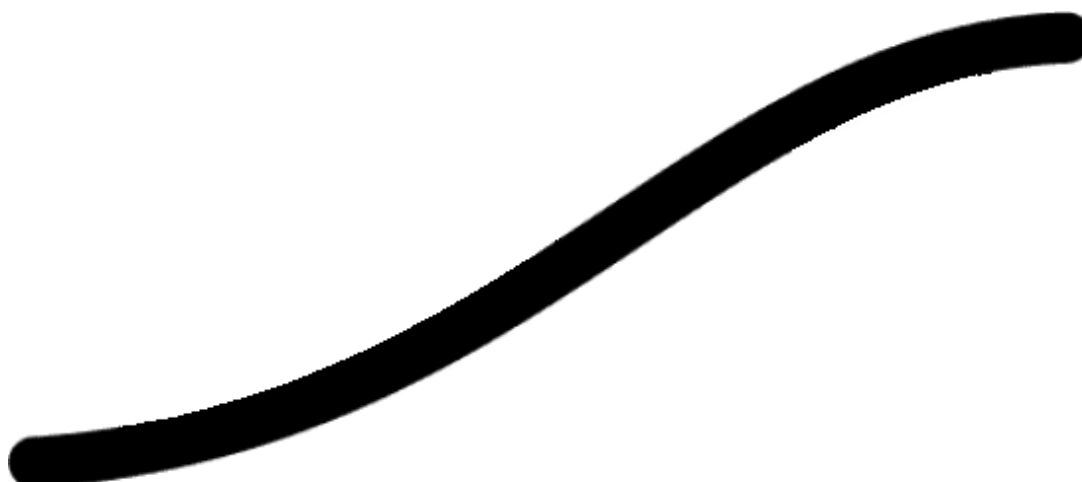




ORIENTATION SCOLAIRE ET SATISFACTION DES ÉLÈVES AVANT ET DEPUIS LA RÉFORME DU SECONDAIRE I

Ladislav Ntamakiliro
Karine Benghali Daepfen

168 / Novembre 2016



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



REMERCIEMENTS

Nous remercions vivement la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) qui nous a transmis les données relatives aux résultats des élèves, les directeurs et les enseignants qui ont permis le bon déroulement de la passation du questionnaire dans leurs établissements, ainsi que les élèves qui, à travers leurs réponses, nous ont fourni des informations précieuses.

Nos remerciements s'adressent également à Sylvie Leuenberger-Zanetta pour son aide à l'extraction et à la mise en forme des données du recensement scolaire, à Cosette Rojas pour la saisie des données du questionnaire, ainsi qu'à Bruno Suchaut pour son appui statistique.

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

SOMMAIRE

1	INTRODUCTION	5
2	LES ENJEUX DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE I.....	7
2.1	DANS LE MONDE	7
2.2	EN SUISSE	8
2.3	DANS LE CANTON DE VAUD	10
3	MÉTHODE.....	11
3.1	SUIVI LONGITUDINAL DE TROIS VOLÉES D'ÉLÈVES	11
3.2	ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES ÉLÈVES	13
4	ORIENTATION SCOLAIRE ET PARCOURS DES ÉLÈVES.....	17
4.1	PROCÉDURE D'ORIENTATION.....	17
4.1.1	<i>Avant la réforme</i>	<i>18</i>
4.1.2	<i>Depuis la réforme.....</i>	<i>19</i>
4.2	STATISTIQUES DE L'ORIENTATION EN FIN DE 8 ^e ANNÉE.....	20
4.2.1	<i>Taux d'orientation en voies et niveaux.....</i>	<i>20</i>
4.2.2	<i>Taux d'orientation en fonction des caractéristiques individuelles</i>	<i>24</i>
4.3	REDOUBLEMENT EN 8 ^e ANNÉE DEPUIS LA RÉFORME	26
4.3.1	<i>Caractéristiques sociodémographiques des redoublants.....</i>	<i>27</i>
4.3.2	<i>Profils des résultats des redoublants.....</i>	<i>27</i>
4.3.3	<i>Situation à la fin de l'année redoublée.....</i>	<i>29</i>
4.4	RÉORIENTATION À LA FIN DE LA 9 ^e ANNÉE.....	30
4.5	FACTEURS DÉTERMINANTS DE L'ORIENTATION EN VOIE PRÉGYMNASIALE	35
4.5.1	<i>Inégalités de chances liées aux caractéristiques des élèves</i>	<i>36</i>
4.5.2	<i>Effet global du changement de la procédure d'orientation</i>	<i>39</i>
4.5.3	<i>Poids des épreuves cantonales de référence</i>	<i>41</i>
4.5.4	<i>Poids des trois principales branches d'enseignement</i>	<i>44</i>
4.6	DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	46
4.6.1	<i>Taux d'orientation en voie prégymnasiale selon les établissements.....</i>	<i>46</i>
4.6.2	<i>Impact du niveau socio-économique de la population.....</i>	<i>48</i>
4.6.3	<i>Standards d'évaluation variables selon les établissements</i>	<i>49</i>
4.7	SYNTHÈSE	53
5	SATISFACTION DES ÉLÈVES VIS-À-VIS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE	55
5.1	SATISFACTION EN 9 ^e ANNÉE ET DIFFÉRENCE DE SATISFACTION SELON LES VOIES ET LES NIVEAUX	57
5.2	RAISONS D'ÊTRE SATISFAIT OU INSATISFAIT DE SON ORIENTATION	64
5.2.1	<i>Raisons d'être satisfait des élèves de la volée I.....</i>	<i>67</i>
5.2.2	<i>Raisons d'être satisfait des élèves de la volée II.....</i>	<i>69</i>
5.2.3	<i>Raisons d'être insatisfait des élèves de la volée I.....</i>	<i>70</i>
5.2.4	<i>Raisons d'être insatisfait des élèves de la volée II.....</i>	<i>71</i>
5.3	ÉVOLUTION DE LA SATISFACTION ENTRE LA 9 ^e ET LA 10 ^e ANNÉE	71
5.3.1	<i>Évolution de la satisfaction des élèves : analyse descriptive.....</i>	<i>72</i>
5.3.2	<i>Raisons de changer d'opinion selon la satisfaction.....</i>	<i>75</i>

5.3.3	<i>Évolution de l'envie de changer de voie : analyse descriptive</i>	76
5.3.4	<i>Évolution de la satisfaction et de l'envie de changer de voie : analyses multivariées</i>	78
5.3.5	<i>Synthèse</i>	79
5.4	IMPACT DU CHANGEMENT DE DISPOSITIF SUR LA SATISFACTION DES ÉLÈVES	80
5.4.1	<i>Satisfaction globale et envie de changer de voie, selon les volées</i>	80
5.4.2	<i>Satisfaction et envie de changer de voie, selon les volées, pour les élèves de filière(s) préprofessionnelle(s)</i>	82
5.4.3	<i>Évolution de la satisfaction des élèves et de l'envie de changer de voie selon les volées</i>	85
5.5	SYNTHÈSE	87
6	CONCLUSION	91
6.1	PRINCIPAUX RÉSULTATS	91
6.2	PROPOSITIONS	94
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	97

1 INTRODUCTION

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'un mandat de recherche qui a pour objectif d'assurer un suivi de la réforme du secondaire I de l'école obligatoire du Canton de Vaud, mise sur les rails à partir de 2013. En guise d'introduction, il nous semble utile de préciser d'abord le contexte et les objectifs de cette réforme, ensuite les orientations méthodologiques de notre mandat de recherche et enfin l'organisation de ce rapport.

Contexte de la réforme du secondaire I

La réforme du secondaire I est intervenue dans un contexte politique particulier, au départ d'une initiative législative dite « Ecole 2010 : sauver l'école », déposée au Grand Conseil le 25 janvier 2008. Les auteurs de l'initiative proposaient plusieurs modifications de la loi scolaire (LS) en vigueur, la loi scolaire de 1984, qui avait déjà fait l'objet de nombreuses mises à jour. Une réforme de l'organisation du secondaire I figurait en bonne place, parmi les changements proposés. L'enseignement secondaire obligatoire était alors organisé en trois voies aux niveaux d'exigences hiérarchisés, la voie secondaire à options (VSO), la voie secondaire générale (VSG) et la voie secondaire de baccalauréat (VSB) ; les auteurs de l'initiative voulaient maintenir les trois voies mais en renforçant le caractère préprofessionnel des deux voies non prégyrnasiales, en particulier de la VSO qu'ils proposaient de rebaptiser *voie secondaire préprofessionnelle* (VSP). Ils souhaitaient par ailleurs que l'orientation scolaire s'opère prioritairement sur la base des moyennes générales obtenues au cours des deux années précédant l'entrée dans les voies, sans toutefois modifier fondamentalement la procédure d'orientation en tant que telle.

À l'initiative *Ecole 2010 : sauver l'Ecole*, le Conseil d'État a opposé un contre-projet appelé *Loi sur l'enseignement obligatoire* (LEO) qui a été adopté par le Grand Conseil le 2 juin 2009, puis accepté par référendum populaire le 4 septembre 2011. Cette nouvelle loi scolaire change plus profondément celle de 1984 que ce qui était prévu dans l'initiative *Ecole 2010*. En particulier, concernant la réforme du secondaire I, le nombre de voies est passé de trois à deux, les deux anciennes voies d'enseignement non prégyrnasial fusionnant pour former une nouvelle filière appelée *voie générale* (VG), l'ancienne *voie secondaire de baccalauréat* (VSB) renommée *voie prégyrnasiale* (VP) restant, quant à elle, inchangée. Une autre nouveauté introduite par la LEO réside dans la différenciation de l'enseignement assuré en VG en créant deux groupes de niveaux (niveau de base et niveau supérieur) dans les trois principales disciplines, le français, les mathématiques et l'allemand.

Enfin, un changement important de la procédure d'orientation vient compléter cette réorganisation des voies. Avant la LEO, les élèves étaient orientés sur la base de nombreux éléments qualitatifs et quantitatifs (le degré de maîtrise des objectifs du programme, les progrès réalisés au cours du cycle, la capacité d'adaptation aux nouvelles conditions d'apprentissage et l'attitude face au travail scolaire en général). Après l'adoption de la LEO, les seuls éléments pris en compte dans la procédure d'orientation sont les moyennes annuelles des notes dans toutes les matières, en intégrant les résultats aux épreuves cantonales de référence (ECR) en français, en mathématiques et en allemand.

La réforme du secondaire I conformément à la LEO a été mise en œuvre en 2013 à titre transitoire et dès 2014 à titre définitif.

Le mandat de recherche

Notre recherche a pour objectif principal d'assurer un suivi scientifique de la réforme du secondaire I. Nous avons utilisé deux approches complémentaires. D'une part, un suivi longitudinal de trois volées d'élèves dont nous analysons l'orientation et le parcours scolaires durant les trois années du secondaire I :

- la dernière volée d'élèves avant la réforme (volée I), en 8^e année en 2011-2012 (8^e du nouveau système Harmos – 6^e de l'ancien système) ;
- la première volée d'élèves après la réforme (volée II), en 8^e année en 2012-2013 ;
- la deuxième volée d'élèves après la réforme (volée III), en 8^e année en 2013-2014.

D'autre part, une enquête longitudinale par questionnaire auprès d'échantillons d'élèves des volées I et II dont nous analysons l'évolution de la satisfaction et de la motivation scolaires.

La présente étude porte sur une partie des données récoltées qui renseignent sur les débuts de la mise en œuvre de la réforme du secondaire I, celles concernant l'orientation et le parcours scolaires des élèves des trois volées entre la fin de la 8^e et la fin de la 9^e année et celles concernant la satisfaction des élèves interrogés (des volées I et II) vis-à-vis de leur orientation.

Organisation du rapport

Après cette introduction, nous présenterons brièvement la position du problème de recherche sur l'organisation de l'enseignement secondaire obligatoire (secondaire I). Au troisième chapitre, nous indiquerons les méthodes utilisées. Le quatrième chapitre examinera les résultats de l'analyse comparée du processus d'orientation scolaire avant et depuis la réforme. L'analyse des données concernant la satisfaction des élèves à propos de leur orientation scolaire fera l'objet du cinquième chapitre. En conclusion, nous proposerons une discussion des principaux résultats mis en évidence dans cette étude et avancerons quelques pistes de réflexion.

2 LES ENJEUX DE L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE I

2.1 DANS LE MONDE

Les structures organisationnelles de l'enseignement secondaire obligatoire varient d'un pays à l'autre et, dans certains pays décentralisés, d'une région à l'autre. Crahay et Delhaxe (2004) les classent sur un continuum allant du système le plus intégratif, celui de l'école unique, au plus séparatif, le système à filières. Entre les deux extrêmes se situent plusieurs systèmes associant des caractéristiques des systèmes intégratifs d'une part, et des systèmes séparatifs d'autre part. Parmi ces systèmes mixtes, le tronc commun avec classes de niveaux ou groupes de niveaux à l'intérieur d'une classe est l'un des plus fréquents.

Trois modèles d'organisation représentent ainsi la diversité des structures du secondaire I dans le monde : l'école unique, le système à filières et le tronc commun.

S'agissant du système de l'école unique, les élèves effectuent toute leur scolarité obligatoire dans des établissements scolaires non sélectifs (*comprehensive schools*), où les classes sont hétérogènes, sans possibilité de parcours séparés. Les pays scandinaves (Danemark, Finlande, Islande, Norvège et Suède), certains pays d'Europe centrale et orientale (Bulgarie, Estonie, Lettonie, Slovénie, République tchèque, Slovaquie, Hongrie), de même que certains pays d'Asie (Japon, Corée du Sud), organisent l'enseignement obligatoire selon ce modèle.

Dans un système à filières, à la fin de l'école primaire, les élèves sont orientés dans plusieurs types d'enseignement, en fonction, principalement, de leurs résultats académiques. Une partie d'entre eux est orientée dans des filières de formation générale, l'autre dans des filières préprofessionnelles. La plupart des pays totalement ou partiellement germanophones (Allemagne, Autriche, Suisse, Pays-Bas, Belgique, Luxembourg) privilégient ce modèle d'organisation de l'enseignement secondaire I.

Le système à tronc commun, comme celui à filières, opère une séparation entre le primaire et le secondaire I, avec ou sans changement d'établissement scolaire. Il constitue néanmoins un système intégratif dans la mesure où l'enseignement est dispensé dans des classes hétérogènes. Une différenciation de cet enseignement est parfois assurée par la mise en place de classes à niveaux ou de groupes à niveaux intra-classes, concernant toutes les disciplines ou une partie d'entre elles. Ce modèle d'organisation de l'enseignement secondaire I est privilégié dans les pays latins (France, Espagne, Portugal, Italie) ainsi que dans les pays anglo-saxons (États-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Nouvelle-Zélande).

Les avantages et les inconvénients des différents modèles d'organisation de l'enseignement secondaire inférieur ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche un peu partout dans le monde. Nous nous référons ici à quelques-unes des nombreuses synthèses de ces recherches (Crahay & Delhaxe, 2004 ; Dupriez, 2010 ; Dupriez & Draelants, 2004). La méthode de recherche la plus courante consiste à comparer deux contextes d'apprentissage : d'un côté, celui des classes homogènes comme il en existe dans les systèmes à filières ou dans les systèmes intégrés avec classes à niveaux ; de l'autre,

celui des classes hétérogènes comme dans les systèmes intégrés avec ou sans groupes à niveaux à l'intérieur des classes mais sans classes à niveaux. Les comparaisons portent alors sur différents aspects du processus et des résultats d'apprentissage. Il ressort de la majorité de ces travaux de recherche que le système intégratif est plus équitable que le système séparatif.

Du point de vue des résultats moyens des élèves, la plupart des études concluent à une différence nulle entre les classes homogènes et les classes hétérogènes. Les classes hétérogènes ont cependant un avantage certain sur les classes homogènes si on considère les écarts de résultats entre les élèves forts et les faibles. Les élèves forts progressent davantage en classes homogènes qu'en classes hétérogènes et à l'inverse, les élèves faibles réussissent mieux en classes hétérogènes qu'en classes homogènes. Les élèves faibles progressent moins bien quand ils sont regroupés dans des filières ou des classes à niveaux, où ils bénéficient d'un enseignement moins exigeant, que lorsqu'ils sont mélangés avec les élèves forts dans des classes hétérogènes où ils suivent un enseignement plus exigeant.

Quelques travaux de ce courant de recherches concluent à un effet différencié du mode de groupement sur certaines caractéristiques socio-affectives des élèves. Il ressort des travaux de Ireson & Hallam (2001), entre autres, que les classes hétérogènes sont plus favorables au développement de l'image de soi des élèves faibles que les classes homogènes.

Enfin, les systèmes intégratifs diffèrent des systèmes séparatifs sur le plan des inégalités sociales. Dans un système séparatif, les élèves issus de milieux moins favorisés sont les plus susceptibles d'être orientés dans les filières ou les classes à niveaux les moins valorisées sur le plan académique.

À la suite de ces résultats de recherche, certains chercheurs (Crahay, 2000 ; Ireson & Hallam, 2001 ; Dupriez, 2010) recommandent les systèmes intégratifs d'organisation scolaire, c'est-à-dire, concrètement, le regroupement des élèves en classes hétérogènes plutôt qu'en classes homogènes, et quand il s'avère nécessaire ou utile de différencier l'enseignement dans certaines disciplines, la constitution de groupes à niveaux intra-classes plutôt que de classes à niveaux.

2.2 EN SUISSE

Dans la majorité des cantons suisses, les systèmes d'enseignement au secondaire I sont sélectifs. Après l'école primaire, les élèves sont répartis entre deux, trois ou quatre filières et suivent séparément l'enseignement secondaire inférieur pendant 3 à 5 ans, selon les cantons.

Le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE, 2010, 2014) classe les structures du secondaire I en trois catégories : le système à filières, le système intégré et le système coopératif.

Le système à filières séparées consiste à répartir les élèves entre deux, trois ou quatre types de classes séparées, avec pour chacun des enseignants, une grille horaire, un plan d'études et des moyens d'enseignement propres. En 2013, huit cantons appliquaient ce modèle d'organisation de l'enseignement au secondaire I : Saint-Gall (SG), Argovie (AG),

Bâle-Campagne (BL), Neuchâtel (NE), Fribourg (FR), Soleure (SO), Vaud (VD) et Glaris (GL).

Tableau 2.1. Les différentes structures du secondaire I en Suisse, en 2013

Système à filières	SG, AG, BL, NE, FR, SO, VD, GL
Système intégré	JU, TI
Système coopératif	ZG
Système à filières + Système intégré	AI, BS, GE, VS
Système intégré + Système coopératif	AR, NW, TG
Système à filières + Système coopératif	GR, SH, SZ, ZH
Système intégré + Système à filières + Système coopératif	BE, LU, UR, OW

Source : CSRE, 2014.

Le système intégré se caractérise par un tronc commun sans différenciation, avec des cours à niveaux différenciés en fonction des exigences ou des performances scolaires dans deux ou trois matières. Seuls deux cantons, le Tessin (TI) et le Jura (JU) appliquaient ce système en 2013.

Le système coopératif est un système mixte, entre le système intégré et le système à filières. Il consiste à la fois à répartir les élèves en deux filières séparées et à organiser des cours à niveaux dans les branches principales. En 2012-2013, seul le Canton de Zoug (ZG) organisait le secondaire I selon ce modèle. Le Canton de Vaud est, quant à lui, passé du système à filières au système coopératif dès l'année suivante, en 2013-2014, suite à la réforme de l'enseignement au secondaire I inscrite dans la LEO.

L'enquête du CSRE (2014) montre que, dans la majorité des cas, le système d'enseignement à filières séparées dans certains établissements scolaires coexiste avec un système d'enseignement intégré ou un système d'enseignement coopératif dans d'autres établissements. En 2013, cette diversité de systèmes caractérisait quinze cantons sur vingt-six : Appenzell Rhodes-Intérieures (AI), Appenzell Rhodes-Extérieures (AR), Berne (BE), Bâle-Ville (BS), Genève (GE), Grisons (GR), Lucerne (LU), Nidwald (NW), Obwald (OW), Schaffhouse (SH), Schwyz (SZ), Thurgovie (TG), Uri (UR), Valais (VS) et Zurich (ZH).

Les auteurs de l'enquête indiquent également que les modèles séparatifs qui prédominent en Suisse « vont de pair avec une plus grande hétérogénéité dans les performances des élèves, due à des facteurs sociodémographiques, et peuvent par conséquent poser problème sous l'angle de l'équité » (CSRE, 2014, p. 90).

Baeriswyl (2015) met en évidence un autre facteur d'accroissement des inégalités sociales dans les cantons suisses ayant recours aux filières, la procédure de passage du degré primaire au degré secondaire I. Il relève que le nombre d'éléments pris en compte dans la

décision d'orientation (les notes des élèves, les recommandations des enseignants et des parents, les tests de compétences, les épreuves communes, les entretiens avec l'enseignant) et leur pondération varient considérablement. Dans certains cantons, la décision d'orientation est basée sur un seul critère, les notes des élèves ou le pronostic global des enseignants ; dans d'autres, elle repose sur une combinaison de critères, comprenant ou non une évaluation des compétences de l'élève. Dans tous les cas, on observe des disparités en fonction de l'origine, de la langue, du statut socioprofessionnel et du niveau culturel des parents lors de l'orientation vers une filière du secondaire I (Baeriswyl, 2015). L'auteur recommande les procédures à plusieurs critères ainsi que leur interprétation qualitative en cas d'orientation en fonction du niveau de compétences.

2.3 DANS LE CANTON DE VAUD

À l'instar des autres cantons suisses à la même époque, le Canton de Vaud a fait le choix du système à filières depuis la loi scolaire de 1906. Tout en maintenant ce système, il a été tenté deux fois par le système intégré. La première fois, des classes hétérogènes ont été expérimentées au secondaire I dans la zone pilote de Rolle entre 1972 et 1986. Cette expérience n'a pas suffisamment convaincu pour être généralisée dans tout le canton.

Plus de vingt ans après l'expérience de la zone pilote de Rolle, la volonté de remplacer le système à filières par un système intégré, suivant l'exemple du Canton du Jura, a refait surface, dans la première mouture du projet de loi sur l'enseignement obligatoire, d'après l'exposé des motifs et projet de loi (EMPL). L'organisation du secondaire I, finalement adoptée dans le cadre de la LEO, représente en quelque sorte un compromis entre le système à filières, bien ancré dans les pratiques scolaires vaudoises et le système intégratif qui n'a pas encore suffisamment convaincu les décideurs et les acteurs de l'école.

3 MÉTHODE

Ce rapport porte sur une partie des données d'une recherche plus vaste qui repose sur deux démarches complémentaires :

- un suivi longitudinal des parcours scolaires de la dernière volée d'élèves avant la réforme et des deux premières volées d'élèves après la réforme ;
- une enquête par questionnaire auprès d'échantillons de la dernière volée d'élèves avant la réforme et de la première volée après la réforme.

Dans ce chapitre, nous présenterons les points importants de chaque démarche, principalement le plan et les instruments de récolte des données ainsi que le type de données récoltées, les caractéristiques de la population et de l'échantillon d'élèves étudiés. Les méthodes d'analyse des données de cette étude seront développées au moment de la présentation des résultats dans les chapitres suivants.

3.1 SUIVI LONGITUDINAL DE TROIS VOLÉES D'ÉLÈVES

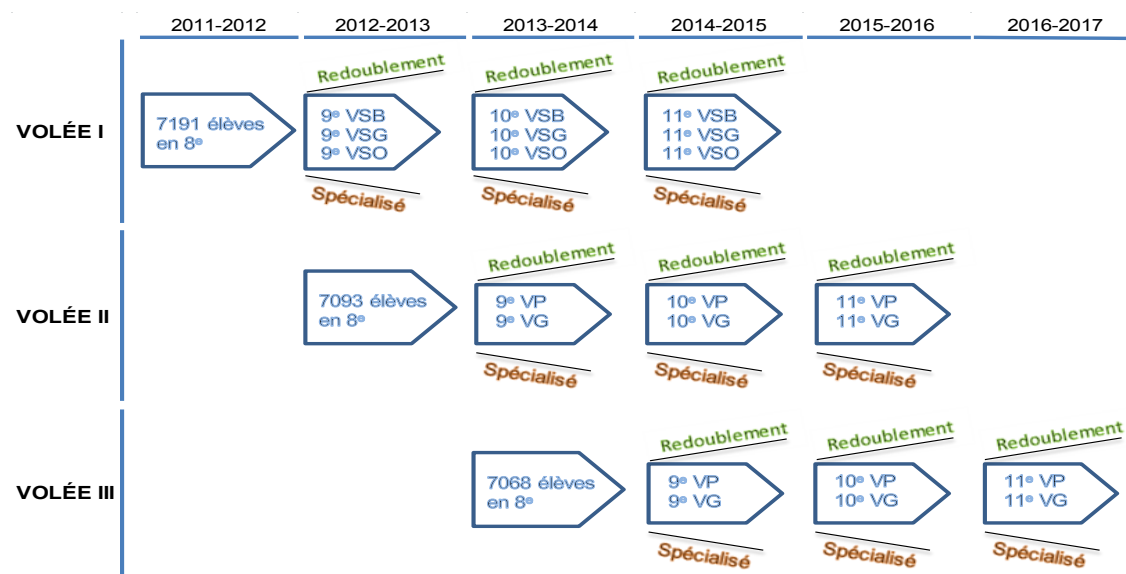
Afin d'évaluer les effets de la réforme du secondaire I, principalement sur le plan de l'équité du système scolaire, nous avons opté pour une méthode longitudinale consistant à comparer les parcours scolaires d'une volée d'élèves n'ayant pas bénéficié de cette réforme d'un côté, aux parcours de ceux qui en ont bénéficié de l'autre. Un autre but de l'étude étant d'assurer un suivi de la mise en œuvre de la réforme, la comparaison de la dernière volée d'élèves avant la réforme avec la première volée d'élèves ayant bénéficié de celle-ci s'est imposée.

En plus de la première volée, il nous a paru indispensable d'inclure dans le plan de recherche la deuxième volée d'élèves ayant bénéficié de la réforme. En effet, la première année de mise en œuvre de la réforme fut transitoire. Comme on le précisera au quatrième chapitre, la procédure d'orientation appliquée à la première volée après la réforme est relativement différente de celle qui fut appliquée à la deuxième volée ainsi qu'aux suivantes. La deuxième volée d'élèves est alors mieux indiquée que la première pour observer les effets de la réforme, au travers d'une comparaison avec la volée d'élèves n'ayant pas bénéficié de celle-ci.

Au final, nous avons suivi les parcours scolaires de trois volées d'élèves entre leur dernière année à l'école primaire (la 6^e avant la réforme, la 8^e après la réforme) et leur dernière année au secondaire I (la 9^e avant la réforme, la 11^e après la réforme). La figure 3.1 indique les principales données récoltées dans la base du recensement scolaire (RESCO) concernant chaque volée :

- en fin de dernière année d'école primaire, les décisions d'orientation dans les voies et les niveaux d'enseignement au secondaire I, de redoublement ou d'affectation en classe spécialisée ou en classe de développement ;
- en fin de chaque degré du secondaire I, les décisions de promotion dans le degré suivant avec ou sans réorientation dans une autre voie ou un autre niveau d'enseignement, de redoublement, ou d'enclassement dans l'enseignement spécialisé.

Figure 3.1. Diagramme du suivi des trois volées d'élèves



À ces données-là s'ajoutent les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, nationalité, langue maternelle) également disponibles dans la base de données du recensement scolaire (RESCO). Enfin la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) a mis à notre disposition des données relatives aux performances des élèves : les résultats aux épreuves cantonales de référence passées en dernière année d'école primaire et en deuxième année du secondaire I, les moyennes annuelles, en fin de 8^e, des notes des élèves des volées II et III en français et en mathématiques, ainsi que les moyennes annuelles des notes des élèves de la volée III en allemand.

Au départ de chaque cohorte, tous les élèves scolarisés en dernière année d'école primaire sont concernés, exceptés ceux des classes d'enseignement spécialisé dont l'attribution à un degré scolaire est incertaine.

La première cohorte comprend les 7191 élèves qui étaient inscrits en 8^e année en 2011-2012. Au 1^{er} septembre 2012, le plus jeune d'entre eux avait 10 ans et 9 mois, le plus âgé, 15 ans et 3 mois, l'âge moyen étant de 12 ans et 9 mois.

La deuxième cohorte comprend les 7093 élèves en 8^e année en 2012-2013. Au 1^{er} septembre 2013, le plus jeune avait 10 ans et 10 mois, le plus âgé, 15 ans et 11 mois, l'âge moyen étant de 12 ans et 9 mois.

La troisième cohorte représente 7068 élèves qui évoluaient en 8^e année en 2013-2014. Au 1^{er} septembre 2014, le plus jeune avait 10 ans et 9 mois, le plus âgé, 15 ans et 9 mois, l'âge moyen étant également de 12 ans et 9 mois.

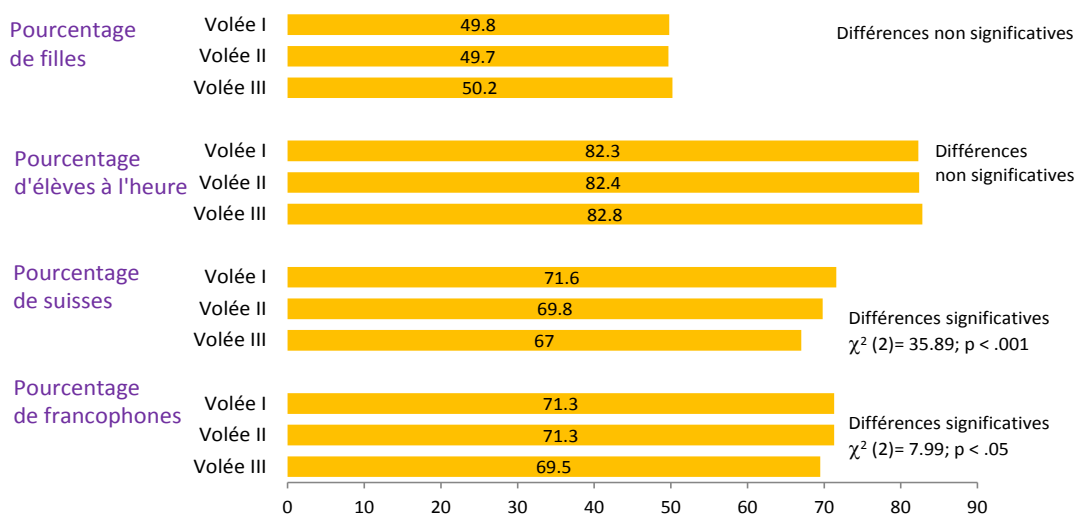
Le suivi de cohortes ne se fait pas sans perte de sujets d'une année à l'autre. C'est ainsi que le nombre d'élèves suivis dans chaque cohorte a baissé entre la dernière année de l'école primaire et la dernière année du secondaire I. En plus des élèves redoublants ou orientés dans l'enseignement spécialisé qui ne font plus partie de la cohorte l'année suivante, la

différence comprend également ceux qui sont passés dans le privé et ceux qui ont quitté le canton de Vaud pour un autre canton ou un autre pays.

Concernant la volée I, par exemple, le nombre d'élèves suivis est passé de 7191 élèves qui étaient en 8^e année en 2011-2012 à 6764 deux années plus tard. Pour la volée II, le nombre d'élèves suivis est passé de 7093 en 8^e en 2012-2013 à 6701 deux années plus tard. Pour ces deux volées, la perte est de 6%. Pour la volée III enfin, le nombre d'élèves suivis est passé de 7068 élèves qui étaient en 8^e année en 2013-2014 à 6872 l'année suivante.

Les caractéristiques individuelles des élèves au temps initial du suivi de cohorte, c'est-à-dire quand ils étaient en dernière année d'école primaire, sont indiquées à la figure 3.2. Les trois cohortes sont similaires du point de vue de deux caractéristiques individuelles des élèves : le genre (environ 50% de filles et 50% de garçons dans les trois groupes) et l'âge (18% d'élèves « en retard » notamment pour avoir redoublé au moins une fois à l'école primaire, pour les volées I et II, 17% pour la volée III). Elles diffèrent légèrement mais significativement du point de vue de deux caractéristiques sociodémographiques des élèves : leur nationalité (la volée III compte un peu plus d'étrangers – « allochtones » – que la volée II, celle-ci plus que la volée I) et la langue maternelle (la volée III compte un peu plus d'allophones que les volées II et I, celles-ci étant à égalité de ce point de vue).

Figure 3.2. Caractéristiques individuelles des élèves des trois volées



L'augmentation du pourcentage d'étrangers dans les volées I et II et d'allophones dans la volée I est cohérente avec l'accroissement de la population étrangère du canton de Vaud entre 2011 et 2013, selon Statistique Vaud (2015).

3.2 ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES ÉLÈVES

Un autre objectif de cette recherche est d'évaluer les effets de la réforme du secondaire I sur le plan des caractéristiques socioaffectives des élèves. Deux caractéristiques socioaffectives considérées par de nombreux chercheurs (Ferrara & Friant, 2014 ; Hallam & Ireson, 2007 ; Ireson & Hallam, 1999 ; Vezeau *et al.*, 2010) comme étant sensibles à l'organisation de l'enseignement en filières ont retenu notre attention :

- la satisfaction des élèves vis-à-vis de leur orientation ;
- leur motivation scolaire, plus précisément deux composantes de celle-ci, à savoir leur attitude à l'égard du travail scolaire et leur image de soi académique.

Les données nécessaires pour évaluer ces effets ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire administré à deux échantillons d'élèves, respectivement une partie des élèves des volées I et II décrites précédemment.

Le questionnaire de satisfaction et de motivation scolaires des élèves a été administré deux fois (mesures répétées) comme indiqué au tableau 3.1. L'échantillon de la dernière volée d'élèves n'ayant pas connu la réforme et celui de la première volée d'élèves qui en a bénéficié ont été interrogés dans les mêmes conditions : une première fois au milieu de la 9^e (au mois de mars), une deuxième fois au milieu de la 10^e année (en mars également).

Tableau 3.1. Mesures répétées de la satisfaction et de la motivation des élèves

	mars-avril 2013	mars-avril 2014	mars-avril 2015
Echantillon de la volée I (avant la réforme)	9 ^e année	10 ^e année	
Echantillon de la volée II (après la réforme)		9 ^e année	10 ^e année

Les échantillons (855 élèves de la volée I et 778 de la volée II) sont issus de sept établissements sélectionnés suivant le critère du niveau socioéconomique de la population de leur zone de recrutement des élèves : deux établissements urbains de niveau socioéconomique moyen inférieur, deux établissements ruraux de niveau socioéconomique inférieur, un établissement urbain de niveau socioéconomique élevé et deux établissements ruraux de niveau socioéconomique élevé.

Tableau 3.2. Caractéristiques des élèves dans l'échantillon et la population

		Échantillon (7 établissements)	Population (64 établissements)	Différence ⁽³⁾
Volée I ⁽¹⁾	Age moyen à l'entrée en 9 ^e	12;10 ans	12;10 ans	NS
	Pourcentage de filles	50.5%	49.9%	NS
	Pourcentage d'allochtones	22.1%	28.3%	S
	Pourcentage d'allophones	24.5%	28.9%	S
Volée II ⁽²⁾	Age moyen à l'entrée en 9 ^e	12;10 ans	12;10 ans	NS
	Pourcentage de filles	48.9%	49.8%	NS
	Pourcentage d'allochtones	26.4%	29.5%	S
	Pourcentage d'allophones	22.6%	28.2%	S

⁽¹⁾ Volée I: dernière volée d'élèves avant la réforme, en 9^e en 2012-2013

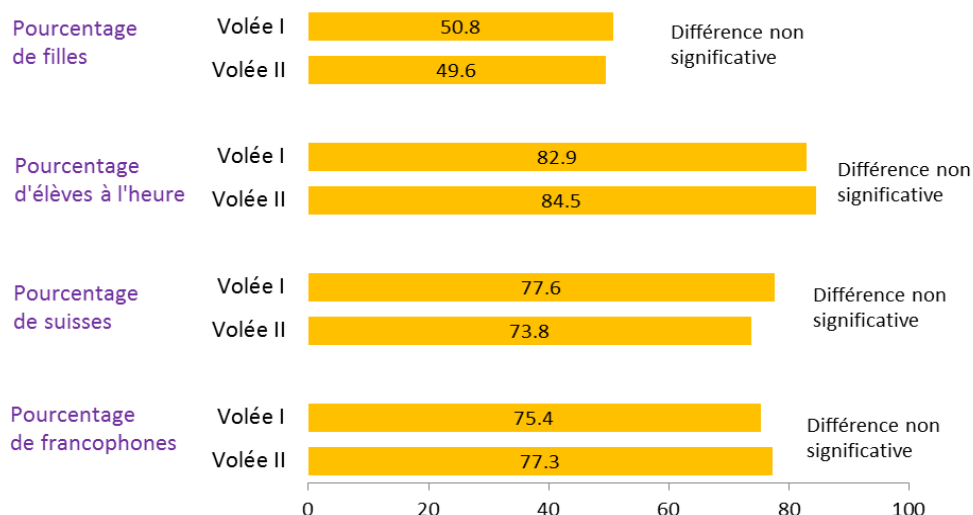
⁽²⁾ Volée II: première volée d'élèves après la réforme, en 9^e en 2012-2013

⁽³⁾ Différence statistiquement significative (S) ou non significative (NS)

Le niveau socioéconomique moyen de la population scolaire des sept établissements ne diffère pas de celui de l'ensemble des établissements du canton.

Les caractéristiques sociodémographiques des deux échantillons, en comparaison avec celles de la population scolaire que constitue l'ensemble des élèves admis en 9^e en 2012 et 2013, les volées 1 et 2 respectivement, sont résumées dans le tableau 3.2.

Figure 3.3. Caractéristiques individuelles des élèves des deux échantillons (volées I et II)



Les deux échantillons sont représentatifs de la population s'agissant de l'âge moyen et du sexe des élèves, mais pas en ce qui concerne la langue maternelle et le statut migratoire. Il aurait fallu enquêter dans quelques établissements de plus pour constituer un échantillon à tout point de vue représentatif de la population. En revanche, les deux échantillons ne diffèrent pas entre eux quant aux caractéristiques individuelles des élèves, comme il ressort de la figure 3.3.

