

Université de Provence
UFR « Psychologie, Sciences de l'Éducation »
Centre de formation des conseillers d'orientation psychologues

Travail d'étude et de recherche
Présenté pour l'obtention du
DECOP

L'EFFET DES STEREOTYPES IMPLICITES ET DES
CARACTERISTIQUES DES PROFESSEURS SUR LES
DECISIONS D' ORIENTATION

Par
HUS-AILLAUD Gersende
MARIE Delphine
Sous la direction de
Corinne Mangard

Année Universitaire 2006/2007

29 avenue Robert Schuman
13621 Aix en Provence CEDEX 1

Remerciements

Merci à Corinne MANGARD, notre directrice de recherche de nous avoir suivies tout au long de l'année pour ce TER,

Merci à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette étude, en particulier tous les professeurs des collèges d'Aix et Marseille que nous avons sollicités, et les Conseillères d'Orientation-Psychologues qui nous ont présentées aux professeurs,

Merci enfin à nos familles et amis qui nous ont soutenues.

Table des Matières

<u>INTRODUCTION</u>	p1
I. <u>PARTIE THEORIQUE</u>	p2
1.1 Le système éducatif	p2
1.1.1 Evolution du système éducatif	p2
1.1.2 L'éducation prioritaire	p4
1.2 Les inégalités sociales de parcours scolaires	p6
1.2.1 Les inégalités sociales à l'école	p6
1.2.2 Les causes des inégalités de trajectoires scolaires.....	p7
1.2.2.1 Inégalités sociales en matière de réussite...	p7
1.2.2.2 Inégalités sociales en matière de choix	
d'options	p8
1.2.2.3 Inégalités sociales en matière	
d'orientation.....	p9
1.3 Les stéréotypes	p12
1.4 Le métier d'enseignant	p19
1.4.1 Le métier d'enseignant	p19
1.4.2 L'orientation de carrière	p21
II. <u>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</u>	p23
III. <u>EXPERIENCE</u>	p25
3.1 Population	p25
3.2 Variables indépendantes et dépendantes	p26
3.3 Matériel	p28
3.4 Procédure	p29
3.5 Hypothèses opérationnelles	p29

IV. <u>RESULTATS</u>	p30
4.1 Décisions d'orientation à l'issue de la 3^{ème}	p30
4.1.1 Décisions d'orientation suivant le sexe de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève	p32
4.1.2 Décisions d'orientation suivant le contexte de travail de l'enseignant, son sexe et l'origine sociale de l'élève	p33
4.1.3 Décisions d'orientation suivant l'ancienneté de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève	p35
4.1.4 Décisions d'orientation suivant l'orientation de carrière de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève	p38
4.2 Analyse de contenu des justifications	p43
4.3 Pronostic de réussite scolaire ultérieure	p49
4.3.1 Pronostic de réussite scolaire en fonction du lieu d'exercice, de l'ancienneté de l'enseignant et de l'origine sociale de l'élève	p49
4.3.2 Pronostic de réussite scolaire en fonction des propositions d'orientation effectuées	p51
V. <u>DISCUSSION - CONCLUSION</u>	p53

<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p56
-----------------------------------	------------

<u>ANNEXES</u>	P58
Annexe 1 : Présentation de l'étude aux professeurs.....	p.59
Annexe 2 : Présentation des élèves selon la condition expérimentale.....	p.60
Annexe 3 : Bulletin scolaire.....	p.61
Annexe 4 : Questionnaire.....	p.62
Annexe 5 : Analyse de contenu pour les propositions de 2 ^{nde} professionnelle	p65
Annexe 6 : Analyse de contenu pour les propositions de 2 ^{nde} GT	p66
Annexe 7 : Analyse de contenu pour les propositions en 2 ^{nde} professionnelle et 2 ^{nde} GT en fonction du type de dossier	p67- 68
Annexe 8 : Analyse de contenu pour les propositions en 2 ^{nde} professionnelle et 2 ^{nde} GT chez les enseignantes et en fonction du type de dossier	p 69

**Annexe 9 : propositions d'orientation en fonction du contexte de travail
et de l'origine sociale de l'élève p 70-71**

**Annexe 10 : propositions d'orientation en fonction de l'ancienneté des professeurs
et de l'origine sociale des élèves p72-73**

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies le système éducatif s'est largement démocratisé et les politiques ont toutes eu pour objectif principal d'amener tous les élèves à réussir leur scolarité et à acquérir une qualification. Cependant, malgré une évolution certaine en terme d'accès à la scolarité, des disparités importantes persistent concernant la réussite scolaire mais également en matière d'orientation en fonction de l'origine sociale des élèves. En tant que futures Conseillères d'Orientation-Psychologues, nous sommes directement concernées par cette question des inégalités sociales telles qu'elles se manifestent au sein du système scolaire.

Depuis vingt cinq ans, un courant de recherche sur l'influence des stéréotypes sur le jugement social s'est développé mettant en avant que les stéréotypes, en tant qu'héritage culturel de notre société, peuvent être activés de façon non consciente et avoir un effet sur le jugement exprimé à l'encontre des membres d'un groupe social.

Au sein des établissements scolaires les élèves sont confrontés quotidiennement à l'évaluation et au jugement de leurs professeurs. Nous savons combien ce jugement est primordial quand il s'agit de l'orientation des élèves, et plus particulièrement lors des paliers d'orientation, que ce soit à la fin de la troisième ou de la seconde. Mais ce jugement est-il uniquement basé sur les résultats scolaires des élèves ? Est-il toujours objectif ? Est-il garant de l'égalité des chances ? Ou bien est-il parasité par d'autres paramètres tels que les stéréotypes sociaux ?

Les professeurs connaissent leurs élèves, leur histoire familiale et scolaire. Comment cette part de subjectivité intervient dans le jugement ? De même, chaque professeur est un individu unique avec son histoire personnelle, ses pensées propres, ses attentes dans son travail ou dans sa vie privée, ses croyances. Toutes ces caractéristiques en font sa singularité. Ainsi, nous nous demandons comment cette singularité joue sur le jugement qu'ils ont de leurs élèves.

Nous allons dans un premier temps étayer les bases théoriques nécessaires pour la compréhension de notre recherche, en commençant par un rappel sur l'évolution du système éducatif et des inégalités sociales à l'intérieur de celui-ci. Puis nous présenterons la notion de stéréotypes et les études sur lesquelles nous nous basons. Cette partie s'achève par la présentation du métier d'enseignant.

Dans un second temps nous exposerons notre problématique et nos hypothèses, avant de présenter en détails notre expérience et son déroulement.

Enfin nous donnerons nos résultats commentés et finirons par une synthèse de notre travail.

I. PARTIE THEORIQUE

1.1 Le système éducatif

1.1.1 Evolution du système éducatif

Au début des années 50, l'école française se caractérisait par une dualité entre le primaire et le secondaire qui constituaient deux réseaux d'établissements séparés. L'école primaire était l'école du peuple. L'enseignement secondaire, payant, était celui des classes supérieures. Le système scolaire n'était pas unifié. Il était formé d'écoles parallèles ayant un public socialement défini, des ambitions et des modèles pédagogiques adaptés à ces publics.

Peu à peu, les notions d'égalité des chances et de méritocratie vont s'affirmer au sein de la société française. Ces notions liées au 19^{ème} siècle, à la nécessité pour l'Etat et pour la classe moyenne émergente, de bouleverser les hiérarchies sociales jusqu'alors fondées sur la naissance et l'argent, apparaîtront comme le moyen de répondre aux nouveaux besoins de l'économie du 20^{ème} siècle.

En effet les besoins économiques d'après guerre sont considérables. Avec un taux élevé de sortie sans qualification, l'institution scolaire ne fait pas face aux défis de la reconstruction. De plus, la modernisation économique nécessite un accroissement de la qualification de la main d'œuvre.

La Vème République va alors chercher à recruter ses élites sur une base plus large et ainsi démocratiser l'enseignement. Un ensemble de mesures vont être prises, concourant à prolonger et élever le niveau de formation des élèves de même qu'à unifier les structures et l'organisation scolaire dans le primaire et le premier cycle du secondaire.

Des politiques de démocratisation « quantitative » de l'enseignement, c'est-à-dire d'ouverture progressive du système d'enseignement à des couches sociales qui en étaient exclues auparavant, sont à l'œuvre dès le 19^{ème} siècle. Notamment, l'accès aux connaissances de bases

(lire, écrire, compter) pour tout les petits français et le développement des enseignements intermédiaires (enseignement spécial, enseignement techniques, école primaire supérieure, cours complémentaires) permettant l'ouverture de l'enseignement secondaire à d'autres catégories sociales. Mais ce n'est que la Vème république qui mettra fin à la dualité de l'ordre. Elle réalise l'école unique par la mise en système généralisé de toutes les institutions scolaires.

La réforme Berthoin du 6 juin 1959 marque une rupture décisive. En effet, l'ordonnance de janvier 1959 prolonge l'obligation scolaire de deux ans et la porte à seize ans révolus. Le décret du 6 janvier 1959 instaure un cycle d'observation de deux ans au niveau des classes de sixième et cinquième.

C'est en fait la réforme Fouchet de 1963 qui donne naissance aux collèges de l'enseignement secondaire. Les études y sont néanmoins effectuées dans quatre sections différentes. Coexistent en effet deux sections traditionnellement secondaires et deux sections traditionnellement primaires. Ce cloisonnement entre des filières ayant des programmes et des enseignements différents empêchant le 1^{er} cycle de jouer son rôle de période d'observation, le ministre Haby crée par la loi du 11 juillet 1975 le « collège unique ».

L'unification est cependant toute relative car on assiste parallèlement à une dévalorisation de l'enseignement professionnel et une hiérarchisation croissante des filières et des options dans l'enseignement général et technologique.

Dès les années 1960, il devient évident que l'augmentation du nombre de places et le report du moment de l'orientation ne permettent pas à tous les enfants d'acquérir au même rythme les savoirs et les savoir-faire requis par l'institution. L'échec scolaire en tant que problème social fait alors son apparition. La prise de conscience des imperfections de l'égalité formelle et du mérite a fait émerger de nouveaux débats centrés non pas sur la notion d'égalité de droit, mais sur l'égalité de fait et sur les voies qui permettent de s'en approcher. Cette nouvelle conception de l'égalité relève d'une volonté de démocratisation « qualitative » de l'enseignement et apparaît de façon éclatante avec l'arrivée de la gauche au pouvoir et la création des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) en 1981. Cette initiative s'inscrit dans la lignée des politiques de « compensation » américaines du début des années 1960 et des politiques de « discrimination positive par aire » que le gouvernement socialiste britannique a impulsées à la fin de cette même décennie. Elle a amené les décideurs et les acteurs à sortir du

domaine étroit de l'action de l'Ecole pour réfléchir aux moyens de compenser les inégalités qui résultent de l'action des familles et de l'environnement local.

1.1.2. L'Education Prioritaire

Les Zones d'Education Prioritaire renversent deux tabous solidement ancrés dans notre culture : -L'unité et l'uniformité du système peuvent engendrer l'iniquité et l'injustice.

-L'égalitarisme posé comme principe entretient au sein même de l'école une inégalité scolaire et renforce l'inégalité sociale.

Pour la première fois dans l'Education Nationale et même dans le service public, une stratégie inégalitaire est employée dans un objectif d'équité. Il s'agit de « donner le plus à ceux qui ont le moins ». Cette inégalité des moyens est censée compenser les difficultés socio-économiques pour obtenir une égalité de résultats. Il s'agit de renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales peuvent constituer un obstacle à la réussite des enfants et des adolescents qui y vivent et à plus long terme à leur insertion sociale. Améliorer de façon significative les résultats scolaires des élèves les plus défavorisés, constitue l'objectif majeur de la nouvelle politique. En somme, l'inégalité de traitement doit rétablir l'égalité.

Cette politique ne vise pas un cas individuel, mais des territoires, des « zones ». Ce choix de zones marque la volonté de faire prévaloir une approche large du concept s'étendant à des domaines extérieurs à l'Education.

Afin d'arrêter les zones concernées par ce dispositif, les décideurs se sont basés sur des indicateurs objectifs. Ces indicateurs sont constitués à la fois de critères externes et internes au système éducatif. Parmi les critères externes on trouve, entre autres, des critères d'ordre social et démographique (CSP du chef de famille, chômage, proportion de familles nombreuses...) ainsi que des critères concernant les caractéristiques de l'habitat (environnement, équipements et services collectifs, conditions d'accès au centre ville...). Parmi les critères internes au système éducatif, on trouve des indicateurs environnementaux (% élèves non francophones, % élèves étrangers, % boursiers...) et des indicateurs de résultats (% élèves de 6^{ème} ayant 2 ans ou plus de retard, évaluations nationales...).

Par ailleurs cette politique prône « l'ouverture de l'école », le développement du « partenariat », alors que l'école républicaine était plutôt conçue comme un sanctuaire laïc.

Ces principes fondateurs de la politique ZEP n'ont pas été remis en cause jusqu'à ce jour. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 inscrit dans son cadre d'action les objectifs de l'éducation prioritaire. La volonté d'amener tous les élèves à réussir leur scolarité et à acquérir une qualification a motivé les différentes relances de l'éducation prioritaire, d'abord en 1990 par Lionel Jospin alors ministre de l'éducation, puis en 1998 sous l'impulsion de Ségolène Royal et enfin en 2006 par Gilles de Robien.

En effet, la dernière relance de l'éducation prioritaire est toute récente. Gilles de Robien y définit des objectifs clairs pour l'ensemble des établissements de l'éducation prioritaire : acquérir des savoirs fondamentaux dès l'école primaire, créer un environnement de réussite, réduire la fracture culturelle, aider au développement du projet professionnel, stabiliser et épauler les équipes éducatives.

L'objectif du plan de relance de l'éducation prioritaire est de renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place en distinguant plusieurs niveaux d'action. Le collège devient « l'unité de référence » du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Sur ce modèle, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, se structurent les 249 réseaux « ambition réussite » et les autres réseaux dits de « réussite scolaire ». Le ministre a défini quatre critères de classement. Ces collèges sont ceux qui comptent plus de deux tiers de leurs élèves dans des catégories socioprofessionnelles défavorisées. Une part de ces élèves accuse un retard scolaire supérieur de deux ans lors de l'entrée en sixième. Les deux autres critères portent sur les résultats à l'évaluation d'entrée en sixième et sur le nombre d'élèves non francophones. Le ministre de l'éducation a détaillé quinze mesures concrètes¹ pour ces collèges « ambition réussite », à commencer par « des moyens humains supplémentaires considérables ».

¹ **Décision 1** : Création d'un « comité exécutif » pour chaque réseau. **Décision 2** : Former les cadres des collèges à la conduite de projets. **Décision 3** : 1000 enseignants supplémentaires pour accompagner les élèves et les jeunes enseignants. **Décision 4** : 3000 assistants pédagogiques pour assurer l'accompagnement scolaire. **Décision 5** : une infirmière scolaire à plein temps par établissement. **Décision 6** : Création 200 dispositifs relais en plus. **Décision 7** : Développer des projets d'excellence d'ordre culturel, sportif, scientifique, environnemental ou linguistique. **Décision 8** : instaurer une dynamique de projet donnant lieu à une contractualisation entre les établissements et les autorités académiques. **Décision 9** : Evaluation régulière par les corps d'inspection. **Décision 10** : Chaque établissement sera suivi par un inspecteur général de l'EN. **Décision 11** : Individualiser les parcours scolaires. **Décision 12** : Mise en place obligatoire des études accompagnées. **Décision 13** : un enseignement optionnel de découverte professionnelle peut être mis en place dès la 4^{ème}. **Décision 14** : Faire accéder les élèves aux technologies de l'information et de la communication. **Décision 15** : les élèves ayant une mention « très bien » au DNB peuvent demander leur affectation dans le lycée de leur choix de l'académie.

En 2005/2006, un collégien sur vingt était scolarisé en collège classé depuis en « Ambition Réussite ». Conformément aux critères retenus pour arrêter la liste de ces collèges, les élèves sont très massivement d'origine sociale défavorisée : en classe de sixième, 71% ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 39% dans les autres collèges publics. Ils présentent un fort retard scolaire, 10.1% étant en retard de deux ans ou plus en sixième contre 2.8% ailleurs. Leurs acquis scolaires sont sensiblement moindres que ceux de leurs camarades : en 2003, le score moyen par établissement à l'évaluation de début de sixième était de 49 sur 100 pour les collèges « Ambition Réussite » contre 64 ailleurs.

Il est également important de noter que les enseignants des collèges « Ambition Réussite » sont plus jeunes et moins anciens dans l'établissement : en collège, 28% d'entre eux ont 30 ans ou moins, et 39% sont présents dans l'établissement depuis 2 ans ou moins, contre respectivement 16 et 29 % dans les autres collèges publics. (Etat de l'Ecole, 2006).

Ces quelques données chiffrées illustrent bien la spécificité des collèges « Ambition Réussite » par rapport aux autres collèges.

1.2. Les inégalités sociales de parcours scolaires

1.2.1. Les inégalités sociales à l'école

Comme nous l'avons vu, les différentes réformes du système éducatif ont permis de démocratiser quantitativement l'accès aux études. Au cours des dernières décennies, nous avons pu assister à une augmentation du taux de scolarisation, un allongement de la scolarité (19 ans en 2004 contre 17 ans en 1987) et à une inflation du nombre de diplômés (environ 60% d'une génération a le baccalauréat aujourd'hui, tous milieux confondus, contre 30% au début des années 60).

Cependant bien que ceci constitue un élément fondamental de la démocratisation, ce n'est pas suffisant. Des disparités importantes persistent en fonction de l'origine sociale des élèves. Ainsi on peut souligner qu'en 2005, c'est 90% des enfants de cadres qui sont bacheliers contre 48 % des enfants d'ouvrier. (Etat de l'Ecole, 2006)

La massification de l'enseignement s'accompagne d'un accroissement important de la ségrégation interne : les taux d'accès aux sections continuent de s'ordonner selon la hiérarchie de l'origine sociale. L'école exclut toujours mais de manière continue. Elle garde ceux qu'elle exclut et les relègue dans des filières plus ou moins dévalorisées.

Le suivi longitudinal des cohortes d'élèves entrés en 6^{ème} une année donnée permet de préciser les différences sociales qui continuent de se manifester au cours des scolarités secondaires, pour l'obtention des trois types de baccalauréat (général, technologique et professionnel) puis pour l'orientation dans le supérieur.

Les chiffres fournis par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective du Ministère de l'Education Nationale, à propos du panel 1995 révèlent que 80 % des enfants de cadres ou d'enseignants ont obtenu le baccalauréat contre 37% des enfants d'ouvriers. Cet écart de réussite est accentué par des différences en termes de série et de spécialité. La moitié des enfants d'ouvriers sont titulaires d'un baccalauréat professionnel alors que 85% des enfants de cadres bacheliers sont lauréats d'une série générale et quand ils préparent le baccalauréat, seulement 22% des enfants d'ouvriers fréquentent une série scientifique.

