

L'orientation scolaire et la reproduction des inégalités sociales : analyse des mécanismes institutionnels français

Bernard Desclaux

Résumé

Le système français d'orientation en fin de collège présente une persistance remarquable dans la reproduction des hiérarchies sociales, malgré les discours officiels sur l'égalité des chances. Cette recherche examine comment les procédures d'orientation contribuent activement à la production des inégalités sociales plutôt qu'à leur simple révélation. L'analyse des mécanismes institutionnels et des données récentes met en évidence un "paradoxe pragmatique" structurel : le collège doit simultanément garantir la réussite de tous les élèves et maintenir sa fonction de différenciation. Cette contradiction explique l'inefficacité relative des réformes successives et la reproduction systématique des inégalités.

Mots-clés : orientation scolaire, inégalités sociales, collège unique, reproduction sociale, mécanismes institutionnels

Introduction

Les récentes annonces ministérielles concernant de nouveaux dispositifs d'orientation "plus équitables" contrastent avec la permanence des inégalités observées dans le système éducatif français. Les données de la DEPP de mai 2025 confirment que, malgré soixante années de politiques d'égalisation des chances, 90% des enfants de cadres accèdent à la seconde générale contre seulement 50% des enfants d'ouvriers (Insee, 2022).

Cette persistance des inégalités coexiste avec un discours institutionnel centré sur la "réussite de tous". Depuis l'instauration du collège unique en 1975, les réformes successives ont affiché l'objectif de démocratiser l'orientation. Cependant, les statistiques révèlent une stabilité remarquable : en terminale générale, la proportion d'enfants d'ouvriers demeure à 10% tandis que celle des enfants de cadres atteint 40% (DEPP, 2020).

Cette constance statistique soulève des interrogations sur les mécanismes qui sous-tendent cette reproduction des hiérarchies sociales. L'analyse du système français d'orientation révèle un fonctionnement qui, sous l'apparence du libre choix et du dialogue pédagogique, reproduit efficacement l'ordre social existant.

La présente recherche examine les modalités de cette reproduction en analysant non pas les dysfonctionnements de l'orientation, mais son efficacité à produire les inégalités sociales qu'elle prétend combattre.

I. Analyse du discours institutionnel

La rhétorique officielle de l'égalité des chances

Le système français d'orientation s'appuie sur des principes explicitement égalitaires. Les textes officiels prônent l'"accompagnement personnalisé", le "dialogue constructif" et les "choix éclairés". La circulaire ministérielle de 2022 sur l'orientation énonce la nécessité de "garantir l'équité des parcours" et de "lutter contre les déterminismes sociaux".

Cette rhétorique méritocratique structure l'ensemble du discours institutionnel en postulant que les différences de parcours résultent de choix individuels éclairés plutôt que de déterminismes sociaux. L'accent mis sur l'"accompagnement" et le "dialogue" suggère une égalité des chances effective, les différences d'orientation reflétant les préférences et aptitudes personnelles. Cette approche tend à individualiser les résultats scolaires en les attribuant aux choix des élèves et familles plutôt qu'aux mécanismes structurels du système.

La procédure d'orientation, selon les directives ministérielles, vise à "optimiser les parcours individuels" en tenant compte des "aspirations et aptitudes" de chaque élève. Le vocabulaire employé évoque une approche scientifique et objective : "diagnostic", "positionnement", "adéquation profil-formation".

Cependant, ces orientations institutionnelles se confrontent à une réalité statistique différente. Les données de la DEPP (2023) indiquent que si la proportion d'élèves accédant à la voie générale a progressé de 61% à 69% en neuf ans, cette évolution globale masque le maintien, voire l'aggravation, des écarts sociaux. Cette progression statistique correspond à un phénomène de "démocratisation ségrégative" : l'accès s'élargit pour les classes moyennes tandis que les écarts avec les milieux populaires se maintiennent.

L'examen des dispositifs récents révèle cette contradiction. Le "parcours Avenir", mis en place en 2015, affiche l'objectif d'accompagner tous les élèves dans la construction de leur projet d'orientation. Les analyses montrent qu'il bénéficie davantage aux familles déjà dotées culturellement, capables de décoder les implicites du système et de transformer l'information en stratégie.

Les contradictions structurelles du système

L'orientation française repose sur une double procédure - orientation puis affectation - qui génère une complexité institutionnelle favorable aux stratégies familiales

différenciées. Cette organisation révèle les tensions inhérentes à la mission du système.

La première phase, dite d'orientation, s'appuie théoriquement sur un "dialogue pédagogique" entre familles et équipes éducatives. Les textes officiels insistent sur la dimension "collaborative" de cette procédure. Néanmoins, elle ne dispose d'aucune norme décisionnelle explicite. La définition objective des "aptitudes" d'un élève ou des critères d'une "adéquation" entre profil et formation demeure problématique. Cette absence de cadrage favorise l'expression des biais sociaux sous couvert de jugements pédagogiques.

La seconde phase, l'affectation, utilise des algorithmes sophistiqués via la plateforme Affelnet. Cette procédure, présentée comme garante d'objectivité, intègre de multiples variables (notes, options, établissement d'origine) qui reproduisent les inégalités initiales. L'algorithme automatise les biais du système en leur donnant une apparence de neutralité technique.

Cette dualité procédurale, spécifique au système français, reflète la tension entre deux impératifs contradictoires : maintenir l'apparence du libre choix tout en assurant la différenciation sociale. La solution française distribue la responsabilité entre deux instances : l'orientation relève du "pédagogique", l'affectation du "technique". Cette division permet de dissocier les aspects politique et technique de la sélection. Les recherches comparatives européennes montrent que cette séparation orientation/affectation ne se retrouve pas dans d'autres pays où les procédures sont généralement unifiées (Landrier & Nakhili, 2010). Cette spécificité française facilite l'expression des inégalités en créant des zones d'opacité favorables aux stratégies familiales différenciées.

L'évolution des structures illustre également ces contradictions. Depuis 2009, la réforme de la voie professionnelle a créé le baccalauréat professionnel en trois ans, officiellement pour "revaloriser" cette filière. L'analyse révèle que cette réforme a principalement permis de maintenir les flux vers la voie professionnelle tout en créant l'apparence d'une démocratisation. Le "bac pro" reproduit la hiérarchie des formations sous une forme nouvelle. Cette réforme illustre la logique gestionnaire qui guide les transformations du système : optimiser les coûts tout en maintenant l'apparence de la promotion sociale.