4 ORIENTATION SCOLAIRE ET PARCOURS DES ÉLÈVES

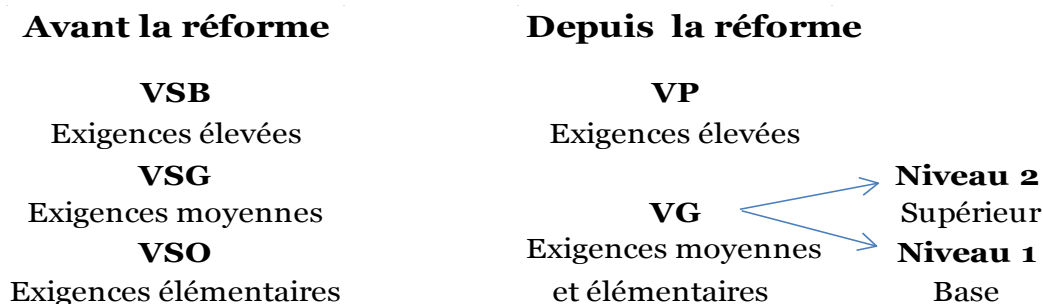
Dans ce chapitre, nous présenterons les procédures d'orientation scolaire appliquées avant et après la réforme du secondaire I, puis les différentes analyses descriptives et explicatives de l'orientation effective des élèves. En plus de renseigner sur la mise en œuvre de la réforme et ses effets sur l'organisation de l'enseignement au secondaire I, les différentes analyses présentées accordent une place de choix à la question de l'équité dans les décisions d'orientation. Il s'agit notamment de prendre la mesure des inégalités sociales s'agissant de l'orientation scolaire avant et depuis la réforme.

4.1 PROCÉDURE D'ORIENTATION

La procédure d'orientation vise à différencier l'enseignement en fonction du niveau de connaissances et de compétences atteint par les élèves à la fin de l'école primaire. Concrètement, l'institution scolaire opère une sélection des élèves en deux étapes. La première étape, la promotion, consiste à distinguer ceux qui ont atteint le niveau requis pour suivre l'enseignement dispensé à l'école secondaire de ceux qui, n'y étant pas parvenus, sont maintenus à l'école primaire ou orientés vers l'enseignement spécialisé.

La deuxième étape, l'orientation, consiste à répartir dans différentes voies d'enseignement les élèves promus à l'école secondaire. Avant la réforme, ils étaient répartis en trois voies dont le niveau d'exigences de l'enseignement était différent : une filière à exigences élevées, la voie secondaire de baccalauréat (VSB) ; une filière à exigences moyennes, la voie secondaire générale (VSG) et une filière à exigences élémentaires, la voie secondaire à options (VSO).

Figure 4.1. Voies et niveaux d'exigences de l'enseignement secondaire I avant et après la réforme



Depuis la réforme, les élèves sont désormais répartis en deux voies : la voie pré-gymnasiale (VP), à exigences élevées, et la voie générale (VG), à exigences moyennes, l'enseignement dispensé dans cette dernière voie étant différencié en deux niveaux (le niveau de base 1 et le niveau supérieur 2) mais seulement dans les trois disciplines principales que sont la langue 1 (français), les mathématiques et la langue 2 (allemand).

En raison de cette réorganisation des filières d'enseignement, la procédure d'orientation des élèves a changé. L'ancienne procédure a été appliquée pour la dernière fois à la volée d'élèves qui étaient en 8^e année en 2011-2012 (volée I). La nouvelle procédure a été mise en œuvre, d'abord partiellement et à titre transitoire, à la volée d'élèves qui étaient en

8^e année en 2012-2013 (volée II), avant son application définitive à partir de la deuxième volée d'élèves après la réforme, ceux qui étaient en 8^e année en 2013-2014 (volée III).

4.1.1 AVANT LA RÉFORME

L'ancienne procédure remonte à l'année scolaire 1999-2000, lorsque la réforme EVM (Ecole vaudoise en mutation) a été mise en œuvre en 2^e année du cycle de transition – actuelle 8^e (Blanchet, 2010).

Figure 4.2. Procédure d'orientation appliquée à la dernière volée d'élèves avant la réforme du secondaire I

Critères d'orientation	
→	Le degré de maîtrise des objectifs du programme ;
→	Les progrès réalisés au cours du cycle de transition, en particulier au cours de la 2 ^e année ;
→	La capacité d'adaptation à de nouvelles conditions d'apprentissage et à de nouvelles matières ;
→	L'attitude face aux différentes disciplines et au travail scolaire en général.
Étapes de la procédure	
1	Première estimation Cinq mois avant la décision définitive, les enseignants font une première estimation de l'orientation qui leur semble la plus appropriée et la communiquent aux parents.
2	Proposition motivée Deux mois avant la décision définitive, les enseignants font une proposition motivée d'orientation et la communiquent aux parents.
3	Première position des parents Les parents donnent leur avis sur la proposition motivée.
4	Proposition modifiée En cas de désaccord des parents, les enseignants font une deuxième proposition qui peut être conforme à la première ou modifiée.
5	Deuxième position des parents Le cas échéant, les parents donnent à nouveau leur avis sur la deuxième proposition.
6	Décision de la conférence des maîtres En cas de désaccord persistant entre parents et enseignants, la conférence des maîtres prend la décision finale.

Suivant cette procédure, l'orientation scolaire s'effectue en cinq étapes (figure 4.2) au cours de la deuxième année du cycle de transition, l'ancienne 6^e année devenue 8^e année aujourd'hui.

La procédure en vigueur avant la réforme tenait compte de l'avis des parents et d'après plusieurs études (Abbet, 2002 ; Blanchet & al., 2005 ; Leutwyler, 2006), ceux-ci étaient généralement d'accord avec les décisions d'orientation concernant leurs enfants. Il apparaît, toutefois, que la décision d'orientation repose en grande partie sur le jugement professionnel des enseignants basé à la fois sur des données qualitatives, leur connaissance de la personnalité de l'élève, et sur des données quantitatives, les résultats des élèves dans les différentes matières. L'appréciation de ces éléments qualitatifs et

quantitatifs faisant l'objet d'une large concertation entre enseignants dans le cadre de la conférence des maîtres, l'égalité de traitement entre élèves d'un même établissement pouvait être assurée. Il en était tout autrement à l'échelle cantonale, en l'absence de critères permettant d'harmoniser les modalités d'application de la procédure dans les établissements scolaires.

Remarquons enfin que si cette procédure ne fait pas de la promotion de l'élève un préalable à son orientation, en pratique, quelques élèves en difficulté dans plusieurs branches d'enseignement n'étaient pas orientés dans les voies. Ils étaient maintenus en 8^e ou orientés dans l'enseignement spécialisé, principalement dans les classes de développement.

4.1.2 DEPUIS LA RÉFORME

Avec la réforme, la procédure d'orientation scolaire change radicalement. Elle repose exclusivement sur des éléments quantitatifs (les résultats scolaires dans toutes les branches d'enseignement) et les critères de la décision d'orientation sont standardisés – les mêmes pour tous les élèves, toutes les classes et tous les établissements du canton.

La décision d'orientation comporte trois étapes : la promotion en 9^e année qui n'est plus automatique dès 2013, l'orientation dans les voies et, pour la voie générale, l'orientation dans les niveaux. À chacune de ces étapes, les seuls critères d'orientation sont désormais les moyennes annuelles des notes obtenues dans différentes matières. À la première étape ainsi qu'à la deuxième, le poids respectif de ces moyennes de notes est défini par groupes de disciplines. La promotion en 9^e année est décidée en fonction des résultats dans trois groupes de disciplines : le français, les mathématiques, l'allemand et les sciences de la nature constituant le premier groupe ; la géographie et l'histoire, le deuxième ; les arts visuels, la musique et les activités créatrices manuelles, le troisième. L'orientation en voie prégyrnasiale est décidée en fonction des résultats dans les deux premiers groupes de disciplines. Quant à l'orientation dans les niveaux de la voie générale, elle est décidée en fonction des résultats des élèves concernés, dans les trois disciplines principales, le français, les mathématiques et l'allemand.

De façon à standardiser un peu plus la procédure, les résultats aux épreuves cantonales de référence sont pris en compte à hauteur de 30% dans le calcul de la moyenne annuelle dans les trois disciplines principales, le français, les mathématiques et l'allemand.

La nouvelle procédure d'orientation a été mise en œuvre progressivement, à titre transitoire, d'abord (figure 4.3) ; à titre définitif ensuite (figure 4.4). Les deux procédures comportent trois différences d'importance. Dans la première, appliquée à titre transitoire aux élèves qui étaient en 8^e en 2012-2013, les élèves ont bénéficié de la promotion automatique en 9^e année, en vigueur avant la réforme. Le redoublement en 8^e année reste exceptionnel pour cette volée alors que par la suite, beaucoup d'élèves ne remplissant pas les conditions de promotion en 9^e année seront maintenus dans ce degré. Ensuite, le minimum de points du premier groupe exigé pour accéder à la voie prégyrnasiale qui sera fixé à 20 points dans la version définitive de la procédure, est un peu moins élevé, soit 19 points, dans la version transitoire. Enfin, le seuil d'accès aux niveaux 2 de la voie générale dans les trois disciplines concernées fut d'abord fixé à 4 points à titre transitoire avant d'être élevé à 4.5 points dans la procédure définitive.

Figure 4.3. Procédure d'orientation appliquée à titre transitoire à la première volée d'élèves depuis la réforme du secondaire I

I. Promotion en 9^e		
La promotion de la 8 ^e à la 9 ^e année est automatique		
II. Orientation en Voie Prégymnasiale (VP)		
Groupe I :	Français + Mathématiques + Allemand + Sciences de la nature	19 pts et plus
Groupe II :	Géographie + Histoire	9 pts et plus
III. Orientation en Voie Générale (VG)		
Les élèves qui ne remplissent pas les conditions d'accès à la voie prégymnasiale sont orientés en voie générale.		
IV. Orientation en niveaux de la Voie Générale en Français, mathématiques et allemand		
Niveau 2 :	Moyenne annuelle finale dans la discipline	4 et plus
Niveau 1 :	Moyenne annuelle finale dans la discipline	3.5 et moins
V. Redoublement - cas exceptionnel		
Cette mesure exceptionnelle est prise si l'élève est arrivé récemment d'un autre canton ou de l'étranger ou si sa scolarité a été gravement et durablement perturbée.		

Figure 4.4. Procédure d'orientation définitive appliquée dès la deuxième volée d'élèves depuis la réforme

I. Promotion en 9^e		
Groupe I :	Français + Mathématiques + Allemand + Sciences de la nature	16 pts et plus ¹
Groupe II :	Géographie + Histoire ²	8 pts et plus ¹
Groupe III :	Arts visuels + musique + Activités créatrices et manuelles	12 pts et plus ¹
II. Orientation en Voie Prégymnasiale (VP)		
Groupe I :	Français + Mathématiques + Allemand + Sciences de la nature	20 pts et plus
Groupe II :	Géographie + Histoire ²	9 pts et plus
III. Orientation en niveaux de la Voie Générale (VG) en Français, mathématiques et allemand		
Niveau 2 :	Moyenne annuelle finale dans la discipline	4.5 et plus
Niveau 1 :	Moyenne annuelle finale dans la discipline	4 ou moins
IV. Redoublement		
En principe, l'élève qui ne remplit pas les conditions de promotion redouble.		
¹ Maximum 1.5 pt d'insuffisance cumulé sur les 3 groupes et maximum 1 pt dans un groupe		
² Dès 2014, le deuxième groupe de disciplines comprend en plus l'anglais et, en conséquence, le minimum de points requis dans ce groupe est de 12 points pour être promu en 9 ^e , de 13.5 pts pour accéder à la VP.		

4.2 STATISTIQUES DE L'ORIENTATION EN FIN DE 8^e ANNÉE

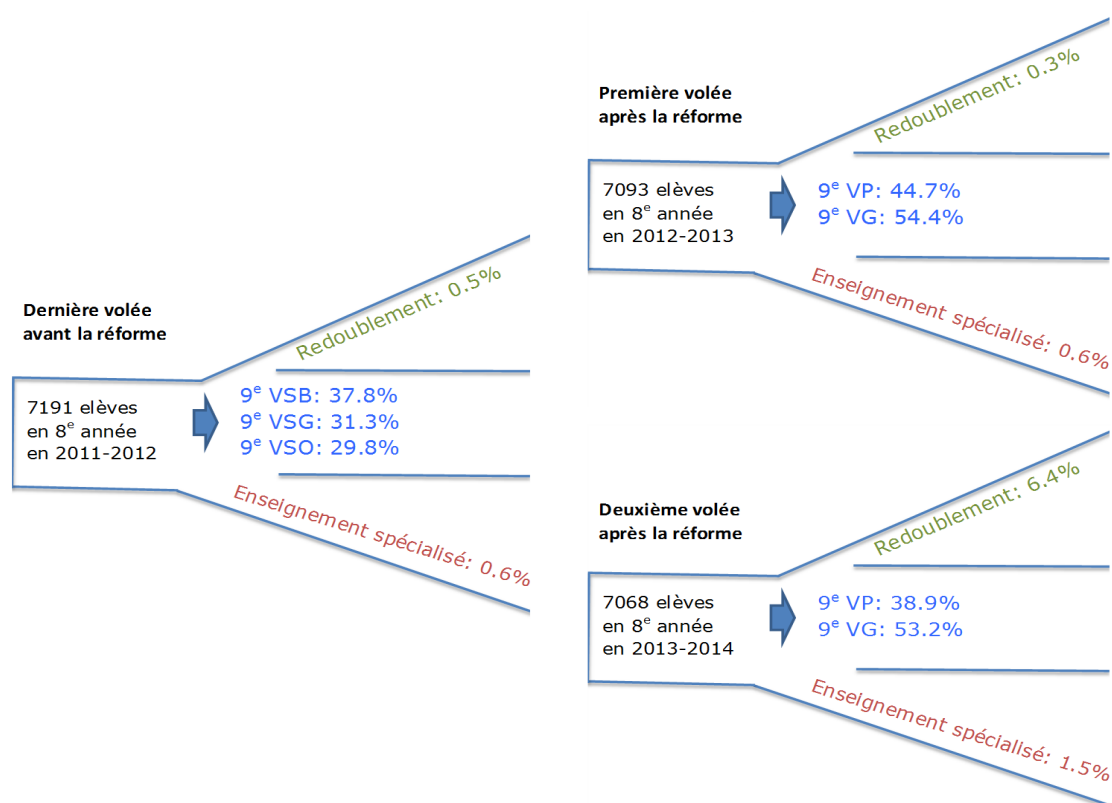
4.2.1 TAUX D'ORIENTATION EN VOIES ET NIVEAUX

La nouvelle procédure d'orientation mise en application à partir de 2014 a eu des effets divers sur le parcours des élèves. Elle n'a presque rien changé pour une bonne partie d'entre eux, les plus forts dans les principales disciplines enseignées, qui se retrouvent

dans la filière pré-gymnasiale comme cela aurait été le cas quelques années auparavant. Elle a amélioré la situation des élèves faibles qui se voient promus dans la voie générale, à exigences moyennes, alors qu'ils auraient pu être orientés dans la voie à exigences élémentaires, la VSO, quelques années auparavant. Elle est un peu frustrante pour les élèves moyens dont l'orientation aux niveaux 2 de la voie générale se limite aux disciplines principales, craignant un nivellement vers le bas de l'enseignement assuré dans les branches secondaires qu'ils partagent avec les élèves faibles. Elle a probablement un goût amer pour des centaines d'élèves en difficulté dans certaines branches qui sont maintenus en 8^e alors qu'auparavant ils auraient été promus en 9^e, dans la voie secondaire à options, à exigences élémentaires.

L'analyse des statistiques descriptives des décisions d'orientation des élèves des volées I, II et III (figure 4.5 et tableau 4.1) conforte en partie ce constat. Précisons qu'une partie des élèves qui étaient en 8^e l'année de l'orientation, ceux qui sont passés dans l'enseignement privé ou ont quitté le canton de Vaud, ne sont pas pris en compte dans le calcul des pourcentages indiqués dans la figure 4.5 et le tableau 4.1.

Figure 4.5. Statistiques descriptives de l'orientation des élèves en fin de 8^e année



Les statistiques de l'orientation des élèves de la dernière volée avant la réforme sont comparables à celles des années antérieures (Blanchet & al., 2005 ; DFJC, 2010b) : un peu plus d'un tiers des élèves sont orientés en VSB, un peu moins en VSG et un peu moins encore en VSO. Cette dernière voie comprend également les élèves les plus faibles qui bénéficient d'un enseignement plus individualisé dans des classes à effectifs réduits. Seulement moins de 1% des élèves vraiment faibles dans les principales disciplines d'enseignement sont contraints au redoublement et moins de 1% d'élèves en grandes

difficultés dans les apprentissages scolaires, parfois en raison de troubles ou d'une déficience avérés, sont orientés en classes de développement ou d'enseignement spécialisé.

La procédure d'orientation appliquée à titre transitoire la première année de la mise en œuvre de la réforme a été favorable aux élèves. En comparaison avec la dernière volée avant la réforme, le pourcentage d'élèves orientés dans la voie prégyrnasiale a nettement augmenté, passant de 38% à 45%. La différence entre les deux volées est de ce point de vue statistiquement significative ($\chi^2(1) = 67.45, p < .001$).

Les élèves de la volée III, eux, ont eu moins de chance d'accéder à la voie prégyrnasiale que leurs camarades de la volée II. À 39%, le taux d'orientation de cette volée en voie prégyrnasiale ne diffère pas significativement de celui de la volée I qui s'élève à 38% ($\chi^2(1) = 1.69 ; p < .05$). La procédure d'orientation appliquée à la volée III étant celle qui prévaut désormais, on peut dire que la réforme n'a pas permis d'augmenter le taux d'accès à la voie prégyrnasiale, à moins que les réorientations prévues au cours de la 9^e année ne soient plus importantes que par le passé, ce que nous verrons au point 4.5.

Tableau 4.1. Statistiques descriptives de l'orientation des élèves en fin de 8^e année

Dernière volée avant la réforme (élèves en 8 ^e en 2011-2012, N=6966)		Première volée après la réforme (élèves en 8 ^e en 2012-2013, N=6921)		Deuxième volée après la réforme (élèves en 8 ^e en 2013-2014, N=6861)	
9 VSB	37.8%	9VP	44.7%	9VP	38.9%
9VSG	31.3%	9VG222	23.8%	9VG222	16.9%
		9VG221	5.4%	9VG221	3.5%
		9VG212 ¹	5.2%	9VG212	7.9%
		9VG211	4.3%	9VG211	4.7%
		9VG122	1.6%	9VG122	2.2%
		9VG121	3.4%	9VG121	3.8%
		9VG112	1.9%	9VG112	3.0%
9VSO	29.8%	9VG111	8.8%	9VG111	11.2%
Redoublement	0.5%	Redoublement	0.3%	Redoublement	6.4%
Spécialisé	0.6%	Spécialisé	0.6%	Spécialisé	1.5%

¹ 9VG212: 9^e voie générale niveau 2 en français, 1 en mathématiques, 2 en allemand

La volée III partage avec la volée II l'atout majeur de la réforme que représente une meilleure différenciation de l'enseignement destiné aux élèves n'ayant pas eu accès à la voie prégyrnasiale. Avant la réforme, ces élèves étaient répartis en deux voies, la VSG et la VSO ; désormais, ils sont orientés dans huit groupes de niveaux différents en fonction de leurs résultats dans les trois principales disciplines d'enseignement, le français, les mathématiques et l'allemand. Dans le tableau 4.1, ces groupes à niveaux sont désignés par un code indiquant en plus du degré 9 (9^e année) et de la voie VG (voie générale), le niveau

d'exigences 1 (niveau de base) ou 2 (niveau supérieur) de l'enseignement, respectivement en français, en mathématiques et en allemand¹.

Dans un sens, on peut dire que les élèves suivant un enseignement de niveau 2 (supérieur) dans les trois principales branches sont traités pédagogiquement comme ceux de la VSG avant la réforme ; ceux qui suivent un enseignement de niveau 1 dans les trois disciplines comme ceux de la VSO. Tous les autres sont traités comme ceux de l'ancienne VSG dans une ou deux matières, et comme ceux de l'ancienne VSO dans une ou deux autres.

De ce point de vue, l'orientation dans les niveaux de la voie générale s'avère moins avantageuse pour les élèves de la volée III que pour ceux de la volée II, dans la mesure où le pourcentage d'élèves suivant un enseignement de niveau 2 dans les trois principales branches a baissé (passant de 24% à 17%), alors que la proportion d'élèves en VG111 a légèrement augmenté (passant de 9% à 11%).

L'effet le plus marquant de la procédure d'orientation appliquée à la deuxième volée d'élèves après la réforme ainsi qu'aux volées suivantes est néanmoins l'augmentation importante du taux de redoublement en 8^e et du pourcentage d'élèves orientés dans l'enseignement spécialisé (en classes de développement ou en classes officielles de l'enseignement spécialisé, COES).

L'augmentation importante, dès la deuxième année depuis la réforme, du nombre d'élèves orientés dans l'enseignement spécialisé semble être une conséquence indirecte des critères de promotion en 9^e année. Auparavant, du moment que la promotion en 9^e année était automatique, peu d'élèves étaient orientés en classes de développement (les classes officielles d'enseignement spécialisé d'alors). Ils n'étaient que 43 élèves de la dernière volée avant la réforme et 39 élèves de la première volée depuis la réforme, dans ce cas. Quelques élèves en grandes difficultés dont on estimait que le redoublement en 8^e n'était pas la meilleure issue, souvent parce qu'ils avaient déjà redoublé au moins une fois les années précédentes, étaient néanmoins promus et orientés dans la voie ou le regroupement le moins exigeant, la VSO avant la réforme, la VG111 dans le cas de la première volée depuis la réforme. Précisons qu'avant la réforme, quelques élèves en grandes difficultés pouvaient suivre le programme de la VSO dans des classes dites à effectifs réduits (classes ER). En 2012-2013, 37 élèves de la volée I ont ainsi bénéficié de l'enseignement assuré dans les six classes ER ouvertes dans six établissements. De telles classes n'existent plus depuis la réforme.

C'est donc à partir de la deuxième volée après la réforme, alors que la promotion en 9^e année n'est plus automatique, qu'un plus grand nombre d'élèves sont enclassés dans l'enseignement spécialisé. Les 101 élèves de la volée III, enclassés dans l'enseignement spécialisé en 2014-2015, étaient pour la plupart « en retard » (seuls 29 d'entre eux étaient « à l'heure ») mais ils n'étaient pas tous en grandes difficultés dans les trois branches principales (français, mathématiques et allemand). Treize d'entre eux avaient une moyenne annuelle (y compris la note à l'ECR) de 3.5 à 5 sur 6 dans les trois principales disciplines. Il paraît étonnant qu'avec un tel profil de résultats, ces élèves ne soient pas

¹ Pour la suite des analyses statistiques, le nombre de groupes de niveau de la VG a été ramené à 3 : 9VG222 (niveau 2 dans les trois disciplines), 9VG (niveau 1 et niveau 2 au moins dans une discipline) et 9VG111 (niveau 1 dans les trois disciplines).

admis en 9^e année en voie générale. L'orientation dans l'enseignement spécialisé peut être motivée par le comportement de l'élève qui ne serait pas en mesure de suivre l'enseignement dans une classe ordinaire, ceci n'explique pas pourquoi le pourcentage de ces élèves passe du simple au double après la réforme.

Nous reviendrons sur le problème du taux de redoublement très élevé en 8^e année au point 4.3.

4.2.2 TAUX D'ORIENTATION EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

Plusieurs études portant sur les années 2000 à 2010 (Daepfen, Ricciardi Joos & Gieruc, 2009 ; DFJC, 2010b ; Leutwyler, 2006 ; Stocker, 2010) ont montré que les chances d'être orienté dans la filière pré-gymnasiale varient selon le genre, la nationalité ou la langue maternelle. Nous avons fait le même type d'analyses s'agissant de la répartition des élèves dans les voies et les niveaux d'enseignement. Les figures 4.6, 4.7 et 4.8 donnent la mesure de ces différences et de leur évolution suite à la réforme. Précisons que les pourcentages d'élèves présentés dans ces figures concernent uniquement les élèves admis au secondaire, sans les redoublants, ni ceux qui sont passés dans l'enseignement spécialisé.

Concernant la dernière volée d'élèves avant la réforme (figure 4.6), les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les deux filières aux exigences plus élevées, la VSB et la VSG, alors que la proportion de garçons est plus importante dans la filière à exigences faibles, la VSO. Les différences quant à la répartition des garçons et des filles dans les trois voies sont statistiquement significatives, $\chi^2(2) = 57.66$; $p < .001$. L'inégalité des chances d'accès à la filière pré-gymnasiale est encore plus importante entre les Suisses et les étrangers (différences statistiquement significatives, $\chi^2(2) = 375.16$; $p < .001$), tout comme entre les francophones et les allophones (différences statistiquement significatives, $\chi^2(2) = 222.83$; $p < .001$).

Figure 4.6. Répartition dans les voies en 9^e année des élèves de la volée I (N=6890) selon le genre, l'âge, la nationalité et la langue maternelle

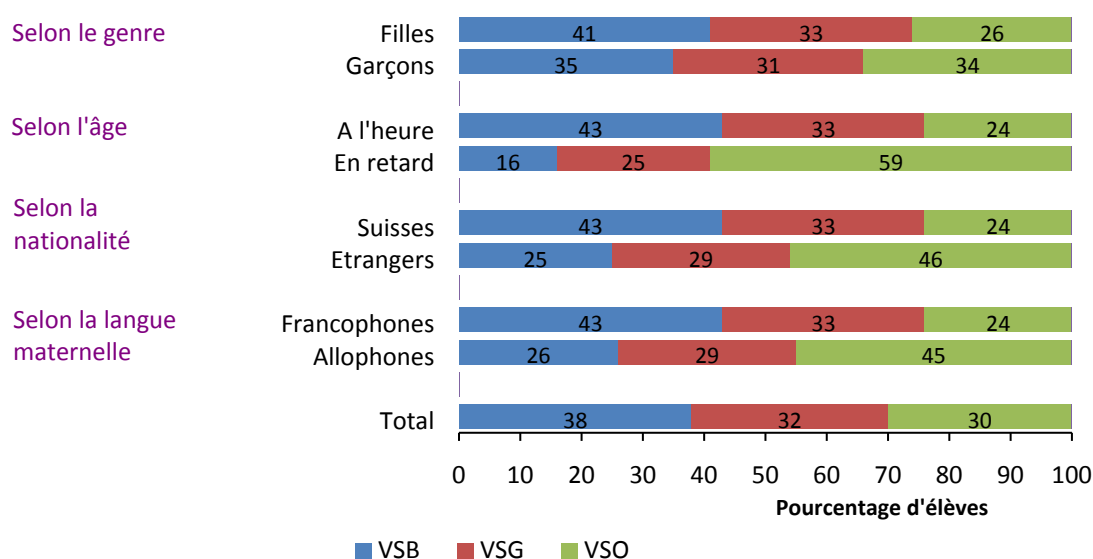
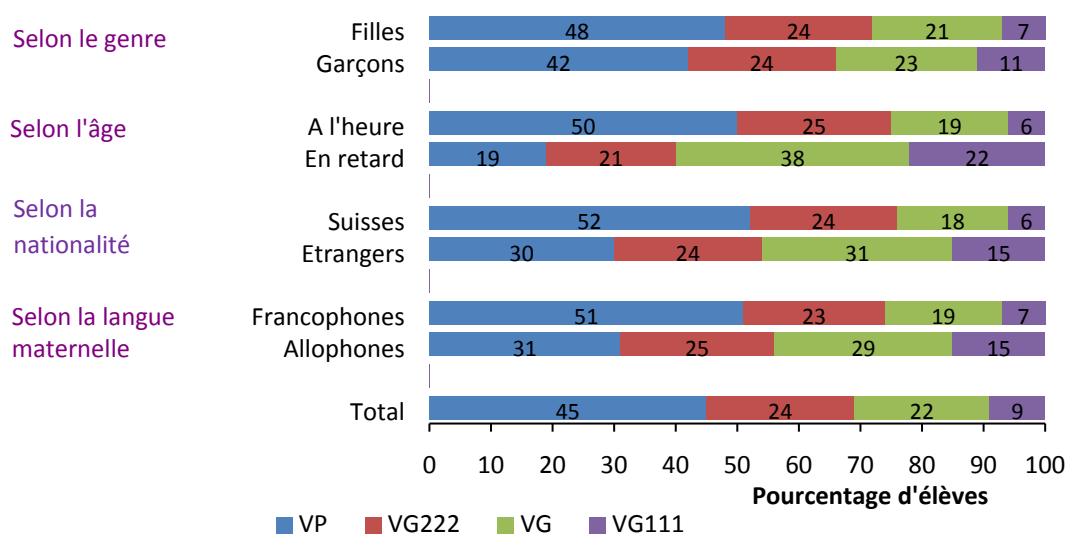


Figure 4.7. Répartition dans les voies et les niveaux en 9^e année des élèves de la volée II (N=6858) selon le genre, l'âge, la nationalité et la langue maternelle

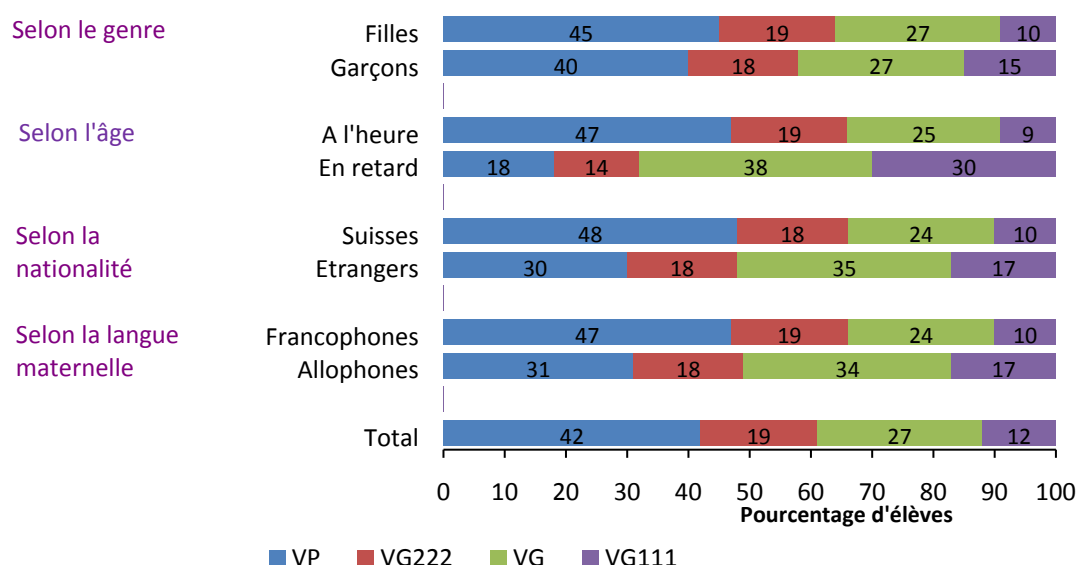


Concernant les élèves de la volée II (figure 4.7), nous constatons que la réforme a permis d'augmenter les chances d'accès à la voie pré-gymnasiale pour l'ensemble des élèves sans pour autant réduire les inégalités dans l'orientation. Au contraire, celles-ci se sont même renforcées. Les filles sont encore proportionnellement plus nombreuses que les garçons dans la voie pré-gymnasiale ($\chi^2(2) = 25.46$; $p < .001$) et, dans la voie générale, le pourcentage de garçons suivant un enseignement de niveau 1 dans les trois branches (français, mathématiques et allemand) est plus élevé que celui des filles ($\chi^2(2) = 11.51$; $p < .01$).

Le pourcentage de Suisses de même que celui des francophones orientés en voie pré-gymnasiale est plus élevé dans la volée II que dans la volée I. L'orientation dans les niveaux de la voie générale obéit aux mêmes clivages, les étrangers étant plus nombreux que les suisses à suivre un enseignement de base en français, en mathématiques et en allemand ($\chi^2(2)=90.63$; $p < .01$); les allophones plus que les francophones ($\chi^2(2)=62.58$; $p < .01$).

Egalement pour les élèves de la volée III (figure 4.8), les chances d'accès à la voie pré-gymnasiale varient sensiblement selon le genre, de manière plus importante selon la nationalité et la langue maternelle. Les filles sont plus représentées dans la voie pré-gymnasiale et, au sein de la voie générale, les garçons sont plus nombreux à suivre un enseignement de base en français, mathématiques et allemand. La différence entre les deux groupes est statistiquement significative, ($\chi^2(3)=40.11$; $p < .001$). Les différences liées à la nationalité et à la langue maternelle sont encore plus importantes. Les Suisses sont surreprésentés dans la voie pré-gymnasiale, les étrangers dans les niveaux de base de la voie générale. De même, les allophones sont proportionnellement plus nombreux dans les niveaux de base de la voie générale alors qu'ils sont sous-représentés dans la voie pré-gymnasiale.

Figure 4.8. Répartition des élèves de la volée III (N=6313) dans les voies et niveaux en 9^e année selon le genre, l'âge, la nationalité et la langue maternelle.



4.3 REDOUBLEMENT EN 8^e ANNÉE DEPUIS LA RÉFORME

La décision de faire redoubler en 8^e année, comme aux autres degrés, les élèves n'ayant pas atteint les objectifs d'apprentissage dans les différentes disciplines est cohérente avec la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et son règlement d'application (RLEO). L'exposé des motifs relatif au projet de loi (EMPL) sur l'enseignement obligatoire indique qu'après avoir envisagé de « conférer au redoublement un caractère exceptionnel », l'autorité scolaire a finalement suivi la position de la majorité des personnes et instances consultées sur l'avant-projet de la LEO, en faveur du maintien du redoublement. Les termes utilisés sont sans équivoque. Selon l'article 59 de la LEO, le redoublement est décidé « lorsque les conditions de promotion correspondant à l'année fréquentée ne sont pas atteintes », dans toute la scolarité obligatoire, excepté au premier cycle primaire durant lequel la promotion d'une année à l'autre est automatique. L'article 81 du RLEO précise que « l'élève qui n'est pas promu redouble dans l'année de programme qu'il vient d'effectuer ».

Le fait que certains élèves redoublent en fin de 8^e n'est donc pas à remettre en question. C'est le taux très élevé de redoublants, 6.4% de la deuxième volée d'élèves après la réforme, qui pose problème. On prend toute la mesure du problème en le comparant avec le taux de redoublement en 8^e au cours des années scolaires précédentes : 0.3% en 2013-2014, 0.5% en 2012-2013, de 0.6 à 1.4% entre 2000 et 2009 (DFJC, 2010b).

Plusieurs experts et chercheurs en éducation (Cotton, 2002 ; Crahay, 2000, OCDE, 2014) pointent du doigt les problèmes posés par le redoublement, principalement sur le plan de l'équité des systèmes scolaires qui y ont recours. C'est dans ce sens que nous avons analysé les données relatives aux 442 élèves de la volée III qui ont redoublé en 8^e année, afin de répondre à trois questions principales :

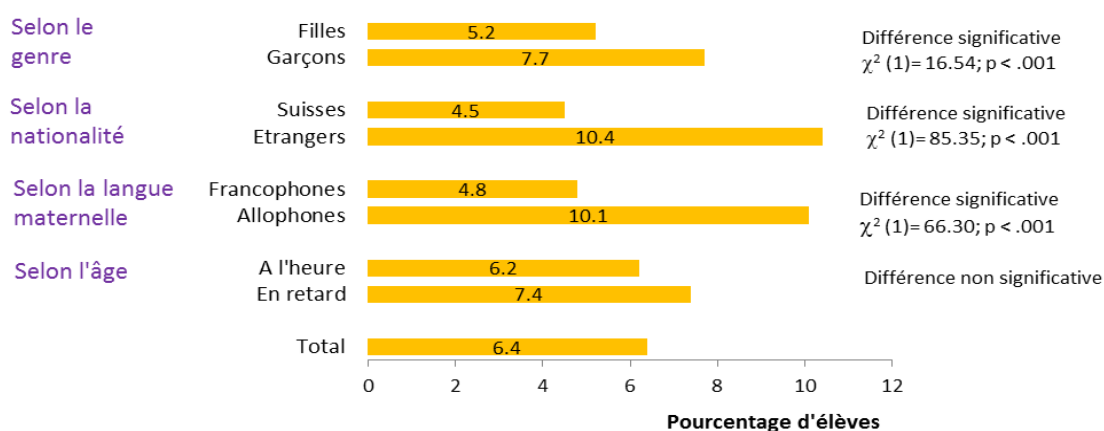
- Qui sont-ils ? Quelles sont leurs caractéristiques sociodémographiques ?
- Pourquoi ont-ils redoublé ? Quels sont leurs profils de résultats ?
- Que sont-ils devenus ? De quelle orientation ont-ils bénéficié à la fin de l'année redoublée ?

4.3.1 CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES REDOUBLANTS

Nous avons mis en évidence au point 4.2 les inégalités liées aux décisions d'orientation des élèves dans les voies, avant et depuis la réforme. Dans les trois volées, le taux d'accès à la voie pré-gymnasiale est significativement plus élevé chez les filles, les Suisses et les francophones.

Le taux de redoublement des élèves de la volée III ne fait pas exception. Il ne varie guère selon l'âge ; en revanche, il varie significativement selon le genre (8% des garçons contre 5% des filles) et, de façon bien plus marquée, selon la nationalité et la langue maternelle. Déjà assez élevé chez les autochtones (4.5%), le taux de redoublement est deux fois plus élevé chez les allochtones (10%). De même, les allophones contraints de redoubler sont deux fois plus nombreux (10% contre 5%) que les francophones.

Figure 4.9. Variation du taux de redoublement en 8^e année en 2014-2015 selon le genre, la nationalité, la langue maternelle et l'âge des élèves



Le maintien en 8^e année d'une partie des élèves de la volée III contribue ainsi au renforcement des inégalités sociales déjà importantes liées aux décisions d'orientation dans les voies.

4.3.2 PROFILS DES RÉSULTATS DES REDOUBLANTS

Afin de renseigner sur le type et le degré de leurs difficultés scolaires, nous avons analysé les résultats des redoublants en 8^e année dans les trois principales disciplines, le français, les mathématiques et l'allemand.

