



HAL
open science

La classe de seconde

Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse. La classe de seconde: une étape décisive de la carrière scolaire. IREDU, 55, 137 p., 1993, Les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-062-8. hal-02051921

HAL Id: hal-02051921

<https://hal.science/hal-02051921>

Submitted on 28 Feb 2019

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

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



INSTITUT DE RECHERCHE

SUR L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

Faculté des Sciences Mirande
BP 138 - 21004 Dijon Cedex
Téléphone : 80 39 54 50
Télécopie : 80 39 54 79

**LA CLASSE DE SECONDE :
Une étape décisive de la
carrière scolaire**

■
**Marie DURU-BELLAT
Jean-Pierre JAROUSSE**
■

FACULTÉ DE SCIENCE ÉCONOMIQUE ET DE GESTION
UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

La classe de seconde :

Une étape décisive de la carrière scolaire

Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse

Université de Bourgogne-I.R.E.D.U

Cahier de l'IREDU N°55

ISBN : 2-85634 -062-8

ISSN : 0768-1968

octobre 1993

Cette recherche a bénéficié d'un financement partiel du Conseil Régional de Bourgogne. Elle a été réalisée en collaboration avec Mmes M-A.Labopin et V.Perrier, étudiantes du DEA "Evaluation dans les systèmes éducatifs".

Introduction

L'objet de la recherche présentée ici est de fournir des éléments factuels sur le fonctionnement de la classe de Seconde dite "de détermination", telle que la réforme de 1981 l'avait définie. Depuis la rentrée 1992, de nouvelles Secondes ont été mises en place, qui prétendent précisément remédier à ce qui était apparu comme des dysfonctionnements de l'ancien système, et un éclairage sur la situation avant la mise en route de la réforme sera précieux pour tenter dans quelques années une évaluation de cette dernière.

Rappelons que la réforme de 1981 (instaurée par l'arrêté du 31 octobre 1980) entendait différer l'orientation définitive des élèves : au lieu de faire, dès la fin de la 3ème un choix irréversible de filières (les classes de 2nde littéraire, scientifique, économique) déterminant strictement le baccalauréat préparé, les élèves n'auront plus qu'à choisir une ou des options, leur orientation pouvant être confirmée ou révisée à l'issue de cette année dite de détermination. Leur spécialisation se veut donc progressive, même si les textes soulignent que le nouveau système ne doit pas inciter les jeunes à différer la nécessaire élaboration de projets scolaires et professionnels. Et de fait, la réforme de 1992 reprend des objectifs identiques, puisqu'il s'agit de permettre aux élèves de revoir leur choix en fin de Seconde; comme si les objectifs de la réforme de 1981 n'avaient pas été atteints...

En toute hypothèse, la Seconde constitue (et devrait rester) un niveau tout à fait crucial dans la détermination de la carrière scolaire des élèves. C'est en effet à ce niveau que se "profile", par les choix d'options notamment, le bagage scolaire du jeune, en particulier la spécialité du baccalauréat préparé, dont on sait par ailleurs l'importance

déterminante dans les choix d'études au niveau de l'enseignement supérieur. La classe de Seconde constitue en fait la dernière classe véritable d'orientation. A ce niveau, l'orientation revêt tout d'abord la forme de choix d'options, exprimant, de la part de l'élève et de sa famille, une anticipation de la Première envisagée. L'orientation peut aussi se réaliser par le jeu d'investissements scolaires différenciés en cours de Seconde : la polyvalence étant, pour nombre d'élèves, une gageure, certains "choisiraient" de fait de concentrer leurs efforts sur certaines matières au détriment d'autres, avec des incidences en terme de réussite.

Mais l'orientation se joue aussi, on peut en faire l'hypothèse, au travers de mécanismes collectifs; ainsi, ces choix d'options débouchent de fait sur le regroupement d'élèves ayant les mêmes projets, et donc en partie le même niveau, dans certaines classes ou certains établissements. Sur ce dernier point, il est probable que la structure d'"offre de place" dans l'établissement (qu'il s'agisse des options proposées ou des classes de 1ère existantes) joue un rôle spécifique; on sait par des recherches menées à d'autres niveaux du système que l'existence de filières sur place tend à biaiser les orientations en leur faveur, notamment chez les élèves de milieu modeste (Duru-Bellat et Mingat, 1988b). Les structures d'offre sont donc susceptibles d'"attirer" les élèves en conséquence, avec du même coup des publics relativement typés dans les divers lycées (et par là d'éventuels "effets établissements"), et avec pour résultante des établissements qui paraissent "bons" (au vu des taux de passage ou de réussite au baccalauréat), tout simplement parce qu'ils scolarisent les (meilleurs) élèves fréquentant les meilleures options, offertes par l'établissement en question.

A côté de ces interrogations générales sur le fonctionnement de l'orientation, il faut compter avec des préoccupations différentielles,

centrées sur le caractère équitable des processus en jeu. Qu'en est-il, notamment, des inégalités sociales à ce niveau ? Les enquêtes centrées sur l'analyse des différenciations sociales de trajectoires scolaires tendent à montrer que plus on s'élève dans la hiérarchie des niveaux scolaires, plus les inégalités prennent la forme de différences de comportement (qu'il s'agisse de choix d'option ou de filière, ou d'orientation à option ou filière données), tandis que s'estompe le poids relatif des plus classiques inégalités de réussite. Il sera donc intéressant de s'interroger d'une part sur l'ampleur des différenciations sociales dans les orientations en fin de Seconde, d'autre part et surtout sur le poids respectif des inégalités de réussite à ce niveau et des éventuelles différences de "comportement" à réussite comparable.

Dernière interrogation : c'est au niveau du second cycle du secondaire que les divergences de scolarité entre filles et garçons apparaissent de manière significative. L'analyse fine de la réussite et de l'orientation au niveau Seconde est sans doute à même d'apporter des éléments sur les processus à l'oeuvre pour produire ces différences.

Quel que soit l'intérêt d'un travail empirique à ce niveau, de réels problèmes de méthode se posent. Le premier concerne la difficulté à isoler ce qui se joue spécifiquement au niveau Seconde par rapport à ce qui s'est déjà joué en fin de Troisième. Une autre difficulté est de spécifier, au niveau Seconde, ce qui se joue au travers de la progression scolaire en cours d'année et à travers le choix d'une option (dans la mesure où il est probable, mais il faudra le vérifier, que l'orientation en fin de 2^{de} n'est pas sans rapport avec les options suivies). Enfin, le jeu complexe entre voeux des familles et propositions des conseils de classe mérite lui aussi une investigation soigneuse. Répondre à ces questions requiert de construire des modèles successifs tentant d'expliquer :

1) Le choix des options de Seconde en fonction du niveau scolaire en Troisième, et en tenant compte des caractéristiques personnelles de l'élève;

2) le niveau scolaire en Seconde en fonction du niveau scolaire en Troisième, en tenant compte des caractéristiques de l'élève et des options suivies en Seconde;

3) l'orientation en fin de Seconde en fonction des résultats scolaires obtenus à ce niveau, en tenant compte des caractéristiques de l'élève, des options suivies, et des vœux de l'élève.

Ces vœux de l'élève en Seconde pouvant eux-mêmes être expliqués en fonction des résultats obtenus (et des caractéristiques notamment sociales de l'élève, et des options suivies).

Il reste la question délicate du rôle de l'offre d'options et de filières dans les établissements. Pour évaluer précisément ce phénomène, il serait nécessaire de partir de la population entière d'un collège (constituant le "vivier" de base) et d'examiner sa ventilation entre les divers lycées existants; car à l'évidence, partir d'un ou de plusieurs lycées ne permet pas d'examiner ce qu'a pu avoir de stratégique le choix de ce (ou ces) lycées par les élèves. C'est une des limites de la recherche présentée ici, qui concerne la population de quatre lycées¹,

¹ La recherche a porté sur 4 lycées de la Côte d'or (soit près de 1000 élèves répartis dans 30 classes). Le choix des établissements a été fait dans un souci de prendre en compte la variété des contextes de scolarisation. Ainsi, on a tenu compte de la taille des établissements, du contexte géographique (petite ville ou ville universitaire), des options proposées au sein de l'établissement. Ont été retenus un petit lycée (450 élèves) d'une petite ville de la Côte d'Or et trois établissements de l'agglomération dijonnaise : un lycée international (430 élèves), deux établissements plus grands (1000 et 2500 élèves) au recrutement social (à suivre...)

et non l'ensemble de la population des élèves de 3ème d'un secteur donné; néanmoins, les comparaisons entre les comportements (réussite, orientation) des élèves fréquentant telle ou telle option, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur milieu social, restent tout à fait légitimes, et c'est le point essentiel dans cette étude centrée sur le fonctionnement de l'orientation.

¹(...suite)

diversifié. Le lycée dijonnais doté des classes préparatoires, au recrutement social aisé, n'a pu être inclus dans l'échantillon.

Chapitre I :
Un regard rétrospectif sur la fin du collège

Avant de présenter en détail les résultats produits par cette enquête au niveau Seconde, il est sans doute utile de rappeler brièvement quelques éléments issus de travaux récents concernant l'orientation en fin de 3ème (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992). Rappelons tout d'abord qu'encore aujourd'hui (d'après le dernier panel du Ministère disponible, celui concernant les élèves entrés en 6ème en 1980), l'accès à la classe de 2nde reste marqué par de fortes inégalités sociales. Ainsi, ce sont plus de 85% des enfants de cadres supérieurs qui accèdent à ce niveau, contre 26% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Une part importante de ces inégalités sociales se jouait dès le premier palier d'orientation de la fin de 5ème, jusqu'à la fin des années 80, mais aujourd'hui, ces phénomènes tendent à se déplacer au niveau de la fin de 3ème².

On observe effectivement, à ce niveau, des différences significatives dans la probabilité d'accéder à un second cycle long, pour des élèves de valeur scolaire analogue mais de milieu social contrasté. Ainsi, entre des élèves de niveau scolaire identique, mais dont le père est soit artisan, employé, cadre moyen, ou cadre supérieur, et d'autres dont le père est agriculteur ou ouvrier, des différences importantes s'observent quant au passage en 2nde; ces différences d'accès équivalent au poids d'environ un point ou un point et demi dans l'échelle des notes. Notons également qu'il n'y a pas de différences d'orientation entre garçons et filles à milieu social et à notes comparables.

Il en va différemment quant il s'agit d'expliquer, cette fois, l'orientation vers une Seconde générale (dite Seconde Initiation Economique et Sociale -IES-), plutôt que technique : dans ce cas, les filles présentent

² Les résultats concernant la scolarité au collège présentés dans ce texte ont été construits sur une population d'élèves de la région Bourgogne scolarisés en 5ème en 1982-83, et suivis ensuite pendant quatre ans (cf Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992).

des taux de passage significativement supérieurs en Seconde IES, à notes données, et la tendance des enfants d'ouvriers à s'orienter moins dans cette filière se fait un peu plus forte. Autrement dit, à bagage scolaire comparable, les garçons, et les enfants d'ouvriers, sont plus souvent orientés vers des Secondes "techniques". Le "choix" entre les deux grands types de Seconde apparaît davantage lié à ces facteurs sociaux (sexe et milieu social) qu'à des facteurs scolaires; tout au plus observe-t-on que les élèves orientés vers une Seconde technique sont un peu plus faibles en Français et très légèrement meilleurs en Mathématiques.

Mais les différenciations sociales sont encore plus nettes quand on examine les stratégies des jeunes non-admis en 2^{de}. Le "choix" entre le redoublement de la 3^{ème} et le passage en BEP est faiblement lié au niveau scolaire du jeune; tout au plus observe-t-on une légère tendance des élèves les meilleurs (ou les moins mauvais, dans cette sous-population) en mathématiques à s'orienter davantage vers le redoublement, peut-être parce qu'ils n'ont pas totalement renoncé à une orientation scientifique ultérieure.

Par contre, le "choix" du redoublement apparaît très lié au milieu social du jeune : on observe une opposition très nette entre les enfants de cadres supérieurs et tous les autres, les premiers s'orientant significativement plus souvent vers un redoublement, à valeur scolaire et âge analogues. Ainsi, parmi les jeunes de niveau moyen (pour cette sous-population) et à l'âge normal, la probabilité de "choisir" le redoublement plutôt que le BEP est de 0,98 pour les enfants de cadres supérieurs, de 0,73 pour les enfants d'ouvriers et de 0,53 pour les enfants d'agriculteurs. Les écarts sociaux sont encore plus nets pour les élèves ayant un an de retard (les chiffres étant respectivement de 0,76, 0,15 et 0,06).

On aboutit, grâce à ce type de données, à une décomposition, dans ces inégalités sociales d'orientation en fin de 3ème, entre des écarts qui découlent des différences de valeur scolaire en 3ème (exprimée par les notes et l'âge) et des inégalités produites spécifiquement par les mécanismes de l'orientation. Ainsi, 42% seulement de la différence de passage en 2nde entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers s'explique par des différences de réussite scolaire ou d'âge; de manière encore plus frappante, pour ce qui est des enfants d'agriculteurs, 12% seulement de l'écart de taux de passage avec les enfants de cadres supérieurs s'explique par des facteurs scolaires. C'est dire qu'une part substantielle des inégalités sociales en fin de 3ème provient de mécanismes indépendants de la valeur scolaire de l'élève.

Parmi ces mécanismes, le collège fréquenté tient une place non négligeable. En effet, il apparaît que, à notes données, on passe plus souvent en Seconde dans les anciens premiers cycles de lycées, et aussi, pour les collèges n'ayant pas cette caractéristique, dans les gros établissements. De ce fait, les enfants de milieux populaires et en particulier les enfants d'agriculteurs, ont un "handicap" objectif spécifique : dans l'écart de taux de passage avec les enfants de cadres supérieurs, 17% s'explique par le collège fréquenté pour les enfants d'ouvriers et 20% pour les enfants d'agriculteurs.

La part restant à expliquer, dans ces écarts de taux de passage entre catégories sociales, provient du jeu (et du poids) des demandes familiales. Alors qu'on ne note aucune différence dans la probabilité de demander une orientation en 2nde entre les sexes, l'origine sociale de l'élève introduit des différences sensibles. En moyenne, 60% des enfants d'agriculteurs, 68% des enfants d'ouvriers, et 92% des enfants de cadres supérieurs, demandent ce type d'orientation.

Certes, une partie de ces différences renvoie à des inégalités dans la valeur scolaire (et l'âge) en 3ème, les élèves pratiquant une auto-sélection en fonction de leur propre niveau. Mais cette auto-sélection est inégalement marquée en fonction des milieux sociaux : quand l'élève n'a pas de difficultés (plus de 12 de moyenne), il demande pratiquement toujours une orientation en 2nde, quel que soit son milieu social; de faibles écarts apparaissent quand il est "seulement" moyen, mais ces écarts deviennent plus marqués quand l'élève est "juste" : avec une moyenne comprise entre 9 et 10,3, 96% des enfants de cadres supérieurs demandent une Seconde, contre 64% des enfants d'agriculteurs et 65% des enfants d'ouvriers; quand le jeune a un niveau scolaire faible (moins de 9 de moyenne), alors les écarts deviennent massifs avec un pourcentage de demande pour la Seconde allant de 61% chez les enfants de cadres supérieurs, à 28% chez les enfants d'agriculteurs, en passant par 37% chez les enfants d'ouvriers.

Dans un système où, comme cela avait déjà été montré au niveau 5ème (Duru-Bellat et Mingat, 1987), le fait de demander constitue un comportement efficace, ces inégalités sociales qui passent par les demandes tendent à être entérinées par les conseils de classe. Cela ne veut pas dire qu'il "suffit de demander" une 2nde pour l'obtenir, il faut également avoir des notes correctes; mais il n'est pas suffisant non plus d'obtenir ces notes correctes, il faut aussi demander explicitement cette orientation. Si on essaie d'estimer un "taux de change" entre ces deux facteurs, il apparaît que pour avoir des chances équivalentes d'être admis en 2nde, un élève qui ne le demande pas devrait avoir 3,4 points de moyenne en plus.... Le poids de la demande est donc substantiel.

Toujours est-il qu'à notes et demandes comparables, il n'y a plus de différences sociales dans l'accès à la Seconde; en outre, il apparaît que le poids de ces deux composantes, valeur scolaire et demande, est

d'importance comparable dans les inégalités sociales d'accès à la Seconde. Le premier point indique que les conseils de classe, à la différence de ce qui avait été observé en 5ème, produisent bien des décisions comparables, sur la base des résultats et des demandes, quelle que soit l'origine sociale des élèves (il n'y a donc pas tendance à être de fait plus exigeants pour les élèves de milieu populaire). Il faut en outre souligner qu'il s'agit bien des deux sources essentielles des inégalités constatées.

Le handicap relatif au collège fréquenté, très fort, on l'a vu, pour les enfants d'agriculteurs et à un degré moindre les enfants d'ouvriers, provient donc essentiellement des "climats" inégalement ambitieux prévalant dans les collèges et non des différences de sélectivité des collèges eux-mêmes au niveau du passage en 2nde. En l'occurrence, les élèves et leur famille développent une image de la scolarité "normale" dans les collèges intégrés à un lycée qui les amène à envisager tout naturellement un passage en 2nde. A contrario, la fréquentation d'un collège rural ou d'un petit collège tend à amoindrir la motivation des élèves pour un second cycle long³.

Cette étude sur le passage 3ème/2nde apporte donc un cadrage global, qui met en exergue que les enfants de milieux populaires qui accèdent à une Seconde, notamment générale, constituent véritablement une population de "survivants", ceux qui étaient "trop moyens" ou "trop timides" dans leurs demandes ayant été éliminés. Il s'agit donc d'une population particulière à maints égards, ce qu'il faudra avoir en mémoire au cours des analyses.

³ Il n'est bien sûr pas exclu que des considérations économiques (coût des études, déplacements,...) interviennent dans la détermination de ces demandes.

Chapitre II :

**Choisir sa Seconde (ou choisir son option),
et y progresser**

1. Le choix des options de 2nde : déterminismes scolaires et sociaux

Dans les textes ayant présidé à la mise en place, en 1981, des "Secondes de détermination", chaque élève était censé "goûter" à un certain nombre d'enseignements optionnels, en fonction de ses préférences et compétences, et choisir une filière future sur la base de ces expériences. De fait, il semble que les objectifs stratégiques de classement scolaire (accéder aux "bonnes classes") et social (accéder aux "bons bacs", offrant des débouchés) l'emportent sur une logique pédagogique ou d'épanouissement personnel, observation très classique faite maintes fois lors de réformes antérieures (Ouvrard, 1984). Des analyses qualitatives auprès d'élèves de Seconde (Boyer et al., 1991) illustrent très clairement le poids des arguments "utilitaires" dans le choix des options : on choisit une option parce qu'elle apparaît utile par rapport aux projets professionnels et ouvrant des débouchés, alors que les considérations de niveau scolaire et surtout l'intérêt pour la matière en question sont évoqués nettement moins souvent.

Tableau 1 : Niveau général (au brevet : B) et note en mathématiques (à l'examen : M) des élèves de 2nde en fonction de l'option suivie, du sexe et du milieu social (père cadre moyen ou supérieur, père ouvrier)

		G.	F.	Ensemble	%Filles	%Cadres	%Ouvriers
LV3	B	91,9	95,5	94,2	61	28	16
	M	87,9	91,7	90,3			
Lat./Grec	B	112,3	114,7	113,8	60	50	9
	M	106,6	107,0	106,8			
Gestion	B	94,6	95,2	94,9	55	37	20
	M	95,6	95,4	95,5			
TSA	B	102,3	114,4	104,5	17	40	9
	M	109,9	113,0	110,5			
Arts	B	103,3	95,6	98,2	70	47	10
	M	102,5	96,9	98,7			
Informat.	B	102,1	105,5	104,0	59	39	16
	M	107,2	107,2	107,2			
Pas d'opt. LV2 seule	B	96,0	98,9	97,8	62	35	18
	M	99,3	99,7	99,6			
Ensemble	B	98,8	100,8	100,0	59	37	16
	M	100,2	99,8	100,0			

(les notes sont normalisées : m=100, écart-type = 15)

Une première observation est en effet que, selon l'option suivie en Seconde, les notes moyennes obtenues au Brevet diffèrent sensiblement⁴. En l'occurrence, les meilleurs élèves de 3ème choisissent de

⁴ La note moyenne du brevet des collèges incorpore, d'une part une note de contrôle continu (moyennes des notes de 4ème et 3ème dans toutes les matières - sur 100-), d'autre part les notes de l'examen passé en fin de 3ème en mathématiques, français et histoire-géographie (-sur 60-).

préférence l'option langue morte (Latin ou Grec), puis Informatique ou TSA (ceci dans le panel d'offre disponible dans l'échantillon, où ces deux dernières options n'existent pas partout). Les élèves les plus faibles (en 3ème) choisissent plutôt Gestion ou une troisième langue vivante (LV3), les choix d'options artistiques ou l'absence d'option renvoyant à des situations intermédiaires.

L'examen des seules notes moyennes à l'épreuve de mathématiques modifie légèrement ce classement, puisque viennent alors en tête les options TSA et Informatique, suivies de près par l'option Latin-Grec; celle-ci, malgré son contenu "littéraire" accueille donc les élèves bons en mathématiques, notamment nettement meilleurs que ceux choisissant d'étudier une 3ème langue, qui sont les plus faibles en mathématiques.

Des différences en fonction du sexe sont également décelables; en particulier, il semble que les filles ne s'orientent en TSA (ce qui reste très rare) ou en Informatique que quand elles ont un niveau d'ensemble (et en mathématiques, surtout pour TSA) particulièrement élevé. Les filles les plus faibles sont nombreuses en option LV3, ou en Gestion, où se retrouvent également les garçons les plus faibles. Dans les options artistiques, on trouve à la fois des garçons plutôt bons et des filles plutôt faibles, tandis que l'absence d'options correspond à des filles moyennes et à des garçons plutôt faibles.

Enfin, les élèves ne fréquentent pas les mêmes options en fonction de leur milieu social. Si l'on ne considère que les jeunes dont le père est cadre moyen ou supérieur, et ceux dont le père est ouvrier, on observe que les premiers sont sur-représentés dans les options Latin-Grec, Arts plastiques, TSA et Informatique, tandis que les seconds sont sur-représentés en Gestion et dans la sous-population sans option facultative.

Mais ce premier tableau ne permet pas de distinguer, dans ces différences de niveau scolaire moyen chez les élèves fréquentant telle ou telle option, ce qui relève de l'auto-sélection, scolaire et sociale, réalisée par les collégiens de 3ème, et ce qui traduit la sélection éventuelle effectuée par les conseils de classe. D'où la nécessité de travailler en deux temps, en étudiant d'abord la probabilité de demander telle ou telle option, puis celle de voir sa demande acceptée. Si la première analyse concerne tous les élèves, la dernière concerne uniquement les élèves demandant une option "facultative", en plus de la seconde langue obligatoire dans les Seconde IES.

Pour instruire cette question de la relation entre le niveau de l'élève en 3ème, un certain nombre de ses caractéristiques sociales, et le choix d'option en 2nde, des modèles multivariés de choix d'options ont été construits. Ils permettent d'examiner comment s'articulent niveau scolaire de l'élève, origine sociale et sexe, dans le fait de demander ou non telle ou telle option. Certes, ces résultats sont en partie spécifiques au panel d'offre que présentent les lycées étudiés, mais les comparaisons entre élèves, notamment en fonction de leurs caractéristiques sociales, restent largement légitimes.

Dans l'échantillon étudié, 60% des élèves ont demandé une option facultative, mais ce pourcentage varie selon les caractéristiques scolaires et sociales de l'élève : on demande plus souvent une option facultative quand la 3ème a été bonne, quand on est de milieu aisé (les enfants de cadres, et à un degré moindre d'artisans et commerçants, le demandant plus souvent que les autres catégories sociales); par contre, de manière brute, le sexe de l'élève ne joue pas. L'avantage spécifique des modèles multi-variés, est de dissocier les effets de ces différentes variables dont on connaît les inter-relations (par exemple, les filles sont

en moyenne meilleures que les garçons, les enfants de cadres sont en moyenne meilleurs que les enfants d'autres catégories sociales...).

A l'aune de ces modèles, on observe que la valeur scolaire constitue le paramètre essentiel : à moyenne au Brevet comparable, il n'y a plus de différences de comportement entre les enfants des différentes catégories sociales; c'est donc parce qu'ils sont en moyenne légèrement meilleurs que les enfants de cadres et de commerçants artisans demandent un peu plus souvent à suivre une option facultative. En effet, malgré leur relative "sous-sélection" par rapport à l'entrée en 2nde, les enfants de cadres ont obtenu, en 3^ème une moyenne de 103,3 en Français et de 102,8 en Mathématiques, contre respectivement 94,2 et 98,3 chez les enfants d'ouvriers.

Un autre constat, c'est que le sexe qui n'apparaissait pas comme exerçant une influence significative joue en fait un rôle quand on tient compte de la valeur scolaire en 3^ème : les filles ont une tendance peu marquée mais significative à demander moins souvent que les garçons une option facultative à valeur scolaire comparable (si en moyenne, leur taux de demande est identique, c'est qu'elles sont légèrement meilleures, mais elles devraient en fait, vu ce niveau, demander plus souvent une option facultative que les garçons).