Ces différences de réussite se sont construites tout au long de la scolarité. Certes les enfants d'ouvriers accèdent aujourd'hui plus que par le passé en 3^{ème} générale (78 % dans le panel 1995 ont atteint cette classe contre 71% dans le panel 1989) mais cette amélioration ne se retrouve qu'imparfaitement au moment du palier d'orientation qui marque la fin du collège. En effet, la part d'enfants d'ouvriers orientés en seconde générale et technologique évolue peu et la disparité de situation avec les enfants de cadres reste très marquée : seulement 42% des premiers mais 91% des seconds parviennent au second cycle général et technologique des lycées.

1.2.2. Les causes des inégalités de trajectoires scolaires

1.2.2.1 Inégalités sociales en matière de réussite scolaire

Il peut paraître facile d'expliquer les inégalités observées par des différences en terme de réussite scolaire. En effet, de nombreuses études (cf. Duru-Bellat, 2006) mirent en avant un lien entre catégorie sociale d'appartenance et réussite scolaire. Ainsi, il apparaît que les enfants de milieu populaire quittent le primaire plus âgés et avec un niveau plus faible que les enfants de milieu aisé. Les difficultés rencontrées en primaire persisteront tout au long du secondaire ce qui amplifiera peu à peu les inégalités de niveaux d'acquis scolaires et les amènera à opter pour des parcours plus courts.

Ces différences de réussite scolaire en fonction du milieu social d'appartenance peuvent s'expliquer par des environnements moins riches culturellement et économiquement dont les

valeurs ne se rapprochent pas toujours de celles de l'école, rendant plus difficile l'adhésion et la compréhension des principes promulgués par l'école.

Ainsi, Bourdieu et Passeron (1964) défendent l'idée selon laquelle l'héritage culturel transmis par la famille doterait les enfants d'attitudes, de comportements et d'outils cognitifs différents qui seraient plus ou moins adaptés aux exigences scolaires. Les enfants d'origine sociale favorables seraient ainsi plus formatés pour l'école dans le sens où celle-ci utilise les normes dominantes pour juger leurs compétences. Selon eux, l'Ecole contribue de cette manière à reproduire la hiérarchie des positions sociales.

Mais ceci ne constitue qu'une partie de l'explication des différences de parcours scolaires.

1.2.2.2 Inégalités sociales en matière de choix d'options

A partir du collège, une part des inégalités sociales se génère par les choix laissés aux familles notamment en terme d'options.

Les élèves les plus jeunes, les meilleurs et les plus favorisés socialement se retrouvent regroupés dans les mêmes classes, et de fait dans les mêmes établissements, en choisissant une option particulière (latin, musique, classe bilingue...). Il apparaît que ces choix sont très liés à l'origine sociale des élèves : ainsi, en 5^{ème}, le taux de latinistes varie de 39.5% dans les CSP favorisées à 14.6% dans les CSP défavorisées (Duru-Bellat, 2006).

Ces choix relèvent de stratégies délibérées de la part des familles pour faire accéder leur enfant à telle classe ou tel établissement jugé comme étant « meilleur ». En effet, face à un système apparemment indifférencié les individus ont éprouvé le besoin de recréer des critères de différenciation par le biais des choix d'options possibles. Comme le dit Duru-Bellat (2006), s'il s'avérait que l'on progresse plus dans les « bonnes classes » ou dans certains collèges, alors ces choix d'options auraient une part de responsabilité dans les inégalités sociales de cursus.

Bien évidemment ce phénomène se retrouve également lors des choix d'orientation qui balisent le parcours des élèves.

1.2.2.3 Inégalités sociales en matière d'orientation

A la fin du cycle d'orientation du collège (la classe de 3^{ème}) les élèves et leurs familles sont amenés à choisir entre les trois voies d'orientation (seconde générale et technologique, seconde professionnelle, première année de CAP) ou le redoublement.

La procédure d'orientation débute par la formulation des vœux provisoires par les familles au second trimestre. Ces vœux sont examinés par le conseil de classe et en fonction de ceux-ci et des résultats scolaires de l'élève, le conseil formule des propositions provisoires d'orientation. En cas de désaccord entre les familles et le conseil de classe, le dialogue s'amorce par l'intermédiaire du professeur principal et du conseiller d'orientation-psychologue.

Au troisième trimestre, la famille formule des vœux définitifs par ordre décroissant de préférence. Les propositions finales sont toutefois définies par les professeurs. En cas d'accord des familles, les propositions du conseil de classe valent décisions d'orientation. En cas de désaccord un entretien obligatoire est proposé à la famille par le chef d'établissement. Si le désaccord persiste le chef d'établissement doit motiver sa décision et la famille peut avoir recours en faisant appel auprès d'une commission d'appel.

Ainsi que l'affirme Duru-Bellat (2006) les décisions qui sont prises en fin de 3^{ème} déterminent de façon souvent irréversible les carrières scolaires. Elles obéissent bien sûr à une logique académique selon laquelle les « bons » élèves font des études longues et accèdent aux sections les plus prestigieuses. Mais il ne s'agit là que d'une tendance et les décisions d'orientation diffèrent selon l'origine sociale même quand les élèves ont un niveau académique comparable.

Un certain nombre d'explications de ces différences sont mises en avant. Parmi celles-ci, les variables familiales jouent un rôle particulier notamment concernant les demandes d'orientation. Les familles n'ignorent pas que l'orientation se fonde sur des critères scolaires et, en moyenne, leurs demandes s'adaptent aux notes et à l'âge de leur enfant. Mais quand l'élève est moyen, l'auto sélection mise en place par les familles est plus ou moins forte selon le milieu social. Les familles populaires auront ainsi tendance à renoncer à demander une orientation dans une filière générale et privilégient l'orientation vers une filière professionnelle par peur de l'échec dans les études à venir. A l'inverse, les familles les plus aisées prendront le risque de demander les orientations les plus valorisées. Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) ont observé qu'à dossier scolaire identique, les demandes d'orientation vers un cycle long sont plus fréquentes pour les élèves d'origine favorisée que

pour les élèves d'origine populaire. Cette différence dans les ambitions scolaires en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents est particulièrement importante (de l'ordre de 30 points) lorsque les notes des enfants tournent autour de la moyenne ou lui sont inférieures. Une étude récente de Caille (2005) montre qu'avec une note moyenne au contrôle continu située entre 10 et 12/20, 94% des enfants de cadres et d'enseignants demandent une seconde générale et technologique contre seulement 77% des enfants d'employés et 65% de ceux d'ouvriers.

Ainsi les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés formulent des demandes de formation plus ambitieuses pour leurs enfants. Ces demandes sont basées en partie sur leurs résultats scolaires mais également sur une volonté d'intégrer l'école dans une stratégie de reproduction sociale.

D'autre part, la tendance implicite des conseils de classe est de favoriser la concordance entre les avis des professeurs et les demandes des familles. Ainsi selon Berthelot (1993) « la nature réactive du processus d'orientation et la règle pratique du consensus favorisent les demandes de surscolarisation, dès lors qu'elles sont supportées par un milieu favorable et entérinent celles de sous-scolarisation ou d'auto-élimination, lorsqu'à l'inverse le milieu ne l'est pas. » Les inégalités sociales des demandes d'orientation se trouveraient ainsi entérinées.

Les enseignants, sans doute de façon largement implicite, tiennent compte du milieu socioculturel de l'élève pour décider des orientations. Présupposant un soutien inégal en fonction de ce milieu en cas de difficultés scolaires, les professeurs sont de fait plus sélectifs avec les élèves de milieux populaires.

Ces biais sociaux d'orientation ont été mis en évidence par une étude de Dumora et Lannegrand (1996). Cette étude vise à montrer le rôle joué par les stéréotypes et les représentations des professeurs lors des décisions d'orientation. En effet, les auteurs font l'hypothèse qu'au cœur même des conseils de classe aux paliers décisifs du système scolaire français, viennent se jouer des biais implicites pour l'orientation des filles et des enfants de milieux défavorisés, biais qui vont renforcer l'ensemble des déterminismes déjà bien connus. Ainsi, les auteurs s'attendaient à ce que les stéréotypes liés à l'appartenance socio-culturelle des élèves influencent les décisions d'orientation dans le sens où les professeurs orientent plus facilement, à niveau scolaire équivalent, les élèves de milieu favorisé vers des études longues et les élèves d'origine défavorisée vers des études courtes et professionnelles.

Afin de tester cette hypothèse, les auteurs constituèrent des dossiers fictifs d'élèves regroupant un certain nombre d'informations : les bulletins scolaires 1^{er} et 2^{ème} trimestre avec

des notes entre 8 et 9.5 et des appréciations succinctes relevant d'un « niveau médiocre », des éléments relatifs au projet scolaire et professionnel de l'élève, à savoir aller en 1^{ère} S sans projet professionnel précis, et des informations sur son histoire scolaire telles que son redoublement en 4^{ème} suite à des problèmes de santé et en 2^{nde} en raison de résultats insuffisants. Ces dossiers étaient ensuite présentés à des professeurs de classe de 2^{nde}. Deux variables indépendantes étaient opérationnalisées : le sexe de l'élève et la CSP des parents. Dans les conditions expérimentales « CSP élevée », les sujets étaient informés que le père de l'élève était ingénieur dans l'aéronautique et la mère professeur de gestion. Dans les conditions « CSP faible », le père était maçon et la mère sans emploi. Les sujets devaient, après avoir pris connaissance du dossier, proposer une orientation vers une voie générale longue (L, ES, S) ou une vers une voie intermédiaire (1^{ère} technologique) ou vers la voie professionnelle (LP). Les résultats obtenus confirment l'hypothèse posée par les auteurs, à savoir que les décisions d'orientation sont influencées par l'origine sociale des élèves. Les élèves d'origine favorisée sont plus orientés vers les voies générales que les élèves d'origine défavorisée qui, eux, sont significativement plus orientés vers les voies technologiques et professionnelles.

De plus, l'étude des justifications apportées par les enseignants à leur choix d'orientation met en avant une recherche de consonance de la part des sujets. Ils sélectionnent les informations, les interprètent, font des inférences et des attributions positives ou négatives et ainsi dessinent des figures schématiques et cohérentes que les auteurs considèrent comme des stéréotypes de l'orientation. L'étude quantitative des justifications a ainsi mis en avant entre autre, l'utilisation de « théories implicites de l'orientation » ayant pour but de rationaliser la décision, des énoncés en lien avec la supposée action ou non action de la famille très liés à la CSP d'origine et des attributions positives ou négatives concernant les capacités intrinsèques des sujets très subjectives.

Cette étude vient démontrer que les décisions prises par les enseignants sont biaisées par l'appartenance sociale des élèves et donc que les stéréotypes font partie des processus qui engendrent et reproduisent les inégalités sociales.

1.3. Les stéréotypes

La notion de stéréotype a été introduite en 1922 dans les sciences sociales par Lipman (Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, chapitre 6). Selon lui, les stéréotypes seraient des « *images dans nos têtes, images qui nous font voir le monde social non pas tel qu'il est mais tel que nous croyons qu'il est* ». Autrement dit, ce sont des croyances générales collectives dont les principales propriétés sont d'être des généralisations excessives, résistantes au changement, et d'être dans l'ensemble erronées.

Le stéréotype est un instrument de régulation entre les groupes culturels nationaux et sociaux qui les produisent, et qui informent de cette manière sur eux-mêmes.

Depuis 1990, l'usage du terme s'est considérablement diversifié dans quasiment tous les domaines des sciences sociales. Les études de psychologie sociale, psychologie de la cognition, les recherches sur les relations internationales des sciences sociales utilisent également le concept de stéréotype dans sa déclinaison « préjugé », « réputation ».

La stéréotypie affecte ainsi durablement la vie des sociétés sur plusieurs niveaux : elle crée les stéréotypes sociaux, construit des catégories, conçoit des modèles pour susciter des comportements et des modes de pensée. Le stéréotype instrumentalise notre vision et notre comportement envers d'autres groupes nationaux. Il peut être moteur de légitimation des systèmes de comportements dans la vie sociale, en régulant les contacts entre les groupes, en limitant aussi les capacités de réaction des groupes les plus faibles, sociaux, nationaux.

Cependant, le terme « préjugé » a une connotation négative dans son usage psycho-social. C'est une opinion non fondée, une idée que l'on tient pour vraie sans information ni réflexion suffisantes. Selon Deschamps et Beauvois (1996), le préjugé se distingue du « stéréotype » car il désigne une attitude envers une catégorie de personnes et comporte les trois aspects de toute attitude : conatif², affectif³, et cognitif⁴.

De plus en plus de travaux montrent que les stéréotypes et les préjugés opèrent fréquemment de manière non consciente et automatique.

² L'aspect conatif désigne une prédisposition à agir d'une certaine façon envers les membres d'une catégorie.

³ L'aspect affectif regroupe les réactions émotionnelles suscitées par l'évocation ou la présence des membres de la catégorie.

⁴ L'aspect cognitif comprend les croyances que le sujet a envers une catégorie et ses membres. C'est cet aspect cognitif qui constitue le stéréotype.

Ce courant de recherche est relativement récent, mais on dispose quand même de nombreuses études empiriques qui démontrent cela. Ce sont indéniablement les attitudes interethniques qui ont reçu le plus d'attention. De nombreux travaux ont d'ailleurs été initiés par l'idée selon laquelle le déclin des attitudes racistes à l'égard des Noirs aux Etats-Unis ne correspondait qu'à un changement de surface, et qu'à un niveau implicite, des attitudes défavorables persistaient.

En 2002, Devos relate divers travaux. Selon lui, il existerait deux façons dont certains processus opèrent non consciemment :

1. Si les jugements d'une personne sont influencés par des stimuli présentés de manière subliminale, on est clairement en présence de ce cas de figure : cette personne est absolument dans l'impossibilité d'identifier l'évènement qui affecte ses jugements.
2. Un individu peut aussi ne pas avoir conscience de la manière dont certains évènements, croyances, attitudes, influencent ses jugements, performances, comportements. Cela peut être le cas tout à fait banal d'une personne qui interagit avec un individu dont elle sait pertinemment qu'il appartient à telle ou telle catégorie sociale. Ses premières impressions vont être fortement teintées par ses attentes ou croyances.

L'idée que le stéréotype influence le jugement social paraît évidente. Cependant, la vérification expérimentale de cette pensée courante n'a guère plus de 25 ans.

L'expérience de Devine (1989) est un support pour notre propre recherche. Son idée de départ est que les stéréotypes sont automatiquement appliqués aux membres du groupe concerné dans la mesure où ils font partie de l'héritage culturel dans une société donnée. L'individu devrait donc fournir un effort pour se détacher de l'activation des stéréotypes dans le jugement social. Devine a mis en évidence une dimension non consciente des stéréotypes et des préjugés, qui semblent pouvoir opérer en dehors de toute conscience et donc en dehors de tout contrôle conscient. Dans son expérience, elle présente de façon subliminale une liste de cent mots à deux groupes de participants. C'est la tâche d'activation automatique. Ces mots défilent à une telle vitesse qu'aucune perception consciente n'en est possible.

Dans une première condition, 80 mots sur 100 sont associés au stéréotype des Noirs (nègres, jazz, Harlem...), les vingt mots restants étant neutres. Dans une seconde condition, 20 mots seulement sur 100 renvoient à ce stéréotype. Immédiatement après, les participants doivent évaluer l'hostilité d'une personne cible à partir de comportements ambigus. C'est l'étape de la « formation d'impressions ». Cette mesure indique qu'un individu, raciste ou

non, juge le comportement de la cible plus hostile dans la condition où le stéréotype du Noir a été activé. Néanmoins, lorsque les participants expriment ensuite leurs propres idées (niveau explicite), les individus racistes se différencient des individus qui ne le sont pas. Les résultats de Devine (1989) indiquent que les amorces subliminales affectent le jugement des sujets. Cette position doit être prise avec prudence car il existerait aussi des variantes liées aux valeurs sociales et au contexte. Il est donc important de relativiser la position théorique selon laquelle l'activation du stéréotype est automatique. Il faut s'interroger sur les conditions qui déterminent l'activation du stéréotype.

Comme le rappellent Channouf, Mangard, Baudry et Perney (2005), même si ces personnes refusent consciemment ces stéréotypes parce qu'ils les trouvent infondés et parce qu'ils sont contraires à leurs valeurs, s'ils font partie de l'héritage culturel de la Société, les individus seront automatiquement activés dès qu'ils interagiront avec un membre du groupe concerné par les stéréotypes. Les effets non conscients ont été mis en évidence auprès d'individus émetteurs de stéréotypes sociaux, mais aussi auprès de personnes victimes de stéréotypes. L'influence des stéréotypes sur les victimes peut donc également opérer sans conscience.

Il existe des contradictions dans les conclusions de diverses recherches en ce qui concerne la question de la dissociation ou de la concordance des niveaux implicite et explicite. D'une part il a été montré qu'il n'existait pas de lien entre mesures explicites et associations évaluatives implicites dans le domaine des attitudes interethniques. D'autre part, il semble que plus les individus expriment ouvertement des attitudes défavorables à l'égard de certains groupes, plus ils activent non consciemment stéréotypes ou préjugés. Ainsi, il semble que dans certains cas les différences entre individus se situent déjà au stade de l'activation automatique des stéréotypes et pas seulement de l'utilisation que ceux-ci font des stéréotypes.

Les stéréotypes peuvent donc fonctionner de manière implicite, non intentionnelle. Plus précisément, la question de l'intentionnalité renvoie à celle de la contrôlabilité, c'est-à-dire la capacité que les individus ont de contrôler leurs pensées ou leurs comportements. L'intentionnalité est la capacité à exercer un contrôle sur l'initiation d'un processus. La contrôlabilité détermine dans quelle mesure les individus ont la possibilité d'entraver un processus s'ils le désirent. Ainsi, si les stéréotypes opèrent sans qu'il y ait intention de la part

de l'individu, celui-ci sera en difficulté pour contrer l'effet produit, et ne pourra pas aller à l'encontre de ce processus.

En effet, le terme « implicite » englobe des processus opérant non consciemment, de manière automatique ou sans impliquer d'intentionnalité. Est ce que les individus sont en mesure de contrôler ce type de processus ? Peuvent-ils les contrecarrer s'ils en ont la volonté ?

Dans la vie de tous les jours, il n'est probablement pas facile de réunir toutes les conditions nécessaires pour que les individus contrôlent les effets potentiels de leurs croyances ou attitudes. Si les individus sont soumis à une tâche où les contraintes cognitives sont élevées, ils peuvent contrecarrer les stéréotypes sexuels, et s'ils ont davantage de ressources, ils peuvent carrément les inverser. La manière dont le contrôle et l'intention sont conceptualisés est progressivement en train de changer. Le contrôle de l'activation des stéréotypes opère parfois à un niveau préconscient. Dans certains cas, le contrôle pourrait être intériorisé à un tel point qu'il régulerait non consciemment certains processus.

