



HAL
open science

Orienter les élèves en fin de collège. Ce que les outils d'évaluation font aux trajectoires scolaires

Séverine Chauvel

► **To cite this version:**

Séverine Chauvel. Orienter les élèves en fin de collège. Ce que les outils d'évaluation font aux trajectoires scolaires. L'évaluation des personnes placées sous main de justice : genèse, usages, enjeux. Actes des journées d'études internationales de la DAP des 10 et 11 octobre 2019, 89, Ministère de la Justice, pp.67-80, 2020, Collection Travaux et documents. hal-03118694

HAL Id: hal-03118694

<https://hal.science/hal-03118694>

Submitted on 22 Jan 2021

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.

3.3 Orienter les élèves en fin de collège. Ce que les outils d'évaluation font aux trajectoires scolaires

*Séverine Chauvel,
maîtresse de conférences
à l'université Paris-Est Créteil,
laboratoire interdisciplinaire
de recherche sur les
transformations des pratiques
éducatives et sociales,
laboratoire interdisciplinaire
d'études sur les réflexivités -
fonds Yan Thomas*

Les outils d'évaluation chiffrés sont désormais généralisés à la plupart des univers professionnels, que ce soit dans les entreprises privées ou les administrations publiques (Chauvel et Pillon, 2020), comme l'éducation. Des données statistiques sont ainsi produites par le Ministère de l'Éducation nationale sur les trajectoires des élèves, les choix d'orientation, ainsi que sur les aspirations des familles. Mais nous connaissons peu la façon dont ces outils orientent les décisions du côté des professionnels¹⁵⁴. La très grande majorité des enfants est scolarisée jusqu'en classe de troisième, puis orientée en lycée général et technologique ou en lycée professionnel. Cette orientation, qui reste fortement marquée par l'origine sociale des élèves, est le produit d'un processus associant les élèves, leurs parents, les enseignants, qui sont en France les principaux acteurs chargés de l'orientation, les Conseillers d'orientation psychologues et les chefs d'établissement. À partir d'une enquête ethnographique menée dans deux collèges de Seine-Saint-Denis de septembre 2006 à juin 2008, cet article vise à comprendre plus spécifiquement les usages des statistiques et des indicateurs au moment des décisions d'orientation. Cette étude s'inscrit dans le champ de la sociologie de l'évaluation (Lamont 2012 ; Hamann et Beljean 2019) qui adopte une approche compréhensive des processus concrets d'évaluation observés en situation.

La classe de troisième est devenue progressivement un palier décisif en matière d'orientation suite à deux évolutions principales. Il s'agit tout d'abord de l'élévation de l'âge jusqu'auquel la scolarité est obligatoire (passé de 14 à 16 ans en 1959), puis de la volonté affichée par les pouvoirs publics de faire accéder une plus grande proportion de jeunes

au baccalauréat. L'objectif fixé depuis 1985 est l'accès de 80 % d'une classe d'âge à ce niveau. La poursuite de cet objectif doit être facilitée par la création, la même année, d'un nouveau type de baccalauréat : le baccalauréat professionnel. Dans ce cadre, les trajectoires des élèves divergent fortement suivant qu'ils se destinent (ou sont destinés), en fin de collège, aux études générales et technologiques (seconde GT) ou aux formations professionnelles (certificat d'aptitude professionnel, seconde professionnelle qui conduit à un baccalauréat professionnel en 3 an ; entrée en apprentissage). Or, la proportion d'élèves orientés respectivement dans ces deux ensembles de filières devient aussi un enjeu des politiques de l'Éducation nationale, qui visent à faire accéder le plus grand nombre d'élèves à l'enseignement général et technologique.

L'école cherche ainsi à faire advenir l'idéal méritocratique depuis la Troisième République (Briand et Chapoulie, 1992 ; Prost, 2011), et sa réussite mitigée sous ce rapport a nourri de très nombreux travaux (Bourdieu, 1979 ; Eckert, 1999 ; Beaud, 2003 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008). De plus, ces travaux se sont penchés sur le rôle joué par les professionnels dans l'orientation en fin de collège, considérés dans une perspective statistique. Mais la façon dont les jugements des professionnels se construisent au cours du processus d'orientation, le rôle qu'il joue dans les directions que ce processus prend pour différents élèves, et les rapports entre professionnels de l'établissement autour de cette question cruciale pour l'avenir des élèves n'ont pas bénéficié de la même attention¹⁵⁵.

La procédure d'orientation en fin de troisième est source de vives tensions entre les professionnels

¹⁵⁴ Les travaux en sociologie de l'éducation qui adoptent une approche qualitative sur le processus d'orientation scolaire portent plutôt sur le lycée, voir Philippe Masson (1997), Héléne Buisson-Fenet (2012) et Danic et Loncle (2017). Pour une approche quantitative, voir Marie Duru-Bellat (1988).

¹⁵⁵ Nous ne prenons pas en compte dans cet article la perspective des parents dont les comportements ont été bien étudiés par Agnès van Zanten, qui montre notamment comment les parents de classe moyenne ou supérieure s'insèrent dans les réseaux locaux pour influencer sur les choix d'établissement (Van Zanten, 2012). Sans être pour autant passifs face aux décisions des conseils de classe, les parents rencontrés dans notre enquête ne présentent pas les mêmes caractéristiques socio-professionnelles.

de l'éducation, qui arbitrent différemment entre deux objectifs. Le premier relève de la nécessité de produire des décisions individualisées, au cas par cas, prenant en compte les aptitudes et les aspirations des élèves. À la fin des années 1980, les procédures d'orientation ont été réformées dans le sens d'une plus grande place accordée aux souhaits des élèves et à une prise en compte de leurs aptitudes individuelles. L'orientation est désormais définie comme « le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion professionnelle que l'élève de collège puis de lycée mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités (...) avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents » (décret du 14 juin 1990). Le second objectif est lié aux injonctions du Ministère, qui défend l'idée qu'il faut pousser les élèves à poursuivre leur scolarité au lycée jusqu'à l'obtention du baccalauréat, en favorisant la voie générale et technologique. Cela est rendu d'autant plus crucial par le fait que le taux d'accès au baccalauréat GT, après être passé de 38 % d'une cohorte en 1986 à 68 % en 1994, stagne ensuite. Ce n'est qu'avec l'arrivée des premiers bacheliers professionnels qu'il augmente à nouveau. Les étudiants des classes sociales les plus favorisées sont ainsi surreprésentés dans l'enseignement supérieur : alors que les enfants de cadres et professions libérales constituent près d'un tiers des étudiants à l'université

(30,4 %) et la moitié des élèves dans les filières les plus sélectives, comme les classes préparatoires aux grandes écoles (49,8 %) ou les écoles d'ingénieurs (48,2 %), leurs parents ne représentent que 15 % seulement des emplois en France (MEN, 2018).

Devenue centrale tant pour la poursuite des objectifs politiques de démocratisation de l'enseignement, que pour la détermination du devenir individuel des élèves, et traversée par des tensions entre ces deux types d'objectifs, la procédure d'orientation en fin de troisième est l'objet de positionnements différents des personnels administratifs (inspection académique, équipe de direction des établissements) et des enseignants. Ces tensions sont particulièrement fortes dans les collèges des quartiers populaires, où le manque d'ambition supposé des élèves et leur faible niveau rendent plus difficile la satisfaction des objectifs quantitatifs énoncés par les pouvoirs publics.

