

a) Les deux phases essentielles de la collecte des données ont été :

- . Au printemps 76, la passation d'un questionnaire (que nous appellerons questionnaire 1) auprès des élèves de l'échantillon, alors scolarisés en classe de terminale.
- . A l'automne 76, l'envoi d'un questionnaire (nous l'appellerons questionnaire 2) à tous ces mêmes élèves pour connaître leur situation scolaire ou professionnelle actuelle.

Entre ces deux moments-clefs de la collecte ont pris place d'une part toute une série d'entretiens auprès d'environ un élève sur dix, en mai 76, ayant pour objet les orientations projetées pour l'automne et les déterminants perçus de ces projets,

d'autre part, la collecte en juillet 76, des résultats obtenus au baccalauréat.

b) Ont ainsi pu être observées des variables :

- . Socio-démographiques : le sexe, l'âge, la taille de la famille, le lieu de résidence (ainsi que la taille de la commune et la distance par rapport à Dijon).
- . Socio-culturelles : la série et l'option du baccalauréat préparé, le type d'établissement fréquenté en troisième et le type de troisième suivie, le déroulement du second cycle (nombre et niveau des doublements éventuels), les notes obtenues au baccalauréat.
- . Psychologiques : la nature des projets d'orientation élaborés au printemps, les raisons invoquées à l'appui de ces projets, la perception des déterminants objectifs du choix.

Et enfin bien sûr, les orientations effectivement prises et les raisons alors invoquées.

En fait certaines données n'ont pu donner lieu à la construction de variables effectivement utilisables. Par exemple, le taux de non-réponse à la question sur le type de troisième suivie a été assez élevé, ne serait-ce que par l'ignorance réelle des élèves qui fréquentent des classes numérotées dans un ordre qui n'est pas toujours celui de leur hiérarchie scolaire objective ; de même l'intitulé traditionnel de certains établissements ("Lycée de Beaune" par exemple) peut être repris par les élèves alors même que la scission entre le premier cycle (C.E.S.) et le lycée proprement dit est effective. Cela dit, des variables cernées de façon très imparfaite peuvent néanmoins induire des effets indéniables comme

ce sera justement le cas, nous y reviendrons, de la variable type d'établissement.

Avant de voir comment ont été traitées les données ainsi construites, il n'est peut-être pas inutile de revenir un moment sur le choix des variables observées. Ce choix a été fait en fonction de considérations d'ordre théorique d'une part, d'ordre pratique de l'autre. En effet, dans un premier temps nous étions dépendants des théories existant sur le "marché", théories touchant à la demande d'éducation, sachant que notre approche met délibérément l'accent sur les aspects économiques et sociologiques du phénomène "orientation post-secondaire" au détriment des aspects plus psychologiques. Nous venons de voir en détail le cadre théorique par rapport auquel les variables ont été construites. Soulignons aussi que les considérations pratiques ont été également importantes (combien de temps était-il par exemple possible de solliciter des élèves trois mois avant le baccalauréat : un questionnaire d'une demi-heure paraissait être un maximum). Ainsi, et par rapport à un travail centré sur l'orientation (et non la réussite), il n'a pas été jugé utile d'inclure certaines variables auxquelles les psychologues comme les économistes ont coutume de donner une certaine place comme les variables d'aptitudes. Outre le fait, très terre à terre, que la passation de la moindre batterie de tests demande au moins deux heures et... des sujets assez motivés, certaines études¹ permettent de justifier cette non prise en compte à l'aide d'arguments théoriques : il semble en effet qu'une fois passé le cap du baccalauréat, la relation est faible entre les aptitudes intellectuelles et le succès scolaire, donc tout aussi, au moins peut-on en faire l'hypothèse, l'orientation. Notons néanmoins, pour nuancer la proposition ci-dessus, qu'on peut parvenir, comme le fait BACHER (1974), à trouver des liens, qui restent à interpréter, entre des supériorités dans de grandes catégories d'aptitudes (verbales, numériques, spatiales) mesurées en classe de troisième et

¹ cf par exemple : BONNARDEL, "Recherche sur les concours d'entrée dans les Grandes Ecoles", in *Le Travail Humain*, 1962, 25, 1-2 ; BONNARDEL, DOUTREPONT, "Etude des relations entre la réussite dans les examens universitaires et dans divers tests", in *Le Travail Humain*, 1964, 27, 1-2.

des orientations dans l'enseignement supérieur. Sans lancer ici le vieux débat sur ce que mesurent les tests couramment utilisés, rappelons seulement que ces outils, conçus à l'origine pour déceler les difficultés d'adaptation prévisibles dans ce système éducatif, livrent des performances ambiguës, résultant, dans des proportions loin d'être établies, de ce que seraient des aptitudes "innées" et de tout le contexte dans lequel cette potentialité s'est concrétisée (variables sociologiques, géographiques etc...).

Il est certain que les variables d'aptitudes n'ayant pas été construites donc contrôlées, une part des "effets" que nous pourrions mettre en évidence de variables comme l'âge ou l'origine sociale - que l'on sait par ailleurs être corrélées avec les résultats des épreuves psychométriques courantes - peut certes être imputée à ces variables non prises en compte. Cela dit, il eut été à notre avis fort ambitieux d'essayer, à partir des tests disponibles actuellement, de quantifier toutes choses égales d'ailleurs, ce type de variables.

Nous disposons donc dans cette étude de variables parfois ambiguës à divers titres - l'origine socio-culturelle eu égard aux variables d'aptitudes, la série du baccalauréat qui peut être le signe d'une sur/sous-sélection scolaire antérieure, entre autres -, et de variables pas toujours très homogènes entre elles, quant à leur ambition descriptive ou leur niveau d'interprétation.

II.4.3. Les différents types d'exploitation

Nous avons dans un premier temps mené une analyse traditionnelle descriptive à partir de tableaux croisés systématiques (ou tableaux de contingence) et d'analyse des correspondances. L'utilité de ce dernier type d'approche est indéniable quand on souhaite traiter simultanément des informations concernant un grand nombre de dimensions. Par ailleurs, l'analyse des tableaux binaires, non seulement est quelque peu fastidieuse, mais

aussi ne permet pas une approche aussi globale. Bien plus, la méthode classique des tableaux croisés, dans un domaine comme le nôtre où les interactions entre variables indépendantes sont multiples, peut donner lieu à des interprétations ambiguës ou incomplètes et laisser croire à l'existence de relations illusoire (deux variables n'étant liées que par l'intermédiaire d'une troisième variable) et tout autant occulter des relations réelles (quand deux relations jouent en sens inverse par exemple). Il est possible qu'une étude extrêmement approfondie, alliée à une énorme capacité de synthèse, de tous les tableaux croisés, vienne à bout de ce type de difficulté. Cela dit, on peut essayer, par une approche fondée sur un raisonnement de type marginaliste, d'opérer une séparation statistique des effets des différentes variables en estimant pour chacune son impact sur la variable à expliquer, toutes choses égales par ailleurs. Dans le cas où il s'agit d'estimer une probabilité (ici en l'occurrence, les probabilités d'orientation dans les différentes filières) la forme générale du modèle linéaire ne peut être utilisée et il faut que le modèle retenu revête une forme logistique (pour la démonstration, on se reportera à LASSIBILLE, 1977).

Concrètement, toute une série de fichiers a été constituée, afin de construire des modèles expliquant successivement, tous baccalauréats réunis et par série, le fait de poursuivre ou non des études, le fait d'aborder ou non des études longues etc... Malgré leur côté très parlant et assez séduisant, ces modèles comportent un certain nombre de limites qu'il importe de souligner.

Tout d'abord, et cette remarque triviale s'applique aussi bien aux tableaux croisés, des problèmes d'effectifs se posent vite dès que les partitions sont relativement fines. Ensuite, il convient de rappeler que la méthode de la régression linéaire en général n'est formellement valide que si les variables explicatives sont indépendantes, ce qui n'est manifestement pas le cas dans la présente étude.

De façon plus fondamentale, il est certain que le "toutes choses égales d'ailleurs", pierre d'angle de ce type d'analyse, ne vaut que pour l'ensemble des variables observées ; or il est bien évident que certaines variables importantes peuvent être explicitement absentes de l'analyse, ou omises, et que par conséquent on peut là encore, observer un certain nombre d'artefacts (par exemple, les variables qui n'apparaissent importantes qu'en fonction de leurs relations avec des variables omises).

Par ailleurs, si certains ont pu critiquer la possibilité même d'isoler tour à tour l'action des différentes variables d'un système de relations - on s'interdirait ainsi de "*saisir l'efficacité qu'un facteur peut tenir de son insertion dans une structure et même l'efficacité proprement structurale du système de facteurs*" (BOURDIEU, 1968), on peut remarquer que ce refus de la clause "toutes choses égales d'ailleurs" rend également illégitime la construction de tableaux de dimension au moins binaire, car même à ce niveau rudimentaire, toute analyse de tableau incorpore des relations sous-jacentes implicites et non explicitées.

Cela dit, et tout en gardant à l'esprit les limites des modèles, il s'avèrera toujours intéressant de rapprocher les constatations faites grâce aux différentes approches utilisées (analyse de tableaux, analyse des correspondances, analyse du contenu des entretiens, et modèles).

Remarquons, pour finir sur ces problèmes méthodologiques, que vu la faiblesse de nos effectifs (nous avons moins de 100 bacheliers) nous aurons souvent tendance à nous en tenir aux catégories les plus volumineuses qui sont précisément celles où le pouvoir explicatif de nos analyses est le plus faible. Pour parvenir à un fort pourcentage de variance expliquée, il faudrait délimiter des sous-populations au sein desquelles l'orientation des individus se fait de façon très mécanique en fonction d'un ou de quelques facteurs connus. Ce sont là des situations extrêmes, souvent des plus intéressantes d'un point de vue théorique, mais que nous n'approcherons que grâce à quelques fichiers restreints.

. . .
.

III. PRÉSENTATION GLOBALE DES RÉSULTATS

Avant d'en venir à ce qui constitue le point central de ce travail, à savoir l'étude des orientations des élèves de classe terminale, nous nous arrêterons un moment sur la description de cette population de départ afin de mieux comprendre ses partitions successives en population bachelière / non bachelière, population abordant ou non des études etc...

III.1. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA POPULATION PRÉSENTE EN CLASSE TERMINALE

III.1.1. Une première approche : l'analyse de correspondance

Une analyse factorielle des correspondances menée sur l'ensemble de la population va nous permettre d'amorcer une description globale, sans dispenser néanmoins de l'étude de tableaux croisés classiques que nous mènerons ultérieurement en insistant plus particulièrement sur l'étude des interactions entre les variables indépendantes retenues.

L'analyse factorielle, dans ses différentes variantes, est une technique permettant de dégager un ou plusieurs éléments communs, ou partiellement communs, par la prise en compte simultanée d'un ensemble de corrélations ; ces éléments communs, en nombre minimum, rendant compte des intercorrélations, il s'agira ensuite de leur donner une signification. La part laissée à l'interprétation par cette technique essentiellement descriptive - dont l'avantage majeur est ce traitement simultané d'un grand nombre d'observations - n'est donc pas négligeable. Les différents points se trouvent projetés en fonction d'un diagramme plan où les deux

premiers axes sont ceux qui expliquent dans les proportions les plus fortes, la variance globale du nuage de points¹ (et ainsi de suite jusqu'au quatrième, voire cinquième axe, tant que la part expliquée de l'inertie semble dépasser les fluctuations d'échantillonnage). Il s'agit ensuite de repérer et d'interpréter des facteurs - c'est-à-dire des directions privilégiées qui assurent une discrimination satisfaisante à l'intérieur de la population et ce essentiellement d'après le sens des associations qui apparaissent, d'après la forme du nuage et aussi l'aide des calculs dits de contribution : ces derniers expriment soit la part prise par un élément donné dans l'inertie expliquée par un facteur - on parle alors de contributions absolues, qui permettent de savoir quelles variables sont responsables de la construction d'un facteur -, soit la part prise par un facteur dans l'explication de la dispersion d'un élément - on parle alors de contributions relatives, qui soulignent les variables qui sont des caractéristiques exclusives d'un facteur - Les facteurs sont donc sous la dépendance des éléments qui leur apportent les plus fortes contributions. Concrètement et pour nous résumer, "interpréter un axe, c'est trouver ce qu'il y a d'analogie d'une part entre tout ce qui est écrit à droite de l'origine, d'autre part entre tout ce qui s'écarte à gauche ; et exprimer, avec concision et exactitude l'opposition entre les deux extrêmes. Une telle expression est souvent difficile à trouver car on doit rendre compte non seulement de la place des points les plus écartés à droite ou à gauche, mais de celle de tous les points ou du moins de tous ceux qui apportent au facteur des contributions absolues importantes (et ces points ne sont pas toujours les plus écartés)" (BENZECRI, 1973).

On trouvera ci-après la représentation du premier plan factoriel obtenu sur la population totale (ainsi qu'un tableau donnant la signification des abréviations sur les plans factoriels). Le premier plan est constitué de l'axe 1 (qui explique 16 % de la variance globale), et de l'axe 2 (qui explique 6,1 % de

¹ Reprenons la description imagée de BENZECRI (1973) : "en bref, le nuage peut être d'abord assimilé à un fuseau étiré suivant le premier axe, puis à une plaque dont le plan est défini par les axes 1 et 2 etc...".

	A,1,2,3	A,4,5	B	C	D	E	F	G		H	F
SERIE DE BAC.	SA0	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SEXE	SEO	SE1

	59 et après	58	57	56 et avant		2000h	2 - 10 000	10 - 30 000	30 - 100 000	+100 000
ANNEE NAISSANCE	AG0	AG1	AG2	AG3	TAILLE/ COMMUNE	CO0	CO1	CO2	CO3	CO4

	- 10 ans	10-60	60-100	+100		1	2	3	4	5 et +	0
DISTANCE/DIJON	Di0	Di1	Di2	Di3	NB FRERES & SOEURS	Fa0	Fa1	Fa2	Fa3	Fa4	Fa5

	AGRI.	P.I.C.	C.SUP.	C.MOY.	EMPL.	OUVR.	EDUC.N1e	DIVERS		NON BOUR.	BOURS.
C.S.P. PERE	CPO	CP1	CP2	CP3	CP4	CP5	CP6	CP7	BOURSIER/ NON BOURS.	Ai0	Ai1

	MERE CADRE	NON CADRE	FOYER			C.E.P.	B.E.P.C	BAC.	SUP.	S.R.
C.S.P. MERE	CM0	CM1	CM2	DIPL. PERE	DPO	DP1	DP2	DP3	DP4	

	C.E.P.	B.E.P.C.	BAC. &+	S.R.		C.E.S.	C.E.G.	LYCEE	AUTRE
DIPLOME MERE	DM0	DM1	DM2	DM3	ETABLIS. FREQU. EN 3 a	TRO	TR1	TR2	TR3

	AUCUN DOUBLEM.	DOUBLE TERMIN.	DB.1 è 2 è /plus.fs			TB-B	AB	PASSABLE	ECHEC	ECHEC SEVERE
REDOUBLEMENT en 2 è CYCLE	SC0	SC1	SC2	MENTION/BAC RESULTATS	Re0	Re1	Re2	Re3	Re4	

SIGNIFICATION DES ABBREVIATIONS SUR LES PLANS FACTORIELS

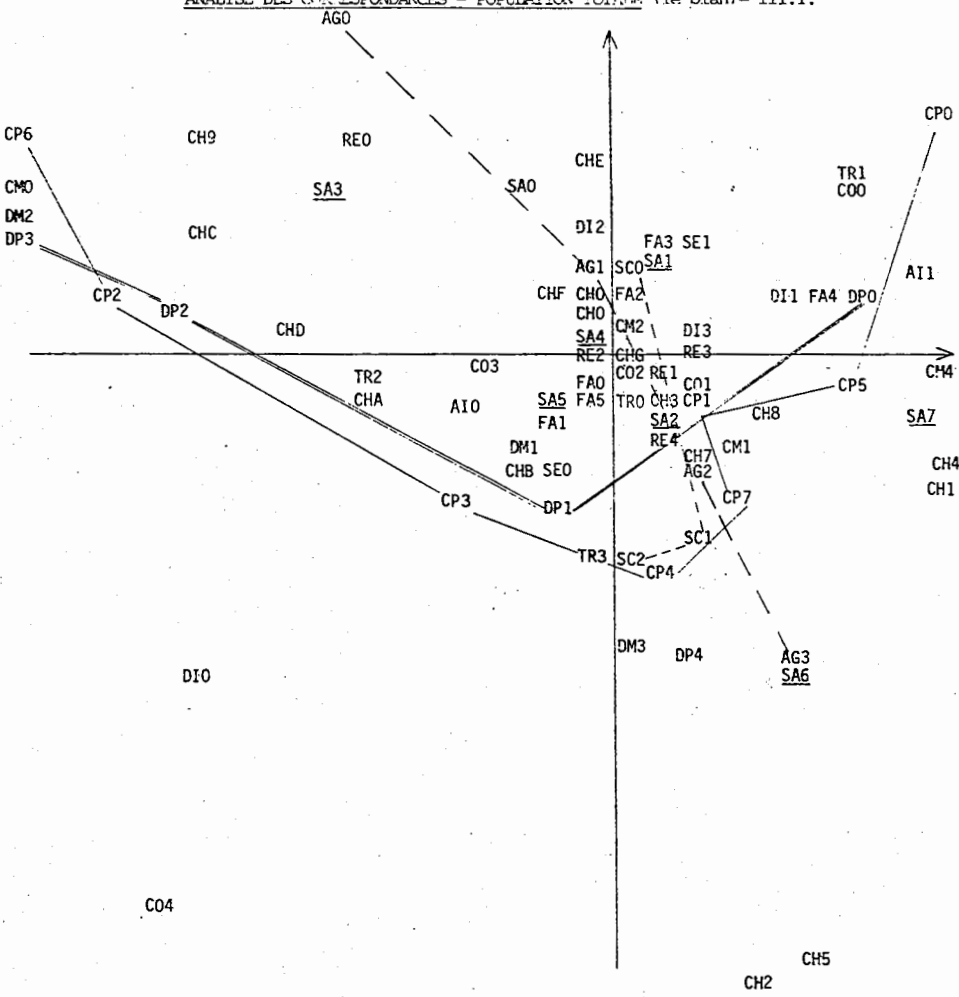
	PAS BAC. DOUBLE	PAS BAC. W	PAS BAC. ARMEE	PAS BAC. AUTRE	BAC W	BAC ARMEE	BAC I.U.T
Orientations	CH0	CH1	CH2	CH3	CH4	CH5	CH7

	BAC. STS	BAC. C.P.G.E	BAC FAC LETT.	BAC FAC. SCI.	BAC. SCI. ECO.	BAC. MED. PHARM.	BAC. AUTR. LONG
Orientations (suite)	CH8	CH9	CH10	CHA	CHB	CHC	CHD

	BAC. AUTRE COURT	BAC. AUTRE	SANS REPONSE
Orientations (suite)	CHE	CHF	CHG

SIGNIFICATION DES ABBREVIATIONS SUR LES PLANS FACTORIELS (suite)

ANALYSE DES CORRESPONDANCES - POPULATION TOTALE (1e plan) - III.1.



cette variance) ; le premier plan rend donc compte de 22 % de la variance. L'analyse de ce plan permet de repérer un premier faisceau qui permet de hiérarchiser les variables le long du premier axe, de gauche à droite selon la valeur décroissante du statut social et culturel de la famille de l'élève ; les variables qui se regroupent suivant cet ordre sont : le diplôme du père (D.P.), le diplôme de la mère (D.M.), la profession du père (C.P.), celle de la mère (C.M.) et enfin le caractère boursier/non boursier (A.I).

Le second faisceau ordonne de haut en bas les variables par âge croissant (A.G.) ; la variable se caractérisant, le déroulement du second cycle suit étroitement cet ordre.

On peut à partir de ces deux directions, examiner rapidement la position des autres variables, sachant que c'est ici la réussite au baccalauréat qui est projetée (cette variable n'intervient pas dans la détermination des axes et se trouve en fait constituer la variable endogène d'une régression multiple ainsi "visualisée"). La taille de la commune a, au moins à ses deux extrêmes, une relation assez nette avec le premier axe (socio-culturel, du fait de la concentration des professions libérales à Dijon et... des agriculteurs en zone rurale. La distance par rapport à Dijon suit également en partie le même axe, traduisant ainsi la même opposition "dijonnais-favorisés" d'un côté, "agriculteurs-défavorisés" (mais parfois proches comme le montre la position de Dil) de l'autre.

Les valeurs de la taille de la famille, si elles sont relativement concentrées en position médiane, suivent néanmoins l'axe socio-culturel notamment pour ce qui est de leurs valeurs extrêmes (FA4).

La répartition des différentes séries de baccalauréat laisse apparaître des écarts importants sur les deux axes. On trouve, dans le cadran "jeune-catégorie sociale élevée" les baccalauréats A classique¹ et C ; à l'opposé, (cadran âgé-défavorisé)

¹ nous regroupons sous le vocable A classique les options A1, A2, A3 (avec latin), et sous le vocable A moderne les options A4 et A5 (sans latin).

les F et les G (d'âge plus moyen). Entre les extrêmes, les A moderne et les B, de recrutement plutôt modeste, avec des élèves plus âgés en E qu'en D.

Les orientations, si elles sont largement dépendantes des séries du baccalauréat, le sont tout autant des deux axes du premier plan. Dans le cadran jeune-favorisé, on trouve les orientations classes préparatoires aux Grandes Ecoles, Médecine, Pharmacie et "Autre long" (classes préparatoires Commerciales et Techniques, Ecoles d'Ingénieurs etc...). Dans le cadran opposé, les orientations vers l'armée et la vie active, avec ou sans le baccalauréat, et (mais de façon moins excentrée) les orientations en I.U.T. et B.T.S.

Enfin la projection de la réussite au baccalauréat ne permet que de souligner le caractère très particulier de la réussite avec mention bien ou très bien (Re0) qui se situe dans le cadran jeune-favorisé, toutes les autres valeurs de la variable réussite occupant une place très centrale sur le plan.

Notons pour finir que le deuxième plan qui croise l'axe 1, socio-culturel et un axe 3 (expliquant 5,3 % de la variance) qui s'avère hiérarchiser les variables selon le sexe, souligne combien les séries de baccalauréat et les orientations sont "typées" par sexe ; nous n'insisterons pas ici sur ce point, nous y reviendrons largement par la suite.

II.1.2. Etude des interactions entre les variables indépendantes

Si la présentation de tableaux classiques devrait permettre de dépasser le caractère très global de cette description qui ne renvoie qu'aux lignes de force les plus discriminantes, celle-ci devra se faire de façon très prudente. En effet, les phénomènes d'interaction¹ entre les variables indépendantes

¹ soit le fait qu'une variable i a un effet différent suivant le niveau d'une autre variable j .

les F et les G (d'âge plus moyen). Entre les extrêmes, les A moderne et les B, de recrutement plutôt modeste, avec des élèves plus âgés en E qu'en D.

Les orientations, si elles sont largement dépendantes des séries du baccalauréat, le sont tout autant des deux axes du premier plan. Dans le cadran jeune-favorisé, on trouve les orientations classes préparatoires aux Grandes Ecoles, Médecine, Pharmacie et "Autre long" (classes préparatoires Commerciales et Techniques, Ecoles d'Ingénieurs etc...). Dans le cadran opposé, les orientations vers l'armée et la vie active, avec ou sans le baccalauréat, et (mais de façon moins excentrée) les orientations en I.U.T. et B.T.S.

Enfin la projection de la réussite au baccalauréat ne permet que de souligner le caractère très particulier de la réussite avec mention bien ou très bien (Re0) qui se situe dans le cadran jeune-favorisé, toutes les autres valeurs de la variable réussite occupant une place très centrale sur le plan.

Notons pour finir que le deuxième plan qui croise l'axe 1, socio-culturel et un axe 3 (expliquant 5,3 % de la variance) qui s'avère hiérarchiser les variables selon le sexe, souligne combien les séries de baccalauréat et les orientations sont "typées" par sexe ; nous n'insisterons pas ici sur ce point, nous y reviendrons largement par la suite.

II.1.2. Etude des interactions entre les variables indépendantes

Si la présentation de tableaux classiques devait permettre de dépasser le caractère très global de cette description qui ne renvoie qu'aux lignes de force les plus discriminantes, celle-ci devra se faire de façon très prudente. En effet, les phénomènes d'interaction¹ entre les variables indépendantes

¹ soit le fait qu'une variable i a un effet différent suivant le niveau d'une autre variable j .

sont très nombreux et par là on n'est jamais sûr que la distribution d'un caractère ne soit pas, en filigrane et au moins en partie, celle d'un autre.

Nous allons donc, précisant par là même la description de notre population de départ, tenter de faire l'inventaire de ces phénomènes interactifs. Il est possible de calculer, à des fins modestes de quantification des indices d'interaction simple : sans faire intervenir ici des taux de corrélation incontestablement plus précis - nous cherchions à ce stade simplement si deux variables étaient ou non liées - nous avons utilisé, sur les variables dichotomiques les indices de mesure de l'implication proposés par BOUDON (1971)¹ ; il ne s'agit pas de deux approches différentes puisque mesurer l'implication réciproque ou la corrélation entre deux attributs, "c'est établir le degré auquel la classification sur l'un quelconque de ces deux attributs permet de déduire la classification sur l'autre" (BOUDON 1971). Pour ce qui est des variables polytomiques où un indice aussi simple n'existe pas, nous avons simplement testé le caractère aléatoire, ou non, de la liaison observée par le teste du χ_2 , sans que nous puissions bien sûr par cet indice être en rien renseignés sur l'intensité de cette liaison éventuelle. Voyons ce que des indices aussi grossiers ont permis d'observer.

On remarque d'emblée deux blocs "environnementaux" bien cohérents : l'ensemble C.S.P. et diplôme des deux parents (auquel la variable taille de la famille peut se rattacher de façon souple) d'une part, le couple taille-commune - distance à Dijon (auquel est lié très fortement, notamment à la taille de la commune, le type d'établissement fréquenté en troisième), de l'autre ces deux blocs n'étant d'ailleurs pas indépendants. Un schéma (reporté en Annexe 1) permettrait de souligner - en reprenant les interactions les plus nettes - le fait que plus encore que l'existence de ces deux blocs socio-culturel et géographique, c'est le réseau qui lie la variable série du baccalauréat aux principales autres

¹ la méthode utilisée est exposée en Annexe 1.

variables indépendantes, et ce de façon indéniable (les χ_2 calculés sont tous très forts) qui est le plus remarquable.

III.1.3. Les publics des différentes séries

La variable dont les liens (estimés ici avec le test du χ_2^1) sont les plus nets avec la série du baccalauréat est le sexe (tableau III.2.) :

SERIE SEXE	A CLASS.	A MODERN.	B	C	D	E	F	G	TOUS BACC.
GARÇONS	1	5	9	23	16	23	19	4	100
FILLES	4	21	17	14	18	2	2	22	100
SEXES REUNIS	2	13	13	19	17	12	11	13	100

L'opposition est frappante entre séries masculines : E (92 % de garçons), F (90 %), et à un degré bien moindre C (62 %) et séries féminines : G (85 % de filles), A moderne (81 %) et, moins nettement, A classique (80 %) et B (65 %) ; seule la série D rassemble pratiquement autant de garçons que de filles. Il n'est pas sans importance de constater ainsi que, sur le "marché" des orientations scolaires comme sur celui du travail, 64 % des filles vont sortir avec en poche un baccalauréat littéraire ou de technicien économique (secrétariat dans l'immense majorité), alors que les garçons, dans 81 % des cas, seront titulaires d'un baccalauréat scientifique ou de technicien industriel. Si l'on voit souvent souligner le fait que les bachelières sont désormais plus nombreuses que les bacheliers (en 1974 : 111 103 bachelières et 86 203 bacheliers, soit un taux par rapport aux populations moyennes correspondantes des 17, 18 et 19 ans de 20,5 % pour les garçons et de 27,2 % pour les filles²), il importe tout autant de préciser que les uns

¹ on trouvera dans l'Annexe I les valeurs des χ_2 calculés.

² Source : "L'enseignement supérieur en France", Population & Sociétés, nov. 1975, n° 85, I.N.E.D. - Voir aussi CHESNAIS (1975).

les uns et les autres ne sont pas détenteurs des "mêmes" baccalauréats, ce qui ne peut manquer d'affecter "le rendement" qu'ils et elles pourront tirer d'un diplôme apparemment d'égale valeur.

Ces différences - on pourrait dire ces inégalités - entre les sexes se modulent d'ailleurs assez nettement en fonction de l'origine sociale des jeunes.

Globalement, la C.S.P. du père est liée à la série du baccalauréat préparé, comme le montre le tableau suivant (III.3) :

CSP_PERE SERIE	AGRIC. SAL.AG.	PATR. COM.AR.	CADRES SUP.	CADRES MOYENS	EMPLOYES	OUVRI.	PROF. INSTIT.	Ss. PROF. Ss PERE Ss REP.	TOTAL
A Classique	0,5	4	4	1	2	2	4	4	2
A Moderne	12	12	9	14	11	13	17	19	13
B	10	13	16	19	13	11	6	16	13
C	20	19	33	18	18	10	29	12	19
D	20	23	18	11	15	12	24	20	17
E	10	11	10	14	10	18	13	7	12
F	10	9	5	8	14	16	5	12	11
G	17	10	4	15	17	17	4	11	13
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100 (N=1476)

Des comportements assez typés peuvent être soulignés : ainsi les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants (qui ont été isolés à dessein) ont des choix assez voisins : plus de 60 % en sections scientifiques (C.D.E.), moins de 10 % en baccalauréat de technicien¹. A l'opposé, Les enfants d'ouvriers, malgré

¹ Remarquons pour ne plus y revenir que, nous en tenant aux définitions administratives, nous avons classé le baccalauréat E "mathématiques et techniques" comme un baccalauréat général scientifique bien que les modalités de sa préparation (le plus souvent en lycée technique) tendent à la faire considérer à tort comme un baccalauréat de technicien.

leur sur-représentation en E, ne sont que 40 % en sections scientifiques (C.D.E.) et se regroupent nettement sur les baccalauréats de techniciens (33 % en F et G). Les employés ont un comportement assez proche de ces derniers ; les cadres moyens ne vont pas plus en sections scientifiques (43 % en C.D.E. comme les employés) mais vont plus vers les sections B et à un degré moindre A moderne que vers les baccalauréats de techniciens notamment F. Les agriculteurs et les commerçants-artisans ont des comportements assez proches de la moyenne, avec un accent sur la section D au détriment des baccalauréats E et F.

Ce type de répartition non aléatoire (cf test du χ_2 en Annexe 1) va donner aux diverses sections des profils socio-culturels très typés. C'est ainsi qu'en C plus d'un tiers des élèves ont des pères cadres supérieurs ou enseignants, et 40 % de ces pères ont un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat (la moyenne, tous baccalauréats confondus, est à 23 %). A l'opposé, en G, on trouvera respectivement 7 % d'enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants, et 7 % de pères titulaires d'un baccalauréat au moins. Certaines sections comme E et F regrouperont, pour plus du tiers de leurs effectifs, des enfants d'ouvriers, avec dans ce cas une différence assez nette de niveau culturel, la section F étant sous cet angle comparable à la section G, tandis que la section E se rapproche de la section D. Dans cette dernière, près d'un élève sur cinq est fils d'agriculteurs (proportion qui ne se retrouve qu'en G ... pour les filles). Les séries les moins typées socialement sont les séries littéraires A et B avec néanmoins quelques nuances : les options "classique" (avec latin) du baccalauréat A (A1, A2, A3) groupent un nombre important d'enfants de cadres supérieurs, d'enseignants et de commerçants-artisans, tandis que les options A "moderne" (A4 et A5) ont un recrutement social non typé par rapport à la population totale. En B, on remarque surtout la forte représentation des enfants de cadres moyens et la sous-représentation nette des enfants d'enseignants.

Nous avons parlé d'interaction entre sexe et C.S.P. du père quant aux distributions dans les différentes séries.

Qu'en est-il exactement ? Prenons l'exemple d'une section plutôt masculine (sans qu'elle le soit trop comme les sections E et F où la présence des filles est tellement exceptionnelle qu'elle interdit toute généralisation) comme la section C, et étudions les fréquences d'accès à cette section dans les diverses catégories sociales et selon que l'on est fille ou garçon ; globalement les garçons quelle que soit leur origine sociale, ont plus de chances d'aller en C que les filles de toutes origines, à deux exceptions près : les filles de cadres supérieurs qui se placent au milieu du groupe des garçons, et les fils d'ouvriers qui se placent assez mal, ne laissant derrière eux que les filles d'employés ou d'ouvriers. Il faut donc, pour les filles, être d'un milieu social particulièrement élevé, pour accéder à la section scientifique la plus prisée avec une fréquence comparable à la fréquence moyenne des garçons. Si l'on regarde du côté des sections littéraires, on peut noter que si, en A, les filles de tous milieux devancent toujours les garçons, les enfants des deux sexes de parents enseignants occupent des positions très voisines, et médianes. Quant aux baccalauréats de techniciens, on constate que les séries F et G ont un recrutement social très semblable (enfants d'ouvriers, d'employés, d'agriculteurs en tête) mais de sexe opposé (garçons en F, filles en G).

Au vu de nos données, il ne semble pas possible d'affirmer que, à un niveau aussi avancé du cursus, les différences entre les sections suivies par les garçons et les filles sont plus ou moins nettes selon les milieux sociaux d'origine ; notamment, même si les filles de milieux favorisés accèdent plus facilement aux sections de type C, l'écart avec les garçons de même milieu reste aussi fort que dans les catégories sociales moins favorisées, et cela est vrai non seulement chez les cadres supérieurs, mais aussi chez les enseignants dont la seule particularité est semble-t-il de mieux tolérer les orientations littéraires des garçons. Il semble donc que quel que soit leur milieu socio-culturel, les filles, comme le constate d'ailleurs encore PELNARD (1977) dans son étude sur les projets d'orientation des élèves scolarisés en troisième en 1973-74, continuent à rechercher les sections littéraires ou économiques, alors que les garçons quel que soit également leur milieu d'origine,

expriment leur choix dans l'ordre suivant : sections scientifiques ou techniques, sections d'enseignement professionnel (B.E.P.), sections littéraires ou économiques. Néanmoins ces données sont "vieilles" de quatre-cinq ans, et l'observation des procédures d'orientation en fin de troisième à l'heure actuelle laisse à penser que des changements sont en oeuvre dans le sens d'une attirance plus forte de la part des filles pour la section C (liée à tout ce contexte scolaire et socio-économique qui ne voit de "salut" que dans cette voie), et également par l'acceptation peut-être plus fréquente d'orientation vers des sections "technique industriel" longues, de la part de filles souvent issues des couches moyennes (père agent technique, employé etc...).

Mais revenons à ce lien C.S.P. du père/série du baccalauréat préparé, qui va induire quelques liaisons secondaires du type série/caractère boursier-non boursier (les boursiers se concentrant en F et G, et, à un degré moindre, en E et A moderne), ou encore série/taille de la famille (peu d'enfants uniques en F et G par exemple).

On peut aussi expliquer en partie ainsi les liens, ténus il est vrai, observés entre série du baccalauréat et taille de la commune de résidence de l'élève ; on compte relativement plus de G et de D chez les élèves d'origine rurale (poids des enfants d'agriculteurs) par exemple. D'autres constatations, comme la concentration des élèves préparant des baccalauréats A classique dans les villes de petite taille (moins de 30 000 habitants) peuvent renvoyer à des phénomènes sociologiques plus complexes : on peut faire en l'occurrence l'hypothèse que l'accent mis sur la section C et l'intérêt de baccalauréats "nouveaux" comme B et E, sont perçus avec une intensité moindre et/ou après un certain laps de temps dans les établissements des petites villes, où les critères d'orientation en vigueur jusqu'à ces dernières années, notamment le prestige des sections littéraires avec latin et grec resteraient alors encore peu ou prou d'actualité. Cela dit, cette variable taille de la commune recouvre en partie la variable type d'établissement fréquenté en troisième. Les établissements les plus "particuliers"

sont les C.E.G. implantés presque exclusivement en zone rurale et dans les petites agglomérations (2 000 - 10 000 habitants) ; les C.E.S. sont sur-représentés dans les villes de 30 - 100 000 habitants (et à un degré bien moindre 10 - 30 000 habitants), tandis que les lycées le sont à Dijon, seule ville de 100 000 habitants de l'Académie, et aussi, moins nettement, dans les villes de 30-100 000 habitants.

Or, nous avons eu l'occasion de le voir en étudiant la sélection en amont, ces divers types d'établissements pratiquent des politiques différentes en matière d'orientation en fin de premier cycle, ne serait-ce que par les filières qu'ils regroupent et les publics qu'ils accueillent. Les écarts les plus nets concernent les lycées qui "orientent" énormément en C, souvent en A classique mais fort peu en 2 à AB (donc en B et G) et en 2 à T (donc en E et F) ; à l'opposé on trouve de nombreux élèves sortis de C.E.G. en E (mais moins en F), un effectif moyen en C (mais moins en D) ce qui rappelle la sur-sélection qu'ont dû subir ces élèves, notamment en mathématiques, quand on sait que les moins bons élèves de 2 à C vont en 1 ère D, et les moins bons de 2 à T en 1 ère F. Une enquête d'ISAMBERT-JAMATI (1970) montrait d'ailleurs bien que les élèves de C.E.G., au vu d'épreuves normalisées de connaissances en mathématiques, pouvaient être aussi bons, voire meilleurs que leurs condisciples de lycées. A cet égard, les élèves issus de C.E.S., qui ne sont souvent à l'époque que les premiers cycles des lycées, vont plus souvent en D qu'en C et plus souvent en F qu'en E, ce qui dénote certaines difficultés dans les matières scientifiques en classes de seconde. Les C.E.S. ont par ailleurs beaucoup plus souvent orienté leurs élèves vers les nouvelles 2 à AB (et donc les baccalauréats B et G) et ce au détriment des sections littéraires (ou paradoxalement, les élèves issus de C.E.G. vont se trouver sur-représentés, mais en A moderne exclusivement). Là aussi, il faut remarquer que si le type d'établissement joue encore sur nos données (portant sur des élèves scolarisés en 3 è en 71-72 ou 72-73), cette variable semble devenir caduque si on se reporte encore une fois à l'enquête plus récente de PELNARD (1977).

Le tableau précédent éclaire à la fois les procédures d'orientation en fin de troisième et celles non moins importantes à l'issue de la classe de seconde (dans ces secondes d'orientation que sont les 2 à C, A B et T). On remarque ainsi que les sections B et G comportent un pourcentage d'élèves n'ayant jamais doublé moyen ; or la section G est une section âgée ; c'est donc au niveau de la seconde AB que des élèves déjà âgés sont accueillis, élèves âgés que l'on retrouvera préférentiellement en G, et qui d'ailleurs seront fort peu nombreux à doubler leur classe terminale en cas d'échec au baccalauréat. S'il n'y a pas de "conflits" au niveau de la 2 à AB (notamment un taux de doublement très élevé en seconde pour aller à tout prix en B), c'est que dès la troisième certains élèves souhaitent ouvertement aller en G, ce qui n'est pas le cas pour les élèves orientés en 2 à C qui, pour la plupart, rêvent de continuer dans cette filière royale qu'est C. Or à ce niveau, les élèves qui vont rencontrer des difficultés (et vont donc doubler la seconde) vont, de gré ou de force, se retrouver en D, baccalauréat dont le taux d'échec sera d'ailleurs, nous y reviendrons, particulièrement fort. Un phénomène analogue joue au niveau de la 2 à T₁¹, les élèves appelés à passer ce baccalauréat E (qui s'avèrera fort difficile) doublant rarement la seconde ou la première, les élèves rencontrant plus de difficultés étant orientés vers un baccalauréat de technicien F. Quant aux élèves de A, leur profil est différent selon qu'ils préparent un baccalauréat A classique - auquel cas ils sont entrés en seconde jeunes et doubleront très rarement en cours de second cycle (ce qui les distingue des C qui rencontrent sans doute plus de difficultés scolaires objectives) -, ou un baccalauréat A moderne qu'ils passeront à un âge moyen après un second cycle marqué par assez peu de redoublements.

Dans cette optique, les limites de notre analyse sont évidentes, car comment faire la part de la sélection des

¹ La seconde T₁, "mécanique-électricité" est celle qui offre au niveau de la première le plus large éventail d'orientations, notamment vers le baccalauréat général E, mathématiques et technique, et vers divers baccalauréats de technicien F (quatre options possibles). Les autres 2 à T sont plus spécialisées.

élèves et de celle des difficultés scolaires rencontrées ? D'où l'ambiguïté de ces variables âge et nombre de doublements, qui n'en demeurent pas moins irremplaçables.

Au terme de cette description de la population présente en classe terminale, en 1974-75, on ne peut qu'être frappé par *l'hétérogénéité de cette population notamment eu égard aux diverses séries*. Nous avons vu combien celles-ci étaient différentes, sous l'angle d'un certain nombre de variables socio-démographiques et géographiques, et on peut se demander ce qu'ont de commun, à part le titre formel de bacheliers, les élèves sortant de C d'une part, de G de l'autre. Certes, il faudrait pour que cette description soit complète et pour dépasser l'interprétation facile des différences observées en termes de stratégies différenciées des familles - type d'interprétation qui comporte néanmoins et sans doute une part de vérité - recueillir des données plus précises, dépassant le cadre de notre présente enquête, d'une part sur le poids des variables scolaires¹ dans ces deux niveaux d'orientation, troisième et seconde, dont l'importance apparaît si décisive, d'autre part étudier le rôle de facteurs liés à l'offre d'une façon plus ou moins nette : "remplissage" systématique de certaines sections et donc sous-sélection, ou plus subtilement politiques différenciées selon les établissements de premier cycle (favorisant par exemple l'entrée en 2^e à AB d'élèves plutôt sous-sélectionnés ou préférant faire doubler la troisième à un nombre important d'élèves moyens pour leur assurer ensuite de "meilleures" orientations).

Si donc cette description voit sa valeur restreinte du fait des remarques "de fond" ci-dessus, mais aussi de par les biais inhérents à l'échantillon sur lequel elle repose, nous en avons parlé, il n'en demeure pas moins qu'au vu de l'hétérogénéité de la population présente en terminale, une étude plus approfondie sur la réussite à l'examen et plus encore sur les orientations au-delà ne peut être menée que série de baccalauréat par série de baccalauréat.

¹ L'étude de FELNARD déjà citée (1977) montre le rôle très important des résultats en mathématiques dans l'orientation effective des élèves de troisième (ce poids s'avère aussi fort que celui de variables comme l'âge, l'origine sociale ou le sexe de l'élève).

III.2. LA RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT, ET LE CLIVAGE BACHELIER/ NON BACHELIER

Nous examinerons dans un premier temps, et de façon assez brève, les facteurs qui semblent les plus déterminants dans la réussite à l'examen, avant d'examiner de façon plus précise les orientations prises par les non-bacheliers.

III.2.1. Les déterminants de la réussite

Si l'on cherche à expliquer la moyenne obtenue à l'écrit du baccalauréat, ce que nous avons tenté de faire à l'aide d'une analyse de régression, on voit vite que les variables que nous avons collectées sont extrêmement peu pertinentes, puisque les trois variables qui s'avèrent avoir une action significative n'expliquent que 8,5 % de la variance¹. Ces variables sont la série du baccalauréat (l'analyse n'a été menée que sur les bacheliers généraux), l'âge au baccalauréat, et la variable SCO (aucun redoublement dans le second cycle). Reprenons-les une à une en confrontant les résultats, modestes, de cette analyse de régression aux enseignements plus riches des tableaux croisés.

. La variable "série du baccalauréat" joue à la fois sur le pourcentage de réussite et sur la qualité de la réussite (et donc l'intensité de l'échec comme le montre clairement le tableau suivant).

On y voit les baccalauréats se hiérarchiser le long d'une fourchette assez large, allant de 86 % de succès en A "classique" (options A1, A2, A3) à 57 % en D. Apparaît clairement la concentration des mentions bien - très bien en A (classique surtout) et C, et celle des échecs sans oraux, donc particulièrement sévères, en D, E et F. Précisons que, si les mentions n'existent pas pour les

¹ il est certain que nos variables se voulaient plus adaptées à l'explication des orientations qu'à celle de la réussite (cf. plus haut la façon dont les variables retenues ont été choisies).

III.2. LA RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT, ET LE CLIVAGE BACHELIER/ NON BACHELIER

Nous examinerons dans un premier temps, et de façon assez brève, les facteurs qui semblent les plus déterminants dans la réussite à l'examen, avant d'examiner de façon plus précise les orientations prises par les non-bacheliers.

III.2.1. Les déterminants de la réussite

Si l'on cherche à expliquer la moyenne obtenue à l'écrit du baccalauréat, ce que nous avons tenté de faire à l'aide d'une analyse de régression, on voit vite que les variables que nous avons collectées sont extrêmement peu pertinentes, puisque les trois variables qui s'avèrent avoir une action significative n'expliquent que 8,5 % de la variance¹. Ces variables sont la série du baccalauréat (l'analyse n'a été menée que sur les bacheliers généraux), l'âge au baccalauréat, et la variable SCO (aucun redoublement dans le second cycle). Reprenons-les une à une en confrontant les résultats, modestes, de cette analyse de régression aux enseignements plus riches des tableaux croisés.

. La variable "série du baccalauréat" joue à la fois sur le pourcentage de réussite et sur la qualité de la réussite (et donc l'intensité de l'échec comme le montre clairement le tableau suivant).

On y voit les baccalauréats se hiérarchiser le long d'une fourchette assez large, allant de 86 % de succès en A "classique" (options A1, A2, A3) à 57 % en D. Apparaît clairement la concentration des mentions bien - très bien en A (classique surtout) et C, et celle des échecs sans oraux, donc particulièrement sévères, en D, E et F. Précisons que, si les mentions n'existent pas pour les

¹ il est certain que nos variables se voulaient plus adaptées à l'explication des orientations qu'à celle de la réussite (cf. plus haut la façon dont les variables retenues ont été choisies).

bacheliers de techniciens, ont été affectés de la mention AB les élèves ayant été reçus avec au plus un seul oral (en enseignement général ou en enseignement professionnel).

- Taux de réussite au baccalauréat, et "qualité" de la réussite, par série (tableau III.6)

SERIE	A CLASSI.	A MODERNE	B	C	D	E	F	G	TOUS BACC.
Taux de réussite %	86	81	74	79	57	64	64	83	72
Mention TB Bien	14	6	2	7	4	3	0	0	4
Mention AB	19	8	9	12	9	4	36	45	18
Admissible	53	67	64	53	44	57	28	38	51
Reçu avec oral	8	12	11	7	8	9	6	4	8
Reçu sans oral	6	7	14	13	34	26	29	14	19
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100

NB : du fait du mode de construction retenu, les distributions des mentions des bacheliers généraux et des bacheliers de techniciens ne sont pas vraiment comparables.

. Les deux autres variables qui jouent dans l'analyse de régression, l'âge, d'une part, le nombre de redoublements dans le second cycle de l'autre, ne sont pas totalement indépendantes, les élèves jeunes (17 et 18 ans) se concentrant sur la valeur "SCO" de la deuxième variable (aucun doublement). Si l'âge joue toujours, au niveau des baccalauréats généraux, de façon similaire - plus on est âgé, moins on réussit, l'action de cette variable est beaucoup moins nette au niveau des bacheliers de technicien où les élèves de vingt ans ont des performances presque aussi bonnes (chez les G), voire meilleures (chez les F) que leurs condisciples plus jeunes. Ceci peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'un âge élevé n'est pas forcément dans les séries un signe de moindre valeur scolaire, puisqu'au

contraire, on y compte un certain nombre de jeunes parvenant en classes terminales après avoir préparé un C.A.P. et rejoint un second cycle par une classe de "seconde spéciale", ou un B.E.P. et avoir poursuivi en "première d'adaptation", détours qui certes ne rajeunissent pas l'élève, mais témoignent aussi de ses qualités scolaires ... En fait, l'examen du tableau suivant croisant les séries avec les caractéristiques du déroulement du second cycle (les cas marginaux de "rescapés du cycle court" que nous évoquions étant regroupés dans la modalité SC2) montre que cette hypothèse, partielle, vaut sans doute plus pour la section F (où l'effet "paradoxal" de l'âge était d'ailleurs le plus net) que pour la section G.

. Taux de réussite, en fonction de la série et du déroulement du second cycle
(tableau III.7.)

SERIE 2 ^e CYCLE	A CLAS.	A MODERNE	B	C	D	E	F	G	TOUS BACC.
SCO aucun doublem ^e	85	82	74	83	57	63	61	84	73
SC1 double la terminale	100 *	68	76	83	68	75	68	100 *	75
SC2 autres cas doublem ^e	100 *	87	71	63	55	53	68	76	67
TAUX/ SERIES	86	81	74	79	57	64	64	83	72

* (effectifs faibles)

. Si on pouvait conclure, après l'analyse de régression, que tous les élèves ayant doublé, à quelque niveau que ce soit, pendant leur second cycle, s'opposaient aux élèves n'ayant jamais doublé, les derniers réussissant mieux à l'examen ; et donc si l'on pouvait nier l'utilité spécifique du redoublement de la terminale (par rapport aux doublements antérieurs), ceci - quelle que soit la série du baccalauréat, ce tableau croisé par série permet de nuancer quelque peu ce propos. En fait on observe des cas de figure très différents selon

contraire, on y compte un certain nombre de jeunes parvenant en classes terminales après avoir préparé un C.A.P. et rejoint un second cycle par une classe de "seconde spéciale", ou un B.E.P. et avoir poursuivi en "première d'adaptation", détours qui certes ne rajeunissent pas l'élève, mais témoignent aussi de ses qualités scolaires ... En fait, l'examen du tableau suivant croisant les séries avec les caractéristiques du déroulement du second cycle (les cas marginaux de "rescapés du cycle court" que nous évoquions étant regroupés dans la modalité SC2) montre que cette hypothèse, partielle, vaut sans doute plus pour la section F (où l'effet "paradoxal" de l'âge était d'ailleurs le plus net) que pour la section G.

. Taux de réussite, en fonction de la série et du déroulement du second cycle
(tableau III.7.)

SERIE 2è CYCLE	A CLAS.	A MODERNE	B	C	D	E	F	G	TOUS BACC.
SCO aucun doublem ^t	85	82	74	83	57	63	61	84	73
SC1 double la terminale	100 *	68	76	83	68	75	68	100 *	75
SC2 autres cas doublem ^t	100 *	87	71	63	55	53	68	76	67
TAUX/ SERIES	86	81	74	79	57	64	64	83	72

* (effectifs faibles)

. Si on pouvait conclure, après l'analyse de régression, que tous les élèves ayant doublé, à quelque niveau que ce soit, pendant leur second cycle, s'opposaient aux élèves n'ayant jamais doublé, les derniers réussissant mieux à l'examen ; et donc si l'on pouvait nier l'utilité spécifique du redoublement de la terminale (par rapport aux doublements antérieurs), ceci quelle que soit la série du baccalauréat, ce tableau croisé par série permet de nuancer quelque peu ce propos. En fait on observe des cas de figure très différents selon

les baccalauréats. Si le redoublement de la terminale semble fort peu utile en A moderne, en revanche il s'avère extrêmement efficace dans les séries où par ailleurs les taux de réussite globaux sont les plus faibles comme D, E et à un degré moindre F ; parmi les séries où le doublement semble efficace, il n'y a qu'en C que les élèves n'ayant jamais doublé obtiennent des performances aussi bonnes que celles des redoublants de terminale. Par ailleurs, des difficultés précoces, se traduisant par des doublements en seconde ou première sont de mauvais augure, dans les séries C et E notamment (ce peut être le cas d'élèves qui "s'entêtent" dans ces sections en refusant les bifurcations vers D et F respectivement). Remarquons enfin que cette efficacité globale du redoublement est visible quel que soit l'âge de l'élève ; on note par ailleurs que l'écart entre les taux de réussite des élèves n'ayant jamais doublé et les doublants de seconde ou première se resserre chez les élèves arrivant au baccalauréat à dix-neuf ans ou plus (les "jamais doublants" du second cycle ont dans ce cas redoublé en premier cycle voire en primaire) ; comme quoi l'influence négative d'un redoublement est bien persistante, et comme quoi la variable âge est décidément plus pertinente que cette variable "déroulement du second cycle".

A côté de ces trois variables majeures qui sont les seules à jouer toutes choses égales d'ailleurs, les tableaux croisés font apparaître le rôle plus ambigu d'autres variables qui restent d'ailleurs toujours secondaires.

. Le sexe de l'élève a, toutes séries confondues, un léger impact sur la réussite puisque ce sont respectivement 68 % et 76 % des garçons et des filles qui obtiennent leur diplôme. En fait ces différences reflètent largement les répartitions différentes des garçons et des filles dans les diverses séries, et série par série, ces écarts s'amenuisent considérablement : les filles réussissent un peu mieux en A classique, B, D et F (les effectifs y sont faibles), elles sont à égalité avec les garçons en A moderne et en G, et se font distancer, légèrement en C, et surtout en E (là encore les effectifs sont faibles). Remarquons que cet écart filles-garçons est

inexistant chez les élèves jeunes, et va croissant avec l'âge.

. La taille de la commune de résidence de l'élève exerce une action positive sur la réussite puisque les taux vont croissant, des élèves originaires des communes rurales (70 %) aux élèves de Dijon (79 %), avec une faiblesse exceptionnelle au niveau de la tranche 10 - 30 000 habitants due sans doute à des particularités au niveau de l'échantillon. Il est plus curieux de remarquer que cette relation "taille-commune"/réussite, est vraie uniquement chez les bacheliers scientifique- (C.D.E.F.), qu'elle cesse de l'être en A et va jusqu'à s'inverser en B et G. Cet effet, tout comme pour la variable précédente, est quasiment nul chez les élèves jeunes et ne vaut que pour les élèves d'âge au moins moyen.

Si au niveau de la variable sexe, on pouvait faire appel, pour expliquer la relation observée, à des variables psycho-sociales assez évidentes, il faut, dans ce dernier cas, sans doute penser à des variables intermédiaires de type contextuel : ainsi on peut faire l'hypothèse que les établissements fréquentés par les élèves d'origine rurale ou originaires de petites villes, eux-mêmes implantés dans des villes au plus moyennes, il s'agit alors de vieux lycées, sont plus adaptés à la préparation de baccalauréats littéraires (ou de techniciens économiques, qui font appel à des techniques assez traditionnelles) qu'à celle des baccalauréats scientifiques. Ou alors, on peut émettre une hypothèse tout autre et renvoyant cette fois aux caractéristiques individuelles des élèves ; les petits établissements de premier cycle d'où sont issus les élèves d'origine rurale ou venant de petites villes pratiquant une sous-sélection relative des élèves orientés en C ou II, sections dont les exigences scolaires, et leur évolution, seraient mieux connues dans les établissements scolaires cotoyant d'autres établissements de second cycle et donc localisés le plus souvent dans les villes au moins moyennes.

. L'analyse de la réussite en fonction du type d'établissement fréquenté en troisième peut permettre de conforter en partie cette hypothèse. En effet, si toutes séries confondues on observe peu de

différences entre les élèves originaires de lycées (74 %), de C.E.S. (73 %) et de C.E.G. (69 %), la "faiblesse" des élèves provenant de C.E.G. est surtout sensible en E et F et, à un degré moindre, en D. Cet impact négatif de la fréquentation du C.E.G. apparaît quel que soit l'âge de l'élève, mais chez les garçons seulement (ce qui peut être un effet de série). Ceci peut paraître surprenant vu nos remarques antérieures concernant le niveau de mathématiques en troisième plutôt bon des élèves de C.E.G. qui avaient alors plus de chances, au niveau de la classe de première de se retrouver en C ou en E plutôt qu'en D ou en F. En fait, ce n'est pas forcément la note de mathématiques qui va faire chuter ces élèves lors de la passation d'un baccalauréat E, F ou D. Une étude très détaillée de la réussite au baccalauréat effectuée par l'I.N.O.P. (cf. PELNARD, 1967) et certes ancienne, montrait que le handicap des élèves venant de C.E.G., en ce qui concerne les notes obtenues à l'examen, était le plus net dans les matières littéraires (Langues et Histoire - Géographie). Si ce sont les élèves venant de C.E.G. qui ont le comportement le plus particulier, on remarque les bonnes performances des élèves de C.E.S. en C, et celles des élèves de lycées en A classique mais aussi dans des séries plus nouvelles comme B, E et F.

Ces variables "habitat" (taille de la commune) et type d'établissement, sont, nous l'avons constaté, liées à l'origine sociale des élèves, et il est impossible au niveau des tableaux croisés de dissocier les effets respectifs de variables plutôt géographiques de celles plutôt socio-culturelles.

. Examinons à présent l'impact de la variable C.S.P. du père ; remarquons, pour ne plus y revenir, que seule la modalité "père cadre supérieur" a obtenu, dans l'analyse de régression, une valeur (positivement liée à la réussite) presque significative. Toutes séries réunies, on note un écart de sept points entre les enfants originaires des milieux les plus favorisés (cadres supérieurs et enseignants) et ceux d'origine plus modeste (agriculteurs, ouvriers) ou culturellement moins favorisés (commerçants). En fait cette hiérarchie est diversement modulée selon les séries, comme le montre le tableau suivant :

. Taux de réussite au baccalauréat par série et selon la C.S.P.
du père de l'élève
(tableau III.3)

	A CLASS.	A MODERNE	B	C	D	E	F	G	MOYENNE (ts Bac.)
Agricult.	100*	81	65	75	52	62	70	92	71
Commerçants Artisans	83*	89	75	80	58	59	71	60	71
Cadres Supérieurs	89	89	84	81	61	62	91	89	78
Cadres Moyens	100*	91	84	73	67	52	64	72	74
Employés	100*	83	62	82	67	63	64	81	73
Ouvriers	75	78	85	74	56	67	55	86	71
Enseignants	67*	64	60*	92	60	91	100*	100*	77
MOYENNE (toutes CSP)	86	81	74	79	57	64	64	83	72

* effectifs faibles.

C'est surtout en D, et en B, que les enfants d'agriculteurs ont des performances faibles alors qu'ils réussissent bien en F et G. A l'opposé, les enfants d'enseignants se distinguent en C et en E, alors que ceux de cadres supérieurs brillent plus en A et B, et en F et G (où ils sont il est vrai assez peu nombreux). C'est en F et G que les écarts entre C.S.P. sont les plus forts, et en C et D que les performances sont les plus homogènes ; ceci reste relatif puisque dans ces dernières séries, on note néanmoins un écart d'au moins quinze points entre les catégories extrêmes, alors que cet écart n'était que de sept points dans la population, tous baccalauréats confondus. Ce qui tend à rappeler que les C.S.P. ne se répartissent pas au hasard entre les différentes séries, et en l'occurrence ici que les catégories les plus favorisées se concentrent dans les séries statistiquement les plus "faciles" (A classique et C notamment).

Nous ne reviendrons pas sur les variables qui, par les liens étroits qu'elles entretiennent avec les variables étudiées ici, ne donneraient lieu qu'à des propos répétitifs : le diplôme des deux parents, la profession de la mère notamment. D'autres variables ne jouent que très peu ou pas du tout dans ce processus de réussite : ce sont le caractère boursier/non boursier de l'élève, la taille de sa famille.

Toutes les variations dans les taux de réussite examinées précédemment restent ambiguës, notamment celles relevées au niveau des séries : sont-elles les résultantes des difficultés proprement scolaires de tel baccalauréat particulier ou des caractéristiques particulières de leurs publics dont nous avons souligné l'hétérogénéité.

Nous ne pouvons, sur la base de nos données, répondre à cette question, si ce n'est souligner que le seul apport de l'analyse de régression effectué a été justement de faire apparaître un effet des différentes séries toutes choses égales d'ailleurs, cette clause renvoyant à la liste, très limitative en l'occurrence puisqu'elle n'incluait notamment aucune variable contextuelle, des variables prises en compte dans l'analyse.

