



IREDU

Centre National
de la Recherche
Scientifique

INSTITUT DE RECHERCHE

SUR L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

Faculté des Sciences Mirande
BP 138 - 21004 Dijon Cedex
Téléphone : 80 39 54 50
Télécopie : 80 39 54 79

**DE L'ORIENTATION EN FIN DE CINQUIEME
AU FONCTIONNEMENT DU COLLEGE**

3 - Les inégalités sociales de carrières du Cours
Préparatoire au second cycle du secondaire



Marie DURU-BELLAT
Jean-Pierre JAROUSSE
Alain MINGAT



FACULTÉ DE SCIENCE ÉCONOMIQUE ET DE GESTION
UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

**DE L'ORIENTATION EN FIN DE CINQUIEME
AU FONCTIONNEMENT DU COLLEGE**

**3 - Les inégalités sociales de carrières
du Cours Préparatoire au second cycle du secondaire**

Marie DURU-BELLAT

Jean-Pierre JAROUSSE

Alain MINGAT

*Cette recherche a été partiellement financée
par la Fédération de l'Education Nationale*

Cahier de l'IREDU N°51

ISBN : 2-85634-056-3

ISSN : 0768-1968

Janvier 1992

Introduction

A l'heure où l'on s'interroge sur les moyens d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et donc de rendre plus homogènes les carrières scolaires des élèves, il est important d'analyser avec précision quels sont les facteurs déterminants de ces trajectoires qui apparaissent encore marquées par une grande variété. D'après les études portant sur la cohorte entrée en 6ème en 1980, 44 % des élèves atteignent aujourd'hui la classe Terminale. C'est dire qu'ont pris place des différenciations sur la base des acquis des élèves d'une part, des décisions prises dans les moments d'orientation (5ème et 3ème notamment), d'autre part. C'est l'articulation de ces éléments qui permet de décrire et de comprendre la variété du niveau éducatif atteint par les élèves à la fin de leur scolarité.

On considère fréquemment que les carrières scolaires dépendent de facteurs d'ordre méritocratique, en d'autres termes qu'il suffit de réussir à l'école pour y cheminer longtemps et sans encombre. Or on sait, grâce à des résultats de recherches antérieures, qu'on ne saurait assimiler réussite scolaire et déroulement de la carrière, car les phénomènes d'orientation jouent un rôle autonome spécifique dans les différenciations observées dans les cursus scolaires d'une cohorte d'élèves. C'est vrai notamment en fin de 5ème, où les facteurs scolaires (notes ou tests de connaissance, âge) sont loin d'expliquer les décisions d'orientation (Duru-Bellat, Mingat, 1985, 1988).

En particulier, l'origine sociale des élèves marque fortement les orientations. En fait, ce facteur joue sur les acquisitions réalisées par les élèves depuis leur entrée dans le système scolaire, avec par conséquent, au fil des années, une accumulation d'écarts entre les enfants des milieux favorisés et les autres, qui vont se matérialiser en 5ème à la fois par des différences de notes (ou de résultats à des épreuves communes), et d'âge (un âge élevé révélant des redoublements antérieurs). L'origine sociale a également un impact sur l'orientation elle-même, puisqu'on observe que pour des élèves ayant par ailleurs le même âge et le même niveau d'acquisitions, la probabilité de passer en 4ème reste fortement dépendante de l'origine sociale. Ces biais sociaux trouvent leur origine dans le poids accordé aux demandes familiales par l'institution, alors que celles-ci sont très inégalement ambitieuses à réussite comparable, selon le milieu social.