D'après leurs moyennes annuelles comptant pour la décision de promotion en 9^e, on peut distinguer quatre profils de résultats des redoublants en 8^e année :

- 3% des redoublants en 8^e avaient atteint (moyenne de 4 à 5) les objectifs d'apprentissage dans les trois disciplines ;
- 33% avaient atteint (moyenne de 4 à 5) ou partiellement atteint (moyenne de 3.5) les objectifs d'apprentissage dans les trois principales disciplines ;
- 38% étaient en difficulté (moyenne de 3) dans l'une ou l'autre des trois branches principales ;
- 26% étaient en grande difficulté (moyenne ≤ 2.5) dans l'une ou l'autre des trois branches principales. Une partie d'entre eux sont des allophones primo-arrivants, dispensés de l'évaluation certificative dans une ou plusieurs matières (notes manquantes dans le tableau 4.2).

Tableau 4.2. Profils des résultats des 442 élèves ayant redoublé en 8^e année en 2014-2015

Moyenne annuelle ¹ en français	Moyenne annuelle ¹ en mathématiques	Moyenne annuelle ¹ en allemand	Nombre (%) d'élèves	Profils
5	4.5	5	15 (3%)	Elèves ayant atteint les objectifs d'apprentissage dans les trois principales branches
5	4	4		
4 à 4.5	4 à 4.5	4 à 4.5		
4 à 5	4 à 5	3.5	146 (33%)	Elèves ayant atteint ou partiellement atteint les objectifs d'apprentissage dans les trois principales branches
4 à 4.5	3.5	4 à 4.5		
3.5	4 à 4.5	4 à 4.5		
4 à 4.5	3.5	3.5		
3.5	3.5	3.5 à 4.5		
3.5 à 4.5	3.5 à 4.5	3	166 (38%)	Elèves en difficulté d'apprentissage dans l'une ou l'autre des trois principales branches
3.5 à 5	3	3.5 à 5		
3.5 à 4	3	3		
3	3.5 à 4	3.5 à 4		
3	3.5 à 4	3		
3	3	3.5		
3	3	3		
3.5 à 4.5	2 à 2.5	3.5 à 4.5	115 (26%)	Elèves en grande difficulté d'apprentissage dans l'une ou l'autre des trois principales branches
3.5 à 4	3.5 à 4	2 à 2.5		
3	2 à 2.5	3.5 à 4.5		
2.5	3.5	4		
3.5	2.5	3.5		
3.5	2.5	2 à 3		
3	3.5	2 à 2.5		
2 à 3	2 à 3	2 à 3		
3.5 à 5	3.5 à 5	■		
2.5	2.5	■		
2.5	■	3		
■	2.5	■		
■	■	■		

1 La moyenne annuelle comprend la moyenne des notes obtenues aux différents travaux significatifs de l'année (à hauteur de 70%) ainsi que la note à l'épreuve cantonale de référence (à hauteur de 30%).

■ Notes manquantes : il s'agit, dans la plupart des cas, d'allophones primo-arrivants, dispensés de l'évaluation certificative.

On constate ainsi que 36% des redoublants en 8^e année, soit un peu plus du tiers, avaient bien ou relativement bien réussi dans les trois branches principales, leur redoublement étant dû en grande partie aux mauvaises performances réalisées dans les branches secondaires. Ce constat conduit à s'interroger sur les conditions de promotion de la 8^e à la 9^e année, ces élèves étant suffisamment aptes pour l'enseignement dispensé en 9^e année, en voie générale, aux niveaux 1 ou 2 dans les trois disciplines principales. Quant aux deux tiers restants, leurs légères ou grandes difficultés dans l'une ou l'autre branche principale (et probablement dans l'une ou l'autre branche secondaire), justifieraient leur redoublement en 8^e année, conformément à la LEO, si les conditions permettant d'améliorer leur situation étaient mises en place, ce que nous n'avons pas pu vérifier.

4.3.3 SITUATION À LA FIN DE L'ANNÉE REDOUBLÉE

En comparant les statistiques de l'orientation des redoublants à celles de la volée entière dont ils proviennent, c'est-à-dire la volée III (tableau 4.3), on constate que le redoublement n'a pas permis aux 442 redoublants d'augmenter leurs possibilités d'accès à la voie prégyrnasiale ou aux niveaux 2 de la voie générale.

Tableau 4.3. Orientation en 2016 des 6.4% d'élèves ayant redoublé en 8^e en comparaison avec l'orientation des élèves de leur volée un an auparavant

Orientation des élèves de la volée III en fin de 8 ^e année en 2014		Orientation l'année suivante des 6.4% d'entre eux ayant redoublé en 8 ^e année	
9VP	38.9%	9VP	0.9%
9VG222	16.9%	9VG222	13.9%
9VG221	3.5%	9VG221	9.5%
9VG212 ¹	7.9%	9VG212	15.3%
9VG211	4.7%	9VG211	0.0%
9VG122	2.2%	9VG122	7.0%
9VG121	3.8%	9VG121	11.6%
9VG112	3.0%	9VG112	7.9%
9VG111	11.2%	9VG111	31.1%
Redoublement	6.4%	Redoublement	0.0%
Spécialisé	1.5%	Spécialisé	2.8%

¹ 9VG212: 9^e voie générale niveau 2 en français, 1 en mathématiques, 2 en allemand

L'accès à la voie prégyrnasiale leur est quasiment fermé (seulement 1% sont orientés en VP) et près d'un tiers d'entre eux sont orientés au niveau 1 de la VG dans les trois principales disciplines. Notons encore qu'il y a plus de redoublants orientés dans l'enseignement spécialisé qu'en VP.

Remarquons enfin que le redoublement de nombreux élèves en fin de 8^e année accroît les inégalités sociales et désavantage beaucoup d'entre eux en les privant d'accès en 9^e année malgré leur réussite dans les branches principales.

Le taux de redoublement très élevé en fin de 8^e, 6.4% des élèves de la deuxième volée après la réforme est une conséquence des critères très exigeants de promotion de la 8^e à la 9^e année : 16 points et plus dans le premier groupe de disciplines (français,

mathématiques, allemand et sciences de la nature) ; 8 points et plus dans le deuxième groupe (géographie et histoire) ; 12 points et plus dans le troisième groupe (arts visuels, musique, activités créatrices et manuelles). Il est une conséquence directe des modalités d'application de la LEO mais pas de la loi elle-même.

Au vu des profils de résultats des élèves de la deuxième volée après la réforme qui ont redoublé en 8^e année, d'autres critères de promotion de la 8^e à la 9^e année permettant de réduire le redoublement seraient envisageables dans le respect du cadre de la LEO et du RLEO. Les élèves évitant ainsi le redoublement en 8^e seraient orientés en VG où ils auraient les mêmes chances de réussir que beaucoup de leurs camarades ayant satisfait quant à eux aux conditions de promotion en 9^e année.

4.4 RÉORIENTATION À LA FIN DE LA 9^e ANNÉE

Avant la réforme, les possibilités de changer d'orientation étaient limitées. Comme prévu dans le cadre général de l'évaluation (DFJC, 2010a), les décisions de réorientation à la hausse de la VSO à la VSG ou de la VSG à la VSB étaient prises par la conférence des maîtres, à la demande des parents. Elles s'appliquaient aux élèves remplissant les conditions d'être promus dans leur voie et ayant obtenu au moins 15 points au total des moyennes de français, de mathématiques et d'une langue étrangère (la meilleure note dans l'une des deux langues étrangères, l'allemand ou l'anglais). Autre limite importante, le redoublement était un passage presque obligé pour accéder à la voie plus exigeante. Rarement les élèves pouvaient bénéficier d'une réorientation à la hausse sans redoubler. On notera, à cet égard, qu'au secondaire I, plus de 60% des redoublements étaient le fait de réorientations (Daeppen, 2007). Malgré ces contraintes, les réorientations à la hausse étaient relativement fréquentes, ce qui prouve que les élèves et leurs parents aspirent à une voie d'enseignement plus exigeante. En 2007, par exemple, 5.6% des élèves de 9^e année en ont bénéficié (Daeppen & al., 2009).

Les autres possibilités de changer de voie, à savoir les réorientations à la baisse de la VSG à la VSO ou de la VSB à la VSG étaient moins fréquentes. Elles étaient imposées aux élèves en échec qui ne pouvaient plus redoubler pour des raisons d'âge ou qui ne pouvaient pas tirer profit d'un redoublement dans la même voie (article 36 de la Loi scolaire de 1984). En 2007, seulement 1% des élèves de 9^e année ont été réorientés à la baisse (Daeppen & al., 2009).

La réforme a élargi les possibilités de changer d'orientation. En plus du redoublement avec une réorientation de la VG à la VP ou du niveau 1 au niveau 2 en français, en mathématiques ou en allemand, les élèves peuvent bénéficier d'une promotion avec une réorientation à la hausse sous certaines conditions définies dans le cadre général de l'évaluation (DFJC, 2010a). Ils peuvent passer de la VG à la VP ou du niveau 1 au niveau 2 soit à la fin du premier semestre soit à la fin de l'année.

Les conditions de promotion avec une réorientation à la baisse (de la VP à la VG ou du niveau 2 au niveau 1), de même que celles du redoublement avec une réorientation à la hausse ou à la baisse, sont également définies dans le cadre général de l'évaluation (DFJC, 2012 ; DFJC, 2013).

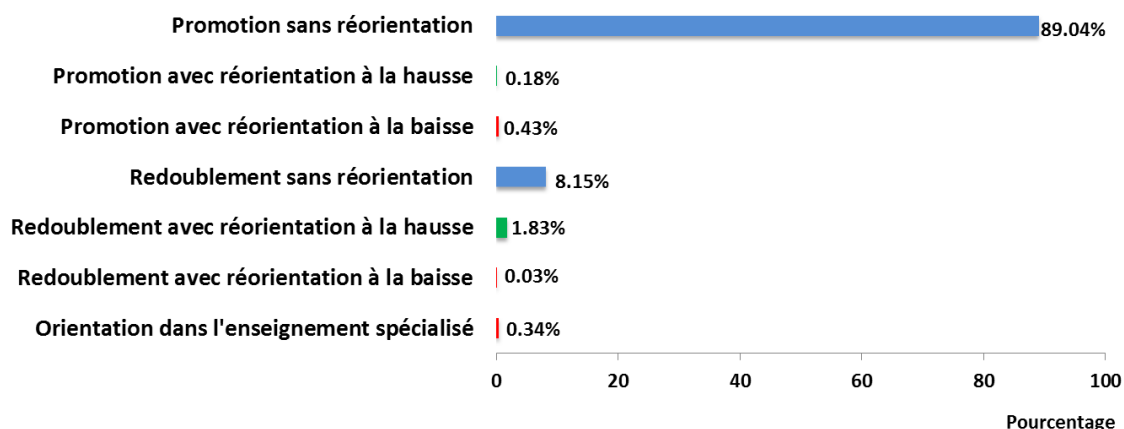
Nous avons cherché à savoir si dans les faits les réorientations des élèves sont plus importantes après la réforme et dans quelle mesure elles ont influé sur les statistiques de la répartition des élèves dans les voies et les niveaux. À cet effet, nous avons analysé les décisions de promotion, de réorientation et de redoublement concernant les élèves des trois volées à la fin de leur 9^e année. Ces analyses ont permis de caractériser la situation des élèves de chacune des trois volées à l'aide de sept indicateurs :

- le taux de promotion sans réorientation de la 9^e à la 10^e année ;
- le taux de promotion avec une réorientation à la hausse, que ce soit de la voie moins exigeante à la plus exigeante ou du niveau 1 au niveau 2 de la voie générale ;
- le taux de promotion avec une réorientation à la baisse, que ce soit de la voie plus exigeante à la moins exigeante ou du niveau 2 au niveau 1 de la voie générale ;
- le taux de redoublement en 9^e année sans réorientation ;
- le taux de redoublement en 9^e année avec une réorientation à la hausse ;
- le taux de redoublement en 9^e année avec une réorientation à la baisse ;
- le taux d'orientation dans l'enseignement spécialisé.

Les statistiques relatives à ces critères sont présentées dans les figures 4.10 à 4.13 ainsi que dans le tableau 4.4. Rappelons que les données analysées ici concernent uniquement les élèves de chaque cohorte ayant effectué leur 9^e année, les redoublants n'étant pas compris.

Les élèves de la dernière volée avant la réforme qui étaient en 9^e en 2012-2013 (figure 4.10) n'ont guère eu droit à la promotion avec réorientation à la hausse, à l'exception de 12 d'entre eux (0.2%). Le redoublement avec une réorientation à la hausse constitue pour eux la principale voie d'accès à une filière plus exigeante. Avec 29 élèves concernés (0.4%), les promotions avec une réorientation à la baisse, s'avèrent plus fréquentes que les réorientations à la hausse. À noter également que la majorité des promotions avec une réorientation à la baisse consistent à passer de la VSB à la VSG (21 sur 29) alors que tous les promus avec une réorientation à la hausse sont des VSO admis en VSG.

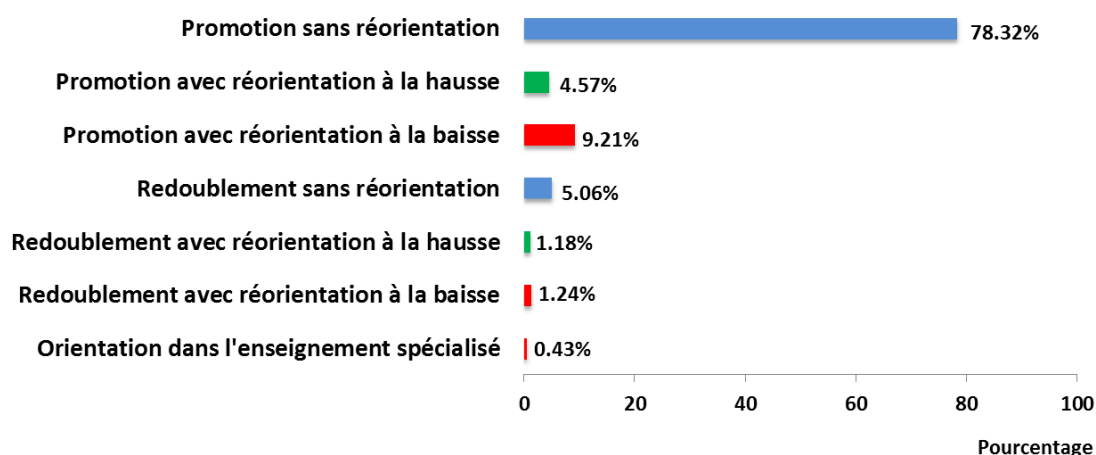
Figure 4.10. Promotions, redoublements avec ou sans réorientations en fin de 9^e année concernant les élèves de la volée I qui étaient en 9^e en 2012-2013 (N=6759)



Le système d'enseignement et d'évaluation au secondaire I avant la réforme ne favorise donc pas les réorientations à la hausse sans redoublement. Son principal défaut est cependant le taux d'échec très élevé, avec 8.2% de redoublements sans réorientation ou avec une réorientation à la baisse. On notera cependant que dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme, un redoublement en fin de 9^e pour les élèves de VSO de la volée I entraîne un passage en 9^e VG l'année suivante, soit une valorisation du futur certificat. Cette situation particulière explique, en partie, la raison de ce taux de redoublement plus élevé que les années précédentes.

Les élèves de la première volée après la réforme qui étaient en 9^e année en 2013-2014 (figure 4.11) sont plus nombreux à bénéficier d'une réorientation à la hausse que ceux de la dernière volée avant la réforme, et ce davantage par le biais des promotions que des redoublements. Concernant les réorientations de la VG à la VP, 131 élèves (environ 2%) sont passés directement de la 9^e année en VG à la 10^e en VP et 65 élèves (environ 1%) de la 9^e année en VG à la 9^e en VP. Quant aux réorientations du niveau 1 au niveau 2 de la VG, 175 élèves (2.6%) ont été promus de la 9^e à la 10^e année et 14 élèves ont redoublé la 9^e année en VG, en passant en même temps du niveau 1 au niveau 2 dans une ou deux disciplines. Il est évident que d'être réorienté d'une voie à une autre ou d'un niveau à un autre n'a pas les mêmes implications. Dans le premier cas, la situation scolaire de l'élève se trouve considérablement modifiée, et les chances de pouvoir suivre une formation longue sont améliorées ou, au contraire, détériorées selon le sens de la réorientation. Dans le second cas, même si les niveaux suivis sont mentionnés lors de la certification de l'élève, les conséquences sur la suite du parcours scolaire et professionnel sont moins importantes. On notera également que trois disciplines faisant l'objet de mise en niveaux en VG, la probabilité d'être réorienté est augmentée d'autant, ce qui peut expliquer les taux de réorientations plus élevés dans les volées II et III que dans la volée I (la figure 4.13 confirme que la majorité des réorientations sont le fait du passage d'un niveau à un autre plutôt que d'une voie à une autre).

Figure 4.11. Promotion et redoublement avec ou sans réorientation en fin de 9^e année concernant les élèves de la volée II qui étaient en 9^e en 2013-2014 (N=6702)



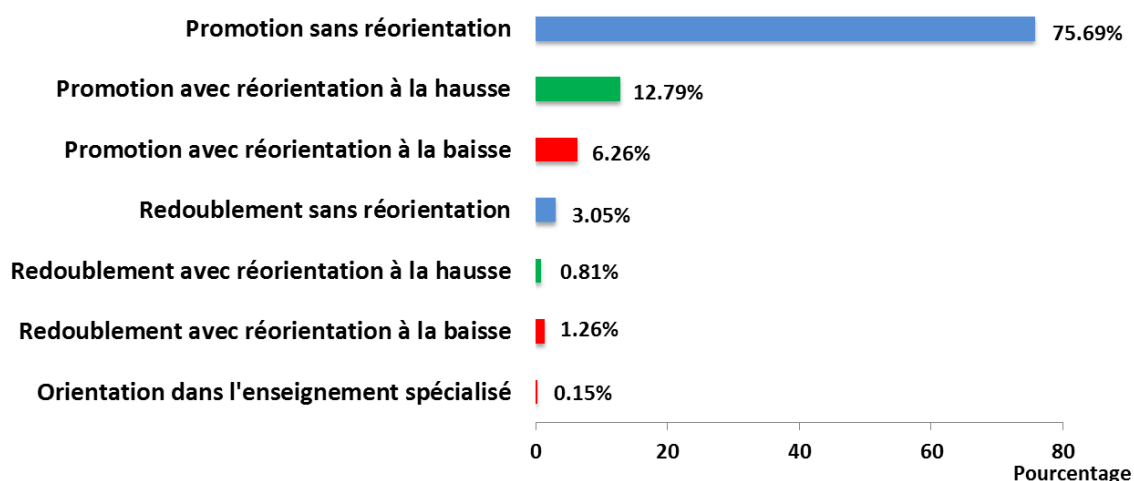
Les promotions avec une réorientation à la baisse (9.2%) sont très élevées. Elles concernent le passage du niveau 2 au niveau 1 dans une ou deux disciplines (8.2%) bien plus souvent que le passage de la 9^e année en VP à la 10^e en VG (1%).

Le taux d'échec des élèves de la volée II est de 6.3%, si on additionne les redoublements sans réorientations et les redoublements avec une réorientation à la baisse. Il est significativement moins élevé que celui des élèves de la dernière volée I.

Les élèves de la volée III ont davantage tiré profit des conditions favorables aux réorientations que ceux de la volée II. Environ 13% d'entre eux ont été promus avec une réorientation à la hausse, une partie d'entre eux passant de la 9^e année en VG à la 10^e en VP (4%), l'autre du niveau 1 au niveau 2 de la VG dans une ou deux disciplines (environ 9%). Ces élèves ont connu un système d'orientation plus sévère (20 points dans les disciplines du groupe I pour atteindre la VP contre 19 points pour la volée précédente), ce qui pourrait expliquer le taux de réorientations à la hausse plus important, qui correspondrait alors à un ajustement par rapport à une procédure très sélective.

Le taux d'échec des élèves de la volée III est de 4.3%, si on additionne les redoublements sans réorientation et les redoublements avec une réorientation à la baisse. Il est deux fois moins élevé que celui de la volée I et significativement moins élevé que celui de la volée II. Certains auteurs considèrent toutefois que les promotions avec une réorientation à la baisse devraient également être considérées comme des échecs puisque dans une telle situation l'élève n'atteint pas les objectifs de fin de degré (Blanchet, 2002). Si l'on souscrit à cette opinion, les taux d'échec deviennent alors 8.6% pour la volée I, 15.5% pour la volée II, et 10.6% pour la volée III, et on admettra que le nouveau système génère davantage d'échecs que le système précédent.

Figure 4.12. Promotion et redoublement avec ou sans réorientation en fin de 9^e année concernant les élèves de la volée III, qui étaient en 9^e en 2014-2015 (N=6318)

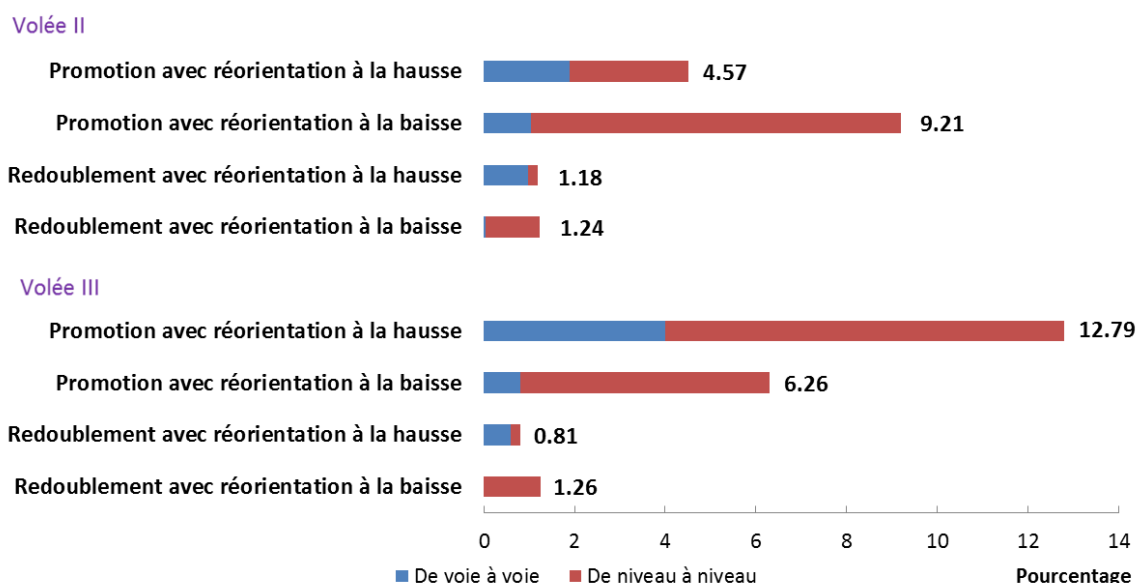


La figure 4.13 met en évidence des différences assez importantes entre la volée II et la volée III sur le plan des réorientations à la fin de la 9^e année. Dans la volée II, les promotions avec une réorientation à la baisse sont deux fois plus importantes que les promotions avec une réorientation à la hausse. À l'inverse, dans la volée III, les promotions avec une réorientation à la hausse sont deux fois plus importantes que les promotions avec une réorientation à la baisse.

Rappelons qu'en fin de 8^e année, la situation de l'orientation des élèves était meilleure dans la volée II que dans la volée III, avec davantage d'élèves orientés en VP et aux

niveaux 2 de la VG. La procédure d'orientation plus sélective a en effet défavorisé beaucoup d'élèves de la volée III qui auraient été orientés en VP ou aux niveaux 2 de la VG avec la procédure appliquée à ceux de la volée II. Le parcours de ces élèves explique en grande partie l'augmentation des promotions avec une réorientation à la hausse dans la volée III. En revanche, beaucoup d'élèves de la volée II qui n'auraient pas accédé à la VP avec une procédure d'orientation appliquée à la volée III n'ayant pas pu se maintenir dans cette voie ont été réorientés à la baisse.

Figure 4.13. Réorientations à la hausse ou à la baisse pour les élèves des volées II et III à la fin de la 9^e année



Le tableau 4.4 permet de comparer la situation des élèves des trois volées à la fin de la 9^e année. La dernière volée avant la réforme compte un peu plus de redoublants et moins d'élèves promus en 10^e année dans la voie prégyrnasiale que la première volée après la réforme. Entre la volée I et la volée II, l'écart en pourcentage d'élèves orientés en voie prégyrnasiale était de 6.9% en fin de 8^e année ; il est de 7.1%, presque le même, en fin de 9^e.

L'augmentation de l'écart en pourcentage d'élèves orientés en voie prégyrnasiale (de la 8^e à la 9^e) est plus importante entre la volée I et la volée III qu'entre la volée I et la volée II. En fin de 8^e année, il était de seulement 1.1% ; en fin de 9^e, il s'élève à 7%. L'écart de 7% en fin de 9^e doit être reconsidéré, toutefois, en tenant compte, notamment, du fait que le taux de redoublement en 8^e année est plus élevé dans la volée III (6.4%) que dans la volée I (0.5%). Par rapport à l'effectif total de la volée comprenant les redoublants en 8^e et les passages dans l'enseignement spécialisé en plus de ceux qui ont été admis en 9^e, le pourcentage d'élèves promus en 10^e est de 36.6% pour la volée I, 40.4% pour la volée III, soit un écart de 3.8%. En fin de 9^e année, l'écart entre les volées I et III est statistiquement significatif ($\chi^2(1)=21.04$; $p<.001$) alors qu'il ne l'est pas en fin de 8^e ($\chi^2(1)=1.69$; ns). L'augmentation de l'écart entre les deux volées en fin de 9^e est assez indicative du fait que les possibilités de réorientation prévues par la réforme ont permis d'accroître les chances d'accès des élèves à la voie prégyrnasiale.

Entre la volée II et la volée III, l'écart en pourcentage d'élèves orientés en voie prégyrnasiale était de 4.8% en fin de 8^e année, en faveur de la volée II. En fin de 9^e année (d'après le tableau 4.4), il est de 0.1%, presque nul. En tenant compte des effectifs totaux, l'écart entre la volée II et la volée III s'élève à 3%, en nette diminution par rapport à ce qu'il était en fin de 8^e, mais toujours statistiquement significatif ($\chi^2(1)=12.39$; $p<.001$). Cela prouve que malgré les réorientations à la hausse moins fréquentes et les réorientations à la baisse plus fréquentes, les élèves de la volée II ont eu plus de chances d'entrer et de rester en voie prégyrnasiale que ceux de la volée III. La procédure définitive d'orientation appliquée à partir de 2014 semble avoir désavantagé de nombreux élèves privés d'accès à la voie prégyrnasiale dans laquelle ils auraient été orientés l'année précédente.

Tableau 4.4. Orientation des élèves à la fin de la 9^e année

Situation, l'année suivante, des élèves de la volée I qui étaient en 9 ^e en 2012-2013 (N=6759)		Situation, l'année suivante, des élèves de la volée II qui étaient en 9 ^e en 2013-2014 (N=6702)		Situation, l'année suivante, des élèves de la volée III qui étaient en 9 ^e en 2014-2015 (N=6318)	
10VSB	37.7%	10VP	44.8%	10VP	44.7%
10VSG	29.6%	10VG222	20.1%	10VG222	18.0%
		10VG221	4.4%	10VG221	3.5%
		10VG212 ¹	4.5%	10VG212	7.0%
		10VG211	4.4%	10VG211	0%
		10VG122	1.2%	10VG122	2.3%
10VSO	22.3%	10VG121	2.7%	10VG121	3.7%
		10VG112	1.3%	10VG112	2.3%
		10VG111	7.5%	10VG111	13.3%
Redoublement	10.0%	Redoublement	8.7%	Redoublement	5.1%
Spécialisé	0.4%	Spécialisé	0.4%	Spécialisé	0.1%

¹ 10VG212: 10^e voie générale niveau 2 en français, 1 en mathématiques, 2 en allemand

Le maintien d'un écart entre la volée II et la volée III en fin de 9^e année montre également les limites des possibilités de réorientation à la hausse qui ne permettent pas de corriger toutes les « erreurs » liées à la procédure d'orientation sélective. Il semblerait que certains élèves de la volée III ont été orientés en voie générale alors qu'ils étaient capables de réussir en voie prégyrnasiale mais qu'ils n'ont pas pu ou pas voulu bénéficier des possibilités de réorientation à la hausse.

4.5 FACTEURS DÉTERMINANTS DE L'ORIENTATION EN VOIE PRÉGYRNASIALE

Comme nous l'avons vu au point 4.2, la possibilité d'être orienté dans les différentes voies et les différents niveaux de la voie générale varie en fonction de certaines caractéristiques individuelles, à savoir le sexe (garçon ou fille), l'origine migratoire (autochtone ou allochtone), la langue maternelle (francophone ou allophone) et l'âge (« à l'heure » ou « en retard »). Nous avons voulu savoir dans quelle mesure l'orientation dans les voies est effectivement influencée par les caractéristiques sociales des élèves en plus de leurs compétences acquises dans les différentes disciplines d'enseignement. À cet effet, nous avons emprunté l'analyse de régression logistique qui permet d'estimer l'effet de ces

variables en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs ». Comme variable expliquée dans cette analyse de régression, nous nous sommes limités à l'orientation en voie pré-gymnasiale afin de pouvoir comparer les trois volées d'élèves. L'orientation dans une voie pré-gymnasiale revêt, en effet, la même signification avant et après la réforme, alors que l'orientation dans une voie non pré-gymnasiale n'a pas la même importance dans les deux contextes. Il serait néanmoins intéressant d'analyser les déterminants spécifiques de l'orientation en VSG versus en VSO avant la réforme et dans les niveaux de la voie générale après la réforme.

Différents modèles de régression logistique ont donc été estimés afin de déterminer l'influence des caractéristiques individuelles sur l'orientation en voie pré-gymnasiale à la fin de la 8^e puis de la 9^e année. Comme prédicteurs, les quatre variables dichotomiques rappelées ci-dessus ont été introduites dans les modèles testés : le sexe, l'âge, la nationalité et la langue maternelle de l'élève. Cette dernière a toutefois été retirée des modèles finalement retenus car elle faisait double emploi avec la nationalité, les deux variables étant fortement corrélées.

Les moyennes des résultats aux ECR de français et de mathématiques passées en 8^e année ont été introduites dans ces modèles en tant que variable explicative continue ; leur transformation préalable en scores Z permettant des comparaisons plus pertinentes de l'ampleur des effets observés dans les trois volées qu'en utilisant les scores bruts car le contenu des épreuves et l'échelle des points changent d'une année à l'autre.

Une autre variable dont l'effet sur l'orientation des élèves a pu être estimé concerne le niveau socioéconomique de l'établissement scolaire fréquenté. Pour chaque établissement scolaire, un indicateur du niveau socioéconomique de la population de son aire de recrutement des élèves a été établi par le DFJC en 2008. Ces caractéristiques des établissements sont utilisées comme données désagrégées, en attribuant le même niveau socio-économique à tous les élèves d'un même établissement.

Précisons que nous ne disposons pas d'une donnée importante pour l'analyse des inégalités sociales liées à l'orientation scolaire, à savoir le statut socioéconomique de l'élève (indice ESCS – Economic, Social and Cultural Status – dans les études internationales).

4.5.1 INÉGALITÉS DE CHANCES LIÉES AUX CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Le tableau 4.5 présente trois modèles d'analyse des possibilités d'accès en 9^e année de la voie pré-gymnasiale, respectivement pour les élèves des volées I (modèle 1), II (modèle 2) et III (modèle 3). Le pouvoir explicatif de ces trois modèles est assez important, avec un coefficient de détermination (R^2 de Nagelkerke) de 0.68, 0.71 et 0.72, respectivement.

Un premier constat à faire concerne le poids élevé du niveau de compétences attesté par les résultats aux ECR dans les trois volées. Un point de plus en scores Z augmente de 25 fois les chances d'accès à la voie pré-gymnasiale pour les élèves de la volée I, de 31 fois pour ceux de la volée II et de 43 fois pour ceux de la volée III. Le poids élevé de cette variable montre que malgré les inégalités sociales dont témoignent les coefficients de régression significatifs correspondant aux différences individuelles, un bon niveau de compétences en français et en mathématiques est la condition sine qua non de l'accès en voie

prégymnasiale. On voit bien également que la réforme a renforcé cette exigence, d'un peu lors de la première année de mise en œuvre, de beaucoup dès la deuxième année.

Le processus d'orientation en voie prégymnasiale accuse différentes formes d'inégalités sociales aussi bien après qu'avant la réforme, puisqu'à niveau de compétences égal, les filles ont manifestement plus de chances d'accéder à la voie prégymnasiale, les élèves « à l'heure » plus que ceux en retard, les autochtones plus que les allochtones. Ces inégalités résultent essentiellement des biais de l'évaluation scolaire qui, dans les faits, est sensible aux différences individuelles. La réforme a renforcé les inégalités liées au genre et à la nationalité, les filles étant encore plus favorisées que les garçons, les autochtones plus que les allochtones. Elle a en revanche réduit les inégalités liées à l'âge des élèves, ceux « en retard » ayant un peu plus de chances d'entrer en voie prégymnasiale que ceux « à l'heure », à niveau de compétences égal en français et en mathématiques.

Tableau 4.5. Estimation des chances d'accès à la 9^e année en voie prégymnasiale en fonction des caractéristiques des élèves et des établissements scolaires

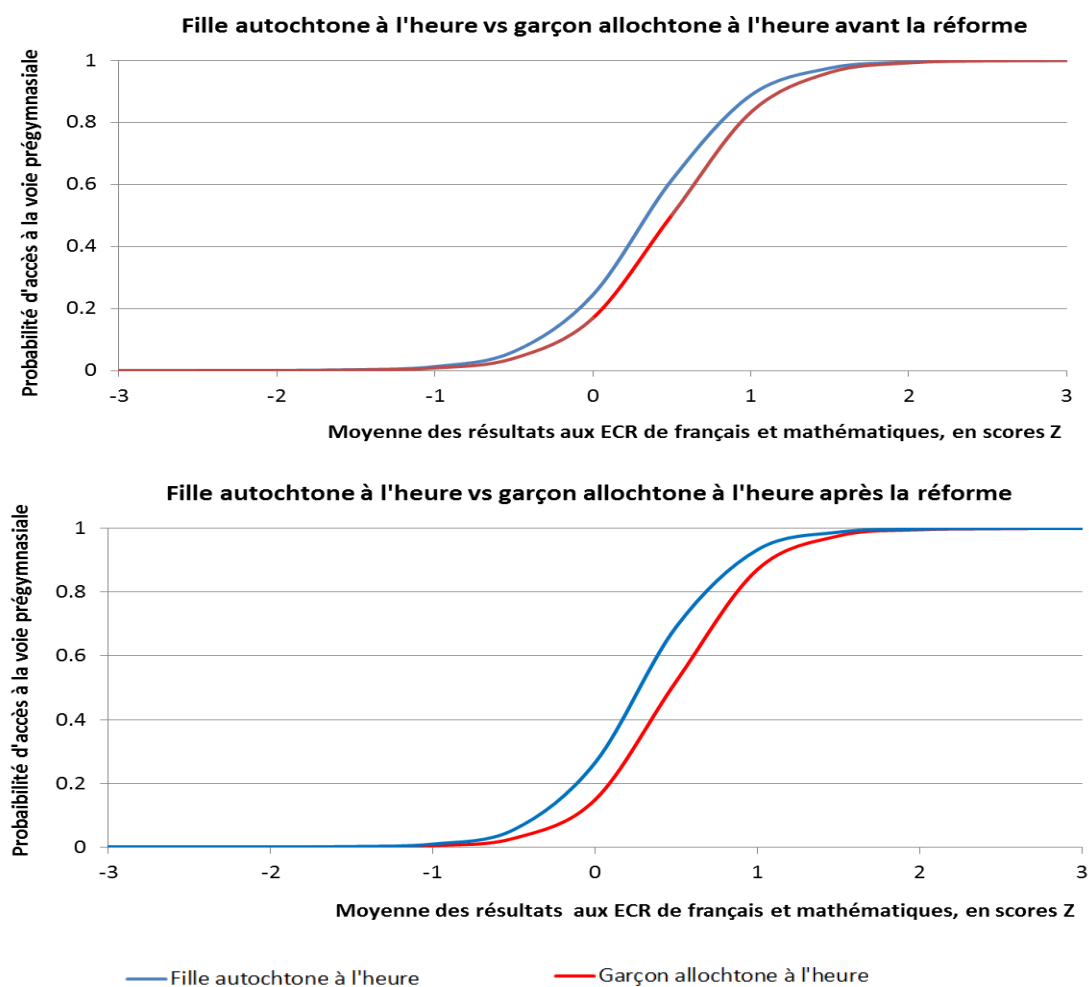
Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		L'accès des élèves de la volée I en 9 ^e prégymnasiale			L'accès des élèves de la volée II en 9 ^e prégymnasiale			L'accès des élèves de la volée III en 9 ^e prégymnasiale		
		Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio	Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio	Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio
Garçon	Fille	0.30	***	1.35	0.45	***	1.57	0.37	***	1.45
En retard scolaire	A l'heure	0.63	***	1.88	0.65	***	1.91	0.45	**	1.56
Allochtone	Autochtone	0.21	*	1.24	0.26	**	1.30	0.44	***	1.55
Niveau socioéconomique de l'établissement		-0.12	***	0.89	-0.15	***	0.86	-0.22	***	0.80
Moyenne des résultats aux ECR de français et mathématiques en scores Z		3.24	***	25.59	3.44	***	31.13	3.77	***	43.48
Constante		-2.26	***	0.11	-1.76	***	0.17	-2.23	***	0.11
R ² de Nagelkerke		0.68			0.71			0.72		

Niveaux de sign. (significativité) : ns (non significatif), * (significatif à $p < .05$), ** (significatif à $p < .01$), *** (significatif à $p < .001$)

À niveau de compétences égal en mathématiques et en français, le niveau socioéconomique de l'établissement fréquenté a un effet négatif sur les chances d'accès à la voie prégymnasiale, que ce soit avant ou après la réforme. Plus précisément, les élèves des établissements défavorisés ont plus de chances d'entrer en VP que leurs camarades des établissements favorisés, à niveau de compétences égal en français et en mathématiques. Une légère différence dans les pratiques d'évaluation du travail des élèves expliquerait cet effet. Il semble que les enseignants adaptent les standards d'évaluation, qu'il s'agisse des standards de contenu ou de performance, au niveau réel de leurs élèves et pas seulement au niveau attendu tel qu'il est prescrit par l'institution scolaire au travers du curriculum officiel. Cette forme de discrimination positive en faveur des élèves des établissements défavorisés et négative envers ceux des établissements favorisés est toutefois d'une ampleur limitée. L'effet du niveau socioéconomique des établissements scolaires serait autrement plus important si les standards d'évaluation étaient suffisamment adaptés au niveau des élèves, tant les écarts de niveau sont grands entre les établissements favorisés et les défavorisés.

