

ANALYSE DU PROCESSUS D'ORIENTATION AU CYCLE DE TRANSITION

ANNÉES 2003 À 2005

Joëlle Leutwyler

125 / Octobre 2006



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation et de la Jeunesse.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
Données à disposition	6
RÉSULTATS CANTONAUX	7
Déroulement du processus d'orientation	7
Analyse approfondie des cas de désaccord	9
<i>Généralités</i>	9
<i>Analyse de la succession des accords et désaccords</i>	10
<i>Analyse des désaccords persistants</i>	13
<i>Analyse par filière</i>	14
<i>Caractéristiques générales du processus</i>	15
<i>Analyse des cas de recours</i>	16
Effet de la langue maternelle	18
Différences liées au sexe de l'élève	23
DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS	26
Explication des différences	27
Stabilité des différences	28
Différences entre établissements concernant les désaccords	30
ÉVOLUTION DEPUIS LA GÉNÉRALISATION DU CYT	31
Evolution des orientations entre 1999-2000 et 2004-05	31
CONCLUSION	34
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	37
ANNEXES :	
ANNEXE 1 : La procédure d'orientation	38
ANNEXE 2 : Tableaux de concordance entre les étapes de l'orientation, 2003-04 et 2004-05	39
Annexe 3 : Analyses de régression	44

INTRODUCTION

Depuis l'année scolaire 2001-02, l'URSP analyse chaque année les données de l'orientation effectuée à la fin du CYT6 dans le canton de Vaud. Ce rapport traite du déroulement de l'orientation pour les années scolaires 2003-04 (décision d'orientation en 2004) et 2004-05 (décision 2005). Il prolonge le rapport précédent, publié en 2005, qui portait sur les années scolaires 2001-02 et 2002-03.

Dans ce précédent rapport, nous avons étudié l'évolution des propositions d'orientation tout au long du processus, montrant que, dans les cas de désaccords, les parents optaient presque systématiquement pour une orientation plus exigeante que ne le faisaient les enseignants. Par ailleurs, le pourcentage de désaccords subsistant à la fin du processus était très faible, de même que le nombre de recours effectivement déposés suite à de tels désaccords.

Nous avons également montré des différences individuelles dans les résultats de l'orientation, en particulier liées au sexe de l'élève (en faveur des filles) et à sa langue maternelle (en faveur des francophones).

Nous avons enfin montré les considérables différences entre établissements, qu'on pouvait relier au pourcentage d'élèves francophones et au niveau socioéconomique global de la zone de recrutement de ces établissements.

Depuis l'année scolaire 1999-2000, les élèves du cycle de transition sont orientés dans les trois filières d'enseignement du secondaire à la fin de la 6^e année de leur scolarité obligatoire. Ce processus d'orientation, basé sur les résultats des deux années du CYT, ainsi que sur certains aspects de l'attitude de l'élève face aux apprentissages, a été partiellement modifié dès l'année scolaire 2005-2006, en raison de l'introduction du nouveau *Cadre Général de l'évaluation*, qui implique le retour de notes chiffrées et de moyennes pour l'évaluation des élèves au CYT.

Notre rapport présente des analyses destinées à répondre aux questions suivantes :

- Que peut-on dire sur l'analyse du processus d'orientation étape par étape ?
- Quels enseignements peut-on tirer d'une analyse approfondie des cas de désaccords entre parents et enseignants ?
- Quel est l'effet de la langue maternelle de l'élève sur le résultat de l'orientation ?
- Quel est l'effet du sexe de l'élève sur le résultat de l'orientation ?
- Dans quelle mesure les établissements diffèrent-ils les uns des autres quant au résultat de l'orientation ?

- Au cours du temps, les pourcentages d'orientation dans les différentes voies 7-9 ont-ils beaucoup changé ?

DONNÉES À DISPOSITION

Les analyses présentées dans ce rapport ont été basées entièrement sur des données issues du logiciel de gestion utilisé par les établissements scolaires (LAGAPES) qui recense les élèves de l'école obligatoire. La qualité des données s'améliore d'année en année, même si de nombreuses lacunes ou imprécisions s'observent encore, et doivent être résolus avant toute exploitation des données.

Les analyses ci-dessous incluent tous les élèves pour lesquels nous disposons d'informations suffisantes, l'effectif variant selon la question traitée.

Pour le processus détaillé d'orientation et les cas de désaccords, les statistiques portent sur tous les élèves pour lesquels nous connaissons les six étapes du processus d'orientation.

Les analyses portant sur les différences individuelles et sur les différences entre établissements prennent en compte uniquement les décisions finales de la conférence des maîtres; dans ce cas, nous avons donc inclus tous les élèves pour lesquels la décision finale était connue, même si nous ne connaissions pas le détail du processus. Pour cette raison, ces analyses portent sur un nombre plus grand d'élèves.

Dans le système scolaire vaudois, les élèves des classes conventionnelles¹ et des classes à effectif réduit (pour le CYT : ER5 et ER6) sont astreints aux mêmes programmes d'enseignement; c'est pourquoi nous avons inclus les élèves des classes à effectif réduit dans nos analyses. Par contre, les élèves fréquentant les classes d'accueil, de développement ou les classes officielles du SESAF ne sont pas pris en compte car ils ne sont pas astreints à un programme d'enseignement standardisé.

Tableau 1 : Caractéristiques des élèves, par année scolaire

	2003-04	2004-05
Nombre total d'élèves	6678	6431
Dont, % en ER	0.7	? (*)
Dont, % filles	50.0	50.6
Dont, % francophones	80.1	78.6

(*) : Les classes ER ne sont pas toujours identifiées par leur nom; il nous est donc impossible de les repérer avec certitude, surtout pour l'année scolaire 2004-05.

¹ Nous appelons «conventionnelles» les classes, respectivement les filières qui ne relèvent pas d'une forme spéciale de prise en charge. Sont considérées comme «non conventionnelles» les classes à effectif réduit et les classes d'accueil de la DGEO, les classes de développement et d'intégration du SESAF, et les institutions dépendant du SESAF.

RÉSULTATS

DÉROULEMENT DU PROCESSUS D'ORIENTATION

Pour rappel, le processus d'orientation comprend six étapes, selon l'ordre suivant :

Première estimation (A) : les enseignants font une première évaluation de l'orientation qui leur semble la plus appropriée (février) et la communiquent aux parents.

Proposition motivée (B) : après avoir eu, dans l'intervalle, un entretien avec les parents de chaque élève, les enseignants font une proposition motivée d'orientation (Pâques).

Première position des parents (C) : les parents expriment officiellement leur avis quant à la proposition motivée qui leur a été faite.

Proposition modifiée (D) : en cas de désaccord, les enseignants redonnent un avis quant à l'orientation de l'élève; cet avis peut être conforme ou non à leur proposition motivée.

Deuxième position des parents (E) : les parents expriment de nouveau leur avis quant à la proposition modifiée donnée par les enseignants.

Décision de la conférence des maîtres (F) : c'est la conférence des maîtres qui tranche en dernier ressort quand les enseignants et les parents ne sont pas parvenus auparavant à un accord sur l'orientation de l'élève².

Les graphiques 1 et 2 montrent, pour les deux années scolaires étudiées, la répartition des élèves dans les filières à chaque étape du processus d'orientation.

En 2003-04, les hésitations (mention de deux filières possibles) représentent un total de 18.1% des premières estimations, puis 9.5% des propositions motivées; dès que les parents prennent position pour la première fois, les hésitations se réduisent à 1.9%, et elles totalisent 0.2% des décisions finales.

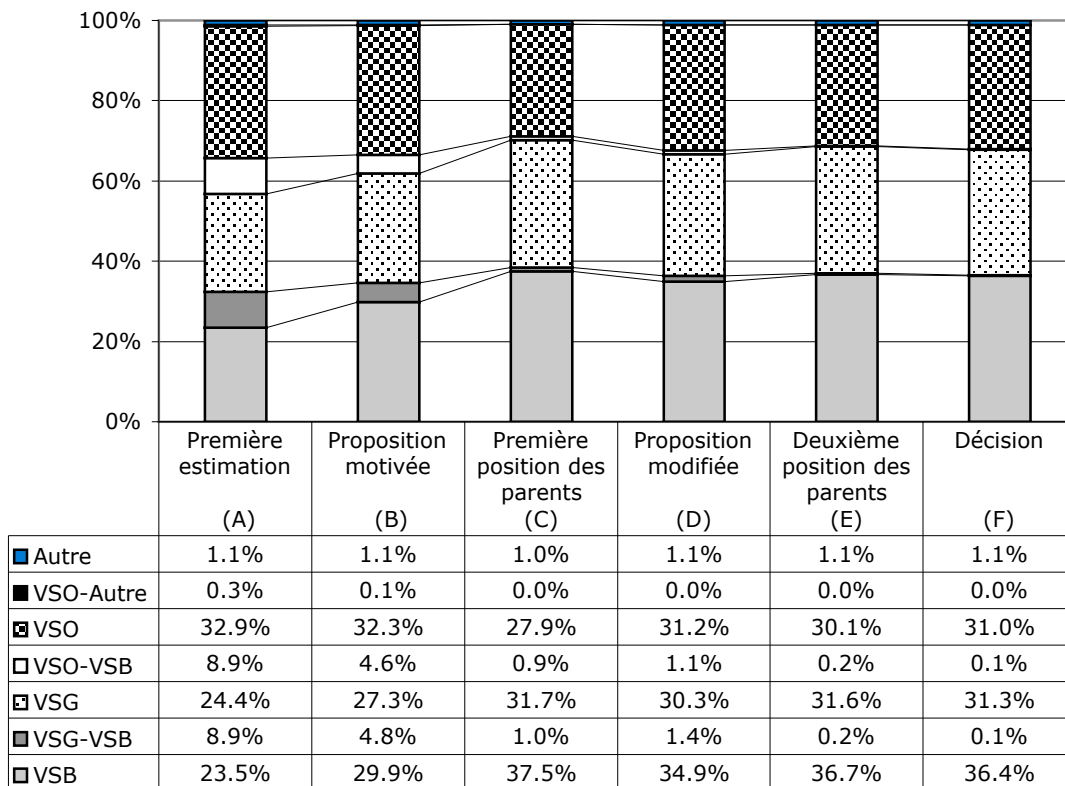
L'analyse des propositions tranchées (mentionnant une seule filière) montre que le pourcentage d'orientations en VSB augmente entre la première estimation et la décision de la conférence des maîtres, aux dépens principalement des hésitations VSG-

² Par commodité, dans la suite du rapport, nous nommerons les différentes étapes du processus d'orientation à l'aide des lettres A à F.

VSB. De même, le pourcentage d'orientations en VSG augmente, aux dépens principalement des hésitations VSO-VSB, mais aussi un peu aux dépens des propositions VSO (qui diminuent de 1.9 point de pourcentage entre la première estimation et la décision de la conférence des maîtres).

Les propositions portant sur des mesures particulières d'orientation (classes à effectif réduit, classe d'accueil, classes de développement et classes officielles de l'enseignement spécialisé) sont très stables tout au long du processus.

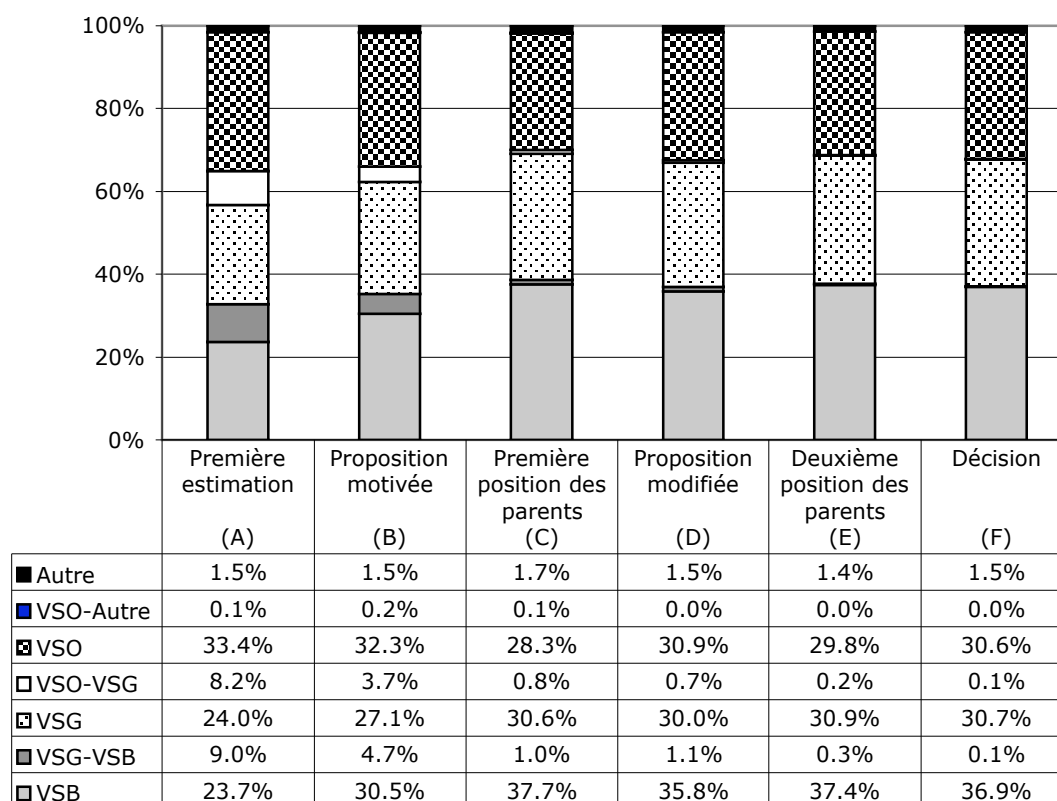
On peut également constater que la première position des parents marque un tournant dans le processus d'orientation : c'est à ce moment que les différences avec l'étape précédente sont les plus marquées. On peut comprendre ce tournant par le fait que les objectifs des parents consistent généralement à préférer la voie la plus exigeante possible, alors que les enseignants choisiront celle qui leur semble la plus «raisonnable». Par ailleurs, les hésitations étant très rares chez les parents, les propositions doubles diminuent fortement à ce moment précis.