La notion d'automaticité demande à être éclaircie. Devos parle de l'automaticité conditionnelle ou inconditionnelle de l'activation d'un stéréotype. Suffit-il d'être exposé à certains stimuli susceptibles d'activer un stéréotype pour que l'activation ait lieu ? Ou au contraire, y-a-t-il des conditions supplémentaires pour que ces processus opèrent ?

Il a été démontré que même si les stéréotypes et les préjugés peuvent opérer de manière non consciente et automatique, leur activation n'est pas inconditionnelle. Une étude réalisée par Gilbert & Hixon (1991) a montré que si les individus étaient occupés cognitivement, ils étaient moins enclins à activer un stéréotype. Ils ont mis en œuvre deux conditions expérimentales dans une tâche de « complétion lexicale ». Dans la première, une jeune femme asiatique présente différents mots incomplets à des participants. La tâche consiste à compléter les mots. Ceux-ci ont été choisis de manière à ce que la complétion offre plusieurs solutions, dont un en rapport avec le stéréotype de l'asiatique. Dans la seconde condition, l'expérimentatrice est une jeune femme européenne. Les résultats montrent que si les participants sont affairés à une tâche annexe en plus de celle de compléter les mots, les réponses ne diffèrent pas en fonction de l'origine ethnique de la présentatrice. A contrario, s'ils sont uniquement occupés à la tâche principale, ils complètent plus significativement les mots en rapport au stéréotype asiatique, quand la présentatrice est asiatique. Dans cette

recherche, les résultats ne sont pas dûs à un manque d'attention : plus de 90% des participants ont repéré la race de la jeune femme.

Certaines conditions privilégient le recours aux attributs catégoriels dans le jugement social. Selon Gilbert & Hixon, ce processus est basé sur un principe d'économie cognitive. Cela explique le fait que plus les participants sont occupés à des tâches mentales ou physiques, plus leurs capacités cognitives sont réduites pour la tâche de jugement social.

Toutes ces précisions apportées sur les processus implicites remettent sérieusement en cause l'idée selon laquelle les actions des individus découlent de décisions conscientes et sont sous le contrôle de leur volonté.

Nous allons maintenant nous recentrer sur des recherches réalisées dans un contexte scolaire, évaluatif, où les questions d'orientation entrent en jeu.

Channouf et al. (2005) abordent le thème de l'orientation scolaire sous influence. Il existerait des biais non conscients dans l'orientation scolaire. L'idéal serait de croire que les professeurs ne s'appuient que sur des données objectives pour évaluer les élèves, mais le simple fait qu'ils connaissent leurs élèves, leur histoire, leur personnalité, leur tempérament, rend impossible la tâche qui consisterait à ne prendre en compte que les notes des élèves pour prendre une décision d'orientation. Chaque individu est gouverné non seulement par son environnement, mais aussi par ses états internes. Dans ces conditions, on ne peut donc qu'espérer que la décision d'orientation soit la plus objective possible, et que seules puissent être prises en compte les informations individuelles relatives au cursus et aux performances scolaires au moment de l'orientation afin que le principe d'égalité des chances soit respecté le mieux possible. Dans le cas contraire, on peut craindre que les stéréotypes sociaux aggravent les inégalités déjà très importantes.

Dans l'enseignement secondaire français, l'orientation des élèves vers une filière générale ou professionnelle à l'issue de la classe de troisième constitue un enjeu majeur, selon une étude de Duru-Bellat & Henriot-Van-Zanten (2006). Dans cette décision d'orientation, ces auteurs ont montré que dans une fourchette de notes allant de 9,5 à 10,3 il y a un effet de l'origine sociale sur le type de filière qu'on propose aux élèves. Les résultats scolaires ne seraient pas les seuls déterminants du cursus scolaire et les décisions d'orientation sont soumises à des influences sociales probablement plus non conscientes que conscientes. L'hypothèse posée est que la décision d'orientation est influencée par les stéréotypes liés à

l'appartenance sociale, et que cette influence est d'autant plus forte que le stéréotype est implicite.

Cela conduit à penser que lors de la décision d'orientation, si les professeurs ont une information indirecte sur l'origine sociale de leurs élèves ils ne pourront pas la contrôler. Ainsi leur décision prendra en compte sans qu'ils le sachent cette information, même s'ils croient que seules les informations individuelles ont fondé leur décision.

Channouf relate une expérience réalisée en 2004 en collaboration avec des Conseillers d'Orientation-Psychologues: Mangard, Baudry & Perney, pour comparer les effets des stéréotypes explicites aux effets des stéréotypes implicites d'appartenance sociale sur une décision d'orientation scolaire en fin de 3^{ème}. Les résultats ont fait ressortir que :

1. En condition de stéréotype implicite :

Un élève de milieu favorisé recueille plus d'avis favorable pour un passage en seconde générale qu'un élève de milieu défavorisé. A notes et parcours égaux, un élève qui se livre à des activités scolaires et extrascolaires stéréotypiques des classes favorisées a plus de chances, si le professeur en a la connaissance, d'être orienté vers une seconde générale. L'élève défavorisé recueille plus d'avis favorable pour un passage en seconde professionnelle que l'élève favorisé.

2. En condition de stéréotype explicite :

L'élève de milieu défavorisé est orienté plus favorablement vers une seconde générale qu'il ne l'est en condition implicite.

L'élève défavorisé est moins orienté en seconde professionnelle.

Ces résultats confirment l'hypothèse que l'effet du stéréotype de classe est plus important lorsqu'il est implicite que lorsqu'il est explicite. De même, en condition explicite, les effets du stéréotype sont réduits.

Quand l'appartenance sociale est introduite indirectement, induite par des activités extra-scolaires comme le soutien scolaire ou les loisirs, les participants n'ont pas conscience de l'effet éventuel des stéréotypes sur leurs évaluations et ne peuvent donc pas les corriger en se focalisant sur des informations individuelles.

Les effets des stéréotypes implicites sont plus importants et plus difficiles à contrecarrer que les effets des stéréotypes explicites. Ainsi, l'évaluation scolaire et même l'orientation, sont soumises comme d'autres jugements, aux influences inconscientes qui sont très nombreuses.

Mangard et Channouf (2007) ont réalisé une étude sur la perception des déterminants de l'orientation scolaire en induisant les stéréotypes de classe sociale et de genre de manière implicite. Les auteurs ont mis en place des dossiers fictifs dans lesquelles des informations concernant les loisirs ou le prénom des élèves induisaient de manière implicite la catégorie sociale d'appartenance. Ces dossiers étaient présentés à des enseignants de collège qui devaient entre autre, se prononcer sur l'importance de certains éléments (intérêts, résultats scolaires...) sur l'orientation scolaire de l'élève. Les résultats montrent que les enseignants perçoivent les élèves d'origine sociale défavorisée comme étant moins acteurs de leur orientation et moins maîtres de leur destin que les enfants d'origine favorisée.

Précisons aussi que les travaux abordés correspondent à un renouvellement des méthodes d'investigation. Par définition, les recherches dans ce domaine requièrent des mesures dites indirectes, qui n'informent pas les participants de ce que l'on mesure. L'avantage est une réduction des effets de la désirabilité sociale ou des stratégies d'auto-présentation, sans pour autant les faire disparaître complètement.

La perception causale et les décisions d'orientation des enseignants de collège sont biaisées par l'effet des stéréotypes implicites de classe sociale. Nous nous interrogeons sur ce qui pourrait altérer l'activation automatique inconditionnelle du stéréotype de classe sociale ou permettre la contrôlabilité de ce stéréotype chez les enseignants. En effet, Dumora et Lannegrand (1996) ont montré dans leur étude que le stéréotype de classe sociale n'avait aucun effet sur les Conseillers d'Orientation Psychologues. Elles expliquent ces résultats par la formation spécifique des COP en psychologie, sociologie et économie qui les conduit à prendre conscience des inégalités liées à l'origine sociale dans l'orientation.

Il est donc possible que certaines caractéristiques des enseignants les amènent à contrecarrer l'effet des stéréotypes.

1.4. Le métier d'enseignant

L'usage du terme enseignant renvoie à l'ensemble des catégories professionnelles dont la fonction principale est d'instruire les jeunes générations, voire une partie des adultes. Quant à nous, nous focaliserons notre attention sur les enseignants du secondaire encore appelés « professeurs ».

1.4.1 L'exercice de la profession

Le recrutement des professeurs se fait sur concours nationaux organisés par discipline. Après avoir réussi le concours, les professeurs stagiaires sont formés par alternance pendant une année au sein des IUFM. Ils sont ensuite mutés au sein d'un établissement scolaire du second degré.

La profession enseignante offre peu de perspectives de carrière au sens classique du terme car l'éventail des positions auxquelles les individus peuvent prétendre est étroitement limité. De plus il s'agit souvent de postes administratifs qui attirent peu les enseignants (Van Zanten, 2004). La carrière des enseignants se construit avant tout à travers une mobilité horizontale qui les conduit à changer d'établissement jusqu'à trouver leur idéal d'exercice. Ainsi, la mobilité des professeurs qui sont gérés au niveau national est importante. Trois académies (Créteil, Versailles et Lille) rassemblent la moitié des néo-titulaires qui sont majoritairement nommés sur des postes dits « difficiles » (Obin, 2003). Ce système d'affectation renforce logiquement le désir de mobilité des jeunes enseignants.

Le rôle du professeur consistant principalement à enseigner sa matière en suivant le programme inhérent à chaque niveau et à évaluer les compétences acquises par ses élèves, évolue peu à peu sous le poids d'injonctions institutionnelles qui incitent à l'extension et à la diversification des tâches telles que : aider les élèves à apprendre et à s'orienter dans le système, animer des projets, participer au fonctionnement des établissements.

Les enseignants dont la mission première est avant tout pédagogique, sont de plus en plus impliqués dans l'orientation des élèves. En liaison avec le COP, ils participent à l'organisation de l'information sur les métiers et les voies de formation.

Au sein de l'équipe pédagogique, c'est le professeur principal qui est le plus impliqué en matière d'orientation (Circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993). Il a une responsabilité

particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves. Il est chargé de développer le dialogue entre les enseignants, le Conseiller d'Orientation-Psychologue, les élèves et leurs parents pour le bon déroulement de leur scolarité et le choix de leur orientation. Sa position particulière au sein de l'équipe pédagogique lui permet d'avoir une connaissance approfondie des élèves mais également du fonctionnement de l'institution.

Tout au long de leur carrière, les enseignants changent d'établissement pour des raisons personnelles ou professionnelles et notamment dans l'idée d'intégrer des établissements à public « bourgeois ». En effet, l'activité des enseignants apparaît très diversifiée selon les contextes d'exercice (Duru-Bellat, 2006). Les enseignants exerçant dans les lieux marqués par la précarité et l'exclusion ne vont pas adopter les mêmes pratiques que ceux travaillant dans des établissements à public privilégié. Les enseignants modulent leurs objectifs en fonction du contexte et peuvent être amenés à déplacer leurs exigences en matière de résultats vers des exigences en termes de motivation ou à accorder plus de place à l'oral qu'à l'écrit face à un public dit « difficile ».

Selon Duru-Bellat (2006), cette adaptation des pratiques suscite le développement d'une éthique spécifique qui repose sur l'adoption d'un regard valorisant sur les élèves de bas niveau scolaire et social et insiste moins sur les qualités intellectuelles que sur les qualités morales et les difficultés sociales auxquelles ils doivent faire face. Cette adaptation nécessaire peut cependant avoir des effets pervers dans le sens où elle peut conduire les jeunes enseignants à donner priorité à la compassion et à la justice dans la prise en compte des besoins des élèves.

Les pratiques pédagogiques, l'éthique, les valeurs défendues par les enseignants sont différentes selon les lieux d'exercice et il est probable que ces différences se traduisent également en matière d'orientation en terme de choix, de décisions et de perception de l'orientation.

En outre, les enseignants se distinguent selon la signification et l'engagement dont ils font preuve envers leur travail.

1.4.2 L'orientation de carrière

L'engagement au travail a suscité bon nombre de recherches et de conceptualisations. Parmi eux les travaux de Cherniss (1980) sont centraux. Cherniss développa un modèle explicatif du burnout qui selon lui est « un processus dans lequel un professionnel précédemment engagé se désengage de son travail en réponse au stress et aux tensions ressenties. »

Le modèle de Cherniss s'appuie sur l'analyse d'observations et d'entretiens approfondis auprès de professionnels dont l'activité suppose une implication relationnelle forte auprès d'autrui (avocats, enseignants, infirmières...). Dans ce modèle, trois ensembles de variables contribuent au développement du burnout : les caractéristiques de l'environnement de travail, les caractéristiques individuelles et les sources de stress.

Parmi les caractéristiques individuelles qui ont un effet sur le burnout, on retrouve les facteurs démographiques, les particularités psychosociales des individus, et ce que Cherniss nomme les « orientations de carrière ».

Cette notion d'orientation de carrière, avancée par Cherniss (1980) a contribué à engager un débat sur le lien entre burnout et engagement. Elle sous-tend un ensemble de variables liées au travail, comme les buts, les valeurs, les aspirations, les perspectives professionnelles, les récompenses attendues. Autrement dit, l'orientation de carrière réfère à la signification du travail pour l'individu et constitue une caractéristique individuelle majeure. En fonction de son ancrage de carrière l'individu se fixe des buts spécifiques, rencontre des environnements de travail singuliers, éprouve une satisfaction plus ou moins grande dans son métier. Pour Cherniss, à chaque orientation de carrière correspond un environnement de travail optimal, qui s'ajuste aux mieux à ses attentes. Un écart trop important entre l'orientation de carrière et les caractéristiques de l'environnement favorisera l'émergence du burnout.

Dans une recherche longitudinale menée auprès de professionnels de services sociaux, grâce à des entretiens approfondis, Cherniss a identifié quatre orientations de carrière différentes.

- **L'autocentré (l'égoïste).** Celui-ci est plus intéressé par sa vie personnelle, en dehors de son travail. La sphère privée, familiale, les loisirs prennent le pas sur la profession qui n'est qu'un moyen de faire fructifier la vie privée. En conséquence les personnes qui s'inscrivent dans cette orientation s'engagent relativement peu dans leur travail.

Dans la perspective d'un conflit entre vie professionnelle et vie privée, ils donnent priorité aux intérêts privés et réduisent parallèlement l'engagement professionnel.

- **L'activiste social.** Il cherche à promouvoir le changement organisationnel. C'est le modèle du militant. Critique à l'égard d'une profession qu'il espère transformer, il dépasse les exigences de son rôle professionnel pour s'investir dans la promotion de changements sociaux. Pour cet idéaliste, le travail représente plus un engagement qu'un emploi.
- **L'artisan.** Il valorise le développement de nouvelles compétences, l'exercice, la maîtrise, le contrôle de ses capacités. Acquérir des connaissances, tester de nouvelles méthodes, maintenir une certaine indépendance, autant de situations que recherche l'artisan. Pour lui le travail est l'occasion d'exercer son savoir-faire ou de le développer au cours d'expériences rafraîchissantes. Le contenu de l'activité professionnelle, ses qualités intrinsèques, doivent permettre de satisfaire ses aspirations, ses normes internes.
- **Le carriériste.** Il recherche avant tout le succès conventionnel. Prestige, sécurité financière, responsabilité alimentent et dirigent ses efforts. Animé par un fort désir de comparaison sociale, soucieux de responsabilité et de promotion, son attention est dirigée par l'obtention de renforcements extérieurs.

Burke et Greenglass (1988) lors d'une étude sur le burnout des enseignants ont opérationnalisé les orientations de carrière de manière directe en proposant aux participants une série de quatre portraits, chacun exemplifiant un ensemble particulier d'attitudes et de comportements.

Dans cette étude, ils transposèrent le modèle de Cherniss, élaboré chez les professionnels de l'aide, aux enseignants. Il apparut que les deux types d'orientation de carrière les plus répandues chez les enseignants sont les types activistes et artisans.

Ils montrèrent que les quatre types d'orientation de carrière sont reliés de manière différente au burnout. Ainsi selon eux, les individus qui commencent leur carrière en étant de type activiste sont plus enclins au burnout. Porteurs d'attentes très élevées, c'est chez eux qu'apparaît avec le plus de vigueur le manque d'ajustement entre ces attentes d'une part et la réalité de l'environnement de travail.

A l'inverse les individus de type autocentré, du fait de leur faible engagement envers dans leur travail, payeront un poids psychologique moins important.

C'est en ce sens qu'il nous a semblé pertinent d'introduire cette variable dans notre étude. En effet, la signification que prend pour un professeur son travail d'enseignant, ses attentes à l'égard de son métier et son engagement envers ses élèves doit avoir une influence sur sa perception de ses élèves, de leur orientation et de leur réussite ultérieure.

II. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Des recherches antérieures (Dumora et Lannegrand, 1996 ; Channouf et al. 2005) ont montré que les décisions d'orientation finales prises par les enseignants étaient biaisées par l'origine sociale des élèves mettant ainsi en avant l'impact des stéréotypes. Il ressort de ces études qu'avec un niveau scolaire « moyen » (notes aux alentours de la moyenne) identique les élèves d'origine sociale défavorisée sont orientés vers la voie professionnelle alors que les élèves d'origine favorisée sont orientés vers la voie générale.

Face à ces résultats, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur l'impact des caractéristiques des professeurs sur les décisions d'orientation. L'effet des stéréotypes liés à l'origine sociale des élèves est-il toujours le même quels que soient les enseignants interrogés ? Au contraire, pouvons-nous identifier des variables renforçant ou inhibant la sensibilité aux stéréotypes ?

Nous avons vu dans notre première partie que les collèges « Ambition Réussite » ou collèges ZEP présentent un certain nombre de caractéristiques particulières concernant leur public. Les professeurs qui enseignent dans ces établissements sont confrontés quotidiennement à une population dite « difficile ». Ils doivent répondre à leur mission première qui est la transmission du savoir, tout en développant des pratiques pédagogiques adaptées à leur public : plus de participation à l'oral par exemple, et changer plus d'activités pour éviter la monotonie, afin de capter le plus longtemps possible la concentration et l'attention de leurs élèves. Ces professeurs apprennent à valoriser les savoirs fondamentaux mais aussi les attitudes la motivation et la participation de leurs élèves. Nous supposons que cette proximité avec les élèves d'origine défavorisée les rend plus conscients des inégalités liées à l'origine sociale et de ce fait les rend plus à même de contrecarrer les effets des stéréotypes liés à l'origine sociale. Ainsi, nous formulons l'hypothèse selon laquelle le contexte de travail des enseignants a une influence sur leur sensibilité aux stéréotypes et donc sur les décisions d'orientation prononcées.