Les modèles de régression logistique présentés au tableau 4.5 montrent que la réforme a eu des effets divers sur les chances d'accès à la voie prégyrnasiale. Les inégalités ont ainsi augmenté pour certains élèves et diminué pour d'autres, en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Ces effets de la réforme sont illustrés à travers les figures 4.14 et 4.15.

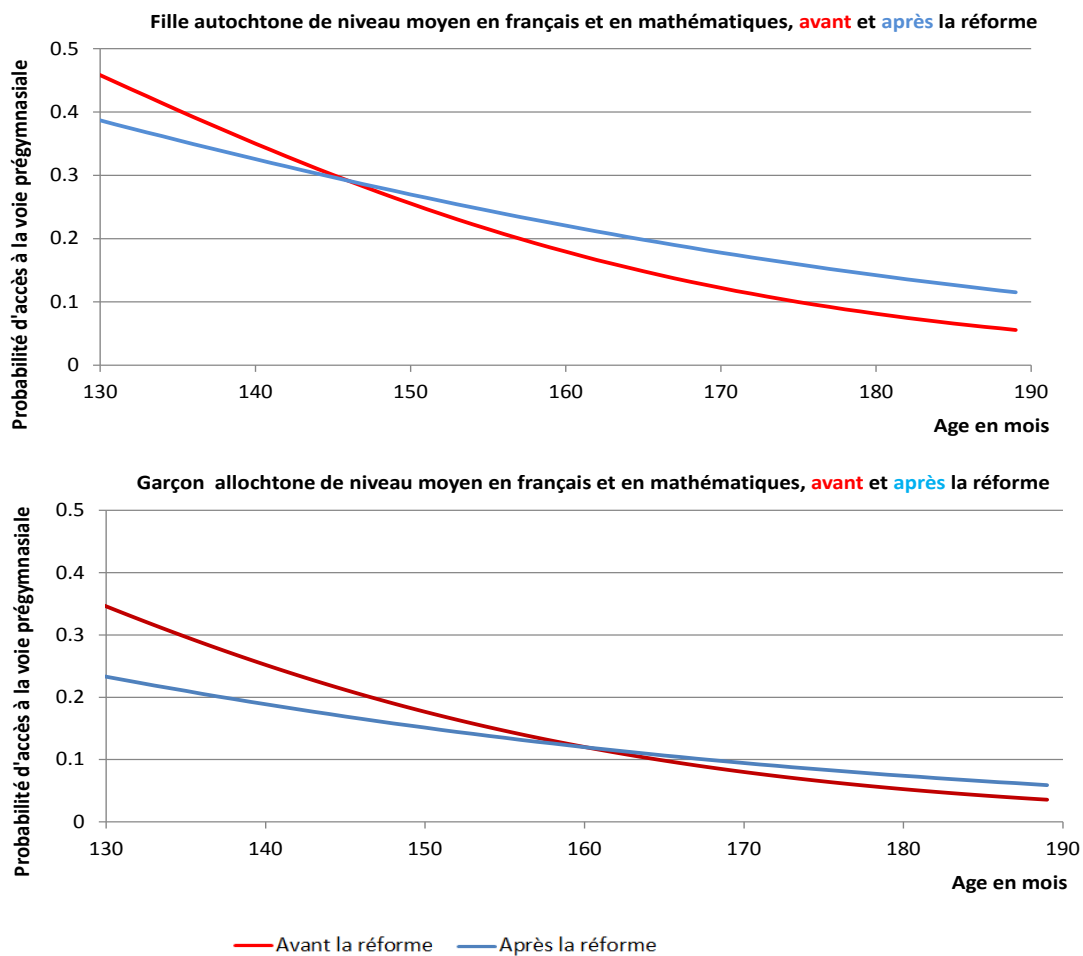
Figure 4.14. Probabilité d'accès à la voie prégyrnasiale en fonction du niveau de compétences en français et en mathématiques avant et après la réforme



La figure 4.14 représente un cas d'augmentation des inégalités de chances, en comparant la probabilité d'accès à la voie prégyrnasiale des filles autochtones « à l'heure » à celle des garçons allochtones « à l'heure », avant la réforme (volée I) d'une part, après la réforme (volée III) d'autre part. Pour les élèves faibles (scores z inférieurs à -0.5) qui n'ont pratiquement aucune chance comme pour les plus forts (scores z supérieurs à 1.5) qui ont toutes leurs chances, la situation est la même avant et après la réforme. Pour les élèves moyens et forts (scores z compris entre -0.5 et 1.5) en revanche, l'écart en termes de probabilité d'accès à la voie prégyrnasiale, entre les filles autochtones « à l'heure » et les garçons allochtones « à l'heure » est plus important après la réforme qu'avant la réforme. À niveau de compétences équivalent, les filles autochtones « à l'heure » ont un peu plus de chances encore après la réforme que les garçons allochtones « à l'heure ».

La figure 4.15 illustre l'effet positif de la réforme sur les inégalités de chances entre les élèves « à l'heure » et ceux en retard (en majorité, ceux qui ont redoublé une ou deux fois à l'école primaire). Avant et après la réforme, les chances d'accès à la voie prégyrnasiale sont généralement réduites (la probabilité est inférieure à 0.5) pour les élèves moyens, celles des garçons allochtones davantage que celles des filles autochtones. Qui plus est, elles diminuent en fonction de l'âge. La réforme a contribué à corriger cette inégalité de chances liée à l'âge. Les élèves moyens en retard (plus de 13 ans et 2 mois) ont un peu plus de chances d'accès à la voie prégyrnasiale depuis la réforme.

Figure 4.15. Probabilité d'accès à la voie prégyrnasiale en fonction de l'âge avant et après la réforme



4.5.2 EFFET GLOBAL DU CHANGEMENT DE LA PROCÉDURE D'ORIENTATION

Afin d'estimer plus précisément l'impact réel des changements apportés à la procédure d'orientation à titre provisoire au niveau de la volée II, d'abord, à titre définitif au niveau de la volée III, ensuite, nous avons effectué d'autres analyses de régression logistique sur les données regroupées des volées I et II, puis des volées I et III, enfin des volées II et III. Les deux volées fusionnées sont considérées comme deux groupes se distinguant uniquement par le critère de la procédure d'orientation.

Dans les modèles estimés, la procédure d'orientation est introduite comme une variable dichotomique ; les élèves de la volée la plus ancienne représentent la modalité de référence (procédure d'orientation 1), ceux de la volée la plus récente la modalité active (procédure d'orientation 2).

Tableau 4.6. Effets des changements apportés à la procédure d'orientation sur les chances d'accès à la 9^e année de la voie prégyrnasiale

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		L'accès en 9 ^e prégyrnasiale, élèves des volées 1 et 2			L'accès en 9 ^e prégyrnasiale, élèves des volées 1 et 3			L'accès en 9 ^e prégyrnasiale, élèves des volées 2 et 3		
		Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio	Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio	Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio
Garçon	Fille	0.37	***	1.45	0.32	***	1.38	0.41	***	1.51
En retard scolaire	A l'heure	0.64	***	1.90	0.55	***	1.73	0.56	***	1.76
Allochtone	Autochtone	0.23	***	1.26	0.32	***	1.37	0.35	***	1.41
Procédure d'orientation 1	Procédure d'orientation 2	0.69	***	1.98	0.25	***	1.28	-0.47	***	0.63
Niveau socioéconomique de l'établissement		-0.13	***	0.88	-0.16	***	0.85	-0.18	***	0.84
Moyenne des résultats aux ECR de français et mathématiques en scores Z		3.34	***	28.13	3.47	***	32.16	3.59	***	36.04
Constante		-2.36	***	0.10	-2.36	***	0.09	-1.76	***	0.17
R ² de Nagelkerke		0.69			0.70			0.72		

Niveaux de sign. (significativité) : ns (non significatif), * (significatif à $p < .05$), ** (significatif à $p < .01$), *** (significatif à $p < .001$)

L'estimation des effets dus aux changements apportés à la procédure d'orientation sur les possibilités d'accès à la 9^e année de la voie prégyrnasiale est présentée au tableau 4.6. On constate qu'en comparaison avec la situation d'avant la réforme, les possibilités d'accès en 9^e prégyrnasiale ont fortement augmenté, de presque deux fois, pour les élèves de la première volée après la réforme (modèle 1). Pour les élèves de la deuxième volée après la réforme (modèle 2), les chances d'accès à la voie prégyrnasiale ont légèrement mais significativement augmenté en comparaison avec ceux d'avant la réforme.

En comparaison avec ceux de la première volée après la réforme, les élèves de la deuxième volée avaient environ 25% moins de chances d'entrer en 9^e prégyrnasiale toutes choses égales par ailleurs, selon cette estimation (modèle 3) qui prend en compte, rappelons-le, les caractéristiques sociodémographiques des élèves, leurs résultats aux ECR de français et de mathématiques et le niveau socio-économique de l'établissement scolaire fréquenté.

Les élèves de la deuxième volée après la réforme ayant eu plus de possibilités de réorientation en voie prégyrnasiale après la 9^e année comme nous avons vu au point 4.5, il était intéressant de comparer les effets des trois procédures d'orientation sur les chances d'accès à la 10^e prégyrnasiale. Nous avons estimé les mêmes modèles de régression en changeant uniquement la variable dépendante, l'accès à la 10^e prégyrnasiale à la place de l'accès à la 9^e prégyrnasiale.

Le tableau 4.7 montre que les élèves de la première volée après la réforme ont eu deux fois plus de chances (odds ratio = 1.91) d'accéder à la 10^e prégyrnasiale que ceux d'avant la réforme. Ce résultat est identique à celui obtenu en analysant l'accès à la 9^e prégyrnasiale. Quant aux élèves de la seconde volée après la réforme, les chances d'accéder à la 10^e

prégymnasiale ont également augmenté, mais de façon moins marquée (odds ratio = 1.65). Ce résultat montre que les élèves de la première volée après la réforme conservent un avantage considérable sur ceux de la seconde volée, concernant les chances d'évoluer dans la voie prégymnasiale, et ceci malgré des réorientations à la hausse moins importantes à la fin de la 9^e année.

Tableau 4.7. Effets des changements apportés à la procédure d'orientation sur les chances d'accès à la 10^e année de la voie prégymnasiale

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		L'accès en 10 ^e prégymnasiale, élèves des volées 1 et 2			L'accès en 10 ^e prégymnasiale, élèves des volées 1 et 3			L'accès en 10 ^e prégymnasiale, élèves des volées 2 et 3		
		Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio	Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio	Coefficient de régression	Sign.	Odds ratio
Garçon	Fille	0.43	***	1.54	0.38	***	1.46	0.50	***	1.65
En retard scolaire	A l'heure	0.61	***	1.83	0.46	***	1.58	0.46	***	1.59
Allochtone	Autochtone	0.28	***	1.32	0.30	***	1.35	0.29	***	1.33
Procédure d'orientation 1	Procédure d'orientation 2	0.65	***	1.91	0.50	***	1.65	-0.16	**	0.85
Niveau socioéconomique de l'établissement		-0.13	***	0.88	-0.15	***	0.87	-0.16	***	0.85
Moyenne des résultats aux ECR de français et mathématiques en scores Z		3.14	***	23.00	3.26	***	26.15	3.59	***	25.75
Constante		-2.42	***	0.09	-2.33	***	0.10	-1.72	***	0.18
R ² de Nagelkerke		0.67			0.68			0.68		

Niveaux de sign. (significativité) : ns (non significatif), * (significatif à $p < .05$), ** (significatif à $p < .01$), *** (significatif à $p < .001$)

4.5.3 POIDS DES ÉPREUVES CANTONALES DE RÉFÉRENCE

Un des changements apportés à la procédure d'orientation consiste à prendre en compte les résultats aux ECR en français, en mathématiques et en allemand dans les critères d'orientation dans les voies et les niveaux conformément aux articles 88 et 89 de la LEO. Le cadre général de l'évaluation pour les années scolaires 2013-2014 et 2014-2015 (DFJC, 2013), précise à cet effet que le résultat final dans les trois disciplines « prend en compte la moyenne annuelle à hauteur de 70% et les résultats obtenus aux ECR à hauteur de 30% ».

Le poids des ECR dans la procédure d'orientation est donc limité, a priori. On est très loin de l'époque entre 1956 et 1982 où les résultats aux examens cantonaux étaient le critère quasi exclusif de sélection des élèves à l'entrée au secondaire I (Bober, 1988 ; Ntamakiliro & Moreau, 2011). Il n'empêche, cette remise en jeu des tests standardisés trois décennies après ne plaît pas à de nombreux enseignants qui pensent qu'elle impacte négativement leurs propres évaluations. Certains craignent que leurs élèves moyens ou faibles ne profitent d'un test cantonal plus facile que leurs propres travaux d'évaluation, d'autres, au contraire, que leurs bons élèves ne voient leurs moyennes annuelles baisser, ce qui limiterait leurs chances d'accès à la voie ou au niveau d'enseignement plus exigeant.

La question du poids réel des résultats aux ECR dans les décisions d'orientation est donc bel et bien posée. Pour y répondre en partie, nous avons d'abord analysé les corrélations entre les notes aux ECR, les moyennes annuelles des notes sans les ECR et les moyennes

annuelles des notes avec les ECR, en mathématiques et français pour les élèves de la volée II (tableau 4.8), et également en allemand pour ceux de la volée III (tableau 4.9). Nous avons ensuite analysé les régressions linéaires simples de chacune des trois notes sur les autres.

Tableau 4.8. Corrélations r de Bravais-Pearson entre les notes aux épreuves cantonales de référence (ECR) et les moyennes annuelles en français et en mathématiques, concernant les élèves de la volée II

	1	2	3	4	5	6
1. Notes à l'ECR de français	1					
2. Moyennes des notes hors ECR de français	0.73**	1				
3. Moyennes des notes hors ECR et à l'ECR de français	0.83**	0.97**	1			
4. Notes à l'ECR de mathématiques	0.64**	0.63**	0.66**	1		
5. Moyennes des notes hors ECR de mathématiques	0.61**	0.72**	0.72**	0.78**	1	
6. Moyennes des notes hors ECR et à l'ECR de mathématiques	0.64**	0.72**	0.73**	0.87**	0.97**	1

** : $p < .01$

Tableau 4.9 Corrélations entre notes aux ECR et moyennes annuelles en français, mathématiques et allemand, concernant les élèves de la volée III

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Notes à l'ECR de français	1								
2. Moyenne des notes hors ECR de français	0.73**	1							
3. Moyenne des notes hors ECR et à l'ECR de français	0.83**	0.97**	1						
4. Notes à l'ECR de mathématiques	0.64**	0.63**	0.65**	1					
5. Moyenne des notes hors ECR de mathématiques	0.62**	0.71**	0.71**	0.78**	1				
6. Moyenne des notes hors ECR et à l'ECR de mathématiques	0.65**	0.71**	0.72**	0.88**	0.97**	1			
7. Notes à l'ECR d'allemand	0.63**	0.64**	0.66**	0.59**	0.58**	0.60**	1		
8. Moyenne des notes hors ECR d'allemand	0.65**	0.76**	0.76**	0.62**	0.69**	0.70**	0.74**	1	
9. Moyenne des notes hors ECR et à l'ECR d'allemand	0.68**	0.76**	0.76**	0.64**	0.69**	0.70**	0.85**	0.97**	1

** : $p < .01$

En français et en mathématiques, les différents coefficients de corrélations entre les notes aux ECR, les moyennes des notes hors ECR et les moyennes des notes avec ECR varient très peu d'une année à l'autre, de la volée II à la volée III, ce qui prouve une certaine cohérence dans le temps aussi bien des évaluations standardisées que de celles qui sont assurées par les enseignants.

Les corrélations entre les notes aux ECR et les moyennes annuelles des notes sans les ECR varient entre .73 et .78. Bien que relativement élevées, elles montrent qu'il existe un écart non négligeable entre les deux appréciations de résultats des élèves dans la même discipline.

Les corrélations entre les notes aux ECR et les moyennes annuelles des notes sans les ECR varient entre .83 et .88 alors qu'entre les moyennes annuelles des notes sans les ECR et celles des notes avec les ECR sont supérieures à .96. La prise en compte de la note aux ECR à hauteur de 30% modifie donc légèrement la moyenne annuelle des notes de nombreux élèves.

Les effets de la prise en compte des notes des élèves de la volée III à l'ECR de français sur leur moyenne annuelle sont illustrés à travers les figures 4.16 et 4.17. La prise en compte des notes à l'ECR peut faire monter ou baisser la moyenne annuelle de 0.5 ou 1 pt, mais

pour la grande majorité des élèves, elle ne change rien ($R^2=.94$). On observe la même configuration en mathématiques ($R^2=.93$) et en allemand ($R^2=.93$).

Figure 4.16. Relations entre notes à l'ECR et moyennes annuelles en français, concernant les élèves de la volée III

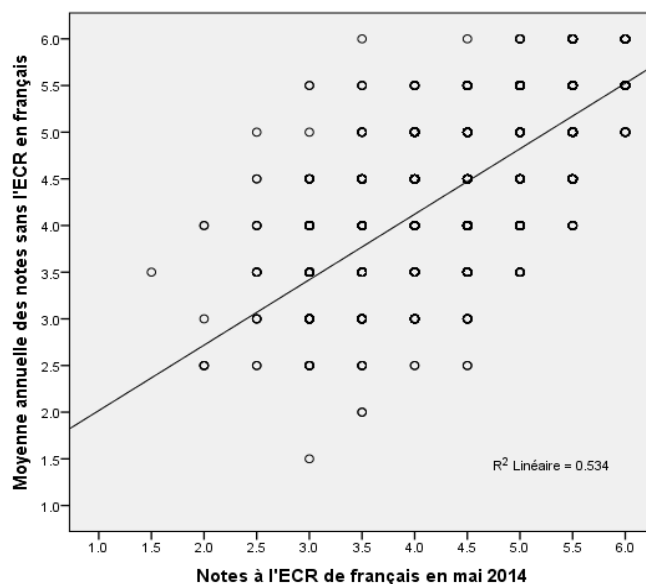
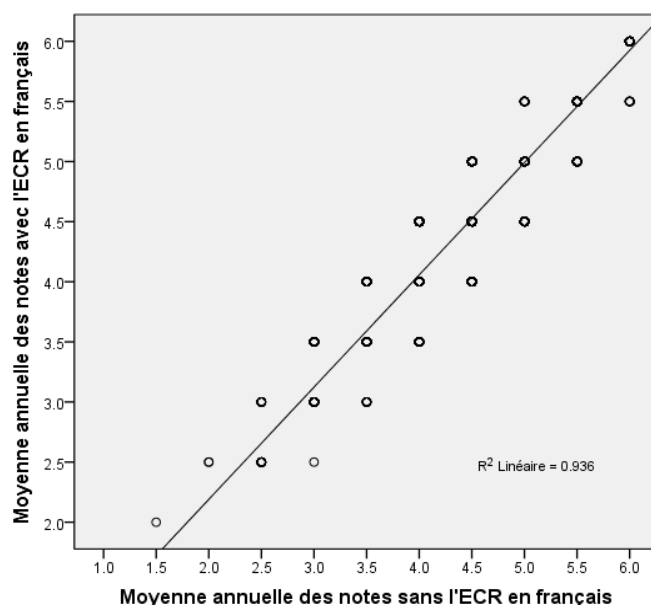


Figure 4.17. Relations entre moyennes annuelles des notes sans l'ECR et moyennes annuelles des notes avec l'ECR en français, concernant les élèves de la volée III



En bref, sans être négligeable, le poids des notes aux ECR dans la moyenne annuelle des notes est relativement faible. Les ECR jouent bien leur rôle régulateur consistant notamment à harmoniser les conditions d'orientation qui seraient plus différentes sans cela, du fait des différences de pratiques entre enseignants. La question de savoir quels élèves profitent de cet effet régulateur des ECR et lesquels en sont pénalisés demeure. Nous avons remarqué précédemment qu'à niveau de compétences égal, les élèves des

établissements les plus défavorisés avaient plus de chances d'accéder à la voie prégyrnasiale que leurs pairs des établissements les plus favorisés, probablement en raison du fait que les enseignants sont plus ou moins généreux ou sévères selon le niveau moyen de leurs élèves. On peut donc penser que ce sont les élèves des établissements les plus défavorisés qui seraient les plus lésés par la prise en compte des notes aux ECR dans le calcul de la moyenne annuelle comptant pour la procédure d'orientation. Nous le verrons au point 4.6.

4.5.4 POIDS DES TROIS PRINCIPALES BRANCHES D'ENSEIGNEMENT

La nouvelle procédure d'orientation des élèves au secondaire I intègre la logique de l'évaluation par groupe de disciplines, un autre changement majeur apporté par la LEO. Conformément à l'article 109 de la LEO ainsi qu'à l'article 85 du règlement d'application de la LEO, les décisions concernant le parcours des élèves, soit principalement leur promotion d'un degré à l'autre et leur orientation dans les voies et les niveaux du secondaire I, se basent sur les totaux de points obtenus dans les groupes de disciplines et non plus sur les notes dans chaque discipline en particulier. C'est ainsi que pour être promu de la 8^e à la 9^e, l'élève doit atteindre au moins 16 points dans le premier groupe de disciplines (français, mathématiques, allemand et sciences de la nature) ; 8 points dans le deuxième groupe (géographie et histoire) ; 12 points dans le troisième groupe (arts visuels, musique et activités créatrices et manuelles).

Les élèves promus sont ensuite répartis dans les deux voies (VP et VG) en fonction des totaux des notes obtenus dans les deux premiers groupes de disciplines, le troisième groupe n'étant pas pris en compte à cet effet. Pour accéder à la VP, le total des points requis est de 20 pts et plus dans le groupe I, de 9 points et plus dans le groupe II.

La réforme a mis la barre très haut pour accéder à la voie prégyrnasiale. Il est désormais exigé de l'élève non seulement d'atteindre les objectifs d'apprentissage dans toutes les disciplines d'enseignement, mais aussi d'avoir un très bon niveau (la note de 5 sur 6 au moins) dans les quatre disciplines du groupe I. Ce durcissement des conditions d'accès à la VP limite les chances d'un nombre non négligeable d'élèves qui auraient pu y accéder dans les conditions d'avant la réforme. C'est ainsi que 191 élèves, soit 2.7% de la volée III, n'ont pas été admis en 9^e VP alors qu'ils affichaient une moyenne annuelle avec ECR de 5 sur 6 ou plus en français et en mathématiques. Ils ont été orientés en VG, au niveau 2 dans les deux disciplines, charge à eux de remplir les conditions d'une éventuelle réorientation en VP l'année suivante. Cinquante d'entre eux ont effectivement été réorientés en VP en cours d'année ou à la fin de la 9^e année. Ces élèves avaient certainement quelques faiblesses en sciences de la nature, en géographie ou en histoire, mais nous ne disposons pas de données concernant les résultats scolaires dans ces disciplines pour le vérifier.

À l'inverse, 33 élèves ont pu accéder à la voie prégyrnasiale malgré une moyenne annuelle, avec ECR de 4.5 ou moins en français et en mathématiques. Leurs bons scores en allemand et en sciences ont probablement compensé leur niveau moyen dans les deux principales disciplines d'enseignement.

La promotion de l'allemand au rang de discipline principale au même titre que le français et les mathématiques a un impact considérable sur les inégalités de chances d'accès à la voie prégyrnasiale. Nous l'avons vérifié en effectuant une analyse de régression logistique

des données relatives à l'orientation des élèves de la volée III. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 4.10.

Tableau 4.10. Poids respectif du français, des mathématiques et de l'allemand quant aux chances d'accès à la 9^e année de la voie prégyrnasiale

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
		Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	-0.66 ***	0.52	0.86 ***	2.36	-0.26 ***	0.77	-0.13 ns	0.88
En retard	A l'heure	0.78 ***	2.19	0.66 ***	1.92	0.58 ***	1.78	0.05 ns	1.06
Allochtone	Autochtone	0.29 ***	1.34	0.52	1.69	0.56 ***	1.75	0.34 **	1.40
Niveau socioéconomique de l'établissement		0.07 *	1.07	0.03 ns	1.03	0.05 ns	1.05	-0.01 ns	0.99
Moyenne annuelle des notes en français		5.53	251.95					3.59 ***	36.07
Moyenne annuelle des notes en mathématiques				4.39 ***	80.58			3.31 ***	27.35
Moyenne annuelle des notes en allemand						4.67 ***	106.66	3.49 ***	32.85
Constante		50.76 ***	0	-22.76 ***	0	-23.77 ***	0	-50.76 ***	0
R ² de Nagelkerke		0.70		0.70		0.70		0.86	

Niveaux de sign. (significativité) : ns (non significatif), * (significatif à $p < .05$), ** (significatif à $p < .01$), *** (significatif à $p < .001$)

Les modèles 1, 2 et 3 représentent respectivement le poids du français, des mathématiques et de l'allemand quand une seule discipline est prise en compte dans la régression, le modèle 4 quand les trois sont toutes prises en considération. Le pouvoir explicatif des modèles 1, 2 et 3 est assez élevé (le R^2 de chacun est égal à .70) ; celui du modèle 4 encore plus ($R^2 = .86$).

Sans surprise, le poids du français est plus élevé que celui des mathématiques et celui de l'allemand. Les meilleurs élèves en français ont plus de chances d'accès à la 9^e prégyrnasiale que les meilleurs élèves en mathématiques ou en allemand, toutes choses égales par ailleurs. En deuxième position après le français, ce qui est surprenant, l'allemand se révèle plus sélectif que les mathématiques. Toutes choses égales par ailleurs, les meilleurs élèves en allemand ont plus de chances d'accès à la voie prégyrnasiale que les meilleurs élèves en mathématiques.

Notons aussi que les trois disciplines influent différemment sur les inégalités sociales d'accès à la voie prégyrnasiale. Les filles sont nettement plus favorisées par le français et l'allemand, disciplines dans lesquelles, en moyenne, elles ont de meilleures notes. Les garçons sont en revanche plus avantagés par les mathématiques, discipline dans laquelle, en moyenne, ils réussissent mieux que les filles.

Les autochtones sont davantage favorisés par le français que par les mathématiques ou l'allemand. À niveau de compétences égal en allemand, ils ont 75% plus de chances d'accès à la voie prégyrnasiale que les allochtones alors qu'à niveau de compétences égal en français, ils ont seulement 35% plus de chances.

4.6 DIFFÉRENCES ENTRE ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

L'analyse des données individuelles agrégées au niveau des établissements fréquentés en 8^e année éclaire un peu plus sur le degré d'équité du processus d'orientation scolaire. Plusieurs études (Blanchet & al., 2005 ; Daepfen, Ricciardi Joos & Gieruc, 2009 ; Leutwyler, 2006) ont montré qu'en matière d'orientation scolaire, le système scolaire vaudois est caractérisé par d'importantes disparités entre établissements, en partie liées aux caractéristiques sociales, culturelles et économiques de la population de leurs zones de recrutement. Les établissements implantés dans des zones socialement et économiquement favorisées orientent plus d'élèves dans la voie prégyrnasiale et moins dans les voies non prégyrnasiales que ceux des zones défavorisées. On peut se demander quel impact a eu la réforme sur ces disparités entre établissements. Plus précisément, on aimerait savoir si les écarts entre établissements concernant le taux d'orientation en voie prégyrnasiale ont diminué ou au contraire augmenté ; en d'autres termes, si le lien entre l'orientation en voie prégyrnasiale et le niveau socioéconomique de l'établissement est plus ou moins fort après la réforme qu'avant. Dans le même ordre d'idées, se pose la question de savoir si les standards de performance appliqués par les enseignants dans leurs évaluations certificatives varient en fonction du niveau socioéconomique de l'établissement. La réponse à cette question expliquerait pourquoi, à niveau de compétences égal, les élèves des établissements moins favorisés ont plus de chances d'être orientés en voie prégyrnasiale que leurs camarades des établissements plus favorisés, comme il ressort des analyses de régression présentées au point 4.5.

4.6.1 TAUX D'ORIENTATION EN VOIE PRÉGYRNASIALE SELON LES ÉTABLISSEMENTS

À l'échelle du canton, le taux d'accès à la voie prégyrnasiale est passé de 37.8% pour les élèves de la dernière volée avant la réforme (volée I) à 44.7% pour ceux de la première volée après la réforme (volée II), puis à 38.9% pour ceux de la deuxième volée après la réforme (volée III). Ces taux varient considérablement selon les établissements. En 2011-2012, les élèves de 8^e année étaient scolarisés dans 70 établissements. En 2012-2013 et 2013-2014, quelques-uns ayant fusionné, respectivement 69 puis 68 établissements ont accueilli des élèves de 8^e année.

Les figures 4.16 et 4.17 représentent l'évolution du taux d'orientation en voie prégyrnasiale de 2012 à 2013 et de 2012 à 2014. Précisons qu'à l'échelle de l'établissement comme à celle du canton, le taux d'orientation en VP est calculé en tenant compte de tous les élèves qui étaient en 8^e année et pas seulement des promus en 9^e année.

En 2012, le taux d'orientation en voie prégyrnasiale varie entre 22% et 66%, soit du simple au triple. En 2013, l'écart minimum – maximum est un peu plus réduit, le taux d'accès en VP variant entre 29% et 63%. En comparaison avec 2012, le pourcentage d'élèves orientés en VP a augmenté de 1% à 26% dans 55 établissements sur 69 ; il a baissé de 1% à 15% dans 12 établissements ; il est resté stable dans 2 établissements.

La corrélation entre les taux d'orientation en voie prégyrnasiale en 2012 et 2013 est significative, bien que d'ampleur moyenne ($r = +0.52$). La procédure d'orientation

provisoire appliquée en 2013 a eu pour effet d'augmenter plutôt que de réduire l'écart moyen entre établissements quant au taux d'orientation en voie prégyrnasiale.

Figure 4.16. Taux d'orientation en voie prégyrnasiale par établissement en 2012 (volée I) et 2013 (volée II)

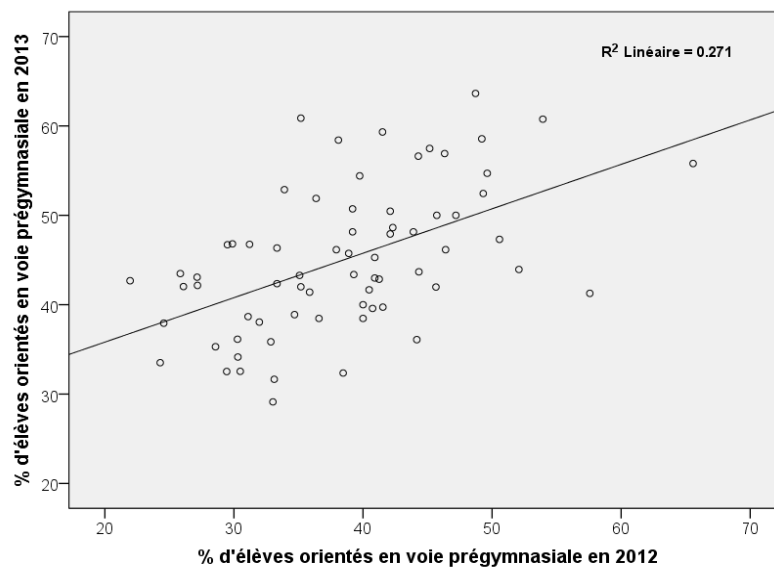
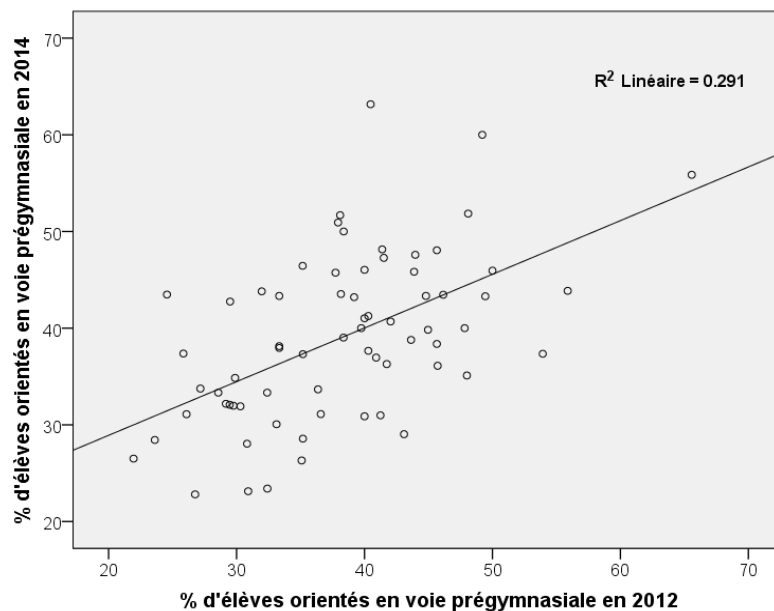


Figure 4.17. Taux d'orientation en voie prégyrnasiale par établissement en 2012 (volée I) et 2014 (volée III)



En 2014, le taux d'orientation en voie prégyrnasiale varie entre 23% et 63%. En comparaison avec 2012, le pourcentage d'élèves orientés en VP a augmenté de 1 à 23 dans 39 établissements sur 68 alors qu'il a baissé de 1 à 17 dans 29 établissements. Comme entre 2012 et 2013, la corrélation significative entre les taux d'orientation en VP en 2012 et 2014 ($r = +0.54$) indique que la nouvelle procédure d'orientation a entraîné une augmentation des écarts entre établissements.

4.6.2 IMPACT DU NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LA POPULATION

Il existe un lien entre le niveau socioéconomique de l'établissement et le taux d'orientation en voie prégyrnasiale, après la réforme, en 2013 (figure 4.19) et 2014 (figure 4.20), comme avant, en 2012 (figure 4.18). En moyenne, les établissements plus favorisés orientent plus d'élèves en voie prégyrnasiale que les moins favorisés.

Figure 4.18. Lien entre le niveau socioéconomique de l'établissement et le taux d'orientation en voie prégyrnasiale dans le cas des élèves de la dernière volée avant la réforme (volée I)

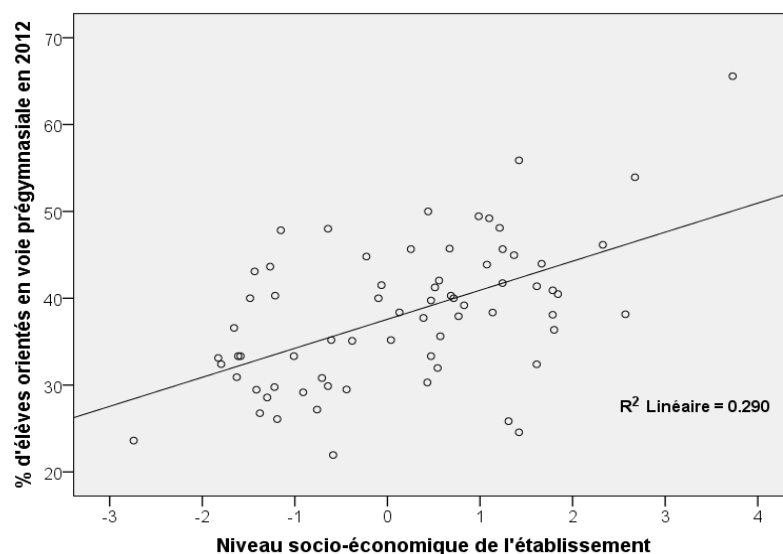
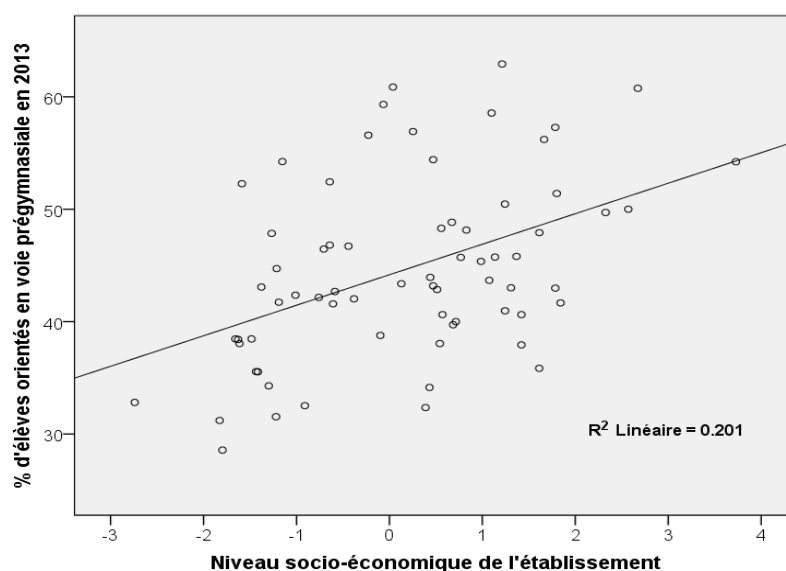


Figure 4.19. Lien entre le niveau socioéconomique de l'établissement et le taux d'orientation en voie prégyrnasiale dans le cas des élèves de la première volée après la réforme (volée II)

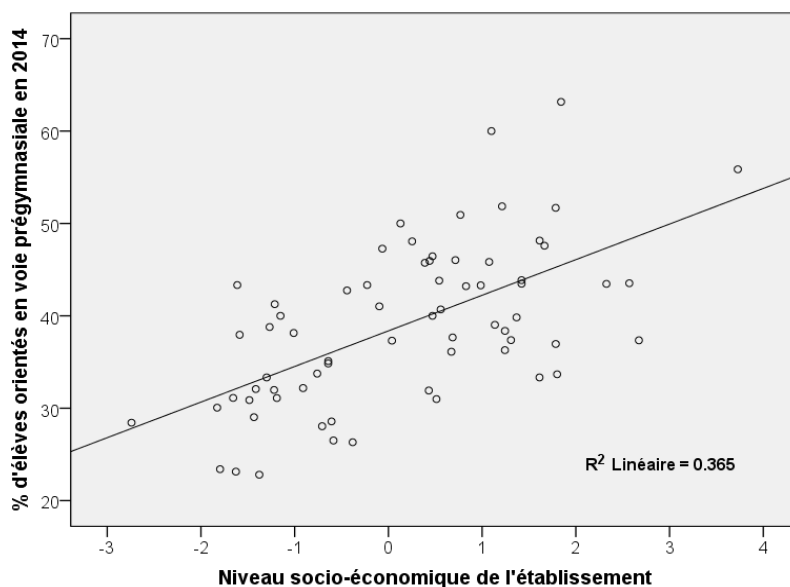


La corrélation entre le taux d'orientation en voie prégyrnasiale et le niveau socio-économique de l'établissement est toutefois peu élevée, aussi bien en 2012 ($r = +0.54$) qu'en 2013 ($r = +0.45$) et en 2014 ($r = +0.61$). Beaucoup d'établissements affichent en

effet des taux d'orientation plus ou moins élevés que la moyenne de tous ceux dont le niveau socioéconomique est proche.