Si on examine, de manière spécifique, la probabilité de demander une option réputée "bonne" sur le plan scolaire (non sans arbitraire, nous avons ainsi opposé les options Latin-Grec, TSA et Informatique, aux options Gestion, Arts et Langue vivante 3), le poids de la valeur scolaire en 3^ème apparaît de nouveau très net. Par contre, à valeur scolaire analogue, on n'observe aucune différence entre catégories sociales dans la probabilité de demander ce type d'options. Enfin, la tendance des filles à être moins exigeantes ou ambitieuses est encore

plus nette : non seulement elles demandent moins souvent une option facultative, mais quand elles le font, leur demande porte beaucoup moins souvent sur les options les plus "prestigieuses" (c'est-à-dire celles qui regroupent de fait les meilleurs élèves).

Les chiffres ci-dessous illustrent l'articulation entre ces deux probabilités, demander une option facultative, puis, dans ce cas, demander une "bonne" option, et les différences entre les sexes à chacune de ces étapes.

Tableau 2 : Décomposition de la probabilité de demander une "bonne" option, par sexe

	Prob.opt. facultat. A	Prob.opt. bonne/op. B	Prob.tot. op.bonne A x B
Garçons	0,628	0,569	0,357
Filles	0,575	0,435	0,250

L'obtention de l'option n'est pas un processus très sélectif, puisque en moyenne 75% des demandes sont satisfaites. Ce taux de satisfaction varie certes selon les options (et ce en fonction de l'offre dans les 4 lycées de l'échantillon) : il est de 71% pour la LV3, 88% pour les options Latin ou Grec, 64% pour la Gestion, 93% pour TSA, 47% pour les options artistiques, et 60% pour l'Informatique. Sur 100 élèves n'ayant pas demandé d'option, 17% en suivent néanmoins une (surtout une LV3, mais aussi une option relativement sélective comme l'Informatique).

Ces chiffres laissent pressentir des problèmes d'offre : les options TSA, Gestion et Arts Plastiques ne sont présentes que dans un des quatre lycées étudiés; globalement le nombre de demandes excède le nombre d'élèves finalement admis pour les options artistiques (30/59), l'Informatique (92/112), la Gestion (35/44), et, plus faiblement, la troisième langue vivante (150/157).

Mais les caractéristiques de l'élève n'en interviennent pas moins, en particulier la valeur scolaire, qui est associée positivement à l'obtention de ce qu'on avait demandé. A valeur scolaire comparable, il n'y a pas de biais sociaux. Par contre, les filles obtiennent moins souvent satisfaction (mais le coefficient n'est que faiblement significatif), sans doute du fait de leur poids dans l'option de fait la plus sélective, les arts plastiques (70%). Le tableau ci-après illustre donc le processus qui conduit à la sous-représentation des filles dans la population dotée d'une option facultative :

1) leur probabilité de demander une option est plus faible (point évoqué précédemment);

2) leur probabilité d'obtenir l'option demandée est également plus faible;

3) les enseignants redressent quelque peu la barre en proposant une option aux élèves n'en ayant pas demandé, et ce un peu plus souvent aux filles qu'aux garçons; ce "coefficient de redressement" (reporté en colonne 3) est calculé en rapportant le pourcentage d'élèves ayant effectivement une option (4) au produit des colonnes 1 et 2.

Tableau 3 : Décomposition de la probabilité d'obtenir une option facultative, par sexe

	Prob. dem. opt. fact. (1)	Prob. obt. l'op. dem. (2)	Coeff. de redressst (3)	Prob. obt. d'une op. (4)
Garçons	0,628	0,821	1,113	0,573
Filles	0,575	0,765	1,136	0,499

Les enseignants ne corrigent donc que très légèrement cette tendance des filles à demander moins souvent une option facultative, en leur proposant une option initialement non demandée, à l'arrivée en Seconde.

2. La progression en 2nde

Même si le passage Troisième/Seconde est volontiers présenté comme une rupture (et si de fait une frange non négligeable de la population est éliminée), on s'attendrait a priori à ce que la corrélation soit élevée, entre les notes obtenues en 3ème (notamment celles obtenues au Brevet, comparables d'un collège à l'autre), et celles obtenues en 2nde. De fait, ces corrélations ne sont fortes que dans les disciplines scientifiques : +0,64 entre notes de Mathématiques de 3ème (du Brevet) et de 2nde, et +0,55 entre notes de Mathématiques de 3ème et notes de Physique de 2nde. En Français, la corrélation n'est que de +0,38. Certes, le fait de comparer des notes relativement a-contextualisées (notes à l'examen du Brevet) à des notes délivrées localement (dans certaines classes, dans certains établissements) affaiblit vraisemblablement les relations.

Une autre manière d'évaluer l'intensité de la relation entre réussite en 3ème et réussite en 2nde consiste à expliquer, via une analyse de régression, la moyenne des notes obtenues en 2nde (seules sont prises en compte les matières suivantes : Mathématiques, Physique, Français, Langue vivante, Histoire-Géographie), par les notes obtenues en fin de 3ème (en Français, Mathématiques et Histoire-Géographie, au Brevet des collèges).

Ces trois disciplines expliquent de fait 41% de la variance de la moyenne en 2nde (ce qui correspond à un coefficient de corrélation multiple de 0,64). Ce premier modèle montre également que le niveau atteint en 2nde dépend plus (près de deux fois plus) de la note de Mathématiques obtenues en 3ème que de la note de Français, et qu'à notes comparables dans ces deux matières, la note d'Histoire-Géographie apporte une contribution significative presque équivalente à celle de la note de Français, pour prédire le niveau de réussite en Seconde.

C'est dire qu'il n'y a pas de déterminisme scolaire absolu, et que des variables individuelles telles que le sexe ou le milieu social, ou contextuelles comme l'option suivie ou l'établissement fréquenté, sont susceptibles d'affecter les progressions en cours de Seconde.

Avant d'en venir aux modèles permettant d'"expliquer" les progressions en fonction de tous ces facteurs, il est nécessaire de s'arrêter plus longuement sur les indicateurs du niveau de réussite en 3ème les plus pertinents. Jusqu'ici, nous avons plutôt privilégié la note moyenne obtenue au Brevet des collèges, qui a l'avantage de tenir compte du niveau de l'élève au cours des deux dernières années (puisque la moyenne du contrôle continu concerne en fait la 4ème et la 3ème), mais aussi d'intégrer une note d'épreuves communes à tous les élèves

de l'échantillon (puisque'il s'agit d'un examen), donc moins marquée par les spécificités des établissements.

De fait, la corrélation est extrêmement forte (+0,897) entre cette note moyenne du Brevet et les notes obtenues à l'examen en Français, Histoire-Géographie et Mathématiques, ce qui indique que les épreuves finales concordent largement avec les notes de contrôle continu. Mais on remarque aussi qu'à notes à l'examen comparables, la moyenne au Brevet est légèrement supérieure pour les filles. Un modèle mettant en relation moyennes obtenues par les contrôles continus et moyennes obtenues aux épreuves du Brevet confirme ce point.

On peut l'interpréter en faisant l'hypothèse, confortée par des travaux britanniques, que la formule contrôle continu convient mieux aux filles⁵; mais on peut aussi supposer qu'elles sont plutôt meilleures dans des matières comme les langues, incluses dans le contrôle continu mais non dans l'examen. Il n'y a par contre pas de biais sociaux significatifs dans les relations entre notes de contrôle continu et notes d'examen. Enfin, et c'est là encore relativement classique, les relations entre ces deux séries de notes sont très variables selon le collège fréquenté : la notation y est donc inégalement sévère, et il sera préférable de travailler sur les notes du Brevet, qui ont l'avantage d'être communes à tous les élèves, ou au moins sur la moyenne du Brevet (où les notes de contrôle continu sont affectées d'un poids égal à celui des épreuves communes).

⁵ Les filles auraient plus de mal que les garçons à réussir les épreuves de type QCM fréquemment proposées aux examens, qui supposent de trancher sans hésitation entre des réponses que l'on peut toujours juger équivoques. Au-delà de ces différences d'attitudes entre les sexes, ces phénomènes interrogent également sur ce que l'on mesure à travers ces diverses formes d'évaluation (Stobart, 1992).

Après ce détour par les particularités des divers indicateurs de la réussite en Troisième disponibles (note moyenne au Brevet/notes à l'examen/notes de contrôle continu), reprenons à présent l'analyse des progressions en cours de Seconde, en intégrant le poids des caractéristiques de l'élève et aussi du contexte scolaire (option suivie), puisque, on l'a vu, il n'existe pas de déterminisme scolaire intégral. Les principaux modèles rendant compte des progressions sont reportés dans le tableau ci-après.

Si l'on reste un instant sur l'analyse de la moyenne de Seconde, il apparaît que la prise en compte du sexe et du milieu social de l'élève accroît très peu la valeur explicative du modèle (celle-ci passe de 41,0 % de variance expliquée à 41,81%). L'essentiel est donc bien le bagage scolaire possédé au départ. Par contre, le fait de redoubler accroît dans des proportions beaucoup plus nettes la variance expliquée qui passe à 43.4 (tableau 4).

Par ailleurs, le caractère sélectif, socialement, de l'accès à une Seconde IES, évoqué précédemment, rend compréhensible l'absence de rôle significatif de la variable "milieu social"; toujours est-il, et il faut sans doute le souligner, qu'à bagage scolaire identique à l'entrée en Seconde, les élèves progressent de manière identique quel que soit leur milieu social. Cela ne veut pas dire qu'ils obtiennent des résultats identiques en Seconde : les enfants de cadres obtiennent dans cette classe une moyenne de 103,3 alors que pour les enfants d'ouvriers cette moyenne n'est que de 97,5. Ce que les modèles montrent, c'est que cet écart provient uniquement de différences, à l'avantage des enfants de cadres, dans le niveau de fin de 3ème, et non d'une progression plus marquée en cours de 2nde.

Le sexe de l'élève n'est pas sans incidence sur les progressions réalisées : à niveau initial comparable, les filles progressent en moyenne significativement plus que les garçons (à hauteur d'environ 2 points sur la moyenne de 2nde). Cette fois, on constate que le niveau de réussite en 2nde des filles, en moyenne meilleur de 2,4 points, provient bien essentiellement (2 points sur les 2,4 points d'écart) d'une progression plus forte en 2nde, et non d'une retranscription pure et simple d'un meilleur niveau en 3ème.

Tableau 4 : Modèles de progression en Seconde par rapport aux résultats scolaires de 3ème

	Moyenne seconde	Moyenne seconde	Lettres seconde	Sciences seconde
CTE	7.87	11.34	34.99	34.58
Français	0.257***	0.212***	0.367***	-
Hist-Géo	0.194***	0.182***	0.244***	-
Maths.	0.430***	0.443***	-	0.643***
Fille/G.	1.985***	2.008***	2.077**	1.481**
Red.2nde	6.423***	6.258***	6.106***	3.324***
Commerçant	-1.723ns	-1.630ns	-1.360ns	-1.026ns
Cadres	1.050ns	0.826ns	2.053*	0.103ns
Employés	0.204ns	-0.007ns	0.648ns	-0.734ns
Sans père	1.764ns	1.678ns	2.640ns	0.274ns
Ouvriers	ref.	ref.	ref.	ref.
LV 3	-	1.779ns	2.147*	-0.491ns
Lat.Grec	-	6.913***	8.240***	5.445***
Gestion	-	-2.678ns	-1.982ns	-3.419*
TSA	-	-0.714ns	0.737ns	-0.273ns
Arts	-	1.125ns	2.152ns	-0.340ns
Inform.	-	-1.507ns	-0.878ns	-0.866ns
Aucune	-	ref.	ref.	ref.
R ²	43.4	45.8	33.4	45.1

On remarque aussi que les élèves redoublant leur 2^{de} progressent significativement plus, si on les compare à des élèves de même niveau initial en 3^{ème}; cet impact de la variable redoublement de la 2^{de} est loin d'être négligeable, puisque l'introduction de cette seule variable dans le modèle accroît de 1,5% son pouvoir explicatif, et que le gain sur la moyenne en 2^{de}, associé au redoublement est de plus de 6 points.

Cela dit, ces constats sont sensibles à la manière dont est observé le niveau de réussite en 3^{ème}. Si au lieu de prendre en compte les seules notes d'examen, on intègre les notes de Brevet, alors l'effet de la variable sexe se réduit fortement (+0,7 points "seulement" à l'avantage des filles) et n'est plus que faiblement significatif, alors que la bonne progression des redoublants est encore (légèrement) plus forte et toujours très significative. Ceci se comprend à la lueur des relations qu'entretiennent notes courantes et notes de Brevet, évoquées précédemment (les filles ayant, à notes données, une note de Brevet meilleure que les garçons).

Une parenthèse importante s'impose à ce point : cette tendance des filles à légèrement mieux progresser en cours de Seconde, et à atteindre à l'issue de cette classe un meilleur niveau aussi bien en Lettres qu'en Sciences ne correspond pas aux évaluations nationales réalisées en 1986 par la DEP (Ministère de l'Éducation, 1989). Celles-ci font apparaître une supériorité des garçons en Mathématiques (moyenne de 8,8/20 contre 7,6 pour les filles), en Sciences Physiques (7,9 contre 6,4) en Histoire-Géographie (8,5 contre 7,7), en "Initiation économique et sociale (9,1 contre 8,1); les filles obtiennent de meilleurs scores en Français (11 contre 9,7) et en Langues. Même si on ignore les écarts-type des distributions, et donc si on reste incertain sur la significativité de ces différences de scores, l'image de la réussite

entre les sexes donnée par ces évaluations nationales interroge, puisque les filles apparaissent dans l'ensemble plus faibles. Faut-il interpréter cette différence sensible avec nos propres observations comme le reflet des modes d'évaluation utilisés, les épreuves communes donnant en l'occurrence un avantage aux garçons par rapport aux notes scolaires ? Ou bien faut-il remettre en question nos observations, qui ne portent que sur 1000 élèves ? Ces questions restent ouvertes, et amènent en tout cas à ne pas conclure trop vite à une meilleure réussite des filles.

Introduisons maintenant les options suivies. On pouvait faire l'hypothèse que celles-ci pouvaient être associées à des différences de progression par le jeu de plusieurs facteurs. Tout d'abord, pourrait intervenir le regroupement d'élèves de niveau semblable dans les classes (vu le poids des facteurs scolaires dans le choix des options, évoqué précédemment), dans la mesure où l'on observe, dans les classes de niveaux, une tendance à une accentuation des écarts de réussite entre élèves (nous y reviendrons). Par ailleurs et surtout, il est concevable que se manifestent des stratégies sélectives de la part des élèves par rapport aux différentes matières, en fonction de leur projet scolaire et professionnel concrétisé en partie par les options choisies. Une analyse centrée sur la moyenne des notes peut permettre d'évaluer plutôt la première piste, tandis qu'une analyse distinguant les différentes disciplines sera plus pertinente pour tester la seconde piste (nous la mènerons ultérieurement).

Les modèles attestent de différences de progression selon les options suivies, même si la plupart de ces différences ne sont pas significatives. En fait, seule une seule option se dégage clairement, l'option Latin-Grec, où, à caractéristiques scolaires et sociales identiques, les élèves progressent davantage; on progresse assez bien en option LV3, mais le coefficient n'est pas significatif. A l'inverse, les progressions

ont tendance à être inférieures à celles enregistrées dans les autres options (y compris l'absence d'option) en Informatique et en Gestion, mais les coefficients ne sont pas significatifs. A nouveau, cet effet spécifique à la fréquentation d'une option doit être "contextualisé", notamment par rapport aux caractéristiques scolaires des publics qui les fréquentent. La comparaison des "effets bruts" et des "effets nets" des différentes options est sur ce point intéressante.

Ce tableau illustre comment s'articulent, pour expliquer les niveaux très inégaux des élèves en fin de 2nde (1ère ligne), le niveau initial de leur public et l'existence de progressions plus ou moins fortes selon les options. Ainsi, si l'option Latin-Grec surpasse toutes les autres en terme de moyenne en 2nde (+14 points), c'est en partie (à hauteur d'environ la moitié, 6,9 pts) du fait du niveau initialement bon de son public, le solde étant dû à des progressions meilleures. A l'inverse, environ la moitié du "handicap" attaché à l'option Gestion provient du public accueilli dans cette option (-2,68/-4,91), le solde s'expliquant par une progression moins bonne.

Tableau 5 : Effets "bruts" et effets nets de la fréquentation d'une option (référence "sans option").

	LV3	Lat-G	Gest.	TSA	Arts	Info.
"effets bruts"	-2,40	14,06	-4,91	4,10	1,98	2,04
+ Pcs et sexe	-2,15	13,48	-4,86	5,04	1,36	1,90
+Pcs, sexe, notes	1,78	6,91	-2,68	-0,71	1,12	-1,50

NB : ces chiffres donnent les écarts de niveau scolaire moyen atteint en fin de 2nde par les élèves fréquentant les différentes options, par rapport aux élèves sans option facultative, pris comme référence (effets bruts). Dans la seconde ligne, on intègre les caractéristiques sociales du public des différentes options, puis (3ème ligne) leur niveau scolaire à l'entrée dans cette classe.

Autres cas de figure, les options Informatique et (surtout) TSA, apparaissent bien classées en terme de moyenne en 2^{de}, mais uniquement du fait du public accueilli, qui progresse en fait moins dans ces classes. Evoquons enfin l'option Langue vivante 3, qui obtient un score médiocre (-2,4) en terme de moyenne en 2^{de}, mais qui ne fait que refléter la valeur scolaire faible du public accueilli, qui en réalité progresse bien dans cette option.

Néanmoins, les cas les plus extrêmes, à savoir les options Latin-Grec d'une part, l'option Gestion de l'autre, sont conformes avec l'hypothèse du caractère différenciateur des classes de niveaux, puisqu'on tend à progresser plus dans les "bonnes" classes et moins dans les "mauvaises".

3. Littéraire ou Scientifique, des progressions typées ?

Examinons à présent si ces grandes tendances en matière de progression moyenne en cours de 2^{de} se retrouvent à l'identique quand on examine séparément la progression dans les matières "littéraires" (Français, Langue, Histoire-Géographie), et "scientifiques" (Mathématiques, Physique). Cette question mérite d'autant plus l'attention que les notes obtenues en fin de Seconde diffèrent en fonction de caractéristiques personnelles de l'élève comme le sexe ou le milieu social. Ainsi, les moyennes obtenues durant l'année de 2^{de} par les élèves garçons ou filles sont assez sensiblement différentes : en Français, les premiers obtiennent une moyenne de 97,9 contre 102,1 pour les secondes; l'écart est un peu plus faible en Langue vivante 1 (98,3 contre 101,5) et très ténu en Histoire-Géographie (100,6 contre 100,1), à l'avantage des garçons cette fois; en Mathématiques, les filles gardent

une avance de près de 2 points (100,9 contre 99) l'écart étant un peu plus faible, mais de même sens, en Physique (100,5 contre 99,8).

Si l'on prend en compte le milieu social, on peut noter qu'en fin de Seconde, les enfants de cadres obtiennent une moyenne de 103 en Français et de 102,7 en Mathématiques tandis que les enfants d'ouvriers obtiennent respectivement 95,9 et 98,0 dans ces deux matières.

Une question importante est de savoir si ces niveaux différents en fin de 2^{de} relèvent de progressions inégales pendant cette année, ou s'ils ne font que retraduire des différences de valeur scolaire à l'entrée dans cette classe (et donc au sortir du collège).

3.1. Progresser en Lettres

En ce qui concerne la progression dans les matières "littéraires", notons d'emblée que le pronostic de réussite que l'on peut faire sur la base des notes de 3^{ème} est peu solide, puisque ces dernières rendent compte de "seulement" 27,8% de la variance des premières. Le Français a cette fois, à la différence du modèle évoqué précédemment tenant compte des Mathématiques de 3^{ème}, un poids supérieur d'un tiers à l'Histoire-Géographie. A nouveau, l'introduction des caractéristiques personnelles de l'élève n'apporte guère d'informations supplémentaires : +1% de variance expliquée après prise en compte du milieu social et du sexe, +1,5% si on tient compte du redoublement de la Seconde.

En l'occurrence, on note (cf Tableau 4) un léger effet social (les enfants de cadres supérieurs progressent mieux en Français, le coefficient étant significatif mais faiblement). Au total l'avantage

d'environ 7 points dont bénéficient les enfants de cadres en fin de Seconde provient donc avant tout (5 points sur 7) de leur meilleur niveau dans ces matières en fin de troisième.

La variable sexe joue également de manière significative, les filles progressant davantage (+2 points), progression plus forte qui explique les deux tiers de leur avantage de près de 3 points sur l'ensemble des matières littéraires en fin de 2^{de}. Ces deux effets restent quantitativement bien moindres que celui de la variable redoublement : à niveau en fin de 3^{ème} identique, les redoublants de la 2^{de} progressent très significativement, et dans des proportions sensibles (+6 points), en Français.

Qu'en est-il quand on introduit les options suivies ? Le plus notable est à nouveau la progression nettement supérieure, et ce de manière très significative, des élèves fréquentant l'option Langue morte (aucune des autres options n'est associée, même faiblement, à des différences de progression en Français). Mais si le poids des variables individuelles sexe et redoublement de la 2^{de} reste inchangé, il n'en va pas de même avec la variable "père cadre" qui cesse alors d'être significative; c'est dire que si en moyenne les enfants de cadres progressent plus, c'est uniquement parce qu'ils fréquentent plus souvent l'option où la progression est de loin la plus marquée.

3.2. Progresser en Sciences

S'agissant de la progression dans les matières scientifiques, le pronostic de réussite que l'on peut faire sur la base des notes de 3^{ème} est beaucoup plus fiable : la seule note de Mathématiques de 3^{ème} rend compte de 42,6% de la variance des notes de Mathématiques et

Physique en 2nde. L'introduction des caractéristiques personnelles de l'élève apporte encore moins d'informations supplémentaires que pour les matières littéraires : +0,30% de variance expliquée après prise en compte du milieu social et du sexe, et +0,45 % si on tient compte en outre du redoublement de la Seconde.

En l'occurrence (cf Tableau 4), on n'observe, à bagage en 3ème identique, aucun effet social. Une fois encore l'avantage de 3,5 points en fin de Seconde dans les matières scientifiques en fin de Seconde provient uniquement de leur meilleur niveau initial et ne peut être imputé à une meilleure progression dans ce domaine en cours de Seconde.

Par contre, on observe à nouveau un effet de la variable sexe, les filles progressant davantage dans ces matières (avec un gain de 1,50 points, un peu plus faible que pour les matières littéraires, et un peu moins significatif). La totalité du léger avantage des filles en fin de Seconde s'est donc constituée en cours d'année, du fait de cette tendance à une progression plus marquée. Quant à l'effet de la variable redoublement, on note qu'à niveau en fin de 3ème identique, les redoublants de la 2nde progressent significativement mieux (+2,9 points), mais le bénéfice attaché au redoublement est beaucoup moins spectaculaire en Mathématiques qu'en Français.

L'introduction des options suivies débouche sur des résultats très proches de ceux déjà observés pour la progression dans les matières littéraires. A nouveau, la progression est nettement supérieure et très significative chez les élèves fréquentant l'option Langue morte, alors qu'elle est loin d'être meilleure (les coefficients sont même négatifs, mais non significatifs, par rapport aux élèves sans option), chez ceux fréquentant des options à "vocation" scientifique comme TSA ou

Informatique. Il n'y a que chez les élèves fréquentant l'option Gestion que la progression est significativement inférieure dans les matières scientifiques. Notons enfin que le poids des variables sexe et redoublement de la 2^{de} reste sensiblement identique quand on introduit les options suivies. Tout au plus note-t-on qu'à option donnée, les redoublants progressent encore plus (+3,3 points), ce qui semble indiquer qu'ils sont plutôt scolarisés dans les options où la progression est la plus faible. Effectivement, les redoublants sont moins souvent scolarisés dans l'option Latin-Grec, et plus souvent en Gestion, LV3 et Langue 2 seule (absence d'option facultative).

Au sein des matières scientifiques, examinons enfin de manière spécifique la progression en Physique, discipline réputée difficile dans les Seconde IES, particulièrement pour les filles. Qu'en est-il ? Les résultats moyens contredisent cette idée reçue, puisque les filles obtiennent 0,7 points de plus que les garçons dans cette matière sur la moyenne des notes de l'année.

Les analyses modélisées confirment ce point. Elles montrent tout d'abord que le pronostic de réussite dans cette matière que l'on peut faire sur la base des notes de Mathématiques de 3^{ème} est beaucoup moins fiable que lorsqu'on travaille sur l'ensemble Mathématiques-Physique : la seule note de Mathématiques de 3^{ème} rend compte de 31 % de la variance des notes de Physique en 2^{de}. L'introduction des caractéristiques personnelles de l'élève apporte encore moins d'informations supplémentaires que pour l'ensemble des matières scientifiques : +0,18% de variance expliquée après prise en compte du milieu social et du sexe, et aucune information supplémentaire quand on tient compte du redoublement de la Seconde. Effectivement, on n'observe, à niveau de Mathématiques en 3^{ème} identique, aucun effet social, ni aucun effet de la variable sexe, ni aucun impact de la variable

redoublement. En ce qui concerne l'influence éventuelle des options suivies, seule l'option Latin-Grec apparaît associée à une progression nettement supérieure (+4,7 points) et très significative.