Il ressort du point 1.4 de notre exposé que les enseignants prennent une part active dans le fonctionnement de l'institution et que, plus ils avancent dans leur carrière, plus ils vont avoir une vision juste et globale des déterminants de la réussite et de l'orientation scolaire. Nous nous attendons donc à voir un effet de l'ancienneté des professeurs sur les décisions d'orientation prises en fin de 3^{ème}. L'idée sous jacente étant que la multiplicité des expériences, les nombreuses interactions avec les élèves et les parents qui jalonnent la carrière d'un enseignant ont un effet sur la conception de l'orientation et donc sur les décisions prises. Les enseignants les plus anciens dans la profession étant ceux percevant le mieux les déterminants de l'orientation seront les plus à même de contrecarrer l'effet des stéréotypes induits de manière implicite.

Nous avons également développé dans le point 1.4 la notion « d'orientation de carrière » se référant à la signification du travail pour l'individu. Les enseignants, soit activistes soit artisans, parce qu'ils s'engagent dans leur travail, veulent faire évoluer les choses et sont critiques envers leur profession, pourront d'avantage contrecarrer l'effet des stéréotypes que l'égoïste ou le carriériste qui eux sont plutôt des individus centrés sur leur vie personnelle, peu engagés dans leur travail pour les uns, et intéressés par le prestige pour les autres. Les premiers seraient ainsi plus dans une optique de changement, et reproduire un modèle ne les intéresse pas. Quant aux seconds, ils seraient moins combatifs pour le changement mais au contraire plus conventionnels, ce qui les pousserait moins à contrer l'activation d'un stéréotype induit.

L'effet du stéréotype de classe sociale sera mesuré grâce à trois variables dépendantes à savoir, la décision d'orientation proposée en fin de 3^{ème}, les justifications données par les professeurs et un pronostic de réussite scolaire ultérieure dans la filière choisie. En effet, les travaux cités auparavant (Dumora et Lannegrand, 1996 ; Channouf et al., 2005) montrent bien un effet de l'origine sociale des élèves sur les décisions d'orientation prises par les enseignants. L'étude des justifications a pour but d'éclairer les processus mis en œuvre par les enseignants dans leur prise de décision.

Par ailleurs, il nous a semblé intéressant de mesurer le pronostic de réussite scolaire dans la filière choisie par les professeurs. En effet, Bressoux et Pansu (2003) expliquent que plusieurs informations, dont l'origine sociale, sont amenées à affecter les jugements des enseignants. Ainsi, plus la classe sociale d'origine est favorisée, plus les jugements relatifs à la valeur scolaire de l'élève seraient en moyenne favorables. Nous avons donc choisi d'introduire cette variable dépendante dans le but de voir si la classe sociale d'origine a une influence sur le pronostic de réussite ultérieure dans une filière particulière ou non.

III. EXPERIENCE

3.1 Population

Notre recherche portant sur l'impact des caractéristiques des professeurs sur les décisions d'orientation, nous avons choisi de tester nos hypothèses sur une population d'enseignants de collège se distinguant selon un certain nombre de points.

Notre échantillon est constitué de 121 sujets enseignants dans 6 collèges de l'académie d'Aix – Marseille. Les principales caractéristiques de notre échantillon sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon

	Effectifs	Pourcentages (%)
Contexte de travail :		
-ZEP	61	50.5
-Non ZEP	60	49.5
Ancienneté :		
- Moins de 5 ans	63	52
- Plus de 5 ans	58	48
Orientation de Carrière :		
- Activiste	52	43
- Artisan	49	40
- Autocentré	14	11.5
-Carriériste	6	5.5
Sexe :		
- Masculin	43	35.5
- Féminin	78	64.5
Expérience en tant que professeur principal de 3^{ème} :		
- Oui	66	54.5
- Non	55	45.5
Age :		
- 25/35 ans	59	49
- 36/45 ans	29	24
- 46/55 ans	23	19
- 56/65 ans	10	8
Matière enseignée :		
-Littéraire (français, langues, histoire/géographie, dessin)	67	55
- Scientifiques (mathématiques, physique, SVT, technologie)	54	45

3.2 Variables indépendantes et dépendantes

Nous avons manipulé trois variables indépendantes et une variable invoquée :

- La première est l'origine sociale de l'élève actuellement scolarisé en troisième. Elle comporte deux modalités : CSP favorisée (i.e Paul) versus CSP défavorisée (i.e Brian). Cette variable a été opérationnalisée de manière à être activée implicitement chez les enseignants. Ainsi, nous avons choisi, non pas de leur donner directement l'information concernant la CSP d'origine de l'élève mais de l'activer par un certain nombre de renseignements concernant l'élève en question.

Le but étant ici de potentialiser l'effet du stéréotype de classe comme cela fut démontré par Channouf et al. (2005).

Un pré-test avait été réalisé par Channouf et al. (2005) auprès de 30 enseignants de collège qui avaient donné leur avis sur le milieu social d'appartenance d'un élève en fonction d'informations relatives à sa scolarité et ses loisirs. L'objectif était de repérer les informations associées aux stéréotypes liées aux deux classes sociales (favorisée vs défavorisée). Ce pré-test a permis de retenir des items pour les différents profils.

Tableau 2 : résultats du pré test

Items profil favorisé	Golf, solfège/piano, violon, violoncelle, escalade, tennis, natation, équitation, non boursier, aide aux devoirs dispensée par un étudiant engagé par les parents, passionné de littérature.
Items profil défavorisé	Regarder des séries télévisées, participer à l'aide aux devoirs du collège, football, boursier, boxe (pour les garçons)
Items neutres	Regarder des films d'action, roller, temps libre avec ses amis, jeux vidéo, shopping, se balader en ville avec ses amis.

- La seconde VI est le contexte de travail des enseignants interrogés. Elle comporte deux modalités : établissement situé en ZEP ou établissement non situé en ZEP. Afin d'opérationnaliser cette variable nous avons choisi de faire passer nos questionnaires dans des établissements non seulement situés ou non en ZEP mais à l'intérieur même de cette classification nous avons choisi les établissements les plus « typiques » de leur catégorie. A savoir des établissements « très favorisés » et des établissements « très défavorisés » selon la typologie adoptée par l'académie de Aix-Marseille fondée sur les caractéristiques des élèves de 6^{ème} (% très défavorisés, % très favorisés, % étrangers, % retard scolaire > 1 an, % boursiers, score évaluation 6^{ème}).
- La troisième est l'ancienneté des enseignants dans la profession. Elle comporte également deux modalités : ancienneté < à 5 ans et ancienneté > 5 ans. Cette variable est une variable invoquée.
- La quatrième est l'orientation de carrière des enseignants interrogés. Il s'agit là également d'une variable invoquée. Elle comporte quatre modalités : activiste, artisan, autocentré et carriériste. Afin d'opérationnaliser cette variable nous avons proposé quatre portraits aux participants, chacun exemplifiant un ensemble particulier d'attitudes et de comportements. Ces portraits correspondent à la traduction française de ceux utilisés par Burke et Greenglass lors de leur étude sur le burnout des enseignants (1988).

Les variables « contexte de travail » et « ancienneté » sont des variables invoquées introduites, avec l'origine sociale de l'élève qui est une variable provoquée dans le plan factoriel 2*2*2. La variable invoquée « orientation de carrière » est une variable construite a posteriori, qui n'est pas introduite dans le plan factoriel et qui fera l'objet d'un traitement statistique indépendant.

Nous avons mesuré trois variables dépendantes.

- La première est la décision d'orientation proposée pour cet élève à l'issue de la troisième. Les enseignants avaient le choix entre quatre propositions : Seconde Générale et Technologique, Seconde Professionnelle, Redoublement et Apprentissage.
- La seconde est constitué par les justifications données des professeurs pour expliquer leur décision d'orientation. Les enseignants devaient répondre en quelques lignes à une question ouverte.
- La troisième est le pronostic de réussite ultérieure de l'élève au sein de la filière proposée. Nous avons demandé aux enseignants de se prononcer sur le degré de réussite de l'élève sur une échelle de 1 à 9 allant de « Très faible réussite » à « Très grande réussite ».

3.3 Matériel

Chaque professeur a reçu un dossier de six pages, constitué : d'une feuille de présentation de l'étude (cf. annexe 1), d'une feuille de présentation de l'élève (cf. annexe 2), du bulletin du troisième trimestre de 3^{ème} de l'élève (cf. annexe 3), d'une feuille de questions et d'un questionnaire les concernant (cf. annexe 4).

La première page a donc pour but de présenter l'objectif de notre recherche, de manière assez générale, et de donner les consignes aux professeurs.

La seconde page donne des informations sur un élève de 3^{ème}. Ces informations révèlent que l'élève est demi-pensionnaire, qu'il est scolarisé dans le même collège de la 6^{ème} à la 3^{ème} et qu'il a redoublé sa 4^{ème}. Cette page comporte également des informations sur son origine sociale (élève d'origine sociale favorisée vs défavorisée). Ainsi, dans la condition expérimentale « origine sociale favorisée » on y apprend que Paul est non boursier, suit des cours particuliers avec une étudiante engagée par ses parents, pratique le tennis et prend des cours de solfège et de violon. Dans la condition expérimentale « origine sociale défavorisée », on y apprend que Brian est boursier, bénéficie de l'aide aux devoirs dispensée par les assistants d'éducation du collège et pratique le football et la boxe.

La troisième page du dossier présente le bulletin du troisième trimestre de 3^{ème} de l'élève. Il avait été précisé auparavant (sur la page de présentation) que les résultats de l'élève avaient été homogènes tout au long de l'année. Ce bulletin est d'un niveau moyen faible à la fois concernant les notes et les appréciations.

Sur les trois dernières pages, les enseignants doivent répondre à une série de questions. Il leur est tout d'abord demandé quelle poursuite d'études ils envisagent pour l'élève en question à l'issue de la troisième. Quatre propositions leur sont faites : Seconde Générale et Technologique, Seconde Professionnelle, Redoublement et Apprentissage. Il leur est ensuite demandé d'expliquer leur choix en quelques mots. Puis, les professeurs sont amenés à donner leur pronostic de réussite scolaire ultérieure de cet élève dans la voie d'orientation choisie. Enfin, il leur est demandé de répondre à une série de questions les concernant telles que leur ancienneté, leur tranche d'âge, leur type d'orientation de carrière...etc.

3.4 Procédure

Cette étude a été réalisée auprès des professeurs de 6 collèges de l'académie d'Aix – Marseille. Trois de ces collèges étaient de type Ambition Réussite alors que les trois autres étaient à l'inverse des établissements très favorisés. Nous avons pris contact avec les enseignants par l'intermédiaire de la COP du collège. Nous avons-nous même procédé à la passation du questionnaire, passation qui se déroulait de manière anonyme et individuelle. Il était demandé aux enseignants de prendre connaissance du dossier dans l'ordre de présentation et de répondre aux questions le plus spontanément et le plus sincèrement possible.

3.5 Hypothèses opérationnelles

- On s'attend à ce que les enseignants orientent plus les élèves d'origine défavorisée en Seconde Professionnelle que en Seconde générale.
- On s'attend à ce que les enseignants en ZEP orientent plus l'élève défavorisé en 2^{nde} GT que les enseignants hors ZEP.
- On s'attend à ce que les enseignants les plus anciens dans la profession orientent plus l'élève défavorisé en 2^{nde} GT que les enseignants les moins anciens.

- On s'attend à ce que les activistes et les artisans orientent davantage l'élève d'origine défavorisée en 2nde GT que les égoïstes et carriéristes
- On s'attend à ce que les enseignants en ZEP pronostiquent une meilleure réussite scolaire aux élèves que les enseignants hors ZEP.
- On s'attend à ce que les enseignants pronostiquent une meilleure réussite scolaire aux élèves orientés en Seconde Professionnelle qu'aux élèves orientés en Seconde générale.
- On s'attend à ce que les enseignants pronostiquent une meilleure réussite scolaire ultérieure aux élèves d'origine favorisée qu'aux élèves d'origine défavorisée.

IV. RESULTATS

Nous présenterons successivement les résultats relatifs à nos différentes VD.

4.1 Décisions d'orientation à l'issue de la 3^{ème}.

Nous avons traité nos résultats concernant la variable dépendante « décision d'orientation » en faisant une analyse du Khi2 sur les distributions. Lorsque nous observons un khi2 significatif cela signifie que le profil de distribution concernant les propositions d'orientations en Seconde GT, Seconde Professionnelle et Redoublement est différent selon la variable testée.

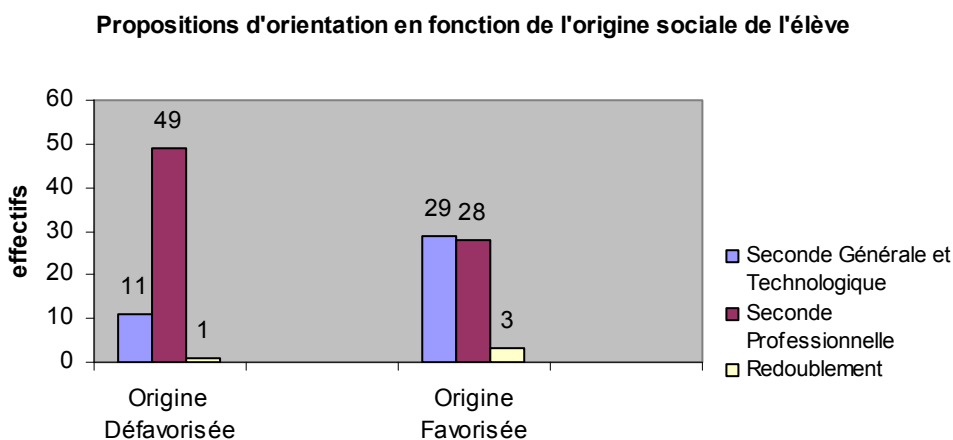
Nous avons demandé aux enseignants de se prononcer sur le type de poursuite d'études qu'ils proposeraient pour cet élève à l'issue de la 3^{ème}. Les distributions relatives à ces orientations sont consignées dans le tableau suivant. A noter que l'orientation « apprentissage » n'apparaît pas car aucun sujet n'a proposé cette alternative.

Tableau 3 : Propositions d'orientation en fonction de l'origine sociale de l'élève

(Effectifs et *Pourcentages*)

	Seconde Générale et Technologique	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Origine Défavorisée	11 <i>18%</i>	49 <i>80%</i>	1 <i>2%</i>	61 <i>100%</i>
Origine Favorisée	29 <i>48%</i>	28 <i>47%</i>	3 <i>5%</i>	60 <i>100%</i>

Figure 1 :



L'analyse réalisée sur cette distribution, montre un effet simple de l'origine sociale de l'élève. En effet l'écart entre les orientations proposées par les enseignants pour les élèves d'origine sociale favorisée et pour ceux d'origine sociale défavorisée est significatif ($X^2(2) = 14,82$; $p = .001$). Ainsi, pour les élèves d'origine favorisée, les enseignants proposeraient à l'issue de la classe de 3^{ème} une Seconde GT pour la moitié d'entre eux (48%) et une Seconde Professionnelle pour l'autre moitié (47%). Pour les élèves d'origine défavorisée, les enseignants proposent une Seconde GT à seulement 18 % d'entre eux et une seconde professionnelle à 8 élèves sur 10. Il est également intéressant de noter que le redoublement est proposé deux fois plus souvent aux élèves d'origine favorisée qu'à ceux d'origine défavorisée. Ce résultat doit tout de même être relativisé du fait que cette proposition d'orientation est tout à fait minoritaire (seulement quatre propositions de redoublement sur 121 questionnaires).

Ces résultats, conformes à notre hypothèse, viennent confirmer ceux obtenus dans les recherches antérieures et illustrent l'impact des stéréotypes liés à l'origine sociale sur les décisions d'orientation prises par les professeurs. Ainsi, il apparaît que les résultats scolaires ne sont pas les seuls déterminants du cursus scolaire et que les décisions d'orientation sont soumises à des influences sociales.

4.1.1 Décisions d'orientation suivant le sexe de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève.

Afin de préciser ces résultats nous avons procédé à d'autres traitements qui ont mis en avant un effet interactif entre le sexe des enseignants et l'origine sociale de l'élève.

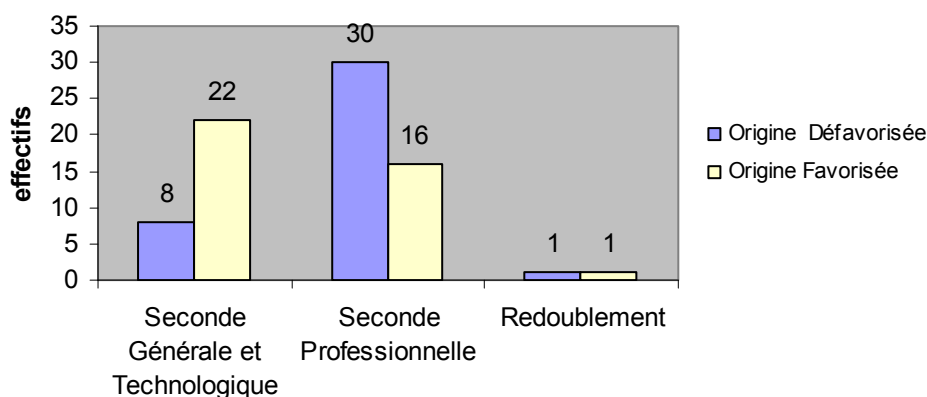
Tableau 4 : Propositions d'orientation en fonction du sexe de l'enseignant et de l'origine sociale de l'élève

(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde Générale et Technologique	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Femmes	Origine Défavorisée	8 <i>20.5%</i>	30 <i>76.9%</i>	1 <i>2,6%</i>	39 <i>100%</i>
	Origine Favorisée	22 <i>56.4%</i>	16 <i>41%</i>	1 <i>2.6%</i>	39 <i>100%</i>
Ensemble Femmes		30 <i>38.5%</i>	46 <i>59%</i>	2 <i>2.6%</i>	78 <i>100%</i>
Hommes	Origine Défavorisée	3 <i>13.6%</i>	19 <i>86.4%</i>	0 <i>0%</i>	22 <i>100%</i>
	Origine Favorisée	7 <i>33.3%</i>	12 <i>57.1%</i>	2 <i>9.6%</i>	21 <i>100%</i>
Ensemble Hommes		10 <i>23.3%</i>	31 <i>72.1%</i>	2 <i>9.6%</i>	43 <i>100%</i>

Figure 2 :

Propositions d'orientation des enseignantes en fonction de l'origine sociale de l'élève



En effet, on observe un effet significatif de l'origine sociale chez les femmes ($X^2(2) = 10.794, p=0.005$). L'élève d'origine défavorisée est plus orienté vers la voie professionnelle que vers la voie générale (76.9% contre 20.5%) alors que l'élève d'origine favorisée est orienté à 56.4% en seconde GT et à 41 % en Seconde professionnelle. On ne retrouve pas cet effet chez les hommes.