Graphique 1 : Evolution de l'orientation, de la première estimation (A) à la décision de la conférence des maîtres (F), 2003-04

En ce qui concerne l'année scolaire 2004-05, on constate très largement les mêmes phénomènes : diminution des hésitations, augmentation des propositions VSB prin-

cipalement aux dépens des hésitations VSG-VSB, augmentation des propositions VSG aux dépens des hésitations VSO-VSG et, dans une moindre mesure, des propositions VSO. On constate également que les propositions de mesures particulières d'orientation sont quant à elles très stables tout au long du processus d'orientation.



Graphique 2 : Evolution de l'orientation, de la première estimation (A) à la décision de la conférence des maîtres (F), 2004-05

ANALYSE APPROFONDIE DES CAS DE DÉSACCORDS

Généralités

La notion de désaccord, dans le processus d'orientation, mérite d'être explicitement définie. On parle en effet de désaccord quand deux propositions successives ne sont pas compatibles. Les modifications qui suivent une proposition double ne sont donc pas des désaccords si le choix se porte sur une des deux possibilités mentionnées à l'étape précédente.

En première analyse, nous avons étudié l'évolution des désaccords au long du processus d'orientation. Par commodité, nous utilisons le terme de désaccord même pour les changements constatés entre première estimation et proposition motivée, bien qu'il s'agisse dans les deux cas de prises de position des enseignants.

Analyse de la succession des accords et désaccords

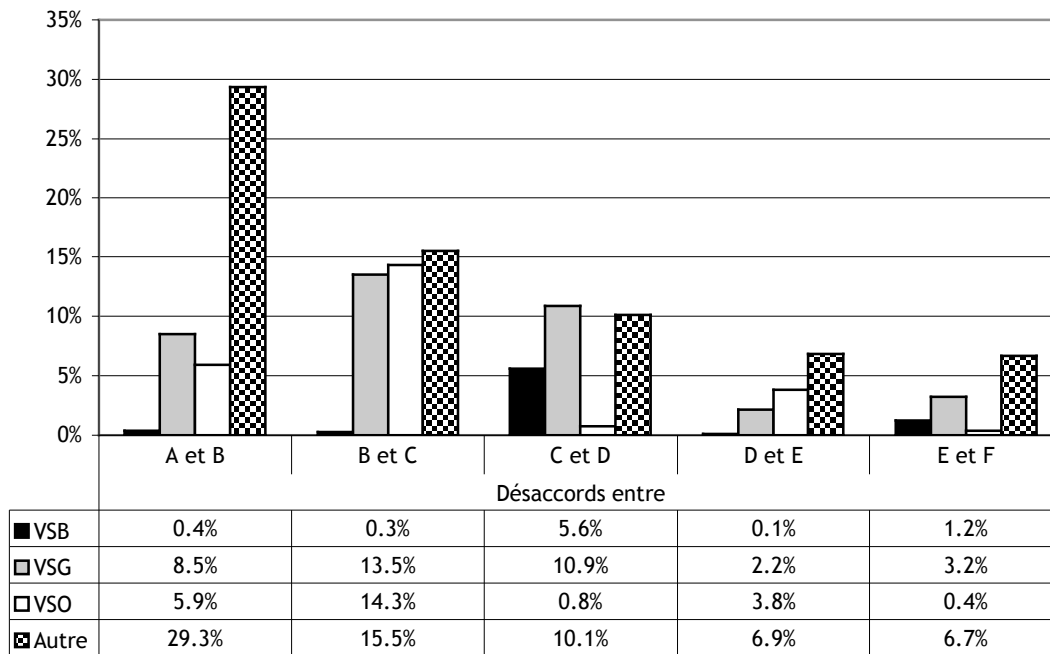
Une analyse des transitions entre étapes (tableaux présentés dans l'annexe 2) a permis de constater qu'en 2004-05, les parents et les enseignants étaient d'accord sur une orientation précise dès le début de l'orientation pour 5332 élèves (82.9% des cas) (tableau 7, annexe 2). En 2003-04, c'était le cas pour 5446 élèves (81.6% des cas) (tableau 2, annexe 2). Pour environ deux tiers des élèves, l'orientation est pour ainsi dire définie lors de la première estimation. L'absence de désaccord flagrant (qui rassemble les cas de doutes et les accords), concerne plus de 90% des élèves (90.7% et 91.6% pour les années 2003-04 et 2004-05, respectivement) (tableau 2 et tableau 3; pour des explications complémentaires sur ces tableaux, voir plus loin).

Tableau 2 : *Distribution des processus d'accord/désaccord, année scolaire 2003-04*

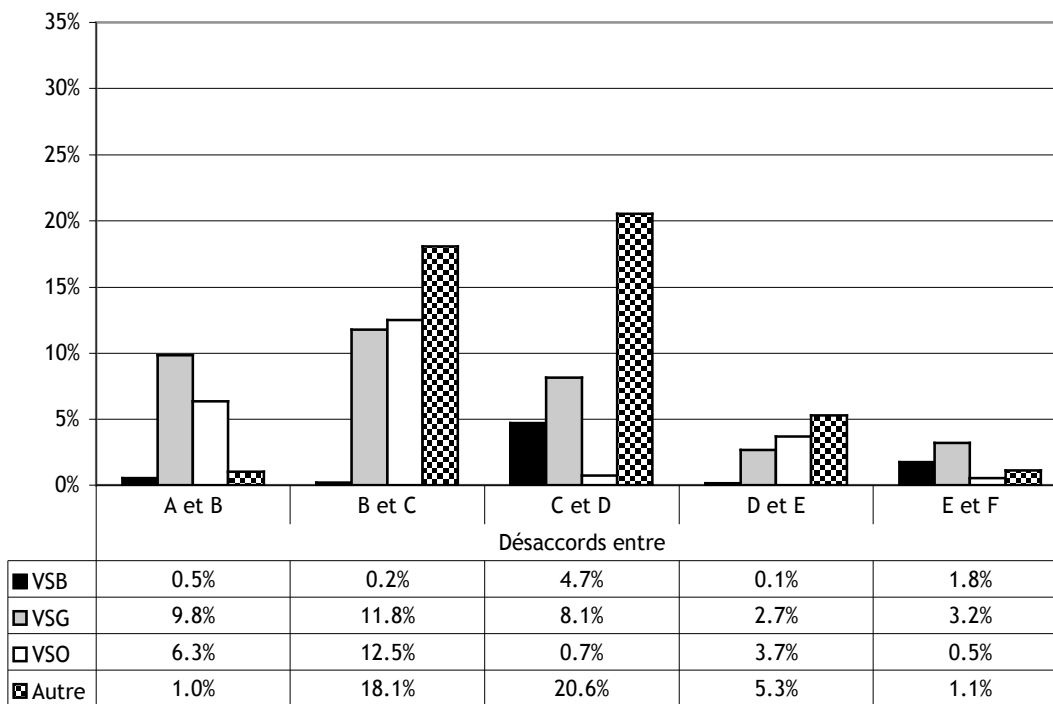
	B - C	C - D	D - E	E - F	N élèves	% du total	% des désaccords
1	Accord	Accord	Accord	Accord	6054	90.7	—
2	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	244	3.7	39.1
3	Désaccord	Accord	Accord	Accord	211	3.2	33.8
4	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Désaccord	89	1.3	14.3
5	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	29	0.4	4.6
6	Accord	Désaccord	Accord	Accord	23	0.3	3.7
7	Accord	Accord	Accord	Désaccord	11	0.2	1.8
8	Autre processus				17	0.3	2.7
					6678	100	100

Tableau 3 : *Distribution des processus d'accord/désaccord, année scolaire 2004-05*

	B - C	C - D	D - E	E - F	N élèves	% du total	% des désaccords
1	Accord	Accord	Accord	Accord	5891	91.6	—
2	Désaccord	Désaccord	Accord	Accord	167	2.6	30.9
3	Désaccord	Accord	Accord	Accord	205	3.2	38.0
4	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Désaccord	94	1.5	17.4
5	Accord	Désaccord	Accord	Accord	22	0.3	4.1
6	Désaccord	Désaccord	Désaccord	Accord	22	0.3	4.1
7	Accord	Accord	Accord	Désaccord	10	0.2	1.9
8	Autre processus				20	0.3	3.7
					6431	100	100



Graphique 3 : Evolution du pourcentage de désaccords stricts, par étape et par filière proposée, 2003-04



Graphique 4 : Evolution du pourcentage de désaccords stricts, par étape et par filière proposée, 2004-05

Le graphique 4 montre l'évolution des désaccords au cours du processus d'orientation, par étape et par filière proposée en 2004-05. L'analyse globale de ce graphique montre que les pourcentages de désaccords les plus importants sont observés entre la proposition motivée (B) et la première position des parents (C) pour les trois filières «conventionnelles» d'enseignement. Pour les propositions relatives à des mesures particulières en 2003-04 (voir graphique 3), le pourcentage le plus important concerne les changements d'avis des enseignants entre la première estimation (A) et la proposition motivée (B).

Les pourcentages portant sur les changements d'avis des maîtres entre la première estimation (A) et la proposition modifiée (B) montrent que, pour 30% des premières estimations en faveur de mesures particulières (c'est-à-dire pour 22 élèves «Autre»), la proposition motivée est changée, dans tous les cas en faveur de la VSO.

Les enseignants qui se prononcent pour la VSB ne modifient pratiquement jamais leur opinion au moment de la proposition motivée. Les premières estimations pour la VSG et la VSO sont modifiées pour 5% à 10% des élèves concernés, presque toujours à la hausse. Rappelons ici qu'un entretien avec les parents a systématiquement lieu entre la première estimation (A) et la proposition motivée (B). Il se peut (mais nous ne pouvons qu'émettre des suppositions) que cet entretien mette à jour des aspects qui n'avaient pas été pris en compte pour la première estimation. Par ailleurs, la première estimation est délivrée en février, et la proposition motivée ne l'est qu'après Pâques. Il est plausible que des élèves déçus par la première estimation réalisent des progrès conséquents pendant ces quelques semaines et obtiennent à Pâques des résultats conformes à une orientation plus exigeante. A notre avis, un changement d'orientation basé sur les résultats de l'élève est beaucoup plus rare dans la suite du processus, vu que les différentes étapes de l'orientation se succèdent beaucoup plus rapidement.

Les désaccords observables entre la proposition motivée (B) et la première position des parents (C) montrent la première réaction officielle des parents aux propositions d'orientation faites par les enseignants. On note effectivement les pourcentages de désaccords les plus élevés à ce moment (exception faite des premières estimations «Autre» en 2003-04). Par ailleurs, et cela n'a rien de surprenant, les pourcentages de désaccords sont d'autant plus élevés que l'orientation proposée est moins exigeante : proches de 0 pour la VSB, supérieurs à 15% pour les mesures particulières.

Lorsque les enseignants répondent à la première position des parents (C-D), on observe une inversion partielle des pourcentages de désaccords. Ils sont presque inexistantes quand les parents optent pour la VSO, nettement plus importants pour les voies plus exigeantes. On peut se demander pourquoi les positions des parents pour la VSB sont moins souvent contredites que celles pour la VSG (en 2003-04 :

5.6% et 10.9%, respectivement). Il s'agit probablement du fait que certaines premières positions «VSG» qui suscitent un désaccord sont en fait le rejet d'une proposition motivée de VSO. Les enseignants sont plus fermes dans un désaccord entre VSO et VSG que s'il s'agit de choisir entre VSG et VSB (voir plus loin).

Les désaccords observés entre la proposition modifiée et la deuxième position des parents (D-E) reproduisent ceux observés entre la proposition motivée et la première position des parents (B-C), avec néanmoins des pourcentages moins élevés.

On peut faire la même observation pour les désaccords entre deuxième position des parents et décision de la conférence des maîtres (E-F), par comparaison avec les désaccords entre la première position des parents et la proposition modifiée (C-D).

Il faut relever ici que les pourcentages de désaccords concernant des propositions «Autre» concernent un petit nombre d'élèves; les chiffres absolus ne sont en rien comparables à ceux observés pour les trois filières conventionnelles du secondaire. Si on ne tient pas compte de ces pourcentages, les situations présentées pour l'année scolaire 2003-04 et pour l'année scolaire 2004-05 sont très proches.

Analyse des désaccords persistants

Dans la résolution des désaccords observés dans le courant du processus d'orientation, on peut se demander qui, des enseignants ou des parents, «cède» le plus souvent.

Le tableau 2 présenté précédemment montre les moments auxquels les désaccords entre parents et enseignants se sont manifestés et le nombre d'élèves concernés pour l'année scolaire 2003-04; le tableau 3 donne les mêmes informations pour l'année scolaire 2004-05.

Dans l'un des deux cas de figure les plus fréquents (N° 2 : 39.1% des désaccords en 2003-04, 30.9% en 2004-05), les parents manifestent leur désaccord avec la proposition motivée (B-C), les enseignants maintiennent leur proposition (C-D) et les parents se rallient (officiellement du moins) à la position des enseignants (D-E).

