

**EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents : quelles conséquences sur l'orientation des élèves ?**



# **EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents : quelles conséquences sur l'orientation des élèves ?**

**Frédéric Batori**

Cahier de l'IDHEAP 214/2004

Chaire Politiques locales et évaluation

Travail de mémoire: Rapporteur: Prof. Katia Horber-Papazian

© 2004 IDHEAP, Chavannes-Lausanne

ISBN 2-940177-82-1



**Institut de hautes études en administration publique**  
Fondation autonome, associée à l'Université de Lausanne  
et à l'École polytechnique fédérale de Lausanne  
Route de la Maladière 21 CH-1022 – Chavannes-Lausanne  
T : 41(0)21 694 06 00 – F : +41(0)21 694 06 09  
idheap@idheap.unil.ch –www.idheap.ch



## Table des matières

Remerciements	IX
1 Introduction	1
1.1 Définition du problème	1
1.1.1 Constat de départ	5
1.1.2 De l'accès à l'école pour tous au droit de choisir son école	6
1.1.3 De l'égalité des chances à l'égalité des acquis	8
1.2 Buts de la recherche	9
2 Historique	11
2.1 La sélection scolaire depuis 1908 dans le canton de Vaud	11
2.2 La sélection et la mobilité sociale, la thèse de J.-P. Gonvers	16
2.3 L'école vaudoise en mutation : les changements et leurs enjeux	19
2.3.1 Les objectifs généraux	19
2.3.2 Les objectifs propres du cycle de transition, les hypothèses de causalité et d'intervention	21
2.4 Les acteurs dans le processus de définition des mesures à mettre en œuvre puis au cours de la mise en œuvre	23
3 Champ d'analyse et méthodologie	27
3.1 Question de départ et design de recherche	27
3.2 Présentation des hypothèses	28
3.3 Eléments théoriques : définitions des concepts	29
3.3.1 Les acteurs	33
3.3.2 Les jeux des acteurs	41
3.3.3 Les ressources des acteurs	43
3.4 Données empiriques : but, collecte et traitement	44
3.4.1 Des données sur l'ensemble du canton : comparer et situer	44

3.4.2	Des données lausannoises. EVM : démocratisation des filières exigeantes ou pas en arrière ? Hypothèse 1.	45
3.4.3	Données pour 7 classes : évolution des désaccords en fonction du milieu socioculturel. Hypothèse 2.	46
3.4.4	Questionnaires pour 6 classes : l'action des parents ; du partenariat à la pression. Hypothèses 3.1 et 3.2.	47
3.4.5	La profession des parents : typologie utilisée, représentativité des échantillons	50
4	Présentation et analyse	52
4.1	Etat de la recherche dans le domaine de l'égalité des chances	52
4.1.1	Etat des lieux dans les pays industrialisés : du rapport Coleman aux prémisses de Pisa 2002	52
4.1.2	Evaluation dans le canton de Vaud	55
4.2	La place des parents	56
4.2.1	La place institutionnelle	56
4.2.2	La place prise par les parents	57
4.3	Présentation et interprétation des résultats : hypothèse 1	59
4.4	Présentation et interprétation des résultats : hypothèse 2	67
4.4.1	La première estimation d'orientation et l'inexistence de quotas	69
4.4.2	L'orientation au moment de la première estimation au mois de février 2002 vue par les parents	72
4.4.3	L'orientation au moment de la proposition motivée au mois de mai 2002	75
4.4.4	De la proposition motivée à la décision de la conférence des maîtres	76
4.4.5	Evolution des désaccords par classe : l'influence du maître de classe	79
4.5	Présentation et interprétation des résultats : hypothèses 3.1 et 3.2	80
4.5.1	Le soutien comme levier d'action	80

4.5.2	Le partenariat comme levier d'action	85
4.6	Comparaison entre le début du XXIème siècle et 1967 : de l'importance dans le canton de Vaud du sexe de l'élève, de son lieu d'habitation et du statut social des parents sur l'accès à la filière académique	86
4.6.1	Influence du sexe	87
4.6.2	Influence du lieu d'habitation	87
4.6.3	L'influence du statut social	89
4.7	L'érosion de la filière intermédiaire	90
4.8	Limites de cette étude	92
5	Conclusion	94
5.1	La constance de la stratification sociale de l'école vaudoise	95
5.2	L'utilisation du partenariat au cours du processus d'orientation : une alternative à l'école privée ?	96
5.3	Le soutien scolaire et le partenariat avant l'orientation : des ressources réparties de manière inégales	97
5.4	1967 – 2002 : l'influence du sexe et du domicile quant à l'accès à la filière académique	98
5.5	Quelle suite ?	99
6	Propositions	101
6.1	Maintien des structures actuelles	102
6.1.1	Variante 1 : suppression du partenariat ou retour à une orientation basée sur des résultats	102
6.1.2	Variante 2 : soutien aux enfants dans le cadre scolaire pour palier au soutien de la famille	102
6.1.3	Variante 3 : le choix de l'orientation est laissé aux parents : une alternative au retour des notes au cycle de transition	103
6.2	Modification des structures	104
6.2.1	Variante 4 : chaque établissement offre les trois voies	104

<b>6.2.2</b>	<b>Variante 5 : le canton de Vaud cesse de sélectionner durant la scolarité obligatoire</b>	<b>104</b>
<b>7</b>	<b>Bibliographie</b>	<b>106</b>
<b>8</b>	<b>Annexes</b>	<b>108</b>

## Figures

Figure 1	L'orientation sous influence au cours du temps	28
Figure 2	Les deux dimensions de l'action des parents déterminées par leur milieu socioculturel	30
Figure 3	Le triangle des acteurs de la politique publique de l'enseignement de base	34
Figure 4	Les relations entre l'enseignant, l'élève et ses parents	40
Figure 5	Du partenariat à la collecte de données	48
Figure 6	Répartition des orientations entre les trois divisions (DT - DS - DP) ou voies (VSO - VSG - VSB) de 6 volées d'élèves lausannois	60
Figure 7	Orientation des enfants de cadres supérieurs et dirigeants	61
Figure 8	Orientation des enfants d'employés et de cadres intermédiaires	62
Figure 9	Orientation des enfants de petits indépendants	63
Figure 10	Orientation des enfants d'ouvriers	64
Figure 11	Orientation des enfants de parents « sans profession »	65
Figure 12	Première estimation : répartition des orientations par classe	71
Figure 13	Décision d'orientation : répartition par classe	72
Figure 14	Désaccords au moment de la première estimation : répartition par classe	79
Figure 15	Concernant les devoirs et le soutien scolaire : « nous manquons de temps »	81
Figure 16	En ce qui concerne les devoirs et le soutien scolaire : « nous n'avons pas de connaissance suffisante de la matière »	82

Figure 17	Concernant les devoirs et le soutien scolaire : « les devoirs sont trop compliqués et nécessitent trop souvent notre aide »	83
Figure 18	A propos du soutien à domicile en français, en allemand et en mathématiques : « j'ai besoin d'un soutien dans 0 à 3 branches »	84
Figure 19	Nombre d'entretiens sollicités par les parents au cours du cycle de transition avant le début du processus d'orientation	86
Figure 20	Répartition des élèves de 7 <sup>e</sup> année selon le lieu d'habitation et les trois voies pour l'année scolaire 2002-2003	88

## Tableaux

Tableau 1	Répartition des enfants selon le sexe et le lieu d'habitation en 4 <sup>e</sup> année du collège en 1967	17
Tableau 2	Répartition des enfants des degrés 6 à 9 de la scolarité obligatoire en 1967 selon la profession du chef de famille	18
Tableau 3	Evolution du nombre d'enfants scolarisés dans le privé par degré	37
Tableau 4	Evolution des taux de fréquentation des écoles privées par degré	37
Tableau 5	Taux de déception des parents face à l'école publique par rapport à l'année scolaire précédente	37
Tableau 6	Profil des 7 classes de l'échantillon	47
Tableau 7	Taux de retour des questionnaires envoyés aux parents	49
Tableau 8	Catégories socioprofessionnelles	51

Tableau 9	Orientation des élèves selon les trois voies au moment de la première estimation (PEO)	70
Tableau 10	Pourcentage de désaccords après la première estimation (PEO)	73
Tableau 11	Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation va changer vers une voie plus exigeante (VSO→VSG et VSG→VSB) ou moins exigeante (VSG→VSB) : cas où les parents contestent la première estimation	75
Tableau 12	Pourcentage de désaccords restant au moment de la proposition motivée (PMO)	76
Tableau 13	Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation va changer vers une voie plus exigeante (VSO→VSG et VSG→VSB) : cas où les parents contestent la proposition motivée	76
Tableau 14	Modifications d'orientation lors du dernier conseil de classe	77
Tableau 15	Orientations définitives	77
Tableau 16	Pourcentage de filles et de garçons dans les trois voies en août 2002	87
Tableau 17	Pourcentage d'élèves de la filière académique selon la profession des parents	89
Tableau 18	Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la première estimation (PEO) : accord des parents dès ce moment	127
Tableau 19	Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la première estimation (PEO) : malgré le désaccord des parents à ce moment	127
Tableau 20	Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la proposition motivée (PMO) : accord des parents dès ce moment	128

<b>Tableau 21</b>	<b>Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la proposition motivée (PMO) : malgré le désaccord des parents à ce moment</b>	<b>128</b>
-------------------	--	------------

## Remerciements

Ce travail clôt trois années d'études à l'idheap. Il n'aurait pas vu le jour sans le concours de nombreuses personnes qui nous ont permis de mener à bien ce travail de fin d'études.

Nous souhaitons remercier en premier lieu Gérard Dyens, Chef de service de la Direction des écoles de la Ville de Lausanne pour ses conseils, son intérêt et surtout la mise à disposition de fichiers essentiels pour notre analyse. Nos remerciements s'adressent ensuite à Alex Blanchet et Jean-Pierre Abbet de l'URSP pour leur intérêt, leur soutien méthodologique ainsi que leur aide précieuse lors de la confection des questionnaires. Nous remercions Katia Horber, professeur à l'idheap pour son soutien méthodologique, ses encouragements et son regard critique toujours constructif. Nous remercions également Peter Knoepfel, professeur à l'idheap, pour ses remarques qui nous ont permis de compléter et adapter ce travail. Un chaleureux merci s'adresse encore à Chantal Ostorero pour sa lecture critique et minutieuse.

Des collègues enseignants, des élèves et leurs parents ont pris la peine de compléter des questionnaires, un chaleureux merci leur est adressé. Nous associons à nos remerciements toutes les personnes qui se sont intéressées à la démarche et à la problématique et qui nous ont encouragés.

Finalement, ma reconnaissance s'adresse à ma famille, mon épouse et mes enfants qui ont supporté au cours de nombreuses semaines une présence souvent fantomatique.

**Toute désignation de personne, de statut ou de fonction s'entend indifféremment au féminin et au masculin.**



*A Etienne, Valentine, Sophie, ...*



# 1 Introduction

## 1.1 Définition du problème

Que l'on travaille ou non dans le domaine scolaire, chacun semble avoir son opinion sur L'Ecole. La majorité des adultes est concernée de près ou de loin par l'école, que l'on soit parent, oncle, tante, grand-mère ou grand-père, parrain ou marraine, ..., d'un élève fréquentant un établissement scolaire. Des philosophes, des pédagogues, des politiciens, et des journalistes ont leurs théories, leurs avis. L'Ecole ou la politique de l'éducation (les politiques scolaires) est un terrain de prédilection de l'évaluation des politiques publiques.

De nombreux adultes sont empreints d'une certaine nostalgie de l'école d'autrefois, regrets d'un temps passé. On entend parfois : « *de mon temps, l'école c'était une vraie école, ...* ». Cependant l'école d'aujourd'hui doit faire face à de nouveaux défis avec un devoir de performance et de qualité qu'il ne suffit plus simplement d'affirmer. L'école est un service public mais aussi un produit comme les autres que l'on souhaite choisir et que l'on critique s'il ne satisfait pas. Des comparaisons internationales mettent le doigt sur des systèmes scolaires qui semblent plus efficaces dans certains domaines que d'autres. De plus l'école doit rendre des comptes au vu des objectifs qui lui sont assignés, des coûts qu'elle occasionne pour la collectivité. Des 2 milliards de budget pour le Département de la formation et de la jeunesse du Canton de Vaud en 2002, 700 millions sont en effet consacrés aux 78'466 élèves<sup>1</sup> de la scolarité obligatoire.

Les politiques scolaires sont complexes, elles sont consommatrices en temps : l'élaboration et l'acceptation d'une nouvelle politique dans ce domaine peut prendre plusieurs années et il faut encore attendre une

---

<sup>1</sup> Effectifs au 1.10.2001 comprenant les enfants du cycle initial (école infantile). Département de la formation et de la jeunesse, *Rentrée 2002 : repères pour l'année scolaire 2002-2003*, conférence de presse du 21 août 2002, p.1.

dizaine d'années supplémentaires pour qu'elle déploie ses effets. Ce laps de temps est peu en phase avec la vie des entreprises dont les besoins en personnel qualifié varient, suite à des modifications structurelles, rapidement. Ces entreprises sont aussi moins prêtes, en Suisse en tout cas, à jouer elles-mêmes la carte de la formation professionnelle, reléguant ce rôle à l'Etat.

L'école dans son ensemble est aussi un vaste champ d'investigation et de critique. C'est une politique fondamentale de l'Etat et en périodes préélectorales et électorales un lieu d'affrontement. Journalistes et députés se disputent le terrain et polarisent le thème ; pour preuve la non élection des deux derniers chefs du département concerné dans le canton de Vaud après une seule législature.

Des critiques fusent de tous les horizons de Bourdieu et Passeron (1964) qui voient l'école comme un système injuste, mis en place par les élites et à leur service, reproduisant la société à travers la violence symbolique qu'elle exerce sur les jeunes qui ne sont pas issus de ces élites : « *l'école transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires*<sup>2</sup> ».

D'autres, au nom du droit universel à l'instruction, tels Nordmann et Fernandez (2000), souhaiteraient donner la possibilité aux parents de choisir l'école qui correspond le mieux aux espoirs, aux ambitions qu'ils ont pour leur enfant. Si le Nord de l'Italie ainsi que la ville de New York semblent aller dans ce sens, remarquons que les Tessinois ont plébiscité l'école publique le 18 février 2001, en rejetant une initiative de l'enseignement privé qui « *demandait à l'Etat de verser des allocations aux parents désireux de placer leurs enfants dans des écoles privées*<sup>3</sup> ».

Il n'est pas nécessaire d'être philosophe ou spécialiste du domaine pour critiquer l'école, les critiques de tout un chacun sont souvent basées sur son propre vécu d'élève, de souvenirs lointains, méconnaissant le

---

<sup>2</sup> Crahay Marcel, 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, DeBoeck Université, Bruxelles, p. 98.

<sup>3</sup> Le Temps du 19.2.2001.

système en vigueur, il est vrai plus complexe à saisir. Et même si les enseignants semblent encore détenir une certaine crédibilité de spécialistes, l'air du temps facilite la remise en cause de celle-ci. Il existe deux mondes distincts entre le Régent de l'Ecole du village, figure respectée à l'image de celle du pasteur ou du syndic, et l'enseignant du XXI<sup>ème</sup> siècle actif dans des établissements scolaires regroupant entre 500 et parfois plus de 1000 élèves.

Ce travail s'inscrit parfaitement dans les courants opposés de critiques évoqués plus haut. Les bifurcations prises par les enfants à l'issue du processus d'orientation, sont-elles le résultat d'une sélection assimilable à la violence symbolique décriée par Bourdieu et Passeron ? Sont-elles au contraire le résultat du partenariat, s'approchant des vœux de Nordmann et Fernandez qui souhaitent laisser aux parents le choix de la voie (si possible de l'école) qu'ils désirent pour eux et leur enfant ?

L'intérêt de ce travail, de cette évaluation, est double. C'est tout d'abord une évaluation d'effets de la mise en œuvre d'une nouvelle politique scolaire (EVM, Ecole vaudoise en mutation) dans le canton de Vaud. Des modifications législatives sont introduites dès août 1997, il est alors intéressant d'en mesurer des effets. Le deuxième intérêt vient de notre implication professionnelle en tant qu'enseignant dans un établissement scolaire. Cette implication donne une image de la réalité et des changements apportés par la réforme parfois déformés. L'intérêt consiste alors à quitter cette vision partielle pour mettre en exergue des effets réels et d'ensemble.

La réforme dite EVM est porteuse d'espoir pour les parents lors de son adoption par le peuple en 1996. Ils attendent beaucoup du nouveau processus d'orientation mis en place : *donnera-t-il sa chance à notre enfant, l'école, sera-t-elle moins sélective ?* Toutefois, la réforme ne peut ignorer les enseignants qui mettent en œuvre les changements et qui ont des habitudes dues à des pratiques antérieures qui n'évoluent pas du jour au lendemain. Au fil des trois premières années de mise en œuvre, on observe, on sent des modifications dans la relation entre les parents et les enseignants ; on entend de nombreuses histoires sur ce qui est

vécu par certains collègues enseignants ; il y a son propre vécu. Des recours face à des décisions d'orientation font grand bruit, amplifiés par la presse qui s'en fait l'écho.

Ce travail cherche à dépasser les idées préconçues, les "on-dit". Il s'agit de développer les connaissances sur le rôle des parents au cours du cycle de transition (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) pour mettre en évidence les effets de changements apportés par la réforme en analysant des données empiriques existantes. Lorsque celles-ci faisaient défaut, nous sommes allés les recueillir sur le terrain par le biais de questionnaires. C'est donc une évaluation dans le sens donné par Bussman, Klöti et Knoepfel (1998) qui voient « *l'évaluation comme l'estimation et l'appréciation des effets de programmes et de mesures étatiques avec des méthodes scientifiques* »<sup>4</sup>. Nous n'étudions pas ici les effets à long terme, ce que Knoepfel, Larrue et Varone (2001) appellent les *outcomes*<sup>5</sup>, c'est-à-dire, dans quelle mesure l'école atteint les objectifs généraux fixés dans la loi<sup>6</sup> : par exemple si l'école remplit son rôle en matière d'insertion sociale. Nous considérons au contraire les effets des objectifs propres du cycle de transition, explicites ou implicites, voulus ou non, désirables ou indésirables. Ceux-ci ont des conséquences sur la répartition des élèves en trois filières, mais surtout sur les compétences acquises, et donc indirectement sur les *outcomes*. Le nombre de jeunes aptes à suivre une formation supérieure après l'obtention d'une maturité peut varier,

---

<sup>4</sup> Bussmann Werner, Klöti Ulrich, Knoepfel Peter, 1988, *Politiques publiques : évaluation*, Economica, Paris, p. 38.

<sup>5</sup> Les 3 auteurs définissent « *les outcomes d'une politique publique comme l'ensemble des effets, en terme de problème public à résoudre, qui sont imputables aux changements de comportements de groupes cibles (impacts) eux-mêmes induits par les actes de mise en œuvre (outputs). Les résultats (outcomes) représentent (...) ce qui "sort" de l'activité étatique, ce qui résulte in fine.* » Knoepfel, Larrue, Varone, 2001, *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Helbing & Lichtenhahn, Genève, Bâle, Munich, p. 259.

<sup>6</sup> Art. 3 de la loi scolaire :

*L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative.*

*Plus particulièrement, elle vise à faire acquérir à l'enfant des connaissances et des méthodes, à développer ses facultés intellectuelles, manuelles et créatrices, à exercer ses aptitudes physiques, à former son jugement et sa personnalité, à lui permettre, par la connaissance de lui-même et du monde qui l'entoure, de trouver sa place dans la société.*

comme peut varier également le nombre d'individus formés en vue d'entrer en apprentissage. Dans les deux cas l'insertion sociale peut être facilitée ou au contraire rendue plus longue.

Nous ne prendrons pas position quant au rôle de l'école. Nous tenterons d'observer l'école sous l'angle de la politique publique en analysant un aspect particulier d'une modification législative mise en œuvre depuis trois années scolaires déjà. Il s'agit de mesurer l'influence et le rôle des parents au moment clé que représente l'orientation ou la sélection des enfants à l'issue de la 6<sup>e</sup> année. Nous parlerons indifféremment d'orientation, de sélection pour signifier le partage des élèves en trois filières distinctes, offrant des perspectives professionnelles différentes. La sélection actuelle est basée sur une méthode multicritères, l'orientation est construite en partenariat avec les parents. Elle remplace la sélection sur note qui prévalait auparavant.

### 1.1.1 Constat de départ

En juillet 2000, sur l'ensemble du Canton de Vaud, les 6328 enfants de 6<sup>e</sup> année ont été orientés à l'issue d'un cycle de 2 ans, le cycle de transition, selon de nouvelles modalités.

*« Engagée dès le mois de janvier, cette nouvelle procédure conduit les enseignants et les parents à construire peu à peu la décision<sup>7</sup> dans un esprit de dialogue. L'orientation se fonde sur les travaux réalisés par l'élève en regard des exigences des trois voies secondaires et sur les observations réunies par les différents enseignants »<sup>8</sup>.*

On constate alors une hausse<sup>9</sup> de 5,2 % du nombre d'enfants orientés dans la filière académique, la voie secondaire de baccalauréat ou VSB,

---

<sup>7</sup> La décision correspond à la décision d'orientation qui intervient à l'issue de la 6<sup>e</sup> année.

<sup>8</sup> Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud, *Orientation des élèves à l'issue du cycle de transition : Satisfaction par rapport à la nouvelle procédure*, communiqué de presse, Lausanne, le 11 juillet 2000.

<sup>9</sup> *Ibid.*

par rapport aux 5 années scolaires précédentes qui connaissaient un système de sélection différent. Ainsi, avant la réforme, 30,3 % d'enfants entraient en division pré-gymnasiale à l'issue de la 5<sup>e</sup> année (filière académique), alors qu'après la réforme ce sont 35,5 % qui sont orientés en VSB. La hausse se confirme en juillet 2001 et juillet 2002 avec des taux respectifs d'enfants orientés en VSB de 36 %<sup>10</sup> et 34,8 %.

Pour l'année scolaire se terminant en juillet 2000, ce sont 330 enfants de plus qui sont entrés dans une voie leur ouvrant directement à l'issue du 9<sup>e</sup> degré les portes de l'école de maturité. Partant de cette progression consécutive à la mise en œuvre de la nouvelle procédure d'orientation, nous nous sommes demandés dans un premier temps qui bénéficie de cette hausse ; et dans un deuxième temps quels en sont des facteurs explicatifs.

### **1.1.2 De l'accès à l'école pour tous au droit de choisir son école**

Si l'accès à l'instruction dans les pays industrialisés est au début du XXI<sup>ème</sup> siècle un acquis et concrétise ainsi l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, l'UNESCO lutte toujours par divers programmes pour développer cet accès afin de l'ouvrir au plus grand nombre. En 1998, sur près d'un milliard d'enfants en âge de scolarité, 113 millions d'entre eux étaient non scolarisés dont 110 dans les régions les moins développées<sup>11</sup>. Bien que L'UNESCO constate une amélioration du taux de scolarisation dans toutes les régions du globe depuis 1990, il reste en 1998 que sur 100 enfants non scolarisés, 60 sont des filles : on est encore à lutter pour l'égalité des chances entre filles et garçons.

---

<sup>10</sup> Ce taux n'est pas calculé sur l'ensemble de la volée 2000-2001, les données récoltées étaient incomplètes et concernaient 4053 élèves sur un total de 6617. Blanchet Alex, 2001, *Le processus d'orientation en 2001*, Deux points : « ouvrez les guillemets, n°16, URSP, Lausanne, p.16.

<sup>11</sup> UNESCO 2000, *Education pour tous bilan à l'an 2000, document statistique*, résumé, p. 5.

L'acquis de l'accès à l'instruction publique et gratuite remonte pour les pays industrialisés à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle voir au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Crahay nous rappelle que la France décide de rendre l'école obligatoire en 1882<sup>12</sup>. Il s'agit alors d'offrir une éducation de base à tous les citoyens sur 8 ans au moins<sup>13</sup>. La scolarisation générale a alors comme objectif de solidifier les bases de la démocratie naissante. Scolariser et éduquer le peuple c'est le rendre capable de comprendre puis de défendre les valeurs de la démocratie. Depuis la naissance de cette école pour tous, les états industrialisés ont multiplié les réformes scolaires ouvrant peu à peu les niveaux d'études supérieurs à un plus grand nombre. En France toujours, il faut attendre la fin de la seconde Guerre mondiale pour que l'enseignement supérieur s'ouvre : en 1939 seuls 3 % de jeunes sont des bacheliers pour 12 % en 1962 et plus de 75 % en 1997<sup>14</sup>. En ce qui concerne le Canton de Vaud, nous n'avons pas trouvé des statistiques remontant au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Par contre, nous observons qu'en 1970, 404 maturités sont obtenues dont 65,3 % par des hommes. En 2002, la quantité de maturités délivrées est plus que triplée pour s'élever à 1361 dont 58,3 % sont obtenues par des femmes<sup>15</sup>. Cette multiplication dépasse la progression de la population scolaire. Néanmoins, en 2002 dans le canton de Vaud, seuls 22 % des jeunes obtiennent une maturité, loin des pourcentages français. Parallèlement à ces progrès, les Etats modernes doivent faire face au problème d'analphabétisme de la population qui semble en progression. Ils se soucient aussi de questions de qualité et de performance des divers systèmes éducatifs (voir à ce propos l'étude PISA 2000) et de l'égalité des chances d'accès aux hautes études.

---

<sup>12</sup> Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique de 1879 à 1883 entreprend des réformes de l'enseignement public, telles l'introduction de la laïcité, la gratuité et le caractère obligatoire de l'enseignement primaire, ainsi que l'accès au secondaire des filles.

<sup>13</sup> Crahay Marcel, 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, DeBoeck Université, Bruxelles, p. 6.

<sup>14</sup> *Ibid*, pp 10-11.

<sup>15</sup> Source : Office fédéral de la statistique. Nous ne savons pas si ses chiffres incluent les maturités professionnelles.

### 1.1.3 De l'égalité des chances à l'égalité des acquis

Il semble ainsi que les pays développés offrent une instruction pour tous inscrite comme droit fondamental. Ces pays sont en passe de changer de paradigme en matière d'accès à l'éducation. Il s'agissait comme nous l'avons montré plus haut d'atteindre l'égalité des chances pendant la scolarité, c'est-à-dire d'offrir la même instruction à chaque individu. La tendance est actuellement de viser un objectif qui nous paraît plus ambitieux à savoir l'égalité des acquis en fin de scolarité. C'est un revirement qui consiste à amener chaque individu au même niveau ou tout au moins à un seuil minimum identique pour tous. Ce seuil correspond aux exigences minimales nécessaires pour trouver d'abord sa place en tant qu'adulte puis d'être capable par la suite de développer ses compétences. Ce changement n'est pas banal, selon ce nouveau paradigme, l'équité ne revient pas à consacrer les mêmes moyens à chacun, elle revient à consacrer les moyens nécessaires, et forcément différents, pour que chacun atteigne des objectifs minimaux fixés. Le Canton de Vaud n'échappe pas à cette tendance, l'introduction de l'enveloppe pédagogique et l'attribution aux établissements scolaires de moyens en fonction du type d'élève l'illustre<sup>16</sup>.

Si l'égalité des acquis fait son chemin, elle concerne les compétences de base, le minimum. L'égalité des chances prédomine encore dans un système sélectif comme le système vaudois. Cette égalité se manifeste au niveau de la structure : écoles gratuites, transports gratuits pour se rendre à l'école, fournitures scolaires gratuites. Cela ne garantit en rien l'égalité des chances d'accès aux filières les plus exigeantes ou aux hautes études. Aux yeux des parents, l'école détermine ou limite l'avenir de leurs enfants. Ils luttent donc pour ouvrir le plus grand nombre de portes en fonction des aspirations sociales qu'ils formulent pour leurs

---

<sup>16</sup> Depuis l'année scolaire 2002-2003, les établissements se voient alloués une enveloppe de périodes d'enseignement dépendant des caractéristiques des élèves, les élèves de VSO (voie secondaire à options ou ancienne primaire) sont dotés du capital de périodes le plus élevé.

enfants, ou pour que les portes ne soient pas déjà toutes fermées avant que ces derniers n'aient terminé la scolarité obligatoire.

## 1.2 Buts de la recherche

Cette étude a deux objectifs. Premièrement, nous cherchons à évaluer la place des parents dans le processus d'orientation, processus introduit par la mise en œuvre d'EVM. Les parents ont, parce qu'ils sont parents, une place ; les modifications légales agrandissent leur champ d'action en offrant de nouveaux outils d'intervention. Nous avons observé deux outils distincts : *le soutien* et *le partenariat*. Deuxièmement, il s'agit d'observer l'effet de cette place sur la mobilité sociale à l'école. L'intérêt de cette étude consiste à mettre en relief un effet non voulu (désirable ou indésirable) de cette politique scolaire, effet que nous qualifierons de pervers. Cet effet provient d'abord de la complexification du système d'évaluation, ensuite de la modification du processus d'orientation des élèves et finalement de l'institutionnalisation du partenariat avec les parents notamment en ce qui concerne l'orientation. Nous pensons que les parents ne sont pas égaux face à ces nouveaux outils.

L'expérience en tant qu'enseignant sur le terrain nous porte à penser que les parents n'ont pas tous les mêmes facultés et envies d'exploiter les modifications apportées par la réforme. Que ce soit l'évaluation formative, le travail par objectifs ou encore la nouvelle procédure d'orientation, les parents ne savent pas tous en bénéficier ou en tirer parti.

Il n'est pas question de refaire le travail conséquent de Gonvers, publié en 1974, basé sur le dépouillement de 60'000 questionnaires de 1954 et 1967 et sur lequel nous reviendrons dans le sous-chapitre 2.2. Il avait alors montré les inégalités d'accès aux différentes filières scolaires, inégalités dont il avait relevé les causes principales. Il n'est plus nécessaire de montrer le peu de mobilité sociale, c'est le postulat de départ. L'idée est de tenter d'observer une modification dans cette mobilité sociale. Nous comparerons d'abord les trois premières volées

d'élèves orientés sous le nouveau régime en juillet 2000, 2001 et 2002, aux trois dernières volées d'enfants orientés en juillet 1996, 1997 et 1998 en fin de 5<sup>e</sup> année. Nous tenterons alors de voir si le changement de procédure a eu un effet sur la répartition des élèves en fonction de leur provenance sociale. Par la suite nous prolongerons la comparaison avec les résultats de Gonvers de 1967.

## 2 Historique

### 2.1 La sélection scolaire depuis 1908 dans le canton de Vaud

Le canton de Vaud a une longue tradition en matière de sélection scolaire. Ce n'est pas une spécialité vaudoise, de nombreux systèmes scolaires dans les pays industrialisés fonctionnent ainsi. En terre vaudoise, les années 1908 à 1986 connaissent une sélection sur examen en fin de 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année primaire pour le collège (qui correspond à l'actuelle VSB) et en fin de 5<sup>e</sup> année primaire pour la primaire supérieure (actuelle VSG). Les examens ne sont pas obligatoires, les élèves qui ont soit échoué l'un des examens ou qui ne s'y sont pas présentés terminent leur scolarité à l'école primaire (actuelle VSO). Après l'entrée au collège, les enfants sont progressivement orientés dans des sections, pré-gymnasiales, (sections latine, moderne, et scientifique), et générales (sections technique, commerciale et littéraire).

Bober<sup>17</sup> nous rappelle les étapes qui ont marqué la période allant des années cinquante à la loi de 1984. Ce bref parcours historique permet de comprendre que les projets des années septante n'étaient pas très éloignés du système scolaire actuel, certaines propositions dépassant d'ailleurs les mesures introduites par EVM. Il est également intéressant d'observer les positions des uns et des autres (la gauche et la droite en particulier) quant au rôle de l'école. Ces positions n'ont que très peu changé, même si les débats parlementaires à propos d'EVM étaient toutefois moins polarisés. La mobilité sociale était aussi présente à l'esprit. Des mesures à différentes périodes ont été prises, soit sur la pression des tribunaux pour des questions d'égalité des droits, soit selon les besoins de l'économie en révolution technologique depuis les années soixante. L'école a ainsi progressivement glissé vers l'égalité des chances.