Les données statistiques

Les statistiques officielles révèlent une stratification sociale stable. En terminale générale, 39% des élèves proviennent de milieux très favorisés (DEPP, 2020), soit près de quatre fois leur proportion dans la population générale. Inversement, les enfants d'ouvriers ne représentent que 17,9% des élèves de seconde générale contre 31,3% dans la population globale du même âge.

Cette surreprésentation des élites sociales ne s'explique pas uniquement par les différences de réussite scolaire. L'analyse longitudinale de Duru-Bellat et Mingat (1997) démontre que les écarts de réussite entre milieux sociaux, mesurés aux évaluations nationales, ne suffisent pas à expliquer les écarts d'orientation. À niveau scolaire équivalent, les enfants de cadres accèdent plus fréquemment à la voie générale que les enfants d'ouvriers. Cette démonstration empirique, confirmée par les travaux de Cayouette-Remblière (2016) sur les trajectoires scolaires différenciées, invalide l'hypothèse méritocratique pure et révèle l'existence de mécanismes de sélection sociale autonomes.

Le phénomène de "constante macabre", analysé par Antib (2003), indique que le système maintient un pourcentage stable d'échec pour préserver sa crédibilité. Antib démontre que 95% des enseignants reconnaissent l'existence de cette constante : un pourcentage d'élèves "doit" échouer pour que l'évaluation paraisse crédible. L'orientation ne révèle pas l'échec : elle le produit selon des quotas implicites mais remarquablement stables.

L'exemple des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) illustre cette persistance. Malgré les moyens supplémentaires alloués depuis quarante ans, les écarts demeurent, selon les disciplines, entre 20 et 35% entre élèves en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire (Cour des comptes, 2018). Cette persistance des inégalités, documentée par les évaluations longitudinales de Bénabou, Kramarz et Prost (2009), indique que le problème ne réside pas dans les moyens mais dans la logique du système. Les travaux de Piketty et Valdenaire (2006) sur l'inefficacité redistributive de l'éducation prioritaire confirment que l'objectif de réduire « à moins de 10% » les écarts de niveau entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et les autres n'a pas été atteint (Cour des comptes, 2025).

L'analyse des réformes successives

L'accumulation des réformes depuis quarante ans présente un phénomène d'intérêt sociologique. Les gouvernements successifs ont apporté leurs innovations terminologiques : "projet personnel" (années 1980), "éducation à l'orientation" (années 1990), "parcours de découverte" (années 2000), "parcours Avenir" (années 2010). Cette alternance entre des approches centrées sur l'action de l'élève ("projet", "parcours") et celles privilégiant l'intervention institutionnelle ("éducation à") témoigne d'une oscillation permanente entre responsabilisation individuelle et prise en charge collective. Ce renouvellement terminologique coexiste avec la persistance des mécanismes fondamentaux.

L'analyse de ces réformes révèle une constante : elles reconfigurent l'aide et l'éducation à l'orientation sans questionner la finalité du système. La transformation des conseillers d'orientation-psychologues en psychologues de l'Éducation nationale

(PsyEn) en 2017, la numérisation progressive de l'offre informationnelle de l'ONISEP, le développement du mentorat et des cordées de la réussite, la substitution terminologique du "redoublement" par le "maintien" (décret du 18 novembre 2014) illustrent cette logique. Les statuts évoluent, l'information se numérise, les dispositifs d'accompagnement se multiplient, mais la logique de sélection précoce demeure. Cette évolution révèle l'incapacité du système à résoudre sa contradiction centrale.

La réforme du lycée de 2019 exemplifie cette logique. En supprimant les filières L, ES et S pour créer des "spécialités", elle affiche l'objectif d'offrir plus de choix aux élèves. L'analyse révèle qu'elle a créé de nouvelles hiérarchies : certaines combinaisons de spécialités sont socialement marquées et ouvrent différemment vers l'enseignement supérieur. Les recherches de Clément et Huillery (2021) sur les premiers effets de cette réforme démontrent que les élèves de milieux favorisés monopolisent les combinaisons les plus valorisées (mathématiques-physique-sciences de l'ingénieur) tandis que les élèves populaires se concentrent sur des associations moins prestigieuses. Les analyses de Frouillou et al. (2020) confirment cette différenciation sociale des choix de spécialités.

II. Mécanismes de production des inégalités

La construction institutionnelle des différences

L'orientation française s'est construite sur une inversion de causalité fondamentale. Prost (1985) l'a formulée ainsi : "l'orientation fonctionne à l'échec scolaire". Cette formule révèle que l'orientation n'est pas une réponse à l'échec scolaire mais qu'elle en a besoin pour justifier ses décisions.

Cette logique transforme l'évaluation d'outil d'apprentissage en instrument de sélection. Le système produit l'échec qu'il prétend constater, selon une prophétie auto-réalisatrice.

Cette mécanique s'active dès l'école primaire. Les évaluations nationales de CP et CE1, officiellement conçues pour "aider les enseignants", servent à étiqueter précocement les élèves. Les travaux de l'équipe ESCOL, dirigée par Élisabeth Bautier et Bernard Charlot, démontrent que cette construction précoce des inégalités commence dès la maternelle par la production de "malentendus scolaires" qui défavorisent les élèves de milieux populaires (Bautier, 2006). Les difficultés détectées en CP prédisent statistiquement l'orientation en fin de troisième, comme le confirment les analyses longitudinales des panels d'élèves de la DEPP qui suivent les trajectoires scolaires depuis 1973 (DEPP, 2018). Cette dimension cumulative du processus de sélection révèle ce qu'Élisabeth Bautier qualifie de "processus de secondarisation" : l'incapacité de certains élèves à adopter la posture scolaire attendue se cristallise précocement et détermine leur parcours ultérieur (Bautier & Rayou, 2009).

Au collège, cette logique s'amplifie. L'introduction du socle commun en 2005 devait garantir l'acquisition d'une culture partagée par tous. Cette réforme a paradoxalement renforcé la différenciation en créant deux types d'évaluation : par compétences pour le socle (niveau minimum) et par notes pour l'orientation (niveau de sélection). Cette dualité institutionnalise la hiérarchisation des apprentissages.