Dans l'autre cas de figure très fréquent (N° 3), ce sont les enseignants qui se rallient (C-D) après le désaccord manifesté par les parents dans leur première prise de position (33.8% et 38.0% respectivement en 2003-04 et en 2004-05).

Le troisième cas de figure (N° 4) (toujours par ordre décroissant de fréquence selon 2003-04) est un désaccord persistant tout au long du processus, et aboutissant à un conflit d'orientation à son terme (14.3% des cas de désaccords en 2003-04, 17.4% en 2004-05). Ce sont les situations qui aboutissent le plus souvent au dépôt d'un

recours au DFJ (pour 2004-05 : 13 recours contre une orientation VSO et 5 contre une orientation VSG; voir tableau 5 plus loin).

Analyse par filière

On peut franchir encore un niveau de détail en étudiant les désaccords et leur résolution en fonction des voies concernées. Cette analyse repose sur des tableaux complexes permettant de mettre en relation trois étapes successives du processus d'orientation (tableaux non présentés³ ici).

Entre la proposition motivée (B) et la proposition modifiée (D), les désaccords des parents sont pris en compte diversement. Pour une proposition motivée VSG et une première position des parents VSB, les enseignants se rallient dans 36.4% des situations en 2003-04. Par contre, lorsque le désaccord se situe entre VSO et VSG, ils ne se rallient qu'à 19.7%. Cette constatation appuie l'idée que les enseignants sont particulièrement fermes sur une proposition VSO, alors qu'ils semblent modifier leur position plus facilement pour passer de la VSG à la VSB.

Lorsque la proposition motivée des enseignants est hésitante, cette double orientation traduit dans certains cas un désaccord entre enseignants et parents, les parents optent dans l'immense majorité des cas pour l'option la plus exigeante. Les enseignants suivent leur position à 88,2% pour la VSB (hésitations VSG-VSB), à 93.5% pour la VSG (hésitations VSO-VSG). Dans les autres cas, ils restent hésitants plus souvent lors de la proposition modifiée qu'ils n'optent pour la filière moins exigeante. Ceci montre que, lorsque la proposition motivée est hésitante, les enseignants respectent largement l'avis des parents pour le choix définitif. Dans les rares cas où les parents optent pour l'option la moins exigeante, les enseignants abondent systématiquement dans leur sens (100% des situations, quelles que soient les filières considérées).

La double orientation proposée par les enseignants est une manière de laisser aux parents la responsabilité du choix. C'est ce qu'on avait vu dans les quelques cas analysés dans notre précédent rapport (Leutwyler, 2005).

Quand des mesures particulières d'orientation sont proposées (11 cas seulement en 2003-04) et que les parents préfèrent une orientation en VSO, ces derniers sont suivis 5 fois contre 6. Lorsque les enseignants hésitent entre la VSO et des mesures particulières, l'avis des parents est systématiquement suivi (quelques cas seulement).

³ Il s'agit de données détaillées mettant en relation 3 par 3 toutes les combinaisons des étapes B-C-D, C-D-E, D-E-F, pour chacune des années 2003-04 et 2004-05. Ces tableaux peuvent être consultés sur le site de l'URSP : www.dfj.vd.ch/ursp/activites/publications/ursp_publ/jl_125.html

Lorsqu'on analyse la succession de la première position des parents (C), de la proposition modifiée (D) et de la deuxième position des parents (E), on étudie l'influence des enseignants au milieu du processus d'orientation. Les désaccords concernent déjà un nombre de situations bien inférieur à celui de l'étape précédente.

On peut remarquer que les parents sont souvent sensibles aux arguments des enseignants, et se rallient à leur opinion dans une majorité de cas (70.1% des cas pour VSG au lieu de VSB en 2003-04, mais plus que 55.9% en 2004-05; 67.1% des cas pour VSO au lieu de VSG en 2003-04, mais 58.9% en 2004-05). Ceci semble démontrer que le système de prises de position successives permet de résoudre bien des situations de désaccords.

La succession des avis, de la proposition modifiée (D) à la deuxième position des parents (E) et à la décision de la conférence des maîtres (F), montre un nombre encore plus faible de désaccords à résoudre. Les résultats sont globalement semblables à ceux observés entre la proposition motivée (B) et la proposition modifiée (D), à ceci près que les enseignants ne se rallient pas aussi souvent aux opinions divergentes des parents (pour un désaccord VSG-VSB : 36.4% entre proposition motivée (B) et proposition modifiée (D), mais 27.9% entre proposition modifiée (D) et décision de la conférence des maîtres (F); on observe la même tendance pour les désaccords VSO-VSG, avec 19.7%, respectivement 14.9% de situations de désaccords).

Caractéristiques générales du processus

Le détail de cette analyse permet de dégager quelques faits généraux sur le déroulement du processus d'orientation :

- Les désaccords sont nettement minoritaires dès le début de l'orientation, et dépendent largement des filières qui sont en jeu.
- Ces désaccords sont plus fréquents pour les élèves perçus comme faibles par les enseignants, et pour lesquels ils préconisent une orientation en VSO, voire des mesures particulières d'orientation. Les propositions motivées VSG suscitent de la part des parents des oppositions nettement moins nombreuses, et les propositions VSB n'en suscitent pour ainsi dire aucune.

Cette différence liée aux filières en jeu peut avoir deux raisons simultanées :

- une tendance marquée des parents à rejeter particulièrement les orientations en VSO et, à l'inverse,
- une tendance des enseignants à être particulièrement fermes lorsqu'ils proposent dès le début une telle orientation.

Lors d'un désaccord persistant en réponse à la proposition motivée (B) les enseignants se rallient à la position des parents plus facilement qu'ils ne le font après la proposition modifiée (D). Ce constat est logique, étant donné que les désaccords persistant après la proposition modifiée traduisent des positions plus tranchées. On considère en fait des cas qui n'ont pas pu être résolus auparavant entre les parents et les enseignants, et donc des positions plus fermes, tant chez les premiers que chez les seconds.

Les désaccords portant sur l'alternative VSO – mesures particulières d'orientation ont un statut particulier dans nos analyses. Rappelons qu'il s'agit d'un nombre de cas très restreints, et que les chiffres doivent être interprétés avec la plus grande prudence. En outre, l'avantage de la VSO par rapport à des mesures particulières ne va pas forcément de soi, notamment pour le corps enseignant.

S'il est évident que la proposition de mesures particulières est motivée par le fait que l'élève aura du mal à suivre la VSO, il est tout à fait possible que les enseignants considèrent cette solution comme une bonne chose, pour faire profiter l'élève du taux d'encadrement élevé des classes ER ou de développement. L'objectif déclaré de telles mesures, surtout dans le cas des classes ER, est la réintégration de l'élève dans le cursus traditionnel après qu'il aura comblé ses lacunes scolaires. Cette approche des classes particulières devrait convaincre plus facilement les parents de leur utilité, et donc faire que les pourcentages de désaccords à ce sujet soient moins élevés. Mais on voit malheureusement que l'orientation dans les classes à effectif réduit, ou *a fortiori* dans les classes de développement ou les classes officielles de l'enseignement spécialisé, est souvent une mesure de longue durée, et que les élèves de ces classes ne sont pas du tout considérés comme ayant des aptitudes scolaires semblables à celles des autres élèves.

Analyse des cas de recours

A la fin du processus, les enseignants et les parents restent en désaccord pour 111 élèves (1.7% de la volée) en 2003-04 et pour 116 élèves (1.8% de la volée) en 2004-05 (voir tableau 4). Cela représente un très faible nombre de situations, mais les conflits qu'elles génèrent, avec la perspective d'un recours possible, sont très préoccupants pour les enseignants et pour les équipes de direction. On remarque, grâce aux données sur les recours, que moins du quart des désaccords «finaux» ont effectivement été suivis d'un recours au DFJ, et que deux de ces recours seulement ont été admis par le Département. Il est donc extrêmement rare que les désaccords se terminent par un désaveu de l'équipe enseignante qui a effectué l'orientation.

Tableau 4 : Situations de désaccord final entre parents et enseignants (deuxième position des parents et décision de la conférence des maîtres incompatibles), par type de décision

	2003-04 (N=111)		2004-05 (N=116)	
	N élèves	% des désaccords	N élèves	% des désaccords
VSB	6	5.4	1	0.8
VSG	35	31.5	45	38.3
VSO	66	59.5	63	54.2
Autre	4	3.6	7	6.7

L'analyse du tableau 5 permet de voir que 17 des 25 recours déposés portent sur une décision VSO alors que les parents souhaitaient la VSG. Les recours portant sur un désaccord VSG-VSB sont nettement plus rares.

En résumé des analyses portant sur les désaccords, nous pouvons relever que leur fréquence dépend notablement de la filière concernée : ils sont beaucoup plus fréquents quand les enseignants proposent la VSO que quand ils proposent la VSG.

On peut expliquer cela par l'image très négative de la VSO; on sait qu'un nombre croissant de maîtres d'apprentissage excluent d'office les candidats issus de la VSO, ou imposent un test scolaire privé, de surcroît payant, pour évaluer les capacités scolaires des jeunes.

Tableau 5 : Nombre de recours déposés en 2005, par séquence du processus d'orientation

A	B	C	D	E	F	Rejeté	Admis	Annulé	Total
VSO	VSO	VSG	VSO	VSG	VSO	11	1	1	13
VSG	VSG	VSB	VSG	VSB	VSG	5	0	0	5
VSO	VSO	VSO	VSO	VSG	VSO	2	0	0	2
VSO-VSG	VSG	VSB	VSG	VSB	VSG	1	0	0	1
VSO-VSG	VSO	VSG	VSO	VSG	VSO	1	0	0	1
VSO	VSG	VSB	VSG	VSB	VSG	0	1	0	1
VSO	VSO	VSG	VSO	VSO	VSG	1	0	0	1
VSO	VSO	VSO-VSG	VSO	VSG	VSO	1	0	0	1
Total						22	2	1	25

Dans ce contexte, on pourrait supposer que les enseignants, conscients du problème de débouchés, mais souhaitant conserver de bonnes conditions pour l'enseignement dans les deux autres voies, proposeront la VSO s'ils sont absolument sûrs que l'élève ne suivrait pas une VSG, et resteront relativement inflexibles à ce sujet.

Pour les mêmes raisons, les parents auxquels les enseignants proposent une orientation en VSO rejettent particulièrement cette éventualité. Cela montre aussi que les désaccords sont liés à des enjeux importants pour l'élève.

Dans le cas d'une orientation en VSG, les débouchés de cette filière étant plutôt bons (apprentissage exigeants, écoles professionnelles, voie diplôme du gymnase), les parents rejettent moins souvent cette orientation.

L'évolution des positions successives des enseignants et des parents montre également une flexibilité réelle tant chez les uns que chez les autres. Les changements d'opinion ne sont effectivement pas rares.

On peut imaginer plusieurs raisons pour lesquelles les enseignants se rallient à l'opinion des parents. Premièrement, les entretiens peuvent amener des éléments de connaissance déterminant les professionnels à reconsidérer leur évaluation. L'existence, par exemple, d'un problème de famille resté méconnu, peut expliquer une apparente absence de motivation pour l'étude, et amener les enseignants à se rallier à une proposition plus exigeante.

Si la proposition motivée déçoit les parents, et surtout l'élève, celui-ci peut montrer une profonde modification de son attitude, voire de ses résultats scolaires, et justifier un changement dans l'orientation préférée par les enseignants.

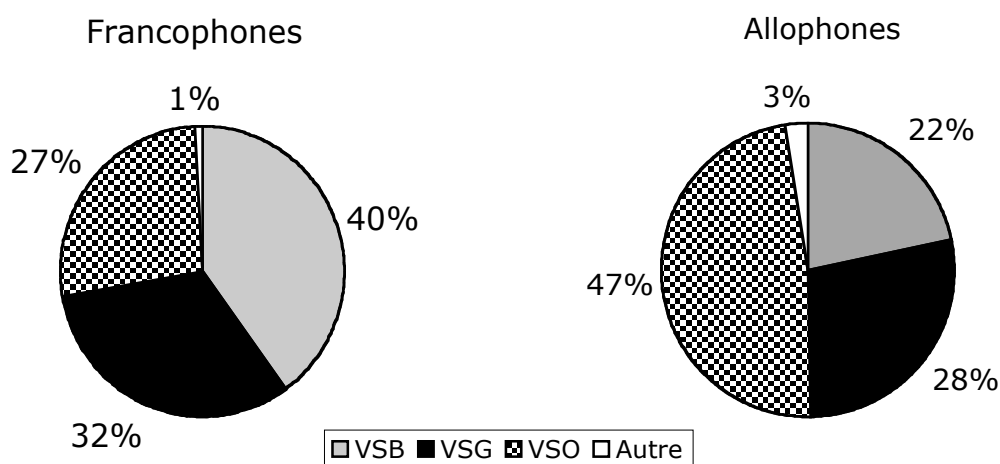
On ne peut exclure une troisième raison, qui est l'anticipation d'un recours possible. Il est imaginable que si les positions des parents et des enseignants sont inconciliables, les derniers décident de céder pour éviter d'affronter un recours des parents.

Pour les orientations VSO comme pour les orientations VSG, on peut penser que, parmi les parents qui acceptent la décision, ou du moins renoncent à faire recours, certains espèrent une réorientation de leur enfant à la fin de la septième année, ou envisagent la possibilité de lui faire suivre un raccordement à la fin de la scolarité obligatoire.

EFFET DE LA LANGUE MATERNELLE

Les élèves qui ne sont pas de langue maternelle française représentaient 20,3% de la cohorte 2003-04 et 22,0% de la cohorte 2004-05, ce qui constitue une part importante des élèves vaudois.