Ainsi s'explique le choix d'étudier les processus de délibération et de décision entre les deux types de professionnels sur lesquels l'article se centrera – chefs d'établissements et professeurs¹⁵⁶ – dans des collèges situés dans des quartiers populaires en Seine-Saint-Denis (voir encadré). Les équipes de direction s'y livrent à des efforts particuliers pour atteindre les objectifs politiques affichés en matière d'orientation des élèves, ce qui contribue à exacerber les tensions avec les enseignants. Les collèges les plus défavorisés de Seine-Saint-Denis constituent ainsi un terrain particulièrement propice à l'analyse des conceptions en présence. Malgré des différends, on voit émerger sans réel blocage des décisions, au terme d'un processus qui s'appuie sur un environnement matériel et organisationnel

particulier. C'est ce paradoxe que cet article vise à élucider. Nous procéderons en deux temps. Nous commencerons par présenter les conceptions respectives de l'orientation dominantes respectivement parmi les principaux et parmi les enseignants, en faisant sortir quels types de différends elles sont susceptibles d'engendrer. Puis nous nous pencherons plus spécifiquement sur ces cas de différends, pour analyser les usages et les rôles des outils chiffrés qui favorise, finalement, la convergence des positions.

¹⁵⁶ Les conseillers d'orientation, qui constituent une autre catégorie de personnels impliqués dans le processus d'orientation, ont, sur notre terrain, principalement un rôle d'information des élèves (Lehner, 2020). L'enquête a montré que leur place dans les délibérations entre professionnels est marginale. C'est pourquoi ils ont été laissés hors du champ de cet article.

Enquêter sur le processus d'orientation dans deux lycées de Seine-Saint-Denis

Le processus d'orientation commence à la fin du premier trimestre de l'année de troisième, au mois de janvier, par des échanges au moyen d'une « fiche de dialogue » entre l'équipe pédagogique, l'élève et sa famille. Ces derniers doivent alors émettre des vœux, le processus d'orientation s'inscrivant dans le cadre d'une politique générale qui revendique les principes de liberté de choix, de responsabilité et de respect du projet des élèves (Chauvel, 2015). Puis la discussion sur la recevabilité de ces vœux est lancée lors du conseil de classe du deuxième trimestre, en mars, et la décision est arrêtée au cours du conseil de classe du troisième trimestre, en juin. Ces deux conseils de classe sont composés, selon les textes officiels, du chef d'établissement (ou son adjoint), des professeurs, du professeur principal, du conseiller principal d'éducation, de deux délégués des élèves et de deux délégués de parents d'élèves. Le conseiller d'orientation-psychologue, l'assistant social, le médecin scolaire et l'infirmier peuvent aussi y participer.

Enfin, en cas de divergence de la décision du conseil de classe avec leurs vœux, les familles ont la possibilité de faire appel devant une commission composée du directeur académique des services de l'Éducation nationale, qui la préside, de deux chefs d'établissement, d'un conseiller principal d'éducation, d'un directeur de centre d'information et d'orientation et de trois représentants des parents. Le dossier de l'élève y est présenté par un de ses professeurs et par le conseiller d'orientation-psychologue de son établissement. Les parents de l'élève ou l'élève majeur qui le demandent sont entendus par la commission, ainsi que l'élève mineur à sa demande et avec l'accord de ses parents. Les décisions prises par la commission d'appel sont définitives.

L'enquête a été centrée sur deux collèges de Seine Saint-Denis, que l'on nommera collèges A et B. Elle comprend un important volet d'observation des activités enseignantes ordinaires durant deux années, ainsi que l'observation de vingt conseils de classe, correspondant à cinq classes suivies chaque année, ce qui représente au total 222 élèves de troisième. Quarante entretiens individuels semi-directifs, parfois répétés, ont été menés avec les professionnels. Nous n'avons pas étudié, en revanche, le travail des commissions d'appel, mais nous verrons le rôle important qu'elles jouent dans les décisions prises en amont, lors des conseils de classe du troisième trimestre.

Le choix de la Seine-Saint-Denis conduit à étudier une population très particulière. Nous avons pu établir, à partir des dossiers scolaires, que parmi les élèves, un quart a des parents ouvriers et employés non qualifiés, un quart est né à l'étranger et un sur deux a au moins un parent né à l'étranger. Les élèves appartenant aux classes populaires sont moins nombreux à se diriger vers le lycée général et technologique. À l'échelle nationale, en croisant les données ministérielles sur les décisions d'orientation et la profession de la personne de référence dans la famille, on observe que 50,7% des enfants d'ouvriers qualifiés entrés en 6ème en 2007 se dirigent en seconde GT, alors que c'est le cas pour 92,3% d'enfants de cadre (DEPP, 2013). Le terrain choisi est donc traversé par un enjeu particulièrement saillant : le choix de l'attitude à adopter à l'égard des inégalités sociales d'accès au lycée général et technologique. Malgré la volonté de responsabiliser les élèves, ceux appartenant aux classes populaires sont officiellement renvoyés à leur « manque d'ambition » (circulaire de l'Inspection académique de Créteil, 01/12/2007). Le 2 juin 2008, l'Inspecteur académique s'adresse aux chefs d'établissement de Seine-Saint-Denis pour leur rappeler l'importance d'atteindre « l'objectif de 60% de passage en seconde GT » et leur indiquer que « compte tenu des taux observés de 57% en Seine-Saint-Denis », celui-ci « relève de l'arbitrage autour d'un cas d'élève maximum par classe de troisième ». La politique à suivre est alors de « soutenir, voire porter, l'ambition des familles ».

3.3.1 Deux types d'évaluation professionnelle en tension

Que ce soit dans la discussion avec la famille ou lors du conseil de classe, les observations menées ont permis de voir à l'œuvre tous les cas de figure théoriquement possibles : accord des enseignants avec les vœux exprimés ; modération des ambitions de l'élève et de la famille ; ou encore tentative de convaincre les élèves d'aller en seconde générale alors qu'ils avaient formulé un autre choix. Or, l'enquête montre que, malgré cette grande diversité des cas de figure, on peut faire ressortir une régularité massive révélant que les interventions du principal et des enseignants relèvent de logiques différentes. Quand le principal tente de modifier le choix recommandé par l'équipe pédagogique, c'est toujours dans le même sens : pour substituer à une orientation vers l'enseignement professionnel une orientation plus ambitieuse, vers une seconde générale ou technologique. Ainsi, les interventions des principaux apparaissent comme prévisibles car elles vont systématiquement dans le sens de l'injonction de l'Inspection académique à orienter les élèves vers les filières générales et technologiques. De leur côté, les enseignants ont tendance à adopter des positions moins prévisibles consistant parfois à revoir à la baisse les ambitions des élèves pour les études générales et technologiques, ou à tenter de freiner les tentatives du principal de pousser les familles à revoir ces ambitions à la hausse. Ces positionnements contrastés contribuent à alimenter des échanges entre principaux et enseignants, qui ont constitué une matière importante de l'enquête. Ils peuvent s'expliquer de plusieurs façons : par les rapports différents que principaux et

enseignants entretiennent avec les objectifs de la politique ministérielle et avec les élèves, et par une appréciation différente des risques associés à de possibles erreurs d'orientation.