L'exemple du Diplôme National du Brevet (DNB) illustre cette contradiction. Officiellement, il valide l'acquisition du socle commun. Dans la pratique, ses résultats influencent les décisions d'orientation, transformant une certification en outil de sélection. Bien que les textes précisent qu'« il n'existe pas de lien entre la décision d'attribution du diplôme [...] et la décision d'orientation après le collège » (Code de l'éducation, article D332-16), les analyses de terrain révèlent un usage détourné systématique. Le taux de réussite au DNB (87% en 2023) masque les inégalités d'acquisition réelle des compétences, phénomène que Marie Duru-Bellat analyse comme l'écart entre "certification formelle" et "certification réelle" (Duru-Bellat, 2002).

Les processus de différenciation

Les recherches de Duru-Bellat et Mingat (1988) ont établi que "le contexte fait des différences". Cette formulation souligne qu'à niveau scolaire équivalent, les décisions d'orientation varient selon l'origine sociale des élèves, l'établissement fréquenté et la composition sociale de la classe.

Trois mécanismes convergent pour produire cette inégalité. L'autocensure des familles populaires constitue le premier mécanisme : l'Insee (2022) confirme qu'à niveau comparable, leurs aspirations demeurent inférieures à celles des milieux favorisés. Cette intériorisation des limites révèle l'efficacité de la violence symbolique scolaire. Les familles populaires "choisissent" des orientations conformes à leur position sociale, rendant invisible la contrainte exercée.

Les représentations enseignantes constituent le deuxième mécanisme. Malgré leurs intentions égalitaires, les professeurs reproduisent inconsciemment les stéréotypes sociaux. Une recherche récente (Cereq, 2023) montre que les appréciations portées sur les élèves varient selon leur origine sociale, à performance identique. Les enfants de cadres bénéficient plus fréquemment de commentaires encourageants ("peut mieux faire") tandis que les enfants d'ouvriers font l'objet d'évaluations définitives ("niveau insuffisant").

L'inégalité informationnelle constitue le troisième facteur. La complexité croissante du système d'orientation avantage les familles dotées en capital culturel. Ces dernières maîtrisent les codes implicites, déchiffrent les hiérarchies cachées entre formations, optimisent les stratégies de choix d'options. L'information officiellement accessible à tous profite en réalité aux initiés. Les recherches d'Agnès van Zanten (2009) démontrent comment les familles de classes moyennes et supérieures développent un "capital

informationnel" leur permettant de décoder le fonctionnement du système scolaire et d'optimiser leurs choix. Cette notion, développée par Bourdieu dans ses cours au Collège de France, désigne des « informations stockées et structurées » qui « fonctionnent comme un code » pour interpréter et orienter les décisions scolaires (Bourdieu, 2016). Cette maîtrise différenciée de l'information se révèle particulièrement déterminante dans les choix d'établissement et de filières, créant ce que McDonough (1997) et van Zanten (2009) qualifient de "capital culturel de type informationnel".

Cette inégalité se manifeste concrètement dans la gestion des "vœux" d'orientation. Les travaux de Marco Oberti (2007) révèlent des logiques d'action différenciées selon les milieux sociaux : les familles favorisées formulent des demandes "tactiques" (demande de seconde générale en première intention, acceptation de la voie technologique en cas de refus) tandis que les familles populaires se limitent à des vœux "réalistes" (demande directe de voie professionnelle). Cette différence stratégique, confirmée par les recherches de Séverine Kakpo (2012) sur la "désorientation" des familles populaires face aux codes scolaires, produit mécaniquement des orientations différenciées. Les familles des classes moyennes et supérieures déploient des stratégies sophistiquées pour contourner la carte scolaire et accéder aux établissements les plus cotés, mobilisant leur capital culturel pour transformer l'information en avantage concurrentiel (van Zanten, 2010).

Le paradoxe structurel du collège

Cette situation révèle une contradiction structurelle que nous qualifions de "paradoxe pragmatique" du collège français. Depuis 2005, la loi d'orientation assigne au collège une mission claire : garantir l'acquisition du socle commun par tous les élèves. Le législateur a été explicite dans l'article 9 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : "La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société" (Loi n° 2005-380, 2005).

Simultanément, le collège doit maintenir sa fonction de différenciation en orientant vers des filières hiérarchisées. Cette orientation "positive" selon les textes officiels, demeure dans les faits une sélection qui distribue inégalement les chances d'accès aux formations les plus valorisées.

Cette double injonction place les équipes pédagogiques dans une situation contradictoire. La coexistence de l'objectif de réussite de tous les collégiens et de l'organisation de la sélection crée une tension qui se résout généralement par la priorité

accordée à la fonction sélective, révélant la hiérarchie implicite des finalités éducatives.

Le paradoxe se manifeste dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants développent des stratégies d'adaptation qui reproduisent la différenciation : allègement des programmes en quatrième "difficile", orientation précoce vers les dispositifs dérogatoires (SEGPA, ULIS), différenciation des évaluations selon les "niveaux" supposés des élèves (Éduscol, 2015). Ces ajustements pragmatiques, légitimes individuellement, produisent collectivement l'inégalité que le système prétend combattre. Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) deviennent des exutoires pour gérer l'hétérogénéité, transformant des dispositifs d'aide en instruments de ségrégation (Ministère de l'Éducation nationale, 2015).

L'exemple des classes de troisième illustre ce paradoxe. Officiellement, toutes préparent le même DNB et suivent le même programme. Dans la pratique, les enseignants adaptent leurs exigences selon la "destination" probable des élèves. Les troisièmes "générales" bénéficient d'un enseignement plus ambitieux que les troisièmes "professionnelles", créant une différenciation de fait dans un cursus officiellement unique.

Impact sur les personnels éducatifs

Ce paradoxe génère des effets sur les équipes éducatives. Les enseignants de collège vivent une tension entre leurs convictions pédagogiques (faire réussir tous les élèves) et les contraintes institutionnelles (préparer à la sélection). Cette dissonance cognitive, au sens de Festinger (1957), génère stress professionnel et stratégies d'évitement (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2002). Les recherches sur le stress enseignant confirment que cette profession subit une "emprise du travail" particulièrement forte, créant une "porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle" qui aggrave la tension ressentie (Lantheaume & Hérou, 2008).

Certains enseignants développent une conception "réaliste" de leur mission : puisque tous ne peuvent réussir, l'orientation précoce vers des voies "adaptées" devient acceptable. Cette résignation pragmatique transforme les professeurs en agents de la sélection sociale, souvent contre leurs valeurs personnelles. Comme l'analysent Hérou et Lantheaume (2007), les enseignants notent que "ce travail est de plus en plus coûteux, voire qu'il ne devrait pas leur incomber" face aux difficultés d'intéressement des élèves.