Le graphique 5 montre la répartition des orientations pour l'année scolaire 2003-04 chez les élèves francophones et allophones. Il est frappant de constater que les orientations en VSB sont de 40% chez les francophones, contre 22% seulement chez les allophones. On sait par ailleurs que les conséquences sont très différentes selon la langue maternelle effective de l'élève (Daepfen, 2006). On observe l'inverse pour les orientations en VSO (27% et 47%, respectivement). La probabilité de faire l'objet de mesures particulières d'orientation est également moins importante chez les francophones (1%) que chez les allophones (3%).



Graphique 5 : Différences entre élèves francophones et allophones pour l'orientation, 2003-04; $X^2(5;N=7059)=299.6^{***}$; $CC=.20^4$

On observe exactement le même phénomène, avec des chiffres identiques, pour l'année scolaire 2004-05 (non présenté).

L'observation de telles différences (un coefficient de contingence de 0.20 montre que l'effet n'est certainement pas négligeable) pose la question de la prise en charge par le système scolaire des élèves allophones, notamment primo-arrivants.

L'école obligatoire prévoit trois dispositifs d'aide spécifiquement conçus pour aider les élèves allophones :

- Les **classes d'accueil** sont des classes à petits effectifs, réservées à des élèves allophones récemment arrivés dans notre canton. L'enseignement met très fortement l'accent sur l'acquisition des rudiments du français.

⁴ CC : Coefficient de Contingence; il s'agit d'un indice statistique mesurant la force de la relation entre deux dimensions. Une valeur nulle représente une totale absence de relation; une valeur de 1 représente une relation totalement déterminée. La valeur de 0.20 montre une relation modérée, mais déjà non négligeable.

Le dispositif des classes d'accueil est défini dans la Loi scolaire comme des classes qui «visent à l'acquisition par l'élève de bases linguistiques et culturelles indispensables à son intégration dans les classes régulières de la scolarité obligatoire ou de la formation professionnelle.» (art. 43b de la LS)

- Les **groupes d'accueil** peuvent être considérés comme des classes d'accueil à temps partiel. Les élèves sont intégrés dans des classes conventionnelles de l'école obligatoire et quittent leur classe pour 2 à 5 matinées par semaine, pendant lesquelles ils reçoivent un enseignement intensif de français.
- Les **Cours Intensifs de Français** (CIF) sont donnés de manière ambulatoire à des élèves qui sont par ailleurs intégrés à une classe conventionnelle de l'enseignement obligatoire.

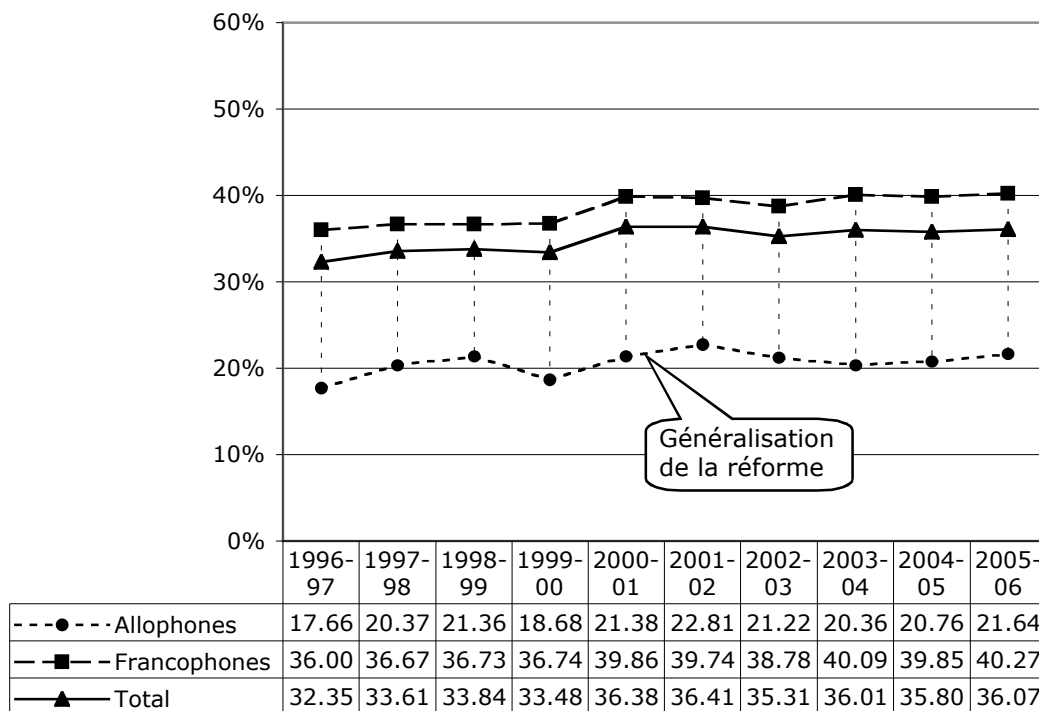
Les établissements ont généralement tendance à opter plus facilement pour les mesures de CIF dans le cas de jeunes élèves, et pour les mesures de classe ou groupe d'accueil pour les élèves plus âgés, le principe étant que ces derniers auront plus de difficulté à apprendre le français par immersion dans une classe conventionnelle. Il est utile de se demander (c'est en tous cas la question que se posent les spécialistes que nous avons interrogés) s'il ne faudrait pas préférer une classe ou un groupe d'accueil, plus intensif pour les élèves primo-arrivants, et destiner le CIF à des élèves déjà largement intégrés.

Par ailleurs, d'après une spécialiste de la question des élèves migrants allophones, ces mesures sont interrompues trop tôt, c'est-à-dire dès que l'élève semble maîtriser correctement l'oral. Il est évident que cette maîtrise de l'oral, bien que très importante, n'est qu'un premier pas vers une réelle maîtrise de la langue française dans son ensemble. On peut se demander si les différences constatées lors de l'orientation pourraient être diminuées par des prises en charge accueil/CIF plus longues qu'elles ne le sont actuellement, ou si d'autres mesures d'accompagnement devraient être prises.

Il faut également relever que les dispositifs de soutien aux élèves allophones primo-arrivants sont très diversement utilisés dans les différents établissements du canton. Dans les centres urbains (et tout particulièrement en ville de Lausanne), des dispositifs de soutien intensif sont en place et fonctionnent régulièrement. Pour des élèves du CYT à Lausanne, la prise en charge en groupes d'accueil permet de proposer 15 à 20 heures hebdomadaires de français, réparties sur les matinées de la semaine. Les après-midi sont passés dans des classes conventionnelles de CYT6. Dans d'autres établissements, des groupes ou classes d'accueil existent également, les modalités d'organisation étant fixées par l'équipe pédagogique de l'établissement, et le financement étant assuré via des fonds alloués sur demande par la DGEO.

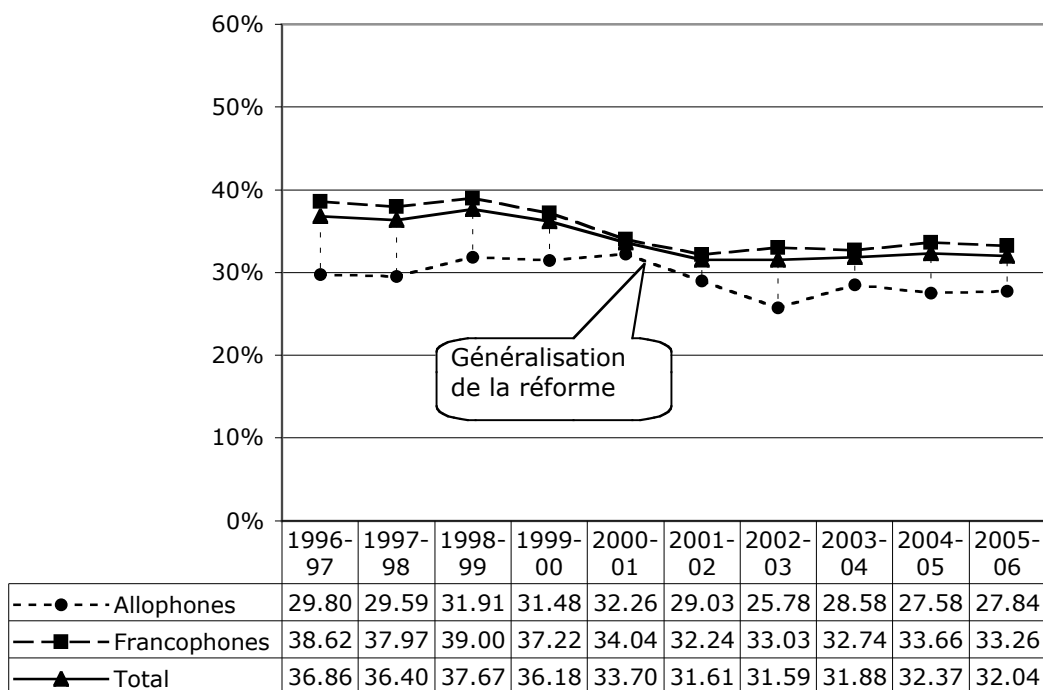
Les statistiques scolaires du canton de Vaud montrent que certains établissements n'ont mis en place aucune prise en charge destinée à des élèves allophones (accueil ou CIF). Leur population étrangère, respectivement allophone, est certainement faible, mais probablement pas totalement nulle. Les élèves allophones de ces établissements ne bénéficient donc d'aucune prise en charge qui leur soit spécifique. En cas de difficulté, on peut craindre qu'ils aient peu de chances de suivre un parcours équivalent à celui qu'ils auraient eu dans leur langue maternelle, étant durablement gênés par le fait que la langue d'enseignement leur est étrangère.

Les analyses présentées mettent en évidence un problème dans le traitement des élèves allophones, qu'ils soient primo-arrivants ou déjà relativement bien intégrés dans notre système scolaire. Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de savoir depuis quand les élèves fréquentent l'école vaudoise, mais il est probable que des élèves allophones, même s'ils sont dans le canton depuis quelques années déjà, éprouvent des difficultés à poursuivre leur scolarité dans une langue seconde. Il serait utile de s'interroger sur la durée optimale de la prise en charge spécifique de tels élèves.

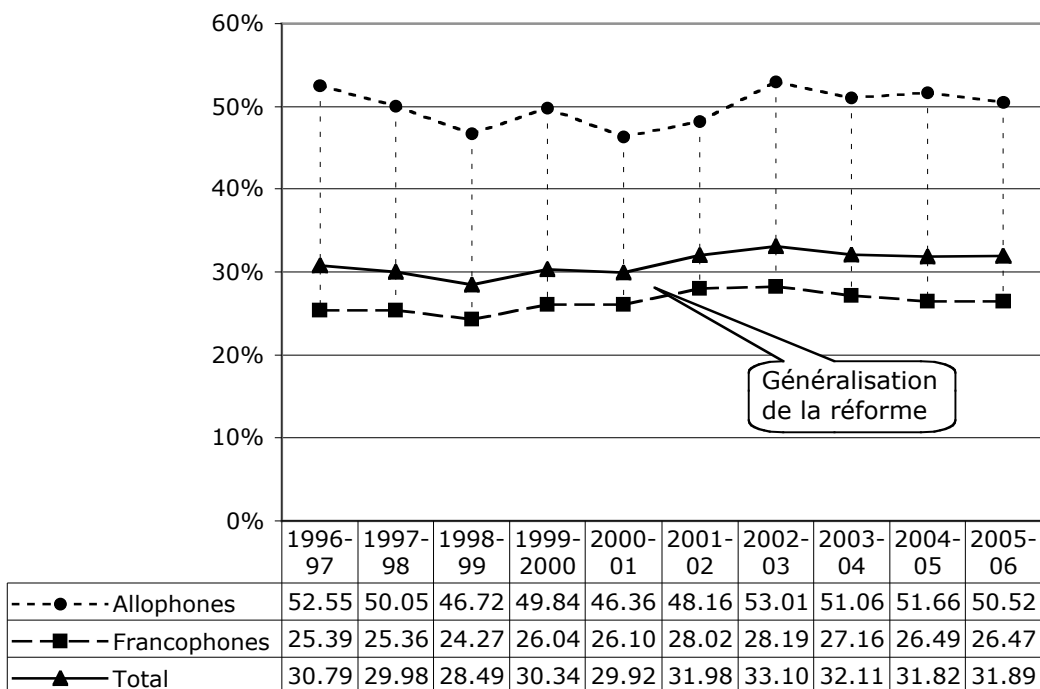


Graphique 6⁵ : Pourcentages des élèves francophones et des élèves allophones fréquentant une classe de 7^e VSB, de 1996-97 à 2005-06

⁵ Pour les figures 6 à 8 et 10 à 12, nous avons interrogé la base de données PISE du SCRIS. Les données traitées portent sur la filière fréquentée en 7^e année, et on observe donc un décalage avec les années scolaires données dans les autres graphiques. Pour un élève fréquentant une 7^e année en 2005-06, l'orientation aura été effectuée en 2004-05, et c'est cette année qui figurera sur tous les autres graphiques de ce rapport.



Graphique 7 : Pourcentages des élèves francophones et des élèves allophones fréquentant une classe de 7^e VSG, de 1996-97 à 2005-06



Graphique 8 : Pourcentages des élèves francophones et des élèves allophones fréquentant une classe de 7^e VSO, de 1996-97 à 2005-06

Une analyse de la répartition des élèves francophones et allophones de 7^e année dans les trois filières de l'enseignement conventionnel (graphiques 6, 7 et 8) montre que la différence présente en 2004-05 (orientation été 2004) et 2005-06 (orientation été 2005) est observable au moins depuis l'année scolaire 1996-97 (orientations de l'été 1996). En effet, les différences entre francophones et allophones, importantes pour la VSO et la VSB, très faibles pour la VSG, n'ont pas changé notablement durant les dix dernières années, même si de légères variations sont observables d'une année à l'autre.