---

<sup>17</sup> Bober Gérard, 1988, *La réforme scolaire vaudoise, genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984*, Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne.

En 1960, le Grand Conseil adopte la gratuité du collège afin d'ouvrir cette filière à toutes les classes sociales<sup>18</sup>. Un peu plutôt la même année, le Conseil d'Etat institue la Commission « des quarante » dont le mandat était d'« étudier la structure ... en vue de son adaptation aux conditions démographiques, sociales et économiques... ». Avec cette commission, le canton de Vaud lance une réflexion qui durera plus de vingt ans en vue de réformer et d'adapter son système scolaire. Quatre ans plus tard (1964), la commission dépose son rapport qui propose entre autres un cycle d'orientation pour tous sur 2 ans (cycle 5-6)<sup>19</sup>. En 1970, une nouvelle commission<sup>20</sup> chargée de réformer les structures, énonce les buts de la réforme : « Sans renoncer à toute mesure de sélection, le nouveau système scolaire visera la promotion de tous les élèves, en s'adaptant à eux, en les prenant en charge et en les aidant à trouver leur voie qui leur convient le mieux, tout en leur laissant la liberté de choix (...). »<sup>21</sup> En 1971, le Grand Conseil adopte à l'unanimité le décret autorisant l'expérimentation dans deux zones pilotes (Rolle et Vevey) allant dans le sens d'un cycle d'orientation de 2 ans. Bober constate l'apparente unanimité du moment pour un projet novateur. Les années qui vont suivre montreront des clivages forts conduisant la réforme sous cette forme à l'échec<sup>22</sup>. Dès 1977, alors que les deux zones pilotes expérimentent des modes d'orientation différents, prolongeant l'hétérogénéité des classes jusqu'en 6<sup>e</sup> année, les examens d'entrée au collège sont reportés à la fin de la 4<sup>e</sup> année. Cela concrétise l'hétérogénéité de l'école les quatre premières années scolaires. Les positions à l'égard de la réforme se cristallisent entre la droite qui souhaite que l'école conduise à une insertion harmonieuse avec une sélection en fin de 4<sup>e</sup>, et la gauche qui aimerait qu'elle soit un instrument du changement social<sup>23</sup>, en reportant la sélection au-delà de la 6<sup>e</sup> année. Le 30 novembre 1980, les Vaudois acceptent l'initiative

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>20</sup> CREPS : Conseil de la réforme et de la planification scolaires

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 173.

populaire en faveur de la semaine de 5 jours<sup>24</sup>. En janvier 1981, malgré les positions très tranchées au sein du Grand Conseil, le Conseil d'Etat propose d'opter pour un cycle d'orientation 5-6. L'orientation en trois divisions serait fondée sur un dossier. Les parents seraient dotés d'un droit à l'information et pourraient demander un entretien, l'entretien n'est alors pas un droit acquis<sup>25</sup>. Son projet est adopté au troisième débat par le Grand Conseil. Un référendum est lancé, le 2 mars 1981, le peuple vaudois rejette le projet du gouvernement. Suite à l'adoption d'articles constitutionnels aux niveaux fédéral et cantonal, et suite à deux recours au Tribunal fédéral, en août 1982, les barèmes différenciés appliqués aux filles et aux garçons depuis 1956 sont supprimés<sup>26</sup>. Les filles devaient réaliser un total de points supérieur à celui des garçons pour entrer au collège. En février 1982, un groupe de citoyens lance l'initiative « *une meilleure école pour tous* » reprenant l'idée d'un cycle d'orientation 5-6. Celle-ci proposait de laisser le choix de la filière aux parents. Le Conseil d'Etat dans son préavis contre l'initiative précise qu'il faut cadrer la collaboration avec les parents et vu les conséquences financières propose de rejeter l'initiative<sup>27</sup>.

Tout en repoussant le vote de l'initiative, le Conseil d'Etat prépare une nouvelle loi scolaire instituant une orientation en 5<sup>e</sup> année. Pour autant que les conditions soient réunies (moyennes atteignant des seuils fixés par les commissions scolaires), les parents choisissent la division. Le 2 décembre 1984, les citoyens rejettent l'initiative et acceptent la nouvelle loi qui entre en vigueur pour la rentrée d'août 1986<sup>28</sup>.

De 1986 à 1998, la sélection est basée sur la moyenne annuelle au dixième voir au centième des résultats scolaires de 5<sup>e</sup> année, année qui correspond au début du secondaire. Les parents sont associés au

---

<sup>24</sup> *Ibid*, p. 314.

<sup>25</sup> *Ibid*, p. 328.

<sup>26</sup> *Ibid*, pp 369-370.

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 411.

<sup>28</sup> *Ibid*, p. 420.

processus, ils sont informés de l'orientation<sup>29</sup>. Les commissions scolaires peuvent fixer des seuils d'admission aux différentes divisions inférieurs à ceux donnés par le Département. Pour les élèves situés entre deux seuils, le conseil de classe propose et motive une orientation qui doit être discutée avec les parents. Dans ces cas, le choix est laissé aux parents. A l'issue de la sélection – orientation, les enfants entrent en division terminale (DT), division supérieure (DS) ou en division pré-gymnasiale (DP).

En 1996, le peuple vaudois adopte la réforme EVM qui sans introduire une nouvelle loi scolaire modifie profondément celle de 1984. Les principes de la réforme sont formulés par le Conseil d'Etat en 1995. Nous y reviendrons lorsque nous décrirons les objectifs généraux et ceux plus spécifiques aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (voir le sous-chapitre 2.3). Ainsi, depuis 1997-1998, l'orientation a lieu à l'issue d'un cycle de 2 ans, le cycle de transition (CYT) qui correspond aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> degrés de la scolarité. L'orientation se base principalement sur quatre critères<sup>30</sup> mais aussi en tenant compte du point de vue des parents qui deviennent partenaires du processus. A l'issue de ce dernier, les enfants sont orientés en voie secondaire à options (VSO), en voie secondaire générale (VSG) ou en voie secondaire de baccalauréat (VSB). L'Annexe 1 donne un aperçu du déroulement de l'orientation dans le temps. De manière synthétique, au début du mois de février de la 6<sup>e</sup> année, le conseil de classe communique aux parents une **première estimation d'orientation (PEO)**. Les parents et l'élève rencontrent le maître de classe pour en discuter. Dans une majorité des situations, il existe déjà

---

<sup>29</sup> « Dès le début du mois de janvier, le maître de classe communique aux parents sa première estimation relative à l'orientation en cours ». Art. 26, Loi scolaire du 12 juin 1984, état au 31.07.1997.

<sup>30</sup> Les 4 critères sont :

- a) son degré de maîtrise des objectifs du programme,
- b) ses progrès réalisés au cours du cycle (...),
- c) sa capacité à s'adapter à de nouvelles conditions d'apprentissage et à de nouvelles matières et
- d) son attitude face aux différentes disciplines et au travail scolaire en général.

Règlement d'application du 25 juin 1997 de la loi scolaire du 12 juin 1984, Art. 28.

une convergence de vue (accord) face à cette première estimation. Puis au mois de mai le conseil de classe transmet une *proposition motivée d'orientation (PMO)*, fondée sur les quatre critères évoqués plus haut. Si les parents manifestent leur désaccord face à celle-ci, le maître de classe les rencontre une fois encore. A l'issue de cet entretien, les parents peuvent maintenir leur désaccord. Dans ce cas, le conseil de classe se réunit une dernière fois. Soit il maintient l'orientation proposée au mois de mai soit il la modifie. Dans le cas où les parents contestent le dernier avis du conseil de classe, ils informent la direction de leur position finale. En principe, les parents ont l'occasion de rencontrer la direction pour exprimer leur point de vue. Fin juin, la conférence des maîtres décide des orientations. Dans les cas d'accord, elle entérine les orientations, dans les cas de désaccords, les cas sont discutés une dernière fois. Les parents peuvent recourir contre cette décision et c'est le Département qui tranche. Des cas particuliers surviennent lorsque des parents qui a un moment donné acceptaient la position des maîtres, la contestent en bout de course. Toutefois, comme nous le verrons, dans la grande majorité des cas, un accord se construit au cours du processus, il ne reste que peu de cas pour lesquels la conférence des maîtres doit trancher. Le processus laisse une place importante à la famille qui a l'occasion de donner son avis à trois reprises au moins, trois occasions pour tenter de convaincre les maîtres.

Il faut encore préciser qu'une modification majeure intervient avec EVM. Elle concerne les possibilités de réorientation (vers une filière plus exigeante). Avant EVM, une telle réorientation était possible en fin de 6<sup>e</sup>, de 7<sup>e</sup>, de 8<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> année. Avec une moyenne annuelle de 7.5 et une moyenne français – mathématiques – allemand identique, il était possible, au moyen d'un redoublement d'entrer, dans la division plus exigeante. De plus avec une moyenne de 8.5, ce changement de division était autorisé sans redoublement. Avec EVM, il existe une et une seule réorientation possible, c'est en fin de 7<sup>e</sup> pour refaire une 7<sup>e</sup> dans la voie plus exigeante.

## 2.2 La sélection et la mobilité sociale, la thèse de J.-P. Gonvers

La sélection est une caractéristique constante de l'école vaudoise comme d'un grand nombre de pays industrialisés d'ailleurs. Le souci de l'accès aux études pour toutes les couches sociales ne date pas d'EVM. Le politique s'en est inquiété à de multiples reprises, inquiétude marquée par des "affrontements" entre la gauche et la droite dans les années soixante et septante ; la gauche voyant l'école comme moyen pour changer la société, la droite refusant ce rôle à l'école : l'école devait rester en dehors de la problématique. Des ajustements se sont concrétisés au fil du temps comme par exemple la gratuité du collège introduite en 1960 : gratuité de l'écolage, des fournitures scolaires (cahiers) et des transports. Deux études ont montré que l'école vaudoise a adopté une politique reproductive, à l'image de la société, où le milieu d'origine des enfants influence directement le résultat de la sélection, de l'orientation.

Une première enquête en 1954 révèle clairement le lien entre le taux de fréquentation du collège et le niveau économique et socioculturel de la famille. La thèse de Jean-Paul Gonvers<sup>31</sup> montre que les enfants n'avaient pas tous des chances égales d'emprunter telle ou telle voie. Gonvers identifie des facteurs qui en 1960 jouent un rôle aux moments des sélections, notamment le sexe, le lieu d'habitation (urbain, mi-urbain et rural) ainsi que le milieu socioculturel. Le Tableau 1 illustre les différences d'accès au collège pour les filles et les garçons, ceux-ci étant plus nombreux à entrer dans la filière la plus « prestigieuse » ; rappelons qu'un barème différencié et plus exigeant était appliqué aux filles. Parallèlement on voit bien que les milieux urbains et mi-urbains envoient plus d'enfants au collège.

---

<sup>31</sup> Gonvers Jean-Paul, 1974, *Barrières sociales et sélection scolaire, étude des conditions sociologiques de la fréquentation des écoles vaudoises secondaires dans le canton de Vaud*, office de statistique de l'Etat de Vaud.

**Tableau 1**  
**Répartition des enfants selon le sexe et le lieu d'habitation en 4<sup>e</sup> année du**  
**collège en 1967<sup>32</sup>**

	Sexe		Urbain	Milieu	
	Filles	Garçons		Mi urbain	Rural
En 4 <sup>e</sup> année du collège	21,3 %	25,0 %	28,3 %	22,0 %	14,4 %

A cette époque, les collèges sont concentrés dans 19 centres urbains et donc plus difficilement accessibles à certaines régions, du fait d'un réseau de transports publics peu développé dans les campagnes. A ce propos Gonvers remarque que la gratuité de l'enseignement secondaire et le remboursement des frais de transport n'avaient pas vaincu ce qu'il appelle *le handicap de l'éloignement*<sup>33</sup>. En 1967, à l'époque de l'étude de Gonvers, la sélection des enfants s'effectuait par une succession de bifurcations basées sur des examens. Une première bifurcation permettait d'entrer au collège en fin de troisième ou quatrième année. Les élèves une fois entrés au collège suivaient un cycle de deux ans à l'issue duquel certains choisissaient une des sections pré-gymnasiales (ouvrant les portes du gymnase) alors que les autres entraient dans une des sections générales. Les élèves restés en primaire pouvaient encore tenter l'entrée en primaire supérieure en fin de cinquième année. De la sixième à la neuvième année, les élèves sont donc répartis après ces filtres selon quatre filières, c'est ce que montre le Tableau 2 pour 1967.

En ce qui concerne, la première bifurcation, la séparation entre collège et primaire, Gonvers note que « *le taux d'orientation des élèves dans la voie des études secondaires va croissant au fur et à mesure que l'on s'élève dans l'échelle sociale* »<sup>34</sup>. Cela s'observe clairement dans les deux colonnes COLLEGE, mais surtout la seconde, où les taux passent de 3 % pour les ouvriers non qualifiés à 77,1 % pour les professions

<sup>32</sup> Adapté de données de Gonvers (1974), pp 21 et 25.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 27.

libérales. Les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'agriculteurs qui représentent presque 40 % de la population scolaire ne sont plus que 10 % à suivre des études secondaires et les couches les plus élevées qui représentent 7 % de la population scolaire sont pour 80 % d'entre eux au collège. Les taux de la colonne PRIMAIRE sont à l'inverse strictement décroissants.

**Tableau 2**  
**Répartition des enfants des degrés 6 à 9 de la scolarité obligatoire en 1967 selon la profession du chef de famille<sup>35</sup>**

	PRIMAIRE	PRIMAIRE SUPERIEURE	COLLEGE Sections générales	COLLEGE Sections pré- gymnasiales	TOTAL en % (N=18083)
Ouvriers non qualifiés, manœuvres	73.6%	19.0%	4.5%	3.0%	(N=4172) 23.1%
Agriculteurs, viticulteurs, horticulteurs, maraîchers	59.3%	28.1%	5.5%	7.2%	(N=2852) 15.8%
Ouvriers qualifiés, artisans, employés manuels	52.6%	25.9%	10.3%	11.2%	(N=5201) 28.8%
Petits commerçants	38.0%	19.6%	15.6%	26.8%	(N=806) 4.5%
Employés	37.7%	22.5%	14.6%	25.2%	(N=1407) 7.8%
Cadres inférieurs et moyens	26.2%	20.1%	16.6%	37.2%	(N=1571) 8.7%
Cadres supérieurs	10.7%	10.5%	16.3%	62.6%	(N=966) 5.3%
Professions libérales indépendantes	6.6%	5.1%	11.1%	77.1%	(N=350) 1.9%
Autres; sans profession définie, rentiers, pensionnés	69.5%	13.6%	5.0%	11.9%	(N=758) 4.2%
TOTAL en %	(N=9397) 52.0%	(N=3950) 21.8%	(N=1705) 9.4%	(N=3031) 16.8%	

<sup>35</sup> *Ibid.* pp 28 et 29.

En ce qui concerne la seconde bifurcation séparant les élèves du primaire, Gonvers relève que l'impact de la couche sociale est moins marqué, la colonne PRIMAIRE SUPERIEURE montre que les taux sont relativement semblables entre les diverses catégories. Gonvers note encore que « *par le mécanisme des orientations scolaires et par la sélection qui lui est attachée, l'école stratifie* »<sup>36</sup>. Il ajoute que « *l'école semble bien être, qu'elle le veuille ou non, un instrument participant étroitement à l'action de stratification et qui pourrait même être, en dehors de la famille l'instrument originel le plus efficace de la stratification sociale* »<sup>37</sup>.

A ce stade, il est intéressant de relever qu'en 1967, 16,8 % des enfants suivent une filière ouvrant les portes du gymnase alors qu'en 2002, le taux est voisin de 35 % soit plus d'un doublement en un tiers de siècle. Il ne faudrait pas déduire de cette progression que l'école ne stratifie plus.

## **2.3 L'école vaudoise en mutation : les changements et leurs enjeux**

### **2.3.1 Les objectifs généraux**

Dans ce paragraphe, nous survolerons les modifications qui touchent les années scolaires qui nous préoccupent. Pour plus de détails, l'exposé des motifs RC – 154 décrit l'entier de la réforme qui touche toute la scolarité obligatoire ainsi que l'école de maturité. En janvier et février 1995, le Conseil fédéral et la Conférence des chefs de département de l'instruction publique (CDIP) adoptent l' "Ordonnance du Conseil fédéral et Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de maturité" (ORRM). Cette adoption est une des raisons majeures qui pousse le Conseil d'Etat à lancer la réforme.

---

<sup>36</sup> *Ibid*, p. 32.

<sup>37</sup> *Ibid*.

Les principes d'EVM 96 apparaissent dans un document du Conseil d'Etat du 14 juin 1995 intitulé *Conduire le changement et la rénovation de l'Etat*. Dans le secondaire, il s'agit « *d'assouplir nos filières afin d'éviter à l'enfant des choix prématurés lourds de conséquence pour son avenir, tout en lui garantissant l'acquisition d'une formation de base riche et solide* »<sup>38</sup>. La création du cycle de transition, cycle au terme duquel les élèves sont orientés dans trois voies, est une conséquence de cette volonté, elle est aussi nécessaire dans la perspective d'une compatibilité romande.

Outre cette volonté, la réforme a quatre objectifs clairement affirmés<sup>39</sup>.

- Elle tend « *au meilleur épanouissement de chaque élève* ».
- Elle entend « *mettre en place une démarche pédagogique qui favorise les conditions de réussite* ».
- Elle cherche à « *renforcer et clarifier la spécificité des filières, (...) garantir une meilleure maîtrise des connaissances de base* ».
- Elle développe la formation des maîtres.

Les deux premiers objectifs visent à rendre l'école plus efficace selon deux axes, d'abord en développant le potentiel des élèves et ensuite en soutenant les élèves qui en auraient besoin. Indirectement, il s'agit premièrement d'aider les parents en vue d'assurer à l'enfant une bonne intégration scolaire ; deuxièmement, il s'agit de lutter contre la problématique du retard scolaire qui touche 40 % des élèves. Le troisième objectif vise une bonne intégration dans les filières professionnelles et scolaires à la sortie de l'école obligatoire. EVM arrive dans une période où les mesures d'économies se multiplient, la réforme doit aussi être « *une structure scolaire qui, globalement, n'engendre pas de coûts supplémentaires par rapport à la situation actuelle* »<sup>40</sup>. L'enjeu de cet objectif est de rendre le projet acceptable d'un point de vue financier.

---

<sup>38</sup> RC – 154, *Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur*, juin 1996, chapitre I.

<sup>39</sup> *Ibid*, chapitre II.

<sup>40</sup> *Ibid*, chapitre I.

### 2.3.2 Les objectifs propres du cycle de transition, les hypothèses de causalité et d'intervention

Nous nous sommes inspirés du modèle de Knoepfel, Larrue et Varone (2001) pour comprendre le système mis en place par la réforme, pour saisir les raisons du changement. A partir du problème à résoudre qui motive l'intervention de l'Etat (hypothèse causale), il est possible de définir son action (hypothèse d'intervention) qui vise à modifier le comportement du *public cible* au profit des *bénéficiaires*.

Au niveau du cycle de transition, nous avons repéré deux objectifs en matière d'orientation :

- la bonne répartition des élèves dans les trois voies,
- des décisions d'orientation plus transparentes.

Ces objectifs montrent selon nous qu'il n'y a ni explicitement, ni implicitement, d'intention de fixer des quotas quant à la répartition des élèves entre les trois filières. Au contraire et en dehors de tout quota, chaque élève doit trouver à l'issue du cycle sa place, pour développer au mieux ses compétences et pour éviter les redoublements synonymes de retards scolaires. Nous reviendrons sur la question des quotas dans le sous-chapitre 4.4.1.

De ces objectifs, nous déterminons l'hypothèse de causalité, c'est-à-dire le problème à résoudre par l'instauration du cycle de transition et d'un nouveau mode d'orientation. *Si le mode d'orientation n'est pas modifié, les élèves continueront à être triés prématurément et de manière peu transparente favorisant les retards et l'échec scolaires.* Selon le modèle cité plus haut, à partir de l'hypothèse causale, nous pouvons définir l'hypothèse d'intervention qui touche le *public cible* qui doit changer sa manière d'orienter au profit des *bénéficiaires* (voir le triangle des acteurs du sous-chapitre 3.3.1). *Il faut mettre en place un cycle de transition de deux ans qui va retarder le tri et limiter l'échec scolaire. Pour rendre l'orientation plus transparente, il faut renforcer le partenariat avec les parents et introduire une évaluation formative.*

Le **public cible**, c'est-à-dire principalement les enseignants, doit orienter les **bénéficiaires** qui sont les élèves, à l'issue d'un cycle de deux ans sur la base d'un dossier construit tout au long du cycle et selon quatre critères<sup>41</sup> :

- le degré de maîtrise des objectifs du programme ;
- les progrès réalisés au cours du cycle, en particulier au cours de la seconde année ;
- la capacité à s'adapter à de nouvelles conditions d'apprentissage et à de nouvelles matières ;
- l'attitude face aux différentes disciplines et au travail scolaire en général.

Pour rendre la décision transparente, l'orientation est construite « *progressivement tout au long du cycle dans le cadre de relations de partenariat avec l'élève et ses parents* »<sup>42</sup>.

Une des mesures encore fortement controversée en 2004 concerne l'abandon des notes au moment de l'introduction de la réforme. Les évaluations existent toujours mais sous une forme différente et qui intervient au cours d'un processus basé sur un travail par objectifs ponctué par une évaluation dite formative. L'évaluation formative est constituée de toutes les observations du travail et des progrès de l'élève en vue d'adapter l'enseignement à ses besoins. Parallèlement, les enseignants informent les parents des progrès de l'enfant sur la base de ces observations, de tests et d'un carnet d'informations remis trois fois par année. Ces nouveautés changent pour un grand nombre d'enseignants la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves et avec les parents. Cette manière de travailler permet au maître nous l'avons dit d'adapter son enseignement, à l'élève de se prendre en charge et aux parents de le soutenir de manière plus précise qu'auparavant. Cela

---

<sup>41</sup> Règlement du 25 juin 1997 d'application de la loi scolaire du 12 juin 1984 (état au 1<sup>er</sup> août 1997), Art. 28.

<sup>42</sup> RC- 154, *Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur*, juin 1996, chapitre IV.4.

nécessite de la part des enseignants une grande transparence. L'évaluation d'un test devient plus aisément contestable par les parents qui peuvent comparer les objectifs annoncés avec le test. Les évaluations qui apparaissent dans le carnet d'informations nécessitent aussi de la transparence. Ce système d'évaluation nous paraît intéressant puisqu'il est au service de l'élève. La note avant EVM était aussi formatrice, mais elle était l'élément décisionnel de l'orientation basée alors sur la moyenne annuelle.

Les parents ont donc avec ce mode de travail, un outil de plus pour suivre et aider leur enfant. Comme nous le verrons, tous les parents n'ont ni le temps ni les compétences pour tirer parti de ces outils. Les parents ont aussi plus de facilité pour contester les évaluations, donc indirectement l'orientation. Pour compliquer la vie des enseignants le système d'évaluation a mis trois ans pour se stabiliser au niveau du canton. En juillet 2000, le Département publie pour la première fois un cadre dans lequel évolue l'évaluation<sup>43</sup>. Les maîtres ont donc dû s'approprier, appliquer et expliquer aux parents des systèmes d'évaluation différents. Deux volées d'élèves ont même changé de système d'évaluation entre la 5<sup>e</sup> année et la 6<sup>e</sup> année.

## **2.4 Les acteurs dans le processus de définition des mesures à mettre en œuvre puis au cours de la mise en œuvre**

Nous l'avons brièvement évoqué, la Loi de 1984 est le résultat d'un processus long et chaotique. EVM a au contraire rencontré rapidement un large consensus. Au niveau de la commission parlementaire qui s'est

---

<sup>43</sup> Département de la formation et de la jeunesse, 2001, *Evaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire, cadre général*. Ce document de plus de 60 pages, décrit les différentes fonctions de l'évaluation, les modes d'information aux parents et la signification des critères tant verbaux que chiffrés utilisés au cours des 2 cycles primaires (1<sup>ère</sup> année à la 4<sup>e</sup> année), ainsi qu'au secondaire (5<sup>e</sup> année à la 9<sup>e</sup> année). Des correctifs ont eu lieu mais ne touchent pas pour l'heure le cycle de transition.

penchée sur l'exposé des motifs de la réforme, il faut relever des notes discordantes éparées qui se sont traduites par un rapport de minorité. Les auteurs de ce rapport ont formulé des critiques récurrentes à l'égard de la durée du cycle d'orientation prolongeant inutilement l'hétérogénéité des élèves avec comme conséquence de leur point de vue « *d'augmenter le nombre des échecs scolaires et universitaires chez les jeunes vaudois* »<sup>44</sup>. En relisant les deux rapports de la commission, il faut souligner que l'institutionnalisation du partenariat et l'abandon des notes chiffrées ne sont pas évoqués. EVM ne parle pas d'un point de vue légal ou réglementaire de l'abandon des notes. C'est le fruit de décisions internes au Département. Toujours à propos des notes, il y a bien eu débat au sein de certaines conférences des maîtres quant à leur abandon au moment de la consultation. Les critiques des auteurs du rapport minoritaire, n'évoquent ni les notes ou l'évaluation ni le partenariat ; les auteurs considèrent que « *le principal effet de la réforme n'est pas d'améliorer réellement l'orientation/sélection des élèves – bien assurée par le système actuel, quoi qu'on en dise – mais d'améliorer son acceptabilité par les parents et les élèves, au risque de péjorer l'enseignement proprement dit. Et malgré les précautions oratoires des défenseurs de la réforme, il y a aussi un risque évident que le public déduise de l'allongement de la procédure une augmentation des chances de voir plus d'enfants orientés vers les voies jugées supérieures.* »<sup>45</sup> Les craintes soulevées concernent donc la peur de l'afflux d'élèves dans les filières exigeantes avec une baisse générale du niveau conduisant à une péjoration de la préparation aux études longues. Le peu de contestation semble indiquer que la réforme est globalement porteuse d'espoirs ; espoirs de voir chaque enfant, son enfant, orienté dans une voie plus exigeante, sans la pression du temps mais avec la possibilité d'influencer l'orientation grâce au partenariat.

---

<sup>44</sup> Rapp Jean-Marc, 1996, *Exposé des motifs et projets de lois n°154 modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement supérieur, RAPPORT DE MINORITE*, Lausanne.

<sup>45</sup> *Ibid.*

Au cours de la mise en œuvre l'abandon des notes se concrétise, et dès la première année d'exploration où quelques établissements se lancent avant les autres, les premiers souhaits d'ajustements apparaissent<sup>46</sup>.

- Les enseignants de ces établissements souhaitent laisser le choix final de l'orientation aux parents.
- S'ils relèvent la satisfaction face à la nouvelle approche évaluative ils sentent que les parents comprennent de manières diverses la terminologie utilisée, notamment en ce qui concerne le code intermédiaire ou médian. Des parents interprètent le code intermédiaire comme signifiant que la situation scolaire de leur enfant est bonne, ouvrant de facto les portes des filières exigeantes.

Ces maîtres relèvent encore l'amélioration de la relation école – parents. Mais en progressant dans la mise en œuvre et surtout à l'approche de la généralisation de la réforme aux degrés 7, 8 et 9, les critiques se multiplient et s'intensifient face aux systèmes d'évaluation. Il faut préciser que les établissements ont tout d'abord eu toute latitude pour développer leurs pratiques évaluatives. A mesure et progressivement, le Département a unifié et imposé les pratiques qui se sont stabilisées et uniformisées. Parallèlement, les partis de droite en général et les libéraux en particulier ont occupé le terrain scolaire de manière médiatique en manifestant le souhait de voir le retour des notes et des moyennes. Finalement, les libéraux lancent seuls l'initiative « *des notes pour une école transparente* » qui demande la réintroduction des notes et des moyennes. Elle aboutit en mai 2001 en réunissant plus de vingt mille signatures. Le Département, suivi par le Conseil d'Etat a souhaité donner la possibilité à la réforme de se déployer entièrement afin d'en effectuer un premier bilan et en proposant des ajustements face à l'initiative. Le vote populaire a donc été repoussé à l'automne 2004.

Les mesures prises par le Département, au cours de la mise en œuvre, pour stabiliser les pratiques liées à l'évaluation avaient, de notre point de vue, deux objectifs. Le premier, que nous rappelons, visait à unifier

---

<sup>46</sup> DFJ, *Le cycle de transition vu par les enseignants "explorateurs"*, juin 1999.

les pratiques des établissements. Le second consistait à casser le front de la contestation face à l'évaluation par des concessions. Signalons le retour de codes chiffrés (notes) aux tests des élèves des degrés 7 à 9 mais sans calculs de moyennes. Cette mesure a divisé les radicaux, les libéraux se lançant alors seuls dans la bataille du retour des notes et des moyennes. En mars 2004, le Conseil d'Etat a formulé ses ajustements après un long processus d'écoute et de concertation sous la forme d'un contre-projet à l'initiative. Le Grand Conseil a accepté ce contre-projet en juin 2004 et les libéraux satisfaits des modifications apportées ont retiré leur initiative. Le peuple vaudois n'aura donc pas à se prononcer.

Il faut encore souligner que si l'évaluation a fait l'objet d'une contestation, le partenariat semble offrir plus d'avantages que de désavantages et ne rencontre à ce jour que peu de critiques, le contre-projet semble d'ailleurs le renforcer.

## 3 Champ d'analyse et méthodologie

### 3.1 Question de départ et design de recherche

Partant du constat évoqué plus haut à savoir une hausse des enfants orientés dans la filière la plus exigeante, nous nous sommes interrogés dans un premier temps sur le rôle joué par les parents dans le processus d'orientation, c'est ce que nous avons nommé l'influence. S'ils ont la possibilité d'influencer le processus c'est qu'ils y ont une place. Une place à deux dimensions : une partie institutionnalisée, officielle ; et une autre place, celle qu'ils prennent, c'est-à-dire les moyens d'intervention dépassant le cadre institutionnel. Replacé dans l'ordre, nous avons formulé les deux questions suivantes :

**Q 0** : Quelle est la place des parents dans l'orientation de leur enfant ?

**Q 1** : Etant donné cette place : quelle est l'influence de l'origine sociale des parents sur l'orientation de leur enfant ?

D'emblée, un design de recherche s'est imposé. Tout d'abord pour mieux comprendre où se situe la place des parents dans le processus actuel de l'orientation. L'orientation est discutée et motivée en conseil de classe<sup>47</sup>. L'avis des maîtres est ensuite discuté avec les parents. L'orientation évolue dans le temps sous l'influence des progrès de l'élève et sous l'influence des parents. Elle est finalement décidée par l'ensemble des maîtres de l'établissement en conférence des maîtres.

Ensuite, le design a évolué et s'est complexifié, il nous a permis de formuler des hypothèses que nous développerons dans le sous-chapitre 3.2. Finalement, nous avons pu préciser les indicateurs permettant de mesurer cette influence et définir les données empiriques à collecter. C'est ce que nous présentons dans le sous-chapitre 3.4.

---

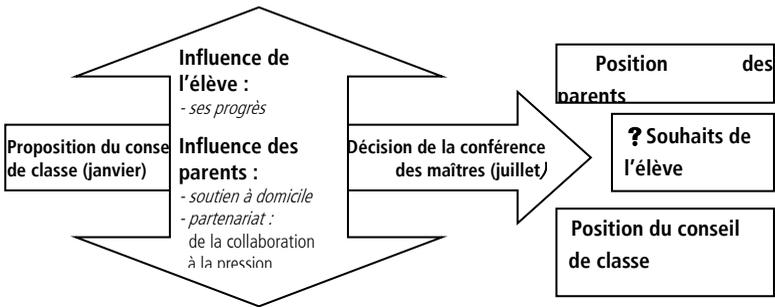
<sup>47</sup> Le conseil de classe réunit tous les enseignants d'une classe donc d'un élève.