Du côté des principaux : mettre en œuvre des politiques de démographie scolaire

Les objectifs poursuivis par les chefs d'établissement concernent moins des individus que des populations. Ils visent en effet à influencer sur la taille de la population scolaire (maintenir les élèves dans le système scolaire le plus longtemps possible) ainsi que sur la répartition des élèves entre les différentes filières d'étude, selon un idéal à atteindre fixé par l'Inspection académique. La conformité des décisions à cet idéal est mesurée grâce à des indicateurs statistiques (les « indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré »). Les principaux s'appuient notamment sur ceux qui quantifient les effectifs d'élèves prévus d'une année sur l'autre, les taux de passage des élèves dans les différentes filières après le collège et les taux d'attractivité des différentes filières (ces derniers correspondant au rapport entre le nombre de demandes d'orientation pour chaque filière et le nombre de places disponibles). Sur cette base, les principaux se livrent à un travail de prévision des effectifs à venir, qu'ils comparent aux places disponibles dans les différentes formations. Les entretiens avec des personnels de direction confirment leur volontarisme et leur attachement à une politique quantitative. En effet, les commentaires synthétiques sur les résultats chiffrés de cette politique y sont très présents, tout comme la critique des enseignants qui s'y opposent. La principale adjointe du collège B explique par exemple :

Ça a beaucoup changé.

Il y a 5 ans, on était à 45 % de taux de passage en seconde. La dernière année de M. Cordonnier [l'ancien principal], il était absent. La décision était celle du conseil de classe. Y avait moins de partage de responsabilités, je ne participais pas à la politique d'orientation. La première année de l'arrivée de M. Servan [principal précédent], là, il y avait des grincements de dents : "Vous faites passer n'importe qui en seconde, et puis, de toute façon, [en imitant les professeurs] les élèves sont nuls et ils étaient mieux il y a 20 ans" (juin 2008).

Les membres des équipes de direction sont tout à fait conscients que leur volontarisme va parfois à l'encontre des désirs exprimés par les élèves et leurs familles. C'est même le manque d'ambition supposé de ces derniers qui justifie leur action et, quand les résultats ne sont pas suffisants, rend compte de l'échec de leur politique. Citant une enquête sur la réussite, jugée bonne, des élèves orientés au lycée, la principale adjointe poursuit :

Depuis les grincements de dents sont très rares, et grâce à cette étude, maintenant, on a des arguments. Je commence à les utiliser ces chiffres, je leur dis : "attendez, on ne se trompe pas. Nos élèves manquaient d'ambition, et nous manquions d'ambition pour nos élèves" (juin 2008).

Le principal-adjoint du collège A déclare même :

On a eu une année précédente en termes d'orientation vers la seconde générale qui était vraiment... pas catastrophique, mais nos taux étaient extrêmement bas, et cette année, comme les autres années, on a été extrêmement attentifs à faire vivre ça, cette possibilité d'aller vers la seconde générale.

Avec un peu de succès, puisqu'on a relevé un peu le tir, ça reste modeste mais on est revenu à des taux plus sensés... Mais on s'est heurté comme ça à une sorte de défaitisme des élèves (janvier 2007).

Mais tout en reconnaissant son volontarisme, le même principal adjoint nie en revanche chercher à améliorer les taux de passage en seconde générale ou technologique en conformité avec sa hiérarchie administrative. Le rôle joué par les injonctions de la hiérarchie est présenté comme faible, comme s'il s'agissait de se préserver de critiques parfois adressées par certains enseignants (Barrère, 2010). Car en même temps qu'ils cherchent à augmenter les taux de passage, les principaux veillent à éviter les conflits au sein de l'équipe enseignante et avec les familles. La place importante que tient la question des taux d'élèves orientés vers le lycée général et technologique est ainsi justifiée uniquement par les bénéfices intrinsèques qui seraient associés à l'orientation du plus grand nombre possible d'élèves vers ces filières :

Faudrait pas surestimer les injonctions qui nous sont faites d'arriver à 60 %. Nous, personne ne nous demande d'arriver à 60 % ici, personne. D'autant plus que par rapport à nos résultats au brevet, par exemple, par rapport à nos résultats d'évaluation d'entrée en 6^e, on n'a pas une situation atypique. En termes d'orientation, on est à peu près là où on devrait être, on travaille correctement. Par contre je pense qu'il y a des représentations différentes, les enseignants, les CPE, ils vous l'auront peut-être dit... Non, je ne suis même pas sûr d'avoir les mêmes représentations que Pierre Olivier [le principal].

C'est un fantasme enseignant, de dire que voilà, nous, à 61 %, on est les rois du pétrole et on est payés en fonction de ça et à 59 % on serait considérés comme des moins que rien... Ce qui ferait que nous, on vendrait père et mère pour arriver à 60%, c'est faux. Là, on doit finir l'année à 48 ou 49% de passages en seconde, ça je les ai. Je pourrai vous les donner. On a repris en main quelque chose par rapport à l'année dernière, ça va, c'est cohérent, personne ne nous hurle dessus. Moi, je n'ai pas l'impression qu'on pousse absolument, et qu'on soit braqué sur nos taux d'orientation, sinon je me flinguerais quand même (Principal-adjoint du collège A, janvier 2007).

Ainsi les principaux se présentent-ils comme investis de la mission d'augmenter les taux, parce que tel serait l'intérêt des élèves en général. Ce taux permet en outre de construire l'image du collège, et constituer une information qui peut être utilisée par les parents dans le cadre de « marchés scolaires officiels » (Felouzis, Maroy, van Zanten, 2013, p. 26), autrement dit de marchés opaques qui dépendent des caractéristiques des établissements. Ce discours met à distance les situations individuelles des élèves, alors même que les décisions à prendre portent exclusivement sur des devenir individuels. Comme nous le verrons, une des ressources dont les principaux disposent repose sur la maîtrise du cadre statistique des décisions.

Pour les enseignants, orienter au cas par cas

Le rapport des enseignants à l'orientation apparaît très différent de celui des chefs d'établissement : les positions qu'ils adoptent sont plus diverses, puisqu'ils peuvent aussi bien chercher à encourager un élève

qu'à le freiner dans ses ambitions. Cela peut s'expliquer par leur proximité plus grande avec les élèves, qu'ils ont observés en classe toute l'année et avec qui ils ont eu de nombreuses discussions sur l'orientation, ce qui les conduit à individualiser davantage leurs positions. Cette proximité peut favoriser les sentiments d'empathie. L'estimation des risques et les usages des statistiques dans les choix d'orientation sont par conséquent différents de ceux des principaux. Ils se positionnent ainsi contre l'usage des chiffres, malgré quelques variations à l'intérieur du groupe. Ils font volontiers état de leur connaissance des élèves au cours des conseils de classe : ils rapportent leurs propos, leurs émotions, des détails sur les familles ou sur le déroulement de la scolarité. Les interventions d'un professeur principal pendant le conseil de classe de la troisième B, en mars 2007, l'illustrent bien. Dans une salle de classe réaménagée pour l'occasion, dix-sept personnes sont assises autour d'une table rectangulaire. Le professeur principal, qui détient seul le dossier complet de l'élève, est placé à une extrémité. Le principal et le conseiller d'orientation lui font face. Les autres professeurs et les représentants des élèves et des parents sont assis sur les côtés longs de la table. Le professeur principal, qui préside le conseil avec le principal, expose alors le cas de Timothée :

Professeur principal (Jérôme) :
Alors Timothée : 11,52.