D'autres tentent de maintenir des exigences élevées pour tous. Ils se confrontent alors aux résistances du système : pression hiérarchique pour "adapter" les objectifs, incompréhension des familles face à des ambitions jugées irréalistes, difficultés

d'orientation pour les élèves "surévalués". Cette situation révèle les "tensions et dilemmes de métier" inhérents à la fonction éducative (Baslev & Tominska, 2016).

Les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEn), qui ont remplacé les conseillers d'orientation-psychologues en 2017, illustrent également cette contradiction structurelle. Bien qu'ils ne gèrent pas directement les flux d'orientation - cette fonction relevant des Directions régionales académiques de l'information et de l'orientation (DRAIO) qui pilotent les outils comme Affelnet (DRAIO, 2024) - ils doivent concilier accompagnement individuel des élèves et logiques institutionnelles d'orientation différenciée (Ministère de l'Éducation nationale, 2024).

III. Analyse critique du système

L'efficacité des réformes

L'accumulation des réformes d'orientation depuis quarante ans présente un paradoxe : leur échec apparent en termes d'égalisation coexiste avec leur efficacité à maintenir la reproduction des hiérarchies sociales.

Cette perspective éclaire l'activisme réformateur français. Chaque nouvelle réforme apporte ses innovations terminologiques - "projet personnel", "parcours individualisé", "accompagnement différencié" - sans remettre en cause les mécanismes fondamentaux de sélection. Cette alternance entre des approches centrées sur l'action de l'élève et celles privilégiant l'intervention institutionnelle révèle la fonction des réformes : créer l'impression du mouvement tout en préservant la stabilité structurelle.

L'analyse longitudinale des textes officiels depuis 1975 révèle cette constance dans le changement. Les objectifs proclamés demeurent identiques (démocratisation, égalité des chances, épanouissement personnel) mais les moyens se complexifient progressivement. Cette complexification croissante avantage mécaniquement les familles dotées en capital culturel, aggravant paradoxalement les inégalités que les réformes prétendent réduire.

L'exemple de la réforme du baccalauréat de 2019 illustre cette logique. En supprimant les filières L, ES et S pour créer des "parcours individualisés", elle répond aux critiques sur la rigidité du système. L'analyse révèle qu'elle a créé de nouvelles hiérarchies plus subtiles mais tout aussi efficaces (Frouillou et al., 2020). Les combinaisons de spécialités reproduisent les anciennes filières sous une forme renouvelée : mathématiques-physique-chimie pour les futures classes préparatoires scientifiques, histoire-géographie-sciences politiques pour les formations sélectives en sciences humaines (DEPP, 2021). Les données de la DEPP révèlent qu'en première, 75% des élèves d'origine très favorisée choisissent les mathématiques contre 62% des élèves d'origine défavorisée (Benhenda, 2021). Cette différenciation sociale des choix

confirme qu'une "recomposition des inégalités sociales au lycée" s'opère derrière "la diversité des parcours et la liberté de choix" (Benhenda, 2021).

Cette réforme révèle la fonction de légitimation des innovations. En donnant l'apparence du libre choix, elle masque les contraintes structurelles qui orientent les "choix" individuels. Les élèves croient choisir librement leurs spécialités tandis qu'ils reproduisent les déterminismes sociaux sous une forme individualisée.

La différenciation curriculaire

L'analyse des pratiques révèle que le "collège unique" se différencie sous l'effet de l'orientation. Contrairement à l'hypothèse officielle, le collège ne se différencie pas en s'adaptant aux différences des élèves, mais parce qu'il assume une fonction de différenciation.

Cette différenciation se manifeste par l'écart entre curriculum déclaré et curriculum réel. Les programmes officiels, identiques pour tous, se déclinent différemment selon les établissements, les classes et les élèves au sein d'une même classe. Cette adaptation, justifiée par la "pédagogie différenciée", produit des parcours scolaires inégaux. Perrenoud (1993) souligne que "le programme n'est qu'une trame, pour la remplir l'enseignant fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire". Cette variation du curriculum selon les contextes d'enseignement constitue ce que la recherche qualifie de "curriculum réel", "toujours plus ou moins en décalage avec son homologue formel" (Forquin, 2008).

Les travaux récents confirment cette analyse. Les enseignants sont "pris en étau entre un curriculum prescrit pensé pour un élève idéal très différent de ceux qu'ils ont en face d'eux et des contraintes situationnelles ce qui les conduit à mettre en œuvre, à leur insu, un curriculum réel aux potentialités d'apprentissage généralement moins rentables scolairement" (van Brederode, 2024). Cette production d'inégalités s'opère lorsque "les enseignants mettent en œuvre des modes de faire différenciés selon les caractéristiques supposées ou réelles des élèves et les conduisent à fréquenter des univers de savoirs inégalement productifs en termes d'activité intellectuelle et d'apprentissage potentiels" (Rochex, 2011).

La division du travail éducatif

Cette situation révèle la gestion collective du "sale boulot" de l'orientation. Reprenant la notion développée par Hughes (1962), le "sale boulot" désigne ces "activités honorables et moins honorables", ces dernières étant nommées "sale boulot". Au cours des interactions, les individus cherchent à déléguer à d'autres leur part de sale boulot.

Dans le contexte scolaire, l'orientation constitue un sale boulot particulier : trier socialement les élèves tout en maintenant l'apparence de l'équité. Dubet (2002, 2024) a analysé cette fonction de l'école comme "machine à fabriquer l'exclusion".

L'institution scolaire est prise dans une contradiction : elle doit simultanément promettre l'égalité des chances et organiser la sélection sociale. Cette "hypocrisie scolaire" (Dubet & Duru-Bellat, 2000) transforme les enseignants en "travailleurs sur autrui" contraints d'assumer des tâches qui contredisent leurs valeurs professionnelles. Cette tâche nécessite une "division morale du travail" qui répartit le fardeau entre l'ensemble des acteurs éducatifs (Payet, 1997). Les CPE se voient déléguer par les enseignants "le sale boulot disciplinaire de la classe", effectuant "des tâches qui se révèlent essentiellement auxiliaires au travail pédagogique, en ce qu'elles préparent (ou réparent) les corps à la situation de classe".