### 3.2 Présentation des hypothèses

Après avoir décrit la place des parents ou leurs moyens d'action, nous supposons d'abord que le nouveau mode d'orientation a un effet sur les orientations des enfants provenant des milieux aisés. Ainsi, si les années 60 à 97 concrétisent une lente ouverture des filières académiques à un plus grand nombre d'enfants, le test de cette première hypothèse peut mettre en lumière des variations dans ce domaine après l'introduction d'EVM, voire un pas en arrière.

**H. 1 :** Depuis l'introduction de la réforme EVM, les enfants de milieu socioculturels élevés sont plus nombreux à être orientés dans les filières les plus exigeantes.

**Figure 1**  
L'orientation sous influence au cours du temps



Ensuite nous observerons si le milieu social des parents est déterminant dans l'évolution de la position des enseignants face à l'orientation de l'élève. Autrement dit, et comme l'illustre la Figure 1 qui montre l'évolution de l'orientation soumise à l'influence des parents, les

enseignants suivent plus souvent l'avis et les souhaits des parents de milieux aisés, que ceux des milieux qui le sont moins.

**H. 2 :** Les parents des milieux socio culturellement favorisés influencent la décision d'orientation.

Finalement les deux hypothèses suivantes mettent en évidence quelle dimension de l'action des parents prédomine avant le processus d'orientation et en influence le résultat : le soutien scolaire ou le partenariat. Nous pensons que les parents des milieux favorisés, contrairement à ceux des milieux qui le sont moins, utilisent principalement le partenariat pour influencer l'issue de l'orientation.

**H. 3.1:** Les parents des milieux socio culturellement favorisés soutiennent leur enfant à domicile et influencent l'orientation.

**H. 3.2 :** Les parents des milieux socio culturellement favorisés utilisent le partenariat pour influencer l'orientation de leur enfant.

Ces quatre hypothèses ne sont que des hypothèses de travail. Elles représentent notre vision de la question avant l'analyse des données. Cette dernière confirmera ou invalidera au contraire notre perspective initiale.

### **3.3 Éléments théoriques : définitions des concepts**

Schématiquement l'orientation évolue au cours du temps, d'une première estimation des maîtres au mois de février à une décision de la conférence des maîtres en juillet. Cette orientation aura tendance à se rapprocher au cours du temps de la position des parents sous leur influence. C'est ce qu'illustre la Figure 1 (voir le sous-chapitre 3.2).

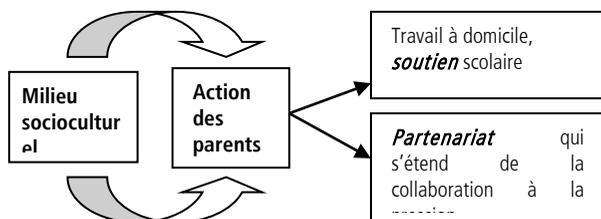
**L'orientation** est un long processus qui se déroule essentiellement durant les six derniers mois de la 6<sup>e</sup> année, depuis le moment où les maîtres communiquent la première estimation d'orientation jusqu'à la conférence des maîtres de la fin de l'année scolaire qui décide de

l'orientation (en cas de recours, le processus se prolonge). Comme par le passé le système scolaire vaudois "partage" les élèves en fin de 6<sup>e</sup> année en trois groupes.

- Ceux qui se destinent plutôt à des études longues iront en 7<sup>e</sup> voie secondaire de baccalauréat (7VSB, anciennement division pré-gymnasiale - DP - ou collège).
- Ceux qui se destinent surtout aux apprentissages ou à l'école de degré diplôme iront en 7<sup>e</sup> voie secondaire générale (7VSG, anciennement division supérieure - DS - ou primaire supérieure).
- Ceux qui se destinent principalement aux apprentissages iront en 7<sup>e</sup> voie secondaire à options (7VSO, anciennement division terminale à options - DT - ou primaire).

**Figure 2**  
**Les deux dimensions de l'action des parents déterminées par leur milieu socioculturel**

---



L'influence des parents s'observe par une modification dans la position du conseil de classe en direction de celle des parents. Cette influence peut être due soit à l'action des parents, action selon nous fortement dépendante du milieu socioculturel, soit au progrès de l'élève. L'influence des parents peut déboucher sur des désaccords et sur une pression forte sur les enseignants, notamment sur le maître de classe.

L'influence se concrétise donc par ce que nous appellerons *l'action* des parents illustrée par la Figure 2 et qui se décompose en deux dimensions. D'une part le travail avec leur enfant à domicile sous forme d'aide pour les devoirs, pour les préparations de tests, d'explications complémentaires données sur tel ou tel sujet, c'est ce que nous appellerons le *soutien*. Celui-ci peut provenir de l'extérieur par les devoirs surveillés ou des cours privés. En bref cette première dimension concerne le suivi du travail scolaire à domicile. D'autre part l'action s'observe lors des contacts avec l'école, contacts que l'on nommera le *partenariat* avec les enseignants. Ce partenariat se manifeste sous de multiples aspects qui vont de l'échange d'observations par écrit à l'entretien, en passant par des contacts téléphoniques. Ces contacts peuvent être initiés aussi bien par les enseignants que par les parents. Si les deux composantes de l'action ne sont pas nouvelles la seconde est formalisée avec EVM, puisque plus que par le passé, les maîtres sont appelés à écouter les parents et à tenir compte de leur point de vue :

« (...) *Les parents sont associés au processus d'orientation* »<sup>48</sup>.

« *Les enseignants, l'élève et les parents participent au processus d'orientation. Les parents sont régulièrement informés de l'évaluation de l'élève au travers de son carnet, du dossier d'évaluation et d'entretiens. Des entretiens ont obligatoirement lieu : (...)*

*c) à la suite de la première estimation.*

*Ils permettent aux différents partenaires d'exprimer leur position pour déboucher sur un consensus quant au projet d'orientation. (...)* »<sup>49</sup>.

« *Au cas où les parents contestent la proposition d'orientation, les partenaires se rencontrent pour un nouvel examen de la situation. (...)* »<sup>50</sup>.

Le partenariat intervient au cours de deux phases distinctes. La première se déroule avant le processus d'orientation. Le partenariat a alors, pour les parents, comme objectif explicite d'améliorer leur soutien et comme objectif implicite la maximisation de l'orientation. La seconde phase

<sup>48</sup> *Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 1<sup>er</sup> août 1997), Art. 26.

<sup>49</sup> *Règlement d'application du 25 juin 1997 de la loi scolaire du 12 juin 1984*, Art. 23.

<sup>50</sup> *Ibid*, Art. 31.

démarre avec le processus d'orientation. Le partenariat est alors explicitement consacré à l'orientation.

L'action que nous étudions ici à savoir le soutien à domicile et le partenariat, est une action transversale qui n'est pas due à EVM. Les parents soutenaient déjà leur enfant à domicile, ils rencontraient déjà les enseignants. Et pourtant nous pensons que ces deux actions sont fortement modifiées par le contexte de l'orientation et son nouveau mode. Les parents ont, plus que les élèves, bien saisi l'enjeu du cycle de transition. Nous ne disons pas qu'avant EVM ils ne mesuraient pas les conséquences de la sélection qui s'opérait en fin de 5<sup>e</sup> année. Au cours du cycle de transition, un entretien, qu'il soit sollicité par les parents ou un enseignant, qu'il soit spécifique à l'orientation en cours de 6<sup>e</sup> ou non, est pratiquement toujours imprégné de la problématique de l'orientation. Dans l'exposé des motifs de juin 1996 dans la présentation du projet on trouve que « *la question de l'orientation de l'élève est au centre des contacts réguliers instaurés entre parents et école tout au long du cycle de transitions* »<sup>51</sup>. En 5<sup>e</sup> année lors des premiers entretiens, même si la question n'est pas explicitement posée, les parents s'interrogent quant à ce qui suivra la 6<sup>e</sup> année : « *Où ira mon enfant, que puis-je faire pour l'aider, la situation scolaire de mon enfant peut-elle encore changer, ... ?* ». Ces questions les parents se les posaient déjà, néanmoins, l'introduction de l'évaluation formative, « *la volonté d'associer les parents au déroulement du cursus scolaire* »<sup>52</sup>, une orientation qui n'est plus basée que sur les résultats scolaires, sont des leviers qui selon nous démultiplient les possibilités d'action des parents.

Ainsi, pour les parents, l'institutionnalisation du partenariat est un nouvel outil leur permettant de renforcer leur soutien au cours du cycle et d'influencer le parcours scolaire de leur enfant en particulier au moment de l'orientation en fin de 6<sup>e</sup> année.

---

<sup>51</sup> RC- 154, *Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur*, juin 1996.

<sup>52</sup> *Ibid.*

### 3.3.1 Les acteurs

Notre analyse se base essentiellement sur des comportements d'acteurs, les parents, les maîtres et dans une moindre mesure les élèves. Pour bien comprendre leurs rôles, nous devons tout d'abord préciser leurs places respectives dans l'école en général et dans le processus d'orientation. Ces acteurs ne sont pas indépendants les uns des autres, ils appartiennent à un système. Ils y jouent un rôle, interagissent, mobilisent des ressources en vue d'obtenir un résultat. Pour définir ces acteurs nous utiliserons des outils empruntés à l'analyse des politiques publiques et à la sociologie.

#### **Le triangle des acteurs dans une politique publique**

Afin de situer la place de chacun dans la politique publique de la scolarité obligatoire, nous nous sommes basés sur le modèle proposé par Knoepfel, Larrue et Varone (2001). La Figure 3 : **le triangle des acteurs de la politique publique de l'enseignement de base** définit le triangle des acteurs<sup>53</sup> impliqués dans la politique scolaire du canton de Vaud. Comme les trois auteurs le précisent, les acteurs ont un rôle crucial dans le développement de la politique publique, notamment en ce qui concerne les jeux directs et indirects qu'ils sont en mesure de jouer : « *Nous proposons d'interpréter les politiques publiques comme les conséquences de comportement d'acteurs* »<sup>54</sup>. Nous nous limiterons aux jeux d'acteurs dans la phase de mise en œuvre.

Dans un premier temps, nous procéderons à une mise en évidence des trois groupes d'acteurs qui interviennent autour de la mise en œuvre, c'est-à-dire :

- les **autorités politico administratives** qui élaborent et mettent en œuvre la politique publique,

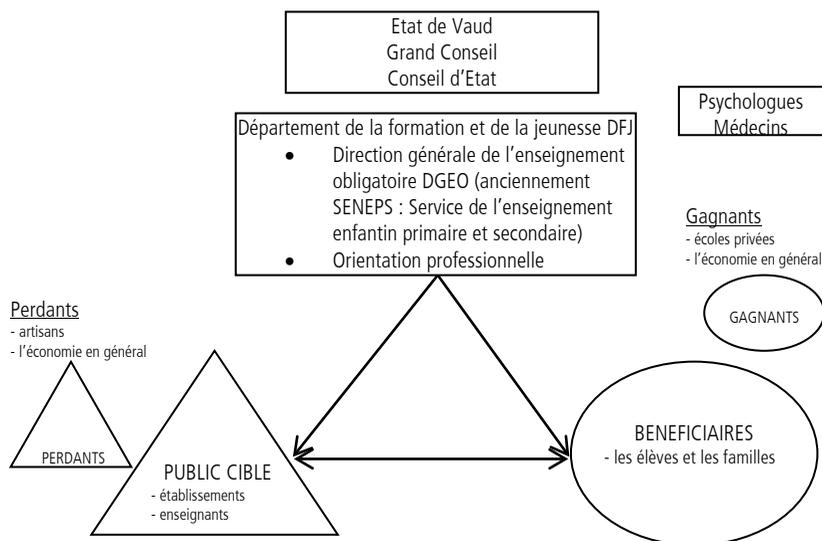
---

<sup>53</sup> Knoepfel Peter, Larrue Corinne, Varone Frédéric, 2001, *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Helbing & Lichtenhahn, Basel, p. 65.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 56.

- les **groupes cibles** dont on attend un changement de comportement,
- les **bénéficiaires finaux** qui devraient bénéficier du changement de comportement des groupes cibles.

**Figure 3**  
**Le triangle des acteurs de la politique publique de l'enseignement de base**



Nous décrivons également deux autres groupes appelés tiers qui ne sont pas explicitement nommés ou concernés par les changements. Les **gagnants** tirent indirectement parti des effets de la politique publique au contraire des **perdants**.

## Les autorités politico administratives

La définition de la politique en matière d'éducation de base est une compétence cantonale. Il existe bien un cadre fédéral dont découlent principalement les exigences en matière de maturité et de reconnaissance de diplômes qui sont réglées à ce niveau. Etre en conformité avec la nouvelle ordonnance de la maturité fédérale est une des raisons qui a motivé la réforme. Au niveau cantonal, c'est le peuple vaudois, qui en 1996, adopte la réforme élaborée alors que J.-J. Schwaab était Conseiller d'Etat chargé de l'Instruction publique. Au sein de l'administration, c'est la DGEO<sup>55</sup> qui met en œuvre et pilote l'enseignement obligatoire. Au sein du Département nous ajouterons encore l'orientation professionnelle qui offre ses services aux parents en donnant un éclairage différent quant aux aptitudes des enfants. Relevons qu'il est parfois difficile pour les parents de différencier un avis construit sur des observations d'un ensemble de maîtres et sur une durée équivalente à deux années avec l'avis d'un conseiller en orientation qui sur la base d'un test donne quelques pistes à propos des capacités d'un élève.

## Les groupes cibles de la réforme

Ce sont les écoles ou établissements et enseignants du cycle de transition<sup>56</sup> pour la partie qui nous concerne, tout spécialement le maître de classe. Ils doivent modifier leur manière de travailler, d'évaluer, d'informer les parents, d'orienter, etc. Au sein des établissements deux organes particuliers sont à signaler. Le premier est le conseil de classe qui élabore la proposition d'orientation défendue et expliquée ensuite par son représentant : le maître de classe. Le second organe est la conférence des maîtres qui regroupe tous les enseignants de

---

<sup>55</sup> DGEO : Direction générale de l'Enseignement obligatoire, qui a remplacé le SENEPS : Service de l'Enseignement enfantin, primaire et secondaire.

<sup>56</sup> Le cycle de transition regroupe les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années.

l'établissement et qui décide ou ratifie les orientations en fin de la scolarité.

Remarquons ici que, selon le modèle de Knoepfel, Larrue et Varone (2001), les groupes cibles sont en principe des acteurs privés. Dans la politique scolaire nous avons un acteur public : les enseignants sont employés par le canton, ils sont aussi acteurs de la mise en œuvre.

### **Les bénéficiaires**

Les bénéficiaires sont les familles donc les élèves et leurs parents. Ceux-ci sont informés de manière différente qu'auparavant du progrès de leur enfant ; ils rencontrent aussi plus souvent les enseignants. Ils participent au processus d'orientation ; sans participer à la décision. Ils participent à l'élaboration de celle-ci, faisant valoir leur point de vue et formulant des ambitions pour leur enfant.

### **Les deux groupes tiers : les gagnants et les perdants**

Parmi les **gagnants** notons les écoles privées qui voient arriver de nouveaux clients, enfants de parents déçus de l'école publique et de l'orientation en particulier. Les Tableaux 3, 4 et 5 montrent l'évolution du nombre d'enfants scolarisés en école privée. Nous avons retenu les données des degrés touchés par un processus d'orientation.

Avant EVM il faut observer ce qui se passe avant et après la 6<sup>e</sup> année, l'orientation s'opère en fin de 5<sup>e</sup>. Les effectifs des 6<sup>e</sup> comparés à ceux de 5<sup>e</sup> donnent une indication du nombre de déçus de l'orientation. Avec EVM, ce sont les effectifs de la 7<sup>e</sup> année que l'on doit comparer à ceux de la 6<sup>e</sup> année. Nous avons calculé ce que nous avons appelé **le taux de déception des parents**<sup>57</sup> face à l'école publique. Nous l'avons qualifié "*de déception*" car lorsqu'il est négatif cela signifie, pour une volée, que d'une année scolaire à l'autre le nombre d'enfants inscrits dans le privé est en hausse.

---

<sup>57</sup> Le taux de déception calcule pour une volée la variation du nombre d'enfants scolarisés dans le privé, variation pondérée par la variation des effectifs de la volée.

**Tableau 3**  
**Evolution du nombre d'enfants scolarisés dans le privé par degré**<sup>58</sup>

	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
5 <sup>e</sup> année	242	216	183	214	202	190	283
6 <sup>e</sup> année	<b>307</b>	<b>241</b>	<b>253</b>	<b>281</b>	244	214	307
7 <sup>e</sup> année	352	322	277	311	292	<b>278</b>	<b>416</b>
8 <sup>e</sup> année	375	351	330	333	296	281	366

**Tableau 4**  
**Evolution des taux de fréquentation des écoles privées par degré**

	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
5 <sup>e</sup> année	4.3%	3.7%	3.0%	3.3%	2.9%	2.7%	3.9%
6 <sup>e</sup> année	<b>4.8%</b>	<b>3.8%</b>	<b>3.9%</b>	4.2%	3.7%	3.1%	4.4%
7 <sup>e</sup> année	5.7%	5.2%	4.6%	4.8%	4.1%	<b>3.9%</b>	<b>5.5%</b>
8 <sup>e</sup> année	6.1%	5.7%	5.4%	5.6%	4.7%	4.2%	5.2%

**Tableau 5**  
**Taux de déception des parents face à l'école publique par rapport à l'année scolaire précédente**

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
de la 5 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année	<b>0 %</b>	<b>-15 %</b>	<b>-48 %</b>	-14 %	-6 %	-62 %
de la 6 <sup>e</sup> à la 7 <sup>e</sup> année	-5 %	-16 %	-23 %	-3 %	<b>-13 %</b>	<b>-86 %</b>

Le trait en gras sépare les volées touchées par EVM et celles qui ne le sont pas. Les volées de 5<sup>e</sup> année de 1997-98 et 1998-99 sont particulières. En 1997-98, des établissements explorateurs n'ont pas orientés selon l'ancien processus en fin de 5<sup>e</sup> et étaient les seuls à orienter, en fin de 6<sup>e</sup> l'année scolaire suivante (1998-99). Il faut suivre les volées et donc lire ces tableaux en suivant les diagonales grisées et observer les hausses ou les baisses d'une année scolaire à l'autre pour

<sup>58</sup> Sources : Office fédéral de la statistique. L'Annexe 2 fournit une vue d'ensemble de la place du secteur privé au niveau du secondaire inférieur dans le canton de Vaud.

constater, s'il y a une baisse, des retours dans le public et, s'il y a une hausse, des arrivées dans le privé.

De ces tableaux incomplets (car il manque 2002-2003 comme effet de l'année scolaire précédente) on peut observer :

- en lisant horizontalement le Tableau 3 une tendance à la hausse du nombre d'enfants inscrits en privé en 6<sup>e</sup> avant EVM. Cette hausse semble se confirmer en 7<sup>e</sup> après la mise en œuvre d'EVM (chiffres en gras). Cette tendance traverse donc l'introduction de la réforme. Nous la considérons comme une déception des parents vis-à-vis de l'école publique en général : la crainte de bloquer l'avenir des enfants.
- Dans le même tableau, les deux premières volées EVM comptent relativement peu d'enfants inscrits en privé en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année puis un bond en 6<sup>e</sup> lors de la troisième volée EVM. Cela illustre la confiance et l'espoir que les parents avaient en EVM. Le retournement de situation indique la perte de confiance dans le nouveau système.
- Le Tableau 5 montre, à l'exception du premier, des **taux de déception** négatifs, à l'issue des processus d'orientation. Nous interprétons ces chiffres comme la manifestation de la déception des parents face au résultat de l'orientation. Celle-ci existe aussi avant EVM.
- Parmi ces taux de déception nous relèverons deux valeurs particulières. Après la dernière orientation avant EVM, on observe un taux très élevé (-48 %) qui est le triple de celui de l'année précédente. Nous supposons que ce sont les parents déçus d'avoir manqué le train EVM. Après la deuxième volée orientée sous le régime EVM, on assiste à une explosion du taux de déception (-86 %). 202 élèves de plus de cette volée sont inscrits dans une école privée.

Nous n'analysons pas les retours dans l'école publique. Ces retours interviennent au cours des dernières années de la scolarité obligatoire. De plus, ces chiffres sont à considérer avec prudence. Ils sont sensibles à la conjoncture, une scolarité en école privée est très coûteuse. Ils dépendent aussi de l'arrivée et du départ de résidents étrangers qui

séjournent parfois pour de courtes durées dans le canton, qui travaillent pour des multinationales (Nestlé, Philip Morris par exemples) et qui inscrivent leurs enfants en privé. Néanmoins, il nous paraît clair que les écoles privées sont gagnantes et profitent ainsi de la déception des parents face au nouveau processus d'orientation.

Relevons encore d'autres **gagnants**, tels des psychologues qui pronostiquent sur la base de tests de QI des orientations et qui compliquent le débat. L'orientation peut devenir un fond de commerce pour certains membres de cette catégorie professionnelle. De même certains médecins compliquent aussi le débat, par des certificats médicaux qui tentent de justifier des redoublements de 6<sup>e</sup> année en vue d'obtenir à l'issue de cette année supplémentaire une orientation plus favorable.

L'économie en général peut appartenir à la fois aux **perdants** et aux **gagnants**. La question reste ouverte quant à savoir si les jeunes sortent mieux formés donc mieux adaptés aux besoins de l'économie ou au contraire moins bien formés. L'évaluation difficile des outcomes donnerait une idée du niveau d'adaptation.

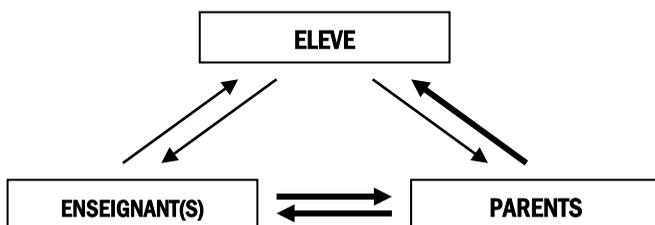
Les grands **perdants** sont selon nous les artisans qui recrutent essentiellement leurs apprentis parmi les jeunes qui sortent de la voie intermédiaire (division supérieure ou voie générale). En observant l'effritement de cette voie, il y a un risque de voir une pénurie d'apprentis potentiels pour les artisans. Nous relativiserons ces propos puisque certains d'entre eux engagent aussi des jeunes issus de la filière la plus exigeante limitant d'autant l'accès à certains apprentissages aux jeunes issus de la voie secondaire à options. Cette tendance s'observe selon nous depuis la forte poussée du chômage des années nonante qui a vu la disparition d'un certain nombre d'artisans qui traditionnellement formaient des apprentis, rendant le marché de l'apprentissage plus exigu.

### Les relations entre le maître, l'élève et ses parents

La Figure 3 ne montre qu'une partie des relations qu'entretiennent les 3 acteurs qui nous préoccupent directement. La Figure 4 illustre les relations qui lient les trois acteurs que sont l'élève, ses parents et l'enseignant.

**Figure 4**  
**Les relations entre l'enseignant, l'élève et ses parents**

---



---

Ces relations sont composées en réalité de trois bilatérales. La première lie l'élève avec son ou ses enseignants. Ce sont essentiellement toutes les interactions formatives qui régulent la progression des apprentissages. EVM modifie une partie de cette relation, privilégiant la dimension formative au détriment de la dimension sommative. La deuxième bilatérale lie l'élève avec ses parents. Dans le sens élève – parents, c'est l'occasion pour l'enfant de rendre compte de ses progrès, de rendre compte de la relation scolaire qu'il a avec ses maîtres. Dans l'autre sens c'est le soutien que l'enfant reçoit à la maison. Ce soutien va fortement dépendre du statut socioculturel de la famille, mais aussi de la relation que les parents ont avec les enseignants et celle qu'ils ont avec leur enfant. Cette relation dépend encore de leur vision du monde et des

aspirations sociales qu'ils ont pour leur enfant. Finalement la troisième relation bilatérale représente le partenariat.

Nous nous limiterons à l'analyse de la relation parents – élève, c'est le soutien ainsi que la bilatérale enseignant – parents. Ce sont les flèches en gras de la Figure 4.

### 3.3.2 Les jeux des acteurs

Les acteurs principaux qui nous intéressent sont d'une part les enseignants, plus précisément les maîtres de classe et d'autre part les parents. Ces deux acteurs sont engagés dans un rapport social. Quiry et Van Campenhoudt s'inspirant de Touraine<sup>59</sup> définissent ce rapport social.

*« ... , un rapport social se présente comme une coopération conflictuelle d'acteurs qui coopèrent à une production (...) mais qui entrent inévitablement ainsi en conflit en raison de leurs positions inégales dans la coopération ou, ce qui revient au même, de leur emprise inégale sur les enjeux de leur coopération (...). »<sup>60</sup>*

Cette définition illustre dans notre cas qu'enseignants et parents coopèrent ou collaborent dans la production de l'orientation la plus adéquate pour l'enfant. Ils recherchent le bien-être scolaire de l'enfant. Les enseignants et les parents n'ont pas les mêmes critères pour définir ce qui est adéquat pour l'enfant, ou le bien-être scolaire. Les enseignants construiront l'orientation sur les observations quotidiennes des progrès scolaires et des compétences de l'élève, en bref sur les quatre critères de l'orientation (énumérés dans le sous-chapitre 2.3.2), mais aussi sur leurs intimes convictions d'enseignant basées sur leur expérience ou leurs habitudes. Les parents peuvent accepter ou refuser la validité de ces critères comme ils peuvent accepter ou nier leur mesure. Ils complètent

---

<sup>59</sup> Touraine Alain, 1973, *Production de la société*, Seuil, Paris.

<sup>60</sup> Quiry Raymond, Van Campenhoudt Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, p. 115.

leur propre panoplie de critères par leurs souhaits personnels, leurs attentes et exigences en rapport avec leur position sociale. Dans ce contexte surgit forcément dans certaines situations le conflit. Le processus d'orientation peut donc être apparenté à un rapport social.

Les parents sont parfois confrontés à un conflit interne entre le souhait d'une orientation optimale pour l'enfant dans le sens de trouver sa place selon ses compétences (le bien-être de l'enfant) et les souhaits de perspectives d'avenir les plus ouvertes possibles (ouvertes vers le haut). Ces choix cornéliens nous paraissent entre parenthèse en contradiction avec les théories du choix rationnel (que nous ne développerons pas ici) qui voudraient que les parents choisissent l'optimum technique<sup>61</sup> : choix d'expert, de technicien ignorant les contraintes sociales. Quel est l'optimum technique ? Est-ce envoyer l'enfant coûte que coûte dans une voie trop exigeante, pour potentiellement lui donner un accès direct à des études tout en sachant que le risque d'échec est très grand ? D'ailleurs Crozier et Friedberg (1977) à propos de la stratégie des acteurs affirment qu'il « *n'a que rarement des objectifs clairs* »<sup>62</sup>, « *il serait illusoire et faux de considérer son comportement comme toujours réfléchi, c'est-à-dire médiatisé par un sujet lucide calculant ses mouvements en fonction d'objectifs fixés au départ* »<sup>63</sup>. De notre point de vue, un choix rationnel consisterait à viser le bien-être pédagogique de son enfant en fonction des compétences plutôt qu'en fonction des projections d'avenir formulées par l'adulte.

Enseignants et parents sont donc des acteurs insérés dans un rapport social. Quiry et Van Campenhoutt les dénomment acteurs sociaux et en définissent quatre types :

*« ... , il peut être un acteur fortement ou faiblement structuré selon qu'il coopère ou non à la production et selon qu'il est capable d'en infléchir ou*

---

<sup>61</sup> Chevallier Jacques, 1994, *Science administrative*, PUF, Paris, p. 474.

<sup>62</sup> Crozier Michel, Friedberg Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, Paris, p. 55.

<sup>63</sup> *Ibid.*

*non les orientations, les modalités et les résultats ; selon, en d'autres mots, qu'il est capable ou non de trouver une place dans la coopération et de se défendre dans une relation conflictuelle»<sup>64</sup>.*

La coopération qui lie nos deux acteurs sociaux est une relation d'échange inégale, « *car les atouts, ressources et moyens dont chacun dispose sont différents et inégaux* »<sup>65</sup>.

### 3.3.3 Les ressources des acteurs

Dans ce sous-chapitre nous présentons les ressources que nous considérerons et qui sont mobilisées par les parents pour soutenir leur enfant et « *pour faire valoir leurs valeurs et leurs intérêts* »<sup>66</sup>.

Pour mesurer le soutien des parents, nous observerons les ressources suivantes :

- *le temps* dont ils disposent et qu'ils consacrent à leur enfant pour les devoirs,
- *l'information* c'est-à-dire les compétences qu'ils reconnaissent avoir et le niveau de formation,
- *l'argent* qu'ils consacrent en finançant des cours privés ou les devoirs surveillés.

Pour mesurer le partenariat entre les parents et les maîtres, nous considérerons :

- *le temps* consacré au partenariat en relevant le nombre d'entretiens avec les maîtres sollicités par les parents (en dehors des entretiens liés à l'orientation),
- *le consensus* obtenu à l'issue des entretiens en regardant l'utilité ressentie de ces entretiens.

---

<sup>64</sup> Quiry Raymond, Van Campenhoudt Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, p. 116.

<sup>65</sup> *Ibid*, p. 125.

<sup>66</sup> Knoepfel Peter, Larue Corinne, Varone Frédéric, 2001, *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Helbing & Lichtenhahn, Basel, p. 70.

### **3.4 Données empiriques : but, collecte et traitement**

Trois types de données ont été collectées et utilisées dans ce travail. Les paragraphes qui suivent, décrivent en partant des données globales, leur provenance, la population de chaque échantillon, leur traitement.

#### **3.4.1 Des données sur l'ensemble du canton : comparer et situer**

Des données du Département fournissent l'évolution des orientations au fil des années scolaires avant EVM, en fin de 5<sup>e</sup> année selon les trois divisions (prégymnasiale, supérieure et terminale à options) et lors de sa mise en œuvre en fin de 6<sup>e</sup> année selon les trois voies secondaires (de baccalauréat, générale et à options). Chaque volée est composée d'environ 6000 élèves. Ces données nous donnent une image globale de la répartition des enfants à l'issue des processus d'orientation et permettent de situer les autres échantillons plus petits pour les comparer aux valeurs cantonales. D'autres données cantonales fournies par la DGEO<sup>67</sup> répartissent les élèves de 7<sup>e</sup> année selon le lieu d'habitation et les trois voies pour l'année scolaire 2002-2003. Comparées aux valeurs empruntées à Gonvers de 1967, elles montrent si, indépendamment d'EVM, le lieu de domicile est encore en 2003 discriminant par rapport à la fréquentation de la filière scolaire la plus exigeante. Des données du SCRIS<sup>68</sup> basées sur le recensement fédéral de 2000, donnent une image des catégories socioprofessionnelles de la population vaudoise et en particulier des ménages avec des enfants de 10 et 11 ans donc scolarisés en principe en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années (voir l'Annexe 3). Bien que la typologie utilisée ne soit pas la même que celle que nous avons empruntée au

---

<sup>67</sup> DGEO : Direction générale de l'enseignement obligatoire.

<sup>68</sup> SCRIS : Service cantonal de recherche et d'information statistiques.

SRED<sup>69</sup> de Genève, cette classification permet de comparer les répartitions socioprofessionnelles de nos échantillons.

Finalement, l'OFS<sup>70</sup> nous a fourni des données cantonales quant à la fréquentation de l'école privée et de l'école publique. Cela permet d'abord de voir si les écoles privées profitent de l'effet EVM et ensuite de relativiser la hausse ou la baisse des taux d'orientation dans telle ou telle voie selon la catégorie socioprofessionnelle.