L'ensemble est en progrès, il reste des lacunes à combler et à faire preuve de plus de maturité en classe surtout dans la perspective du lycée. J'ai rencontré la maman, on a essayé de discuter. Les problèmes de concentration perdurent, les problèmes de maturité et d'autonomie aussi. Ce sont les points sur lesquels j'insiste beaucoup pour des

élèves qui prétendent passer en seconde générale, ce sont sur ces points-là que la différence va se jouer. Sur le plan scolaire, il est capable de fournir la charge de travail, mais il n'est pas capable de gérer ça tout seul, il faut qu'il soit constamment sous pression avec un adulte qui ne le lâche pas. Donc pour la seconde, ça risque d'être un peu compliqué. Bon, voilà, je préfère le mettre en garde. Il laisse les choses aller, c'est révélateur de quelqu'un qui n'est pas vraiment acteur, il est plutôt passif.

Les enseignants refusent ainsi une logique d'orientation qui repose-rait principalement sur les notes, même s'ils se réfèrent aussi à ces dernières quand elles peuvent compléter leur point de vue. Pour eux, les éléments à prendre en compte pour juger des capacités de l'élève sont ses aptitudes intellectuelles, sa capacité de travail, sa régularité, son comportement général et le soutien familial. Ainsi, par exemple, les cas de parents d'élèves considérés comme investis par les enseignants sont mentionnés, et peuvent jouer en faveur d'un passage en seconde générale :

La maman fait toutes les démarches, elle est en demande. Scolairement, on sent qu'elle est suivie, on sent qu'elle n'est pas lâchée (Jérôme, conseil de classe de la troisième B, mars 2007).

Le fait de ne pas regarder que les résultats scolaires et de prendre en compte d'autres critères devrait rendre les décisions moins automatiques et augmenter la capacité des enseignants à peser sur elles : individualisation des décisions, élargissement du spectre de critères potentiellement pris en compte dans la délibération, et expertise irremplaçable des enseignants sont indissociables. Comme l'illustre l'extrait suivant d'entretien, une

vue globale de la situation de l'élève et une tentative d'élargissement, sans a priori, du champ des possibles, sont les conditions d'un travail conforme à ce que l'enseignant interviewé appelle le « principe de réalité ».

Par rapport aux critères que, nous, on se donne implicitement, sur la capacité à suivre en seconde, on pense que cet élève n'aura pas la capacité de...

À chaque fois, les familles nous promettent de travailler pendant l'été. Y a pas simplement que les notes ! (...) On en revient à parler de ces critères : est-ce que le gamin suivra ? Est-ce qu'il est parfaitement autonome ? Est-ce qu'il a un projet qui s'est construit vraiment sur des études longues ? (...) On essaye d'appliquer le plus possible le principe de réalité. Ça paraît évident qu'on ne peut pas leur dire tout sera beau, ou il n'y aura que les bons ou les gentils qui vont passer en seconde, c'est pas vrai. Mais pour la voie professionnelle aussi. On n'est plus dans la voie professionnelle-poubelle et la voie générale, la voie royale, où y a que les bons élèves. On a des élèves qui sortent d'ici avec des résultats et des moyennes qui sont très très honorables, qui pourraient objectivement les faire passer en seconde générale. Et en fait, ils veulent aller en voie professionnelle parce qu'ils réussissent en voie professionnelle, notamment dans les domaines techniques, plus que tertiaires. (Jérôme, décembre 2006).

Une autre différence importante doit être mentionnée, par contraste avec la conception de l'orientation défendue par les principaux. Alors que ces derniers présentent le manque d'ambition des élèves et le pessimisme des enseignants comme

les principales sources d'erreurs, et donc les occasions manquées d'orientation vers le lycée général ou technologique comme le principal danger, les enseignants, tout en reconnaissant l'existence de ce danger, craignent aussi les échecs en seconde GT provoqués par une orientation jugée irréaliste. Il s'agit même pour eux du risque le plus important, car un échec en seconde peut déboucher sur une sortie du système scolaire sans diplôme, faisant ainsi manquer la possibilité d'une formation professionnelle courte.

Juliette : Des fois, on en envoie, on est persuadé qu'ils vont se planter en seconde... Ils n'ont pas le niveau...

L'enquêtrice : C'est-à-dire ?

Juliette : Ils tournent autour de 10 de moyenne générale. Et après t'as des retours du lycée qui te disent, y a plein de mômes qui n'ont pas le niveau, qu'est-ce qu'on va en faire ? On peut en faire redoubler certains, pour qui ça pourra marcher après d'aller en première. Mais pour d'autres, on ne pourra pas rattraper ce retard scolaire, alors ils sont réorientés mais ils sont pas forcément prioritaires... Là-dessus, y en a plein qui sortent du système scolaire » (Juliette, professeur d'espagnol, le 4 décembre 2006).

Les arguments employés pour s'opposer à une orientation en seconde GT peuvent s'appuyer sur tous les critères d'évaluation de la situation de l'élève dont nous avons parlé plus haut. Les notes sont bien sûr utilisées, comme dans l'extrait ci-dessus. Une attitude irrégulière face au travail peut l'être aussi. Simon, professeur principal de mathématiques, s'oppose de manière ferme au vœu d'un élève en seconde GT :

Il pourrait passer, mais si c'est pour qu'il aille se casser la gueule en seconde, excusez-moi du terme mais c'est ça... Il va arriver en seconde, il va se planter ! Ça fait trois ans qu'on lui court après pour qu'il se mette au boulot. Il est capable de bosser un trimestre sur deux. Il ne le fait pas, c'est ce qui s'est passé l'année dernière, au dernier trimestre, c'était très bien. Ça fait deux trimestres qu'il ne fait rien, tant qu'il n'y aura pas de réaction, c'est même pas la peine. Il a plus de chances de réussir sa carrière scolaire en passant par la voie professionnelle. Pour l'instant, là, comme on vous dit, il n'a pas les gages et les bagages pour aller faire boutique en générale, ça ne sert à rien. (mars 2008, collège B)

Les enseignants mobilisent aussi comme ressource leur connaissance du devenir d'élèves orientés contre leur avis lors des années antérieures, et qui ont échoué, et tentent de mettre en garde les élèves, comme le montre cette observation menée durant des rencontres parents-professeurs :

On a orienté des élèves à L. (lycée général et technologique de secteur) qui avaient de meilleures notes que toi, ils ont été réorientés vers un BEP... On peut essayer... Ils ont perdu un an. (mars 2008, collège B)

Contre l'accusation de frilosité, les enseignants utilisent enfin les taux de redoublement en fin de seconde GT :

Simon : On (la direction) nous dit de les (les élèves de troisième) pousser plus vers la seconde générale, qu'ils n'ont pas d'ambition ! Mais au lycée, ils ont la même exigence pour tous les élèves.