La différenciation organisationnelle du collège permet de répartir ce sale boulot entre tous les personnels et niveaux. Cette division morale du travail éducatif révèle comment "l'enseignant proche du modèle du magistère rejette l'éducation et la socialisation en se réservant la transmission des connaissances" sur d'autres professionnels (Le Floch, 2008). Les professeurs de sixième préparent le terrain en "détectant" les difficultés, ceux de cinquième organisent les premières adaptations, ceux de quatrième gèrent les "décrochages", laissant aux équipes de troisième la responsabilité des décisions finales.

Cette répartition dilue la responsabilité du tri social en la dispersant sur l'ensemble du parcours collège. Chaque acteur peut se dédouaner de sa participation au processus sélectif en invoquant les "constats" établis par ses prédécesseurs ou les "contraintes" transmises à ses successeurs. L'orientation ne résulte plus d'une décision ponctuelle mais d'un processus diffus qui implique tous les niveaux du collège, rendant invisible la mécanique de sélection sociale.

L'échec de l'expérimentation de l'orientation dite « à la main des parents » illustre cette analyse. Lancée en 2013 dans 117 collèges de 12 académies, cette expérimentation visait à donner aux familles la décision finale d'orientation après avis du conseil de classe (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2014). L'évaluation révèle que très peu de modifications furent constatées dans les taux d'orientation. La modification de la procédure, attribuant le « dernier mot » aux parents pour le seul niveau troisième, n'a pas modifié les résultats car le travail de différenciation avait déjà opéré tout au cours du parcours des collégiens. Comme l'analyse Desclaux (2013), "donner la main aux parents, ce n'est pas annuler la procédure d'orientation et tout le jeu de pouvoir qui s'y joue. Tout reste intact, tout au long du collège jusqu'aux dernières heures de la classe de troisième".

Cette contamination explique l'inefficacité des politiques d'égalité des chances concentrées sur l'amont (école primaire) ou l'aval (accès à l'enseignement supérieur). Tant que subsiste la fonction de triage du collège, ces politiques se confrontent à la logique de différenciation qui traverse l'ensemble du système.

L'exemple des évaluations illustre cette mécanique. Officiellement identiques, elles varient selon les "publics" : même exercice mais barème adapté, même programme mais niveau d'exigence modulé, mêmes compétences mais critères d'évaluation ajustés. Ces micro-adaptations, invisibles individuellement, produisent collectivement des parcours différenciés qui préparent et légitiment les orientations futures. Comme le souligne Perrenoud (1984), ces "procédures ordinaires d'évaluation" constituent un "frein au changement des pratiques pédagogiques" car elles "soumettent régulièrement l'ensemble des élèves à des épreuves" différenciées selon les contextes sociaux d'enseignement. Les recherches sur l'évaluation montrent que "les notes antérieures sont de meilleurs prédicteurs que les résultats à des tests objectifs" (De Ketele, 1993), révélant l'influence sur l'évaluation des attentes de l'enseignant envers les élèves selon leur origine sociale (Rey & Feyfant, 2014).

Comparaisons internationales

Les systèmes éducatifs européens offrent des éclairages qui révèlent les spécificités françaises. Les pays nordiques, qui différencient tardivement les parcours, obtiennent de meilleurs résultats tant en termes d'équité que d'efficacité. Cette réussite questionne le modèle français de sélection précoce.

La Finlande a supprimé la sélection avant seize ans. Tous les élèves suivent un cursus commun jusqu'à la fin de l'école fondamentale. Cette organisation produit des résultats remarquables : excellence globale aux évaluations internationales et faibles écarts entre élèves de milieux sociaux différents. La réussite finlandaise démontre que l'efficacité et l'équité ne sont pas antinomiques.

L'Allemagne offre un contre-exemple. Son système dual (apprentissage/enseignement général) oriente précocement mais selon des critères explicites et des passerelles institutionnalisées. La voie professionnelle y jouit d'une reconnaissance sociale que la France ne parvient pas à créer. Cette différence révèle que le problème français ne réside pas seulement dans la précocité de l'orientation mais dans la hiérarchisation des filières, ainsi que dans les valeurs sociales et économiques attribuées aux métiers et professions. Le système des conventions collectives a organisé ces hiérarchisations. En France, depuis 1936, les conventions collectives structurent les grilles de classification professionnelle qui hiérarchisent métiers et salaires (Professions et catégories socioprofessionnelles en France, 2024). Cette organisation institutionnelle des hiérarchies professionnelles, absente ou différente dans d'autres pays européens, contribue à dévaloriser certaines formations et métiers dès l'orientation scolaire (Convention collective de travail, 2025).

L'orientation à quatorze ans peut-elle constituer un progrès démocratique quand d'autres systèmes démontrent la viabilité d'alternatives moins inégalitaires ? Cette question confronte les défenseurs du système français à la justification d'une sélection

précoce socialement discriminante. Van Zanten (2018), spécialiste des politiques éducatives au CNRS, souligne que "comparé à d'autres modèles éducatifs, y compris ceux de nos proches voisins européens, le système français se montre particulièrement efficace pour dégager une élite" mais peine à assurer l'équité. Cette critique rejoint celle de nombreux chercheurs qui pointent l'exception française en matière de sélection précoce (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Cayouette-Remblière, 2016).

Les résultats des enquêtes PISA éclairent cette question. Ils montrent systématiquement que les systèmes les moins inégalitaires sont ceux qui différencient le plus tardivement. Cette corrélation robuste, observée dans tous les pays de l'OCDE depuis 2000, invalide l'argument selon lequel la sélection précoce favoriserait l'excellence (OCDE, 2024). Les données PISA révèlent que "la France est un des pays les plus inégalitaires de l'OCDE, un de ceux où le déterminisme social est le plus fort" avec un écart de 107 points entre élèves favorisés et défavorisés, nettement supérieur à la moyenne OCDE de 89 points (Vie-publique.fr, 2020).

Résistances au changement

L'analyse des obstacles au changement révèle la fonction sociale de l'orientation. Au-delà des résistances corporatistes ou techniques, c'est un système d'intérêts convergents qui se mobilise pour préserver le statu quo.