#### **3.4.2 Des données lausannoises. EVM : démocratisation des filières exigeantes ou pas en arrière ? Hypothèse 1.**

**H. 1** : Depuis l'introduction de la réforme EVM, les enfants de milieux socioculturels élevés sont plus nombreux à être orientés dans les filières les plus exigeantes.

La Ville de Lausanne possède un fichier très riche permettant de suivre la scolarité de chaque enfant, ses évaluations, ainsi que la profession des parents. Mis à disposition par la Ville de Lausanne, ce fichier nous a permis de suivre anonymement la trace des élèves : leur orientation ainsi que la profession des parents. Les échantillons correspondent approximativement à 1000 élèves pour chaque volée. Ce sont des données purement quantitatives que nous avons traitées de manière statistique. Nous disposons de données relatives aux trois années scolaires qui précèdent la mise en œuvre d'EVM (1995-1996, 1996-1997 et 1997-1998) d'élèves de 5<sup>e</sup> année, ainsi qu'aux trois années scolaires (1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002) d'élèves de 6<sup>e</sup> année qui correspondent aux trois premières volées d'EVM. L'année scolaire

---

<sup>69</sup> SRED : Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique de l'Etat de Genève.

<sup>70</sup> OFS : Office fédéral de la statistique.

1998-1999 est une année particulière que nous ne traiterons pas<sup>71</sup>. Il faut préciser que ces données sont fondées sur la répartition des élèves après orientation. Plus exactement, les données 1995-96 sont basées sur les élèves répartis dans les trois divisions en 6<sup>e</sup> année 1996-97. Ce sont donc des chiffres concernant les élèves qui suivent véritablement la filière dans laquelle ils ont été orientés ou réorientés. Y sont donc intégrés les élèves qui ont bénéficié de réorientations ascendantes ou qui redoublent la 7<sup>e</sup> année.

Pour tester la première hypothèse, nous avons donc comparé de manière diachronique les résultats d'orientation avant et après l'introduction de la réforme en fonction des milieux socioculturels des parents. Il s'agit de voir si la réforme EVM change la répartition des enfants dans les voies en fonction de l'origine sociale.

### **3.4.3 Données pour 7 classes : évolution des désaccords en fonction du milieu socioculturel. Hypothèse 2.**

**H. 2** : Les parents des milieux socio culturellement favorisés influencent la décision d'orientation.

Pour la deuxième hypothèse, il s'agit d'observer l'évolution des accords et désaccords sur l'orientation des élèves entre parents et enseignants au cours de la 6<sup>e</sup> année en fonction du milieu socioculturel des parents. Cela permet de mesurer l'effet du partenariat au cours du processus d'orientation. Ces données n'existant pas, nous avons distribué un tableau complété par des maîtres de classe, permettant de les synthétiser (voir l'Annexe 4). L'objectif consistait à récolter ces informations pour un maximum de classes lausannoises, c'est-à-dire entre 40 et 50 classes de 6<sup>e</sup> année (800 à 1000 élèves). Nous disposons des données pour 7

---

<sup>71</sup> Avant EVM, les élèves sont orientés en fin de 5<sup>e</sup> année, avec EVM l'orientation se décide à l'issue du 6<sup>e</sup> degré. Seuls des élèves d'établissements explorateurs ont été orientés en juillet 1999. Un seul établissement lausannois était concerné. Nous avons donc exclu cette année scolaire. Les données de 1997-1998 ne contiennent pas cet établissement qui n'orientait plus à l'issue du 5<sup>e</sup> degré.

classes soit 128 enfants sur l'année scolaire 2001-2002. Le Tableau 6 donne un aperçu de chaque classe avec son nombre d'élèves, sa situation (rurale ou urbaine) et le profil du maître de classe.

**Tableau 6**  
**Profil des 7 classes de l'échantillon**

Classe	Nombre d'élèves	Milieu	Profil du maître de classe		
			Fonction	Expérience <sup>72</sup>	Taux d'activité
101	19	Rural	Doyen	moyenne	100 %
102	19	Rural	Enseignante	courte	100 %
103	20	Rural	Enseignant	courte	100 %
201	14	Rural	Enseignante	longue	70 %
301	19	Urbain	Doyenne	longue	70 %
401	18	Urbain	Doyenne	longue	100 %
501	19	Urbain	Doyenne	longue	100 %

**3.4.4 Questionnaires pour 6 classes : l'action des parents ; du partenariat à la pression. Hypothèses 3.1 et 3.2.**

**H. 3.1:** Les parents des milieux socio culturellement favorisés soutiennent leur enfant à domicile et influencent l'orientation.

**H. 3.2 :** Les parents des milieux socio culturellement favorisés utilisent le partenariat pour influencer l'orientation de leur enfant.

Finally, to test the two last hypotheses, it was necessary to build the data base by means of questionnaires. These ones have been

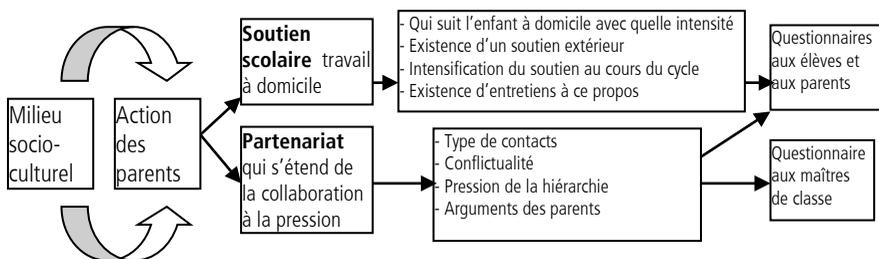
<sup>72</sup> Pour l'expérience, nous avons classé les enseignants en trois catégories, longue expérience en tant qu'enseignant et maître de classe dépassant 20 ans, expérience moyenne d'environ 10 ans et courte expérience de moins de 5 ans. Dans les 2 premières catégories, les enseignants étaient déjà tous maîtres de classe sous l'ancien régime.

distribués aux mêmes classes que celles évoquées dans le paragraphe précédent à l'exception de la dernière<sup>73</sup>. Nous avons donc recueilli des données sur les 6 premières classes.

La Figure 5 permet de visualiser d'abord le type de données (indicateurs) à collecter pour étudier chacune des composantes de l'action des parents. Ensuite, il indique quels sont les acteurs interrogés.

Des questionnaires destinés aux parents, aux élèves et aux maîtres de classe ont permis à chacun des acteurs de se prononcer. Il s'agit ici d'une étude de cas basée sur un échantillon de 6 classes de 6<sup>e</sup> année (109 élèves). La récolte des données s'est réalisée avec trois questionnaires par élève.

**Figure 5**  
**Du partenariat à la collecte de données**



<sup>73</sup> Les questionnaires sont composés de questions majoritairement fermées.

- Le premier destiné au maître de classe de l'élève (voir l'Annexe 5), qui a complété autant de questionnaires sur le partenariat qu'il avait d'élèves dans sa classe avec un retour de 100 % des questionnaires.
- Le deuxième destiné aux parents de l'élève (voir l'Annexe 6), qui se sont prononcés sur leur soutien à domicile et leur position face au partenariat, distribué à tous les parents. Le taux de retour s'élève à 68,8 % : 75 sur 109. Le Tableau 7 donne un aperçu du taux de retours pour chacune des 6 classes.
- Le troisième enfin, complété par l'élève lui-même (voir l'Annexe 7), il s'est exprimé sur le soutien qu'il avait reçu à domicile et sur sa vision de l'orientation, distribué à 4 classes uniquement pour un retour de 72 questionnaires sur 72 : 100 % de retour.

**Tableau 7**  
**Taux de retour des questionnaires envoyés aux parents**

Classe	Nombre d'élèves	Nombre de questionnaires retournés	Taux de retour
101	19	16	84.2%
102	19	13	68.4%
103	20	15	75.0%
201	14	12	85.7%
301	19	9	47.4%
401	18	10	55.6%
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>75</b>	<b>68.8%</b>

Etant donné le volume de travail que cela représente pour chaque maître de classe, il a fallu compter sur du volontariat. Ces données permettent tout de même une étude en profondeur, elles couvrent des situations de désaccord et d'accord de 6 classes du canton de Vaud. Au lieu de se focaliser sur les situations à problème, nous avons ainsi un échantillon représentant de multiples cas différents. Les données ont été récoltées en deux étapes : une première volée de questionnaires a été distribuée en juin 2002 à 4 classes. Par la suite en septembre 2002, deux nouveaux maîtres de classe ont accepté de compléter les questionnaires. Pour ces deux dernières classes, nous avons également

distribué les questionnaires aux parents mais avons renoncé de collecter les réponses des élèves afin d'éviter qu'ils ne les complètent avec leurs parents. Cela aurait faussé les réponses et explique le nombre inférieur de questionnaires d'élèves.

#### **3.4.5 La profession des parents : typologie utilisée, représentativité des échantillons**

Nous nous sommes basés sur une typologie des catégories socioprofessionnelles utilisées par le SRED à Genève. Sa typologie classe les professions en 15 catégories qui sont ensuite regroupées selon 4 couches sociales plus un groupe divers et sans indication. Le Tableau 8 résume ces catégories et indique les 15 sous catégories considérées. Il compare encore les trois échantillons analysés aux données du SCRIS. Les données lausannoises (nous avons repris la volée 2001-02), les 7 classes analysées et les 75 questionnaires des parents retournés sont comparés aux chiffres du SCRIS qui indiquent le nombre de familles vaudoises avec des enfants de 10-11 ans scolarisés en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années en 2000.

Nous constatons que dans nos échantillons, les cadres sont surreprésentés et parallèlement les employés sous représentés. Cela doit venir de notre manière de classer certains cadres intermédiaires. Les indépendants sont fortement sous représentés dans l'échantillon lausannois. Le fichier lausannois indique la profession sans préciser si la personne travaille à son compte ou est employée. Par défaut ces Lausannois ont été placé soit dans les employés, soit dans les ouvriers. Le pourcentage d'indépendants lausannois correspond essentiellement au nombre d'agriculteurs. L'échantillon des 7 classes ne rencontre pas ce problème, puisqu'il était possible d'indiquer la fonction dans l'entreprise complétant la profession.

A Lausanne, un grand nombre de parents appartiennent à la catégorie sans profession signifiant selon nous un refus de transmettre cette donnée. En comparant ces chiffres à ceux de Gonvers de 1967 (voir le Tableau 2 du sous-chapitre 2.2 pour les parents des élèves de la 6<sup>e</sup> à la

9<sup>e</sup> année), on constate une diminution du nombre d'ouvriers qui étaient plus de 50 % et des indépendants qui étaient 20.3 % dont plus de 15 % d'agriculteurs ou autres viticulteurs.

**Tableau 8**  
**Catégories socioprofessionnelles**

Couches sociales	Abréviation utilisée dans le travail	Sous-couches	SCRIS 2000 (N=14927)	Lausanne 2001-02 (N=1189)	7 classes 2001-02 (N=128)	Retour 2001-02 (N=75)
Cadres supérieurs et dirigeants	CADRES	- cadres supérieurs - professions libérales et intellectuelles - industriels, PDG, directeurs de grandes entreprises	5.9 %	12.8 %	14.1 %	12.0 %
Employés et cadres intermédiaires	EMPLOYES	- employés qualifiés - cadres inférieurs - cadres moyens	41.4 %	26.1 %	32.8 %	37.3 %
Petits indépendants	INDEPEN-DANTS	- petits indépendants manuels - petits indépendants non manuels - agriculteurs	11.6 %	0.8 %	10.2 %	13.3 %
Ouvriers	OUVRIERS	- manœuvres et ouvriers spécialisés - ouvriers qualifiés - contremaîtres, chefs d'atelier, d'équipe ou de chantier - agents subalternes	35.7 %	45.2 %	39.8 %	37.3 %
Divers et sans profession	SANS	- ménagères - divers et sans indication	5.4 %	15.1 %	3.1 %	0.0 %

Lausanne : catégories socioprofessionnelles de l'échantillon lausannois

7 classes : catégories socioprofessionnelles des 7 classes

Retour : catégories socioprofessionnelles des 75 parents qui ont répondu au questionnaire

Finalement, nous aurions souhaité analyser la profession des deux parents, en fait nous sommes limités à la profession du représentant légal qui est souvent celui du père. Néanmoins, nous sommes conscients que le rôle de la mère est essentiel, c'est souvent elle qui s'occupe du suivi scolaire et qui rencontre les enseignants.

## 4 Présentation et analyse

### 4.1 Etat de la recherche dans le domaine de l'égalité des chances

#### 4.1.1 Etat des lieux dans les pays industrialisés : du rapport Coleman aux prémisses de Pisa 2002

Dans ce sous-chapitre, nous nous sommes largement inspiré de Crahay (2000). Il retrace un historique de la recherche qui s'est penchée sur les systèmes scolaires et l'égalité des chances d'accès aux différentes filières. Les chercheurs en sciences sociales se sont intéressés très tôt au rôle de l'origine sociale dans la réussite scolaire, réussite scolaire vue comme indicateur de l'égalité des chances. En 1966, l'égalité des chances est ébranlée par la publication du rapport Coleman commandé par le Congrès américain. Coleman et ses collègues testent et interrogent 650'000 élèves de 4000 écoles pour conclure que « *les présentes données fournissent les raisons pour lesquelles les minorités qui débutent leur scolarité avec un handicap en pâtissent tout au long des douze niveaux d'études : l'école semble impuissante à exercer des influences indépendantes pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial* »<sup>74</sup>. Partant de ce constat qui rejoint Gonvers pour le Canton de Vaud, Crahay s'interroge sur l'universalité de cette conclusion. Il constate que malgré les critiques, elle est encore tenue pour vraie.

Une confirmation vient en 1967 avec une première étude internationale de l'IEA<sup>75</sup>, qui observe l'influence du milieu familial, de l'âge et du sexe sur les compétences en lecture dans dix pays développés. Ce facteur surpasse largement d'autres variables. Pour plus de détails, voir l'Annexe 8 qui contient un tableau publié en 1972. Si certains contestent

---

<sup>74</sup> Crahay Marcel, 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, DeBoeck Université, Bruxelles, p. 90.

<sup>75</sup> IEA : Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.

l'universalité de ces résultats, d'autres comme Cherkaoui en 1979 notent à propos des différences entre pays industrialisés, qu'elles sont toujours marquées du poids des variables familiales, mais qu'elles varient en fonction des modèles de sélection<sup>76</sup>.

A ce stade Crahay relève que le rapport Coleman ne dit pas que l'école est inefficace, mais plutôt, comme l'affirment Bourdieu et Passeron, qu'elle est injuste puisqu'elle transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires<sup>77</sup>. Il s'interroge sur l'indépendance des variables familiales et scolaires et si on pensait à tort que la seconde devait compenser l'influence de l'héritage familial. De plus, certains auteurs dont Perrenoud dénoncent ce qu'ils appellent *l'effet Mathieu* : ceux qui sont avantagés sur un aspect le sont souvent sur beaucoup d'autres<sup>78</sup>.

Une étude longitudinale de Litt en 1980 sur 967 élèves nés entre 1956 et 1961 d'une province belge montre que les enfants des familles les plus démunies entrent plus tard à l'école primaire, redoublent plus facilement, entament le secondaire plus tardivement que les autres enfants, et qu'ils ont moins de chance d'être orientés vers une section plus exigeante. Sur la base de cette étude, Crahay souligne alors que le mythe de l'égalité des chances s'effondre totalement en découvrant qu'à capacités égales, les chances de terminer l'enseignement secondaire ne sont pas équivalentes. Litt définit finalement ce qu'il appelle *les rescapés du destin* : ces jeunes qui ont bien réussi leurs études alors qu'ils appartenaient à une catégorie socialement défavorisée.<sup>79</sup>

En 1993, une étude française de Duru-Bellat, Jarousse et Mingat sur 2000 élèves suivis pendant 12 ans montre que le redoublement, l'orientation scolaire et l'origine sociale entremêlent leurs effets pour produire de l'inégalité<sup>80</sup>. Duru-Bellat (1988) observe pour la France, que les conseils d'orientation corrigent peu le biais de l'origine sociale.

---

<sup>76</sup> *Ibid*, pp 92-93.

<sup>77</sup> *Ibid*, p. 96.

<sup>78</sup> *Ibid*, p. 99.

<sup>79</sup> *Ibid*, pp 109-122.

<sup>80</sup> *Ibid*, p. 123.

Les conseils entérinent les demandes des familles, or les familles de niveau culturel inférieur accusent un manque d'ambition. Il se méfie des procédures d'orientation libérales : « *une certaine réglementation des procédures est susceptible d'engendrer moins d'inégalités que le seul jeu de liberté des acteurs* »<sup>81</sup>.

Une étude écossaise d'Ader, Petch et Tweedie en 1989 montre les effets de la législation de 1981 qui donne plus de liberté aux parents dans le choix de l'école. La marge de manœuvre laissée aux familles est principalement utilisée par les catégories socioprofessionnelles supérieures. Les auteurs constatent donc que la conséquence ultime est l'amplification des inégalités sociales devant l'école<sup>82</sup>.

Boudon (1978) observe également l'existence d'inégalités fortes, de même ordre de grandeur dans les différents pays industrialisés. Mais à l'exemple de la Grande-Bretagne (entre 1910 et 1930), de la France (de 1953 à 1962), des Pays-Bas (de 1942 à 1969) et de la Norvège (de 1951 à 1963), il constate une lente décréue des inégalités devant l'enseignement secondaire<sup>83</sup>. Crahay sur une période plus grande constate qu'en France il y a bien une démocratisation entre 1958 et 1963. Il observe par contre un arrêt voir une "reconquête bourgeoise" entre 1967 et 1980 puis une reprise de l'ouverture des filières académiques dès 1980 sous l'impulsion d'une réforme<sup>84</sup>.

Nous avons déjà évoqué une première étude de l'IEA, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, qui dès les années 60 révolutionne le champ de l'éducation comparée par des études qui ont pour objectif d'étudier les paramètres propices à l'amélioration des compétences en lecture, en mathématiques ou en sciences d'une population scolaire. Ces études tentent de montrer

---

<sup>81</sup> *Ibid*, pp 125-127.

<sup>82</sup> *Ibid*, p. 138.

<sup>83</sup> Boudon Raymond, 1978, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Collin, Paris, pp 91-94.

<sup>84</sup> Crahay Marcel, 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, DeBoeck Université, Bruxelles, pp 151-159.

l'efficacité des systèmes scolaires dans les trois domaines cités plus haut. Des études basées sur une enquête de l'IEA de 1991 montrent, avant l'étude PISA 2000, de manière tendancielle que la suppression de filières en début du secondaire, l'abolition du redoublement, la limitation du choix de l'école permettent de réduire les inégalités au sein d'un système sans affecter négativement son efficacité d'ensemble<sup>85</sup>.

#### 4.1.2 Evaluation dans le canton de Vaud

Dans le canton de Vaud, c'est Gonvers qui en 1974, met en évidence les inégalités d'accès aux différentes filières scolaires. Son étude analyse la répartition des élèves selon le statut social des premières bifurcations de l'école obligatoire à la sortie du gymnase.

En ce qui concerne EVM, l'unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP, anciennement CVRP : centre vaudois de recherche pédagogique) évalue régulièrement des effets de la réforme. Il s'agit d'« assurer le "contrôle qualité" du système de formation par la récolte continue d'un ensemble d'informations sur les niveaux d'acquisition des élèves, leurs parcours scolaires, les orientations et les taux de redoublements notamment »<sup>86</sup>. L'URSP a notamment étudié l'avis des parents face à la procédure d'orientation, analysé les redoublements et réorientations après l'orientation. Cette analyse a mis en évidence qu'après une orientation plus généreuse en fin de 6<sup>e</sup> en VSB, il apparaissait un fort correctif à l'issue de la 7<sup>e</sup> et encore en fin de 8<sup>e</sup> année avec des taux d'échecs importants<sup>87</sup>.

Ce travail devrait permettre d'étendre les connaissances sur les effets d'EVM en introduisant la composante sociale des familles des élèves.

---

<sup>85</sup> *Ibid.*, pp 180-192.

<sup>86</sup> RC- 154, *Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur*, juin 1996, chapitre III.

<sup>87</sup> Blanchet Alex, 2002, *Promotions et réorientations à l'issue de la 8<sup>e</sup> année exploratoire*, URSP, Lausanne.

## 4.2 La place des parents

Dans ce sous-chapitre, nous cherchons à situer la place des parents par rapport à l'école et l'instruction qu'elle dispense, en particulier par rapport au soutien qu'ils apportent à leur enfant et au partenariat qu'ils entretiennent avec les enseignants. Rappelons que « *l'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative* »<sup>88</sup>. Les parents ont donc de fait un rôle dans l'instruction (droit universel), mais surtout dans l'éducation de leur enfant.

Dans un premier temps nous allons mettre en évidence l'évolution de la place institutionnelle, avant et après la mise en œuvre d'EVM. Puis, en marge des moyens institutionnels, nous tenterons de montrer comment ils accroissent leur marge de manœuvre en abusant du partenariat en vue d'influencer l'orientation.

### 4.2.1 La place institutionnelle

Nous l'avons dit, les parents ont un rôle dans l'instruction de leur enfant. Ils ont d'ailleurs l'autorisation de la dispenser eux-mêmes<sup>89</sup>. Sans aller jusque-là, les parents, dans la majorité des cas, soutiennent scolairement leur enfant et rencontrent les enseignants dans cette perspective. La réforme EVM n'introduit pas ces éléments, mais elle les modifie et les renforce.

De manière générale, le partenariat est renforcé. Avant EVM, « *le travail scolaire est l'objet d'une évaluation régulière qui est communiquée à l'élève et à ses parents* »<sup>90</sup>, et « *à la fin du premier semestre, sur la base des moyennes obtenues et des observations faites, le conseil de classe examine la situation de chaque élève. Le maître de classe informe les parents et*

---

<sup>88</sup> *Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 1<sup>er</sup> août 1997), Art. 3.

<sup>89</sup> *Ibid*, Art. 6

<sup>90</sup> *Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 31 juillet 1997), Art. 105.

*s'entretient avec eux* »<sup>91</sup>. Avec EVM, « *pour permettre le suivi de l'élève et faciliter le dialogue entre les partenaires, le maître et l'élève constituent progressivement le dossier d'évaluation dont le carnet est l'élément central* »<sup>92</sup>. Les parents et l'élève sont devenus des partenaires. L'école reconnaît de manière explicite que ces deux acteurs ont un rôle à jouer au côté des enseignants. Ces quelques modifications légales changent, de notre point de vue et à elles seules, peu la relation entre les divers acteurs. Par contre au cycle de transition, les changements quant au mode d'orientation mettent en évidence l'importance de devenir partenaire. Sous l'ancien mode d'orientation, au cours de la 5<sup>e</sup> année, « *dès le début du mois de janvier, le maître de classe communique aux parents sa première estimation relative à l'orientation en cours* »<sup>93</sup>. Actuellement, « *les parents sont associés au processus d'orientation* »<sup>94</sup>, et « *en cas de désaccord, la situation est réexaminée avec les parents* »<sup>95</sup>. La législation évolue d'une orientation expliquée aux parents, à une orientation construite avec les parents (en fait la proposition motivée du mois de mai) qui en cas de désaccord doit même être rediscutée.

Au cours du cycle de transition et dans le cadre du partenariat, chaque contact a un rapport direct ou indirect avec l'orientation qui clôt ces deux années.

#### 4.2.2 La place prise par les parents

Les objectifs du partenariat sont selon nous clairs et vont dans le sens des changements souhaités par la réforme qui vise l'épanouissement de l'élève, sa réussite. Elle cherche à garantir une maîtrise des connaissances de base, et plus spécifiquement en fin de 6<sup>e</sup> année à permettre à chaque élève de trouver sa place à l'issue d'un processus

---

<sup>91</sup> *Règlement d'application de Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 31 juillet 1997), Art. 31.

<sup>92</sup> *Règlement d'application de Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 1<sup>er</sup> août 1997), Art. 11.

<sup>93</sup> *Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 31 juillet 1997), Art. 26.

<sup>94</sup> *Loi scolaire du 12 juin 1984* (état au 1<sup>er</sup> août 1997), Art. 26.

<sup>95</sup> *Ibid.*, Art. 26e.

transparent. Pour les parents ces objectifs coïncident de notre point de vue à une exception près. Pour les parents trouver sa place, c'est trouver une bonne place.

Dans la perspective d'une maximisation de la place, donc de la voie, nous avons relevé un certain nombre de moyens utilisés par des parents qui entendent utiliser le partenariat à cette fin. Ces moyens sont basés sur le vécu de collègues. Ils n'ont pas été recueillis de manière systématique par l'intermédiaire de questionnaires ou d'entretiens. Nous n'analysons pas les effets de leur utilisation. Nous présentons ces pratiques sans ordre systématique.

Les parents peuvent tout d'abord discréditer un enseignant. Il arrive parfois qu'un collègue débute son enseignement au cycle de transition ou qu'il soit peu à l'aise avec le système d'évaluation modifié pour la troisième fois. Il sera par exemple possible de contester systématiquement l'évaluation, son barème, en les qualifiant d'arbitraires. Ce n'est pas une pratique nouvelle, des parents contestaient parfois chaque note ou le calcul d'une moyenne. Toujours avec le même objectif de modification d'évaluation, les critiques remontent parfois jusqu'à la direction. La pression des parents s'opère alors indirectement par l'intermédiaire de la hiérarchie. Lorsque des parents emploient ce moyen, c'est souvent dès le début du cycle, rendant la vie de certains enseignants difficile.

Ensuite, les parents peuvent utiliser des avis extérieurs. Ils ont légalement la possibilité de consulter un conseiller en orientation. Le poids des tests de l'orientation professionnelle prend parfois une importance disproportionnée dans l'argumentation des parents, occultant les observations des enseignants construites sur une longue durée. Il arrive que des parents produisent des rapports de psychologues affirmant une surdouce ou une dyslexie. Nous ne contestons pas l'utilité de telles informations mais leur manipulation. Ces rapports peuvent apparaître avant que le maître de classe n'ait rencontré l'enfant : lecture de lettre de parents soulignant les résultats d'un test de QI lors de la conférence des maîtres de rentrée et marquant déjà aux

yeux de celle-ci de manière explicite leur souhait en matière d'orientation. Dans certains cas donc, une pression sur l'orientation naît déjà au début du cycle. D'autres rapports sont produits en fin de cycle, mettant les enseignants voire une conférence des maîtres dans l'embarras par l'apparition d'un élément nouveau. Parfois encore des parents utilisent des certificats médicaux pour justifier ou demander un redoublement. Ils espèrent qu'une année de cycle de plus fournisse une orientation plus en rapport avec leurs vœux. Nous relèverons encore qu'il arrive parfois que des parents prennent un avocat pour défendre leur cause, principalement au moment où il y a recours.

Dans tous les cas, ces pratiques compliquent le partenariat. Certaines d'entre elles ne sont pas nées avec EVM, mais leur emploi est rendu plus aisé dans ce cadre.

### **4.3 Présentation et interprétation des résultats : hypothèse 1**

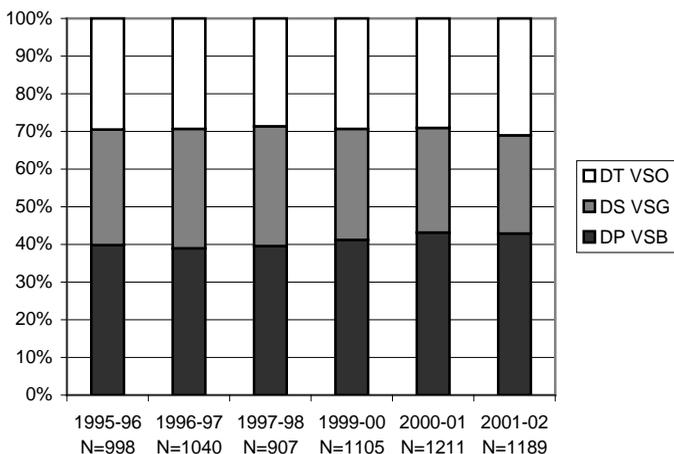
**H. 1** : Depuis l'introduction de la réforme EVM, les enfants de milieux socioculturels élevés sont plus nombreux à être orientés dans les filières les plus exigeantes.

Sur l'ensemble du canton (environ 6000 élèves de 6<sup>e</sup> année), les pourcentages d'enfants orientés en VSB<sup>96</sup> sont de 35,5% (1999-00), 36% (2000-01) et 34,8% (2001-02), alors qu'ils étaient 30,3% en moyenne sur les 5 années précédant la réforme. Dans le cas lausannois (le sixième du canton), la Figure 6 montre également une hausse d'enfants orientés dans la filière académique mais d'amplitude inférieure. La proportion d'enfants orientés en DP et en VSB est supérieure à la moyenne cantonale. Il apparaît donc une hausse, mais

<sup>96</sup> VSB : voie secondaire de baccalauréat, anciennement DP : division prégymnasiale  
VSG : voie secondaire générale, anciennement DS : division supérieure  
VSO : voie secondaire à options, anciennement DT : division terminale à options

moindre, pour des pourcentages qui étaient déjà plus élevés que la moyenne cantonale. Par contre, on constate clairement la diminution du nombre d'enfants orientés dans la voie intermédiaire, pour tomber à moins de 30 % pour l'année scolaire 2001-2002.

**Figure 6**  
**Répartition des orientations entre les trois divisions (DT - DS - DP) ou voies (VSO - VSG - VSB) de 6 volées d'élèves lausannois**

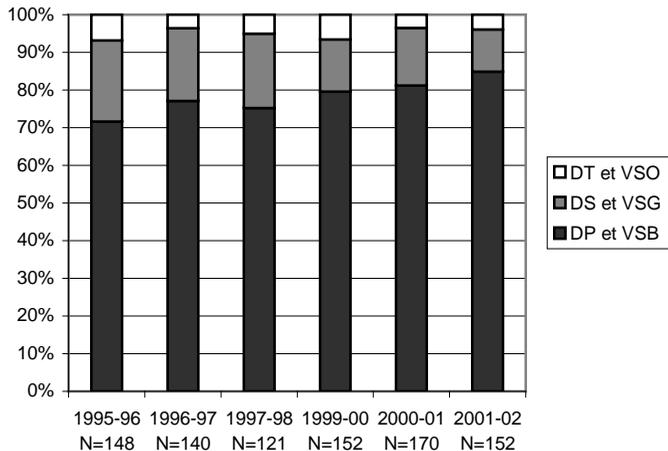


La Figure 7 illustre dans le cas des enfants de cadres supérieurs et dirigeants une progression nette d'orientations vers la voie la plus exigeante (VSB), hausse d'environ 10 % en moyenne et qui semble se renforcer de manière tendancielle. Cette progression dépasse la hausse globale de 3 % du nombre total d'orientations dans cette voie (voir la Figure 6).

La progression correspond à un transfert d'élèves de la filière intermédiaire vers la filière académique. En juillet 2002, les enfants de cadres ne sont plus que 10 % à être orientés en VSG. L'orientation en DT ou VSO reste stable, elle est de l'ordre de 5 %. Ce pourcentage doit correspondre en quelque sorte à un seuil incompressible d'enfants sans facilité scolaire et pour lesquels cette voie semble la plus adéquate pour progresser au mieux.