Jérôme : Un tiers des élèves ne vont pas jusqu'au bout de la seconde.

Simon : Nous, on les aurait mieux sentis en BEP.

Jérôme : Je suis content quand les élèves, ils ont 14 de moyenne en BEP.

Juliette : Mais Olivier [principal] nous dit qu'ils n'ont pas de boulot ! (décembre 2006).

Toutefois, l'ensemble de cette argumentation laisse subsister une faille. Si les « échecs » au lycée général et technologique sont envisagés, les enseignants ne parlent en revanche jamais de ceux qui surviennent au lycée professionnel, faisant comme si cette orientation ne faisait courir aucun risque aux élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que si les enseignants disposent généralement de peu d'informations formalisées sur les parcours ultérieurs des anciens collégiens, ils en ont encore moins sur ceux qui sont orientés en seconde professionnelle. Alors que les lycées généraux et technologiques de secteur transmettent les bulletins scolaires aux collèges d'origine des élèves, les lycées professionnels le font très rarement.

On note ainsi la distance qui sépare les deux types d'évaluation en présence, qui traduisent des rapports différents à l'orientation des élèves : l'un poursuit un objectif général subsumé dans des indicateurs, alors que l'autre reste focalisé sur les cas individuels examinés successivement, en prenant en compte de multiples dimensions. Comment les tensions provoquées par cet antagonisme et par l'engagement fort de certains enseignants sont-elles surmontées ?

Rapport aux outils chiffrés dans le processus de décision

Les prises de décision reposent sur l'examen successif du dossier de chaque élève. Mais les proviseurs connaissent moins bien les

élèves que les enseignants, ce qui peut les gêner dans les discussions individuelles. Comment la défense de leur objectif s'insère-t-elle dans le travail collectif de préparation de l'orientation ? L'étude des discussions et des décisions concrètes fait apparaître deux résultats qui, confrontés à ce qui vient d'être dit des conceptions différentes de l'orientation des personnels administratifs et des enseignants, peuvent surprendre. En premier lieu, malgré ces différences, et malgré les nombreux signes du peu de légitimité accordé par chaque groupe aux positions des membres de l'autre groupe – les enseignants reprochant aux équipes administratives leur soumission à la hiérarchie et aux logiques managériales, et ces dernières reprochant aux enseignants leur conservatisme et leur trop faible volontarisme –, les conseils de classe du troisième trimestre voient émerger des décisions acceptées par tous sans réels conflits et sans blocages. En second lieu, alors même que les délibérations et les décisions portent exclusivement sur les cas individuels, et que les enseignants connaissent mieux les élèves que les membres de l'administration, les décisions finalement prises sur les cas donnant lieu à discussion vont pour une large majorité dans le sens de ce que demandent les équipes de direction.

Dans la grande majorité des décisions prises, on observe une absence de désaccords. L'observation des conseils de classe n'a permis de relever que quelques cas (12 sur 222, soit moins de 6 % des cas) pour lesquels une divergence entre principaux et enseignants se fait jour. Le principal, qui veut dans la quasi-totalité des cas rehausser les vœux de l'élève, a presque toujours gain de cause¹⁵⁷. Les familles ne tentant aucun recours, des élèves dont les professeurs jugeaient

le niveau insuffisant sont ainsi orientés en seconde générale ou technologique. En fin de compte, comment expliquer la relative convergence atteinte ? Et comment les directions d'établissement parviennent-elles à obtenir gain de cause à propos des dossiers sur lesquelles elles contestent les propositions des enseignants ? Les réponses à ces questions sont à chercher dans l'analyse de la temporalité du processus de décision et du poids accordé aux chiffres par les équipes de direction.

La temporalité du processus au service de la convergence

La longueur du processus de délibération et de décision, qui s'étend sur plusieurs mois au cours de l'année de troisième, tend à dédramatiser la décision à prendre. Entre l'avis provisoire en fin de deuxième trimestre et la décision définitive prise au cours du conseil de classe du troisième trimestre, les positions initiales s'assouplissent et se rapprochent. Seuls les enseignants fortement hostiles à une décision sont susceptibles de maintenir leur opposition, le maintien dans une position conflictuelle durable ayant un coût trop élevé pour les autres. Cela est d'autant plus vrai que l'individualisation du processus d'orientation nécessite un engagement des enseignants qui rend parfois leur travail difficile. La charge de travail et la responsabilité leur paraissent parfois lourdes à porter. Cela est palpable lorsque les professeurs principaux rendent, au dernier moment, les fiches de liaison au principal d'établissement. Par

exemple, en mai 2008, la veille de la date de fermeture du serveur qui enregistre les vœux, un professeur de mathématiques, Pierre, entre dans le bureau du principal adjoint, l'air épuisé. Il dit ne pas avoir dormi depuis 24 heures et évoque un cas parmi d'autres : « C'est n'importe quoi, la mère de Geoffrey, elle ne respecte pas ce que le gamin veut ». Les professeurs principaux doivent en effet s'assurer que les vœux exprimés sur les fiches par les familles sont conformes aux vœux effectifs des élèves. Pierre sort, et le principal adjoint me glisse, d'un air détaché et amusé : « Il vaut mieux pas être dans les parages quand Pierre n'a pas dormi de la nuit. Il a fait 24 heures de boulot ! »

La proximité avec les élèves et les discussions répétées sur l'orientation peuvent même engendrer chez certains enseignants des formes d'empathie qui les rendent vulnérables, au point de peser sur leurs propres choix de carrière. Ainsi, Véronique, professeur d'éducation physique et sportive, explique en entretien pourquoi, au bout de quatre ans, elle cherche à quitter son établissement :

Je fais ma dernière année et je m'en vais. Je suis au bout du rouleau. Je ne sais pas comment les gens font pour tenir, j'en dors plus, je vis pour le collège et ma santé y passe. Moi, je culpabilise trop quand je vois Nilüfer qui n'a pas son orientation, ça me rend malade ! C'est dur parce qu'on s'attache aux élèves. C'est une vie de dingue dans ces bahuts-là, quand on veut vraiment faire son travail ! On est tous comme ça, je ne sais pas comment font les gens qui sont là depuis des années. L'année dernière, Madeleine [ancienne professeure principale de troisième], quand elle est partie, elle était épuisée, naze. Je n'ai pas envie d'être naze (juillet 2008).