Notons enfin que, dans les deux domaines disciplinaires, il était intéressant de se demander si les progressions des élèves en cours de Seconde étaient liées de manière linéaire à leur niveau initial. Pour tester cette hypothèse, les notes de 3ème au carré ont été introduites dans les modèles. On observe alors qu'effectivement, la relation positive entre notes en 3ème et note en Seconde n'est pas linéaire : la relation plutôt faible chez les élèves médiocres, devient plus intense chez les élèves initialement bons, qui profitent donc beaucoup plus nettement que les premiers de leur scolarité en 2nde. Cette première classe du second cycle s'avère donc fonctionner sur un mode de fait élitiste, puisque ce sont les élèves sortis du collège avec le meilleur niveau qui y réalisent les progressions les plus marquées.

Cette analyse des progressions en cours de Seconde dans les matières principales appelle plusieurs remarques générales :

* En ce qui concerne le poids des variables individuelles, sexe et milieu social, des différences sensibles apparaissent, au niveau de la Seconde, par rapport aux analyses de même type qui avaient été faites aux niveaux 5ème-3ème (Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992). Ainsi, au niveau Seconde, on n'observe plus de différences de progression en fonction du milieu social, comme cela était le cas au collège (les enfants de cadres progressant plus que les autres, à niveau initial comparable, ce constat ayant été fait de la 6ème à la 3ème). Même s'il s'agit d'une explication "facile", les biais sociaux de l'orientation en fin de 3ème, avec les sur et sous-sélections qui sont

afférentes, sont sans doute largement responsables de cette situation nouvelle.

* Second point, on observe au niveau Seconde une tendance légère mais significative des filles à progresser davantage que les garçons, et ce aussi bien en Lettres qu'en Sciences (en fait uniquement en Mathématiques, puisqu'il n'y a pas de différence significative de progression entre les sexes en Physique). A nouveau, il y a là un changement notable par rapport à ce qui avait été observé aux niveaux antérieurs. En 6ème et 5ème, on ne notait aucun "effet sexe" dans les progressions (Duru-Bellat M., Mingat A., 1988c), et en 4ème-3ème apparaissait le "pattern" que l'on pouvait croire définitif d'une meilleure progression des filles en Français et d'une moindre progression de leur part en Mathématiques. Peut-être l'adaptation à la classe de 2nde, dont on sait par des études qualitatives (Chauveau, 1980) qu'elle requiert des qualités d'organisation, de méthode, de maturité, est-elle plus aisée pour les jeunes filles.

* Quelques remarques s'imposent également en ce qui concerne le rôle de l'option suivie. Le fait que les progressions soient meilleures chez les élèves suivant l'option Latin ou Grec s'explique sans doute en partie par la première piste envisagée plus haut à savoir la constitution par le jeu des options de "bonnes" classes, dont on sait qu'elles favorisent plutôt de meilleures progressions chez les élèves. Il faut rappeler néanmoins que ce regroupement des meilleurs élèves dans ce type d'options est sans doute contingent à notre échantillon, où l'option TSA est relativement rare (alors qu'on peut faire l'hypothèse que dans certains établissements elle regroupe de bons élèves, futurs scientifiques); toujours est-il que dans notre échantillon, les élèves fréquentant cette option n'ont pas des progressions exceptionnelles, au contraire...

La seconde piste évoquée, à savoir le choix, par les élèves, d'investir soit dans les matières scientifiques soit dans les matières littéraires, en fonction de leurs projets, n'est confortée que par l'observation d'une moindre progression des élèves en Sciences dans l'option Gestion (menant à des baccalauréats dont certains n'exigeront pratiquement pas de mathématiques); on pourrait aussi évoquer la première piste, à savoir une progression moindre dans ces classes qui accueillent un public plutôt faible (puisque, rappelons-le, les classes de bon niveau accentuent la progression des forts, les classes faibles tendent à accroître les difficultés des faibles); néanmoins, ce phénomène n'apparaît significatif qu'en Mathématiques (en Français, le coefficient est négatif mais non significatif). La première piste apparaît donc comme la plus confortée dans ces résultats concernant, rappelons-le, un échantillon limité.

Au terme de cette analyse des progressions, discipline par discipline, il est utile d'en examiner la résultante, à savoir les relations éventuelles entre ces divers profils et le sexe des élèves. C'est ce que propose le tableau ci-après.

Sur l'ensemble des garçons de l'échantillon, 18% sont bons ou très bons dans les deux domaines, ce qui est le cas pour 25% des filles. Réciproquement, les garçons faibles dans les deux domaines représentent 27% des effectifs contre 21% chez les filles. Les garçons bons ou très bons en Sciences et seulement moyens ou faibles (ou très faibles) en Lettres représentent 15% de l'échantillon, contre 13% chez les filles. Le profil inverse (bon ou très bon en Lettres et moyen, faible ou très faible en Sciences) se retrouve chez 10% des garçons, et 14% des filles. Ces observations rejoignent celles faites au niveau national (Ministère, 1989), sur l'importance des "profils homogènes" chez les élèves.

Toujours est-il que ces différences de profil entre garçons et filles au terme de l'année de 2^{de} seront vraisemblablement cruciales dans la compréhension des choix d'orientation à l'issue de cette classe.

Tableau 6 : Niveau en Lettres et en Sciences en Seconde par sexe

Lit Sc.	Garçons						Filles					
	TF	F	M	B	TB	Ens	TF	F	M	B	TB	Ens
TF	20	21	14	4	0	59	27	20	20	4	3	74
F	20	34	23	5	4	86	21	40	36	25	6	128
M	15	27	24	15	6	87	16	25	40	26	6	113
B	4	14	18	12	15	63	5	14	29	24	26	98
TB	2	3	11	6	30	52	1	6	11	29	51	98
Ens.	61	99	90	42	55	347	70	105	136	108	92	511

NB : le tableau est construit de la manière suivante : sont classés très faibles en mathématiques et physique (en ligne : Sc) les élèves ayant une moyenne inférieure à 85 ; de 85 à moins de 95, ils sont classés faibles, de 95 à moins de 105, moyens, de 105 à moins de 115 bons, puis de 115 à plus très bons. La même classification apparaît en colonne pour les matières littéraires.

Chapitre III :
S'orienter en fin de 2nde

1. Le "résultat" du processus d'orientation

A l'issue de la classe de 2nde, les élèves se répartissent inégalement entre les différentes orientations possibles, en fonction de leur valeur scolaire et de certaines de leurs caractéristiques sociales. Même si l'échantillon n'est pas représentatif⁶, il reste légitime de comparer les "profils" des élèves s'orientant dans telle ou telle voie; les tableaux ci-après présentent les caractéristiques sociales, puis scolaires, des élèves en fonction de l'orientation en fin de Seconde.

Le clivage apparaît sensible, entre les orientations des garçons et des filles : les filles s'orientent moins souvent en 1ère S (près de 4% de moins), et elles sont plus nombreuses en 1ère A ou B (+6,7 points en A, +5 points en B). Les garçons sont plus souvent concernés par une réorientation en BEP (+2 points) et surtout par le redoublement (+4,8 points), qui peut signifier, chez eux, une ambition plus forte à terme. Les écarts ne sont pas moindres entre les diverses catégories sociales. Le taux d'accès à la 1ère S varie de 10 points, depuis les enfants d'employés (28%) jusqu'aux enfants de cadres supérieurs et moyens (38%). Les autres 1ère présentent des "classements" parfois différents; ainsi, les enfants d'employés semblent "préférer" une 1ère A ou une 1ère B, voire une 1ère G, au redoublement, tandis que les enfants d'ouvriers ne sont pas très présents dans les filières littéraires, mais sont les premiers concernés par les orientations en G et les réorientations. Les enfants de commerçants et artisans sont les plus nombreux

⁶ En particulier les 1ère F ne sont pas représentées dans les lycées étudiés, ce qui ne biaise certes pas trop les observations puisqu'il s'agit d'élèves de 2nde IES (en Côte-d'Or, 3,6% des élèves de 2nde IES sont orientés dans d'"autres" 1ère -F ou Agricole-); les 1ère G sont également légèrement sous-estimées (10,6% des orientations contre 13,3 en C-O). Le poids des redoublements et réorientations est un peu plus fort dans l'échantillon (21,4 contre 19%), tandis que celui des autres 1ère -A,B,S- est à un point près conforme aux chiffres départementaux.

à redoubler, peut-être entre autres parce qu'ils excluent toute réorientation.

Tableau 7 : Orientation en fin de 2nde, par sexe et milieu social de l'élève (%)

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt	
Sexe	G	11,5	16,4	35,2	0,3	11,2	4,6	20,7
	F	18,2	21,4	31,4	0,2	10,2	2,7	15,9
Cadre	14,3	19,0	38,4	0	7,0	2,5	18,7	
Prof Comm.	14,5	18,4	32,9	0	7,9	1,3	25,0	
Père Empl.	17,8	21,2	28,4	0,4	12,1	3,4	16,7	
Ouvr.	13,2	12,5	32,4	0,7	15,4	6,6	19,1	
Ensemble	15,5	19,4	32,9	0,2	10,6	3,5	17,9	

On ne saurait commenter trop longuement ces chiffres bruts, dans la mesure où il est probable que ces variables sociales interfèrent avec des variables scolaires cruciales pour rendre compte des orientations, à savoir l'option fréquentée et le niveau de réussite en Seconde.

Le tableau ci-après donne les orientations obtenues en fonction des options suivies en 2nde. Il illustre parfaitement... le caractère largement illusoire de la notion de 2nde de détermination, classe unique ouvrant tous les choix... En effet, les orientations des jeunes apparaissent très liées à l'option fréquentée en 2nde, à travers lesquelles c'est donc une réelle "pré-orientation" qui prend place. Ainsi, l'orientation en 1ère A peut varier de 0 à 63% des orientations selon qu'on suit une option Gestion ou Informatique, ou Arts plastiques; l'orientation en 1ère S varie quant à elle de 8% (option LV3) à 64,4% (option TSA); quant à l'orientation en 1ère G, elle varie de 0 (option Arts) à 55,9% (option Gestion). Il n'y a guère que la 1ère B à recruter de manière plus

équilibrée dans pratiquement toutes les options (avec néanmoins très peu d'élèves de l'option TSA ou Arts).

Un second constat, c'est l'articulation plus ou moins harmonieuse entre le contenu de l'option et la nature de l'orientation. Si on pouvait s'attendre à ce que les élèves de TSA s'orientent préférentiellement en 1ère S, il peut apparaître plus surprenant que ce soit également le cas des élèves suivant une option Langue morte. On pourrait presque dire que plus qu'une logique pédagogique, c'est une logique de classement scolaire qui est ici en cause : les "bons" élèves (qui, dans l'échantillon sont fréquemment dans ce type d'option) visent les "bonnes" Premières, indépendamment de leur contenu; si la meilleure Seconde est de nature littéraire et la meilleure Première à dominante scientifique, on s'adapte...

Tableau 8 : Orientations en fin de 2nde et options suivies (%)

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt	N	% F.
LV 3	45,3	18,0	8,0	0	9,3	2,7	16,7	150	61,3
Latin.Grec	10,8	22,5	58,8	0	2,9	0	4,9	102	59,8
Gestion	0	11,8	11,8	0	55,9	11,8	8,8	34	58,8
T.S.A.	0	4,4	64,4	2,2	2,2	4,4	22,2	45	17,8
Arts Plas.	63,3	3,0	13,3	0	0	10,0	10,0	30	66,7
Informat.	1,1	19,6	51,1	0	3,3	3,3	21,7	92	57,6
Pas d'op.	8,4	22,5	31,2	0,2	12,6	3,5	21,5	404	63,4
Ensemble	15,5	19,4	32,9	0,2	10,6	3,5	17,9	857	59,5

Troisième constat, la difficulté à interpréter certains chiffres, si on ne fait pas intervenir la notion de stratégie. Ainsi, le pourcentage élevé des redoublements dans les classes suivant l'option TSA ou Informatique, s'explique vraisemblablement par le fait que ces élèves visent une 1ère S, et "préfèreraient" redoubler plutôt que de s'orienter vers une autre Première.

Dernier constat, qu'illustre la dernière colonne du tableau (pourcentage de filles) : l'articulation entre une féminisation très inégale des différentes options et des différences aussi importantes d'orientation en fonction de l'option suivie suffit vraisemblablement à expliquer une bonne part des différences d'orientation entre garçons et filles soulignées ci-avant (cf Tableau 7). Cela n'exclut pas qu'à options identiques, les orientations des garçons et des filles puissent différer. Ainsi, si on intègre cette variable (en examinant les orientations en fonction de l'option et du sexe), on constate que les filles fréquentant les options LV3 et Arts sont plus nombreuses que les garçons à s'orienter en 1ère A, tandis que les rares filles ayant choisi l'option TSA sont encore plus nombreuses que les garçons à s'orienter en 1ère S. Les filles sont également plus nombreuses que les garçons à accéder à cette classe à partir d'une option Langue morte, qui, pour elles, constitue la "meilleure" classe (vu qu'elles n'accèdent que rarement à l'option TSA).

Néanmoins, la question de l'influence spécifique de l'option choisie sur les orientations, et l'articulation avec la variable sexe devra être reprise sur la base d'une analyse modélisée.

Il reste à examiner ce qui constitue un autre paramètre scolaire essentiel pour comprendre les orientations, à savoir les notes obtenues pendant l'année de Seconde.

Le tableau 9 illustre clairement la hiérarchie scolaire des sections : les élèves orientés en 1ère S sont très nettement les meilleurs en Mathématiques et en Physique, mais ils viennent aussi en tête en Français (et le niveau de leur moyenne, qui inclut en outre l'Histoire-Géographie et la 1ère langue, laisse à penser qu'ils sont également les meilleurs dans ces disciplines).

Tableau 9 : Orientation en fin de 2nde et notes moyennes dans cette classe

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt
Français	104,4	102,4	105,7	97,1	96,0	88,4	89,7
Maths	95,2	99,9	113,2	104,4	92,6	85,8	88,1
Physique	95,4	99,1	113,1	108,3	92,4	86,3	89,4
Moyenne 2°	99,3	101,2	113,0	98,0	91,8	83,0	85,4

NB : la moyenne de 2nde inclut en outre la note d'histoire-géographie et la note de 1ère langue vivante.

En termes de moyenne des notes, ce sont les 1ère B qui viennent ensuite, mais avec un écart sensible avec les S, assez bons en Français et moyens en Mathématiques et Physique. Les A sont meilleurs en Français que les B, mais nettement plus faibles en Sciences. Sans s'arrêter aux élèves de F (l'effectif étant trop faible), notons que les G viennent très loin derrière les séries générales : moyen-faibles en Français, et faibles en Sciences; ils sont cependant meilleurs que les élèves redoublants, eux-mêmes légèrement meilleurs que les élèves se voyant proposer une "réorientation" (en général vers un BEP). Notons que cette hiérarchie des sections est strictement conforme à celle observée au niveau national grâce aux évaluations de la DEP (Ministère de l'Education, 1989), tant par rapport à la moyenne de Français que de

Mathématiques; ces données nationales permettent en outre de situer la section E (non représentée dans l'échantillon), en l'occurrence très proche de la section S en Mathématiques, plus médiocre en Français (plus proche des séries F et G).

Ces grandes lignes de force sont légèrement modifiées quand on prend en compte le sexe de l'élève (cf Tableau 10) : chez les garçons, l'orientation en A est le fait d'élèves de niveau très proches de ceux s'orientant en B, et le clivage avec les élèves s'orientant vers les baccalauréats techniques et notamment G n'est que plus net. Chez les filles, il existe une hiérarchie plus nette entre B et A, les élèves choisissant cette dernière orientation étant nettement moins bonnes que celles choisissant la première. On ne remarque pas de différences de niveau scolaire entre les élèves des deux sexes amenés à redoubler ou à se réorienter.

Tableau 10 : Orientation en fin de 2^{de}, valeur scolaire (moyenne des notes de 2^o), et caractéristiques sociales de l'élève

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt	
Sexe	G	100,8	98,0	110,5	95,8	92,7	82,5	85,7
	F	98,7	102,9	114,9	100,1	91,1	83,5	85,1
Cadre Prof.père Ouvr.		102,2	103,6	115,9	---	98,4	83,9	86,0
		96,0	97,6	111,9	100,1	91,8	85,0	82,7

La prise en compte du milieu social ne bouleverse pas la hiérarchie scolaire des sections, mais permet de constater qu'à orientation identique, il y a des différences moyennes de niveau scolaire non négligeables entre les élèves de milieux sociaux contrastés : 4 points

séparent les élèves enfants de cadres ou d'ouvriers s'orientant en S, 6 points ceux s'orientant en A... Il n'y a cependant pas, quel que soit le milieu social, de recouvrement entre les différentes filières : les élèves de milieu populaire s'orientant en S sont meilleurs que les enfants de cadres s'orientant en A ou B; avec néanmoins quelques exceptions, ainsi les élèves de milieu aisé s'orientant en G sont meilleurs que les élèves de milieu populaire s'orientant en A. On remarque aussi que chez les enfants de milieu aisé, la réorientation vers un BEP concerne les élèves les plus faibles, elle concerne plutôt les élèves les moins mauvais (des mauvais) chez les élèves de milieu populaire.

Ces différents tableaux sont certes parlants, et attestent clairement des relations fortes qu'entretiennent les orientations prises avec tout à la fois le niveau scolaire, l'option suivie et les caractéristiques sociales de l'élève. Mais les analyses précédentes ont montré combien ces différents facteurs étaient imbriqués, et à nouveau le passage aux analyses multivariées s'impose...

Des premiers modèles ont été construits (cf Tableau 11 ci-après), pour rendre compte du fait de passer en 1ère (toutes options), opposé à toutes les autres orientations (réorientation, redoublement). Il apparaît clairement que le passage en 1ère est un phénomène avant tout scolaire : la note moyenne en 2nde joue très fortement, de même que le fait, à notes comparables, d'avoir redoublé la 2nde; on observe en effet que les redoublants passent davantage en Première, toutes sections confondues, à valeur scolaire comparable, de manière sensible puisque l'effet spécifique du redoublement est de l'ordre de 6 points de moyenne.

Tableau 11 : Modèles explicatifs du passage en classe de Première (toutes options)

	PREM 1	PREM 2	PREM 3	PREM 4
Constante	-16.65	-19.19	-0,398	-19.06
Moyenne 2nde	0.188***	-		
Moy.Lettres Moy.Sciences		0.111*** 0.103***		
Science Lettres .Faible-bon .Bon-faible .Bon-bon			2.145*** 1.989*** 4.914***	
Moy.let.filles Moy.let.garçons Moy.sci.filles Moy.sci.garçons				0.116*** 0.104*** 0.099*** 0.108***
Sexe F/G	0.242ns	0.236ns	0.246ns	-
Commerçants Cadres (/Ouvr) Employés Sans père	-0.206ns -0.266ns 0.098ns 1.212**	-0.215ns -0.273ns 0.090ns 1.201**	-0.026ns -0.182ns 0.149ns 1.119**	-0.220ns -0.273ns 0.098ns 1.207**
Redoub.seconde	1.197**	1.190***	0.960***	1.191***
Options seconde .Lang.viv. 3 .Latin-Grec .Gestion .TSA .Arts .Informatique	0.575* 1.082* 1.097*** -0.637ns -0.408ns -0.085ns	0.542* 1.052* 1.076** -0.621ns -0.449ns -0.072ns	0.521* 1.015* 0.581ns -0.607ns -0.106ns 0.090ns	0.555* 1.061* 1.049** -0.644ns -0.467ns -0.073ns
-2 LOG L	508.5	508.3	620.3	507.9
Gamma	82.4	82.4	73.0	82.4

Par contre, les facteurs sociaux jouent peu : garçons et filles passent pareillement quand leur niveau est identique, de même que toutes les

catégories sociales⁷. Notons enfin que les élèves fréquentant l'option Gestion ont, à notes comparables, plus de chances de passer en 1ère, sans doute du fait de leur "préorientation" vers la 1ère G, à laquelle accèdent, on l'a vu, des élèves relativement faibles. A un degré moindre, ce phénomène joue pour les élèves des options Latin-Grec et Langue Vivante 3, qui ont la possibilité d'accéder à une 1ère A.

Au-delà de l'impact du niveau scolaire moyen, il est intéressant d'examiner (cf le second modèle) le poids respectif des disciplines littéraires et des disciplines scientifiques, toujours en ce qui concerne le passage en 1ère, toutes séries confondues. On observe que de fait l'impact des notes dans les matières littéraires est très légèrement plus marqué que celui des matières scientifiques. De manière plus fine (cf 3ème modèle), on s'est intéressé à l'influence des "profils" scolaires des élèves, en distinguant ceux "bons" à la fois en Sciences et en Lettres (BB), ceux faibles en Sciences et bons en Lettres (FB), ceux dans la situation inverse (BF), et ceux faibles dans les deux champs disciplinaires⁸. Ce 3ème modèle montre que par rapport aux élèves uniformément faibles pris comme référence, les élèves de type BB viennent très loin en tête, suivis d'assez loin par les élèves faibles en Sciences mais bons en Lettres, puis, très proches cette fois, de ceux ayant le profil inverse. En d'autres termes, pour l'accès à une 1ère, être faible dans les matières littéraires ferme un peu plus de portes que d'être faible dans les matières scientifiques. Vu les résultats du tableau 6, présentant les

⁷ Exceptés les enfants sans père, qui bénéficient d'un avantage spécifique, soit que les conseils fassent preuve de fait de plus d'indulgence à leur rencontre, soit, plus probablement, du fait d'une gestion ambitieuse de leur carrière scolaire par les organismes de tutelle comme la DDASS (ce phénomène avait été observé au niveau 5ème).

⁸ Les élèves "faibles" sont en fait moyens-faibles ou faibles (moins de 95), les bons étant moyens-bons ou bons (plus de 105).

profils scolaires des élèves garçons et filles, une part (que les modèles permettent d'estimer à un tiers) des différences d'orientation entre les sexes, eu égard à l'accès à une Première (toutes options) passe par ces différences de profil, la fréquence plus forte des filles dans les profils dominés par un bon niveau littéraire facilitant leur passage dans cette classe.

En ce qui concerne l'accès à une Première toutes séries confondues, ce qui n'est sans doute pas très favorable pour observer d'éventuels effets d'interaction, le 4ème modèle montre que pour les filles, le poids des notes dans les matières littéraires est un peu plus fort que celui des notes dans les disciplines scientifiques, alors que c'est l'inverse pour les garçons. Ceci renvoie sans doute aux séries convoitées par les unes et les autres, les garçons visant notamment les sections les plus exigeantes quant au niveau scientifique.

Une façon de résumer, par un tableau descriptif simple, cette articulation entre orientation en fin de Seconde, sexe et niveau scolaire en Lettres et Sciences, consiste à calculer les moyennes dans ces deux domaines obtenues par les sous-populations orientées dans telle ou telle voie.

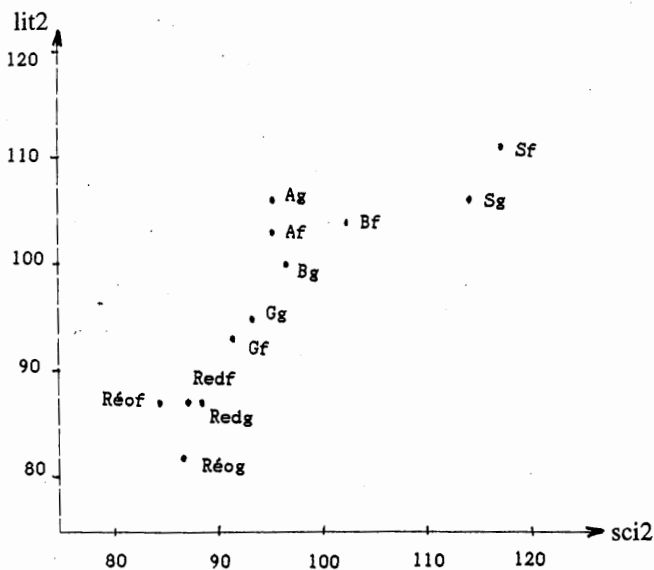
Tableau 12 : Moyenne en Lettres et Sciences des élèves en fonction de l'orientation obtenue et du sexe

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt
F. Lettres	103,1	104,1	110,6	93,9	93,1	87,2	86,5
F. Sciences	94,6	101,1	115,7	106,4	91,3	83,7	87,3
G. Lettres	106,0	100,1	106,1	85,3	94,5	81,9	86,6
G. Sciences	95,4	96,3	112,5	107,4	92,6	85,7	88,3

La résultante des phénomènes de relative sur ou sous sélection est claire : les filles qui s'orientent en S ont un niveau scolaire meilleur que les garçons, de même pour la série B; à l'inverse, les garçons s'orientant en A sont plutôt meilleurs (surtout en Lettres), ainsi que ceux, mais l'écart est très ténu, qui s'orientent en G.