Tout au plus peut-on se reporter à des études portant sur la réussite au baccalauréat, comme celle réalisée par PELNARD-CONSIDERE (1967) et qui porte sur des bacheliers de 65. On y constate des différences de réussite entre séries, la série "Philosophie" devançant d'au moins six points les trois séries scientifiques d'alors (Mathématiques, Sciences expérimentales, Mathématiques et Techniques). Mais si on note, comme dans notre population, un taux de doublement et donc un âge assez élevé dans la série Sciences expérimentales, cette dernière n'a pas un taux de réussite à l'examen particulièrement faible.

L'âge est toujours un facteur de réussite (les jeunes ayant les meilleurs résultats), et il n'y a pas de différence entre les sexes sauf pour la série Mathématiques dans laquelle

les garçons surpassent légèrement les filles.

Enfin le fait de se présenter pour la seconde fois à l'examen constitue un avantage dans les sections scientifiques seulement, les fréquences de réussite étant même plus faibles pour les redoublants de la série philosophie.

On retrouve donc au niveau des principales variables (séries, âge, déroulement de la scolarité), un certain nombre d'analogies avec des bacheliers déjà anciens, sans que cette ébauche de rapprochement puisse néanmoins répondre à la question que nous nous posions sur l'interprétation de ces taux de réussite.

Toujours est-il que l'examen partage notre population initiale, et que la sous-population non bachelière, dont nous allons à présent décrire les orientations, sera, par rapport à notre population initiale, un peu plus souvent dotée de baccalauréats D, E F ; on y rencontrera moitié moins d'élèves très jeunes, plus d'élèves de 19 ans (41 % contre 33 % par exemple), et plus de garçons (58,7 % contre 52 %) ; y seront un peu moins représentés les enfants de cadres supérieurs et d'enseignants, un peu plus nombreux les enfants d'ouvriers etc... Toutes ces caractéristiques ne manqueront pas d'affecter les orientations prises par cette population particulière, orientations que nous allons à présent examiner.

III.2.2. Les orientations des non-bacheliers

Si, pour aborder de façon globale, la description des orientations des non-bacheliers, on s'en réfère aux analyses des correspondances effectuées, on constate que les diverses possibilités se situent de façon assez peu différente par rapport aux premiers axes qui sont ici comme dans la population totale la traduction de l'origine socio-culturelle d'une part, de l'âge de l'autre (ce premier plan expliquant 26 % de la variance). L'orientation "redoublement" se situe de façon assez centrale, mais néanmoins dans le cadran "jeune-favorisé" de même que les "autres études" (préparation au

baccalauréat par correspondance, études sans le baccalauréat). Les orientations les plus excentriques sont, dans le cadran "âgé défavorisé" l'orientation en vie active, et en position plus médiane quant à l'axe socio-culturel mais beaucoup plus éloignée sur l'axe âge, l'orientation vers l'armée. En fait nous avons vu, en étudiant la population totale, que les diverses séries sont elles-mêmes très différentes eu égard à ces deux axes et il conviendra, notamment au niveau de cette sous-population pour laquelle nous n'avons que des tableaux croisés, de travailler série par série pour déjouer les effets d'interaction les plus grossiers.

. En effet, si le taux global de ce qui s'avère l'orientation la plus fréquente à savoir le redoublement, est de 62 %, sur notre échantillon et de 55,5 % si l'on adopte au niveau des séries la structure type de l'Académie de Dijon (notre taux élevé provenant de la sur-représentation des bacheliers généraux B.C.E. notamment), les différences sont grandes entre les séries puisque le taux passe de 80 % en E à 34,5 % en G et F, qui sont les deux seules séries où l'orientation la plus fréquente soit l'entrée sur le marché du travail. On observe d'ailleurs le même "classement" entre les séries, quant aux fréquences, variant en sens inverse, des orientations redoublement et vie active. Remarquons que chez les non-bacheliers, les jeunes issus des sections F et G ont des comportements très similaires, ce qui mérite d'être noté car nous verrons que c'est loin d'être le cas chez les bacheliers de ces mêmes séries. Précisons à l'aide du tableau suivant ces constatations globales.

. Si les différences d'orientation par série sont patentes, les variations des taux de redoublement (et donc symétriquement d'entrée sur le marché du travail) sont encore plus forts eu égard à la variable âge au baccalauréat. En effet, si 91 % des élèves de dix-sept ans redoublent, ce pourcentage tombe à 19 % chez les élèves de vingt ans et n'est déjà plus que de 53 % chez les élèves de dix-neuf ans. Réciproquement, le pourcentage d'élèves entrant sur le marché du travail est nul chez les élèves jeunes, et représente plus du tiers

. Les orientations des non-bacheliers en fonction de la série
du baccalauréat
(tableau III.9.)

SERIES ORIENTATIONS	A	B	C	D	E	F	G	TOUS BACC.
Redoublement	62,4	53,0	75,0	65,6	80,3	34,5	34,5	62,0
Vie active	17,6	26,6	10,7	13,5	8,9	38,2	37,9	19,9
Armée	0	2,2	3,6	5,2	8,9	21,8	6,9	7,2
Autres	20,0	18,2	10,7	15,7	1,9	5,5	20,7	10,9
	100	100	100	100	100	100	100	100

des élèves de vingt ans (chez qui le départ au service national est par ailleurs important).

La variable "nombre de redoublements dans le second cycle", liée à cette variable âge fait apparaître des variations plus subtiles : s'il est clair que le redoublement n'intéresse qu'exceptionnellement les élèves qui doubleraient déjà leur classe de terminale (12 % choisissent le "triplement"), l'orientation vers la vie active qui concernera donc fréquemment ces derniers ne touchera pas plus les élèves n'ayant jusqu'alors jamais doublé que les élèves ayant doublé en première ou seconde qui, peut-on penser, sont d'autant plus motivés pour obtenir leur diplôme qu'ils ont "sacrifié" une année antérieurement. Ce rôle de l'âge s'observe dans toutes les séries ; tout au plus peut-on constater que le taux de redoublement se maintient à un niveau élevé, au moins jusqu'à dix-neuf ans, dans les séries où il était par ailleurs le plus fort, notamment en C et en E (ainsi 76 % des élèves de E âgés de dix-neuf ans redoublent), alors qu'au contraire, il s'effondre plus vite en F ou G, là où les taux étaient les plus faibles. De façon analogue, les orientations en vie active prennent le relais, chez les élèves âgés, de façon inégale selon les séries ; ainsi 42 % des élèves de D de vingt ans font des études sans le baccalauréat ce qui traduit, certes,

les possibilités objectives qu'ils ont au niveau des débouchés - dans le secteur para-médical notamment - mais aussi sans doute une "résistance" à l'entrée en vie active plus marquée que chez les élèves de F et G mais aussi, à un degré moindre, des séries littéraires.

A côté de ces variables série et âge, l'origine sociale du jeune va certes peser d'un poids assez lourd sur les orientations prises, effet qui néanmoins va s'avérer moins net que l'âge au niveau du "choix" redoublement/non redoublement qu'au niveau de l'alternative, en cas de non redoublement, entrée en vie active/poursuite d'études sans le baccalauréat. Globalement, il existe incontestablement des différences importantes dans les taux de redoublement selon l'origine sociale : ceux-ci sont très forts chez les enfants d'enseignants (82 %) et de cadres supérieurs (78 %), plus faibles chez ceux d'ouvriers, d'agriculteurs et d'employés (entre 50 et 55 %). Si inversement, le classement des fréquences d'entrée en vie active est le même, passant de 0 chez les enfants d'enseignants à 28 % chez les enfants d'ouvriers, on remarque des taux "anormalement" faibles chez les enfants d'employés et à un degré moindre ceux des cadres moyens où se manifeste donc une certaine résistance face à ce type d'orientation jugée sans doute expéditive. Si on regarde d'ailleurs cette même distribution des orientations en vie active eu égard au diplôme du père, on observe que cette "résistance au travail" est particulièrement nette chez les enfants de pères bacheliers, qui ont, nous le remarquerons par la suite, des comportements plus "maximalistes" en matière d'éducation, non seulement bien sûr que ceux des pères non diplômés (bien que les pères de niveau B.E.P.C. - C.A.P. se distinguent déjà bien des pères sans diplômes), mais également que ceux des pères diplômés du supérieur.

Ces deux variables C.S.P. du père et diplôme du père jouent dans le même sens quelle que soit la série, mais tout comme pour l'âge, l'éventail dans les taux de redoublement est plus ou moins ouvert selon les séries ; ainsi par exemple les élèves issus des catégories les plus défavorisées redoublent néanmoins dans 75 % des cas quand ils sont en E, ce qui est un taux de doublement tout à fait exceptionnel chez des enfants d'agriculteurs, qui, par exemple

en A n'auront cette même attitude que dans 25 % des cas.

. A côté de ces variables d'importance majeure, on peut noter qu'il existe peu de différences de comportement, et ce quelles que soient les séries de baccalauréat préparé, entre les filles et les garçons ; certes les filles redoublent toujours un peu plus souvent que les garçons et entrent un peu plus volontiers dans la vie active puisqu'elles n'ont pas comme les garçons l'alternative du départ au service national. La poursuite d'études sans le baccalauréat concerne les uns et les autres de façon diverse selon les séries, ce qui traduit là encore, les possibilités objectives d'études : ainsi les filles de D adoptent plus fréquemment ce type de solution (le poids des études d'infirmière est sans doute là important), alors que les garçons de B iront, plus volontiers que les filles de la même série, vers les formations commerciales ou de type "préparation aux affaires" accessibles à ce niveau.

Enfin, les modalités même de l'échec (avec ou sans oraux) donc sa sévérité, exercent une action légère et d'intensité variable selon les séries : dans l'ensemble, plus l'échec est sévère, moins on tente un redoublement (le taux de doublement est de 68 % chez les élèves ayant échoué avec oraux, et 59 % chez les plus malchanceux). Compense cet écart le poids des orientations en vie active et au service national, les études sans le baccalauréat, étant, elles, plus fréquentes chez les bacheliers ayant échoué de peu. Ce dernier phénomène est si net en série D par exemple, que les élèves ayant échoué de façon sévère vont, c'est une exception, redoubler plus fréquemment que leurs condisciples restés sur un échec de justesse. Ceci peut expliquer par le caractère sélectif des études sans le baccalauréat accessibles de fait à ce type de bacheliers (les formations paramédicales requièrent souvent un examen de culture générale), alors que les élèves de sections littéraires, même munis d'un dossier scolaire peu flatteur, peuvent accéder sans formalités à des études comme la capacité en Droit, ou à des formations professionnelles (préparation aux métiers du commerce, de secrétariat, de l'accueil, de la gestion etc...) requérant plus des qualités personnelles, au niveau de la sélection, par ailleurs moins sévère qui est y faite, que des

performances scolaires. Une étude récente de BALLION et BELLAN (1976) analyse les fonctions sociales de ce type d'établissement qui aident des jeunes de milieux privilégiés à compenser leur échec scolaire par une valorisation à bon escient de leur capital social (aisance verbale, réseau de relations, etc...).

Si nous avons à peu près défini ce public qui va s'orienter dans les filières "autres études" - il s'agira d'élèves issus des sections A, B, G, D (et à un degré bien moindre, C), de milieu socio-culturel plutôt favorisé, et ayant eu déjà pour la plupart un second cycle "perturbé" puisqu'aussi bien 64 % d'entre eux y ont redoublé au moins une classe - revenons à présent, et de façon aussi rapide sur les principales caractéristiques des jeunes "choisissant" de partir au service national. Ce seront, des garçons bien sûr (bien que quelques filles aient pris un engagement dans l'armée), issus des séries E et F pour 63 % d'entre eux, âgés pour la plupart : le taux de départ au service national est nul à 17-18 ans, et fait un bond à partir de 19 ans (10 %), pour culminer aux âges élevés (20 % à vingt ans et plus). La variable âge agit d'ailleurs plus nettement que la variable caractérisant la déroulement du second cycle puisque les fréquences ne varient plus qu'entre 5,3 % chez les élèves n'ayant jamais doublé en second cycle mais qui peuvent par ailleurs avoir pris une année de retard dans le premier cycle, et 18,2 % chez les élèves venant de redoubler sans succès la classe terminale.

Tout comme pour les autres orientations, l'action de l'âge semble, et ce de façon encore plus nette chez ces non-bacheliers, plus importante que celle de la variable origine sociale (mais nous savons qu'âge et origine sociale ne sont pas des variables indépendantes), en ce qui concerne cette orientation vers l'armée. Néanmoins les départs au service national sont plus souvent repoussés chez les fils de cadres supérieurs et moyens, et d'enseignants (qui sont d'ailleurs peu représentés dans les séries E et F où cette orientation est la plus fréquente) ; ceci n'est pas sans conséquence si l'on s'interroge sur les orientations qui seront prises par ces mêmes élèves à leur sortie du service national.

Avant d'aborder ce point, qui a fait l'objet d'une post-enquête légère, revenons, pour clore cette description, à

l'ambiguïté que nous avons signalée en présentant les variables, de ces taux de redoublement et notamment de la subtilité de leurs interactions avec l'origine sociale de l'élève. Comme le remarquent les auteurs d'une enquête du C.E.R.E.Q. (1977, a) à laquelle nous allons faire largement allusions dans la partie suivante : *"l'existence d'un patrimoine, d'un réseau de relations et d'informations susceptibles de faciliter l'orientation scolaire puis professionnelle, peuvent rendre plus indispensable l'obtention d'un diplôme minimum, ou au contraire préparer des reconversions dans des activités où l'appartenance sociale compense dans une certaine mesure l'absence de certification scolaire"*. Ainsi rien d'étonnant à ce que les enfants de commerçants-artisans (rubrique englobant les patrons de l'industrie et du commerce) aient tendance à rester plus souvent sur leur échec que, pour ne citer qu'un exemple, les enfants d'employés qui n'ont de capital (modeste) que culturel.

Centrons à présent notre attention sur ceux qui abandonnant toute poursuite d'études vont tenter de s'insérer dans la vie active ou partir effectuer leur service national.

III.3. LES ORIENTATIONS NON SCOLAIRES DES BACHELIERS ET NON-BACHELIERS

Dans cette partie, centrée sur les orientations non scolaires, nous étudierons ensemble les situations, et, dans une mesure modeste, les déterminants de ces situations, chez les bacheliers et les non-bacheliers, ceci afin de comparer à ce niveau l'impact du diplôme qui est moins automatique, a priori, qu'au niveau de l'accès aux études supérieures.

III.3.1. Les orientations prises à l'issue du service national

Nous ne saurions qu'être brefs à ce sujet, ne serait-ce que de par la faiblesse des effectifs sur lesquels vont s'appuyer nos propos. Une post-enquête a été réalisée, par voie

postale, qui a touché effectivement soixante jeunes, en octobre-novembre 1977, qui ont répondu dans 60 % des cas. Les situations observées à cette date¹ montrent clairement que, pour près des trois-quarts des jeunes, le départ au service signifie l'arrêt, au moins à court terme, définitif des études puisque 64 % d'entre eux entrent en vie active et 9 % restent à l'armée comme engagés. Si 18 % s'engagent dans des études, 9 % affirment vouloir tenter de concilier études et vie professionnelle. Ces grandes constatations sont à moduler en fonction de la possession, ou non, du diplôme.

Pour les non-bacheliers, le départ au service national est une décision extrêmement déterminante puisqu'elle signifie de fait l'abandon de l'objectif baccalauréat (aucun élève ne redouble au sortie du service, et un seul a profité de cette période pour repasser, avec succès, l'examen) et le renoncement à toute poursuite d'études "normale" (les deux seuls élèves ayant ce type de projet pensent concilier études et vie professionnelle). L'immense majorité de ces jeunes tente donc de s'insérer dans la vie active, quand ils ne restent pas à l'armée comme engagés, ce qui est plus fréquent chez les non-bacheliers que chez les bacheliers.

Chez ces derniers, auxquels la poursuite d'études est officiellement ouverte, on relève également une fréquence des orientations en vie active exceptionnellement élevée pour des bacheliers : 55,5 % contre 9,5 % chez les bacheliers de sexe masculin qui ne sont pas partis au service national ; mais dans cette sous-population un tiers des élèves va néanmoins poursuivre des études, études assez variées et qui ne seront pas systématiquement plus courtes que celles entreprises par leurs condisciples sursitaires. Cela dit, on ne note aucune orientation vers les classes préparatoires, ni vers les facultés de Médecine-Pharmacie et de Sciences.

Ces constatations, qu'il serait illusoire de chercher à préciser et moins encore à expliquer, sont à relier à la description des caractéristiques majeures de la population abordant

¹ Nous emploierons dans ce passage des pourcentages extrêmement peu fiables en raison de la faiblesse des effectifs, et qui n'ont d'autre vertu qu'illustrative.

cette orientation très particulière. Ceci a été fait au niveau des non-bacheliers, nous y reviendrons lors de l'étude plus détaillée des orientations des bacheliers.

III.3.2. L'entrée sur le marché du travail

Cette description de l'insertion professionnelle des jeunes de niveau baccalauréat peut se faire selon deux grands axes : l'obtention et l'occupation effective d'un emploi d'une part, la nature de l'emploi occupé ou recherché de l'autre.

Globalement ce sont 57,1 % des jeunes qui souhaitent entrer dans la vie active, qui occupent effectivement un emploi au moment de l'enquête, soit au plus six mois après l'obtention de leur diplôme ; ce chiffre est pratiquement le même (56,7 et 58,1 respectivement) que l'on soit bachelier ou non-bachelier. Certes la faiblesse des effectifs interdit de travailler par séries, tout au plus peut-on dire au vu des chiffres, que le pourcentage d'emplois semble plus fort en C, puis en B, toutes les autres séries se situant, groupées, à un niveau un peu inférieur (54 - 55 %); les bacheliers de techniciens ne se distinguant pas, par exemple, des bacheliers généraux comme A et B.

Ces taux d'emploi et donc de chômage sont très variables selon le secteur professionnel visé par le jeune. Il semble que les bacheliers prospectent essentiellement (dans plus de 70 % des cas) des emplois de bureau et il semble aussi qu'à l'automne ils se soient, dans ce créneau, mieux placés que leurs condisciples non-bacheliers. Ces derniers occupent des emplois plus variés que les bacheliers : plus d'emplois non qualifiés certes, mais aussi plus d'emplois d'ouvriers et surtout d'emplois dans la Fonction Publique (bien que le certificat de fin d'études secondaires soit suffisant pour accéder à des emplois de niveau baccalauréat, on peut penser qu'ils ont vraisemblablement réussi des concours niveau B.E.P.C. ou encore qu'ils préparent des concours tout en étant contractuels).

Les bacheliers au travail se retrouvent donc, pour près de 60 % d'entre eux, dans des emplois de bureau du secteur

privé ou semi-public ; loin derrière (on y trouve 8 à 10 % des effectifs), viennent les emplois d'ouvriers, la fonction publique, les emplois sans qualification, les emplois de type para-médical et social ; enfin quelques individus ont obtenu des emplois dans la surveillance (MI - SE) ou dans l'industrie au niveau agent technique (ces derniers secteurs ne regroupant qu'entre 4 et 6 % des bacheliers).

Au niveau des emplois recherchés, on ne peut pas dire que les non-bacheliers aient des vues plus "modestes" ; toujours est-il qu'ils se donnent un horizon plus large : si 71 % des bacheliers cherchaient des travaux de bureau, ne cherchent dans cette optique que 32 % des non-bacheliers alors que 23 % d'entre eux pensent à des emplois d'agent technique, 16 % se disent prêts à prendre n'importe quoi (certes ce pourcentage est beaucoup plus faible chez les bacheliers), 10 % des emplois de type paramédical et social et 6 % des emplois dans l'Administration.

Ces divergences portent sans doute en filigrane des différences dans les séries de baccalauréats de ces demandeurs d'emplois : ainsi le poids des bacheliers de techniciens étant lourd dans la sous-population non-bachelière, il est légitime de voir apparaître la recherche d'emplois de type agent technique dans cette sous-population.

Ces différences entre séries, que nous répu-
gnons à aborder vu la faiblesse de nos effectifs, nous pouvons à leur propos faire quelques remarques, sans prétendre à une quelconque généralisation.

Si les emplois de type agent technique sont recherchés et occupés essentiellement par des bacheliers F et E, et jamais par des littéraires, le pourcentage d'emplois de bureau recherchés et occupés varie de façon tout aussi nette entre les G (95 % de recherches dans ce secteur dont la moitié environ ont été couronnées de succès) et ... les E et F qui ne prétendent jamais à ce type de poste. La possession, ou non, du baccalauréat semble avoir un impact faible, sur l'obtention d'emplois dans l'industrie (aux niveaux technicien et ouvrier) pour les bacheliers E et F, qui par ailleurs sont néanmoins assez nombreux à occuper des emplois non

qualifiés ou à chercher "n'importe quoi", sans penser à d'autres orientations moins industrielles, si ce n'est quelques cas de concours administratifs à dominante scientifique ou technique. Les élèves de C sont également assez nombreux à entrer dans la Fonction Publique, alors que les élèves de D qui ne sont pas au niveau de ces concours où le poids des mathématiques est lourd, s'ils vont aller aussi souvent que les C (et par ailleurs aussi souvent que les A) vers les emplois de bureau, se retrouveront plus souvent en usine, notamment les non-bacheliers ou déclareront chercher n'importe quoi (avec autant "d'intensité" que les E) ; la faible représentation des carrières paramédicales et sociales, les secondes étant plus aisément accessibles directement que les premières, est remarquable dans notre échantillon d'élèves de D.

Remarquable notamment par rapport à l'enquête du C.E.R.E.Q. sur "le devenir scolaire et l'activité professionnelle des recalés au baccalauréat d'enseignement général", enquête qui a suivi trois ans et demi après une cohorte de recalés au baccalauréat de 1971. En effet, sur notre échantillon restreint, les D sont proches des C avec des proportions relativement faibles d'emplois de bureau et fortes d'emplois d'ouvriers, les C se distinguant surtout par le poids des emplois de la Fonction Publique. On retrouve dans les deux études, la concentration des E sur les emplois d'agents techniques et celles des A et B sur les emplois de bureau auxquels s'adjoignent sur notre échantillon, un pourcentage assez fort d'emplois à caractère social.

S'il serait vain de comparer plus avant deux enquêtes aussi différentes dans leur ampleur comme dans leurs objectifs, on peut remarquer qu'aux deux niveaux d'observation retenus (six mois après le baccalauréat ou trois ans et demi après) ce sont les branches du secteur tertiaire - où le niveau de l'emploi ne dépasse pas celui d'employé - qui sont à la fois les plus recherchés et les plus accueillants, la part des emplois industriels étant plus modeste, mais le niveau de qualification pouvant y être plus élevé (agent technique et assimilés).

Si dans la présente recherche nous avons délibérément mis l'accent sur les facteurs déterminants des orientations scolaires au détriment de l'étude des processus d'insertion professionnelle, il serait intéressant de rechercher dans une post-enquête par exemple, quelles sont les caractéristiques qui permettent ou rendent difficile l'élaboration de "stratégies compensatoires" suite à un échec - que ce soit l'échec à l'examen ou le fait, pour un bachelier général, de ne pas poursuivre d'études -. On pourrait alors voir si, comme les enquêtes actuelles du C.E.R.E.Q. le laissent penser, l'insertion professionnelle se fait de façon aussi "inégalisante", et selon les mêmes lignes de force, ou non, que l'orientation scolaire à ce niveau déjà avancé du cursus. C'est sur l'étude plus détaillée de ces orientations scolaires, thème central de cette étude, que nous allons à présent revenir.

III.4. LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS : LES GRANDES LIGNES DE FORCE

Si, pour aborder de façon globale cette description des orientations, nous nous reportons, comme nous l'avons fait pour décrire la population présente en terminale, aux analyses des correspondances faites cette fois sur la seule population bachelière, et en projetant les orientations, on constate que les deux premiers axes (qui expliquent respectivement 18,7 et 7,2 % de la variance) ordonnent les points selon les mêmes directions que dans la population de terminale ; les orientations et les séries de baccalauréat, notamment vont donc se situer par rapport à un axe socio-culturel et à un axe âge-scolarité. Dans le cadran "jeune-favorisé", où se place la baccalauréat C, on va trouver les orientations en classes préparatoires, Médecine-Pharmacie, et "Autre long" (nous reviendrons sur le contenu exact de cette rubrique qui, en bref, regroupe les classes préparatoires commerciales et techniques, les études d'ingénieurs et autres filières longues non universitaires) ; les orientations vers les facultés de Droit - Sciences économiques se placent dans un cadran âge moyen, voire élevé - favorisé, tandis que, à l'extrémité de l'axe socio-culturel, du côté "défavorisé",

on note les orientations en "autre court" (formations para-médicales et sociales, Ecoles Normales d'Instituteurs) du côté "jeune", les I.U.T.-B.T.S. en position médiane, l'orientation vie active à l'extrémité de l'axe âge. Le troisième axe traduira, tout comme dans la population de terminale, l'effet de la variable sexe.

Si la discrimination des diverses orientations obtenues à l'aide de ces trois axes qui s'avèrent d'une pertinence indéniable est très parlante, il n'en demeure pas moins impossible, à ce stade, de faire la part, dans les orientations observées du poids des variables s'ordonnant le long des axes et de celle des séries de baccalauréat, qui, nous l'avons vu, sont elles-mêmes fortement déterminées par ces mêmes axes.

C'est pour cette raison que nous ne nous attarderons pas sur l'analyse de la répartition des orientations des bacheliers toutes séries confondues. Par ailleurs, le mode de construction de l'échantillon sur lequel ces chiffres sont obtenus, implique un certain nombre de biais difficilement contrôlables (la sur-représentation des lycéens d'origine rurale par exemple), dont on peut penser qu'ils ne sont pas sans conséquence sur les particularités de cette distribution globale. Celle-ci (cf tableau III.11') met en évidence de façon extrêmement frappante le poids des orientations non universitaires ; on remarque en effet que les orientations vers l'Université au sens traditionnel (I.U.T. exclus) ne sont le fait que de 28 % des bacheliers, alors que, à titre de comparaison, l'enseignement court (I.U.T. et B.T.S.) en attire 22 %, la vie active et l'armée 24 %. On peut souligner également le poids des orientations vers les carrières sociales, para-médicales et l'Ecole Normale (soit la rubrique "autre court" : 10,7 %) et celui un peu plus modeste des orientations vers les classes préparatoires commerciales et techniques et les écoles d'ingénieurs (soit la rubrique "autre long" : 5,7 %), tandis que les classes préparatoires traditionnelles n'accueillent même pas 4 % des élèves.

Il n'est pas sans importance de souligner que ces flux correspondent à des premières orientations ; au terme d'une

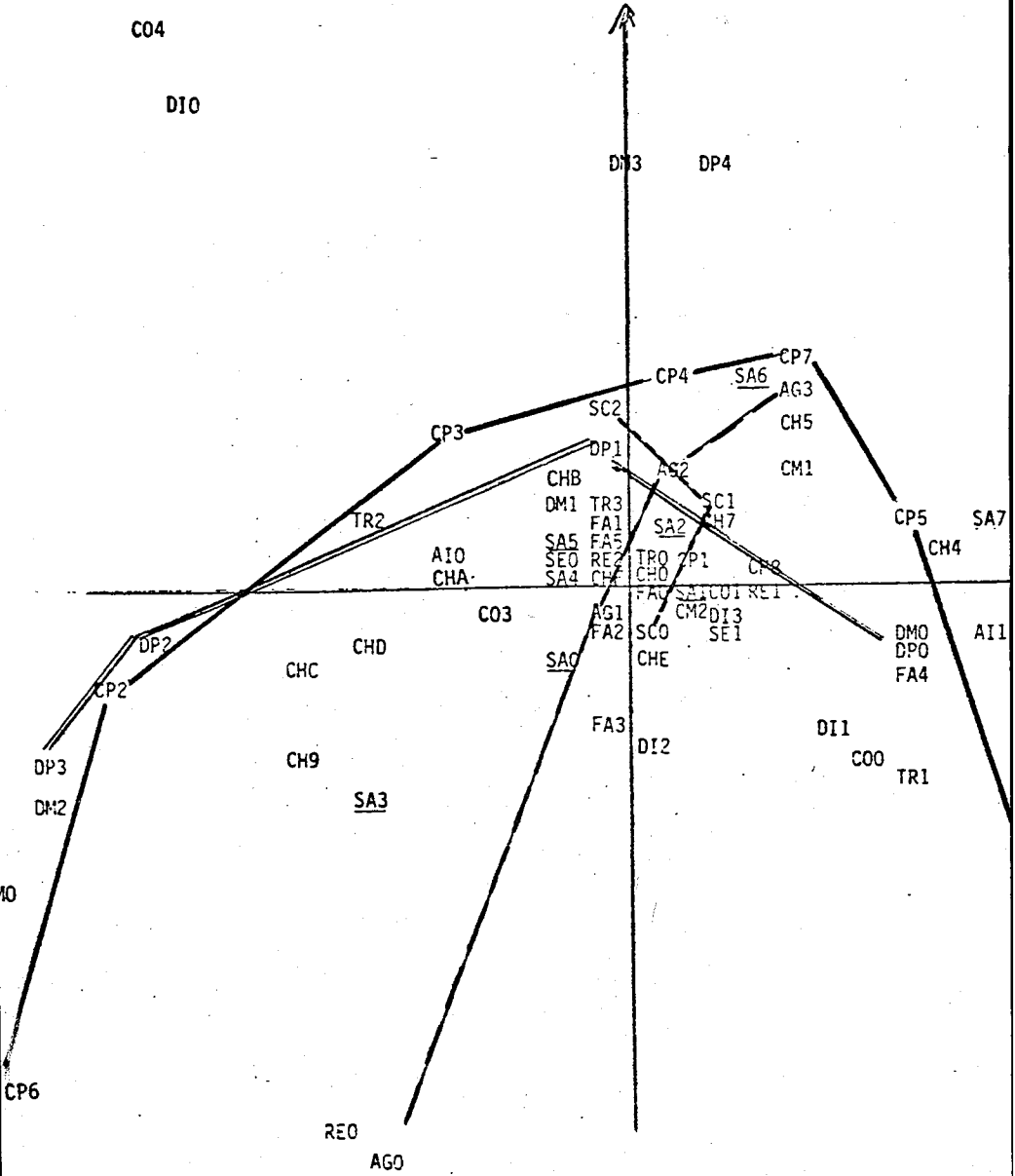
on note les orientations en "autre court" (formations para-médicales et sociales, Ecoles Normales d'Instituteurs) du côté "jeune", les I.U.T.-B.T.S. en position médiane, l'orientation vie active à l'extrémité de l'axe âge. Le troisième axe traduira, tout comme dans la population de terminale, l'effet de la variable sexe.

Si la discrimination des diverses orientations obtenues à l'aide de ces trois axes qui s'avèrent d'une pertinence indéniable est très parlante, il n'en demeure pas moins impossible, à ce stade, de faire la part, dans les orientations observées du poids des variables s'ordonnant le long des axes et de celle des séries de baccalauréat, qui, nous l'avons vu, sont elles-mêmes fortement déterminées par ces mêmes axes.

C'est pour cette raison que nous ne nous attarderons pas sur l'analyse de la répartition des orientations des bacheliers toutes séries confondues. Par ailleurs, le mode de construction de l'échantillon sur lequel ces chiffres sont obtenus, implique un certain nombre de biais difficilement contrôlables (la sur-représentation des lycéens d'origine rurale par exemple), dont on peut penser qu'ils ne sont pas sans conséquence sur les particularités de cette distribution globale. Celle-ci (cf tableau III.11') met en évidence de façon extrêmement frappante le poids des orientations non universitaires ; on remarque en effet que les orientations vers l'Université au sens traditionnel (I.U.T. exclus) ne sont le fait que de 28 % des bacheliers, alors que, à titre de comparaison, l'enseignement court (I.U.T. et B.T.S.) en attire 22 %, la vie active et l'armée 24 %. On peut souligner également le poids des orientations vers les carrières sociales, para-médicales et l'Ecole Normale (soit la rubrique "autre court" : 10,7 %) et celui un peu plus modeste des orientations vers les classes préparatoires commerciales et techniques et les écoles d'ingénieurs (soit la rubrique "autre long" : 5,7 %), tandis que les classes préparatoires traditionnelles n'accueillent même pas 4 % des élèves.

Il n'est pas sans importance de souligner que ces flux correspondent à des premières orientations ; au terme d'une

ANALYSE DES CORRESPONDANCES - POPULATION BAGELIERE (1 er plan) III.10.



	ENSEMBLE des BACHELIERS ¹	A1,2,3	A4,5	B	C	D	E	F	G
Vie active (emploi ou recherche d'emploi)	20,86	10,34	12,59	18,80	4,29	12,69	5,26	17,17	54,90
Armée (Service National ou engagement)	3,17	0	2,10	2,26	1,43	2,38	2,63	12,12	2,61
I.U.T.	10,45	6,90	1,40	14,29	9,52	12,69	22,81	24,24	5,88
B.T.S.	11,82	3,45	8,39	10,53	3,33	5,97	7,89	31,31	16,34
Classes préparatoires Lettres & Sciences	3,94	13,79	4,20	0	16,67	0,75	4,39	0	0
Faculté Lettres & Sciences Sociales	8,55	31,03	24,48	11,28	1,43	5,97	0,88	0	3,92
Faculté Sciences	5,02	0	0	0	16,67	8,21	7,02	6,06	0,65
Faculté Droit & Sciences économiques	7,18	13,79	15,38	22,56	1,90	0,75	0,88	1,01	7,19
Faculté Médecine & Pharmacie	7,16	0	0	0	14,76	26,12	1,75	1,01	1,31
"Autre long" (Prépar. ² ESCAR, MST, Ingén.)	5,76	0	0,70	6,02	17,62	2,24	43,86	5,05	0
"Autre court" (A.S. ¹ Educ. F.N., para-médi.)	10,69	13,79	25,87	8,27	11,43	15,67	0,88	1,01	2,61
Aut. études-Aut. bacc. ⁴	2,80	6,90	4,90	3,76	0,48	4,48	1,76	1,01	1,96
Dble situation travail + études)	0,89	0	0	2,26	0,48	0,75	0	0	2,61
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

NOTES CONCERNANT LE TABLEAU III.11 :

¹ La répartition des orientations pour l'ensemble des bacheliers est calculée en prenant pour structure-type la distribution par séries de baccalauréats observée dans l'Académie en 1976.

² La rubrique "autre long" recouvre des filières différentes selon les séries de baccalauréat :

- . B : préparation ESCAE exclusivement.
- . C : sur 100 orientations "autre long" - préparation vétérinaire 8,3 %
- mathém. sup. technique 13,9 %
- écoles d'ingénieurs 38,9 %
- préparation ESCAE 38,9 %
- . D : sur 100 orientations "autre long" - préparation ESCAE 75 %
- préparation agricole (effectifs faibles) 25 %
- . E : sur 100 orientations "autre long" - mathém. sup. technique 77 %
- écoles d'ingénieurs 17,3 %
- . F : sur 100 orientations "autre long" - écoles d'ingénieurs 80 %
- préparation ESCAE (effectifs faibles) 20 %

³ La rubrique "autre court" recouvre des filières différentes selon les séries de baccalauréat :

- . A : 50 % d'E.N. ; 20 % d'infirmière ; 16 % de "social" (éducateurs assistants sociales)
- . B : 48 % d'E.N. ; 20 % d'infirmière ; 27 % de formations professionnelles tertiaires diverses)
- . C : 95 % d'E.N. ; 5 % de "social"
- . D : 72,2 % de para-médical (infirmières, rééducateurs, sage-femmes) 22,2 % d'E.N.
- . E : E.N. exclusivement
- . F : E.N. exclusivement effectifs très faibles
- . G : 57 % de formations professionnelles tertiaires diverses ; 29 % d'infirmières ; 14 % d'E.N.

⁴ La rubrique "autre études" (qui prédomine largement sur la préparation d'un second baccalauréat) recouvre d'une part des écoles dépendant du Ministère de l'Agriculture (où vont les élèves titulaires d'un baccalauréat scientifique), d'autre part et surtout des écoles assez souvent privées préparant à des emplois du secteur tertiaire (commerce, accueil, tourisme), accueillant essentiellement des bacheliers A, B et G.

III.4.1. MODELE 1 - Explication de la poursuite d'études
(1) et de la non poursuite (C) sur la totalité
des bacheliers (toutes séries)

VARIABLE X _j	COEFFICIENT	χ_2^2	VARIATIONS MARGINALES ¹	
			sur X _j →	sur Y (en %) probabil. études
Série A	2,156	117,4 ***	Série A/Série G	+ 36,3
Série B	1,625	55,6 ***	Série B/Série G	+ 27,3
Série C	2,968	174,9 ***	Série C/Série G	+ 49,9
Série D	1,843	60,5 **	Série D/Série G	+ 31,0
Série E	2,937	119,4 ***	Série E/Série G	+ 49,4
Série F	1,875	64,3 ***	Série F/Série G	+ 31,5
Bourse	- 0,312	4,5 **	Bours./non.bours.	- 5,2
DEPDI	1,625	23,6 ***	Depdi/Dep Yonne	+ 27,3
DEPCO	0,656	7,7 ***	Depco/Dep Yonne	+ 10,9
DEPNI	0,781	11,1 ***	Depni/Dep Yonne	+ 13,1
DIPPO	- 1,406	154,8 ***	Dippo/père niveau CEP / Enseig. Sup	- 23,6
DIPP1	- 0,812	8,2 ***	Dippi/père niveau BEPC / Enseig. Sup	- 13,6
TRO1	0,312	6,7 ***	Tro1/autres trois. CES /	+ 5,2
MOYE2	0,843	21,3 ***	Moye2/9 et moins à (11-12,5) l'écrit	+ 14,2
Age au bac : 17 a et -	0,812	3,0 *	17/18 ans	+ 13,6
Age au bac : 20 a et +	- 1,250	36,5 ***	20 et +/- 18 ans	- 21,1
Age au bac : 19 ans	- 0,687	18,1 ***	19/18 ans	- 11,5
CONSTANTE	0,500	31,9		

NB : le R^2 obtenu sur ce modèle est de 30 % (pourcentage de variance expliquée)

¹ Les estimations sont effectuées au point correspondant à la probabilité moyenne, soit ici 0,78 (ou 78 %)

² * significatif à 10 % ($\chi^2 > 2,71$)

** significatif à 5 % ($\chi^2 > 3,84$)

*** significatif à 1 % ($\chi^2 > 6,64$)

Nous voyons donc qu'au niveau du "choix"¹ étude/non étude, la variable dont l'action est la plus massive est la série du baccalauréat. Toutes choses égales d'ailleurs, et par rapport à la série G retenue comme variable muette, les séries se hiérarchisent ainsi, dans le sens d'une probabilité croissante d'effectuer des études : B, D, F, A, E, C ; ainsi, par rapport à un bachelier G ayant par ailleurs les mêmes caractéristiques, un bachelier C a une probabilité de 50 % plus forte de poursuivre des études ; si l'écart entre ces deux séries extrêmes est on ne peut plus net, on peut souligner également combien les bacheliers G occupent une situation particulière par rapport à tous les autres y compris ces autres bacheliers de techniciens que sont les F. A propos de ces derniers, on remarque qu'au niveau du modèle, les F et les D ont des probabilités de poursuite d'études tout à fait similaires, alors qu'au niveau des tableaux croisés - les choses n'étant pas égales par ailleurs, notamment en ce qui concerne le recrutement socio-culturel de ces deux séries - on observe un taux d'entrée en vie active et de départ au service national bien plus fort chez les F (29,3 %) que chez les D (15,1 %).

Autre facteur important, et qui jouait également au niveau des tableaux croisés, l'âge au baccalauréat : avoir 20 ans à la date de l'examen fait baisser d'un cinquième la probabilité de poursuivre des études par rapport à un jeune d'âge dit "normal" (18 ans).

Par contre, si on notait dans les tableaux croisés une fréquence de "non études" plus forte chez les filles (26 %) que chez les garçons (15,4 %, service national inclus), la variable sexe n'a plus d'influence quand on élimine les interactions, au niveau du modèle.

¹ Ce terme de "choix" qui sera souvent utilisé, doit être compris dans un sens très factuel, et non dans un sens plus philosophique (il n'implique pas une quelconque liberté de choix).

Une troisième variable manifeste au niveau du modèle, son action, à côté de la série du baccalauréat et de l'âge, il s'agit de l'origine géographique du bachelier. Si l'on remarquait, dans les tableaux, une action positive de la taille de la commune sur la poursuite d'études, le modèle fait apparaître, sauf pour l'agglomération dijonnaise qui a été isolée, un effet du département d'origine : les élèves de Côte d'Or (Dijon exclu) et de la Nièvre poursuivent plus d'études que ceux de l'Yonne ou de Saône-et-Loire, toutes choses égales d'ailleurs, clause qui donne peut-être ici un exemple de ses limites, puisqu'elle ne vaut bien évidemment que pour l'ensemble des variables introduites dans le modèle ; or, pour expliquer les inégalités départementales ou géographiques au sens large, des scolarisations, il faudrait sans doute prendre en compte des variables supplémentaires (précisant le contexte économique, les mouvements migratoires etc...).

Enfin, dans le modèle présenté ici¹, le diplôme le plus élevé possédé par le père de l'élève a un rôle non négligeable : le fait d'avoir un père sans diplôme fait baisser de plus d'un cinquième par rapport à celui dont le père est bachelier ou titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur, la probabilité de poursuivre des études. Les différents modèles construits tour à tour sur ce même fichier permettent de dire que le pouvoir explicatif de cette variable diplôme du père est du même ordre que celui de la variable profession du père. Seulement quatre modalités de cette variable jouaient d'ailleurs de façon significative, soit, dans le sens décroissant de la probabilité de poursuivre des études, les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, d'employés et de commerçants-artisans. Or dans les tableaux croisés ce n'étaient pas les enfants de commerçants-artisans mais ceux d'agriculteurs qui apparaissaient comme faisant le moins d'études, ce qui peut s'expliquer par les nombreuses interactions existant entre série du baccalauréat et profession du père : ainsi

¹ Plusieurs modèles sont estimés sur le même fichier, avec introduction successive de variables différentes, substitutions de variables etc... pour éviter, lors d'une même vague (on désignera ainsi ces ensembles successifs de variables), les cas de collinéarité les plus flagrants, mais surtout pour parvenir à la combinaison de variables donnant au modèle son pouvoir explicatif le plus élevé.

les enfants d'agriculteurs vont-ils peu en A et beaucoup en G, alors que les enfants de commerçants-artisans sont dans une situation inverse, la répartition dans les autres séries étant équivalente ; les différences dans les fréquences d'études/non études des A et des G peut expliquer en partie l'inversion constatée. Par ailleurs, au niveau du modèle, les enfants de cadres supérieurs, de cadres moyens et d'enseignants apparaissent dans une situation analogue, alors que les baccalauréats préparés par les enfants de cadres moyens notamment, n'étant pas les "mêmes", on observe globalement un taux de poursuite d'études plus faibles chez ces derniers (84 %, contre 95,3 % chez les enfants de cadres supérieurs et 90,5 % chez les enfants d'enseignants).

Les dernières variables à apparaître significatives au niveau du modèle sont le type d'établissement fréquenté en troisième et la moyenne obtenue à l'écrit du baccalauréat. Pour ce qui concerne la première, il est tout aussi important de voir que toutes choses égales d'ailleurs les anciens élèves de C.E.G. sont comparables aux anciens élèves de lycées et d'autres troisièmes (agricoles par exemple), que de relever l'effet positif, léger, quant à la poursuite d'études, de la fréquentation d'un C.E.S. en classe de troisième. Au niveau des tableaux croisés, les anciens élèves de C.E.G. entraient sur le marché du travail beaucoup plus souvent que les anciens élèves de lycées (respectivement 21,8 et 13,1 % d'orientation en vie active). L'origine géographique et le milieu socio-culturel des élèves de ces divers types d'établissements rend aisément compte de ce type de phénomène.

Quant à la moyenne d'écrit du baccalauréat, seule la fourchette 11-12,5 apparaît comme significative par rapport à la variable muette (9 et moins) ; les valeurs supérieures jouent plus faiblement, elles sont aussi plus rares, et sont éliminées en cours d'analyse. Les tableaux croisés faisaient apparaître peu de différences quant aux probabilités de poursuite d'études selon les valeurs de cette variable, qui, remarquons-le, ne joue pas dans le modèle si on la laisse sous une forme continue, tant est lourd sans doute le poids des valeurs moyennes (43 % des élèves ayant entre 9 et 11).

On peut résumer l'apport de ce premier modèle en calculant quelques simulations portant sur la série du baccalauréat, l'âge au baccalauréat et le diplôme possédé par le père de l'élève, l'ensemble des autres variables jouant dans les modèles étant assignées à leurs valeurs moyennes.(III.13)

AGE AU BAC.	17 ans au plus			18 ans			19 ans			20 ans et plus		
Diplôme du père	BAC. et +	BEPC	CEP	BAC. et +	BEPC	CEP	BAC. et +	BEPC	CEP	BAC. et +	BEPC	CEP
BAC B	97,9	94,5	90,5	94,5	88,5	80,9	89,7	79,4	68,1	83,2	68,8	54,9
BAC C	99,3	98,5	97,3	98,5	96,7	94,2	97,1	93,6	89,1	95,0	89,4	82,3
BAC F	98,0	95,7	92,4	95,7	90,8	84,5	91,8	83,2	73,3	86,4	73,9	60,9
BAC G	88,5	77,3	65,3	77,3	60,2	45,5	63,2	43,2	29,6	49,2	30,2	19,3

Ce chiffre devient 87,4 % pour les élèves originaires de Dijon

Ce chiffre devient 16,2 pour les élèves boursiers

Ces chiffres, qui sont, rappelons le, des probabilités de poursuite d'études après le baccalauréat, soulignent l'importance des écarts qui opposent les bacheliers C jeunes d'origine socio-culturelle élevée aux bacheliers G d'origine modeste pour ne citer que les cas extrêmes, la fourchette étant en l'occurrence de 99,3 % - 19,2 %.

Voyons à présent comment cette population de bacheliers promise à des études supérieures en fonction des quatre principales variables série du baccalauréat, âge au baccalauréat, diplôme du père et département d'origine, va se ventiler entre des études courtes (I.U.T. - S.T.S., formations para-médicales et sociales, Ecoles Normales) d'une part, des études longues de l'autre. Ce sera l'objet du modèle II.

III.4.2. MODELE 2 - Explication de la poursuite d'études longues (1) et de la poursuite d'études courtes (0) sur la population poursuivant des études (III.14)

VARIABLE X _j	COEFFICIENT	X ₂ ²	VARIATIONS MARGINALES ¹	
			Sur X _j →	Sur Y (en %) Prob. Et. long.
Série A	0,843	22,3***	Série A/Série G	+ 20,4
Série B	0,625	8,4***	Série B/Série G	+ 15,0
Série C	1,000	36,9***	Série C/Série G	+ 24,3
Série D	0,562	6,9***	Série D/Série G	+ 13,6
Série E	0,812	14,1***	Série E/Série G	+ 19,6
Série F	- 1,500	28,6***	Série F/Série G	- 36,4
Sexe masculin	0,531	21,3***	Garçons/Filles	+ 12,8
Bourse	- 0,468	10,0***	Boursier/non bour.	- 11,1
DEPCO	0,750	11,6***	Depco/Dep Yonne	+ 18,2
DIPPO	- 1,093	101,1***	Dippo/Père niveau CEP / enseig. sup.	- 26,4
DIPP1	- 0,875	18,5***	Dipp1/Père niveau BEPC / enseig. sup.	- 21,1
TRO1	- 0,593	28,8***	Tro1/Autres troi- CES / sièmes	- 14,3
TRO2	- 0,718	15,4***	Tro2/Autres troi- CEG / sièmes	- 17,2
SCO	0,468	24,5***	SCO/Elèves ayant doublé 2 ^e / 1 ^{ère}	+ 11,1
MOYE2	0,375	5,6**	Moye2/9 et - écrit (11-12,5)	+ 9,0
MOYE3	0,562	7,5***	Moye3/9 et - écrit (12,5 et +)	+ 13,5
CONSTANTE	0,281	12,2		

NB : Le R² obtenu sur ce modèle est de 28 %.

¹ Les estimations sont effectuées au point correspondant à la probabilité moyenne, soit ici 0,58 (ou 58 %).

² * significatif à 10 % ($\chi^2 > 2,71$)

* * significatif à 5 % ($\chi^2 > 3,84$)

* * * significatif à 1 % ($\chi^2 > 6,64$)

Au niveau de ce deuxième modèle, nous aurons à la fois à voir quelles sont les variables les plus déterminantes dans le choix études courtes/études longues, et, en revenant sur le modèle précédent, à nous demander si ce sont les mêmes facteurs qui poussent et à la poursuite d'études et à la poursuite de tel type d'études. Soulignons pour ne plus y revenir, que ce modèle amalgame sous l'étiquette "études courtes" des filières qui, si elles sont toutes et professionnalisées et courtes (trois ans au plus), et se situent par ailleurs de façon très semblable sur les plans factoriels, sont néanmoins fort différentes ; seul le recours aux tableaux croisés permettra de bien distinguer les formations dites "autre court", des I.U.T. et B.T.S.

Ceci sera particulièrement nécessaire en ce qui concerne la série du baccalauréat, qui apparaît dans ce deuxième modèle comme une variable tout aussi déterminante qu'elle pouvait l'être dans le premier. Mais la "hiérarchie" des différentes séries n'est pas la même, comme le montre le tableau suivant (classement par ordre de fréquence décroissante) :

<u>Modèles</u>	Fichier BTOT (poursuite d'études)	C	E	A	D	F	B	G
	Fichier BTOTE (pour études long.)	C	A	E	B	D	G	F
<u>Tableaux Croisés</u>	Orientat. en I.U.T.	F	E	B	D	C	G	A
	Orientat. en B.T.S.	F	G	B	E	A	D	C
	Orient. Autre court	A	D	C	B	G	F	E

Bien que ce tableau soit à interpréter avec prudence puisque les trois dernières lignes traduisent des fréquences relevées dans des tableaux croisés, et ne sont donc pas comparables

aux deux premières qui hiérarchisent l'effet des diverses séries toutes choses égales d'ailleurs, il n'en est pas moins clair. Si au niveau du choix études courtes/études longues, le classement des différentes séries est assez comparable à celui observé au niveau "BTOT", les différences constatées sont intéressantes : ainsi les F, qui devançaient les B et G pour la poursuite d'études, font en fait le plus souvent des études courtes, plus que les G et surtout plus que les B ; inversement les D et les E sont plus mal classés au niveau "BTOTE", leur probabilité d'entreprendre des études courtes étant assez forte, mais des études courtes fort différentes : les E vont très fréquemment en I.U.T. (c'est le cas pour 23 % d'entre eux), assez souvent en B.T.S. (8 %) et pratiquement jamais en "autre court", alors que cette dernière orientation est chez les D la plus fréquente (15,7 %), les I.U.T. et plus encore les B.T.S. étant plus rares (12,7 % et 6 %)¹. Les A accentuent encore cette situation avec un taux d'orientation élevé vers les filières autre court (24 %) et très faible pour les I.U.T. et B.T.S.

¹ Pour toutes ces données, on se reportera au tableau des orientations par série.

Avant de reprendre l'examen des principales variables du second modèle, voyons brièvement les principales caractéristiques des publics de ces deux grandes voies de type court.

En "autre court" (ce qui regroupe, rappelons-le, les formations para-médicales et sociales, l'Ecole Normale), on trouvera donc essentiellement des élèves de A, de D et même des C (11,4 %), les bacheliers E, F, G étant pratiquement absents de ce type d'orientations. Les élèves de C engagés dans cette voie sont pratiquement tous des normaliens, pourcentage qui n'est plus que de 50 % chez les A et les B, et 22 % chez les D où la prédominance des formations para-médicales est très forte. Toutes ces filières pratiquent une sélection à l'entrée (sélection plus ou moins sévère selon qu'il s'agit d'une Ecole Normale ou d'une Ecole d'Infirmières de petite ville), on va y trouver beaucoup d'élèves jeunes. Le recrutement social est assez typé avec un pourcentage élevé d'enfants d'enseignants, un pourcentage assez fort d'enfants d'employés et d'ouvriers, un taux faible d'enfants de commerçants-artisans et de cadres supérieurs. Les filles y seront largement majoritaires et on remarquera, au niveau des tableaux croisés, une sur-représentation des élèves scolarisés en CEG en classe de troisième.

Pour ce qui est des filières I.U.T.-B.T.S., le recrutement scolaire est tout autre puisqu'ici ce sont les sections E, F, G, B qui sont les plus représentées. En fait, les bacheliers généraux vont beaucoup moins en BTS qu'en IUT¹; pour interpréter

¹ Cf. note (1) page précédente.

ce fait, et toutes les différences dans les caractéristiques des publics respectifs des deux filières, il convient au-delà des nuances dans les politiques de recrutement ou des variations saisonnières des "réputations" qui jouent incontestablement dans le choix des étudiants, de ne pas négliger le facteur carte scolaire, les spécialistes préparés dans les deux types d'établissements n'étant pas les mêmes et surtout telle série du baccalauréat, (donc tel public spécifique) ne pouvant déboucher parfois que sur des spécialités existant seulement en B.T.S. (c'est le cas pour les G) et les A par exemple). Et l'on remarquera ainsi, au niveau des tableaux croisés, que les garçons vont plus en I.U.T., les filles plus en B.T.S. Au niveau de l'origine sociale, on constate (là encore est-ce un effet de série et cela seulement ?) que, dans l'ensemble, ce sont chez les enfants des catégories plutôt favorisées du secteur tertiaires que les pourcentages d'orientation en I.U.T. creusent l'écart le plus net avec les pourcentages d'orientation en B.T.S. ; par contre, les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs fréquentent aussi souvent les deux types de filières. Seule une analyse fine des spécialités offertes permettrait de rendre compte totalement de ce type de phénomènes sur lequel l'étude des orientations par séries apportera quelques éléments.

Revenons à présent au modèle II. A côté de la série du baccalauréat, va jouer assez nettement, et là encore tout comme dans le premier modèle, le diplôme possédé par le père : si les jeunes dont le père est titulaire d'un C.E.P. ou d'un B.E.P.C font, beaucoup moins que les autres, des études, ils font également beaucoup moins souvent des études longues, toutes choses égales d'ailleurs. Et ici la variable "diplôme du père" a une valeur explicative plus forte que la variable C.S.P. du père (seules apparaissaient comme jouant significativement, dans une vague précédente, les catégories agriculteurs et ouvriers, dans un sens négatif, et les catégories cadres moyens et supérieurs dans un sens positif, c'est-à-dire dans le sens d'une poursuite respectivement plus ou moins fréquente d'études courtes.

Une autre variable, peu importante dans le premier modèle, va s'avérer légèrement plus significative dans le second : la moyenne obtenue à l'écrit au baccalauréat. Ainsi, bien que pré-sélectives, les filières courtes n'attirent pas en 1976, les meilleurs élèves.

Le type d'établissement fréquenté en troisième à ce niveau a une action un peu différente ; si au niveau du choix étude/non étude, les anciens élèves de C.E.G. étaient dans une situation analogue à celle des ex-lycéens, par rapport aux anciens élèves de C.E.S. qui poursuivaient un peu plus souvent leurs études, ici anciens élèves de C.E.S. et de C.E.G. s'opposent aux "autres", donc essentiellement aux lycéens, en poursuivant plus fréquemment des études courtes.

Autre différence, la variable "domicile de l'élève" (département de la commune de résidence) n'a plus ici qu'une action limitée, puisque seuls se distinguent les élèves de Côte d'Or (Dijon exclus), qui poursuivent plus souvent des études longues.

La variable âge au baccalauréat, importante dans le premier modèle, ne joue plus dans le second, et laisse apparaître une variable qui lui est en fait liée, la variable nombre de redoublements dans le second cycle. Les élèves n'ayant jamais doublé pendant leur second cycle, quel que soit l'âge qu'ils aient à son issue, vont plus souvent effectuer des études longues, mais cet effet, notons-le, reste assez modeste.

Enfin, il est une variable qui n'apparaît pas, au niveau BTOT et qui joue de façon non négligeable au niveau BTOTE, c'est le sexe de l'élève, les filles faisant plus souvent des études courtes, quelle que soit leur série de baccalauréat et leurs autres caractéristiques, études courtes qui seront, nous l'avons vu, plus des formations de type "autre court", voire des B.T.S. que des I.U.T.

Nous voyons donc jouer au niveau du choix études courtes/études longues, principalement les variables série du baccalauréat, diplôme du père, moyenne d'écrit au baccalauréat, type d'établissement fréquenté en troisième ; si la variable âge ne joue

pas, le déroulement du second cycle n'est pas sans importance ; enfin, et par rapport à la première dichotomie études/non études la variable domicile de l'élève perd beaucoup de son importance tandis qu'apparaît le rôle du sexe ; la variable boursier/non boursier joue de façon aussi discrète dans les deux cas.

Résumons brièvement l'apport de ce second modèle en calculant quelques simulations portant sur la série du baccalauréat, la moyenne d'écrit et le fait (ou non) d'avoir redoublé pendant le deuxième cycle, les autres variables du modèle étant assignées à leurs valeurs moyennes. Il s'agit de probabilités d'aborder des études longues. (III.15)

DEROULEMENT du 2 ^e CYCLE	SCO			SC1 - SC2		
	Aucun redoubl. ds 2 ^e cycle			Double terminale/2 ^e ou 1 ^{ère}		
Moyenne d'écrit baccalauréat	12,5 et +	11-12,5	moins de 11	12,5 et +	11-12,5	moins de 11
Série C	79,6	76,4	69,0	71,0	69,0	58,2
Série D	71,6	67,7	59,0	61,2	56,7	47,4
Série F	24,3	21,0	15,5	16,7	14,3	10,3
Série G	59,0	54,4	45,0	47,4	42,7	33,8

Ce chiffre devient 69,5 quand le père est titulaire du C.E.P.

Ce chiffre devient 64,9 % chez les garçons et 52,0 chez les filles

Dans la sous-population de bacheliers poursuivant des études, nous voyons donc combien les probabilités d'aborder, (au moins au niveau d'une première orientation) des études longues sont variables, entre les cas extrêmes que constituent le bachelier C n'ayant jamais doublé et ayant obtenu plus de 12,5 de moyenne à l'écrit du baccalauréat, dont la probabilité approche 80 %, et le bachelier F dont le second cycle a comporté un ou plusieurs redoublements et qui a eu moins de 11 à la moyenne d'écrit¹ du baccalauréat, dont la probabilité dépasse à peine 10 % ; remarquons que cette

¹ Pour les bacheliers de techniciens F et G, c'est le moyenne d'écrit en enseignement général qui a été retenue.

fourchette séparant les cas extrêmes est du même ordre de grandeur que celle obtenue sur le premier modèle, sur une population donc moins homogène.

Abordons à présent l'étude du modèle III, qui va au sein de la sous-population entamant des études longues, faire apparaître des clivages tout aussi nets, entre ce que nous avons appelé les filières longues pré-sélectives et les autres.