La corrélation entre le niveau socioéconomique et le taux d'orientation en voie prégyrnasiale est un peu moins élevée en 2013 qu'en 2012, plus élevée en 2014 qu'en 2012 ; mais, dans les deux cas, la différence n'est pas statistiquement significative.

Figure 4.20. Lien entre le niveau socio-économique de l'établissement et le taux d'orientation en voie prégyrnasiale dans le cas des élèves de la deuxième volée après la réforme (volée III)



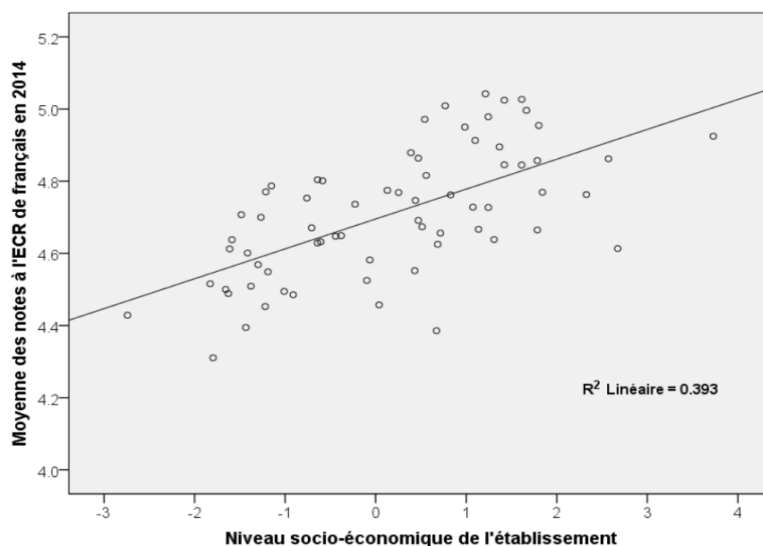
La différence entre les taux d'orientation en 2013 et en 2012 n'est pas significativement corrélée avec le niveau socioéconomique de l'établissement. Il en est de même s'agissant de la différence entre les taux d'orientation en 2014 et en 2012. La nouvelle procédure d'orientation n'a donc pas eu d'effet sur les disparités entre les établissements plus favorisés et les moins favorisés concernant l'accès à la voie prégyrnasiale.

4.6.3 STANDARDS D'ÉVALUATION VARIABLES SELON LES ÉTABLISSEMENTS

Les analyses de régression présentées au point 4.5 ont montré qu'à niveau de compétences égal en français et en mathématiques les élèves des établissements socioéconomiquement moins favorisés avaient un peu plus de chances d'accès à la voie prégyrnasiale que leurs camarades des établissements plus favorisés. Ce constat revêt un intérêt certain pour l'analyse du degré d'équité du processus d'orientation scolaire en particulier, des pratiques d'évaluation scolaire en général. Il suppose que les standards d'évaluation normalement définis dans le curriculum officiel et qui doivent s'appliquer dans tout le canton seraient, en réalité, adaptés au niveau moyen des élèves de l'établissement. En d'autres termes, dans leur attribution des notes déterminantes dans les décisions d'orientation, les enseignants seraient plus généreux avec les élèves des établissements socioéconomiquement moins favorisés ou plus sévères avec ceux des établissements plus favorisés.

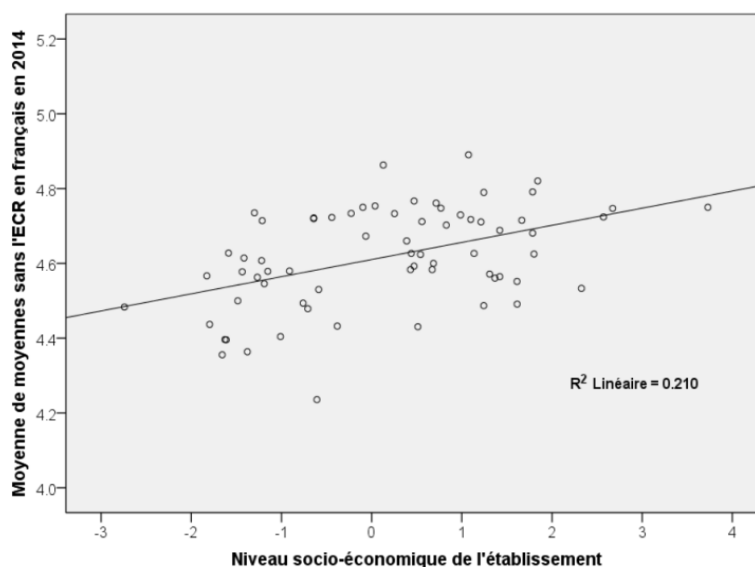
Cette générosité ou sévérité relative des enseignants peut se vérifier en comparant les liens existant entre le niveau socioéconomique des établissements, d'un côté, les notes aux ECR et les moyennes annuelles des notes attribuées par les enseignants, de l'autre. Nous avons fait ces analyses au niveau des élèves de la volée III, dans les trois principales disciplines pour lesquelles les données étaient à notre disposition.

Figure 4.21. Lien entre notes des élèves de la volée III à l'ECR de français et niveau socio-économique de l'établissement



Le nuage de points, la droite d'ajustement et le coefficient de détermination r^2 caractérisant la relation entre le niveau socioéconomique de l'établissement d'un côté, les moyennes des notes à l'ECR et les moyennes annuelles des notes sans l'ECR de l'autre, sont réunies dans les figures 4.21 et 4.22 concernant le français, 4.23 et 4.24 pour les mathématiques, 4.25 et 4.26 pour l'allemand.

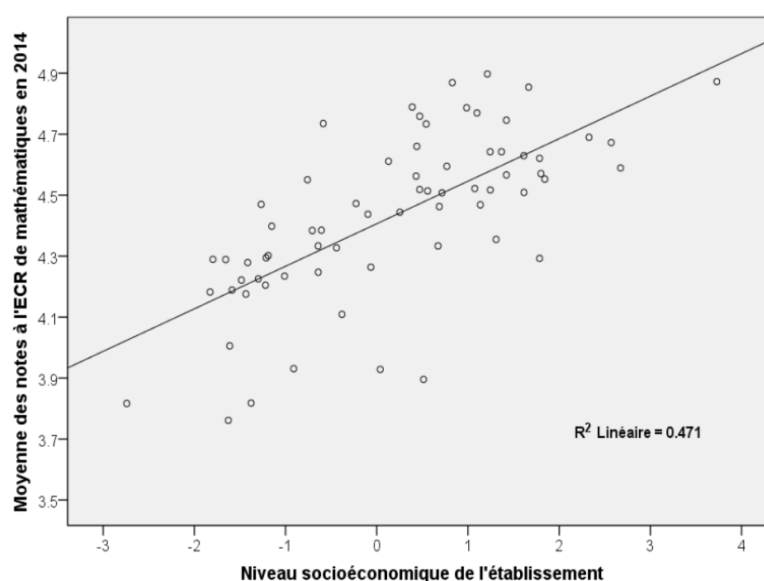
Figure 4.22. Lien entre notes attribuées par les enseignants en français et niveau socio-économique d'établissement dans le cas de la volée III



En français, la corrélation entre le niveau socioéconomique de l'établissement et la moyenne des notes à l'ECR est assez élevée ($r = +0.63$). Dans le nuage de points (figure 4.21), la plupart des établissements moins favorisés (niveau socioéconomique inférieur < 0) sont au-dessous de la moyenne cantonale de 4.7 sur 6. A contrario, la plupart des établissements plus favorisés sont au-dessus de la moyenne cantonale.

La corrélation entre le niveau socioéconomique de l'établissement et la moyenne des notes attribuées par l'enseignant (figure 4.22) est, quant à elle, plutôt faible ($r = +0.46$). La majorité des établissements moins favorisés comme des plus favorisés se situent dans la même zone du nuage de points, autour de la moyenne cantonale de 4.6 sur 6.

Figure 4.23. Lien entre notes des élèves à l'ECR de mathématiques et niveau socio-économique de l'établissement dans le cas de la volée III



En mathématiques également (figures 4.23 et 4.24), le niveau socioéconomique de l'établissement est plus corrélé avec la moyenne des notes à l'ECR ($r = +0.69$), moins avec la moyenne des notes attribuées par les enseignants ($r = +0.39$).

Le nuage de points du croisement de la moyenne des notes à l'ECR de mathématiques avec le niveau socioéconomique de l'établissement (figure 4.23) met en évidence un recouvrement très limité entre les établissements moins favorisés, majoritairement situés au-dessous de la moyenne cantonale de 4.3 sur 6 et les plus favorisés, presque tous au-dessus de la moyenne cantonale.

En allemand, comme en français et en mathématiques, la corrélation entre le niveau socioéconomique de l'établissement et la moyenne des notes à l'ECR (figure 4.25) est élevée ($r = +0.63$). Le nuage de points représentatif de cette relation reflète les mêmes tendances à savoir que les établissements moins favorisés sont majoritairement au-dessous de la moyenne cantonale de 4.8 sur 6 alors que les plus favorisés sont plus nombreux au-dessus de cette moyenne. À l'opposé, la corrélation entre le niveau socioéconomique et la moyenne des notes attribuées par les enseignants (figure 4.26) est faible ($r = +0.42$), la majorité des établissements moins favorisés comme des plus favorisés se situant autour de la moyenne cantonale de 4.6 sur 6.

Figure 4.24. Lien entre notes attribuées par les enseignants en mathématiques et niveau socio-économique de l'établissement dans le cas de la volée III

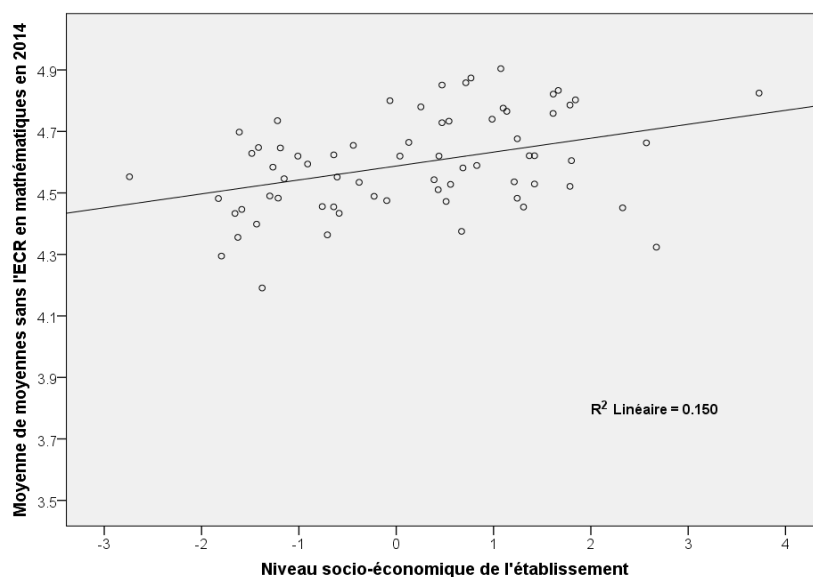
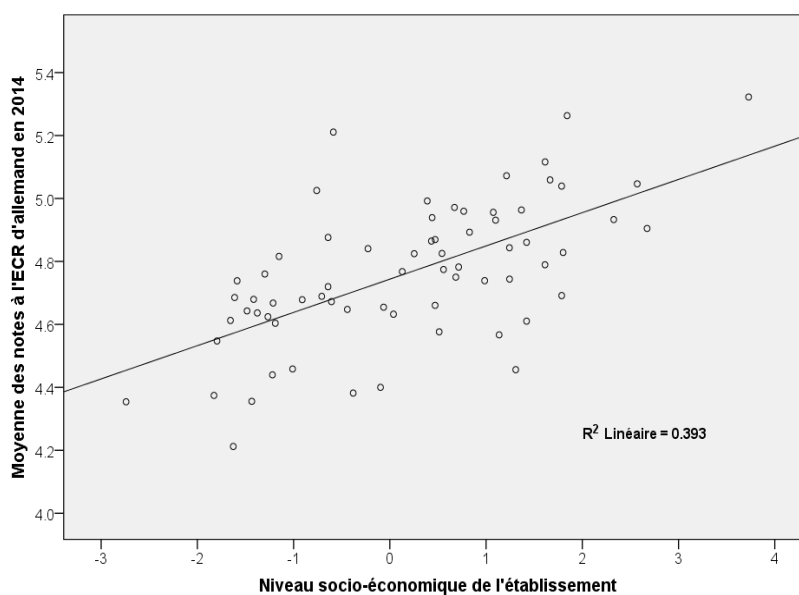


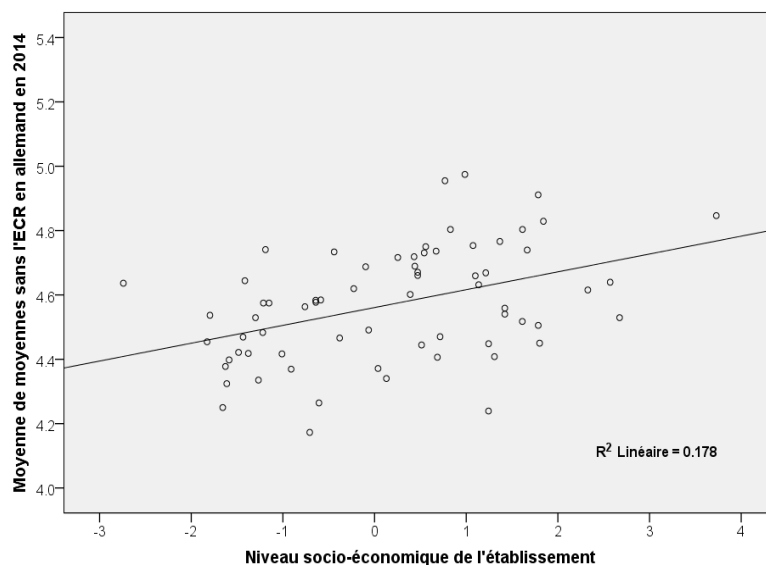
Figure 4.25. Lien entre notes des élèves à l'ECR d'allemand et niveau socio-économique des établissements dans le cas de la volée III



Enfin, on observe les mêmes tendances dans les trois disciplines, un peu plus en mathématiques qu'en français et en allemand, certes : les notes attribuées par les enseignants varient en fonction du niveau socio-économique de l'établissement, mais beaucoup moins que les notes aux ECR. Ce constat confirme l'existence d'un *effet établissement* en matière de notation ainsi caractérisé par Duru-Bellat (2002, p. 109) : « la notation est d'autant plus indulgente que l'établissement a affaire à un public faible ; inversement, on note plus sévèrement les élèves de bon niveau scolaire ». Consciemment ou inconsciemment, les enseignants pratiquent ainsi une sorte de discrimination positive en faveur des élèves des établissements socioéconomiquement moins favorisés et négative

envers ceux des établissements plus favorisés. Dans ces conditions, la prise en compte des résultats aux ECR dans la moyenne annuelle comptant pour l'orientation dans les voies et les niveaux d'enseignement désavantage les élèves des établissements moins favorisés dont le niveau pourrait être surestimé par les enseignants ; à l'inverse, elle constitue un avantage pour les élèves des établissements plus favorisés dont le niveau risque d'être sous-estimé par les enseignants.

Figure 4.26. Lien entre notes attribuées par les enseignants en allemand et niveau socio-économique de l'établissement, dans le cas de la volée III



4.7 SYNTHÈSE

Les analyses présentées dans ce chapitre ont mis en évidence les principaux changements concernant l'orientation scolaire, un enjeu majeur de la réforme du secondaire I.

1. La procédure d'orientation a changé radicalement après la réforme. D'une procédure basée sur le jugement professionnel partagé des enseignants de l'établissement en relation avec les parents, on est passé à une procédure semi-standardisée à l'échelle cantonale, reposant exclusivement sur des éléments quantitatifs, les moyennes annuelles des notes des élèves dans toutes les disciplines d'enseignement.
2. La réforme apporte une solution satisfaisante au problème du nombre important d'élèves autrefois orientés en VSO, bénéficiant d'un enseignement de niveau élémentaire dans tous les domaines alors qu'ils avaient des compétences moyennes ou élevées dans une ou deux matières principales. Désormais, tous les élèves n'ayant pas accès à la voie pré-gymnasiale ont la possibilité de suivre un enseignement de niveau supérieur dans les disciplines pour lesquelles ils sont compétents. Avant la réforme, environ deux tiers des élèves étaient répartis entre deux groupes homogènes, la VSG et la VSO ; après la réforme, ils se répartissent entre huit groupes de niveaux à géométrie variable, ce qui leur assure une meilleure différenciation de l'enseignement.
3. En fin de 8e année, davantage d'élèves sont orientés dans l'enseignement spécialisé, principalement en classes de développement, une conséquence du nouveau système

d'évaluation qui met en évidence la grande difficulté des élèves. Bon nombre de ceux qui pouvaient autrefois être pris en charge dans des classes à effectifs réduits sont aujourd'hui orientés en classes d'enseignement spécialisé.

4. La nouvelle procédure d'orientation appliquée à titre définitif dès la deuxième volée d'élèves depuis la réforme a permis d'augmenter les chances d'accès à la voie prégyrnasiale, un peu à la fin de la 8e, plus à la fin de la 9e année, grâce aux possibilités de réorientation renforcées. Avant la réforme, presque toutes les réorientations à la hausse passaient par le redoublement. Après la réforme, davantage d'élèves de 9e année sont promus en 10e avec une réorientation à la hausse, de la voie générale à la voie prégyrnasiale ou du niveau 1 au niveau 2 de la voie générale dans l'une ou l'autre des trois branches principales.
5. Malgré les réorientations à la hausse plus importantes et les réorientations à la baisse plus réduites, la procédure d'orientation définitive appliquée aux élèves de la volée III s'avère plus sélective que celle qui a été appliquée à titre provisoire aux élèves de la volée II. Des élèves de la volée III, privés d'accès à la voie prégyrnasiale faute d'avoir atteint le seuil de 20 points au premier groupe de disciplines alors qu'ils auraient pu y accéder au seuil de 19 points, n'ont pas pu ou voulu profiter des possibilités de réorientation dans cette voie où ceux de la volée II ayant le même profil de compétences qu'eux ont pourtant réussi.
6. Les inégalités sociales liées au processus d'orientation étaient assez importantes avant la réforme ; elles le sont davantage après. Plus particulièrement, la réforme a renforcé les inégalités liées au genre et à la nationalité, les filles ayant plus de chances d'être orientées en voie prégyrnasiale que les garçons, les autochtones plus que les allochtones. Quant aux inégalités de chances liées à l'âge des élèves, l'école a contribué à les réduire ; les élèves en retard ont plus de chances d'être orientés dans la voie prégyrnasiale qu'auparavant.
7. La prise en compte des résultats aux épreuves cantonales de référence contribue à l'harmonisation des décisions d'orientation prises dans les établissements. Le poids des résultats aux ECR dans la décision d'orientation en voie prégyrnasiale est toutefois limité.
8. Le poids des trois principales disciplines d'enseignement qui étaient pratiquement le seul support quantitatif des décisions d'orientation dans les voies s'est réduit au profit de celui des disciplines secondaires. Depuis la réforme, il arrive que des élèves d'un très bon niveau, soit en principe ceux ayant obtenu la note de 5 sur 6 ou plus en français, en mathématiques et en allemand, soient privés d'accès à la voie prégyrnasiale du fait de leurs mauvais résultats dans les matières secondaires. À l'inverse, d'excellents résultats en sciences peuvent compenser les performances moyennes dans une discipline principale, assurant ainsi l'accès à la voie prégyrnasiale.
9. En fin de 8e année, le taux d'orientation en voie prégyrnasiale varie considérablement en fonction du niveau socioéconomique des établissements. Après la réforme qui n'a donc pas eu d'effets sur ces écarts, il varie du simple au double entre les établissements les plus défavorisés et les plus favorisés.

Nous reviendrons sur certains de ces points au chapitre conclusif.

5 SATISFACTION DES ÉLÈVES VIS-À-VIS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE

En plus d'analyser les décisions d'orientation et de réorientation des élèves et l'impact de la réforme scolaire sur les décisions de promotion et de redoublement, la présente étude s'est également donnée comme objectif d'évaluer l'incidence de la nouvelle organisation du secondaire I sur la satisfaction et la motivation des élèves. Pour cerner cette thématique, nous avons construit un questionnaire que nous avons fait passer à deux reprises (en 9^e et en 10^e année) à deux échantillons d'élèves issus des volées I et II.

La motivation est évaluée à l'aide d'une soixantaine d'items, la plupart invitant les répondants à émettre leurs opinions sur une échelle de Likert à quatre positions. Les principales dimensions de la motivation visées sont les attitudes des élèves envers l'école et le travail scolaire, ainsi que l'image de soi scolaire. Les réponses à ces questionnaires seront présentées dans un prochain rapport. Dans le présent rapport, nous nous attacherons uniquement aux questions relatives à la satisfaction des élèves vis-à-vis de leur orientation, les raisons de leur satisfaction ou insatisfaction, leur souhait éventuel de changer de voie et, dans le cas d'une réponse positive, la voie dans laquelle ils aimeraient être enclassés.

Description de l'échantillon

Sept établissements scolaires ont été choisis, en fonction de leur niveau socio-économique et de leur situation géographique, pour faire partie de l'étude. Tous les élèves de 9^e année fréquentant ces établissements ont répondu au questionnaire en classe.

Les échantillons se composent de 1633 élèves, 855 dans la volée I et 778 dans la volée II. La répartition des élèves entre les voies est présentée dans les tableaux 5.1 et 5.2.

Un élève d'une classe de développement et 33 élèves absents le jour de passation du premier questionnaire n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des résultats.

Par rapport à la première passation du questionnaire, en raison des réorientations de fin d'année, la proportion des élèves de VSB est plus importante et celle des élèves de VSO légèrement plus faible. Celle des élèves de VSG ne change pas, même s'il ne s'agit pas forcément des mêmes élèves. En effet, un équilibre se crée entre les élèves réorientés à la hausse ou à la baisse (les élèves de VSB ne peuvent être réorientés qu'à la baisse et ceux de VSO seulement à la hausse).

La perte d'élèves entre les deux prises de données en termes d'effectifs est de 77. Cent onze élèves² de la volée I n'ont pas rempli le questionnaire lors de la seconde passation. Sept sont partis en école privée, 7 autres ont quitté le canton et sont maintenant scolarisés ailleurs, 54 ont redoublé ; les autres étaient absents le jour de la passation. Ces élèves – notamment les redoublants et ceux qui partent en école privée – peuvent constituer une population particulière, essentiellement composée d'élèves plus faibles. En effet, on peut

² Ce chiffre de 111 correspond à la différence entre les effectifs de 9^e et de 10^e année, à laquelle s'ajoutent les élèves absents à la première passation mais présents à la seconde, et l'élève de classe D enclassé en VSO en 10^e et donc désormais pris en considération.

faire l'hypothèse qu'une raison pour rejoindre le privé est que la voie dans laquelle a été promu l'élève en fin d'année scolaire ne satisfait pas.

Tableau 5.1. Répartition dans les 3 voies des élèves de l'échantillon, et comparaison avec la population totale, pour la volée I (9^e et 10^e années)

Voies	Échantillon		Population totale
9 ^e	Fréquence	%	%
VSb	399	46.7	38.2
VSG	238	27.8	31.7
VSO	218	25.5	30.1
Total	855	100	100
10 ^e	Fréquence	%	%
VSb	387	49.7	42.1
VSG	212	27.2	33.0
VSO	179	23.0	24.9
Total	778	100	100

Tableau 5.2. Répartition dans les 2 voies des élèves de l'échantillon, et comparaison avec la population totale, pour la volée II (9^e et 10^e années)

Voies	Échantillon		Population totale
9 ^e	Fréquence	%	%
VP	452	52.6	45.1
VG	408	47.4	54.9
Total	860	100	100
10 ^e	Fréquence	%	%
VP	396	52.4	49.3
VG	360	47.6	50.7
Total	756	100	100

Avec l'introduction de la LEO, le taux d'élèves en voie pré-gymnasiale est passé de 46.7% à 52.6% dans l'échantillon de la volée II.

Nous constatons que pour les quatre passations du questionnaire, la répartition des élèves de notre échantillon dans les voies est assez différente de celle que l'on rencontre dans la population générale de 9^e et 10^e années. En effet, il existe une légère surreprésentation des élèves de voie pré-gymnasiale dans notre effectif, au détriment des élèves de voie préprofessionnelle.

Pour les analyses de régression logistique, les résultats aux ECR sont exprimés en scores z plutôt qu'en scores bruts – pour les mêmes raisons que celles évoquées au chapitre 4.6. La variable « langue maternelle » a été préférée ici à la variable « nationalité », avec laquelle elle présente une corrélation très importante, car elle a un pouvoir explicatif plus fort dans les modèles multivariés.

Questionnements et hypothèses

Le traitement de la satisfaction des élèves vis-à-vis de leur voie, et de leur souhait ou non de changer d'orientation, répond à plusieurs hypothèses principales :

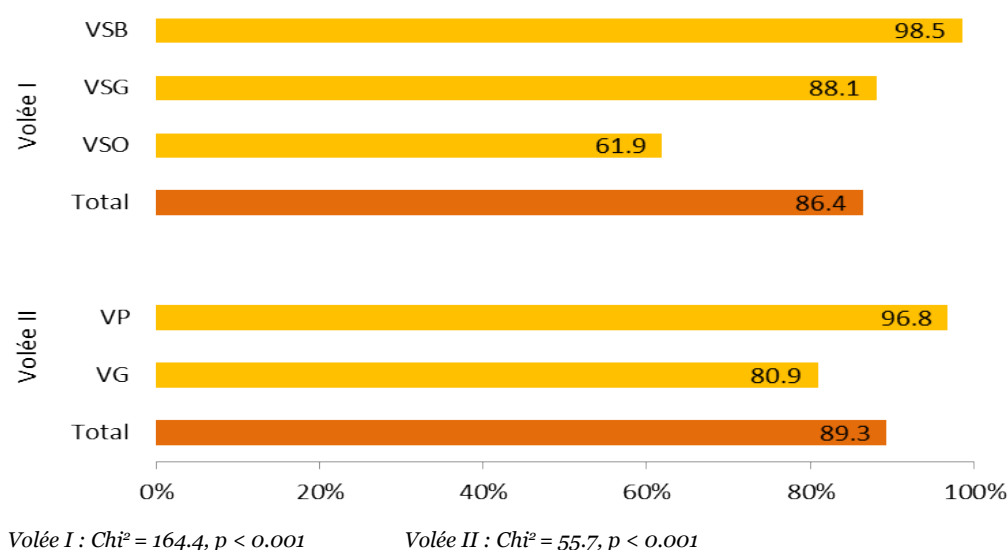
- la satisfaction est plus importante chez les élèves qui fréquentent une voie ou un niveau exigeant. À l'inverse, les élèves de préprofessionnel souhaitent plus que les autres changer de voie ;
- une année de confrontation au nouveau système scolaire est susceptible d'entraîner d'importants changements d'opinion entre la 9^e et la 10^e année, dans le sens d'une amélioration ou d'une péjoration de satisfaction ;
- en raison d'un meilleur accord avec le système, l'évolution de la satisfaction entre la 9^e et la 10^e année est plus souvent le fait des élèves de VSO, dans le sens d'une amélioration de la satisfaction ;
- du fait de la disparition de la VSO avec l'introduction de la LEO, les élèves de la volée II, et particulièrement ceux de préprofessionnel, sont plus satisfaits que ceux de la volée I.

5.1 SATISFACTION EN 9^e ANNÉE ET DIFFÉRENCE DE SATISFACTION SELON LES VOIES ET LES NIVEAUX

Dans cette section, seules les réponses à la première passation du questionnaire sont étudiées. Les différences de réponses entre les deux passations, et notamment l'évolution de la satisfaction après une année de fréquentation de la voie, sont analysées au chapitre 5.3.

La distribution des réponses à la question « Es-tu satisfait d'être dans cette voie ? » est présentée dans la figure 5.1.

Figure 5.1. Satisfaction des élèves en 9^e année, selon les voies et les volées

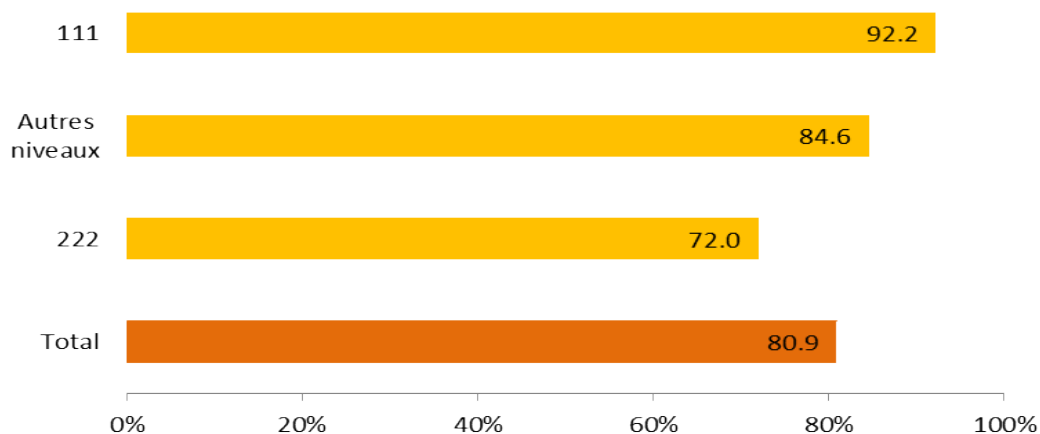


Globalement, la satisfaction relative à la voie fréquentée est importante dans les deux volées : 86.4% des élèves de 9^e de la volée I sont satisfaits de la voie dans laquelle ils sont orientés ; ce chiffre atteint 89.3% dans la volée II. Cette satisfaction varie toutefois nettement d'une voie à l'autre. Ainsi, pour la volée I, si 98.5% des élèves de VSB sont satisfaits, ce taux descend à 88.1% pour les élèves de VSG et n'est plus que de 61.9% parmi les élèves de VSO. De même, la satisfaction est quasiment unanime chez les élèves de VP de la volée II, et moins importante chez les élèves de VG.

Ces résultats confirment notre hypothèse de départ qui avançait que le taux de satisfaction était d'autant plus élevé que les exigences de la voie fréquentée par les élèves sont importantes.

Cette hypothèse concernant les voies se vérifie-t-elle également pour les niveaux ? On peut effectivement se demander si une hiérarchie des réponses concernant la satisfaction se retrouve en VG, entre les élèves fréquentant des niveaux différents. Les élèves de VG se répartissent entre un niveau de base et un niveau supérieur en français, en mathématiques et en allemand. Pour éviter d'avoir trop de catégories, qui plus est avec de petits effectifs, on peut répartir les élèves en trois groupes : ceux qui fréquentent uniquement le niveau à basses exigences dans les trois disciplines, dit niveau 111, ceux qui fréquentent uniquement le niveau à exigences élevées, dit niveau 222, et les autres élèves, c'est-à-dire ceux qui fréquentent le niveau à basses exigences dans certaines disciplines et le niveau à exigences élevées dans d'autres.

Figure 5.2. Satisfaction des élèves de 9^eVG (volée II), selon les niveaux



$\chi^2 = 16.2, p < 0.001$

Les réponses à la question « Es-tu satisfait d'être dans cette voie ? » des élèves de VG sont rassemblées dans la figure 5.2.

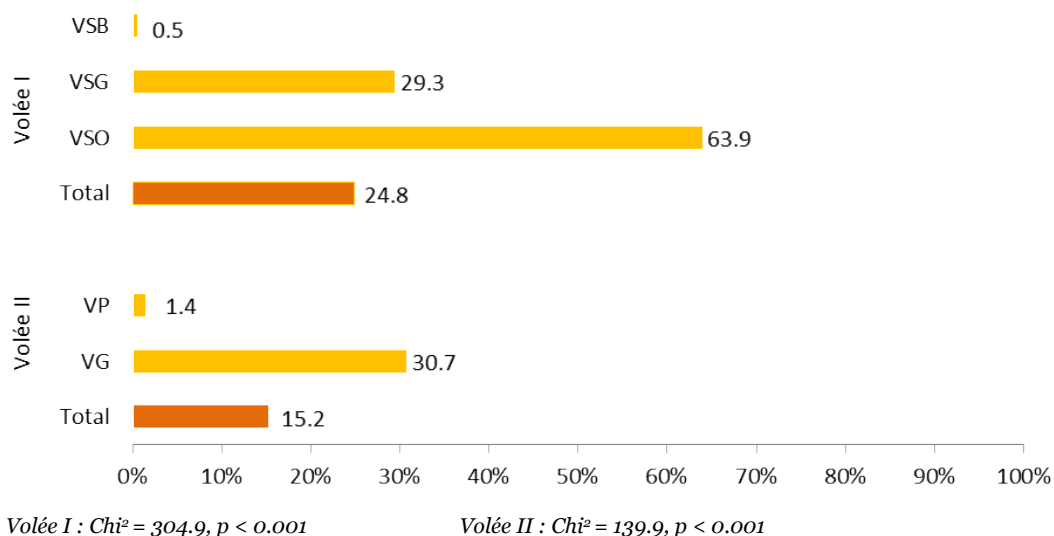
Les résultats montrent qu'il existe bien une hiérarchie du taux de satisfaction des élèves, mais inverse à celle attendue. En effet, ici ce sont les élèves fréquentant les niveaux à basses exigences qui sont les plus satisfaits (92.2%), tandis que ceux qui fréquentent les niveaux à exigences élevées sont les moins satisfaits (72.0%). L'hypothèse que l'on peut faire ici est que les élèves du niveau 111 auraient certainement été orientés en VSO s'ils étaient entrés en 9^e année une année auparavant, sous l'ancien système. Le fait d'éviter la

VSO, qui n'avait pas une excellente image auprès du public et des élèves en particulier, et d'être enclassés parmi des élèves qui ont de meilleurs résultats qu'eux, et donc d'être assimilés à eux, est valorisant et motivant. Inversement, les élèves du niveau 222 auraient auparavant pu être orientés en VSG et, en cela, être différenciés des élèves de VSO. Cette raison peut expliquer le taux de satisfaction moins élevé.

Si on examine les raisons évoquées par les élèves (voir le développement de ce sujet au point 5.2), on voit que les élèves de niveau 111 sont satisfaits parce que cette voie correspond bien à leur niveau de compétence et à leur rythme de travail. Les élèves de niveau 222 donnent également ce type de réponse. Toutefois, lorsqu'ils parlent de leur satisfaction, c'est aussi souvent par rapport à l'autre voie, la VP. Ils disent, par exemple, « La VP c'est mieux, mais c'est trop dur. La VG correspond à mon niveau » ou « Je vois les personnes qui vont en VP galérer. » Cette référence permanente à la VP fait penser qu'il s'agit d'une satisfaction mitigée puisqu'ils sont en VG par défaut de ne pouvoir être dans la voie plus exigeante. Les élèves qui ne sont pas satisfaits n'hésitent pas à dire, eux, qu'ils sont extrêmement déçus d'être en VG, qu'ils auraient préféré être en VP. Certains pensent même qu'ils en ont les capacités, d'où un sentiment d'injustice ou de frustration.

Les réponses au questionnaire concernant le souhait de l'élève de changer ou non de voie sont présentées dans la figure 5.3.

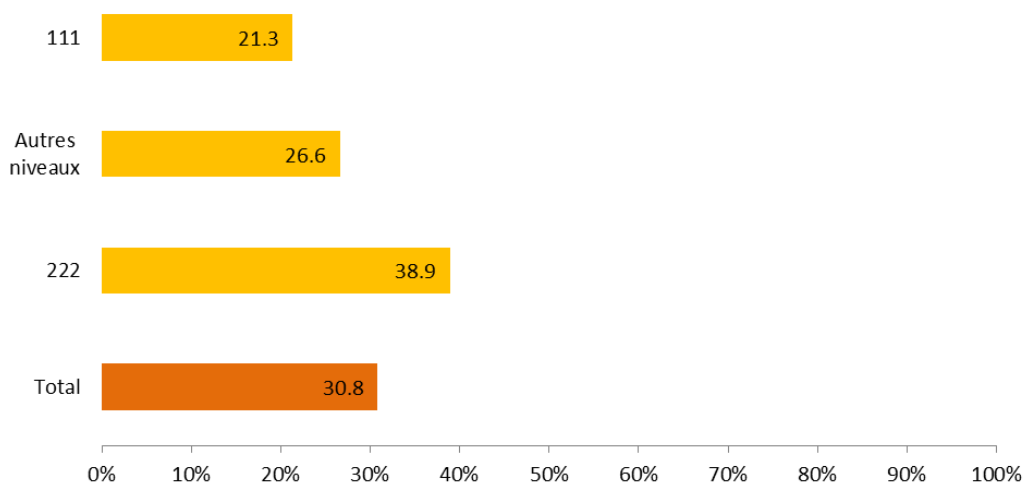
Figure 5.3. Envie de changer d'orientation chez les élèves de 9^e année, selon les voies et les volées



Sur cette question relative au souhait de changer de voie, les différences entre les élèves selon la voie fréquentée sont encore plus marquées. Dans la volée I, seulement 2 élèves de VSB (0.5%) souhaiteraient changer de voie, tandis que ce taux approche des 30% chez les élèves de VSG. Enfin, presque deux tiers (63.3%) des élèves de VSO aimeraient fréquenter une autre voie que la leur. Les différences sont également marquées, mais de façon moins extrême, dans la volée II : 1.4% des élèves de VP souhaiteraient changer de voie, contre vingt fois plus (30.7%) des élèves de VG. Cette proportion est identique à celle de l'ancienne VSG ; elle correspond à un souhait promotionnel différent de celui des élèves de l'ancienne VSO.