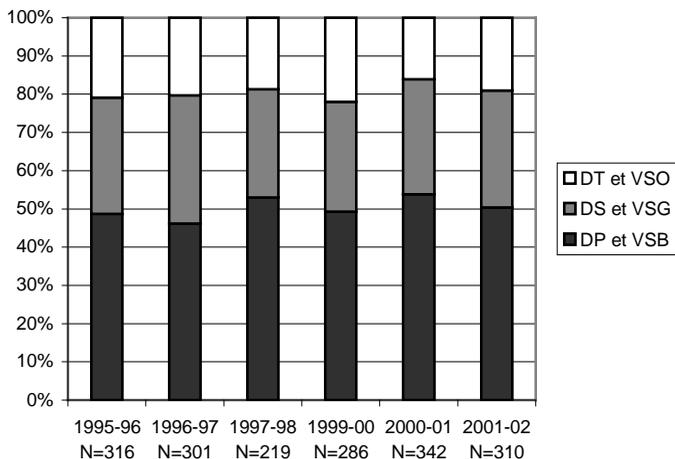
De notre point de vue la proportion encore plus marquée d'enfants orientés en VSB qu'auparavant est le signe que la réforme dans son ensemble donne des outils qui permettent aux parents de mieux épauler leurs enfants. Les parents appartenant à cette catégorie sociale sont de notre point de vue les mieux outillés pour s'en servir.

**Figure 7**  
**Orientation des enfants de cadres supérieurs et dirigeants**



En ce qui concerne les enfants d'employés et de cadres intermédiaires, la Figure 8 montre qu'au niveau lausannois, les répartitions entre les trois filières évoluent très peu indiquant une grande stabilité. La réforme et le nouveau mode d'orientation ne semblent pas avoir eu d'effet sur la répartition des enfants de cette catégorie. Il faut relever que l'érosion constatée précédemment de la voie intermédiaire n'est pas confirmée ici. Nous supposons qu'un grand nombre de parents appartenant à cette catégorie ont suivi cette voie (anciennes primaire supérieure et voies générales du collège). Une relative constance est à souligner en ce qui concerne l'orientation dans la filière académique qui avoisine les 50 %.

**Figure 8**  
**Orientation des enfants d'employés et de cadres intermédiaires**

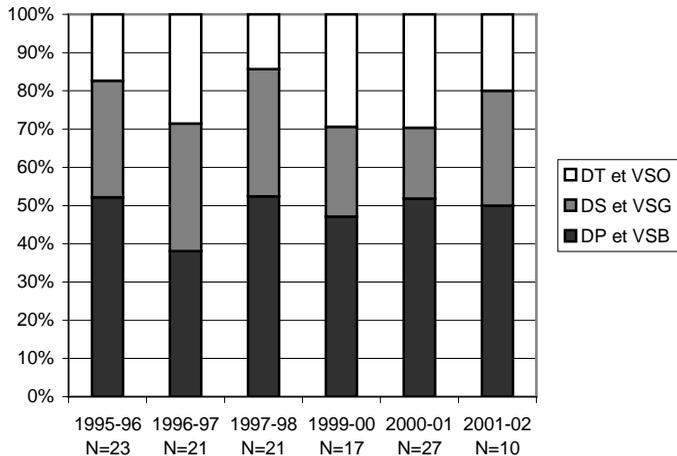


La Figure 9 montre des variations irrégulières dans la répartition des indépendants. Ces variations s'expliquent principalement par des

effectifs très faibles d'enfants appartenant à cette catégorie socioprofessionnelle.

En ce qui concerne les enfants d'ouvriers, la Figure 10 montre que ces enfants bénéficient aussi d'une hausse dans la voie la plus exigeante de l'ordre de 5 % et d'une baisse correspondant à l'érosion de la voie intermédiaire. Nous avons souligné que la hausse s'élevait sur l'ensemble à 3 %, les élèves d'ouvriers profitent donc d'une hausse supérieure. Même si la progression permet un modeste rattrapage, les pourcentages d'enfants orientés en VSB ou DP restent encore largement inférieurs à ceux orientés en VSO ou en DT.

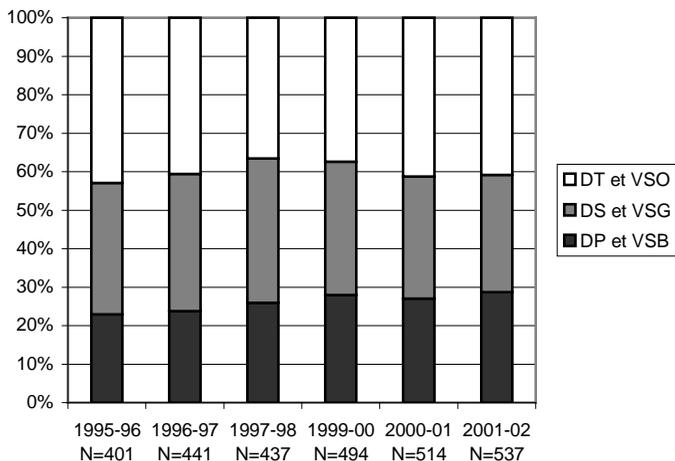
**Figure 9**  
**Orientation des enfants de petits indépendants**



Nous formulons deux hypothèses expliquant cette progression. Nous avons dit à propos des cadres qu'ils sont bien armés pour gérer les

nouveautés introduites par EVM, démultipliant les possibilités d'action. A l'inverse nous pensons que ces nouveaux outils servent peu les parents ouvriers. Premièrement, nous supposons que la progression non négligeable observée est due à ce que nous nommerons *l'effet maître*. Avant EVM, l'orientation était basée sur la moyenne annuelle au dixième. Malgré les encouragements des maîtres, si l'enfant n'obtenait pas ou peu de soutien, il était difficile d'infléchir la moyenne annuelle et donc l'orientation. Avec EVM, les évaluations ne sont qu'une des composantes motivant l'orientation. Les maîtres peuvent faire valoir les progrès réalisés, les capacités à s'adapter face à des situations nouvelles.

**Figure 10**  
**Orientation des enfants d'ouvriers**

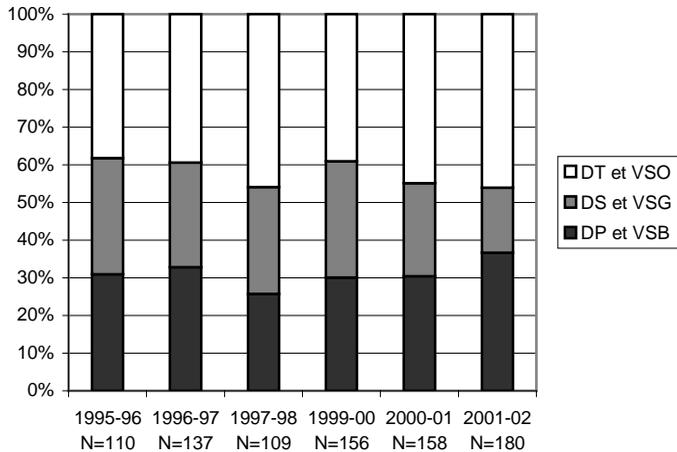


C'est une manière de reconnaître les compétences d'un élève sans se limiter strictement aux évaluations. Deuxièmement, en allant plus loin, nous nous interrogeons sur le rôle de la politisation plutôt à gauche des

maîtres et dans quelle mesure celle-ci favorise dans ce cas les enfants d'ouvriers. Il n'est pas rare d'entendre que tel ou tel enfant "mérite" plus qu'un autre, vu le cadre familial dans lequel il évolue.

En analysant finalement la Figure 11, on constate, à Lausanne, qu'en ce qui concerne les enfants dont les parents sont annoncés sans profession, on assiste essentiellement à un transfert d'élèves de la filière intermédiaire en direction de la filière la moins exigeante. Cela confirme une fois encore l'effritement de la voie intermédiaire qui forme principalement les futurs apprentis.

**Figure 11**  
**Orientation des enfants de parents « sans profession »**



Il faut souligner que cette catégorie dépasse fortement le taux cantonal fourni par le SCRIS. Les familles "sans profession" d'enfants de 6<sup>e</sup> année sont au niveau cantonal 5.4 % de l'ensemble de ces familles. A Lausanne, elles sont près du triple. De la première année scolaire

considérée (1995-96) à la dernière (2001-02), la progression d'enfants appartenant à cette catégorie est plus marquée que la progression générale des effectifs. Elle passe de 110 pour 1995-96 à 180 en 2001-2002, hausse progressive de 11 % à 15 % de parents annoncés sans profession.

Nous interprétons ce phénomène comme :

- une hausse du refus de donner l'information liée à la profession. Les parents refusant d'indiquer la profession appartiendraient plutôt à des catégories sociales élevées, ce qui pourrait expliquer la tendance à la hausse observée d'enfants orientés en VSB.
- Parallèlement, les familles monoparentales sont aussi en augmentation avec des mamans qui sont sans profession ou qui exercent des professions ne nécessitant pas de qualification reconnue. Les enfants de chômeurs sont aussi en progression.

Dans ces deux cas l'environnement familial ou son instabilité ne favorise pas la progression scolaire. Cela pourrait expliquer le transfert observé entre les orientations en VSG en diminution et celles de VSO en augmentation.

Les employeurs ont des besoins en matière de qualification professionnelle de leurs employés sans cesse en mutation. Le nombre de parents qui se remettent à étudier ou qui étudient encore pourrait expliquer cette hausse.

En résumé et en reprenant l'hypothèse que nous avons formulée, à Lausanne, nous constatons que la hausse du nombre d'enfants orientés en VSB est globalement égale à 3 %. Cette hausse profite comme nous le supposons fortement aux enfants de cadres qui sont, en août 2002, 85 % à entrer dans la filière académique dès la 7<sup>e</sup> année (hausse de 10 %). Dans une moindre mesure les enfants d'ouvriers bénéficient aussi d'une hausse supérieure aux 3 %, mais moindre de l'ordre de 5 %. Au contraire, les enfants d'employés ne tirent pas parti de la hausse globale. Les pourcentages d'élèves inscrits dans le privé varient peu. Le Tableau 4 (voir le sous-chapitre 3.3.1) montre des pourcentages des

parts du privé avant EVM de 4.8 %, 3.8 % et 3.9 % en 6<sup>e</sup> année avant EVM et de 3.9 % et 5.5 % en 7<sup>e</sup> année dès la mise en œuvre de la réforme. Il y a bien un bond après un premier taux identique à ceux enregistrés avant EVM. Pour Lausanne cela pourrait représenter environ 20<sup>97</sup> élèves de plus qui quittent l'école publique pour une école privée en août 2001 par rapport à août 2000. Ces 20 élèves pourraient tous être des enfants de cadres déçus par une orientation qui n'était pas en adéquation avec leurs aspirations. Parmi les 128 élèves dont nous avons suivi l'évolution de l'orientation, nous savons que trois ont quitté le public pour rejoindre une école privée. Il s'agit d'un enfant de cadres, d'un autre d'employés et d'un dernier d'indépendants. Il est néanmoins probable que parmi les 20 élèves considérés plus haut et qui auraient quitté l'école publique, une majorité appartienne aux enfants de cadres. De plus en école privée, il est plus facile de choisir la filière donc la VSB<sup>98</sup>.

La première hypothèse est donc clairement confirmée. On assiste ainsi à une conquête de la VSB par les enfants de cadres et un rattrapage d'enfants d'ouvriers. Dans le sous-chapitre 4.6 nous verrons s'il s'agit d'une reconquête en comparaison avec 1967.

#### **4.4 Présentation et interprétation des résultats : hypothèse 2**

**H. 2** : Les parents des milieux socio culturellement favorisés influencent la décision d'orientation.

---

<sup>97</sup> Ces 20 élèves ne sont pas des cas de départs avérés en privé, avec les données lausannoises dont nous disposons, nous ne sommes pas en mesure d'en connaître le nombre. Ce nombre est déterminé en proportion avec la population scolaire lausannoise.

<sup>98</sup> En général, les écoles privées offrent aussi des filières dont les labels correspondent aux dénominations de l'école publique.

Rappelons que l'échantillon considéré est composé de 7 classes de 6<sup>e</sup> année de l'année scolaire 2001-2002. 4 classes proviennent de 2 communes rurales de l'agglomération lausannoise, 3 classes appartiennent à 3 établissements lausannois pour un total de 128 élèves. Cet échantillon représente 2 % de la volée totale d'environ 6'000 élèves. L'objectif du départ était d'obtenir les données pour les 1000 élèves lausannois. En fin d'année scolaire, les maîtres de classe de 6<sup>e</sup> année sont très chargés. Seuls 7 volontaires ont collecté les données.

Les données du SCRIS montrent que notre échantillon de 128 élèves surestime les cadres pour sous-estimer les employés. Selon nous, cela n'influence pas négativement les résultats ; au contraire, cela donne un échantillon d'enfants de cadres raisonnable. Les résultats nous donneront une image de la réalité. Ces données contiennent les professions du représentant légal (en général le père) ainsi que l'évolution de l'orientation depuis le mois de février entre les avis des maîtres et les souhaits des parents, jusqu'à la décision finale d'orientation prise par la conférence des maîtres à la fin du mois de juin (voir l'Annexe 4).

Comme nous l'avons indiqué dans le sous-chapitre 3.4.5, nous avons utilisé la typologie utilisée par le SRED pour classer les parents. Pour rappel nous avons abrégé les 5 catégories : CADRES, EMPLOYES, INDEPENDANTS, OUVRIERS et SANS (profession). Pour faciliter la lecture des tableaux qui vont suivre nous présentons une typologie de l'évolution de l'orientation en fonction de deux critères.

- (1) Y a-t-il accord ou désaccord à propos de l'orientation proposée ?
- (2) Y a-t-il progrès de l'élève ?

Pour compléter le panorama qui va suivre des cas de figure nous rappelons la signification des abréviations des 3 types de voies dès le 7<sup>e</sup> degré.

- VSO : voie secondaire à option, voie la moins exigeante ;
- VSG : voie secondaire générale, voie intermédiaire ;
- VSB : voie secondaire de baccalauréat, voie la plus « prestigieuse » ;

- VSO - VSG ou VSG - VSB : cela signifie qu'en fin de parcours les parents pourront choisir entre les deux voies et que les maîtres hésitent.

S'il y a des progrès suffisants, quelle que soit la proposition d'orientation et quelle que soit la position des parents l'orientation va changer.

Si les progrès sont peu marqués ou qu'il n'y en a pas, en cas d'accord l'orientation ne va pas changer. Par contre en cas de désaccord pour une voie ascendante, selon notre hypothèse, il est possible que l'orientation se modifie sous l'effet de la pression. En cas de désaccord pour une voie descendante, ce sont les parents qui choisiront la voie. A notre connaissance il n'existe pas de situation dans laquelle une conférence des maîtres aurait imposé une voie plus exigeante à des parents souhaitant une voie moins exigeante.

Si finalement les progrès sont « négatifs » et que la proposition d'orientation était ouverte du type VSO - VSG ou VSG - VSB, il est possible que l'orientation évolue de manière descendante ou reste ouverte selon la pression des parents. Des cas d'accord peuvent se transformer en cas de désaccord si la proposition du mois de mai évolue vers le bas.

En résumé, dès le mois de février, la proposition d'orientation (elle se nomme la première estimation) peut déjà être définitive ; c'est-à-dire qu'elle n'évoluera pas soit parce qu'il y a déjà consensus (accord), soit que le consensus (suivant l'avis des maîtres) arrivera plus tard, soit finalement que le consensus n'a pas été trouvé, que la conférence des maîtres a tranché suivant l'avis des maîtres et que malgré la persistance du désaccord les parents n'ont pas recouru contre cette décision.

#### **4.4.1 La première estimation d'orientation et l'inexistence de quotas**

La première estimation d'orientation (*PEO*) donne la première répartition des élèves selon les quatre critères et les trois voies. Ce sera

notre point de départ pour la première hypothèse. Cette première estimation est en principe indépendante de l'avis des parents. Il faut rappeler que le maître de classe a déjà rencontré les parents. Lors de ces entretiens le maître de classe sent déjà les désaccords potentiels et peut, au moment du premier conseil de classe d'orientation, intégrer cette donnée de manière consciente ou inconsciente.

En analysant le Tableau 9, au moment de la première estimation, on constate d'abord une certaine homogénéité en ce qui concerne les pourcentages d'orientation dans la voie intermédiaire (VSO - VSG et VSG) de l'ordre de 25 %. Hormis les enfants de cadres, les orientations en VSO sont également aussi similaires, environ 40 %. Par contre en ce qui concerne la voie la plus exigeante, plus on s'élève dans l'échelle sociale plus les pourcentages s'élèvent (du simple au triple). Avant toute influence des parents sur cette première estimation d'orientation, les enfants de cadres semblent donc mieux tirer parti du système scolaire. On peut aussi émettre l'hypothèse que les maîtres intègrent déjà les risques de confrontation avec les parents cadres, en étant d'emblée plus "généreux" avec ces enfants.

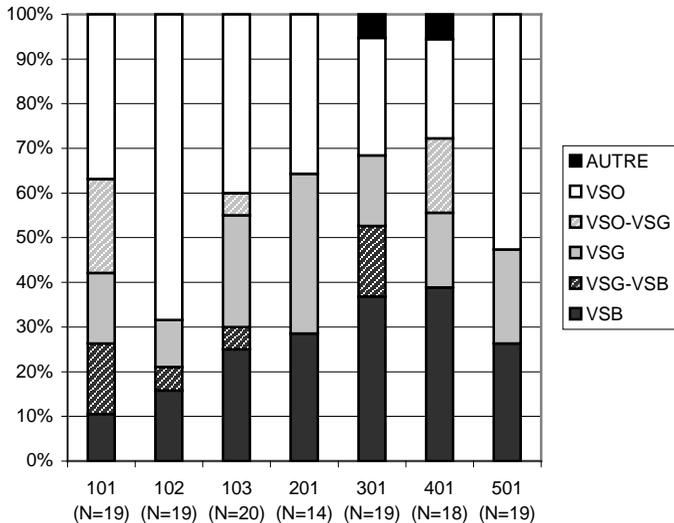
**Tableau 9**  
**Orientation des élèves selon les trois voies au moment de la première estimation (PEO)**

<i>PEO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN		OUVRIERS		SANS		TOTAL	
AUTRES							2	3.9%			2	1.6%
VSO	3	16.7%	17	40.5%	5	38.5%	23	45.1%	4	100 %	52	40.6%
VSO - VSG			1	2.4%	1	7.7%	6	11.8%			8	6.3%
VSG	4	22.2%	9	21.4%	3	23.1%	9	17.6%			25	19.5%
VSG - VSB	4	22.2%	2	4.8%	1	7.7%	1	2.0%			8	6.3%
VSB	7	38.9%	13	31.0%	3	23.1%	10	19.6%			33	25.8%
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>		<b>42</b>		<b>13</b>		<b>51</b>		<b>4</b>		<b>128</b>	

Nous nous étions posés la question quant à l'existence de quotas, c'est-à-dire d'un nombre d'enfants qu'il faudrait orienter dans les trois voies

selon des objectifs explicites ou non. La Figure 12 semble démentir totalement l'existence de tels quotas.

**Figure 12**  
**Première estimation : répartition des orientations par classe**

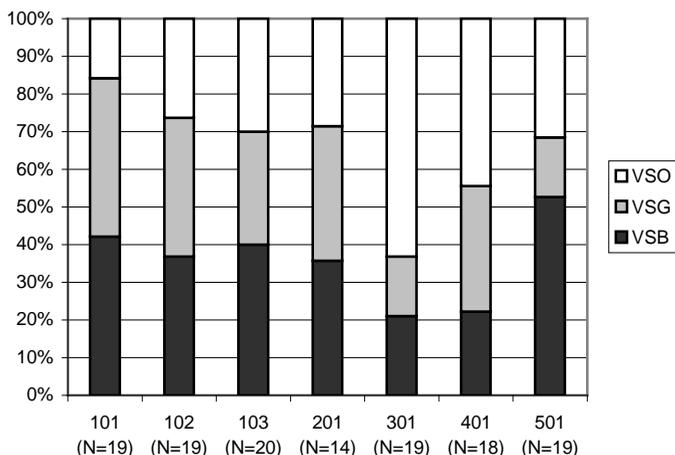


En excluant la classe 102, qui a une répartition qui s'écarte fortement des autres, on constate qu'au moment de la première estimation, les orientations en VSB varient d'une classe à l'autre du simple au triple. En y ajoutant les orientations VSG - VSB la variation est du simple au double. Les orientations VSG et VSO varient au moins du simple au double. De plus, si elle est appliquée de manière correcte, la procédure d'orientation elle-même s'oppose selon nous à répartir les enfants selon des proportions prédéterminées. Chaque élève est orienté pour lui-même, il doit trouver sa place. Il n'est pas orienté en comparaison avec

l'ensemble de la classe ou de l'établissement. En cas d'hésitation, les profils des élèves sont comparés entre eux pour confirmer ou infirmer l'orientation.

La Figure 13 indiquant les décisions d'orientations dans les trois voies par classe confirme une orientation hors quotas. Pour chaque voie on observe des variations allant du simple au double.

**Figure 13**  
**Décision d'orientation : répartition par classe**



#### 4.4.2 L'orientation au moment de la première estimation au mois de février 2002 vue par les parents

A l'issue de la première estimation du mois de février, que les parents acceptent ou non ce premier avis des maîtres, globalement, moins d'une orientation sur cinq va changer de manière ascendante ou descendante,

au cours du processus. 85 % des orientations sont donc déjà définitives<sup>99</sup>.

En se référant à l'Annexe 9 et au Tableau 10, on voit qu'au stade de la première estimation, l'orientation en VSO reste inacceptable. On observe pratiquement autant de désaccords (24) que d'accords immédiats (27). D'ailleurs plus de la moitié des désaccords concerne cette voie. Dans la catégorie des employés, ce sont 10 désaccords pour 7 accords, dans celle des ouvriers 11 désaccords pour 12 accords.

**Tableau 10**  
**Pourcentage de désaccords après la première estimation (PEO)**

<i>PEO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN		OUVRIERS		SANS	TOTAL	
VSO	1	5.6%	10	23.8%	1	7.7%	11	21.6%	1	24 18.8%	
VSO - VSG			1	2.4%			3	5.9%		4 3.1%	
VSG	3	16.7%	5	11.9%			2	3.9%		10 7.8%	
VSG - VSB	2	11.1%	1	2.4%	1	7.7%				4 3.1%	
VSB			1	2.4%						1 0.8%	
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>33.3%</b>	<b>18</b>	<b>40.5%</b>	<b>2</b>	<b>15.4%</b>	<b>16</b>	<b>31.4%</b>	<b>1</b>	<b>25%</b>	<b>43 32.8%</b>

Une orientation en VSG semble plus acceptable puisque le nombre d'accords immédiats (17) correspond presque au double des désaccords (11), qui sont répartis entre les cadres (3), les employés (6) et les ouvriers (2). En pourcentage les cadres et les employés contestent fortement cette orientation (16,7 %, respectivement 14,1 %) alors que les ouvriers la contestent moins (3,9 %). Il faut encore relever que parmi les désaccords VSO - VSG, les trois désaccords des ouvriers sont particuliers. C'est ce que nous appellerons des demi désaccords. Il n'est pas question de minimiser l'importance de ceux-ci. Les parents contestent le risque de voir l'orientation se modifier de manière descendante, on retrouve le côté inacceptable de la VSO. Les accords

<sup>99</sup> Pour plus de détails, voir l'Annexe 9 : correspondance entre première estimation et décision.

immédiats en VSG sont peu nombreux : 1 seul pour les cadres (sur 7 orientations au final en VSG), 4 (sur 9) pour les employés et 9 (sur 18) pour les ouvriers. Une orientation en VSG semble trois fois plus acceptable aux yeux des ouvriers qu'à ceux des cadres. Aux yeux des ouvriers une orientation en VSG peut déjà être ressentie comme une ascension sociale pour leurs enfants au contraire des cadres. Comme les 3 « demi désaccords » évoqués plus haut, les parents d'un enfant (cadre) contestent une proposition VSG - VSB pour assurer une orientation en VSB ou pour éviter la VSG.

Les indépendants qui sont peu nombreux dans notre échantillon (13 enfants) contestent faiblement la première estimation d'orientation. Au mois de mai, il y aura même accord dans tous les cas. Cela s'explique selon nous par une perception des enjeux différente qui se concrétise par le fait que ces parents ont souvent suivi eux-mêmes cette voie (l'école primaire), qu'ils ont peu de temps à consacrer à leurs enfants<sup>100</sup>, qu'ils sont souvent de nationalité étrangère et qu'ils ont par conséquent suivi un système scolaire différent.

Il faut relever que dans 4 situations<sup>101</sup> (3 % des orientations), les enfants auraient pu aller en VSB. Les parents ont choisi finalement une VSG. Cela s'explique pour trois cas, par le cadre rural : une VSB implique des trajets longs en bus jusqu'à Lausanne avec l'insertion dans un grand établissement. Cela reflète à la fois la peur de la nouveauté, du changement et l'attachement à l'Ecole du lieu, du village. Comme nous le verrons dans le sous-chapitre 4.6.2, le lieu d'habitation reste encore un obstacle lorsqu'il faut changer d'établissement pour suivre une VSB.

Le dernier tableau (Tableau 11) montre que sur les 39 désaccords pour une voie plus exigeante, 14 déboucheront sur une modification de la position des enseignants. Les parents imposent leurs souhaits avec un taux de réussite de 36 %.

---

<sup>100</sup> Les données de notre échantillon analysées dans le sous-chapitre 4.5.1 mettent en évidence ce point.

<sup>101</sup> 1 enfant de CADRES, 2 enfants d'EMPLOYES et 1 enfant d'INDEPENDANTS.

**Tableau 11**  
**Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation va changer vers une voie plus exigeante (VSO→VSG et VSG→VSB) ou moins exigeante (VSG→VSB) : cas où les parents contestent la première estimation**

<i>PEO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN	OUVRIERS		SANS	TOTAL
VSO→VSG	1	5.6%	1	2.4%		5	9.8%		7 5.5%
VSG→VSB			3	7.1%		2	3.9%		5 3.9%
VSB→VSG			1	2.4%	1 7.7%				2 1.6%
TOTAL	1	5.6%	5	11.9%	1 7.7%	7	13.7%		14 10.9%

#### 4.4.3 L'orientation au moment de la proposition motivée au mois de mai 2002

Au moment de la proposition motivée, les orientations définitives en accord avec les parents progressent. Elles passent de 80 à 103<sup>102</sup> et augmentent d'un quart. Le nombre d'orientations définitives pour lesquelles les parents manifestent toujours un désaccord est divisé par deux par rapport à la situation de la première estimation par transferts vers des accords. Lors de la première estimation, 84.4 % des orientations sont définitives alors qu'à la proposition motivée 89.9 % des propositions d'orientations sont définitives.

A la proposition motivée, et comme le montre le Tableau 12, le nombre de désaccords passe de 28,1 % au moment de la première estimation à 18 %. Parmi ces 18 % restant, la moitié des orientations va encore évoluer : les maîtres vont suivre l'avis des parents. Les désaccords restent forts pour les employés et les ouvriers, c'est toujours la VSO qui est difficile à accepter, 16 désaccords sur 23 concernent cette orientation.

Le Tableau 13 indique que ce sont les ouvriers qui vont bénéficier du plus de modifications d'orientations, 6 modifications pour 9 désaccords

<sup>102</sup> Ces chiffres sont tirés de l'Annexe 9 et de l'Annexe 10.

(deux tiers). Les employés verront 3 modifications sur les 11 contestations (environ un tiers).

**Tableau 12**  
**Pourcentage de désaccords restant au moment de la proposition motivée (PMO)**

<i>PMO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN	OUVRIERS		SANS		TOTAL
VSO	1	5.6 %	7	16.7 %		7	13.7 %	1	25 %	16 12.5%
VSO - VSG ou VSG	1	5.6 %	3	7.1 %		2	3.9 %			6 4.7%
VSG - VSB ou VSB				1 2.4 %						1 0.8%
TOTAL	2	11.1 %	11	26.2 %		9	17.6 %	1	25 %	23 18.0%

**Tableau 13**  
**Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation va changer vers une voie plus exigeante (VSO→VSG et VSG→VSB) : cas où les parents contestent la proposition motivée**

<i>PMO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN	OUVRIERS		SANS		TOTAL
VSO→VSG	1	5.6 %	1	2.4 %		4	7.8 %			6 4.7 %
VSG→VSB			2	4.8 %		2	3.9 %			4 3.1 %
TOTAL	1	5.6 %	3	7.1 %		6	11.8 %			10 7.8 %

#### 4.4.4 De la proposition motivée à la décision de la conférence des maîtres

Au mois de mai, les parents ont reçu la proposition motivée, qu'ils ont soit acceptée (dans 89,9 % des cas) soit rejetée. Dans les situations de désaccords, le maître de classe va rencontrer les parents pour expliquer la position du conseil de classe. A l'issue de cette rencontre, des parents vont parfois accepter l'avis des maîtres : ils ont compris les arguments des enseignants ou se sont résignés. Dans notre échantillon, seules deux familles se sont ralliées à l'avis des maîtres. Il subsiste ainsi 21 désaccords. Le Tableau 14 décrit les modifications qui vont intervenir à l'issue du dernier conseil de classe. A cette occasion les maîtres traitent

essentiellement les désaccords. Soit ils confirment la proposition du mois de mai, soit au contraire ils modifient l'orientation.

**Tableau 14**  
**Modifications d'orientation lors du dernier conseil de classe**

	CADRES	EMPLOYES	INDEPEN	OUVRIERS	SANS	TOTAL
VSO→VSG	1 sur 1	1 sur 5		4 sur 7	0 sur 1	6 sur 14
VSG→VSB	0 sur 1	2 sur 3		2 sur 2		4 sur 6
VSB→VSG		0 sur 1				0 sur 1
TOTAL	1 sur 2	3 sur 9		6 sur 9	0 sur 1	10 sur 21

Dans 10 cas, les maîtres vont modifier la proposition d'orientation, ce sont les enfants d'ouvriers qui majoritairement en bénéficient, 4 enfants sur 7 iront en VSG à la place d'une VSO.

Lors de ce dernier conseil, les maîtres ont une dernière fois cherché à convaincre les parents du bien fondé d'une orientation en VSB, sans succès.

Après ce conseil, une famille accepte ou se résigne. Il reste ainsi 10 désaccords (7 % sur l'ensemble des orientations) que les conférences des maîtres devront trancher. Les conférences des maîtres vont confirmer toutes ces orientations. Une famille d'ouvrier fera recours, refusant l'orientation en VSO et souhaitant une orientation en VSB. Le Département rejettera le recours. Le Tableau 15 donne un aperçu de la répartition définitive des orientations.

**Tableau 15**  
**Orientations définitives**

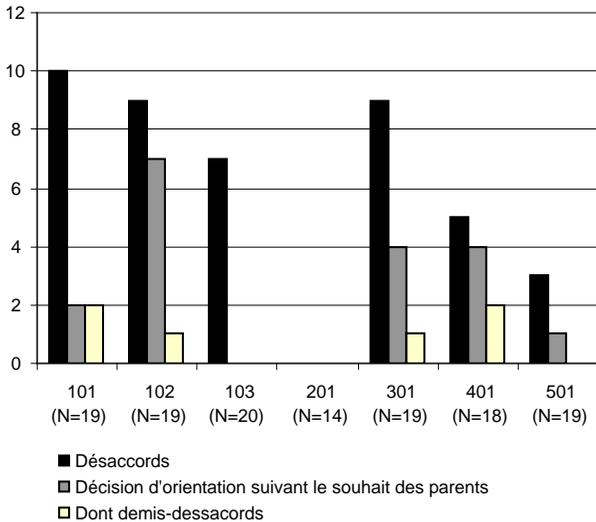
	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN		OUVRIERS		SANS		TOTAL	
VSO	1	5.6 %	16	38.1 %	6	42.6 %	19	37.3 %	4	100.0 %	46	35.9 %
VSG	7	38.9 %	9	21.4 %	4	30.8 %	18	35.3 %			38	29.7 %
VSB	10	55.6 %	17	40.5 %	3	23.1 %	14	27.5 %			44	34.4 %

Ceux pour qui les orientations en VSO et VSG sont les plus inacceptables sont les employés et les ouvriers. Pour les employés et les ouvriers : les désaccords restent forts jusqu'à la proposition motivée. Les cadres obtiennent peu de modifications : nous supposons qu'ils comprennent plus rapidement les difficultés de leurs enfants et se satisfont de l'orientation, ou qu'ils ont d'emblée décidé d'inscrire leur enfant en VSB dans une école privée. Dans notre échantillon, 1 seul enfant de cadre entrera en 7VSO. Pour les employés et les ouvriers, les orientations en VSO sont, nous l'avons dit, peu acceptables. Ces parents n'ont pas nécessairement d'alternative en cas de désaccord. Sortir l'enfant de l'école publique et l'inscrire dans une école privée représente un sacrifice financier considérable. Face à cette difficulté pécuniaire reste l'opposition à l'avis des maîtres.