Les classes moyennes, premières bénéficiaires du système actuel, développent des stratégies sophistiquées d'évitement et de contournement. Elles maîtrisent les codes de l'orientation, optimisent les choix d'établissements et d'options, mobilisent leurs réseaux pour sécuriser les parcours de leurs enfants. Toute réforme égalisatrice menace ces avantages acquis. Van Zanten (2009) documente ces "stratégies familiales" de choix d'école qui permettent aux familles favorisées de transformer leur capital culturel en avantage scolaire.

Les enseignants, malgré leurs convictions égalitaires, peuvent résister aux changements qui remettent en cause leurs pratiques professionnelles. L'orientation précoce simplifie la gestion de l'hétérogénéité en permettant l'évacuation des élèves "difficiles" vers d'autres filières. Sa suppression obligerait à repenser fondamentalement la pédagogie. Les travaux sur les "tensions et dilemmes de métier" révèlent cette difficulté pour les enseignants de concilier mission éducative et fonction sélective (Baslev & Tominska, 2016).

Les employeurs bénéficient d'un système qui produit une main-d'œuvre préqualifiée et hiérarchisée. L'orientation précoce vers la voie professionnelle fournit des jeunes adaptés aux besoins immédiats du marché du travail, sans questionnement critique sur l'organisation sociale. Cette fonction de reproduction des hiérarchies professionnelles, analysée par Bourdieu et Passeron (1970), demeure centrale dans la résistance au changement.

IV. Perspectives de transformation

Principes d'une refondation structurelle

Face à ces constats, une transformation structurelle s'impose pour dépasser les réformes cosmétiques. La suppression des procédures d'orientation au collège, proposition qui peut paraître radicale, découle logiquement de l'analyse. Elle seule permettrait de résoudre le paradoxe pragmatique qui paralyse le système.

Cette réforme s'articulerait autour de trois principes complémentaires. Premièrement, l'instauration d'une véritable école moyenne garantissant l'acquisition du socle commun par tous, sans exception ni adaptation. Cette exigence implique de repenser radicalement la pédagogie pour la rendre réellement inclusive, mais aussi les contenus d'enseignement. C'est le travail de réflexion engagé par le CICUR (Collectif d'Interpellation du CURriculum), créé en 2020 sous l'égide du Comité universitaire d'information pédagogique (CUIP). Les membres du CICUR déplorent qu'il n'y ait pas ou peu, dans le débat public, de place pour une réflexion sur les savoirs, sur ce que les élèves en font et ce qu'ils font aux élèves. Roger-François Gauthier, ancien inspecteur général et co-fondateur du CICUR, souligne l'importance d'interroger les savoirs que l'école propose, car les savoirs ne se réduisent pas à une somme de connaissances scolaires mais constituent notre identité même (Gauthier & Véran, 2024).

Deuxièmement, le report de la différenciation vers une seconde unique accueillant tous les élèves sortant de collège. Cette seconde de détermination permettrait une orientation plus tardive et mieux éclairée, réduisant l'impact des déterminismes sociaux.

Troisièmement, une spécialisation progressive au niveau lycée, accompagnée de passerelles institutionnalisées entre filières. Cette organisation réduirait l'irréversibilité des choix précoces et permettrait des réorientations en cours de parcours.

Cette logique d'extension progressive de l'école commune s'inscrit dans la continuité historique française. Après l'école unique promue par les "Compagnons" en 1918 (Robert, 2007), puis la création du collège unique en 1975 par la loi Haby, c'est la question du lycée unique qui se pose. Les travaux du GRDS (Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire) interrogent cette perspective : "Si l'on admet que, dans l'école commune que nous préconisons, le parcours commun commence à trois ans, à quel niveau s'agit-il d'en fixer le terme ?" Tovar, membre du GRDS, défend l'idée d'un tronc commun allant jusqu'à la classe de première, sanctionné par un baccalauréat de culture générale, et ouvrant en terminale sur quelques grandes options préfigurant des orientations disciplinaires et professionnelles ultérieures. Cette proposition s'appuie sur l'idée que le lycée unique évite la hiérarchie et permet de maintenir une culture commune le plus longtemps possible (Calabuig & Tovar, 2023).

Les exemples internationaux démontrent la faisabilité de cette alternative. La Finlande, la Norvège, le Danemark ont réussi cette transformation avec des résultats probants. Leur expérience prouve qu'un système moins sélectif peut être plus efficace.

Cette réforme implique également de repenser l'enseignement professionnel. Au lieu d'être une voie de relégation pour élèves en difficulté, il deviendrait un choix positif pour des jeunes attirés par des métiers spécifiques. Cette revalorisation nécessite une transformation des représentations sociales et des conditions d'exercice de ces formations.

Conditions de mise en œuvre

Cette transformation nécessite une révolution pédagogique accompagnant la révolution structurelle. Les enseignants devront acquérir de nouvelles compétences pour gérer l'hétérogénéité sans recourir à la sélection.

Cette formation implique un investissement massif dans la formation initiale et continue. Les futurs enseignants devront être préparés à enseigner à tous les élèves, sans exception. Cette exigence suppose de repenser les concours de recrutement, aujourd'hui centrés sur la maîtrise disciplinaire plus que sur les compétences pédagogiques.

La transformation nécessite également de nouveaux outils d'évaluation. L'évaluation formative devra remplacer l'évaluation sommative comme modalité principale d'appréciation des apprentissages. Cette évolution implique de former les enseignants à de nouvelles pratiques et de modifier les représentations sociales de l'évaluation.

L'organisation matérielle des établissements devra également évoluer. La suppression de l'orientation impose de repenser l'architecture scolaire pour favoriser le travail collaboratif et la différenciation pédagogique. Les espaces d'apprentissage devront être flexibles et modulables selon les besoins.

Cette transformation s'accompagnera de résistances qu'il faut anticiper. Les classes moyennes, principales bénéficiaires du système actuel, mobiliseront leurs ressources pour préserver leurs avantages. L'école privée pourrait devenir l'exutoire de ces stratégies d'évitement, aggravant la ségrégation scolaire.

Obstacles socio-politiques

L'ampleur de ces résistances révèle l'enjeu véritable : l'orientation ne concerne pas seulement l'organisation scolaire mais la reproduction de l'ordre social dans son ensemble. Remettre en cause l'orientation, c'est questionner les mécanismes de légitimation des inégalités sociales.