Qu'en est-il des différences de réponses entre les élèves de VG, selon les niveaux suivis (figure 5.4) ? Le souhait de changer de voie est plus prégnant chez les élèves du niveau 222 ; ce sont, en effet, les seuls à pouvoir prétendre à un changement de voie puisqu'une condition préalable (mais non suffisante) à la réorientation en VP est que l'élève suive les trois disciplines, français, mathématiques, allemand, en niveau 2. On notera toutefois que 61.1% des élèves qui remplissent les conditions de base à la réorientation déclarent ne pas la souhaiter – une partie d'entre eux ne le pourraient cependant pas.

Figure 5.4. Envie de changer d'orientation chez les élèves de 9^eVG (volée II), selon les niveaux



$\chi^2 = 9.6, p < 0.01$

Les autres élèves (niveau 111 et autres niveaux) ne sont, a priori, pas concernés par un changement de voie, en tout cas pas de manière réaliste puisqu'ils ne remplissent pas les conditions – rien ne les empêche toutefois d'espérer ce changement. Ils sont effectivement moins nombreux que les élèves de niveau 222 à exprimer leur souhait de changer de voie. Il peut s'agir d'une manière de se conformer à un principe de réalité, ou de se résigner.

Après avoir étudié les réponses des élèves de manière descriptive, on peut se demander si certaines caractéristiques individuelles des élèves (comme leur sexe ou leur langue maternelle), ou leur niveau de compétence – mesuré ici par les scores aux ECR de 8^e année en français et en mathématiques, et exprimé en scores z pour pallier au problème d'échelles différentes – peuvent, indépendamment de la voie fréquentée, expliquer les écarts observés en ce qui concerne le niveau de satisfaction. Le tableau 5.3 présente deux modèles de régression logistique identiques à cette différence près que, dans le premier, les élèves de VSG servent de modalité de référence par rapport aux élèves des deux autres voies, tandis que dans le second, les élèves de VSO sont utilisés comme référence.

Les deux modèles rendent fortement visible la hiérarchisation des voies en terme de satisfaction des élèves, et on constate que le fait d'appartenir à la voie la plus exigeante augmente de manière très importante la probabilité d'être satisfait de son orientation, tandis que le fait d'appartenir à la voie la moins exigeante la diminue considérablement. Le modèle 1, par exemple, montre qu'à sexe, langue maternelle, et résultats aux ECR équivalents, un élève de VSB a 13 fois plus de chance d'être satisfait de son orientation qu'un élève de VSG.

Tableau 5.3. Modèles logistiques analysant la probabilité d'être satisfait de sa voie d'enclassement en 9^e année (volée I)

		Modèle 1		Modèle 2	
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	0.34	1.41	0.34	1.41
Allophone	Francophone	0.64 ***	1.89	0.64 ***	1.89
ECR 8 ^e français		-0.38 **	0.68	-0.38 **	0.68
ECR 8 ^e mathématiques		-0.23	0.80	-0.23	0.80
VSG	VS	2.60 ***	13.46		
VSG	VSO	-2.01 ***	0.13		
VSO	VS			4.61 ***	100.14
VSO	VSG			2.01 ***	7.44
Constante		1.43 ***	4.18	-0.58 ***	0.56
R ² de Nagelkerke		0.34		0.34	
Nombre d'observations		842			

* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

La prise en compte des voies dans l'analyse multivariée a tendance à couvrir les effets des caractéristiques des élèves. On observe toutefois, qu'à voie égale, les élèves francophones sont presque deux fois plus susceptibles d'être satisfaits que les élèves de langue maternelle non française. Les élèves de VS étant presque tous satisfaits, ce résultat concerne essentiellement les élèves de VSG et de VSO. L'hypothèse que nous faisons est que les élèves allophones ont, de manière générale, un rapport plus difficile à leur scolarité, et sont plus prompts à douter, y compris lorsque les choses vont bien.

Tableau 5.4. Modèles logistiques analysant la probabilité de ne pas avoir envie de changer de voie en 9^e année (volée I)

		Modèle 1		Modèle 2	
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	-0.06	0.94	-0.06	0.94
Allophone	Francophone	0.50 **	1.65	0.50 **	1.65
ECR 8 ^e français		-0.09	0.99	-0.09	0.99
ECR 8 ^e mathématiques		-0.19	0.98	-0.19	0.98
VSG	VS	4.60 ***	99.14		
VSG	VSO	-1.63 ***	0.20		
VSO	VS			6.23 ***	505.67
VSO	VSG			1.63 ***	5.10
Constante		0.53 **	4.98	-1.10	0.98
R² de Nagelkerke		0.52		0.52	
Nombre d'observations		834			

* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Le tableau 5.4 présente deux modèles logistiques, avec les mêmes variables indépendantes que précédemment, mais on teste ici la probabilité de ne pas avoir envie de changer de

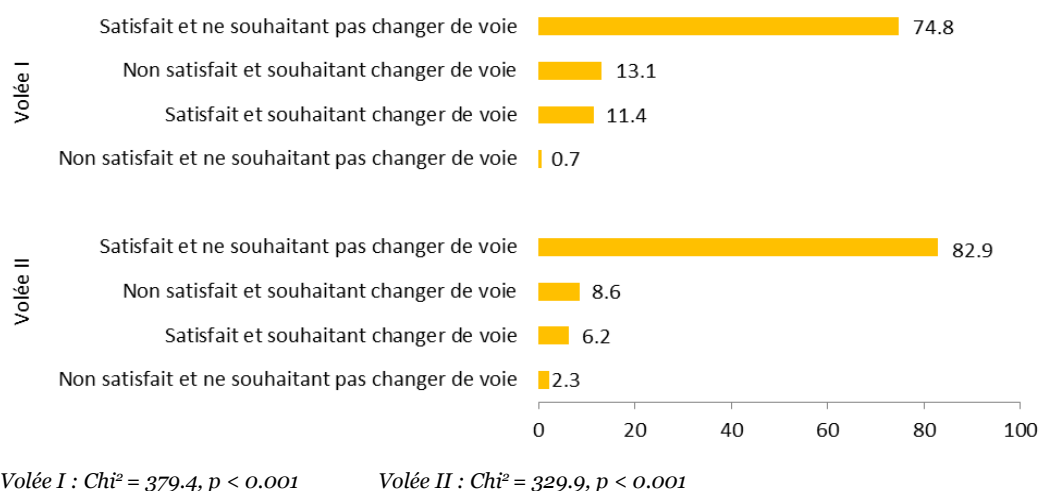
voie. La question a été exprimée de manière négative afin de faciliter l'interprétation des odds ratio.

Les résultats vont dans le même sens que ceux liés à la satisfaction, avec des écarts entre les trois filières encore plus importants. Plus de la moitié de la variance est expliquée (34% aux modèles précédents), essentiellement par le fait de l'appartenance à la filière.

Il est possible d'être satisfait de la voie que l'on fréquente, mais toutefois souhaiter en changer ou, inversement, ne pas être satisfait et ne pas souhaiter en changer, comme le montrent les réponses de la figure 5.5 ci-après.

Dans la volée I, 11.4% des élèves sont satisfaits de leur orientation et souhaiteraient, malgré tout, changer de voie. Pour ces élèves, l'indice de satisfaction est donc à nuancer puisqu'on peut faire l'hypothèse qu'une satisfaction complète ne s'accompagnerait pas d'un désir de changement. La question relative à la satisfaction était posée de manière dichotomique, l'élève devait y répondre par oui ou par non. Peut-être que si une réponse intermédiaire avait été proposée (par exemple « je suis assez satisfait »), elle aurait été préférée par cette catégorie d'élèves. D'autre part, très peu d'élèves sont à la fois insatisfaits de leur orientation et ne souhaiteraient, pourtant pas, changer de voie (0.7%).

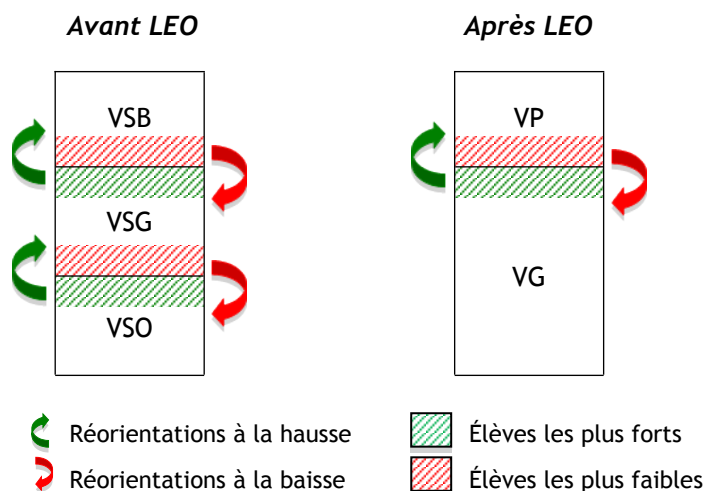
Figure 5.5. Lien entre satisfaction et souhait de changer d'orientation en 9^e année, selon les volées



Pour la volée II, les élèves satisfaits de leur orientation et qui souhaiteraient changer de voie sont moitié moins nombreux que dans la volée I (6.2%). À l'inverse, les élèves insatisfaits de leur orientation et ne souhaitant malgré tout pas changer de voie, sont trois fois plus nombreux que les élèves de la volée I.

On remarque, par conséquent, que par rapport aux élèves de la volée I, ceux de la volée II sont presque aussi nombreux à être insatisfaits, mais beaucoup moins nombreux à souhaiter changer de voie. Une explication possible est que les élèves de l'ancienne VSO pouvaient espérer être réorientés à la hausse en VSG, tandis que cette possibilité n'existe désormais plus pour les élèves de niveau équivalent (les élèves faibles de VG) qui peuvent espérer changer de niveaux mais pas de voie. La figure 5.6 montre comment les possibilités de changements de voies sont moins nombreuses depuis l'introduction de la LEO.

Figure 5.6. Possibilités de changements de voies avant et après l'introduction de la LEO



Dans la volée I, parmi les 68 élèves de VSG qui souhaiteraient changer de voie, tous sont intéressés par la VSB. Aucun n'a répondu qu'il souhaiterait aller en VSO, alors qu'on peut imaginer qu'une voie moins exigeante, par conséquent plus « facile » ait également ses attraits aux yeux de certains. C'est d'ailleurs le cas pour un élève de VSB qui se verrait plus volontiers en VSG. Parmi les élèves de VSO qui souhaiteraient changer de voie, la majorité visent la VSG, toutefois 5% souhaiteraient aller en VSB – ce qui est un objectif difficile à atteindre et qui paraît peu réaliste. On peut se demander si ces désirs de changements se réalisent finalement et dans quelle proportion. Parmi les élèves qui souhaitaient changer de voie en 9^e année, combien ont effectivement changé de voie un an et deux ans plus tard ?

Tableau 5.5. Orientations, après 1 et 2 années, des 68 élèves de 9^eVSG qui souhaitaient aller en VSB

2012-2013	2013-2014	2014-2015
9 ^e VSG (68)	10 ^e VSG (47)	11 ^e VSG (43) 10 ^e VG (4)
	9 ^e VP (16)	10 ^e VP (16)
	privé (4)	11 ^e VSG (1) privé (2) perdu (1)
	perdu (1)	11 ^e VSG (1)

Sans tenir compte des 3 élèves partis en école privée ou perdus de vue en 2014-2015, un quart seulement (24.6%, 16/65) des élèves de VSG sont enclassés dans la voie de leur souhait (VSB) deux années scolaires après avoir répondu au questionnaire. Ils ont tous été réorientés en redoublant. Ces 16 réorientations ont toutes eu lieu quelques mois après la passation du questionnaire, aucune n'a eu lieu une année plus tard, en 2014-2015.

Tableau 5.6. Orientations, après 1 et 2 années, des 129 élèves de 9^eVSO qui souhaitaient aller en VSG

2012-2013	2013-2014	2014-2015
9 ^e VSO (129)	10 ^e VSO (95)	11 ^e VSO (91) 10 ^e VG (1) privé (1) perdus (2)
	9 ^e VG (28)	10 ^e VG (27) perdu (1)
	10 ^e VSG (5)	11 ^e VSG (5)
	perdu (1)	perdu (1)

Sans tenir compte des 5 élèves partis en école privée ou perdus de vue en 2014-2015, 26.6% (33 sur 124) des élèves de VSO sont orientés dans la voie de leur souhait (VSG) deux années scolaires après avoir répondu au questionnaire. La majorité d'entre eux ont dû redoubler pour changer de voie, seuls 5 élèves ont été réorientés à la hausse sans redoublement. Il faut toutefois noter que, compte tenu de l'introduction de la LEO, un redoublement « simple » (c'est-à-dire sans réorientation à la hausse) en VSO, en fin d'année scolaire 2012/13 et suivantes, entraîne automatiquement une orientation en VG puisque la VSO n'existe plus à partir de cette date (cette situation concerne 28 élèves sur 33).

Aucun élève de VSO souhaitant rejoindre la VSB n'a réussi à le faire. Un seul élève, sur les 7 concernés, a été réorienté en VG en redoublant, ce qui confirme que ce souhait de franchir deux ponts était trop ambitieux.

En résumé, les souhaits réalistes (souhaits d'orientation dans une voie attenante à celle fréquentée) ont été réalisés pour un quart des élèves. Même si cela peut paraître décevant comme résultat, c'est un chiffre non négligeable et qui ne doit rien au hasard. En effet, pour comparaison, le taux d'élèves qui ne souhaitaient pas changer de voie et ont, malgré tout, été réorientés est très faible : 1.3% des élèves de VSB, 1.9% des élèves de VSG (réorientation à la hausse), et 5.5% des élèves de VSO.

5.2 RAISONS D'ÊTRE SATISFAIT OU INSATISFAIT DE SON ORIENTATION

Après s'être exprimés sur leur satisfaction ou leur insatisfaction relative à la voie fréquentée, les élèves étaient invités à en formuler les raisons.

Le taux d'élèves ayant répondu à cette question ouverte varie, toutes voies confondues, de 81.1% à 72.7% selon les prises d'informations (tableaux 5.7 et 5.8). Il est plus élevé pour la volée I ; dans cette dernière ce sont les élèves de VSO qui répondent le moins fréquemment. Sur le total des quatre prises d'informations, ce sont 3360 mentions qui sont étudiées.

Tableaux 5.7. et 5.8. Taux de répondants et nombre de raisons fournies concernant la satisfaction ou l'insatisfaction - Volée I et volée II

Volée I	1 ^e passation (9 ^e)				2 ^e passation (10 ^e)			
	VSB	VSG	VSO	Total	VSB	VSG	VSO	Total
Nombre d'élèves	449	265	254	968	443	262	221	926
Élèves ayant répondu	374 (83.3%)	236 (89.5%)	175 (68.9%)	785 (81.1%)	362 (81.7%)	206 (78.6%)	142 (64.3%)	710 (76.7%)
Nombre de mentions	445	287	206	938	419	240	156	815

Volée II	1 ^e passation (9 ^e)			2 ^e passation (10 ^e)		
	VP	VG	Total	VP	VG	Total
Nombre d'élèves	483	474	957	456	444	900
Élèves ayant répondu	347 (71.8%)	349 (73.6%)	696 (72.7%)	362 (79.4%)	333 (75.0%)	695 (77.2%)
Nombre de mentions	437	397	834	405	368	773

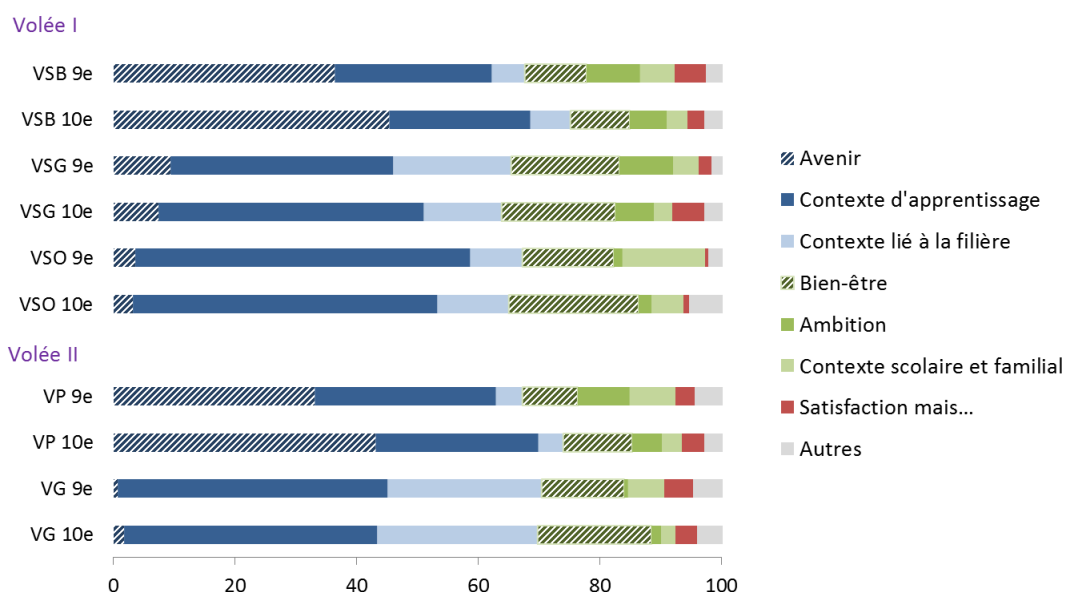
Les réponses données à cette question ouverte « Pourquoi [es-tu, ou non, satisfait d'être dans cette voie] ? » ont été catégorisées en sept grandes dimensions, certaines dimensions comprenant plusieurs sous-thèmes. Chaque sous-thème peut se décliner de manière positive ou négative selon que l'élève a répondu qu'il était satisfait ou insatisfait d'être dans sa voie. Par exemple, le rythme d'apprentissage peut être mentionné comme raison de satisfaction, dans ce cas l'élève précisera que le rythme est « adéquat », « parfait », « à mon niveau ». Au contraire, il peut être cité par un élève insatisfait qui alors le décrira comme « trop rapide » ou à l'inverse « trop lent ». Le tableau 5.9, ci-après, synthétise les dimensions et les sous-thèmes.

Tableau 5.9. Classification en dimensions et sous-thèmes des réponses à la question sur les raisons de la satisfaction ou de l'insatisfaction

Pôle positif, élèves satisfaits	Pôle négatif, élèves insatisfaits
AVENIR DE L'ÉLÈVE	
Avenir prometteur	Avenir compromis
CONTEXTE D'APPRENTISSAGE	
Niveau, rythme, ou quantité de travail adéquat	Niveau, rythme, ou quantité de travail inadéquat
Travail stimulant, motivant, intéressant	Travail insuffisant, ennuyeux, inintéressant
Bons résultats, capacités pour y arriver	Mauvais résultats, pas à la hauteur
Pas trop de travail, de devoirs, de pression	Pas assez de temps libre
Options intéressantes	Manque d'options intéressantes
Contexte didactique favorable	Contexte didactique défavorable
Homogénéité du niveau des élèves	Hétérogénéité du niveau des élèves
CONTEXTE LIÉ À LA FILIÈRE	
Bonne image de la voie fréquentée	Mauvaise image de la voie fréquentée
Bonne image de la population de la voie	Mauvaise image de la population de la voie
Renoncement à une voie supérieure	Résignation de se trouver dans cette voie
VSG, voie intermédiaire	Absence de voie intermédiaire
Réorientation à la hausse	Réorientation à la baisse
Système à niveaux bénéfique	Système à niveaux compliqué
BIEN-ÊTRE	
Sensation d'être bien, à sa place	Sensation de ne pas être bien, à sa place
Plaisir (« Ça me plaît »)	Déplaisir (« Ça ne me plaît pas »)
AMBITION	
Objectif atteint, fréquentation de la voie visée	Objectif manqué, n'est pas dans la voie souhaitée
Fierté, mérite, valeur	Déception, regrets, dévalorisation
CONTEXTE SCOLAIRE ET FAMILIAL	
Parents contents	Parents déçus
Satisfaction vis-à-vis des pairs, de la classe, ou des enseignants	Insatisfaction vis-à-vis des pairs, de la classe, ou des enseignants
AVIS NUANCÉ	
Satisfaction, mais ...	Insatisfaction, bien que ...

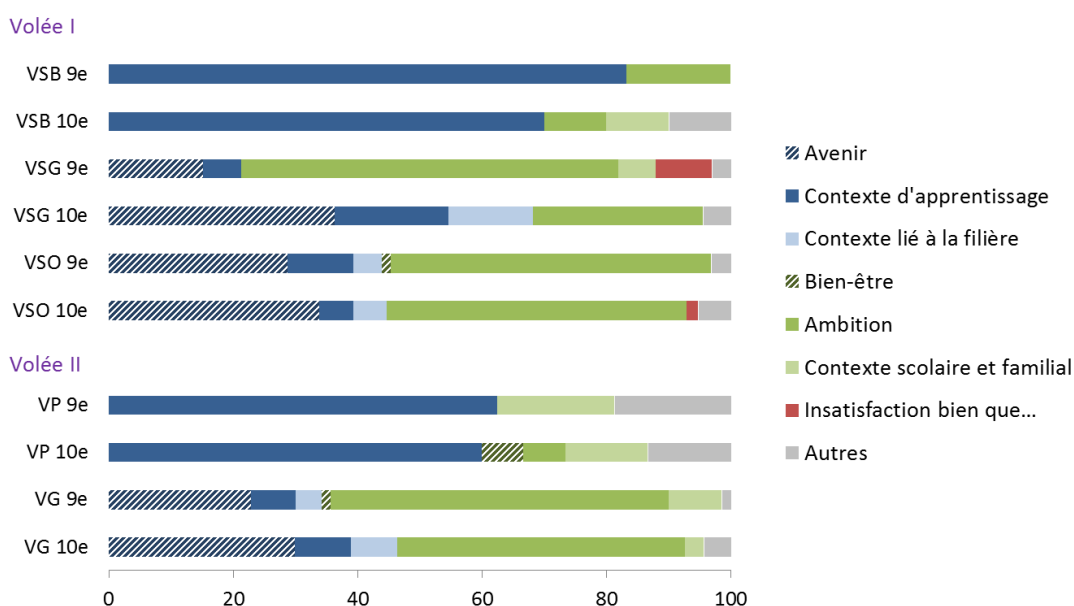
Les figures 5.7 et 5.8 regroupent, pour chaque dimension, les réponses des élèves des deux volées, en 9^e et 10^e années, en fonction de la voie fréquentée.

Figure 5.7. Raisons évoquées par les élèves satisfaits des volées I et II, selon la voie fréquentée et le degré d'enclassement



Nombre de mentions, volée I=1516, volée II=1493

Figure 5.8. Raisons évoquées par les élèves insatisfaits des volées I et II, selon la voie fréquentée et le degré d'enclassement



Nombre de mentions, volée I=193, volée II= 168

5.2.1 RAISONS D'ÊTRE SATISFAIT DES ÉLÈVES DE LA VOLÉE I

Les élèves de VSB évoquent essentiellement un **avenir prometteur** pour justifier leur satisfaction : ils sont 36.4% lors du premier questionnaire à mentionner cette raison, et plus nombreux encore, 45.3% lors du second questionnaire, soit respectivement 6 et 14 fois plus que les VSG et les VSO (figure 5.7). Certains ont des projets à court terme (« Je

pourrai aller au gymnase. »), d'autres voient plus loin (« Plus tard, je pourrai choisir un métier qui me plaît. ») Peu d'entre eux ont déjà une idée précise de leur future formation ou métier (« J'aimerais faire des études de médecine ou d'architecte. »), mais presque tous insistent sur le fait d'avoir le choix, de garder toutes les portes ouvertes afin de faire quelque chose qui leur plaît. Enfin, certains affirment que fréquenter la VSB leur donnera davantage de chances sur le marché du travail.

Cette réponse relative à l'avenir est donnée par un petit nombre d'élèves en VSG et par 5 élèves ou moins en VSO. Le ton est différent, les ambitions plus modestes. Alors que les VSB sont très optimistes et peuvent avoir de grands projets pour eux-mêmes (« Je rêve de faire de grandes études. »), les VSG ont réduit leurs ambitions et sont plus modérés (« C'est une bonne voie pour avoir un assez bon travail. »), tandis que les VSO évoquent plus le côté non-négatif de leur situation que le côté positif (« Ça ne gêne pas pour ce que je veux faire. »)

Les élèves des filières préprofessionnelles³ donnent en priorité des réponses liées au **contexte d'apprentissage** (près de la moitié des réponses). Pour les élèves de pré-gymnasial, cette catégorie représente un quart des réponses. Les jeunes évoquent une voie à leur niveau et un rythme de travail adapté à leurs possibilités. Ainsi, tandis que les VSB apprécient un travail stimulant, motivant, un contenu riche et intéressant, un rythme rapide, les VSG apprécient que le travail ne soit « ni trop facile, ni trop difficile » et les VSO d'avoir plus de temps pour comprendre et apprendre, et de recevoir davantage d'explications. Ces derniers remercient d'ailleurs quelquefois leurs « bons » enseignants qui prennent le temps nécessaire pour « bien s'occuper » d'eux.

Dans une moindre mesure, les jeunes sont satisfaits parce que leurs résultats sont bons, qu'ils « arrivent à suivre » ou qu'ils « s'en sortent bien ». Certains, notamment parmi les élèves de VSB, vivent ces résultats comme un soulagement, après avoir craint d'être en échec dans cette voie (« Je pense que je ne raterai pas mes examens. ») On notera que chez les élèves de préprofessionnel cette réponse sur la capacité à réussir est moitié moins fréquente au second questionnaire. Ce n'est alors plus un sujet de satisfaction ; ils ont oublié ce stress qu'ils ont eu en arrivant dans leur voie. Pour les élèves de VSB, par contre, la pression autour des notes et des résultats scolaires reste présente.

Dans cette catégorie du contexte d'apprentissage, on trouve également quelques réponses liées à l'homogénéité de ces classes d'élèves (« On est tous au même niveau, à la différence de la 5^e et 6^e ») et, plus particulièrement chez les élèves de préprofessionnel, au caractère tranquille de la voie qui ne suppose ni un besoin de « beaucoup travailler », ni « trop de devoirs » et permet, par conséquent, de libérer du temps pour des activités extra-scolaires. Enfin, les élèves de VSB ont parfois parlé de leurs options spécifiques comme raison de leur satisfaction, en les évoquant dans des termes élogieux (« passionnante »).

Les réponses liées à la **filière** ont été plus souvent données par les élèves de VSG (19.3% lors du premier questionnaire et 12.7% lors du second). Certains apprécient que ce soit une voie entre-deux, la voie « du milieu », mais la plupart s'attardent surtout sur le fait qu'ils ont dû renoncer à la VSB (« J'aurais eu des difficultés en VSB ») Les élèves de VSO

3 Par élèves de préprofessionnel, nous faisons référence aux élèves de VSO et VSG pour la volée I et aux élèves de VG pour la volée II.

donnent également ce type de réponses, mais tandis que chez les VSG ce renoncement semble accepté deux années après l'orientation, les VSO continuent à y faire référence. Les réponses des VSB, sur cette dimension, concernent en grande partie la bonne image de leur voie (« C'est la voie nec plus ultra ») et, dans une moindre mesure, celle de la population qui la fréquente (« Les gens sont plus intelligents »). Quelques élèves de VSG ont donné ce type de réponse, mais aucun de VSO. Une dernière sous-catégorie concerne les réorientations à la hausse : les élèves sont satisfaits d'être dans leur voie car ils viennent d'une voie moins exigeante et se sentent davantage à leur place dans celle-ci.

Les réponses relatives au **bien-être** sont nombreuses et en augmentation entre les deux questionnaires chez les élèves de voie préprofessionnelle (18% en moyenne). Des expressions comme « Je me sens bien, à l'aise, à ma place », « Cette voie me correspond » reviennent fréquemment. D'autres disent simplement « Ça me plaît », « C'est bien ». Ces réponses sont moins fréquentes chez les élèves de voie prégyrnasiale (10%), qui paraissent plus stressés.

Sous la dimension « **ambition** », nous avons regroupé les réponses en lien avec l'objectif atteint et celles en lien avec la fierté et le mérite. Environ 7% des élèves de VSB et de VSG ont donné ce type de réponses ; ils ne sont que 4 élèves en VSO. Certains élèves mentionnent que fréquenter cette voie était un véritable but pour eux et qu'ils ont beaucoup travaillé pour y arriver (« Je me suis donné à fond pour y être »). Ce succès leur montre leur valeur et leur redonne confiance en eux (« J'ai pu me prouver que je pouvais y arriver »). Ces réponses sont plus nombreuses au premier questionnaire : ce sont des sentiments forts qui suivent l'orientation et qui s'oublient ensuite, laissant place à d'autres ambitions. Les élèves de VSO, quant à eux, sont plus modestes dans leur discours (« C'est déjà bien d'être en VSO »).

Le **contexte scolaire et familial** fait référence à une satisfaction qui n'est pas en lien direct avec la voie fréquentée. Il s'agit ici d'être content de retrouver des amis, d'avoir une bonne ambiance de classe, des professeurs « chouettes » ou « gentils », qu'on « aime beaucoup ». Ces réponses sont données plus souvent par les élèves de VSO (13.6% au premier questionnaire) pour qui les relations amicales et le contexte rassurant et bienveillant ont beaucoup d'importance. Deux élèves de VSB mentionnent qu'ils sont heureux de faire plaisir à leurs parents qui souhaitaient cette voie pour eux.

Plusieurs élèves, essentiellement issus de VSB et VSG, ont **relativisé leurs réponses** positives par des propos plus nuancés, voire négatifs. Ils sont satisfaits, mais « c'est dur », mais ils auraient pu faire mieux s'ils avaient travaillé, mais ils ont perdu leurs amis, etc.

Enfin, quelques réponses isolées ne rentrent dans aucune catégorie, tandis que d'autres ne sont pas utilisables, comme « Je ne sais pas », elles ne sont par conséquent pas prises en considération.

5.2.2 RAISONS D'ÊTRE SATISFAIT DES ÉLÈVES DE LA VOLÉE II

Les élèves de la volée II ont répondu à la même question concernant les raisons de leur satisfaction ou insatisfaction vis-à-vis de leur voie. Afin d'éviter de répéter certaines conclusions similaires, nous nous attacherons ici à commenter uniquement les différences de résultats par rapport à ceux de la volée I.

Pour les élèves de pré-gymnasial, les changements dans les réponses sont peu importants (figure 5.7). On notera néanmoins que les élèves de la volée II, c'est-à-dire ceux qui expérimentent le système LEO pour la première fois, sont plus nombreux à répondre trouver le travail dans cette voie intéressant, instructif, motivant (10.7% sur l'ensemble des deux questionnaires, contre 6.0% dans la volée I). Cette raison apparaît plus souvent lors du premier questionnaire, et on peut se demander si elle ne relève pas, en partie, de l'image couramment associée à la VP d'un intérêt plus important des cours.

Pour les élèves de préprofessionnel, les différences de réponses sont plus marquées. Par exemple, les avis positifs et confiants concernant la formation et le futur métier ont pratiquement disparu, passant de 6.7% des réponses dans la volée I (VSG et VSO considérés ensemble) à 1.1% dans la volée II. Les élèves de VG ressentent leur avenir comme incertain ; ce n'est pas un sujet de satisfaction. On peut faire l'hypothèse que la mise en place de la LEO a généré un sentiment d'inquiétude : les élèves ne voient pas encore bien sur quoi cette nouvelle filière VG peut déboucher.

La tendance est identique pour les réponses en lien avec l'ambition scolaire qui diminuent fortement et disparaissent presque, passant de 5.9% à 1.1% du total des réponses. Dans la volée I, sur ces deux dimensions, avenir et ambition, c'était essentiellement les élèves de VSG qui s'exprimaient. Ils pouvaient espérer être réorientés à la hausse et, si ce n'était pas le cas, ils obtenaient un certificat dans une voie qui les différenciait des moins bons élèves. Aujourd'hui, les élèves de niveau similaire sont confondus avec les anciens VSO dans une seule et même filière, et on constate que les élèves de VG répondent, sur ces thèmes, comme les anciens élèves de VSO. Un des principaux buts de la LEO étant d'éviter de stigmatiser les élèves de VSO, on aurait pu espérer que le résultat soit inversé, c'est-à-dire que les élèves faibles du nouveau système répondent comme les anciens élèves de VSG.

Parallèlement, les réponses en lien avec la filière prennent davantage d'importance. Elles représentent 14.2% des réponses dans la volée I, et 25.8% dans la volée II (moyenne sur les deux questionnaires considérés ensemble). Si on examine les différents sous-thèmes, on remarque que l'image positive de la voie n'est quasiment plus citée par les élèves de la volée II, tandis que le positionnement par rapport à la voie plus exigeante est cité 3 fois plus souvent, comme dans l'exemple : « La VP serait trop difficile pour moi malheureusement. » Ces messages sonnent comme des renoncements, et la satisfaction affichée semble teintée d'une certaine déception. De leur côté, les élèves de VP se comparent également beaucoup ; ils estiment que leur voie est « plus » intéressante que l'autre, « mieux », « meilleure ». Pour certains, la satisfaction ne provient pas de la voie qu'ils fréquentent, mais plutôt du fait qu'ils ont évité l'autre voie.

Le système à niveaux est peu évoqué (13 fois dans le premier questionnaire, plus que 2 fois dans le second) : « Il y a plusieurs niveaux et c'est mieux quand on a moins de facilité pour certaines choses. »

5.2.3 RAISONS D'ÊTRE INSATISFAIT DES ÉLÈVES DE LA VOLÉE I

Les insatisfactions étant peu nombreuses (193 pour la volée I, contre 1516 mentions de satisfaction), il est préférable d'éviter de mettre en avant les pourcentages. Nous

privilégierons, par conséquent, l'analyse des effectifs bruts, en nous gardant de faire des généralisations.

Les élèves de VSB, lorsqu'ils sont insatisfaits, le sont essentiellement pour des raisons en lien avec l'apprentissage qui exige trop de travail et qui s'avère trop difficile, le niveau étant trop élevé et le rythme trop rapide (figure 5.8). La conséquence de cette situation est que leurs résultats scolaires ne sont pas satisfaisants.

Les VSG, quant à eux, sont déçus de leur orientation ; ils auraient préféré être en VSB. Certains estiment qu'ils ont le potentiel et les capacités pour réussir en VSB. Leurs regrets s'adressent à eux-mêmes (« J'aurais dû plus travailler ») ou au système scolaire (« J'aurais eu le niveau VSB avec mes 14.5 points »). Plusieurs élèves sont découragés par cette orientation qu'ils vivent comme un échec (« J'ai fait beaucoup d'efforts qui n'ont pas porté leur fruit et maintenant je n'ai plus envie d'en faire pour une année qui ne servira peut-être à rien ! ») Les VSO sont également insatisfaits pour ces mêmes raisons liées à un objectif manqué et à une orientation qu'ils ne souhaitaient pas. En parallèle, ils évoquent également leur inquiétude vis-à-vis de leur avenir qu'ils qualifient de bouché, estimant que leurs choix de formation sont dorénavant limités et que leurs chances de trouver un métier sont compromises.

D'autre part, 9.0% des élèves de préprofessionnel pris ensemble, sont insatisfaits de leur orientation pour des raisons qui concernent l'apprentissage. Le rythme de travail leur semble trop lent, le travail trop simple, et ils s'ennuient. Enfin, 5.1% de ces mêmes élèves regrettent la mauvaise image de la voie qu'ils fréquentent. S'ils sont peu nombreux à évoquer cette raison, leurs mots sont forts : « Séparer les forts des faibles c'est humiliant. », « La VSO, c'est la honte. »

5.2.4 RAISONS D'ÊTRE INSATISFAIT DES ÉLÈVES DE LA VOLÉE II

Les insatisfactions des élèves vis-à-vis de leur voie se manifestent sensiblement sur les mêmes éléments dans la volée II que dans la volée I, ce qui ne permet pas de repérer des effets qui pourraient être liés à l'introduction de la LEO (figure 5.8). La seule catégorie de réponses qui connaît des modifications est celle du contexte scolaire ; elle est plus souvent citée dans la volée II – rappelons toutefois que les effectifs que nous étudions sont faibles (168 mentions au total), donc sujets à grandes variations. Toutes filières confondues, les élèves citent plus fréquemment et à parts équivalentes des soucis avec leurs camarades, leur classe, ou leurs enseignants.

On notera que les différences qu'il aurait été intéressant d'étudier, comme celles liées au contexte de la filière ou au bien-être, ne sont finalement pas analysables en raison des petits effectifs concernés. De même, très peu de réponses ont été données à propos des niveaux, que ce soit en termes positifs ou négatifs.

5.3 ÉVOLUTION DE LA SATISFACTION ENTRE LA 9^e ET LA 10^e ANNÉE

Les résultats de cette section concernent uniquement les élèves qui ont rempli les deux questionnaires, soit 744 élèves pour la volée I et 720 pour la volée II.

Pour s'assurer que les éventuelles différences de satisfaction constatées ne sont pas dues à un changement de voie, nous devons vérifier au préalable quelle part d'élèves est concernée par cette situation.

La part d'élèves fréquentant la même voie durant les années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 est très élevée (99.1% pour la volée I, 98.5% pour la volée II). Seuls quelques d'élèves ont été réorientés (6 dans la volée I, 11 dans la volée II) ; leur poids dans les futures analyses sera par conséquent négligeable. Ce résultat n'est évidemment pas représentatif de l'ensemble des réorientations de fin de 9^e année puisque généralement celles-ci, surtout à la hausse, s'accompagnent d'un redoublement. Or, un élève qui aurait redoublé en fin de 9^e n'aurait pas rempli le second questionnaire.