Ce modèle fait apparaître de façon extrêmement claire l'action des quatre variables. Toujours la plus discriminante, la série du baccalauréat oppose cette fois les baccalauréats scientifiques aux "autres" (A, B, G). Ceci s'explique par la nature des filières longues pré-sélectives retenues, dont un des critères de sélection majeur est justement la possession d'un tel baccalauréat (l'effectif des classes préparatoires littéraires est trop faible pour corriger cette tendance). Il est remarquable que ce soit les bacheliers E qui, quant ils entreprennent des études longues, abordent le plus fréquemment des études pré-sélectives : nous verrons qu'ils concentrent leurs choix sur les classes préparatoires de "Mathématiques Supérieures Techniques" (M.S.T.), ou éventuellement sur les quelques écoles d'ingénieurs recrutant au niveau du baccalauréat (E.N.I., I.N.S.A.) sans se laisser tenter par Médecine et moins encore par les filières universitaires autres. Les bacheliers C qui vont deux fois plus souvent que les E en Faculté de Sciences viennent donc après les E pour ce qui est de l'accès aux filières pré-sélectives, en concentrant leurs choix sur les classes préparatoires scientifiques, et en mettant sur le même plan l'accès à des classes préparatoires commerciales ou des écoles d'ingénieurs, et l'entrée en Faculté de Médecine ou de Pharmacie. Les bacheliers D apparaissent ici surtout en raison de leur afflux vers cette dernière orientation puisque les autres filières pré-sélectives leur sont très peu ouvertes (à part les classes préparatoires commerciales ou agricoles, voire vétérinaires pour les très bons élèves). Enfin les rares bacheliers F à aborder des études longues, le font par la voie des classes préparatoires de type M.S.T. ou par l'entrée dans une

III.4.3. MODELE III - Explication de la poursuite d'études longues de type présélectif (0) et de la poursuite d'études longues autres (1) sur la population poursuivant des études longues

VARIABLE X _j	COEFFICIENT	χ ₂ ²	VARIATIONS MARGINALES ¹	
			Sur X _j →	Sur Y (en %) prob.étu."autr."
Série C	- 2,906	227,0***	Série C/Série G	- 72,6
Série D	- 2,562	76,7***	Série D/Série G	- 64,0
Série E	- 3,718	167,2***	Série E/Série G	- 92,7
Série F	- 1,937	8,7***	Série F/Série G	- 48,2
DEPAU	1,437	7,8***	Depau/Dep Yonne	+ 35,7
DIPPO	0,625	14,5***	Dippo/Père niveau enseignem. sup.	+ 15,6
DIPP2	0,562	4,6**	Dipp2/Père niveau enseignem. sup.	+ 14,0
MOYE2	- 0,562	5,2**	Moye2 /9 et - (11-12,5) écrit	- 14,0
17 a au bac.	- 1,187	10,52***	17/18 a au bac.	- 29,7
CONSTANTE	1,968	271,1		

NB : le R² obtenu sur ce modèle est de 40 %

¹ Les estimations sont effectuées au point correspondant à la probabilité moyenne, soit ici 0,51 (51 %)

² * significatif à 10 % (χ₂² > 2,71)

** significatif à 5 % (χ₂² > 3,84)

*** significatif à 1 % (χ₂² > 6,64)

Ecole Nationale d'Ingénieurs où quelques F sont admis sur dossiers.

Il est donc clair que pour les autres bacheliers (les A, B, C), études longues signifiera entrée dans une université, sans sélection officielle à l'entrée ou en fin de première année. Ces orientations universitaires qui, pour les littéraires, seront essentiellement les Facultés de Lettres et Sciences Humaines d'une part, la Faculté de Droit y compris la nouvelle filière "Administration économique et sociale" de l'autre, sont assez différenciées, ce qui était visible déjà au niveau du premier plan factoriel, la Faculté de Droit recrutant des élèves dans l'ensemble un peu plus âgés et d'origine sociale plus favorisée que la Faculté de Lettres. En fait, l'orientation en Faculté de Lettres qui correspond, chez les filles littéraires à la Faculté des Sciences chez les garçons scientifiques n'est pas très typée ni sous l'angle de l'âge (on y trouve des élèves de tous âges sauf des très jeunes), ni sous l'angle de l'origine sociale (les taux sont très voisins dans les différentes C.S.P.). En Faculté de Droit et en Faculté des Sciences économiques (qui concerne surtout les B et à un degré bien moindre, les scientifiques), on remarque une fréquence assez élevée d'élèves "âgés" (bien que les élèves d'âge normal restent majoritaires) et surtout des écarts importants entre les C.S.P. puisque la fourchette va de plus de 10 % chez les enfants de cadres supérieurs, de cadres moyens et d'employés à moins de 4 % chez les enfants de commerçants-artisans devancés de peu par les enfants d'agriculteurs.¹

A côté de cette variable série omniprésente, on retrouve ici la variable diplôme possédé par le père, mais de façon à première vue paradoxale puisqu'ici les enfants dont les pères sont peu diplômés, quand ils poursuivent des études longues, abordent un peu plus souvent que les enfants dont les pères sont titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur, des études de type pré-sélectif. Ce fait peut s'expliquer de façon relativement tautologique en rappelant que, eu égard à tout ce qui précède, ils ont fait l'objet d'une

¹ On trouvera en annexe un tableau global croisant orientation et C.S.P. du père.

sur-sélection indéniable, ou encore, en faisant l'hypothèse, avancée souvent par les économistes, que la tolérance au risque étant plus faible dans les milieux modestes, il est normal de constater que ce type de jeunes aborde des études dont l'essentiel de la sélection se situe à l'entrée, ce qui représente par ailleurs et de manière indissociable un coût plus faible. Nous observerons là un effet net de toute interaction. Au niveau des tableaux croisés, ce sont les enfants dont les pères sont titulaires de diplômes élevés - au moins le B.E.P.C. pour les filières "autre long", le baccalauréat pour les classes préparatoires, un diplôme d'enseignement supérieur pour Médecine-Pharmacie - qui ont les probabilités d'accès les plus élevées. Et la C.S.P. du père, qui ne joue pas au niveau des modèles (seule la catégorie cadre supérieur a un léger impact, dans le sens d'un accès plus fréquent aux filières pré-sélectives), module très nettement les chiffres observés au niveau des tableaux croisés : ceci est particulièrement net pour l'orientation en Médecine-Pharmacie (dont la fréquence passe de 19 % chez les enfants de cadres supérieurs à à peine 3 % chez ceux d'agriculteurs et d'ouvriers) ; les différences sont moins fortes en classes préparatoires (où le classement des différentes C.S.P. reste le même qu'en Médecine) et surtout en "autre long" où la filière "Mathématiques Supérieures Techniques" permet, nous y reviendrons, aux enfants d'ouvriers d'être assez bien représentés dans cette voie.

Troisième variable, que nous avons déjà vu opérer aux niveaux antérieurs, la moyenne d'écrit au baccalauréat ; les filières pré-sélectives longues attirent bien les meilleurs élèves et tout particulièrement ceux que l'on peut qualifier de brillants (plus de 12,5 de moyenne à l'écrit au baccalauréat).

Enfin, l'âge va jouer également, de manière originale puisqu'ici seul un âge exceptionnellement jeune (17 ans au plus au baccalauréat) apparaît comme significatif ; un an d'avance par rapport à l'âge dit normal, accroît de près de 30 % la probabilité d'entrer dans une filière longue pré-sélective, ceci toutes

choses égales d'ailleurs, un âge jeune étant bien considéré "per se" comme un critère de brio scolaire. Cela dit, au sein même de ces filières pré-sélectives, il semble que ce soit surtout les classes préparatoires traditionnelles qui recrutent de façon préférentielle les élèves très jeunes alors qu'en Médecine-Pharmacie et plus encore en "autre long" les élèves d'âge normal sont bien représentés ; néanmoins, dans tous les cas, les fréquences d'accès baissent fortement avec l'âge.

Remarquons que ce modèle où ne jouent pratiquement que quatre variables (la série du baccalauréat, la moyenne au baccalauréat, l'âge au baccalauréat, la diplôme du père) est celui qui s'avère le plus "explicatif" il rend compte de 40 % de la variance) ; ceci se comprend aisément si l'on songe que l'accès aux filières pré-sélectives (sauf pour Médecine-Pharmacie qui ne sont pré-sélectives ... qu'au bout d'une année) est contrôlé et s'effectue essentiellement en fonction de critères scolaires que les trois premières variables traduisent bien.

Résumons enfin l'apport de ce troisième modèle en calculant quelques simulations portant sur la série du baccalauréat, la moyenne d'écrit et l'âge au baccalauréat, les autres variables du modèle étant assignées à leur valeur moyenne. (III.17)

AGE au BAC. Moyenne d'écrit	17 ans au plus			18 ans et plus		
	12,5 et +	11-12,5	- de 11	12,5 et +	11-12,5	- de 11
Série C	7,2	9,5	15,6	20,2	25,7	37,8
Série E	3,3	4,5	7,6	10,1	13,3	21,3
Série F	16,9	21,8	32,8	40,1	47,7	61,6
Sér. A,B,G	58,6	65,9	77,2	82,3	86,4	91,7

ce chiffre devient 16,4 quand le père est titulaire du CEP

Là encore nous ne pouvons que souligner que dans une population déjà bien particulière, celle des bacheliers poursuivant des études longues, les probabilités ci-dessus - qui sont, rappelons-le, celles d'entrer dans une filière longue non sélective - se distribuent le long d'une fourchette très ouverte qui va de 91,7 % chez les bacheliers A, B, C d'âge au moins moyen et ayant obtenu moins de 11 à l'écrit du baccalauréat, à 7,2 % chez les bacheliers C de 17 ans ayant obtenu plus de 12,5 à l'écrit du baccalauréat.

Certes tous ces clivages, et notamment ceux très frappants livrés par les simulations, correspondent à une combinaison mécanique d'effets additifs et dont la conjonction ne représente parfois que des cas d'école (le bachelier F de 17 ans ayant 12,5 à l'écrit au baccalauréat par exemple) ; à l'arrière plan de tout ce type de modèles, *"les interactions, en vertu desquelles les effets des variables retenues peuvent varier beaucoup selon la manière dont elles sont associées à l'échelle de l'individu, sont ignorées"* (GIROD, 1977) ; remarquons que cette ignorance n'est pas une contrainte inévitabile propre à ce genre de techniques : la façon de construire les variables peut éventuellement permettre la prise en compte d'effets d'interactions (c'est ce que nous avons fait, par exemple, en affinant la variable taille de la famille dans les catégories les plus modestes seulement). Une autre façon pragmatique de contourner ce problème sera de travailler par séries de baccalauréat, tant nous avons constaté l'hétérogénéité des publics titulaires de divers baccalauréats qui n'ont de commun que le nom.

Cette description générale garde donc, malgré l'usage de techniques relativement sophistiquées, un caractère insatisfaisant, bien que des clivages nets et des lignes de force indéniabiles aient été mis en évidence.

Avant d'aborder l'étude, nécessaire, des orientations série par série, regardons ce que donne le calcul d'un indice

synthétique autant que schématique comme la durée des études entreprises en fonction d'un certain nombre de variables, ces valeurs étant calculées à partir de tableaux croisés, en commençant par la série du baccalauréat : (III.18)

SERIE	A	B	C	D	E	F	G	Ts BAC.
Durée en années	2,75	2,39	4,04	3,85	3,53	1,71	1,09	2,68

La valeur "tous baccalauréats" a été calculée en adaptant la répartition académique des séries de baccalauréats.

On observe également des différences notables dans les durées moyennes d'études en fonction de l'origine sociale de l'élève, différences qui subsistent à série de baccalauréat équivalente, les séries les plus typées étant d'une part la série E, dans le sens d'une homogénéité assez forte, d'autre part la série D, dans le sens d'une inégalité maximum (essentiellement du fait des orientations en Médecine). (III.19)

C.S.P. SERIES	AGRIC.	COMMER. ARTIS.	CADRES SUPER.	CADRES MOYENS	EMPLOY.	OUVRIERS	ENSEIG.	TOUTES C.S.P.	ECART MAXIMUM
Tous Bacs.	2,24	2,78	4,17	2,92	2,52	2,20	3,33	2,68	1,97
Série D	2,51	3,10	4,66	2,83	3,40	2,25	4,07	3,85	2,41
Série E	3,50	2,90	3,92	3,08	3,50	3,21	3,50	3,53	1,02

On trouverait d'ailleurs des écarts encore plus grands en comparant les situations extrêmes, en l'occurrence les élèves en C, fils de cadres supérieurs qui font en moyenne 5,3 années d'études, et les élèves de G, fils (filles serait plus juste) d'employés qui n'en font que 0,9.

¹ Cet indice a été calculé en imputant aux orientations abordées le nombre d'années suivants : - vie active ou armée → 0
- I.U.T., B.T.S. "autre court", autres études → 2
- Faculté de Lettres, Droit, Sciences → 4
- Classes préparatoires "autre long" → 5
- Médecine-Pharmacie → 7.

Nous n'insisterons pas plus ici¹ sur cet indice "durée des études", extrêmement biaisé dans certaines séries comme la série D où 80 % des élèves allant en Médecine et qui se voient donc allouer sept ans d'études se replieront en fait sur des filières plus courtes, qui a néanmoins l'intérêt de quantifier l'"horizon temporel" des jeunes, c'est-à-dire le temps qu'ils acceptent d'investir pour l'étude, même si les aléas de la sélection leur fait reconsidérer le plus souvent dans le sens de la baisse, cette durée psychologiquement et matériellement, acceptable².

Un autre indice², tout aussi synthétique, mais moins ambigu, peut être calculé, il s'agit du taux de passage secondaire/supérieur (toutes filières incluses) ; cet indice descriptif n'a d'autre intérêt que d'être un des premiers taux réels de passage observés, les données statistiques usuelles comme celles du Ministère ne calculant, nous l'avons vu, que des taux apparents de passage. Nous ne donnerons ici¹, et pour finir cette description globale, que l'éventail des valeurs de ce taux de passage en fonction de la variable qui, là encore, discrimine le mieux la population des bacheliers, à savoir la série du baccalauréat.(III.20)

SERIES	A clas.	A Moder.	B	C	D	E	F	G	Bacs génér.	Bacs techn.	Tous Bacs
Taux de passage	89,6	84,6	78,9	94,3	84,9	91,2	69,7	42,5	87,5	53,2	78,8

NB : ont été considérés comme "non-poursuite" d'études supérieures les orientations en vie active, service national et préparation à un autre baccalauréat.

¹ On trouvera en Annexe 2, les valeurs de ces deux indices par rapport aux principales variables.

² Ces deux indices, calculés à partir de tableaux croisés, sont susceptibles d'être affectés, sans doute dans le sens de la baisse, par les biais inhérents à notre échantillon, notamment par la sur-représentation des élèves de zone rurale.

IV. LES ORIENTATIONS PAR SÉRIES

IV.1. LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS SCIENTIFIQUES

Nous engloberons dans cette rubrique "bacheliers scientifiques" à la fois les bacheliers généraux, C, D, E et les bacheliers techniques F. Ces synthèses que nous devons amorcer série par série se feront à partir des tableaux croisés certes, mais aussi des données sur les projets émis au printemps 76 par les élèves, projets comparés aux réalisations effectives et rapprochées des raisons invoquées à l'appui de ces choix ; nous utiliserons également des modèles et présenterons quelques simulations, tout en reportant en annexe (cf Annexe 3) l'essentiel des tableaux et données chiffrées afin de ne pas trop alourdir l'exposé.

IV.1.1. Les bacheliers C

Nous ne reviendrons pas sur le caractère déjà très typé de cette sous-population de bacheliers C, mais insisterons plus sur le fait que ce même diplôme va se trouver utilisé de façon très différente, puisque si la durée des études entreprises est en moyenne la plus longue, les orientations sont aussi les plus variées de tous les baccalauréats généraux.

Sur ce premier plan factoriel croisant, comme dans la population totale, un axe socio-culturel et un axe âge-déroulement du second cycle, on remarque tout de suite la position très excentrique de l'orientation, par ailleurs rare, en vie active (du côté âgé-défavorisé), alors que toutes les autres orientations se regroupent finalement dans un cercle assez restreint ; certes on trouve bien dans le cadran jeune-favorisé les orientations en classes préparatoires, "autre-long", et Médecine-Pharmacie, alors que les

orientations des jeunes plus défavorisés sont plutôt les I.U.T. et les filières "autre court" (qui regroupent les normaliens), tandis que B.T.S. et Faculté de Sciences s'adressent à des publics plus âgés, mais les discriminations spatialement observées restent beaucoup plus faibles que ce que l'on pouvait supposer.

Approfondissons à l'aide des modèles, cette approche globale. Quatre modèles ont été construits, correspondant à quatre dichotomies successives : un premier modèle vise à expliquer la poursuite d'études longues (1) par rapport à la non poursuite ou la poursuite d'études courtes (0) : BACC ; un second modèle cherche à expliquer l'orientation en classes préparatoires traditionnelles (0) (et scientifiques bien entendu) par rapport à la poursuite d'autres études longues (1) : BACCL ; un troisième modèle discrimine dans la sous-population précédente les orientations en "autre long" (0) par rapport aux autres orientations qui sont alors universitaires (1) : BACCA ; enfin un quatrième modèle distingue dans ces dernières les étudiants s'orientant en Médecine-Pharmacie (0), des autres (1) : BACCU. On peut synthétiser les apports de ces différents modèles par quelques grandes lignes de forces.

A première vue, les orientations des élèves de C semblent se faire de façon relativement méritocratique puisqu'à tous les niveaux des différentes dichotomies, la moyenne d'écrit du baccalauréat joue ; elle rend plus probable la poursuite d'études longues mais surtout, quand elle prend des valeurs particulièrement élevées (plus de 12 1/2 à l'écrit du baccalauréat), accroît sensiblement la probabilité d'accéder à une classe préparatoire, à une filière de type "autre long" et même à des filières universitaires comme Médecine-Pharmacie. Ainsi par exemple, la probabilité d'aborder des études longues, pour un garçon dont le père est peu diplômé (les autres valeurs étant assignées à leurs valeurs moyennes), varie, de 45 % quand cet élève a eu moins de 9 de moyenne d'écrit à 88,5 % s'il a eu par contre plus de 12,5. Il faut rapprocher de cette variable scolaire "moyenne d'écrit", la variable synthétisant le

déroulement du second cycle, qui va jouer (et non l'âge, toutes choses égales d'ailleurs) partout où la pré-sélection est explicite ; ainsi, si elle n'intervient pas au niveau du choix études longues/non études et études courtes - à ce niveau seul un âge très élevé (vingt ans et plus) est discriminant -, elle fait varier sensiblement les probabilités d'accès en classes préparatoires, en "autre long" notamment, de ceux qui n'ont jamais redoublé durant leur second cycle, par rapport aux autres : le fait d'avoir doublé la terminale ou une autre classe du second cycle abaisse de 20 % la probabilité d'entrer dans une classe préparatoire et de 25 % celle d'entrer dans une filière de type "autre long" (ce sont, rappelons-le, pour les C, essentiellement des écoles d'ingénieurs et des préparatoires commerciales).

Cet aspect méritocratique¹ des orientations des bacheliers C est "contrarié" par un certain nombre de facteurs. Les plus originaux, par rapport aux autres séries, sont le sexe et le lycée d'origine de l'élève.

Le baccalauréat C est le seul où, à tous les niveaux des choix possibles (sauf le dernier...), garçons et filles ont des comportements systématiquement différents. Les garçons ont par rapport aux filles une probabilité de 20 % supérieure de poursuivre des études longues, ce qui renvoie à la sur-représentation des filles dans les filières de type "autre court" (donc, pour les C, essentiellement l'Ecole Normale). La discrimination entre les sexes est ensuite plus nette au niveau de l'entrée en "autre long" (le seul fait d'être un garçon accroît de 30 % la probabilité de ce type d'orientation) qu'au niveau de l'entrée en classe préparatoire (où la "prime" aux garçons n'est plus que de 14 %). Dans la sous-population, plus féminisée, donc, "réduite" à des études universitaires, les filles n'ont plus à ce niveau, de comportements significativement différents, mais au niveau des tableaux croisés on

¹ La moyenne d'écrit intervient de façon plus discriminante quand on la partitionne (modalités Moye 1, Moye 2 etc...) par rapport à une variable muette (ici moins de 9 à l'écrit du baccalauréat) que quand on l'observe de façon continue tant pèsent alors les valeurs moyennes.

ne sera pas surpris de les retrouver plus souvent en Médecine-Pharmacie que les garçons (23 % contre 10 %) ¹.

Autre variable dont l'action est relativement originale (au moins toutes choses égales d'ailleurs), et les effets extrêmement marqués : la variable "lycée fréquenté par l'élève en classe terminale". Si ceux-ci sont déjà nets au niveau de la première dichotomie études longues/études courtes ou non études (les élèves des lycées de la Côte d'Or ayant par rapport aux autres une probabilité supérieure d'au moins 25 % de poursuivre des études longues), c'est surtout aux niveaux ultérieurs que les écarts entre établissements se creusent. Pour ce qui est de l'accès aux classes préparatoires, seuls deux établissements ont des comportements très tranchés : le lycée d'Auxerre où aucun élève quel que soit son profil ne retient cette orientation, et le lycée Carnot de Dijon (où sont implantées et là seulement, les classes préparatoires de l'Académie), où l'élève le plus mal doté eu égard aux principales variables jouant dans le modèle a néanmoins une probabilité plus forte que l'élève le mieux loti venant d'autres établissements d'accéder aux classes préparatoires. Les différences entre lycées sont plus nuancées pour les orientations en "autre long" et en Médecine. Pour le premier type de filières, certains effets d'offre sont manifestes, notamment pour ce qui est des classes préparatoires commerciales de type E.S.C.A.E. implantées à Dijon, Châlons, Nevers et Auxerre ; ainsi, par exemple, la moitié des C auxerrois vont en "autre long", donc pour une part importante dans cette filière précise, alors que globalement, la voie autre long ne représente pour les C que 18 % des orientations. Pour ce qui est des orientations vers Médecine-Pharmacie, des différences encore plus frappantes sont observées entre les classes, si elles peuvent être le "contre-coup" d'effets d'offre, il semble qu'il y ait là un phénomène plus complexe d'"effet de classe" sur lequel nous reviendrons.

Plus encore que ces deux variables sexe et établissement fréquenté, ce sont surtout les variables exprimant l'origine socio-culturelle du jeune qui troublent le tableau méritocratique

¹ On trouvera en Annexe (Annexe 3) un tableau descriptif des orientations des bacheliers C par sexe et C.S.P.

initialement dressé. Si au niveau du premier choix (BACC) c'est la variable diplôme du père qui s'avère la plus discriminante - avoir un père n'ayant que le B.E.P.C. ou le C.E.P. fait baisser d'au moins 40 % la probabilité d'aborder des études longues, par rapport aux élèves dont le père est bachelier ou diplômé de l'enseignement supérieur -, les différentes C.S.P. vont jouer de façon plus subtile et plus inattendue aux niveaux ultérieurs. Ainsi, toutes choses égales d'ailleurs, les enfants d'ouvriers vont en classes préparatoires plus que toute autre catégorie, tandis qu'on note, par exemple, l'attraction forte qu'exercent les filières "autre long" sur les enfants de commerçants-artisans. L'inspection simultanée des modèles et des tableaux croisés¹ amène à parler de styles d'utilisation variée, d'un titre, le baccalauréat C, qui objectivement ne ferme aucune porte. Les enfants d'ouvriers l'utilisent de façon relativement conventionnelle, pour accéder aux classes préparatoires, aux Facultés de Sciences, mais en acceptant des orientations vers l'I.U.T. : les enfants de commerçants-artisans et d'employés sont nombreux à aller dans des filières de type "autre long" au détriment des filières universitaires ; il n'y a guère que les enfants d'enseignants pour faire "d'autres études", c'est-à-dire majoritairement l'Ecole Normale avec un baccalauréat C, tandis que les cadres supérieurs et même moyens mettent l'accent délibérément sur Médecine et Pharmacie qui est sans doute l'orientation qui discrimine le plus les diverses catégories (sa fréquence variant de 3,1 % chez les enfants d'agriculteurs à 34,6 % chez ceux de cadres supérieurs). On pourrait en fait, en schématisant quelque peu, distinguer deux types d'utilisation du baccalauréat C : d'une part une modalité traditionnelle, intellectuelle, voire ascétique, qui se traduit par un accès fréquent aux classes préparatoires traditionnelles ou sinon² aux Facultés de Sciences,

¹ Ceux-ci sont à regarder avec circonspection, car la faiblesse des effectifs amène à comparer des fréquences entachées de fortes erreurs ; on trouvera en Annexe 3 un tableau croisant C.S.P. du père et orientations.

² Le rapprochement entre projets et orientations effectives montre bien que les élèves n'ayant pas pu entrer en C.P.G.E. se "rabattent" sur l'Université tandis que ceux ayant visé une filière "autre long" se "rabattent" plutôt sur des études courtes, I.U.T. ou B.T.S.

les enfants d'ouvriers illustrant le mieux cette modalité ; d'autre part, une modalité plus pragmatique, moins désintéressée, qui se traduit par une recherche d'orientation de type "autre long" ou sinon en I.U.T., voire en vie active, les enfants de commerçants-artisans étant les plus typés dans ce sens. Les enfants d'enseignants se rapprochent du pôle conventionnel avec une touche "altruiste" particulière (près d'un élève sur quatre entre à l'Ecole Normale), tandis que ceux de cadres supérieurs, se rapprochent du pôle pragmatique tout en rejetant les orientations de repli en études courtes et donc en concentrant leurs orientations sur les voies les plus longues (88 % des choix portent sur Médecine, C.P.G.E., autre long et Faculté des Sciences).

S'il nous semble légitime de parler de "styles" d'utilisation du baccalauréat C, c'est que ce diplôme, par l'éventail des choix qu'il permet, nous permet d'observer des orientations qui ne semblent pas dictées par des contraintes de niveau scolaire ; pour préciser cette idée, la comparaison avec les orientations à l'issue d'un baccalauréat E va s'avérer fructueuse. Remarquons simplement ici l'intérêt théorique que peut revêtir l'observation de cette sous-population effectuant ses choix post-secondaires pratiquement sans contraintes scolaires ; peut-être, nous y reviendrons, n'est-ce d'ailleurs qu'à ce type de population particulière que la théorie du capital humain, notamment par les attitudes qu'elle suppose chez les décideurs, peut prétendre s'appliquer.

IV.1.2. Les bacheliers E

Les titulaires de ce baccalauréat "Mathématiques et Technique" vont en effet s'orienter de façon très concentrée, ce consensus apparent sur les débouchés du diplôme ne rendant que plus visibles les inégalités - qui vont apparaître clairement comme telles puisque tout le monde paraît poursuivre les mêmes objectifs -, inégalités qui seront là encore essentiellement scolaires et socio-culturelles. Ce sont en effet 75 % des bacheliers E qui vont s'orienter en B.T.S.-I.U.T. (31 %) ou en "autre long" (44 %), c'est-

à-dire en l'occurrence en classes de "Mathématiques Supérieures Techniques" pour les trois-quarts, et en Ecoles d'Ingénieurs pour près d'un cinquième.

Le pourcentage d'élèves ne poursuivant pas d'études étant très faible (moins de 8 %), deux modèles ont été construits, l'un qui explique le choix non étude et études courtes/études longues (BACE), et l'autre qui discrimine, au sein des études longues, les filières dites "autres longues" des filières universitaires (BACEL).

Par rapport au modèle de même niveau construit sur la sous-population C (BACC), le modèle BACE laisse apparaître une action moindre des variables scolaires et une action plus accentuée de la variable âge et des variables caractérisant l'origine socio-culturelle de l'élève, effets concrétisables par les simulations ci-dessous (il s'agit de probabilités de poursuite d'études longues, les autres variables étant assignées à leur valeur moyenne). (tableau IV.1).

ELEVE AGE AU BACC. ¹	BOURSIER	NON BOURSIER
17 ans	98,5	99,4
18 ans	57,1	77,8
19 ans	24,6	46,3

¹ la modalité 20 ans et plus n'est pas discriminante, sans doute de par la faiblesse des effectifs.

Ce peu d'impact des variables scolaires est d'autant plus remarquable que les bacheliers E ont surtout accès, de fait, à des filières à accès contrôlé, qu'elles soient longues ou courtes ; certes l'âge peut être considéré comme un substitut partiel du brio, mais d'autres explications peuvent être avancées à titre d'hypothèses. Une des plus plausibles serait que chez les

E, et à la différence des C, les études courtes (rappelons que les orientations en vie active sont très peu nombreuses et ne pèsent donc pas lourd dans la dichotomie étudiée) sont une voie où s'engagent des élèves aussi bons que ceux qui abordent des études longues. On peut aussi faire l'hypothèse que, par delà des indices de valeur scolaire¹, fonctionne une auto-sélection, avant les orientations effectives mais visible dès le stade des projets, d'autant plus forte que l'on retrouve en E deux sous-populations très tranchées : une majorité relative de fils d'ouvriers (38,5 %) pour qui l'obtention du baccalauréat E constitue déjà une promotion, et une minorité d'enfants de cadres et d'enseignants pour qui le baccalauréat E doit être l'ersatz du baccalauréat C que l'on aurait bien voulu passer.

En fait, le deuxième modèle, BACEL, qui tend à expliquer, dans la sous-population poursuivant des études longues, l'accès aux filières "autre long" de type présélectif (80 % des études longues) par rapport à l'entrée à l'Université, va faire apparaître une action nette de la moyenne d'écrit au baccalauréat, à côté de seulement deux autres variables, l'âge et le diplôme du père, ce que traduisent bien les simulations ci-dessous (il s'agit de probabilités d'entrée à l'Université). (tableau IV.2.)

AGE	17, 18 ans au bac.			19 ans au bac.		
Moyenne d'écrit	9	11	13	9	11	13
Probabilité accès à l'Université	12,8	8,5	5,5	62,1	50,7	39,4

A ce niveau (entrée dans une classe de Mathématiques Supérieures Techniques - M.S.T. - ou une école d'Ingénieur, par rapport à un accès libre dans une filière universitaire), il y a donc bien une sélection "classique" sur la base de l'âge et de la moyenne d'écrit ; on remarque, en outre, que les jeunes dont le père

¹ Ces indices sont d'ailleurs assez peu pertinents sur cette sous-population, puisqu'on compte extrêmement peu de bonnes moyennes d'écrit au baccalauréat (89 % de mention passable) et très peu d'élèves ayant doublé en seconde ou première.

est peu ou pas diplômé et qui poursuivent des études longues vont de façon préférentielle (leur probabilité est plus forte de 16 %, toutes choses égales d'ailleurs) vers des filières de type "autre long". Le baccalauréat E apparaît donc comme un baccalauréat utilisé de façon assez automatique - le classement par ordre de fréquence, des orientations¹, est toujours le même quelle que soit l'origine sociale de l'élève : "autre long" en tête, I.U.T. ensuite -, et s'il n'est pas aussi méritocratique qu'on aurait pu le penser il n'en demeure pas moins que la décentralisation des classes de M.S.T. qui débouchent sur des écoles d'ingénieurs semble bien exercer un effet inducteur sur les orientations d'élèves d'origine modeste qui sont d'ailleurs nombreux à invoquer le lieu des études à l'appui de leur choix. Avantageés par la spécificité de leur "créneau" - des mathématiques mais aussi du dessin industriel - les élèves de E peuvent aborder à un moindre coût des études d'ingénieurs, tout en ayant leurs "arrières" assurés puisque les S.T.S. et les I.U.T. les accueillent en cas de non admission en M.S.T. Le plus dur reste donc finalement l'obtention de ce baccalauréat, dont nous avons vu qu'il était un des plus difficiles ; or les élèves doublant leur terminale E voient croître nettement leurs probabilités de non poursuite d'études (24 %) et d'accès à des études courtes (43 %).

Remarquons pour finir qu'une petite minorité d'élèves très typés (il s'agit d'élèves très jeunes, ayant fréquenté un lycée en troisième, enfants de cadres ou d'enseignants) parvient, avec un baccalauréat E, à entrer dans des classes préparatoires traditionnelles ; si modeste que soit la dimension de ce phénomène (4,4 % des orientations) il convient de le souligner car il montre qu'il est plus facile d'utiliser, comme substitut d'un baccalauréat C, un baccalauréat E que, comme nous allons le voir, un baccalauréat D, et ce contrairement à beaucoup d'opinions reçues.

¹ On trouvera, en Annexe 3, un tableau croisant les orientations des E avec l'origine sociale et l'âge.

IV.1.3. Les bacheliers D

Ce qui frappe en effet, quand on compare les orientations des bacheliers D à celles des E, très concentrées, dans une optique "secteur secondaire" évidente, ou à celles des C, beaucoup plus dispersées, c'est tout d'abord la fermeture de facto aux élèves de cette série, des classes préparatoires traditionnelles et, à un degré moindre, des filières de type "autre long" (ce sont chez les D pour les trois-quarts des orientations en classes préparatoires de type E.S.C.A.E., le reste se ventilant entre les classes préparatoires agricoles et vétérinaires). Parallèlement, on observe une concentration sur trois voies : la Médecine-Pharmacie (26 % des bacheliers D), les filières "autre court" (21 % des D, avec plus de 70 % de filières para-médicales, et un nombre non négligeable d'entrées à l'Ecole Normale), et enfin l'entrée en vie active dont la fréquence (13 %) est la plus élevée des baccalauréats généraux.

Comme pour les séries précédentes, l'analyse des correspondances permet de situer dans un premier plan croisant un axe "socio-culturel" et un axe "âge-scolarité" les différentes orientations ; celles-ci se ventilent assez nettement, les deux orientations les plus excentrées étant le départ au service national chez les bacheliers très âgés, et Médecine-Pharmacie dans le cadran jeune-favorisé.

Pour tenter de rendre compte de ces orientations¹, trois modèles ont été construits ; le premier (BACD) explique la poursuite d'études par rapport à la non poursuite ; le second (BACDE) la poursuite d'études longues par rapport à la poursuite d'études courtes et enfin le troisième (BACDL) la poursuite d'études universitaires autres que Médecine-Pharmacie par rapport à cette dernière orientation.

Au niveau de la première dichotomie études/non études, trois constatations : tout d'abord le peu de poids des

¹ On trouvera en Annexe 3 quelques tableaux croisés, descriptifs, de ces orientations.

variables scolaires et de l'âge ; ce n'est pas parce qu'on est brillant ou jeune que l'on va, en D, poursuivre plus souvent des études ; autrement dit, et cela est net au niveau des tableaux croisés, il y aura chez toute une frange âgée et à la réussite médiocre une "résistance" par rapport à la non-poursuite d'études tout à fait remarquable, entre autres, chez ceux ayant doublé en seconde ou première pour parvenir à décrocher leur baccalauréat. Autre constatation, le poids exceptionnel des variables géographiques (département et taille de la commune de résidence de l'élève) : un jeune d'origine urbaine a toutes choses égales d'ailleurs, une probabilité supérieure de 38 % à celle d'un jeune d'origine rurale de poursuivre des études. Troisième constatation, plus que le diplôme du père, c'est sa catégorie socio-professionnelle qui joue ici le plus fortement avec essentiellement deux C.S.P. très atypiques : les ouvriers et les agriculteurs, dont les enfants renoncent à toute poursuite d'études dans des proportions très fortes ; ainsi un jeune d'origine rurale n'ayant jamais doublé aura, toutes choses égales d'ailleurs, une probabilité de poursuite d'études de 24 % s'il est fils d'ouvriers, de 55 % s'il est fils d'agriculteurs, de 97 % dans les autres cas.

Les variables scolaires et plus particulièrement la moyenne d'écrit vont par contre jouer au niveau du choix études courtes/longues un rôle beaucoup plus fort - là, comme en C, ce sont plutôt les meilleurs qui vont aborder des études longues -, mais les différences géographiques vont continuer à se manifester (plus on fait des études, plus on fait des études longues) tout comme les variables socio-économiques ; enfin, et tout comme en C, les garçons vont poursuivre plus souvent des études longues que les filles. A titre d'exemple, on peut calculer les simulations suivantes (il s'agit de probabilité d'effectuer des études longues, les autres variables étant assignées à leur valeur moyenne) (tableau IV.3, page suivante).

Par contre, on va, au troisième niveau, cherchant à discriminer les orientations en Médecine-Pharmacie des autres études longues, retrouver une configuration assez voisine de celle observée au niveau BACD, à savoir une prédominance des variables géographiques et socio-économiques sur les variables scolaires

(IV.3)

SEXE	Masculin		Féminin	
	boursier	non bours.	boursier	non bours.
Caractère				
Moyenne au bac.: 8	34,0	84,3	8,4	49,1
Moyenne au bac.:10	49,8	91,2	15,1	65,0
Moyenne au bac.:12	65,7	95,2	25,6	78,2

Ce chiffre devient 64,5 % chez les élèves d'origine urbaine, et 17,4 chez ceux d'origine rurale.

qui ne jouent ici pratiquement plus (seuls les élèves n'ayant jamais doublé ont une probabilité plus forte de 53 % d'aller en Médecine-Pharmacie). L'effet le plus frappant est celui des variables géographiques, les différences entre départements étant d'une intensité exceptionnelle ; nous pouvons dire, avec la prudence que nous impose la faiblesse des effectifs sur ce dernier fichier, que, toutes choses égales d'ailleurs, un élève de l'Yonne a une probabilité nulle d'entrer en Médecine-Pharmacie, quand il aborde des études longues, tandis qu'un élève de Saône et Loire a une probabilité égale à l'unité.

L'explication de tous ces faits s'avère complexe. Si tout montre que l'on "s'accroche" pour obtenir ce diplôme, son utilisation semble des plus déconcertantes. Les bacheliers D, qui sont souvent des C "ratés" (orientés en D après une seconde C au vu de leurs résultats scolaires), semblent obnubilés par la seule orientation qui "signale" ouvertement son caractère sélectif, prestigieux et rentable, la Médecine (et la Pharmacie qui tend à lui ressembler). Quand on ne peut envisager Médecine, les déterminismes socio-économiques semblent peser plus lourd que les caractéristiques scolaires, les autres orientations se distribuent en ordre disposé : ce sera plutôt des études courtes pour les enfants de cadres moyens par exemple, voire la vie active qui est d'ailleurs l'orientation la plus fréquente chez les D fils d'ouvriers.

Si le baccalauréat D ne laisse miroiter que l'accès aux études de Médecine-Pharmacie - la poursuite d'études scolairement plus prestigieuses comme le C.P.G.E. et les filières "autre long" étant quasiment impossible - encore faut-il souligner qu'il ne s'agit là que de premières orientations ; un flux important de ces jeunes aura à se replier ou à deux ans après, en général vers des filières de type "autre court" (formation para-médicale) ou vers l'Université. C'est sans doute la prégnance énorme de cette voie possible, elle-même extrêmement risquée, qui donne à la configuration des orientations des bacheliers D ce caractère si inégalitaire. Si les enfants de milieux sociaux plutôt favorisés sont prêts à prendre ce risque, d'autres d'emblée se replient sur des filières

de "second choix"¹ de type paramédical - les enfants de cadres moyens et d'employés notamment - quand ils ne baissent pas les bras et partent en vie active, comme les enfants d'ouvriers et à un degré moindre d'agriculteurs, ce qui n'est pas de bon augure quand on a en poche un baccalauréat général. Pour ces élèves d'origine modeste, un baccalauréat E, voire un baccalauréat C, ou encore un baccalauréat de technicien F, nous allons le voir, auraient été plus faciles à "exploiter".

IV.1.4. Les bacheliers de technicien industriel F

S'il nous a paru légitime de rattacher aux baccalauréats scientifiques la série F c'est que tout comme D est le doublet (malheureux le plus souvent) de D, F est le doublet de E. On va retrouver dans cette série la même concentration des orientations que nous remarquons en E ; si dans cette dernière série l'orientation la plus fréquente quelle que soit l'origine sociale des élèves était les filières de type "autre long", ici on retrouve cette même concordance mais au niveau des B.T.S. ou de l'I.U.T. Tout comme les E, les F sont donc bien résolument tournés vers le secteur secondaire, mais leurs débouchés se situent à un niveau un peu moins élevé.

Ce poids des études de type B.T.S. - I.U.T. (55,5 %) est l'une des caractéristiques essentielles des orientations des F², l'autre étant le taux élevé de non poursuite d'études (avec un pourcentage élevé de départs à l'armée). Sur la sous-population qui entreprend des études ce sont donc 80 % des élèves de F qui font des études de technicien supérieur (on remarque qu'à l'inverse des E, les F vont beaucoup plus en B.T.S. qu'en I.U.T.), les autres allant essentiellement en Faculté de Sciences ou en

¹ Une étude fine des réorientations en fin de 1^{ère} année d'université est menée dans le cadre de l'enquête longitudinale de l'IREDU (cf. MINGAT, *Enquête longitudinale 3*, à paraître).

² On trouvera en Annexe 3 une description des orientations des F en fonction de leur origine sociale et de leur âge.

"autre long" (dont 80 % d'école d'Ingénieurs de type Ecole Nationale d'Ingénieurs).

Un modèle a été construit (BACF) pour expliquer la seule dichotomie essentielle chez les F, la poursuite d'études par rapport à la non poursuite. La moyenne d'écrit (qui est ici la moyenne d'enseignement général) est liée ainsi que l'âge à la poursuite d'études comme le montrent les simulations obtenues (il s'agit de probabilité de poursuite d'études) (tableau IV.4.)

AGE AU BAC.	18 ans			19 ans			20 ans et plus		
Moyenne d'écrit	13	11	9	13	11	9	13	11	9
Prob. poursuite d'études	97,3	95,8	92,1	47,2	36,3	22,5	71,5	61,6	44,9

A part ces deux variables (dont la plus discriminante est l'âge), il est difficile d'isoler d'autres caractéristiques ayant un impact sur la poursuite d'études toutes choses égales d'ailleurs. Tout au plus peut-on remarquer que, à l'instar de la série E, il existe en F une minorité d'élèves d'origine plus favorisée que la moyenne (dans des proportions bien moindres en F qu'en E), minorité qui, non seulement va pratiquement toujours poursuivre des études, mais aussi monopoliser les études les plus prestigieuses qui ne sont qu'exceptionnellement ouvertes aux F comme les filières "autre long" (cette orientation vient en seconde position, après le B.T.S. chez les enfants de cadres supérieurs et les (rares) enfants d'enseignants). Par contre, cette orientation "autre long" n'est pas plus le fait des "bons" élèves que les orientations en B.T.S. et I.U.T. Pour les F, tout comme, à un degré moindre, les E, les orientations professionnelles courtes ne sont pas des stratégies de repli ; à l'issue du second cycle, le choix est pour eux clairement posé : soit chercher du travail avec la formation professionnelle dont ils disposent, soit acquérir une spécialisation ou chercher à élever quelque peu cette même formation ; l'alternative : études plus générales ou études longues n'est perçue que par une petite minorité.

Précisons pour finir que si jusqu'ici nous avons parlé des bacheliers F comme d'un tout, il convient de dissocier de la masse des F1 - F2 - F3 (spécialités de la Mécanique, de l'Electronique et de l'Electrotechnique), les élèves de F7' (Biologie) inclus dans l'échantillon. Ces derniers, qui poursuivent des études beaucoup plus fréquemment que les F plus "industriels", se partagent essentiellement entre la Faculté des Sciences et l'I.U.T. (Biologie Appliquée, voire Chimie) qui représentent chez eux 73 % des orientations (20 % chez les F1, 2, 3). Au sein des sections F1, F2 et F3, on note que les études envisagées se font de façon très spécifiques, suivant la spécialité d'origine, ce qui n'est pas sans pénaliser plus ou moins les uns et les autres selon l'intensité de la section à l'entrée de l'I.U.T. qui leur est accessible ; ainsi, comme le montrent les travaux menés par PERROT dans le cadre de l'IREDU, les F1, qui se dirigent tout naturellement vers le département Génie Mécanique de l'I.U.T., disposent d'une "rente de situation" importante par rapport aux titulaires d'un baccalauréat F2 ou F3 débouchant sur le département Génie Electrique (on compte en effet un peu plus de trois demandes pour une place en Génie Mécanique, un peu plus d'une pour cinq demandes en Génie Electrique) ; par contre il est plus surprenant de constater que seuls les F1 (qui sont plutôt sous-sélectionnés scolairement, si l'on observe le fonctionnement de la 2^e à d'orientation T1¹), accèdent aux écoles d'ingénieurs, ce qui s'explique sans doute par l'ouverture de leur créneau (fabrication mécanique).

IV.1.5. Les bacheliers scientifiques : comparaison et essai de synthèse

On peut résumer de façon très schématique les propos précédents par un tableau donnant, pour chaque série scientifique la nature de l'orientation la plus fréquente et la durée

¹ en fin de 2^e à T1 (Mécanique et Electricité) l'orientation est faite à la fois en fonction du niveau scolaire et des rapports demande/offre de places dans les différentes sections ; sur l'Académie de Dijon, il semble que les meilleurs aillent en E, puis en F2, F3 et F1.

moyenne des études, cela pour chaque C.S.P.

. Les bacheliers scientifiques : orientation la plus fréquente
et durée moyenne d'études
(tableau IV.5.)

	C	D	E	F	TOUS BACS
AGRICULTEURS	Fac.Scién.	Vie active	"autre long"	I.U.T.	vie active
	3,15	2,51	3,50	1,53	2,24
COMMERCANTS ARTISANS	"autre long"	Médec-Phar.	"autre long"	B.T.S.	vie active
	3,51	3,10	2,90	1,66	2,78
CADRES SUPERIEURS	Médec-Phar.	Médec-Phar.	"autre long"	B.T.S.	Médecine
	5,33	4,66	3,92	2,22	4,17
CADRES MOYENS	Médec-Phar.	"aut.court"	"autre long"	B.T.S.	vie active
	4,27	2,83	3,08	1,99	2,92
EMPLOYES	"autre long"	"aut.court"	"autre long"	I.U.T.	vie active
	3,49	3,40	3,50	1,99	2,52
OUVRIERS	Clas. prép.	vie active	"autre long"	B.T.S.	vie active
	3,77	2,25	3,21	1,43	2,20
ENSEIGNANTS	"aut.court"	Médec-Phar.	"autre long"	B.T.S.	"aut.court"
	3,56	4,07	3,50	2,25	3,33
TOUTES C.S.P.	"autre long"	Médec-Phar.	"autre long"	B.T.S.	vie active
	4,04	3,85	3,53	1,71	2,68

Si l'on admet que le meilleur indice de la finalité de telle ou telle série de baccalauréat est la gamme des orientations possibles et effectives prises une fois le diplôme obtenu, il semble indéniable que nous sommes en présence de deux types de séries scientifiques aux finalités différentes. D'une part, les séries E et F qui, à deux niveaux de qualifications, respectivement niveau II et niveau III, ouvrent la porte de filières professionnelles débouchant le plus souvent dans le secteur secondaire. Les études générales ne font pas partie, pour la majorité du public de ces deux sections, dont nous avons ailleurs étudié les caractéristiques, des alternatives envisagées. Le type d'études auxquelles accèdent ces bacheliers sont dans leur grande majorité (80 %) pré-sélectives, et

leur localisation géographique est assez décentralisée ; autant de facteurs qui font de ces séries une voie relativement sûre et peu coûteuse pour accéder à des niveaux parfois élevés de qualification dans le secteur secondaire. On remarque que, pour certaines catégories sociales, il est plus intéressant (en termes de durée moyenne d'études) de posséder un baccalauréat E qu'en baccalauréat D (ceci est vrai pour les enfants d'agriculteurs, de cadres moyens, d'employés et d'ouvriers). Notons aussi qu'une petite minorité (enfants d'enseignants et de cadres supérieurs) parvient à utiliser ces baccalauréats, notamment le baccalauréat E, comme des substituts de baccalauréats généraux, ce qui permet d'aborder ainsi des filières encore plus prestigieuses (C.P.G.E.) ou encore, moins professionnalisées (les quelques bacheliers E qui vont en Médecine par exemple).

Les baccalauréats C et D débouchent indiscutablement sur des espaces de décision beaucoup plus vastes ; les pré-orientations de ces élèves étant beaucoup moins tranchées, d'autres variables vont intervenir au niveau des choix effectifs. Les bacheliers C qui sont, au moins de par leur titre, tous de bons élèves, vont se partager les orientations les plus prestigieuses en fonction de leur origine sociale plus que de leur valeur scolaire, sans que ce partage apparaisse comme une lutte : ainsi les fils de cadres supérieurs semblent, et disent, préférer à l'ascétisme scolaire des classes préparatoires aux Grandes Ecoles le style "jeune cadre dynamique" des classes préparatoires aux E.S.C.A.E. ou la perspective d'études jugées rentables comme la Médecine. L'uniformité, due à la sélection scolaire antérieure, des niveaux scolaires rend à ce niveau apparemment possible un choix positif.

Les bacheliers D vont au contraire avoir à "choisir" dans les créneaux où la concurrence avec les C ou les E n'est pas trop sévère : ce sera, au moins le pensent-ils encore, Médecine-Pharmacie ou, pour ceux qui d'emblée se refusent à ce pari, les filières "autre court". On remarque bien, lors des entretiens, combien ces élèves de D sont désorientés lorsqu'ils ne peuvent ou ne veulent envisager Médecine ; face aux C dont, sur les mêmes filières, ils ne

peuvent supporter la concurrence, ils se comportent dès le départ comme des vaincus. Et comme dans tous les cas d'échecs scolaires, le "capital social" va reprendre une importance considérable. S'il ne "pardonne pas" aux élèves des classes populaires, le baccalauréat D sera, même pour ceux qui ne vont pas s'orienter en Médecine, intéressant par l'éventail très ouvert des orientations notamment non scientifiques qu'il offre. C'est une des séries du baccalauréat les plus difficiles, au vu des résultats, - mais c'est aussi la série où se regroupent tous ceux que l'on pousse avec acharnement jusqu'à un baccalauréat scientifique -, le plus ouvert au niveau des études objectivement accessibles, mais aussi le plus déconcertant car on trouvera partout une concurrence sévère, celle des "vrais" scientifiques (les C et les E) et même celle des littéraires.

IV.2. LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS LITTÉRAIRES ET ÉCONOMIQUES

Nous étudierons sous cette rubrique les bacheliers A (Philosophie-Lettres), les B (Sciences Économiques et Sociales) auxquels nous rattacherons les G (qui seront dans notre échantillon des G1 - Secrétariat - ou des G2 - Comptabilité) qui sont issus des mêmes secondes d'orientation (les classes de seconde AB) que les B.

IV.2.1. Les bacheliers A

À côté des bacheliers scientifiques, qui dotés de telle ou telle caractéristique, semblent se battre pour s'assurer des orientations très hiérarchisées, les bacheliers A abordent apparemment le passage secondaire-supérieur avec plus de flegme, et vont se répartir entre les diverses voies qui leur sont accessibles selon des lignes de forces beaucoup moins patentes que chez leurs condisciples scientifiques.

Certes, au niveau des analyses factorielles, le premier plan explique 30 % de la variance, qui croise là encore

un axe socio-culturel et un axe âge ; il permet d'avoir une première approche des stratégies des divers groupes sociaux à âge égal : chez les jeunes les enfants de milieux favorisés monopolisent les classes préparatoires littéraires, ceux des milieux les plus modestes (agriculteurs et ouvriers) les filières "autre court" (dont l'Ecole Normale représente 50 %) ; chez les élèves plus âgés, l'orientation en Droit se situe nettement sur le versant favorisé, l'orientation symétrique, dans les milieux qui le sont moins, étant l'entrée en B.T.S.

Il conviendra dans l'étude de ces différences en matière d'orientation, d'avoir à l'esprit que ce public de A est composé de deux sous-populations assez différentes et de taille très inégale : une petite minorité de A avec latin et/ou grec (les A1, A2, A3 représentent 17 % du total des A) qui est plus jeune et de milieu social plus aisé que la majorité des A "modernes" (options A4 et A5) qui passent également pour être d'un niveau scolaire plus faible. Nous étudierons en fait l'orientation de tous les A, la faiblesse des effectifs de A classique interdisant toute particularisation chiffrée ; tout au plus peut-on dire, à la lecture des tableaux, que les orientations de cette sous-population sont encore plus littéraires que celles de la population des A modernes puisque vont en préparatoires littéraires ou en Faculté de Lettres respectivement 45 % des uns et 29 % des autres, ceci au détriment des orientations vers la Faculté de Droit et les études de type "autre court".

Sans nous enfoncer dans les détails, remarquons que les orientations des A sont caractérisées en effet par le poids des études de Lettres, des études de type "autre court" (qui rencontrent ici dans 50 % des cas l'Ecole Normale, et pour le reste des filières paramédicales ou sociales), et par l'absence totale d'orientations en Sciences et Médecine, et quasi-totale en I.U.T. et "autre long" ; l'accès aux classes préparatoires littéraires reste peu fréquent (6,4 % des orientations, et la non-poursuite d'études est relativement rare puisque A est à cet égard la troisième série, loin après C et E) ; ces données sont rassemblées dans quelques tableaux,

en Annexe 3.

Trois modèles ont été construits pour tenter d'expliquer tout d'abord la première partition études/non études (BACA) puis pour rendre compte de la poursuite d'études longues, ou courtes (BACAE), enfin pour essayer de discriminer, dans les orientations universitaires, le choix du Droit plutôt que des Lettres (BACAU).

Au premier niveau (BACA), seuls jouent des variables scolaires (la moyenne d'écrit et surtout le fait d'avoir ou non redoublé pendant le second cycle) et la variable profession du père de l'étudiant ; cela dit, en raison de son faible pouvoir explicatif ($R^2 = 11\%$), ce modèle ne permet pas d'aboutir à des simulations aussi discriminantes que pour les bacheliers scientifiques, comme le montre l'exemple suivant (il s'agit de probabilité de poursuite d'études) (tableau IV.6.)

SECOND CYCLE	n'a jamais redoublé (SCO)			Double la terminale ou a doublé 2 è/1 è (SC1 et SC2)		
Moyenne d'écrit	12	10	8	12	10	8
Père : cad. sup.	97,0	95,8	94,1	86,7	82,2	76,6
Père : cad. moy.	96,5	95,1	93,2	84,8	79,8	73,7
Père : aut. C.S.F.	90,2	86,7	82,2	65,1	56,9	48,4

Ce chiffre devient 97,8 chez les élèves ayant 14 de moyenne d'écrit

Ce chiffre devient 72,4 chez les élèves ayant 14 de moyenne d'écrit

Au niveau du choix études courtes/études longues, les variables scolaires continuent de jouer faiblement (un point de moyenne d'écrit supplémentaire accroît de près de 3 % la probabilité de faire des études longues) et on remarque que les élèves ayant doublé leur classe terminale, quand ils font des études (c'est le cas pour près des deux tiers), rejettent totalement les études courtes (ou peut-être les études courtes, toutes pré-sélectives, les rejettent-elles ?). Autre variable scolaire, les options du baccalauréat A : on voit s'opposer les options débouchant plus sur des études longues

(A1, A2, A5) à celles favorisant les études courtes (dont la très volumineuse sous-population A4). Sont toujours présentes des variables indicateurs du niveau socio-culturel de la famille : le fait d'être boursier ou d'avoir un père titulaire du C.E.P. ou du B.E.P.C. faisant chuter d'entre 20 et 34 % la probabilité de poursuivre des études longues. Dès ce niveau, des différences entre lycées apparaissent, certains établissements semblant prôner systématiquement études courtes (le lycée de Châlons par exemple) plutôt que longues (c'est le cas à Charolles). Mais s'il peut s'agir en l'occurrence d'éventuels effets d'offre (il y a par exemple un B.T.S. "secrétaire trilingue" à Châlons), cela n'est plus le cas au dernier niveau, quand il s'agit d'expliquer la poursuite d'études plutôt juridiques que littéraires. Ce sont en effet les différences entre lycées qui font l'essentiel du pouvoir explicatif du modèle à côté des deux variables scolaires qui apparaissent déjà dans les deux fichiers antérieurs : dans la sous-population de A abordant des filières universitaires, ce sont plutôt les meilleurs et surtout ceux n'ayant jamais doublé qui, toutes choses égales d'ailleurs, s'orienteront vers les études juridiques ; néanmoins les différences entre lycées - sur lesquelles nous reviendrons - seront bien les plus fréquentes puisque, selon les caractéristiques scolaires de l'élève, les fréquences d'orientation en Faculté de Droit (et Administration Economique et Sociale) varieront entre 97,9 et 92,9 % au lycée de Tonnerre, ou entre 21,5 et 7,2 % au lycée de Chatillon ...

Si l'on tente de traduire de façon condensée ce que nos données nous apprennent du fonctionnement de l'orientation des bacheliers A, on peut dire dans un premier temps, que la "promotion" des bons et jeunes littéraires passe pour les uns par les classes préparatoires littéraires (et s'il s'agit d'élèves d'origine sociale favorisée, c'est aussi grâce au cursus antérieurement suivi, le plus souvent en lycée, qui a rendu possible l'apprentissage de langues anciennes), pour les autres, par l'Ecole Normale (et les carrières sociales) ; cette voie traditionnelle dans les milieux modestes (l'enquête de l'INOP faisait déjà ces constatations analogues) est l'orientation la plus fréquente des enfants d'agriculteurs, d'ouvriers et aussi d'enseignants.

Quand ces deux voies sont fermées (en raison de la sévérité du concours, on va retrouver beaucoup de "recalés" de l'Ecole Normale), les orientations vont se faire de façon assez dispersée ; tout au plus peut-on constater, chez les jeunes de milieux moins favorisés, des solutions plus "utilitaires" (B.T.S.) ou conventionnelles (Faculté de Lettres) ou encore l'abandon pur et simple des études (près d'un enfant d'ouvriers sur cinq est dans ce cas). Chez les littéraires de milieux sociaux plus aisés, le rejet des études courtes et finalisées est clair (les enseignants dont nous avons vu par ailleurs la prédilection pour l'Ecole Normale sont ici plus proches des catégories défavorisées), et le choix se fait surtout entre les Lettres (qui est l'orientation la plus fréquente chez les enfants de commerçants-artisans et de cadres moyens) et le Droit (qui est l'orientation la mieux représentée chez les enfants d'employés et aussi chez ceux de cadres supérieurs où elle est à "égalité" avec la Faculté des Lettres). A part donc le cas des élèves jeunes, c'est sans doute en partie dans une optique consommation/investissement ou caractère désintéressé/utilitaire des études qu'il convient d'examiner les orientations de ces bacheliers littéraires.

IV.2.2. Les bacheliers B

Si on compare rapidement les orientations des bacheliers littéraires et celle des bacheliers économiques, les différences essentielles sont plus une question de dosage que d'ouverture plus ou moins grande¹ ; en effet les mêmes portes restent fermées (Sciences, Médecine) ; par contre les B vont plus souvent en vie active, beaucoup plus souvent en études courtes (l'accès aux I.U.T. leur est plus facile qu'aux A), et si la Faculté de Droit (A.E.S. et Sciences économiques réunies) prend ici le poids de la Faculté de Lettres chez les A, ce sont là les filières "autre long"

¹ On trouvera dans l'Annexe 3, un tableau des orientations des B en fonction de la C.S.P. du père et du sexe.

(exclusivement ici des classes préparatoires aux E.S.C.A.E.) qui prennent la place des préparatoires littéraires inaccessibles ; enfin chez les B les orientations en "autre court" sont beaucoup moins fréquentes que chez les A et elles recouvrent des filières un peu différentes ; si l'Ecole Normale représente toujours la moitié des effectifs, les Ecoles d'Infirmières, un cinquième, les formations tertiaires diverses (secrétariat, accueil, gestion) remplacent chez les B les études d'Educateurs et d'Assistants sociaux des A.

Par rapport aux littéraires purs, les B ont donc des perspectives un peu plus ouvertes en direction du secteur tertiaire, par le biais des I.U.T. (de Gestion des Entreprises le plus souvent), des préparatoires E.S.C.A.E., de diverses formations professionnelles courtes.

Cherchons à présent, notamment à l'aide des modèles, les principales variables qui apparaissent responsables des orientations observées. Deux modèles ont été construits, l'un (BACB) pour expliquer la poursuite d'études par rapport à la non poursuite, l'autre (BACDE) pour rendre compte de la poursuite d'études longues plutôt que courtes.

Au premier niveau, la constatation la plus frappante est que toutes les C.S.P. s'avèrent avoir, toutes choses égales d'ailleurs un pouvoir explicatif, pouvoir plus élevé que celui des variables scolaires bien qu'ici la moyenne d'écrit influe beaucoup plus qu'en A sur la poursuite d'études. Ne donnons ici, à titre d'exemple, que quelques simulations (il s'agit de probabilité de poursuite d'études chez des élèves aux caractéristiques scolaires extrêmes) (tableau IV.7.).

DEROULEMENT SECOND CYCLE	CSP PERE Moy.écrit	Agricul.	Employés	Ouvriers	Commerç. Artisans	Cadres Moyens	Cadres Supérieurs
jamais doublé SCO	12	70,8	74,6	92,3	92,9	94,4	99,4
double termin. a doublé 2è/1è SC1 - SC2	8	14,2	16,6	44,9	47,2	53,4	92,3

Si cette variable C.S.P. du père perd un peu de son importance au deuxième niveau, lors du choix études courtes/ études longues (enfants de cadres et de commerçants-artisans faisant certes plus souvent des études longues), les variables scolaires en ont encore plus : on remarque notamment la probabilité quasiment nulle toutes choses égales d'ailleurs, de poursuivre des études longues chez les élèves ayant doublé leur classe de terminale. A côté de ces deux types de variables scolaires et sociales, jouent des variables plus diverses notamment des variables géographiques et les établissements d'origine qui là encore semblent prôner de façon indéniable tantôt la poursuite d'études longues, tantôt la poursuite d'études courtes sans que les effets d'offre s'avèrent capables de rendre compte de toutes ces différences. Enfin les garçons vont, plus que les filles, aborder des études longues notamment la Faculté de Droit et les classes préparatoires aux Ecoles de commerce.