Dans ces conditions, maintenir une opposition à la direction est difficile. Cependant cette première remarque n'explique bien sûr pas seule l'issue finale du processus. Confrontée à une équipe pédagogique qui ne partage pas sa conception de l'orientation, l'administration pourrait aussi être amenée à assouplir peu à peu ses positions, et céder finalement sur un certain nombre de cas. Pour vaincre les réticences de certains enseignants, les principaux font également un usage rhétorique de la temporalité du processus, visant à faire apparaître à tous les stades du processus les positions alors adoptées comme provisoires et réversibles. Pour des élèves dont ils perçoivent que les enseignants vont s'opposer à leur passage, une façon de dédramatiser les choses dès le deuxième trimestre consiste à se dire favorable au passage, mais en y ajoutant une restriction, comme la référence à de meilleurs résultats au troisième trimestre. Ce qui est posé comme condition au second trimestre (par exemple : « Je mettrais quand même un passage en seconde GT si amélioration du niveau » conclut le principal adjoint du collège A) finit par s'effacer au troisième trimestre, comme nous l'avons observé dans les conseils de classe. Cela permet une forme d'engagement, la réserve ayant ainsi comme fonction de rendre acceptable l'éventualité d'un passage en seconde. Cette technique est utilisée dans les deux collèges, avec des formules de présentation analogues : « Y a pas d'engagement au deuxième trimestre, nous, si on n'est pas d'accord, c'est pas très grave. C'est leur proposition, et nous on répond ». Ou encore : « On s'interrogera sur ce que vous allez faire l'année prochaine, ce soir, ce ne sont que des pronostics, c'est pas des décisions, on est dans le dialogue ». Or, bien évidemment,

157

Le cas unique observé pour lequel le principal cède concerne un élève dont il relaie le souhait d'aller en seconde GT, alors que ses résultats scolaires sont particulièrement bas et qu'il est engagé dans une procédure disciplinaire suite à des coups portés à un camarade. Il sera exclu de l'établissement quelques mois plus tard.

cette décision produit un effet de gel sur la suite du processus.

Même après le conseil de classe du troisième trimestre, le proviseur peut encore dédramatiser la décision et désamorcer les conflits en laissant en apparence les choses ouvertes. Un premier argument, technique, est que la fin de la procédure n'est effective que quelques semaines après la réunion, lors de la clôture de l'accès au logiciel dans lequel les vœux définitifs issus de la décision collective doivent être saisis : « Avant la fermeture du serveur, il peut toujours changer d'avis ». De plus, l'orientation en seconde peut elle-même être présentée comme un délai accordé à l'élève, notamment si ce dernier n'a pas de retard scolaire, repoussant de fait l'orientation définitive en fin de classe de seconde. L'orientation est alors conçue comme un pari sur l'avenir qui engage d'autant moins que la question pourra être reposée un an plus tard. Le principal d'un des collègues emploie ainsi l'expression « tenter le coup » pour exprimer la logique de cette décision à laquelle les enseignants n'adhèrent pas : « Je serais d'avis de tenter le coup (pour la seconde générale et technologique), sous réserve [de progrès] ».

L'année de seconde est désormais de plus en plus considérée comme propédeutique, et l'orientation ainsi étalée sur deux ans permet de dédramatiser la décision en fin de collège. Cela apparaît clairement dans cet échange lors d'un conseil de classe entre un professeur principal et un autre enseignant :

Professeur principal : Erwan. Les deux premiers trimestres, il n'a pas fait trop d'efforts en pensant que ça passerait facilement en seconde professionnelle, et finalement au début du troisième trimestre, il a décidé de passer en

seconde générale, et donc on a des progrès dans de nombreuses matières. On note plus de travail.

Professeur de mathématiques : Il a seulement 3,64 en maths !

Professeur principal : Au-delà de la note, c'est l'attitude de l'élève, c'est l'attitude de l'élève qui compte parce qu'on peut être faible mais avoir la volonté.

Professeur de mathématiques : Je suis très inquiet parce qu'en seconde, ils sont très exigeants. Et il a des difficultés, il a des lacunes.

Professeur principal : On verra bien !

Professeur de mathématiques : Il a une attitude d'élève résigné.

Professeur principal : Après ça sera une autre orientation l'année prochaine, si ça ne marche pas ... (juin 2008).

Erwan sera finalement affecté, à la rentrée 2008, au lycée GT¹⁵⁸. Cette logique de l'essai renvoie aux objectifs des politiques de massification : conserver le plus longtemps possible au sein de l'enseignement général et technologique des élèves qui auraient jadis été envoyés en voie professionnelle, et opérer une élimination différée des élèves (Oeuvarard, 1979), ici à la fin de la classe de seconde. Ainsi, tant la temporalité étendue du processus au cours de l'année de troisième, que son extension de fait à l'année de seconde, sont décisives pour permettre le renoncement des enseignants à leur propre position, et l'adoption de décisions conformes au point de vue de l'administration, y compris dans des cas où les enseignants ne se rallient pas au contenu de ces décisions.

Enfin, un dernier élément favorise l'alignement des positions des enseignants sur celles de

l'équipe administrative. En cas de désaccord entre la famille et la décision du conseil de classe, une commission d'appel composée de membres extérieurs à l'établissement se réunit pour réexaminer le dossier de l'élève. Le principal adjoint explique ainsi la procédure pendant le conseil de classe :

Au troisième trimestre, on prendra une décision, si ça correspond... Par exemple, Sirina, tu souhaites faire une seconde GT. Si oui, la décision est entérinée. S'il y a une différence, je rencontrerai tes parents. S'il n'y a pas d'accord, il y a une possibilité d'appel (principal adjoint, conseil de classe de la troisième E, collège A, mars 2007).

Le taux d'appel de la décision d'orientation par les parents a beau être très faible (de l'ordre de 1 % pour l'ensemble des parents d'élèves scolarisés en classe de troisième dans le département), les enseignants en anticipent la possibilité, et considèrent cela comme une épée de Damoclès, car les décisions de la commission sont réputées leur être rarement favorables. En salle des professeurs, en juin 2008, une enseignante m'explique : « Je vais faire passer Jonathan, [même s'il n'a que] 10,2 de moyenne... Sinon ils vont le faire passer en appel, ça ne sert à rien ». Cette anticipation négative s'explique par la façon de travailler de la commission d'appel, qui s'appuie sur la moyenne chiffrée de l'élève pour prendre sa décision. Dès lors que l'élève a atteint un niveau avec lequel d'autres avant lui ont été

158

Le cas unique observé pour lequel le principal cède concerne un élève dont il relaie le souhait d'aller en seconde GT, alors que ses résultats scolaires sont particulièrement bas et qu'il est engagé dans une procédure disciplinaire suite à des coups portés à un camarade. Il sera exclu de l'établissement quelques mois plus tard.

admis à passer dans la classe qu'il demande, la commission, où personne ne connaît l'élève, satisfait la demande des parents.

Des arguments fondés sur des chiffres

Les principaux disposent de plusieurs ressources qui les aident à augmenter le nombre des passages en seconde générale et technologique, y compris sans réel assentiment des enseignants sur le fond. Ils peuvent par exemple influencer en coulisse sur les vœux d'orientation des élèves, comme dans ce témoignage d'une élève recueillie deux ans après son orientation : « je voulais faire BEP, mais l'adjointe du principal m'a convoquée pour me convaincre de faire [seconde] générale »¹⁵⁹ (octobre 2010). L'article se centrant sur les délibérations entre principaux et professeurs, nous nous focaliserons ici sur deux ressources qui concernent plus directement ces derniers : le choix du professeur principal et l'usage d'argumentations fondées sur des chiffres.