Il faut relever que les élèves allophones sont sous-représentés par rapport aux francophones pour l'accès à la VSB, mais aussi, dans une moindre mesure, pour l'accès à la VSG.

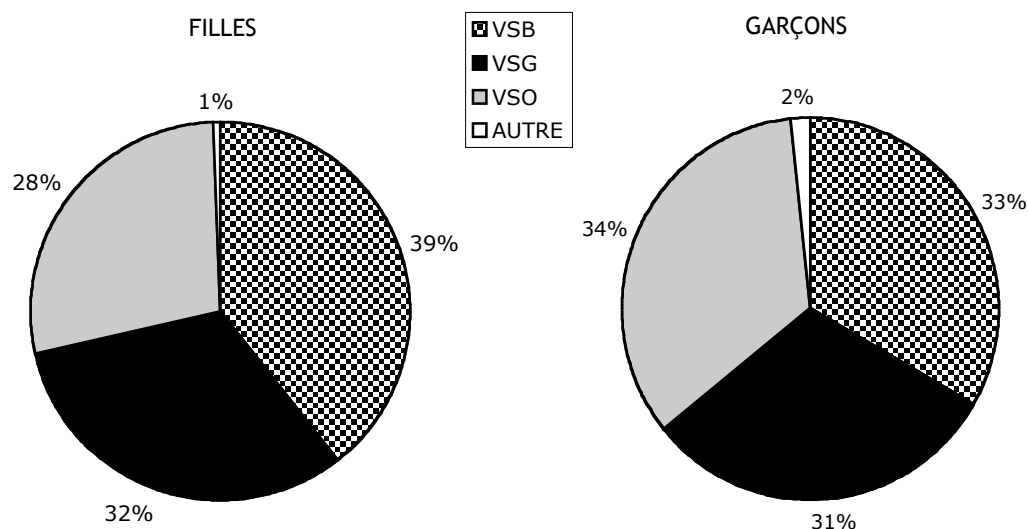
DIFFÉRENCES LIÉES AU SEXE DE L'ÉLÈVE

Les différences de cursus scolaire liées au sexe de l'élève sont très connues dans la recherche en éducation. Dans l'immense majorité des systèmes scolaires qui appliquent le principe de la mixité scolaire (si ce n'est dans tous), les filles obtiennent généralement de meilleurs résultats que les garçons. Ces différences sont confirmées dans nos analyses (graphique 9), même s'il faut préciser qu'il s'agit ici d'effets très limités puisque le coefficient de contingence est faible.

Les filles sont un peu plus nombreuses que les garçons en VSB et un peu moins en VSO. Les mesures particulières sont également décidées un peu plus souvent pour les garçons qu'elles ne le sont pour les filles (2% et 1% des élèves, respectivement).

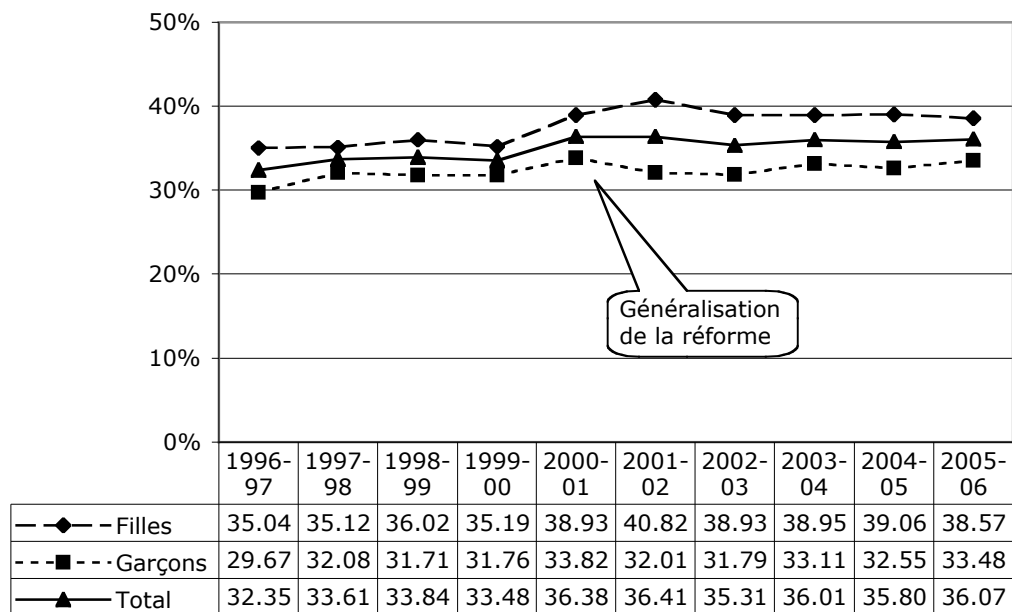
Pour cette question comme pour celle de l'effet de la langue maternelle, les chiffres des deux années scolaires étudiées sont presque identiques. Une analyse des différences entre garçons et filles durant les dix dernières années montre que, pour les voies à options et de baccalauréat, ces différences étaient faibles jusqu'à l'année scolaire 2000-01, puis ont augmenté en 2001-02, pour se réduire progressivement et revenir à la situation de départ. En 2005-06, les différences entre garçons et filles étaient tout à fait comparables à ce qu'elles étaient en 1996-97 (graphiques 10, 11 et 12). Les ajustements de l'orientation «EVM» semblent donc avoir été quelque peu défavorables aux garçons.

Les pratiques d'enseignement encouragées dans le cadre d'EVM sont orientées vers des activités plus autonomes qu'auparavant. Les activités d'auto-apprentissage sont considérées comme plus faciles pour les filles que pour les garçons, ainsi que les activités d'apprentissage impliquant la coopération entre élèves, également encouragées lors de l'introduction d'EVM. Il est possible que l'augmentation des différences au début de la généralisation soit liée à une utilisation accrue de ces pratiques pédagogiques, qui auraient été ensuite réduite à une proportion plus limitée du temps scolaire.



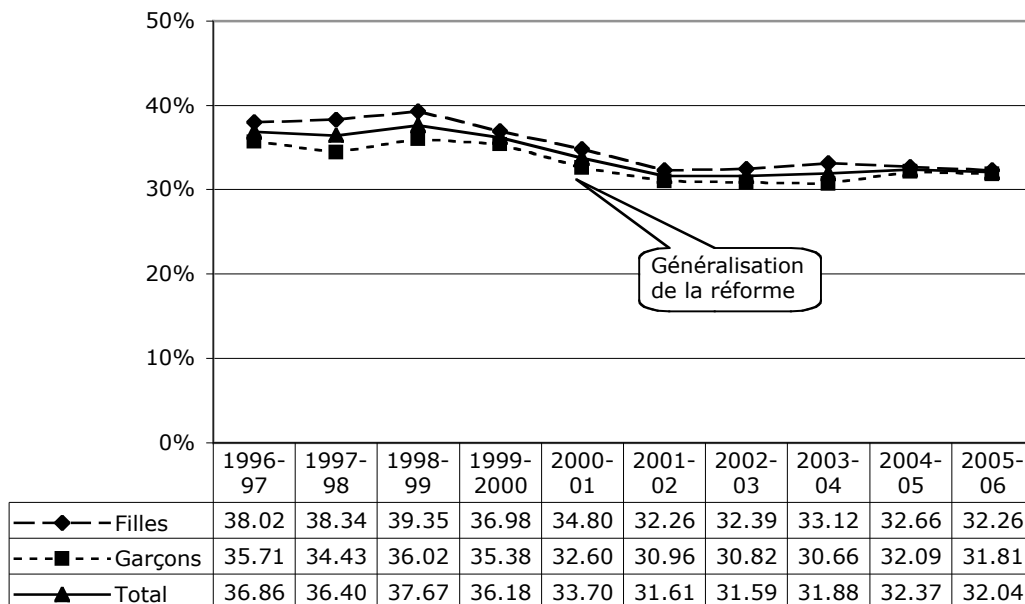
Graphique 9 : Différences liées au sexe dans les décisions d'orientation, 2003-04
 $X^2(5;N=6939)=62.25$ ***; $CC=.09$

Sur le plan du contexte, il faut également relever que l'initiative libérale pour le retour des notes à l'école a été déposée en 2001. Durant cette année scolaire, les notes ont été réintroduites dans les degrés 7 à 9 de l'enseignement obligatoire. Peut-être que des changements de pratiques d'évaluation sont apparus à ce moment, et il se pourrait qu'ils aient touché le cycle de transition.

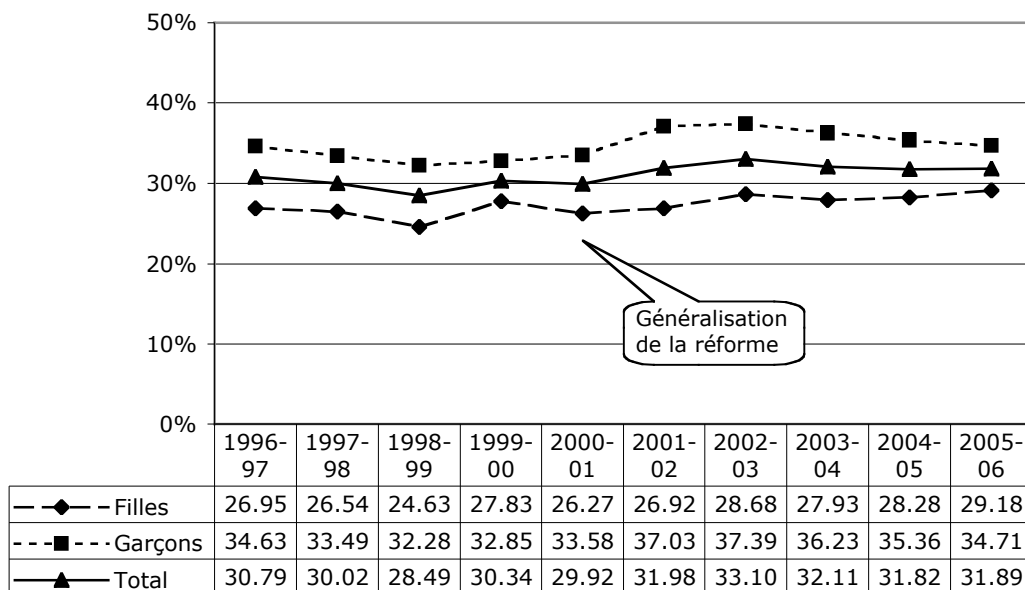


Graphique 10 : Ecart entre les pourcentages des filles et des garçons fréquentant une classe de 7^e VSB, de 1996-97 à 2005-06

Il s'agit bien sûr uniquement de suppositions, et nous ne pouvons prétendre expliquer cette modification temporaire avec certitude.



Graphique 11 : Ecart entre les pourcentages des garçons et des filles fréquentant une classe de 7^e VSG, de 1996-97 à 2005-06



Graphique 12 : Ecart entre les pourcentages des garçons et des filles fréquentant une classe de 7^e VSO, de 1996-97 à 2005-06.

DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS

Les différences entre établissement dans les pourcentages d'orientation, si elles sont souvent principalement explicables par les caractéristiques différentes des élèves, posent tout de même la question de l'équité de notre système scolaire. Est-on sûr qu'à performance égale, un élève sera orienté de la même manière dans n'importe quel établissement secondaire vaudois ?

Le tableau 6 montre les différences observées, entre établissements, des pourcentages d'orientation dans les trois filières conventionnelles et les pourcentages de mesures particulières d'orientation. On ne peut que constater que les différences sont considérables, les pourcentages allant du simple au double, pour le moins, entre les établissements extrêmes.

L'amplitude de variation (écart entre le minimum et le maximum observés) est variable entre les filières considérées et d'une année à l'autre. On ne peut pas dire, par exemple, que les pourcentages varieraient plus pour une filière que pour une autre, mis à part la très faible ampleur de variation observée pour la catégorie «Autre», normale puisqu'elle représente un très petit nombre d'élèves par comparaison aux trois autres.

Tableau 6 : Différences entre établissements pour les taux d'orientation, en 2003-04 et en 2004-05

	Moyenne	Minimum	Médiane	Maximum	Max-Min
2003-04 (N=69)					
VSB	36.2%	20.6%	36.1%	52.6%	32.0%
VSG	31.7%	19.7%	32.2%	45.3%	25.6%
VSO	30.9%	14.7%	31.0%	44.7%	30.0%
Autre	1.0%	0.0%	0.0%	5.9%	5.9%
2004-05 (N=70)					
VSB	36.3%	19.7%	34.7%	51.3%	31.6%
VSG	30.9%	19.4%	29.7%	50.8%	31.4%
VSO	31.0%	16.9%	29.9%	57.5%	40.6%
Autre	1.5%	0.0%	1.1%	6.6%	6.6%

EXPLICATION DES DIFFÉRENCES

Les analyses de régression (présentées en annexe 3) montrent l'influence du niveau moyen d'imposition de la région dépendant d'un établissement (indice de niveau socioéconomique du bassin de recrutement), du statut explo ou non de l'établissement⁶ pendant l'introduction du CYT, du nombre d'élèves à orienter et du pourcentage d'élèves allophones scolarisés dans l'établissement.

Il est certain que de nombreuses autres dimensions pourraient expliquer les différences entre établissements et que notre analyse est donc très sommaire. Nous avons inclus tous les facteurs explicatifs possibles dont nous disposons dans la base de données scolaires, et nous avons calculé le niveau moyen d'imposition du bassin de recrutement pour approximer le statut socioéconomique des élèves que nous ne connaissons malheureusement pas au niveau individuel.