Si l'on tente de synthétiser toutes ces données, on a l'impression de retrouver ici le climat de "compétition sociale" qui régnait chez les bacheliers D.

Ici, comme en D, l'orientation la plus prestigieuse requiert des moyens financiers¹ puisque pour les B il s'agit des classes préparatoires aux Ecoles de Commerce, qui sont le plus souvent privées et payantes. Certes, cette orientation n'a pas le caractère massif et fréquent qu'avait la Médecine chez les bacheliers D. Mais il semble bien que B ne soit utilisé comme tremplin vers des études longues et plutôt rentables par les seules catégories sociales privilégiées, alors que dans les milieux modestes, B sera utilisé comme un "pseudo-baccalauréat G", c'est-à-dire comme débouchant surtout sur des études courtes ou sur le marché du travail. Par ailleurs, et cela était visible aussi en D, voire en E, les élèves issus de milieux privilégiés utiliseront le baccalauréat B de façon très variée : pour accéder à l'Ecole Normale (ce qui est une stratégie originale) ou encore pour entrer en Faculté des Lettres ; bref ils sauront prendre leurs distances par rapport à la pré-orientation vers le

¹ et ici non des qualités scolaires particulières, puisque à la différence des classes préparatoires, ce ne sont ni les élèves les plus jeunes, ni les meilleurs qui accèdent à ces formations.

tertiaire qui est propre à cette série. Tout comme D, le baccalauréat B s'avèrera "impitoyable" pour les jeunes de milieux modestes pour qui l'orientation en vie active sera souvent la plus préférable (plus de 41 % des enfants d'agriculteurs !) et on sera tenté de dire, là encore, qu'ils auraient mieux fait de préparer ... un baccalauréat G.

IV.2.3. Les bacheliers de technicien économique G

Si l'originalité essentielle de ce baccalauréat G est le poids des orientations en vie active (55 % des G entrent sur le marché du travail), on constate aussi chez la minorité qui va poursuivre des études un éventail assez large de choix, dominé certes par les orientations de type professionnel-court, mais dont les orientations vers l'Université ne sont pas absentes (ce qui tranche notamment avec l'uniformité des orientations des bacheliers de technicien industriel F).

Autre originalité, l'analyse des correspondances, qui partout ailleurs fait apparaître un premier axe socio-culturel et un second axe âge, donne ici des résultats différents, puisque le premier axe discrimine les orientations selon le sexe de l'élève, le deuxième axe étant l'axe socio-culturel. La première explication qui vient à l'esprit pour rendre compte de ce phénomène consiste à remarquer que filles et garçons fréquentent des sections différentes de ce même baccalauréat G, les filles monopolisant la section G1 (secrétariat) les garçons de G se concentrant sur G2 (comptabilité).

Cette hypothèse est infirmée par les résultats du modèle (BACG) construit pour expliquer la poursuite d'études par rapport à la non poursuite. Il permet de constater que toutes choses égales d'ailleurs, les options du baccalauréat G ne jouent pas significativement sur la poursuite d'études, alors que le sexe joue fortement puisque un garçon a, par rapport à une fille dotée des mêmes caractéristiques, une probabilité de 66 % plus forte de poursuivre des études. Par ailleurs on sait, par les tableaux croisés,

que c'est surtout au niveau du choix études/non études que les différences entre filles et garçons sont manifestes (la "non poursuite" touche 24 % des garçons et 69,5 % des filles) ; du fait du poids moindre de la "non poursuite" on trouvera plus de garçons en I.U.T.-B.T.S., plus en Faculté de Droit et dans les autres filières universitaires¹, mais moins en études de type "autre court".

A ce niveau, il peut y avoir interaction entre sexe/option du baccalauréat G/et orientations. Si le taux de non poursuite d'études est le même en G2 qu'en G1 (on remarque par ailleurs que le rapport : jeunes ayant un emploi/jeunes cherchant un emploi est plus favorable chez les G2 que chez les G1), de même que le pourcentage d'orientation en B.T.S., on note un mouvement de pendule entre les orientations en I.U.T., beaucoup plus fréquentes chez les G2, et les orientations universitaires autres que l'I.U.T., presque deux fois plus souvent choisies par les G1. Ces derniers ont par là des orientations plus variées et moins professionnalisées que les G2.

Revenons au modèle qui, à côté de la variable sexe souligne l'action de deux types de variables : géographiques (département et établissement) et socio-économique (C.S.P. du père et caractère boursier/non boursier) ; ainsi les G dijonnais ou originaires de la Nièvre font beaucoup plus souvent des études que leurs homologues de l'Yonne ou de la Saône et Loire, et les enfants de cadres supérieurs et à un degré moindre, d'agriculteurs et d'ouvriers, plus que les catégories intermédiaires qui sont à cet égard les plus défavorisées. On remarque le peu de poids des variables scolaires et de l'âge qui ne joue (dans le sens d'une poursuite d'études plus rare que lorsqu'il est très élevé - 20 ans au plus).

Ces variables permettent de construire des simulations assez tranchées (comme le montre l'exemple du tableau de la page suivante), il s'agit de probabilité de poursuite d'études. (tableau IV.8.).

¹ On trouvera en Annexe 3 la distribution des orientations des G en fonction du sexe et de l'origine sociale.

que c'est surtout au niveau du choix études/non études que les différences entre filles et garçons sont manifestes (la "non poursuite" touche 24 % des garçons et 69,5 % des filles) ; du fait du poids moindre de la "non poursuite" on trouvera plus de garçons en I.U.T.-B.T.S., plus en Faculté de Droit et dans les autres filières universitaires¹, mais moins en études de type "autre court".

A ce niveau, il peut y avoir interaction entre sexe/option du baccalauréat G/et orientations. Si le taux de non poursuite d'études est le même en G2 qu'en G1 (on remarque par ailleurs que le rapport : jeunes ayant un emploi/jeunes cherchant un emploi est plus favorable chez les G2 que chez les G1), de même que le pourcentage d'orientation en B.T.S., on note un mouvement de pendule entre les orientations en I.U.T., beaucoup plus fréquentes chez les G2, et les orientations universitaires autres que l'I.U.T., presque deux fois plus souvent choisies par les G1. Ces derniers ont par là des orientations plus variées et moins professionnalisées que les G2.

Revenons au modèle qui, à côté de la variable sexe souligne l'action de deux types de variables : géographiques (département et établissement) et socio-économique (C.S.P. du père et caractère boursier/non boursier) ; ainsi les G dijonnais ou originaires de la Nièvre font beaucoup plus souvent des études que leurs homologues de l'Yonne ou de la Saône et Loire, et les enfants de cadres supérieurs et à un degré moindre, d'agriculteurs et d'ouvriers, plus que les catégories intermédiaires qui sont à cet égard les plus défavorisées. On remarque le peu de poids des variables scolaires et de l'âge qui ne joue (dans le sens d'une poursuite d'études plus rare que lorsqu'il est très élevé - 20 ans au plus).

Ces variables permettent de construire des simulations assez tranchées (comme le montre l'exemple du tableau de la page suivante), il s'agit de probabilité de poursuite d'études. (tableau IV.8.).

¹ On trouvera en Annexe 3 la distribution des orientations des G en fonction du sexe et de l'origine sociale.

SEXE	Masculin		Féminin	
	boursier	non bours.	boursier	non bours.
caractère				
âge : 20 a et +	62,4	78,9	9,6	19,3
âge : - 20 ans	84,8	92,6	26,4	44,7

Ce chiffre devient 91,2 chez un fils de cadre supérieur

Ce chiffre devient 89,5 chez une élève originaire de Dijon, et 16,2 chez une élève de Saône & Loire

Nous sommes donc en présence d'une série où, malgré le rôle "égalisateur" que semble jouer le poids énorme des orientations en vie active (c'est l'orientation la plus fréquente quelle que soient l'origine sociale ou l'âge de l'élève), des stratégies différentes sont à l'oeuvre. Dans les milieux modestes et chez les filles, l'accent est mis sur l'aspect "technicien" du titre bachelier de technicien : on travaille ou à la rigueur, on acquiert une spécialisation en deux ans. Chez les garçons et dans les milieux plus favorisés, (qui sont très minoritaires en G) on met l'accent sur le titre de bachelier et l'accès à l'Université, chez les enfants de cadres supérieurs, devient plus fréquent que la poursuite d'études de type I.U.T. - B.T.S. Certes, si l'on s'évade plus de la pré-orientation de "technicien-économique" du baccalauréat G quand on vient de milieu favorisé, ce baccalauréat ne peut néanmoins être utilisé comme un "pseudo-baccalauréat B" et permettre l'accès par exemple, aux classes préparatoires aux E.S.C.A.E. Par contre, dans la rubrique "autres études", bien garnie chez les élèves de ces milieux, on trouve des formations professionnelles diverses qui peuvent permettre, comme les études de BALLION (1976), précédemment citées, l'ont montré, à des jeunes aux aptitudes scolaires faibles de valoriser leur "capital social" et d'accéder à des niveaux de rémunération, sinon de qualification, élevés dans le secteur tertiaire.

IV.2.4. Les bacheliers littéraires et économiques :
comparaison et essai de synthèse

Nous pouvons, tout comme nous l'avons fait pour les baccalauréats scientifiques, rassembler dans un même tableau, pour chaque série, la nature de l'orientation la plus fréquente et la durée moyenne des études, pour chaque C.S.P. (tableau IV.9.)

	A	B	G	Ts BACS
AGRICULTEURS	"autre court"	vie active	vie active	vie active
	2,57	1,74	1,03	2,24
COMMERCANTS ARTISANS	faculté Lettres	vie active	vie active	vie active
	2,90	2,00	0,89	2,78
DRES PÉRIEURS	fac. Lettres et fac. Droit ex aequo	faculté Droit	vie active	Médecine
	3,64	3,16	1,75	4,17
DRES IENS	faculté Lettres	Faculté Droit	vie active	vie active
	2,95	2,62	1,41	2,92
EMPLOYÉS	faculté Droit	vie active	vie active	vie active
	3,00	1,53	0,90	2,52
OUVRIERS	"autre court"	B.T.S.	vie active	vie active
	2,25	2,28	1,05	2,20
ENSEIGNANTS	"autre court" *	Faculté Droit *	Faculté Droit *	"au.court"
	1,80 *	non calculé, (N très faibles)	non calculé (N très faibles)	3,33
COURTES C.S.P.	"autre court"	Faculté Droit	vie active	vie active
	2,75	2,39	1,09	2,68

* N faibles.

De ce tableau, et de tout ce qui précède, on peut tirer les remarques générales suivantes ; tout d'abord, ces baccalauréats littéraires et économiques, peut-être du fait de l'exclusion, de facto, de leurs détenteurs, de la plupart des filières pré-sélectives très scolaires (le recrutement en "autre court" s'il est scolaire pour l'Ecole Normale, ne l'est plus du tout pour les filières

préparant aux carrières sociales), ne pénalisent pas autant les élèves âgés que les baccalauréats scientifiques ; ensuite ils sont, comme ces derniers, utilisés de façon différente par les garçons et par les filles : différences qualitatives essentiellement en A (filles en "autre court" et garçons en Droit pour rester très schématique) et quantitatives essentiellement en G (où les filles arrêtent leurs études près de trois fois plus souvent que les garçons). Enfin et surtout, des clivages socio-économiques (plus explicatifs ici que les variables plus "culturelles" comme le diplôme du père) subsistent et sont particulièrement nets pour le baccalauréat B.

Tout se passe comme si les parents et les jeunes de milieux sociaux différents qui avaient pris des habitudes en matière d'utilisation d'un baccalauréat aussi ancien que le baccalauréat A, étaient beaucoup plus déconcertés et adaptaient alors des stratégies inégalement habiles, pour utiliser ces baccalauréats économiques de création plus récente. Ainsi les enfants d'agriculteurs qui utilisaient le baccalauréat A pour accéder à l'Ecole Normale, ne vont pas savoir que faire d'un baccalauréat B ... et arrêteront leurs études dans 42 % des cas, ce qui est énorme pour un baccalauréat général. Les enfants d'employés qui à l'issue du baccalauréat A envisagent des études assez longues, préférant par exemple le Droit à toutes les formes d'études courtes, vont eux aussi s'avérer extrêmement démunis avec un baccalauréat B (46 % iront en vie active), et même G. Du côté des catégories sociales plus favorisées on remarque la sous-représentation très nette des enfants d'enseignants en B et G (donc dès la classe de seconde AB), et leur présence discrète en A, série utilisée essentiellement pour rejoindre l'Ecole Normale. Les enfants de cadres supérieurs, bien représentés, donnent l'image, comme dans les séries scientifiques, d'une tentative de "rentabilisation maximale" de tous les baccalauréats, et ce avec des stratégies mises à jour et habiles. Ainsi, comme les C commençaient à désertir les C.P.G.E. pour aller tenter leurs chances en Médecine, les A, tout en se méfiant toujours des études courtes, mettent désormais l'accent sur le Droit autant que sur les Lettres. En série B ils exercent un quasi-monopole sur les filières de type "autre long" et là encore affluent vers les Facultés de

Droit et Sciences économiques ; enfin, même en G, 25 % d'entre eux entrent dans des filières universitaires longues (contre 13 % chez l'ensemble des G).

Ainsi, malgré des distributions très différentes au niveau des diverses orientations effectives, on retrouve dans les séries littéraires et scientifiques des styles de comportements, des attitudes face à tel ou tel type de filières assez comparables pour tenter une synthèse plus globale, tout en nous proposant de revenir ultérieurement et de façon plus spécifique sur les processus de choix.

IV.3. LES PRINCIPAUX DETERMINANTS DES CHOIX PAR SERIES

IV.3.1. Réserves méthodologiques préliminaires

Nous n'avons pas, jusqu'à présent, mis l'accent sur le pouvoir explicatif des divers modèles utilisés au sein de chaque série, centrant plus notre attention sur les variables s'avérant significatives. Force nous est de constater que les pourcentages de variance expliquée par ces variables, quant aux diverses alternatives envisagées, sont compris dans une fourchette assez large à savoir entre 11 et 52 %. Il n'est pas sans intérêt de remarquer que si le modèle le moins efficace est celui expliquant la poursuite d'études chez les littéraires (BACA) - seules "sortent" les variables père cadre supérieur, père cadre moyen, et deux variables scolaires : la moyenne d'écrit et le caractère "n'a jamais doublé" -, le modèle qui s'avère le plus explicatif est celui qui rend compte de la poursuite d'études longues chez les bacheliers E (BACE) : jouent essentiellement les variables âge, diplôme du père et boursier/non boursier. Il est sans doute plus facile en effet de "prédire" l'orientation des E, dont nous avons vu le caractère "dépouillé" et automatique ; néanmoins les modèles peuvent s'avérer peu performants même dans des cas où on aurait pu s'attendre à des situations claires, par exemple chez les C quant il s'agit d'expliquer l'entrée en classes préparatoires par rapport à la poursuite

d'autres études longues (le modèle BACCL n'explique que 19 % de la variance).

Sans revenir ici en détail sur les limites inhérentes à la méthode retenue, on peut proposer quelques hypothèses pour rendre compte de ce faible pouvoir explicatif de nos modèles. D'une part, il est possible que certaines variables soient mal mesurées, ce qui entraînerait une sous-estimation de leur impact ; cela peut être le cas ici de la profession du père qui a été ventilée, vu l'imprécision fréquente des réponses, dans des catégories trop vastes pour être très discriminantes. Par ailleurs les phénomènes nombreux de multicollinéarité n'ont pas pu être contrôlés, vu la taille relativement restreinte de notre échantillon. Qui plus est, si nous expliquons si peu les choix, c'est sans doute, pour une grande part, tout simplement parce que l'explication est ailleurs. Nous avons vu, en justifiant le choix de nos variables, comment notre problématique initiale nous avait conduit à privilégier les variables actuellement considérées comme responsables de la réussite universitaire - ce afin de cerner plus particulièrement les phénomènes d'auto-sélection - alors qu'en fait il eut été possible d'adopter une démarche plus originale faisant la part plus large aux variables psychologiques et psycho-sociales. Enfin et en outre, tout laisse à croire que certaines variables dont les coefficients sont significatifs ne sont pas directement en relation causale avec l'alternative à expliquer, mais ne font que retraduire l'effet d'autres variables que le modèle ne prend pas en compte ; ce peut être le cas, par exemple, de la variable grossière "département de la commune de résidence de l'élève".

IV.3.2. Quel impact, de quelle variable, dans quelle série ?

La réponse à cette triple question suppose la poursuite simultanée de deux interrogations : quelles sont les variables qui exercent un impact significatif - nous nous appuierons surtout sur les modèles afin d'évaluer cet impact toutes choses

égales d'ailleurs - dans toutes les séries, dans quelques séries, dans aucune série, d'une part ? ; d'autre part, cet impact est-il quantitativement du même ordre dans les différentes séries ? Dans cette perspective, la démarche la plus simple consiste sans doute à travailler variable par variable (les variables de type géographique et contextuel étant traitées à part ultérieurement).

. l'âge au baccalauréat et le déroulement du second cycle

Au niveau du premier choix, études/non études, l'âge au baccalauréat ne va intervenir que dans les séries E, F et à un degré moindre G - un âge élevé étant un facteur dissuasif en ce qui concerne la poursuite d'études - alors que chez les bacheliers généraux autres que E, la variable traduisant le déroulement du second cycle a un pouvoir explicatif plus élevé que l'âge - la modalité SCO, "n'a jamais doublé", étant liée positivement à la poursuite d'études -. Ceci ne peut renvoyer aux différences importantes d'origine socio-culturelle des publics respectifs d'A, B, C, D et de E, F, G puisqu'il s'agit d'un effet valable toutes choses égales d'ailleurs. Les entretiens que nous avons eus avec les élèves nous amènent à penser à titre d'hypothèse, que nous trouvons là l'exemple du rôle de variables psycho-sociales, non prises en compte dans nos modèles ; en l'occurrence ces élèves de A, B, C, D d'une part, de E, F, G de l'autre seraient placés dans des milieux (rappelons qu'ils sont le plus souvent scolarisés dans des établissements distincts) où la perception de l'âge et la prégnance même du groupe des pairs sur la formation des attitudes (ces élèves de E, F, G sont aussi plus souvent internes) ne sont pas les mêmes : si chez les bacheliers généraux, c'est le fait de redoubler, notamment la classe terminale, qui compte pour l'orientation ultérieure¹, chez les autres, un élève de E l'exprimait on ne peut plus clairement, "à 19 ans, on a l'âge de travailler" avec à l'appui des réflexions, sur lesquelles nous reviendrons lors de

¹ Cette prise en compte du déroulement du second cycle étant sans doute plus liée à la perception de sa propre valeur scolaire qu'à la prise en compte de l'âge comme facteur réhibitoire à partir d'un certain seuil.

l'étude des variables géographiques, de genre : tous les camarades de mon immeuble gagnent leur vie, à mon âge, mes frères travaillent, etc...

Néanmoins, au niveau des tableaux croisés, la fréquence des orientations en vie active croît avec l'âge, quelle que soit la série, sauf pour la série G où elle est tellement massive qu'elle ne varie presque plus avec l'âge ; seulement, les taux plafonneront, à vingt ans, autour de 50 % en E, de 30-35 % en A et B, de 10 % en C et de 6 % en D.

Les élèves redoublant la classe terminale seront - et ceux ayant redoublé antérieurement à un degré moindre - sur-représentés dans cette voie ; bien que ces redoublants soient plus nombreux dans les séries (scientifiques) permettant les études les plus longues (séries que l'on s'attache donc apparemment plus à rentabiliser), leur durée moyenne d'étude sera inférieure d'une année par rapport à leurs condisciples n'ayant jamais doublé.

Au niveau du choix études courtes/études longues, l'impact de l'âge est moins net, et les variables scolaires et socio-économiques semblent bien plus déterminantes. Les attitudes mêmes des redoublants sont discordantes selon les séries puisqu'aussi bien ils rejettent très nettement les études courtes en A, et les études longues en B.

C'est surtout lors du choix entre les diverses filières longues scolairement très hiérarchisées que les élèves "n'ayant jamais doublé dans le second cycle" vont se distinguer des autres, cette variable traduisant la scolarité s'avérant là encore plus explicative que l'âge : ainsi les élèves de C n'ayant jamais redoublé ont des probabilités plus fortes d'accéder aux classes préparatoires, aux filières "autre long" et à Médecine-Pharmacie ; même chose pour les D en ce qui concerne la Médecine. Certes, certaines tendances manifestes au niveau des analyses de correspondance ou des tableaux croisés, sont effacées par le système tranché des dichotomies ; ainsi nous avons vu, par exemple, un même élève jeune

titulaire d'un baccalauréat A, s'orienter plutôt vers des classes préparatoires littéraires, tantôt vers des filières de type "autre court", selon son milieu social.

On retrouve par là l'hypothèse déjà avancée, dans les études de l'I.N.E.D. et de l'I.N.O.P., à savoir que l'âge ne joue que dans la mesure où on lui prête attention, c'est-à-dire plus précisément dans la mesure où les divers groupes sociaux lui prêtent attention : au niveau élevé du cursus où se situe cette étude, l'âge, toutes choses égales d'ailleurs, et sauf dans certaines séries (E, F, G) semble bien avoir un impact faible sur les choix d'orientations, notamment quand il est possible de le distinguer, comme cela est fait ici, des variables scolaires dont il est souvent un substitut. Nous avons vu le poids, plus net, surtout chez les bacheliers généraux, de la variable caractérisant le déroulement du second cycle, voyons à présent l'action de la moyenne obtenue à l'écrit du baccalauréat, censée traduire le brio scolaire de l'élève.

. la moyenne d'écrit au baccalauréat

S'il est facile d'enregistrer l'âge d'un élève, l'évaluation de son brio scolaire est beaucoup plus délicate. Si nous avons retenu ici la moyenne d'écrit obtenue lors de l'examen c'est, certes pour des raisons de commodité et d'homogénéité évidentes mais aussi parce que la mention qui en résulte peut être, tout comme la série, utilisée par l'étudiant, et perçue par des "sélectionneurs" éventuels, comme un "signal" ; que ce résultat comporte une part certaine d'aléas et ne soit pas très valide pour certains élèves reste bien sûr vrai.

En restant, dans un premier temps, au niveau des modèles, on constate que l'effet de la moyenne, toutes choses égales d'ailleurs, sur la poursuite ou non, d'études, est plutôt faible, sauf en B (où un point de moyenne accroît de 9 % la probabilité de faire des études.) Il est d'ailleurs tout-à-fait remarquable de constater les différences à

cet égard des situations des bacheliers B et D, dont les orientations sont certainement les plus inégalitaires socialement et qui ont aussi l'un et l'autre un taux de non poursuite d'études assez fort : en B le rôle de la moyenne est au plus fort, en D, il est extrêmement faible (un point de moyenne d'écrit accroît de 0,8 % la poursuite des études) ; nous avons déjà eu l'occasion de noter ce côté accrocheur du public de D : on fera tout pour arriver jusqu'au baccalauréat et on utilisera ce baccalauréat quels que soient les résultats de l'examen ...

Par contre, on observe une plus grande homogénéité entre les séries sur lesquelles ont été construits des fichiers expliquant l'alternative études courtes/études longues. Bien que le caractère global de la rubrique études courtes (les filières "autres courts" cotoyant I.U.T. et B.T.S.) limite la portée des résultats, on peut dire qu'au moins en B et D les meilleurs élèves poursuivent des études longues (un point de moyenne accroît dans les deux cas de plus de 8 % la probabilité d'aborder ce type d'études) ; cela est moins net en A, sans doute en partie pour les raisons invoquées ci-dessus (nous avons eu l'occasion de voir que dans cette série, l'Ecole Normale répertoriée dans les "autres courts" attirait nombre de bons élèves).

Au niveau des autres alternatives, on remarque à nouveau le faible impact de la réussite au baccalauréat sur les orientations pré-sélectives et prestigieuses, comme les E.S.C.A.E. pour les C et les classes de M.S.T. pour les E (un point de moyenne n'affecte respectivement que de 1,5 % et de 3,7 % les probabilités d'accès à ce type d'études, par rapport à la poursuite d'autres études longues). La moyenne d'écrit n'a pas non plus d'impact sur l'orientation en Médecine-Pharmacie, que l'on soit titulaire d'un baccalauréat C ou d'un baccalauréat D (nous avons vu pour Médecine le poids de la modalité SCO) ; ces deux séries de constatations valent bien sûr "toutes choses égales d'ailleurs".

cet égard des situations des bacheliers B et D, dont les orientations sont certainement les plus inégalitaires socialement et qui ont aussi l'un et l'autre un taux de non poursuite d'études assez fort : en B le rôle de la moyenne est au plus fort, en D, il est extrêmement faible (un point de moyenne d'écrit accroît de 0,8 % la poursuite des études) ; nous avons déjà eu l'occasion de noter ce côté accrocheur du public de D : on fera tout pour arriver jusqu'au baccalauréat et on utilisera ce baccalauréat quels que soient les résultats de l'examen ...

Par contre, on observe une plus grande homogénéité entre les séries sur lesquelles ont été construits des fichiers expliquant l'alternative études courtes/études longues. Bien que le caractère global de la rubrique études courtes (les filières "autres courts" cotoyant I.U.T. et B.T.S.) limite la portée des résultats, on peut dire qu'au moins en B et D les meilleurs élèves poursuivent des études longues (un point de moyenne accroît dans les deux cas de plus de 8 % la probabilité d'aborder ce type d'études) ; cela est moins net en A, sans doute en partie pour les raisons invoquées ci-dessus (nous avons eu l'occasion de voir que dans cette série, l'Ecole Normale répertoriée dans les "autres courts" attirait nombre de bons élèves).

Au niveau des autres alternatives, on remarque à nouveau le faible impact de la réussite au baccalauréat sur les orientations pré-sélectives et prestigieuses, comme les E.S.C.A.E. pour les C et les classes de M.S.T. pour les E (un point de moyenne n'affecte respectivement que de 1,5 % et de 3,7 % les probabilités d'accès à ce type d'études, par rapport à la poursuite d'autres études longues). La moyenne d'écrit n'a pas non plus d'impact sur l'orientation en Médecine-Pharmacie, que l'on soit titulaire d'un baccalauréat C ou d'un baccalauréat D (nous avons vu pour Médecine le poids de la modalité SCO) ; ces deux séries de constatations valent bien sûr "toutes choses égales d'ailleurs".

A ce propos, on pouvait a priori faire l'hypothèse que pouvaient fonctionner dans les orientations effectives des substitutions entre série et brio, plus précisément qu'une mention dans une série peu adaptée à telle voie pouvait permettre de compenser cette inadaptation et de se retrouver dans une situation analogue à celle des titulaires de baccalauréats plus adaptés pouvant eux se permettre d'être moyens. En fait la pré-orientation qui résulte des diverses séries, fort spécialisées, fait que d'une part il y a des inadaptations "irrécupérables" même pour d'excellents élèves (les littéraires, si brillants soient-ils, ne vont jamais en Science ou en Médecine), d'autre part les glissements éventuels se font toujours dans le même sens, les séries tout comme les orientations étant très hiérarchisées : ce ne sont pas les meilleurs scientifiques que l'on trouvera en Lettres ou en Droit ... Ce cloisonnement¹ ne laisse une petite marge de manoeuvre qu'au sein des deux grandes catégories de baccalauréats, les baccalauréats littéraires et les baccalauréats scientifiques : ainsi on rencontrera en I.U.T. des bacheliers C plutôt passables et des bacheliers F plutôt bons, en classes préparatoires scientifiques de baccalauréats C, et d'excellents E et D ; par contre dans les rares filières où se côtoient littéraires et scientifiques, comme les classes préparatoires aux E.S.C.A.E., les B ne sembleront pas plus particulièrement brillants que les D, alors que dans les Ecoles Normales les C comme les A seront de bons élèves.

Ce phénomène de substitution série/brio ne semble donc jouer que dans des marges rendues très étroites par la spécialisation rédhitoire de certaines séries et "la chasse gardée" qu'exercent les bacheliers scientifiques sur les filières où ils n'ont pas à craindre la concurrence des autres².

¹ Un tableau (annexe 3) montre bien les recrutements très typés et concentrés sur quelques séries, des différentes filières.

² MILLOT-ORIVEL (1976) montrent comment s'est réalisée progressivement cette adéquation série du baccalauréat - filières universitaires, d'abord chez les littéraires puis chez les scientifiques, de façon plus tardive et à partir du moment où des difficultés d'emploi ont commencé à apparaître chez les diplômés (années 1968-1970).

Certes, il est fort probable que cet impact, globalement faible, du brio sur les orientations toutes choses égales d'ailleurs, soit modulé en fonction d'autres variables, comme l'origine sociale par exemple, les sociologues (BOUDON, 1973) ont déjà remarqué que "lorsque le niveau culturel des parents est élevé, les aspirations professionnelles sont faiblement affectées par le niveau de réussite scolaire", l'influence du brio étant donc plus nette dans les milieux modestes. Pour tester cette hypothèse, le retour aux tableaux est nécessaire autant que délicat (et de fiabilité toute relative vu la faiblesse des effectifs au niveau des partitions fines comme série /C.S.P./brío/orientation). Il s'avère qu'effectivement des effets d'interaction sont perceptibles : si globalement on n'observait pratiquement pas de lien entre le brio et l'orientation en Médecine, ceci est à moduler en fonction des milieux d'origine des élèves, ceux de milieux aisés n'allant en Médecine que quand ils ne sont pas assez bons pour aller en classes préparatoires, alors que les enfants d'ouvriers ne vont en Médecine que quand ils sont très brillants. Dans cette même série C, il n'y a que chez les enfants d'agriculteurs que l'on s'oriente en Faculté de Sciences avec un très bon baccalauréat (mention bien ou très bien), partout ailleurs cette orientation semble plutôt une solution de repli. En D, où la Médecine constitue l'orientation la plus prestigieuse, les fils de cadres supérieurs se concentrent tous sur cette orientation quand ils sont très bons, alors que les enfants d'agriculteurs sont, dès le niveau "mention assez bien" aussi nombreux à entrer d'emblée dans des filières de type paramédical que médicales.

Ce type d'attitude est encore plus net quand on étudie à cet égard les comportements des filles et des garçons : dès qu'elles obtiennent des résultats seulement moyens au baccalauréat, les filles se replient avec force sur des filières plus sûres et plus modestes ; par exemple, les filles ayant en poche un baccalauréat C avec mention bien ou très bien vont aller en classes préparatoires, certes pas autant que les garçons, mais néanmoins avec une fréquence exceptionnelle (43 %), fréquence qui va chuter à 5 % dès le seuil "mention assez bien" alors que les garçons tenteront leur chance en C.P.G.E. même avec une mention passable beaucoup plus fréquemment.

Il semble bien que nous soyons en présence, chez les élèves de milieux et de sexe différents, de comportements modulés de façon inverse en fonction du brio scolaire : chez les jeunes de milieux favorisés et chez les garçons, la sensibilité aux résultats scolaires n'est pas absente mais elle joue beaucoup plus dans le sens de la "hausse" (on exploite de façon maximaliste un bon baccalauréat) que de la baisse (on maintiendra des projets ambitieux même quand les résultats sont moins probants) ; au contraire chez les jeunes de milieux modestes et chez les filles la sensibilité au brio fera sentir ses effets surtout dans le sens de la baisse (dès que l'on est seulement moyen, on se replie sur des voies moins ambitieuses) et beaucoup moins dans le sens de la hausse (il faut vraiment être très bon pour risquer certaines orientations et de toute façon, même très bon on n'est jamais aussi ambitieux que les élèves de même niveau mais d'origine sociale plus favorisée).

. le sexe de l'élève

Ceci nous introduit tout naturellement à l'étude du poids de cette variable sexe dont nous venons de voir un des effets, sans doute l'un des plus importants.

Si l'on repart des modèles, et sans prendre en compte les séries E et F qui comptent une majorité écrasante de garçons, on remarque vite qu'au niveau des grandes dichotomies étudiées, l'effet de la variable sexe est nul dans les séries A et B, et fort dans les séries C,D,G. Pour ce qui est des baccalauréats littéraires, l'absence d'impact du sexe toutes choses égales d'ailleurs, n'implique pas l'inexistence d'effets qualitatifs observables au niveau des tableaux croisés : ainsi que ce soit en A comme en B, les garçons choisissent beaucoup plus fréquemment les études juridiques, les filles les études de Lettres et les filières "autre court" ; néanmoins, il semble bien qu'elles soient beaucoup plus à l'aise pour utiliser un baccalauréat littéraire qu'un baccalauréat scientifique.

En C notamment, toutes les alternatives (sauf la dernière qui distingue Médecine des autres filières universitaires)

font apparaître des différences significatives de comportement entre filles et garçons, différences surtout massives au premier niveau (lors du choix études courtes ou vie active/études longues) ; en D c'est seulement au niveau de la poursuite d'études longues que les garçons ont un comportement systématiquement différent. Ce n'est pas un hasard si les bachelières scientifiques, quand elles font des études longues, vont de façon privilégiée en Médecine, toutes les autres filières longues, notamment celles les plus prestigieuses, ouvertes aux bacheliers scientifiques, débouchant essentiellement sur des carrières de type ingénieur traditionnellement masculines.

Au niveau des tableaux croisés cependant, les écarts entre filles et garçons se trouveront légèrement atténués par le fait que les filles accédant à la série C viennent en premier lieu de milieux privilégiés. A l'inverse, les différences de comportement apparaissant toutes choses égales d'ailleurs, en G - les garçons poursuivant, nous l'avons vu, beaucoup plus fréquemment des études, se retrouveront plutôt accentuées au niveau des tableaux croisés, les garçons de G venant surtout de milieux, sinon privilégiés, du moins où la poursuite d'études est assez valorisée (cadres moyens notamment).

A ce propos, il est intéressant de se pencher un moment sur le comportement de ces élèves "déviant" en prenant pour exemple le cas des garçons de G (qui sont pratiquement tous titulaires d'un baccalauréat G2, Comptabilité) et des filles de la série F (qui sont pratiquement toutes titulaires d'un baccalauréat F7 ou F7', Biochimie ou Biologie) ; si dans leur immense majorité, les jeunes invités à poursuivre un cycle long technique à l'issue de la 3^{ème} iront préparer un baccalauréat F, si ce sont des garçons, un baccalauréat G si ce sont des filles, il semble que le phénomène de rejet de ces orientations traditionnelles, qui va faire aller les garçons en G2 et les filles en F7, soit essentiellement urbain ; les jeunes "déviant" de G2 comme de F7, sont en effet dans leur grande majorité, originaires de villes au moins moyennes.

Si l'offre contribue, certes, à l'explication de ce phénomène (les sections F7-F7' sont concentrées dans les grandes

viles, les sections G2 sont elles plus disséminées), ce mouvement de balancier filles rurales en G1/filles urbaines en F7, garçons ruraux en F1,F2,F3/garçons urbains en G2 (en schématisant de façon extrême un phénomène qui reste, rappelons-le, très largement minoritaire) semble bien traduire aussi une attitude différente de la part des jeunes et de leurs parents ; ces derniers sont d'ailleurs le plus souvent employés dans le secteur tertiaire (employés, cadres moyens). Ce seraient donc les élèves d'origine rurale et de milieux modestes qui s'orienteraient de la façon la plus conventionnelle, laissant aux autres le luxe de la déviance et de l'utilisation nuancée de toutes les ressources du système scolaire.

. les variables socio-culturelles : profession et diplôme des parents, et caractère boursier - non boursier

Ces variables, que nous venons déjà de voir agir à travers les remarques précédentes, ont par ailleurs des effets plus massifs et moins subtils. Lors des analyses des correspondances, le premier axe s'est toujours avéré discriminer les points en fonction de l'origine socio-culturelle, sans qu'il soit possible à ce niveau de distinguer l'impact de ces variables elles-mêmes et l'impact des séries de baccalauréat également bien discriminées sous cet angle, sur les orientations projetées alors sur le plan. Ceci a pu être fait grâce aux modèles, mais tout en introduisant ces différentes variables (C.S.P., diplôme etc...) une à une vu leur collinéarité.

Dans les modèles utilisé in fine, les variables s'avérant les plus explicatives ont été retenues, ce qui ne signifie pas que les autres, dont elles sont les substituts partiels, n'aient pas encore d'effet dans une vague antérieure. Ceci pour dire qu'il serait arbitraire de trop insister sur le fait que, dans telle ou telle série, ce sera le diplôme du père plutôt que sa catégorie sociale, ou la bourse plutôt que la taille de la famille, qui "sortent" dans le dernier modèle retenu.

Au premier niveau études/non études, les baccalauréats qui laissent apparaître les inégalités sociales les plus nettes sont les séries B et D ; mais si dans le premier cas (en B) toutes les catégories sociales s'avèrent significatives, ce qui témoigne d'une utilisation très nuancée de ce diplôme, en D ne se distinguent nettement des autres que les catégories agriculteurs et ouvriers. L'origine sociale joue également en G, où ce sont surtout les catégories intermédiaires (cadres moyens, commerçants-artisans et employés) qui sont pénalisés, et en F où se distinguent de façon très prégnante les catégories privilégiées minoritaires dans cette série (les enfants de cadres moyens ou encore ceux dont la mère exerce un emploi de niveau cadre). L'origine sociale joue beaucoup plus légèrement en A (les cadres moyens et supérieurs poursuivant un peu plus souvent des études) et plus du tout en C et en E. Dans ces deux dernières séries, la variable diplôme du père s'avère plus explicative ; en C ce sont les jeunes dont les pères sont peu diplômés (C.E.P. ou B.E.P.C.) qui sont pénalisés quant à la poursuite d'études longues, alors qu'en E c'est au contraire la minorité dont le père a le baccalauréat qui se distingue très nettement des autres par une probabilité supérieure de plus de 100 % de poursuivre des études longues.

L'effet net de la possession d'une bourse (dans le second cycle du second degré) n'est significatif qu'en E et en G, les boursiers abordant moins fréquemment des études.

Les configurations sont donc très variables selon les séries quant au rôle de telle ou telle caractéristique du milieu socio-culturel du jeune : les enfants d'employés, toutes choses égales d'ailleurs, poursuivent des études supérieures pratiquement toujours avec un baccalauréat D, et très rarement avec un baccalauréat B ou G ; les enfants d'agriculteurs poursuivront, eux, des études assez souvent avec un baccalauréat G et beaucoup moins, de façon toute relative selon les séries bien sûr, avec un baccalauréat B ou D etc... Il est probable que des catégories sociales cernées de façon moins grossière s'avèrent en avoir un effet encore plus significatif.

Les variables plus strictement économiques comme le fait d'être boursier, ou non, jouent par contre plus lors du choix études courtes/études longues, notamment dans les séries où les études longues abordables de fait sont soit très longues soit très aléatoires, c'est-à-dire en D et en A ; dans ces deux séries les élèves boursiers dans le second cycle feront plus fréquemment des études courtes. Dans cette même série A, les élèves de famille de niveau culturel modeste iront également nettement plus souvent faire des études courtes.

En E, on observe ce qui est peut-être l'indice d'orientation moins "désintéressée" chez ces élèves¹, que ces mêmes jeunes dont le père n'a que le C.E.P. voire le B.E.P.C., quand ils font des études longues, se concentrent sur des filières aussi efficaces que "Mathématiques Supérieures Techniques" ou encore les Ecoles d'Ingénieurs et rejettent alors les orientations universitaires.

Réciproquement, les orientations déviantes et inattendues (bachelier C en vie active ou en Faculté de Lettres, bachelier E en Médecine ou en Sciences économiques) sont pratiquement toujours le fait de jeunes de milieux favorisés ; mais si ce type d'orientation est original, il n'est pas scolairement impossible ; par contre, les quelques cas d'orientation aberrants observés (bacheliers G en Faculté des Sciences ou de Médecine) sont toujours réalisés par des jeunes de milieux populaires que l'on peut penser être pour le moins mal informés.

Pour ce qui est des orientations vers des filières pré-sélectives, on notera là encore de grandes différences de comportements entre les catégories sociales : si, avec un baccalauréat C les fils d'ouvriers choisissent la promotion par les C.P.G.E. et donc la filière ingénieur, les fils d'employés ou de commerçants-artisans choisissent eux la filière "autre long" et dans leur cas électivement les classes préparatoires aux Ecoles Supérieures de Commerce.

¹ Nous avons déjà noté antérieurement que les fils d'ouvriers titulaires d'un baccalauréat C allaient systématiquement plus souvent en C.P.G.E., ce qui conforte d'autant cette hypothèse.

C'est donc bien la variable origine sociale qui s'avère la plus efficace pour rendre compte des orientations, les déterminismes économiques, exprimés de façon bien imparfaite par le fait d'être boursier, jouant, toutes choses égales d'ailleurs, surtout lors du choix études courtes/études longues. S'il est incontestable que certaines catégories sociales utilisent mieux certaines séries de baccalauréat que d'autres (l'utilisation d'un baccalauréat général étant théoriquement liée à une poursuite d'études), les séries elles-mêmes, de par leurs débouchés objectifs se prêtent plus ou moins au jeu de ces inégalités : le panorama des diverses solutions envisageables à l'issue d'un baccalauréat E est incontestablement plus net (étapes successives de durée brève envisageables, caractère pré-sélectif des formations plutôt sécurisant, etc...) que celui ouvert aux titulaires d'un baccalauréat B ou D. Certes, en fin de classe de troisième et de seconde, les individus tendent à rejoindre les séries qui leur conviennent : les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers seront nombreux en E et en G, séries qu'ils sauront bien utiliser et auront tendance à aller moins souvent en B, série qu'ils utilisent plus mal. Cela dit, il ne suffit pas d'avoir tel baccalauréat en poche pour avoir envie de l'utiliser dans les directions privilégiées qu'il offre. Ainsi les bacheliers scientifiques, issus de milieux d'enseignants, ne cherchent pas à valoriser leur diplôme en direction du secteur industriel ou commercial et se réfugient donc sur l'enseignement, le secteur médical et paramédical. Au contraire, les enfants d'ouvriers choisiront plutôt des orientations vers le secteur industriel, n'abordant qu'avec méfiance la Médecine ou plus encore ce secteur commercial, qui lui attirera une forte partie des jeunes dont les parents travaillent dans le secteur tertiaire comme employés, cadres moyens ou commerçants-artisans.

C'est quand la notion de choix a un sens, c'est-à-dire que la gamme des orientations réalisables est la plus vaste - à l'heure actuelle c'est le cas des bacheliers scientifiques notamment des C - que ces "styles" d'utilisation sont les plus patents.

Nous reviendrons, lors de l'étude plus systématique des processus de choix sur ce type de variable d'ordre psycho-

social sans doute un peu négligées jusqu'alors, de même que sur des notions comme la tolérance du risque, plus souvent prise en compte notamment par les économistes, qui semblent éminemment variables selon les milieux socio-culturels dont sont issus les jeunes.

Notons enfin, pour finir, que nous avons demandé aux bacheliers s'ils avaient des frères et soeurs dans l'enseignement supérieur, afin de détecter d'éventuels effets d'influence. L'exploitation de ce renseignement s'est avérée décevante : 80 % des jeunes n'ont pas donné de réponse à cette question (la majeure partie n'avaient sans doute effectivement pas de frères et soeurs dans l'enseignement supérieur), et les réponses obtenues ont donc été inexploitablement statistiquement. Néanmoins un tableau croisé regroupant les filières (I.U.T.-B.T.S., C.P.G.E. et autre long etc...) montre que 25 % des jeunes de notre échantillon ont pris une orientation analogue à celle d'un, au moins, de leur frère ou soeur. Ces analogies portent surtout sur les orientations en Médecine, Lettres, C.P.G.E. et "autre long", et moins sur les orientations en "autre court", Droit et Sciences.

Quoiqu'il en soit, une étude plus précise n'aurait eu de sens qu'à condition de connaître, également les séries des baccalauréats possédés par ces frères et soeurs, tant il s'avère que l'action, indéniable, du contexte socio-culturel dans lequel vit l'adolescent ne joue que dans des limites restreintes du fait des orientations précoces dans des filières hiérarchisées, et de la sélection indiscutablement pré-professionnelle qui en découle, organisée de façon systématique à la fin du premier cycle du second degré. Dans un tel cadre, comme le note justement PERRENOUD (1970) *"si le milieu social détermine largement l'entrée des enfants dans une filière déterminée, il paraît ne plus avoir autant d'influence, une fois qu'ils sont engagés dans une telle filière. L'organisation du système d'éducation, au sens large, canalise en outre les ambitions des adolescents, en délimitant formellement, pour chaque catégorie de statut scolaire un cercle de possibilités théoriques, et surtout, par la coutume, un cercle plus restreint de solutions praticables"*.

IV.4. ELEMENT DE COMPARAISON AVEC D'AUTRES ETUDES

Pour les deux raisons majeures que nous évoquons dans l'avant-propos, représentativité imparfaite de notre échantillon d'une part, absence quasi-totale d'enquêtes longitudinales analogues d'autre part, les comparaisons souhaitées avec d'autres travaux s'avèreront rares et plus fiables au niveau de l'étude des déterminants des orientations observées qu'au niveau des descriptions quantitatives globales.

Dans un premier temps, nous rapprocherons nos résultats de ceux obtenus à partir d'une exploitation spécifique de la bande informatique de l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D., en ce qui concerne le passage secondaire/supérieur¹. Puis nous nous reporterons aux enquêtes successives du Ministère de l'Education, menées sur des cohortes de bacheliers entre 1972 et 1975 notamment, afin de chercher à avoir, par ces sources différentes, une vision plus correcte de l'évolution éventuelle des phénomènes d'orientations tout au long de ces dernières années.

IV.4.1. Bacheliers 69-70, bacheliers 76

Nous en avons parlé, l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D. suit des élèves sortis de l'enseignement primaire en 1962 ; l'observation faite dix ans après montre que 21,5 % d'entre eux sont alors bacheliers (plus des trois-quarts ayant obtenu leur diplôme en 1969 ou 1970). Leur taux de passage dans l'enseignement supérieur (toutes filières incluses), de l'ordre de 80 % est pratiquement identique à celui calculé sur la cohorte des bacheliers 76 (78,8 %). Nous ne reviendrons pas sur le fait que la promotion étudiée par GIRARD et BASTIDE (1973) n'a pas cheminé dans le même

¹ Cette exploitation de la bande I.N.E.D. a été menée par MINGAT (1977), qui l'a, lui, plus particulièrement utilisée pour tenter une analyse globale des scolarisations (en cherchant à expliquer l'âge de sortie du système éducatif).

cadre institutionnel que le nôtre, et qu'en conséquence des analogies au niveau des chiffres et des modèles explicatifs doivent donner lieu à des interprétations prudentes.

Cette comparaison portera d'une part sur les analyses de régression réalisées à partir de la bande I.N.E.D., d'autre part sur les modèles construits, toutes séries confondues, sur notre cohorte, et ce en notant bien que les variables dépendantes ne sont pas les mêmes. En effet, sur la cohorte bachelière de l'enquête I.N.E.D., c'est la durée moyenne des études entreprises après le baccalauréat (et non des alternatives en matière d'orientations) que nous avons tenté d'expliquer, objectif d'ailleurs atteint dans des proportions assez satisfaisantes puisque près de 40 % de la variance de la durée des études s'est trouvée expliquée. Le tableau suivant ne retient que les variables jouant significativement.

Remarquons tout de suite combien l'âge de sortie du CM2 a, dix ans après, des effets encore très significatifs, et, ce qui est tout à fait notable, des effets qui sont même légèrement plus forts que ceux des variables "a redoublé en second cycle" et "a redoublé en premier cycle". Nous l'avions remarqué lors de l'étude de la sélection en amont, plus les difficultés scolaires sont précoces, plus elles s'avèrent déterminantes pour l'avenir. Comme le remarquent GIRARD et BASTIDE (1970) : "*l'aptitude à s'insérer rapidement dans les structures scolaires commande toute l'orientation*". Sur notre population de bacheliers 76, et au niveau du choix études/non études, ce sera aussi l'âge auquel on parvient au baccalauréat qui va s'avérer la variable significative et non les caractéristiques de déroulement du second cycle (qui jouera plus, elle, sur la poursuite d'études longues plutôt que courtes).

Autre variable individuelle, le sexe, qui joue fortement chez les bacheliers 68-70 puisque les filles font, toutes choses égales d'ailleurs, 0,7 année d'études de moins que les garçons. En 1976, cette variable ne va pas jouer au niveau du choix études/non études, mais surtout au niveau du choix études courtes/études longues ; en homogénéisant les distributions des garçons et

Régression de la durée des études, dans la population
bachelière (enquête I.N.E.D.)

(IV.10)

VARIABLE "OMISE" (référence)	VARIABLE	COEFFICIENT ²	t ¹
PROFESSIONS LIBERALES & CADRES SUPERIEURS	Cadres moyens	- 0,44	- 3,6 ***
	Commerçants-artis.	- 0,50	- 4,2 ***
	Employés	- 0,68	- 6,0 ***
	Agriculteurs	- 1,14	- 8,9 ***
	Ouvriers	- 1,15	- 10,0 ***
MASCULIN	FEMININ	- 0,70	- 16,9 ***
-	Age en 62 (fin CM2)	- 0,32	- 9,9 ***
SERIE F-G	Série A	1,56	+ 25,5 ***
	Série B	1,47	+ 15,7 ***
	Série C	1,98	+ 24,7 ***
	Série D	2,06	+ 31,1 ***
	Série E	1,13	+ 10,4 ***
COMMUNE RURALE	PARIS	- 0,25	- 3,1 ***
CEG (fréq. 1er cycle)	Lycée	0,30	+ 6,8 ***
-	Mention au bac.	0,10	+ 5,2 ***
-	A redoublé 2 è cyc.	- 0,31	- 8,7 ***
-	A redoublé 1er cyc.	- 0,24	- 6,9 ***

¹ * t significatif au seuil de 10 %
 ** t significatif au seuil de 5 %
 *** t significatif au seuil de 1 %.

² Les coefficients donnés dans le tableau donnent des mesures en années de l'effet de la variable et sont donc lisibles de façon très simple (un bacheliers A, par exemple, fait, toutes choses égales d'ailleurs, une année et demi de plus d'études qu'un bacheliers F ou G).

des filles entre les diverses séries de baccalauréat (mais sans contrôler les autres variables) on voit l'écart de 0,66 année initialement observé passer à 0,08, c'est-à-dire devenir quasiment nul. Si tant est que l'on puisse tirer des conclusions de données si hétérogènes, on peut faire l'hypothèse qu'en 1976, si filles et garçons continuent à être détenteurs de baccalauréats de série différente et à s'orienter de façon qualitativement différenciée, à série égale, il n'y a plus d'écart quantitatif dans les durées moyennes d'études abordées par les uns et les autres¹.

Passons aux variables scolaires (mention au baccalauréat et surtout série) qui vont s'avérer encore plus déterminantes. En 69-70, par rapport aux bacheliers F et G pris pour référence, les bacheliers généraux ont tous des durées moyennes d'études significativement plus élevées et se classent, par ordre de durée décroissante, ainsi : D, C, A, B, E. Par rapport à nos données, il semble bien qu'il y ait eu des modifications non négligeables au sein des diverses séries scientifiques : en 76, au niveau de la poursuite d'études, de la poursuite d'études longues et de l'accès à des filières pré-sélectives de haut niveau, les bacheliers C sont incontestablement les mieux placés, suivis d'assez près, ce qui serait le changement le plus notable, par les bacheliers E, les bacheliers D s'étant donc relativement "déclassés" et se trouvant à présent dans une situation plus proche des A et B plus que des C et E au moins en terme quantitatif (quant à la probabilité de faire des études, et de faire des études longues), et toutes choses égales d'ailleurs. Le poids de la variable mention au baccalauréat est faible, et tout comme sur nos données, ce sont donc les variables séries du baccalauréat et origine socio-culturelle qui s'avèrent les plus explicatives.

Si les catégories sociales se distinguent toutes nettement de la catégorie de référence - cadres supérieurs et professions libérales - la situation des enfants d'ouvriers et d'agriculteurs est la plus particulière avec en moyenne une année d'études

¹ des nuances seraient à introduire en fonction des filières abordées : les bacheliers scientifiques qui vont si souvent en Médecine se réorienteront très fréquemment vers des filières paramédicales courtes alors que les bacheliers entrés en école d'ingénieurs auront eux une probabilité plus forte de faire effectivement cinq ans d'études.

au moins, alors que les catégories intermédiaires voient leur handicap se situer plus au niveau d'une demi-année. Dans nos modèles, regroupant toutes les séries, c'est toujours la variable "diplôme du père" qui s'est révélée la plus efficace, mais on sait par ailleurs que la modalité "père sans diplôme", qui joue le plus fortement dans le sens d'une non-poursuite d'études ou d'études courtes plutôt que longues, est liée de façon très significative aux seules C.S.P. agriculteurs et ouvriers. Variable mi-sociale, mi-géographique, le type d'établissement fréquenté dans le premier cycle discrimine les élèves venant des C.E.G. par rapport aux élèves des lycées (0,3 année d'études en moins), et ce toutes choses égales d'ailleurs. En 1976, les élèves des C.E.S. et ceux des C.E.G. continuent de se distinguer des élèves de lycées plus d'ailleurs dans le sens d'études plus courtes qu'au niveau du choix études/non études. Ce type de phénomène devrait progressivement disparaître, et une étude récente de l'I.N.O.P. portant sur des élèves scolarisés en troisième en 1973-74 montre l'absence de poids de cette variable au niveau des projets et des orientations effectives des jeunes à ce niveau (PELNARD, 1977).

Les variables géographiques qu'il était possible de construire sur les données de la bande I.N.E.D. étaient la taille de la commune de l'élève, la distance de cette commune par rapport à l'établissement de second cycle le plus proche, l'existence d'un établissement d'enseignement supérieur dans le département, le taux de scolarisation dans le supérieur du département. Sur les bacheliers 69-70, seul le caractère rural de la commune a un impact décisif ; parmi les autres variables descriptives des ressources scolaires locales, c'est le taux de scolarisation dans le supérieur qui est la plus pertinente quant à l'explication de la durée des études entreprises par des bacheliers, mais l'impact de cette variable est beaucoup moins net que sur la régression des durées de scolarisation toutes filières confondues, menée par MINGAT (1977), citée plus tôt. La comparaison n'est pas aisée avec les modèles, les variables géographiques construites n'étant pas les mêmes. Cela dit nous y avons relevé - nous y reviendrons plus loin pour tenter de les expliquer - les différences de scolarisation (notamment du fait d'entamer ou non une scolarisation dans l'enseignement supérieur) entre les départements

de l'Académie, et ce indépendamment de leur caractère plus ou moins rural ou des caractéristiques socio-économiques de leurs populations. Cette composante locale présente dans les deux études, méritera un examen approfondi.

Par rapport à l'exploitation, sommaire, de la bande I.N.E.D., centrée sur l'explication d'un indice aussi grossier que la durée moyenne des études entreprises, nos modèles successifs, qui ont d'ailleurs aussi un caractère relativement grossier (si l'on fait l'hypothèse que l'étudiant prend simultanément en compte au moment du choix toutes les alternatives possibles), ont l'avantage de préciser le niveau d'intervention des variables déterminantes qui sont globalement les mêmes. Ainsi, et pour ne citer que quelques exemples, les variables géographiques joueront surtout au moment du choix études/non études, le sexe plutôt lors de l'alternative études courtes/études longues ; l'âge au baccalauréat jouera surtout au premier niveau et sera "relayé" par des variables du type "déroutement du second cycle" au deuxième niveau, tandis que la série du baccalauréat sera un des déterminants les plus prégnants et les plus constants, à tous les stades de la décision d'orientation.

IV.4.2. Recherche de tendances d'évolution : les enquêtes du S.E.I.S.

Si la comparaison menée avec la cohorte des bacheliers de l'enquête I.N.E.D. ne peut porter que sur les mécanismes des orientations, seul un rapprochement (prudent) de nos données avec les enquêtes du S.E.I.S. peut permettre de poser la question de changements éventuels dans les orientations des bacheliers entre, disons, 72 et 76. Ces mouvements ne sauraient être observés qu'entre des grands types d'orientations puisque les enquêtes du S.E.I.S. ne prévoient que les cinq rubriques suivantes : I.U.T., B.T.S., C.P.G.E., Université, "autres orientations" (cette rubrique regroupant nos filières "autre long" ; "autre court", vie active et départ au service national).

Les orientations des bacheliers 76 de l'Académie de Dijon,
et celles des bacheliers 75 (étude S.E.I.S)¹

(IV.11.)

	UNIVERSITE (sans dble C.P.G.E compte)		I.U.T.	B.T.S.	AUTRES ORIENTAT.	
Bacheliers Acad. Dijon (Bac. 76)	27,9	3,9/9,6 *	10,4	11,8	46,0/40,3	
Etude S.E.I.S. (Bac. 75)	44,8	9,2	8,5	10,4	27,1	100

* Ce chiffre recouvre et notre rubrique CPGE Lettres et Sciences et la rubrique "autre long" où les classes préparatoires commerciales et techniques sont majoritaires (d'où un poids plus faible des "autres orientations").

Ce tableau frappe bien sûr de par les écarts massifs qu'il met en évidence notamment en ce qui concerne le poids des orientations universitaires stricto-sensu et par voie de conséquence celui des "autres orientations". Nous avons déjà cherché à évaluer l'impact qu'avait au niveau de la distribution des orientations à laquelle nous sommes parvenus, les particularités de l'Académie par rapport à la France entière, au moins en ce qui concerne les poids des diverses séries et des différentes catégories sociales. Les effets des corrections structurelles que l'on peut réaliser sont, nous l'avons vu, faibles, puisque jamais les orientations universitaires ne dépassent le chiffre de 31 %.

De deux choses l'une, ou ces écarts ne sont que des artefacts dus à des techniques de collectes des données différentes (et bien sûr aux particularités de notre échantillon)- Cette hypothèse comporte certainement une part de vérité -, ou alors il peut s'agir soit d'une particularité régionale, soit d'une évolution toute récente puisque les deux distributions portent sur deux années différentes et successives.

¹ A la date où nous écrivons ce texte, l'étude sur les orientations des bacheliers 76 n'a pas encore fait l'objet de note d'Information du Ministère.

L'hypothèse d'une particularité régionale n'est pas absurde, et les études récentes font d'ailleurs ressortir fortement les dimensions géographiques des scolarisations, dimensions un peu estompées jusqu'alors par la prégnance des dimensions socio-économiques. Une étude réalisée par l'Echelon Statistique rectoral de l'Académie de Dijon faisait apparaître un flux d'entrée à l'Université de Dijon nettement plus faible que la moyenne nationale (0,41 contre 0,76), cet écart étant alors en partie expliqué par l'émigration de nombreux étudiants vers d'autres universités. En fait, les données dont nous disposons sur ces "mouvements migratoires" laissent à penser que le taux d'entrée calculé par l'Echelon Statistique Rectoral sous-estime d'environ un cinquième le taux d'entrée réel à l'Université (toutes académies confondues) ; dans ce cas, ce taux avoisinerait alors 50 %, restant donc très inférieur à la moyenne nationale.

Nous reviendrons dans la partie traitant des facteurs géographiques de l'orientation sur les raisons qui peuvent être invoquées à l'appui de tels écarts (dont la réalité reste d'ailleurs à confirmer par des méthodes plus rigoureuses).