En premier lieu, les professeurs principaux jouent un rôle important dans le processus d'orientation. En effet, si un professeur principal est d'accord avec le principal sur l'orientation d'un élève, il devient très difficile aux autres enseignants de peser sur le processus, et nous avons en effet vu plus haut un cas de professeur principal opposant à ses collègues une argumentation véhémement portée par l'administration. C'est pourquoi une des ressources dont les principaux disposent réside dans le choix des professeurs principaux : dans les deux collèges enquêtés,

on compte quinze professeurs principaux de troisième sur l'ensemble des 106 membres du corps enseignant. La principale adjointe du collège B me confie dans son bureau, en juin 2007, qu'elle choisit le professeur principal suivant son « caractère » et son appartenance à la jeune génération. Ainsi, en parlant du travail des professeurs principaux durant l'année qui vient de s'écouler, elle exprime de la satisfaction :

Principale adjointe : Ils se sont très bien dépatouillés, ils sont vraiment bien, on les choisit...

Enquêtrice : Comment ça se passe ?

Principale adjointe :
Là, je commence à réfléchir, parce que j'en ai deux l'année prochaine qui s'en vont.

Enquêtrice : C'est vous qui les nommez ?

Principale adjointe : Oui, y en a qui voudraient bien, mais je ne veux pas. [Silence]

Enquêtrice : D'accord.
C'est l'ancienneté ?

Principale adjointe : Y a des tout jeunes profs.

Enquêtrice : Un prof qui vient d'être affecté ?

Principale adjointe : Non, il faut que je l'aie vu un an. Faut que je les aie vus, que je vois leur façon de fonctionner avec les équipes, un peu d'intérêt quand même pour les élèves, ça se voit, même s'ils n'ont pas pris des stages sur l'orientation, c'est pas ce que je leur demande.

On sent quand même le caractère des gens, je pense qu'on ne s'est pas trop trompé... C'est évident que je vais pas essayer de mettre un prof qui trouve que c'est scandaleux qu'il y ait 60% des élèves qui passent en seconde, je prends aussi des gens qui ne vont pas nous mettre en difficulté par

rapport à nos politiques, c'est ça le personnel de direction aussi.

Enquêtrice : Pour les professeurs, être professeur principal de troisième, c'est un signe de reconnaissance ?

Principale adjointe : Ouais, parce que, la paye, elle est légèrement supérieure, mais ce n'est pas cet aspect... Quand on fait les notations des professeurs, les professeurs principaux de troisième, on note « professeur principal de troisième remarquable, impliqué dans l'orientation ». Ils savent que c'est une marque de confiance et d'estime.

Cet extrait d'entretien montre combien la nomination à ce poste constitue, au-delà d'une simple gratification financière, une reconnaissance symbolique. Les qualités recherchées sont la capacité de travailler en équipe, l'intérêt pour les élèves et une position favorable aux orientations politiques mises en œuvre par le rectorat.

Une autre ressource des principaux est l'usage de chiffres pour contrer les argumentations plus qualitatives des enseignants, qui ont une meilleure connaissance des élèves qu'eux. Bonnes notes et jeune âge de l'élève sont mis en avant pour convaincre de la pertinence de le diriger vers la voie générale et technologique plutôt que professionnelle. Ces arguments ont comme avantage de pouvoir être considérés comme objectifs, et de permettre des comparaisons rapides entre élèves. De plus, les chefs d'établissements évoquent de possibles injustices pour défendre l'idée qu'un niveau considéré comme insuffisant par les enseignants justifie un passage en seconde, dès lors qu'on le compare à des cas où des notes équivalentes ou plus basses n'ont pas empêché ce type d'orientation. C'est

159

Cette élève a obtenu un baccalauréat professionnel trois ans après son entrée en seconde.

ce qu'illustre le cas de Myriam, qui a obtenu 9 de moyenne en français et 6 en mathématiques, et demande à être orientée en seconde générale :

Professeur principal (histoire-géographie) : Ensemble bien fragile pour le lycée. On se retrouve dans le pôle scientifique avec encore des difficultés.

Principal : On en a des pires que ça qui passent en seconde, bien pires que ça. Elle a quand même ses chances (conseil de classe, juin 2007).

De plus, en cas de résultats faibles, un âge « normal » est considéré comme un argument de relative réussite de l'élève, et comme une raison de lui donner sa chance. C'est pourquoi les élèves scolairement « à l'heure » sont plus facilement orientés vers le lycée général et technologique, comme l'illustre le cas de Mehdi, sur lequel le conseil de classe s'arrête longuement. Tout en exprimant ses hésitations, la principale adjointe insiste sur l'âge de l'élève, qui est normal : « Il est jeune, il a 14 ans, c'est difficile, enfin, je trouve ça difficile l'orientation, à 14 ans. » (mars 2008). Cet argument est repris par la professeure principale : « Oui, c'est pour ça que je ne le vois pas partir en seconde professionnelle, mais plutôt en seconde générale ».

Au final, les notes et l'âge sont les éléments les plus discutés en conseil de classe, au point d'occulter souvent d'autres types d'arguments. Ainsi, au conseil de classe, les professeurs de mathématiques et d'anglais s'opposent au principal adjoint et au professeur principal qui défendent l'idée que le critère de l'âge est à prendre en compte, contre celui du potentiel scolaire de l'élève et de l'anticipation intuitive de la suite, à laquelle les enseignants accordent aussi de l'importance :

Professeur principal : Mamadou : 10,4. Il veut faire une seconde GT ce qui est tout à fait possible.

Principal adjoint : Tout à fait, sous réserve [de progrès].

Professeur de mathématiques : Ce n'est pas un profil de redoublement ?

Professeur d'anglais : Il peut exploser en seconde.

Principal adjoint (n'écoute pas les deux interventions précédentes) : En plus, c'est un élève de 92. Ça, ça rentre dans les critères (mars 2007).

Face au critère objectif de l'âge, l'anticipation plus subjective de difficultés de l'élève, évoquées ici par les professeurs de mathématiques et d'anglais, n'est pas entendue par le principal. Au conseil de classe du troisième trimestre, les professeurs peuvent s'opposer au principal comme dans le cas de Khaled :

Professeur principal : Ça fait partie du nombre d'élèves décevants dans la classe qui demandent une seconde générale mais qui ne s'en donnent pas vraiment les moyens. Il affiche une moyenne certes de 11,28.

Principal adjoint : Si on est cohérent, on lui dit oui à son vœu de seconde générale, là il a 11,28. On ne peut pas refuser, on ne peut pas le faire redoubler, il est de 92 ! En même temps, il a des prétentions. Ce n'est pas faute de lui avoir dit. On lui a dit qu'il fallait qu'il se mette au boulot, il verra bien. C'est en vue d'une STG [Sciences et technologies de la gestion.], il pourra y aller !

Professeur principal : Faut passer le cap de la seconde, s'il s'effondre en seconde, il ne passera pas.