L'analyse de régression montre que le pourcentage d'élèves allophones parmi les élèves orientés est un prédicteur significatif dans la quasi-totalité des analyses effectuées; c'est-à-dire que le pourcentage d'élèves allophones influence les taux d'orientation dans les trois filières d'enseignement. Comme on pourrait s'y attendre, ce pourcentage influence négativement les orientations en VSB (plus il y a d'allophones, moins il y a d'orientations en VSB), mais positivement les orientations en VSO. En ce qui concerne la VSG, on constate une légère différence en 2004-05, mais aucune différence en 2003-04.

Le niveau d'imposition moyen par personne calculé dans l'aire de recrutement des établissements donne une indication grossière du statut socioéconomique de la région. A défaut d'un indicateur relevé à titre individuel, qui permettrait une bien plus grande qualité d'analyse, nous avons recouru à cet indicateur global pour évaluer l'impact du niveau socioéconomique sur les résultats de l'orientation. Les analyses de régression montrent une influence variable de cet indicateur, ressortant seulement dans deux cas, pour des filières extrêmes. En effet, un niveau élevé d'imposition a un effet négatif sur le pourcentage d'orientations en VSO pour l'année 2003-04, et un effet positif sur le pourcentage d'orientation en VSB l'année suivante.

Le statut antérieur de l'établissement, explorateur ou non explorateur pour l'introduction du CYT, n'a aucune influence sur la répartition des orientations. De même, le nombre d'élèves scolarisés au CYT6 (donc, la taille de l'établissement) ne joue aucun rôle sur cette répartition.

⁶ 13 établissements ont mis en œuvre la réforme EVM une année avant sa généralisation, en tant qu'établissements explorateurs.

Les analyses présentées cette année correspondent largement aux analyses effectuées pour un précédent rapport (Leutwyler, 2005) concernant les années 2001-02 et 2002-03, qui montraient une influence du pourcentage d'élèves allophones et du niveau d'imposition local sur la répartition des orientations dans les trois voies.

Si ces deux facteurs contribuent clairement aux pourcentages d'orientation dans les différentes filières, il ne faut pas croire qu'ils suffisent à expliquer toutes les différences observées. Effectivement, dans le meilleur des cas, les analyses présentées dans le tableau 7 atteignent un R^2 de 0.33, ce qui signifie qu'on explique environ un tiers des différences observées entre établissements. De nombreux autres facteurs explicatifs existent, auxquels nous ne pouvons pas avoir accès par ces analyses statistiques. Par hypothèses, nous pouvons en évoquer quelques uns.

L'établissement peut avoir, de manière plus ou moins explicite, une politique d'orientation globale; par exemple, une philosophie d'établissement pourrait conduire à des orientations plutôt «sévères» si les enseignants sont très convaincus de l'avantage des mesures particulières d'orientation. A l'opposé, des enseignants très conscients de l'aspect stigmatisant de la VSO pourraient faire tout leur possible pour éviter d'y orienter leurs élèves, ce qui amènerait une politique globale d'orientation plutôt «peu sévère».

Les facteurs structurels comme l'organisation des bâtiments scolaires de l'établissement ou l'accès à des devoirs surveillés peuvent fort bien avoir aussi une influence sur les orientations. C'est également le cas pour la taille des classes de CYT6 et ce, en principe, pas le biais de la qualité de l'enseignement, qu'on suppose meilleure dans des classes dont l'effectif est limité.

Nous avons cité quelques facteurs pouvant influencer les résultats de l'orientation dans les établissements, mais nous avons conscience que de nombreux autres facteurs peuvent intervenir dans ce processus qui se déroule sur trois mois, mais porte sur l'évaluation de l'ensemble du cycle de transition, lui-même influencé à coup sûr par le déroulement de la scolarité primaire de l'élève. S'il n'est pas question d'évoquer un déterminisme précoce, on doit néanmoins tenir compte du fait que l'ensemble du parcours scolaire contribue à déterminer l'avenir d'un élève.

STABILITÉ DES DIFFÉRENCES

Lorsqu'on compare les différences entre établissements constatées lors de différentes années scolaires, il est évident qu'elles subsistent dans leur globalité. Si l'on cherche à étudier la stabilité de chacun des établissements par rapport à l'ensemble du canton, les choses s'avèrent beaucoup moins évidentes : un établissement peut avoir un pourcentage élevé d'orientations en VSB une année, et un pourcentage faible l'année suivante. Le cas est même relativement fréquent.

Tableau 7 : Tableau de corrélation pour les pourcentages d'orientation dans les différentes voies, par année scolaire

	VS _B 05	VS _G 05	VS _O 05	Autre 05
VS _B 04	.4089 ***	.1037	-.3643 **	-.2612 *
VS _G 04	.0637	.1529	-.0888	-.2509
VS _O 04	-.4418 ***	-.2265	.4491 ***	.3435 **
Autre 04	-.1081	.0098	-.0033	.4972 ***

* : $p < 0.05$; ** : $p < 0.01$; *** : $p < 0.001$

Le tableau 7 montre que les corrélations entre les pourcentages d'orientation, observées pour les deux années scolaires sont significatives, mais également que les valeurs sont loin de la valeur de +1 qui montrerait une régularité absolue.

On remarquera également que les corrélations faisant intervenir les orientations VS_G ne sont jamais significatives, ce qui suggère que ces orientations varient d'une année à l'autre de manière aléatoire. Cette voie présente apparemment une situation particulière de «zone tampon» peu caractéristique, si ce n'est pas rapport aux autres voies.

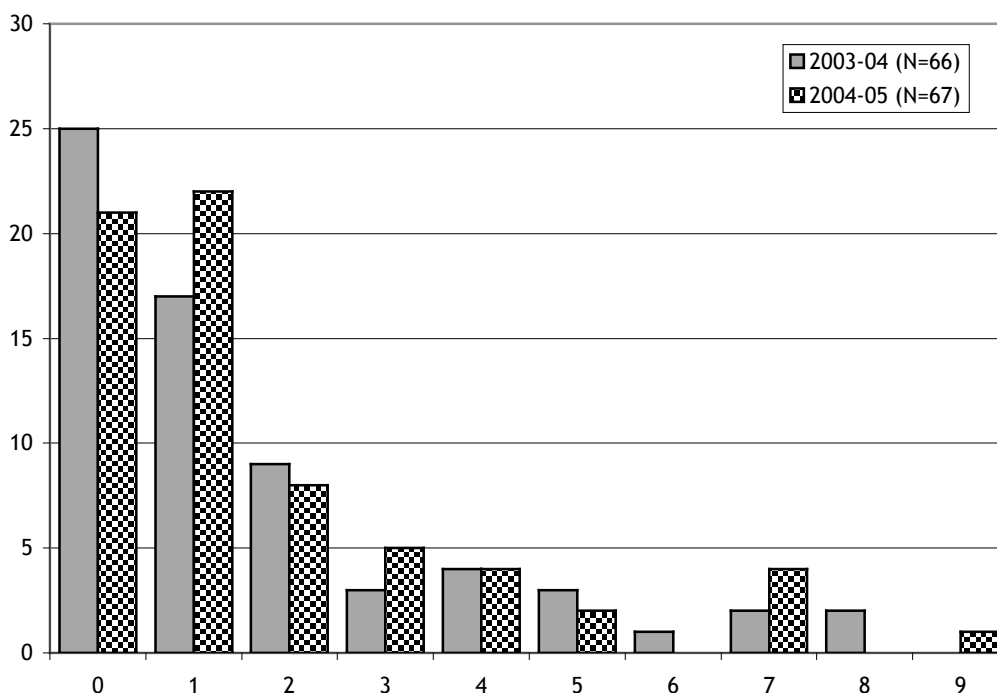
Nous avons également évalué la stabilité des positions des établissements les uns par rapport aux autres entre les deux années scolaires étudiées. Pour ce faire, nous avons utilisé les terciles⁷ de la distribution des taux d'orientation dans chaque filière (à l'exception des mesures particulières d'orientation), et comparé la position de chaque établissement en termes de terciles pour les trois filières en 2003-04 et en 2004-05. Si la position était identique ou qu'une seule des trois filières avait changé d'un niveau au maximum, nous avons considéré l'établissement comme stable. Dans tout autre cas, nous avons considéré l'établissement comme instable. L'analyse détaillée (non présentée ici) montre que 26 établissements (moins de 38%) étaient stables entre 2003-04 et 2004-05, ce qui signifie que 73 établissements (plus de 62%) ont modifié leur situation par rapport à l'ensemble des établissements du canton. On peut donc conclure, et c'est l'avis qui émane régulièrement des acteurs du «terrain», que les différences entre établissements ne représentent pas du tout un «classement» stable. Le même établissement peut présenter un taux élevé d'orientations en VS_O une année, et un taux faible l'année suivante. Cela n'aurait donc guère de sens de chercher à déterminer quels sont les établissements les moins «sévères», respectivement les plus «sévère» dans le canton, le classement changeant notablement chaque année.

⁷ On appelle «tercile» une partie de la distribution des pourcentages d'orientation; le premier tercile représente le tiers des établissements qui présentent les pourcentages les plus bas pour une filière donnée, le deuxième tercile représente le tiers moyen, et le troisième tercile représente le tiers dont les taux sont les plus élevés.

DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS CONCERNANT LES DÉSACCORDS

Les désaccords, très rares au niveau du canton, peuvent se répartir de manière très inégale dans les établissements secondaires du canton.

La graphique 13 montre la distribution du nombre de désaccords à la fin du processus. On note que, pour 2003-04 comme pour 2004-05, un tiers environ des établissements n'ont aucun cas de conflit (officiel) au niveau du processus d'orientation. Si on considère en plus les établissements qui n'ont qu'un unique cas de conflit en fin de processus, on peut conclure que plus de la moitié des établissements n'ont pas ou quasiment pas de problèmes de conflit (du moins pour les deux années scolaires considérées).



Graphique 13 : Distribution du nombre de cas de conflits entre deuxième position des parents et décision de la conférence des maîtres, par année scolaire

Les établissements confrontés à un grand nombre de conflits sont peu nombreux. Seuls cinq établissements, en 2003-04 comme en 2004-05, sont confrontés à plus de cinq situations de conflit. Trois établissements figurent dans ce «quintette» à deux reprises. Il s'agit d'établissements qui scolarisent au CYT6 un grand nombre d'élèves (plus de 140 à chaque fois), ce qui contribue à expliquer le nombre de conflits en fin d'orientation.

Il est bien évidemment très délicat de considérer comme particuliers des établissements qui sont confrontés à cinq situations de conflit en fin d'orientation; ce nombre

d'élèves reste effectivement très petit, et le choix de cette limite est partiellement arbitraire. Néanmoins, en regardant quels sont les établissements concernés, on peut relever qu'ils sont situés dans des régions plutôt favorisées du point de vue socioéconomique (dans tous les cas, le niveau moyen d'imposition par habitant est supérieur, voire très supérieur à la moyenne cantonale).

On peut imaginer que les conflits durables sont plus probables quand les parents sont d'un milieu favorisé, plutôt bien intégrés dans notre société, connaissant le système scolaire et bénéficiant d'un niveau d'éducation souvent élevé. Ces parents seront probablement les plus à même de s'opposer durablement à la proposition d'orientation faite par le corps enseignant. D'un autre côté, ceci pose la question des chances de succès des élèves allophones primo-arrivants. Les parents ne parlent pas le français (ou très peu), ne connaissent pas notre système scolaire, et n'ont pas constitué le réseau social qui leur permettrait de chercher de l'aide dans leur entourage. S'ils sont en désaccord avec l'orientation proposée par la conférence des maîtres, il leur sera très difficile d'avoir une quelconque influence sur les enseignants. Ce phénomène peut jouer un rôle dans le fait que les élèves allophones sont plus souvent orientés en VSO, et moins souvent en VSB, que ne le sont les élèves francophones.

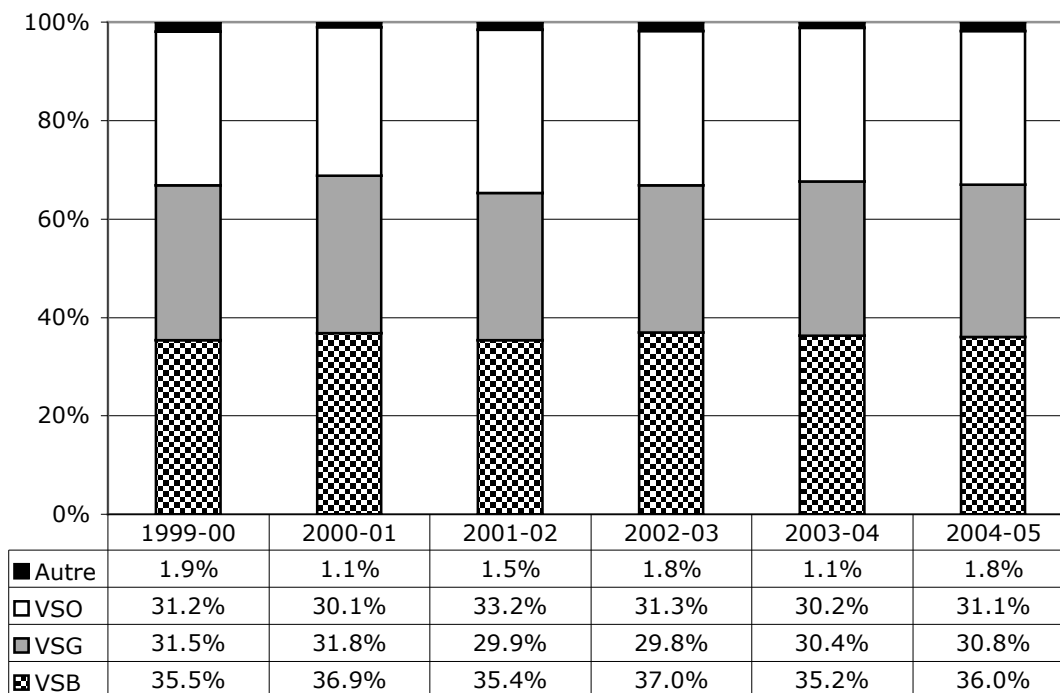
EVOLUTION DEPUIS LA GÉNÉRALISATION DU CYT

EVOLUTION DES ORIENTATIONS ENTRE 1999-2000 ET 2004-05

Comme nous disposons maintenant de données comparables (de même source) depuis l'année scolaire 1999-2000, il devient pertinent d'étudier l'évolution des pourcentages d'orientation année après année.