La seconde hypothèse, celle d'une évolution ... dans l'espace d'une année semble plus irréaliste. Néanmoins on peut, comparant pour une fois des choses comparables, regarder si les enquêtes réalisées par les S.E.I.S., sur les orientations des bacheliers, entre 72 et 75, traduisent un mouvement analogue à savoir une baisse relative de la fréquence des orientations universitaires. On constate certes que par rapport aux années soixante, et depuis 70-71, la croissance jusqu'alors très forte des entrées à l'Université s'est considérablement ralentie ; une étude du S.E.I.S. explique ce ralentissement par une diminution du nombre d'élèves des sections A et E surtout. On pourrait rétorquer que la diminution du poids relatif de ces séries a été compensée par une montée des séries B, C et D qui ont aussi, notamment la dernière des taux d'entrée à l'Université élevés. Cela dit ce "ralentissement" de la croissance antérieure se traduit néanmoins, entre 73 et 75, par un accroissement de 1,4 % des orientations vers les filières universitaires, doublé d'une croissance légère des filières

courtes (I.U.T. et B.T.S.) : + 2 %. On remarque la stabilité du poids relatif des orientations en C.P.G.E. et surtout la baisse des "autres orientations". Ce dernier phénomène, qui touche plus ou moins fortement les différentes séries (les D sont les plus durement touchés : - 13 %) a sans doute des causes multiples - fermeture des débouchés de l'Ecole Normale, apparition de sélections sévères à l'entrée de la plupart des filières paramédicales, difficultés d'insertion professionnelle etc... - et a par ailleurs des conséquences variables : les D, comme les A, se "replient" sur les études courtes, tandis que les C et les B se "replient" plutôt sur les études universitaires.

Quoi qu'il en soit, cette seconde hypothèse semble bien infirmée, ce qui ne signifie pas que les diverses orientations ne soient pas l'objet, de la part des jeunes, de "reclassement" qu'il est encore trop tôt pour apprécier.

Pour le moment, c'est donc vers les aspects géographiques des scolarisations et des choix que nous allons nous tourner.

° °
°

V. LES FACTEURS "ÉCOLOGIQUES"¹ DE L'ORIENTATION

Dans cette partie, nous analyserons le poids des caractéristiques individuelles d'ordre géographique (département d'origine, taille de la commune et distance par rapport à la ville universitaire) dans les orientations prises par les bacheliers, eu égard aux caractéristiques présumées des milieux auxquels ces individus appartiennent. Bien que n'ayant pas, dans ce travail, construit à proprement parler des variables contextuelles², nous pouvons nous demander si les comportements individuels observés semblent influencés par la fréquence de ce comportement dans le milieu qui est le leur, ou plus largement s'ils sont influencés par la structure de ce milieu.

IV.1. LE POIDS DES FACTEURS GÉOGRAPHIQUES DANS LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS

Nous avons déjà eu l'occasion d'une part, de souligner l'impact des variables géographiques en amont de la classe de terminale (et plus particulièrement à l'entrée dans le premier cycle du second degré), d'autre part, lors de l'examen détaillé de nos résultats, de constater le poids de ces variables ; il ne s'agira donc ici que de faire un résumé synthétique et de proposer des interprétations.

Nous avons constaté en premier lieu que le critère de la poursuite d'études après le baccalauréat discrimine bien les bacheliers en fonction de la distance de leur commune de résidence à Dijon, ville universitaire de l'Académie, ainsi que de la taille

¹ Les facteurs (ou les variables) écologiques peuvent être définies comme des facteurs dont la valeur est sensiblement la même pour tous les individus appartenant à une aire donnée.

² Les sociologues qualifient de "contextuelles" les variables permettant de caractériser le milieu auquel l'individu appartient ; par exemple la composition sociale d'un quartier, d'une classe etc.... Ces variables sont construites sur des unités collectives.

de cette commune.

. Taux de non poursuite d'études (ensemble de la population bachelière) - V.1.

TAILLE DE LA COMMUNE				DISTANCE PAR RAP. A DIJON				ENSEMBLE
- 2000 h (rurale)	2- 10 000	10- 30 000	plus 100 000	- 10 km	10- 60 km	60- 100 km	+100 km	
25,9	21,9	18,7	9,3	6,5	26,1	15,0	25,9	21,2

Ces deux variables sont d'ailleurs, nous l'avons vu, en interaction ; ainsi, par exemple, la catégorie 10-60 km de Dijon, représente une zone fort rurale ce qui explique la force relative du taux de non poursuite par rapport à la tranche 60-100 km qui recouvre la plupart des villes moyennes de Saône et Loire.

L'indice synthétique "durée moyenne des études" fait apparaître des écarts aussi nets puisque, par exemple, il y a plus d'une année d'écart entre les durées d'études des jeunes de zone rurale (2,4 années) et de ceux habitant Dijon (3,6 années).

En fait, il existe une légère interaction entre les variables géographiques et la série du baccalauréat préparé (notamment sous-représentation du baccalauréat B et à un degré moindre A en zone rurale, compensée par une légère sur-représentation des baccalauréats D et G), qui impose de travailler série par série. Pour ce faire, nous disposons de deux approches : l'une, plus rigoureuse, qui est celle permise par les modèles, où l'impact des variables géographiques série par série et toutes choses égales d'ailleurs peut être apprécié, mais sur les grandes dichotomies seulement (études/non études, études longues/courtes etc...), l'autre plus fine, mais moins fiable à partir des données par classes d'établissement (si les orientations y sont observées de façon très précise, la faiblesse des effectifs limite la portée des remarques que l'on peut en tirer).

Sans revenir trop longuement sur les modèles, nous rappellerons seulement que, tous baccalauréats réunis, c'est

surtout au niveau du choix études - non études que les variables géographiques jouaient de façon significative, exprimées par le département d'origine de l'élève : si les élèves de Dijon même venaient là encore en tête, on remarquait l'opposition entre le reste de la Côte d'Or et la Nièvre d'une part, et l'Yonne et la Saône et Loire de l'autre, départements où l'entrée dans l'enseignement supérieur est la plus rare toutes choses égales d'ailleurs. Ensuite, série par série, que ce soit pour les choix, apparemment au moins, de même niveau (Lettres ou Droit pour les bacheliers A), ou pour les options plus fondamentales (le choix études/non études après un baccalauréat scientifique), les variables "lycée" (lycée fréquenté en terminale) vont s'avérer plus pertinentes. La variable "département" ne joue pas chez les bacheliers E et A, peu en B et G, plus en C et D ; D est la seule série où la taille de la commune ait un impact décisif à tous les niveaux : les ruraux font moins d'études, moins d'études longues et moins souvent Médecine. Les quelques constantes que l'on peut relever sont l'attraction des élèves de la Nièvre pour la Médecine, frappante par rapport à leurs condisciples de l'Yonne notamment, la poursuite d'études plus fréquente chez les élèves de la Nièvre, surtout par comparaison avec les lycéens de la Saône et Loire et de l'Yonne.

L'interprétation de l'impact que peut avoir une variable comme le département reste certes à faire ; il conviendrait de se poser, comme le font SEGRE et TANGUY (1967) la question de la légitimité du choix de l'aire "département", ce choix supposant que les variations internes aux départements, eu égard aux diverses variables, puissent être tenues pour négligeables ; *"l'homogénéité des aires constituant les unités d'analyse n'est pas seulement une question méthodologique. Elle pose le problème de la signification de ces aires par rapport au phénomène étudié"*. Par rapport à cette question, pertinente, des éléments de réponse peuvent être trouvés dans les analyses de la variance des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur menées notamment dans le cadre de l'I.R.E.D.U. (LASSIBILLE, MINGAT, PERROT, 1978). Déjà, au niveau de l'enseignement secondaire, ORIVEL (1973) considérait les disparités dans les scolarisations comme *"la conséquence d'un milieu favorable, qui se caractérise essentiellement*

par le niveau d'éducation des parents, l'habitat urbain et les attitudes vis à vis de la mobilité". Les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur se trouvent, eux, expliqués, pour une part importante, par trois variables significatives : "il s'agit de la structure sociale (avec des scolarisations supérieures d'autant plus fortes que le pourcentage de cadres dans la population active départementale est élevé), de la structure suivant la taille de la famille (dont la variance départementale est relativement élevée d'une part, avec des scolarisations d'autant moins fréquentes que la taille moyenne est plus importante d'autre part) et enfin de l'existence sur place d'une université (qui a un effet positif significatif sur la scolarisation départementale)" (LASSIBILLE et al., 1978).

Comment, à l'aide de ces éléments expliquer l'action de telle ou telle variable géographique dans l'Académie de Dijon ? Certes la particularité des orientations des dijonnais n'est pas inattendue puisqu'aussi bien ils cumulent tous les avantages ci-dessus : fort pourcentage, par rapport aux départements de l'Académie, de catégories aisées (plus de professions libérales, cadres supérieurs et cadres moyens), urbanisation évidente, sous-représentation des familles nombreuses, existence sur place d'une université. Par contre les trois départements qui, avec la Côte d'Or, composent l'Académie, ne semblent pas a priori discriminables par ces critères : le poids des catégories sociales favorisées y est le même (tout au plus, dans les catégories moins favorisées, compte-t-on plus d'agriculteurs dans la Nièvre et d'ouvriers dans la Saône et Loire, d'après le recensement de 1975) ; l'inexistence d'université y sera la règle, mais la représentation des autres formations (classes préparatoires de type M.S.T. ou E.S.C.A.E., spécialisation B.T.S., écoles d'infirmières), est très variable puisqu'il y a quatre fois plus de S.T.S., par exemple, en Saône et Loire que dans la Nièvre ou dans l'Yonne ; il faut dire qu'à cette offre plus fournie correspondent des effectifs de bacheliers également plus nombreux, mais le rapport des effectifs entre la Saône et Loire et la Nièvre et l'Yonne ne dépasse jamais trois, que ce soit pour les bacheliers toutes séries que pour la sous-population des bacheliers de technicien ; seul le degré d'urbanisation distinguerait

la Saône et Loire de la Nièvre et de l'Yonne.

Pour dépasser le caractère trop global de cette première approche, il est nécessaire d'examiner les orientations détaillées prises par les différentes classes d'élèves incluses dans l'échantillon, tout en gardant à l'esprit qu'à ce niveau de partition les effectifs deviennent faibles et le poids des facteurs contingents inévitable.

V.2. LES ORIENTATIONS PAR CLASSES

Parlons des faits : les orientations des élèves des classes suivies se distribuent de façon extrêmement contrastée à baccalauréat égal.

V.2.1. Des effets d'offre ?

La première hypothèse qui se présente pour tenter d'expliquer ces phénomènes est l'existence d'"effets d'offre", c'est-à-dire le caractère spécialement attractif d'orientations existant localement. Si en effet l'offre joue bien évidemment de façon directe par l'existence ou non de places, par le contingentement éventuel de ces places etc... elle exerce également un impact non négligeable en raison de son hétérogénéité géographique, particulièrement nette au niveau de l'enseignement supérieur. Ces effets d'offre qui ne peuvent certes être manifestes que pour des filières relativement disséminées (les préparatoires de type E.S.C.A.E., les I.U.T. et les S.T.S., les écoles d'infirmières), peuvent être masqués par des effets de concurrence quand il existe sur place de nombreuses alternatives (ce qui, dans l'Académie, n'est le cas qu'à Dijon même). En fait, il y aurait lieu de distinguer trois zones géographiques :

- 1/ l'agglomération dijonnaise qui offre l'ensemble des formations possibles et où par conséquent ces formations sont en concurrence ;
- 2/ les zones où il n'existe aucune offre locale et donc aucune concurrence ;
- 3/ les villes où il existe une offre locale spécifique, telle ou telle filière, à l'exclusion des autres.

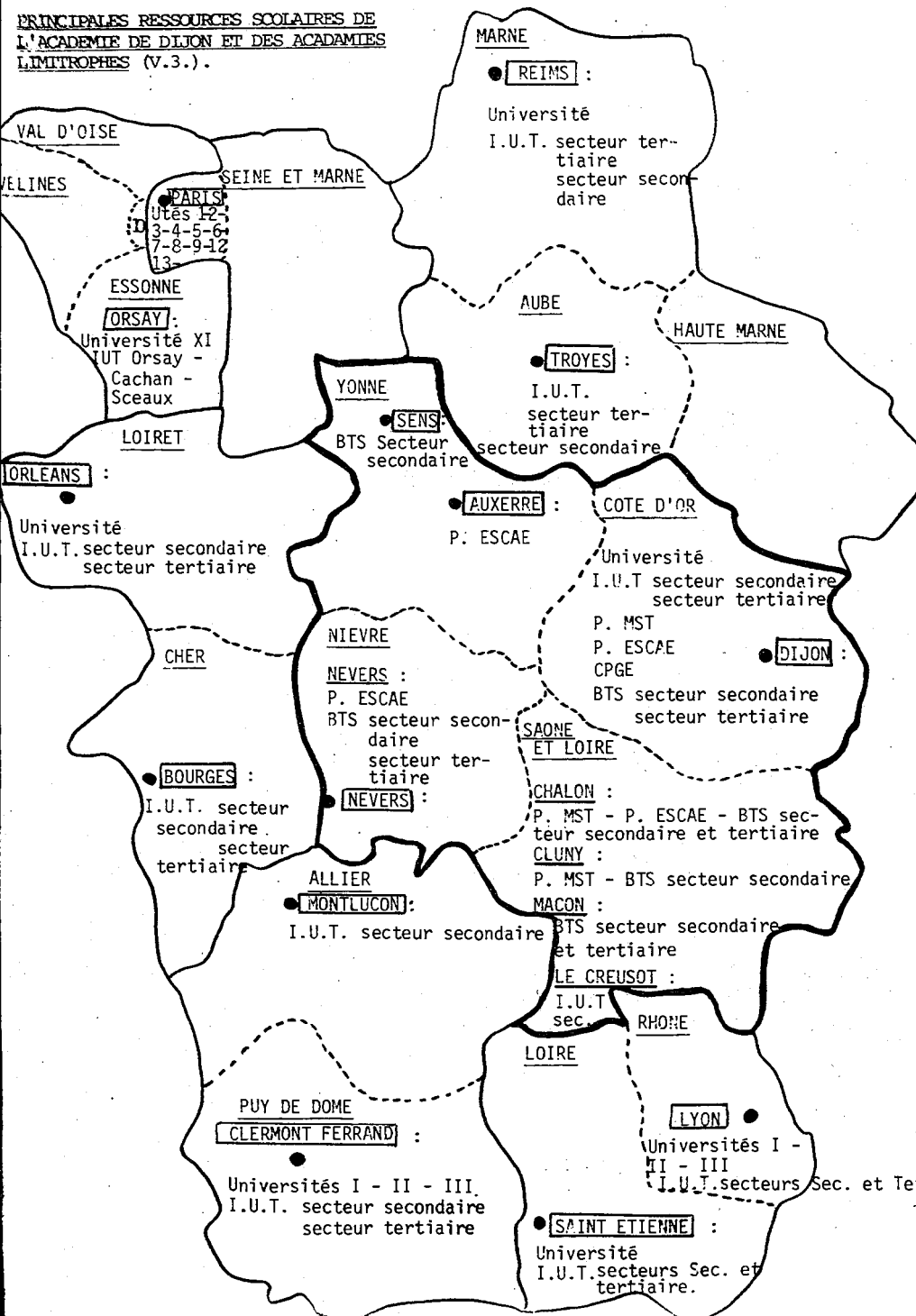
Si les implantations locales n'exerçaient aucun effet attractif sur les scolarisations, les flux en direction des diverses formations devraient être d'importance similaire dans les trois zones. Le tableau suivant montre qu'il n'en est rien et que, dans la troisième zone, une offre locale opposée à une offre éloignée exerce un attrait net sur les lycéens originaires de cette zone¹ (tableau V.2.).

Zones	FORMATION	C.P.G.E. (math.)	PREPARATION aux ESCAE		I.U.T. (second.)	B.T.S. (tert.)	B.T.S. (second.)
	Série Bac	C	B	C	E	B	F
Agglomération dijonnaise		45 %	5 %	14 %	19 %	5 %	20 %
Ville (autre que Dijon) où existe une offre locale	14 %		13 %	39 %	32 %	47 %	52 %
autre cas (pas d'offre locale)			4 %	13 %	21 %	6 %	23 %
Fréquence moyenne		17 %	6 %	18 %	23 %	11 %	31 %

Le cas des élèves accédant aux classes préparatoires scientifiques est un peu particulier dans la mesure où la classe d'élèves de C dijonnais retenue dans l'échantillon fait partie du seul lycée qui englobe également ces classes préparatoires ; nous avons d'ailleurs vu avec les modèles combien le fait d'être scolarisé dans l'établissement même où est assurée cette formation prestigieuse augmente, toutes choses égales d'ailleurs, la probabilité d'y accéder. Ce cas mis à part, l'attraction de l'offre locale est particulièrement nette pour les sections de techniciens supérieurs qui, rappelons-le, fonctionnent dans des établissements de second cycle : pour les élèves des villes concernées, effectuant leur classe terminale dans le même lycée, le passage secondaire-supérieur est donc extrêmement peu coûteux puisqu'il s'effectue sur place ; cet

¹ On trouvera ci-après une carte des principales ressources scolaires de l'Académie de Dijon et des Académies limitrophes.

PRINCIPALES RESSOURCES SCOLAIRES DE
L'ACADEMIE DE DIJON ET DES ACADEMIES
LIMITROPHES (V.3.).



aspect particulièrement attractif, au moins pour certaines catégories sociales, des sections de T.S. a été souligné par PAUL (thèse à paraître) qui note, sur un flux d'entrée en première année de S.T.S. une proportion de 44 % d'étudiants provenant de la ville même où est implantée cette section préparatoire à un B.T.S. ; cet effet est moins net pour les classes préparatoires de type E.S.C.A.E. et pour l'I.U.T. non dijonnais : bien que sur place, ces filières soient assurées dans des établissements autonomes et touchent par ailleurs un public plus vaste et moins "pré-orienté" que les S.T.S.

V.2.2. Effets d'établissement, effets de classe ou autres effets ?

En fait, on observe qu'en l'absence de toute offre locale, les élèves d'une même classe adoptent des comportements très typés - il n'est pas rare de voir la moitié de la classe prendre la même orientation - et ce dans des directions fort différenciées selon les établissements fréquentés.

Nos données sont certes trop limitées pour trancher de façon péremptoire, mais il semble bien que les établissements suscitent des pratiques différentes : dans l'ensemble cela est surtout visible au niveau du poids respectif des orientations en vie active et en I.U.T.-B.T.S., quelle que soit la série ; par exemple, dans les établissements de la Nièvre, la poursuite d'études techniques courtes semble systématiquement "encouragée" par rapport à l'entrée en vie active, l'inverse étant vrai pour la plupart des établissements de l'Yonne. Les établissements semblant ainsi "se méfier" de ce type d'orientation sont aussi ceux qui préfèrent à l'université des filières élitistes du type classes préparatoires ou pragmatiques du type E.S.C.A.E. (mais il faudrait en la matière éliminer tous les effets d'offre ce qui est impossible).

Les "effets de classe" seront plus nets, et encore moins fiables, vu la faiblesse des effectifs à ce niveau, comme

le montre le tableau suivant (il s'agit de classes appartenant à la deuxième zone, là où aucune offre locale n'est offerte) (tableau V.4.).

SERIE	ETABL. ^t	ORIENTATION LA PLUS FREQUENTE	FREQUENCE MOYENNE DE CETTE ORIENTATION POUR SERIE CONSIDEREE
A	Charolles	Fac. Lettres & SC. Hum. : 45 %	Fac. Lettres & Sc. Hum. : 26 %
A	Montceau-les Mines	"Autre court" : 45 %	"Autre court" : 26 %
B	Semur	Fac. Droit, Sc. Eco. : 50 %	Fac. Droit, Sc. Eco. : 22,5 %
C	Auxonne	Fac. Sciences : 50 %	Fac. Sciences : 17 %
D	Brochon	Fac. Médecine-Pharma. : 41 %	Fac. Médecine-Pharma. : 26 %
E	Dijon	I.U.T. (secondaire) : 75 %	I.U.T. (secondaire) : 23 %
G	Clamecy	B.T.S. (tertiaire) : 47 %	B.T.S. (tertiaire) : 6 %

Les dimensions de ce type de phénomène sont certainement multiples :

. dimensions psycho-sociales propres au groupe classe (phénomène d'influence) ou psychologiques, appuyées parfois sur des facteurs très contingents : s'il peut être gratifiant pour les élèves de G de la petite ville de Clamecy d'aller préparer un B.T.S. à Nevers, les élèves de G déjà scolarisés à Nevers préféreront souvent, à la poursuite d'une scolarité sur place, l'entrée sur le marché du travail. De même on verra les élèves de G de Beaune aller préparer un B.T.S. à Dijon tandis que les G dijonnais "boudent" quelque peu le B.T.S. existant dans leur lycée d'origine - Gestion, Comptabilité - pour aller chercher à l'I.U.T. une formation assez voisine. L'effet attractif ou dissuasif de l'offre locale est donc variable, un des facteurs de cette variable étant, aux dires des élèves, le fait d'avoir été interne durant le second cycle, effet en l'occurrence dissuasif (on a alors envie de "changer d'air").

. dimensions sociologiques multiples : quels sont les enseignants¹, quelle image renvoient-ils d'eux-mêmes à leurs élèves - ils ne manquent en général pas de leur faire connaître leurs probabilités de réussite dans les diverses voies possibles, insufflant parfois un certain "défaitisme" aux élèves de G par exemple - ont-ils ou non le monopole de l'information sur les filières post-secondaires ? Quels sont, de façon corollaire, les réseaux d'information ; y-a-t-il notamment des élèves de S.T.S. ou de préparatoires M.S.T. scolarisés dans le même établissement ? Ce type de contingence matérielle jouera aussi sur la façon dont les élèves recevront l'information : les élèves de E, par exemple, constituent "l'élite scolaire" d'un lycée technique, alors que leur situation est tout autre quand ils sont scolarisés dans un lycée polyvalent. Il est certain que, comme le remarquait à un niveau moins avancé du cursus, LATREILLE (1966), *"la structure des établissements rend plus ou moins acceptable tel ou tel type d'orientation"*.

Quels sont, par ailleurs, les groupes de référence des jeunes ? ; ainsi les bacheliers des régions minières de Saône et Loire se comparent à leurs camarades du même âge entrés dans la vie active depuis déjà quelque temps et pensent qu'*"à dix-huit ans, on a l'âge de travailler"*, alors qu'à Dijon, il semble évident que *"maintenant, tout le monde va à l'Université"*. Nous avons là l'exemple d'un effet contextuel probable : la fréquence d'un comportement dans le milieu ambiant exerçant une influence sur les décisions individuelles. Là encore, il s'agit d'un phénomène connu depuis longtemps ; dans son enquête sur la cohorte ayant quitté le CM2 en 1962, GIRARD remarquait que *"la proportion d'enfants de postiers par exemple, ou même d'instituteurs qui accèdent à l'enseignement du second degré est plus élevée, à grade égale, à la ville qu'à la campagne"*, ce qui était un exemple typique d'effets contextuels, jouant en la matière de façon relativement auto-cumulative.

¹ On sait par ailleurs (MINGAT, 1977) qu'au moins sous l'angle de leur grade et de leur statut, les enseignants se distribuent fort inégalement notamment entre Dijon et sa proche banlieue et les zones plus reculées de l'Académie.

Du contexte social, de sa structure, de son cloisonnement, de sa stabilité, va dépendre également la diffusion de l'information : informations sur le système éducatif et ses "dernières nouveautés", sur les possibilités de débouchés etc... ainsi, on remarque que les filières nouvelles et/ou plus pragmatiques et "rentables" sont empruntées plus souvent par les jeunes des villes alors que ceux des gros bourgs ruraux vont s'orienter de façon plus conventionnelle à savoir, essentiellement dans les Facultés de Lettres et de Sciences, et les Ecoles Normales d'Instituteurs. Et ceci se manifeste de façon assez stable et cohérente quelle que soit la série : si à Charolles les littéraires vont très souvent en Faculté de Lettres (45 %) et peu en Droit, les scientifiques (D) iront, eux, plus en Faculté de Sciences qu'en Médecine ou Pharmacie ; la situation inverse s'observe à Dijon où, pour les littéraires, l'orientation la plus fréquente est le Droit et pour les bacheliers D, la Médecine. Il y a donc un certain parallélisme entre les orientations Lettres et Sciences d'une part, Droit et Médecine de l'autre, chez les littéraires et les scientifiques.

Il est intéressant de rapprocher cette constatation émanant de données individuelles statistiquement peu fiables, des taux de scolarisation observés à un niveau global dans telle ou telle discipline grâce à l'enquête de l'I.R.E.D.U. citée (LASSIBILLE et al., 1978) : un parallélisme analogue est constaté entre les taux départementaux de scolarisation en Lettres et Sciences d'une part, Droit-Sciences économiques et Médecine de l'autre, parallélisme qui renvoie, d'après les auteurs, à la structure sociale et notamment à la place relative des catégories sociales de niveau élevé, propre à chaque département. Et certes, il ne faudrait pas oublier que les classes, comme les établissements, sur lesquels nous travaillons ne sont pas normalisés quant à l'origine sociale des élèves qui les fréquentent. Néanmoins, et nous revenons une fois encore à l'existence probable d'effets contextuels, cette tendance des jeunes des gros bourgs (pour ne pas dire des ruraux) à s'engager massivement dans les voies les plus conventionnelles et souvent par ailleurs les plus encombrées, se manifeste peut-être en fait quelle que soit l'origine

sociale des élèves. Une étude de BOUDON et BOURRICAUD (1968) sur les choix professionnels des lycéens de l'Académie de Bordeaux, souligne ces différences d'information et par là d'orientation entre lycéens urbains et lycéens ruraux, quelle que soit par ailleurs leur origine sociale ; ainsi *"les filles de la campagne sont beaucoup moins bien informées que leurs camarades de Bordeaux sur les possibilités professionnelles offertes après le baccalauréat : à la campagne, quand on est d'un milieu culturel élevé, et qu'on ne peut se contenter d'une profession subalterne, la seule possibilité qui apparaisse très nettement est de commencer des études supérieures ; par contre à la ville, les élèves sont mieux informés sur les possibilités professionnelles offertes à ceux qui ne veulent pas se lancer dans des études supérieures longues, coûteuses et souvent aléatoires"*.

Plutôt donc que de conclure au vu des données si fragiles à l'existence d'effets de classe et/ou d'effets d'établissement, il nous semble que l'analyse sociologique peut aller assez loin dans l'explication de ces phénomènes, en termes d'effets contextuels. C'est d'ailleurs la conclusion à laquelle étaient parvenus SEWELL et HAUSER (1975) au terme de leur étude longitudinale : après un examen des variances intra et inter-écoles eu égard aux projets d'avenir des jeunes, ils concluent que l'essentiel de la variance est due aux différences entre les populations des différentes écoles plus qu'à des effets spécifiques aux établissements.

des dimensions socio-économiques sont certainement également à l'oeuvre bien que les études citées notamment celle d'ORIVEL, au niveau du second degré, concluent à la faiblesse relative de leur impact, tout en soulignant par ailleurs le poids de variables liées à la situation économique comme les habitudes migratoires ; le contexte local peut rendre imaginable ou non l'obtention d'un emploi sur place, habituel et obligé l'exode vers une (plus) grande ville etc...

A côté de ces flux qualitativement très tranchés vers telle ou telle filière, émanant de groupes repérés par l'établissement fréquenté en classe terminale, il existe des "mouvements migratoires" quantitativement importants que l'on peut étudier

dans un premier temps, de façon micro-économique, en repérant les individus par leur adresse et en rapprochant cette dernière du lieu des études.

V.3. "LES MOUVEMENTS MIGRATOIRES" DES BACHELIERS POURSUIVANT DES ETUDES

Partons des comportements des étudiants : un tiers des bacheliers abordant des études supérieures s'orienter vers une Académie autre que Dijon. Ce pourcentage varie assez nettement selon la série du baccalauréat possédé : il est beaucoup plus fort chez les bacheliers scientifiques (42 % chez les E, 41 % chez les C, 39 % chez les D) que chez les bacheliers littéraires (27 % chez les A et B) et de techniciens (27 % chez les F, 20 % chez les G). Remarquons que cette proportion est plus forte que "l'indice de mobilité moyen" rapporté par PAUL (thèse à paraître) soit 26,6 % en 1967-68 pour les filières universitaires (c'est dire qu'en moyenne et au niveau national, sur cent étudiants, plus de vingt-six étaient scolarisés hors de leur académie d'origine).

On peut chercher la raison d'être de ces phénomènes migratoires dans deux directions : est-ce un effet d'offre - les bacheliers vont-ils chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas dans l'académie - ou est-ce un effet de distance - les bacheliers s'orientent-ils vers l'université la plus proche, indépendamment des limites administratives - ?

L'effet d'offre existe : il est particulièrement net chez les bacheliers scientifiques C et E qui ne disposent, dans l'Académie, d'aucune école d'ingénieurs accessible au niveau du baccalauréat (de type I.N.S.A. ou E.N.I. pour la plupart) ; ils iront également poursuivre ailleurs des études spécialisées (Génie civil, Informatique, Génie chimique, etc...) en I.U.T. ou S.T.S., non représentés dans l'Académie. Cet aspect contraignant de l'offre apparaît moins nettement pour les bacheliers littéraires si ce n'est pour des formations assez rares comme les disciplines artistiques, les B.T.S. "Tourisme" ou "Commerce international", les options

"Gestion du Personnel" des départements "Gestion des Entreprises et des Administrations" des I.U.T., etc...

Néanmoins, et de façon plus générale, on peut se demander si, indépendamment de tout aspect "distance", les étudiants se règlent exclusivement en fonction de la structure quantitative de l'offre et/ou aussi en fonction de son hétérogénéité qualitative. Cette dernière ne recouvre pas seulement la notion vague de "prestige" attachée à telle ou telle université - phénomène qui n'est d'ailleurs pas négligeable comme le montre l'enquête récente de l'I.R.E.D.U. citée (LASSIBILLE et al., 1978) -, mais aussi les informations dont peuvent disposer les étudiants sur la sévérité de la sélection à l'entrée (ou pendant) des études visées. Savent-ils que selon les départements, le taux de sélection à l'entrée d'une Ecole Normale peut varier du simple au double, ou que pour un même département d'I.U.T. les chances d'admission varieront, d'un I.U.T. à l'autre, dans des proportions encore plus grandes ?, et une fois entrés dans un I.U.T., comme dans une université, savent-ils que là encore les taux de réussite en cours d'études sont éminemment variables (de même que les modalités de l'échec) ? Ces disparités dans la sélection ou la pré-sélection, qui introduisent des inégalités géographiques importantes, sont encore assez peu connues - ne serait-ce que des chercheurs eux-mêmes - et il est difficile d'évaluer leur impact éventuel dans les décisions individuelles.

L'hétérogénéité quantitative et qualitative de l'offre joue donc un rôle incontestable mais insuffisant à lui seul pour rendre compte de façon satisfaisante des mouvements migratoires observés puisqu'aussi bien chez les littéraires que chez les scientifiques, un bachelier sur deux sort de l'Académie en dehors de toute contrainte due à l'offre (c'est-à-dire pour suivre une formation existant dans l'Académie) dans son sens quantitatif.

Qui sont-ils et où vont-ils ? Le second volet de la question renvoie aux problèmes d'hétérogénéité de l'offre évoqués ci-dessus. Le tableau suivant résume les destinations par grands types d'orientation (en pourcentages) (tableau V.5.)

- Localisation géographique des principales orientations. (tableau V,5)

ACADEMIES FILIERES	Dijon	Cler- mont	Lyon	Besançon	Nancy & Reims	Paris	Orléans & Tours	Grenoble	Autres	TOTAL
Univers. (- I.U.T)	78	6	6	0,3	0,3	6	0,3	0,6	2,5	100
I.U.T.	42	4	25	2	16	3	2	3	3	100
Ecoles	63	2	13	5	3	10	0	0	4	100
C.P.G.E & Preparat ESCAE, MST	67	5	13	0	0	12	2	0	1	100
Toutes filières	66	5	11	1	3	9	1	1	3	100

Avant d'interpréter ce tableau, remarquons pour ne plus y revenir, que des effets d'échantillonnage peuvent en biaiser les chiffres : si par exemple les bacheliers E et F qui par ailleurs vont souvent en I.U.T., se trouvent concentrés dans le Sud de la Saône et Loire, ils vont donc migrer fréquemment vers Lyon ; cela peut expliquer aussi des constatations plus précises à première vue surprenantes comme la désaffection d'I.U.T. tel celui de Bourges, quand on sait, d'une part que son département "Génie mécanique" dispose d'une clientèle potentielle assez réduite dans la Nièvre - il n'y a pas de classes de F de la Nièvre dans notre échantillon -, d'autre part, que les élèves de B, C, D de Nevers ou Cosne-sur-Loire, plutôt que de rejoindre le département "Gestion des Entreprises" de ce même I.U.T. seront particulièrement sensibles à l'existence à Nevers même, d'une classe préparatoire aux E.S.C.A.E.

Malgré ces réserves, ce tableau et les données plus détaillées à partir desquelles il est construit, permettent d'avancer un certain nombre de remarques. Si globalement ce sont les Académies de Lyon et Paris qui attirent le plus les migrants, cette attraction est nettement modulée en fonction du type d'études entreprises.

Pour ce qui est des filières universitaires stricto sensu (I.U.T. exclus), on remarque que les migrations les plus courantes sont le fait des étudiants en Médecine (taux d'émigration

de 34 %), attirés en premier lieu par Lyon, ou encore d'étudiants en Sciences, les étudiants les plus sédentaires étant ceux inscrits en Lettres et Sciences humaines. Les Universités parisiennes, qui n'attirent pas plus que Clermont ou Lyon, vont recruter surtout dans des filières spécifiques (études théâtrales, architecture) et, à un degré moindre en Droit et Sciences politiques. Les futurs étudiants d'I.U.T., sont à l'inverse des étudiants abordant une filière universitaire longue, ceux qui vont, de gré ou de force migrer le plus fréquemment puisque seulement 42 % des orientations de ce type vont se faire dans l'Académie même. L'Académie de Lyon vient nettement en tête suivie, c'est une originalité, des Académies de Reims et de Nancy ; Paris, dans ce type de filière, obtient un score très faible bien qu'offrant une gamme de spécialités encore plus riche que Lyon ou Reims. Peut-être les futurs étudiants d'I.U.T., assez avertis des problèmes de pré-sélection puisqu'une enquête récente du S.E.I.S. montre qu'environ 40 % d'entre eux présentent des candidatures multiples, estiment-ils qu'à priori la pré-sélection doit être plus sévère encore à Paris qu'en province, ou encore, et plutôt, ce type de public plus sensible à l'aspect "coût" des études préfère-t-il d'emblée des villes universitaires moyennes dans la mesure où elles sont aussi accessibles que Paris, et où le critère "prestige" de l'établissement n'intervient plus, la migration n'ayant alors qu'une fonction strictement utilitaire.

La rubrique "Ecoles" est pour le moins hétéroclite puisqu'elle regroupe, pour moitié des effectifs, les Ecoles normales et les Ecoles d'Infirmières dont les étudiants restent pratiquement tous dans l'Académie, et pour le reste essentiellement des Ecoles d'Ingénieurs dont tous les étudiants migrent d'une part, et des Ecoles de Préparation aux Carrières sociales ou touristiques pour lesquelles la situation est moins tranchée de l'autre. L'Académie de Lyon vient nettement en tête pour les Ecoles d'Ingénieurs, suivie par l'Académie de Besançon, tandis que l'Académie de Paris qui n'est en l'occurrence qu'en troisième position, accueille plus souvent les étudiants préparant des formations sociales ou encore artistiques.

Enfin les classes préparatoires (élargies aux préparatoires aux E.S.C.A.E. et aux classes de M.S.T.) font l'objet

d'une concentration nette des flux migratoires vers Lyon et Paris, Lyon recevant tous les candidats aux préparatoires vétérinaires et bon nombre de candidats aux préparatoires scientifiques tandis que Paris reçoit tous les littéraires et tous les commerciaux.

Dans l'ensemble, il semble se dégager de ces flux migratoires des tonalités différentes : vont vers Reims les étudiants utilitaires visant essentiellement une place en I.U.T. ; vont vers Lyon les futurs médecins et de nombreux scientifiques de tous niveaux (des préparatoires vétérinaires aux I.U.T. en passant par les écoles Ecoles d'Ingénieurs) ; enfin visent Paris les "marginiaux" : étudiants des disciplines artistiques, étudiants de Sciences politiques, étudiants de Préparatoires littéraires, bref des migrants sensibles à l'originalité de l'offre parisienne. L'utilitaire, le sérieux, l'original cette trilogie reste certes excessivement schématique car enfin il s'agit de voir aussi qui va où.

Si l'on classe les établissements par département et en fonction de leur distance (éventuellement modulée par l'accessibilité) par rapport à la ville université (Dijon), on peut essayer de situer les "ruptures géographiques" à partir desquelles l'émigration devient la règle. Le tableau de la page suivante donne la distribution des orientations en pourcentages (tableau V.6.).

La distribution géographique des élèves de Côte d'Or présente moins d'intérêt puisque dans l'ensemble plus de 86 % des élèves restent dans l'Académie ; les variations entre les divers lycées sont d'importance minime : tout au plus remarque-t-on le départ vers Lyon de plus de 10 % des élèves de Beaune et Auxonne, et la dépendance maxima, par rapport aux ressources scolaires de l'Académie, des élèves de ce que nous avons appelé les "gros bourgs" (Semur, Chatillon, Brochon). Comme quoi, répétons-le, une étude de facteurs géographiques aussi objectifs que la distance ne peut ignorer les effets du contexte plus global qui détermine les bénéfices et les coûts monétaires et non monétaires, d'une migration.

DEPARTEMENT	ACADEMIE de LYCEE de	Dijon	Paris	Reims & Nancy	Lyon	Clermont	Orléans	Autres	TOTAL
YONNE	Avallon	79	16	5	0	0	0	0	100
	Tonnerre	73	18	4	0	0	0	5	100
	Auxerre	61	19	12	6	1	0	1	100
	Joigny	58	17	14	0	0	3	8	100
	Sens	46	25	18	7	0	0	4	100
SAONE & LOIRE	Châlon	87	0	0	13	0	0	0	100
	Le Creusot	57	0	4	29	4	0	6	100
	Montceau	73	14	0	4	7	0	2	100
	Tournus	67	0	0	13	7	0	13	100
	Louhans	59	0	0	23	6	0	12	100
	Mâcon	45	4	2	39	2	4	4	100
	Charolles	53	0	0	41	6	0	0	100
Dijon	21	0	0	50,0	14	0	15	100	
NIEVRE	Clamecy	67	33	0	0	0	0	0	100
	Nevers	57	9	0	0	21	2	11	100
	Cosne/Loire	35	31	0	0	23	8	3	100

Notons que là encore des écarts étonnants peuvent être au moins pour partie la résultante des modalités d'échantillonnage. Ainsi la différence entre les pourcentages d'élèves poursuivant des études dans l'Académie de Dijon, respectivement du Creusot et de Montceau-les-Mines (deux villes très voisines de Saône et Loire) peut être due à la sur-représentation, dans la population des bacheliers de Montceau inclus dans l'échantillon, des bacheliers F et G, par rapport à celle des bacheliers du Creusot qui ne compte que des C et des E, quand on sait par ailleurs que les bacheliers scientifiques émigrent beaucoup plus souvent que les bacheliers de techniciens.

- Distribution des orientations en fonction du lycée fréquenté en Terminale.
(Tableau V.6)

Revenons au tableau précédent, qui illustre bien une des conclusions de l'étude de l'IREDU sur les modifications de la carte universitaire (LASSIBILLE et al., 1978), à savoir que *"l'éloignement de l'Université joue dans le sens d'une dispersion des choix"* puisque ce sont bien à Cosne-sur-Loire, Digoin ou Sens que les choix sont les plus dispersés entre plusieurs Académies. Si la distance rend bien compte des flux migratoires des bacheliers de l'Yonne, l'accessibilité (par voie ferroviaire notamment), intervient incontestablement pour moduler les orientations des bacheliers de la Nièvre (il y a des trains rapides Paris-Clermont via Nevers qui rendent l'accès à l'un de ces deux pôles plus simple que... la traversée du Morvan). Ces deux facteurs se combinent assez bien pour rendre compte des flux émanant des bacheliers de Saône et Loire, à quelques exceptions près dont les procédures d'échantillonnage, et des facteurs contingents, inévitables vu la faiblesse des effectifs, peuvent rendre compte.

Avant de clore ce chapitre on peut par ailleurs remarquer que les ressources scolaires spécialisées et localisées de façon isolée dans une ville non universitaire (c'est le cas des S.T.S. des préparations aux E.S.C.A.E., des Ecoles d'Infirmières), ne semblent toucher qu'un public lui-même très restreint géographiquement parlant : ainsi les B.T.S. implantés à Mâcon recrutent 60 % d'élèves déjà scolarisés au Lycée de Mâcon en terminale, et 95 % de leur public vient de Saône et Loire. On trouve des pourcentages voisins dans les formations assurées à Nevers : 60 % d'élèves de Nevers, et 95 % d'élèves originaires de la Nièvre. Ces ressources locales sont donc très locales, elles rayonnent très peu au-delà du département, et ce d'autant plus qu'elles sont éloignées de la ville universitaire (les sections implantées à Châlons ou au Creusot ont un recrutement plus ouvert que les deux exemples cités ci-dessus).

S'il paraît juste au terme de cette étude des facteurs "écologiques" de l'orientation d'affirmer que *"l'attraction d'un établissement universitaire peut être considéré comme dépendant*

de son enseignement offert, tant au point de vue de sa qualité que de sa variété, et de la distance la séparant de la résidence des étudiants" (LASSIBILLE et al., 1978), il n'en demeure pas moins que ces aspects géographiques des orientations ne peuvent être compris qu'en référence au contexte psycho-sociologique dans lequel ils prennent place. Si au niveau méthodologique, un modèle expliquant les migrations par la distance et la nature de l'offre aussi bien que par d'autres facteurs (origine sociale, âge etc...) peut permettre d'estimer notamment l'impact de la distance, toutes choses égales d'ailleurs¹, les études des sociologues permettent déjà de faire l'hypothèse que cette notion de distance et son corollaire, celle de "disponibilité locale" sont éminemment variables selon les niveaux scolaires, - la scolarisation élargit l'horizon géographique -, et selon les catégories sociales ; il semble et cela se conçoit économiquement, que "la proximité de l'équipement scolaire joue un rôle d'autant plus important que le milieu familial est plus modeste" (LATREILLE, 1966) ; ces variables fortement liées à la série du baccalauréat, vont faire que globalement, sera observée une "disponibilité" à la migration qui témoignera peut-être aussi du désir de rentabiliser coûte que coûte des séries de baccalauréat, en l'occurrence les séries scientifiques, que l'on sait être les meilleures.

On pourrait ainsi aller jusqu'à dire qu'émigrer pour poursuivre des études supérieures c'est déjà prendre en charge son orientation d'une façon particulièrement active, ce comportement renvoyant donc au moins en partie aux aspects psychologiques et psychosociaux de l'orientation que nous allons à présent aborder.

¹ Ce modèle fait l'objet d'une étude menée conjointement avec LASSIBILLE dans le cadre de l'I.R.E.D.U.

VI. LE POINT DE VUE DES ACTEURS

Avant de clore cette analyse des matériaux empiriques, il nous reste à voir, grâce à la centaine d'entretiens que nous avons pu avoir au printemps 76 avec un échantillon d'élèves de terminale, comment est vécu ce processus d'orientation. Sans tenter d'utiliser les représentations qu'ont les individus de ce processus pour en tirer des connaissances, voire des explications, cette approche nous semble indispensable, s'il est vrai que pour le sociologue "*l'expérience des significations fait partie de la signification totale de l'expérience*" (BOURDIEU, 1968) ; nous chercherons donc surtout comment sont perçues, par les jeunes les conditions objectives de leur choix.

VI.1. LES RAISONS INVOQUEES A L'APPUI DES PROJETS ET DES CHOIX

Au printemps 76, les élèves de terminale qui devaient constituer notre cohorte, avaient, dans le questionnaire écrit inaugural à l'enquête, à répondre à une question concernant leurs projets en cas de réussite à l'examen : nature de l'orientation et aussi raisons justifiant cette orientation. A cette date, les trois-quarts des élèves se disaient décidés, et la confrontation faite à l'automne, entre ces projets et les orientations effectives montre que les distributions marginales des projets et des orientations sont assez voisines.

Cela dit, cette confrontation montre aussi que certains projets semblent plus fiables, certaines orientations plus "mûries", que d'autres. Ainsi, si l'on calcule la part des orientations effectives qui avaient été envisagées dès le printemps, on remarque la stabilité de deux projets : Médecine et surtout les filières "autre court" qui sont donc les orientations les moins

"improvisées" ; suivent les filières "autre long" et les études du type I.U.T. - B.T.S. Ont été le moins projetées les orientations effectives à l'université et aussi en classes préparatoires traditionnelles¹. Si, lisant la matrice "projet-orientation" dans l'autre sens, on regarde cette fois la part des projets qui ont été effectivement réalisés, les pourcentages des différentes filières sont beaucoup plus homogènes avec néanmoins un minimum au niveau des filières "autre court" où la sélection draconienne à l'entrée dans les écoles (que ce soit l'Ecole normale, les Ecoles d'Assistants sociaux ou d'Educateurs), a contrecarré de nombreux projets. Globalement, les jeunes réalisent leurs projets dans 58 % des cas, la fiabilité de toute étude portant sur les seuls projets est donc relativement faible.

Remarquons aussi que les projets des futurs bacheliers - que l'on peut penser être de meilleurs élèves que leurs condisciples qui échoueront au baccalauréat - ne se distinguent en rien de ceux de l'ensemble de la population présente en terminale.

Globalement on observe entre le printemps et l'automne des changements importants dans les distributions des raisons invoquées à l'appui respectivement des projets et des choix. Ainsi un certain nombre d'arguments, ignorés au stade des projets, prennent une importance soudaine une fois les choix effectués ; ce sont par exemple les raisons : lieu des études, "style" des études, caractère professionnalisé des études, incitation à la poursuite d'études du fait du chômage actuel, solution de repli ou choix par élimination. Tout se passe comme si les contraintes économiques pesaient surtout à l'échéance, une fois l'examen passé, et comme si le souci des problèmes d'emploi (apparent dès le printemps par le poids de la raison "débouchés") se concrétisait à l'automne par une recherche d'études finalisées, "encadrées" donc sérieuses ou encore par une poursuite d'études obligée vu le contexte économique.

¹ Il est certain que les procédures même d'accès aux différentes filières - le fait d'avoir, par exemple, à constituer un dossier dès le printemps quand ce n'est pas un an à l'avance pour certaines formations à caractère social - ne sont pas en l'occurrence sans conséquence.

Inversement, certaines raisons perdent de leur importance relative, au contact de la réalité : les raisons "études permettant un travail parallèle", "études rémunérées" (on vise en général, dans ce cas, l'Ecole normale) ; le rêve d'études ne compromettant pas l'indépendance financière s'effondre à l'automne notamment du fait du nombre restreint d'élus dans les Ecoles normales.

Chez les jeunes qui projetaient d'arrêter leurs études, et les ont effectivement arrêtées, une évolution assez nette des attitudes est perceptible entre le printemps et l'automne : on souligne plus, une fois le choix fait, les aspects positifs de la non-poursuite (envie de travailler, de s'intégrer dans le monde du travail, inutilité et absence de débouchés des études, raisons familiales et souhaits d'indépendance etc...), alors qu'au printemps les aspects négatifs (dégout pur et simple des études) l'emportaient. Reste par contre stable le poids des contraintes objectives comme le niveau de ressources des parents et le coût des études, qui sont toujours les raisons avancées le plus fréquemment.

Si ce genre d'évolution peut à juste titre être perçu comme une rationalisation valorisante faite a posteriori, l'étude filière par filière montre partout une même tendance vers une argumentation plus nuancée, plus réaliste, : à l'uniformité des raisons invoquées au printemps à l'appui de projets fort différents, correspond à l'automne des profils plus spécifiques à chaque orientation.

Pour tempérer ce que pourrait avoir d'optimiste cette vision d'une évolution valorisante et murie, il convient de souligner le poids que prend au moment des choix la raison "choix par élimination ou solution de repli". Le tableau suivant rend compte des principales raisons invoquées à l'appui des différentes orientations accessibles aux bacheliers (par ordre de fréquence et en pourcentage, quand la raison est citée au moins cinq fois) (tableau VI.1).

- Principales raisons invoquées à l'appui des différentes orientations. (tableau VI.1)

NON POURSUITE D'ETUDES	Coût des études : 31 %	"envie de travailler" : 21 %	"rejet des études" : 13 %	Pas de débouchés (avec études) : 7 %	Inutilité des études : 6 %	Raisons familiales (mariage) : 6 %	Pas assez fort scol. : 4 %	Age élevé santé : 4 %	
I.U.T.	Durée des études : 25 %	Intérêt des études : 18 %	Etudes professionnalisées : 16 %	Débouchés : 9 %	Attrait profession : 8 %	Style des études : 6,5 %	Repli/Élimination : 5,5 %	Prestige diplôme, sérieux : 5 %	
B.T.S.	Durée des études : 18 %	Intérêt des études : 18 %	Etudes professionnalisées : 13 %	Débouchés : 10 %	Attrait profession : 9 %	Prestige diplôme, sérieux : 7 %	Lieu des études : 6 %	Chômage, donc études : 6 %	
C.P.G.E.	Intérêt études : 38 %	Débouchés : 21 %	Attrait profession : 17 %	Style des études : 13 %	Élimination : 6 %				
"AUTRE LONG"	Attrait profession : 23 %	Intérêt des études : 23 %	Débouchés : 21 %	Profession lucrative : 6 %	Études professionnalisées : 5 %	Style des études : 5 %	Élimination : 4 %		
"AUTRE COURT"	Attrait profession : 37 %	Goût contact amour enfants : 22 %	Durée des études : 8 %	Intérêt des études : 8 %	Études rémunérées : 6 %	Stabilité emploi : 6 %	Profession utile : 5 %		
FACULTE LETTRES & SC. HU.	Intérêt études : 44 %	Élimination : 20 %	Attrait profession : 18 %	Débouchés : 6 %					
FAC. DROIT SC. ECO.	Débouchés : 29 %	Intérêt des études : 27 %	Élimination : 17 %	Attrait profession : 9 %					
DEUG A (Sciences) M.I.P.C	Intérêt études : 39 %	Élimination repli : 27 %	Débouchés : 15 %	Attrait profession : 5 %					
DEUG B (Sciences de la vie)	Intérêt études : 41 %	Élimination repli : 24 %	Attrait profession : 21 %						
MEDECINE-PHARMACIE	Attrait profession : 43 %	Intérêt des études : 30 %	Goût des contacts : 11 %	Élimination : 5 %					
BACHELIERS POURSUIVANT ETUDES	Intérêt études : 23 %	Attrait profession : 19 %	Débouchés : 12 %	Durée des études : 9 %	Élimination repli : 7 %	Goût des contacts : 6 %	Études professionnalisées : 6 %	Style des études : 3 %	Sérieux & prestige diplôme : 3 %

Résumons brièvement l'apport de ce tableau et les remarques qu'il a été possible de faire en comparant les distributions des raisons chez les jeunes issus de milieux aisés (père cadre moyen ou supérieur), et les autres, pour une orientation donnée.

Chez les bacheliers ne poursuivant pas d'études les contraintes matérielles (coût des études, revenu des parents trop faibles) sont invoquées en premier lieu, suivies par des raisons d'ordre psychologique (notamment l'envie de travailler, d'être "actif" comme ont dit certains jeunes) qui ne recouvrent pas seulement des rationalisations a posteriori, tandis que les raisons personnelles d'inaptitude ou d'âge ne sont qu'assez rarement citées. Dans la sous-population, restreinte, des enfants de cadres ne poursuivant pas d'études, les raisons psychologiques prennent plus de poids que les contraintes matérielles ; les raisons personnelles sont également beaucoup moins avancées, ce qui traduit sans doute un style de vie et de pensée différent ; l'âge de mariage est moins précoce, l'entraide familiale moins contraignante, le doute quant à ses possibilités, moins fréquent etc... Les enfants de milieux favorisés entendent avant tout souligner l'aspect volontaire de ce "choix" de non-poursuite d'études, l'aveu de contraintes objectives leur paraissant sans doute manquer un peu de pudeur. Quelle que soit la filière suivie, les raisons invoquées par les jeunes de milieu favorisé seront toujours plus "désintéressées" que celles émanant des jeunes des catégories modestes.

Les jeunes s'orientant en I.U.T. ou B.T.S. visent tous des études courtes, finalisées et donc paraissant offrir des débouchés ; cela dit, certaines nuances sont à souligner : ce sont les étudiants d'I.U.T., clients potentiels des filières longues, plus souvent que ceux allant en B.T.S., qui citent la raison "solution de repli" et aussi le style des études, opposé alors à celui des études universitaires qui eussent été possibles ; par ailleurs la raison "lieu des études" n'est citée que pour les formations de B.T.S. qui, nous l'avons vu, sont relativement disséminées et assurent un recrutement très local, et encore la raison "du fait du chômage actuel, autant faire une formation", alors que nous avons noté combien était minime le coût du passage secondaire-supérieur dans ces sections de

B.T.S. qui recrutent parfois plus de six élèves sur dix dans l'établissement de second cycle où elles sont elles-mêmes implantées. Les enfants de cadres scolarisés en B.T.S. ou I.U.T. se distinguent seulement par le poids un peu plus fort qu'ils donnent à la raison "choix par élimination ou solution de repli".

Les classes préparatoires traditionnelles sont choisies essentiellement pour des raisons scolaires (intérêt pour les études et style de ces études) sans que les préoccupations de débouchés soient pour autant absentes ; on remarque le poids non négligeable de la raison "choix par élimination", ce qui souligne d'autant le caractère scolaire et "automatique" de cette orientation (que peut faire d'autre un bon élève, jeune, de série scientifique ?...).

Les autres classes préparatoires (aux E.S.C.A.E ou M.S.T) et les filières "autre long" dénotent une orientation beaucoup plus professionnalisée et pragmatique ; ce sont d'ailleurs les seuls jeunes à "oser" appuyer leur choix sur des critères de rentabilité pécuniaire (les futurs médecins ont plus de pudeur).

Aussi typiques mais beaucoup plus désintéressées sont les raisons invoquées par les étudiants des filières "autre court" : l'attrait pour la profession envisagée est suivi de la raison "goûts des contacts, amour des enfants" qui est pratiquement spécifique à ce groupe ; les raisons matérielles restent néanmoins importantes (durée des études, bourses facilement obtenues ou études rémunérées, stabilité de l'emploi, pour les Instituteurs surtout, etc...).

Au niveau des filières universitaires, l'intérêt pour les études (enthousiasme sincère ou absence d'autre motivation ?) vient en tête en Lettres et en Sciences, tandis que la raison débouchés l'emporte en Droit-Sciences économiques, et la raison "attrait pour la profession" en Médecine-Pharmacie. La poids des orientations "négatives" (choix par élimination ou solution de repli) est particulièrement fort en Lettres et en Sciences, tandis que l'"attrait pour la profession" traduit, dans ces disciplines, l'espoir de devenir enseignant.

L'aspect "intérêt pour les études" est par-tout souligné par les enfants de cadres qui par ailleurs expriment aussi des raisons plus marginales comme le "goût de la vie en plein air" à l'appui d'une orientation en Sciences de la Vie ...

Notons enfin que ces différentes raisons invoquées ne sont pas mutuellement indépendantes : ce sont les mêmes individus, originaires de milieux modestes et scolarisés dans des filières souvent plus finalisées, qui évoquent de façon indissociable les raisons de coûts, de durée, de débouchés des études, tandis que les raisons plus intellectuelles et/ou plus liées à une certaine qualité de la vie envisagée (goûts des contacts, des voyages, de la vie en plein air), seront, elles plus souvent citées par les étudiants d'origine sociale plus favorisée et abordant des filières plus longues. Cette approche partielle de styles d'orientation différents (ou au moins vécus et justifiés différemment) peut être élargie et nuancée par une analyse de contenu des entretiens que nous avons pu avoir, en mai 1976 avec une centaine d'élèves de terminale¹.

VI.2. LES ATTITUDES FACE A L'ORIENTATION

Deux caractéristiques de la collecte font que les "données" construites par les entretiens ne sauraient être utilisées sans précautions. Tout d'abord il ne s'agit là que de réflexions à partir de projets, projets formulés en avril-mai 1976, et nous avons vu que beaucoup de ces projets ne sont pas concrétisés par une orientation effective. Ensuite, ces opinions sont émises après parfois l'exercice d'une "violence symbolique" certaine, tant nombre des aspects du choix que nous cherchions à cerner (la dimension "investissement", la prise de conscience des déterminismes sociaux etc...) semblaient étrangères aux jeunes que nous interroignons ; et comme le remarquent par ailleurs ROUSSELET et al. (1974) *"cette indifférence n'était-elle d'ailleurs pas un des éléments que nous nous proposons*

¹ Nous remercions ici les conseillers d'orientation de l'Académie qui ont bien voulu participer à ce travail.

de cerner, et que nous aurions vidé de son sens à trop insister sur ce qu'elle ignorait justement ?".

Il faudra donc essayer de faire la part des artefacts dus à la situation d'entretien elle-même, de celle des attitudes intellectuelles fortement dépendantes du milieu scolaire et surtout des options personnelles pouvant déboucher sur des comportements effectifs et engageant l'avenir ; par exemple, en distinguant dans le chorus désabusé des lycéens sur l'inutilité du baccalauréat, les accents qui permettent de pronostiquer un arrêt effectif des études après cet examen sans valeur. Ces attitudes intellectuelles dégagées autant que désabusées, nous allons les rencontrer plus fréquemment chez les bacheliers généraux, que leurs études et, plus souvent, leur milieu social tiennent davantage éloignés des contingences matérielles et des problèmes concrets de l'insertion professionnelle que leurs condisciples bacheliers de technicien.

Ceci se retrouve d'ailleurs nettement quand on analyse les thèmes abordés spontanément au tout début de l'entretien : dans la majorité des cas, ce sont les études prévues pour l'an prochain, notamment chez les bacheliers C alors que les développements sur la profession visée ou l'aspiration à l'indépendance financière ne sont fréquents que chez les bacheliers F et G (qui, rappelons-le, ont pour caractéristique principale, plus que leur recrutement relativement modeste, leur âge significativement plus élevé que les bacheliers généraux). S'ils sont plus tournés vers la vie professionnelle, ces derniers sont également plus anxieux ; le "tout dépend du bac" tend souvent chez eux à bloquer le démarrage de l'entretien ; il est remarquable que ce soient ceux là mêmes qui ont, statistiquement parlant, assez peu de chances de réussir à l'examen, tout en ayant par ailleurs effectué nombre de sacrifices pour accéder à ce niveau, qui expriment le plus ouvertement leur appréhension.

A l'opposé, les bacheliers généraux ont dans l'ensemble le loisir d'évoquer des thèmes moins directement liés à l'orientation. Les littéraires notamment lancent volontiers l'entretien par des considérations socio-économiques - les rapports formation-emploi,

la poursuite à l'heure actuelle obligée des études supérieures etc...- ou encore des problèmes personnels : le style de vie souhaité, le désir d'indépendance par rapport aux parents etc... Cette prédominance des problèmes d'identité personnelle et plus précisément de choix d'une identité sur les questions plus terre à terre d'orientation strictement professionnelle a été déjà clairement perçue par les psychologues qui se sont penchés sur les choix professionnels des adolescents (ZARKA, 1975) ; ce qu'il convient de souligner c'est que cette démarche psychologique a pour corollaire la possibilité effective de choix, et ne peut donc être le fait de tous les bacheliers quelles que soient leurs caractéristiques.

En outre, on peut se demander à partir de quelles bases les lycéens qui s'avèrent si peu informés de tout ce qui dépasse le cadre du lycée pourraient élaborer des projets professionnels. Ce manque d'information unanimement proclamé permet d'ailleurs toutes les esquives et les ambivalences : "je ne peux pas me décider puisque je ne suis pas informé", "on m'a orienté dans cette voie sans me consulter donc ce n'est pas à moi, maintenant, de m'occuper de ce problème", "faudrait nous forcer" concluent les uns, ou encore "tout dépend du bac", donc attendons. Ces propos maintes fois entendus recouvrent deux problèmes distincts : celui du caractère fermé du milieu scolaire où les lycéens ont évolué jusqu'alors, et aussi l'absence fréquente d'initiative qui a été la règle pour les décisions successives qui les ont "pré-orientés".