Principal adjoint : C'est pas comme s'il allait droit dans le mur ! Y en a, ils ont la prétention d'aller en seconde avec 10 de

moyenne et on les envoie. Lui, il arrive à 11... Peut-être qu'il aura un sursaut.

Professeur principal : Ce n'est pas une question de moyenne.

Professeur de mathématiques : On connaît l'élève.

Principal adjoint : Il aura peut-être un déclic l'année prochaine.

Professeur de mathématiques : Le déclic ? [Soupir] (Juin 2008.)

Enfin, les principaux ont accès à des informations statistiques, notamment celles produites par le Centre d'information et d'orientation, qu'ils mobilisent dans des argumentations difficiles à contrer pour les enseignants, qui n'y ont pas accès directement, et n'en maîtrisent pas les modalités de calcul.

Le conseil de classe débute à 15h40 par un tour de table des enseignants sur la classe en général. La quatrième enseignante qui prend la parole fait part de ses inquiétudes :

À l'écrit, les notes restent faibles... Pour la seconde [soupir]... Dès qu'on passe à la vitesse supérieure, ça reste faible ». La principale adjointe intervient aussitôt, interrompant le tour de table : « Je tiens à rassurer les enseignants. Vous pensez que vous ne préparez pas assez les élèves... Mais la directrice du CIO a fait une étude sur les taux de passage après la seconde à partir d'un suivi de cohorte. À B., on a répondu à la demande de l'Inspection, et le collège a le meilleur taux de passage : 67% sont en première au bout d'un an. Alors que les autres sont à 55%. Vous ne les préparez pas si mal que ça ! (31 mai 2007).

L'usage d'arguments chiffrés, courant chez les principaux, leur permet de s'opposer aisément aux avis professoraux, suspects

de subjectivité. Nous rejoignons ici les analyses de l'historien Theodore Porter, qui éclairent les enjeux de la quantification en lien avec le projet de réduire l'arbitraire des décisions des individus (1992). Ce type d'argument anticipe en outre sur l'issue probable d'un recours en commission d'appel. La longueur du processus d'orientation et la charge de travail qui en découle constituent l'autre ressource dont disposent les principaux pour imposer leur point de vue.

Conclusion

Depuis 1989, les politiques d'orientation placent les élèves et leurs projets personnels au cœur de la décision d'orientation. L'enquête a conduit à mettre au jour un paradoxe : les principaux obtiennent finalement gain de cause presque à chaque fois que les objectifs quantitatifs qu'ils se donnent les conduisent à contester les propositions des enseignants. Dans ces cas de différends, la connaissance que les enseignants ont des élèves apparaît comme une ressource peu efficace.

L'enquête fait ressortir plusieurs explications possibles de ce résultat. La longueur du processus en est une. Invoquée par les principaux pour dédramatiser les décisions et amoindrir la résistance des enseignants, elle conduit certains d'entre eux à lâcher-prise. Mais elle ne serait probablement pas suffisante si les principaux n'avaient pas à leur disposition d'autres ressources : le choix du professeur principal et l'usage d'arguments chiffrés, qu'il s'agisse de comparaisons entre les notes obtenues par différents élèves, ou de données statistiques permettant d'invalider l'idée que les passages en seconde générale et technologique sont trop laxistes. Appuyés sur des chiffres, ces argumentations peuvent se parer

des atours de l'objectivité contre des avis professoraux plus étayés mais aussi plus suspects de subjectivité. Enfin, les comparaisons entre élèves sur la base de leurs notes sont au cœur du travail des commissions d'appel. En conséquence, invoquer ce type d'argument, c'est anticiper (parfois implicitement et parfois explicitement) sur l'issue probable d'un recours. La façon dont la commission d'appel travaille contribue ainsi à donner une force particulière aux arguments des principaux. Les outils chiffrés n'ont pas d'effets mécaniques ou univoques sur les pratiques professionnelles. Les décisions prises à l'égard des élèves sont le fruit d'un travail collectif qui ne peut pas résulter ici d'un automatisme des chiffres qui diraient par eux-mêmes ce qui doit être fait, le jugement des professionnels étant attaché dans la pratique à une connaissance d'expériences qui vient compléter et concurrencer les données chiffrées. Mais les chiffres peuvent constituer des outils d'objectivation des inégalités qui peuvent être l'objet d'un usage alternatif à celui qui avait été envisagé au départ. Ce sont aussi des outils potentiellement générateurs de réflexivité : la critique des chiffres peut porter sur le poids du chiffre dans la décision ou sur les catégories qui sont mises en place dans la mesure où elles entrent en discordance avec le processus d'orientation et d'affectation. Cela permettrait de répondre aux nombreuses critiques adressées aux réformes éducatives, qui ressortissent de ce que Robert Castel appelle la « gestion des risques », appliquée au champ de la santé mentale et du travail social (1981). Il s'agirait alors moins de cibler des populations et gérer leur flux plutôt que de chercher les moyens (matériels, humains, pédagogiques) de la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Bibliographie

- Anne Barrère, « Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires », *Ethnologie française*, 2010, n° 40/1, p.141-149.
- Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.
- Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 197.
- Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du Peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, Éditions du CNRS/INRP/ Presses de l'ENS Fontenay, 1992.
- Robert Castel, *La Gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1981, 228 p.
- Séverine Chauvel et Jean-Marie Pillon, « Critiquer l'évaluation chiffrée au travail : les apports de l'observation ethnographique », *Sociologies Pratiques*, Presses de Sciences Po, 2020, n° 40, p.1-12.
- Séverine Chauvel, « Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 2014, n° 108, p.53-73.
- Isabelle Danic et Patricia Loncle (dir.), *Les labyrinthes de verre. Les trajectoires éducatives en France dans un contexte européen*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2017, 205 p.
- Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, « De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation », *Cahiers de l'IREDU*, 1988, n° 45.
- Hélène Buisson-Fenet, « Savoirs distribués et pouvoir d'institution : le cas des commissions d'appel à l'orientation scolaire », *Sociologies pratiques*, 2012, n° 24, p. 39-51.
- Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France, déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 2008, n° 63/1, p. 123-157.
- Henri Eckert, « L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue Française de Sociologie*, 1999, n° 40/2.
- Wendy Espeland et Michael Sauder, « Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds », *American Journal of Sociology*, 2017, vol. 113, n° 1, p. 1-40.
- Georges Felouzis, Christian Maroy et Agnès van Zanten, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 2013.
- Julian Hamann et Stefan Beljean, « Career gatekeeping in cultural fields », *American Journal of Cultural Sociology*, 2019, <https://doi.org/10.1057/s41290-019-00078-7>.
- Michèle Lamont, « Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation », *Annual Review of Sociology*, 2012, vol. 38, n°1, p. 201-221.
- Paul Lehner, *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*, PUF, 2020.
- Philippe Masson, « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, 1994, n° 18-19, p. 165-186.

Theodore Porter, *Trust in numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1995.

Antoine Prost, « Une histoire de l'orientation et de ses conseillers », *Questions d'orientation*, 2011, n° 4, p. 7-22.

Agnès van Zanten, « A Good Match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice », in Jens S. Beckert et Christine Musselin (eds.), *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy*, Oxford University Press, 2012, p. 77-99.