Nous avons supposé que les parents des milieux socio culturellement favorisés influençaient la décision d'orientation. Force est de constater que dans notre échantillon, s'ils influencent l'issue de l'orientation, ils ne sont pas seuls à y parvenir et y parviennent moins fortement que les ouvriers et les employés. Nous avons vu que les ouvriers parviennent aussi à influencer l'orientation en contestant celle-ci sur la durée. Par leur persévérance, ils doublent, en proportion du nombre d'élèves, le nombre de modifications d'orientations obtenues par les cadres. Dans une proportion semblable aux ouvriers, les employés parviennent aussi à modifier la décision finale. Les ouvriers modifient plutôt des orientations VSO en VSG alors que les employés modifient des orientations VSG en VSB. Pour les cadres la répartition initiale de VSB ou VSG - VSB change peu, par contre les VSO fondent. C'est sans doute dans ces situations que les cadres vont faire le forcing pour éviter cette orientation à tout prix.

#### 4.4.5 Evolution des désaccords par classe : l'influence du maître de classe

**Figure 14**  
**Désaccords au moment de la première estimation : répartition par classe**



La Figure 14 met en exergue que de manière globale les enseignants avec une longue expérience<sup>103</sup> (classes 201 à 501) sont confrontés à moins de désaccords au cours de la procédure que des enseignants moins expérimentés. Par contre au sein de cette catégorie de maîtres, on observe des variations importantes allant de 9 à rien en passant par 5 et

<sup>103</sup> Rappelons que nous avons défini des expériences longues (dès 20 ans d'enseignement), moyennes (autour de 10 ans) et courtes (moins de 5 ans).

3 désaccords. Les changements d'orientation nous paraissent intéressants. Des deux enseignants à courte expérience (classes 102 et 103), l'une a cédé 7 fois sur 9 alors que l'autre aucune fois sur 7. On observe des écarts similaires parmi les enseignants expérimentés.

Selon ces observations, il n'existe pas de tendance marquée due à l'expérience ou au sexe de l'enseignant. Nous rappellerons simplement que l'orientation est une construction collégiale de l'ensemble des maîtres de l'élève. Certes, le maître de classe a un poids particulier, mais il lui arrive souvent de devoir présenter aux parents une position qui n'est pas la sienne.

#### **4.5 Présentation et interprétation des résultats : hypothèses 3.1 et 3.2**

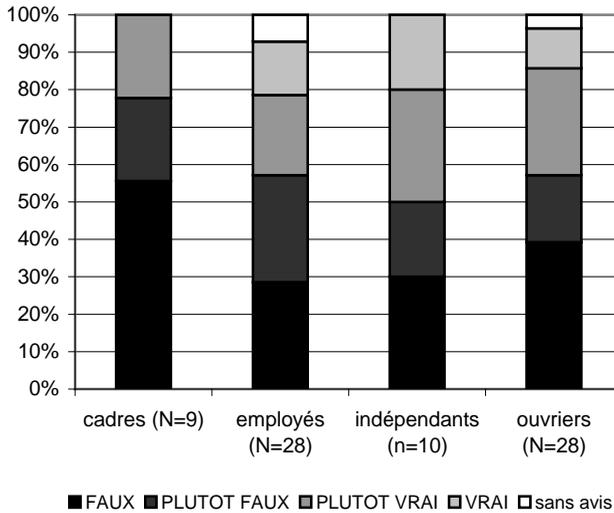
**H. 3.1 :** Les parents des milieux socio culturellement favorisés soutiennent leur enfant à domicile et influencent l'orientation.

**H. 3.2 :** Les parents des milieux socio culturellement favorisés utilisent le partenariat pour influencer l'orientation de leur enfant.

##### **4.5.1 Le soutien comme levier d'action**

Les parents aident leur enfant à domicile, en faisant les devoirs avec eux, en préparant les tests. Sur la base des questionnaires des parents et des élèves nous analysons l'utilisation du soutien. Pour soutenir son enfant il faut en premier lieu disposer de temps, les devoirs nécessitent cette ressource. Deuxièmement il faut détenir un certain nombre de compétences pour comprendre les tâches puis donner des explications. Finalement, si ces ressources manquent, l'argent peut compenser l'absence de temps ou de compétences en chargeant une personne extérieure à la famille de reprendre ce rôle. Nous nous limiterons aux deux premières ressources, les indications sur l'utilisation de cours privé sont trop peu nombreuses.

**Figure 15**  
**Concernant les devoirs et le soutien scolaire : « nous manquons de temps »**



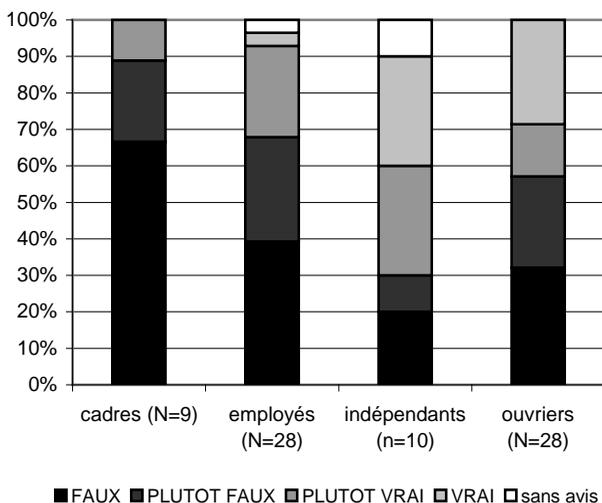
A la question du temps dont disposent les parents pour aider les enfants à domicile, sur les 75 parents, la lecture de la Figure 15 montre de façon claire que dans notre échantillon les parents cadres bénéficient de plus de temps que les autres catégories. Ils disposent d'au moins 20 % de plus de temps pour soutenir leur enfant. En analysant les taux d'activité des parents, nous avons calculé ce que nous avons appelé *le temps moyen à disposition à domicile*<sup>104</sup> de chaque catégorie sociale. Ces temps moyens à disposition à domicile calculés sont de 79 % pour les cadres, 59 % pour les employés, 65 % pour les indépendants et 51

<sup>104</sup> Pour chaque ménage nous avons soustrait à 200 % les taux d'activité des deux parents (à 100 % si la famille est monoparentale), puis nous avons calculé la moyenne de ces valeurs pour chaque catégorie.

% pour ouvriers. Ces écarts de temps à disposition confirment et expliquent les réponses des parents quant à leur disponibilité en temps pour soutenir leur enfant à domicile.

La Figure 16 indique clairement que les parents cadres estiment à pratiquement 90 % détenir les compétences nécessaires pour soutenir leur enfant. Ces pourcentages diminuent de 20 % chez les employés, et 30 % chez les ouvriers. Les indépendants ne sont que 30 % à affirmer pouvoir aider leur enfant à la maison.

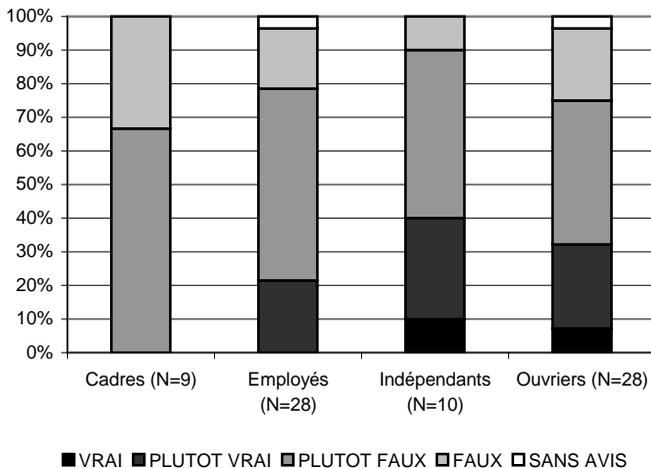
**Figure 16**  
**En ce qui concerne les devoirs et le soutien scolaire : « nous n'avons pas de connaissance suffisante de la matière »**



Les cadres cumulent donc les avantages de disposer de plus de temps et de plus de compétences que les autres catégories sociales. Au contraire

des autres, ils ne jugent pas que les devoirs soient trop compliqués (voir la Figure 17). Nous interprétons ces réponses de deux manières. C'est encore une fois le signe de leur disponibilité, mais c'est aussi celui d'une autonomie plus prononcée chez leurs enfants qui sont capables, plus que les autres, de réaliser seuls les devoirs. C'est selon nous la confirmation de *l'effet Mathieu* que nous avons évoqué précédemment : un avantage en amène un autre.

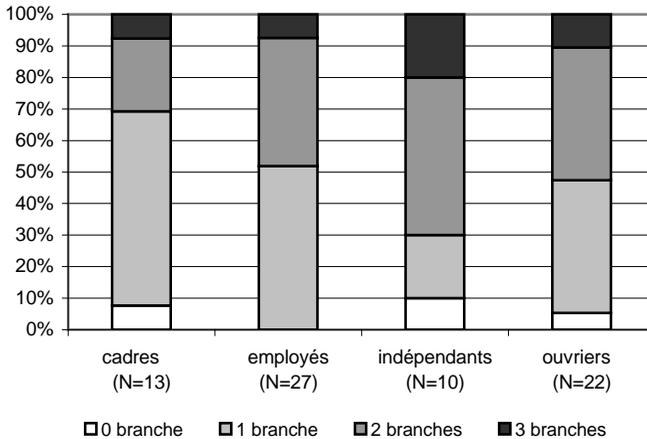
**Figure 17**  
**Concernant les devoirs et le soutien scolaire : « les devoirs sont trop compliqués et nécessitent trop souvent notre aide »**



Selon notre analyse, ces différences expliquent les écarts d'orientation au moment de la première estimation. Dans notre échantillon, les enfants de cadres sont déjà 60 % à être orientés soit directement en VSB soit avec une orientation ouverte VSG - VSB. Pour les autres catégories ces pourcentages sont de l'ordre de 30 % voir 20 % pour les enfants

d'ouvriers. Ces avantages que sont le temps et les compétences ne datent pas du cycle de transition. Ces parents soutiennent leur enfant dès l'école enfantine. Ils sont disponibles et prêts à transmettre leurs propres connaissances : leur apprenant à lire, à écrire et à compter, creusant année après année un écart rendu visible au moment de l'orientation.

**Figure 18**  
**A propos du soutien à domicile en français, en allemand et en mathématiques :**  
**« j'ai besoin d'un soutien dans 0 à 3 branches »**



Le point de vue de l'élève s'écarte peu des constatations précédentes, les enfants de cadres ont besoin de moins de soutien. La Figure 18 montre que lorsque l'on interroge les enfants sur le soutien qu'ils reçoivent en français, en allemand et en mathématiques, on observe que les enfants de cadres reconnaissent majoritairement (70 %) n'avoir besoin d'un tel soutien que dans l'une des trois branches. Les enfants d'employés et

d'ouvriers ont dans 50 % des cas besoin d'un soutien dans au moins 2 branches, ce taux s'élève à 70 % pour les enfants d'indépendants.

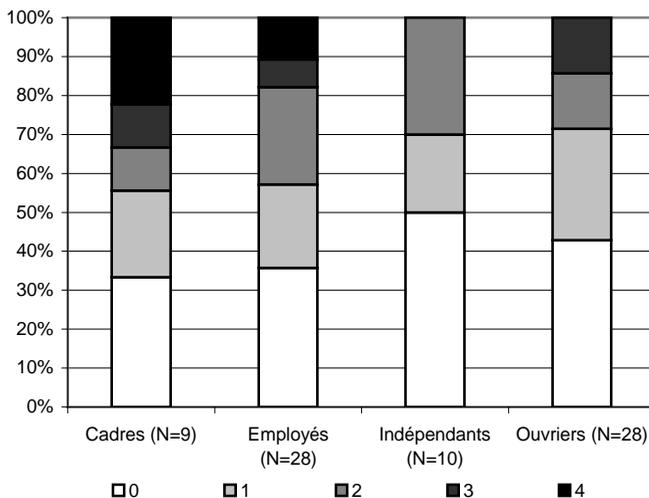
#### **4.5.2 Le partenariat comme levier d'action**

Ce sous-chapitre montre, avant d'entrer dans le processus d'orientation, dans quelle mesure le partenariat avec les enseignants permet aux parents d'influencer l'issue de l'orientation. Le partenariat influence en premier lieu le soutien puis par la suite le processus d'orientation. Pour mesurer l'utilisation du partenariat pour améliorer le soutien nous avons analysé la fréquence des contacts entre les parents et les enseignants en général. Plus les contacts sont nombreux plus les parents utilisent le partenariat pour soutenir leur enfant.

La Figure 19 indique que ceux qui sollicitent le plus les enseignants sont les cadres qui les rencontrent souvent trois voir quatre fois. Suivent les employés et les ouvriers. Les indépendants prennent peu de contacts avec les enseignants, la moitié des parents de cette catégorie ne sollicite aucun entretien. En matière de soutien, nous avons observé une nette disparité entre les cadres qui épaulaient plus fortement leur enfant que les autres catégories socio-professionnelles. Dans le cas du partenariat, les disparités sont moins nettes. Dans l'ensemble, 60 % des parents contactent les enseignants. Les parents trouvent toutes catégories confondues que ces contacts sont utiles à 90 %. C'est-à-dire que le partenariat est positif et qu'il répond aux besoins d'une grande majorité de parents.

Même si les cadres sollicitent légèrement plus d'entretiens, sollicitation accrue qui s'explique par la disponibilité plus grande mise en évidence précédemment, mais aussi par la perception de l'enjeu du soutien, les parents dans leur grande majorité apprécient l'utilité des contacts et du partenariat en général. Moins que le temps et les compétences nécessaires au soutien, le partenariat semble utilisé par tous les parents avec une plus value indiquée par l'utilité retirée de celui-ci.

**Figure 19**  
**Nombre d'entretiens sollicités par les parents au cours du cycle de transition**  
**avant le début du processus d'orientation**



#### 4.6 Comparaison entre le début du XXIème siècle et 1967 : de l'importance dans le canton de Vaud du sexe de l'élève, de son lieu d'habitation et du statut social des parents sur l'accès à la filière académique

En 1967, Gonvers avait montré le rôle du sexe des enfants, du lieu d'habitation et du statut social des parents quant aux chances d'accès au collège, filière la plus exigeante de l'époque. Qu'en est-il aujourd'hui ? Cette question n'a pas de lien avec EVM, il serait difficile d'observer une influence de la réforme sur ce point. Etant donné que nous avons évoqué l'influence en 1967 de ces trois facteurs, il nous paraît

intéressant de compléter les analyses présentées jusqu'ici par leur poids respectif un tiers de siècle plus tard.

#### 4.6.1 Influence du sexe

Pour l'année scolaire 2000-2001<sup>105</sup>, on observe dans le Tableau 16 que les filles sont plus nombreuses à être orientées dans la filière académique (VSB) ainsi que dans la voie intermédiaire (VSG). La situation s'est donc inversée par rapport à 1967 (voir à ce propos le Tableau 1 du sous-chapitre 2.2). Pour l'expliquer, nous nous limiterons à rappeler qu'en 1967, l'entrée au collège s'effectuait à l'issue d'un examen, les garçons bénéficiant d'un barème moins sévère que celui appliqué aux filles.

**Tableau 16**  
**Pourcentage de filles et de garçons dans les trois voies en août 2002**

	Filles	Garçons
VSO	43,2 %	56,7 %
VSG	52,0 %	48,0 %
VSB	55,8 %	44,2 %

#### 4.6.2 Influence du lieu d'habitation

Nous avons analysé la provenance géographique des élèves de 7VSB au 1<sup>er</sup> octobre 2002. Le canton est partagé en 10 régions que nous avons classées en trois catégories : rurale, mi-urbaine ou urbaine<sup>106</sup>. La Figure 20 montre que l'éloignement géographique du lieu d'habitation à un établissement offrant les trois voies reste discriminant. Ils sont un tiers

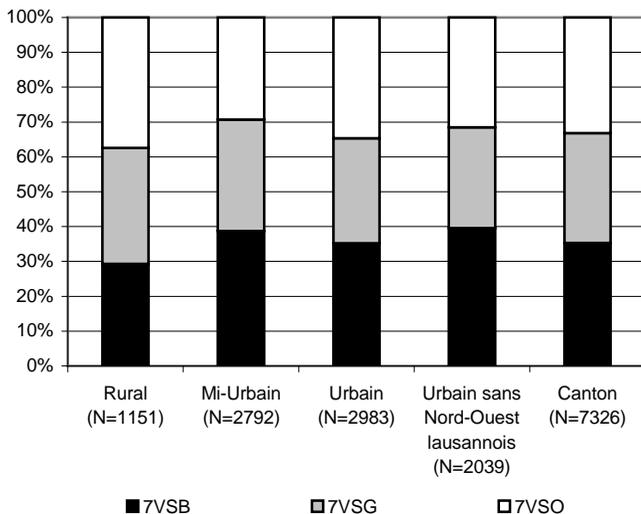
<sup>105</sup> Blanchet Alex, 2001, *Le processus d'orientation en 2001*, Deux points : « ouvrez les guillemets, n°16, URSP, Lausanne, p.17.

<sup>106</sup> Les trois régions rurales : les Alpes vaudoises, la Broye et Jura-Gros-de-Vaud, Les quatre régions mi-urbaines : la Dôle (Nyon, Gland et Rolle), Lavaux (Pully et Lutry), Venoge-Lac (Morges) et Jura-Lac (Yverdon), les trois régions urbaines : Lausanne, la Riviera et le Nord-Ouest lausannois.

de plus à fréquenter une VSB en habitant un milieu urbain ou mi-urbain plutôt qu'un milieu rural. La situation est moins discriminante qu'en 1967 où l'écart entre les enfants de milieux rural et urbain variait du simple au double pour les enfants fréquentant le collège (voir le Tableau 1 du sous-chapitre 2.2).

Prendre un bus pour se rendre à l'école, ne pas pouvoir rentrer au domicile à midi représentent encore autant de barrières pour accéder à la filière la plus exigeante. De l'échantillon de 128 enfants considérés dans notre étude, 3 élèves provenant d'un même établissement rural auraient pu suivre une VSB. Les parents ont préféré la VSG du "village". Pour l'établissement concerné avec 58 élèves en 6<sup>e</sup> année, son taux d'élèves orientés en VSB aurait augmenté de 5 %.

**Figure 20**  
**Répartition des élèves de 7<sup>e</sup> année selon le lieu d'habitation et les trois voies**  
**pour l'année scolaire 2002-2003**



Nous relèverons encore que la région urbaine Nord-ouest lausannoise compte un fort taux d'élèves étrangers (plus de 70 % de familles<sup>107</sup>) qui sont moins orientés en VSB, principalement pour des raisons de non maîtrise du français. Cela explique en partie pourquoi le milieu mi-urbain envoie un peu plus d'enfants en VSB que le milieu urbain. En enlevant cette région du classement, c'est le contraire.

#### 4.6.3 L'influence du statut social

Après avoir montré qu'avec l'introduction d'EVM et du nouveau processus d'orientation, les familles de cadres étaient en proportion plus nombreuses à entrer dans la filière académique qu'avant la réforme. Il nous paraît important de comparer l'influence du statut social entre ce qui prévaut en 2002 et ce qu'avait montré Gonvers pour 1967. Pour cela, nous reprenons les données du Tableau 2 (voir le sous-chapitre 2.2) de 1967 ainsi que celles des Figures 6 à 11 pour l'année scolaire 2001-2002 (voir le sous-chapitre 4.3).

**Tableau 17**  
**Pourcentage d'élèves de la filière académique selon la profession des parents**

	CADRES	EMPLOYES	INDEPEN	OUVRIERS	SANS	TOTAL
COLLEGE 1967	67 %	32 %	12 %	8 %	12 %	17 %
Données cantonales	1316	2978	3658	9373	758	18083
VSB 2002	85 %	51 %	50 %	28 %	37 %	43 %
Données lausannoises	152	310	10	537	180	1189

Nous l'avons vu, Lausanne oriente plus en VSB que la moyenne cantonale. Néanmoins, et comme le montre le Tableau 17, en 35 ans,

<sup>107</sup> SCRIS, *Ménages familiaux avec enfants selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence et le nombre d'enfants de 10 et 11 ans*. Base RFP 2000, voir l'Annexe 3.

le nombre d'élèves qui suivent la filière académique a doublé. Si l'on exclut la catégorie des indépendants qui pour les raisons que nous avons évoquées n'est pas représentative (10 élèves en 2002), toutes les catégories envoient plus d'enfants dans la filière académique avec des taux de progression divers. Les cadres multiplient la proportion du nombre d'enfants envoyés dans cette filière par 1.25, les employés par 1.5 et les ouvriers par 3.5. L'analyse limitée à ces taux de progression montre un rattrapage pour les enfants d'employés et d'ouvriers. Il nous paraît au contraire important de souligner la constance des écarts avec la catégorie des enfants de cadres. Sur 100 enfants de chaque catégorie, les cadres envoient toujours 35 enfants de plus que les employés et environ 60 de plus que les ouvriers dans la filière académique. De ce point de vue on assiste plutôt à une grande stabilité. Le statut social est toujours aussi discriminant en 2002 qu'en 1967.

#### **4.7 L'érosion de la filière intermédiaire**

En 1967<sup>108</sup>, 30.2 % de jeunes suivaient la filière intermédiaire ; 21.8 % étaient en primaire supérieure et 9.4 % dans une des voies générales. Rappelons encore qu'à cette époque, plus de la moitié des élèves terminaient la scolarité en primaire. Nous avons déjà vu qu'à Lausanne, et avec le nouveau mode d'orientation, la filière intermédiaire perd progressivement des élèves. La Figure 6 (voir le sous-chapitre 4.3) montre qu'à Lausanne, le taux d'enfants orientés dans cette voie passe d'un peu plus de 30 % avant la réforme à environ 26 % la troisième volée EVM. Au niveau du canton, on observe une tendance identique mais de moindre ampleur<sup>109</sup>. La Figure 20 (voir le sous-chapitre 4.6.2) indique quant à elle qu'à l'issue de l'année scolaire 2002-2003, plus on

---

<sup>108</sup> Gonvers (1974).

<sup>109</sup> Bureau d'information et de communication de l'Etat de Vaud, *Orientation des élèves à l'issue du cycle de transition : Satisfaction par rapport à la nouvelle procédure*, communiqué de presse, Lausanne, le 11 juillet 2000.

s'éloigne des centres urbains plus les effectifs de la VSG sont importants.

On constate ainsi que depuis 1967, et à l'exception de ce qui se passe depuis la mise en œuvre d'EVM, la proportion du nombre d'élèves orientés dans la filière intermédiaire est restée stable proche de 30 %. Les transferts de pourcentages se sont réalisés entre les deux filières opposées à savoir la filière de base (primaire ou VSO) et la filière académique. Nous pensons donc que si la VSB s'ouvre encore d'avantage aux régions rurales, cela risque de se faire au détriment de la VSG.

L'érosion récente constatée est le signe d'une déconsidération de la VSG aux yeux des adultes, que cela soit les parents ou les patrons engageant des apprentis. Pour les parents il faut laisser les portes ouvertes le plus longtemps possible. L'apprentissage n'est plus nécessairement un choix intéressant. Il vaut mieux sortir de la VSB et poursuivre des études. Les patrons sont moins nombreux à engager des apprentis et le nombre de places est en diminution<sup>110</sup>. Ceux-ci préfèrent engager des jeunes sortant de la VSB ou exigent de la part des jeunes issus de la VSG ou de la VSO une dixième année (année d'école en plus du certificat d'étude qui s'obtient après 9 années d'école). Est-ce le signe de l'inadaptation de la voie intermédiaire face aux besoins formulés par le monde professionnel, ou est-ce au contraire le monde professionnel qui a modifié ses exigences et qui attend trop de jeunes de 15 ou 16 ans ? Nous n'avons pas de réponse à ces questions ; par contre l'érosion a des conséquences. Nous avons souligné que les artisans appartenaient à ce que nous avons appelé les perdants. Si l'accès à la VSB s'améliore encore dans les régions rurales et que la VSG voit ses effectifs y diminuer ; les petites et moyennes entreprises, qui déterminent le tissu économique de ces régions, risquent de ne plus trouver assez de jeunes à former.

---

<sup>110</sup> Pour le Canton de Vaud 4566 contrats d'apprentissages ont été signés en 2002 en baisse de 7,9 % par rapport à 2001.

Nous suggérons que les filières professionnelles montrent les débouchés offerts par les apprentissages, et qu'ils restent une alternative aux études. Parallèlement, les autorités scolaires devraient remettre en évidence la place de cette voie, sa spécificité et ses objectifs. A ce propos il est légitime de s'interroger sur l'effet de la disparition des options de cette filière<sup>111</sup> qui est désormais la seule à ne rien offrir de spécifique. Cette suppression n'est pas une conséquence d'EVM elle précède la réforme. Il est probable qu'elle explique en partie la perte de profil de cette filière.

#### **4.8 Limites de cette étude**

La première limite est quantitative : l'étude basée sur les questionnaires ne regroupe que 128 élèves et 75 parents y ont répondu. En corollaire, la catégorie des indépendants est petite. Nous avons principalement comparé les réponses des autres catégories. En ce qui concerne les données lausannoises, on constate le même problème, l'échantillon des parents indépendants est très petit. Les résultats permettent néanmoins de dégager une image de la question.

Une seconde limite est qualitative : les indications professionnelles cachent parfois des réalités différentes, nous ne citerons que l'exemple d'un employé CFF qui peut être manœuvre ou directeur régional. Il y a néanmoins une forte probabilité que le directeur régional s'annonce comme tel. De plus lorsque nous avons comparé les échantillons aux données du SCRIS, nous avons constaté une correspondance relativement bonne de la répartition socioprofessionnelle.

Nous avons analysé les orientations qui sont en hausse en ce qui concerne la filière académique. Blanchet (2002) constate un fort correctif en fin de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année avec des redoublements et des

---

<sup>111</sup> En effet, dès la 8<sup>e</sup> année les élèves de cette filière pouvaient choisir un profil commercial, technique ou littéraire.

réorientations vers une voie moins exigeante. Nous ne savons pas si ces "échecs" concernent les enfants pour lesquels s'était exercé une certaine pression des parents. Nous pensons qu'un suivi dans le temps est nécessaire pour comprendre le phénomène relevé par Blanchet.

Une dernière limite vient de celle que s'est fixé l'auteur. Avec les questionnaires, nous disposons de données permettant une analyse plus détaillée du soutien, du partenariat, des visions du processus de chaque acteur. Nous pensons que les quelques éléments retenus donnent déjà une bonne image de la problématique traitée.

## 5 Conclusion

Trois points de départs constituent la base de l'analyse présentée dans cette étude. C'est premièrement la mise en œuvre dès l'année scolaire 1995-96 de la réforme scolaire vaudoise dite EVM. Elle supprime notamment les notes, modifie le processus d'orientation qui répartit toujours les élèves en trois filières et renforce l'institutionnalisation du partenariat entre les parents et les enseignants. L'orientation décidée par les enseignants à la fin du cycle de transition, est élaborée en partenariat avec les parents. Deuxièmement, après trois volées d'enfants orientés en fin de 6<sup>e</sup> année, on constate une hausse de 5 % du nombre d'élèves orientés dans la filière académique. Troisièmement, des études dans le domaine de l'égalité des chances d'accès aux différentes filières scolaires, montrent, dès les années soixante, que l'école ne permet pas de redessiner la carte sociale, qu'elle confirme ou favorise même la stratification sociale. Le Canton de Vaud ne fait pas exception, l'étude de Gonvers publiée en 1974 l'indique. De plus notre implication professionnelle dans le monde scolaire justifie la nécessité de dépasser la vision restreinte du terrain par une approche évaluative et scientifique de la question.

Dans ces contextes de réforme scolaire, d'immobilité sociale et de hausse d'enfants orientés dans la filière la plus exigeante, nous nous étions d'abord demandés quelles couches sociales tiraient parti de cette hausse puis pourquoi certaines en profitaient plus que d'autres. Nous avons formulé des hypothèses toutes en lien avec la provenance sociale des enfants. Nous pensions tout d'abord que les enfants des milieux favorisés profitaient principalement de cette progression. Puis que le bénéfice s'expliquait par une utilisation plus intense du partenariat avec les enseignants au cours du processus d'orientation en vue d'en modifier l'issue. Ensuite que les parents des milieux favorisés, plus que les autres, soutenaient les enfants à domicile et utilisaient le partenariat dans cette optique. L'analyse des données dont nous disposons confirment certaines hypothèses et en infirment d'autres.

## 5.1 La constance de la stratification sociale de l'école vaudoise

Nous avons clairement montré qu'à Lausanne, la couche sociale la plus favorisée composée des cadres supérieurs et des dirigeants bénéficiait de la hausse relevée plus haut. Les enfants d'ouvriers tiraient dans une moindre mesure de cette hausse, au contraire des enfants des autres catégories sociales. Nous pouvons supposer que les tendances observées sur plus de 1000 élèves par volées lausannoises donnent une bonne image de ce qui se passe sur l'entier de la population scolaire du canton. Nous avons également analysé l'évolution de la fréquentation des écoles privées après le processus d'orientation. Nous avons constaté une certaine stabilité des chiffres avant et après la réforme, à l'exception de la dernière année scolaire considérée. Dans ce cas on assiste à une explosion du nombre d'enfants inscrits dans une école privée au terme du processus d'orientation. De notre point de vue cela donne une indication concernant le taux d'insatisfaction des parents face à l'orientation. Ce taux est sans aucun doute inférieur à la réalité, de nombreux parents insatisfaits n'ont pas les moyens financiers pour renoncer à l'école publique. Nous pensons que ces chiffres renforcent l'inégalité des chances d'accès à la filière la plus exigeante constatée. En effet, ce seront les enfants de cadres qui iront majoritairement en école privée pour y suivre une filière équivalente à la VSB. En résumé, nous affirmons qu'en 35 ans l'école vaudoise donne l'illusion de s'être ouverte : en proportion toutes les couches sociales bénéficient de cette ouverture. La comparaison de l'accès à la filière académique entre 1967 et 2002, montre que les écarts d'accès entre les couches sociales sont constants : les enfants de cadres maintiennent leur suprématie. La progression dont ils profitent à Lausanne et la hausse du nombre d'inscrits en privé nous portent à penser que depuis l'introduction de la réforme on assiste à une conquête de la VSB par cette catégorie sociale en particulier.

La mise en évidence de cette progression nous pousse à donner raison à Bourdieu. Il voit dans la sélection un processus au service des élites, qui perpétue la stratification sociale. La sélection vaudoise qu'elle s'effectue

par une moyenne au centième ou par un processus plus qualitatif ne change rien, au contraire. Pour les catégories sociales que Bourdieu nomme donc les « élites », le choix de l'école que nous évoquions en introduction ne se pose même pas. L'école telle qu'elle se présente dans le canton de Vaud, correspond, avec son mode de sélection, à un modèle qui les avantage largement.