Ces résultats invitent à analyser les différenciations inter-individuelles de carrières scolaires en tentant de séparer ce qui se joue dans les acquisitions réalisées par les élèves (dimension pédagogique), et ce qui se génère dans les mécanismes d'orientation (dimensions institutionnelle et psychosociale). Dans ces diverses dimensions, des biais sociaux sont susceptibles d'interférer, et il sera important d'évaluer leur poids respectif, et d'identifier pour chacune d'entre elles leur importance dans la genèse des différenciations finales des scolarités des élèves. Pour ce faire, nous utiliserons des données longitudinales, rassemblées à l'occasion d'une enquête centrée sur l'orientation en fin de 5ème; sur les 2350 élèves pris en compte dans cette étude (élèves scolarisés en 5ème en 1982-83), on dispose de données rétrospectives concernant leur scolarité primaire, ainsi que d'un suivi pendant les quatre années scolaires consécutives à l'année d'observation (la classe de 5ème). Pour les élèves ayant poursuivi leurs études sans avoir jamais redoublé, le suivi porte donc sur l'accès à la classe de 1ère, alors

que pour les élèves entrés en **CAP immédiatement** après la 5ème, le suivi permet de dater la sortie du système scolaire.

Dans un premier temps, nous décrirons les flux observés pendant ces quatre années, qui donnent une première vision de la variété des cheminements individuels. Vont ainsi apparaître des grands types de trajectoires, avec l'opposition traditionnelle entre enseignement long et enseignement court, enseignement technique et enseignement général, ainsi que les sorties "prématurées" sans aucune formation. On examinera en particulier si ces trajectoires globales correspondent à des publics d'élèves dotés de caractéristiques individuelles et sociales spécifiques.

Dans un second temps, on adoptera une perspective longitudinale en examinant les mécanismes qui, au collège, ont produit cette variété de cheminements individuels. On examinera ainsi i) dans quelle mesure ces différences de cursus étaient déjà "inscrites" dans les résultats scolaires de 5ème, ii) dans quelle mesure les décisions prises dans l'orientation à ce niveau vont exercer une influence sur les carrières effectives des élèves au delà de ce qui était prévisible sur la base des seuls résultats scolaires et iii) quel est le poids de la réussite scolaire ultérieure (en 4ème et 3ème) et des mécanismes de l'orientation en fin de classe de 3ème.

Enfin, adoptant une perspective temporelle plus large, nous examinerons la genèse des différenciations finales de cursus depuis l'entrée de l'enfant à l'école : comment se constituent-elles dans le temps (qu'est ce qui se "joue" avant le CP, au cours de cette classe, pendant la scolarité primaire ultérieure, au niveau de la 5ème, et plus généralement du collège ?). De manière plus fine, on s'interrogera également sur l'impact des différents

critères scolaires à chacun de ces moments (avis des maîtres, notes dans telle ou telle matière, âge).

Ce faisant, on sera en mesure, dans une dernière partie, d'estimer la valeur prédictive de ces critères dans l'explication des scolarités finales et notamment de ceux retenus de fait dans l'orientation des élèves en classe de 5ème. Cette dernière question est en effet d'un intérêt particulier vu la variété des pratiques d'orientation en 5ème (tant en ce qui concerne l'intensité de la sélection que le choix et le poids des critères retenus - réussite en mathématiques, en français, rôle de l'âge, ..-) observée dans les différents collèges. Compte tenu de la variété des pratiques à l'oeuvre, l'identification de celle qui se révélerait "légitime" n'est sans doute pas dépourvue d'intérêt dans une perspective de régulation du système et de réduction des incohérences inter-établissement dans les décisions d'orientation. Le terme "légitime" renvoie à cette pratique qui minimiserait les échecs des élèves dans les voies où ils ont été orientés et qui n'écarteraient pas d'élèves de voies où ils auraient pu raisonnablement réussir. On peut donner une contre-partie empirique à ce concept en observant les carrières effectives d'élèves de "profils" donnés et en simulant, au-delà des décisions qui ont été prises, les possibilités de réussite qu'ils auraient pu avoir dans chacune des filières.