Ces résultats nous permettent de spécifier l'effet simple de l'origine sociale chez les professeurs. En effet, il semblerait que celui-ci se retrouve essentiellement chez les participants de sexe féminin qui se trouvent être majoritaires à la fois au sein de notre échantillon (78 femmes contre 43 hommes) et de la population enseignante.

4.1.2. Décisions d'orientation suivant le contexte de travail de l'enseignant, son sexe et l'origine sociale de l'élève.

Tableau 5 : Propositions d'orientation en fonction du contexte de travail de l'enseignant et de l'origine sociale de l'élève.

(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde GT	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Non ZEP	CSP -	3 <i>10%</i>	26 <i>87%</i>	1 <i>3%</i>	30 <i>100%</i>
	CSP+	11 <i>37%</i>	18 <i>60%</i>	1 <i>3%</i>	30 <i>100%</i>
Ensemble non ZEP		14 <i>23%</i>	44 <i>74%</i>	2 <i>3%</i>	60 <i>100%</i>
ZEP	CSP-	8 <i>26%</i>	23 <i>74%</i>	0 <i>0%</i>	31 <i>100%</i>
	CSP+	18 <i>60%</i>	10 <i>33%</i>	2 <i>7%</i>	30 <i>100%</i>
Ensemble ZEP		26 <i>43%</i>	33 <i>54%</i>	2 <i>3%</i>	61 <i>100%</i>

Les analyses du khi deux font apparaître :

- Un effet tendanciel du contexte de travail ($X^2(2) = 5.16; p=.07$). En effet, le profil des propositions d'orientation vers la Seconde GT, la Seconde Professionnelle ou le redoublement tend à être différent selon le type d'établissement dans le sens où les

enseignants en ZEP orientent à 43% l'élève en Seconde GT et à 54% en Seconde Professionnelle alors que ceux travaillant en non ZEP font davantage de propositions vers la Seconde Professionnelle (74 % contre 23 % pour la seconde GT).

Un traitement plus approfondi des résultats nous permet de mettre en évidence un effet d'interaction entre le sexe de l'enseignant et son lieu de travail sur les propositions d'orientation formulées. En effet, on constate que cet effet du contexte de travail apparaît essentiellement chez les enseignants de sexe masculin.

Tableau 6 : Propositions d'orientation en fonction du sexe et du lieu de travail des enseignants
(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde Générale et Technologique	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Femmes	ZEP	17 48.6%	17 48.6%	1 2.9%	35 100%
	Non ZEP	13 30.2%	29 67.4%	1 2.3%	43 100%
Hommes	ZEP	9 34.6%	16 61.5%	1 3.9%	26 100%
	Non ZEP	1 5.9%	15 88.2%	1 5.9%	17 100%

Ainsi, chez les hommes on observe un effet significatif de lieu de travail ($X^2(2)=6.131$, $p=0.047$) absent chez les femmes. Les enseignants hommes en ZEP, orientent pour 2/3 d'entre eux les élèves en Seconde Professionnelle et 1/3 en Seconde GT, alors qu'en non ZEP, ils sont près de 9/10 à proposer une seconde professionnelle et moins de 1/10 à orienter l'élève en seconde GT.

- Une interaction significative entre les variables « ZEP » et « CSP ». (cf. tableau 5)
Les enseignants de ZEP proposent très majoritairement la Seconde Professionnelle à l'élève d'origine défavorisée (74% contre 26 % en Seconde GT) et majoritairement la Seconde GT à l'élève d'origine favorisée (60% contre 33% la Seconde Professionnelle.) ($X^2(0)=10.95$; $p=0.004$).
En revanche, les enseignants en non ZEP proposent d'avantage la Seconde Professionnelle que la Seconde GT aux deux types d'élèves. Toutefois, alors que pour

l'élève d'origine défavorisée ils sont 87% à proposer la voie professionnelle et 10 % à envisager la seconde GT. Quand il s'agit de l'élève d'origine favorisée, ils proposent la Seconde Professionnelle à 60 % et la Seconde GT à 37 % ($X^2(2) = 6.026, p=0.049$). Ces résultats vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les enseignants de ZEP proposeraient la Seconde GT à plus d'élèves d'origine défavorisée que les enseignants hors ZEP. En effet le fait de côtoyer des élèves d'origine défavorisée les rend plus conscients des inégalités liées à l'origine sociale et les amèneraient à lutter contre ces stéréotypes. Les professeurs qui enseignent en ZEP développent d'autres pratiques pédagogiques et apprennent à valoriser autrement leurs élèves que par la voie unique d'un savoir fondamental. Ainsi l'écoute, la participation, l'oral, la motivation, la concentration des élèves constituent ces autres formes d'apprentissage qui leur apportent satisfaction dans leur travail. Ils mettent en avant d'autres capacités et préconisent la 2nde GT plus souvent que les enseignants hors ZEP.

4.1.3 Décisions d'orientation suivant l'ancienneté de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève

Tableau 7 : Propositions d'orientation en fonction de l'ancienneté des enseignants et de l'origine sociale de l'élève
(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde GT	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
<5ans d'ancienneté	CSP -	3 <i>9%</i>	29 <i>91%</i>	0 <i>0%</i>	32 <i>100%</i>
	CSP+	17 <i>55%</i>	14 <i>45%</i>	0 <i>0%</i>	31 <i>100%</i>
Ensemble < 5 ans ancienneté		20 <i>31%</i>	43 <i>69%</i>	0 <i>0%</i>	63 <i>100%</i>
>5 ans d'ancienneté	CSP-	8 <i>27.5%</i>	20 <i>69%</i>	1 <i>3.5%</i>	29 <i>100%</i>
	CSP+	12 <i>41%</i>	14 <i>48%</i>	3 <i>11%</i>	29 <i>100%</i>
Ensemble > 5 ans ancienneté		20 <i>34%</i>	34 <i>59%</i>	4 <i>7%</i>	58 <i>100%</i>

Les analyses du khi deux font apparaître :

- un effet tendanciel de l'ancienneté des professeurs sur les propositions d'orientation ($X^2 (2) = 4.85 ; p=.08$). Ainsi, on peut remarquer que tous les professeurs orientent davantage vers la voie professionnelle que vers la voie générale et technologique mais ceux ayant moins de 5 ans d'ancienneté le font encore plus que ceux ayant plus de 5 ans d'ancienneté (parmi les professeurs ayant moins de 5 ans d'ancienneté, 69 % proposent la voie professionnelle contre 59 % des professeurs les plus anciens). Il est également important de noter que aucun jeune professeur ne propose le redoublement contre 7% des enseignants les plus anciens.
- Cependant, il est essentiel de noter qu'on relève un effet significatif de l'origine sociale sur les propositions d'orientation faites par les professeurs les plus jeunes dans la profession ($X^2 (1)=15.02 ; p<0.0001$) alors que ce n'est pas le cas chez les enseignants les plus anciens ($X^2 (2) = 2.85 ; p=0.24$).

Ainsi, les enseignants en poste depuis peu de temps proposent la Seconde GT pour seulement 9% des élèves d'origine sociale défavorisée alors qu'ils le proposent à 55% des élèves d'origine favorisée. Les élèves d'origine défavorisée ne représentent que 15% des élèves pour qui ils envisagent une seconde GT. A l'inverse, ces mêmes élèves représentent 40 % des élèves pour qui la seconde générale est proposée par les professeurs les plus anciens.

L'absence d'écart significatif entre les propositions d'orientation des enseignants les plus anciens illustre que ceux-ci ne font pas de distinction dans leur choix en fonction de l'origine sociale de l'élève présenté.

Ces résultats vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les enseignants les plus anciens du fait de leur expérience ont une connaissance plus juste et plus globale des déterminants de la réussite et de l'orientation scolaire et donc seraient moins sensibles aux stéréotypes liés à l'origine sociale.

En somme, il apparaît que les décisions d'orientation des professeurs sont biaisées par l'appartenance sociale de l'élève sur lequel ils doivent se prononcer. Les stéréotypes liés à l'origine sociale sont donc bien présents dans le processus d'orientation. Ainsi, il apparaît clairement que l'élève d'origine défavorisée sera plus orienté vers la voie professionnelle que l'élève d'origine favorisée à dossier scolaire identique. Au-delà de cette constatation d'ordre

général, nos résultats mettent en avant le fait que les caractéristiques personnelles (sexe, lieu de travail et ancienneté) des enseignants interviennent également dans les propositions effectuées.

Ainsi, nous avons mis en avant qu'au sein de la population enseignante, les femmes sont plus sensibles aux stéréotypes liés à l'origine sociale dans le sens où elles privilégient largement la voie professionnelle pour les élèves d'origine défavorisée alors que les proportions sont plus équivoques en ce qui concerne les élèves d'origine favorisée.

De même, le contexte de travail a une influence significative sur les propositions effectuées par les enseignants, et ce plus particulièrement pour les hommes. Ainsi, l'effet tendanciel observé selon lequel les enseignants hors ZEP orienteraient plus les élèves vers la seconde professionnelle que les enseignants en ZEP se retrouve uniquement chez les enseignants de sexe masculin. En hors ZEP, ils sont neuf sur dix à proposer la voie professionnelle contre deux sur trois en ZEP. Les pratiques pédagogiques, l'éthique et les valeurs défendues par les enseignants sont différentes selon les lieux d'exercice. Ces différences interagissent avec les caractéristiques propres des enseignants et se traduisent en matière d'orientation.

L'interaction entre le contexte de travail de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève met en avant que le seul fait de travailler avec un public défavorisé ne suffit pas à éliminer l'impact des stéréotypes mais que ceci à tout de même un effet dans le sens attendu. Les enseignants de ZEP proposent plus la voie générale aux élèves d'origine défavorisée que les enseignants hors ZEP. En effet, les stéréotypes sont ancrés très fortement dans notre société et aller à leur rencontre demande un effort particulier.

Le facteur semblant avoir le plus d'influence sur les stéréotypes liés à l'origine sociale est l'ancienneté. Il apparaît que les professeurs les plus anciens soient ceux qui aillent le plus à l'encontre des stéréotypes activés dans le sens où ils ne font pas de distinction entre les élèves d'origine favorisée et défavorisée en ce qui concerne leurs propositions d'orientation. En revanche les professeurs entrés récemment dans la profession proposent cinq fois plus souvent la seconde générale aux élèves d'origine favorisée qu'à ceux d'origine défavorisée. Au-delà des caractéristiques personnelles à proprement parlé et du lieu d'exercice, il semblerait que la multiplicité des expériences amenant une meilleure connaissance de l'orientation et de ses enjeux constitue la meilleure défense contre l'influence des stéréotypes.

4.1.4. Décisions d'orientation suivant l'orientation de carrière de l'enseignant et l'origine sociale de l'élève.

Tableau 8 : Propositions d'orientation en fonction de l'origine sociale et de l'orientation de carrière des enseignants

(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde GT	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Orientation de Carrière	Activiste	16 <i>30.7%</i>	34 <i>65.3%</i>	2 <i>4%</i>	52 <i>100%</i>
	Artisan	16 <i>32.6%</i>	31 <i>63.3%</i>	2 <i>4.1%</i>	49 <i>100%</i>
	Carriériste	1 <i>16.6%</i>	5 <i>83.4%</i>	0 <i>0%</i>	6 <i>100%</i>
	Egoïste	7 <i>50%</i>	7 <i>50%</i>	0 <i>50%</i>	14 <i>100%</i>

Il est important de noter que nos groupes ne sont pas équivalents en nombre de participants. En effet, la variable orientation de carrière étant une variable invoquée, il en ressort que la population enseignante est composée majoritairement de types activistes et artisans. Ceci est d'ailleurs concordant avec l'étude de Greenglass et Burke (1988). Cette différence dans les effectifs de nos groupes rend nos résultats difficiles à interpréter dans le sens où il nous est difficile de faire la distinction entre ce qui relève d'un effet de la variable et de ce qui est dû à un nombre insuffisant de participants.

On peut toutefois, au vu des résultats, noter l'absence d'effet simple de la variable orientation de carrière ($X^2(3) = 2.481, p = 0.48$). Le profil des propositions d'orientation ne se différencie pas significativement selon l'orientation de carrière des professeurs.

Afin d'approfondir nos résultats nous avons tout de même choisi de tester l'effet de nos différentes variables indépendantes sur chaque type d'orientation de carrière. Ainsi, on observe :

- Un effet de l'origine sociale chez certains types d'enseignants

Tableau 9 : Propositions d'orientation des enseignants en fonction de leur type d'orientation de carrière et de l'origine sociale de l'élève
(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde Générale et Technologique	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Activiste	CSP-	6 <i>22.2%</i>	21 <i>77.8%</i>	0 <i>0%</i>	27 <i>100%</i>
	CSP+	10 <i>40%</i>	13 <i>52%</i>	2 <i>8%</i>	25 <i>100%</i>
Artisan	CSP-	5 <i>20%</i>	19 <i>76%</i>	1 <i>4%</i>	25 <i>100%</i>
	CSP+	11 <i>45.8%</i>	12 <i>50%</i>	1 <i>4.2%</i>	24 <i>100%</i>
Carriériste	CSP-	0 <i>0%</i>	4 <i>100%</i>	0 <i>0%</i>	4 <i>100%</i>
	CSP+	1 <i>50%</i>	1 <i>50%</i>	0 <i>0%</i>	2 <i>100%</i>
Egoïste	CSP-	0 <i>0%</i>	5 <i>100%</i>	0 <i>0%</i>	5 <i>100%</i>
	CSP+	7 <i>77.8%</i>	2 <i>22.2%</i>	0 <i>0%</i>	9 <i>100%</i>

Il est important de noter qu'il n'y a pas d'effet significatif de l'origine sociale de l'élève pour les enseignants ayant un profil Artisan ($X^2(2) = 3.81, p = .15$). Cela signifie qu'ils ne font pas de distinction dans leurs propositions en fonction de l'origine sociale de l'élève.

Ceci est tout à fait concordant avec notre hypothèse selon laquelle les enseignants qui s'engagent pleinement dans leur travail mesurent mieux l'ampleur des inégalités liées à l'origine sociale et de ce fait ne font pas de cette variable un élément déterminant de leur décision.

Les enseignants de type Activiste ont tendance ($X^2(2) = 4.813, p = 0.09$) à proposer davantage la seconde professionnelle et moins la seconde GT à l'élève d'origine défavorisé qu'à l'élève d'origine favorisée. En effet, pour l'élève d'origine défavorisée, ils sont 77,8% à proposer la voie professionnelle et 22,2% à proposer la voie générale et technologique. Alors que pour

l'élève d'origine favorisée, ils ne sont plus que 52% à proposer la seconde professionnelle et 40 % à privilégier la seconde GT.

En revanche les enseignants ayant un profil Egoïste orientent à 100% l'élève d'origine sociale défavorisée en seconde professionnelle, alors qu'ils orientent à 77, 8% l'élève d'origine sociale favorisée en seconde GT ($X^2(1)=7.778$, $p=0.01$).

Concernant les enseignants de type Carriériste, les résultats ne sont pas exploitables en raison de l'effectif insuffisant.

Ces résultats vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les enseignants de type Egoïste, peu engagés dans leur travail seraient moins à même de contrecarrer l'activation des stéréotypes liés à l'origine sociale des élèves que ceux de type Artisan ou Activiste.

- Un effet de la variable Contexte de Travail chez les enseignants de type Artisan.

Tableau 10 : Propositions d'orientation des enseignants de type Artisan en fonction de leur lieu de travail

(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde Générale et Technologique	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Artisan	ZEP	12 <i>66.7%</i>	5 <i>27.8%</i>	1 <i>5.5%</i>	18 <i>100%</i>
	Non ZEP	4 <i>12.4%</i>	26 <i>83.9%</i>	1 <i>3.7%</i>	31 <i>100%</i>

Les professeurs ayant le profil Artisan en ZEP orientent d'avantage les élèves en seconde GT qu'en seconde professionnelle (66.7% contre 27.8%). Alors que les artisans en non ZEP, orientent majoritairement en seconde professionnelle plutôt qu'en seconde GT (83.9% contre 12.9%) ($X^2(2)= 15.896$, $p<0.0001$). Ces résultats sont concordants avec le profil Artisan. En effet, l'artisan est une personne qui s'investit dans son travail considéré comme source de développement personnel. Nous avons vu qu'en fonction de leur lieu de travail, les professeurs sont amenés à adapter leurs objectifs et leurs pratiques et ainsi développer une éthique spécifique. Les enseignants de type Artisan, de part leur conception particulière du métier, semblent être les plus sensibles au contexte dans lequel ils évoluent.

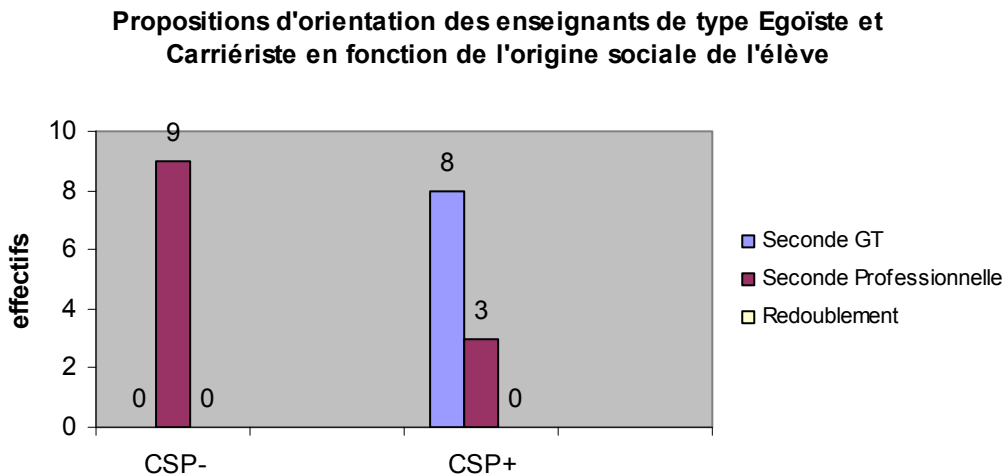
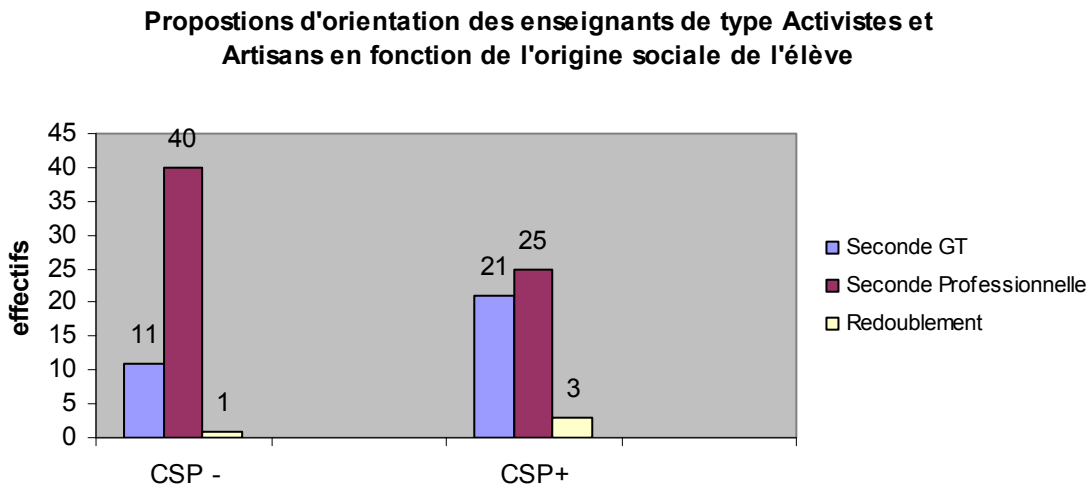
Il nous a semblé pertinent de regrouper deux à deux les profils d'orientation de carrière. En effet, comme nous l'avons développé dans notre partie théorique, les enseignants de type activiste ou artisan s'engagent dans leur travail, veulent faire évoluer les choses et sont critiques envers leur profession. Ce sont des profils qui ont en commun une volonté de développement de la profession, d'application dans le travail dans une optique de changement et d'évolution. De ce fait, ils devraient être plus à même de contrecarrer les stéréotypes. A l'opposé, les enseignants de type égoïste ou carriériste peuvent être rapprochés car ils sont plutôt centrés sur leur vie personnelle, peu engagés dans leur travail pour les uns, et intéressés par le prestige pour les autres. Ils ne souhaitent pas remettre en question l'ordre établi et donc ne sont pas motivés pour lutter contre les stéréotypes.