Pour ce qui est du premier point, (BOUDON, 1968) notait déjà dans son étude sur les projets professionnels des lycéens (sur la période 1967-1969) : "*l'horizon temporel est borné par le baccalauréat, au-delà, l'avenir est invisible. Les représentations sociales prennent alors l'allure d'une sorte de cosmologie babylonienne*". Et les lycéens d'adopter alors, quand on leur pose la question perfide du choix professionnel, trois types d'attitudes : soit projeter le connu, c'est-à-dire un nombre restreint de types professionnels idéaux très stylisés (essentiellement l'enseignant, le médecin ou l'auxiliaire para-médical, ou encore l'ingénieur et même le "cadre") ; soit

annoncer des étiquettes n'engageant pas trop l'avenir dans la mesure où ce type d'emplois est perçu comme ne requérant que peu de spécialisation (Banque, Administration) ; soit enfin ne rien proposer de précis et s'en tenir prudemment aux études projetées. Cette trilogie d'attitudes est bien sûr schématique et nous verrons qu'il existe des sous-catégories particulières de lycéens qui ont dès le printemps, élaboré une véritable stratégie professionnelle mais il s'agit là, répétons-le, de cas plutôt rares.

S'ils sont assez peu précis sur la profession escomptée, les élèves de terminales savent mieux cerner les conditions souhaitées pour l'exercice de cette profession. Si l'on définit avec PARSONS la valeur comme *"élément du système symbolique qui sert de critère ou de norme de sélection"*, on peut dire que les lycéens expriment sans ambiguïté un certain nombre de valeurs professionnelles ce qui est sans conteste un préalable à tout choix professionnel. Les valeurs dominantes exprimées se répartissent en deux catégories d'importance égale :

. les conditions matérielles du travail avec en tête le souhait d'une durée du travail pas trop élevée pour permettre un temps suffisant de loisirs. Nous retrouvons là une attitude très ancrée chez le lycéen et qui trouve sa source dans la dichotomie vécue *"entre le temps scolaire "passif" et le temps libre "actif" pendant lequel peuvent s'exprimer les désirs et intérêts"* (NOBS, 1975), ce qui les amène à retenir des professions comme l'enseignement, laissant à côté du temps pour "vivre". On voit ainsi clairement comment leur vision actuelle du temps, leur façon d'aménager la réalité vécue actuelle se traduisent strictement dans l'image du seul métier acceptable.

En second lieu, est cité le salaire, les prétentions des lycéens restant dans l'ensemble assez modestes puisque pour eux, un salaire correct de début se situe entre 2 000 et 3 000 francs en 1976. Enfin dans cette catégorie, apparaît le critère stabilité de l'emploi.

. Les critères "individuels" sont plus variés : on parle d'un travail offrant responsabilités et initiatives, d'un travail intéressant, varié, actif, indépendant etc... Plus rares sont les motivations altruistes du type travail utile à la société, comportant des contacts etc... Certes, le poids accordé à ces différentes valeurs n'est pas le même quelles que soient les caractéristiques des jeunes et aussi quels que soient les projets professionnels émis.

Ainsi, les motivations altruistes sont le fait uniquement de futurs Normaliens, éducateurs ou autres membres de professions sociales ou paramédicales ; ces mêmes valeurs sont aussi plus souvent reprises à leur compte par les filles objectivement promises à ce type de profession. Si l'on a pu dire de façon assez tranchée *"la profession est envisagée de façon radicalement différente par les filles et par les garçons : les premières cherchent avant tout une "occupation", les seconds une "situation"*, en 1967-69 il est vrai (BOUDON et al. 1968), en 1976 il demeure encore nombre de différences abondant dans ce sens : ainsi les filles valorisent moins souvent que les garçons les situations prestigieuses mais plus souvent les satisfactions intrinsèques au travail.

Ces différences sont d'ailleurs modulées en fonction de l'origine sociale, les stéréotypes semblant peser d'autant plus lourd que le milieu socio-culturel est "défavorisé". Par ailleurs, et toutes les enquêtes faites sur ce thème le confirment (cf. notamment ROUSSELET et al., 1974), les satisfactions recherchées par l'intermédiaire de l'activité professionnelle varient profondément selon le statut social : ici on cherche à faire des expériences intéressantes, à sa réaliser, à exercer son autorité ; là on espère surtout acquérir la sécurité et trouver l'indépendance dans son travail. Tout comme il nous paraît à présent impossible de parler des bacheliers en général, on ne peut pas plus légitimement parler des jeunes ; ceux-ci vont attendre de leur futur métier soit ce qui leur a manqué le plus jusqu'alors (la sécurité économique, la stabilité de l'emploi, certains vont même jusqu'à avancer des vœux qui sembleraient pour le moins incongrus aux yeux des plus favorisés comme un travail "à l'abri des intempéries"), soit encore

ce qui leur paraît le plus réaliste en fonction de leurs chances respectives de réussite. C'est alors *"le probable qui est valorisé"* (HUTEAU, 1976) et on peut alors se poser la question, classique en sociologie des situations et des rôles respectifs dans le temps, des valeurs professionnelles affirmées et des choix professionnels effectifs. Tout au plus peut-on dire que tout se passe comme si les "motivations" avancées avaient essentiellement une valeur fonctionnelle - adapter le jeune à son avenir professionnel probable -, plus qu'une valeur "motrice".

Au-delà du caractère fermé du milieu scolaire qui limite singulièrement les projets professionnels des jeunes qui restent par là même très dépendants des idéologies de leur milieu d'appartenance, il est un autre problème non moins important lié à la façon même dont les élèves sont "traités" tout au long de leur scolarité. Il est certain que jusqu'au baccalauréat, les orientations sont plus ou moins imposées au jeune, que ce soit pour des raisons de contingentement de places (un élève peut souhaiter être orienté dans une section et obtenir l'accord des enseignants, et être finalement, faute de place, obligé de changer radicalement de voie, par exemple de renoncer à une filière T2 bâtiment et se retrouver dans une section de type AB, économique), ou encore pour des raisons scolaires, le classement en mathématiques étant à l'heure actuelle un des critères majeurs de l'orientation en fin de troisième (cf. PELNARD-CONSIDERE, 1977). Comme le remarque ROUSSELET (1974) : *"plus de 50 % des sujets commençant une scolarité secondaire dans le cycle long abandonnent en cours d'études, changent de filière ou échouent définitivement. Ce gaspillage d'espoirs et d'énergie suffirait seul à expliquer pourquoi la plupart des élèves de terminale en préférant "voir venir" s'interdisent peu à peu tout véritable engagement"*.

Ceci va expliquer les "tonalités" différentes que nous allons remarquer en reprenant cette fois l'examen des entretiens dans leur ensemble en fonction notamment de la série du baccalauréat possédée (les séries étant tellement hiérarchisées

qu'elles reflètent en partie le caractère volontaire ou contraint des orientations à l'entrée et en cours du deuxième cycle du second degré), et aussi de l'origine sociale, variable liée à la série du baccalauréat, puisque, nous l'avons vu, les systèmes de valeurs semblent très différents à cet égard.

Ceci sera particulièrement net à propos des questions sur l'importance du diplôme, sur les aspects investissement et/ou consommation des études, réponses en outre fondamentalement différentes selon que le projet d'orientation porte sur des études longues, des études courtes ou l'entrée sur le marché du travail.

La question sur l'importance des diplômes, et plus précisément du baccalauréat, par rapport à une insertion professionnelle éventuelle semble recueillir surtout des attitudes intellectuelles propres au milieu lycéen, plus que des options personnelles, qui vont toutes dans le sens de la valorisation du diplôme en général (il aide à se placer, à obtenir un salaire plus élevé, il atteste d'un certain niveau de connaissances, voire de "capacités"), mais aussi de la conscience aiguë de la dévalorisation des titres, notamment du titre de bachelier, avec pour corollaire une course forcée vers un titre plus élevé.

Mais quand la question "faire des études, est-ce choisir de ne pas travailler ?" les provoque et les implique un peu, les lycéens se différencient nettement en fonction de l'orientation qu'ils prévoient.

Ceux qui pensent ne pas poursuivre d'études, dévalorisent par leurs propos l'utilité - soit la résultante des coûts, risques et bénéfices anticipés - de toute formation post-secondaire ; en premier lieu, leur origine sociale dans l'ensemble plus modeste les porte à se contenter du baccalauréat qui leur assure déjà, en terme de mobilité intergénérationnelle, un bénéfice valable. Et là encore, d'autres enquêtes le confirment, *"Les ambitions sont rarement aberrantes et si elles apparaissent en général*

supérieures aux statuts personnels des pères, elles ne font que refléter en général la promotion scolaire et culturelle moyenne de l'ensemble de la population ; chacun vise par lui le niveau socio-économique juste supérieur à celui de son père et rarement plus haut" (ROUSSELET et al., 1974).

Certains jeunes de milieu modeste vont même jusqu'à passer pendant leur année de terminale des concours niveau B.E.P.C. et à affirmer qu'en cas de succès, ils n'iront même pas passer le baccalauréat, trop heureux d'être "casés" dans un emploi qui leur semble apporter déjà une promotion suffisante. De façon symétrique, les coûts de ces études éventuelles sont soulignés, coûts financiers certes, mais aussi coûts psychologiques importants car ces jeunes, n'envisageant leur avenir que par référence à des exemples connus, se comparent souvent aux jeunes travailleurs qu'ils fréquentent et envient leur autonomie notamment financière. Et ceci pour un débouché (après études) qui ne leur semble pas plus assuré qu'avec leur diplôme actuel (il s'agit souvent d'un baccalauréat de technicien ce qui accroît encore les coûts d'opportunité) ; leur tolérance au risque est particulièrement faible : même quand ils expriment une quelconque ambition, ils préfèrent trouver un travail immédiatement et compter sur une hypothétique formation continue ; ces élèves pour qui la poursuite d'études n'est jamais gratuite ni évidente ont parfois l'impression d'avoir déjà été "poussés" jusqu'au baccalauréat - certains sont passés par la filière B.E.P. puis première d'adaptation, soit un second cycle de quatre ans - et veulent avancer par étapes. Comme le remarquait BISSERET (1974) *"la carrière scolaire des enfants de la classe dominée présente un caractère discontinu, morcelé. Le temps, pour eux, doit être économisé"* ce qui rejoint tout à fait les hypothèses des économistes concernant les différences de préférence pour le présent entre les divers groupes sociaux.

Remarquons enfin que dans l'espace de décision de ces catégories les études longues n'existent pratiquement pas, et l'alternative se situe bien au niveau études courtes/vie active.

Certes il y a aussi des bacheliers généraux qui projettent d'arrêter leurs études, mais le plus souvent ils ont de leur avenir une vision différente : ils se voient de toute façon et au moins employé - les premiers parlaient d'emblée de l'usine -, avec au moins 2 000 francs par mois - les premiers parlaient du S.M.I.G., et peuvent se permettre d'envisager des voies professionnelles plus originales qui, si elles ne nécessitent pas d'études peuvent parfois rendre nécessaire la possession d'un capital de départ ou d'un réseau de relation étendu (professeur d'équitation, artisanat etc...). En fait ils projettent dans leur vie professionnelle rêvée le même style d'attitudes et de vertus que celles dont les bacheliers littéraires chargent leurs futures études : un certain côté désabusé mais aussi un souhait de fantaisie, d'autonomie, de créativité etc...

Ces bacheliers littéraires, comme les bacheliers généraux "traditionnels" - les bacheliers E se situant à la charnière baccalauréats généraux/baccalauréats de techniciens - vont exercer leur choix essentiellement sur l'alternative : Université ou études courtes.

Chez les bacheliers généraux choisissant les études courtes, on va voir apparaître le même type d'argument (problèmes financiers, désir d'indépendance) évoqués par les bacheliers de technicien justifiant l'arrêt de leurs études. On se trouve donc en présence de deux espaces de décision différents - si les "doublets" ne sont pas les mêmes, ce sont les mêmes arguments qui vont appuyer les choix -, dont les paramètres principaux sont avec la série du baccalauréat, l'origine sociale, l'âge, le contexte géographique et parfois le sexe.

Voyons, au sein des bacheliers généraux, les différences qui apparaissent entre les jeunes titulaires de baccalauréats A ou B, C ou D, ou E.

Chez les premiers, les littéraires (au sens large), les études longues qui ne peuvent être qu'universitaires, paraissent n'offrir que des débouchés aléatoires et comporter donc

des bénéfiques monétaires pour le moins incertains. Ceux qui vont finalement opter pour des études longues valorisent fortement l'aspect "consommation" de telles études, alors que ceux qui choisiront des études courtes auront davantage une optique d'"investisseur", modeste certes, mais raisonnable. Il est certain que, pour tous ces littéraires, le coût psychologique des études est négligeable - "tout le monde va à la Fac" -, les bénéfiques escomptés le sont également, la demande de "qualité de la vie" immédiate et fondamentale (on retrouve là certaines attitudes relevées chez les étudiants en Lettres par MILLOT-ORIVEL).

Les scientifiques ont un espace de décision différent. Comme pour les littéraires il ne saurait être question de travailler, la question leur semble tout à fait saugrenue - on ne saurait travailler avec pour seul bagage un baccalauréat, et il ne sert à rien d'avoir parcouru tout le second cycle avec succès si c'est pour ne pas continuer au-delà -. Mais remarquons que les bacheliers généraux mettent là dessous beaucoup de sous-entendus : on se réfère toujours à un emploi "intéressant", "bien payé", "correct", alors que jamais les bacheliers de technicien ne déclarent chercher un emploi avec le baccalauréat et ne semblent pas penser que leur diplôme leur permette d'avoir des exigences particulières. Revenons aux scientifiques qui ont en fait trois voies possibles : la voie royale - les classes préparatoires - l'Université, les études courtes. Les études ne sont jamais pour eux perçues comme une "consommation" mais bien comme un investissement dont la rentabilité est évidente ; cette dimension "investissement", rarement explicite mais toujours sous-jacente, est plus ou moins nette selon les filières : les futurs étudiants en Médecine la perçoivent mieux que ceux se destinant aux Sciences de la vie, les futurs étudiants des écoles de Commerce ou des I.U.T., mieux que les élèves pensant accéder à une classe préparatoire scientifique. On pourrait ici esquisser un rapprochement avec des résultats de dix ans plus anciens¹ qui soulignaient les différences existant entre les filières universitaires

¹ cf. PLIN "Le Budget de l'Etudiant dijonnais". Faculté de Droit et de Sciences économiques de Dijon (1966).

quant à la perception qu'ont les étudiants de leur caractère rentable : si les futurs médecins sont unanimes à considérer leurs études comme un investissement et un investissement rentable, les juristes, par exemple non seulement perçoivent moins leurs études comme un investissement, mais en outre, ne sont pas très optimistes quant à leur rentabilité. Les littéraires accusent encore plus fortement ce type d'opinions. Néanmoins la formulation de la question posée - "estimez-vous que les dépenses engagées pour financer vos études supérieures constituent un investissement ?" - dont le caractère direct nous semble très inducteur - et effectivement 73,5 % des étudiants interrogés émettent une réponse positive -, et surtout le fait qu'ici ce sont les étudiants de toutes les années et d'un certain nombre de filières universitaires qui aient été concernés, interdisent toute comparaison approfondie.

Mais revenons à nos données. Si le projet I.U.T.-B.T.S. auquel on se résigne, avec un baccalauréat scientifique en poche, est certes mal vécu chez ceux que l'on a toujours présentés comme l'élite des lycéens, et est toujours présenté comme une orientation forcée - à la différence des littéraires qui ne se sentaient nullement dévalorisés d'aborder de telles études -, les études courtes sont perçues comme des choix rentables et c'est cette rentabilité seule qui les rend acceptables.

Enfin les bacheliers de la série "Mathématiques et Technique", les E, exercent leurs choix entre deux filières : la filière longue (école d'ingénieur à accès direct en classe préparatoire de type M.S.T.) ou la filière courte (I.U.T. - S.T.S.) qui est en général choisie quand on ne peut accéder à la filière longue, les deux voies étant vécues comme des moyens d'acquérir des compétences professionnelles et donc dans une optique d'"investisseur" encore plus évidente que chez les scientifiques (qui soulignent parfois l'intérêt en soi, des filières envisagées).

Nous avons déjà développé ces différences dans les styles d'utilisation des divers baccalauréats ; les entretiens mettent particulièrement bien en évidence ces différences et soulignent l'importance de la position sociale d'origine dans la valeur

subjective qu'a, pour l'élève, l'accès à un niveau scolaire donné : pour les uns le baccalauréat n'est rien, pour les autres c'est déjà un bon niveau, voire du luxe puisqu'on voit des élèves de terminale arrêter leurs études en cours d'année pour entrer dans une administration au niveau B.E.P.C. Toujours subjectivement, on voit les mêmes arguments étayer des projets différents : je veux être indépendant rapidement, donc je fais des études courtes si je suis titulaire d'un baccalauréat A, je travaille si je suis titulaire d'un baccalauréat F ; et le sentiment vécu de l'échec ou de la réussite variera là encore selon l'éventail des possibles : les G accédant à l'I.U.T. seront ravis, les C ou les D dans le même cas, extrêmement déçus.

Si pour les uns, comme le dit un étudiant interviewé par BISSERET (1974) : *"Le but (des études supérieures) n'avait pas besoin d'apparaître pour qu'elles soient entreprises"*, pour les autres les études ne peuvent être envisagées que si leur finalité est évidente. Ceci renvoie à la valeur accordée à l'éducation même par les différents groupes sociaux ; d'après certains psychologues, il semble que dans les milieux modestes on réduise strictement l'éducation à son sens étroit d'instruction ; le savoir acquis apporte une compétence utile mais reste extérieur à l'élève. Dans les milieux privilégiés, l'éducation serait conçue comme une formation complète qui met en cause la personnalité toute entière (cf. LEVY-LEBOYER 1971). Une étude approfondie des orientations scolaires et professionnelles des jeunes devrait d'ailleurs dépasser le caractère global de cette notion de "milieu social" et chercher par exemple, comme le proposent ROUSSELET et al. (1974) si *"des relations plus ou moins étroites père-fils, au plan scolaire ou au simple plan relationnel, se traduisent chez les jeunes par un intérêt plus grand apporté aux valeurs traditionnellement attachées au travail, à la profession et à la réussite"*. C'était le sens du travail de SEWELL et SHAH (1968) sur la perception que le jeune pouvait avoir des ambitions de ses parents à son égard, perception en l'occurrence très "motivante".

Certes, cette optique dépasse le cadre de notre recherche empirique ; nous cherchions avant tout dans quelle optique

lesjeunes abordaient des études post-secondaires, et si l'on peut déceler quelques réponses au terme de cette étude du contenu des entretiens, il n'en demeure pas moins que "ce qui nous est donné à voir par l'entretien, c'est un noyau de préoccupations existentielles dans lequel le métier peut être intégré ou duquel il est exclu explicitement ou non. La question essentielle qu'ils se posent est "qui sommes-nous, que faisons-nous ?". Or envisager un métier, c'est se projeter d'une certaine façon dans l'avenir. Ce qu'ils seront plus tard ne les interroge qu'en fonction de ce qu'ils sont maintenant et du contexte dans lequel ils vivent". (NOBS, 1975).

VI.3. COMMENT SONT VECUS LES ARBITRAGES ?

Nous étions partis de l'hypothèse selon laquelle les phénomènes d'auto-sélection pouvaient rendre compte, pour une part à déterminer, des choix d'orientation des élèves de terminale.

Si l'on s'en tient, dans un premier temps, à la perception qu'ont les jeunes des déterminants de leurs décisions, il ressort que cette auto-sélection ne joue que dans des limites fort étroites, limites tracées par la série du baccalauréat possédé. Selon cette série, les jeunes prennent en compte un nombre plus ou moins limité de possibilités ; et les critères de choix entre ces différents possibles sont loin d'être toujours en rapport avec les probabilités objectives qu'a tel étudiant d'y réussir.

L'auto-sélection semble jouer surtout pour l'accès aux classes préparatoires traditionnelles, dont le caractère pré-sélectif semble bien sur-estimé puisque c'est la seule filière moins représentée au niveau des projets qu'au niveau des réalisations effectives, et pour l'accès aux classes de Mathématiques Supérieures Techniques et aux I.U.T. - B.T.S., de la part des bacheliers F surtout, d'autant plus prudents que leur origine sociale est modeste. Les autres bacheliers (A, B, D notamment), bien que conscients de la sélection sévère qui régit l'accès à certaines formations (il est certain que le caractère sélectif de l'entrée à l'Ecole Normale ou des études de Médecine est mieux perçu que la sélection en cours de

cursum universitaire), pensent le plus souvent "tenter leur chance" en prévoyant, pour les deux-tiers d'entre eux, une solution de repli. Il n'y a qu'au niveau de l'accès aux I.U.T. - B.T.S. que l'ignorance semble la règle en ce qui concerne l'intensité de la pré-sélection ; ces filières continuent à apparaître comme des voies plutôt faciles à envisager surtout quand on est âgé, pressé, ou ... effrayé par le style des études universitaires classiques.

Sila prise en compte de la sélection semble donc peser assez peu sur les choix de la majorité des élèves de terminale, par contre les attitudes concernant le poids respectif accordé aux utilités présentes et aux utilités futures et par là aux aspects consommation et investissement des études semblent bien jouer un rôle beaucoup plus net. Cela ne signifie pas d'emblée que, comme ORIVEL en fait l'hypothèse (MILLOT-ORIVEL, 1976) l'on puisse considérer que *"le choix des filières est déterminé par un arbitrage différent que font les individus dans les pondérations qu'ils accordent respectivement à la consommation et à l'investissement"*. En effet, et l'auteur le soupçonne bien, qui remarque par ailleurs que *"l'étudiant qui a peiné dans une filière C a un tempérament plus investisseur que celui qui a suivi une autre filière du secondaire"*, on observe que les attitudes face au travail scolaire - le fait de lui accorder une valeur plus ou moins utilitaire, de lui accorder une part plus ou moins importante de son temps etc... - sont dès la terminale assez typées selon la série du baccalauréat possédé, pour, qu'au regard de choix eux-mêmes assez délimités, l'arbitrage entre consommation et investissement n'ait plus à ce niveau une importance primordiale.

Certes les bacheliers C ont d'emblée, après un second cycle intense, une optique d'investisseur, et les filières les plus ouvertes à leur diplôme sont aussi celles où les utilités futures escomptables sont les plus élevées ; mais les arbitrages "volontaires" se font surtout entre les classes préparatoires traditionnelles, les autres classes préparatoires et la Faculté de Médecine - ce sont alors les satisfactions internes d'ordre intellectuel qui semblent les plus déterminantes -, l'orientation vers les U.E.R. de Sciences étant présentée comme une solution de repli, ou encore un palier

en vue d'une orientation plus prestigieuse (accès à une école d'ingénieurs après un D.E.U.G. par exemple), beaucoup plus que comme un désir de consommation immédiate -.

Chez les littéraires, l'arbitrage entre études universitaires longues et études courtes semble là aussi impliquer plus des satisfactions intellectuelles présentes et éventuellement des projets professionnels plus ou moins précis mais non quantifiés sur le plan monétaire, qu'une optique consommation/investissement. Dans l'ensemble, les littéraires sont de toute façon et ils le ressentent bien, acculés à "consommer" et dans leur cas l'idée même d'investissement leur semble incongrue. Il n'y a que chez ceux qui préfèrent Droit - Sciences économiques aux Lettres qu'on sent de façon encore timide l'espoir de gains peut-être plus élevés, mais plus encore, à ce stade, une ouverture plus grande aux réalités économiques et sociales et un rejet corollaire d'études littéraires perçues comme trop scolaires.

Les bacheliers de technicien sont ceux chez qui l'optique investissement est la plus nette et pour cause : ils ne peuvent en général avoir accès qu'à des filières professionnalisées et ce n'est jamais par amour des études mais plutôt pour retarder leur insertion professionnelle et/ou acquérir un supplément de formation qu'ils abordent des études supérieures.

Peut-on donc supposer, comme le fait LEVY-GARBOUA (1976) qu'il y a contradiction entre les stratégies d'investissement et d'éligibilité, et tiraillement chez un même individu entre ses aspirations à un diplôme dont il souhaiterait qu'il lui garantisse des débouchés professionnels, et son désir d'obtenir une certaine qualité de la vie immédiate ? Il faudrait d'abord admettre que "l'éligibilité" au statut d'étudiant est universelle ; or il semble bien que chez ceux pour qui l'accès à l'Université fait partie des choses possibles, c'est-à-dire essentiellement les bacheliers généraux, le style de vie de l'étudiant, perçu essentiellement comme autonome, soit loin d'être toujours attirant. Il n'y a guère que les littéraires qui pensent obtenir une qualité de vie particulière en

entrant à l'Université (loisirs, satisfactions intellectuelles, ouverture culturelle etc...), les autres (bacheliers scientifiques et bacheliers de technicien) se disent plus attirés par des études "encadrées" et évoquent à propos de l'Université plus le dilletantisme, la "mauvaise ambiance" que la qualité de la vie.

Précisons bien que ceci est valable au moment où les jeunes justifient leurs projets ; cela n'est pas contradictoire avec l'étude d'ORIVEL qui sur une population d'étudiants en Sciences, toutes années confondues, fait apparaître chez ces derniers des opinions et attitudes différentes de celles des étudiants en Médecine, par exemple (cf. MILLOT-ORIVEL, 1976).

Il nous semble qu'à l'entrée dans l'enseignement post-secondaire, il n'y a pas chez les jeunes de débats cornéliens entre investissement et consommation, car le cloisonnement entre les diverses séries du secondaire est tel que l'adéquation entre séries du baccalauréat et études supérieures vaut aussi bien pour ce qui est des attitudes que pour ce qui est des filières objectivement accessibles. Les "climats" fort différents qui règnent dans les différentes classes du second degré adapteraient donc bien les jeunes à leurs débouchés prévisibles.

Une des conclusions majeures qui se dégagent des entretiens, c'est donc bien que le choix est perçu comme un "*déterminisme de proche en proche*" pour reprendre l'expression de NAVILLE (in LATREILLE, 1966) plus que comme une prise de décision sur un champ très ouvert de possibles. C'est indiscutablement la série du baccalauréat possédée qui est vécue - de façon plus ou moins explicite selon les séries - comme le déterminant majeur des choix. Non seulement le bagage intellectuel possédée n'est par le même quelle que soit la série, mais aussi les attitudes face à l'orientation sont profondément modulées selon le même critère.

Les autres déterminants objectifs sont perçus de façon inégale : l'anticipation de la sélection est plus nette chez les bacheliers scientifiques, la prise de conscience des déterminismes

sociologiques semble plus aigüe chez les bacheliers de technicien (notamment pour ce qui est du niveau des ressources des parents ou encore la fréquence de tel ou tel type d'orientation dans le groupe d'appartenance). Les variables individuelles sont rarement prises en compte : le poids de l'âge est perçu seulement par les bacheliers de technicien, le rôle du sexe n'est pas ressenti (plus précisément les filles n'ont pas l'impression de subir un certain nombre de limitations objectives). Enfin, et cela était prévisible, les variables contextuelles (géographiques, ou plus micro-sociologiques comme les effets de classe) ne sont l'objet d'aucune prise de conscience explicite ; par contre l'effet facilitateur de l'offre locale est, nous l'avons vu, parfois ressenti.

Ce qui est patent, bien que non explicite, c'est que par rapport au champ des possibles, les étudiants dotés de tel ou tel baccalauréat, vont s'engager plus ou moins fortement à travers leur choix : d'autres choisissent, d'autres tentent leurs chances, d'autres enfin utilisent l'accès obligé à des études supérieures comme une "opportunité laissée pour une délibération à loisir sur le choix professionnel" ; dans les deux derniers cas, les réorientations seront fréquentes, et plus pertinentes que les premières orientations pour la compréhension des choix.

VII. ORIENTATION ET/OU AUTO-SÉLECTION

La question centrale qui a dominé cette recherche consiste à se demander si les déterminants de l'orientation sont aussi ceux de la sélection. Nous avons donc tenté de rendre compte de l'orientation des bacheliers en termes d'anticipation concernant leurs probabilités de réussite dans les différentes voies possibles en recherchant notamment si les segments de population voués à une sélection particulièrement sévère adoptent des stratégies compensatoires adaptées, c'est-à-dire caractérisées par une auto-sélection plus sévère à l'entrée dans les filières considérées.

VII.1. LES CONSTATATIONS EMPIRIQUES

Précisons à titre préalable que la réponse à la question de départ rappelée ci-dessus ne peut être fournie que là où l'étude des déterminants de la réussite est déjà assez avancée, ce qui, à l'heure actuelle, n'est le cas que sur les filières universitaires, alors que celles-ci ne représentent qu'une part minoritaire dans l'ensemble des orientations possibles.

Cela dit, tout ce qui précède nous permet d'avancer un certain nombre de propositions.

VII.1.1. Les principales variables responsables de la sélection universitaire ont aussi un rôle déterminant lors des orientations après le baccalauréat

La série du baccalauréat possédée en est l'illustration la plus nette, même dans le cadre restreint des filières universitaires, puisque par exemple les bacheliers littéraires et

économiques ne s'orientent jamais vers les filières Sciences et Médecine-Pharmacie où leur probabilité de réussite est effectivement nulle. Il est certain que si l'on se réfère à l'ensemble des orientations possibles, ces clivages se trouvent encore accentués. Les filières universitaires semblent constituer pour les bacheliers scientifiques plutôt un "second choix" (après les classes préparatoires et les filières "autre long"), alors que les meilleurs littéraires (mais cette constatation est moins nette que la première) continuent à aller à l'Université, ou du moins n'y vont pas moins que dans les autres voies pré-sélectives qui leur sont objectivement accessibles (seule l'Ecole Normale attire de façon indéniable et systématique les meilleurs élèves).

Dans la mesure où, comme nous l'avons vu, les publics des différentes séries de baccalauréats sont très différenciés, l'auto-sélection semble surtout fonctionner par rapport à cette variable série, sans pour autant que les variables scolaires qui vont s'avérer parfois déterminantes pour la réussite (si l'on prend pour exemple les filières Deug A et Médecin^e) ne jouent aucun rôle, à série égale, sur les orientations de ceux qui en général n'ont pas pu accéder à des voies plus prestigieuses.

L'âge, qui est un facteur fréquemment associé à la réussite universitaire, aura un rôle moins net, toutes choses égales d'ailleurs : un âge élevé - 19 et surtout 20 ans et plus - va accroître les probabilités de non poursuite d'études et réduire la durée moyenne des études entreprises. Parfois, pour des filières particulières, ce sera la seule précocité qui s'avèrera déterminante (pour l'entrée en classes préparatoires notamment), ou encore ce sera le fait, ou non, d'avoir redoublé la classe terminale qui interviendra dans le choix des filières longues comme la Médecine, plutôt que l'âge proprement dit.

Ces deux types de variables, la série du baccalauréat et l'âge à l'issue de l'enseignement secondaire vont faire sentir leurs effets de façon différente selon l'origine sociale

du jeune.

Sans revenir sur le fait que les jeunes issus des divers milieux ne sont pas également répartis entre les différentes séries, on note des comportements d'orientation assez tranchés à baccalauréat égal. Or, l'origine sociale n'est pas toujours statistiquement liée à la réussite universitaire (elle "joue" en Lettres Modernes et en Economie par exemple, mais pas en Deug A ou en Médecine), et il y a, dans ces différences de comportement, plus qu'une simple réaction de type auto-sélectif. Ceci nous amène à notre seconde remarque.

VII.1.2. D'autres variables, beaucoup moins pertinentes pour expliquer la sélection universitaire ont un rôle majeur pour rendre compte des orientations

A côté de cette variable origine sociale, qui ne joue jamais aussi bien que quand de nombreux choix sont possibles - ce qui nous a amené à parler de styles d'utilisation différenciée de titres comme les baccalauréats C et D notamment -, une variable joue de façon extrêmement nette, à savoir le sexe de l'élève.

Si les filles peuvent parfois être, de par leurs comportements, rapprochés¹ des jeunes issus de milieux défavorisés - ce qui est fait couramment par certains sociologues de l'éducation -, en l'occurrence les uns et les autres auraient "besoin" d'une meilleure réussite au baccalauréat pour oser aborder des études réputées difficiles comme la Médecine ; ce qui frappe surtout ce sont les différences massives entre les orientations des filles et des garçons à baccalauréat égal. Ces différences sont d'ordre qualitatif (à baccalauréat égal, les durées moyennes d'études des filles et des garçons

¹ Ce rapprochement vaut plus pour certaines attitudes relativement circonscrites que pour l'explication plus globale des orientations, tant est net le clivage entre filles et garçons de toutes origines sociales et fonction de la série du baccalauréat préparé (filles en A, B, G, garçons en C, E, F).

sont très voisines, alors que tous baccalauréats réunis, on notait un écart de 0,66 année d'études à l'avantage des garçons) : certaines orientations sont toujours, quelle que soit la série, très sexuées (masculines pour C.P.G.E. et "autre long", féminines pour "autre court") alors que pour d'autres, il y a interaction avec la série du baccalauréat (les garçons littéraires iront en Droit, les filles scientifiques en Médecine par exemple).

Nous trouvons là un exemple net d'un facteur déterminant de l'orientation qui ne semble pas s'expliquer tant par les facteurs de la sélection universitaire - comme c'était le cas pour les facteurs précédents - que par d'autres facteurs comme les conditions de fonctionnement du marché du travail et les représentations psycho-sociales qui leur sont afférentes.

VII.1.3. Des variables de type contextuel pèsent également sur les orientations

Ces variables autres qu'individuelles ne peuvent là encore être la résultante de phénomènes auto-sélectifs ; deux directions peuvent être suivies pour tenter de leur donner un sens. D'une part, on observe de façon parfois extrêmement nette, des effets d'offre (ceci vaut surtout pour les C.P.G.E. et les filières "autre long", et, à un degré moindre, pour les S.T.S.). D'autre part, les similitudes de comportements observées à l'intérieur d'une même classe, indépendamment de tout effet d'offre, amènent à parler d'effets d'ordre psycho-social de nature variée - nous avons essayé de les répertorier dans le chapitre V - qui, malgré leur caractère flou et donc insatisfaisant, remettent en cause à nos yeux une optique qui se voudrait trop centrée sur les seules caractéristiques individuelles du décideur. Si cette optique est justifiée par le souci de cerner, dans les décisions d'orientation, la part des phénomènes auto-sélectifs, il est certain qu'une étude véritablement centrée sur l'orientation ne pourrait se dispenser de prendre en compte ces facteurs "écologiques" qui ne sont pas exclusivement d'ordre psycho-social mais aussi institutionnels, socio-économiques, géographiques, etc...

VII.1.4. Au niveau des filières universitaires, l'auto-sélection la plus manifeste fonctionne par rapport à la série du baccalauréat possédé

Cette remarque, qui nous renvoie à ce que nous avons pu noter de la perception par les jeunes eux-mêmes, du fonctionnement des orientations - s'il y a auto-sélection consciente, elle ne va jouer que dans les limites, étroites, définies par la série du baccalauréat possédé, et plus pour l'accès à des filières pré-sélectives longues¹ que pour l'entrée dans les filières universitaires -, était déjà faite par MINGAT (1976) d'après l'étude longitudinale en cours sur un nombre limité de formations universitaires. L'auteur y comparait les taux effectifs de réussite en première année (toutes filières universitaires confondues), ces taux incluant donc l'auto-sélection éventuelle de la part des bacheliers, avec des taux de réussite simulés pour un choix de disciplines aléatoire par rapport à la série du baccalauréat. D'où le tableau suivant (MINGAT, 1977), (VII.1.) :

. Taux de réussite par série de baccalauréat pour l'ensemble des disciplines considérées avec ou sans auto-sélection sur la base de la série

Série bac.						%
	A	B	C-E	D	F-G	ENSEMBLE
Taux réels avec auto-sélection	46,0	44,6	42,8	28,0	27,6	37,8
Taux aléatoires sans auto-sélection	27,7	15,3	48,3	28,7	14,4	32,2

¹ Le cas des filières où la pré-sélection est explicite est certes plus complexe puisque la population que nous observons in fine en leur sein résulte, et d'une auto-sélection au niveau de la demande d'admission, et d'une sélection sur dossiers dont les critères ne sont pas évidents.

Certes ce tableau est construit sur les six filières universitaires étudiées¹ seulement ; et tout ce qui précède laisse à croire que le phénomène serait encore plus accentué si toutes les filières post-secondaires étaient prises en compte. Néanmoins, il est clair, au vu de ce tableau, qu'une auto-sélection sur la base de la série fonctionne bien, qui amène les détenteurs de baccalauréats littéraires, économiques et de techniciens à se cantonner dans les filières statistiquement les plus "faciles" tandis que les bacheliers C et E, au contraire, pourraient avoir des résultats globalement meilleurs s'ils ne choisissaient pas délibérément les disciplines les plus difficiles (Médecine et Deug A), ce qui ne peut s'expliquer, dans l'optique de rationalité économique retenue, que s'ils escomptent par là une rentabilité financière plus élevée.

Ce type d'approche, original, s'appuie sur des données qui ne sont pas totalement pertinentes puisque les caractéristiques des populations des différentes disciplines n'ont pas pu faire l'objet d'un contrôle systématique, et que par là la mise en évidence de phénomènes de substitution éventuels entre le rendement et le risque ne peut être qu'imparfaite. Nos données, construites explicitement dans ce souci, devraient permettre de reposer de façon plus adéquate deux questions : observe-t-on, d'une part, une covariance négative entre l'échec prévisible (et anticipé) dans une filière et l'accès à celle-ci, d'autre part - et cette seconde question découle de la première -, voit-on jouer une substitution entre le rendement d'une filière et le risque (estimé par la probabilité d'échec) qui lui est associée ?

¹ Il s'agit en l'occurrence des Sciences Economiques, du Deug A (Mathématiques-Physique), des Lettres Modernes, de la Psychologie et de l'I.U.T. Gestion des Entreprises.

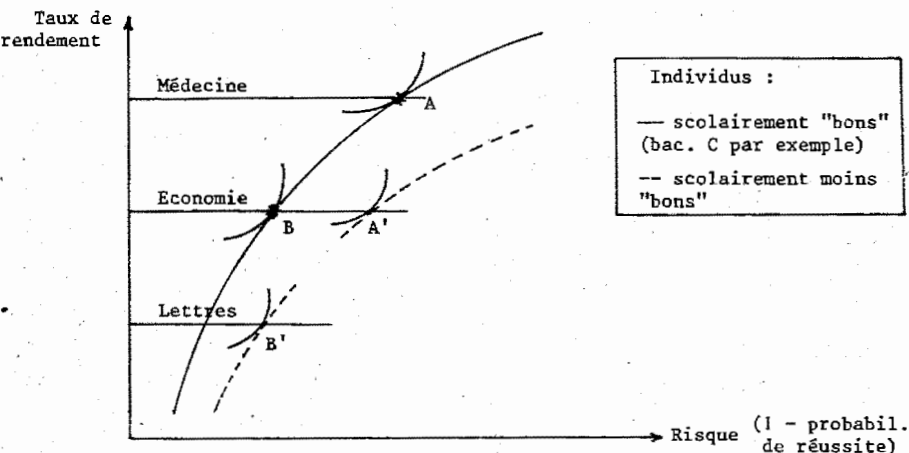
VII.2. LES MODELES DE CHOIX

VII.2.1. Les hypothèses générales sous-jacentes

Etudions donc le comportement d'un jeune¹ acculé à un choix, à l'issue du second cycle secondaire, choix qui va s'exercer dans le cadre d'un système éducatif et par rapport à un marché du travail considérés comme des données. Cet individu est amené à réfléchir : il sait que les différentes filières qui lui sont accessibles mènent à des professions plus ou moins bien rémunérées ; il sait aussi que ces études sont plus ou moins difficiles en général et aussi au vu des caractéristiques notamment scolaires (série du baccalauréat par exemple) qui sont les siennes ; il connaît enfin les durées théoriques respectives des diverses formations. Quelle que soit la filière choisie, la poursuite d'études va se traduire par des coûts (que la durée de la formation va d'ailleurs affecter), mais aussi par des revenus, éléments que l'individu sait apprécier, à partir d'anticipations, et comparer, pour allouer aux différentes filières un taux de rendement ; si, nous l'avons vu, ces taux de rendement peuvent être diversement appréciés par des catégories d'individus ayant des taux d'actualisation différents, tous les individus vont rechercher les filières pour eux les plus "rentables", en acceptant pour ce faire des risques plus ou moins élevés. En effet l'individu sait également qu'il existe, sur le "marché" des formations, une covariance négative entre la "facilité" d'un cursus scolaire et la rentabilité de la formation qui y est dispensée.

¹ Précisons bien, pour ne plus y revenir par la suite, que quand nous parlons d'un jeune ou d'un individu, nous faisons toujours référence à un individu "théorique", doté de certaines caractéristiques explicitement contrôlées. Seule la Psychologie se donne pour objet l'explication du comportement de tel individu réel par rapport à tel autre. Il sera donc clair que nous ne pourrons jamais, au niveau de ces différentes sous-populations, travailler que sur des paramètres moyens, assortis d'un certain écart-type.

Son dilemme peut se traduire par une courbe "objective" personnalisée - puisqu'il est possible de calculer les probabilités de réussite qui sont les siennes, dans les diverses filières entre lesquelles il a à choisir¹ -, courbe joignant les points correspondant aux taux de rendement et de risque attachés aux différentes filières, comme le montre le schéma suivant.



Ce que l'on observe dans la réalité, c'est que "tout le monde" ne fait pas la même chose et c'est d'ailleurs cette diversité des scolarisations qui nous a amené plus haut à critiquer, après bien des économistes, le caractère normatif de la théorie du capital humain ; ici la formulation générale reste conforme à ce cadre théorique, mais les paramètres sont spécifiés en fonction d'un certain nombre de caractéristiques de l'individu décideur. Pour rendre intelligible et cohérente la diversité de ces choix empiriquement observés, les économistes utilisent le concept instrumental d'utilité², concept qui traduit d'ailleurs le postulat de rationalité

¹ Ces probabilités de réussite ex ante, dont on pose qu'elles guident l'individu dans son choix sont bien sûr différentes des taux moyens de réussite habituellement calculés, qui résultent, pour une filière donnée, de l'effet combiné de la sélection visible et de l'auto-sélection.

² De concept instrumental, en Economie, l'utilité peut être elle-même un objet d'études, en Sociologie, où les finalités des comportements constituent un champ de recherche explicite et capital.

des comportements individuels. L'utilité révélée par les choix des individus sera le concept permettant de comprendre ou plus exactement de concevoir que, dans une situation définie par des paramètres en covariance négative (en l'occurrence le rendement et le risque), les individus puissent effectuer des arbitrages différents. L'individu est alors rationnel : il choisit la combinaison rendement/risque et donc l'orientation correspondant à son utilité maximum.

Revenons, à l'aide d'exemples concrets au schéma précédent, sachant que la pente de la courbe d'utilité d'une catégorie d'individus, en son point de tangente avec ce que nous avons appelé sa courbe "objective", indiquera la valeur de son taux marginal de substitution rendement/risque, soit d'une manière générale, *"la prime de risque exigée par l'investisseur pour accepter une unité de risque supplémentaire"* (A. MINGAT, 1973)¹. Prenons donc l'exemple de deux bacheliers A et B aussi "bons" scolairement mais d'origine sociale très différente : on doit s'attendre à ce que le premier en allant en Médecine traduise, par rapport au second allant en Economie un taux de substitution rendement risque plus faible ; ce sera le cas des jeunes de milieux aisés où la préférence pour le présent est, les économistes d'accordent à le dire, plus faible et où le "risque" sera mieux accepté puisque justement le "prix du temps" (du temps nécessaire ... pour se réorienter suite à un échec notamment) y est moindre².

Si l'on considère cette fois des individus scolairement "moins bons" que A et B mais issus des mêmes catégories sociales donc dotés de taux de substitution rendement/risque analogues, soient A' et B' ; leur faiblesse scolaire accroissant leur

¹ Au niveau du graphique, l'angle formé par la courbe d'utilité, en son point de tangente avec la courbe objective, sera d'autant plus "ouvert" qu'il faudra, pour une catégorie d'individus donnée, escompter plus de "rendement" pour accepter d'encourir une quantité supplémentaire de "risque".

² Cette hypothèse s'appuie notamment sur des considérations mettant en cause l'existence d'un marché des capitaux parfaits auquel les familles accèderaient de façon indifférenciée eu égard à leurs patrimoines respectifs (cf. MINGAT, 1973).

"niveau de risque", mais leur tolérance au risque restant inégale, on doit s'attendre à ce que l'individu A' s'oriente en Economie, et que l'individu B' y renonce, pour les Lettres ou la Psychologie¹. Des nuances seraient certes à introduire dans ce schéma global : pour ne prendre qu'un exemple, les jeunes de milieu particulièrement aisé, ayant un taux de substitution rendement/risque très faible devraient avoir une propension particulièrement forte à aller "tenter leur chance" en Médecien même si leur valeur scolaire est faible ce qui rejoint la notion de "*stratégie de spéculateur*" proposée par BOURDIEU (1974); nous l'avons vu, pour rendre compte des choix de ceux - nous ne pouvons ici que le citer à nouveau tant ce propos s'applique au modèle présenté - qui sont "*assurés de ne jamais tout perdre tout en risquant de tout gagner*".

Ce modèle souligne bien comment, au niveau des choix, quatre facteurs vont interagir : les facteurs pédagogiques qui déterminent "le risque" attachés aux diverses filières, les conditions du marché du travail qui jouent sur les taux de rendement, et les caractéristiques sociales et scolaires de l'individu décideur ; ainsi si la valeur scolaire est, pour l'individu bien informé, un indicateur du risque encouru dans telle ou telle filière, cette prise en compte du risque va peser plus ou moins sur les décisions effectives selon que les taux de rendement de ces études vont être comparées à ceux de rendement alternatifs plus ou moins vitaux pour l'unité familiale, c'est-à-dire selon le niveau de ressources de cette unité familiale qui, plus que le jeune lui-même, est sans doute l'unité "décisionnelle".

Le modèle de comportement décrit ci-dessus peut se formaliser ainsi² :

$$U = (R - R^*) - \lambda I$$

¹ Ces données sur les taux de rendement et les risques attachés aux différentes filières sont tirés de l'étude longitudinale de l'IREDU (cf. MINGAT, 1977).

² Cette tentative de formalisation vient de donner lieu à un article de MINGAT à paraître dans "l'Année Sociologique".

"niveau de risque", mais leur tolérance au risque restant inégale, on doit s'attendre à ce que l'individu A' s'oriente en Economie, et que l'individu B' y renonce, pour les Lettres ou la Psychologie¹. Des nuances seraient certes à introduire dans ce schéma global : pour ne prendre qu'un exemple, les jeunes de milieu particulièrement aisé, ayant un taux de substitution rendement/risque très faible devraient avoir une propension particulièrement forte à aller "tenter leur chance" en Médecine même si leur valeur scolaire est faible ce qui rejoint la notion de "stratégie de spéculateur" proposée par BOURDIEU (1974), nous l'avons vu, pour rendre compte des choix de ceux - nous ne pouvons ici que le citer à nouveau tant ce propos s'applique au modèle présenté - qui sont "assurés de ne jamais tout perdre tout en risquant de tout gagner".

Ce modèle souligne bien comment, au niveau des choix, quatre facteurs vont interagir : les facteurs pédagogiques qui déterminent "le risque" attachés aux diverses filières, les conditions du marché du travail qui jouent sur les taux de rendement, et les caractéristiques sociales et scolaires de l'individu décideur ; ainsi si la valeur scolaire est, pour l'individu bien informé, un indicateur du risque encouru dans telle ou telle filière, cette prise en compte du risque va peser plus ou moins sur les décisions effectives selon que les taux de rendement de ces études vont être comparés à ceux de rendement alternatifs plus ou moins vitaux pour l'unité familiale, c'est-à-dire selon le niveau de ressources de cette unité familiale qui, plus que le jeune lui-même, est sans doute l'unité "décisionnelle".

Le modèle de comportement décrit ci-dessus peut se formaliser ainsi² :

$$U = (R - R^*) - \lambda I$$

¹ Ces données sur les taux de rendement et les risques attachés aux différentes filières sont tirés de l'étude longitudinale de l'IREDU (cf. MINGAT, 1977).

² Cette tentative de formalisation vient de donner lieu à un article de MINGAT à paraître dans "l'Année Sociologique".

dans lequel :

- . U est l'utilité de la formation pour le décideur.
- . R est le rendement monétaire de la formation.
- . R^* est le rendement des usages alternatifs de la monnaie pour le décideur ; R suit une fonction décroissante du revenu.
- . I est l'incertitude objective ou le risque individuel d'échouer (ou de redoubler) dans la filière abordée.
I suit une fonction décroissante de l'aptitude scolaire (mais ne peut être utilisée dans le cas de formations à accès contrôlé).
- . λ est le taux de substitution individuel entre le rendement et le risque (il caractérise l'aversion pour le risque). Il suit une fonction décroissante du revenu.

Il n'est peut-être pas inutile, à propos de ce dernier paramètre, de revenir sur le fait que, pour un économiste qui cherche à rendre compte scientifiquement d'un certain nombre de phénomènes, il faut qu'il n'y ait pas autant de courbes d'utilités qu'il y a d'individus ... Le paramètre λ traduit le postulat selon lequel les individus ont "potentiellement" tous la même fonction d'utilité, mais, situés à un moment donné en des points différents d'une même courbe de revenu, vont en ce même instant révéler par leur choix des utilités différentes.

L'hypothèse d'une fonction d'utilité unique permet d'éviter le recours à des argumentations parfois circulaires, centrées sur la notion de groupe de référence qui tantôt reviennent à rendre compte du comportement d'un individu par l'imitation de celui d'autrui, tantôt, quand elles revêtent une forme plus formalisée n'en gardent pas moins un caractère difficilement testable.

En fait la notion d'utilité¹ peut aussi être critiquée comme relevant de la tautologie ; néanmoins, il serait dommage de se priver de ce concept s'il s'avère, il semble que cela en soit le cas, qu'il peut revêtir une signification pluridisciplinaire, ce qui est nécessaire pour toute étude de comportement, et surtout qu'il peut donner lieu, nous venons de le voir, à une formalisation empiriquement vérifiable.

Avant d'examiner comment ce modèle a été testé sur des données empiriques, soulignons enfin que le caractère extrêmement schématique des hypothèses de départ ne préjuge en rien, au contraire, de l'intérêt des relations que les déductions tirées de ces mêmes hypothèses peuvent mettre en évidence. Certes, toute cette étude témoigne du caractère complexe des décisions d'orientations qu'il serait vain de chercher à "expliquer" par deux paramètres aussi grossiers que le risque et le rendement ; néanmoins, et comme SALMON (1977) nous en convainc avec vigueur, à ne prendre aucun risque de réfutation par des "explications" prudentes et nuancées, rendant compte de toutes les observations - du type : Les orientations post-secondaires sont, selon les séries et de façon plus ou moins nette sous la dépendance de variables scolaires, économiques et psychosociales ... - on s'exclut du domaine de la science et on bloque la recherche sur des images au lieu de la pousser plus avant par des propositions hardies et bien sûr réfutables.

VII.2.2. Le test des hypothèses théoriques

Partant d'un ensemble de propositions théoriques testables, et donc dont on peut déduire sans ambiguïté un certain nombre d'implications, il reste maintenant à construire des données, à

¹ Ce type de critique est d'ailleurs sans objet quand on a conscience de l'inconsistance de ce concept qui est tout à la fois et seulement un mode de calcul et un mode de rationalité.

partir des matériaux empiriques disponibles, susceptibles d'être confrontées aux conséquences logiques de la théorie initiale. Il est certain que les modalités que peut revêtir le test des conséquences sont multiples, nous présenterons ici deux types d'approche utilisées, sachant qu'elles ne sont pas les seules concevables.

VII.2.2.1. L'explication de la probabilité d'accès à une filière

Il nous est apparu dans un premier temps possible, puisqu'il s'agissait toujours d'"expliquer" une probabilité, de suivre la procédure utilisée pour rendre compte des orientations entre tel ou tel type de filières¹. Ceci a été fait en ne prenant en compte que trois variables, pour les raisons théoriques reprises ci-dessus, dont on pouvait évaluer ainsi la contribution, toutes choses égales d'ailleurs, à la probabilité d'accès à une filière donnée ; il s'agissait du rendement des études entreprises, de la durée théorique de ces études et de la probabilité d'y réussir ; cette probabilité de réussite ayant été calculée selon les caractéristiques des individus décideurs (seules ont été utilisées les caractéristiques ayant un impact significatif sur la réussite dans telle ou telle filière, en utilisant à cette fin l'enquête longitudinale de l'IREDU).

Ces calculs ont été effectués sur des sous-populations particulières : les bacheliers C et E, ceux des autres séries, les bacheliers dont le père est au moins cadre moyen, ceux d'origine sociale plus modeste, les bacheliers en situation de première orientation (baccalauréat obtenu la même année que l'inscription

¹ On utilise donc un modèle non linéaire permettant de parvenir, au niveau des résultats bruts à l'estimation de coefficients b_j caractérisant l'apport marginal de la variable à la probabilité étudiée et un test (χ^2) indiquant si ce coefficient est significativement différent de 0 à un seuil fixé.

à l'Université), ceux titulaires d'un baccalauréat plus ancien¹. L'étude systématique de la réussite en première année n'ayant été faite que sur un nombre limité de filières, le calcul des probabilités de réussite ex ante pour un individu donné et donc les modèles construits ne porteront, rappelons-le, que sur seulement six filières universitaires : les Sciences Economiques, la Médecine, le Deug A, les Lettres Modernes, la Psychologie et l'I.U.T. Gestion des Entreprises.

Bien que par là, la portée de ces modèles s'en trouve singulièrement limitée, des remarques générales s'imposent au vu des résultats.

Globalement (c'est-à-dire sur l'ensemble de la population) la durée des études n'exerce aucun impact sur la probabilité d'accès à une filière, tandis que, et c'est là le fait dominant, le poids de la variable rendement s'avère beaucoup plus fort que celui de la variable traduisant le risque scolaire attaché à la filière en question. L'attrait pour les filières "rentables" est donc très net, et s'exerce de façon beaucoup plus prégnante que la recherche de filières "faciles". Autrement dit, et nous retrouvons là un thème qui semblait déjà bien se dégager de tout ce qui précède, lors des décisions d'orientation, et toujours d'une façon générale, les phénomènes de type auto-sélection scolaire s'avèrent moins pesants que la prise en compte des "utilités futures" estimées ici par les taux de rendement interne des diverses filières.

Outre cette remarque très générale, les résultats mettent bien en évidence comment, sur des sous-populations plus spécifiées, des facteurs comme la durée des études (qui est un indicateur de coût) et la probabilité de réussite (qui va traduire le risque

¹ Pour la construction de ces différents fichiers, les données de l'enquête longitudinale de l'IREDU ont été reprises. Le choix des dichotomies génératrices des fichiers découle des implications du modèle théorique ; ainsi par exemple on pourra vérifier si les arbitrages rendement/risque se font bien de façon différente selon l'origine sociale ou la valeur scolaire (que la série du baccalauréat obtenu traduit au moins en partie).

scolaire, pour des individus dont les qualités scolaires sont différentes) vont contrecarrer cette aspiration générale à la rentabilité.

Ainsi, pour ne retenir que quelques exemples, la durée des études sera le facteur exerçant l'impact le plus significatif, et en l'occurrence négatif, sur la probabilité d'accès à une filière donnée dans la sous-population particulière des bacheliers "anciens" ; de façon moins nette, on remarquera que les élèves d'origine sociale favorisée, qui traduisent par ailleurs un "goût" pour le rendement plus fort que leurs condisciplines moins favorisés, rechercheront plutôt les filières longues tandis que pour les autres, la durée des études exercera un impact négatif. Il y a donc par rapport à la tendance générale, des cas de figure différents, sachant que cette tendance générale s'applique particulièrement bien aux sous-populations de jeunes plutôt "favorisés", notamment ceux dont l'origine sociale est élevée et ceux dont c'est la première orientation.

Nous n'exploiterons pas plus les modèles construits dans cette première optique et il convient de s'en expliquer. En effet très vite cette approche s'est révélée inadéquate pour tester véritablement les propositions théoriques initiales. Notre attention a été d'abord attirée par le fait que le pouvoir explicatif de ces modèles était extrêmement faible (en termes de part de variance expliquée) ; il est classique, devant des analyses de régression dont le pouvoir explicatif est faible, de se poser deux types de questions : les variables sont-elles mal mesurées, ou bien faut-il rechercher l'explication ailleurs ? Il est certain qu'ici les variables du modèle sont imparfaitement cernées, notamment la variable "rendement". En effet, les taux de rendement actuellement disponibles sont anciens (les mesures datent de 1970), ils ne concernent que la population masculine et n'ont pas été calculés sur toutes les filières ici prises en compte, d'où des hypothèses forcément simplificatrices comme celle consistant à allouer aux filières littéraires (Lettres Modernes et Psychologie) des taux de rendement identiques à ceux des scientifiques

(Deug A). Enfin les taux de rendement retenus ne sont pas modulés en fonction de l'origine sociale des jeunes, alors qu'on sait par ailleurs (cf. LEVY-GARBOUA et MINGAT, 1974) qu'il en va tout autrement dans la réalité (sans que les données disponibles permettent de spécifier cet effet de l'origine sociale selon les différentes filières de l'enseignement supérieur).

L'autre question que l'on est en droit de se poser - l'explication est-elle ailleurs ? - est certes fondamentale : nous y reviendrons au terme de ce travail.

Mais il est une autre question, plus "technique", qu'il faut soulever : pouvait-on, par la méthode retenue, expliquer "plus" ? A un premier niveau, on peut répondre qu'il eut été étonnant de parvenir à expliquer des différences de probabilité d'accès entre des filières aussi peu différenciées que les Lettres Modernes et la Psychologie, et que par ailleurs, la prise en compte d'une filière explicitement pré-sélective comme l'I.U.T. constituait, plus qu'une maladresse, une erreur. A un second niveau, les "points d'arrêt" devant être, comme le disait le philosophe des Sciences, L. BRUNSCHVICQ des "*points de réflexion*", nous nous sommes rendus compte que la méthode même était fondamentalement inadéquate. La procédure utilisée consistait à ordonner pour un même individu les facteurs résultant, pour chacune des filières envisagées, de ses combinaisons rendement/risque, puis revenait à allouer la valeur 1 à la "meilleure" combinaison (qui révélait le "meilleur choix") et la valeur 0 à toutes les autres. Ce modèle ne pouvait s'avérer performant (i.e. son pouvoir explicatif ne pouvait être élevé) qu'à deux conditions implicites : d'une part, qu'il y ait des différences assez sensibles entre les disciplines faisant l'objet du choix, quant aux critères pris en compte dans le modèle, d'autre part qu'il y ait chez tout individu des différences importantes entre les facteurs résultant de ses propres calculs. Or, dans la réalité, les jeunes scolairement "bons" auront à classer des valeurs (résultant de leurs combinaisons rendement/risque) qui seront toutes très élevées tandis

que les jeunes scolairement plus faibles seront dans une situation opposée. En allouant systématiquement 1 au meilleur choix et 0 à tous les autres, on mélange des valeurs qui résultent certes du même classement mais s'opèrent à des niveaux très différents : rien n'assure que le meilleur choix de l'élève faible (doté d'une valeur 1) ne porte pas parfois sur des valeurs très inférieures à celles traduisant les possibilités rejetées par les "bons" élèves (dotées alors d'une valeur 0), ce qui ne peut qu'affecter le R^2 à la baisse. Nous avons donc été amenés à substituer à cette approche basée sur une procédure de classement, une méthode basée sur un système d'oppositions, que nous allons à présent aborder.

VII.2.2.2. Le modèle du "bon choix"

+++++

Cherchons donc des procédures plus pertinentes par rapport à l'objectif initial - c'est-à-dire le test, sans ambiguïté, des implications du modèle théorique, par leur confrontation avec des données construites de façon adéquate. Rappelons rapidement que ce modèle explicite comment les phénomènes d'interaction entre caractéristiques scolaires et sociales de l'individu (et aussi bien sûr les conditions pédagogiques qui se traduisent par des probabilités de réussite dans les diverses voies envisageables, et les conditions socio-économiques de l'utilisation du savoir acquis, manifestes entre autres par les taux de rendement attachés aux différentes formations) vont se traduire par des utilités et des taux de substitution rendement/risques différenciés.