Le graphique 1 situe dans l'espace des résultats scolaires en Seconde les différentes orientations en 1ère prises par les garçons et par les filles.

Graphique 1 : Niveau scolaire et orientation, par sexe



De la même manière, on peut examiner la résultante de "ce qui s'est passé en 2nde", sur la valeur scolaire des jeunes de milieux sociaux contrastés, orientés dans telle ou telle voie (cf Tableau 13).

Tableau 13 : Moyenne en Lettres et Sciences des élèves en fonction de l'orientation obtenue (enfants de cadres/enfants d'ouvriers).

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt
Cad. Lettres	108,2	105,6	111,6	-	89,6	86,5	87,7
Cad. Science	95,7	100,8	116,5	-	91,8	85,3	87,8
Ouv. Lettres	98,5	95,4	107,5	93,9	93,1	87,9	82,1
Ouv. Science	94,4	100,4	113,5	106,4	93,4	83,0	87,5

Ici, le plus frappant, c'est le meilleur niveau scolaire des enfants de cadres, au sein de chacune des classes de Première générales, S, B ou A. A l'inverse, les enfants d'ouvriers s'orientant en G sont plutôt meilleurs, tandis que les élèves réorientés et admis à redoubler sont tous faibles, mais légèrement plus quand il s'agit d'enfants d'ouvriers. Vu l'inexistence de biais sociaux dans les progressions enregistrées en cours de Seconde, et l'impact faible de la profession du père sur les orientations à valeur scolaire comparable, ces différences de niveau scolaire sont à rapporter essentiellement à des différences de niveau initial à l'entrée dans cette classe.

2. Quelques Première "à la loupe"...

Arrêtons-nous à présent sur l'orientation dans telle ou telle série de Première, dans la sous-population d'élèves admis en Première.

2.1. L'accès à la 1ère S

Commençons par la 1ère S, pour laquelle un certain nombre de modèles ont été construits (cf Tableau 14), incluant tous des mesures distinctes de réussite pour les domaines littéraires et scientifiques. Le premier modèle, incorporant les notes moyennes dans ces deux domaines, atteste du poids très fort des matières scientifiques pour l'orientation en S, alors que les notes dans les matières littéraires seraient plutôt associées négativement à cette orientation (mais le coefficient est faible et peu significatif). A valeur scolaire identique, les filles s'orientent moins en S, de manière nette et très significative : leur "handicap" équivaut à près de 4 points en termes de note dans les matières scientifiques. Par contre, on ne note aucun biais social à niveau scolaire comparable, ce qui mérite d'être souligné, car à l'époque des anciennes Seconde différenciées, des biais sociaux importants marquaient l'accès à une Seconde C (Mingat et Perrot, 1983), les enfants de cadres supérieurs y accédant significativement plus souvent à niveau de réussite donné.

Soulignons que les redoublants, à la différence de ce qui était observé pour l'accès à une 1ère toutes sections confondues, passent moins en 1ère S à valeur scolaire comparable (la stratégie consistant à redoubler la Seconde dans l'espoir d'obtenir une Première S serait donc peu "payante"). Enfin, l'option suivie exerce une influence spécifique : à notes identiques, on passe moins en S dans les options LV3, Gestion et Arts, et davantage dans les options Informatique et surtout TSA (l'option Latin-Grec ne se distinguant pas significativement).

Tableau 14 : Modèles explicatifs de l'accès en Première S (parmi les élèves admis en Première)

	PREMS/1	PREMS/2	PREMS/3
Constante	-14.55	- 1.19	-14.99
Moy.lettres	-0.019*		-
Moy.sciences	0.161***		-
Sciences Lettres			
.Faible-Bon		-0.719ns	-
.Bon-faible		2.207***	-
.Bon-bon		2.722***	-
Moy.let.fille			-0.011 ns
Moy.let.garçon			-0.031**
Moy.sci.fille			0.152***
Moy.sci.garçon			0.178***
Sexe	-0.637***	-0.459**	-
Commerçant	-0.287ns	-0.188ns	-0.286ns
Cadre	-0.243ns	-0.207ns	-0.273ns
Employé	-0.343ns	-0.509ns	-0.358ns
Sans-père	-0.536ns	-0.690ns	-0.557ns
Redoub.seconde	-0.592*	-0.815***	-0.586*
Options seconde			
.Lang.vivante 3	-1.621***	-1.551***	-1.599***
.Latin-Grec	-0.239ns	0.309ns	0.257ns
.Gestion	-2.038***	-1.143*	-2.063**
.TSA	1.956***	1.915***	1.980***
.Arts	-2.049***	-1.474***	-2.029**
.Informatique	0.973***	0.928***	0.970***
-2 LOG L	493.3	575.3	492.5
Gamma	82.5	76.2	82.7

L'adoption de mesures alternatives de la réussite scolaire dans les deux domaines ne débouche pas sur des conclusions sensiblement différentes (second et troisième modèles). Tout au plus note-t-on, sans surprise, que le meilleur profil est celui des "bons en Sciences-bons en Lettres"

(BB), suivi d'assez près des "BF" ("bons" en Sciences, "faibles" en Lettres), alors que les "FB" n'ont par rapport à cette orientation aucun atout par rapport aux élèves faibles dans les deux domaines. Rappelons que les "BF" sont plus nombreux chez les garçons et les "FB" chez les filles. Néanmoins, même avec ce type de mesure, il reste un effet négatif du sexe (les filles passant moins, à profil comparable).

Le troisième modèle prend en compte à la fois le sexe et le niveau de réussite dans les deux domaines, pour tester d'éventuels effets d'interaction; on observe alors que pour les filles, l'influence des (bonnes) notes dans les matières scientifiques est un peu plus faible que pour les garçons, comme si elles étaient plus réticentes à cette orientation, quelle que soit leur valeur scolaire; en d'autres termes, il leur faut des notes supérieures en Sciences pour s'aventurer en 1ère S aussi souvent que les garçons. Autre constat, les garçons semblent légèrement dissuadés de s'orienter en 1ère S par de bonnes notes dans les matières littéraires, alors que ce n'est pas le cas pour les filles.

Un quatrième modèle (non repris dans le tableau 14) a combiné les "profils" ci-dessus et le sexe : on y retrouve les mêmes lignes de force : alors qu'on ne note pas de différence significative entre les sexes chez les élèves "faibles en tout", des différences apparaissent chez les élèves au profil contrasté. Les filles faibles en Sciences et bonnes en Lettres se détournent significativement de la 1ère S, les écarts entre les sexes étant également importants chez les élèves bons en Sciences et faibles en Lettres, et, de manière moins marquée chez les "bons en tout" (les garçons passant plus en 1ère S dans les deux cas). En d'autres termes, les orientations des filles "bonnes en tout" sont plus variées que celles des garçons de même profil scolaire.

Enfin, un éventuel effet d'interaction entre sexe et option a été recherché, qui introduit quelques nuances dans les relations dégagées précédemment entre option suivie et orientation en 1ère S. Ainsi (toujours à notes identiques), la tendance observée de passage moins fréquent en S dans les options LV3, Gestion et Arts semble être surtout le fait des (relativement rares) garçons qui les fréquentent. Les choses sont moins nettes en ce qui concerne les options davantage tournées vers la filière S : en TSA, le coefficient attaché à l'option est plus fort chez les filles, mais il cesse d'être significatif (sans doute en raison de leur effectif très restreint); en Informatique, elles iraient par contre moins en 1ère S que les garçons.

Reprenons, à titre d'illustration finale, les probabilités d'accéder à une classe de 1ère S (parmi les élèves admis en 1ère), que les modèles construits permettent de calculer par simulation, pour des élèves dont on connaît le sexe et le niveau scolaire en 2nde dans les matières littéraires et scientifiques (cf Tableau 15).

Tableau 15 : Probabilités (en %) d'accéder à une 1ère S (simulations effectuées sur base des modèles du tableau 14)

	Notes/Littéraires					
	85		100		115	
85 Notes Scient.	G	7,9	G	5,9	G	4,4
	F	3,7	F	2,8	F	2,0
100	G	49,4	G	41,6	G	34,2
	F	30,6	F	24,3	F	19,0
115	G	91,7	G	89,0	G	85,5
	F	83,4	F	78,5	F	72,7

Ces simulations font apparaître clairement qu'à valeur scolaire comparable, les filles passent toujours moins souvent en 1ère S; mais selon le profil des élèves, cet écart est plus ou moins marqué. On note aussi que plus les élèves sont bons en Lettres (à notes en Sciences données), plus leur orientation va être variée (et donc plus ils vont s'orienter ailleurs qu'en 1ère S). Soulignons enfin qu'il s'agit de simulations, alors que dans la réalité, les profils très tranchés (très bon en Lettres, très faible en Sciences) sont relativement rares.

2.2. L'accès à une 1ère B

Examinons à présent l'orientation en 1ère B, toujours dans la sous-population des élèves admis en Première.

A nouveau, un certain nombre de modèles ont été construits, incluant diverses mesures de réussite pour les domaines littéraires et scientifiques. Un premier modèle, incorporant les notes moyennes dans ces deux domaines, atteste du poids relativement faible des notes sur cette orientation, et plus précisément de l'influence négative (le coefficient est très faible mais très significatif) des notes dans les matières scientifiques, alors que les notes dans les matières littéraires n'exercent aucune influence significative sur cette orientation. Ce constat, troublant à première vue, se comprend par rapport aux orientations alternatives à laquelle l'orientation en 1ère B est opposée : elle apparaît comme une voie moyenne, où s'orientent des élèves moins bons en Mathématiques que ceux qui s'orientent en S, mais nettement meilleurs que ceux qui s'orientent dans les autres Premières (cf Tableau 9), et de même, à un degré moindre, pour le Français.

Tableau 16 : Modèles explicatifs de l'accès en Première B (parmi les élèves non admis en 1ère S)

	PREMB/1
Constante	+11.29
Moy.lettre	+0.051***
Moy.science	+0.055***
Sexe	+0.039ns
Commerçant	+0.033ns
Cadre	+0.039ns
Employé	+0.040ns
Sans-père	+0.841**
Redoub.seconde	+0.335ns
Options seconde	
.Lang.vivante 3	-0.920***
.Latin-Grec	+0.165ns
.Gestion	-1.155**
.TSA	-0.655ns
.Arts	-2.548***
.Informatique	+0.749**
-2 LOG L	696.9
Gamma	59.8

D'où en fait la nécessité de construire ces modèles d'accès à la 1ère B sur la seule population des élèves non admis en 1ère S, sachant qu'on entérine ainsi la hiérarchie scolaire des sections qui apparaissait clairement au vu des notes moyennes des élèves admis dans les différents types de Première (ce modèle est consigné dans le tableau 16). L'influence des notes scolaires, dans le choix d'une section B apparaît alors clairement : parmi les élèves non admis en 1ère S, ceux qui s'orientent en B sont meilleurs que ceux qui prendront une autre orientation, et ce tant en Lettres qu'en Sciences. A valeur scolaire identique, les filles ont les mêmes comportements que les garçons par rapport à cette orientation; de même, le milieu social n'exerce pas

d'influence significative. Les redoublants ne passent ni plus ni moins dans cette classe à valeur scolaire comparable. Enfin, l'option suivie exerce une influence spécifique marquée : à notes identiques, on passe nettement moins souvent en 1ère B dans les options Gestion, LV3, et Arts; si ce constat n'est guère étonnant par rapport aux deux dernières options qui traduisent des projets tout autres, il l'est plus par rapport à la première, qui ne semble pas fonctionner comme une voie offrant également l'accès aux 1ère B et G, mais plutôt comme une filière particulièrement sélective par rapport à la 1ère B; on remarque également la tendance (certes plus ténue) des élèves ayant suivi l'option TSA à s'orienter plus souvent en 1ère B, quand ils n'ont pu accéder à une 1ère S.

2.3. L'accès à une 1ère A ou G

La même démarche a été suivie (toujours en reprenant cette hiérarchie scolaire des sections), pour rendre compte du choix d'une Première A ou G (ces deux sections n'ayant pu être dissociées dans les modèles pour des raisons d'effectifs), parmi les élèves non admis en S ou en B (l'alternative étant alors le redoublement ou une réorientation en BEP).

Le tableau 17 ci-après montre que l'influence des notes scolaires, dans le choix d'une Première A ou G plutôt qu'un redoublement ou un BEP, parmi les élèves non admis en 1ère S ou B, est tout à fait nette : ceux qui s'orientent en A ou G sont meilleurs que ceux qui prendront une autre orientation. Néanmoins, cette supériorité scolaire est beaucoup plus marquée en Lettres qu'en Sciences, sans doute parce que les élèves les moins médiocres (dans cette sous-population) en Sciences gardent espoir d'accéder à une 1ère S après un redoublement.

Tableau 17 : Modèles explicatifs de l'accès en Première A ou G (parmi les élèves non admis en 1ère S ou B)

	PREM A-G
Constante	+14.25
Moy.lettre	+0.106***
Moy.science	+0.047***
Sexe	+0.047*
Commerçant	-0.926*
Cadre	-0.439ns
Employé	-0.297ns
Sans-père	+0.440ns
Redoub.seconde	+0.999***
Options seconde	
.Lang.vivante 3	+0.988***
.Latin-Grec	+0.132ns
.Gestion	+1.035***
.TSA	-1.529*
.Arts	+0.440ns
.Informatique	-1.238**
-2 LOG L	696.9
Gamma	59.8

A valeur scolaire identique, les filles ont tendance à "préférer" une 1ère A ou G à une autre orientation. Le milieu social n'exerce pas beaucoup d'influence, si ce n'est une légère tendance des enfants de commerçants-artisans à "préférer" un redoublement ou un BEP à une orientation en A ou G (quand S ou B n'ont pas été possibles). Le redoublement exerce par contre une influence très marquée, puisque les redoublants peuvent difficilement tripler leur Seconde, ni admettre facilement une réorientation en BEP; ils présentent donc une tendance très forte à "préférer" une 1ère A ou G. Enfin, l'option suivie exerce une influence sensible dans cette alternative : à notes identiques, on préfère nettement une 1ère A ou G quand on a choisi une option Langue vivante 3 (avec sans doute un projet littéraire), ou Gestion

(avec sans doute un projet de 1ère G); par contre, on "préfère" plus souvent redoubler (sans doute plus qu'une orientation en BEP) quand on a suivi l'option TSA ou Informatique, avec sans doute, au départ, un projet de 1ère S, voire de 1ère B.

2.4. Les orientations des élèves "bons", et des élèves "faibles", des spécificités ?

Ces mécanismes généraux d'orientation vers telle ou telle Première s'observent-ils à l'identique chez l'ensemble des élèves ? Rien n'est moins sûr, et la littérature existante invite plutôt à penser le contraire, en particulier que les différenciations sociales sont susceptibles d'être plus marquées dans la sous-population des élèves les plus faibles. Pour tester l'existence d'éventuels effets d'interaction de ce type, des modèles analogues aux précédents ont été construits sur la seule population des élèves faibles (élèves ayant une moyenne en Seconde inférieure à moins 1/2 écart-type de la distribution, soit 93). Le tableau ci-après donne la distribution des orientations de ces élèves, en fonction de leur milieu social.

Tableau 18 : Orientations en fin de 2nde et milieu social, chez les élèves faibles (moyenne en 2nde inférieure à 93 soit 1/2 écart-type) (%).

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt
Ouvrier	13,8	8,6	1,7	0	22,4	12,1	41,4
Commerçant	6,7	16,7	3,3	0	13,3	3,3	56,7
Cadre	8,6	10,8	5,4	0	18,3	7,5	49,5
Employé	15,8	14,7	5,3	0	18,9	8,4	36,8
Ensemble	12,5	13,2	4,9	0	19,4	8,2	41,8

Ce tableau, certes imprécis (puisqu'il n'est pas certain que les élèves soient tous "aussi faibles" selon les milieux sociaux), atteste d'un certain nombre de différenciations sociales. Ainsi, l'acceptation d'une réorientation est nettement plus fréquente chez les élèves de milieu populaire, alors que l'orientation en 1ère G ne distingue pas très fortement les diverses catégories sociales. L'observation du poids relatif des orientations en 1ère et du redoublement est intéressante, car ce dernier est sans doute la trace de stratégies ambitieuses en t+1 (on "préférait" redoubler qu'être orienté en A, B et G). En l'occurrence, le redoublement est nettement plus fréquent chez les enfants de cadres et de commerçants que chez les enfants d'ouvriers ou d'employés. On pourrait aussi s'arrêter sur l'écart important entre les enfants d'ouvriers et de commerçants, et ceux de cadres et d'employés, en ce qui concerne l'orientation en 1ère S, mais comme nous l'avons dit, ces données sont trop imprécises par rapport à une orientation en 1ère S où les notes jouent un rôle essentiel. Des analyses multivariées ont donc été réalisées, sur cette sous-population d'élèves faibles.

En fait, pour ce qui est de l'accès en Première, ce sont les facteurs scolaires qui s'avèrent largement déterminants, en l'occurrence les notes de Seconde et l'âge : passent plus souvent en Première les élèves ayant de bonnes notes (au sein de ce groupe d'élèves faibles), et les élèves en retard, pour qui l'alternative est la réorientation (le redoublement étant quasiment exclu vu leur âge). Ni le sexe ni la profession du père n'exercent d'influence à valeur scolaire comparable, dans cette population d'élèves faibles.

Il est par ailleurs apparu intéressant d'analyser la probabilité de redoubler, plutôt que d'être "réorienté", dans la sous-population des élèves non admis en 1ère. En fait, les modèles (non repris dans ce texte) s'avèrent peu à même de rendre compte de cette alternative. Les

notes de 2nde ne sont pas associées à une orientation plutôt qu'à une autre, ni le sexe, ni le milieu social, à l'exception des enfants de commerçants-artisans, qui se distinguent par des redoublements plus fréquents (mais le coefficient n'est que moyennement significatif). En fait, la seule variable à intervenir clairement, c'est l'âge scolaire, les élèves déjà en retard étant beaucoup plus nombreux à être réorientés, à valeur scolaire et caractéristiques sociales comparables.

Examinons pour finir l'orientation des élèves les meilleurs ("bons" à la fois en Lettres et en Sciences). Les analyses précédentes laissaient supposer que les filles de cette sous-population prenaient des orientations plus diversifiées que leurs homologues garçons. Le tableau ci-après montre que cette plus grande variété ne constitue pas un phénomène massif : certes, la concentration des "bons" garçons sur la 1ère S est très forte (près de 70%, contre 64,5 chez les filles de même niveau); mais si les filles de bon niveau vont beaucoup plus souvent en 1ère B que les garçons (24% contre 12%), ces derniers, quand ils ne s'orientent pas en 1ère S, "choisissent" plus souvent une 1ère A ou une 1ère G (il est vrai que les spécialités du baccalauréat G les plus masculines, comptabilité et vente, sont relativement plus prisées que la spécialité G1, secrétariat).

Tableau 19 : Orientation des élèves "bons" en Lettres et Sciences (note supérieure à 105), par sexe.

	A	B	S	G	Réo.	Total
G.	12,4	12,4	69,5	5,7	0	100
F.	8,8	23,9	64,6	1,6	1,0	100

3. Demander, et se voir accorder telle ou telle orientation

Il reste à dissocier, dans ces différences d'orientation, ce qui provient des demandes des élèves de ce qui traduit la sélection effectuée par les conseils de classe. Le tableau ci-après illustre cette nécessité, qui atteste d'un certain "jeu" entre voeux des élèves et décisions d'orientation.

Ce tableau descriptif apporte un nombre non négligeable d'éléments sur la hiérarchie scolaire existant de fait entre les différentes orientations. Un premier coup d'oeil sur les marges du tableau montre que trois voies sont plus souvent convoitées qu'obtenues -1ère A, B et S, tandis que deux sont dans la situation inverse -BEP et redoublement-, la 1ère G étant dans une situation intermédiaire, avec pratiquement autant d'élèves à la demander et à l'obtenir, mais sans qu'il s'agisse forcément des mêmes élèves, nous y reviendrons.

Une lecture en ligne permet d'examiner la probabilité de voir sa demande acceptée (poids des effectifs de la diagonale). Celle-ci est très forte quand les élèves demandent des orientations peu prestigieuses comme le redoublement (96%) ou une réorientation en BEP (96%). La situation est plus contrastée du côté des orientations vers la 1ère : la 1ère S vient en tête avec 86,6% de demandes satisfaites, suivie de la 1ère A (72,3) de la 1ère B (69,6) et de la 1ère G (66,2). Un observateur complètement ignorant de notre système pourrait donc en déduire que la 1ère G est vraisemblablement la filière la plus sélective, tandis que la 1ère S serait une filière facile à obtenir...

En fait, tout se passe comme si l'auto-sélection des élèves était d'autant plus marquée qu'ils envisagent une Première prestigieuse. Les élèves

qui demandent la 1ère S semblent en effet (nous y reviendrons) relativement bons, puisque c'est parmi eux que le nombre d'élèves orientés en fait vers le redoublement est le plus faible (8,7%), à la différence des A où 21,1% des élèves sont dans ce cas. Pour les élèves demandant B, filière intermédiaire entre les deux précédentes, on l'a vu, la situation est un peu plus complexe : "seulement" 69,6% des élèves obtiennent satisfaction, 18% redoublent, mais un nombre non négligeable est orienté en A (6%) ou en G (7,9%). C'est par rapport à cette dernière filière, la 1ère G, que le pourcentage d'élèves "déboutés" est le plus fort, et le pourcentage d'élèves se voyant proposer un redoublement est le plus élevé (26%), ainsi que pour ce qui est des réorientations vers un BEP (6,5%).

Tableau 20 : Voeux des élèves (en ligne) et décisions d'orientation (en colonne)

	A	B	S	G	BEP	RDT	TOTAL
A	120	0	3	5	3	35	166
B	8	158	1	18	1	41	227
S	2	5	278	5	3	28	321
G	0	1	0	51	5	20	77
BEP	0	0	0	1	15	0	16
RDT	1	1	0	0	1	25	28
TOTAL	131	165	282	80	28	149	835

Il semble donc qu'on soit en présence de populations de jeunes très "segmentées", depuis les jeunes sans problème demandant une 1ère S

jusqu'à la population nettement plus faible qui demande une 1ère G mais déborde de fait sur la population des futurs redoublants, voire des élèves réorientés. Notons enfin qu'à l'instar de ce qui avait été observé au collège, très peu d'élèves se voient proposer une orientation plus prestigieuse que celle qu'ils avaient demandée. C'est le cas pour 3 élèves ayant demandé A et d'un élève ayant demandé B, et ayant obtenu S, d'un élève ayant demandé G ou d'un élève ayant demandé le redoublement et ayant obtenu B, ou encore d'un élève ayant demandé un BEP et orienté en G, et d'un autre ayant demandé à redoubler et finalement orienté en A. Soit au total... 8 élèves (pas même 1 sur 100). Les conseils de classe fonctionnent donc avant tout de manière réactive, limitant les ambitions scolaires qu'ils jugent déraisonnables, mais ne suggérant que très rarement à des élèves peu ambitieux des orientations plus exigeantes. D'où l'importance cruciale des demandes, puisque celui qui ne demande pas par prudence excessive n'a que très peu de chances d'être encouragé par les conseils.

Avant d'analyser plus précisément les déterminants de la demande, terminons la lecture du tableau 20, qui indique également, en colonne cette fois, combien, parmi les élèves finalement orientés dans une filière, l'avaient demandé initialement. Vient en tête la 1ère S : 98,6% des élèves l'ayant obtenu l'avaient demandé, ce qui illustre bien que cette filière n'est pratiquement jamais proposée à des élèves ne l'ayant pas demandée, ou réciproquement, que les élèves ont tellement bien intégré son caractère d'excellence qu'ils ne se risquent à la demander qu'après un travail serré d'auto-sélection. Vient ensuite la 1ère B, rarement proposée à des élèves ne l'ayant pas demandé, si ce n'est à quelques élèves ayant demandé S. On note un schéma relativement proche avec la 1ère A, proposée cette fois à quelques élèves ayant demandé B. Les trois autres orientations -1ère G, redoublement, BEP- sont dans une situation tout autre : 64% "seulement" des élèves

orientés en G l'avaient demandé, tandis que 23% avaient demandé B, 6% A et 6% S. Notons en passant que la motivation dans ces classes ne peut être la même que quand ce sont plus de 90% des élèves qui l'avaient demandée (comme c'est le cas en 1ère A, B, S).

La réorientation vers un BEP avait été demandée (on pourrait mettre des guillemets à ce terme tant il est probable que les enseignants ont suggéré cette réorientation) par 54% des élèves, alors que 18% demandaient une 1ère G et 26% une autre 1ère; on remarque que cette orientation n'est pratiquement jamais proposée à des élèves ayant demandé un redoublement (1 élève seulement est dans ce cas). Enfin, l'orientation redoublement avait été demandée par 17% des élèves, les autres ayant demandé les diverses Premières (mais jamais une réorientation); réorientation et redoublement semblent donc constituer des "marchés" forts différents.