Tableau 11 : Propositions d'orientation en fonction du type d'orientation de carrière de l'enseignant et de l'origine sociale de l'élève.

(Effectifs et *Pourcentages*)

		Seconde GT	Seconde Professionnelle	Redoublement	Total
Artisans+Activistes	CSP -	11 <i>21%</i>	40 <i>77%</i>	1 <i>2%</i>	52 <i>100%</i>
	CSP+	21 <i>43%</i>	25 <i>51%</i>	3 <i>6%</i>	49 <i>100%</i>
Ensemble Artisans+Activistes		32 <i>32%</i>	65 <i>64%</i>	4 <i>4%</i>	101 <i>100%</i>
Egoïstes+Carriéristes	CSP-	0 <i>0%</i>	9 <i>100%</i>	0 <i>0%</i>	9 <i>100%</i>
	CSP+	8 <i>72%</i>	3 <i>28%</i>	0 <i>0%</i>	11 <i>100%</i>
Ensemble Egoïstes+Carriéristes		8 <i>40%</i>	12 <i>60%</i>	0 <i>0%</i>	20 <i>100%</i>

Figure 3 :



Ce regroupement nous permet d'observer un effet de l'origine sociale de l'élève à la fois pour les artisans et activistes ($X^2(2) = 7.504, p=0.023$) et pour les égoïstes et carriéristes ($X^2(2) = 10.909, p=0.001$).

On observe que les enseignants de type Artisan et Activiste orientent massivement l'élève d'origine sociale défavorisée en seconde professionnelle (77% contre 21% en seconde GT et 2% pour le redoublement) mais orientent quasiment dans les mêmes proportions l'élève d'origine sociale favorisée en seconde professionnelle (51%) et en seconde GT (43%).

Les enseignants de type Egoïste et Carriériste, quant à eux, orientent à 100% l'élève d'origine défavorisée vers la voie professionnelle et sont 72.7% à proposer la voie générale et technologique à l'élève d'origine favorisée.

Ces résultats illustrent bien que la signification du travail pour l'individu. Les buts qu'il se fixe, les valeurs auxquelles il adhère, ses aspirations sont autant de variables qui vont entrer en jeu dans les décisions d'orientation prises par les professeurs.

4.2 Analyse de contenu des justifications des enseignants concernant leur proposition d'orientation.

Après avoir choisi une orientation post troisième pour le dossier de l'élève présenté dans le questionnaire, les professeurs interrogés devaient donner les raisons de leur choix en quelques lignes, afin d'explicitier celui-ci. Cette variable est une variable dépendante que nous avons décidé de traiter sous forme d'analyse de contenu, de part sa nature qualitative. La question que nous nous sommes posées était de savoir si les professeurs attribuaient les mêmes causes pour expliquer l'orientation d'un élève d'origine défavorisée et d'un élève d'origine favorisée. De plus, Channouf & al. (2005) ont montré que les enseignants jugent que l'orientation vers la voie professionnelle dépend plus des résultats obtenus par l'élève, alors que l'orientation vers la voie générale et technologique va être plus influencée par l'environnement social de l'élève.

- En premier lieu, nous nous sommes intéressées aux justifications données par les professeurs pour une orientation en 2nde professionnelle (cf. annexe5) ou une 2nde générale et technologique (cf. annexe 6). L'analyse a fait ressortir que ces justifications se différencient par les thèmes auxquels elles font référence. En effet, quel que soit le contexte de travail, l'ancienneté des professeurs, leur orientation de carrière, ou encore l'origine sociale de l'élève, et si l'on ne prend en compte que les choix d'orientation, on constate que ce ne sont pas les mêmes éléments qui sont donnés pour justifier ce choix.

En ce qui concerne les orientations en 2nde professionnelle, quatre idées reviennent majoritairement : les résultats trop justes, le redoublement, l'épanouissement en 2nde professionnelle, et le manque de volonté. Les justifications à propos des notes trop faibles de l'élève se comptent au nombre de 44, puis viennent celles sur le fait que l'élève a déjà redoublé sa 4^{ème}, avec un nombre de 26. Enfin, les professeurs étayaient leur choix en appuyant l'idée, à 14 reprises, que l'élève s'épanouira plus en 2nde professionnelle puisqu'il sera en situation de réussite, et 12 justifications définissent le manque de travail de l'élève. Ce constat

montre que les résultats sont un indicateur inévitable pour justifier l'orientation vers la voie professionnelle.

En ce qui concerne les orientations en 2^{nde} générale et technologique, trois thèmes sont clairement apparus : les compétences et capacités de l'élève, la volonté et la motivation, et l'environnement familial. Nous constatons à ce niveau de l'analyse que ce ne sont pas les mêmes aspects qui ressortent pour un bulletin identique. Le niveau moyen de l'élève est expliqué par un manque de travail mais pas par de réelles difficultés. En ce sens, l'élève a des capacités qu'il n'exploite pas assez. Cette idée revient à 22 reprises. Puis on retrouve 16 fois la justification de la motivation et du sérieux de l'élève : une seconde générale et technologique serait bénéfique car c'est un élève qui semble capable de travailler et qui est motivé. Enfin, nous relevons 6 justifications à propos de l'environnement familial, alors qu'on ne relève aucune remarque de ce type quand il s'agit d'une orientation vers la voie professionnelle. En outre, certains professeurs expliquent leur choix vers la 2^{nde} GT par le fait que l'élève sera soutenu par sa famille.

- Après cette première constatation, nous avons décidé d'ajouter la variable CSP favorisée ou défavorisée à l'analyse de contenu. (cf annexe 7).

Pour le dossier de Paul, élève d'origine favorisée (stéréotype implicite), les professeurs ont justifié différemment selon qu'il a été décidé pour lui une orientation vers la voie professionnelle ou vers la voie générale et technologique. On retrouve les mêmes thèmes que précédemment, c'est à dire des résultats trop justes, un redoublement inefficace, et un probable épanouissement pour la 2^{nde} professionnelle d'une part. D'autre part, les compétences et le soutien familial pour les orientations en 2^{nde} GT. Cependant, pour les thèmes « volonté » et « volonté et motivation », on retrouve de manière partagée les points de vue : en terme de bonne volonté, 6 justifications pour la seconde professionnelle et 10 la voie générale, et en terme de mauvaise volonté, 2 justifications pour l'orientation vers le professionnel et 4 justifications pour l'orientation vers le général. De manière générale, les professeurs abordent plus ce thème quand ils justifient une orientation en 2^{nde} générale, mais ils parlent aussi bien de bonne que de mauvaise volonté.

Quand il s'agit du dossier de l'élève d'origine défavorisée, Brian, l'analyse de contenu fait apparaître d'autres divergences. En ce qui concerne le choix d'orientation 2^{nde} professionnelle, nous retrouvons les idées précédentes : des résultats trop faibles, un redoublement en 4^{ème}, un épanouissement presque assuré, et un manque de volonté et de travail, quoique quelques justifications (4) qui vont dans le sens contraire. A contrario, pour

une orientation vers le général et le technologique, on ne retrouve plus que deux des trois thèmes : les compétences de l'élève, sa volonté et sa motivation. Cependant, les professeurs n'abordent plus l'environnement familial comme justification de leur choix.

Ces deux derniers tableaux nous montrent qu'il existe chez les professeurs interrogés une manière différente de justifier leur choix d'orientation selon que l'élève est d'origine favorisée ou défavorisée, et cela pour la voie générale : Alors que le nombre de justifications pour la 2nde professionnelle est presque identique pour Paul et pour Brian, 60 pour l'un et 58 pour l'autre, on obtient un réel écart entre les occurrences pour la 2nde GT : 34 justifications pour Paul et 6 pour Brian. Nous retrouvons un de nos résultats qui montrait que l'élève d'origine défavorisée avait beaucoup moins de chances d'être orienté en 2nde GT que l'élève d'origine favorisée à dossier scolaire identique. En outre, le thème « environnement familial » a disparu de l'analyse de contenu quand on répertorie les raisons données pour l'orientation en voie générale pour l'élève d'origine défavorisée. Les professeurs perçoivent bien l'environnement social décrit dans le dossier et cela influence leur jugement ainsi que la manière de justifier leur choix.

- Dans nos résultats, nous observons un effet significatif de l'origine sociale de l'élève chez les femmes enseignantes, c'est-à-dire que l'élève nommé Brian est plus orienté vers la voie professionnelle que vers la voie générale et technologique, et l'élève nommé Paul est plus orienté vers la voie générale et technologique que vers la voie professionnelle (cf p35). L'analyse de contenu sur les propositions d'orientation chez les enseignantes en fonction de l'origine sociale des élèves (cf. annexe 8) permet de mieux comprendre les explications données par les enseignants interrogés :

- 48 justifications pour une orientation de Brian en 2nde professionnelle, avec pour thèmes principaux : le manque de travail et d'efforts (occurrence : 8), une petite moyenne et des résultats trop justes (14), un épanouissement en 2nde professionnelle (10), et un redoublement en 4^{ème} qui n'a pas été utile (6).
- 32 justifications pour une orientation de Paul en 2nde générale et technologique, en s'appuyant sur le fait que « les nombreuses activités et les résultats moyens montrent les compétences de l'élève » (6), « l'élève est bien encadré par sa famille » (4), et « bénéficie d'un soutien scolaire à domicile » (2), mais également il ressort « un manque de travail » (6), et « des résultats trop justes » (6).

Les raisons données se rejoignent en ce qui concerne le manque de travail et les résultats médiocres, bien que prédominantes pour Brian. Il est intéressant de noter que le

redoublement 4^{ème} est toujours cité pour justifier le choix d'orientation en 2^{nde} professionnelle alors qu'il ne l'est jamais pour la décision d'orientation en 2^{nde} générale et technologique. Par contre, les enseignantes qui orientent l'élève provenant de classe favorisée en 2^{nde} GT relèvent l'importance de son environnement familial et ne parlent pas du redoublement. Cette analyse va dans le sens attendu, à savoir que les choix d'orientation pour la voie professionnelle dépendent plus des résultats alors que les décisions d'orientation vers la voie générale et technologique se basent sur des éléments extérieurs comme l'environnement social et familial.

- En ce qui concerne les propositions d'orientation en fonction du contexte de travail (ZEP ou NON ZEP) des enseignants (hommes et femmes confondus) et de l'origine sociale des élèves, nos résultats ont souligné que les enseignants de ZEP orientent plus équitablement les élèves dans les deux filières (professionnelle et générale) quelle que soit l'origine sociale de l'élève, alors que les enseignants exerçant en zone « classique » font davantage de propositions vers la voie professionnelle, et cela plus particulièrement s'ils pensent que l'élève provient d'une classe défavorisée. (cf annexe 9).

En ZEP (cf annexe 9 a), pour la décision d'orientation en 2^{nde} professionnelle, en ce qui concerne l'élève Brian, les professeurs expriment leur point de vue en donnant comme raisons : le redoublement (occurrence : 8), des difficultés trop grandes (8), un manque de travail (4), et le fait que « la 2^{nde} professionnelle remotivera l'élève » (2). En ce qui concerne Paul, ils donnent les mêmes raisons : un redoublement inefficace (4), des résultats trop faibles (4), une remotivation probable en 2^{nde} professionnelle (12). Apparaît l'environnement familial (2), mais dans le sens où ce point pourtant positif n'a pas suffi à aider Paul à être en situation de réussite scolaire. Ainsi, les professeurs de ZEP fournissent les mêmes raisons pour la décision d'orientation en 2^{nde} professionnelle, que ce soit pour Brian ou Paul. Ils se centrent sur les difficultés scolaires et l'idée que l'élève trouvera plus sa place dans cette voie. On compte cependant plus de justifications pour Brian, cela s'expliquant par le fait que cet élève reste malgré tout plus orienté dans cette voie.

En ZEP, pour la décision d'orientation en 2^{nde} GT : l'analyse de contenu pour l'élève Brian révèle que les professeurs expliquent que malgré « son niveau moyen » (2), c'est « un élève qui a des capacités à exploiter » (2), « qu'il peut faire une bonne 2^{nde} GT s'il travaille » (2), et « que la 2^{nde} GT le motivera » (2). En ce qui concerne Paul, les thèmes se centrent autour de ses « compétences » (6), malgré « ses résultats moyens » (4), et « son manque de travail » (4). En outre, motivation, sérieux et volonté apparaissent en tout 12 fois.

Pour les deux élèves nous retrouvons le thème de la motivation que pourra procurer la 2nde générale et technologique, les compétences et les capacités des élèves bien que ceux-ci aient obtenu des résultats s'approchant péniblement de la moyenne. Les professeurs de ZEP s'appuient sur ces données pour donner sens à leur choix.

Pour les enseignants de collège exerçant hors ZEP (cf annexe 9 b), nous constatons qu'aucun élève d'origine défavorisée n'a obtenu d'orientation en 2nde GT. Par contre, l'élève d'origine favorisée y est orienté, et les professeurs justifient leur décision en donnant les précisions suivantes : « Paul a des résultats fragiles » (6), mais « pratique une activité exigeante » (6). Il est donc « capable d'efforts » (2), et il est « bien encadré par sa famille » (4). Le manque de travail est un thème qui revient également 4 fois. A propos de l'orientation en 2nde professionnelle, nous retrouvons pour les deux élèves les mêmes justifications avec toutefois quelques différences d'occurrences :

- « frôle la moyenne » (6) ; « niveau insuffisant » (2) pour Brian
« beaucoup de difficultés » (16) pour Paul.
- « manque de travail » (4) pour Brian et (2) pour Paul.
- « redoublement en 4^{ème} » (4) pour Brian et (12) pour Paul.
- « motivation en 2nde professionnelle » (8) pour Brian et (12) pour Paul ;
- « capable d'efforts » (2) pour Brian
« bonne volonté » (2) pour Paul.

Ces précisions nous éclairent là aussi sur la façon de raisonner des professeurs travaillant hors ZEP. Les aspects positifs tel le sport et les efforts suscités par l'activité sportive, tel l'environnement familial, sont mis en avant pour approuver la décision d'une orientation en 2nde générale et technologique. A l'inverse, la réflexion mise en œuvre pour justifier la décision vers la voie professionnelle se situe plus du côté des résultats obtenus, et qui sont trop faibles, du redoublement en 4^{ème}, et de la motivation que peut apporter le BEP et l'éventuelle réussite dans cette voie. Les notes sont le principal argument dans ce cas.

- Notre analyse de contenu se termine par un approfondissement des justifications des propositions d'orientation en fonction de l'ancienneté des professeurs (plus ou moins de 5 ans d'exercice) et de l'origine sociale des élèves (cf annexes 10 a et 10 b). Nous avons mis en évidence (cf p 35) que la variable qui avait le plus d'influence sur les stéréotypes était

l'ancienneté. Plus les enseignants ont de l'expérience plus ils vont à l'encontre des stéréotypes.

Dans un premier temps nous allons éclaircir ce que les enseignants de moins de cinq ans d'ancienneté ont donné comme explications quand ils ont choisi la 2nde professionnelle. Pour Brian, nous retrouvons les mêmes thèmes que précédemment, à savoir « des résultats trop justes » (8), « le redoublement en 4^{ème} » (8), « le manque de travail et de motivation » (4), et le fait qu'il n'y a « pas de suivi au niveau des devoirs » (2). En ce qui concerne Paul, nous relevons également « bulletin trop juste » (2), « le redoublement en 4^{ème} » (2), et « une remotivation en classe de 2nde professionnelle » (2). Quand la décision est en faveur de la voie générale et technologique, les raisons fournies sont celles-ci, que ce soit pour Brian ou Paul : « un niveau moyen » (2), « des capacités à exploiter » (2), « remotivation en 2nde générale et technologique » (2), « un manque de travail » (4). Ils ne parlent pas du redoublement et pensent que l'élève aurait les capacités pour réussir s'il s'en donnait les moyens.

On peut conclure à des divergences de point de vue avec cette comparaison de justifications pour la voie professionnelle ou générale de la part de professeurs de moins de cinq ans d'ancienneté. Ce sont une fois de plus les notes qui sont au premier plan pour justifier les lacunes et le niveau trop faible pour accéder en seconde générale. Et quand c'est la voie générale qui est choisie, ce sont les capacités soupçonnées de l'élève qui ressortent. Par contre, il n'est pas question ici de l'environnement familial comme circonstance favorisant la réussite de l'élève Paul. De plus, nous comptabilisons beaucoup plus de justifications pour l'élève d'origine défavorisée quand il est envoyé en BEP puisque ces professeurs ont peu proposé la voie générale.

Dans un second temps, nous nous intéressons à la façon dont les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience ont justifié leur choix. Globalement, les raisons données sont semblables à nos précédentes analyses de contenu. Le redoublement est toujours relevé pour les élèves orientés en 2nde professionnelle, ainsi que ses résultats trop moyens. Les compétences de l'élève malgré son bulletin trop juste sont citées pour les élèves orientés en 2nde générale et technologique, ainsi que le soutien familial dont il pourra bénéficier et qui n'est pas négligeable pour Paul uniquement. Ce qu'il faut préciser ici, c'est que nous comptons un nombre important de justifications pour les deux types de dossiers et les deux voies d'orientation. Nous comptons 84 justifications pour la voie professionnelle et 68 pour la voie générale et technologique. Les professeurs qui ont de l'expérience font beaucoup moins de distinction entre les élèves que les professeurs débutants.