Nous allons donc retenir trois paramètres : P_j , soit la probabilité de réussite dans une filière j - (le risque sera donc estimé par $(1 - P_j)$), pour un individu donné ; R_j , soit le taux de rendement attaché à la filière j ; enfin un coefficient α , inconnu, qui va permettre de quantifier les pondérations que les diverses catégories d'individus étudiées vont affecter à l'un ou l'autre des deux paramètres précédents ; ce coefficient, qu'il est indifférent d'attacher à P plutôt qu'à R , puisqu'il s'agit seulement de pondérer

P par rapport à R ou vice-versa, exprimera le taux de substitution rendement/risque. Sachant qu'ici le coefficient a été affecté à R, le taux de substitution exprimera en termes de supplément de rendement "la prime de risque" exigée par l'individu pour tolérer une unité de risque supplémentaire.

Il est alors possible de rechercher, sur des sous-populations spécifiées, quelle est la valeur d' α qui donne la meilleure représentation des choix ou encore qui rend le mieux compte du comportement de cette sous-population, et qui va nous amener à parler alors de "bon choix". Ce "bon choix" n'est en aucune manière défini par des critères externes ; il s'agit simplement de repérer la puissance α à laquelle il faut élever R_j pour que le choix, effectué à un niveau de risque estimé par P_j , apparaisse comme le meilleur possible en regroupant les "voies" (et les choix) d'un plus grand nombre d'individus, qui sont, rappelons-le, supposés maximiser la combinaison $(P_j \cdot R_j^\alpha)$.

Les calculs vont être effectués sur quatre filières seulement, pour des raisons évoquées précédemment (exclusion de l'IUT et regroupement des Lettres et de la Psychologie), et vont prendre la forme suivante : pour tout individu - ces individus étant regroupés ensuite en fichiers homogènes par rapport à telle ou telle variable - vont être calculés les produits $(P_{ij} \cdot R_j^\alpha)$, en faisant varier le paramètre α . Pour que ce calcul soit possible, il faut dépasser les hypothèses générales faites quant aux comportements - les individus choisissent en fonction des probabilités de réussite qu'ils estiment avoir dans les diverses filières et en fonction des rendements qu'ils y escomptent -, et décider d'une part des rendements que nous allouons, de l'extérieur, aux différentes filières, d'autre part, des probabilités de réussite moyennes qui sont celles d'individus ayant telle ou telle caractéristique. Ces probabilités de réussite sont elles-mêmes calculées à partir de modèles qui ne sont pas parfaits et n'expliquent donc pas 100% du phénomène ; nous pouvons donc parvenir certes à des estimations exactes de probabilités moyennes, mais assorties d'un écart-type ; et des individus pris nommément pourront, au

vu de certaines caractéristiques personnelles, estimer avoir dans telle filière, une probabilité de réussite s'écartant plus ou moins de la valeur moyenne allouée à tous. Pour tester le modèle, il faut donc faire comme si les modèles de réussite utilisés (cf. l'enquête longitudinale de l'IREDU, MINGAT, 1976), et le niveau de l'information des individus, étaient parfaits.

Pour un individu donné, rationnel, le produit $(P_{ij} \cdot R_j^\alpha)$ le plus élevé définit le "bon choix" et le bon choix, puisqu'il est rationnel, c'est, pour une puissance d' α qui lui est propre, le choix effectif. Au niveau des fichiers, et cette fois sur un groupe d'individus homogènes quant à un certain nombre de caractéristiques contrôlées, il est alors examiné, pour une valeur donnée du coefficient α , si chaque individu a fait ou non le "bon choix", quel est le rang du choix effectif, et ensuite, sur l'ensemble de cette population, on calcule le pourcentage de "bon choix" et la moyenne du rang des choix.

La pertinence des partitions génératrices des fichiers et surtout la validité du modèle seront d'autant plus probantes qu'un pourcentage élevé d'individus dotés d'un certain nombre de caractéristiques identiques se regroupera sur une puissance d' α donnée, traduisant ainsi des arbitrages rendement/risques analogues caractérisant bien cette sous-population. Pour chaque fichier, nous retiendrons donc trois paramètres : la valeur du coefficient α , qui maximise le pourcentage de "bons choix", la valeur de ce pourcentage de "bon choix" et la moyenne du rang des choix effectifs.

Avant de présenter ces résultats, deux précisions sont à apporter. D'une part, il était licite, au vu de ce que nous savons de la sélection universitaire et notamment des formes différentes qu'elle peut revêtir selon les disciplines, de s'interroger sur les taux de réussite les plus adéquats¹. D'autre part, alors que la première approche n'avait été tentée que sur la seule population masculine, ici les étudiants des deux sexes participent à l'analyse ; les taux de rendement utilisés pour les filles sont forcément ... les

¹ voir note page suivante.

seuls taux disponibles (au niveau de l'enseignement supérieur, et par filière), à savoir ceux calculés en 1970 sur une population d'hommes ; cette utilisation peut se justifier en arguant du fait que si de façon générale (et là encore de façon non spécifique selon les filières) les taux de rendement des études longues universitaires sont plus faibles chez les jeunes filles, le classement, eu égard à cette variable rendement, des quatre filières proposées doit être le même que chez les garçons, cet aspect ordinal étant le plus pertinent pour cette étude des arbitrages.

Voyons, à l'aide du tableau suivant, l'essentiel des résultats obtenus¹ (VII.2.).

Sexe de l'élève	Bac. de l'année(J) ou vieux bac. (V)	Série du bac.	Niveau du "bon choix" (P. _j .R. _j)	Pourcentage de "bons choix"	Moyenne du rang des choix	Effectifs
H	V	A.B.F.G.	P.R. ⁰	57 %	1,7	51
		D	P.R. ^{2,5}	43 %	2,0	30
		C	P.R. ^{0,5}	36 %	2,3	36
	J	A.B.F.G.	P.R. ^{0,5}	60 %	1,8	68
		D	P.R. ⁸	74 %	1,4	139
		C	P'.R. ⁷	42 %	2,5	125
F	V	A.B.F.G.	P'.R. ⁰	57,5 %	1,5	40
		D	P'.R. ⁰	38,1 %	1,9	21
		C	P.R. ^{2,5}	54 %	1,8	13
	J	A.B.F.G.	P'.R. ⁰	73 %	1,4	150
		D	P.R. ¹⁰	61 %	1,7	116
		C	P.R. ⁸	55 %	2,1	95
ENSEMBLE DE LA POPULATION			P.R. ⁸	42,5 %	2,0	884

¹ Fallait-il retenir les taux de réussite calculés par rapport aux étudiants inscrits en début d'année ou par rapport aux seuls candidats présents à l'examen ? Nous savons que, dans les disciplines littéraires surtout, où la non-présentation à l'examen prend une grande place dans la sélection globale, les seconds peuvent être sensiblement plus élevés que les premiers. Ce choix étant difficile à faire a priori, nous avons cherché à voir lesquelles de ces valeurs des taux, soient respectivement P et P', s'avéraient les plus pertinentes pour rendre compte des arbitrages rendement/risque, en calculant pour ce faire des valeurs (P'_{ij}.R._j^α) analogues aux (P_{ij}.R._j^α).

¹ (voir page suivante).

A partir de ce tableau, il est intéressant de souligner comment, par rapport à l'ensemble de la population, les différentes sous-populations vont se situer avec une cohérence tout à fait remarquable par rapport aux implications du modèle théorique initial.

Globalement, on constate d'une part que le coefficient α est élevé² - ce qui rejoint les conclusions tirées des premiers modèles à savoir le poids extrêmement fort alloué au rendement, par rapport au risque -, d'autre part que les choix des individus se laissent caractériser dans une proportion satisfaisante à ce niveau d' α , puisque 42 % des individus font le "bon choix". Mais ce pourcentage relève aussi d'effets de composition certains, tant sont importantes, entre les diverses sous-populations spécifiées, les variations de ce paramètre, et aussi des deux autres, variations qu'il convient d'interpréter.

L'analyse plus détaillée du tableau VII.2. Permet de distinguer quatre sous-populations :

- . les bacheliers "jeunes" (en première orientation), de série D, garçons et filles

Cette sous-population se laisse bien caractériser par un coefficient α très élevé, - de 8 chez les garçons, de 10 chez les filles -, la concentration des choix sur ces valeurs d' α étant tout à fait remarquable (74 % et 61 % respectivement). Cette sous-population traduit ainsi un taux de substitution rendement/risque très faible. Notons que cette sous-population de "jeunes-D" regroupe 29 % de l'effectif global.

¹ (note, tableau page précédente)

D'autres fichiers ont été également construits, prenant en compte notamment l'origine sociale de l'élève. Nous y ferons allusion ultérieurement.

² Des "effets d'échantillon" peuvent affecter, en l'occurrence à la hausse, cette valeur d' α , notamment du fait de la présence de la Médecine dans les quatre filières prises en compte.

- . les bacheliers "jeunes" ou "anciens", de série A.B.F.G., garçons et filles

Dans cette sous-population qui va s'avérer aussi très rationnelle, puisque "le bon choix" sera effectué dans des proportions allant de 57 à 73 %, les arbitrages vont se faire de façon extrêmement différente puisqu'ici la valeur du coefficient α va être au plus de 0,5. C'est dire qu'ici le taux de substitution rendement/risque est très fort - la pondération accordée au risque devient élevée - et sera d'ailleurs pratiquement le même que l'on soit garçon ou fille, bachelier "jeune" ou bachelier "ancien".

Si, dans la sous-population de "jeunes-D", être rationnel c'était adopter une "stratégie de spéculateur" privilégiant la recherche de rendements élevés en faisant fi du risque, chez cette sous-population de "non scientifiques", être rationnel - et ils le sont dans une proportion aussi forte que les premiers - c'est renoncer à la recherche par trop risquée de rendements élevés et se rabattre délibérément sur les filières "faciles".

Remarquons, pour finir, que cette seconde sous-population représente 35 % des effectifs de l'échantillon.

- . les bacheliers "jeunes", de série C, garçons et filles

Cette sous-population, qui va se concentrer sur des valeurs d' α élevée (de 7 à 8), manifestant par là un taux de substitution rendement/risque faible, se laisse néanmoins moins bien caractériser, les pourcentages de "bon choix" sont plus faibles que sur les deux sous-populations précédentes, et apparaît donc a priori comme un peu moins "rationnelle". Il s'agit peut-être là simplement d'un artefact dû à la composition de l'échantillon des filières prises en compte, échantillon qui inclut le Deug A de Sciences. Les études de l'IREDU ont nettement souligné le caractère "atypique" de cette filière qui conjugue un taux de rendement faible et un taux de sélection

fort, s'appliquant en outre à des individus déjà sélectionnés dans l'enseignement secondaire puisque cette filière ne recrute de fait que des bacheliers scientifiques (même si on peut penser que pour ces derniers, cette orientation est un "second choix", quand on n'a pas pu accéder à des filières pré-sélectives plus prestigieuses). Au vu des mesures utilisées - et notamment du fait de l'affectation d'un taux de rendement unique et faible à cette filière - le Deug A apparaît comme un "mauvais choix" et le poids de cette orientation va affecter dans le sens de la baisse la rationalité de cette sous-population ; or, et nous butons là sur les limites, soulignées plus haut, des modalités retenues pour tester les hypothèses théoriques, on peut penser que chez certains individus le Deug A est perçu explicitement comme un tremplin vers des écoles d'ingénieurs, et qu'alors sa rentabilité estimée est beaucoup plus élevée.

Notons que cette sous-population regroupe 25 % des effectifs.

- . les bacheliers "anciens", de série scientifique, garçons et filles

Cette dernière sous-population, plus restreinte (11 % des effectifs) regroupe essentiellement des jeunes en situation de réorientation. Leurs choix vont se concentrer de façon beaucoup moins cohérente que dans les sous-populations précédentes (le pourcentage de "bon choix" reste néanmoins toujours supérieur à 35 %), et ce autour de valeurs du coefficient α faibles (comprises entre 0 et 2,5). Ces jeunes, qui ont pour la plupart été éliminés de filières plus risquées et plus rentables, vont donc à présent, donner plus de poids à la prise en compte du risque. Leur taux de substitution rendement/risque élevé indique bien qu'il faudrait un accroissement corollaire de rendement très fort pour qu'ils acceptent de courir (à nouveau) des risques.

Ceci nous renvoie au caractère hiérarchisé des orientations universitaires et donc descendant des réorientations

consécutives à un échec, qu'avait bien mis en évidence l'enquête longitudinale de l'IREDE. On peut, dans la même optique, souligner que la distinction baccalauréat de l'année/baccalauréat ancien, qui traduit la possibilité objective de réorientation, au sein du seul système universitaire il est vrai, ne s'avère pertinente, pour moduler les arbitrages, que chez les bacheliers scientifiques seulement. Ce n'est également que sur cette sous-population "privilégiée" que des différences (légères d'arbitrage entre garçons et filles seront visibles ; chez les non scientifiques, l'uniformité des arbitrages, dominés par la crainte du risque, est tout à fait frappante.

C'est dire plus largement, que certes ce type de modèle permettra des observations plus "parlantes", soulignera le caractère nuancé des arbitrages réalisés, que les élèves auront des possibilités objectives de choix assez larges d'une part, seront d'un niveau scolaire moins tranché d'autre part. Cela ne signifie pas pour autant qu'il cesse d'être valide dans les cas de figure où un des paramètres prend in fine une valeur nulle. Ainsi, et nous avons vu que ceci était concevable au niveau théorique, un jeune scolairement brillant et donc sûr de réussir à peu près partout, tendra à ne considérer que le seul paramètre rendement ; mais on pourrait aussi faire l'hypothèse qu'un jeune scolairement très faible, qui n'a donc rien à espérer, puisse adopter le même type de stratégie de spéculateur - c'est-à-dire ne prenne en compte que le seul rendement -, s'il s'avère que pour lui le coût d'une ré-orientation est négligeable. Ce genre d'attitude, certes statistiquement rare - ce seront bien les "meilleurs" qui aborderont dans les filières universitaires, les voies les plus risquées et les plus rentables - mais qui pourrait expliquer le fait que les choix des jeunes dotés de baccalauréats non scientifiques, soient ceux qui se laissent le moins bien cerner, nous rappelle la nécessité de prendre explicitement en compte les interactions éventuelles entre caractéristiques scolaires et caractéristiques socio-économiques des décideurs.

Pour tester de façon plus systématique cette interaction éventuelle, les douze fichiers présentés ci-dessus ont été dichotomisés eu égard à la catégorie sociale d'origine de l'étudiant (en opposant les enfants dont le père est cadre moyen ou supérieur, à tous les autres). Il est alors intéressant de voir comment, selon les quatre sous-populations, que nous avons distinguées, cette interaction va se manifester avec plus ou moins d'ampleur.

C'est dans la sous-population des bacheliers C de l'année, garçons et filles que l'écart entre les deux grandes catégories sociales ainsi opposées est le plus net : elle se manifeste par une concentration des choix sur des puissances α différentes, plus élevée chez les jeunes de milieux aisés ($\alpha = 10$ chez les garçons de cette catégorie) que chez les autres (en l'occurrence $\alpha = 6$), ce qui traduit, chez les premiers, un taux de substitution rendement/risque plus faible, ce qui est tout à fait conforme aux implications du modèle théorique.

Le fait que, sur certaines sous-populations, cette interaction puisse ne pas être manifeste est tout aussi intelligible : il s'agit en l'occurrence des bacheliers autres que scientifiques, récents ou anciens, garçons et filles, d'une part, des bacheliers scientifiques anciens garçons et filles d'autre part, soient les deux groupes ayant déjà manifesté, un taux de substitution rendement/risque élevé, consécutifs à la restriction sévère des choix qu'ils peuvent envisager. Ici les caractéristiques scolaires priment totalement - au moins sur les données dont nous disposons - les caractéristiques sociales, et la recherche de filières "faciles" devient le facteur essentiel.

Ce qui est a priori plus surprenant par rapport aux implications de la théorie, c'est de voir l'origine sociale n'introduire aucune différence dans la sous-population par ailleurs la plus "spéculative", celle des bacheliers D de l'année, garçons et filles. Quel que soit leur milieu d'origine, les jeunes de cette catégorie manifestent tous un taux de substitution rendement/risque très faible.

Certes on peut, pour expliquer cette "anomalie", incriminer, dans un premier temps et à un niveau superficiel, le caractère grossier de la dichotomie retenue pour évaluer l'impact de l'origine sociale, remarque qui pourrait aussi expliquer qu'aucune interaction ne soit manifeste dans les deux sous-populations scolairement les plus défavorisées. A un même niveau, on peut aussi penser à des effets d'échantillon : la prise en compte du Deug B de Sciences permettrait sans doute de faire apparaître des différences d'arbitrage entre jeunes d'origine sociale opposée, différences certainement très fortes face à l'alternative Deug B/Médecine.

Ces remarques élémentaires amènent une interrogation plus fondamentale, portant sur les caractéristiques de la population sur laquelle ce modèle est construit. Celle-ci rassemble des étudiants inscrits à l'Université, dans quatre filières ; or, et tout ce qui précède s'en veut pour preuve, cette sous-population (et ceci vaut pour la population de bacheliers de l'année) est une "peau de chagrin" par rapport à la cohorte initiale des jeunes diplômés. Or toutes ces amputations, ces "fuites" antérieures - vers la vie active, les études courtes, les filières pré-sélectives - sont elles-mêmes¹ largement déterminées par la catégorie sociale d'appartenance. Quant on sait, nous l'avons vu, que le baccalauréat D est l'un des plus inégalitaires (par rapport à l'origine sociale du jeune) eu égard à la poursuite d'études et à la poursuite d'études longues, il est probable - puisque nous n'expliquons jamais qu'une part du phénomène - que les jeunes de catégories modestes finissant par entrer, après ces partitions successives, à l'Université, sont par ailleurs dotés de caractéristiques non contrôlées qui font qu'au niveau des arbitrages qu'ils manifestent, il ne soit plus possible de les distinguer de leurs condisciples issus de milieux aisés.

¹ Nous utilisons ici conjointement nos données et celles de l'enquête longitudinale de l'IREDU, faisant donc l'hypothèse d'une constance, entre 1974 et 1976, dans les déterminants des orientations des bacheliers.

Nous revenons ainsi toujours sur le caractère imparfaitement adéquat des seules données disponibles sur lesquelles il se soit avéré possible de tester les implications du modèle théorique. Ce dernier se propose de prédire les arbitrages qu'effectueront ex ante certaines sous-populations de jeunes en situation de choix ; or les données construites pour le tester ne portent que sur une certaine catégorie de bacheliers, que l'on peut, au vu de ses choix constatés ex post, difficilement considérer comme représentative de l'ensemble de la population visée.

Si inévitablement, nous arrivons donc à des résultats pas toujours probants - la faible différenciation des arbitrages selon l'origine sociale - il n'en est que plus remarquable de constater combien, par rapport aux implications du modèle théorique, nous observons dans l'ensemble des arbitrages cohérents. Il semble notamment possible d'affirmer d'ores et déjà que ce qui module le plus nettement les arbitrages rendement/risque c'est, d'une part la série du baccalauréat possédé, d'autre part le fait d'être ou non bachelier de l'année, c'est-à-dire d'être en situation de première orientation. On peut ainsi opposer de façon certes schématique, deux catégories d'étudiants très tranchées : d'un côté, les bacheliers non scientifiques et les bacheliers scientifiques en situation de réorientation dont les taux de substitution rendement/risque sont très élevés, de l'autre les bacheliers scientifiques prenant une première orientation chez qui les mêmes taux seront très faibles. Et c'est sur cette seconde sous-population seulement, que vont être visibles des interactions avec d'autres variables comme le sexe et l'origine sociale.

Cette dichotomie entre ceux qui vont rechercher surtout les filières faciles et ceux qui vont viser essentiellement des rendements élevés n'est pas sans évoquer la distinction que proposait MILLOT (in MILLOT-ORIVEL, 1976), au sein de l'Université, entre un secteur remplissant une fonction de formation et un secteur essentiellement "socialisant".

Il nous semble donc encourageant, quant à la capacité de prédiction empirique du modèle théorique retenu, de constater des résultats cohérents alors que, nous l'avons maintes fois souligné, ceux-ci ont été obtenus sur un nombre très limité de filières et, de façon générale, à partir de données encore imparfaitement adéquates. Nous restons donc convaincue, malgré les insuffisances de ce premier test, de la fécondité d'hypothèses dépouillées, hardies et ne relevant pas de la description, comme celles retenues ici, à savoir la tentative d'explication des orientations par les deux seules variables rendement et risque. Certes, cette schématisation est inévitable dès lors que l'on tente de suivre une démarche scientifique. Entre la formulation des hypothèses et le rassemblement des faits "construits et constatés" - pour reprendre l'expression de BACHELARD - prennent place indissociablement une collecte et... une perte d'information. La formalisation des hypothèses théoriques amène à la construction de modèles, c'est-à-dire de systèmes de relations entre des variables sélectionnées, abstraites et simplifiées, qui n'ont pas pour fonction de retraduire fidèlement le réel, mais de tester les hypothèses de départ au prix d'une mutilation inévitable de cette réalité. Et les théories seront d'autant plus heuristiquement fécondes qu'elles sauront, en se limitant à des champs circonscrits du réel, se traduire par des implications dépouillées et hardies.

Parvenir, au terme d'une démarche qui schématise inévitablement la réalité et avec des outils imparfaits - nous avons eu l'occasion de voir combien certaines des variables utilisées voyaient sans doute leur impact sous-estimé du fait du caractère approximatif de leur mesure - à un ensemble de faits¹ aussi intelligibles et prévisibles, par rapport à la construction théorique initiale, nous semble donc constituer un encouragement à poursuivre dans cette même optique l'analyse de la demande d'éducation.

¹ On ne soulignera jamais assez que "le phénomène à expliquer apparaît au bout du processus comme une des conséquences de la théorie" SALMON, 1977.

CONCLUSIONS :

Au terme de cette étude, nous pourrions, dans un premier temps, nous interroger sur l'apport et les limites des données empiriques rassemblées et des modèles construits, par rapport à l'objectif qui était le nôtre, à savoir l'explication de la demande d'éducation des bacheliers. Dans un deuxième temps, et en fonction des questions restées ici sans réponse, nous esquisserons un inventaire des directions de recherche qui pourraient s'avérer plus fécondes pour rendre mieux compte d'un phénomène aussi complexe que celui des orientations à l'issue de l'enseignement secondaire.

* Il serait certes fastidieux de revenir ici sur les principales constatations empiriques¹ ; ce qui en ressort, c'est avant tout l'extrême diversité des orientations envisageables et entreprises par des jeunes qui n'ont de commun que le titre formel de bachelier. Responsable de ces clivages, la série du baccalauréat pos-sédé, puisqu'aussi bien ce sont 94 % des élèves de C, et 43 % des élèves de G qui vont aborder des études post-secondaires ; cette fourchette s'agrandit certes quand on oppose les cas extrêmes : la probabilité d'aborder des études quelles qu'elles soient est de 99,3 % chez les élèves de C, ayant 17 ans l'année de l'examen et dont le père est titulaire d'un baccalauréat au moins, et de 19,2 % chez ceux dotés d'un baccalauréat G, obtenu à 20 ans et dont le père n'a que le certificat d'études. Mais c'est cette pré-orientation massive des élèves des diverses séries, tant à un niveau quantitatif - étude ou pas, durée moyenne des études - que qualitatif - quelles études - qui reste le fait dominant.

¹ Un résumé les rassemble en Annexe (Annexe IV). On pourra, dans le texte, se reporter aux tableaux synthétiques construits sur les bacheliers scientifiques (Tableau IV.5.) et non scientifiques (Tableau IV.9.), ou encore aux tableaux de l'Annexe III décrivant les orientations par séries.

A tel point que des variables importantes, comme l'origine socio-culturelle, ne vont exercer un impact manifeste que dans les séries où de nombreux choix sont objectivement possibles (l'utilisation nuancée du baccalauréat C en est l'exemple le plus net). On peut voir également comment les jeunes de milieu socio-culturel privilégié sont les seuls à parvenir quelque peu à échapper à cette pré-orientation pesante, quand ils se trouvent avoir été orientés - ce qui est statistiquement rare - dans des séries comme F ou G. L'attitude d'"utilisateur averti" d'un système éducatif post-secondaire extrêmement diversifié s'observera donc surtout chez les jeunes de milieux socio-culturels favorisés, tandis que par ailleurs on remarquera le caractère souvent conventionnel des orientations des jeunes ruraux.

Cette pré-orientation décisive amène à se poser deux types de questions relativement externes par rapport à ce travail : comment s'explique-t-elle d'une part - quelle est notamment la part respective des mécanismes institutionnels qui ré-partissent les élèves en fin de classe de troisième et de seconde au vu de critères avant tout scolaires et celle due à un conditionnement progressif des attentes et des attitudes de jeunes confinés dans les filières étanches engendrées par ces mécanismes ? - ; comment évolue-t-elle d'autre part ? Si ORIVEL (in MILLOT-ORIVEL, 1976) a pu observer sur quinze ans (entre 1959 et 1974) un courant certains vers une adéquate de plus en plus étroite entre série du baccalauréat et filières abordées, on peut souligner combien la dernière réforme du système éducatif (dite "Réforme HABY") abonde dans ce sens¹.

Mais revenons à la question, toujours en filigrane, de savoir si la sélection universitaire anticipée par l'étudiant peut, ou non, être considérée comme une variable exerçant un impact

¹ Quand les arrêtés d'application seront sortis, le nouveau baccalauréat devrait comporter un système de tronc commun et un système d'options assorties d'un label de niveau. Les établissements du Supérieur pourraient alors fixer la nature, le nombre et les niveaux des options nécessaires pour accéder à telle ou telle filière.

significatif sur l'accès à une filière. La réponse est affirmative, mais mérite d'être nuancée : l'auto-sélection au vu des probabilités de réussite ex ante pèse surtout sur les choix des bacheliers non scientifiques (A.B.F.G.) et aussi sur ceux des bacheliers scientifiques en situation de réorientation. Ceux-ci s'excluent d'eux-mêmes des filières où leur probabilité de réussite est quasiment nulle, et vont donc apparaître comme une sous-population prudente recherchant la facilité, quitte à ne pas attendre des rendements élevés des études entreprises ; on dira qu'elle manifeste un taux de substitution rendement/risque élevé. A l'opposé, les bacheliers scientifiques (C.D.E.) vont adopter des stratégies de "spéculateur", en privilégiant la recherche de rendements élevés par rapport à la recherche de filières faciles. Et c'est surtout sur cette sous-population qu'on verra les arbitrages modulés en fonction de variables comme le sexe et surtout l'origine sociale, bien que dans tous les cas les taux de substitution rendement/risque restent très faibles. C'est à cette frange disons "privilegiée" de la population bachelière (sachant que très souvent les avantages se cumulent) que s'applique le mieux l'hypothèse d'un "décideur" théorique effectuant ses choix éducatifs au vu de calculs économiques, privilégiant la dimension investissement de l'éducation, et cherchant à rentabiliser au mieux cet investissement.

Il est certain, à un niveau plus général, que la théorie du capital humain et les attitudes qu'elle suppose s'avèrent d'autant plus pertinentes que le niveau culturel des individus pris en compte est élevé ; on peut penser en effet que la formation générale va reculer l'horizon économique de l'individu (donc abaisser son taux de dépréciation du futur), modifier ses valeurs et ses systèmes de préférences, faciliter son accès à l'information, et donc par là élever son niveau de rationalité. On peut appliquer ce type de remarque aux caractéristiques des publics des différentes séries de baccalauréat dont nous avons largement souligné le caractère hiérarchisé. Et justement, il est possible que le choix d'individus

particulièrement rationnels au vu des caractéristiques rappelées ci-dessus (vision à long terme, information très précise etc...), puisse parfois apparaître maladroit, dans le cadre théorique retenu, puisque la méthode habituelle de calcul de taux de rendements internes marginaux - c'est-à-dire celui d'une année ou d'un cycle d'études supplémentaires - assimile la demande d'éducation à une succession de décisions à court terme, ce qui est tout le contraire d'une stratégie en matière d'investissement éducatif. Adopter une stratégie rationnelle, ce sera aussi et surtout se demander si ce ne serait pas "faire une erreur que de choisir la filière la plus rentable marginalement (dans l'année qui suit ou pour le cycle suivant) sans s'assurer qu'elle donne accès à des niveaux supérieurs peut-être encore plus rentables"¹.

Cette remarque nous amène à revenir sur un fait d'évidence, à savoir que, tant sur des modèles de type empirique - ceux utilisés pour "expliquer" les probabilités de choix entre différentes alternatives -, que sur des modèles théoriques - confrontant les implications d'une théorie à des faits construits pour permettre cette confrontation, par exemple ici le modèle dit du "bon choix"², et pour des raisons touchant tantôt à la forme, tantôt au fond, on ne peut jamais espérer parvenir à une explication parfaite de la réalité (qui se traduirait par exemple par un R^2 égal à 1).

Il peut s'agir de problèmes de formes : des variables mesurées de façon plus ou moins approximative et adéquate, ou encore le niveau de partition des diverses modalités retenu pour évaluer l'impact de ces variables - le fait de regrouper ou non certaines catégories sociales, ou encore d'utiliser, ou non, la moyenne au baccalauréat comme une variable continue, par exemple -, sont autant de facteurs qui affectent inévitablement le pouvoir explicatif

¹ Ce point est souligné par J.C. EICHER : Economie et Education (rapport de synthèse présenté au Colloque du C.R.I.P.E.S., Mons, 1974)

² Il est peut-être plus simple d'opposer ainsi les modèles théoriques ou expérimentaux : ce sont des théories formalisées, et les modèles disons empiriques : ils ne sont associés à aucun contenu théorique particulier (l'analyse factorielle est un exemple de ce type de modèle).

du modèle. De façon plus globale - ici problèmes de forme et de fond sont plus difficilement dissociables - et quand on prétend tester un ensemble de propositions théoriques, les procédures techniques retenues peuvent s'avérer inadéquates, nous en avons donné un exemple (cf. VII.2.2.1.).

A un niveau plus fondamental, on est en droit de s'interroger sur les facteurs qui affectent ce pouvoir explicatif des modèles, de façon générale et en utilisant pour exemple les modèles que nous avons utilisés dans ce travail. Il nous semble possible d'avancer deux affirmations : d'une part, et ceci peut paraître d'une banalité extrême, le pouvoir explicatif d'un modèle dépend ... du phénomène dont il prétend rendre compte. Prenons un exemple : par rapport au cadre théorique retenu ici, et au choix des variables que nous avons été amené à justifier, pouvait-on s'attendre à obtenir des R^2 très élevés ? Certes, la question "l'explication est-elle ailleurs ?" reste pertinente et nous y reviendrons, mais, à un niveau plus "terre à terre" il semble peu discutable d'affirmer que ce n'est pas la même chose que d'"expliquer" le choix études/non études que d'expliquer le choix entre l'Anglais et l'Espagnol. Il est certain que plus l'explication va chercher à rendre compte de choix entre filières peu différenciées (eu égard au cadre théorique qui privilégie deux paramètres majeurs, le rendement et le risque attachés aux diverses filières), plus des facteurs non pris en compte et plus ou moins contingents (les "goûts" par exemple) vont s'avérer les seuls pertinents et mettront en échec les tentatives "d'explication" menées sur une série d'alternatives plus ou moins tranchées.

A côté de cet aspect important - les filières doivent être assez différenciées pour que l'on puisse espérer expliquer quelque chose -, il faut également se référer constamment aux procédures d'accès à ces diverses filières - ou plus précisément à leur caractère pré-sélectif, ou non - (qui n'est pas d'ailleurs sans conséquences sur les autres paramètres de la prise de décision que

sont le rendement et le risque). La comparaison des valeurs des R^2 obtenues sur des alternatives différentes est intéressante en ce sens : on voit nettement combien les modèles s'avèrent performants quand il s'agit d'expliquer un choix à faire entre une filière pré-sélective et une filière à accès non contrôlé - rappelons à titre d'exemple que R^2 prend une valeur de 52 % sur le fichier BACE et de 11 % sur le fichier BACA - ; et il n'est pas étonnant de voir dans l'ensemble les modèles portant sur les populations de bacheliers scientifiques - qui ont à effectuer des choix entre des filières très tranchées allant par exemple de la Classe Préparatoire aux Sciences Economiques - s'avérer plus performants que ceux concernant les littéraires qui arbitrent entre des filières peu différenciées, toujours, répétons-le, eu égard aux variables privilégiées par le cadre théorique.

De ce qui précède découle une remarque a priori moins évidente. Si l'on revient sur la nécessité de prendre en compte, pour l'explication de l'accès à une filière donnée, son caractère pré-sélectif, on conçoit aisément que si ces critères de pré-sélection étaient parfaitement définis et que les individus, rationnels, en étaient informés, on arriverait à expliquer parfaitement ce type d'orientation, sans pour autant que ce R^2 égal à 1 s'avère d'un intérêt extrême.

On sent donc bien que le pourcentage de variance expliquée n'est pas le seul critère pertinent pour juger de la valeur d'un modèle et notamment d'un modèle traduisant une construction théorique. S'il est toujours facile "d'expliquer" ... des tautologies, il est certes plus difficile mais incontestablement plus fructueux de chercher à tester les implications "inattendues" d'une théorie particulièrement hardie. Si la théorie retenue a des implications peu plausibles a priori et que d'aventure, le test avec la réalité s'avère concluant, alors elle nous semble incontestablement "meilleure" - bien que cette appréciation soit difficilement quantifiable -, que des théories peut-être très valables en termes de fidélité de représentation du réel (et qui permettent d'exhiber des pourcentages de variance expliquée élevés) mais qui sont par

ailleurs beaucoup moins performants en termes de capacité de prédictions empiriques nouvelles. Peut-on prétendre adopter une démarche scientifique sans se résoudre à ne pas pouvoir rendre compte de toutes les observations concevables ?

Une dernière remarque, pas moins importante, doit être faite, sachant qu'elle touche des questions épistémologiques très générales et qu'il ne saurait donc être question d'en débattre ici, il s'agit du problème de l'interprétation des relations construites et observées en termes de causalité. Nous avons maintes fois souligné que la clause "toutes choses égales d'ailleurs" permettant de considérer les coefficients b comme caractérisant l'apport marginal d'une variable indépendante à l'explication de phénomène étudié, ne valait que pour l'ensemble des variables explicitement prises en compte dans le modèle. Or il est clair que ce coefficient b n'implique pas une relation causale, car on n'est jamais assuré que la variable en question n'est pas elle-même influencée par une autre variables absente du modèle. De façon plus générale, si l'interprétation des résultats ne peut se dispenser de recourir à la notion de cause, il est certain que dans les situations non expérimentales caractéristiques des Sciences Humaines en général, on ne peut jamais être certain qu'une relation causale, établie sur un nombre forcément limité de variables contrôlées, peut prétendre "résister" à l'introduction d'une variable jusque là non prise en compte, qui mettrait à jour son caractère fallacieux. Et ce n'est pas le recours à des méthodes de plus en plus sophistiquées qui permettra de réduire le nombre de postulats qu'il est nécessaire d'admettre dans une analyse dont la finalité n'est pas seulement descriptive.

Ceci nous amène au second temps de cette conclusion. En effet, et bien évidemment, les tentatives d'explications proposées ici ne valent que dans le cadre théorique et par rapport aux variables retenues. S'il nous a semblé heuristiquement fécond de nous en tenir à un cadre théorique donné et de chercher à le confronter

systématiquement avec la réalité, il n'en demeure pas moins vrai que d'autres approches eussent été possibles et sans doute fécondes - à condition de s'y tenir assez longtemps sans faire appel trop vite au collège providentiel d'une spécialité différente, cette forme expéditive de "pluridisciplinarité" livrant en général des résultats peu vigoureux. Bien que nous ayons souligné le caractère ambigu de cet indicateur, il est certain que les pourcentages en général relativement faibles de variance expliquée sur les modèles de choix construits nous ont amené à rechercher les facteurs ou plus largement les directions de recherche susceptibles de rendre compte de façon plus complète, ou radicalement différente, des comportements d'orientation.

* Il ne va s'agir ici que de souligner les questions restées sans réponse au terme de ce travail et de proposer des directions de recherches, sans prétendre reconstituer la façon dont sociologues ou psychologues, notamment - puisque *"le point de vue crée l'objet"* pour reprendre l'expression de SAUSSURE - aborderaient dès le stade de la collecte des données, l'étude du phénomène "orientations post-secondaire" puisqu'*"il n'existe absolument pas d'analyse scientifique objective des "manifestations sociales" qui serait indépendante de points de vue spéciaux et unilatéraux, grâce auxquels ces manifestations se laissent explicitement ou implicitement, consciemment ou inconsciemment sélectionner pour devenir l'objet de la recherche"*¹.

Tout au long de cette étude, nous avons eu l'occasion de souligner l'incapacité du cadre d'analyse retenu, et des données rassemblées dans cette optique, à rendre compte de certains types de phénomènes. Cette approche, privilégiant l'aspect micro-économique de la demande d'éducation, s'est logiquement centrée sur un certain nombre de caractéristiques scolaires et sociales de l'individu décideur.

¹ Cf Max WEBER : Essais sur la théorie de la Science - Paris, Plon, 1965.

Or, même à ce niveau, des simplifications inévitables ont été faites, qui peuvent rendre compte ex post des différences constatées entre les prédictions du modèle théorique et la réalité. Ainsi - et certes il faut sérier les problèmes - seul l'aspect investissement des études a été explicitement pris en compte ; or l'analyse des entretiens l'a bien mis en évidence, l'importance des "utilités présentes" associées à la poursuite d'études, et de tel ou tel type d'études, est certaine, au moins pour les bacheliers littéraires qui n'escomptent guère "d'utilités futures" (surtout en ce qui concerne leur aspect financier) ; pour les bacheliers de technicien également, qui ressentent particulièrement les coûts d'opportunité attachés à la poursuite d'études et, tout comme les littéraires mais pour des raisons différentes, auront donc tendance à privilégier les utilités présentes ; pour les premiers, l'aspect "consommation" des études sera privilégié, pour les seconds, la perspective d'une entrée sur le marché du travail sera valorisée à l'aide d'arguments ("désir d'être actif", souhait d'autonomie financière etc...) dont nous avons vu qu'il était difficile de dire s'il s'agissait ou non (ou en partie seulement) de justifications valorisantes ex post.

Les "explications" en termes d'intérêts ou de "motivations" prêtent le flanc au même type de réserves, et c'est pourquoi ces notions ont été, dans ce travail, négligées. Pourtant, il est certain que pour rendre compte de choix portant sur des filières très voisines, ce type de variables peut s'avérer d'un usage intéressant. Restent aux psychologues à se doter d'outils adéquats¹, et aussi à s'interroger sur le sens de leurs mesures. Il est certain que le recours aux "explications" psychologiques ou, pire au "vécu", risque de bloquer toute analyse ultérieure en procurant, pour reprendre l'expression de BOURDIEU (1968), *"à trop bon compte le sentiment de l'évidence immédiate"*. Si l'on veut éviter de présenter comme une

¹ La majeure partie des "questionnaires d'intérêts" actuellement disponibles sont destinés à des publics scolaires plus jeunes ; mais des recherches sont menées en direction des élèves de niveau baccalauréat (à l'INOP) tandis qu'ailleurs (à l'OCDE) les travaux s'orientent plus vers une évaluation de la "maturité" professionnelle des jeunes étudiants, ce qui traduit une toute autre approche.

"explication" cela même qu'il faudrait expliquer, il faudra inévitablement être extrêmement circonspect quant à ces "pré-notions" par trop intuitives et évidentes, et travailler à construire un ensemble de propositions théoriques réfutables ; celles-ci impliqueront sans doute autant les sociologues que les psychologues, dans la mesure où on peut penser que ce type de variables traduit forcément des interactions entre un individu doté d'une certaine histoire et un milieu qui lui est propre.

Insuffisances donc - et directions de recherche - au niveau des caractéristiques individuelles des décideurs et notamment les facteurs psychologiques soulignés ci-dessus, mais aussi, et ceci de manière plus flagrante - ce qui est d'ailleurs souvent le cas dans les études privilégiant l'aspect demande d'éducation -, non prise en compte explicite des facteurs d'offre, dans un sens très général, bien que sans cesse nos données nous aient rappelé leur impact.

Celles-ci ayant été collectées et construites en fonction d'une optique "demande", le poids des facteurs d'offre ne peut être qu'"approximé", et là encore, on peut penser que des mesures plus adéquates ne rendraient que plus apparent le rôle de ces facteurs¹. Plusieurs types de phénomènes sont à distinguer : le plus clair est l'existence d'"effets d'offre" - et réciproquement d'"effets d'absence d'offre" - qui se traduiraient soit par des mouvements migratoires, soit par l'abandon pur et simple de toute poursuite d'études. Ce type de phénomènes est sans doute incapable de rendre compte totalement des différences de scolarisation post-secondaires observées à des niveaux géographiques aussi grossiers que le département, qui restent donc encore en partie inexpliquées. Enfin, si l'offre est hétérogène quantitativement et qualitativement - il y a ou non une offre localement, quelle est la nature de cette offre ? - il semble qu'en outre, les conditions d'accès aux différentes filières

¹ Des travaux délibérément centrés sur l'offre d'éducation sont actuellement menés dans le cadre de l'IREDU, notamment par J. PERROT.

et la sévérité de la sélection qui s'y opère varient assez nettement entre les divers établissements universitaires pour que, par là, une troisième source d'inégalités géographiques soit à explorer.

Si ces trois types de phénomènes générateurs de disparités géographiques peuvent sans doute, par des recherches adéquates, se laisser cerner de façon satisfaisante, cela semble plus difficile, au moins à première vue, pour ce qui est de ces effets regroupés sous l'étiquette de "contextuels" et que nous avons classés avec les facteurs géographiques, parlant alors des facteurs "écologiques" de l'orientation.

Nous avons, à un niveau modeste, relevé des "effets de classe" dans les orientations prises ; à une toute autre échelle, le sociologue américain COLEMAN (cité in BOUDON, 1973), après une étude systématique des variables susceptibles d'affecter la relation entre réussite et origine sociale de l'élève, trouve que la seule variable qui ait un effet non négligeable est la composante sociale du groupe scolaire ; autrement dit, la probabilité de réussite pour un élève d'un milieu social donné est affectée par la proportion des élèves qui appartiennent au même milieu que lui. La faiblesse de nos effectifs, à un niveau aussi fin de partition, nous a empêché de rechercher si, dans une classe donnée, la proportion d'élèves de tel ou tel milieu exerçait un impact sur les orientations prises par ces mêmes élèves. Si nous pensons, avec SEGRE-BRUN et TANGUY (1967) que "*les modalités d'action des facteurs déterminant les conduites scolaires au niveau individuel semblent se modifier au niveau d'unités collectives*", il n'en reste pas moins que ces effets contextuels indéniables posent des problèmes de mesure et sont donc rarement l'objet de travaux rigoureux¹.

Enfin, l'approche ayant été menée en termes de choix individuels, les facteurs institutionnels, s'ils ont été cités à maintes reprises, n'ont pas fait l'objet d'une étude systématique. Certes

¹ On pourra se reporter à BOUDON (R.), LAZARSELD (P.) : L'analyse empirique de la causalité, (Paris, Mouton, 1966), où sont présentés et des textes empiriques et une réflexion théorique concernant l'analyse contextuelle.

nous avons tenté de faire le point des mécanismes de la sélection en amont, et avons été par là frappée par le caractère répétitif des mécanismes de sélection. Comme le souligne BOUDON (1973) : *"à chaque bifurcation, que celle-ci soit institutionnalisée (à la fin de la classe de troisième) ou semi-institutionnalisée (passage d'une année à l'autre), des mécanismes analogues à ceux qui ont pu être observés au moment de l'entrée en sixième exercent leurs effets"*. Certes, certaines variables peuvent voir leur impact modulé en fonction du niveau du cursus, mais deux constantes se dégagent des travaux les plus anciens (l'enquête de l'INOP par exemple), aux travaux les plus récents (comme l'étude de JACQUEMIN qui vient d'être publiée dans le dernier numéro de "l'Orientation scolaire et professionnelle") : d'une part, les différences de comportement entre les élèves issus de milieux sociaux différents sont beaucoup plus nettes au niveau des "taux de passage" (entre deux cycles d'enseignement et même d'une année sur l'autre) qu'au niveau des taux de réussite de ceux qui ont poursuivi, ces différences de comportement en matière de taux de passage jouant à niveau de réussite égal (dans la classe quittée). D'autre part, la variable âge reste d'un bout à l'autre du cursus, de l'entrée en sixième à l'entrée à l'Université, une variable très discriminante¹ quant à ces mêmes "taux de passage".

Certes, le cadre théorique retenu ici rend intelligible ce type de comportements - on peut dire en l'occurrence que l'âge affecte à la baisse et de façon cumulative les probabilités et de réussite scolaire et d'orientation dans les filières les plus rentables, par exemple -, il n'en serait pas moins illégitime de ne considérer que les caractéristiques individuelles des jeunes et/ou de leur famille en faisant comme si le système éducatif était une variable "neutre". On peut en effet difficilement soutenir que le déroulement de la scolarité d'un élève est indépendant des conditions

¹ Nous avons déjà eu l'occasion de souligner le caractère ambigu de cette variable âge. Si elle entraîne des distorsions importantes au niveau de tableaux croisés, rappelons que son impact est beaucoup plus faible quand on raisonne "toutes choses égales d'ailleurs".

pédagogiques dans lesquelles elle s'effectue ; ou encore que l'organisation même du système scolaire (filières plus ou moins différenciées et étanches), des procédures d'orientation (plus ou moins précoces et irréversibles) et des modalités d'affectation des élèves (au vu de la carte scolaire), est sans influence sur les "choix" des familles et des jeunes. Ces remarques générales, qui s'avèrent valides à tous les niveaux du cursus scolaire et universitaire, mériteraient très certainement une tentative de formalisation. Ensuite des études historiques¹ ou portant sur des systèmes éducatifs différents permettraient sans doute de mieux comprendre, si ce n'est de mesurer, comment interagissent les variables caractéristiques des élèves (tant scolaires que sociales ou démographiques), le type de pédagogie qui leur est "appliqué" et le système global dans lequel ils sont amenés progressivement à s'orienter.

Cette direction de recherche rapidement esquissée apparaît à la fois comme intéressante et ambitieuse. Il est certain qu'à l'heure actuelle une analyse des pratiques pédagogiques tout comme l'étude des systèmes sont encore trop peu pratiquées, et conceptualisées, pour permettre de concevoir des indicateurs de mesure. Néanmoins, et cette remarque vaut tout aussi bien pour ce qui serait une mesure des intérêts ou une quantification des effets contextuels, *"s'il faut rappeler qu'il appartient à tout système de propositions prétendant à la validité scientifique d'être justiciable de l'épreuve de réalité, il faut aussi mettre en garde contre l'inclinaison à identifier cet impératif épistémologique à l'impératif technologique qui prétendrait subordonner toute formulation théorique à l'existence actuelle de techniques permettant de la vérifier au moment même où elle s'exprime"* (BOURDIEU, 1968).

Les trois directions de recherche proposées - au vu des questions laissées ouvertes par ce travail - pour mieux

¹ prenant également en compte les réformes en cours et prévisibles au moins au vu des textes législatifs.

prendre en compte les facteurs psychologiques, écologiques au sens large (géographiques et contextuels) et institutionnels qui pèsent sur les orientations, ne pourront s'avérer fécondes qu'au prix de la constitution d'un ensemble d'hypothèses qui très certainement "mutileront" autant le réel que nous avons pu le faire. Par ailleurs il est probable que la prise en compte délibérée des facteurs institutionnels, par exemple, n'ajoutera pas une "pierre" à un édifice construit sur des bases théoriques toute autres, mais donnera en fait lieu à une reconstruction différente, et à une explication originale du même phénomène. Enfin, quel que soit l'approche finalement retenue, pour tenter d'expliquer les choix d'orientation, aucun modèle théorique ne pourra prétendre rendre compte de tous les comportements observés ; et d'une façon générale, la théorie n'est pas faite pour "ça" : elle doit permettre de prédire un ensemble vaste de comportements cohérents, mais elle n'a pas la prétention de rendre compte in fine du comportement d'un individu donné. Par voie de conséquence, et au niveau de l'utilisation qui peut être faite de ce genre d'études - c'est une question que le chercheur peut éventuellement se poser, mais toujours au terme de sa recherche -, il est clair qu'ici les probabilités d'accès à tel ou tel type de filières ne font en l'occurrence qu'expliciter les données du problème individuel mais ne peuvent en aucun cas résoudre le problème particulier d'un jeune en situation d'orientation¹.

Revenons, pour conclure, à cette remarque, qui nous semble essentielle, qu'une théorie particulière est valide pour rendre compte de certains types de phénomènes seulement ; elle a pour corollaire qu'il est difficile "d'enrichir" la capacité de prédiction d'une théorie en allant chercher dans d'autres cadres théoriques, qui ont aussi leur propre cohérence, quelques variables supplémentaires. Cette tentation est d'autant plus forte que l'objet de la recherche est un comportement complexe, susceptible d'approches,

¹ Pour ce problème de l'utilisation légitime de ce type d'études (dans une optique de conseil en matière d'orientation) on se reportera à REUCLIN (1973).

différentes, et par rapport auquel - c'est souvent le cas en psychologie ou en sociologie - chacun se sent capable de proposer à l'aide d'une multitude de petits faits "vrais" un ensemble plus ou moins cohérent d'explications ad hoc.

On peut certes s'attacher à recherche inlassablement une représentation plus fidèle de la réalité, remettre indéfiniment en cause les hypothèses de départ, au risque alors de ne jamais s'estimer prêt à affronter un travail empirique. Si, ce cap franchi, au prix de concessions inévitables, on s'en tient aux sentiers battus du réalisme, on s'expose alors à un autre risque, celui de se retrouver très vite dans un marécage de tautologies agrémentées de "vécu" dans un domaine de recherche où il est particulièrement nécessaire de répéter avec BACHELARD que *"l'évidence première n'est pas une vérité fondamentale"*.

° °
°

BIBLIOGRAPHIE

- BACHER (F.),
ARCHAMBAUD (X) "Problèmes posés par les élèves doués qui abandonnent",
L'orientation Scolaire et Professionnelle, 1972, 1 - n°4
pp.317-337.
- BACHER (F.) "Orientation différentielle et aptitudes au niveau du
second cycle secondaire". L'orientation scolaire et
professionnelle, 1974, 3 - n°4, pp.295-312.
- BACHER (F.),
ISAMBERT-JAMATI (V.) "Enquête sur l'orientation à la fin du premier cycle
secondaire. Résultats d'une post-enquête effectuée
quatre ans plus tard". Bulletin de l'Institut National
d'étude du travail et d'orientation professionnelle
(B.I.N.O.P.) - n° spécial 1970 - Paris.
- BALLION (R.),
BELLAN (C.) "Les établissements privés de formation à la 'pratique
des affaires' et les stratégies de reproduction sociale"
in L'orientation scolaire et professionnelle, 1976,
n°1, pp.51-70.
- BENZECRI (J.P.)
et coll. L'analyse des données. Tome 2 : L'analyse des corres-
pondances. DUNOD, Paris, 1973.
- BISSERET (N.) Les inégaux ou la sélection universitaire. P.U.F.,
Paris, 1974.
- BLAUG (M.) An introduction to the economics of education.
Penguin Book, Londres, 1970.
- BLAUG (M.) "La signification de la corrélation éducation-salaire",
in Revue Economique, 1971, XXII, 6.
- BOUDON (R.) L'analyse mathématique des faits sociaux. Plan, Paris, 1967.
- BOUDON (R.),
BOURRICAUD (F.)
et coll. Les choix professionnels des lycéens. Convention D.G.R.S.T
ronéo, 1968.
- BOUDON, (R.) Les mathématiques en sociologie. P.U.F., Paris, 1971.
- BOUDON, (R.) L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les
sociétés industrielles. P.U.F., Paris, 1973.
- BOUDON (R.) CIBOIS (Ph),
LAGNEAU (J.) "Enseignement supérieur court et pièges de l'action
collective", Revue française de sociologie, 1975, 16,
(2), pp.159-188.

- BOUDON (R.) Effets pervers et ordre social. Paris, P.U.F., 1977.
- BOURDIEU (P.),
PASSERON (J.C.) "L'examen d'une illusion", Revue française de sociologie
IX, n° spécial 1968, 227, 253.
- BOURDIEU (P.),
CHAMBOREDON (J.C.),
PASSERON (J.C.) Le métier de sociologue. Paris, Mouton-Bordas, 1968.
- BOURDIEU (P.),
PASSERON (J.C.) La reproduction. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU (P.) "Avenir de classe et causalité du probable. Revue
française de sociologie, 1974, XV, 1, p.3-42.
- CARNOY (M.),
CARTER (M.) Théories du marché du travail, éducation et distribution
des revenus. (Traduction de "Theories of Labor market,
Education and Income distribution") Cahier de l'IREDU
n° 16, Dijon, 1975.
- C.E.R.E.Q.
(Centre d'Etudes et de
Recherches sur les
Qualifications) Le devenir scolaire et l'activité professionnelle des
recalés au baccalauréat de l'enseignement général.
(Document n°29). La documentation française, Paris, 1977.
- C.E.R.E.Q. Les universités et le marché du travail. (Dossier n°14)
Paris, La documentation française, 1977.
- CHESNAIS (J.C.) "La population bachelière en France. Estimation et
projection jusqu'en 1975". Population, 1975, n°3,
p.527-550.
- CIBOIS (Ph),
MARKIEWICZ-LAGNEAU (J.) Les étudiants dans l'enseignement supérieur court.
O.C.D.E., Paris, 1976.
- CLERC (P.) "La famille et l'orientation scolaire au niveau de la
6ème". (1964) in Population et l'enseignement (I.N.E.D.)
Paris, P.U.F., 1970.
- CONSTANTINIS (N.) "Analyse de quelques aspects du concept de maturité
professionnelle". Revue européenne de sciences sociales,
1975, 35, p. 103-116.
- CRITES (J.O.) Vocational Psychology. Mc Graw Hill Book Co., New York,
1969.
- DOMENC (M.), GILLY (J.P.) Les I.U.T., ouverture et idéologie. Paris, C.E.R.F. 1977.
- DUPONT (J.B.)
AMBROSETTI (F.),
GENDRE (F.) "Analyse factorielle de quelques variables relatives à
genèse du choix professionnel chez les candidats bache-
liers." Le travail humain, 1972, 35 (2) p.205-218.
- EICHER (J.C.) "L'éducation comme investissement : la fin des illusion
Revue d'Economie politique, n° 3, 1973. Paris, Sirey.

- BOUDON (R.) Effets pervers et ordre social. Paris, P.U.F., 1977.
- BOURDIEU (P.),
PASSERON (J.C.) "L'examen d'une illusion", Revue française de sociologie IX, n° spécial 1968, 227,253.
- BOURDIEU (P.),
CHAMBOREDON (J.C.),
PASSERON (J.C.) Le métier de sociologue. Paris, Mouton-Bordas, 1968.
- BOURDIEU (P.),
PASSERON (J.C.) La reproduction. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU (P.) "Avenir de classe et causalité du probable". Revue française de sociologie, 1974, XV, 1, p.3-42.
- CARNOY (M.),
CARTER (M.) Théories du marché du travail, éducation et distribution des revenus. (Traduction de "Theories of Labor market, Education and Income distribution") Cahier de l'IREDU n° 16, Dijon, 1975.
- C.E.R.E.Q.
(Centre d'Etudes et de
Recherches sur les
Qualifications) Le devenir scolaire et l'activité professionnelle des recalés au baccalauréat de l'enseignement général. (Document n°29). La documentation française, Paris, 1977.
- C.E.R.E.Q. Les universités et le marché du travail. (Dossier n°14) Paris, La documentation française, 1977.
- CHESNAIS (J.C.) "La population bachelière en France. Estimation et projection jusqu'en 1975". Population, 1975, n°3, p.527-550.
- CIBOIS (Ph),
MARKIEWICZ-LAGNEAU (J.) Les étudiants dans l'enseignement supérieur court. O.C.D.E., Paris, 1976.
- CLERC (P.) "La famille et l'orientation scolaire au niveau de la 6ème". (1964) in Population et l'enseignement (I.N.E.D.) Paris, P.U.F., 1970.
- CONSTANTINIS (N.) "Analyse de quelques aspects du concept de maturité professionnelle". Revue européenne de sciences sociales, 1975, 35, p. 103-116.
- CRITES (J.O.) Vocational Psychology. Mc Graw Hill Book Co., New York, 1969.
- DOMENC (M.), GILLY (J.P.) Les I.U.T., ouverture et idéologie. Paris, C.E.R.F. 1977
- DUPONT (J.B.)
AMBROSETTI (F.),
GENDRE (F.) "Analyse factorielle de quelques variables relatives à la genèse du choix professionnel chez les candidats bacheliers." Le travail humain, 1972, 35 (2) p.205-218.
- EICHER (J.C.) "L'éducation comme investissement : la fin des illusions" Revue d'Economie politique, n° 3, 1973. Paris, Sirey.

- EICHER (J.C.), MINGAT (A.) "Education et égalité en France" in L'éducation, les inégalités et les chances dans la vie, Vol.1, Paris, O.C.D.E., 1975.
- G.E.M.A.S. (Groupe d'Etudes des Méthodes de l'Analyse Sociologique) Indicateurs de changements d'opinion et d'attitudes dans les jeunes générations (1957-1970). Rapport d'étude, convention C.O.R.D.E.S. n°20/1970. Ronéo, Paris, Maison des Sciences de l'Homme. 1972.
- GIRARD (A.) "Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires" in Population et l'enseignement (1966), I.N.E.D., Paris, P.U.F., 1970.
- GIRARD (A.), BASTIDE (H.) "Orientation et sélection scolaire : cinq années d'une promotion" (1969). in Population et l'enseignement (I.N.E.D.) Paris, P.U.F., 1970.
- GIRARD (A.), BASTIDE (H.) "De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'Université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972". Population 1973, n°3, Paris, P.U.F.
- GIROD (R.) Inégalité, inégalités. Paris, P.U.F., 1977.
- GRIGNON (C.) "L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale", Revue française de sociologie, IX, n° spécial 1968, p.218-226.
- HIBERT (Th.) "Les C.E.S. et la démocratisation de l'enseignement" L'orientation scolaire et professionnelle, 1975, 4, n°4, p.407-420.
- HUTEAU (M.) Les représentations professionnelles des adolescents. (Laboratoire de psychologie différentielle) Paris, I.N.O.P., 1976.
- ISAMBERT-JAMATI (V.) Crises de la société, crises de l'enseignement. Paris, P.U.F., 1970.
- ISAMBERT-JAMATI (V.) "Extension du public et 'baisse de niveau' dans l'enseignement du second degré" Revue française de sociologie 1970, XI(2), p.141-163.
- JORDAAN (J.P.) (traduc. DUPONT J.B. et DESCOMBES J.P.) "Le concept de maturité professionnelle". Bulletin de psychologie, 1973-74, 27, p.81-110.
- KAHL (J.A.) "Common man Boys" in HALSEY (A.H.), FLOUD (J.), ANDERSON (C.) Education, Economy and Society, New-York/Londres, McMillan, 1961.
- LAMOURE (J.), PAUL (J.J.) "L'enseignement supérieur court technique : sélection et entrée dans la vie active", in L'orientation scolaire et professionnelle, 1978, 7, n°1 p.65-81.