## **5.2 L'utilisation du partenariat au cours du processus d'orientation : une alternative à l'école privée ?**

Nous pensons que les parents cadres utilisaient le partenariat au cours du processus d'orientation pour influencer et modifier l'issue de l'orientation. Influencer l'orientation par le biais du partenariat nécessite à nos yeux la mobilisation de compétences inégalement réparties entre les couches sociales, les cadres étant nous l'imaginions mieux armés. Cela aurait expliqué la hausse d'enfants de cette catégorie sociale orientés dans la voie la plus exigeante. Force est de constater que cette hypothèse ne permet pas d'expliquer cette progression. Toutes les catégories sociales contestent des orientations, les cadres contestent les orientations dans la voie intermédiaire, les employés et les ouvriers contestent les orientations dans la filière la moins exigeante. Par contre les ouvriers et les employés contestent plus et persèverent dans la durée dans ce mode d'action. Nous avons constaté que dans notre échantillon de parents, les ouvriers, et les employés dans une moindre mesure, obtiennent le plus de modifications d'orientation. Supprimer le partenariat au cours de l'orientation nous paraît dès lors une mauvaise voie en ce qui concerne la lutte pour l'égalité des chances. Il permet au contraire à certains parents de manifester leur désaccord dans des cas où l'école privée n'est pas une option financièrement envisageable.

### **5.3 Le soutien scolaire et le partenariat avant l'orientation : des ressources réparties de manière inégales**

L'analyse des questionnaires montre qu'en ce qui concerne le soutien, les parents cadres cumulent au moins deux avantages. Ils ont plus de temps à consacrer à leur enfant en matière scolaire : cette catégorie sociale comprend moins de familles monoparentales de plus les mamans sont moins nombreuses à exercer une profession. Au contraire des autres parents, ils reconnaissent pratiquement tous avoir les compétences nécessaires pour aider leur enfant. En plus de ces deux avantages, leurs enfants ont moins besoin d'aide au cycle de transition, cela signifie selon nous que ces enfants sont plus autonomes que d'autres. C'est ce que certains appellent *l'effet Mathieu* : ces parents et leurs enfants cumulent des avantages qui en amènent d'autres. Nous l'avons montré, les parents cadres disposent de plus de temps, ils utilisent ainsi plus le partenariat avec les enseignants. Toutes les catégories l'utilisent, mais ces parents en usent avec une intensité plus forte. Nous cherchions à comprendre pourquoi les enfants de cadres étaient plus nombreux à être en VSB qu'avant. Nous avons pensé à tort que l'abus du partenariat au cours du processus d'orientation l'expliquait. Après notre analyse, nous pouvons supposer que ce bénéfice provient plutôt du soutien et de l'utilisation du partenariat dans cette optique. Ces éléments ne sont pas introduits par EVM, leur poids nous paraît être renforcé. Les outils d'aide et de suivi scolaire semblent ainsi prendre plus de poids qu'auparavant. C'est la raison pour laquelle nous proposons une refonte des devoirs surveillés, transformés en devoirs expliqués obligatoires si les devoirs ne sont pas terminés en classe (voir à ce propos le chapitre 6). Nous pensons que c'est un moyen qui permettrait de favoriser l'égalité des chances mais aussi de limiter l'échec scolaire.

Revenons une dernière fois sur cette inégalité d'utilisation du soutien scolaire et du partenariat. Nous avons relevé qu'un des objectifs d'EVM consistait à « *mettre en place une démarche pédagogique qui favorise les conditions de réussite*<sup>112</sup> ». Il nous paraît que cet objectif qui se concrétise par un travail par compétence et par l'évaluation formative des élèves donne un outil qui permet à l'enseignant de mieux structurer son action en fonction des besoins des élèves. C'est un outil au service des professionnels de l'enseignement. La transparence de cet outil fait qu'il est accessible aux parents, mais pour autant qu'ils sachent le décrypter. Nous nous demandons si une frange des parents n'a pas là à disposition un outil qui leur permet de démultiplier les effets de leur soutien. En quelque sorte certains enfants bénéficient ainsi d'un double soutien professionnel : à l'école et à domicile.

#### **5.4 1967 - 2002 : l'influence du sexe et du domicile quant à l'accès à la filière académique**

En 1967, Gonvers avait montré l'importance du sexe et du lieu d'habitation comme facteurs expliquant des différences d'accès au collège. En 2002, nous constatons qu'à l'inverse de 1967, les filles, soumises aux mêmes critères d'orientation que les garçons, sont plus nombreuses à entrer en VSB. Par contre nous avons montré que le lieu d'habitation reste encore un facteur d'inégalité d'accès : il vaut mieux habiter dans un milieu urbain ou mi-urbain pour entrer en VSB. C'est pourquoi nous avons suggéré la suppression des établissements n'offrant pas cette voie dans l'optique de rapprocher celle-ci du lieu d'habitation. La suppression consiste plutôt à transformer les quelques petits établissements à deux voies en établissements à trois voies. De notre point de vue, pour rendre ces petits établissements viables, il faudrait renoncer à la sélection dans la scolarité obligatoire. Cette idée revient de

---

<sup>112</sup> RC – 154, chapitre I.

manière cyclique à l'agenda, mais il semble que les vaudois ne soient pas prêts à ce changement fondamental.

### 5.5 Quelle suite ?

Cette étude montre des effets dus à la réforme dite EVM. Ces effets s'observent sur la mobilité sociale à l'école plus précisément sur la constance de l'immobilité sociale et aussi sur l'inégalité face au soutien scolaire reçu à la maison. Nous aurions souhaité étudier le cycle de transition plus en profondeur, la relation famille – école en particulier. Nous sommes en possession de telles données, mais leur analyse nécessiterait une évaluation pour elles-mêmes. Nous avons fait le choix d'une évaluation plus globale.

EVM a en outre d'autres objectifs que ceux propres au cycle de transition. Il s'agit selon nous principalement des objectifs en terme d'échec scolaire et d'intégration professionnelle ou sociale. Blanchet a montré en 2002 des effets en terme d'échecs scolaires. De notre point de vue une étude devrait permettre de suivre les élèves au-delà du cycle de transition. Il s'agit dans un premier temps de voir quels sont les élèves qui bénéficient d'une réorientation ascendante en fin de 7<sup>e</sup> année, et quels sont ceux qui sont en situation d'échec en fin de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup> année. Dans un deuxième temps, il faudrait analyser ce que devient le soutien et le partenariat une fois passé le cycle de transition. Les compétences pour aider scolairement les adolescents se complexifient, nous pensons que les écarts entre les couches sociales dans ce domaine se creusent encore. L'orientation doit permettre à chaque élève de trouver la voie dans laquelle il va développer au mieux ses compétences. L'enjeu indirect est de trouver sa place, s'insérer professionnellement, l'école une fois arrivée à son terme. Pour certains jeunes, le moins que l'on puisse dire c'est que cette place est difficile à trouver. Maintenant que les premiers jeunes orientés avec le nouveau processus sont sortis de l'école, une évaluation des outcomes de la réforme nous paraît indispensable afin d'étudier comment chacun s'insère.

Nous avons cherché à montrer l'influence des parents durant le cycle de transition en général et au cours du processus d'orientation en particulier. Nous avons constaté que les parents avaient un effet. Sans leur influence, la répartition des enfants entre les trois voies ressemblerait fortement à celle de la première estimation du mois de février. Nous n'avons pas cherché à savoir si les parents avaient tort ou raison de contester l'avis des enseignants. Les parents ont le droit de contester cet avis, et pour l'heure aucune étude ne permet de dire quels enfants redoublent ou échouent : ce sont peut-être ceux qui ont obtenu une modification d'orientation sur "pression" des parents ou au contraire d'autres élèves. Nous le répétons encore une fois, il faut un suivi sur la durée du parcours des élèves. De plus personne ne peut dire si un enfant qui a été orienté en VSG n'aurait pas réussi une VSB. L'avis des enseignants est un avis de professionnel, construit de manière collégiale sur des observations longues. Cela évite clairement l'arbitraire, mais ne peut garantir que la situation de l'élève ne va pas changer dans un futur proche. L'orientation n'est guère plus qu'un pronostic. Les enseignants font, nous le pensons de bons pronostics, mais valables pour une période courte et donc au plus pour l'année scolaire suivante. La rigidité de la structure des années qui suivent le cycle de transition autorise peu de changements de trajectoires. Les parents continueront donc à contester les avis d'orientation des enseignants, et s'ils en ont les moyens ils soutiendront leur enfant à la maison.

## 6 Propositions

Une évaluation ne serait pas complète si elle ne proposait pas des alternatives pour améliorer le système scolaire en général et le processus d'orientation en particulier. Les résultats ainsi que leur interprétation mis en évidence dans ce travail, nous amènent à suggérer quelques pistes de réflexion. Les quelques propositions que nous indiquons ici ne sont pas nouvelles, le canton de Vaud expérimente et réforme sans cesse son système scolaire. Au moment des conceptions des différentes réformes, notamment avant la loi de 1984, un certain nombre de variantes ont été largement débattues voire même testées. Lors du processus EtaCom<sup>113</sup>, des propositions avaient aussi été faites. Cette étude est au service du législateur, elle observe des effets sur la répartition dans les diverses filières, sur le soutien des parents à domicile et sur l'utilisation du partenariat en fonction de la provenance socioprofessionnelle des parents. Nous ne jugeons pas ces effets voulus ou non voulus, au législateur de s'interroger si c'est ce qu'il souhaitait. Si ces effets lui paraissent indésirables nous énumérons une liste de propositions.

Nous formulons des propositions selon deux axes :

- maintien des structures scolaires : l'école vaudoise reste sélective et oriente les élèves en trois filières,
- changement de structures : l'école vaudoise modifie sa structure et cesse de sélectionner au cours de la scolarité obligatoire.

---

<sup>113</sup> Processus qui redéfinit la répartition des tâches et des compétences entre le Canton de Vaud et ses communes.

## **6.1 Maintien des structures actuelles**

### **6.1.1 Variante 1 : suppression du partenariat ou retour à une orientation basée sur des résultats**

Une première piste consiste à affirmer que le problème est le partenariat. Certains parents en abusent et il faut donc le supprimer puisqu'il biaise les chances d'orientations. De plus il rend dans certaines situations, pas décrites dans ce travail mais bien réelles, la vie du maître de classe ainsi que celle des parents insoutenables. Les enseignants sont mis sous pression par les parents, les parents sont mis face à ce qu'ils considèrent être leur échec constatant la relégation de leur enfant dans une voie qu'ils déconsidèrent. Notre analyse montre au contraire l'utilité du partenariat : les parents l'utilisent largement avant le processus d'orientation et il semble donner satisfaction tant aux parents qu'aux enseignants. De plus le partenariat au moment de l'orientation ne semble pas défavoriser une catégorie de parents au profit d'une autre. De notre point de vue le partenariat joue parfaitement son rôle et rend le processus d'orientation en particulier, et l'école en général plus ouverts et plus transparents. C'était un des objectifs de la réforme. Il nous paraît par contre judicieux de compléter les quatre critères de l'orientation par des repères quantitatifs. Les parents, ont besoin de repères plus proches des évaluations. Nous pensons que l'introduction d'un standard minimum chiffré pour chaque voie comme celui utilisé en matière de réorientation en fin de 7<sup>e</sup> année (15 points en français, mathématiques et allemand) permettrait une orientation plus sereine fixant des repères uniformes et cantonaux dès le début du cycle.

### **6.1.2 Variante 2 : soutien aux enfants dans le cadre scolaire pour palier au soutien de la famille**

Les parents ne sont pas tous en mesure de soutenir leur enfant à la maison. Nous avons clairement mis en évidence des disparités tant du point de vue du temps à disposition que de celui des compétences. Or l'école exige des parents une attention de tous les instants. Apprendre à

lire<sup>114</sup> à son enfant, expliquer un problème de mathématiques nécessitent des compétences particulières. Chaque parent ne possède pas un temps équivalent ou des compétences équivalentes pour soutenir son enfant. Tirer parti du partenariat par l'intermédiaire des entretiens est difficile. Dans ce cas il nous paraît indispensable de soutenir tous les enfants dans le cadre scolaire pour éviter les disparités mises en évidence et pour diminuer l'échec scolaire. Il s'agit de créer des mesures de soutien aux devoirs et aux apprentissages en dehors de la grille horaire mais dans le cadre de l'école. Selon nous, les devoirs surveillés qui portent bien leur nom sont dépassés. Il faut les remplacer par des devoirs expliqués obligatoires où les élèves reçoivent une aide professionnelle, d'enseignants, pour réaliser les tâches qu'ils n'ont pas terminées, ou pas comprises en classe. En quelque sorte, un élève ne rentre pas à domicile tant qu'il n'a pas terminé ses devoirs. Il les termine encadré par des enseignants. Cela implique d'abord la cantonalisation des devoirs surveillés.

### **6.1.3 Variante 3 : le choix de l'orientation est laissé aux parents : une alternative au retour des notes au cycle de transition**

Le Département a étudié cette variante et l'a écartée pour l'heure<sup>115</sup>. Nous pensons malgré tout que dans le cadre du partenariat, ce choix doit appartenir aux parents. Nous avons vu que l'école privée "profite" des désaccords et des déçus de l'orientation. En cas de désaccord, des enfants majoritairement de cadres iront suivre une VSB en école privée, renforçant l'inégalité des chances. En outre, laisser le choix aux parents devrait permettre de baisser la tension des enseignants et lutter indirectement face à la pénibilité. L'orientation est aussi un souci pour les parents. Nous avons évoqué le besoin de repères chiffrés. Les parents pourraient être tentés par un retour des notes avec toutes les

---

<sup>114</sup> L'apprentissage de la lecture est le rôle de l'école, l'apprentissage de celle-ci se passe dans de nombreux cas à domicile dès l'école enfantine.

<sup>115</sup> Variante écartée pour l'année scolaire 2003-2004.

conséquences sur l'orientation : calculs de moyennes et seuils d'admission dans les trois voies. Laisser le choix de l'orientation aux parents supprime le besoin d'un référentiel rigide, rendant l'utilisation du système d'évaluation actuel plus serein, notamment tout ce qui touche à l'évaluation formative incompatible selon nous avec la nécessité d'orienter.

## **6.2 Modification des structures**

### **6.2.1 Variante 4 : chaque établissement offre les trois voies**<sup>116</sup>

Le lieu d'habitation est encore discriminant quant à l'accès à la VSB. Tous les établissements n'accueillent pas des élèves de VSB. Dans certains cas les élèves de cette voie doivent changer d'établissement. Le changement est parfois double puisqu'il signifie le passage d'un petit établissement rural à un grand établissement parfois urbain. Dans l'idéal, et de notre point de vue, tous les établissements doivent offrir les trois voies. Dans cette perspective, il faudra accepter l'existence d'entités scolaires plus petites, plus proches. Nous ne pouvons pas développer ici les conséquences organisationnelles que cela représente. Le retour à des entités plus petites est à contre-courant de la tendance actuelle de regroupements. La variante 5 est selon nous une condition nécessaire pour rendre ces entités viables.

### **6.2.2 Variante 5 : le canton de Vaud cesse de sélectionner durant la scolarité obligatoire**

La sélection scolaire est une habitude vaudoise qui ne date pas du début du XXI<sup>ème</sup> siècle. Il n'est plus nécessaire de montrer que la sélection va à l'encontre de l'égalité des chances. On peut se demander si elle ne

---

<sup>116</sup> Le Grand Conseil a adopté cette mesure en septembre 2003, modifiant ainsi la loi scolaire. Il s'agit donc de mettre en œuvre cette décision rapidement.

favorise pas l'échec scolaire. Le système vaudois garantit une égalité face à l'accès aux structures. Nous avons cité l'enquête de l'IEA de 1991 qui montrait de manière tendancielle que des systèmes scolaires sans filières, sans redoublement forment dans l'ensemble aussi bien que les autres. De plus, de ces systèmes sortent moins d'élèves faibles en lecture notamment. Cette variante n'est pas nouvelle, elle a été expérimentée à Rolle dans les années septante et en Finlande selon PISA. La création de niveaux dans certaines branches permettrait une organisation plus souple rendant possible la viabilité d'entités plus petites.

## 7 Bibliographie

### Ouvrages

- BLANCHET Alex, 2001, Le processus d'orientation en 2001, Deux points : « ouvrez les guillemets, n°16, URSP, Lausanne.
- BLANCHET Alex, 2002, Promotions et réorientations à l'issue de la 8<sup>e</sup> année exploratoire, URSP, Lausanne.
- BOBER Gérard, 1988, La réforme scolaire vaudoise, genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984, Loisirs et Pédagogie, Le Mont-sur-Lausanne.
- BOUDON Raymond, 1978, L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Armand Collin, Paris.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON J.C., 1964, La reproduction, les Editions de Minuit, Paris.
- BUSSMANN Werner, KLÖTI Ulrich, KNOEPFEL Peter, 1998, Politiques publiques : évaluation, Economica, Paris.
- CHEVALLIER Jacques, 1994, Science administrative, PUF, Paris.
- CRAHAY Marcel, 2000, L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, DeBoeck Université, Bruxelles.
- DEPARTEMENT DE LA FORMATION ET DE LA JEUNESSE, 2001, Evaluation du travail des élèves dans la scolarité obligatoire, cadre général.
- CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1997, L'acteur et le système, Editions du Seuil, Paris.
- GONVERS Jean-Paul, 1974, Barrières sociales et sélection scolaire, Office statistique de l'Etat de Vaud.
- KNOEPFEL Peter, LARRUE Corinne, VARONE Frédéric, 2001, Analyse et pilotage des politiques publiques, Helbing & Lichtenhahn, Genève, Bâle, Munich.
- NORDMANN Jean-Daniel, FERNANDEZ Alfred, 2000, Le droit de choisir l'école, L'Age d'Homme, Lausanne.

- QUIRY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc, 1995, Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod, Paris.
- RAPP Jean-Marc, 1996, Exposé des motifs et projets de lois n°154 modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement supérieur, RAPPORT DE MINORITE, Lausanne.
- TOURAINÉ Alain, 1973, Production de la société, Seuil, Paris.
- UNESCO, 2000, Education pour tous bilan à l'an 2000, document statistique, résumé.

### **Sources juridiques**

- Loi scolaire du 12 juin 1984 (état au 1<sup>er</sup> août 1997)
- Loi scolaire du 12 juin 1984 (état au 31 juillet 1997)
- RC- 154, Exposé des motifs et projets de lois modifiant la loi scolaire du 12 juin 1984 et la loi du 17 septembre 1985 sur l'enseignement secondaire supérieur, juin 1996.
- Règlement d'application du 23 octobre 1985 (état au 31 juillet 1997)
- Règlement d'application du 25 juin 1997 (état au 1<sup>er</sup> août 1997)

### **Autres sources**

- DFJ, Le cycle de transition vu par les enseignants "explorateurs", juin 1999.
- DFJ, Rentrée 2002 : repères pour l'année scolaire 2002-2003, conférence de presse du 21 août 2002.
- OFS, élèves du degré secondaire I selon le statut de l'école et l'année de programme de 1995-96 à 2001-02.
- SCRIS, Ménages familiaux avec enfants selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence et le nombre d'enfants de 10 et 11 ans. Base RFP 2000.
- SRED, définition des 15 catégories socioprofessionnelles.
- Le TEMPS du 19.2.2001.

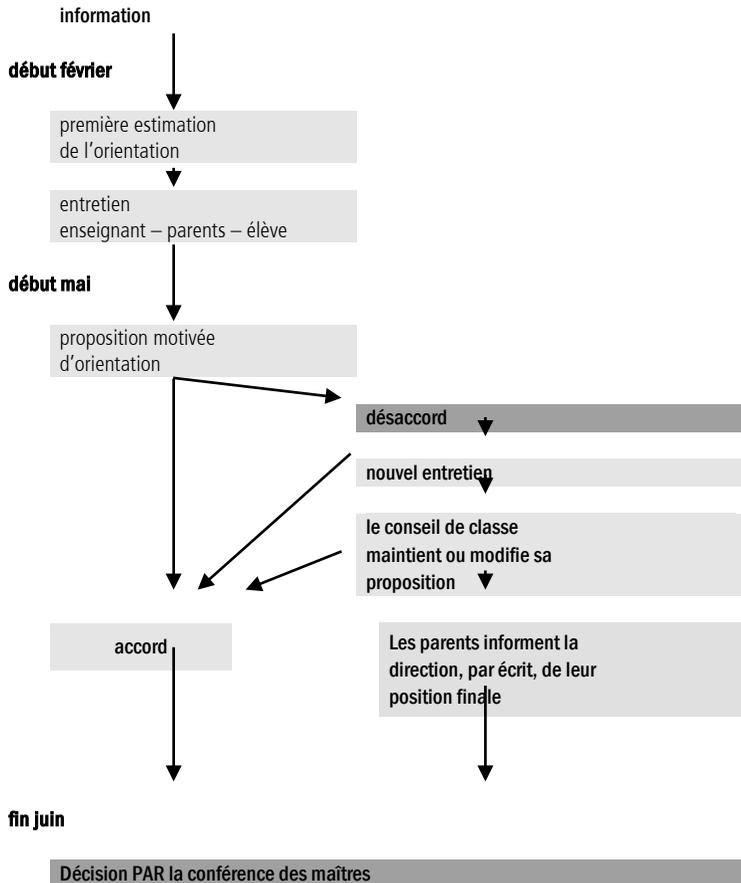
## 8 Annexes

### Table de annexes

Annexe 1	Déroulement de l'orientation	109
Annexe 2	Elèves du degré secondaire I dans le canton de Vaud selon le statut de l'école et l'année de programme de 1995-96 à 2001-02	110
Annexe 3	Ménages familiaux avec enfants de 10 et 11 ans selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence	111
Annexe 4	Evolution de l'orientation	112
Annexe 5	Questionnaire du maître de classe	114
Annexe 6	Questionnaire destiné aux parents	118
Annexe 7	Questionnaire destiné aux parents	123
Annexe 8	Variance expliquée par quatre blocs de variables dans 10 pays développés ayant participé au premier survey de l'IEA portant sur la compétence en lecture (Thorndike, 1972)	126
Annexe 9	Correspondance entre première estimation et décision	127
Annexe 10	Correspondance entre proposition motivée et décision	128

## Annexe 1 Déroulement de l'orientation

---



**Annexe 2****Elèves du degré secondaire I dans le canton de Vaud selon le statut de l'école et l'année de programme de 1995-96 à 2001-02<sup>117</sup>**

Statut de l'école	Année de programme	Année scolaire						
		1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
Publique	5 <sup>e</sup>	5384	5604	5851	6326	6781	6795	6956
	6 <sup>e</sup>	6043	6105	6318	6427	6280	6649	6688
	7 <sup>e</sup>	5864	5845	5780	6164	6866	6863	7134
	8 <sup>e</sup>	5723	5842	5826	5632	6040	6455	6663
	9 <sup>e</sup>	5746	5773	5868	5826	5626	5942	6365
	10 <sup>e</sup>	423	417	168	183	186	188	199
<b>Total</b>		2918	2958	2981	3055	3177	3289	3400
		3	6	1	8	9	2	5
Privée	5 <sup>e</sup>	242	216	183	214	202	190	283
	6 <sup>e</sup>	307	241	253	281	244	214	307
	7 <sup>e</sup>	352	322	277	311	292	278	416
	8 <sup>e</sup>	375	351	330	333	296	281	366
	9 <sup>e</sup>	423	375	352	350	321	268	346
	10 <sup>e</sup>			17	36	37	21	98
<b>Total</b>		1699	1505	1412	1525	1392	1252	1816
<b>Total</b>	<b>5<sup>e</sup></b>	5626	5820	6034	6540	6983	6985	7239
	<b>6<sup>e</sup></b>	6350	6346	6571	6708	6524	6863	6995
	<b>7<sup>e</sup></b>	6216	6167	6057	6475	7158	7141	7550
	<b>8<sup>e</sup></b>	6098	6193	6156	5965	6336	6736	7029
	<b>9<sup>e</sup></b>	6169	6148	6220	6176	5947	6210	6711
	<b>10<sup>e</sup></b>	423	417	185	219	223	209	297
<b>Total</b>		3088	3109	3122	3208	3317	3414	3582
		2	1	3	3	1	4	1

<sup>117</sup> Source : Office fédéral de la statistique

### Annexe 3

#### Ménages familiaux avec enfants de 10 et 11 ans selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence

Population selon le domicile économique

*Remarque : Il s'agit des enfants de 10 et 11 ans lors du recensement 2000.*

TOTAL	ménages	ménages familiaux avec enfants	ménages av enf 10-11 ans	% Etrangers	enfants 10 ans	enfants 11 ans	Total enfants 10-11 ans	ménages avec enfants 10-11 en %
<b>Canton de Vaud</b>	<b>287205</b>	<b>93912</b>	<b>14927</b>	<b>31.5</b>	<b>7751</b>	<b>7377</b>	<b>15128</b>	<b>100.0%</b>
Dirigeants	5084	2788	510	25.5	264	252	516	3.4%
Professions libérales	3745	1966	375	12.5	175	205	380	2.5%
Autres indépendants	20887	10592	1733	14.8	880	873	1753	11.6%
Professions intellectuelles et d'encadrement	25949	12747	2077	19.8	1106	1001	2107	13.9%
Professions intermédiaires	36628	16523	2549	19.1	1301	1283	2584	17.1%
Non-manuels qualifiés: employés	30204	10719	1556	20.0	829	746	1575	10.4%
Manuels qualifiés: ouvriers	15750	7428	1133	36.3	622	528	1150	7.6%
Travailleurs non qualifiés	19562	9437	1360	72.6	731	642	1373	9.1%
Personnes actives occupées non attribuables	48364	16690	2829	45.2	1436	1437	2873	19.0%
Personnes sans emploi, au chômage	6492	1989	341	52.2	174	172	346	2.3%
Personnes non actives	74540	3033	464	44.6	233	238	471	3.1%

Autres indépendants

agriculteurs exploitants, artisans, indépendants des services

Professions intellectuelles et d'encadrement

ingénieurs et cadres techniques, cadres des services aux entreprises et de communication, cadres des services sociaux et personnels

Professions intermédiaires

intermédiaires techniques, intermédiaires des services aux entreprises et de communication, intermédiaires des services sociaux et personnels

Non-manuels qualifiés: employés

employés techniques, employés des services aux entreprises et de communication, employés des services sociaux et personnels

Manuels qualifiés: ouvriers

ouvriers de l'agriculture, ouvriers de la production et de la construction, ouvriers des services

Travailleurs non qualifiés

travailleurs non qualifiés de l'agriculture, travailleurs non qualifiés de la production et de la construction, travailleurs non qualifiés des services

Personnes actives occupées non attribuables

indication manquante ou peu claire, combinaison entre profession exercée et statut d'activité pas plausible

Personnes non actives

non actifs en formation, non actifs effectuant du travail bénévole, non actifs effectuant des travaux ménagers, non actifs rentiers ou retraités, autres non actifs

## Annexe 4 Evolution de l'orientation

Année scolaire 2001-2002		Evolution de l'orientation										Savigny-Forel	
Profession du père	Profession de la mère	1Esti	PoPa1	ProMo	AcDé1	PoPa2	PoCoC	AcDé2	PoPa3	DéCMS	AcDé3	DéRecours	Classe : .....
1	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
2	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
3	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
4	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
5	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
6	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
7	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
8	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
9	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
10	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
11	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
12	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
13	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
14	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
15	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
16	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
17	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
18	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
19	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....
20	.....	BGO A	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé	BGO A	BGO A	Ac Dé Re	BGO A	.....

## Evolution de l'orientation

Légende :

1Esti	1 <sup>ère</sup> estimation du conseil de classe
PoPa1	position des parents à l'issue de l'entretien
ProMo	Proposition motivée du conseil de classe
AcDé1	Accord/Désaccord par rapport à la proposition motivée
PoPa2	Si désaccord, position des parents
PoCoC	Si désaccord, position du conseil de classe
AcDé2	Accord/Désaccord par rapport à la position du conseil de classe
PoPa3	Si désaccord, position des parents communiquée par écrit à la direction
DéCMS	Décision de la conférence des maîtres
AcDé3	Accord/Désaccord sans recours/Recours
DéRecours	Décision du DFJ concernant le recours
BGO A	VSB/VSG/VSO/Autre
Ac Dé Re	Accord/Désaccord/Recours

### Profession des parents :

si possible compléter les deux, sinon compléter celle du représentant légal. La profession est une donnée capitale, essayer d'être le plus précis possible en fonction des données disponibles.

Si l'orientation est A (autre) : spécifier au dos de la feuille.

**Si l'élève part en privé : à spécifier au dos.**

## Annexe 5 Questionnaire du maître de classe

Frédéric Batori  
Etudiant à l'idheap  
Tuilière 34  
1040 Echallens  
Tel/fax : 021 882 53 01  
E-mail : [batori-haas@bluewin.ch](mailto:batori-haas@bluewin.ch)

### QUESTIONNAIRE DESTINE AUX MAÎTRES DE CLASSE DES ELEVES DE 6<sup>e</sup> ANNEE

Chère (cher) collègue,

Les enfants de votre classe terminent le cycle de transition et seront orientés à l'issue de la 6<sup>e</sup> année. Ce questionnaire s'adresse à vous maître (sse) de classe et à pour but de recueillir votre avis à propos du partenariat avec les parents, principalement lors de l'orientation, en vue d'analyser le rôle des parents dans la décision d'orientation. Cette analyse se fait dans le cadre d'un travail de recherche que je réalise pour l'idheap.

Parallèlement chaque élève complètera en classe un questionnaire sur le soutien qu'il reçoit à domicile et sur l'orientation (nécessite environ un quart d'heure), et chaque famille complètera un questionnaire sur le soutien qu'elle offre à l'enfant et le partenariat avec l'école, principalement lors de l'orientation.

**Les questionnaires seront traités confidentiellement et je vous garantis l'anonymat de vos réponses. En aucun cas, je ne traiterai ni ne publierai des données permettant d'identifier les personnes ayant répondu à ce questionnaire.**

Je vous prie donc de renvoyer les questionnaires des élèves avec ceux que vous aurez complété pour chaque élève dans l'enveloppe annexée d'ici au 15 juillet 2002.

Si vous avez des questions concernant ce document, vous pouvez me contacter par téléphone au 021 882 53 01.

**DELAI DE RETOUR PAR COURRIER : 15 JUILLET 2002**

Les termes au masculin doivent être lus indifféremment au féminin et au masculin

#### **A Situation professionnelle à ne compléter qu'une seule fois pour la classe**

1. Vous	êtes
- enseignante <input type="checkbox"/>	enseignant <input type="checkbox"/>
- enseignant depuis .....	.....
- maître de classe depuis .....	.....
- maître de classe au CYT depuis .....	.....
- branches enseignées (principales) .....	.....
- breveté <input type="checkbox"/>	licencié <input type="checkbox"/>
- taux d'activité .....	...../25 ou ...../28

## Un questionnaire par élève

**B Partenariat avec les parents avant la question de l'orientation**

2. L'élève est :

- une fille

- un garçon

3. Les parents sont :

- mariés

- divorcés  dans ce cas qui est le représentant légal : .....

- autre  à préciser .....

Commentaires : .....

4. Quelle est la profession ?

mère : .....

père : .....

autre représentant légal : .....

5. Les parents ont-ils souhaité vous rencontrer ? **oui** **non** **combien** **de fois**

- au cours de la 5<sup>e</sup>   .....

- en 6<sup>e</sup> avant la première estimation d'orientation de janvier - février 2002   .....

Avez-vous demandé des entretiens aux parents ? **oui** **non** **combien** **de fois**

- au cours de la 5<sup>e</sup>   .....

- en 6<sup>e</sup> avant la première estimation d'orientation de janvier - février 2002   .....

Pouvez-vous préciser les sujets traités lors de ces entretiens ?

*par exemple : difficultés scolaires, discipline, ...*

.....

Comment appréciez-vous ces entretiens ? **plutôt utiles** **plutôt inutiles**

En quoi utiles/inutiles?

.....

.....