Cette fonction s'inscrit dans ce que Bourdieu et Passeron (1970) ont théorisé comme la violence symbolique exercée par l'institution scolaire. L'analyse des auteurs révèle un

fonctionnement idéologique latent de l'appareil scolaire, qui, au nom de sa gratuité, de son recrutement ouvertement démocratique et de la formalisation de ses règles, réalise en fait une sélection sociale sur des critères culturels de la classe dominante. L'école joue un rôle clé de reproduction symbolique en sélectionnant des significations (une culture, des critères de jugement...) et en les imposant à toute une classe d'âge, en « dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force ». Cette violence symbolique s'exerce avec le consentement implicite des dominés, car ceux-ci ne disposent, pour penser cette domination, que des catégories de pensée des dominants.

Les classes dirigeantes ont intérêt au maintien d'un système qui légitime leur position par l'apparence du mérite scolaire. L'orientation précoce permet de transformer les privilèges sociaux en "talents" individuels, masquant la transmission héréditaire des positions sociales sous l'apparence de la méritocratie.

Cette fonction de légitimation explique la résistance du système aux réformes. Au-delà des arguments pédagogiques, c'est un ordre social qui se défend. L'école française remplit sa fonction de reproduction des hiérarchies sociales tout en donnant l'illusion de l'égalité des chances. Comme l'analyse Dubet (2002), le système méritocratique conduit à une légitimation des inégalités car il estime que les plus démunis sont responsables de leur pauvreté. Cette mécanique transforme l'école en un instrument de reproduction des inégalités sociales, rendu plus efficace du fait que son action et son autorité propres semblent ne rien devoir aux rapports sociaux.

La transformation implique donc une évolution des représentations collectives de la justice scolaire. Il faut démontrer que l'égalité réelle est préférable à l'égalité formelle, que la coopération est plus efficace que la compétition, que la réussite de tous est possible sans nivellement par le bas.

Cette évolution passe par la démonstration que l'alternative fonctionne. Les expérimentations locales, les établissements innovants, les territoires pionniers peuvent servir de laboratoires pour prouver la viabilité du changement. Ces exemples concrets sont plus convaincants que les discours théoriques.

Formation des acteurs

Cette analyse révèle la nécessité de former les acteurs éducatifs aux mécanismes de production des inégalités. Tant que les enseignants, conseillers d'orientation et chefs d'établissement ignoreront les biais qui influencent leurs pratiques, les réformes resteront superficielles.

Cette formation doit intégrer une dimension sociologique souvent absente de la formation initiale. Les futurs enseignants doivent comprendre comment leurs

pratiques, même bien intentionnées, peuvent reproduire les inégalités. Cette prise de conscience constitue le préalable à tout changement.

La formation doit également développer les compétences nécessaires à l'enseignement en milieu hétérogène. Gérer la diversité sans recourir à la sélection exige des savoir-faire spécifiques : différenciation pédagogique, évaluation formative, coopération entre élèves, gestion de l'hétérogénéité.

Cette transformation du métier enseignant nécessite un accompagnement institutionnel. Les enseignants ne peuvent porter seuls la responsabilité du changement. Il faut modifier les conditions d'exercice, réduire les effectifs, développer le travail en équipe, allouer du temps à la concertation.

La formation des cadres éducatifs revêt une importance particulière. Inspecteurs, chefs d'établissement, formateurs doivent devenir les relais du changement. Leur adhésion conditionne la réussite de la transformation. Il faut donc démontrer que l'alternative est possible et souhaitable.

Cependant, si la formation des acteurs et l'amélioration des conditions matérielles sont nécessaires, elles ne peuvent à elles seules changer le régime de fonctionnement des collèges. La modification des objectifs du collège s'avère indispensable, associée à ces différentes conditions. Sans remise en cause explicite de la fonction de triage, les meilleures intentions pédagogiques se confronteront à la contrainte structurelle du système qui exige la production d'une hiérarchie scolaire pour alimenter la hiérarchie sociale. La transformation pédagogique, aussi nécessaire soit-elle, doit s'accompagner d'une redéfinition claire de la mission du collège : non plus trier les élèves mais garantir l'acquisition du socle commun par tous.

Conclusion

Cette analyse révèle trois enseignements majeurs concernant le fonctionnement du système français d'orientation. Premièrement, l'orientation scolaire française constitue un dispositif efficace de production des inégalités sous l'apparence de leur révélation. Cette inversion de causalité permet au système de dénier sa responsabilité dans la reproduction sociale tout en l'organisant systématiquement.

Deuxièmement, le "paradoxe pragmatique" du collège explique l'inefficacité relative des réformes qui ne s'attaquent qu'aux symptômes. Tant que subsistera la contradiction entre mission éducative et fonction sélective, les innovations pédagogiques se confronteront à la contrainte structurelle du triage social.

Troisièmement, la persistance du système révèle sa fonctionnalité sociale : maintenir l'ordre établi tout en préservant l'illusion démocratique. L'orientation ne dysfonctionne pas ; elle fonctionne conformément à sa conception structurelle.

Ces constats interrogent chaque acteur du système éducatif. Face à cette mécanique reproductive, la passivité équivaut à une forme de complicité. Les enseignants peuvent-ils ignorer leur participation involontaire au tri social ? Peuvent-ils se contenter de former les élites de demain tout en abandonnant les élèves en difficulté d'aujourd'hui ?

Les familles peuvent-elles persister dans leurs stratégies individuelles d'évitement sans considérer leurs effets systémiques ? Peuvent-elles revendiquer l'égalité des chances tout en mobilisant leurs privilèges pour avantager leurs enfants ?

Les décideurs peuvent-ils maintenir des réformes qui donnent l'apparence du changement sans transformation effective ? Peuvent-ils promettre la démocratisation tout en préservant les mécanismes de sélection sociale ?

Au-delà des responsabilités individuelles, c'est la conception collective de la justice scolaire qui est en jeu. Le système éducatif français continue-t-il à différencier les élèves selon leur origine sociale ? La méritocratie scolaire sert-elle d'alibi à la reproduction des privilèges ?

L'alternative existe. D'autres pays ont réussi à concilier excellence et équité en supprimant la sélection précoce. Leur exemple prouve que l'école peut être à la fois plus juste et plus efficace. Cette voie nécessite du courage politique et de la volonté collective.

La question demeure de savoir si la société française confrontera cette réalité : l'école française fonctionne conformément à sa conception structurelle. Il ne s'agit plus de comprendre pourquoi elle reproduit les inégalités, mais de déterminer si une transformation effective est souhaitée.

Cette question mérite réflexion et engagement.

Références

Antibi, A. (2003). *La constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore.