Une des pistes pour comprendre à la fois la concordance en moyenne forte entre vœux et demandes, et l'existence d'écarts, consiste à observer plus précisément l'auto-sélection⁹ réalisée par les jeunes. Un point de départ peut consister à calculer le niveau moyen, en Lettres ou Sciences, des jeunes demandant telle ou telle orientation (cf Tableau 21).

⁹ Soulignons qu'ici la notion d'auto-sélection se fonde sur l'observation des demandes de jeunes dont on connaît le niveau scolaire; d'autres auteurs (cf par exemple Guichard, 1985) utilisent ce terme pour désigner les demandes, indépendamment du niveau scolaire, ce qui nous semble contestable.

Tableau 21 : Moyennes en Lettres et Sciences, en fonction de l'orientation demandée

	A	B	S	F	G	BEP	Rdt
F. Lettres	99,9	100,3	108,9	89,5	97,8	94,8	85,4
F. Sciences	91,8	98,4	114,0	86,4	87,3	85,5	88,7
G. Lettres	102,6	97,2	102,7	81,0	90,9	84,3	83,4
G. Sciences	93,9	94,2	109,3	97,2	91,4	81,5	82,1
Tot. Lettres	100,9	99,1	106,1	84,4	91,1	88,5	84,5
Tot. Science	92,5	96,8	111,9	92,9	89,0	83,0	84,7

Ce tableau amène deux remarques. D'une part, les élèves ont bien intériorisé la hiérarchie scolaire des sections, qui se dégage de l'examen des orientations effectives en fonction du niveau scolaire (Tableau 9); tout au plus note-t-on que l'orientation en B semble sous-estimée par les élèves, puisque de fait les élèves qui se la verront proposée sont meilleurs que ceux orientés en A. Par ailleurs, le niveau moyen des filles est meilleur quelle que soit l'orientation demandée : les filles qui demandent S sont meilleures que les garçons (+6 points en Lettres et +4,7 points en Sciences), l'écart étant un peu moins fort en ce qui concerne les autres Premières; soulignons que la 1ère A fait exception à la règle, puisque les garçons qui la demandent sont légèrement meilleurs que les filles.

Soulignons que cette hiérarchisation des sections, bien intériorisée par les élèves, constitue aujourd'hui un fait bien établi; ainsi, une étude récente (Guichard, 1993) portant sur 1350 élèves de Terminale, débouche sur la "cotation" (de 0 à 20) suivante des différentes séries du Baccalauréat : 17,76 pour la série C, 17,26 pour D, 16,65 pour E;

viennent ensuite B (13,56), puis les bacs F et A avec des scores se situant autour de 11 (selon les options); ce sont les bacs G qui viennent en dernier (de 9,04 pour G2-comptabilité, à 7,85 pour G1-secrétariat).

Engageons à présent l'analyse plus fine des demandes des jeunes (et de leurs familles), en les rapportant avec leurs caractéristiques sociales et scolaires dont le niveau en Seconde et aussi les options suivies, à l'aide de modèles multivariés. Vu les résultats ci-dessus, il était justifié de s'intéresser à la demande pour la 1ère S, demande incontournable pour espérer obtenir cette filière.

En ne prenant en compte, dans un premier temps, que les caractéristiques individuelles des élèves, on constate que la demande pour la 1ère S résulte tout d'abord de la valeur scolaire (cf. Tableau 22) : les élèves ayant de bons résultats dans les matières scientifiques la demandent significativement plus, tandis que les élèves ayant de bons résultats dans les matières littéraires la demandent significativement moins; quant aux redoublants, à valeur scolaire identique, ils demandent nettement moins souvent cette orientation. Ce dernier constat peut étonner dans la mesure où les élèves n'ayant pas obtenu la 1ère S demandée se voient en général proposer un redoublement; cela dit, dans l'effectif total des redoublants, ceux qui avaient demandé une 1ère S restent peu nombreux (19%).

Autre constat, les filles, à valeur scolaire comparable, demandent significativement moins une orientation en 1ère S; cet effet du sexe est quantitativement fort, puisque l'auto-sélection des filles équivaut à

environ 4,7 points dans l'échelle des notes de Sciences¹⁰. Il n'existe par contre, à sexe et valeur scolaire comparables, aucune différence de comportement entre milieux sociaux (et le 3ème modèle montre qu'il en était de même au niveau des taux bruts).

Tableau 22 : Modèles explicatifs de la demande pour la 1ère S

	DEMAN.S 1	DEMAN.S2	DEMAN.S3
Constante	-12.40	-11.86	-0.3545
Moy.lettres	-0.019***	-0.023***	
Moy.sciences	0.144***	0.142***	
Sexe	-0.484**	-0.669***	
Commerçant	-0.630ns	-0.415ns	-0.184ns
Cadres	-0.507*	-0.382ns	-0.076ns
Employés	-0.501ns	-0.370ns	-0.291ns
Sans-père	-0.838*	-0.846ns	-0.605ns
Redoub.sec.	-0.899**	-1.110***	
Options 2nde			
.Lang.viv.3	-1.596***		
.Latin-Grec	0.096ns		
.Gestion	-1.584**		
.TSA	2.020***		
.Arts	-3.400***		
.Informatique	0.859***		
-2 LOG L	626.8	716.3	1105.1
Gamma	80.8	75.6	0.15

Quand on introduit en outre les options suivies (premier modèle), ces grandes tendances ne subissent pas de modifications sensibles en ce qui concerne le poids des facteurs scolaires. Par contre l'effet de la

¹⁰ Nous reviendrons plus spécifiquement, dans la dernière partie, sur ces différences de projets scolaires et professionnels en fonction du sexe.

variable sexe est un peu atténué : une part (environ 28%) de la tendance observée chez les filles à moins demander S passe par l'option fréquentée; en d'autres termes, les filles sont plus souvent dans les options où par ailleurs on demande moins souvent cette orientation. En ce qui concerne le milieu social de l'élève, on voit apparaître à option donnée un léger effet négatif chez les enfants de cadres : plus nombreux à bien réussir et à fréquenter des options où la demande pour S est fréquente, les enfants de cadres pourraient être encore plus nombreux à demander une 1ère S.

En ce qui concerne les options suivies, leur influence nette apparaît forte : à valeur scolaire et caractéristiques sociales identiques, on demande significativement plus une 1ère S quand on a choisi une option TSA, puis, mais de manière moins forte, une option Informatique; à l'inverse, les élèves qui demandent le moins souvent cette orientation sont ceux qui ont choisi les Arts plastiques, une troisième langue vivante, ou l'option Gestion.

Dans d'autres modèles (non repris ici), des effets d'interaction entre valeur scolaire et sexe ont été recherchés. Effectivement, l'influence des notes sur la probabilité de demander une 1ère S revêt des modalités légèrement différentes pour filles et garçons : alors que dans l'ensemble de la population, de bonnes notes en Lettres dissuadent plutôt de demander une 1ère S, ce n'est pas le cas pour les filles (la note en Lettres n'a chez elles aucun effet significatif). En ce qui concerne l'influence des notes dans les matières scientifiques, alors que dans l'ensemble de la population celle-ci s'avère très forte, ce n'est pas aussi vrai pour les filles, moins sensibles à leur niveau scolaire dans ces matières. Nous reviendrons, dans la quatrième partie, sur ces phénomènes d'auto-évaluation, sexuellement différenciés, dont des travaux récents (Marro, 1992) laissent pressentir l'importance.

Comme nous l'avons fait pour l'accès à une 1ère S, il est possible d'illustrer ces résultats en simulant à partir des modèles la probabilité de demander une orientation en 1ère S pour des élèves de niveau scolaire et de sexe donnés.

Tableau 23 : Probabilité (en %) de demander une 1ère S à valeur scolaire donnée

	Notes/Littéraires					
	85		100		115	
85 Notes Scient.	G	13,6	G	9,2	G	6,1
	F	8,7	F	6,8	F	5,2
100	G	60,6	G	49,8	G	38,9
	F	41,9	F	35,4	F	29,4
115	G	93,8	G	90,6	G	86,2
	F	84,5	F	80,6	F	76,0

A nouveau, si les garçons demandent toujours plus souvent une 1ère S, à valeur scolaire analogue, l'écart entre les sexes est plus ou moins net selon les profils scolaires, en moyenne d'autant plus élevé que le profil est bon (à l'exception des élèves moyens en Sciences et faibles en Lettres, où la "sur-demande" des garçons est particulièrement forte).

Il reste, enfin, à examiner les réactions des conseils de classe face à ces demandes pour la 1ère S. Les modèles construits à cette fin montrent que les conseils tiennent compte bien sûr du niveau en Sciences, mais aussi, de manière moins marquée mais significative, des notes dans les matières littéraires. A notes comparables, il n'y a pas de sélectivité plus forte à l'encontre des redoublants; mais il n'y a pas, non plus, tendance à compenser l'auto-sélection plus forte dont ils font preuve par rapport à la 1ère S, puisque le tableau 20 montre que parmi

les 282 élèves orientés en S, seuls 4 ne l'avaient pas demandé et ont donc été "tirés vers le haut" par les conseils de classe.

Un schéma analogue se retrouve en ce qui concerne les filles : à valeur scolaire analogue, leur demande est instruite de manière analogue. Enfin, aucun biais social n'est observé. Les conseils font donc preuve d'un fonctionnement "méritocratique" (mais à nouveau n'ont guère tendance à corriger leur autosélection plus forte).

En conclusion, ces analyses mettent à jour deux éléments : le poids très fort des options suivies dans les orientations en fin de Seconde, d'une part, et d'autre part l'importance des différences entre les sexes pour ce qui concerne la 1ère S, qui tranche avec la discrétion des effets sociaux.

Une façon de résumer la genèse des différences entre les sexes consiste à séparer ce qui, dans la différence d'accès à la Première S s'explique 1) par le niveau de réussite en 3ème, 2) la progression en cours de 2nde, et donc le niveau à l'issue de cette classe, 3) les choix d'options, et 4) la demande d'orientation elle-même. Le tableau ci-après fait apparaître les écarts dans la probabilité d'accès à la 1ère S entre garçons et filles, à ces différents stades.

Tableau 24 : Décomposition des écarts d'accès en 1ère S selon le sexe (Probabilités prédites garçons moins probabilités prédites des filles)

	Fin de 3° (notes)	Fin de 2° (notes)	Notes et Options	Orientat. effective
	- 2.6	- 3.5	0	+ 3.8

En fonction des notes de 3ème, les filles devraient aller davantage que les garçons en 1ère S (d'où un écart négatif de 2,6 dans la première case du tableau). L'écart dans les probabilités prédites est encore plus marqué en fin de 2nde du fait des meilleures progressions des filles à ce niveau. Par contre, quand on tient compte des options suivies en 2nde, l'écart entre les probabilités des garçons et des filles devient nul. C'est dire que le choix d'option a pour les filles un poids suffisamment déterminant pour annuler les conséquences prévisibles de leur meilleure réussite. L'écart prédit sur la base des notes et des options étant nul et l'écart d'orientation effectif dans cette classe étant de 3,8 points à l'avantage des garçons, on peut en déduire que le poids des demandes d'orientation en fin de 2nde (à notes et options données) est lui-même égal à cette valeur. Il est donc clair que les demandes d'orientation jouent un rôle déterminant dans les différences d'accès en 1ère S entre garçons et filles, à égalité d'importance avec l'influence spécifique des choix d'options. Ces derniers peuvent être interprétés comme une demande anticipée (dès la fin de la 3ème les filles envisageraient des carrières scolaires différentes de celles des garçons); mais il n'est pas exclu que les filles paient involontairement le prix d'une évidente rigidité des orientations en fin de Seconde en fonction des options suivies.

Chapitre IV :
La "face subjective" de l'orientation,
et les différences de comportement
entre garçons et filles

L'enquête statistique en atteste clairement, ce sont bien des différences de comportement qui sont à la racine des différenciations de carrières scolaires entre filles et garçons, en particulier de leur moindre présence dans la filière S. Pour avancer dans la compréhension de ces différences, il est apparu indispensable d'entreprendre une investigation qualitative, en menant auprès des jeunes des entretiens approfondis. L'objectif était d'analyser la manière dont les jeunes élaborent leurs projets scolaires et professionnels, et de dégager d'éventuelles spécificités en fonction du sexe. Les travaux existants en ce domaine (cf Duru-Bellat, 1990) permettaient d'émettre un certain nombre d'hypothèses.

1. Hypothèses et conception des entretiens

De manière générale, les psychologues tendent à décrire le choix professionnel comme un "appariement" entre une image de soi-même et l'image d'une profession, ce qui invite à explorer ces deux dimensions. En ce qui concerne l'image que le jeune se forme de soi-même, l'auto-évaluation qu'il fait de ses propres compétences apparaît comme un facteur essentiel (Marro, 1992). Cette auto-évaluation prend en compte ces signes "objectifs" de réussite que sont les notes mais ne s'y réduit pas; au contraire, il semble qu'à notes comparables, les filles aient tendance à moins s'attribuer des compétences (voire des dons) que leurs camarades garçons, dans les disciplines connotées comme masculines. Quand elles y réussissent bien, alors elles tendent davantage à attribuer leurs succès à des facteurs externes (chance, professeur) qu'à leurs propres capacités. Ce mode de fonctionnement valorisant les facteurs externes, typique, d'après les analyses des psychologues sociaux, des groupes dominés, résulte pour une large part de la socialisation scolaire. L'école apparaît en effet comme le lieu où

chaque élève apprend à "découvrir ses propres performances et à les situer par rapport à celle des autres", et progressivement à "incorporer ces performances à sa propre image" (Guichard, 1993).

L'expérience scolaire apprend donc au jour le jour aux élèves à s'estimer compétents dans tel ou tel domaine, et à juger désirable telle ou telle compétence. Or qu'il s'agisse des disciplines scolaires ou de leurs débouchés professionnels, la dimension féminin/masculin est toujours présente en filigrane. En l'occurrence, la représentation dominante de la science et du scientifique type incorpore des qualificatifs plus proches des modèles masculins, avec par conséquent une difficulté pour les filles à s'identifier à ces domaines. On examinera donc avec attention à la fois les auto-évaluations des filles, les jugements qu'elles portent sur leurs propres compétences, et le type de profession qui leur semble correspondre à l'image qu'elles se font d'elles-mêmes.

En même temps, ce processus d'"appariement" ne se déroule pas dans un vide social. D'une part parce qu'il s'élabore au jour le jour au travers d'interactions sociales avec les pairs et les enseignants, et par rapport avec d'éventuels modèles d'adultes rendant imaginable tel choix professionnel a priori non conforme (l'importance d'un modèle apparaît grande pour les filles dotées d'un projet scientifique, cf Marro, 1992). D'autre part, la hiérarchie scolaire des disciplines et des sections n'est pas sans peser sur les choix, et les filles de bon niveau scolaire peuvent se trouver amenées à s'orienter dans une 1ère S par pure logique scolaire. Elles peuvent aussi (cela semble en partie le cas au vu de l'étude statistique) prendre des distances par rapport à cette logique scolaire, et cette relative liberté mérite aussi d'être interrogée : serait-ce parce que, par rapport aux garçons, elles se sentent plus libres

de suivre leurs goûts, vu le caractère second qu'aura leur engagement professionnel ?

Toujours est-il que cette logique scolaire s'articule avec une "logique de sexe", en l'occurrence une anticipation de l'avenir dont nombre d'études (cf par exemple Boyer et al., 1991) montrent qu'elle est fortement différenciée selon le sexe. On s'attachera donc à décrire ces anticipations de l'avenir (professionnel et plus largement personnel), en tentant de cerner la place qu'y tiennent les rôles de sexe. Des recherches anciennes (Bisseret, 1974) montrent que les filles (et non les garçons) perçoivent leur sexe (social) comme une source de limitations, l'appartenance à un groupe de sexe étant toujours spontanément prise en compte, alors que les garçons élaborent leurs projets dans une perspective fondamentalement individuelle.

Logique scolaire, logique de sexe, mais aussi logique sociale, et on ne saurait comprendre les projets des jeunes sans les situer par rapport à leur milieu familial. Pour la famille, l'objectif minimal est, au travers de ses enfants, la reproduction du niveau social, et si possible une mobilité ascendante. Certes, aujourd'hui, on n'attend plus que cet objectif passe pour les filles par un "bon mariage" (et non, comme pour les garçons) par l'accès à telle ou telle profession, et les parents se rallient aujourd'hui à des propos très égalitaires concernant l'importance des études et du métier pour leurs enfants des deux sexes. Mais il n'est pas certain que très concrètement les parents aient dans les deux cas des attentes identiques (n'accepte-t-on pas qu'une jeune femme même diplômée arrête de travailler pour élever ses enfants, alors que ce cas de figure est pratiquement inconcevable chez les jeunes hommes ?). Une question est alors de savoir ce que les jeunes perçoivent de ces attentes subtilement différenciées.

On pourra, enfin, analyser comment la situation et composition de la famille affectent ces logiques dominantes. Certaines études montrent l'importance des rapports mères-filles, et plus précisément de l'appui très fort que peut trouver une fille dont la mère a eu pendant sa vie à "payer" une faible formation ou une dépendance personnelle. On sait aussi combien la composition de la fratrie peut affecter les choix des filles : il semble que les filles qui s'orientent vers des métiers considérés comme masculins soient souvent des "garçons de substitution" (Daune-Richard et Marry, 1990), c'est-à-dire remplissent pour leurs parents le rôle attendu d'un garçon absent ou défaillant, par rapport aux objectifs de reproduction ou de mobilité sociales.

Ce sont tous ces éléments que nous avons cherché à explorer dans la soixantaine d'entretiens réalisés dont nous allons à présent rendre compte. Nous avons rencontré des jeunes filles et des jeunes gens scolarisés dans des Premières générales (A, B ou S), afin de comprendre la logique de leur choix de filières. Si le choix des jeunes s'est fait avant tout par "appel aux volontaires", et en visant avant tout des jeunes filles scolarisées en S, nous avons cherché, en utilisant les données du fichier statistique, à inclure dans l'échantillon des jeunes au profil "atypique", en l'occurrence des jeunes (et notamment des jeunes filles), qui n'avaient pas des résultats faibles dans les matières scientifiques en Seconde, et ne se sont pas néanmoins orientés en S à l'issue de cette classe. Au total, soixante et un jeunes ont pu être interviewés (entre la mi-mai et la mi-juin 1993), dans deux des quatre lycées de l'échantillon, sachant que ces entretiens ont duré environ quarante-cinq minutes. Les jeunes se répartissent comme suit : 17 garçons, dont 8 "littéraires" (6 A et 2 B) et 9 élèves de S, 44 filles dont 19 "littéraires" (13 A et 6 B), et 24 élèves de S (plus une élève de E). L'exploitation des entretiens a été faite question par question, mais aussi de manière moins systématique, en se centrant sur l'articu-

lation des réponses tout au long d'un entretien donné, pour rechercher les cohérences et les contradictions éventuelles dans les propos d'un même jeune.

Avant d'analyser en détail le contenu des discours tenus par les lycéens, évoquons rapidement les grandes lignes de ces entretiens; ceux-ci, de type semi-structuré, invitaient les lycéens à évoquer successivement quatre grands thèmes : tout d'abord, leur itinéraire scolaire et leur niveau dans les différentes matières, ainsi que leurs préférences, au collège tout d'abord, puis pendant l'année de Seconde, et cette année, en Première. On leur demandait également de justifier leurs choix d'orientation. Dans une seconde partie, les jeunes étaient invités à parler de leurs projets d'étude, de leur projet professionnel, et de leur projet de vie, de manière très ouverte. Puis, une troisième partie de l'entretien se centrait sur les appréciations des jeunes par rapport aux disciplines et aux professions scientifiques, et tentait de cerner les personnes ayant pu participer à la genèse de projets professionnels de ce type. Pour terminer, on invitait les jeunes à apporter quelques éléments sur leur milieu familial, pour essayer de préciser d'éventuelles influences par rapport à leur orientation et à leur choix professionnel.

2. Niveau et itinéraire scolaire du collège à la classe de Première

La première partie de l'entretien concernait donc le jugement rétrospectif porté par les jeunes sur leur niveau scolaire (et plus largement leur vie) pendant les "années-collège" : points forts et points faibles, matières préférées ou rejetées, projets scolaires et professionnels à cette période, type de loisirs (notamment existence de loisirs "scienti-

riques")... On les interrogeait ensuite sur le déroulement de l'année de Seconde : leur impression générale, les bonnes et les mauvaises surprises, les difficultés spécifiques et les changements par rapport au collège dans le niveau de difficultés mais aussi les préférences disciplinaires (etc.)... Une question précise les invitait à préciser dans quelle matière ils se sentaient le plus "doué" et le moins "doué".

Puis, on leur demandait de donner leurs moyennes (ou niveau) en Maths, Physique, Français, Langues, Histoire et Géographie en fin de Seconde, et d'indiquer quels choix d'orientation avaient été envisagés, quelle solution avait été retenue et pourquoi. Une question portait sur les options demandées et suivies en Seconde : les jeunes ont-ils obtenu ce qu'ils voulaient, et quelles étaient les raisons de leur choix (goût, facilités, ou stratégies par rapport à un établissement ou telle ou telle filière...). Enfin, on les invitait à parler du déroulement de cette année de Première : vécu, réussite, orientation vers tel ou tel baccalauréat...

L'entretien débutait donc par la vision rétrospective des élèves de Première, sur leur scolarité au collège; il faut souligner d'emblée que la population étudiée constitue le "produit" d'un certain filtrage scolaire, puisqu'il s'agit d'élèves passés de Troisième en Seconde, et qui plus est de Seconde en Première générale (l'échantillon étant composé uniquement de 1ère A, B ou S, plus une élève de E); indépendamment des biais liés à l'"illusion rétrospective" (qui amène souvent à reconstruire l'histoire en fonction du présent, ou encore à enjoliver le passé), on devait donc s'attendre à ce que la scolarité au collège ne soit pas rapportée comme trop catastrophique....

Effectivement, chez ces élèves parvenus en Première, la scolarité au collège est décrite comme non problématique : "ça allait partout" est la réponse dominante... On remarque aussi que l'évocation de la

période "Collège" amène les lycéens à décrire leur vie de loisirs, où dominent le sport et (loin derrière) les activités expressives comme la danse ou la musique. Par contre, spontanément, ces jeunes évoquent très peu de pratiques para-scolaires ou de loisirs scientifiques (lecture de revues scientifiques, informatique...), ce qui ne nous a pas permis d'observer d'éventuelles différences entre les sexes, à l'instar d'autres travaux (Baudelot et Establet, 1991). Notons également, nous y reviendrons, que peu de projets professionnels sont évoqués spontanément au souvenir de cette période. Mais même si les jeunes donnent une vision positive de la période vécue au collège, avec beaucoup de souvenirs concernant les loisirs et les "copains", ce qui concorde avec les analyses récentes du Ministère de l'Education Nationale sur la vision du collège par les collégiens (pour 91% d'entre eux, au niveau 5ème il est vrai, ce qui plaît le plus au collège, c'est "retrouver ses copains"), ils ne décrivent pas, par contraste, de façon sombre leur passage au lycée.

Pour une majorité de jeunes, ce passage s'est fait sans problème, et ils ne notent pas de fortes différences entre collège et lycée. Si différences il y a, elles sont jugées positives : on souligne en particulier que la scolarité au lycée laisse plus de liberté et d'autonomie, et requiert de se prendre en charge (seuls quelques jeunes déplorent ce qui apparaît comme une trop grande liberté). Environ un tiers des jeunes soulignent cependant qu'une période d'adaptation est nécessaire. Les changements les plus souvent cités sont la charge plus lourde en heures de cours et surtout en travail personnel, ainsi que la nécessité de savoir prendre des notes, la baisse sensible du niveau moyen de notation, et la taille plus imposante de l'établissement. Dans l'ensemble, les lycéens disent avoir gardé les mêmes préférences disciplinaires, sauf quand un professeur particulier arrive à renverser une aversion pour une

discipline... Notons aussi que quelques jeunes soulignent le niveau d'exigence plus élevé en Français, par rapport au collège.

Au-delà de ces tendances moyennes, une réelle variété apparaît quand le jeune est invité à évoquer ses points forts ou ses points faibles. Cette variété est structurée d'une part par le sexe¹¹, d'autre part par la spécialité de la Première fréquentée, ces deux variables étant elles-mêmes liées. Nous avons donc choisi d'exploiter ces entretiens en distinguant systématiquement quatre sous-groupes : filles scolarisées en 1ère A ou B (n=19), garçons scolarisés dans ces filières (n=8), filles scolarisées en S ou E (n=25), garçons scolarisés en S (n=9).