- LARCEBEAU (S.) "Facteurs déterminants d'une orientation vers l'enseignement supérieur", L'orientation scolaire et professionnelle, 1976, 5, n°2, p.111-137. Delachaux-Niestlé, Paris.
- LARCEBEAU (S.) "L'enseignement supérieur en France depuis 1968. Problèmes et recherches". in L'orientation scolaire et professionnelle, 1977, 6, n°4, p.301-336.
- LASSIBILLE (G.) "L'estimation de modèles à variable dépendante dichotomique". Cahier de l'Institut de Mathématiques Economiques n°20, Dijon, 1977.
- LASSIBILLE (G.), MINGAT (A.) PERROT (J.) Les effets de la modification de la carte universitaire depuis 20 ans. IREU, Cahier n°25, 1978.
- LATREILLE (G.) Orientation professionnelle et système scolaire. Paris, C.N.R.S., 1966.
- LEVY-GARBOUA (L.) La sélection dans l'enseignement supérieur français : une synthèse des travaux statistiques récents. CREDOC-O.C.D.E., Paris, 1977.
- LEVY-GARBOUA (L.) et MINGAT (A.) Les taux de rendements privés et sociaux de l'éducation en France en 1970. Paris, CREDOC, 1974.
- LEVY-GARBOUA (L.) "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse" Communication au colloque : Les déterminants de la réussite scolaire. Cahier de l'IREU n° 22, Dijon, 1976.
- LEVY-LEBOYER (C.) L'ambition professionnelle et la mobilité sociale. Paris, P.U.F. 1971.
- MÄHLCK (L.) "Factors accounting for transition to higher education in Sweden". Communication au colloque : Les déterminants de la réussite scolaire. Cahier de l'IREU n° 22, Dijon 1976.
- MALENFANT (P.) "Eléments pour une sociologie économique du choix professionnel". L'orientation scolaire et professionnelle, 1977, n°1, p.53-72.
- MAUNOURY (J.L.) Economie du savoir. Coll. U.-A.Colin, Paris, 1972.
- MILLOT (B.), ORIVEL (F.) L'allocation des ressources dans l'enseignement supérieur français. Thèse de Doctorat d'Etat de Sciences Economiques, Université de Dijon, 1976.
- MINGAT (A.) "Analyse théorique de la demande d'éducation et optimisation de l'investissement éducatif". Revue d'Economie Politique, 1973, n°3.

- MINGAT (A.) Enquête longitudinale sur la réussite universitaire : + Les premières inscriptions. Cahier de l'IREDU N° 20, 1976.
+ La première année d'études : la réussite, l'abandon, l'échec. Cahier de l'IREDU N°23, 1976.
- MINGAT (A.) Essai sur la demande d'éducation. Thèse de doctorat d'Etat d'Economie, Dijon, 1977.
- NAVILLE (P.) "La cristallisation de l'illusion professionnelle". Journal de psychologie normale et pathologique, 1953.
- NOBS (L.) "Contribution à l'étude de la genèse du choix professionnel par la méthode de l'entretien", Revue européenne de Sciences sociales, 1975, 35, p.63-74.
- ORIVEL (F.) "Les disparités régionales en matière de taux de scolarisation". Revue d'Economie Politique, 1973, n°3.
- PELNARD-CONSIDERE (J.) "Les élèves d'origine scolaire différente devant le baccalauréat". in Bulletin de l'Institut d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (B.I.N.O.P), 1967, 23, 3-25.
- PELNARD-CONSIDERE (J.) "Projets et orientation réelle : étude de quelques facteurs qui interviennent dans les changements observés". L'orientation scolaire et professionnelle. 1977, 6, n°3, p.205-224.
- PERRENOUD (Ph.) Stratification socio-culturelle et réussite scolaire - Les défaillances et l'explication causale. Genève, DROZ, 1970.
- PRECHEUR (J.C.) "Les déterminants de la réussite et de l'orientation au niveau du baccalauréat". L'orientation scolaire et professionnelle. 1977, 6, n°2, p.105-135.
- REUHLIN (M.),
BACHER (F.) L'orientation à la fin du premier cycle secondaire. Paris, P.U.F., 1969.
- REUHLIN (M.) "Probabilités et orientation", L'orientation scolaire et professionnelle, 1983, 2, n°1.
- ROGOFF (N.) "Local social structure and educational selection". in HALSEY (A.H.), FLOUD (J.), ANDERSON (C.) Education, Economy and Society. New-York/Londres, McMillan, 1961.
- ROUSSELET (J.),
BALAZS (G.), MATHEY (C.) "L'idée de travail, de réussite et d'échec chez des jeunes de milieux scolaires et sociaux différents" in Les jeunes et l'emploi - Cahier du Centres d'Etudes de l'emploi, n°7, Paris, P.U.F., 1974.
- ROUSSELET (J.) L'allergie au travail. Paris, Seuil, 1974.

- SAINT-MARTIN (de, M.) "Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique" Cahier du Centre de Sociologie Européenne. Paris-La Haye, Mouton, 1971.
- SALMON (P.) "La méthode hypothético-déductive et les raisonnements en terme de 'comme si' en économie". Revue d'Economie Politique, 1977, n°5.
- SEGRÉ (M.) L'école et les contradictions de la classe dominante. EPHE - Université R.Descartes, Paris, 1973.
- SEGRÉ (M.), TANGUY (L.) "Quelle unité d'analyse retenir pour étudier les variations géographiques de la scolarisation ?" in Revue française de sociologie, VII, n° spécial 1967.
- SEWELL (W.H.), HAUSER (R.M.) Education, occupation and earnings. New-York, Academic Press, Inc., 1975.
- SEWELL (W.H.) SHAH (V.P.) "Social class, parental encouragement, and educational aspirations". American Journal of Sociology. 1968, 73, p.559-572.
- SNYDERS (G.) Ecole, classe et lutte de classe. Paris, P.U.F. 1976.
- SPENCE (M.) "Job market signalling" in Quarterly Journal of Economics 87, August 1973, p.355-379.
- STRODTBECK (F.L.) "Family integration, Values and Achievement" in HALSEY (A.H.) FLOUD (J.) ANDERSON (C.A.) Education Economy and Society. A reader in the sociology of education. The Free Press of Glencoe, Inc., 1961.
- SUPER (D.E.) "Théorie du développement professionnel : individus, situations et processus". in Bulletin de l'Institut d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (B.I.N.O.P.) 1969, 25, 221-240.
- VALIN (E.) "Qui étudie quoi à l'Université de Paris X ?" L'orientation scolaire et professionnelle, 1975, 4, n°1.
- VINOKUR (A.) "L'économie de l'éducation néo-classique et la 'crise de l'Université' : remarques méthodologiques à propos de la communication de M. Lévy-Garboua : 'Les demandes de l'étudiant et les contradictions de l'Université de masse in Les déterminants de la réussite scolaire, Cahier de l'IREDU n°22, Dijon, 1976.
- ZARKA (J.) "Investissements ou illusions à l'entrée à l'Université" L'orientation scolaire et professionnelle, 1977, n°4, p.337-367.
- ZARKA (J.), THAURONT (A.) "A propos de la 'maturité vocationnelle' ; quelques problèmes d'orientation post-scolaire." Bulletin de Psychologie, n°316, XXVIII, 1974-1975, p.488-540.

ANNEXES

. ANNEXE I : QUELQUES INDICES SIMPLES D'INTERACTION
ENTRE LES VARIABLES ÉTUDIÉES.

I - MESURE DES INTERACTIONS ENTRE VARIABLES : LA METHODE
UTILISEE, LES INDICES CALCULES

1/ Le principe :

Ce qui est en fait une mesure de l'implication entre attributs dichotomiques ou dichotomisés (proposée par BOUDON dans son ouvrage "Les Mathématiques en Sociologie", 1971) se fonde sur le calcul de proportions conditionnelles - proportion des individus classés (aussi) j parmi ceux classés i par exemple, et l'indice calculé est une différence entre proportions conditionnelles :

$$f_{ij} = \frac{p_{ij}}{p_i} - \frac{\bar{p}_{ij}}{\bar{p}_i} \quad \text{ou encore} \quad f_{ij} = p_{j,i} - p_{j,\bar{i}} \quad ^1$$

- . La valeur maximum que peut prendre cet indice est égale à un (dans ce cas, $p_{j,i} = 1$ et $p_{j,\bar{i}} = 0$) ; nous avons un cas d'implication stricte, (J implique i).
- . Il est nul quand $p_{j,i} = p_{j,\bar{i}}$ (dans ce cas, les individus sont classés j dans la même proportion, qu'ils soient i ou \bar{i}) ; on ne peut affirmer aucune implication (i n'apprend rien sur j).
- . Sa valeur minimum est - 1 (dans ce cas $p_{j,i} = 0$ et $p_{j,\bar{i}} = 1$) ; nous avons là encore un cas d'implication stricte (J implique non i).

Cet indice voit donc sa valeur absolue croître entre 0 et 1 à mesure qu'on s'éloigne des situations d'absence totale d'implication entre deux attributs.

¹ Soit la différence (proportion des individus classés J parmi ceux qui sont i) - (proportion des individus classés j parmi ceux qui sont non i).

2/ Les fij calculés sur nos données (principaux exemples) :

- . C.S.P. père/C.S.P. mère (quand celle-ci travaille)
(dichotomie : père cadre/non cadre, mère cadre/
non cadre) fij = 0,49
- . C.S.P. père/diplôme père
(dichotomie : père cadre/non cadre, niveau C.E.P./
au-delà) fij = 0,59
- . Diplôme père/diplôme mère
(dichotomie : père C.E.P./au-delà, mère C.E.P./
au-delà) fij = 0,59
- . Taille de la famille/travail de la mère
(dichotomie : mère travaille/ou non, 1-2 enfants
/ou plus) fij = 0,21
- . C.S.P. père/Taille de la commune
(dichotomie : père cadre/non cadre, - 10 000 h.
/ou plus) fij = 0,21
- . C.S.P./bourse
(dichotomie : père cadre/non cadre, et boursier/
non boursier) fij = 0,37
- . Taille famille/bourse
(dichotomie : 3 enfants et moins/4 enfants et
plus, et boursier/non boursier) fij = 0,24
- . Age (SCO (nombre de doublements dans le second
cycle)
(dichotomie : bac. à 17-18 ans/bac. à 19 ans et
+, et aucun doublement ou non) fij = 0,50
- . Age/sexes
(dichotomie : bac. à 17-18 ans/bac. à 19 ans et
plus, et homme/femme) fij = 0,13

3/ Principales conclusions :

- . Grande homogénéité des statuts professionnels et des niveaux culturels entre époux.
- . Les femmes travaillent moins souvent, à partir de trois enfants.
- . Les pères "cadres" (cadres supérieurs et moyens, P.I.C., et enseignants) habitent plus souvent les villes de plus de 10 000 habitants.
- . Les boursiers se recrutent dans les familles nombreuses et dans les familles dont le père est "non-cadre".
- . Si tous les élèves arrivés jeunes en terminale n'ont jamais doublé dans le second cycle (ou très rarement), ceux qui arrivent avec au moins un an de retard l'ont pris à peu près également dans le premier et le second cycles.
- . Les filles arrivent en terminale un peu plus jeunes que les garçons.

La plupart de ces "conclusions" sont d'une banalité extrême, mais elles indiquent notamment quelles variables peuvent être considérées comme substituables et soulignent les caractéristiques de sous-groupes (isolés par la dichotomie) particuliers.

II - LES INTERACTIONS SERIE DU BACCALAUREAT/AUTRES VARIABLES, TESTEES AVEC LE χ_2

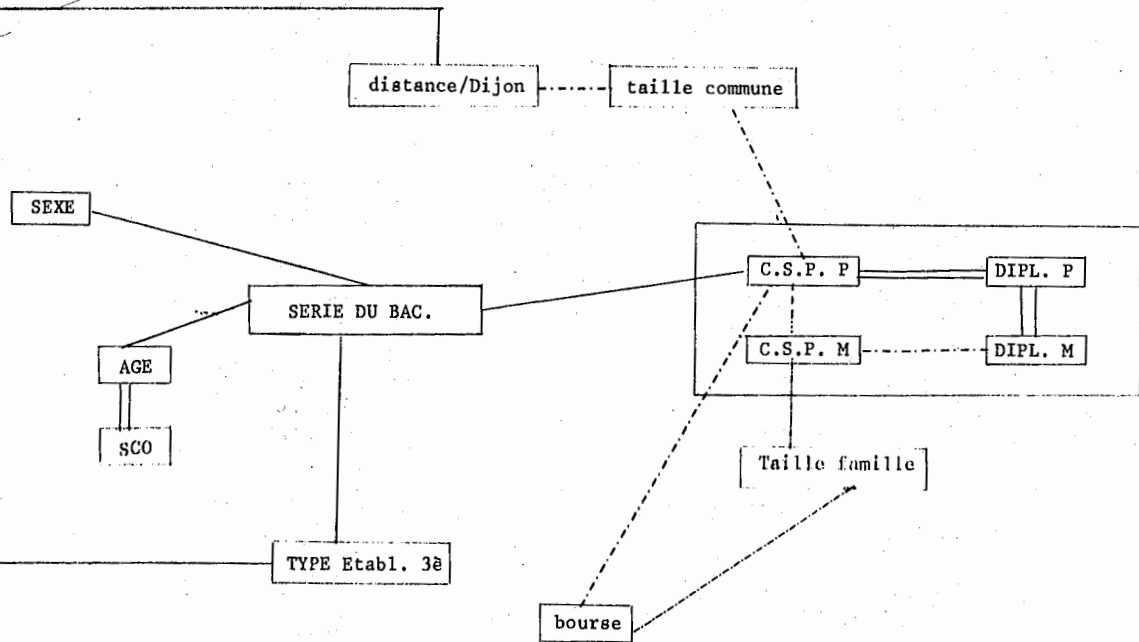
- . Sexe/série
 $\chi_2 = 444,8$, significatif à .01 (nombre de degrés de liberté : 7)
(poids des cases A4, E, F, G)
- . Série/C.S.P. père (dichotomie : père cadre sup. ou moyen, enseignant/autre cas)
 $\chi_2 = 50,4$, significatif à .01 (nombre de degrés de liberté : 7)
(poids des cases C, F, G).
- . Série/âge au bac. (dichotomie : 17-18 ans/ou plus)
 $\chi_2 = 95,2$, significatif à .01 (nombre de degrés de liberté : 7)
(poids des cases C, F).

. Série/type d'établissement fréquenté en 3 è* (C.E.S., C.E.G.,
Lycée)

$\chi_2 = 87,3$, significatif à .01 (nombre de degrés de liberté : 14)
(poids des cases C, E, G).

* Type d'établissement fréquenté en 3 è/Taille de la commune

$\chi_2 = 270,7$, significatif à .01 (nombre de degrés de liberté : 12)
(poids des cases CEG, Lycée).



Légende : ——— existence d'une liaison sûre, non quantifié (test du χ^2)
 - - - - - existence d'une liaison d'intensité moyenne (fij compris entre 0,20 et 0,49)
 = = = = = existence d'une liaison d'intensité élevée (fij égal ou supérieur à 0,50).

. ANNEXE II : DESCRIPTION GLOBALE
DES ORIENTATIONS DES BACHELIERS

I - CALCUL DE TAUX DE PASSAGE ENSEIGNEMENT SECONDAIRE/ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR (TOUTES FILIERES)

. Selon l'âge au baccalauréat :

17 ans	18 ans	19 ans	20 ans et +	Tous âges
96,5	85,3	72,2	55,0	78,8

. Selon la taille de la commune de résidence de l'élève :

- 2 000 h	2-30 000	3-100 000	+ 100 000	Moyenne
74,1	77,3	81,3	90,6	78,8

. Selon la C.S.P. du père :

Agricult.	Commerç. Artisans	Cadres Supér.	Cadres moyens	Employés	Ouvriers	Enseign.	Moyenne
71,2	75,7	94,6	84,0	72,7	71,7	88,9	78,8

. Selon le diplôme du père :

C.E.P.	B.E.P.C.	BAC.	ENS. SUP.	Moyenne
69,5	86,4	94,1	94,4	78,8

. Selon le déroulement de la scolarité dans le second cycle :

Aucun redou- blement (SC0)	Redouble la terminale (SC1)	a doublé 2 ^e /1 ^{ère} ou plus. fois	Moyenne
82,9	67,0	69,6	78,8

II - DUREE MOYENNE DES ETUDES ENTREPRISES

. Selon l'âge au baccalauréat :

17 ans	18 ans	19 ans	20 ans et +	Tous âges
3,94	3,06	2,49	1,66	2,68

. Selon le déroulement de la scolarité en 2^e cycle :

aucun redoublement (SC 0)	double la terminale (SC 1)	a doublé 1 ^è /2 ^è plusieurs fois (SC 2)	Moyenne
3,02	2,06	2,25	2,68

. Selon la taille de la commune de résidence de l'élève :

- 2 000 h.	2-30 000 h	30-100 000 h	+ 100 000	Moyenne
2,46	2,68	2,97	3,58	2,68

. Selon la taille de la famille de l'élève :

1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants	5 enf. & +	Moyenne
3,65	3,17	2,66	2,71	2,45	2,68

. Selon le diplôme possédé par le père :

C.E.P.	B.E.P.C. C.A.P.	BAC.	ENSEIGN. SUPERIEUR	Moyenne
2,20	2,85	3,66	4,18	2,68

. Selon le caractère boursier/non boursier :

Boursier	Non Boursier	Moyenne
2,13	3,09	2,68

	C.S.P. du PERE								AGE AU BACCALAUREAT				SEXE		Total Bachel.
	Agric.	Artis.	Cad. Sup	Cad. Moy	Employ.	Ouvr.	F.N.	Autres	17 a.	18 a.	19 a.	20 & +	H	F	
Autre bac.	0	0	0,67	0	0	0,39	1,59	0	0	0,21	0,33	0,78	0,15	0,38	0,30
Vie active	26,09	19,42	3,36	15,13	21,82	23,14	7,94	14,29	2,59	13,83	23,41	31,01	8,94	25,86	17,63
Armée	2,74	4,85	1,34	0,84	5,45	4,71	1,59	2,86	0,86	0,64	4,01	13,18	6,50	0,19	3,25
I.U.T.	13,70	8,74	6,71	14,29	14,55	13,73	6,35	11,43	10,34	11,70	11,71	13,18	16,06	7,66	11,72
B.T.S.	15,75	11,65	6,04	9,24	6,36	13,33	11,11	5,71	6,90	9,36	13,38	11,63	10,37	10,73	10,54
C.P.G.E.	4,79	3,88	10,07	5,88	0,91	3,53	6,35	5,71	18,10	4,47	2,68	0,78	6,91	3,26	5,02
Fac. Let.	5,48	10,68	8,05	10,92	4,55	5,88	7,94	11,43	4,31	8,09	8,36	6,98	4,07	10,92	7,59
Fac. Scien.	6,16	5,83	9,40	4,20	5,45	3,92	6,35	10,00	6,90	6,60	6,02	3,10	9,35	2,87	6,01
Fac. Droit	4,11	3,88	10,07	11,76	10,91	5,49	6,35	7,14	4,31	8,72	6,69	6,20	6,30	8,24	7,29
Fac. Méd. Phar.	2,74	6,80	18,79	6,72	6,36	2,75	7,94	7,14	14,66	7,02	5,69	3,10	6,30	7,47	7,00
"Autre luxe"	7,53	13,59	16,78	7,56	10,91	8,24	14,29	4,29	14,66	13,83	6,02	3,10	17,48	3,45	10,25
"Ad. non luxe"	9,59	6,80	5,37	8,40	11,82	10,98	19,05	15,71	14,66	12,55	7,69	3,10	5,69	14,18	10,15
Autres orien.	1,37	3,88	3,35	5,04	0,91	3,93	3,18	4,29	1,72	2,98	6,35	3,83	1,63	4,79	3,25
Σ (N)	100 (146)	100 (103)	100 (149)	100 (119)	100 (110)	100 (255)	100 (63)	100 (70)	100 (116)	100 (470)	100 (299)	100 (129)	100 (492)	100 (522)	100 (1015)

III.2. - ORIENTATIONS/TAILLE COMMUNE, -/DEROULEMENT DU SECOND CYCLE
ET ORIENTATIONS/MENTION AU BACCALAUREAT

	TAILLE DE LA COMMUNE DE RESIDENCE				DEROULEMENT DU 2 ^e à CYCLE			MENTION OBTENUE AU BACCALAUREAT			
	moins de 2 000 h	2 000 - 30 000 h	30 000 - 100 000 h	plus de 100 000 h	aucun doublement SC 0	double termin. SC 1	a doublé 2 ^e à ou 1 ^e SC 2	Bien très-bien	Assez bien	Passable	Total bacheliers
Autre bac.	0	0,8	0	0	0,3	0	0,5	0	0,4	0,3	0,3
Vie active	23,6	17,5	15,1	8,4	15,0	23,8	24,3	1,9	20,4	17,7	17,6
Armée	2,3	4,4	3,6	0,9	1,8	9,2	5,5	1,9	4,2	3,0	3,2
I.U.T.	12,8	11,5	11,9	8,4	11,6	16,5	9,4	1,9	11,2	12,6	11,7
B.T.S.	11,1	9,9	11,9	8,4	9,5	10,1	14,9	9,8	19,7	7,2	10,5
C.P.G.E.	5,0	3,1	6,4	9,3	6,2	0,9	2,7	29,4	2,7	4,1	5,0
Fac. Lettres	7,7	9,4	4,6	7,5	7,8	6,4	7,2	9,8	4,2	8,6	7,6
Fac. Scienc.	4,7	6,0	4,1	13,1	5,9	5,5	6,6	1,9	6,9	5,9	6,0
Fac. Droit	4,7	8,3	7,3	9,3	8,1	4,6	5,5	3,9	5,4	8,2	7,3
Fac.Méd.Pharm.	5,0	6,5	7,7	11,2	8,0	3,7	5,0	7,8	8,5	6,4	7,0
"Autre long"	8,4	8,6	15,5	11,2	11,7	7,3	6,1	13,7	6,9	11,2	10,2
"Autre court"	11,1	9,9	9,1	10,3	11,2	5,5	8,8	17,6	6,2	11,0	10,1
Autres étud.	3,3	4,1	2,7	1,9	2,7	11,6	3,2	0	3,8	3,5	3,2
Σ (N)	100 (297)	100 (383)	100 (219)	100 (107)	100 (725)	100 (109)	100 (181)	100 (51)	100 (251)	100 (705)	100 (1015)

TABIEAU I : LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS C. PAR C.S.P.
ET PAR SEXE

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	CLASSES PREPAR.	"AUTRE LONG"	FAC. SCIENCES	FAC.MED. & PHARMA.	AUTRE UNIVERS.	AUT.ETUD. DE AUTCOURT)	E
Agriculteurs	12,5	21,9	12,5	12,5	21,9	3,1	3,1	12,5	100
Artisan-Commerç.	21,7	4,3	17,4	34,8	8,7	4,3	0	8,7	100
Cad.Sup.Prof.lib	0	1,9	19,2	19,2	19,2	34,6	3,8	1,9	100
Cadres moyens	0	23,8	19,0	4,7	14,3	23,8	4,7	9,5	100
Employés	9,1	18,2	4,5	27,3	9,1	9,1	4,5	18,2	100
Ouvriers	3,7	18,5	25,9	11,1	18,5	7,4	0	14,8	100
Enseignants	0	19,0	9,5	19,0	14,3	4,7	9,5	23,8	100
Garçons	5,1	12,5	40,4	9,6	2,2	1,5	18,4	10,3	100
Filles	6,7	13,5	22,9	17,6	0	2,7	13,5	23,0	100
Fréquences moyennes	5,7	12,8	16,7	17,6	16,7	14,7	3,3	12,4	100

N.B. : N faibles

TABLEAU 2 : LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS E.
PAR C.S.P. ET PAR AGE

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	CLASSES PREPARAT.	"AUTRE LONG"	FAC. SCIENCES	AUTRES UNIVERSIT.	AUTRES ETUDES	Σ
Agriculteurs	0	50,0	8,3	41,7	0	0	0	100
Artisans-Commer.	10,0	40,0	0	30,0	10,0	0	10,0	100
Cadres Sup.	0	7,7	7,7	61,5	7,7	0	15,4	100
Cadres Moyens	0	25,0	8,3	50,0	16,7	0	0	100
Employés	10,0	30,0	0	50,0	0	10,0	0	100
Ouvriers	14,2	33,3	2,4	40,5	7,1	2,4	0	100
Enseignants	10,0	20,0	10,0	40,0	0	10,0	10,0	100
17 ans	7,1*	0	28,6*	64,3*	0	0	0	100
18 ans	3,5	33,3	1,7	52,6	3,5	3,7	1,7	100
19 ans et plus	16,3	37,2	0	25,6	14,0	4,6	2,3	100
Influences moyennes	7,9	30,7	4,4	43,9	7,0	4,1	2,0	100

* N faibles

TABIEAU 3 : LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS D. PAR C.S.P.
ET PAR AGE AU BACCALAUREAT

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	CLASSES PREPAR.	"AUTRE LONG"	FAC. SCIENCES	FAC.MED. & PHARMA.	AUTRE UNIVER	AUT.ETUD. (DE AUT.COURT"	Σ
Agriculteurs	23,8	28,6	0	0	4,8	14,3	9,5	19,0	100
Artisan-Commerç.	15,0	25,0	0	5,0	10,0	25,0	10,0	10,0	100
Cad.Sup.Prof.Lib.	4,8	14,3	0	4,8	14,3	42,8	9,6	9,6	100
Cadres moyens	8,3	25,0	0	0	0	16,7	8,3	41,7	100
Employés	13,3	6,7	0	6,7	6,7	26,7	0	40,0	100
Ouvriers	34,8	17,4	0	0	4,3	17,4	0	26,1	100
Enseignants	16,7	8,3	8,3	0	8,3	33,3	16,7	8,3	100
17 ans	5,2	21,1	0	5,2	5,2	42,1	5,2	15,8	100
18 ans	11,8	13,6	0	3,4	10,2	28,8	6,8	25,4	100
19 ans	23,1	25,6	2,6	0	2,6	20,5	7,7	17,9	100
20 ans et plus	25,0	18,8	0	0	18,8	12,5	12,5	12,5	100
Fréquences moyennes	15,1	18,7	0,7	2,2	8,2	26,1	8,2	20,9	100

NB : N faibles

TABLEAU 4 : LES ORIENTATIONS DES BACCALIERES F. PAR C.S.P.
ET PAR AGE

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	"AUTRE LONG"	FAC. SCIENCES	AUT. ORIEN. UNIVERSIT.	AUT. ETUDES "AUTRE COURT"	Σ
Agriculteurs	33,3	60,0	6,7	0	0	0	100
Artis.Commerc.	44,4	33,3	11,1	11,1	0	0	100
Cadres Supér.	22,2	44,4	22,2	0	0	11,1	100
Cadres Moyens	11,1	77,7	0	0	11,1	0	100
Employés	28,6	42,9	0	21,4	7,1	0	100
Ouvriers	31,3	62,5	0	3,1	0	3,1	100
Enseignants	25,0	50,0	25,0	0	0	0	100
18 ans	3,6	71,4	7,1	14,3	3,6	0	100
19 ans	31,4	51,4	8,6	5,7	2,8	0	100
20 ans et plus	48,6	45,7	0	0	0	5,7	100
Fréquences moyennes	29,3	55,5	5,0	6,1	2,0	2,0	100

N.B. : N faibles.

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	C.P.G.E. "AUTRE LONG"	FAC. LETTRES	FAC. DROIT	"AUTRE COURT" AUTR. ETUDES	Σ
Agriculteurs	14,3	14,3	9,5	23,8	4,8	33,3	100
Artisan-Commerçants	10,5	15,8	5,3	31,6	15,8	21,1	100
Cadres supérieurs	0	9,1	18,2	27,3	27,3	18,2	100
Cadres moyens	14,3	14,3	9,5	28,6	19,0	14,3	100
Employés	18,8	0	0	25,0	43,8	12,5	100
Ouvriers	18,6	9,3	2,3	20,9	7,0	41,9	100
Enseignants	(20,0)	(10,0)	0	(10,0)	0	(60,0)	100
Garçons	22,6	6,4	6,4	19,3	25,8	19,3	100
Filles	12,1	10,7	6,4	27,1	12,8	30,7	100
ENSEMBLE	13,8	10,5	6,6	24,3	15,8	28,9	100

N.B. : N faibles.

TAB. 5 : LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS A (TOUTES OPTIONS)
PAR SERIE ET PAR SEXE

TABLEAU 6 : LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS B. PAR SERIE ET PAR SEXE

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	"AUTRE LONG"	FAC. LETTRES	FAC. DROIT	"AUTRE COURT" AUT. ETUDES	Σ
Agriculteurs	41,6	25,0	8,3	0	16,7	8,3	100
Artisan-Commerc.	30,7	23,1	0	23,1	7,7	15,4	100
Cadres Supér.	4,2	29,2	16,4	4,2	33,3	12,5	100
Cadres Moyens	18,5	14,8	7,4	14,8	25,9	18,5	100
Employés	46,2	23,1	0	7,7	15,2	7,7	100
Ouvriers	20,0	31,4	2,8	14,3	17,1	17,1	100
Enseignants		(50)			(50)		100
Garçons	19,6	19,6	8,7	10,8	30,4	10,9	100
Filles	21,8	27,6	4,6	11,5	18,4	16,1	100
ENSEMBLE	21,1	24,8	6,0	11,3	22,6	14,3	100

N.B. : N faibles.

TABIEAU 7 : LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS G,
PAR C.S.P. ET PAR SEXE

	NON ETUDES	I.U.T. B.T.S.	FAC. DROIT	AUTRES ORIEN. UNIVERSIT.	"AUT.COURT" AUTRES ETUD.	Σ
Agriculteurs	60,6	27,3	3,0	9,1	0	100
Artisans-Commer.	66,6	22,2	0	11,1	0	100
Cadres Supérieurs	37,5	12,5	12,5	12,5	25,0	100
Cadres Moyens	52,9	17,6	5,9	17,6	5,9	100
Employés	60,0	30,0	5,0	0	5,0	100
Ouvriers	58,5	20,8	9,4	1,9	9,4	100
Enseignants			(66,6)		(33,3)	100
Garçons	24,0	36,0	20,0	12,0	8,0	100
Filles	69,5	19,5	4,7	4,7	10,2	100
ENSEMBLE	57,5	22,2	7,2	5,9	7,2	100

N.B. : N faibles

TABLEAU 8 : LES PUBLICS (PAR SERIE) DES DIFFERENTES ORIENTATIONS

	A	B	C	D	E	F	G	Σ (N)
Vie active	11,7	14,0	5,0	9,5	3,4	9,5	46,9	100 (179)
Service national	9,1	9,1	9,1	15,2	9,1	36,4	12,1	100 (33)
TOTAL NON POURSUITE	11,3	13,2	5,7	10,4	4,2	13,7	41,5	100 (212)
I.U.T.	3,4	16,0	16,8	14,3	21,8	20,2	7,6	100 (119)
B.T.S.	12,1	13,1	6,5	7,5	8,4	29,0	23,4	100 (107)
C.P.G.E.	19,6	0	68,6	2,0	9,8	0	0	100 (51)
FAC. LETTRES & SCIENCES HUMAINES	57,1	19,5	3,9	10,4	1,3	0	7,8	100 (77)
FAC. SCIENCES	0	0	57,4	18,0	13,1	9,8	1,5	100 (61)
FAC DROIT - AES	35,1	40,5	5,4	1,4	1,4	1,4	14,9	100 (74)
FAC MEDECINE	0	0	43,7	49,3	2,8	1,4	2,8	100 (71)
"AUTRE LONG"	1,0	7,7	35,6	2,9	48,1	4,8	0	100 (104)
"AUTRE COURT"	39,8	10,7	23,3	20,4	1,0	1,0	3,9	100 (103)
AUTRES ETUDES	24,2	24,2	6,1	21,2	3,0	0	21,1	100 (33)
	17,2	13,3	20,6	13,3	11,1	9,7	14,9	100

ANNEXE IV : RÉSUMÉ DES PRINCIPALES OBSERVATIONS EMPIRIQUES

Nous ne reprendrons ici que les points les plus saillants, concernant les mécanismes des orientations post-secondaires, sans revenir sur les données particulières sur la population présente en Terminale - dont l'hétérogénéité est apparue comme la caractéristique majeure - et la réussite au baccalauréat qui ne constituaient pas les axes de ce travail explicitement centré sur les orientations.

Les orientations non-scolaires (vie active et service national) concernent près d'un bachelier sur quatre, dans notre échantillon, pourcentage éminemment variable selon les séries (de près de 6 % chez les C à 57 % chez les G). Si le départ au service national signifie chez les non-bacheliers l'arrêt de toute poursuite d'études, il n'en va pas de même chez les bacheliers qui certes feront moins souvent d'études à son issue que leurs camarades sursitaires, mais ne renonceront pas pour autant à des études longues tout en étant très fréquemment exclus de fait des filières longues de type pré-sélectif. Quant à l'obtention d'un emploi, elle ne semble pas affectée par la possession ou non du diplôme, les emplois de bureau restant les plus recherchés et les plus accueillants pour les jeunes de ce niveau (avec quelques nuances selon les séries, les E et F se tournant plus volontiers vers l'industrie, les A vers les carrières sociales par exemple).

Au niveau des modèles visant à rendre compte des grandes orientations toutes séries confondues, on note, pour ce qui est de la poursuite ou non d'études, l'action déterminante de la série du baccalauréat suivie par ordre décroissant, des variables

âge, origine géographique (département de résidence de l'élève), diplôme le plus élevé possédé par le père. Dans la sous-population poursuivant des études, on retrouve pour expliquer la poursuite plus fréquente d'études longues, les variables série du baccalauréat et diplôme du père. A ce niveau, l'âge joue moins que le fait d'être ou non redoublant de la classe Terminale et surtout le sexe apparaît comme une variable ayant un impact significatif, les garçons poursuivant plus souvent, quelles que soient leurs caractéristiques, des études longues que les filles. Enfin au troisième niveau, dans la sous-population poursuivant des études longues, les filières de type pré-sélectif vont s'avérer concerner essentiellement les jeunes de séries scientifiques (C, D, E, F) d'âge jeune, ayant obtenu de bons résultats au baccalauréat (jusqu'alors le peu de poids de cette variable était tout à fait remarquable), et dont le père est soit titulaire du baccalauréat, soit... du certificat d'études.

Ces modèles portant sur la cohorte de bacheliers suivis toutes séries confondues, permettent de "quantifier" les différences objectives de destin scolaire qui attendent des bacheliers apparemment dotés du même titre. Ainsi, pour ne retenir que deux exemples, la probabilité d'entamer une scolarité post-secondaire quelle qu'elle soit, passe de 99,3 % à 19,2 % selon que l'on est un bachelier C jeune (17 ans) d'origine culturelle élevée (père au moins bachelier), ou un bachelier G âgé (20 ans) d'origine culturelle moins favorisée (père doté du seul C.E.P.) ; ces clivages restent importants dans la sous-population qui va aborder des études longues puisqu'aussi bien les probabilités d'accès aux filières de type pré-sélectif (Classes Préparatoires, Ecoles d'Ingénieurs, Faculté de Médecine-Pharmacie) varieront alors de 96,7 % si l'on est titulaire d'un baccalauréat E, obtenu à 17 ans et avec au moins 12,5 de moyenne à l'écrit du baccalauréat, à 8,3 % si, avec un baccalauréat A, B ou G en poche, on a, à 18 ans au moins, obtenu à l'écrit de l'examen moins de 11 de moyenne.

Les clivages entre élèves des diverses séries étant les plus nets, il s'est avéré nécessaire de construire des modèles analogues série par série.

Nous avons pu arriver à situer de façon assez précise les fonctions remplies par ces dernières au vu des orientations prises. Ainsi, au sein des séries scientifiques et industrielles (C, D, E, F) on peut distinguer d'une part les séries E et F résolument tournées vers le secteur industriel (par le biais d'études menant le plus souvent aux niveaux II ou III, III ou IV, respectivement, de qualification professionnelle) ; les élèves de ces séries ayant accès, dans la grande majorité des cas, à des filières à accès contrôlé, courtes ou longues, relativement disséminées géographiquement (que ce soient les S.T.S. ou les classes préparatoires M.S.T.), ce qui diminue et le coût et le risque attachés à ces études. Il s'avère d'ailleurs, au vu des utilisations qui en sont faites, que ce type de baccalauréat est plus "intéressant" pour les jeunes de milieux modestes (notamment les enfants d'ouvriers, d'agriculteurs) que des séries comme D, tandis qu'en outre, les enfants des milieux privilégiés peuvent parvenir à utiliser des séries comme E, comme substitut de séries plus prestigieuses comme C. Cette seconde catégorie de baccalauréats scientifiques, les C et les D, "pré-oriente" beaucoup moins les élèves qui en sont dotés vers le secteur industriel ; les C, qui disposent de l'éventail de choix le plus ouvert, utilisent en leur diplôme de façon différente selon leur origine sociale, alors qu'à l'inverse, les élèves de D se polarisent sur les orientations en Médecine-Pharmacie, orientations extrêmement marquées socialement, et semble-t-il ne parviennent pas à trouver un créneau où ils n'auraient à affronter ni la concurrence des C, ni celle ... des littéraires.

Au sein des séries littéraires et économiques (A, B, G), les orientations, qui semblent moins être l'enjeu de "lutes scolaires", pénalisent moins les élèves âgés (à part la filière très spécifique que constitue l'Ecole Normale). Les clivages socio-économiques sont nets surtout pour le baccalauréat B que les élèves

d'origine modeste, utilisant de fait comme un "pseudo baccalauréat G" en entrant massivement sur le marché du travail, alors que les différences sont plus qualitatives quant à l'utilisation d'un baccalauréat A, les jeunes d'origine favorisée mettant à présent l'accent autant sur les filières juridiques que sur les filières strictement littéraires.

Si l'on regarde cette fois "transversalement" l'action des variables les plus importantes dans les différentes séries quelques remarques s'imposent. Ainsi, l'âge, au niveau du "choix" études/non études ne joue que dans les séries E, F et à un degré moindre G ; son rôle est extrêmement réduit au niveau du choix études courtes plutôt que longues, et, pour l'accès aux filières pré-sélectives, c'est le fait de n'avoir jamais redoublé dans le second cycle qui s'avère le plus important. Globalement donc, la variable âge a, toutes choses égales d'ailleurs, un impact assez faible à ce stade déjà avancé du cursus, et elle ne semble bien jouer, comme le remarquait déjà l'enquête de l'INOP, que dans la mesure où les différents groupes sociaux lui prêtent attention, ce qui sera le cas dans les séries E, F, G, où, toutes choses égales d'ailleurs, tout se passe comme si l'âge était l'objet d'une perception différente.

La valeur scolaire - dont l'âge peut d'ailleurs être une retraduction partielle - mesurée (imparfaitement) par la moyenne obtenue à l'écrit du baccalauréat, exerce elle aussi un impact assez limité. Elle ne joue, au niveau de la partition études/non études, que dans la série B mais, par exemple, pas du tout dans la série D - il s'agit là des deux séries socialement les plus inégalitaires - où quelle que soit la moyenne obtenue, on fera selon son milieu d'origine, des études, et parfois des études difficiles. Par contre, en B et D ce seront plutôt les meilleurs élèves qui feront des études longues plutôt que courtes ; dans les autres séries cet effet n'apparaît pas, soit que l'attrait de l'Ecole Normale pour les "bons" élèves, répertorié dans les études courtes, ne le masque en A ou C, soit que les études courtes attirent aussi de bons élèves comme c'est le cas en E, F et G.

Plus inattendu est le faible poids de cette variable dans l'explication de l'accès aux filières pré-scolaires : C.P.G.E. (pour les C), M.S.T. (pour les E), Médecine (pour les C ou les D) ; certes pour les deux premières voies, l'admission est prononcée sur dossier scolaire, et depuis longtemps, les études docimologiques ont dénoncé la fidélité réduite des examens classiques supposés sanctionner la valeur scolaire¹. Sur cette seule base de la moyenne d'écrit et sur les alternatives grossières des modèles, on n'observe pas de substitution entre brio et série (une mention permettant par exemple de compenser l'inadaptation d'une série par rapport à telle orientation) ; les diverses séries ont des pré-orientations si affirmées que ce type de phénomène ne peut jouer que dans quelques filières et entre grandes catégories de séries : par exemple; iront en I.U.T. des C plutôt passables et des F plutôt bons, ou encore on trouvera en C.P.G.E. scientifiques quelques excellents D et E à côté de la masse des C. Pour d'autres filières, au recrutement assez composite, on ne retrouve pas du tout ce type discret, de substitution : en préparatoire E.S.C.A.E., où des B et des D aussi moyens se côtoient, ou à l'Ecole Normale, où les A comme les C sont de bons élèves.

La variable origine sociale (liée à la variable niveau culturel du père ou de la mère) va avoir des effets plus nets en se combinant souvent avec d'autres variables. Ainsi, on remarque une interaction entre valeur scolaire et origine sociale quant aux orientations prises : les enfants de cadres supérieurs iront en Médecine quand ils ne sont pas assez "bons" pour aller en classes préparatoires alors que, par exemple, les enfants d'ouvriers n'iront en Médecine que si leur valeur scolaire est indiscutable.

Chez les enfants d'origine sociale modeste, la sensibilité aux résultats scolaires jouera essentiellement dans le sens

¹ Cf REUHLIN (M.) : "Recherches docimologiques du Service de Recherches de l'Institut National d'Etudes du Travail et d'Orientation Professionnelle", Le Travail Humain, 1959, 10-18.

de la baisse - on se "rabattrà" avec vigueur sur une orientation moins hardie cès un niveau scolaire moyen - et on notera une rigidité des aspirations à la hausse - il faudra que les résultats soient excellents pour avoir une vertu stimulante - l'inverse étant vrai pour les enfants de milieux plus aisés. Au niveau du choix études/non études, nous avons vu que les séries de baccalauréat donnant lieu aux utilisations les plus inégalitaires entre catégories sociales étaient les séries B et D ; mais si, par exemple, ce sont, en D, les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers qui sont les plus "pénalisés" (c'est-à-dire vont entrer le plus souvent en vie active), dans certaines séries comme G, ce sont les catégories sociales intermédiaires (cadres moyens, commerçants-artisans, employés) qui adopteront le plus souvent ce type de comportement. En G, comme en F d'ailleurs, les jeunes de milieux aisés, très minoritaires, se distingueront par leurs orientations marginales, leur permettant le plus souvent de rejoindre des filières du même type que celles accessibles aux bacheliers généraux. L'origine sociale a un impact beaucoup plus faible en A, C et E (dans ces deux dernières séries le milieu culturel exerce néanmoins un impact non négligeable), tandis que des variables plus économiques comme le fait d'être ou non boursier jouent surtout au niveau du choix études courtes/longues et ce dans les séries où les études longues sont perçues comme les plus aléatoires et/ou les plus longues (A et D).

Enfin, au niveau des grandes dichotomies, la variable sexe a un impact non significatif en A et B (bien qu'on observe que dans ces séries les garçons aient tendance à aller en Faculté de Droit, tandis que les filles vont plus en "autre court"), et fort en C, D et G. En C les garçons font plus d'études, plus souvent des classes préparatoires, vont plus souvent en "autre long", et ce de façon significative. En D, les garçons se distinguent aussi par une poursuite d'études plus fréquente, toutes choses égales d'ailleurs. Ceci traduit essentiellement le rejet des filières menant vers l'industrie (par la voie des C.P.G.E. ou par les filières "autre

long") de la part des bacheliers scientifiques qui utilisent leur titre pour accéder aux filières médicales ou paramédicales (dès qu'elles ne sont que moyennes scolairement), ou encore à l'Ecole Normale. On observe qu'en général, ce sont les filles urbaines et/ou de milieux privilégiés qui ont les comportements les plus novateurs (préparation de baccalauréat de type F par exemple).

Après la série du baccalauréat possédée, et avec elle, c'est donc l'origine socio-culturelle du jeune qui rend le mieux compte des orientations observées. Quant il y a objectivement peu de choix possibles (en G ou en F par exemple), les enfants de milieux aisés savent se démarquer au mieux par rapport à leur pré-orientation et se réserver les filières les plus intéressantes ; quand le choix est ouvert (à l'issue d'un baccalauréat C par exemple), on observe des "styles" dans les orientations, qui renvoient sans doute aux attitudes des milieux d'appartenance des jeunes : les bacheliers C issus du milieu enseignant, rejetant toute orientation vers l'industrie ou le commerce, concentreront leurs choix sur l'Enseignement, la Médecine et le secteur para-médical, les bacheliers C de milieu ouvrier, eux, rechercheront plutôt les filières menant vers le secteur secondaire et rejetteront plutôt le Commerce et la Médecine ; les bacheliers C dont les parents travaillent dans le secteur tertiaire (comme employés, commerçants ou cadres moyens) auront tendance à privilégier les filières commerciales.

Cette prégnance très forte de la série fréquentée pendant le second cycle de l'enseignement secondaire rend nécessaire, et cela fera partie des questions laissées ouvertes par ce travail, l'analyse des processus d'orientation à l'issue des classes de troisième et de seconde qui amènent à une partition si tranchée de la population issue du premier cycle de l'enseignement secondaire. De façon complémentaire, il faudrait faire la part, dans cette pré-orientation si évidente, de ce qui est dû aux mécanismes en jeu dans

ces processus institutionnels d'orientation, et de ce qui s'explique plus par le conditionnement progressif des attentes des jeunes dans les filières étanches engendrées par ces processus.

Ce type d'analyse, qu'il serait nécessaire de mener et avec des modalités rigoureuses qui restent largement à définir, est évoqué dans les parties qui suivent l'étude des orientations par série, et qui abordent les aspects écologiques et psychologiques des choix constatés. Ainsi on souligne, sans être à même de les expliquer, l'existence d'"effets de classe", en l'absence de toute offre locale (à savoir le fait que parfois la moitié des élèves d'une même classe prennent la même orientation). Ces effets de type contextuel sont sans doute la résultante de maints facteurs psycho-sociaux, sociologiques et socio-économiques. Une des constantes soulignées est le caractère en général très conventionnel des orientations prises par les élèves des gros bourgs ou les ruraux tandis que les élèves des grandes villes se réservent les filières nouvelles et/ou plus pragmatiques. A côté de ces effets de classe "purs", on constate aussi l'existence d'effets d'offre - à savoir le caractère particulièrement attractif d'une formation représentée localement - nets surtout pour les préparatoires aux ESCAE, les BTS et les CPGE.

De façon plus générale, la variable "département de résidence de l'élève" exerce un impact, toutes choses égales d'ailleurs, sur la poursuite ou non d'études, toutes séries confondues. Cette variable "département" renvoie sans doute à des facteurs économiques et/ou institutionnels locaux non observés dans la présente étude.

Globalement, les études abordées sont d'autant plus longues que l'élève réside dans une localité de taille importante. A côté de ces différences quant à la nature des études entreprises, on peut aussi souligner l'importance des "mouvements migratoires" observés dans l'Académie de Dijon : un tiers des bacheliers s'orientent hors de l'Académie (pourcentage très variable selon les séries

puisqu'il passe de 20 % chez les G à 41-42 % chez les C et les E). La nature - en l'occurrence l'hétérogénéité géographique - de l'offre n'explique pas tout puisqu'un "migrant" sur deux sort de l'Académie pour aller suivre ailleurs une formation représentée dans son académie d'origine. Ces migrations sont "dirigées" différemment en fonction d'une part de la nature des études visées - on note le caractère utilitaire des migrations vers l'Académie de Reims, original de celles dirigées vers Paris, scientifique de celles concernant Lyon -, d'autre part et bien sûr le domicile du jeune : - la distance, éventuellement modulée par l'accessibilité, par rapport à Dijon étant un facteur dissuasif, et l'éloignement par rapport au siège de l'Université jouant dans le sens d'une dispersion des choix entre les "lieux" d'études plus proches ou plus accessibles -. Cela dit, toute migration a un coût et il semble bien que ces aspects géographiques des orientations ne puissent être compris qu'en référence au contexte psychosocial dans lequel ils prennent place et par rapport aux caractéristiques du décideur. La notion de "disponibilité locale" semble éminemment variable selon les milieux sociaux d'appartenance du jeune, son niveau scolaire, la valeur du titre (la série), possédé etc... L'attitude face à la migration peut ainsi se comprendre comme un des aspects de l'attitude plus générale face à l'orientation post-secondaire.

Si dans l'ensemble, les élèves sortant de l'enseignement secondaire abordent ce palier d'orientation avec beaucoup de prudence sinon de passivité, des différences nettes apparaissent dans l'estimation faite par des jeunes d'origine sociale diverses de l'"utilité" - soit la résultante des coûts, risques et bénéfices - des études envisageables. Cette action de l'origine sociale qui se traduit surtout par l'attitude face au risque se combine avec ce qui est en fait un autre élément objectif du risque, la valeur scolaire dont finalement la série du baccalauréat possédé semble à ce niveau un substitut. Selon leur origine sociale et le baccalauréat dont ils disposent, les jeunes vont donc considérer un nombre plus ou moins

important d'alternatives, "s'auto-sélectionner" de façon plus ou moins nette mais ce dans les limites étroites tracées par la série, et surtout adopter d'emblée ou non une attitude "d'investisseur". Il ne semble donc pas y avoir, chez le même jeune, un dilemme intérieur entre consommation présente et bénéfices futurs : en fait, les titulaires de baccalauréats littéraires, qui n'ont pas par ailleurs conscience d'avoir une valeur "marchande" très élevée sur le marché du travail, se sentent "acculés" à la "consommation" (i.e. aux filières universitaires), leur seule alternative étant l'abord de formations professionnelles courtes ; par contre, les titulaires de baccalauréats scientifiques, non seulement perçoivent nettement mieux, bien que presque toujours de façon implicite, le caractère d'investissement que peuvent revêtir les filières qui leur sont ouvertes, mais aussi présentent des attitudes qui font d'eux des "investisseurs" prêts à beaucoup de sacrifices au niveau de la consommation présente.

Le cloisonnement des séries de second cycle est donc tel que les attitudes des uns et des autres semblent s'adapter à l'avance aux débouchés raisonnablement escomptables.

TABLE DES TABLEAUX

SCHÉMAS ET MODÈLES

	pages	
II.1.	Orientations, à l'issue des divers types de filière du premier cycle (T)	12
II.2.	Probabilité d'entrée en 2 ^e à selon l'origine sociale pour les élèves de 6 ^e en 1967-68 (T)	15
II.3.	Répartition par sections des entrées en 2 ^e à selon l'origine sociale (élèves scolarisés en 3 ^e à en 1970-71) (T)	16
II.4.	Taux de rendements privés pour quelques filières de l'enseignement supérieur - Hommes (T)	34
II.5.	Taux de rendements des études supérieures suivant l'origine sociale (T)	35
III.1.	Analyse des correspondances - Population totale - Premier plan (S)	66
III.2.	Répartition de la population totale par série de baccalauréat (pour garçons, filles et sexes réunis) (T)	70
III.3.	Répartition de la population totale par série, C.S.P. par C.S.P. (T)	71
III.4.	Répartition de la population par série et par âge (T)	76
III.5.	Répartition de la population par série et selon le déroulement du second cycle (T)	76
III.6.	Taux de réussite au baccalauréat et "qualité" de la réussite par série (T)	80

légende : T tableau
 S schéma ou carte
 M modèle ou simulations

III.7.	Taux de réussite, en fonction de la série et du déroulement du second cycle (T)	81
III.8.	Taux de réussite au baccalauréat par série et selon la S.C.P. du père de l'élève (T)	85
III.9.	Les orientations des non-bacheliers en fonction de la série du baccalauréat	89
III.10.	Analyse des correspondances - Population bachelière - Premier plan (S)	100
III.11.	Les orientations des bacheliers 76 (globalement et par série) (T)	101
III.12.	Explication de la poursuite d'études (2) et de la non-poursuite (0) sur la totalité des bacheliers (toutes séries) (M)	106
III.13.	Probabilité de poursuite d'études après le baccalauréat (M)	110
III.14.	Explication de la poursuite d'études longues (1) et de la poursuite d'études courtes (0) sur la population poursuivant des études (M)	111
III.15.	Probabilités de poursuite d'études longues après le baccalauréat (M)	116
III.16.	Explication de la poursuite d'études longues de type pré-sélectif (0) et de la poursuite d'études longues (1), sur la population poursuivant des études longues (M)	118
III.17.	Probabilités de poursuite d'études longues non sélectives (M)	121
III.18.	Durée moyenne des études entreprises en fonction de la série du baccalauréat (T)	123
III.19.	Durée moyenne des études entreprises en fonction de l'origine sociale de l'élève (toutes séries, et séries D et E) (T)	123
III.20.	Taux de passage secondaire/supérieur, par séries de baccalauréat (T)	124
IV.1.	Probabilités de poursuite d'études longues, chez les bacheliers E (M)	131
IV.2.	Probabilités de poursuite d'études longues de type pré-sélectif, chez les bacheliers E (M)	132

IV.3.	Probabilités de poursuite d'études longues, chez les bacheliers D (M)	136
IV.4.	Probabilités de poursuite d'études, chez les bacheliers F (M)	138
IV.5.	Les bacheliers scientifiques : orientation la plus fréquente et durée moyenne d'études (T)	140
IV.6.	Probabilités de poursuite d'études, chez les bacheliers A (M)	144
IV.7.	Probabilités de poursuite d'études, chez les bacheliers B (M)	147
IV.8.	Probabilités de poursuite d'études, chez les bacheliers G (M)	151
IV.9.	Les bacheliers littéraires et économiques : orientation la plus fréquente et durée moyenne d'études (T)	152
IV.10.	Régression de la durée des études, dans la population bachelière (enquête INED) (M)	171
IV.11.	Les orientations des bacheliers 76 de l'Académie de Dijon et celles des bacheliers 1975	179
V.1.	Taux de non poursuite d'études (ensemble de la population bachelière) (T)	179
V.2.	Orientations prises, en fonction de l'offre locale (T)	183
V.3.	Principales ressources scolaires de l'Académie de Dijon et des Académies limitrophes (S)	184
V.4.	Orientations par classe, en l'absence de toute offre locale (T)	186
V.5.	Localisation géographique (par Académie) des principales orientations (T)	192
V.6.	Distribution géographique des orientations, en fonction de l'établissement fréquenté en Terminale (T)	195
VI.1.	Principales raisons invoquées à l'appui des différentes orientations (T)	201

VII.1.	Taux de réussite par série de baccalauréat pour l'ensemble des disciplines considérées avec ou sans autre sélection (T)	225
VII.2.	Le modèle du "bon choix" : principaux résultats (T)	238

SOMMAIRE

- pages -

I. INTRODUCTION	1
II. AVANT-PROPOS : PROBLÉMATIQUE ET ORGANISATION DE LA RECHERCHE	6
II.1. LES ETUDES CONCERNANT LE PASSAGE SECONDAIRE-SUPERIEUR	
II.1.1. <u>Les enquêtes centrées sur le passage</u>	
II.1.2. <u>Les travaux sur les facteurs psychologiques ou psycho-sociaux des choix</u>	9
II.2. LE POINT SUR LA SELECTION EN AMONT	10
II.3. LES CHOIX D'ORIENTATION, A PARTIR DES THEORIES ECONOMIQUES, SOCIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES	19
II.3.1. <u>L'apport des théories économiques, sociologiques et psychologiques à la compréhension des mécanismes des orientations post-secondaires</u>	
II.3.1.1. L'étude économique des choix en matière d'orientation	
II.3.1.2. L'analyse sociologique de la demande d'éducation	23
II.3.1.3. Aspects psychologiques et psycho-sociaux des phénomènes d'orientation	28
II.3.2. <u>Les prédictions possibles eu égard au cadre théorique</u>	31
II.3.2.1. Les revenus escomptables par les individus éduqués	33
II.3.2.2. Le risque attaché aux différentes alternatives	36
II.3.2.3. Les autres paramètres de la prise de décision	44
II.3.2.4. Les prévisions empiriques déductibles du cadre théorique retenu	49

II.4. L'ORGANISATION PRATIQUE DE LA RECHERCHE	53
II.4.1. <u>La construction de l'échantillon</u>	
II.4.2. <u>La collecte des données, le choix et la construction des variables</u>	56
II.4.3. <u>Les différents types d'exploitation</u>	59
III. PRÉSENTATION GLOBALE DES RÉSULTATS	62
III.1. L'HETEROGENEITE DE LA POPULATION PRESENTE EN CLASSE TERMINALE	
III.1.1. <u>Une première approche : l'analyse de correspondance</u>	
III.1.2. <u>Etude des interactions entre les variables indépendantes</u>	68
III.1.3. <u>Les publics des différentes séries</u>	70
III.2. LA REUSSITE AU BACCALAUREAT, ET LE CLIVAGE BACHELIER/ NON BACHELIER	79
III.2.1. <u>Les déterminants de la réussite</u>	
III.2.2. <u>Les orientations des non-bacheliers</u>	87
III.3. LES ORIENTATIONS NON-SCOLAIRES DES BACHELIERS ET NON BACHELIERS	93
III.3.1. <u>Les orientations prises à l'issue du service national</u>	
III.3.2. <u>L'entrée sur le marché du travail</u>	95
III.4. LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS : LES GRANDES LIGNES DE FORCE	98
III.4.1. <u>Explication de la poursuite d'études (1) et de la non-poursuite (0) sur la totalité des bacheliers (toutes séries)</u>	106
III.4.2. <u>Explication de la poursuite d'études longues (1) et de la poursuite d'études courtes (0) sur la population poursuivant des études</u>	111

III.4.3.	<u>Explication de la poursuite d'études longues de type présélectif (0) et de la poursuite d'études longues autres (!), sur la population poursuivant des études longues</u>	118
IV.	LES ORIENTATIONS PAR SÉRIES	125
IV.1.	LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS SCIENTIFIQUES	
IV.1.1.	<u>Les bacheliers C</u>	
IV.1.2.	<u>Les bacheliers E</u>	130
IV.1.3.	<u>Les bacheliers D</u>	134
IV.1.4.	<u>Les bacheliers de technicien industriel F</u>	137
IV.1.5.	<u>Les bacheliers scientifiques : comparaison et essai de synthèse</u>	139
IV.2.	LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS LITTÉRAIRES ET ÉCONOMIQUES	142
IV.2.1.	<u>Les bacheliers A</u>	
IV.2.2.	<u>Les bacheliers B</u>	146
IV.2.3.	<u>Les bacheliers de technicien économique G</u>	149
IV.2.4.	<u>Les bacheliers littéraires et économiques : comparaison et essai de synthèse</u>	152
IV.3.	LES PRINCIPAUX DÉTERMINANTS DES CHOIX PAR SÉRIES	154
IV.3.1.	<u>Réserves méthodologiques préliminaires</u>	
↳ IV.3.2.	<u>Quel impact, de quelle variable, dans quelle série ?</u>	155
IV.4.	ELEMENTS DE COMPARAISON AVEC D'AUTRES ÉTUDES	169
IV.4.1.	<u>Bacheliers 69-70, bacheliers 76</u>	
IV.4.2.	<u>Recherche de tendances d'évolution : les enquêtes du SEIS</u>	174
V.	LES FACTEURS "ÉCOLOGIQUES" DE L'ORIENTATION	178
V.1.	LE POIDS DES FACTEURS GÉOGRAPHIQUES DANS LES ORIENTATIONS DES BACHELIERS	

V.2. LES ORIENTATIONS PAR CLASSES	182
V.2.1. <u>Des effets d'offre ?</u>	
V.2.2. <u>Effets d'établissements, effets d'offre ou autres effets ?</u>	185
V.3. LES "MOUVEMENTS MIGRATOIRES" DES BACHELIERS POURSUIVANT DES ETUDES	190
VI. LE POINT DE VUE DES ACTEURS	198
VI.1. LES RAISONS INVOQUEES A L'APPUI DES PROJETS ET DES CHOIX	
VI.2. LES ATTITUDES FACE A L'ORIENTATION	204
VI.3. COMMENT SONT VECUS LES ARBITRAGES ?	216
VII. ORIENTATION ET/OU AUTOSÉLECTION	221
VII.1. LES CONSTATATIONS EMPIRIQUES	
VII.1.1. <u>Les principales variables responsables de la sélection universitaire</u>	
VII.1.2. <u>D'autres variables, beaucoup moins pertinentes pour expliquer la sélection universitaire ont un rôle déterminant lors des orientations après le baccalauréat</u>	223
VII.1.3. <u>Des variables de type contextuel pèsent également sur les orientations</u>	224
VII.1.4. <u>Au niveau des filières universitaires, l'auto-sélection la plus manifeste "fonctionne" par rapport à la série du baccalauréat possédé</u>	225
VII.2. LES MODELES DE CHOIX	227
VII.2.1. <u>Les hypothèses générales sous-jacentes</u>	
VII.2.2. <u>Le test des hypothèses historiques</u>	232
VII.2.2.1. L'explication de la probabilité d'accès à une filière	233
VII.2.2.2. Le modèle du "bon choix"	237

CONCLUSION

249

BIBLIOGRAPHIE

SOMMAIRE

TABLE DES TABLEAUX, SCHÉMAS ET GRAPHIQUES

ANNEXES