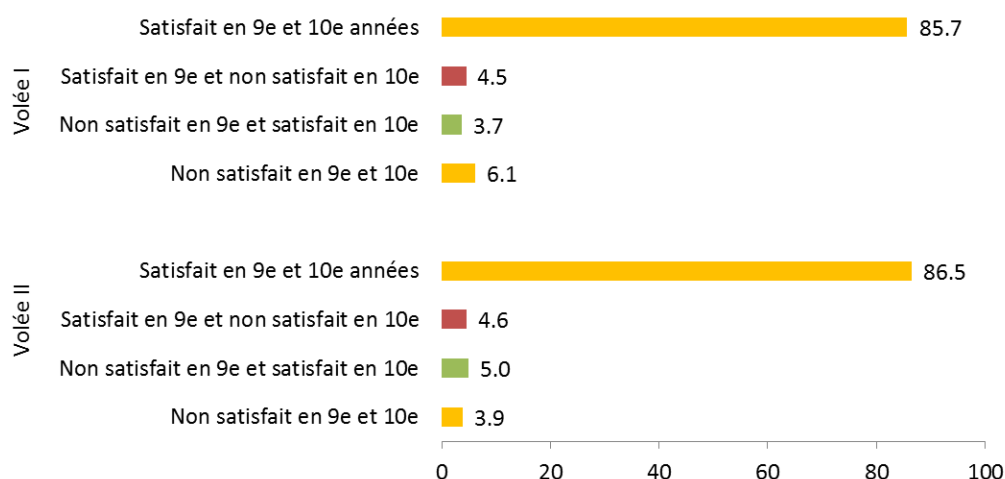
5.3.1 ÉVOLUTION DE LA SATISFACTION DES ÉLÈVES : ANALYSE DESCRIPTIVE

Puisque les élèves ont rempli à deux reprises le même questionnaire, nous sommes en mesure d'étudier les différences de satisfaction constatées entre la 9^e et la 10^e année. Dans un premier temps, nous nous limiterons à une analyse descriptive (figures 5.9 à 5.14), avant d'étudier ces différences sous un angle multivarié (chapitre 5.3.4).

La figure 5.9 montre que la majorité des élèves ne changent pas d'opinion par rapport à leur satisfaction de fréquenter leur voie, entre la fin de la 9^e année et la fin de la 10^e année (le coefficient de corrélation de Spearman est de 0.74 pour la volée I et de 0.62 pour la volée II). Pour la volée I, 8.2% des élèves changent d'avis ; ils sont 9.6% dans la volée II. Dans quelle direction se fait ce changement ?

Pour 4.5% des élèves environ dans chacune des deux volées, la satisfaction s'est détériorée : ils s'estimaient satisfaits lorsqu'ils ont rempli le premier questionnaire en 9^e année, ils ne le sont plus une année plus tard, en 10^e.

Figure 5.9. Évolution globale de la satisfaction entre la 9^e et la 10^e année



Chi² de McNemar non significatif pour chacune des 2 volées.

À l'inverse, il y a eu amélioration de la satisfaction chez 3.7% des élèves de la volée I et chez 5.0% des élèves de la volée II. Nous nous attacherons plus loin (point 5.4.3) à cette comparaison inter-volées. Ce qui nous intéresse ici c'est de savoir si les élèves sont

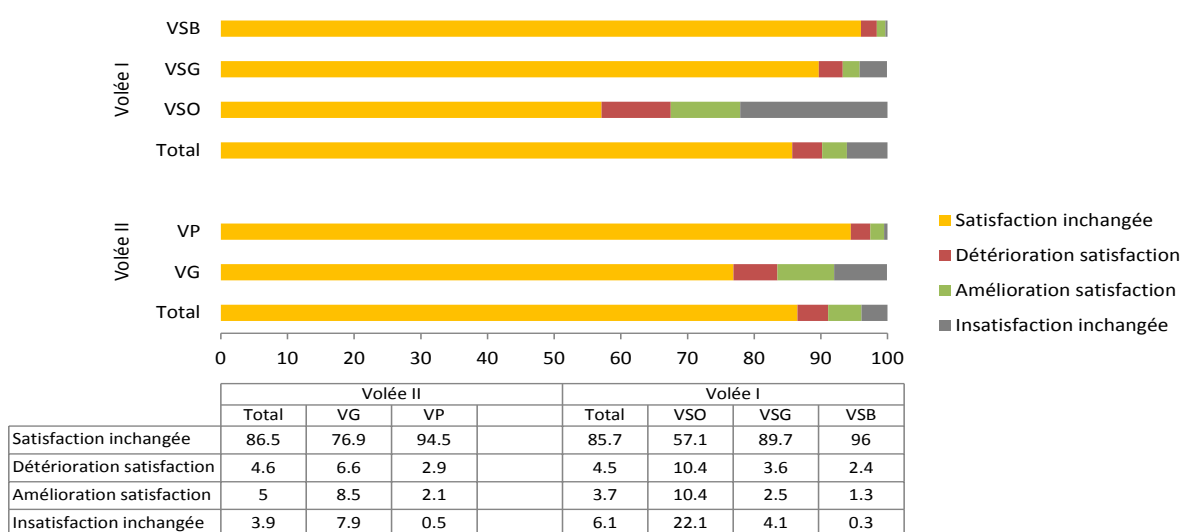
davantage ou, au contraire, moins satisfaits de leur orientation après l'avoir expérimentée une année de plus. La réponse est la même pour les deux volées : il n'y a ni amélioration, ni péjoration de la satisfaction des élèves entre la 9^e et la 10^e année (le test de McNemar, test de fréquence qui permet de contrôler l'évolution entre deux états avant/après, fait apparaître un chi-carré non significatif pour chacune des deux volées).

Si l'évolution de la satisfaction ne montre pas de différence au niveau global, qu'en est-il à l'intérieur des différentes voies ?

Dans la volée I, les élèves les plus nombreux à changer d'opinion par rapport à leur satisfaction sont ceux de VSO : 20.8% changent d'opinion entre la 9^e et la 10^e année (figure 5.10). Les élèves des autres filières sont constants dans leur avis, seulement 6.1% des élèves de VSG et 3.7% des élèves de VSB le modifient.

Ces derniers sont plus nombreux à passer d'une satisfaction à une insatisfaction que l'inverse ; les chiffres sont toutefois trop petits pour pouvoir en tirer une quelconque conclusion, et les différences sont non significatives. Les élèves de VSO changent d'opinion dans un sens ou dans un autre, à parts égales. Notre hypothèse de départ, avançant que les changements de satisfaction concernent plus souvent les élèves de VSO dans le sens d'une amélioration de la satisfaction à cause d'un meilleur accord avec le système n'est donc pas confirmée.

Figure 5.10. Évolution de la satisfaction entre la 9^e et la 10^e année, en fonction de la voie



χ^2 de McNemar (intra-voie) non significatif, quelle que soit la voie.

Volée I : $\chi^2 = 174.6, p < 0.001$

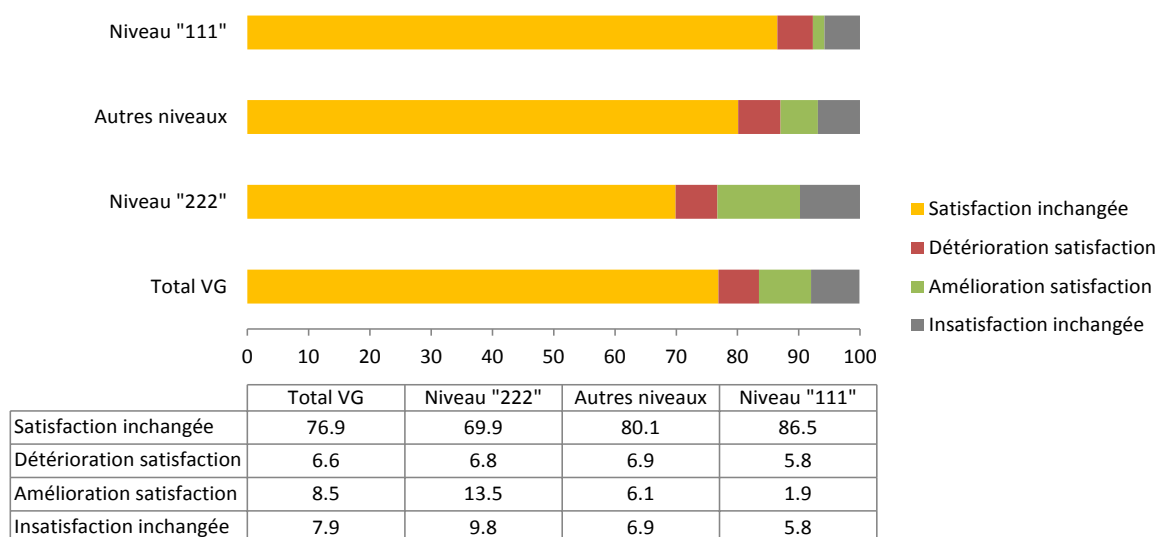
Volée II : $\chi^2 = 50.1, p < 0.001$

Dans la volée II, les élèves les plus nombreux à changer d'opinion par rapport à leur satisfaction sont ceux de VG (15.1% contre 5.0% chez les VP). Ils sont plus nombreux à voir leur satisfaction s'améliorer que l'inverse, tandis que les élèves de VP sont un peu plus nombreux à voir leur satisfaction se péjorer que l'inverse. Ces différences observables ne sont cependant pas significatives. Ici, notre hypothèse arguant que les élèves de voie préprofessionnelle changent plus souvent d'avis que ceux de voie pré-gymnasiale, et principalement dans le sens d'une satisfaction améliorée n'est qu'en partie vérifiée.

Que se passe-t-il pour les élèves de VG de la volée II, selon les niveaux fréquentés ?

Comme dans le chapitre précédent, l'analyse par niveaux fait apparaître des résultats que l'analyse globale ne montre pas. Ainsi, nous pouvons constater à partir de la figure 5.11 que, si les élèves de niveaux mixtes changent d'avis dans un sens ou un autre dans la même proportion (6% environ), il n'en est pas de même pour le reste des élèves de voie générale. En effet, les élèves les plus faibles (niveau 111) sont plus nombreux à voir leur satisfaction se détériorer plutôt que s'améliorer – ce résultat est à relativiser à cause de petits chiffres absolus. À l'inverse, les élèves orientés en niveau 2, niveau dit « supérieur », en français, mathématiques et/ou allemand, sont deux fois plus nombreux à se trouver davantage satisfaits après une année d'expérimentation de leur voie (13.5%) que moins satisfaits (6.8%). On notera également que les élèves du niveau 222 sont presque trois fois plus nombreux à changer d'avis, dans un sens ou dans un autre, que ceux de niveau 111. Quelles sont les raisons évoquées par les élèves ?

Figure 5.11. Évolution de la satisfaction entre la 9^e et la 10^e année, en fonction du niveau (élèves de VG, volée II)



χ^2 de McNemar (intra-niveau) non significatif quel que soit le niveau.

$\chi^2 = 10.1$, non significatif.

Les réponses à la question « pourquoi » nous apprend que pour les élèves de niveau « 111 », la détérioration de la satisfaction vient de la déception liée aux changements de niveau espérés (dans une ou plusieurs disciplines) et qui n'ont finalement pas eu lieu. Pour les élèves de niveau 222, c'est la remise en question de l'acceptation de l'orientation en VG plutôt qu'en VP qui est source de problème. En effet, la satisfaction de départ ne reflète pas une opinion positive vis-à-vis de la voie générale, mais une acceptation de la décision d'orientation et une renonciation assumée vis-à-vis de l'espoir qui avait pu être le leur d'être enclassé en voie pré-gymnasiale. Une année plus tard, la frustration d'avoir « raté » la VP prend le dessus et se cristallise autour de cette orientation « injuste ». A contrario, l'amélioration de la satisfaction chez les élèves de niveau 222 tient à

l'acceptation de la situation, et c'est ainsi qu'un discours comme « je voulais être en VP » se transforme, une année plus tard, en « je préfère réussir en VG que rater en VP ».

5.3.2 RAISONS DE CHANGER D'OPINION SELON LA SATISFACTION

Concernant l'amélioration de la satisfaction, plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Pour la volée I, l'insatisfaction des élèves de VSO concernait la mauvaise image de cette voie et a finalement laissé place à un certain bien-être lié au bon encadrement assuré dans cette voie. Pour la volée II, les changements introduits par la LEO ont pu effrayer certains élèves – notamment les élèves qui auraient été en VSG dans l'ancien système – que la fréquentation effective de la voie a finalement rassuré. Pour vérifier l'exactitude de ces hypothèses, nous allons regarder qui sont ces élèves qui ont changé d'avis, et analyser leurs réponses à la question ouverte posée dans le questionnaire « pourquoi es-tu satisfait/insatisfait d'être dans cette voie ? »

62 élèves insatisfaits en 9^e année changent d'opinion, et deviennent satisfaits en 10^e année

Une grande partie des situations améliorées ont un lien avec le niveau scolaire adéquat. Des élèves au départ déçus de leur orientation, qui auraient préférés être dans la voie supérieure et sont parfois convaincus qu'ils auraient « pu faire mieux » et que leur avenir est maintenant compromis, sont, une année plus tard, satisfaits de cette orientation qui leur permet de travailler à un rythme qui leur convient et les place dans une situation de réussite avec de très bons résultats scolaires – ce qui, on peut l'imaginer pour les élèves faibles, n'a pas forcément été le cas les années précédentes. Notre première hypothèse – la mauvaise image de la VSO qui s'estompe au profit de la plus-value apportée – est donc confirmée. La seconde, par contre, ne l'est pas. En effet, rares sont les élèves à avoir évoqué des raisons spécifiquement en lien avec le nouveau dispositif. Un seul élève a mentionné trouver le système à niveaux de la VG compliqué pour finalement, une année plus tard, estimer que le niveau qu'il fréquente lui correspond parfaitement. Certains élèves de pré-gymnasial, qui étaient insatisfaits en raison d'un rythme qui leur paraissait difficile à suivre, se réjouissent en 10^e année des perspectives professionnelles qui s'offrent à eux.

65 élèves satisfaits en 9^e année changent d'opinion, et deviennent insatisfaits en 10^e année

Les raisons évoquées dans ces situations de péjoration de la satisfaction sont à peu près inverses à celles évoquées plus haut. En effet, en 9^e année, l'élève apprécie son orientation parce qu'elle semble correspondre parfaitement à son niveau, à son rythme de travail. Puis les choses évoluent et, une année plus tard, l'élève constate avec insatisfaction que cette voie est trop difficile pour lui, exige trop de travail et qu'il en résulte des mauvais résultats ou, au contraire, que le rythme est trop lent et qu'il lui semble avoir les capacités pour réussir sa scolarité dans la voie supérieure.

Un second cas de figure concerne les élèves de préprofessionnel qui, en 9^e, appréciaient de pouvoir profiter d'un rythme tranquille, qui n'exigeait pas trop d'effort et qui, une année plus tard, s'inquiètent de leur avenir et de la possible difficulté de trouver un apprentissage ou un emploi lorsqu'ils auront terminé leur scolarité obligatoire.

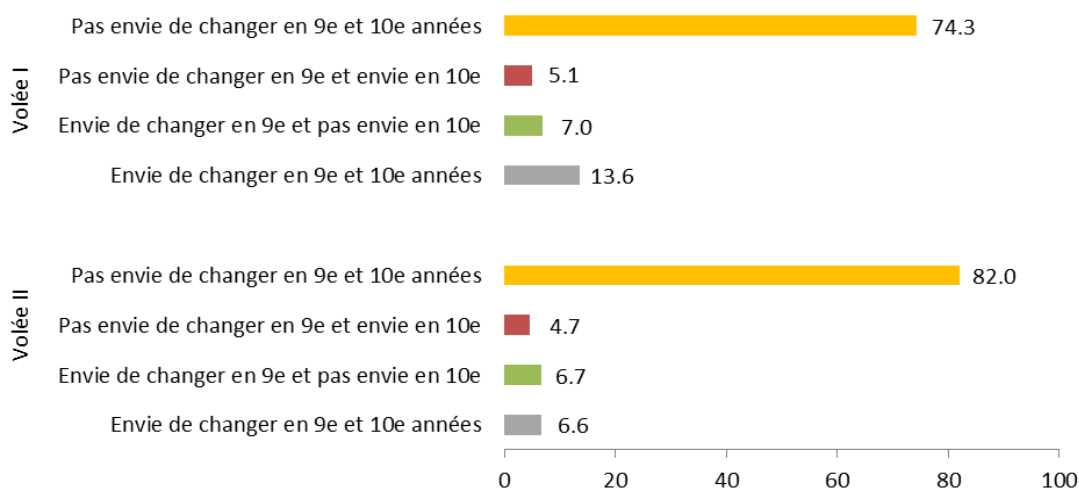
Enfin, certains élèves, fiers d'avoir réussi à intégrer la voie pré-gymnasiale déchantent l'année suivante, en constatant que le niveau demandé est « trop dur » et exige « trop de travail ».

5.3.3 ÉVOLUTION DE L'ENVIE DE CHANGER DE VOIE : ANALYSE DESCRIPTIVE

De la même manière que nous l'avons fait pour la satisfaction, nous allons analyser les réponses à la question concernant l'envie de changer de voie, d'abord de façon globale pour chacune des deux volées, puis en fonction des voies et des niveaux.

La figure 5.12 met en évidence que, dans la volée I, 12.1% des élèves modifient leur opinion par rapport à leur souhait de changer de voie ; ils sont un peu moins, 11.4%, dans la volée II. Ces chiffres sont légèrement plus élevés que ceux concernant le changement relatif à la satisfaction.

Figure 5.12. Évolution globale de l'envie de changer de voie entre la 9^e et la 10^e année



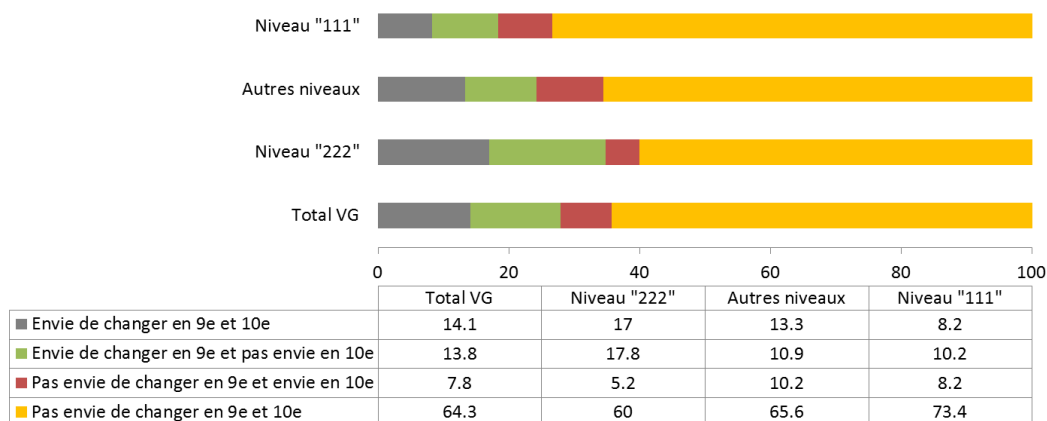
Chi² de McNemar non significatif pour les 2 volées.

Cette évolution va plus souvent dans le sens d'une diminution de l'envie de changer de voie. On peut y voir une acceptation de la situation ou une amélioration du sentiment de bien-être dans la voie. Toutefois, on peut également faire l'hypothèse qu'une partie des élèves (les élèves faibles de VG qui, auparavant auraient été en VSO) ont réalisé que, même s'ils le souhaitaient, cette réorientation à la hausse n'était guère envisageable pour eux.

La figure 5.13 fait apparaître que les élèves de classes pré-gymnasiales ne changent pratiquement pas d'opinion : ils souhaitent rester dans leur voie, y compris en fin de 10^e, et même si le niveau leur paraît parfois trop exigeant.

Figure 5.13. Évolution de l'envie de changer de voie entre la 9^e et la 10^e année, en fonction de la voieVolée I : $\chi^2 = 296.4$, $p < 0.001$ χ^2 de McNemar (intra-voie) non sign. en VSB et VSG, sign. en VSO ($p < 0.05$).Volée II : $\chi^2 = 125.7$, $p < 0.001$ χ^2 de McNemar (intra-voie) non sign. pour la VP, sign. pour la VG ($p < 0.05$).

À l'inverse, les élèves de voie préprofessionnelle changent d'avis sur cette question. Dans la volée I, les élèves de VSG le font à parts égales dans un sens ou dans un autre, de telle sorte qu'ils sont la même proportion à avoir envie de changer (ou non) de voie en 10^e qu'en 9^e.

Figure 5.14. Évolution de l'envie de changer de voie entre la 9^e et la 10^e année, en fonction du niveau (élèves de VG, volée II) χ^2 de McNemar (intra-niveau) non sign. pour le niveau 111 et les autres niveaux, sign. pour le niveau 222 ($p < 0.01$). $\chi^2 = 7.5$, non significatif.

Les changements d'opinion significatifs concernent les VSO dans la volée I et les VG dans la volée II. Les premiers sont 19% à dire avoir envie de changer de voie en 9^e et à modifier leur opinion en 10^e ; cette proportion est de 14% chez les VG. Pour ces élèves, la fréquentation de la voie a pu faire naître un certain soulagement, une satisfaction qui n'était pas présente la première année et qui apparaît en se confrontant aux apports peut-être méconnus pour eux de ces voies moins valorisées.

Comme mentionné au chapitre 5.1 (figure 5.4), les élèves de niveau 222 sont significativement plus nombreux que les autres à souhaiter changer de voie en 9^e année ; la figure 5.14 nous apprend qu'ils sont également les plus nombreux à changer d'opinion à cet égard. L'envie d'intégrer une autre voie disparaît en 10^e chez 18% d'entre eux, tandis qu'elle apparaît chez 5% seulement. On peut, là encore, faire l'hypothèse que cette évolution est à mettre sur le compte d'une amélioration du bien-être et d'une acceptation de la situation.

Il est, par contre, difficile de savoir pour les autres élèves (ceux du niveau « 111 » et des « autres » niveaux) si leur absence de revendication concernant un changement de voie, nouvellement apparue en 10^e année, ne procède pas simplement d'une prise de conscience de l'impossibilité de réaliser ce projet.

5.3.4 ÉVOLUTION DE LA SATISFACTION ET DE L'ENVIE DE CHANGER DE VOIE : ANALYSES MULTIVARIÉES

Après avoir pris connaissance des résultats d'un point de vue descriptif, nous allons voir si des facteurs explicatifs peuvent intervenir et modifier la lecture des précédentes analyses. Les modèles 1 et 2 présentés dans le tableau 5.10 apportent deux informations importantes. D'une part, ils indiquent qu'en 9^e, à caractéristiques individuelles, compétences de départ et filières équivalentes, les élèves insatisfaits sont 7 fois plus nombreux à changer d'opinion par rapport à leur satisfaction que les élèves satisfaits. Il y a donc, pour la volée I et de manière générale, significativement plus souvent une amélioration de la satisfaction chez les élèves, entre la 9^e et la 10^e année. D'autre part, à satisfaction de départ égale, les élèves de VSO sont 2 fois plus nombreux que les autres à changer d'opinion – dans un sens ou dans un autre.

Tableau 5.10. Modèles logistiques analysant la probabilité d'évolution de la satisfaction relative à la voie d'enclassement, entre la 9^e et la 10^e année (volée I)

		Modèle 1		Modèle 2	
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	-0.30	0.74	-0.31	0.73
Allophone	Francophone	0.45	1.58	0.46	1.58
Satisfait	Insatisfait	1.94 ***	6.99	1.97 ***	7.14
ECR 8 ^e français		0.08	1.09	0.05	1.06
ECR 8 ^e mathématiques		-0.14	0.87	-0.16	0.85
VSG	VSB	-0.37	0.69		
VSG	VSO	0.80 *	2.22		
VSB	VSG			0.21	1.23
VSB	VSO			1.01 *	2.76
Constante		0.53 **	4.98	-3.43 ***	0.03
R ² de Nagelkerke		0.22		0.22	
Nombre d'observations		727			

* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Les résultats concernant l'envie de changer de voie vont dans le même sens que ceux relatifs à la satisfaction (tableau 5.11). À caractéristiques égales, les élèves qui souhaitent changer de voie en 9^e sont 3 fois plus nombreux à modifier leur opinion en la matière (c'est-à-dire à ne plus souhaiter changer de voie en 10^e) que les autres élèves.

À opinion de départ équivalente, les élèves des voies préprofessionnelles sont plus nombreux à changer d'avis que les élèves de prégymsial.

Tableau 5.11. Modèles logistiques analysant la probabilité d'évolution de l'envie de changer de voie, entre la 9^e et la 10^e année (volée I)

		Modèle 1		Modèle 2	
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	0.11	1.11	0.09	1.10
Allophone	Francophone	-0.08	0.93	-0.07	0.93
Pas envie de changer	Envie de changer	1.11 ***	3.02	1.15 ***	3.15
ECR 8 ^e français		-0.19	0.83	-0.22	0.80
ECR 8 ^e mathématiques		-0.18	0.84	-0.20	0.82
VSG	VSB	-1.81 ***	0.16		
VSG	VSO	-0.23	0.79		
VSB	VSG			1.60 ***	4.98
VSB	VSO			1.33 **	3.78
Constante		-1.83 ***	0.04	-3.43 ***	0.03
R ² de Nagelkerke		0.26		0.26	
Nombre d'observations		720			

* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

5.3.5 SYNTHÈSE

L'évolution du taux d'élèves satisfaits après une année est, à quelques exceptions près, tout à fait stable. Ce constat de stabilité est intéressant à plusieurs égards. Premièrement, c'est un indice de la fiabilité de la mesure de la satisfaction. Deuxièmement, il montre que malgré tous les événements qui ont pu survenir durant l'année scolaire de l'élève (évaluations, etc.) entre la 9^e et la 10^e, il y a peu d'influence sur la satisfaction. L'hypothèse qu'après une année, au moment où les élèves connaissent mieux le système, les effets d'acceptation de la situation ou, au contraire, d'exacerbation de la frustration entraînent passablement de variations d'opinion entre la 9^e et la 10^e année n'est donc pas vérifiée. La situation repose peut-être davantage sur les caractéristiques intrinsèques des individus – leur propension à voir plutôt le côté positif ou plutôt le côté négatif des choses. Lorsqu'évolution il y a, elle se fait significativement plus souvent dans le sens d'une amélioration.

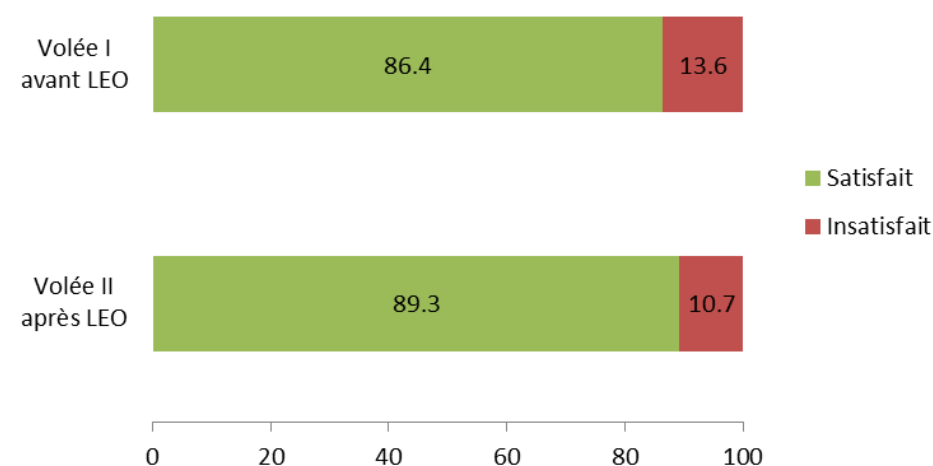
5.4 IMPACT DU CHANGEMENT DE DISPOSITIF SUR LA SATISFACTION DES ÉLÈVES

Nous avons précédemment analysé les résultats qui concernent la satisfaction des élèves vis-à-vis de leur voie ainsi que leur souhait ou non d'en changer, d'abord pour tous les élèves, puis selon les voies et les niveaux, et enfin en terme d'évolution entre la 9^e et la 10^e année. Dans ce chapitre, nous allons nous attacher aux éventuelles différences qui pourraient exister entre les deux volées d'élèves – la volée I, dernière volée avant la mise en place de la LEO, et la volée II, première volée sous la LEO. La question principale qui nous intéresse est de savoir si la nouvelle organisation du secondaire I en deux voies et niveaux impacte la satisfaction des élèves de manière positive, et notamment celle des élèves de préprofessionnel, plus particulièrement visés par la réforme du secondaire I. Nous travaillerons, dans cette partie, sur l'ensemble des deux volées, soit un effectif de près de 1700 élèves.

5.4.1 SATISFACTION GLOBALE ET ENVIE DE CHANGER DE VOIE, SELON LES VOLÉES

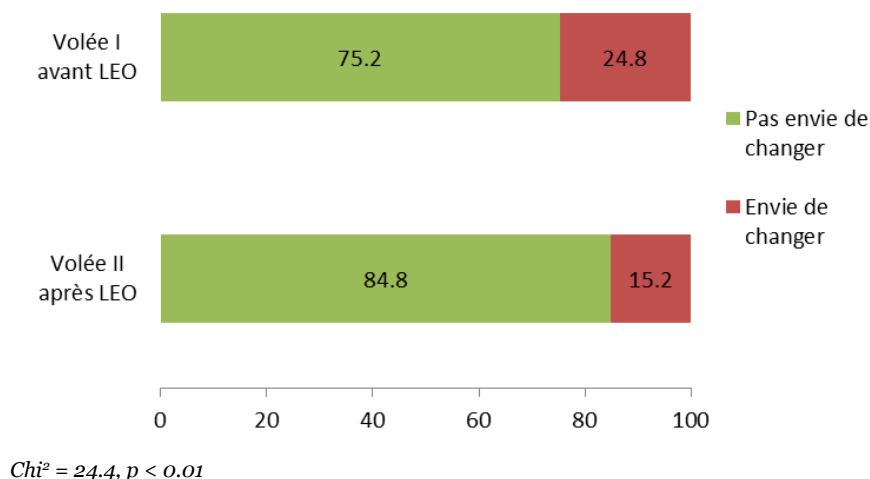
Les chiffres présentés dans les figures 5.15 et 5.16 ont été évoqués à plusieurs reprises dans les chapitres précédents, mais pas encore présentés de manière comparative. Une première analyse univariée, concernant la satisfaction, ne fait pas apparaître de différences significatives entre les réponses des élèves des deux volées : les élèves de la première volée après mise en œuvre de la LEO ne sont pas plus nombreux à être satisfaits de leur voie (89.3%, contre 86.4% des élèves de la dernière volée avant la LEO). Par contre, ils sont significativement moins nombreux à souhaiter en changer depuis le nouveau dispositif (15.2% contre 24.8%, figure 5.16).

Figure 5.15. Satisfaction selon les volées



$\chi^2 = 3.7$, n.s.

Figure 5.16. Envie de changer de voie selon les volées



Cette différence observée persiste-t-elle lorsque l'on raisonne à caractéristiques individuelles, à filières, et à niveaux de départ équivalents ? Il se peut, en effet, qu'elle ne soit pas uniquement à mettre en lien avec l'organisation du système, mais avec d'autres facteurs.

Les analyses multivariées présentées dans le tableau 5.12 montrent que la variable qui influence le plus les réponses des élèves est celle de la filière.

Tableau 5.12. Modèles logistiques analysant la probabilité d'être satisfait de sa voie d'enclassement (modèle 1), ou de ne pas avoir envie de changer de voie (modèle 2), en 9^e année

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1		Modèle 2	
		Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	0.28 *	1.32	0.03	1.03
Allophone	Francophone	0.46 ***	1.58	0.48 ***	1.61
ECR 8 ^e français		-0.16	0.85	0.01	1.02
ECR 8 ^e mathématiques		-0.04	0.96	0.02	1.02
Voie préprofessionnelle	Voie pré-gymnasiale	2.61 ***	13.63	4.07 ***	58.31
Avant LEO (volée I)	Depuis LEO (volée II)	0.15	1.16	0.59 ***	1.80
Constante		0.67 ***	1.95	-0.14	0.87
R ² de Nagelkerke		0.20		0.40	
Nombre d'observations		1680		1671	

* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Les élèves issus de la filière pré-gymnasiale (VSB pour la volée I et VP pour la volée II) sont significativement plus susceptibles d'être satisfaits que les élèves fréquentant une filière préprofessionnelle. Ce résultat ayant été développé dans le chapitre 5.1, nous n'y reviendrons pas ici. Si l'on s'attache spécifiquement à l'effet volée, on constate qu'il n'est

pas significatif en ce qui concerne la satisfaction. On ne peut, par conséquent, pas conclure à une différence de satisfaction entre les deux volées. Par contre, l'effet volée est présent sur la seconde question, en effet les élèves de la volée après la LEO ont 1.8 fois plus de chance de ne pas avoir envie de changer de voie que les élèves de la volée avant la LEO.

Ces résultats peu tranchés ne permettent pas de conclure à une amélioration de la satisfaction après la mise en œuvre de la LEO, d'une part parce que les deux modèles n'aboutissent pas à la même conclusion et, d'autre part, parce que l'hypothèse d'une réponse, par nécessité plutôt que par choix, à la question concernant l'envie de changer de voie demeure (voir figure 5.6 et commentaires y relatifs).

Pour pallier cette difficulté, nous allons regrouper les deux questions pour ne former plus qu'une seule variable, et scinder les élèves en deux catégories : les élèves satisfaits et qui ne souhaitent pas changer de voie d'une part (que nous nommerons les élèves « entièrement satisfaits », notamment en comparaison de ceux qui sont satisfaits mais souhaitent malgré tout changer de voie ou à ceux qui ne souhaitent pas changer mais se disent insatisfaits), et tous les autres élèves de l'autre part. Les résultats s'en trouvent-ils modifiés ?

Tableau 5.13. Modèle logistique analysant la probabilité d'être satisfait et de ne pas avoir envie de changer de voie, en 9^e année

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	0.15	1.16
Allophone	Francophone	0.51 ***	1.66
ECR 8 ^e français		-0.18	0.98
ECR 8 ^e mathématiques		0.05	1.05
Voie préprofessionnelle	Voie prégyrnasiale	3.00 ***	20.00
Avant LEO (volée I)	Depuis LEO (volée II)	0.45 ***	1.57
Constante		-0.17	0.84
R ² de Nagelkerke		0.34	
Nombre d'observations		1654	

* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Dans cette nouvelle configuration, à filière égale, les élèves sous le système LEO sont plus souvent « entièrement satisfaits » que les élèves du système précédent (tableau 5.13). La différence inter-volée n'est pas très importante – bien moins que celle attribuable aux filières –, mais elle existe et est significative. Nous pouvons, par conséquent, conclure à un effet bénéfique de la nouvelle organisation du secondaire I sur la satisfaction globale des élèves.

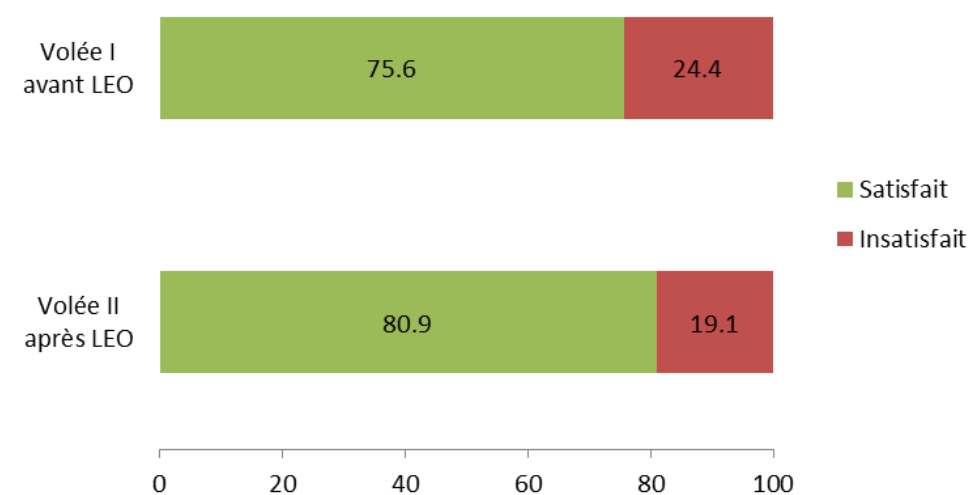
5.4.2 SATISFACTION ET ENVIE DE CHANGER DE VOIE, SELON LES VOLÉES, POUR LES ÉLÈVES DE FILIÈRE(S) PRÉPROFESSIONNELLE(S)

La réorganisation du secondaire I en deux filières avait comme objectif prioritaire, en faisant disparaître la VSO, d'empêcher la stigmatisation dont étaient victimes les élèves de cette voie. Nous pouvons faire l'hypothèse que si cet objectif est atteint, la satisfaction des élèves visés en sera améliorée.

Nous nous attacherons dans un premier temps à comparer la satisfaction entre les deux volées pour tous les élèves de voie préprofessionnelle (VSO et VSG pour la volée I et VG pour la volée II) puis, dans un deuxième temps, pour les élèves de niveaux équivalents.

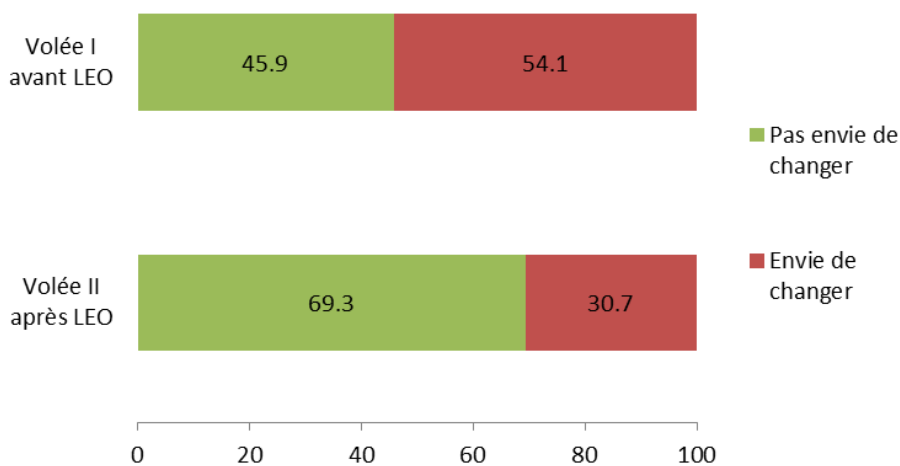
L'analyse descriptive met en avant une absence de différence au niveau de la satisfaction, et une différence importante et significative au niveau de l'envie de changer de voie (23.4 points d'écart), en faveur de la volée II. Il semblerait, d'après ces premiers résultats, que les élèves des filières préprofessionnelles soient touchés par une amélioration de leur situation engendrée par la mise en place de la LEO.