Baslev, K., & Tominska, E. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 153-181. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2016-v42-n2-rse02880/1038465ar/>

Bautier, É. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale.

Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.04.005>

Benhenda, A. (2021). Réforme du lycée : des inégalités sociales qui se maintiennent. *Carnets rouges*. <https://carnetsrouges.fr/reforme-du-lycee-des-inegalites-sociales-qui-se-maintiennent/>

Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale*, Vol. 2. Cours au Collège de France, 1983-1986. Seuil/Raisons d'agir.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Café pédagogique. (2007, 15 décembre). Bac pro en 3 ans : Pourquoi ces résistances à la réforme ?

Calabuig, B., & Tovar, J. (2023). *Faites chauffer l'école, Principes pour une révolution scolaire*. Syllepse.

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-ecole-qui-classe--9782130789161.htm>

Cereq. (2023). *Origine sociale, diplôme et insertion : la force des liens*.

Clément, P., & Huillery, E. (2021). How much do new curricula matter? The case of the 2019 French high school reform. Document de travail IPP. <https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2021/03/n37-notesIPP-mars2021.pdf>

Code de l'éducation, article D332-16. « Il n'existe pas de lien entre la décision d'attribution du diplôme, qui est prise par un jury départemental, et la décision d'orientation après le collège ».

Convention collective de travail — Wikipédia. (2025, 25 février). https://fr.wikipedia.org/wiki/Convention_collective_de_travail

Cour des comptes. (2018). *L'éducation prioritaire*. Rapport thématique. Paris : Cour des comptes.

Cour des comptes. (2025). *L'éducation prioritaire, une politique publique à repenser*. Rapport thématique. Paris : Cour des comptes.

De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.

Desclaux, B. (2013, 22 novembre). L'orientation à la main des parents, une si bonne idée ? Le blog de Bernard Desclaux. <https://blog.educpros.fr/bernard-desclaux/2013/11/22/lorientation-a-la-main-des-parents-une-si-bonne-idee/>

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2018). *50 ans de panels d'élèves : décrire et comprendre les trajectoires scolaires*. Ministère de l'Éducation nationale.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Ministère de l'Éducation nationale.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2021). Les choix de spécialités au lycée général. *Note d'information*, n° 21.32.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). (2023). L'orientation en fin de troisième reste marquée par de fortes disparités scolaires et sociales (*Note d'information* n° 23.40). Ministère de l'Éducation nationale.

Direction régionale académique de l'information et de l'orientation (DRAIO). (2024). Missions et organisation. Académie d'Aix-Marseille. <https://www.ac-aix-marseille.fr/la-direction-regionale-academique-de-l-information-et-de-l-orientation-draio-121777>

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Le Seuil.

Dubet, F. (2024). *L'emprise scolaire. Quand trop d'école tue l'éducation*. Presses de Sciences Po.

Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire : Pour un collège enfin démocratique*. Paris, Seuil.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1997_num_38_4_4654

Éduscol. (2015). Sections d'enseignement général et professionnel adapté. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°40. <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>

Esparbès-Pistre, S., & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens.

L'orientation scolaire et professionnelle, 31(4), 295-322.

<https://journals.openedition.org/osp/617>

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

Frouillou, L., Pin, C., & van Zanten, A. (2020). Le nouveau baccalauréat et l'inégale démocratisation de l'enseignement secondaire. *Sociologie*, 11(4), 369-393.

Gauthier, R.-F., & Véran, J.-P. (2024). *École de la fracture ou École de la culture ? Les savoirs au centre du débat !* CICUR.

Hérou, C., & Lantheaume, F. (2007). *Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant*, rapport de recherche, UMR Éducation et Politiques (INRP), Lyon.

Hughes, E. C. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, vol. X, été 1962.

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. (2014). *Suivi de l'expérimentation du choix donné à la famille dans la décision d'orientation au collège : rapport d'étape 2013-2014*. La Documentation française.

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/144000771/index.shtml>

Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). (2022). *France, portrait social*. Insee.

Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Presses universitaires de France.

<https://journals.openedition.org/lectures/10227>

Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation Emploi*, 109, 23-36.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, 65-78.

<https://journals.openedition.org/rechercheformation/833>

Le Floch, M.-C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif. *Pensée plurielle*, 2(18), 31-43.

<https://shs.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-2-page-31>

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Journal officiel*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787/>

McDonough, P. M. (1997). *Choosing Colleges. How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.

Ministère de l'Éducation nationale. (2015). Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le

premier et le second degrés. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n°31.

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale. (2024). Les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité Éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle. <https://www.education.gouv.fr/les-psychologues-de-l-education-nationale-de-la-specialite-education-developpement-et-conseil-en-414042>

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/l-ecole-dans-la-ville--9782724610161.htm>

OCDE. (2024). Performance des élèves (PISA). <https://www.oecd.org/fr/topics/policy-issues/student-performance-pisa.html>

Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, n°75, 19-31.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Piketty, T., & Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. *Les dossiers évaluations et statistiques*, n° 173. <https://www.education.gouv.fr/les-dossiers-de-la-depp-173>

Professions et catégories socioprofessionnelles en France — Wikipédia. (2024, 11 décembre).

https://fr.wikipedia.org/wiki/Professions_et_cat%C3%A9gories_socioprofessionnelles_en_France

Prost, A. (1985). L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation. Dans E. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (pp. 61-74). CNRS.

Rey, O., & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94, septembre. <https://edupass.hypotheses.org/569>

Robert, A. D. (2007). La IVe République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme.

Rochex, J.-Y. (2011). La politique ZEP en France, laboratoire de « discrimination positive » ? *Revue française de pédagogie*, 177, 5-26.

van Brederode, M. (2024). Curriculum et inégalités. *Carnets rouges*. <https://carnetsrouges.fr/curriculum-et-inegalites/>

van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France. <https://shs.cairn.info/publications-de-Agnès-van%20Zanten--3996.htm>

van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, N° 56(3), 35-47. <https://shs.cairn.info/revue-agera-debats-jeunesses-2010-3-page-35?lang=fr>

van Zanten, A. (2018, 27 août). Comment l'orientation scolaire renforce les inégalités. *CNRS Le journal*. <https://lejournel.cnrs.fr/articles/comment-lorientation-scolaire-renforce-les-inegalites>

Vie-publique.fr. (2020, 21 août). Résultats des élèves : la France et le classement PISA. <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>