* Les filles "littéraires" mettent en avant, pour ce qui est de leurs points forts, les langues vivantes et le Français (une fille sur deux cite l'une de ces matières) et, moins souvent, l'Histoire-Géographie; ces matières sont aussi celles qui sont déclarées comme préférées au collège, même si on remarque que le goût pour les langues apparaît plus marqué, à cette période, que l'amour du Français. Les points faibles cités portent uniquement sur les Mathématiques (une fille sur quatre) et la Physique (une fille sur cinq), qui sont aussi les matières déclarées comme rejetées au niveau du collège. Ces filles, qui, rappelons-le, sont scolarisées en 1ère A ou B, se sentent donc avant tout "douées" en langues (une sur deux); elles sont moins nombreuses à se dire douées en Français (une sur cinq), et très rares à évoquer d'autres disciplines. Réciproquement, c'est en Mathématiques et en Physique qu'elles se disent le moins douées; soulignons le "cas" de la

¹¹ La plupart des recherches montrent que le sexe n'est lui-même pas sans rapport avec les appréciations que l'on porte sur ses compétences; ainsi, à notes comparables, il semble que les filles se jugent moins "bonnes" que leurs homologues garçons, dans les matières connotées comme masculines. Les auto-évaluations utilisées ici ne donnent donc qu'une vision à minima des différences entre les sexes.

Physique, toujours citée en négatif dans cette sous-population, alors que les Mathématiques sont parfois citées en positif (une fille sur six se disant "douée" en cette matière). Ce type d'observation concorde avec les études réalisées en France (notamment Desplats, 1989, Baudelot et Establet, 1991), où des discordances de goût ou d'attribution de compétences entre les Mathématiques et la Physique sont fréquemment observées chez les filles, alors que le "couple" Maths-Physique est beaucoup plus systématique (en positif ou en négatif), dans les jugements des garçons.

Ces auto-évaluations des jeunes filles vont les conduire à des choix d'options particuliers à l'entrée en Seconde : elles vont être nombreuses, en particulier, à aborder l'étude d'une troisième langue vivante, quitte à demander pour cela une dérogation, ou encore à le faire par correspondance. Si les langues apparaissent clairement comme la matière que l'on étudie par plaisir, elles sont aussi, aux yeux des jeunes filles, porteuses de débouchés. Et, de manière plus générale, ce sont ces deux thèmes, goûts et débouchés, qui structurent la façon dont elles justifient leur orientation. La filière S est parfois évoquée comme n'intéressant pas (de par les débouchés spécifiques qu'elle offre), ou encore rejetée à cause d'une aversion pour la Physique.

Notons que les Mathématiques vont au contraire être davantage jugées positivement une fois l'orientation littéraire prise : nombre de jeunes filles apprécient un programme moins chargé et se mettent à y prendre goût, voire à déplorer le caractère trop facile du programme... Celles qui réussissent en Mathématiques font alors tout pour continuer à en faire un minimum, et s'orientent alors en B ou A1 (l'option du baccalauréat littéraire comportant un enseignement obligatoire de Mathématiques); si A1 est choisi essentiellement pour continuer à étudier des Mathématiques, un intérêt pour l'économie et le souci des

débouchés sont aussi évoqués à l'appui d'une orientation en B. Certaines évoquent aussi une certaine appréhension du poids de la Philosophie en A, ou encore le souci de ne pas se retrouver dans cette filière dévalorisée qu'est à leurs yeux A2 (baccalauréat le plus conséquent en langues vivantes).

Ce point ne semble pas gêner le plaisir des élèves qui s'orientent dans cette filière : elles disent l'avoir choisie par plaisir, parce qu'on y étudie les matières qu'on préfère et celles-là seulement, en particulier les Langues. La filière A2 apparaît bien comme la filière consacrée aux Langues, alors que le goût pour le Français, ou l'attraction pour la Philosophie, qui occupent pourtant une place importante dans les programmes, les horaires, et les coefficients au baccalauréat, ne sont jamais évoqués. Enfin, une jeune fille souligne qu'un des avantages de la filière A, c'est le rythme moins tendu qui y régnerait, par rapport aux filières scientifiques, avec "moins de cours, plus de loisirs pour la lecture et la réflexion"...

Notons qu'on ne retrouve pas, sur notre échantillon, cette tendance des filles "non scientifiques" à sur-estimer le niveau d'exigence en Maths ou en Physique pour accéder à une Première S (Marro, 1992). Le seul élément allant dans ce sens (et très conforme à la littérature existante) est la tendance des filles à ne pas se juger "bonnes" en Maths même quand elles ont des moyennes... au moins moyennes, et à s'orienter en conséquence !

Au total, cette sous-population apparaît très homogène dans ses préférences et la vision qu'elle donne de son passé scolaire. Citons néanmoins quelques cas plus marginaux. Ainsi, cette jeune fille, qui se sent "douée" en Maths et peu "douée" en Français, qui finalement va s'orienter en 1ère A2 par amour pour les langues; elle affirme qu'elle

aurait bien tenté S, mais voulait continuer à étudier trois langues vivantes; elle déclare en outre ne pas voir à quoi S pourrait la mener, alors que les langues lui font espérer des voyages à l'étranger (ou du moins un travail en agence de voyages)... Elle reconnaît également avoir eu peur d'échouer en S.

On retrouve ce manque de confiance dans ses capacités scientifiques chez une autre jeune fille qui déclare -c'est rare- la Physique comme l'une de ses matières préférées au collège, y obtient une bonne moyenne en Seconde, se voit proposer une orientation en S... et y renonce en ayant peur d'être trop juste ("pour faire S, il faut un esprit logique que je n'ai pas"); en outre, une orientation en S lui paraissait "inutile", n'étant pas attirée par des débouchés scientifiques. On pourrait, en guise de résumé grossier, dire que les deux clés pour comprendre cette sous-population sont l'amour des Langues et le rejet de la Physique, sans qu'il y ait de franche attirance pour le Français ou la Philosophie, ni d'ailleurs de franc rejet des Mathématiques.

* Les propos des "garçons littéraires" ne diffèrent pas sensiblement; soulignons cependant quelques nuances : si les garçons mettent en avant leurs succès en Langues (plus d'un sur deux), on remarque que pour ce qui est de leurs préférences, le Français ou l'Histoire-géographie "talonnent" les langues plus nettement que chez les filles. On remarque par ailleurs qu'ils parlent moins de leurs difficultés en sciences, ou tentent de les justifier, comme cet élève qui juge les Mathématiques trop "carrées", et peu créatives -"on suit le raisonnement des autres"-. Ils sont aussi nombreux que les filles (un sur deux) à se dire "doué" en Langues, et on peut souligner qu'aucun d'entre eux ne se dit "doué" en Mathématiques, à la différence de leurs homologues filles (chez elles, on peut se sentir douée en Mathématiques et se retrouver dans une filière littéraire, cas de figure qui n'existe pas chez

les garçons). Notons aussi qu'il y a dans cette sous-population de garçons "littéraires" des élèves faibles dans une langue, ce qui n'arrive jamais chez les filles.

Ces tendances se retrouvent dans les jugements portés sur la scolarité en Seconde et Première : les langues sont moins souvent mises en avant, alors que le Français et ses vertus de réflexion sont plus souvent cités que chez les littéraires filles. Le rejet des Mathématiques semble également plus marqué : l'un d'eux parle de "phobie" des Mathématiques qui n'"apprennent rien sur la vie", tandis que d'autres soulignent simplement que les Maths ne les intéressent pas. Notons aussi qu'un garçon déplore que la filière A soit perçue comme un choix négatif, avec à la clé une "ambiance dégradée". Cet élève présente l'originalité (dans cette sous-population de garçons) d'avoir refusé S (en ayant dû convaincre ses parents), simplement parce que les sciences "c'est pas mon truc"; il se rapproche en cela des filles, avec un niveau scolaire bon dans toutes les matières mais un souci d'écouter ses propres préférences...

* Venons-en aux **filles scolarisées en S** (plus une élève de E). Ce sont dans l'ensemble d'anciennes bonnes élèves, qui se disent bonnes en Maths (près d'une sur deux) et en Français, mais aussi en Langues et en Sciences Naturelles; les Maths viennent ici nettement en tête, et le Français apparaît dans quelque cas comme un point faible au niveau collège. Les préférences distinguent encore plus nettement ces filles de leurs camarades littéraires : les Maths viennent en tête, bien devant les Langues, et on note que le Français, où l'on réussissait pourtant bien, n'est que rarement cité comme une matière préférée (ni plus ni moins que l'Histoire ou la Physique), et il peut même être rejeté.

Ces "scientifiques" sont souvent prudentes quant à leurs dons : elles éludent parfois la réponse, ou se déclarent "moyennes en tout", voire pas douées en Maths alors que leur moyenne dans cette matière est parfois très honorable, telle cette lycéenne qui après s'être déclarée "peu douée" annonce une moyenne de 16 en classe de Seconde. Néanmoins, nombre d'entre elles (une sur deux) se disent douées en Sciences ou en Maths; c'est moins le cas en Physique, en tant que telle, constat que l'on peut rapprocher de la tendance, observée dans d'autres enquêtes, qu'auraient les filles à sous-estimer leur niveau de réussite en Physique, par rapport aux évaluations des enseignants (Marro, 1992). Elles évoquent aussi la Biologie (avant les Langues), et on remarque quelques filles se déclarant peu douées en Français (ce qui n'apparaissait jamais chez les littéraires); enfin, parmi ces élèves de S, deux se disent peu douées en Physique et une en Maths (l'élève citée ci-dessus). Les élèves qui se disent en difficulté en Physique le justifient par le fait qu'il faut beaucoup apprendre, alors qu'on n'en voit pas l'utilité.

La classe de Première est vécue par ces jeunes filles comme difficile : beaucoup plus souvent que les littéraires, on souligne que le passage 2nde/1ère est plus ardu que le passage 3ème/2nde; non seulement plus de travail est requis, mais les programmes apparaissent plus complexes, en particulier en Mathématiques et en Physique. D'où certains cas de "décrochage" et de réorientation vers des orientations littéraires, sachant que les difficultés scolaires ne sont pas seules en cause. Ainsi cette jeune fille qui avait choisi S alors que ses goûts et préférences penchaient plutôt pour des matières littéraires : "j'avais les moyens de passer en S, donc pourquoi pas... ça laisse plus de débouchés"; elle se repliera sur A1 sans beaucoup d'états d'âme. Ou cette autre, au profil très proche, qui regrette seulement que cette réorientation vers A1 lui

ferme des portes en termes de débouchés, et craint aussi la Philosophie qui l'attend en Terminale A.

Certaines jeunes filles se "replient" sur D à cause de leurs difficultés en Physique (ou de l'appréhension du programme de Physique de Terminale C), ou plus globalement parce qu'elles ne se sentent pas capables d'obtenir un baccalauréat C. Le fait de mettre en avant un goût particulier pour la Biologie est plus rare; seule une jeune fille explique qu'elle a refusé une orientation en Terminale C à cause de son attirance pour cette matière, arguant que "si je fais quelque chose que j'aime, je le ferai mieux", et déclarant donc préférer "un bon bac D à un mauvais bac C".

Mais dans l'ensemble, le fait d'écouter ses goûts apparaît très minoritaire dans cette sous-population : les élèves le disent elles-mêmes, l'orientation se fait en fonction des notes, et du souci des débouchés. On trouve ainsi nombre de filles orientées en S presque malgré elles, en tous cas sans conviction. A cause des débouchés disent-elles..., alors même qu'elles évoquent par ailleurs (nous y reviendrons) des professions peu ambitieuses ou "littéraires"; telle cette élève déclarant s'être orientée en S "malgré son goût pour les Langues", à cause des débouchés, et qui envisage de devenir professeur de langues... Il n'y a guère qu'une élève à rejeter explicitement les débouchés accessibles (à ses yeux) avec un baccalauréat littéraire, en l'occurrence des travaux de bureau, alors qu'elle souhaite travailler sur le terrain (dans l'écologie); ici seulement affleure l'opposition stéréotypée entre études littéraires féminines et menant à un travail de bureau, peu actif et sédentaire, et études scientifiques masculines débouchant sur un métier actif, à l'extérieur, etc.... Il y a certes quelques cas de jeunes filles qui se sentent scientifiques, telles ces deux élèves qui ont choisi l'option Informatique parce qu'ayant un ordinateur chez elles; mais la passion

des sciences n'affleure pas véritablement chez ces filles "scientifiques", mais bien plutôt le discours convenu sur les débouchés.

* Les **garçons scientifiques** se distinguent de leurs consoeurs par la dominance sans partage (à l'unanimité moins un) du couple Maths-Physique, dans les points forts au niveau collège; ceci vaut, à un degré moindre, pour les préférences, et pour les "dons"; on remarque que Maths et Physique sont plus souvent associées que chez les filles; en d'autres termes, on retrouve le constat fait précédemment de discordances entre Maths et Physique plus rares (quand on est bon et/ou quand on aime les Maths, ceci vaut pour la Physique), chez les garçons que chez les filles.

On note aussi que les garçons évoquent rarement d'autres points forts ou préférences (à part le Sport, ou l'Histoire); les Langues ou le Français sont plus souvent évoquées comme points faibles ou rejetées, mais dans l'ensemble, ce qui contraste avec les filles c'est la très faible présence du Français et des Langues dans ces descriptions masculines de l'expérience scolaire. En ce qui concerne le sentiment d'être "doué", ce sont les matières scientifiques qui dominent et le Français n'est jamais cité (par contre, l'Histoire l'est aussi souvent que la Biologie), tandis que, du côté des matières où l'on se sent le moins doué, le Français et les Langues sont les plus citées (un garçon évoque des difficultés d'expression).

Cet intérêt ancien pour les sciences s'est traduit par des choix pour l'option TSA ou Informatique en Seconde, certains garçons faisant le rapprochement avec leur passion pour l'informatique. Mais on trouve aussi chez les garçons des cas de "littéraires contrariés", qui ont choisi S par souci des débouchés ("pour ne pas se fermer des portes"). Au total, c'est l'utilitarisme qui domine : on abandonne la seconde

langue si on n'espère pas en tirer quelques points au bac, on investit en Première en Français à cause du bac, on a travaillé l'économie en Seconde pour se laisser la possibilité d'aller en B si S s'avérait impossible... Comme le dit un élève, on "travaille en fonction du minimum de rentabilité nécessaire". Les projets professionnels ne paraissent pas (nous y reviendrons) assez consistants pour donner un sens à une scolarité véçue, certes un peu moins souvent que chez les filles, comme de plus en plus exigeante.

Ce sont surtout les élèves envisageant de s'orienter en Terminale D qui précisent leurs projets : ce sont en général des élèves faibles, mais ils présentent cette orientation de manière positive en montrant que le bac D "suffit" (pour devenir professeur d'EPS, avoir un métier en rapport avec la nature ou la santé...). On retrouve ici un constat que l'on pouvait déjà faire à propos des littéraires : n'ayant pas suivi la voie royale, ils ont à justifier leurs projets, tandis que les élèves "sans problème" de Première S ou Terminale C n'ont qu'à aller de l'avant sans se poser de questions...

En conclusion, l'expérience scolaire et la vision que l'on développe de soi-même et de ses propres compétences apparaissent sensiblement différentes dans ces quatre groupes, le clivage étant plutôt plus marqué entre littéraires et scientifiques qu'entre garçons et filles. Ce constat, banal en apparence, d'une relation entre filière fréquentée et jugement sur ses points forts et ses points faibles mérite d'être discuté. En effet le sens de la causalité reste indéterminé; a priori, il semble logique de voir un élève de A évoquer son bon niveau en langues, ce bon niveau ayant déterminé son orientation. Mais la relation inverse mérite également d'être soulignée : comme le souligne Guichard (1993), les jeunes scolarisés et socialisés dans une filière apprennent à catégoriser les informations (sur eux-mêmes, les formations, les professions) de

manière particulière. En d'autres termes, nous y reviendrons, "l'organisation scolaire désigne, aux adolescents qui la vivent, certains traits comme particulièrement pertinents pour leur "avenir", traits qui les différencient des jeunes des autres filières. Ainsi, pour les A, le niveau en langues est pertinent à souligner, alors que ce niveau d'une certaine manière ne compte pas pour les élèves des filières scientifiques; de même, un élève de A ne jugera pas utile d'informer son interlocuteur sur son goût particulier pour la biologie.

Ces représentations globales de ce qui compte dans telle ou telle filière s'articulent avec des stéréotypes de sexe ; les filles sont à la fois plus portées à se reconnaître comme "douées" en langues et ont, de manière générale, moins tendance à se dire "douées" quelque part; on trouve chez elles plus de jugements du type "moyenne partout", ou "ça dépend des années et des professeurs"... Toujours est-il que ces clivages entre les lycéens paraissent plus structurés par des facteurs scolaires et sexuels que par des différences de projets professionnels consistants.

3. Projets d'études, projets professionnels, projets de vie...

Cette seconde partie de l'entretien débutait par l'évocation du projet d'étude : type, spécialité, durée... Puis, on cherchait à comprendre les raisons du choix (plutôt goût pour la discipline, plutôt arguments "utilitaires" du type débouchés...). On visait en particulier à observer s'il y avait spontanément dès ce stade évocation de la vie familiale ou du sexe (dans les contraintes qui pourraient en découler quant à la vie professionnelle). Une autre façon d'amener le jeune à parler de ses projets consistait à l'inviter à s'imaginer dans dix ans; on pouvait alors observer les éléments donnés spontanément en premier (plutôt la

famille, les relations, ou la vie professionnelle). Puis l'entretien se centrait sur l'écart éventuel entre leurs projets actuels et ce qu'ils auraient aimé faire s'il n'y avait aucune contrainte de niveau scolaire, aucun problème matériel, aucun problème de débouchés (etc.). En cas de discordance, on les invitait à revenir sur leurs choix "rêvés", et on essayait d'examiner comment s'est fait le "compromis"... En particulier, on tentait de cerner si les filles (voire les garçons) ressentaient leur sexe comme une source de limitation (certaines professions envisagées étant peu "féminines", trop prenantes donc pas "conciliables" avec une famille, etc.)... Enfin, cette seconde partie se terminait par l'évocation des projets familiaux et personnels.

Examinons les propos tenus par les jeunes des quatre groupes que nous avons distingués, sachant que les clivages, pour le type de dimensions analysées dans cette seconde partie, passent peut-être plus par le sexe que par la spécialité de la Première (nous y reviendrons), alors que pour les thèmes évoqués dans la première partie, la spécialité scolaire semble l'emporter sur le sexe, même si celui-ci introduit des clivages.

*** Les filles littéraires :** les professions envisagées par ces jeunes filles sont concentrées autour de deux grands pôles, les enfants et l'enseignement d'une part, le commerce et le tourisme d'autre part. Un tiers des filles envisage de devenir professeur (de langues majoritairement), tandis que quelques-unes parlent de "s'occuper d'enfants" sans précision; deux ont des vues plus précises : psychologue pour enfants, juge pour enfants. Les métiers du commerce sont cités sans beaucoup de précision : quelques filles évoquent une école de commerce (mais en s'inquiétant de leur capacité à y accéder), mais la plupart citent plutôt des diplômes de niveau moyen, telle cette jeune fille évoquant la profession de "chef de rayon". Les "métiers des langues" ne sont guère plus précis : on parle d'agence de voyage, d'hôtesse...; mais

aussi, cas plus précis et plus rare, d'interprétariat et de traduction. Au total, les jeunes filles envisagent des professions de niveau moyen (de niveau bac + 2ans, jusqu'à bac + 4 ans, avec la profession d'enseignant), et des études universitaires classiques ou des Brevets de Technicien Supérieur.

Leur vie professionnelle n'en constitue pas moins une dimension importante de leur avenir : à l'horizon de 10 années, toutes les jeunes filles se voient actives, et pour un tiers d'entre elles, c'est l'aspect essentiel de leur vie. Quelques-unes tiennent à préciser qu'elles ne se voient pas encore, à cette date, chargées de famille, et elles soulignent alors les avantages de cette période où elles débutent dans la vie active sans contraintes particulières, et où elles pensent s'investir avant tout dans le travail. Plusieurs se voient avec un "métier qui prend du temps", et une vie professionnelle plus importante que la vie familiale. Ainsi, si elles n'évoquent pas leur vie familiale, cela ne veut pas dire qu'elles n'y voient pas une source de contraintes, à différer...

C'est encore plus clair chez les jeunes filles, beaucoup plus nombreuses (plus d'une sur deux), qui d'emblée se voient à la fois actives et chargées de famille. Dans ce cas, les choses apparaissent d'emblée problématiques, même si la tonalité dominante reste à l'optimisme : on tentera de "gérer les deux" en partageant son temps, ou encore de trouver un "juste milieu" entre investissement professionnel et vie familiale. De nombreuses remarques illustrent combien ces jeunes filles prennent au sérieux cette "conciliation" à laquelle elles vont devoir s'attacher : "une femme qui travaille beaucoup, c'est embêtant pour la famille", "plus tard je voudrais être proche de mes enfants, mon père a sacrifié sa vie familiale" (pas un mot sur la mère)...

L'intériorisation de ces contraintes a pu jouer directement (et consciemment) sur les projets professionnels : "commercial, j'y ai pensé, mais pas de vie de famille", "tourisme et voyages, mais pas compatible avec une vie de famille", "professeur, c'est bien parce qu'on peut concilier avec une vie de famille...". Soulignons que pour ces jeunes filles, il semble évident que c'est à elles qu'il revient de "concilier" : le père des enfants n'est jamais évoqué (deux précisent d'ailleurs qu'elles veulent des enfants mais sans être mariées), ni une quelconque répartition des tâches au sein du couple. Leur stratégie consiste donc soit à repousser cet horizon familial après une vie professionnelle pleine et autonome, soit à adapter leur choix professionnel et à espérer qu'elles sauront gérer leur temps.

Au total, ces perspectives familiales semblent avant tout perçues comme une contrainte inéluctable. On en veut pour preuve leurs réponses spontanées à la question des trois vœux à faire pour leur vie dans 10 ans, où la dimension du souhaité est censée dominer : elles ne sont plus qu'un quart à citer le couple travail et enfants, tandis que plus de la moitié concentrent leurs vœux sur leur vie professionnelle, les autres soulignant en outre des préoccupations relationnelles ("bien s'entendre avec les autres", "être en contact avec des gens à qui on peut faire confiance"...), ou hédonistes ("être bien dans sa vie"). Chez les jeunes filles qui valorisent uniquement les vœux en rapport avec la profession, les aspects souhaités sont les voyages, le fait d'avoir un emploi stable, bien payé (permettant de "vivre correctement"), qui autorise à être indépendante; beaucoup de filles soulignent cette dernière dimension ("je voudrai travailler pour vivre seule" dit l'une d'elles). Les vœux plus "originaux" comme faire du sport à un haut niveau ou de la politique sont très rares (deux élèves). Notons qu'une jeune fille cite comme vœu unique le fait d'arriver à bien élever ses enfants malgré sa vie professionnelle, ce qui a l'air de lui sembler une

gageure et de la préoccuper fortement (comme si elle était déjà culpabilisée...).

En ce qui concerne leurs rêves, les jeunes filles sont nombreuses à évoquer des professions auxquelles elles ont dû renoncer par peur du manque de débouchés (psychologue, intèrprète, styliste), du fait de difficultés scolaires en sciences (kinésithérapeute, professeur d'Education Physique, ou même pilote), ou parce qu'elles étaient perçues comme masculines (commercial à cause des déplacements, par exemple). D'ailleurs, la majorité des jeunes filles se dit sensible à l'existence de difficultés spécifiques pour les femmes dans la vie professionnelle. Certes, certaines soulignent, comme pour y croire, que "les femmes sont aussi capables que les hommes", ou qu'"il n'y a pas de métier féminin, c'est du conformisme", tandis que d'autres ajoutent que dans leur cas elles ne voient pas de difficultés particulières, mais que ce n'est peut-être pas le cas pour tout le monde.... Mais ces points de vue restent très minoritaires, par rapport aux différences perçues par les jeunes filles. Elles sont nombreuses à dire qu'il y a des métiers (et des filières) "réservés" aux hommes, quand ils requièrent de la force mais aussi des déplacements ou de l'autorité. A leurs yeux, on reproche aux femmes leurs congés de maternité, et, plus largement "une femme qui réussit est mal vue" ("ça ne plaît pas aux hommes, on les met plus à l'épreuve"). Certaines évoquent aussi les meilleurs salaires masculins.

Plusieurs espèrent que tout cela aura évolué d'ici qu'elles entrent sur le marché du travail, et l'une d'elles évoque le partage des tâches comme une solution possible. Seule une fille pense qu'"être une femme dans la vie professionnelle peut être un avantage", mais la tonalité dominante n'est pas à l'optimisme, telle cette jeune fille qui souligne que "l'avenir est encore flou", que certes elle "espère" ne pas rencontrer de discriminations mais qu'il y en a forcément (même s'il "ne faut

pas s'attarder aux ragots"), pour conclure (quand même) qu'une femme doit pouvoir "faire ce qu'elle veut quand ça lui plaît". Comme le résume une jeune fille : "pour les hommes, cela paraît plus simple", tandis qu'une autre souligne qu'"à l'école, les filles sont les meilleures, mais après on retrouve surtout des hommes à la tête des entreprises"...