Figure 5.17. Satisfaction des élèves de filière(s) préprofessionnelle(s), selon les volées



$\chi^2 = 3.7, n.s.$

Figure 5.18. Envie de changer de voie des élèves de filière(s) préprofessionnelle(s), selon les volées



$\chi^2 = 20.8, p < 0.01.$

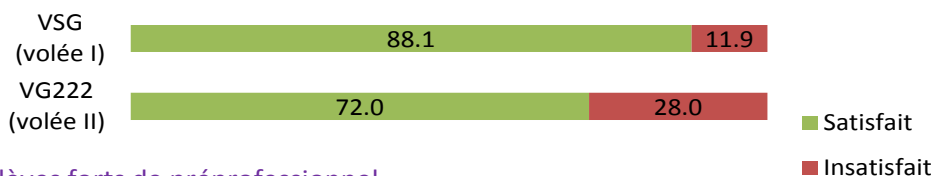
Ces résultats se confirment-ils lorsque l'on raisonne « toutes choses égales par ailleurs » ?

Les résultats des modèles logistiques analysant la probabilité pour les élèves orientés en filière préprofessionnelle d'être satisfaits de leur voie, ou de ne pas avoir envie de changer de voie, ou encore d'être satisfaits et de ne pas avoir envie de changer de voie, en 9^e année, vont dans le même sens que les résultats de l'ensemble des élèves, à savoir qu'il semble y avoir un effet positif de la LEO sur le fait d'être « entièrement satisfait ». Toutefois, la valeur du coefficient de détermination de Nagelkerke est très faible ($R^2=0.06$), ce qui signifie que les modèles n'expliquent par conséquent que peu de variance – raison pour laquelle les tableaux correspondants ne sont pas présentés. Ce résultat confirme que la voie fréquentée est un facteur beaucoup plus discriminant que le système d'organisation du secondaire I.

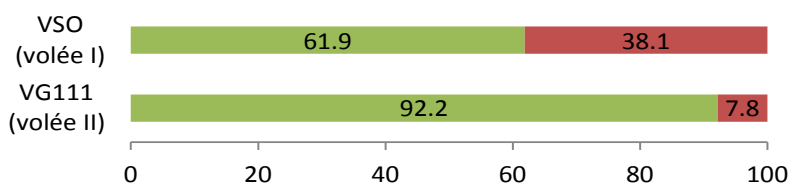
Pour aller plus loin dans le détail de l'analyse, on peut se demander si, en termes de satisfaction par rapport à leur enclassement, les réponses des élèves de la volée II fréquentant le niveau dit 111 sont proches de celles des élèves de l'ancienne VSO. Même si ces deux catégories ne sont pas tout à fait équivalentes, elles peuvent être mises en comparaison puisqu'elles concernent toutes les deux les élèves les plus faibles de préprofessionnel.

Figure 5.19. Satisfaction des élèves forts de filière(s) préprofessionnelle(s) et des élèves faibles de filière(s) préprofessionnelle(s), selon les volées

Elèves faibles de préprofessionnel



Elèves forts de préprofessionnel



Parallèlement, les réponses des élèves du niveau dit 222 ressemblent-elles à celles des élèves de l'ancienne VSG ?

La comparaison des résultats montrés dans la figure 5.19 fait apparaître des différences significatives dans la satisfaction entre les deux volées ($\chi^2=16.8$, $p < 0.01$ pour les élèves forts, $\chi^2=25.2$, $p < 0.01$ pour les élèves faibles). Comme voulu par le nouveau dispositif, les élèves fréquentant le niveau 111 sont nettement plus satisfaits que les élèves de VSO (92.2% contre 61.9 %). Toutefois, une autre conséquence est aussi que les élèves du niveau 222 sont, eux, beaucoup moins satisfaits que les anciens VSG (72.0% contre 88.1%). On peut avancer que le nouveau système a fait des gagnants et des perdants en termes de satisfaction.

Le tableau 5.14, qui présente une analyse multivariée, confirme cette conclusion, puisque les résultats restent significatifs lorsque l'on raisonne « toutes choses égales par ailleurs ». Les élèves faibles de la filière préprofessionnelle de la volée LEO ont presque 5 fois plus de chance d'être satisfaits de leur orientation que les élèves faibles de voie préprofessionnelle de la volée précédant la mise en place de la LEO (modèle 2). Pour les élèves forts de préprofessionnel, la satisfaction était, par contre, plus importante, dans l'ancien système (trois fois plus importante)⁴.

Tableau 5.14. Modèles logistiques analysant la probabilité d'être satisfaits de leur orientation pour les élèves forts des filières préprofessionnelles (modèle 1), et pour les élèves faibles des filières préprofessionnelles (modèle 2), en 9^e année

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1 Satisfaction des élèves forts de préprofessionnel		Modèle 2 Satisfaction des élèves faibles de préprofessionnel	
		Coefficient de régression	Odds ratio	Coefficient de régression	Odds ratio
Garçon	Fille	-0.42	0.66	0.64 **	1.90
Allophone	Francophone	0.65 **	1.91	0.47 **	1.76
ECR 8 ^e français		-0.25	0.78	-0.57 ***	0.56
ECR 8 ^e mathématiques		-0.26	0.77	-0.25	0.78
Avant LEO (volée I)	Depuis LEO (volée II)	-1.18 ***	0.31	1.57 ***	4.80
Constante		1.77 ***	5.89	-0.87 **	0.42
R ² de Nagelkerke		0.10		0.22	
Nombre d'observations		399		287	

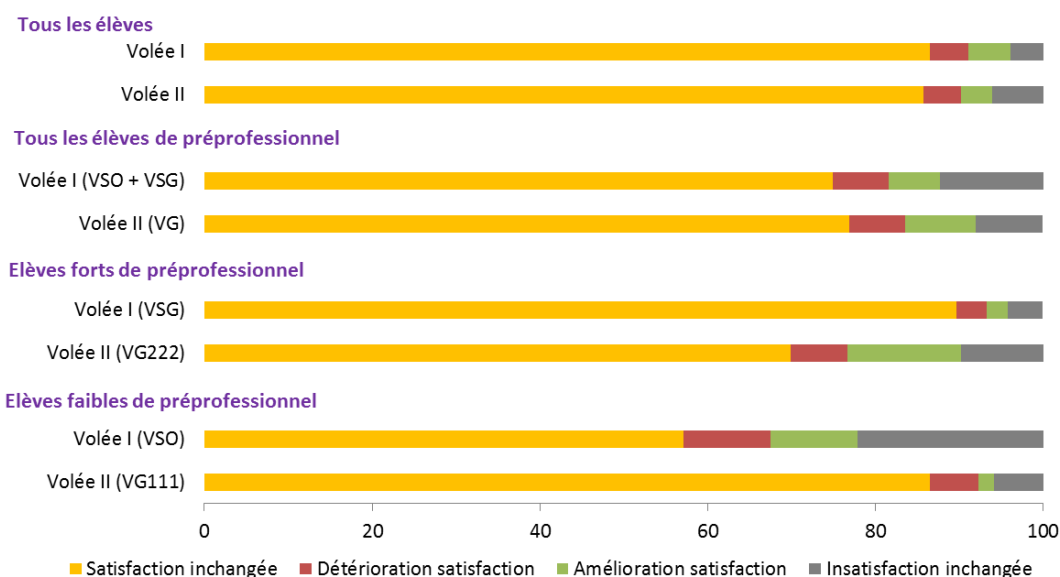
* significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

5.4.3 ÉVOLUTION DE LA SATISFACTION DES ÉLÈVES ET DE L'ENVIE DE CHANGER DE VOIE SELON LES VOLÉES

Observe-t-on une différence dans l'évolution de la satisfaction entre les deux systèmes scolaires, avant et depuis la LEO, si oui dans quel sens, et quelles pourraient en être les raisons ?

Dans la figure 5.20, les barres de couleur verte concernent les situations améliorées, c'est-à-dire celles où les élèves étaient satisfaits en 10^e année, alors qu'ils ne l'étaient pas en 9^e. À l'inverse, les barres rouges illustrent les situations détériorées. Nous nous intéresserons plus particulièrement au différentiel entre les situations améliorées et les situations détériorées qui peut être positif lorsqu'au final le pourcentage d'élèves satisfaits en 10^e année est plus élevé que le pourcentage d'élèves satisfaits en 9^e, ou négatif si c'est le contraire.

4 Odd ratio = 3.26 dans le modèle 1 pour la variable « volée » lorsque la modalité de référence est le système de la LEO.

Figure 5.20. Évolution de la satisfaction entre la 9^e et la 10^e année, selon les voies (en %)

L'évolution de la satisfaction n'est pas significativement différente entre les volées I et II lorsque l'on considère tous les élèves dans leur ensemble (différentiels respectifs de -0.8% versus +0.5%), ou tous les élèves des filières préprofessionnelles (-0.6% versus +1.9%).

Par contre, l'évolution diffère de façon significative lorsqu'on examine les sous-groupes d'élèves en fonction de leur niveau. L'amélioration la plus importante de la satisfaction concerne les élèves de VG222 de la volée II : ils ont un différentiel amélioration-détérioration positif de 6.7 points, soit une évolution bien meilleure que celle des VSG (-1.1 points) ou que les VG111 (-3.9 points). On peut imaginer que la mise en œuvre de la LEO les a fortement contrariés dans un premier temps. En effet, ils ne sont désormais plus différenciés des élèves les plus faibles et certains d'entre eux qui avaient de bons résultats en 8^e année dans une ou deux branches principales pouvaient espérer être enclassés en VSB dans le système précédent (voir chapitre 4). Ce sentiment s'est résorbé avec le temps et avec la constatation que la nouvelle organisation a également des côtés positifs. Si cette hypothèse était vérifiée, il s'agirait alors d'une déception conjoncturelle, qui tient à la nouveauté, et qui peut tendre à diminuer à mesure que l'on s'éloigne de la proximité avec l'ancien système. Un questionnaire passé dans quelques années permettrait de tester le poids de cet aspect conjoncturel. On peut faire l'hypothèse qu'alors les VG222 se compareraient aux VG111 et se trouveraient mieux lotis, plutôt que de se comparer aux anciens VSG et regretter le système avant la LEO.

À l'inverse, l'évolution de la satisfaction la plus négative entre la 9^e et la 10^e année vient des élèves de VG111, avec un différentiel négatif de près de 4 points. Ils restent néanmoins toujours plus satisfaits que les anciens élèves de la VSO. De la même façon que précédemment, il est probable que l'engouement dont font preuve les élèves de VG111 face au nouveau système, qui leur permet de parcourir leur scolarité secondaire dans une filière à exigence moyenne et non plus comme précédemment dans une filière peu valorisée, s'estompe avec le temps. Certains élèves de notre population ont peut-être

soufferts des conséquences de la disparition de la voie la moins exigeante, comme le suivi moins important de la part du maître de classe, ou d'éventuelles difficultés à suivre des cours partagés avec des élèves plus forts qu'eux dans certaines disciplines. Il est possible que leur meilleure satisfaction soit éphémère.

La conséquence de ces changements est que la différence de satisfaction entre les élèves de VG222 et ceux de VG111 diminue fortement, passant de 20.2 points en défaveur des premiers en 2014 ($\chi^2=12.7$, $p < 0.01$), à 5.5 points seulement en 2015 ($\chi^2=1.26$, différence non significative). Les fortes différences de satisfaction constatées en 9^e entre les VG222 et les anciens VSG, puis entre les VG111 et les anciens VSO d'une part, et entre les VG222 et les VG111 d'autre part, ont considérablement diminué en 10^e année pour laisser place à des différences non significatives.

Notons toutefois que, quels que soient le sens et l'ampleur des évolutions, aucune ne permet une inversion de la situation. Ainsi, les VG222 sont toujours moins satisfaits que les VSG, mais dans une moindre mesure ; les VG111 restent plus satisfaits que les VSO mais cette différence s'est atténuée.

En résumé, la volée I ne connaît presque pas de changements en termes de satisfaction (améliorations et détériorations se compensent), tandis qu'il y a des changements importants dans la volée II, mais dans des sens opposés pour les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts.

5.5 SYNTHÈSE

Avant la mise en œuvre de la LEO, et de manière attendue, les élèves de VSB étaient plus satisfaits que les élèves de VSG, eux-mêmes plus satisfaits que ceux de VSO. Les différences entre les trois filières étaient très marquées. Il existait donc une inégalité importante en termes de contentement, les élèves de la filière la plus exigeante se réjouissant d'un avenir scolaire et professionnel plein de promesses tandis que beaucoup de ceux de la filière à exigences basses vivaient leur orientation comme un échec et craignaient pour leur futur. En parallèle, le souhait de changer d'orientation concernait en grande majorité les élèves de VSO. À cet égard, on peut avancer que les modifications proposées par la LEO concernant la réorganisation du secondaire I étaient dans la cible puisqu'elles permettaient de supprimer la voie qui suscitait beaucoup d'insatisfaction de la part des jeunes concernés.

Immédiatement après la mise en œuvre de la LEO, il y a eu des changements importants vis-à-vis de la satisfaction. Ces changements sont le fait des élèves de préprofessionnel uniquement, les élèves de prégyrnasial restant presque tous satisfaits et sans aucune envie de changer de filière. L'amélioration globale de la satisfaction des élèves de préprofessionnel cache cependant des variations importantes selon les catégories d'élèves. Ainsi, et comme espéré, les élèves faibles – ceux qui auparavant auraient été orientés en VSO – sont beaucoup plus satisfaits de leur sort, ils connaissent même une amélioration notable de leur satisfaction. En faisant partie d'une filière dite « générale », ils se sentent moins stigmatisés qu'auparavant et apprécient cette nouvelle mixité avec des élèves plus performants. Pour ces élèves, la LEO constitue, de leur point de vue, un réel bénéfice.

Par contre, un effet non désiré, qui n'avait peut-être pas été anticipé, apparaît. Il s'agit de l'augmentation de l'insatisfaction des élèves les plus forts de VG – ceux qui auraient été orientés en VSG dans l'ancien système. Ceux-ci semblent être les perdants du changement. Autrefois différenciés des élèves les plus faibles, ils doivent aujourd'hui cohabiter avec eux à l'intérieur d'une filière qui a perdu sa spécificité de filière « à exigences moyennes ». Ils regrettent d'autant plus d'avoir échoué à intégrer la VP, se font du souci pour la suite de leur parcours, et connaissent une diminution de leur ambition scolaire.

On peut penser que ces réactions importantes à très court terme, soit l'année de la mise en place du nouveau système, sont en partie générées par la crainte ou, au contraire, l'enthousiasme liés à la nouveauté. En effet, elles s'estompent déjà à partir de l'année suivante. Les élèves forts de VG sont plus nombreux à être satisfaits en 10^e année qu'en 9^e, tandis qu'inversement les élèves faibles de VG sont moins nombreux à être satisfaits en 10^e qu'en 9^e, de telle sorte que finalement les écarts de satisfaction entre ces deux catégories d'élèves se dissipent pour devenir non significatifs.

Dans les deux volées, la proportion d'élèves satisfaits et qui n'ont pas envie de changer de voie est la même (et très élevée) chez les élèves de prégyrnasial, que ce soit en 9^e ou en 10^e année. L'introduction de la LEO n'a pas eu d'impact en termes de satisfaction chez les élèves de la filière à exigences élevées. Par contre, chez les élèves de préprofessionnel, la proportion d'élèves satisfaits et qui n'ont pas envie de changer de voie est plus importante dans la volée II que dans la volée I. En 9^e année, la différence est largement en faveur de la volée II. Cette différence existe toujours en 10^e année, mais dans une moindre mesure. On peut ainsi conclure à une amélioration de la satisfaction des élèves grâce au nouveau dispositif. Toutefois, cette amélioration concerne surtout les élèves faibles, et on peut s'interroger sur la persistance de l'effet à long terme.

Points importants à propos de la satisfaction des élèves

- La satisfaction globale est élevée, mais très différente d'une voie à l'autre. Alors que les élèves de voie prégyrnasiale sont presque tous satisfaits, ceux de préprofessionnel (et surtout ceux de VSO dans la volée I) sont significativement moins nombreux à l'être.
- De même, alors que presque aucun élève de VSB ne souhaite changer de voie, ils sont deux tiers en VSO à émettre ce souhait. Les élèves de VSG qui souhaitent changer de voie sont uniquement intéressés par la voie la plus exigeante.
- Les élèves de VG de niveau 222 sont nettement moins satisfaits que ceux de niveau 111.
- Chez les élèves de préprofessionnel, la proportion d'élèves satisfaits et qui n'ont pas envie de changer de voie est plus grande dans la volée II que dans la volée I en 9^e année. Toutefois, la différence devient peu importante en 10^e année.
- Les élèves forts de voie préprofessionnelle sous le nouveau système (VG222) sont moins satisfaits que les anciens VSG. À l'inverse, les élèves faibles de préprofessionnel sous le nouveau système (VG111) sont bien plus satisfaits que les anciens VSO. Ces différences ont tendance à s'estomper une année après, en 10^e.
- Les raisons d'être satisfait de sa voie concernent surtout l'avenir prometteur (élèves de voie prégyrnasiale) et le contexte d'apprentissage, soit un niveau d'exigences et un rythme de travail adaptés aux possibilités de l'élève (préprofessionnels). Parallèlement, l'insatisfaction a trait à la déception vis-à-vis de l'orientation et aux manques de perspectives scolaires et professionnelles.
- Pour les élèves de préprofessionnel de la volée II, l'avenir ou l'ambition scolaire n'est plus un sujet de satisfaction, comme ça pouvait être le cas chez les élèves de VSG dans la volée I. Le renoncement à la voie plus exigeante est évoqué plus souvent.

6 CONCLUSION

En conclusion, nous allons discuter brièvement les principaux résultats de l'étude, concernant l'orientation scolaire des élèves et leur satisfaction vis-à-vis de celle-ci. Nous présenterons ensuite quelques propositions de solutions aux problèmes mis en évidence.

Rappelons d'abord que cette étude, loin d'aborder toutes les réformes engagées dans le cadre de la LEO, se limite à celle de l'organisation du secondaire I, dont elle cible un aspect essentiel mais non unique, l'orientation scolaire. Nous nous sommes donnés les moyens d'observer ce qui change pour les élèves au début du secondaire I : le regroupement des anciennes voies, la voie secondaire générale (VSG) et la voie secondaire à options (VSO) en une seule voie, la voie générale (VG), avec des niveaux, et la nouvelle procédure d'orientation. Pour ce faire, nous avons analysé les décisions de promotions, de redoublements, d'orientations et de réorientations dans les différentes voies et niveaux avant et après la mise en œuvre de la réforme du secondaire I. En parallèle, nous avons interrogé un large échantillon d'élèves à propos de leur satisfaction, des raisons qui la motivent, et de leur souhait éventuel de changer de voie.

6.1 PRINCIPAUX RÉSULTATS

Une meilleure différenciation de l'enseignement assuré aux élèves moyens et faibles

L'ancienne VSO posait deux problèmes majeurs. D'une part, la qualité de l'enseignement qui y était pratiqué peinait à convaincre un certain nombre d'employeurs qui préféraient, par conséquent, accueillir des élèves issus des autres voies pour les apprentissages. D'autre part, les résultats aux tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et aux épreuves cantonales de référence (ECR) ont montré un recouvrement important dans les scores des élèves des différentes voies : les bons élèves de VSO avaient des résultats aussi bons voire meilleurs que les élèves les plus faibles de VSG, voire de VSB. Par exemple, lors de l'enquête PISA de 2006, près de 20% des élèves de VSO ont obtenu des scores supérieurs à la moyenne romande dans un domaine ou plus (Moreau, 2012) ou encore, lors de l'enquête PISA de 2012, plus du quart supérieur des élèves de VSO obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques, lecture et sciences que le quart inférieur de ceux de la VSG (Nidegger, 2014). En effet, il est peu fréquent qu'un élève soit faible dans toutes les disciplines. Il peut avoir un niveau moyen dans une ou plusieurs disciplines mais faible dans une autre, et donc être orienté en VSO pour cette raison. La mise en place des niveaux a résolu ce problème, et le nouveau système donne aux élèves « la possibilité d'être bons là où ils sont bons », pour emprunter les mots de la cheffe du DFJC, la conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon⁵.

Une question reste en suspens toutefois : puisque seuls les enseignements du français, des mathématiques et de l'allemand font l'objet d'une différenciation en deux niveaux, doit-on craindre que les élèves de VG qui visent une réorientation en VP soient en difficulté dans les disciplines secondaires qui ont repris une certaine importance ? De futures études pourraient permettre de répondre à cette interrogation.

5 Extrait d'un entretien accordé au journal *24 Heures*, publié le 19.08.2014.

Un taux de redoublement élevé en 8^e année

L'ancienne loi scolaire de 1984 préconisait le passage automatique à la fin du cycle de transition, le redoublement étant réservé aux cas exceptionnels « si l'élève est arrivé récemment d'un autre canton ou de l'étranger, ou si sa scolarité a été gravement et durablement perturbée (Règlement d'application de la loi scolaire de 1984, art. 33). La nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) a modifié cette disposition en soumettant l'entrée en 9^e année à la condition de réussite basée sur les résultats scolaires. L'orientation dans les voies et les niveaux en 9^e année est désormais réservée aux élèves ayant réussi à la fin de la 8^e année. Si le redoublement est, par conséquent, conforme à la LEO, son taux très élevé découle des critères de promotion définis dans le cadre général de l'évaluation. En effet, en exigeant la réussite, soit une moyenne de 4 sur 6 dans toutes les matières, les conditions de promotions sont sévères. Le taux de redoublement actuel ne semble pas en adéquation avec les recommandations exprimées dans l'exposé des motifs du projet de loi (EMPL) qui préconisent que « le recours au redoublement soit mieux maîtrisé » et que des objectifs soient fixés aux établissements scolaires « pour inciter ceux qui recourent trop fréquemment au redoublement à adopter progressivement des solutions à la fois plus efficaces et moins chronophages » (EMPL, pp. 41-42).

Cette situation va à l'encontre des politiques éducatives de plusieurs pays et de nombreux autres cantons en Suisse qui, s'appuyant sur les nombreuses études scientifiques montrant l'inefficacité du redoublement à remettre les élèves sur les rails de la réussite scolaire, s'engagent au contraire dans un processus visant à limiter, voire supprimer le redoublement.

Persistance des inégalités dans l'orientation

Avant la réforme du secondaire I, les filles, les élèves de nationalité suisse et les élèves de langue maternelle française avaient des chances significativement plus élevées que les garçons, les élèves étrangers et les élèves allophones d'intégrer les filières les plus valorisées. La nouvelle procédure d'orientation a non seulement maintenu ces inégalités, mais les a même aggravées. Les catégories d'élèves cités intègrent encore plus souvent la voie prégyrnasiale, et lorsqu'ils sont en voie générale, c'est davantage dans les niveaux dits supérieurs. Inversement, les garçons, les élèves étrangers ou allophones fréquentent plus souvent la VG que la VP et, au sein de la VP, davantage les niveaux dits de base. Cette accentuation des inégalités sociales trouve vraisemblablement sa source dans la modification de la procédure d'orientation. Cette dernière ne tient plus compte de critères qualitatifs, comme les progrès réalisés au cours du cycle d'orientation ou l'attitude face au travail, qui laissaient plus de chance à des élèves moins performants mais motivés et appliqués. Elle ne s'attache désormais plus qu'aux résultats chiffrés des notes obtenues durant l'année et des épreuves de référence. Cette situation permet, par contre, d'améliorer les chances d'accès à la voie prégyrnasiale pour les élèves en retard. Dans l'ancien système, la prise en compte de critères qualitatifs pouvait pénaliser des élèves qui avaient redoublé au primaire mais dont les résultats auraient peut-être permis l'accès à la voie prégyrnasiale.

Le rôle régulateur des épreuves cantonales de référence (ECR) dans la procédure d'orientation

Autrefois utilisés uniquement comme éléments indicatifs, les résultats aux ECR sont depuis l'introduction de la LEO pris en considération dans les procédures de décision en fin de 8^e année. Ils comptent à hauteur de 30% de la note finale en français, mathématiques et allemand. Même si, pour la majorité des élèves, elle ne suffit pas à modifier la décision finale, de repère extérieur, leur poids peut désormais avoir des répercussions importantes sur le parcours de certains d'élèves en faisant basculer une décision de promotion ou d'orientation dans un sens ou dans un autre. À cet égard, notre étude montre des écarts non négligeables entre la note moyenne donnée par les enseignements en cours d'année et la note obtenue par l'élève aux ECR.

Les enseignants pratiquent, de manière consciente ou non, une discrimination négative dans les établissements les plus favorisés, en étant plus sévères lors des évaluations. À l'inverse, les élèves des établissements les plus défavorisés voient leur niveau globalement surestimé par les enseignants. Les ECR, en tant qu'épreuves standardisées, contrebalancent la façon dont les élèves sont notés le reste de l'année. À cet égard, l'intégration de la note à l'ECR dans la moyenne annuelle représente un avantage pour les élèves des établissements favorisés et un désavantage pour ceux des établissements défavorisés.

Modification de l'importance des différentes disciplines

Le changement apporté dans la procédure d'orientation, qui se base désormais sur les totaux des moyennes dans des groupes de disciplines et non plus comme précédemment sur les disciplines prises individuellement (avec un poids prépondérant porté sur le français, les mathématiques et l'allemand), a des conséquences non négligeables. Il correspond à un durcissement des conditions d'accès à la voie prégyrnasiale. Les élèves doivent désormais atteindre les objectifs d'apprentissage dans toutes les branches, et plus seulement dans les trois principales. De plus, il s'agit d'être très performant dans quatre d'entre elles où un total de 20 points sur 24, au minimum, est exigé. Des élèves ayant d'excellents résultats en français, en mathématiques et en allemand n'ont donc plus la garantie d'être orientés dans la filière la plus exigeante. À l'inverse, il peut arriver, mais dans une moindre mesure, que de très bonnes notes en sciences parviennent à compenser des résultats moyens en français, mathématiques ou allemand.

Les disparités entre établissements scolaires

Le taux d'accès à la voie prégyrnasiale varie du simple au double d'un établissement à l'autre à l'intérieur du canton. La procédure d'orientation provisoire utilisée en 2013-2014 a permis de diminuer légèrement cet écart entre établissements, tandis que la procédure définitive, introduite à partir de 2014-2015, a eu pour effet de l'augmenter. Quelles que soient les tendances constatées, les disparités restent très élevées, malgré le souhait initial de les réduire (EMPL, pp. 36-37). Le système scolaire ne crée pas ces inégalités – elles existent dans la société – mais il ne parvient pas à les compenser.

La satisfaction des élèves

Le questionnaire, passé aux élèves de la dernière volée avant la mise en œuvre de la LEO et de la première volée depuis la LEO, met en évidence un effet globalement positif de la réforme sur la satisfaction des élèves vis-à-vis de leur orientation. La persistance d'une

grande différence de satisfaction selon la voie d'orientation est toutefois notable. Les mécontents ne sont plus les mêmes depuis la réforme qu'avant. Les élèves de voie pré-gymnasiale étaient et restent pleinement satisfaits. Ce sont les élèves de préprofessionnel qui sont touchés de manière différente. En effet, alors que les élèves faibles étaient fortement insatisfaits sous l'ancien système, aujourd'hui enclassés en voie générale plutôt que dans une filière séparée et plus stigmatisante, ils affichent un bien meilleur taux de satisfaction. À l'inverse, les élèves forts de préprofessionnel, précédemment orientés en VSG dans une filière démarquée de celle des plus faibles, apprécient moins le nouveau système. La déception d'une partie d'entre eux vis-à-vis de l'orientation est visible, et l'avenir ou l'ambition scolaire n'est plus, pour eux, un sujet de contentement et de confiance comme cela pouvait l'être dans l'ancien système.

6.2 PROPOSITIONS

Davantage de « promotion sociale » que de redoublement en fin de 8^e année

Depuis les années 1990, plusieurs études empiriques et des méta-analyses ont montré l'inefficacité du redoublement à améliorer la situation des élèves en difficulté, et plus encore sur le long terme (Alexander & al., 1994 ; Crahay, 2004 ; Daepfen, 2007 ; Holmes, 1999). Les résultats scolaires des redoublants ne sont pas meilleurs que ceux des élèves présentant des difficultés comparables mais promus, bien qu'ils aient parcouru le programme une seconde fois. Dans notre étude, nous avons constaté que la majorité des élèves ayant redoublé en 8^e année n'ont pas amélioré leurs chances d'être orientés dans la voie pré-gymnasiale ou dans les niveaux 2 de la voie générale. Dans certains cas, la « promotion sociale », qui consiste à promouvoir des élèves dans le degré suivant alors qu'ils n'ont pas atteint tous les objectifs du degré courant (Cotton, 2002) serait préférable au redoublement. Elle ne présente pas les mêmes désavantages que le redoublement, comme la perte de confiance en soi ou le risque accru de décrochage scolaire, même si elle n'est pas exempte d'effets négatifs. En effet, elle envoie un message erroné aux élèves et à leurs parents concernant la maîtrise effective des apprentissages, et place les enseignants du degré suivant face à des élèves mal outillés. Pour pallier rapidement le problème spécifique de ce taux élevé de redoublements en fin de 8^e, la solution de la promotion sociale paraît toutefois préférable puisqu'elle évite la perte d'une année sachant que beaucoup des redoublants sont ensuite orientés en enseignement spécialisé ou en VG niveau 111.

Une réflexion en amont de la 8^e année peut également être entreprise, accompagnée de la mise en œuvre de mesures préventives, à l'instar du Département américain de l'éducation qui a enjoint les écoles à être proactives pour prévenir l'échec scolaire en identifiant le plus tôt possible les élèves à risque, et à intervenir immédiatement. Différentes mesures sont préconisées par les chercheurs comme, par exemple, l'intervention précoce, les examens de rattrapage, les *summer schools*, les promotions conditionnelles, etc. (CNETCO, 2014). De telles mesures seraient particulièrement adaptées aux élèves qui échouent en raison de mauvais résultats dans une seule branche principale ou dans des branches secondaires, comme c'est parfois le cas (voir section 4.3.2).

Un accès plus ouvert à la voie prégyrnasiale (VP) et aux niveaux 2 de la voie générale (VG)

La mise en place du nouveau système de décision s'est faite en deux étapes puisque l'année scolaire 2012-2013 a connu une procédure transitoire. Cette procédure était moins exigeante que l'actuelle, puisqu'elle permettait aux élèves d'accéder à la voie prégyrnasiale à partir de 19 points dans le groupe I (20 points par la suite), ou aux niveaux supérieurs en voie générale dès 4 points en moyenne dans la discipline concernée (4.5 points à partir de 2013-2014). Les élèves ayant profité de cette relative facilité à intégrer les filières ou niveaux exigeants n'ont pas démerité dans la suite de leur parcours. En fixant un seuil élevé, le système prive d'accès à des voies ou niveaux exigeants de nombreux élèves pourtant capables de réussir. Les possibilités accrues de réorientation ne permettant qu'en partie de réparer cette injustice, la question se pose de savoir si les nouveaux barèmes exigés après la première année d'existence de la LEO se justifient. En effet, ainsi que nous l'ont rappelé les résultats de l'enquête PISA, un système plus sélectif n'est pas forcément un système plus efficace.

Un réaménagement des groupes de disciplines

Afin d'inciter les élèves à travailler toutes les disciplines, le nouveau système de promotion et d'orientation propose une procédure d'évaluation au secondaire I basée sur des groupes de disciplines. Cette façon de procéder peut engendrer deux situations paradoxales. D'une part, il peut arriver, comme nous l'avons montré dans cette étude, que des élèves ayant de bons résultats en français, mathématiques et allemand soient orientés en voie générale à cause de résultats faibles en sciences. Et, d'autre part, des élèves remplissant les conditions relatives au groupe I peuvent ne pas être promus ou ne pas intégrer la voie prégyrnasiale uniquement parce qu'ils ne remplissent pas celles du groupe II ou III. La procédure actuelle met sur le même plan des disciplines possédant des dotations horaires très différentes. Ainsi, le français et les sciences, par exemple, font partie du même groupe alors que le premier est enseigné à raison de sept périodes hebdomadaires en 8^e année, et les secondes à raison de deux périodes seulement. De plus, et contrairement à ce qui avait été espéré, l'introduction des sciences dans le groupe principal n'a pas permis de réduire les inégalités sociales en contrebalançant la prédominance des langues qui avantagent les filles et les élèves francophones. Concernant les groupes II et III, il apparaît plus juste qu'une discipline secondaire, comme l'histoire par exemple, permette d'apporter des informations utiles à la décision de fin d'année, mais qu'elle ne soit pas préjudiciable à l'élève. Forts de ces constatations, il nous semble opportun de revoir cette obligation de réussite dans toutes les disciplines.

Un dispositif moins cloisonné

La nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), en proposant une réorganisation du secondaire I en deux voies dont une avec niveaux, a permis de rompre avec l'ancien système à trois voies. Ce nouveau système, dit « coopératif » visait à amener davantage de perméabilité et de souplesse à un système sélectif. Des modifications organisationnelles, comme la possibilité de changer de niveau au semestre ou d'être réorienté à la hausse en fin de 10^e année, ont été mises en place, de même que des possibilités d'anticiper la réorientation (par exemple en suivant une option spécifique depuis la VG). Toutefois, l'instauration de niveaux dans un système devrait aller de pair avec un certain

changement relatif à la vision pédagogique. Dans cette optique, les niveaux ne devraient pas être cloisonnés et considérés comme des filières.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abbet, J.-P. (2002). *Les parents et l'orientation. Orientation scolaire au cycle de transition : enquête lors de la généralisation*. Lausanne : URSP.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. & Dauber, S.L. (1994). *On success or failure : a reassessment of the effects of retention in the primary grades*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Baeriswyl, F. (2015). Équité et discrimination lors de l'entrée dans le degré secondaire I : comparaison entre divers modèles de sélection. In A. Haenni Hoti (Ed.), *Équité, discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif*. Berne : CDIP, Etudes + rapports, 37B.
- Benghali Daeppen, K. & Pulzer-Graf, P. (2014). *Le soutien aux élèves maintenus : quelle efficacité ? Etude des mesures dispensées à des élèves du CYP1 dans le canton de Vaud*. Lausanne : URSP.
- Blanchet, A. (2002). *Promotions et réorientations à l'issue de la 8^e année exploratoire*. Lausanne : URSP.
- Blanchet, A., Daeppen, K., Leutwyler, J. & Stocker, E. (2005). Utilité et limites de l'analyse de la diversité des établissements scolaires. In M. Demeuse, A. Baye, M. H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Ed.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 297-315). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 79-111). Berne : Peter Lang.
- Bober, G. (1988). *La réforme scolaire vaudoise. Genèse de la loi scolaire du 12 juin 1984*. Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2010). *L'éducation en Suisse*. Rapport 2010. Aarau : CSRE.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2014). *L'éducation en Suisse*. Rapport 2014. Aarau : CSRE.
- CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire) (2014). *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Partie 3 : le redoublement en France et dans le monde : quelles alternatives au redoublement ?* Paris : CNESCO.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation : design and analysis issues for field settings*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Cotton, J. N. (2002). Social promotion, retention, and alternative possibilities. In J. Aldridge & R. Goldman (Ed.), *Current issues and trends in education* (pp. 119-131). Boston : Allyn and Bacon.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue française de pédagogie*, 148(1), 11-23.

- Crahay, M., & Delhaxe, A. (2004). L'enseignement secondaire inférieur : entre culture de l'intégration et culture de la différenciation. Paris : Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).
- Daepfen, K. (2007). *Le redoublement : un gage de réussite ?* Lausanne : URSP.
- Daepfen, K., Ricciardi Joos, P., & Gieruc, G. (2009). *Analyse et évolution des décisions de fin d'année. Du CIN au degré 9 en 2005-2006 et 2006-2007*. Lausanne : URSP.
- DFJC (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture) (2010). Exposé des motifs et projet de loi (EMPL) sur l'enseignement obligatoire. Consulté sur le site www.publidoc.vd.ch
- DFJC (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture) (2010a). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne : DFJC.
- DFJC (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture) (2010b). *Les indicateurs de l'enseignement obligatoire*. Lausanne : DFJC.
- DFJC (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture) (2012). *Cadre général de l'évaluation pour la seule année scolaire 2012-2013. Elèves de la 1^{re} à la 8^e année*. Lausanne : DFJC.
- DFJC (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture) (2013). *Cadre général de l'évaluation : années scolaires 2013-2014 et 2014-2015*. Lausanne : DFJC.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Dupriez, V. (2010) *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris : IIPE.
- Dupriez, V. & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 148, 145-165.
- Hallam, S. & Ireson, J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27-45.
- Holmes, C.T. (1989). Grade level retention effects : a meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith (Ed.), *Flunking grades : research and policies on retention* (pp. 16-33). London : The Falmer Press.
- Ferrara, M. & Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 497-524.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- Ireson, J. & Hallam, S. (1999). Raising Standards : is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 343-358.
- Leutwyler, J. (2006). *Analyse du processus d'orientation au cycle de transition. Années 2003 à 2005*. Lausanne : URSP.

- Moreau, J. (2012). *Les élèves vaudois face aux sciences et à l'environnement. Analyse des résultats cantonaux à l'enquête PISA (2006)*. Lausanne : URSP.
- Nidegger, C. (Coord.) (2014). *PISA 2012 : compétences des jeunes Romands. Résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves de fin de scolarité obligatoire*. Neuchâtel, IRDP.
- Ntamakiliro, L. & Moreau, J. (2011). *Analyse des résultats des élèves vaudois aux épreuves cantonales de référence. Tendances générales, différences individuelles et disparités entre établissements*. Lausanne : URSP.
- OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- Stocker, E. (2010). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. Lausanne : URSP.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. & Bouthiller, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.