Le graphique 14 (voir page suivante) montre clairement que les pourcentages observés sont remarquablement stables, à l'exception peut-être de l'année scolaire 2001-02, pour laquelle on constate une légère diminution des orientations en VSB et VSG, au profit des orientations en VSO. Une correction s'observe l'année suivante. Les pourcentages de mesures particulières d'orientation montrent de légères variations, mais, ici aussi, il faut garder à l'esprit qu'on parle de tout petits effectifs, et que ces fluctuations ne sont probablement pas significatives.

Il est impossible, avec les données dont nous disposons, d'expliquer avec certitude cette inflexion constatée en 2001-02, qui s'est d'ailleurs corrigée dès l'année scolaire suivante. On peut relever néanmoins que cette année scolaire correspond au retour des notes dans les degrés secondaires 7-9.



Graphique 14 : Evolution des orientations entre 2000 et 2005⁸

Il est possible que la nouvelle approche de l'orientation qui, pour la majorité des établissements, était en outre encore très nouvelle, ait été influencée par l'utilisation de notes après le CYT. On peut envisager également qu'une orientation plus qualitative ait engendré une plus grande sévérité (dans les cas d'hésitations VSG-VSO), et que cet effet ait été corrigé l'année suivante. Les pourcentages d'orientations en VSB et de mesures particulières d'orientation sont, quant à eux, restés très stables tout au long de ces six années. Notons également que l'un des objectifs d'EVM était que la filière la moins exigeante du secondaire I soit moins stigmatisée que ne l'était la Terminale à Options précédemment. Les enseignants ont momentanément pu s'appuyer sur cette idée pour orienter leurs élèves un peu plus facilement vers la VSO.

L'introduction d'EVM au plan du canton, puis la continuation de l'orientation telle que pratiquée jusqu'à l'été 2005 n'a donc pas notablement modifié les taux d'orientation dans les différentes filières de l'enseignement obligatoire. On observe une répartition proche des trois tiers, avec un léger avantage pour la VSB, et un pourcentage variant entre 1% et 2% pour les mesures particulières d'orientation. La prise en

⁸ Les données des années 1999-00 et 2000-01 sont issues des articles publiés dans la revue *Deux Points* : « Ouvrez les Guillemets par Blanchet (2001) et Blanchet & Abbet (2000) Les données des quatre dernières années sont issues du fichier LAGAPES.

compte d'éléments plus qualitatifs que les simples moyennes annuelles chiffrées n'a donc apparemment pas amené un changement notable des pourcentages d'orientation par filière.

CONCLUSION

Dans ce rapport, nous avons montré que le processus d'orientation se déroule dans une suite d'échanges entre les parents et les enseignants, les taux de désaccords se réduisant tout au long des interactions entre les uns et les autres. Les hésitations se résolvent dans leur grande majorité «à la hausse», et les conflits persistent très rarement jusqu'à la fin de l'orientation (moins de 2% des cas).

Les différences individuelles liées à la langue maternelle de l'élève constituent, à notre sens, un réel problème quant à l'équité de notre système scolaire. La prise en charge des élèves allophones primo-arrivants, mais aussi des élèves allophones intégrés depuis quelques années dans notre canton semble impuissante à gommer de réelles inégalités. Il est vrai, et il faut le relever, que, dans leur majorité, les élèves allophones appartiennent à des catégories socioéconomiques plutôt défavorisées et que la langue maternelle n'est probablement pas la seule raison de leur moindre succès scolaire.

Néanmoins, plusieurs pistes d'amélioration mériteraient d'être prises en considération :

- Etudier l'efficacité des différentes prises en charge déjà proposées dans le canton (classes d'accueil, groupes d'accueil et cours CIF) par classe d'âge des élèves, pour pouvoir, le cas échéant, améliorer les prises en charge en utilisant les modalités d'accueil les plus appropriées.
- Développer des lignes directrices applicables dans tous les établissements du canton pour renforcer les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones.
- Rechercher des prises en charge plus efficaces qu'elles ne le sont actuellement, pour permettre à l'élève de maîtriser non seulement la langue orale, mais également la langue écrite, primordiale pour suivre correctement l'enseignement dispensé en français.

L'existence de différences individuelles entre garçons et filles, bien qu'elles soient beaucoup plus faibles que les différences liées à la langue maternelle, nous amène à nous interroger sur les pratiques pédagogiques en classe, ainsi que sur les représentations des garçons et des filles dans l'esprit des enseignants.

Il est notoire que les garçons présentent des performances moins bonnes que les filles dans les branches littéraires (langue première et seconde, littérature, par

exemple). L'étude PISA a amplement démontré de telles différences en 2000, mais aussi en 2003.

Dans d'autres disciplines, comme les mathématiques, les différences sont inversées. Toujours dans l'étude PISA, on a montré que les garçons étaient régulièrement meilleurs que les filles dans la majorité des pays ayant participé à l'évaluation. Pour les sciences, les différences observées étaient en faveur des filles dans certains pays, en faveur des garçons dans d'autres. Il est donc difficile de conclure au niveau de compétences scolaires générales.

Ces éléments peuvent suggérer que le système scolaire vaudois met un accent particulier sur l'enseignement de la langue (domaine dans lequel les filles tendent à surpasser les garçons). Le système scolaire pourrait peut-être réduire les différences liées au genre en revalorisant les mathématiques par rapport au français et à l'allemand.

En ce qui concerne les représentations des enseignants, les garçons sont considérés comme moins disciplinés, moins autonomes, ayant plus besoin de cadrage que les filles. Ces caractéristiques peuvent suffire à orienter les garçons de préférence vers des filières moins exigeantes, ou dans lesquelles les effectifs de classe sont moins élevés et permettent donc un meilleur encadrement de chaque élève. Par ailleurs, la prise en compte des critères comme l'attitude au travail dans l'évaluation de l'élève peut accentuer l'avantage des filles, considérées comme plus studieuses que les garçons.

L'analyse approfondie effectuée sur les cas de désaccord nous montre que le dialogue préconisé par la Loi scolaire fonctionne bien dans l'immense majorité des situations. Les données quantitatives, si on les résume, montrent que les désaccords «francs» au départ (positions réellement incompatibles) représentent seulement 10% des élèves d'une volée, et que ces désaccords subsistent à la fin du processus d'orientation seulement pour moins de 2% des élèves de la volée. En outre, trois quarts de ces désaccords ne débouchent pas sur un recours, et seuls deux recours dans le canton ont été admis pour la volée 2004-05 (sur un total de 25 recours déposés). Il est donc tout à fait évident que ces situations sont marginales sur un plan strictement quantitatif.

Néanmoins, sur un plan qualitatif, les désaccords et les éventuels recours sont très préoccupants pour les enseignants concernés. Il s'agit d'une remise en cause de leur jugement professionnel, ce qui peut être très déstabilisant. La prise en compte d'aspects qualitatifs, comme l'attitude de l'élève face aux apprentissages, génère un risque d'arbitraire souvent relevé dans les cas de conflit entre parents et enseignants. Il est difficile de démontrer que les mêmes résultats scolaires peuvent prendre diffé-

rentes significations selon l'attitude générale de l'élève concerné. La prise en compte de ces aspects semble s'apparenter à un jugement porté sur l'élève, et c'est probablement ce qui déplaît aux parents. Reste que le recours à des aspects plus larges est explicitement inclus dans le processus de l'orientation, et que cela reste le cas, malgré la réintroduction des notes au CYT, dans le nouveau *Cadre Général de l'évaluation*. Il faut aussi mentionner qu'aucun système ne permettra d'éviter tous les conflits, et les pourcentages de désaccords observés sont faibles compte tenu du taux de redoublement et de la répartition par tiers des élèves lors de l'orientation dans le système vaudois.

Les différences observées entre les établissements, pour impressionnantes qu'elles soient, sont en partie explicables par les élèves qui les fréquentent (langue maternelle et niveau socioéconomique régional). Néanmoins, il est un peu préoccupant de constater leur ampleur et de voir qu'elles se maintiennent d'une année à l'autre, même si les établissements, eux, n'ont généralement pas une position stable dans le «classement» cantonal. Une meilleure compréhension de ces phénomènes serait un premier pas intéressant pour tenter de les faire diminuer. Dans cette optique, une analyse fine du fonctionnement des établissements serait très précieuse; c'est le but poursuivi dans les projets de développement d'indicateurs du fonctionnement des établissements à la DGEO et à l'URSP. Le pilotage du système scolaire cantonal peut, et doit probablement, s'effectuer également à l'échelle des établissements. Dans ce cadre, ceux-ci devraient être attentifs à leur position dans l'éventail des données constatées, afin d'identifier des problèmes qui dépasseraient les variations normales de situation, afin de les corriger.

L'analyse de l'historique des orientations montre une grande stabilité dans ce processus au niveau cantonal. On peut se demander si l'application du nouveau *Cadre Général de l'évaluation* dès l'année scolaire 2005-06 modifiera la situation. Effectivement, dès cette année, les notes et moyennes ont de nouveau été utilisées au cycle de transition. Il est possible que cela diminue la prise en compte des aspects les plus qualitatifs (attitude face au travail scolaire, et projet personnel et intérêts de l'élève) dans le processus. Le retour d'indices de performance considérés comme objectifs (même si la docimologie a bien montré que cela n'a rien de sûr) risque de pousser les enseignants à baser leurs décisions sur ces seuls éléments, plus faciles à défendre que ne le sont les éléments qualitatifs. Une recherche sur les différences éventuelles générées par ces nouvelles conditions serait particulièrement intéressante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blanchet, A. (2001). Le processus d'orientation en 2001. *Deux Points* : « Ouvre les Guillemets, 16 : 16-19.
- Blanchet, A. & Abbet, J.-P. (2000). Aperçu sur l'orientation 2000 au cycle de transition. *Deux Points* : « Ouvre les guillemets, 12 : 16-17.
- Daeppen, K. (2006). *Promotions et réorientations au secondaire I. Résultats de l'année 2004-2005*. Lausanne : URSP 124.
- Leutwyler, J. (2005). *Du dialogue à la décision. Analyse de l'orientation au CYT en 2002 et 2003*. Lausanne: URSP 118.

ANNEXE 1

LA PROCÉDURE D'ORIENTATION (EXTRAIT DU CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉVALUATION)

Les enseignants, l'élève et les parents participent au processus d'orientation. La procédure d'orientation se déroule dans le souci de partager avec les parents l'analyse de la situation. Cependant, leur choix n'est pas considéré comme un élément susceptible de fonder la décision d'orientation, au sens de l'article 28 du RLS.

La proposition d'orientation prend en compte et qualifie le degré de maîtrise des objectifs du programme, les progrès réalisés au cours du cycle, la capacité à s'adapter à ces nouvelles conditions d'apprentissage et l'attitude face au travail scolaire en général.

Pour qualifier les quatre critères ci-dessus, les enseignants s'appuient sur les éléments suivants : les résultats scolaires, le travail de l'élève et son attitude face aux apprentissages, le cas échéant son travail dans les disciplines à niveau, ses résultats aux épreuves cantonales de référence ainsi que son projet et ses intérêts personnels.

Dans le courant du mois de janvier de la 6ème année, le conseil de classe communique aux parents une première estimation d'orientation. Celle-ci se fonde sur des moyennes provisoires calculées à cet effet à partir des notes de 6ème année (relevé des résultats) ainsi que sur les autres éléments à prendre en considération. Un entretien permet aux enseignants et aux parents d'exprimer leur position et de rechercher la meilleure orientation possible pour l'élève.

Dans le courant du mois de mai, les parents reçoivent une proposition motivée d'orientation qui synthétise les quatre critères d'orientation. Le degré de maîtrise prend en considération un deuxième calcul de moyennes provisoires et les résultats aux ECR.

En cas de désaccord sur la proposition, un nouvel entretien est organisé avec les parents en vue d'aboutir à un consensus. Au terme de la procédure, la conférence des maîtres, après avoir pris connaissance de la position des parents, formulée par écrit, décide de la voie dans laquelle l'élève va poursuivre sa scolarité.

Les parents peuvent faire recours au Département contre la décision.