* **Les garçons littéraires** : en ce qui concerne les professions envisagées, on retrouve les mêmes domaines que ceux cités par les filles avec quelques nuances; le professorat (dans une discipline littéraire) est évoqué par un garçon sur trois, tandis qu'un garçon sur quatre envisage un métier utilisant les langues, interprétariat ou tourisme; par contre, les garçons citent souvent le journalisme (un sur trois contre aucune fille), et l'un deux pense à la police. Leur vision d'eux-mêmes dans dix ans est centrée sur la vie professionnelle, mais rarement évoquée seule : un garçon sur trois parle de "vie familiale", en général en termes assez abstraits, comparativement avec les filles (on distingue rarement enfants ou épouse....); on compte néanmoins un garçon pour souligner que l'enseignement permet de concilier aisément vie professionnelle et vie familiale. Tandis qu'un élève souligne qu'il a bien le temps de penser à une famille plus tard, la majorité se centre sur une vie professionnelle assortie d'une vie personnelle laissant place à des loisirs, des voyages, ou une passion...

Les vœux faits par ces garçons donnent d'ailleurs assez d'importance à cette idée qu'avoir un métier n'est pas tout : même si l'un d'entre eux évoque la "réussite sociale" (et deux d'entre eux le couple métier/famille), la plupart souhaite, à côté de leur profession (et d'une éventuelle famille), avoir l'impression de faire oeuvre utile (de "jouer un rôle"), de "changer les mentalités" (propos d'un futur journaliste), de vivre à l'étranger ou de "garder un esprit ouvert" et "se sentir bien dans son métier". En fait, on trouve dans ce sous-groupe des projets relative-

ment tranquilles, voire conformistes, centrés sur le couple travail et famille, mais sans l'idée d'une carrière très mobilisatrice; ainsi, un jeune souligne même que s'il entend s'impliquer dans son travail, il veut aussi laisser une place importante à la vie de famille, par réaction à sa propre situation. Mais on y trouve aussi des désirs d'une vie plus originale, intégrant beaucoup de temps libre, authentique ("ne pas renier son passé", voire "en marge de la société"), intégrant éventuellement une passion. Bref, ces garçons littéraires sont tout sauf des carriéristes ! Leurs réponses à la question des "choix rêvés" en feraient même plutôt de doux rêveurs..., puisque parmi les rêves figurent en premier lieu des métiers artistiques (écrivain, acteur, musicien). Il faut également souligner qu'aucun d'entre eux ne consent à évoquer des projets personnels ou familiaux, la vie familiale, évoquée dans les questions précédentes de manière abstraite... restant vraiment une abstraction peu mobilisatrice, qui contraste avec la prégnance de cette dimension chez les jeunes filles.

Enfin, invités à se prononcer sur leur rapport avec les filles et les difficultés spécifiques éventuelles de ces derniers, les garçons des classes littéraires déclarent ne pas être gênés par leur situation de "minoritaires" dans leur classe, certains déclarant même préférer le contact avec les filles. Ils tiennent par ailleurs des propos relativement égalitaires : "il y a le même pourcentage de gens bien des deux côtés", "fille-garçon, ça ne joue pas", les différences entre les sexes donnent lieu à des "généralités idiotes", "la supériorité des hommes sur les femmes devient dépassée"; une minorité reprend certains discours convenus sur les filles qui seraient plus travailleuses et accrocheuses, voire plus stéréotypées : les filles en technique, c'est "agréable" et "plus gênant", les femmes se tournent vers institutrice par "instinct maternel" et se font plus chahuter quand elles sont professeurs. Enfin, un garçon s'étonne qu'on dise "les filles meilleures que les garçons

alors qu'il y a plus de garçons dans les filières d'excellence", et souligne l'injustice qu'il y a à traiter la filière A comme une poubelle; bref, étant garçon et littéraire, il veut revaloriser les valeurs littéraires, voire féminines !

* **Les garçons scientifiques** : ils présentent au moins à première vue moins d'états d'âme... Préparant les bacs censés laisser toutes les portes ouvertes, certains d'entre eux peuvent être encore très indécis ou déclarer simplement préparer une carrière scientifique. Sont citées les professions de professeur (d'Education Physique surtout, mais aussi d'Histoire-Géographie), de pilote dans l'armée, ainsi qu'"une profession dans l'environnement" ou la politique. Sur l'échantillon étudié (qui, il est vrai, n'inclut pas le lycée le plus prestigieux de la ville), on ne note donc pas d'ambitions très élevées, notamment en ce qui concerne les écoles d'ingénieurs. On n'enregistre pas non plus de forte dominance de projets scientifiques (qu'il s'agisse de projets d'études ou de projets professionnels).

Dans 10 ans, ces jeunes sont un sur deux à se voir dotés à la fois d'un métier et d'une famille (et les futurs enseignants soulignent la compatibilité de ces deux dimensions de la vie); ceux d'entre eux qui ne rêvent qu'en termes de profession soulignent parfois qu'il y a un temps pour tout... Rien d'étonnant donc si les voeux faits pour cette période concernent avant tout le fait d'avoir un travail (un travail qui plaît, un travail "cool", bien payé, et offrant du temps libre...), ainsi qu'une famille dans un cas sur deux. Certains soulignent davantage le fait d'exercer un métier qui soit également une passion (le sport, l'aviation, la politique), et qui corresponde à son choix ("avoir été maître de mes choix"). Les rêves auxquels on a dû renoncer concernent tous la profession d'ingénieur, considérée comme trop difficile ou bouchée (dans le domaine des eaux et forêts). Mais ces jeunes restent

peu bavards sur leurs rêves, de même que sur leurs projets familiaux ou personnels; la plupart préfèrent éluder la question ("si je réussis ma carrière, cela peut me prendre une quinzaine d'années"), ou ne pas répondre. Les autres citent, sans aucun développement, la famille ou le sport (pour "ne pas se ramollir"); un seul précise qu'il entend bien "ne pas être bouffé par le boulot", tandis qu'un autre développe sa passion pour la politique qui constitue son horizon essentiel.

Enfin, seuls trois garçons se sont donnés le mal de répondre à la question sur les rapports entre les sexes, dans leur filière ou dans la vie... Un seul reconnaît qu'il existe encore des inégalités dans certaines professions (moins de femmes ingénieurs), mais croit au pouvoir égalisant de la formation. Les autres reconnaissent n'avoir jamais remarqué qu'il y avait moins de filles en sections scientifiques, et de toutes façons, chacun est libre de son choix... Ils refusent d'assimiler leur orientation à la meilleure, et disent que s'ils s'étaient sentis littéraires ils seraient allés en A. Ils veulent sans doute par là réagir au déterminisme implicite de la question : ils sont là par goût personnel de même que les filles n'y sont pas tout simplement parce qu'elles n'aiment pas ça !

* **Les filles scientifiques** : le constat le plus surprenant, quand on examine les professions citées par ces jeunes filles "scientifiques", c'est le poids important des professions pour lesquelles un bagage scientifique n'était pas indispensable : un quart des filles est dans ce cas, avec des professions comme institutrice, professeur de lettres ou langues, éducatrice spécialisée ou comptable; une fille sur cinq est par ailleurs indécise. Les autres projets se ventilent entre les métiers de la santé (médecin ou kinésithérapeute), pour une fille sur cinq, puis professeur de mathématiques, chercheur scientifique (chimie, environnement); une fille envisage le professorat d'Education Physique, et une seulement la

profession d'ingénieur (il s'agit de la jeune fille scolarisée en E). Notre échantillon est quantitativement trop restreint pour qu'on y retrouve la tendance des filles de Première S à concentrer leurs vœux sur les métiers de la santé, et donc à viser une terminale D plus souvent que leurs homologues garçons (Marro, 1992). Toujours est-il que comme chez les garçons, on ne trouve pas de dominance marquée de projets scolaires ou professionnels véritablement scientifiques.

Dans 10 ans, toutes les jeunes filles se voient au travail, et la moitié évoque également la vie familiale. Avec les mêmes préoccupations de "conciliation" que leurs camarades littéraires : "métier plus enfants, je pense qu'on peut y arriver", "fonder une famille, j'espère que c'est compatible avec un travail d'ingénieur". Là aussi, des choix professionnels en découlent : médecin, mais dans un hôpital et "partager sa vie entre travail et famille", ou encore, bien sûr, professeur pour "faire la part des deux"... Les jeunes filles qui ne citent que la vie professionnelle soulignent qu'elles ont bien le temps de fonder une famille, et entendent "profiter de leur liberté", tandis qu'une seule affirme ne pas vouloir d'enfant. Certaines précisent qu'elles souhaitent exercer des responsabilités et s'investir dans leur travail, ce qui les amène à ne pas souhaiter, au moins tout de suite, de vie familiale. L'une d'elles espère que son "métier lui prendra du temps parce qu'elle l'aimera" et que "sa vie personnelle dépendra de son travail"... Notons aussi que trois jeunes filles disent qu'elles refusent d'imaginer leur situation dans dix ans, parce que cela les angoisse, notamment parce que certaines de leurs aspirations leur apparaissent contradictoires; par exemple cette jeune fille qui affirme "vouloir bouger et aussi avoir une vie de famille, donc ça s'entrechoque; c'est un peu contradictoire"...

Leurs vœux pour l'avenir portent la trace de ce souci : plusieurs filles évoquent en premier vœu l'espoir de "tout concilier" ou l'"équilibre"

vie familiale-vie professionnelle "au niveau temps". La moitié des jeunes filles centre ses vœux sur la trilogie avoir un travail, avoir une famille et un troisième aspect qui peut être la santé, l'argent ou... la belle maison. Une petite moitié n'évoque pas spontanément la famille, mais souligne toujours le fait d'avoir un travail qui plaît, ainsi souvent qu'un second facteur (la santé, l'argent, qui permet de "ne dépendre que de soi", ou encore des amis et un certain bonheur à vivre, plus rarement un engagement politique ou au service des autres). Quelques filles réaffirment à propos de cette question leur incertitude fondamentale; l'une d'elles dit que la seule chose qui lui paraît sûre est qu'elle aura des enfants... Une chose est claire, ces jeunes filles ne sont pas des rêveuses..., ou du moins elles sont peu nombreuses à évoquer des rêves auxquels elles auraient dû renoncer; tout au plus note-t-on quelques projets de chercheur, d'ingénieur ou de médecin contrariés pour cause de niveau scolaire, et quelques rêves plus originaux (comédienne, agent secret, hôtesse ou... chercheur engagé comme Cousteau !).

Elles s'avèrent également relativement réalistes par rapport aux difficultés qui les attendent. Certes (davantage que les littéraires semble-t-il), elles tentent de nier les difficultés : un tiers des filles pensent que leur sexe ne leur vaudra pas de problèmes particuliers, et que les filles sont aussi capables que les garçons ("l'égalité des sexes, c'est bien" dit l'une d'elles, ou encore "les différences hommes-femmes, ce sont des idées préconçues"). La majorité est plus sceptique; les problèmes viennent d'une "mentalité qui fait que l'on considère les hommes comme supérieurs aux femmes", du fait que les hommes ont toujours en tête l'image de la femme au foyer, et s'investissent plus dans leur carrière ("ils tiennent à leur boulot, c'est valorisant"). Quelques-unes soulignent que les femmes "ont plus à s'adapter que les hommes", ou encore qu'il faut du courage à une femme pour faire un

"métier d'homme" (elle pense à vétérinaire), alors que d'autres ajoutent que de plus en plus de métiers sont accessibles aux femmes même si "on dit un médecin, pas une médecine". Le "seul problème", dit l'une, "ce sont les enfants", et effectivement c'est la difficulté à "concilier" et à "savoir faire un choix" qui ressort avec force. Plusieurs filles soulignent qu'à leurs yeux le travail de la mère peut être nuisible pour les enfants (l'une évoquant même les problèmes de nourrice !), et disent qu'elles donneront la priorité à leur famille (sans préciser les modalités, soit en soulignant qu'il s'agira d'un arrêt temporaire ou d'un temps de travail réduit). Mais même si elles affirment que "pour une femme, il est plus important d'avoir du temps libre", les jeunes filles soulignent qu'elles rejettent fermement l'idée d'être femme au foyer, par besoin d'ouverture ou d'indépendance.

L'occasion de revenir, à l'issue de cette seconde partie de l'entretien, sur les projets familiaux et professionnels n'a pas rencontré un grand succès chez les jeunes filles; beaucoup ne répondent pas, ou affirment n'avoir pas de projets précis; d'autres réaffirment leur désir d'avoir et un métier et une famille (plusieurs jeunes filles indiquent qu'elles se voient bien "avec quelqu'un" mais par forcément mariée, et sans enfant), tandis que d'autres soulignent que la famille viendra plus tard. Enfin, certaines mettent en avant le désir de voyager ou de réaliser un rêve (repartir au Portugal pour une fille de Portugais par exemple).

4. Goût pour les sciences et attrait pour les métiers scientifiques

Dans une troisième partie de l'entretien, les jeunes étaient invités à résumer leurs attitudes face aux diverses matières scientifiques -Maths, Physique, Chimie, Biologie-, en explicitant les raisons de leur attirance

ou au contraire de leur rejet. L'objectif était de parvenir à distinguer des raisons de type "pédagogiques" ("les Maths, c'est dur"), les stéréotypes de sexe ("la Physique, ça n'intéresse pas les filles"), et des motifs d'utilité ou de prestige social ("sans les Maths on ne peut rien faire")... Puis, on les invitait à dégager l'influence éventuelle de professeurs, ou de personnes de la famille qui ont pu initier à ces matières scientifiques, ou offrir un "modèle professionnel" encourageant. Enfin, pour les filles ayant choisi une filière scientifique (ou les garçons ayant choisi une orientation littéraire), une question plus précise portait sur la manière dont était vécue cette situation "minoritaire". Chez les jeunes filles scientifiques, on recherchait également une éventuelle impression de "mobilité de sexe" (se sentir valorisée par son choix du seul fait qu'il est masculin), et/ou un rejet voire un mépris des "métiers féminins".

* **Les filles littéraires** : les filles de ces sections littéraires ne se sont pas beaucoup exprimées sur les matières scientifiques. Certaines ont pointé quelques points positifs : "la Physique, c'est pratique, ça peut servir", les Mathématiques pouvant être utilisées en économie, ou les Sciences qui "donnent de la rigueur". L'une d'elles regrette que ce qui l'intéresserait en Sciences (en l'occurrence l'astronomie) ne soit pas abordé en classe. Mais l'ensemble des jugements est plus négatif : une seule élève renvoie la responsabilité à un enseignant, tandis que la majorité exprime soit un désintérêt personnel, soit la nature même des Mathématiques, "logiques", "pas assez concrètes", "on ne peut s'y exprimer"... Certaines élèves expriment également de l'agacement face à la valorisation des filières scientifiques : "dire S, c'est l'élite, ça m'énerve". De même, elles soulignent que "c'est idiot de se contraindre à faire S pour faire plaisir à Papa-Maman, et qu'il vaut mieux écouter ses goûts". L'une d'elles remarque de façon perfide que "celui qui veut

réussir en S y arrive", alors que le travail ne suffit pas en section littéraire où davantage de réflexion est nécessaire.

Dans ce choix d'une section littéraire, peu d'influences marquantes sont évoquées, si ce n'est, de manière vague, des amis ou des parents, le rôle de la famille étant souligné en ce qui concerne le goût pour les voyages.

Leur vécu de filles dans une section féminine a suscité davantage de commentaires. Ceux-ci portent sur le thème de l'égalité de compétences entre garçons et filles, et, de manière plus originale, sur le fait que les garçons des sections littéraires "sont plus libérés" que ceux des sections scientifiques. Sans doute parce qu'ils ont échappé au conformisme de l'orientation en S (les "élèves se laissent influencer par leurs parents"), et parce que leur présence contredit le discours ressenti comme méprisant : "la littérature, c'est pour les bonnes femmes". Et certaines filles reprennent à l'occasion de cette question un discours de revalorisation de leur orientation. Ainsi cette jeune fille qui souligne qu'on peut être un bon élève de C sans être vraiment un intellectuel, puisque pour elle l'intellectuel se définit par un ensemble de connaissances, et que "les intellectuels seraient plutôt littéraires", rappelant en outre qu'avant les années 60 la voie d'excellence était littéraire...

Mais on remarque aussi qu'un nombre non négligeable de jeunes filles (une sur trois) reprend à son compte un discours relativement stéréotypé sur les différences garçons-filles : "il y a quand même des différences hommes-femmes, faut pas rêver"; cette jeune fille dit à la fois qu'"il ne faut pas que l'étude des sciences soit réservée aux garçons et l'étude des langues aux filles", mais qu'on ne peut envisager que les filles "prennent le dessus" dans l'enseignement technique. D'autres reprennent le thème du "chacun son rôle" et ses goûts, les

garçons étant plus scientifiques, les filles ayant plus de sensibilité. Question de mentalités dit l'une, tandis qu'une autre suggère que c'est peut-être parce qu'ils se portent plus sur le marché du travail, donc par souci des débouchés que les garçons vont plus dans les filières scientifiques.

Les filles écouteront plus leurs goûts, et ceci vaudrait pour les filles des sections scientifiques, à moins qu'elles ne veuillent seulement faire plaisir à leurs parents... Au total, même si l'une d'elles regrette un peu d'être dans une classe pratiquement sans garçon, ces jeunes filles ne semblent pas se sentir dévalorisées par leur orientation littéraire et "féminine", et même si elles prônent l'égalité, elles semblent admettre assez bien une division du travail et des compétences (l'une d'elles soulignant même le danger de conflit qu'entraînerait à ses yeux une stricte identité), à condition que le partage des tâches soit équitable précise une autre...

* **Les garçons littéraires** : les garçons littéraires ont été relativement diserts sur leur attitude face aux disciplines scientifiques, sauf en ce qui concerne la Biologie qui n'a attiré aucun commentaire; peu de commentaires sur la Physique, si ce n'est qu'elle s'avère plus concrète que les Maths, vu l'existence de travaux pratiques, ce qui permet d'y trouver quelque intérêt. Les Mathématiques par contre suscitent de nombreuses remarques. Si l'un d'eux regrette de n'avoir pas été assez poussé en Maths ("une certaine polyvalence étant aujourd'hui indispensable", dit-il), la tonalité dominante est très critique par rapport aux Mathématiques. Avec tout d'abord des remarques de type "pédagogique" : elles sont abstraites, "trop logiques" ("elles demandent une logique qui m'échappe", "pour moi, c'est pas une logique humaine"); elles brident la spontanéité et impliquent peu sur le plan personnel (alors que "dans les matières littéraires on peut s'impliquer"); si elles

"prouvent certaines choses", il n'y a que le raisonnement qui compte, et celui-ci "serait une preuve d'intelligence", ce qui est contesté par ces littéraires ("il existe plusieurs formes d'intelligence").

Ces jeunes gens contestent également le prestige des Mathématiques et des filières scientifiques : "être en S, ça fait bien, mais c'est pas fondé"; à leurs yeux, "tout le monde peut se rendre utile" et leurs compétences littéraires devraient être davantage valorisées (et non "méprisées"). Bref, ils ont une réaction épidermique contre le prestige social attaché aux Mathématiques, et soulignent leur distance par rapport à cette norme sociale.

Après avoir ainsi fait montre de leur indépendance d'esprit, il ne leur était pas facile de reconnaître des influences extérieures dans leurs choix professionnels; seuls trois garçons le font, deux futurs enseignants en admettant que leurs parents ont pu jouer un rôle (étant eux-mêmes enseignants), et un futur journaliste en évoquant le rôle de modèle qu'a joué pour lui un journaliste d'une chaîne nationale ou certains médias.

Enfin, leur situation de "minorité" dans des classes à forte dominance féminine ne leur pose pas de problème semble-t-il : ils sont aussi nombreux à dire que cela ne les gêne pas, au contraire, qu'à reconnaître n'avoir jamais perçu explicitement cette situation ! L'un d'eux ajoute qu'il ne comprend pas qu'on fasse des différences entre garçons et filles, et un autre dénonce les stéréotypes du "garçon qui joue au foot". Ces résultats évoquent les analyses britanniques de la variété des formes de la contestation à l'école; à côté d'une contestation masculine populaire associée à une certaine violence et à une valorisation des valeurs "viriles" traditionnelles (Willis, 1978), on observe également (cf Abraham, 1989) une autre forme de contestation chez les garçons,

où sont mis en avant des goûts littéraires, voire "féminins", en tous cas anticonformistes par rapport aux normes de sexe; et c'est ce type d'attitude que l'on retrouverait chez ces garçons littéraires.

* **Les filles scientifiques** : chez ces jeunes filles, le choix d'études scientifiques semble déterminé dans des proportions comparables par les goûts d'une part, par les débouchés de l'autre, sachant qu'il ne s'agit pas d'une franche dichotomie puisqu'une jeune fille déclare "j'aime les sciences parce qu'utiles plus tard"... Parmi ces filles qui se disent là par goût, plusieurs précisent qu'elles préfèrent la Biologie, ou d'autres les Mathématiques (notamment par rapport à la Physique). Cette dernière apparaît à nouveau comme "mal aimée", et une jeune fille regrette que dans notre système "la Physique soit toujours associée aux Maths". Les Mathématiques suscitent des propos tranchés : soit on les juge "trop loin de la réalité", soit, et c'est plus fréquent, on les décrit comme une passion, ou une "source de plaisir", ou encore (une fille sur dix) un jeu ("les Maths me donnent du plaisir, ça m'amuse, on ne se pose pas la question de l'utilité"); inversement, une autre affirme "les Maths c'est amusant mais pas concret, on ne fait pas ça toute sa vie". L'une d'elles souligne en outre l'aspect compétition, doublant l'aspect ludique, de cette discipline.

Notons que plusieurs filles soulignent le rôle de l'enseignant dans le goût pour une discipline ("si le prof donnait envie d'apprendre, j'aimerais peut-être les Mathématiques"), ainsi qu'en ce qui concerne le niveau atteint. Mais dans des proportions équivalentes, les jeunes filles mettent avant tout en avant les débouchés pour justifier leur choix, et le fait que le bac C ouvre tous les choix. Certaines évoquent la hiérarchie des sections ("C et D sont les meilleurs bacs", "C, c'est la voie royale"), mais la plupart tiennent à préciser qu'elles ne se sentent pas comme faisant partie de l'élite : "souvent, être en S, ça veut

dire que l'on est supérieure aux autres, mais je ne pense pas que cela soit vrai".

On ne compte aucune fille pour se référer à un modèle connu de profession scientifique, si ce n'est un père et une mère eux-mêmes professeurs de Maths ou de Physique. Une seule fille reconnaît que "peut-être un prof de Maths...". A nouveau, la taille restreinte de notre échantillon ne nous permet pas d'observer un phénomène, semble-t-il bien établi sur des données quantitativement plus fiables, à savoir la fréquence, chez les filles des filières scientifiques, de l'existence d'une personne de l'entourage immédiat exerçant une profession scientifique, qui a joué le rôle de "modèle" (Marro, 1992). Les filles scientifiques se distingueraient à cet égard significativement des filles non scientifiques, et cet écart, que l'on est bien sûr tenté d'interpréter comme traduisant l'influence de ce "modèle", serait non significatif chez les garçons (auxquels l'univers des professions offre une profusion de "modèles"). En bref, les filles auraient davantage besoin d'un modèle pour oser s'aventurer dans des filières scientifiques.

Le dernier thème de cette partie concernait le vécu des filles dans ces sections où elles sont en moyenne minoritaires. En fait, presque la moitié d'entre elles affirme n'avoir jamais fait attention à cette situation, et l'une d'elles avoue qu'elle n'en a pris conscience que très récemment au vu de la photo de classe. Pour certaines d'entre elles, il est évident que "les jeunes veulent tous faire du scientifique ou du technique", et que ceci vaut pour les deux sexes (le fait même de poser la question du pourcentage de l'un et l'autre sexe dans la classe leur semble incongrue). Plusieurs soutiennent qu'"il y a autant de filles que de garçons en sciences", même si elle ajoute "quand on y réfléchit, il y en a plus en sciences économiques ou en lettres, je ne sais pas pourquoi"... La plupart des filles ont par contre des idées sur cette

question ! Leurs "explications" sont variées; une minorité (une fille sur dix) invoque "la nature" (les garçons ayant plus "l'instinct scientifique", et les filles "l'instinct littéraire"), ou le fait que les garçons "auraient une réflexion plus rapide"... Mais la majorité repousse cette piste et souligne les capacités égales des unes et des autres... D'autres se demandent si les filles ne sont pas mal informées, ou surtout moins poussées par leurs parents, ou moins ambitieuses; on invoque aussi souvent le fait que les filles sont moins sûres d'elles et auraient donc "peur des Maths". Comme l'illustre l'une d'elles : "tous les garçons veulent faire ingénieur, les filles aussi mais elles sont moins sûres d'elles et certaines veulent faire sage-femme ou faire D". Bien sûr, les différences éventuelles de goûts sont également évoquées ("elles sont peut-être plus passionnées par la littérature que par les maths"), et comme l'essentiel est de faire ce que l'on aime...