**C Partenariat avec les parents lors du processus d'orientation**

6. Combien d'entretiens avez-vous eus avec les parents en 6<sup>e</sup> concernant l'orientation après la première estimation d'orientation de janvier-février ? ..... entretien(s)

7. Quelle a été la première estimation du conseil de classe en janvier-février ?

**VSO** **VSO-VSG** **VSG** **VSG-VSB** **VSB** **autre**

8. Les parents étaient-ils d'accord avec cette première estimation ?

**oui** **non** **pas d'entretien**

- avant l'entretien

- après l'entretien

9. Quelle a été la proposition motivée d'orientation du conseil de classe en avril-mai ?

**VSO** **VSO-VSG** **VSG** **VSG-VSB** **VSB** **autre**

10.	Les parents ont-ils fait opposition à la proposition motivée ? Si oui, pour quelle(s) raison(s) ? ..... .....	<b>oui</b>	<b>non</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Au cours des entretiens avec les parents :	<b>tout à fait</b>	<b>assez</b>	<b>pas vraiment</b>	<b>pas du tout</b>
	- avez-vous pu faire part des arguments du conseil de classe ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- l'avis du conseil de classe a-t-il été pris en considération par les parents ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- les parents ont-ils eu l'occasion d'exprimer leurs arguments ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Lors du dernier conseil de classe du mois de juin, le conseil de classe a-t-il modifié sa proposition ? Si oui, c'est en raison : <i>plusieurs réponses possibles</i>			<b>oui</b>	<b>non</b>
	- des progrès de l'élève			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- des arguments des parents			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- des doutes (hésitation) du conseil de classe			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- de la pression des parents			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- autre à préciser : .....			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Avez-vous ressenti de la pression au moment du dernier conseil de classe, de qui provenait-elle ?	<b>forte</b>	<b>plutôt forte</b>	<b>faible</b>	<b>aucune</b>
	- des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- de la hiérarchie (doyen, directeur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- d'un psychologue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- autre (préciser) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Quelle a été la décision finale d'orientation prise par la conférence des maîtres ?	<b>VSO</b>	<b>VSG</b>	<b>VSB</b>	<b>autre</b>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Des contacts avec les parents ont-ils été conflictuels ?	<b>vrai</b>	<b>plutôt vrai</b>	<b>plutôt faux</b>	<b>faux</b>
	- à propos de problèmes scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- à propos de l'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- autres .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Les maîtres étaient-ils d'accord entre eux à propos de l'orientation de l'élève ?	<b>vrai</b>	<b>plutôt vrai</b>	<b>plutôt faux</b>	<b>faux</b>
	- lors de l'élaboration de la première estimation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- lors de l'élaboration de la proposition motivée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- s'il y avait désaccord : lors du dernier conseil de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Les parents ont-ils eu des contacts ou des entretiens avec d'autres maîtres concernant l'orientation ?	<b>oui</b> <input type="checkbox"/>	<b>non</b> <input type="checkbox"/>
Si oui, ont-ils défendu la position du conseil de classe auprès des parents?	<b>oui</b> <input type="checkbox"/>	<b>non</b> <input type="checkbox"/>
Commentaires :		
.....		
.....		

---

## **Annexe 6**

### **Questionnaire destiné aux parents**

---

Frédéric Batori  
Etudiant à l'idheap  
Tuilière 34  
1040 Echallens  
Tel/fax : 021 882 53 01  
E-mail : [batori-haas@bluewin.ch](mailto:batori-haas@bluewin.ch)

#### **QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PARENTS DES ELEVES DE 6<sup>e</sup> ANNEE**

Madame, Monsieur, chers Parents,

Votre enfant termine le cycle de transition et sera orienté à l'issue de la 6<sup>e</sup> année. Ce questionnaire s'adresse à vous parents et à pour but de recueillir votre avis à propos :

- du soutien que vous avez pu offrir à votre enfant pour les devoirs,
  - du partenariat avec les enseignants principalement lors de l'orientation,
- en vue d'analyser votre rôle dans la décision d'orientation. Cette analyse s'opère dans le cadre d'un travail de recherche que je réalise pour l'idheap.

Il est essentiel que l'ensemble des parents de la classe de votre enfant réponde au questionnaire et je vous suis très reconnaissant de prendre le temps de le faire (une dizaine de minutes).

**Les questionnaires seront traités confidentiellement et je vous garantis l'anonymat de vos réponses. En aucun cas, je ne traiterai ni ne publierai des données permettant d'identifier les personnes ayant répondu à ce questionnaire.**

Je vous prie donc de renvoyer ce questionnaire dans l'enveloppe annexée d'ici au 15 juillet 2002.

Si vous avez des questions concernant ce document vous pouvez me contacter par téléphone au 021 882 53 01.

**DELAI DE RETOUR PAR COURRIER : 15 JUILLET 2002**

Les termes au masculin doivent être lus indifféremment au féminin et au masculin.

### A Situation professionnelle et formation des parents

1.	Qui a une activité professionnelle dans la famille ?	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>taux d'activité</b>
	mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	..... %
	père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	..... %
	autre représentant légal à préciser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	..... %
2.	Quelle est la profession exercée actuellement ? <i>par exemple : boulanger indépendant, ouvrier boulanger, ouvrier qualifié, ...</i>			
	mère: .....			
	père : .....			
	autre représentant légal : .....			
3.	Quelle est votre fonction dans l'entreprise ? <i>par exemple : employé, cadre, patron, ...</i>			
	mère: .....			
	père : .....			
	autre représentant légal : .....			
4.	Quelles sont les formations que vous avez suivies ? <i>une réponse dans chaque case qui convient</i>	<b>père</b>	<b>mère</b>	<b>autre représentant légal</b>
	- école obligatoire primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- école obligatoire primaire supérieure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- école obligatoire secondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- gymnase ou école équivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- université ou école polytechnique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- école professionnelle à plein temps (à préciser) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- apprentissage en entreprise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- cours de perfectionnement professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- autre école ou formation (à préciser) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B Les devoirs, le soutien à la maison, partenariat avant l'orientation

5.	Qui s'occupe du suivi du travail scolaire à la maison?	<b>toujours</b>	<b>souvent</b>	<b>quelques fois</b>	<b>jamais</b>
	- mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- autre représentant légal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- frère ou sœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	- autre(s) à préciser .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Si votre enfant est soutenu par une aide extérieure : <i>plusieurs réponses possibles</i>	<b>oui</b>	<b>non</b>		
	- c'est un répétiteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	combien de fois par semaine .....	
	- ce sont les devoirs surveillés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	combien de fois par semaine .....	
	- autre à préciser : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	combien de fois par semaine .....	

7. Avez-vous intensifié votre soutien au cours du cycle de transition ? <i>une réponse pour chaque ligne</i>				
		<b>oui</b>	<b>non</b>	
- au cours de la 5 <sup>e</sup>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- en 6 <sup>e</sup> après la première estimation d'orientation de janvier-février 2002		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
- en 6 <sup>e</sup> après la proposition motivée d'orientation d'avril-mai 2002		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Avez-vous demandé des entretiens aux enseignants ?				
	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>combien d'entretiens</b>	
- au cours de la 5 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....	
- en 6 <sup>e</sup> avant la première estimation d'orientation de janvier-février 2002	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....	
Des enseignants ont-ils souhaité vous rencontrer ?				
	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>combien d'entretiens</b>	
- au cours de la 5 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....	
- en 6 <sup>e</sup> avant la première estimation d'orientation de janvier-février 2002	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	.....	
Pouvez-vous préciser les sujets traités lors de ces entretiens ? <i>par exemple : difficultés scolaires, discipline, ...</i>				
.....				
Comment appréciez-vous ces entretiens ?				
	<b>plutôt utiles</b>	<b>plutôt inutiles</b>		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
En quoi utiles/inutiles?				
.....				
.....				
9. Que diriez-vous de ces affirmations concernant les devoirs et le soutien scolaire ?				
	<b>vrai</b>	<b>plutôt vrai</b>	<b>plutôt faux</b>	<b>faux</b>
- notre enfant a trop de devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- notre enfant n'a pas assez de devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- notre enfant a assez de temps pour ses loisirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nous ne devrions pas avoir besoin d'aider notre enfant, c'est le rôle de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- les devoirs sont trop compliqués et nécessitent trop souvent notre aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nous n'avons pas une connaissance suffisante de la matière pour aider notre enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nous manquons de temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- le soutien était nécessaire en 6 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- notre enfant a eu besoin de peu de soutien en 6 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- le soutien n'était plus nécessaire en 6 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Combien de temps votre enfant consacre-t-il en moyenne chaque jour à ses devoirs durant la 6 <sup>e</sup> ? ..... minutes				

### C Le partenariat avec les enseignants lors de l'orientation

11.	Combien d'entretien avez-vous eus avec les enseignants en 6 <sup>e</sup> concernant l'orientation après la première estimation de janvier-février ? .....	entretien(s)					
12.	Quelle a été la première estimation du conseil de classe en janvier-février ?	<i>VSO : voie secondaire à option, VSG : voie secondaire générale, VSB : voie secondaire de baccalauréat</i>					
		<b>VSO</b>	<b>VSO-VSG</b>	<b>VSG</b>	<b>VSG-VSB</b>	<b>VS</b>	<b>autre</b>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Etiez-vous d'accord avec cette première estimation ?	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>pas d'entretien</b>			
	- au moment de l'avoir reçue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	- après l'entretien avec le maître de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
14.	Quelle a été la proposition motivée d'orientation du conseil de classe en avril-mai ?	<i>VSO : voie secondaire à option, VSG : voie secondaire générale, VSB : voie secondaire de baccalauréat</i>					
		<b>VSO</b>	<b>VSO-VSG</b>	<b>VSG</b>	<b>VSG-VSB</b>	<b>VS</b>	<b>autre</b>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Avez-vous fait opposition à la proposition motivée ?	<b>oui</b>	<b>non</b>				
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Si oui, pour quelle(s) raisons(s) ?	.....					
		.....					
		.....					
16.	Au cours des entretiens avec les enseignants :	<b>tout à fait</b>	<b>assez</b>	<b>pas vraiment</b>	<b>pas du tout</b>		
	- avez-vous pu faire part de vos arguments ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	- votre avis a-t-il été pris en considération ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	- avez-vous compris les arguments des enseignants ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
17.	Quelle a été la décision finale d'orientation prise par la conférence des maîtres ?	<i>VSO : voie secondaire à option, VSG : voie secondaire générale, VSB : voie secondaire de baccalauréat</i>					
		<b>VSO</b>	<b>VSG</b>	<b>VSB</b>	<b>autre</b>		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
18.	A propos de l'orientation, avez-vous pris contact avec d'autres personnes, et à quel moment ?						
		<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>avant la 1<sup>re</sup> estimation</b>	<b>avant la proposition motivée</b>	<b>après la proposition motivée</b>	
	- doyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- directeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- conseiller en orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	- autre à préciser : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Avez-vous le sentiment d'avoir été entendus lors de ce(s) contact(s) ?	.....					
		.....					
19.	Avez-vous le sentiment d'avoir pu influencer l'orientation ?	<b>tout à fait</b>	<b>assez</b>	<b>pas vraiment</b>	<b>pas du tout</b>		
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
20.	Si vous avez d'autres commentaires à formuler à propos de l'orientation, du partenariat, des devoirs, du cycle de transition ou plus particulièrement à propos du questionnaire, j'en serais						

vivement intéressé.

**Annexe 7**  
**Questionnaire destiné aux parents**

**QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE 6<sup>e</sup> ANNEE**

**A Métiers de tes parents**

1. Quels sont les métiers de tes parents ?  
*par exemple : boulanger, employé de banque, coiffeuse, ...*  
 mère: .....  
 père : .....  
 autre adulte à préciser \_\_\_\_\_ : .....

**B Les devoirs, le soutien (l'aide que tu reçois) à la maison**

2. Qui t'aide à la maison pour tes devoirs?	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>souvent</b>	<b>rarement</b>
- ta mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ton père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- autre adulte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- un frère ou une sœur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- autre(s) à préciser _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Si tu reçois une aide extérieure pour tes devoirs :  
*plusieurs réponses possibles*

	<b>oui</b>	<b>non</b>	
- c'est un répétiteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	combien de fois par semaine .....
- ce sont les devoirs surveillés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	combien de fois par semaine .....
- autre(s) à préciser : _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	combien de fois par semaine .....

4. Que dirais-tu de tes devoirs et de l'aide que tu reçois à la maison ?

	<b>vrai</b>	<b>plutôt vrai</b>	<b>plutôt faux</b>	<b>faux</b>
- tu as trop de devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tu n'as pas assez de devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tu as assez de temps pour tes loisirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- les devoirs sont trop compliqués, tu as souvent besoin d'aide à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tes parents n'arrivent pas à t'aider quand les devoirs sont compliqués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tes parents n'ont pas assez de temps pour t'aider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tu aimerais que tes parents t'aident plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- depuis que tu es en 6 <sup>e</sup> tu as besoin de moins d'aide	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	vrai	plutôt vrai	plutôt faux	faux
Si tu as un répétiteur :				
- il fait tes devoirs à ta place	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- il t'aide pour faire tes devoirs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si tu vas aux devoirs surveillés :				
- ils sont utiles pour tes leçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- tu reçois aussi des explications	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dans quelles branches as-tu eu besoin d'aide à la maison au cours du cycle de transition ?		<b>oui</b>	<b>non</b>	
- dans presque toutes les branches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- en français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- en allemand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- en mathématiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tes parents ont-ils renforcé leur aide pour les devoirs au cours du cycle de transition ?				
<i>une réponse pour chaque ligne</i>			<b>oui</b>	<b>non</b>
- au cours de la 5 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- en 6 <sup>e</sup> après la première estimation d'orientation de janvier-février 2002	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- en 6 <sup>e</sup> après la proposition motivée d'orientation d'avril-mai 2002	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tes parents ont-ils discuté avec les maîtres pour t'aider à la maison ?			<b>oui</b>	<b>non</b>
- avec le maître de français .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- avec le maître d'allemand .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- avec le maître de mathématiques .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- avec le maître de classe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- seulement avec le maître de classe .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Est-ce que cela a changé quelque chose à la maison ?		<b>oui</b>	<b>plutôt oui</b>	<b>plutôt non</b>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qu'est-ce qui a changé ?	_____			
_____				
8. Combien de temps passes-tu en moyenne chaque jour pour faire tes devoirs en 6 <sup>e</sup> ?	_____ minutes			
9. As-tu dû arrêter un (des) loisir(s) à cause de l'école depuis le début de la 5 <sup>e</sup> , si oui peux-tu noter le(s)quel(s) et dire depuis quand ? <i>par exemple le foot, le piano, moins de TV, ...</i>	_____			
Quels sont tes loisirs actuels ?	_____			
_____				
_____				

**C Orientation**

10. Où seras-tu orienté après la 6 <sup>e</sup> ?	<b>7VSO</b>	<b>7VSG</b>	<b>7VSB</b>	<b>AUTRE</b>		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
					<b>oui</b>	<b>non</b>
- Est-ce que cette orientation correspond avec tes désirs ?					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si non qu'aurais-tu souhaité comme orientation : _____						
- Tes parents ont-ils écouté ton avis ?					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tes maîtres ont-ils écouté ton avis ?					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					<b>oui</b>	<b>non</b>
11. As-tu vu un conseiller en orientation ?					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Annexe 8****Variance expliquée par quatre blocs de variables dans 10 pays développés ayant participé au premier survey de l'IEA portant sur la compétence en lecture (Thorndike, 1972)<sup>118</sup>**

	I Milieu familial, âge et sexe	II Type d'école	III Années d'études et variables scolaires	IV Caracté- ristiques de l'élève	Variance totale expliquée par les 4 blocs
Angleterre	24,8 %	0,4 %	1,6 %	8,3 %	35,1 %
Belgique francophone	20,9 %	0,8 %	23,4 %	2,7 %	46,8 %
Ecosse	26,9 %	0,3 %	2,6 %	8,5 %	38,3 %
Etats-Unis	22,2 %	2,2 %	4,2 %	6,3 %	34,9 %
Finlande	20,1 %	0,0 %	3,1 %	8,3 %	31,5 %
Hongrie	22,1 %	0,3 %	4,5 %	6,6 %	33,5 %
Israël	28,6 %	2,1 %	4,0 %	6,4 %	41,1 %
Italie	11,2 %	0,2 %	5,1 %	4,4 %	20,9 %
Pays-Bas	13,2 %	1,9 %	4,7 %	11,5 %	31,3 %
Suède	12,9 %	0,3 %	3,3 %	4,2 %	20,7 %

<sup>118</sup> Crahay Marcel, 2000, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, DeBoeck Université, Bruxelles, p. 92.

## Annexe 9

### Correspondance entre première estimation et décision

**Tableau 18**  
**Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la première estimation (PEO) : accord des parents dès ce moment**

<b>PEO</b>	<b>CADRES</b>		<b>EMPLOYES</b>		<b>INDEPEN</b>		<b>OUVRIERS</b>		<b>SANS</b>		<b>TOTAL</b>	
VSO	1	5.6 %	7	16.7 %	4	30.8 %	12	23.5 %	3	75.0 %	27	21.1 %
VSO - VSG ou												
VSG	1	5.6 %	4	9.5 %	3	23.1 %	9	17.6 %			17	13.3 %
VSG - VSB ou												
VSB	9	50.0 %	13	31.0 %	3	23.1 %	11	21.6 %			36	28.1 %
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>61.1 %</b>	<b>24</b>	<b>57.1 %</b>	<b>10</b>	<b>76.9 %</b>	<b>32</b>	<b>62.7 %</b>	<b>3</b>	<b>75.0 %</b>	<b>80</b>	<b>62.5 %</b>

**Tableau 19**  
**Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la première estimation (PEO) : malgré le désaccord des parents à ce moment**

<b>PEO</b>	<b>CADRES</b>		<b>EMPLOYES</b>		<b>INDEPEN</b>		<b>OUVRIERS</b>		<b>SANS</b>		<b>TOTAL</b>	
VSO			9	21.4 %	1	7.7 %	6	11.8 %	1	25.0 %	17	13.3 %
VSO - VSG ou												
VSG	3	16.7 %	3	7.1 %			3	5.9 %			9	7.0 %
VSG - VSB ou												
VSB	1	5.6 %	1	2.4 %							2	1.6 %
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>22.2 %</b>	<b>13</b>	<b>31.0 %</b>	<b>1</b>	<b>7.7 %</b>	<b>9</b>	<b>17.6 %</b>	<b>1</b>	<b>25.0 %</b>	<b>28</b>	<b>21.9 %</b>

## Annexe 10

### Correspondance entre proposition motivée et décision

**Tableau 20**  
**Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la proposition motivée (PMO) : accord des parents dès ce moment**

<i>PMO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN		OUVRIERS		SANS	TOTAL		
VSO	1	5.6 %	10	23.8 %	6	42.6 %	16	31.4 %	3	75.0 %	36	28.1 %
VSO - VSG ou												
VSG	4	22.2 %	5	11.9 %	4	30.8 %	14	27.5 %			27	21.1 %
VSG - VSB ou												
VSB	10	55.6 %	15	35.7 %	3	23.1 %	12	23.5 %			40	31.3 %
TOTAL	11	83.3 %	30	71.4 %	13	100.0 %	42	82.4 %	3	75.0 %	103	80.5 %

**Tableau 21**  
**Pourcentage d'élèves pour lesquels l'orientation est déjà définitive lors de la proposition motivée (PMO) : malgré le désaccord des parents à ce moment**

<i>PMO</i>	CADRES		EMPLOYES		INDEPEN		OUVRIERS		SANS	TOTAL		
VSO			6	14.3 %			3	5.9 %	1	25.0 %	10	7.8 %
VSO - VSG ou												
VSG			1	2.4 %							1	0.8 %
VSG - VSB ou												
VSB												
TOTAL			7	16.7 %			3	5.9 %	1	25.0 %	11	8.6 %

## Dans la même collection

<b>N°</b>	<b>Auteurs, titres, date</b>
159	<b>KNOEPFEL Peter</b> Total quality management et fédéralisme: le point de vue de l'analyse des politiques publiques / Total Quality Management und Föderalismus – Betrachtungen aus der Sicht der Politikanalyse, octobre 1996
160	<b>EMERY Yves</b> Quality Management in public administrations: one of the cornerstones of New Public Management, octobre 1996
161	<b>SOGUEL Nils, ZUFFEREY Jean-Louis</b> La planification financière des collectivités publiques: un instrument de conduite précieux, novembre 1996
162	<b>KNOEPFEL Peter, ACHERMANN Daniel, ZIMMERMANN Willi</b> Bilanzstudie Bodenpolitik 1990 - 1995, novembre 1996
163	<b>CALDERÓN Donato</b> Das Verfahren der Mitentscheidung in der EU (Art. 189B EVG). Ein überblick und Perspektiven, août 1996
164	<b>KNÜSEL René</b> Chômage et emploi en Suisse, quel avenir? Chiffrage, bilan et perspectives. août 1996
165	<b>SAILER Giorgio</b> Chiasso e moderazione del traffico: Analisi delle reti di contatto tra gli operatori dei principali provvedimenti, avril 1997
166	<b>EMERY Yves</b> Le centre d'évaluation pour managers publics (CEMAP), mars 1997
167	<b>KNOEPFEL Peter</b> Conditions pour une mise en oeuvre efficace des politiques environnementales, mars 1997
168	<b>WYSS Stefan, ZIMMERMANN Willi</b> Kohärenz durch Kooperation und Koordination. Ansätze und Fragmente der politikwissenschaftlichen Theorie und empirische Beispiele aus der Regional- und Umweltpolitik, octobre 1997
169	<b>EMERY Yves, CLIVAZ Christophe, SEBASTIANUTTO Daniela, avec la collaboration de Pellaton-Leresche Sylvie</b> L'image du fonctionnaire dans le Canton de Genève, juillet 1997
170	<b>ZIMMERMANN Willi, WYSS Stefan, NEUENSCHWANDER Peter</b> Informationskampagnen zur Reduktion der verkehrsinduzierten Luftbelastungen in den Städten Zürich und St. Gallen, octobre 1997
171	<b>GIAUQUE David</b> La Poste Suisse à l'épreuve d'un nouveau modèle productif, août 1997
172	<b>POFFET Gérard</b> Les instruments d'une nouvelle politique de gestion des aides fédérales aux forêts suisses, novembre 1997

<b>N°</b>	<b>Auteurs, titres, date</b>
173	<b>GERMANN Raimund E.</b> Drei Essays zur schweizerischen Verwaltungsgeschichte, octobre 1997
174	<b>KNOEPFEL Peter</b> Eingriffsverzichte in öffentlichen Schutzpolitiken, avril 1998
175	<b>CLIVAZ Christophe</b> Réseaux d'action publique et changement de politique publique. Valeur heuristique du concept de réseau et élaboration d'un modèle analytique du changement politique, avril 1998
176	<b>LAUTNER Marion</b> Evaluation staatlicher Massnahmen im Bereich der Auen, novembre 1998
177	<b>FINGER Matthias, LOBINA Emanuele</b> Managing globalisation in public utilities : public service transnational corporations and the case of the global water industry, avril 1999
178	<b>KNOEPFEL Peter</b> Natural Resource Quotas and Contracts – A New Institutional Regime for our Common Resources, janvier 2000
179	<b>AMHERDT Charles-Henri, EMERY Yves</b> Le Centre en Développement de Carrière pour managers publics (CDC), décembre 1998
180	<b>FARINE Anouk</b> Transparence de l'information officielle – impacts du principe de la publicité dans le canton de Bern, février 2000
181	<b>ISENI Bashkim</b> Transition et stratégies de privatisation en Europe de l'Est. Etude de cas de la Macédoine, avril 1999
182	<b>WIDMER Conrad</b> Umsetzung des Biodiversitätsübereinkommens der Vereinten Nationen; Vergleich von Artikel 18b –18d des Natur- und Heimatschutzgesetzes und Artikel 31b des Landwirtschaftsgesetzes, octobre 1999
183	<b>EHRENSPERGER Marc</b> Erfolgsfaktoren von Verwaltungsreform – eine Analyse anhand der Reformen in den Kantonen Luzern und Waadt, décembre 1999
184	<b>REICHEN Pascal</b> Guide de projet Internet dans l'Administration, avril 2000
185	<b>SOGUEL Nils, van Griethuysen Pascal</b> Evaluation contingente, qualité de l'air et santé: une étude en milieu urbain, avril 2000
186	<b>CLIVAZ Christophe</b> Ecologisation de la politique agricole en Suisse et dans le canton du Valais. Analyse de l'influence des réseaux d'action publique sur l'évolution environnementale de la politique agricole, mai 2000

<b>Auteurs, titres, date</b>	
187	<b>CLIVAZ Christophe</b> Ecologisation de la politique des transports en Suisse et dans le canton du Valais. Analyse de l'influence des réseaux d'action publique sur l'évolution environnementale de la politique des transports, mai 2000
188	<b>GENOUD Christophe</b> La régionalisation des transports publics. Implications de la nouvelle loi sur les chemins de fer à l'exemple des cantons de Berne, Zürich, Neuchâtel et Jura, août 2000
189	<b>KNOEPFEL Peter</b> Rationality Changes in West European Clean Air Policies (1960-2000), juin 2000
190	<b>KNOEPFEL Peter</b> Les paiements directs à la lumière des sciences politiques: une politique publique des plus fragiles, août 2000e
191	<b>FROSSARD Stanislas, HAGMANN Tobias</b> La réforme de la politique d'asile suisse à travers les mesures d'urgence – "Le vrai, le faux et le criminel", août 2000
192	<b>EMERY Yves, LAMBELET ROSSI, Laurence</b> Les politiques du personnel: conception, analyse et recommandations pour les administrations publiques suisses: octobre 2000
193	<b>MAUCH Corine</b> Stadtentwicklung zwischen Plan und Stadt, mars 2001
194	<b>HAGMANN Tobias</b> Dynamiques conflictuelles résultant de l'accueil des requérants d'asile dans les communes suisses. Constats et causes, avril 2001
196	<b>GENOUD Christophe</b> Privatization and Regulation: The Case of European Electricity, décembre 2001
197a	<b>RODEWALD Raimund, in Zusammenarbeit mit KNOEPFEL Peter</b> Regionalpolitik und ländliche Entwicklung in der Schweiz – Eine Auslegeordnung (deutsche Version), octobre 2001
197b	<b>RODEWALD Raimund, in collaboration with KNOEPFEL Peter</b> Regional Policy and Rural Development in Switzerland. An Overview (English version), décembre 2001
197c	<b>RODEWALD Raimund, en collaboration avec KNOEPFEL Peter</b> Politique régionale et développement de l'espace rural en Suisse. Etat des lieux (version française), juin 2002
198	<b>CHAPPELET Jean-Loup</b> Cyberparlementaires. L'appropriation de l'Internet par les parlementaires fédéraux, décembre 2001
199	<b>SIMON Ansgar</b> Die Privatisierung des Flughafens Zürich und deren Auswirkungen, octobre 2002
200	<b>BATORI Frédéric, PFISTER Monique, SAVARY Jérôme</b> La Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO): démarche chaotique ou politique publique planifiée? juin 2002

<b>N°</b>	<b>Auteurs, titres, date</b>
201	<b>KNOEPFEL Peter</b> Regulative Politik in föderativen Staaten – das Beispiel der Umweltpolitik, mai 2002
202a	<b>FROSSARD Stanislas</b> Entstehung und Entwicklung der Jugendpolitik in den Kantonen (Überblick, Tendenzen und Analyse), avril 2003
202b	<b>FROSSARD Stanislas</b> Emergence et développement des politiques cantonales de la jeunesse (Aperçu, tendances et analyse), avril 2003
202c	<b>FROSSARD Stanislas</b> Nascita e sviluppo delle politiche giovanili cantonali (valutazione, tendenze e analisi), avril 2003
203	<b>EMERY Yves, HÜRLIMANN Boris</b> Les processus dynamiques de l'employabilité, août 2002
204	<b>SAVARY Jérôme</b> Des acteurs et des règles. Une analyse de la réforme du gouvernement suisse (1990-2002), octobre 2002
205	<b>HUGENTOBLER Alfred</b> Presseförderung in der Schweiz. Alternative zum heutigen Subventionierungsmodell, février 2003
206	<b>FAVRE David</b> Access pricing et régulation ferroviaires. La Suisse face aux expériences européennes, mars 2003
207	<b>GUALTIEROTTI Antoine F.</b> Du bon usage de la statistique dans la conduite de l'Etat: Placent ad nauseam repetita?, mars 2003
208	<b>EFIONAYI-MÄDER Denise, CHIMIENTI Milena, CATTACIN Sandro</b> Evaluation des Rahmenprogramms Schulen und Gesundheit - Evaluation du programme-cadre Ecoles et santé, juillet 2003
209	<b>HÄUSERMANN Silija</b> Internationalisation des politiques publiques et mise en œuvre fédéraliste – La libéralisation des marchés publics cantonaux en Suisse, juillet 2003
210	<b>STEMMLE Dieter, CATTACIN Sandro, unter Mitarbeit von LOSA Stefano und SCHLEITER Susanne</b> Strategien nachhaltiger Bevölkerungsinformation. Eine Analyse der Stop-Aids-Präventionskampagnen des Bundesamtes für Gesundheit unter besonderer Berücksichtigung des Social Marketing, juillet 2003
211	<b>SOGUEL Nils, IOGNA-PRAT Simon, MARTIN Marc-Jean</b> Comparatif 2002 des finances cantonales et communales, septembre 2003
212	<b>HÄUSERMANN, Silja, Antonello SPAGNOLO</b> Le rôle des énoncés évaluatifs dans la politique de lutte contre le chômage, avril 2004

---

<b>N°</b>	<b>Auteurs, titres, date</b>
213	MARIETHOZ Marc, SAVARY Jérôme Des droits sur l'air? Une analyse de la gestion de l'air en Suisse sous l'angle de l'approche des régimes institutionnels de ressources naturelles, août 2004
214	BATORI Frédéric EVM et l'institutionnalisation du partenariat entre l'école et les parents: quelles conséquences sur l'orientation des élèves? août 2004
215	GERBER Jean-David La nouvelle gouvernance comme moyen d'arbitrage entre les intérêts de développement et de protection du paysage. Le cas du parc naturel régional de Chartreuse, août 2004
216	HONEGGER Edith Die Gemischten Ausschüsse in den Sektoriiellen Abkommen zwischen der Schweiz und der EG, août 2004
217	SOGUEL Nils, IOGNA-PRAT Simon, BEUTLER Toni Comparatif 2003 des finances cantonales et communales, septembre 2004

---

## L'IDHEAP EN BREF

Avec l'Institut de hautes études en administration publique, la Suisse dispose d'une haute école pour l'enseignement et la recherche dans le domaine de l'administration des affaires publiques.

Créée en 1981, l'IDHEAP est une fondation autonome associée à l'Université et à l'École polytechnique fédérale de Lausanne.

L'IDHEAP a pour vocation la formation postgrade des étudiants qui désirent se consacrer à la fonction publique ou parapublique, le perfectionnement professionnel des fonctionnaires des administrations au sens large. Il a également une mission de recherche et d'expertise dans tous les domaines du secteur public.

Institut universitaire, l'IDHEAP propose une palette de formations adaptée à l'enseignement et au perfectionnement des connaissances des spécialistes de la fonction publique. Il dispense notamment le Master of Public Administration (MPA) et organise des séminaires pour spécialistes et cadres (SSC). L'Institut assure une formation doctorale et décerne le titre de docteur en science administrative de l'Université de Lausanne. Centre de formation au service des collectivités publiques, l'IDHEAP est ouvert aux entreprises, permettant à leurs collaborateurs de s'initier aux modes de fonctionnement propres au secteur public.

Comme tout institut universitaire, l'IDHEAP poursuit également une mission de recherche.

Son objectif est de fournir les instruments d'analyse et de gestion nécessaires à la réflexion des responsables du secteur public.

Concentration unique en Suisse de spécialistes de l'analyse des politiques et du management publics, l'IDHEAP intervient à la demande des entreprises et collectivités communales, cantonales, fédérales, voire étrangères, pour résoudre des problématiques spécifiques. Les mandats de conseil contribuent à nourrir l'interactivité permanente entre théorie et pratique qui caractérise les formations dispensées par l'IDHEAP.