4.3 Pronostic de réussite scolaire ultérieure

Nous avons demandé aux enseignants, une fois leur proposition d'orientation faite, de se prononcer sur la réussite scolaire ultérieure de l'élève en se situant sur une échelle de 1 à 9 allant de « Très faible réussite » à « Très grande réussite ». Nous avons vérifié la normalité de cette distribution et avons ensuite pu procéder à des comparaisons de moyennes.

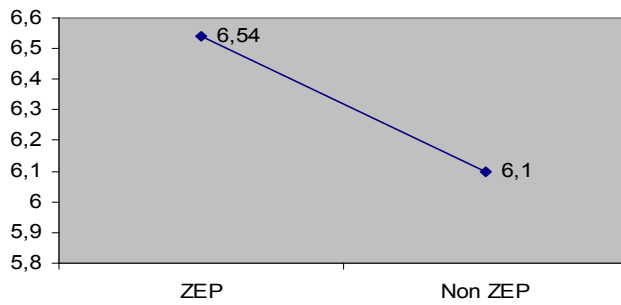
4.3.1 Pronostic de réussite scolaire en fonction du lieu d'exercice, de l'ancienneté de l'enseignant et de l'origine sociale de l'élève.

Tableau 16 : Effets simples du contexte de travail, de l'ancienneté de l'enseignant et de l'origine sociale de l'élève sur le pronostic de réussite scolaire

		Moyenne	Ecart type	Nombre de participants
Contexte	ZEP	6.54	1.06	61
	Non ZEP	6.10	1.25	60
Ancienneté	>5 ans ancienneté	6.33	1.22	58
	<5 ans ancienneté	6.32	1.14	63
Origine sociale	CSP-	6.26	1.25	61
	CSP+	6.38	1.10	60

Les analyses réalisées montrent que la différence entre la moyenne des pronostics pour les enseignants de ZEP et de non ZEP est significative ($F(1,119)=4.297$; $p=.04$). Autrement dit, cela signifie que les enseignants de ZEP pronostiquent une meilleure réussite scolaire que les enseignants de non ZEP et ceci indépendamment de tout autre facteur. Ceci peut s'expliquer par les différences de pratiques qui existent en fonction du lieu d'exercice des professeurs. Ainsi, les enseignants en ZEP n'ont pas les mêmes exigences à l'égard de leurs élèves que ceux en non ZEP et de ce fait le dossier scolaire de niveau moyen faible qui leur est présenté leur semble plus prometteur qu'il ne l'est aux yeux des enseignants non ZEP.

Pronostic de réussite scolaire en fonction du contexte de travail



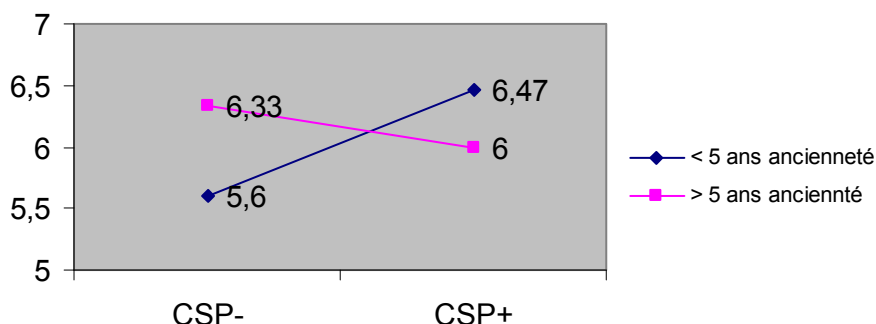
Les autres différences de moyennes ne sont pas significatives. Il n'y a donc pas d'effet simple de l'ancienneté ou de l'origine sociale.

Cependant, il ressort une interaction entre le contexte de travail, l'origine sociale de l'élève et l'ancienneté des enseignants.

Tableau 17 : Interaction entre le contexte de travail, l'origine sociale de l'élève et l'ancienneté des enseignants.

			Moyenne	Ecart type	Nombre de participants
ZEP	CSP +	< 5 ans ancienneté	6.31	1.3	16
		>5 ans ancienneté	6.8	0.9	14
	CSP-	<5 ans ancienneté	6.82	0.8	17
		>5 ans ancienneté	6.21	1.12	14
Non ZEP	CSP+	<5 ans ancienneté	6.47	0.91	15
		>5 ans ancienneté	6	1.2	15
	CSP-	<5 ans ancienneté	5.6	1.242	15
		>5 ans ancienneté	6.33	1.54	15

Pronostics de réussite scolaires des enseignants en non ZEP en fonction de leur ancienneté et de l'origine sociale de l'élève



Celle-ci s'explique par la différence significative dans le pronostic des élèves d'origine défavorisée (5.6) et des élèves d'origine favorisée (6.47) chez les professeurs les moins expérimentés enseignants en non ZEP ($p=0.007$).

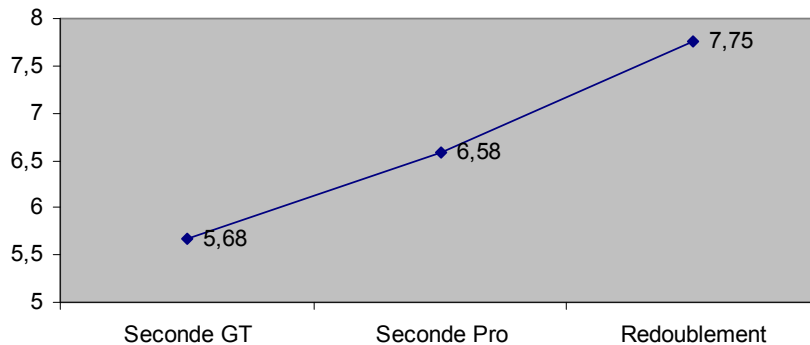
Les enseignants récemment entrés dans la profession ont une moins bonne connaissance des enjeux de l'orientation et notamment de ceux liés à l'origine sociale du fait de leur manque d'expérience. De plus le fait de travailler auprès d'un public privilégié ne les sensibilise pas du tout aux inégalités liées à l'origine sociale. De ce fait ils sont les moins à même de contrecarrer les stéréotypes en lien avec l'origine sociale.

4.3.2 Pronostic de réussite scolaire en fonction de la proposition d'orientation effectuée.

Nous avons voulu tester l'effet de la variable « proposition d'orientation » sur le pronostic de réussite scolaire ultérieure. Pour cela, nous avons transformé cette variable dépendante en variable indépendante à posteriori et réalisé une comparaison de moyennes sur cette variable.

Décision	Moyenne	Ecart Type	Nombre de participants
Seconde GT	5.68	0.94	40
Seconde Professionnelle	6.58	1.15	77
Redoublement	7.75	0.5	4

Moyenne des pronostics de réussite en fonction de la voie d'orientation proposée



Il en ressort un effet significatif ($F(2,120) = 13.081, p < 0.0001$). Ainsi il apparaît que les pronostics sont meilleurs pour la seconde professionnelle que pour la seconde générale quel que soit le type d'élève. Et lorsque le redoublement est proposé, bien que ce soit rarement le cas, les pronostics sont très favorables.

Ces résultats peuvent s'expliquer par le dossier présenté aux enseignants. Il s'agit en effet, d'un élève ayant des résultats moyens faibles le prédisposant davantage à une poursuite d'études professionnelles que générales. De plus la voie professionnelle est généralement perçue comme moins difficile sur le plan scolaire que la voie générale, il est donc logique que les pronostics de réussite y soient supérieurs. Le fait que le pronostic de réussite en cas de redoublement soit si élevé s'explique tout simplement par la finalité propre du redoublement. Les professeurs le proposent uniquement si ils pensent que cela peut être bénéfique pour l'élève.

V. DISCUSSION-CONCLUSION

Le système éducatif tente d'apporter à chacun de ses élèves une chance identique de réussir. Malgré des efforts déployés depuis des années, tels la « discrimination positive » pour ceux qui sont le plus en difficultés, les inégalités sociales en matière d'orientation sont malheureusement toujours d'actualité. Les chiffres publiés dans l'Etat de l'Ecole 2006 confirment encore cette situation.

Bien que le jugement des professeurs à l'égard de leurs élèves s'appuie sur les résultats qu'ont obtenus ces derniers, une part de subjectivité se mêle inévitablement au jugement, le rendant par conséquent beaucoup moins objectif et juste que ce qu'il devrait l'être pour répondre aux exigences de l'égalité des chances. Ceci entraînant parfois des décisions d'orientation différentes (2nde professionnelle, 2nde générale et technologique, redoublement) pour un niveau scolaire identique, et ce surtout pour les élèves de niveau moyen, comme nous l'avons développé plus haut.

En tant que COP nous sommes particulièrement sensibilisées à cet état de fait et sommes amenées à lutter contre ces inégalités tout en recherchant avec les individus l'orientation la plus adaptée à leurs aptitudes. Cette lutte est d'autant plus importante que les décisions d'orientation prises en fin de 3^{ème} déterminent souvent de manière irréversible les carrières scolaires.

Des études précédentes ont montré que les décisions d'orientation prises par les enseignants sont biaisées par l'appartenance sociale des élèves et donc que les stéréotypes font partie des processus qui engendrent et reproduisent les inégalités sociales. Ainsi, les résultats que nous avons obtenus montrant un effet simple de l'origine sociale de l'élève sur la décision d'orientation prise par les enseignants viennent confirmer ce que nous avons largement résumé dans notre première partie. A savoir que la perception causale et les décisions d'orientation des enseignants de collège sont biaisées par l'effet des stéréotypes implicites de classe sociale. En effet, il apparaît non seulement qu'à dossier scolaire identique l'élève d'origine défavorisée est largement plus orienté vers la voie professionnelle que l'élève d'origine favorisée, mais les justifications données par les enseignants pour expliquer leur choix diffèrent également.

Les justifications avancées par les professeurs témoignent d'une recherche de consonance. Les sujets sélectionnent, organisent et interprètent les informations dont ils disposent de manière à confirmer et consolider leur décision biaisée par les stéréotypes. Il est

important de noter que les professeurs font des inférences à partir des informations dont ils disposent et que ces inférences varient du tout au tout selon l'origine sociale supposée de l'élève. Ainsi, pour l'élève d'origine sociale favorisée la référence à un environnement familial « soutenant » est bien présente pour justifier une orientation vers la voie générale alors que pour l'élève d'origine défavorisée celle-ci n'apparaît plus pour justifier la voie générale mais au contraire, l'absence de soutien de la famille sert de justification pour une orientation vers la voie professionnelle.

Dans notre étude nous nous sommes interrogées sur ce qui pourrait altérer l'activation du stéréotype de classe sociale ou permettre sa contrôlabilité chez les enseignants de collège. En effet, certaines caractéristiques des enseignants ont une influence sur leur sensibilité aux stéréotypes et parfois même, peuvent les amener à contrecarrer totalement les effets des stéréotypes liés à l'origine sociale.

Ainsi, nous avons pu observer que les enseignants en ZEP bien que privilégiant la 2nde professionnelle pour les élèves d'origine défavorisée par rapport aux élèves d'origine favorisée, sont beaucoup moins catégoriques que les enseignants en non ZEP. Le contexte de travail des enseignants et plus particulièrement des enseignants masculins a un impact sur les décisions formulées. Les pratiques pédagogiques, les valeurs défendues, la proximité avec des élèves défavorisés se traduit en matière d'orientation par une moindre sensibilité aux stéréotypes.

De même, la signification que prend son métier d'enseignant pour un professeur, ses attentes à l'égard de son métier et son engagement envers ses élèves a une influence sur la manière dont il perçoit l'orientation de ses élèves. Ainsi, nous n'avons pas observé d'effet de l'origine sociale de l'élève sur les propositions d'orientation effectuées par les enseignants de type Artisan alors que les enseignants de type Egoïste font des propositions d'orientation différentes selon que l'élève présenté soit d'origine favorisée ou défavorisée. La principale caractéristique qui distingue le type Artisan du type Egoïste est l'investissement personnel dans son travail. Aller à l'encontre des stéréotypes demande une motivation particulière dont ne semblent pas faire preuve les enseignants privilégiant leur vie privée à leur vie professionnelle et ne voyant dans leur métier qu'un moyen de financer leurs loisirs.

Le facteur ayant le plus d'impact sur les stéréotypes liés à l'origine sociale est l'ancienneté. En effet, il apparaît clairement que les professeurs les plus anciens ne font pas de distinction en fonction de l'origine sociale de l'élève en ce qui concerne leurs propositions d'orientation. Le terme « ancienneté » évoque bien sur, le nombre d'années effectuées au sein

de la profession mais également l'expérience acquise sur le terrain concernant le fonctionnement du système éducatif. En effet, la multiplicité des expériences et des rencontres avec les élèves et leurs familles mais également une connaissance approfondie de l'institution et des enjeux liés à l'orientation constitue les meilleures armes contre les stéréotypes.

Ces résultats nous éclairent sur la complexité non apparente et non soupçonnée d'un choix d'orientation, et sur la multiplicité des facteurs qui vont influencer ce choix : la vie privée des professeurs, leurs attentes en terme de vie professionnelle, leurs attentes envers leurs élèves, mais aussi leurs devoirs au sein de l'institution, la confrontation quotidienne à un public d'élèves spécifique dans un contexte particulier, l'histoire personnelle et scolaire des élèves... La tâche n'est donc pas simple pour celui qui désire intervenir sur les décisions d'orientation. On pourrait utopiquement penser qu'il faudrait intervenir au cas par cas, auprès de chaque enseignant à propos de chaque élève lutter efficacement contre ces inégalités persistantes.

Cependant, et malgré cette difficulté, ce résultat nous semble très encourageant dans le sens où certes, on ne peut pas « apprendre l'expérience » à proprement parler, ni intervenir auprès de chacun, mais il est tout à fait possible d'approfondir les connaissances des jeunes enseignants sur l'institution scolaire, son fonctionnement, ses failles et ses atouts. Mais également de les sensibiliser comme il se doit à la problématique de l'orientation, de ses enjeux et de ces déterminants dans le sens où ils y jouent un rôle prépondérant.

De part notre formation de COP, nous sommes à la base sensibilisées aux inégalités de l'orientation. Cette étude nous aura permis d'approfondir nos connaissances dans ce domaine et de mettre en avant les points sur lesquels intervenir auprès des enseignants pour leur faire prendre conscience à eux aussi, des phénomènes qui interviennent dans leurs décisions.

Bibliographie

- Berthelot, J.M. (1993). *Ecole, Orientation, Société*. Paris : PUF.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003) *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Burke, R.J & Greenglass, E.R (1998). Carrer Orientations and Psychological burnout in teachers. *Psychological reports*, 63, 107-116.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Caille, J.P. (2005). Le vécu des processus d'orientation en fin de troisième et seconde ». *Education et Formation*, 72, MEN-DEP.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes : de l'effet de l'émotion et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.
- Channouf, A., Mangard, C., Baudry, C, & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 217-223.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York. Praeger.
- Direction de l'Evaluation et de la Prospective et de la Performance (2006). *L'état de l'Ecole*, 16.
- Deschamps, J.C., Beauvois, J.L . (1996). La Psychologie sociale, t. 2, *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Devine, P. (1989) . Stéréotypes and prejudice : their authomatic and controlled components. *Journal of Personality and social Psychology*, 56, 5-18.
- Devos, T. (2002). Stéréotypes et préjugés implicites : la face cachée des relations intergroupes. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 54, 34-46.
- Dumora, B., & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision d'orientation. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 30, 37-57.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.P, & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus de la production des inégalités sociales. *Revue Françaises de Sociologie*, 34 (1), 43-60.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Gilbert, D.T & Hixon, J.G. (1991). The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464 - 1480.

Mangard, C. & Channouf, A. (2007). Les effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(23), 223-250.

Obin J.P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Paris : La Documentation Française.

Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1999). Stéréotypes et jugement social. In Bourhis, R.Y., Leyens, J.P. (2^{ème} ed.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Psychologie et Sciences Humaines (pp.127-160).

ANNEXES

Annexe 1 : Présentation de l'étude aux professeurs

Etude portant sur les déterminants de l'orientation à l'issue de la classe de 3^{ème} générale

Objectif de l'étude

Evaluer les déterminants de l'orientation des élèves issus de 3^{ème} générale.

Ce qui est attendu des professeurs du collège

Tout d'abord, de prendre connaissance du dossier scolaire d'un élève scolarisé en classe de 3^{ème} générale.

Ensuite, de proposer, à partir des éléments contenus dans le dossier, une orientation pour cet élève et évaluer la réussite de cet élève au sein de cette voie.

Le dossier scolaire de l'élève contient

- Une présentation sommaire de l'élève ainsi que des informations communiquées par le professeur principal de la classe de 3^{ème}. Ces informations ont été recueillies lors d'une séance d'éducation à l'orientation et portent notamment sur les centres d'intérêts et les loisirs de l'élève.
- Le bulletin de notes du dernier trimestre de 3^{ème}.

NB

Afin de préserver l'anonymat de l'élève, seul son prénom vous est dévoilé.

L'élève dont il est question ici a obtenu tout au long de son année de 3^{ème} des résultats homogènes. Le bulletin du 3^{ème} trimestre ne se différencie pas significativement des deux premiers, ce qui explique que vous n'aurez à examiner que le dernier bulletin trimestriel.

Vous pouvez maintenant commencer l'examen du dossier.

Vous vous prononcerez ensuite sur la poursuite d'étude de cet élève à l'issue de la classe de 3^{ème} ainsi que sur sa réussite ultérieure.

Veuillez, s'il vous plaît, répondre aux questions en respectant l'ordre proposé.

Annexe 2 : Présentation des élèves selon la condition expérimentale

- **Condition origine sociale défavorable**

Prénom : Brian

Régime : Demi-pensionnaire/ Boursier

Les informations communiquées par le professeur principal de la classe de 3^{ème} révèlent que Brian a été scolarisé dans le même collège de la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème}.

Il a redoublé sa classe de 4^{ème}. Tout au long de sa classe de 3^{ème}, il a participé à l'aide aux devoirs dispensée par les assistants d'éducation du collège du lundi au jeudi de 17h à 18h.

Brian fait partie d'un club de foot. Il aime la boxe, sport qu'il pratique à la MJC.

Lorsqu'il dispose d'un peu de temps, il aime se balader en ville avec ses copains ou rester chez lui à regarder des films d'action.