Au total, les goûts et non les capacités sont donc la clé, à leurs yeux, pour comprendre les différences entre les sexes. Plusieurs soulignent fermement qu'il "n'y a pas de raison pour que les filles ne soient pas scientifiques", ou encore "les sciences ne sont pas plus dures pour les filles que pour les garçons". Et une jeune fille souligne que "le fait que je sois scientifique peut prouver aux autres que c'est accessible". Tout ça "dépend de la personne", mais au total "les études sont importantes pour les deux sexes". Une jeune fille insiste sur le fait que tout "dépend des personnalités" : si elle trouve que l'ouverture de tous les métiers aux femmes est une bonne chose, elle reconnaît qu'elle-même est "très famille", et perçoit les rôles féminins et masculins comme bien distincts. Une autre reconnaît également qu'elle continue à trouver "bizarres" les garçons en sections littéraires, et qu'elle les voit plus en sections scientifiques... Certes, le poids de l'histoire joue, et la même jeune fille remarque que la plupart des scientifiques qui "font des découvertes" sont des hommes. Enfin, deux filles soulignent que les

programmes des filières scientifiques sont peut-être "plus adaptés" aux intérêts des garçons (elles citent la mécanique et l'électricité). Quant à leur situation de minoritaires, la plupart des filles disent la vivre bien ("les garçons font attention à nous, on se défend. C'est bien"). Néanmoins, une fille avoue avoir renoncé à une orientation en E quand elle a vu le nombre de filles dans ces sections.

* **Les garçons scientifiques** : la majorité des garçons affirme avoir choisi S par goût pour les matières scientifiques ("il faut aimer" ...), et non pour des raisons plus "utilitaires". "Les débouchés n'ont pas été un argument", dit l'un, alors que d'autres dénoncent le fait qu'on privilégie la filière S, dont il serait "de moins en moins vrai" qu'elle est une filière d'excellence. Seul un élève reconnaît que les Mathématiques sont nécessaires vu ce qu'il veut faire (pilote d'avion). Cela ne veut pas dire que les jeunes s'étendent sur leur amour des Mathématiques; ils sont au contraire très discrets sur cette matière (jamais citée), qu'ils critiquent même implicitement en affirmant qu'ils sont plus intéressés par la Chimie ou les Sciences Naturelles - "plus concrètes" - que les Mathématiques.

Ils ne semblent pas non plus avoir été marqués par quelques "modèles" professionnels; les seules influences évoquées sont celles des parents (professeur de sport pour un futur professeur de sport, ou goût pour la politique pour un jeune rêvant à la politique).

5. L'orientation et l'environnement familial des jeunes

Pour terminer l'entretien, on tentait de préciser l'environnement socio-culturel des jeunes, en posant des questions sur les parents et les frères et soeurs (leurs professions, notamment), sur les modèles éventuels, sur

l'aide ou les encouragements trouvés par le jeune dans son milieu, ainsi que sur le poids éventuel des contraintes financières ou géographiques dans les projets scolaires...

Les jeunes filles littéraires, appartenant souvent à des milieux relativement peu instruits, soulignent avant tout la satisfaction de leurs parents, qui encouragent, poussent, "veulent toujours plus", et laissent une totale liberté de choix (faire des études "pour avoir une bonne situation", mais "faire les études qu'on aime")... Certaines filles affirment que leur mère les soutient plus, mais elles sont aussi nombreuses à dire que c'est leur père. L'influence des parents sur l'orientation apparaît faible aux dires des intéressées : une jeune fille précise que sa mère "voudrait qu'elle réussisse ce qu'elle n'a pas pu faire", deux autres reconnaissent que leur attirance pour les voyages provient de leur expérience familiale, tandis que seulement deux jeunes filles soulignent précisément l'influence de leur milieu familial dans le choix de leur orientation (l'une fera du droit comme sa mère et une autre est tentée par l'armée).

La majorité d'entre elles ne pense pas que les parents poussent différemment leurs enfants garçons et filles; seulement deux estiment que l'on pousse plus leurs frères. Enfin, les parents regrettent parfois, aux dires des filles, leur orientation littéraire ("ils auraient préféré S en raison des débouchés"); néanmoins, précise une fille, "si j'avais fait une carrière technique, ils auraient été plus réticents".

Les garçons littéraires soulignent également l'autonomie laissée par leurs parents, et un seul précise que sa "mère le voyait plus dans les sciences". La plupart insistent sur le soutien de leur mère, décrite comme vigilante, exigeante (le père est relativement absent de leurs descriptions), et précisent que ce soutien actif a parfois supposé des

"efforts pour connaître le milieu". Un garçon pense que sa mère le pousse car "elle regrette ses études", tandis qu'un garçon, plus cynique, estime que ses parents sont de simples spectateurs qui "sifflent ou applaudissent"...

Les filles scientifiques sont un peu plus précises quant aux professions de leurs parents, ce qui permet de remarquer un nombre non négligeable de mères exerçant une profession scientifique (laborantine, informaticienne, professeur). Pourtant, on ne trouve pas de cas où l'existence d'un modèle professionnel semble avoir joué un rôle déterminant, et seulement deux d'entre elles reconnaissent une influence parentale. La plupart tiennent au contraire à souligner leur autonomie de choix ("ils tiennent à ce que je fasse un métier qui me plaît"). La majorité souligne la satisfaction de leurs parents, sauf les quelques cas de réorientation vers A1, où les ambitions (notamment paternelles) apparaissent déçues... Un père apparaît également déçu du peu d'ambition de sa fille, trouvant "bizarre de faire un bac C pour être institutrice". Au contraire, une mère préférerait que sa fille vise institutrice au lieu de professeur (car elle voulait elle-même être institutrice). Une autre aurait plutôt vu sa fille "en littéraire"... Plusieurs jeunes filles expliquent le soutien de leurs parents par le fait qu'ils regrettent de ne pas avoir fait d'études, tandis que l'une d'elles précise que sa mère, au foyer, la pousse fortement à avoir un travail. A part ce soutien diffus à faire des études, et la satisfaction de leurs parents, les jeunes filles de milieu populaire apparaissent moins poussées que celles appartenant à des milieux plus aisés.

Notons que nos entretiens n'ont pas permis de dégager un effet de la composition de la fratrie, dans ces orientations "non conformes" des jeunes filles; d'autres travaux (Daune-Richard et Marry, 1990) montrent en effet que les filles orientées dans les filières scientifiques ou

techniques occupent souvent de fait la place d'un frère absent ou défaillant, et constituent ainsi pour leurs parents un "garçon de substitution".

Les garçons scientifiques sont unanimes à reconnaître leur liberté de choix, les parents étant satisfaits et encourageants. Le soutien actif de la mère est souligné (le père est plus décrit comme "observateur"), tandis que deux d'entre eux reconnaissent explicitement une influence familiale (de la part de parents enseignants en Maths ou Physique).

6. Conclusions

Au terme de ce volet qualitatif de cette recherche, soulignons quatre points qui nous paraissent importants pour mieux comprendre comment se vivent les orientations à ce niveau, et en particulier comment se génère la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques.

Tout d'abord, ce travail qualitatif constitue une illustration des relations entre ce qui se vit à l'école et l'élaboration de l'image de soi. On retrouve ici les conclusions de Guichard (1993), quant au poids de l'école sur la conception de soi des adolescents : "l'école apparaît comme un lieu de compétition où chacun est amené, d'une part à découvrir ses propres performances et à les situer par rapport à celles des autres, et, d'autre part, à "incorporer" ces performances à sa propre image". L'élève qui se reconnaît ainsi "doué" pour telle ou telle matière tend à construire ses représentations professionnelles de manière strictement homothétique : ainsi la jeune fille scolarisée en A2, bonne en langues, se projette dans un "métier où l'on utilise les langues", et n'imagine plus (ne souhaite donc plus) un métier où les sciences auraient quelque importance.

Autre incidence de ce mode de fonctionnement, le fait que les jeunes littéraires, garçons et filles, ont à se situer face à cette évidence de l'orientation en S, en préservant une image d'eux-mêmes acceptable. S'ils évoquent volontiers les difficultés scolaires en sciences qui les ont fait renoncer à ces filières, ils contestent cette dominance et valorisent les spécificités de leurs propres filières (on y réfléchit, on y fait des choses utiles comme les langues).

Toujours est-il que l'organisation scolaire et le contenu des diverses sections exercent un rôle actif dans la structuration des projets des jeunes. Un rôle actif, c'est-à-dire qui encourage tout autant qu'il ferme des portes; un exemple intéressant en est fourni par la section F8 ("sciences médico-sociales"), non étudiée ici, mais dont on peut remarquer qu'elle attire des jeunes filles désireuses d'"aider les autres" ou de les soigner, tout en "s'interdisant par là même de réaliser cette attente au niveau le plus qualifié : elles ne seront jamais médecin ou pédiatre" (Guichard, 1987).

Une conclusion découle de cette analyse, à savoir que plutôt que de rapporter exclusivement à telle ou telle motivation (ou manque d'ambition) chez les jeunes filles, il faut tenir compte de la responsabilité tout à fait importante du système éducatif lui-même.

Second point qui doit être souligné, les jeunes des filières scientifiques ne sont pas avant tout des scientifiques, ni par leurs goûts, ni par leurs projets professionnels. Ce sont tout autant (sinon plus) des élèves réussissant bien et qui ne veulent pas se fermer des portes. Les débouchés, évoqués de manière très abstraite, constituent une raison pour s'orienter en Première S bien plus fondamentale qu'un projet personnel se référant à un modèle de profession (ou de professionnel scientifique).

Chez les littéraires comme chez les scientifiques, la référence à l'utilisation ultérieure de la formation est très forte, mais le "faire ce qu'on aime" dès aujourd'hui est également important, bien qu'on n'observe pratiquement jamais de jeune véritablement passionné par une discipline scolaire. Ces résultats sont conformes à des observations faites sur des échantillons plus conséquents (Marro, 1992), faisant apparaître d'une part la rareté des références aux intérêts et désintérêts scolaires par les jeunes de Seconde pour justifier leurs choix d'orientation, et d'autre part la tendance des seuls "non scientifiques" à invoquer leurs difficultés scolaires, tandis que les "scientifiques" voient dans leur orientation la suite logique d'un cursus réussi, avec à la clef un projet d'étude plus souvent qu'un projet professionnel. Ces constats reflètent parfaitement la hiérarchie scolaire des sections, la filière S étant celle que l'on vise "normalement", sauf quand on n'est pas assez bon, les autres filières ne correspondant alors qu'à cet échec et non à des vocations spécifiques différentes.

Ce mode de fonctionnement très scolaire devrait pousser les filles, plus souvent bonnes élèves, à s'orienter en S; effectivement, beaucoup de filles de S sont là un peu "malgré elles", parce qu'elles avaient le "niveau", mais sans intérêt scientifique particulier. C'est qu'une "logique de sexe" interfère avec cette "logique scolaire" : on sait combien pèsent, de plus en plus (avec l'adolescence) les stéréotypes de sexe, concernant les disciplines et leurs débouchés respectifs. A cet égard, les analyses des psychologues (cf par exemple Marro et Vouillot, 1991) montrent que le stéréotype du scientifique type (froid, logique,...) est plus proche du stéréotype masculin que du stéréotype féminin. Même si ces images de soi et des professions ne semblent pas peser de manière aussi décisive qu'on pouvait en faire l'hypothèse sur les orientations effectives des élèves en Terminale (Marro, 1992), elles peuvent suffire à produire une "petite différence", venant conforter ce

qui nous semble un déterminant beaucoup plus fort, à savoir la nécessité de se composer une vie professionnelle à l'épreuve de la conciliation...

Un des résultats les plus solides qui se dégage des entretiens, c'est en effet la prégnance de l'anticipation de la vie familiale chez les jeunes filles. Certes, les garçons aussi abordent ce thème, mais dans une proportion moindre, et surtout avec beaucoup moins de précisions et sans aucune considération sur les problèmes susceptibles de se poser pour articuler cette vie familiale avec une vie professionnelle qui s'impose par ailleurs aux premières comme aux seconds.

On retrouve ici des constats faits dans d'autres recherches. Tout d'abord ce qu'on a appelé la plus forte "densité" des projets familiaux des jeunes filles (Bariaud et Rodriguez-Tomé, 1987) : elles évoquent de manière beaucoup plus étoffée leur projet familial, tout en donnant moins de place aux aspects sentimentaux (relations au sein du couple notamment) qu'aux problèmes très concrets liés aux enfants. Cette densité recouvre très clairement une préoccupation forte chez les filles, à savoir cette articulation travail/famille. Un certain nombre d'entre elles, nous l'avons vu, entend résoudre ce problème en le différant dans le temps : elles centrent alors leurs projets sur une phase de leur vie antérieure à l'installation familiale, et dans cette période de liberté, elles entendent bien s'investir au maximum dans leur travail; après, on verra... Mais ce modèle du "différent", clairement dégagé dans d'autres recherches (Galland, 1984), a ses limites, et la majorité des filles fonctionne sur un "prêt à porter biographique", anticipant que dans 10 ans... elles auront en moyenne 26 ans, et donc, en moyenne, l'âge d'avoir leur premier enfant (tous rangs confondus, l'âge moyen des mères est de 28 ans).

Elles en déduisent qu'il faudra conjuguer vie professionnelle et vie familiale, et c'est cette nécessité qu'elles mettent en avant. Ce qu'il faut souligner, c'est que ce "problème" semble leur revenir exclusivement; elles n'évoquent que très rarement la possibilité d'un partage des tâches, et c'est à elles qu'il conviendra de s'adapter, avec souvent des incidences anticipées sur leur investissement professionnel. On retrouve donc dans nos entretiens cette profonde intériorisation des rôles de sexe traditionnels chez les jeunes (Boyer et al., 1991), au-delà de leurs discours généraux sur l'égalité.

Cette anticipation des rôles de sexe produit une uniformité plus forte entre les filles, quelle que soit la section fréquentée; à l'inverse, la section fréquentée introduit plus de différences dans les projets d'avenir des garçons. On comprend ainsi que les projets des filles puissent apparaître comme moins liés à leur niveau scolaire, moins variables en fonction de la filière suivie, que chez leurs homologues garçons, uniformisés qu'ils sont par les contraintes que les rôles de sexe font peser sur leur vie professionnelle.

Néanmoins, et ce dernier point ferme la boucle avec le premier, des ressemblances existent entre jeunes "littéraires" et "scientifiques" des deux sexes. Ainsi, leur position commune dans le système scolaire invite les jeunes garçons et filles à contester la suprématie de la section S et du même coup la valorisation de ses débouchés. Ces jeunes y opposent une vision moins carriériste de l'avenir, où le goût pour ce que l'on fait, le temps pour les loisirs et la famille, sont fortement mis en avant. D'une certaine manière, ces jeunes adhèrent à des valeurs "féminines", et nous avons vu que les garçons scolarisés dans ces sections contestaient aussi fréquemment la vision traditionnelle de la masculinité. Cette tendance à la contestation constitue, pour ces jeunes scolarisés dans les séries les moins valorisées, une réaction bien

compréhensible pour ménager leur image d'eux-mêmes, et on retrouve ce phénomène à la fois chez les garçons et chez les filles. Cela dit, le fait que les filles soient dans la réalité beaucoup plus nombreuses que les garçons dans ces séries conduit souvent à imputer à leur sexe (et aux "mentalités") des attitudes qui paraissent plutôt découler de la hiérarchie scolaire des sections.

Dans les filières scientifiques, quelques observations nous ont permis de déceler chez les filles une contestation un peu plus forte que chez les littéraires des modèles "féminins". Néanmoins, la situation n'apparaît pas complètement symétrique, les filles adhérant moins à l'image de la carrière et de la promotion sociale que leurs homologues garçons. Toujours est-il que ces observations attestent du pouvoir socialisant des différentes sections, en ce sens que ce qui apparaît comme désirable, et aussi comme désirable spécifiquement pour un garçon ou pour une fille, peut varier sensiblement. Ceci amène à souligner, si besoin en était, combien les valeurs exprimées par les jeunes de l'un et l'autre sexe ne sont pas en soi fondamentalement "féminines" ou "masculines" mais apparaissent plutôt comme reflétant la situation (ici scolaire, mais plus largement sociale) qu'ils ou elles sont amenés, de par leur sexe, à vivre le plus souvent.

Conclusion

Au terme de ce travail sur le niveau Seconde, sans revenir sur le détail des résultats produits, contentons-nous de souligner l'"impression dominante" qui se dégage de nos analyses. Les mécanismes de choix d'options et d'orientation qui prennent place en ce début du second cycle apparaissent fortement dominés par une logique scolaire, qui plus est, relativement unidimensionnelle. En effet, les choix des jeunes ne se comprennent pas avant tout par référence à une logique pédagogique (on aimerait, ou on serait "bon" dans telle ou telle discipline), pas plus que par référence à une logique professionnelle. Il ne semble n'y avoir qu'une seule voie conjuguant excellence scolaire et débouchés ouverts, à savoir la filière S, et les comportements des jeunes prennent sens par rapport à cette référence. Malgré la multiplicité des filières, l'orientation prend donc avant tout la forme d'un classement.

Dans cette perspective, la réflexion sur ses propres intérêts et projets n'est le fait que des élèves qui ne peuvent suivre la voie royale, et ont donc un "travail" de "justification positive" à effectuer. D'une certaine manière, les jeunes filles sont un peu moins contraintes par cette norme, dans la mesure où les orientations "littéraires" (dominées de fait par les langues plus que par les lettres) sont encore aujourd'hui les plus congruentes avec les stéréotypes de sexe (ce qui, a contrario, illustre le caractère "non neutre" de la norme dominante, plus proche de ce que sont aujourd'hui les intérêts des garçons). Mais il reste clair que les jeunes filles risquent de payer un jour, en termes de poursuite d'études ou d'insertion, cette relative liberté.

Ce mode de fonctionnement (qui d'ailleurs apparaîtrait encore plus nettement sur un échantillon permettant d'intégrer les comportements de choix des lycées), la dernière réforme des seconds cycles entend l'amender, un des objectifs étant précisément de "diversifier les formes

d'excellence"... Certes, il conviendra d'en évaluer les effets sur des bases factuelles, mais on peut craindre qu'il soit extrêmement difficile de remettre en cause la logique de classement aujourd'hui dominante, cette obsession du classement étant d'autant plus prégnante que davantage de jeunes accèdent au second cycle. Seules des modifications substantielles des possibilités d'orientation et des perspectives d'insertion des jeunes issus des différentes filières peuvent permettre une certaine évolution des comportements des jeunes et de leurs familles, dans la mesure où c'est bien l'usage que l'on est susceptible de faire de son diplôme, et non son contenu intrinsèque, qui semble, qu'on le déplore ou non, essentiel.

Bibliographie



Abraham J., 1989, "Gender differences and anti-school boy", *The sociological Review*, vol.37, 65-88.

Baldy A., Baldy R., 1990, "Pratiques d'orientation des collèves en fin de 3ème et réussite des élèves en second cycle long", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.19, n°2, p.143-156.

Bariaud F., Rodriguez-Tomé H., 1987, *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, PUF.

Baudelot C., Establet R., 1991, "Filles et garçons devant l'évaluation", *Education et Formations*, n°27-28, 49-66.

Baudelot C., Establet R., 1991, *Allez les filles*, Seuil.

Binon J., 1986, "Répartition des élèves de 2nde de détermination", *Education et Formations*, n°9, 15-34.

Bisseret N., 1974, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, Paris, PUF.

Boyer R., Bounoure A., Delclaux M., 1991, *Paroles de lycéens*, Ed.Universitaires-INRP.

Chauveau M., 1980, "L'adaptation des élèves en classe de seconde", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n°2, 111-140.

Daune-Richard A-M., Marry C., 1990, "Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels", *Formation Emploi*, n°29, 35-50.

Desplats M., 1989, *Les femmes et la physique*, Thèse NR Sciences de l'Education, Université de Strasbourg.

Duru-Bellat, M., 1986, "L'orientation à l'issue de la cinquième : un reflet du fonctionnement du collège", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol.15, n°3, p.203-224.

Duru-Bellat, M., 1990, *L'école des filles*, L'Harmattan.

Duru-Bellat, M., Mingat, A., 1988a, "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences", *Revue Française de Sociologie*, 29, 4, p.649-666.

Duru-Bellat, M., Mingat, A., 1988b, "Carte scolaire et orientation en fin de 5°", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, n°2, 171-184.

Duru-Bellat M., Mingat A., 1988c, De l'orientation en fin de 5° au fonctionnement du collège, Tome 2 Progression, notation, orientation : l'impact du contexte concret de scolarisation, Dijon, *Cahier de l'IREDU* n°45.

Duru-Bellat, M., Jarousse, JP., Mingat, A., 1992, "De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège; 3 : les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire", *cahier de l'IREDU* n°51.

Duru-Bellat, M., Jarousse, JP., Mingat, A., 1993, "Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales", *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, n°1, 43-60.

Guichard J., 1985, "Sélection, auto-sélection et représentation sociale des lycéens", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, n°3, 205-228.

Guichard J., 1993, *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF.

Marro C., 1992, *Garçons et filles face à la science*, Thèse de Doctorat de Psychologie, Université de Paris V.

Mingat A., Perrot J., 1983, Les déterminants de l'orientation à l'issue de la classe de 3ème, *Cahier de l'IREDU* n°35.

Ministère de l'Education Nationale (Direction de l'Evaluation et de la Prospective), 1989, L'évaluation pédagogique en classe de Seconde, *Dossier Education et Formation*, n°1.

Oeuvrard F., 1984, "Le collège unique. Les options en classe de 4ème, *Données sociales*, INSEE.

Stobart G (et al.), 1992, "Gender Bias in Examinations : how equal are the opportunities ?", *British Educational Research Journal*, 18, n°3, 261-276.

Willis P., 1978, "L'école des ouvriers", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 51-61.



Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1 :	Niveau général (au brevet : B) et note en mathématiques (à l'examen : M) des élèves de 2 ^{nde} en fonction de l'option suivie, du sexe et du milieu social (père cadre moyen ou supérieur, père ouvrier).	20
Tableau 2 :	Décomposition de la probabilité de demander une "bonne" option, par sexe	24
Tableau 3 :	Décomposition de la probabilité d'obtenir une option facultative, par sexe.	26
Tableau 4 :	Modèles de progression en Seconde par rapport aux résultats scolaires de 3 ^{ème}	30
Tableau 5 :	Effets "bruts" et effets nets de la fréquentation d'une option (référence "sans option").	35
Tableau 6 :	Niveau en Lettres et en Sciences en Seconde par sexe	42
Tableau 7 :	Orientation en fin de 2 ^{nde} , par sexe et milieu social de l'élève (%)	46
Tableau 8 :	Orientations en fin de 2 ^{nde} et options suivies (%)	47
Tableau 9 :	Orientation en fin de 2 ^{nde} et notes moyennes dans cette classe	49
Tableau 10 :	Orientation en fin de 2 ^{nde} , valeur scolaire (moyenne des notes de 2 ^o), et caractéristiques sociales de l'élève	50
Tableau 11 :	Modèles explicatifs du passage en classe de Première (toutes options)	52
Tableau 12 :	Moyenne en Lettres et Sciences des élèves en fonction de l'orientation obtenue et du sexe . . .	54
Tableau 13 :	Moyenne en Lettres et Sciences des élèves en fonction de l'orientation obtenue (enfants de cadres/enfants d'ouvriers).	56
Tableau 14 :	Modèles explicatifs de l'accès en Première S (parmi les élèves admis en Première)	58

Tableau 15 :	Probabilités (en %) d'accéder à une 1ère S (simulations effectuées sur base des modèles du tableau 14)	60
Tableau 16 :	Modèles explicatifs de l'accès en Première B (parmi les élèves non admis en 1ère S)	62
Tableau 17 :	Modèles explicatifs de l'accès en Première A ou G (parmi les élèves non admis en 1ère S ou B) . .	64
Tableau 18 :	Orientations en fin de 2nde et milieu social, chez les élèves faibles (moyenne en 2nde inférieure à 93 soit 1/2 écart-type) (%).	65
Tableau 19 :	Orientation des élèves "bons" en Lettres et Sciences (note supérieure à 105), par sexe.	67
Tableau 20 :	Voeux des élèves (en ligne) et décisions d'orientation (en colonne).	69
Tableau 21 :	Moyennes en Lettres et Sciences, en fonction de l'orientation demandée	72
Tableau 22 :	Modèles explicatifs de la demande pour la 1ère S	74
Tableau 23 :	Probabilité (en %) de demander une 1ère S à valeur scolaire donnée	76
Tableau 24 :	Décomposition des écarts d'accès en 1ère S selon le sexe (Probabilités prédites garçons moins probabilités prédites des filles)	77
Graphique 1 :	Niveau scolaire et orientation, par sexe	55

Table des matières

Introduction	1
 Chapitre I :	
Un regard rétrospectif sur la fin du collège	9
 Chapitre II :	
Choisir sa Seconde (ou choisir son option), et y progresser ...	17
1. Le choix des options de 2nde : déterminismes scolaires et sociaux	19
2. La progression en 2nde	26
3. Littéraire ou Scientifique, des progressions typées ? .	34
3.1. Progresser en Lettres	35
3.2. Progresser en Sciences	36
 Chapitre III :	
S'orienter en fin de 2nde	43
1. Le "résultat" du processus d'orientation	45
2. Quelques Première "à la loupe"... ..	56
2.1. L'accès à la 1ère S	57
2.2. L'accès à une 1ère B	61
2.3. L'accès à une 1ère A ou G	63
2.4. Les orientations des élèves "bons", et des élèves "faibles", des spécificités ?	65
3. Demander, et se voir accorder telle ou telle orienta- tion	68