Source : *Cadre Général de l'Évaluation 2005*

ANNEXE 2

TABLEAUX DE CONCORDANCE ENTRE LES ÉTAPES DE L'ORIENTATION, 2003-04 ET 2004-05

Tableau 1 : Concordance entre première estimation et proposition motivée, 2003-04

		Proposition motivée							Total
		VS	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	VSO-Autre	Autre	
Première estimation	VS	1546	17	6	---	---	---	---	1569
		98.5%	1.1%	0.4%	---	---	---	---	
	VSG-VSB	318	186	87	---	---	---	---	591
		53.8%	31.5%	14.7%	---	---	---	---	
	VSG	130	113	1345	34	9	---	---	1631
		8.0%	6.9%	82.5%	2.1%	0.6%	---	---	
	VSO-VSG	2	1	268	181	142	---	---	594
		0.3%	0.2%	45.1%	30.5%	23.9%	---	---	
	VSO	---	---	118	93	1974	2	12	2199
		---	---	5.4%	4.2%	89.8%	0.1%	0.6%	
VSO-Autre	---	---	---	---	11	2	6	19	
	---	---	---	---	57.9%	10.5%	31.6%		
Autre	---	---	---	---	22	---	53	75	
	---	---	---	---	29.3%	---	70.7%		

Tableau 2 : Concordance entre proposition motivée et première position des parents, 2003-04

		Première position des parents							Total
		VS	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	VSO-Autre	Autre	
Proposition motivée	VS	1989	2	5	---	---	---	---	1996
		99.7%	0.1%	0.3%	---	---	---	---	
	VSG-VSB	262	47	8	---	---	---	---	317
		82.7%	14.8%	2.5%	---	---	---	---	
	VSG	247	16	1558	3	---	---	---	1824
		13.5%	0.9%	85.4%	0.2%	---	---	---	
	VSO-VSG	4	---	247	49	7	---	1	308
		1.3%	---	80.2%	15.9%	2.3%	---	0.3%	
	VSO	---	---	300	8	1841	---	9	2158
		---	---	13.9%	0.4%	85.3%	---	0.4%	
VSO-Autre	---	---	---	---	2	1	1	4	
	---	---	---	---	50.0%	25.0%	25.0%		
Autre	---	---	---	---	11	2	58	71	
	---	---	---	---	15.5%	2.8%	81.7%		

Tableau 3 : Concordance entre première position des parents et proposition modifiée, 2003-04

		Proposition modifiée					Autre	Total
		VS	VSG-VS	VSG	VSO-VSG	VSO		
Première position des parents	VS	2309	53	137	1	---	2	2502
		92.3%	2.1%	5.5%	0.0%	---	0.1%	
	VSG-VS	17	35	13	--	--	---	65
		26.2%	53.9%	20.0%	---	---	---	
	VSG	7	4	1848	36	222	1	2118
		0.3%	0.2%	87.3%	1.7%	10.5%	0.1%	
	VSO-VSG	---	---	14	35	11	---	60
		---	---	23.3%	58.3%	18.3%	---	
	VSO	---	---	8	---	1847	6	1861
		---	---	0.4%	---	99.3%	0.3%	
VSO-Autre	---	---	---	---	1	2	3	
	---	---	---	---	33.3%	66.7%		
Autre	---	---	1	1	5	62	69	
	---	---	1.5%	1.5%	7.3%	89.9%		
Total	2333	92	2021	73	2086	73	6678	

Tableau 4 : Concordance entre proposition modifiée et deuxième position des parents, 2003-04

		Deuxième position des parents					Autre	Total
		VS	VSG-VS	VSG	VSO-VSG	VSO		
Proposition modifiée	VS	2330	1	2	---	---	---	2333
		99.9%	0.0%	0.1%	---	---	---	
	VSG-VS	78	11	3	---	---	---	92
		84.8%	12.0%	3.3%	---	---	---	
	VSG	43	1	1975	1	---	1	2021
		2.1%	0.1%	97.7%	0.1%	---	0.1%	
	VSO-VSG	---	---	55	15	3	---	73
		---	---	75.3%	20.6%	4.1%	---	
	VSO	---	---	74	---	2006	6	2086
		---	---	3.6%	---	96.2%	0.3%	
Autre	2	---	---	---	3	68	73	
	2.7%	---	---	---	4.1%	93.2%		
Total	2453	13	2109	16	2012	75	6678	

Tableau 5 : Concordance entre deuxième position des parents et décision de la conférence des maîtres, 2003-04

		Décision de la conférence des maîtres						Total
		VSB	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	Autre	
Deuxième position des parents	VSB	2418	3	32	---	---	---	2453
		98.6%	0.1%	1.3%	---	---	---	
	VSG-VSB	7	5	1	---	---	---	13
		53.9%	38.5%	7.7%	---	---	---	
	VSG	7	---	2037	3	61	1	2109
		0.3%	---	96.6%	0.1%	2.9%	0.0%	
	VSO-VSG	---	---	13	2	1	---	16
		---	---	81.3%	12.5%	6.3%	---	
	VSO	---	---	5	---	2004	3	2012
		---	---	0.3%	---	99.6%	0.2%	
Autre	---	---	1	---	5	69	75	
	---	---	1.3%	---	6.7%	92.0%		
Total	2432	8	2089	5	2071	73	6678	

Tableaux concernant l'année 2004-05

Tableau 6 : Concordance entre première estimation et proposition motivée, 2004-05

		Proposition motivée							Total
		VSB	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	VSO-Autre	Autre	
Première estimation	VSB	1500	19	7	1	---	---	---	1527
		98.2%	1.2%	0.5%	0.1%	---	---	---	
	VSG-VSB	333	166	81	---	1	---	---	581
		57.3%	28.6%	13.9%	---	0.2%	---	---	
	VSG	127	116	1251	25	25	---	1	1545
		8.2%	7.5%	81.0%	1.6%	1.6%	---	0.1%	
	VSO-VSG	2	3	284	127	110	---	1	527
		0.4%	0.6%	53.9%	24.1%	20.9%	---	0.2%	
	VSO	---	1	121	85	1921	9	14	2151
		---	0.1%	5.6%	4.0%	89.3%	0.4%	0.7%	
VSO-Autre	---	---	---	---	4	3	2	9	
	---	---	---	---	44.4%	33.3%	22.2%		
Autre	---	---	---	1	17	1	73	92	
	---	---	---	1.1%	18.5%	1.1%	79.4%		
CYT	---	---	---	---	---	---	3	3	
	---	---	---	---	---	---	100.0%		
Total	1962	305	1744	239	2078	13	94	6435	

Tableau 7 : Concordance entre proposition motivée et première position des parents, 2004-05

		Première position des parents							Total
		VSB	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	VSO-Autre	Autre	
Proposition motivée	VSB	1957	1	3	---	---	---	1	1962
	99.8%	<0.1%	0.2%	---	---	---	<0.01%		
	VSG-VSB	259	34	11	---	---	---	1	305
	84.9%	11.2%	3.6%	---	---	---	0.3%		
	VSG	203	27	1511	---	2	---	1	1744
	11.6%	1.6%	86.6%	---	0.1%	---	0.1%		
	VSO-VSG	4	---	210	20	4	---	1	239
	1.7%	---	87.9%	8.4%	1.7%	---	0.4%		
	VSO	1	---	235	28	1790	---	24	2078
	0.1%	---	11.3%	1.4%	86.1%	---	1.2%		
VSO-Autre	---	---	---	---	7	4	2	13	
---	---	---	---	53.9 %	30.8%	15.4%			
Autre	---	---	---	---	17	---	74	91	
---	---	---	---	18.7%	---	81.3%			
CYT	---	---	---	---	---	---	3	3	
---	---	---	---	---	---	100. 0%			

Tableau 8 : Concordance entre première position des parents et proposition modifiée, 2004-05

		Proposition modifiée							Total
		VSB	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	VSO-Autre	Autre	
Première position des parents	VSB	2284	27	111	2	---	---	---	2424
	94.2%	1.1%	4.5%	0. %	---	---	---		
	VSG-VSB	12	36	14	---	---	---	---	62
	19.4%	58.1%	22.6%	---	---	---	---		
	VSG	9	10	1774	26	151	---	---	1970
	0.5%	0.5%	90.1%	1.3%	7.7%	---	---		
	VSO-VSG	---	---	15	13	20	---	---	48
	---	---	31.3%	27.1%	41. 7%	---	---		
	VSO	---	---	6	6	1801	---	7	1820
	---	---	0.3%	0.3%	99.0%	---	0.4%		
VSO-Autre	---	---	---	---	---	1	3	4	
---	---	---	---	---	25.0%	75.0%			
Autre	---	---	7	---	13	1	81	102	
---	---	6.9%	---	12.8%	1.0%	79.4%			
CYT	---	---	---	---	1	---	4	5	
---	---	---	---	20.0%	---	80.0%			

Tableau 9 : Concordance entre proposition modifiée
et deuxième position des parents, 2004-05

		Deuxième position des parents						Total	
		VSB	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO	VSO-Autre		Autre
Proposition modifiée	VSB	2302	---	3	---	---	---	---	2305
		99.9%	---	0.1%	---	---	---	---	
	VSG-VSB	53	17	3	---	---	---	---	73
		72.6%	23.3%	4.1%	---	---	---	---	
	VSG	51	1	1875	---	---	---	---	1927
		2.7%	0.1%	97.3%	---	---	---	---	
	VSO-VSG	1	---	37	9	---	---	---	47
		2.1%	---	78.7%	19.2%	---	---	---	
	VSO	1	---	70	2	1911	---	2	1986
		0.1%	---	3.5%	0.1%	96.2%	0.0%	0.1%	
	VSO-Autre	---	---	---	---	1	1	---	2
		---	---	---	---	50.0%	50.0%	---	
	Autre	---	---	---	---	5	---	86	91
		---	---	---	---	5.5%	---	94.5%	
CYT	---	---	---	---	---	---	4	4	
	---	---	---	---	---	---	100.0%		

Tableau 10 : Concordance entre deuxième position des parents
et décision de la conférence des maîtres, 2004-05

		Décision de la conférence des maîtres					Total	
		VSB	VSG-VSB	VSG	VSO-VSG	VSO		Autre
Deuxième position des parents	VSB	2364	2	42	---	---	---	2408
		98.2%	0.1%	1.7%	---	---	---	
	VSG-VSB	8	7	3	---	---	---	18
		44.4%	38.9%	16.7%	---	---	---	
	VSG	1	---	1924	1	62	---	1988
		0.1%	---	96.8%	0.1%	3.1%	---	
	VSO-VSG	---	---	4	7	---	---	11
		---	---	36.4%	63.6%	---	---	
	VSO	---	---	3	---	1907	7	1917
		---	---	0.2%	---	99.5%	0.4%	
	VSO-Autre	---	---	---	---	1	---	1
		---	---	---	---	100.0%	---	
	Autre	---	---	---	---	1	87	88
		---	---	---	---	1.1%	98.9%	
CYT	---	---	---	---	---	4	4	
	---	---	---	---	---	100.0%		

ANNEXE 3

ANALYSES DE RÉGÉSSION POUR L'EXPLICATION DES DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS, PAR ANNÉE SCOLAIRE

		Beta	Std. Err.	B	Std. Err.	t(55)	p-level
Année scolaire 2003-04	VSB (R² = 0.16**)						
	Intercept			0.35	0.04	9.55	< 0.001
	Impot_hab imposition moyenne	0.21	0.12	0.00	0.00	1.65	0.105
	Explo	0.19	0.12	0.03	0.02	1.60	0.116
	N élèves 04	- 0.01	0.13	0.00	0.00	- 0.04	0.966
	% allophones 04	- 0.32	0.13	- 0.20	0.08	- 2.49	0.016
	VSG (R² = 0.03 n.s.)						
	Intercept			0.34	0.03	12.08	< 0.001
	Impot_hab imposition moyenne	0.14	0.13	0.00	0.00	1.04	0.303
	Explo	- 0.06	0.13	- 0.01	0.02	- 0.46	0.647
	N élèves 04	- 0.24	0.13	0.00	0.00	- 1.74	0.087
	% allophones 04	- 0.11	0.14	- 0.05	0.06	- 0.82	0.419
	VSO (R² = 0.33***)						
	Intercept			0.30	0.03	9.65	< 0.001
	Impot_hab imposition moyenne	- 0.32	0.11	0.00	0.00	- 2.85	0.006
Explo	- 0.18	0.11	- 0.03	0.02	- 1.62	0.111	
N élèves 04	0.16	0.11	0.00	0.00	1.39	0.169	
% allophones 04	0.37	0.11	0.23	0.07	3.23	0.002	

		Beta	Std. Err.	B	Std. Err.	t(55)	p-level
Année scolaire 2004-05	VSB (R² = 0.32***)						
	Intercept			0.37	0.04	10.40	< 0.001
	Impot_hab imposition moyenne	0.30	0.11	0.00	0.00	2.73	0.009
	Explo	0.16	0.11	0.03	0.02	1.50	0.140
	N élèves 04	- 0.13	0.11	0.00	0.00	- 1.14	0.259
	% allophones 04	- 0.39	0.11	- 0.25	0.07	- 3.41	0.001
	VSG (R² = 0.03 n.s.)						
	Intercept			0.37	0.03	11.78	< 0.001
	Impot_hab imposition moyenne	- 0.14	0.13	0.00	0.00	- 1.08	0.285
	Explo	- 0.09	0.13	- 0.01	0.02	- 0.70	0.486
	N élèves 04	- 0.01	0.14	0.00	0.00	- 0.11	0.9113
	% allophones 04	- 0.28	0.14	- 0.13	0.06	- 2.06	0.044
	VSO (R² = 0.30***)						
	Intercept			0.26	0.04	6.87	< 0.001
	Impot_hab imposition moyenne	- 0.14	0.11	0.00	0.00	- 1.21	0.230
Explo	- 0.09	0.11	- 0.02	0.02	- 0.82	0.415	
N élèves 04	0.04	0.12	0.00	0.00	0.35	0.727	
% allophones 04	0.53	0.12	0.35	0.08	4.52	< 0.001	

** : p < 0.01; *** : p < 0.001