- **Condition origine sociale favorable**

Prénom : Paul

Régime : Demi-pensionnaire/ Non Boursier

Les informations communiquées par le professeur principal de la classe de 3^{ème} révèlent que Paul a été scolarisé dans le même collège de la classe de 6^{ème} à la classe de 3^{ème}.

Il a redoublé sa classe de 4^{ème}. Durant toute son année de 3^{ème}, il a suivi des cours particuliers avec une étudiante engagée par ses parents.

Paul fait du tennis tous les mercredis après-midi et prend des cours de solfège et de violon le lundi et jeudi soir.

Lorsqu'il dispose d'un peu de temps, il aime se balader en ville avec ses copains ou rester chez lui à regarder des films d'action.

Annexe 3 : Bulletin scolaire

Bulletin du troisième trimestre

Année Scolaire 2005/2006

Nom : XXXX
Prénom : Paul
Classe : 3^{ème}

Régime : Demi-pensionnaire
Non boursier

Discipline	Moyenne de l'élève	Classe			Appréciations et recommandations des professeurs
		Moy	Maxi	Mini	
Français	9.5	10.1	16.7	6.5	Des difficultés mais de la bonne volonté cependant
Mathématiques	8.5	10.2	16.9	4.2	Résultats trop justes
Histoire Géographie	9.4	10.4	17	5.5	Des résultats insuffisants
LV1 Anglais	8.3	10.3	17.1	3.5	Il faut travailler plus
LV2 Espagnol	9.2	10.2	16	4	Pas assez de participation
SVT	9.4	10.3	17	4.2	Doit faire des efforts
Sciences Physiques	9.3	10.1	15.5	4.8	On attend mieux
Technologie	10.6	12.1	17.6	7	Passable
Arts Plastiques	14	12.8	18.5	8	Bon trimestre
Education Musicale	12	12	17	7	Elève attentif
Education Physique	11	12	18	5	Résultats convenables

Annexe 4 : Questionnaire

Veillez maintenant vous prononcer sur la poursuite d'étude de cet élève, quelle orientation envisagez-vous pour Paul après sa classe de 3^{ème} générale ?

Ne fournir qu'une seule réponse, SVP

- Seconde Générale et Technologique

 - Seconde Professionnelle

 - Redoublement

 - L'apprentissage
-

Veillez expliciter en quelques mots les raisons de votre choix :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Donnez votre pronostic sur la réussite scolaire de cet élève, en entourant un chiffre, correspondant au degré de réussite que vous lui prêtez.

Très faible réussite

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Très grande réussite

Quelques précisions vous concernant

- Vous enseignez en collège depuis.....années.

- Cette année, vous enseignez en :
 - 6^{ème}
 - 5^{ème}
 - 4^{ème}
 - 3^{ème}

- Avez-vous déjà été professeur principal de 3^{ème} ?
 - Oui. Combien d'années ?.....
 - Non

- Quelle matière enseignez-vous ?
.....

- Votre sexe :
 - Masculin
 - Féminin

- Votre tranche d'âge :
 - 25-35 ans
 - 36-45 ans
 - 46-55 ans
 - 56-65 ans

- Veuillez lire les quatre portraits de professeurs suivants et indiquer celui qui, selon vous, vous ressemble le plus.

Ne fournir qu'une seule réponse, SVP

Jean

Jean s'intéresse plus à sa vie privée qu'à sa carrière d'enseignant. Ses loisirs et sa famille sont ses principales sources de plaisir. Il ne s'attache pas particulièrement au développement de sa carrière et ne recherche pas un travail qui demande un investissement important.

Béatrice

Béatrice est une idéaliste et une visionnaire. Elle a l'impression de contribuer à la fois à l'amélioration de la société française et à l'évolution positive de sa profession à travers les efforts qu'elle fournit dans son travail d'enseignante. Le statut social et la sécurité de l'emploi sont peu importants pour elle.

Jacques

Jacques accorde de l'importance à la reconnaissance de son travail et à l'avancement de sa carrière d'enseignant. Respect et sécurité financière sont importants pour lui. Il aime faire bonne impression notamment auprès de ceux qui peuvent avoir une influence sur sa carrière.

Marie

Marie accorde de l'importance à l'indépendance et la liberté qui sont des valeurs inhérentes au métier d'enseignant. Elle a toujours préféré les emplois lui permettant de développer de nouvelles compétences professionnelles. Elle cherche avant tout à atteindre l'excellence dans son métier pour sa satisfaction personnelle et non pour en tirer profit.

Merci encore pour votre participation

Annexe 5. : Analyse de contenu pour les propositions de seconde professionnelle

THEMES PRINCIPAUX POUR LA SECONDE PROFESSIONNELLE			
LES RESULTATS	LE REDOUBLEMENT	L'EPANOUISSEMENT	LE MANQUE DE VOLONTE
<p>« résultats trop faibles » (24) « petite moyenne » (6) « capacités mais ne les exploite pas » (2) « beaucoup de difficultés » (2) « niveau insuffisant » (2) « bases suffisantes pour une 2^{nde} pro mais bases fragiles dans les disciplines importantes » (6) « profil d un bon élève de 2^{nde} pro » (2)</p>	<p>« Malgré un redoublement en 4^{ème} et des cours particuliers » (8) « déjà un redoublement » (16) « lacunes qui n ont pu être comblées par le redoublement » (2)</p>	<p>« enseignement professionnel lui permettra de renouer avec la réussite » (6) « s'épanouira plus en professionnel » (4) « valorisé en 2^{nde} pro, reprendra confiance en ses capacités » (4)</p>	<p>« manque de motivation » (2) « manque d'effort et de travail » (10)</p>

Annexe 6 : analyse de contenu pour les proposition de 2nde GT

THEMES PRINCIPAUX POUR LA SECONDE GT		
COMPETENCES CAPACITES	VOLONTE MOTIVATION	ENVIRONNEMENT FAMILIAL
<p>« niveau moyen » (6)</p> <p>« capacités à exploiter » (6)</p> <p>« les nombreuses activités et les résultats moyens montrent qu'il a des compétences » (2)</p> <p>« bilan pas catastrophique, a sa chance de se reprendre en 2nde » (2)</p> <p>« notes insuffisantes dûes à un manque de travail plus qu'à des réelles difficultés » (6)</p>	<p>« peut faire une bonne 2nde s'il travaille plus » (2)</p> <p>« le passage en 2nde peut le motiver davantage » (6)</p> <p>« est motivé » (2)</p> <p>« élève sérieux et volontaire » (2)</p> <p>« avec la volonté tout est possible » (2)</p> <p>« sera capable d'efforts » (2)</p>	<p>« élève bien encadré par sa famille » (4)</p> <p>« bénéficie d'un soutien scolaire à domicile » (2)</p>

Annexe 7 : Propositions seconde professionnelle et seconde GT, en fonction du type de dossier : CSP favorisée ou CSP défavorisée.

CSP FAVORISEE : DOSSIER DE PAUL

2^{NDE} PROFESSIONNELLE				2^{NDE} GT		
Résultats	Redoublement	Epanouissement	volonté	Compétences & capacités	Volonté & motivation	Environnement familial
« trop faibles » (16) « ne peut suivre en 2 ^{nde} GT malgré un soutien à domicile » (2) « aucune matière leader » (2)	« malgré un redoublement en 4 ^{ème} » (14)	« enseignement professionnel lui permettra de renouer avec la réussite »(8)	« bonne volonté » (4) « ne fournit pas beaucoup d'efforts » (2) « élève capable d'efforts (tennis...) » (2)	« résultats moyens montrent qu'il a des compétences » (4) « beaucoup d'activités, donc problème de temps passé à travailler plutôt qu'à un réel problème de capacités »(4) « résultats fragiles » (4)	« est motivé » (2) « passage en 2 ^{nde} peut le remotiver » (4) « pas assez d'efforts » (2) « élève sérieux et volontaire » (4) « le goût et l'effort ne font pas partie de ses priorités » (2)	« encadré par sa famille » (4) « pratique une activité artistique exigeante » (6)

CSP DEFAVORISEE : DOSSIER DE BRIAN

2 ^{NDE} PROFESSIONNELLE				2 ^{NDE} GT	
RESULTATS	REDOUBL EMENT	EPANOUISSE -MENT	VOLONTE	COMPETENCES CAPACITES	VOLONTE MOTIVATION
<p>« notes montrent des difficultés » (10)</p> <p>« petite moyenne » (8)</p> <p>« capacités mais ne les exploite pas » (2)</p> <p>« bases suffisantes pour une 2^{nde} pro » (2)</p>	<p>« déjà un redoublement » (12)</p>	<p>« l'enseignement pro par sa souplesse et sa diversité peut lui réussir » (4)</p> <p>« peut s'épanouir en 2^{nde} pro » (2)</p> <p>« valorisé en 2^{nde} pro » (2)</p> <p>« reprendra confiance » (2)</p>	<p>« manque d'effort et de travail » (6)</p> <p>« manque de motivation » (2)</p> <p>« élève sérieux » (2)</p> <p>« pas de suivi au niveau des devoirs » (2)</p> <p>« bonne volonté » (2)</p>	<p>« niveau moyen » (2)</p> <p>« capacités à exploiter » (2)</p>	<p>« passage en 2^{nde} peut le motiver davantage » (2)</p>

Annexe 8 : Propositions d'orientation chez les enseignantes en fonction de l'origine sociale des élèves.

2^{nde} PROFESSIONNELLE		2^{nde} GENERALE ET TECHNOLOGIQUE	
CSP DEFAVORISEE	CSP FAVORISEE	CSP DEFAVORISEE	CSP FAVORISEE
<p>« Manque de travail et d'effort » (8)</p> <p>« Petite moyenne » (14)</p> <p>« Redoublement » (6)</p> <p>« Manque de motivation » (2)</p> <p>« Elève sérieux » (2)</p> <p>« Aura des difficultés en 2^{nde} GT » (2)</p> <p>« Pas de suivi au niveau des devoirs » (2)</p> <p>« Bonne volonté » (2)</p> <p>« Epanouissement en 2^{nde} pro » (10)</p>	<p>« Redoublement » (6)</p> <p>« Résultats faibles » (12)</p> <p>« Bonne volonté » (4)</p> <p>« Bon élève de 2^{nde} professionnelle » (6)</p> <p>« Aurait besoin de travailler » (2)</p>	<p>« Compétences et capacités à exploiter » (2)</p> <p>« 2^{nde} GT va le motiver » (2)</p>	<p>« Nombreuses activités et résultats moyens montrent ses compétences » (6)</p> <p>« Notes moyennes » (6)</p> <p>« Elève motivé » (4)</p> <p>« Manque de travail » (6)</p> <p>« Chance de se reprendre en 2^{nde}GT » (4)</p> <p>« Bien encadré par sa famille » (4)</p> <p>« Soutien scolaire à domicile » (2)</p>

Annexe 9 : Propositions d'orientation en fonction du contexte de travail des enseignants (ZEP ou NON ZEP) et de l'origine sociale de l'élève.

a. propositions d'orientation des enseignants de ZEP selon l'origine sociale de l'élève

ZEP			
2^{nde} PROFESSIONNELLE		2^{nde} GT	
CSP-	CSP +	CSP -	CSP+
« Redoublement 4 ^{ème} » (8) « Des difficultés » (6) « Motivation pour la 2 ^{nde} professionnelle » (2) « Manque de travail » (4) « Bulletin trop juste » (2) « Elève sérieux » (2) « N'exploite pas ses capacités » (2) « Pas de suivi des devoirs » (2) « Difficultés en 2 ^{nde} GT » (2)	« Résultats trop faibles » (4) « Redoublement 4 ^{ème} » (4) « Bonne volonté » (2) « Motivation pour la 2 ^{nde} professionnelle » (2) « Ne fournit pas d'efforts » (2) « Malgré un environnement familial correct » (2)	« Niveau moyen » (2) « Capacités à exploiter » (2) « Peut faire une bonne 2 ^{nde} GT s'il travaille » (2) « Motivation pour la 2 ^{nde} GT » (2)	« Compétences » (6) « résultats moyens » (4) « Elève motivé » (4) « Manque de travail » (4) « Elève sérieux et volontaire » (4)

b. propositions d'orientation des enseignants de non ZEP selon l'origine sociale de l'élève

NON ZEP			
2^{nde} PROFESSIONNELLE		2^{nde} GT	
CSP -	CSP +	CSP -	CSP +
<p>« Frôle la moyenne » (6) « Motivation en 2^{nde} pro si volonté » (6) « Redoublement 4^{ème} » (4) « Bonne volonté » (2) « Peut mieux faire » (2) « Bases suffisantes pour une 2^{nde} pro » (2) « sera valorisé en voie pro » (2) « niveau insuffisant » (2) « Manque de travail » (4)</p>	<p>« Redoublement en 4^{ème} » (12) « Beaucoup de difficultés » (16) « ne peut suivre en 2^{nde} GT malgré un soutien à domicile » (2) « Motivation en 2^{nde} professionnelle » (12) « Bonne volonté » (2) « Manque de travail » (2) « élève capable d'efforts » (2)</p>	/	<p>« Résultats fragiles » (6) « Chance de se reprendre en 2^{nde} GT » (2) « bien encadré par sa famille » (4) « soutien scolaire à domicile » (2) « Activité exigeante » (6) « Motivation en 2^{nde} GT » (2) « Manque de travail » (4) « sera capable d'efforts » (2)</p>

Annexe 10 : Propositions d'orientation en fonction de l'ancienneté des professeurs (+ ou – 5 ans) et de l'origine sociale ses élèves.

a. propositions d'orientation des enseignants de moins de 5 ans d'ancienneté selon l'origine sociale de l'élève

ANCIENNETE : MOINS 5 ANS			
2^{nde} PROFESSIONNELLE		2^{nde} GT	
CSP -	CSP +	CSP -	CSP +
« Manque d'effort et de travail » (2) « Petite moyenne » (4) « Redoublement 4 ^{ème} » (8) « Bulletin trop juste » (4) « Manque de motivation »(2) « Elève sérieux »(2) « N'exploite pas ses capacités » (2) « Pas de suivi au niveau des devoirs » (2) « Bonne volonté » (2) « Motivation pour la 2 ^{nde} pro » (2)	« Bulletin trop juste » (2) « Redoublement en 4 ^{ème} » (2) « Motivation pour la 2 ^{nde} professionnelle » (2)	« Niveau moyen » (2) « Capacités à exploiter » (2) « Bonne volonté « (2) « Motivation pour la 2 ^{nde} GT » (2)	« notes moyennes » (2) « a des capacités » (2) « Elève motivé » (2) « Manque de travail » (4)

b. propositions d'orientation des enseignants de plus de 5 ans d'ancienneté selon l'origine sociale de l'élève

ANCIENNETE : PLUS 5 ANS			
2^{nde} PROFESSIONNELLE		2^{nde} GT	
CSP -	CSP +	CSP-	CSP +
<p>« Redoublement 4^{ème} » (4) « Difficultés » (10) « motivation ou réussite en la 2^{nde} pro » (12) « Manque de travail » (4)</p>	<p>« Résultats faibles » (16) « Redoublement en 4^{ème} » (16) « Bonne volonté » (4) « Réussite en voie pro » (6) « Environnement familial correct » (2) « Pas assez d'efforts » (4) « soutien scolaire à domicile » (2) « bon élève en voie professionnelle » (2) « élève capable d'efforts » (2)</p>	<p>« frôle la moyenne » (12) « remotivation en classe de 2^{nde} GT » (8) « bonne volonté » (6) « manque de travail » (6) « a des capacités » (4)</p>	<p>« les nombreuses activités et les résultats moyens montrent ses compétences » (4) « Motivation en 2^{nde} GT » (8) « Elève sérieux » (2) « Volonté » (2) « Résultats fragiles » (6) « Elève bien encadré par sa famille » (4) « soutien scolaire à domicile » (2) « Manque de travail » (4)</p>

L'EFFET DES STEREOTYPES IMPLICITES ET DES CARACTERISTIQUES DES PROFESSEURS SUR LES DECISIONS D'ORIENTATION

HUS-AILLAUD Gersende
MARIE Delphine

Claude FLAMENT, Corinne MANGARD (Directrice)

Mots clés : *inégalités sociales, stéréotypes implicites, décision d'orientation, déterminants de l'orientation, Zone d'Education Prioritaire.*

INTRODUCTION : Le système éducatif a connu de grands bouleversements depuis les années 60. Depuis, de nombreuses inégalités persistent. Le courant de recherche sur l'influence des stéréotypes sur le jugement social s'est développé ces 25 dernières années. Il a été montré que les stéréotypes pouvaient être activés de manière non consciente et avoir un effet sur ce jugement. Au sein des établissements scolaires, les élèves sont quotidiennement en situation d'évaluation par leurs professeurs.

PROBLEMATIQUE : Nous savons qu'à niveau scolaire équivalent, un élève issu de milieu défavorisé est statistiquement plus orienté vers la voie professionnelle que vers la voie générale et technologique qu'un élève issu de milieu favorisé, d'autant plus quand le stéréotype « origine sociale » est activé inconsciemment. Nous nous sommes demandées si certaines caractéristiques personnelles des professeurs intervenaient également dans le jugement qu'ils avaient de leurs élèves : travailler en ZEP ou hors ZEP, le avoir plus ou moins de cinq ans d'ancienneté, la manière dont ils envisagent leur carrière (quatre profils : activiste, artisan, carriériste, égoïste). Dans quelle mesure ces caractéristiques influencent les décisions d'orientation ?

METHODE : À partir d'un dossier fictif d'élève de 3^{ème}, les enseignants devaient choisir une orientation parmi quatre propositions, justifier en quelques lignes leur choix, et donner un pronostic de réussite de l'élève.

RESULTATS : Cette recherche confirme que les décisions d'orientation sont biaisées par l'appartenance sociale de l'élève. De plus, les caractéristiques personnelles des enseignants interviennent dans les propositions effectuées. Ainsi, le contexte de travail a une influence sur les propositions effectuées et ce plus particulièrement pour les hommes. De même, le contexte de travail a un impact sur les pronostics de réussite ultérieure des élèves dans le sens où les enseignants en ZEP sont plus optimistes que les enseignants hors ZEP. Le facteur ayant le plus d'influence sur les stéréotypes liés à l'origine sociale est l'ancienneté. Les enseignants les plus anciens dans la profession étant ceux qui vont le plus à l'encontre des stéréotypes.

DISCUSSION ET PROLONGEMENTS : Les choix d'orientation cachent une complexité non soupçonnée. Cette étude nous aura permis de mettre en avant les points sur lesquels intervenir auprès des enseignants pour leur faire prendre conscience, à eux aussi, des phénomènes qui interviennent dans leur décision.

Références bibliographiques

Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes : de l'effet de l'émotion et des croyances sur le jugement*. Paris: Armand Colin

Channouf, A., Mangard, C., Baudry, & Perney, N. (2005). Les effets directs et indirects des stéréotypes sociaux sur une décision d'orientation scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 217-223.