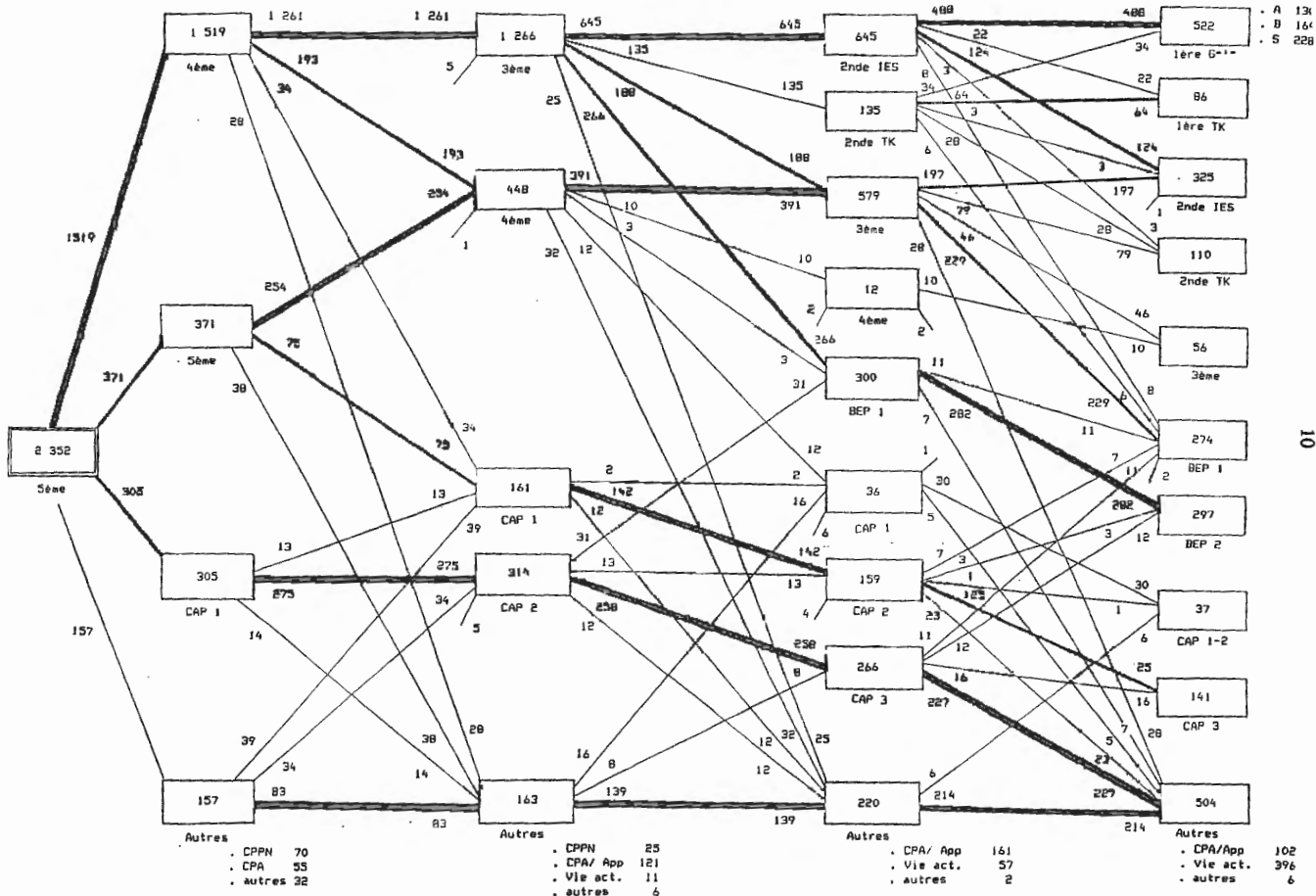
Chapitre I

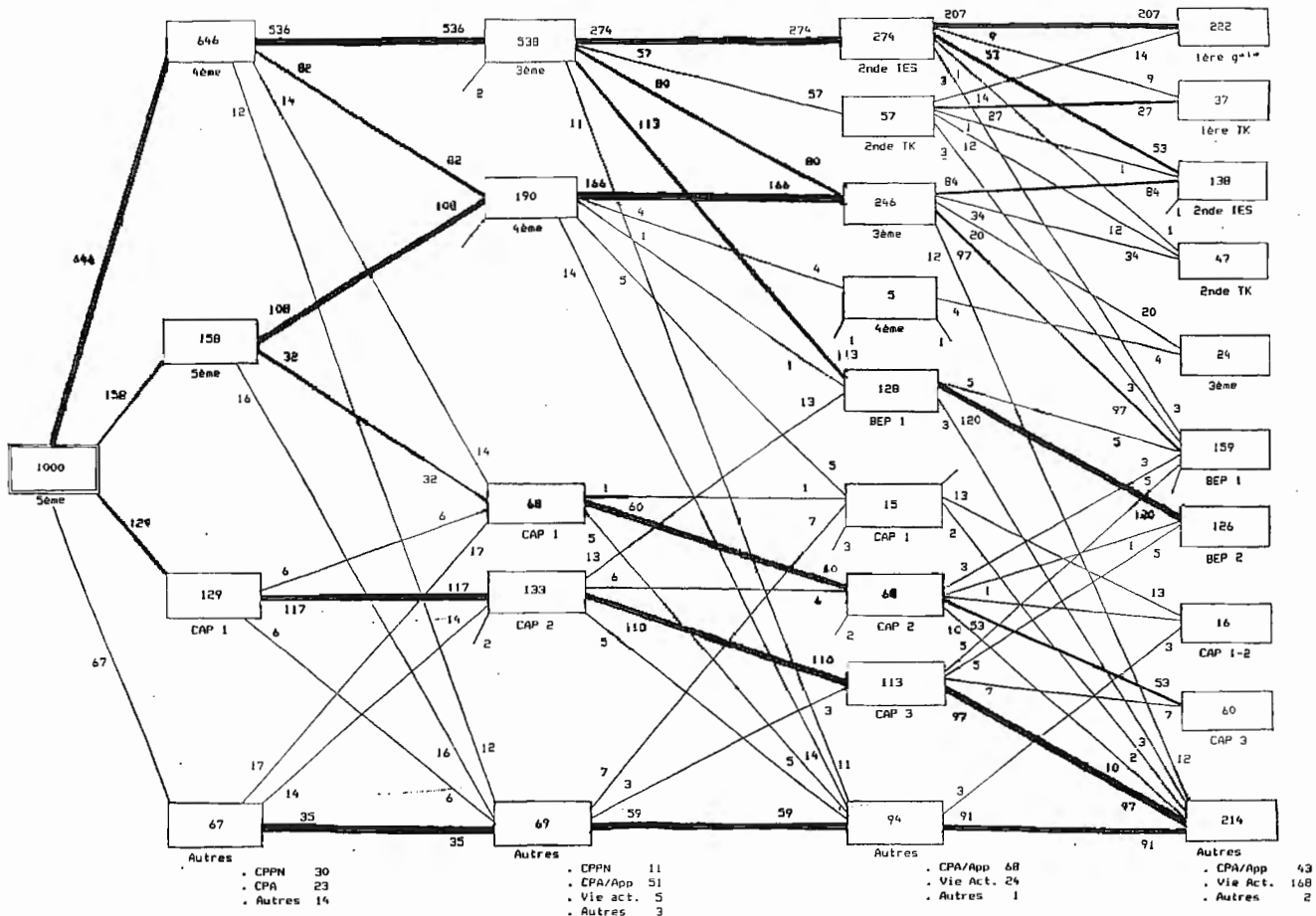
RECONSTITUTION ET DESCRIPTION DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES

Le point de départ se situe en 1982-83, date à laquelle une cohorte d'élèves scolarisés en 5ème a été observée tout au long de l'année, jusqu'à la décision finale d'orientation (Duru, Mingat, 1985, 1988). L'observation de la carrière scolaire ultérieure de tous les élèves de cette cohorte (2352 élèves) a été poursuivie jusqu'à l'année scolaire 1986-87. Pour les rentrées scolaires 1983, 1984, 1985 et 1986, il a été possible, par de très nombreux recoupements et rappels auprès d'un nombre d'établissements chaque année plus important et plus dispersé dans l'espace, d'établir la situation scolaire de chaque élève. Au delà de la situation scolaire pendant ces quatre années, le niveau de réussite a été pris en compte pour les élèves scolarisés dans l'enseignement général; la procédure d'orientation en 3ème a également été décrite. Les jeunes qui ont quitté l'école pendant cet intervalle de temps ont pu être identifiés, mais on ne connaît pas précisément leur situation professionnelle.

Les graphiques 1 et 2 ci-après offrent une représentation globale des principaux flux de passage entre les quatre dates d'observation. A la rentrée 1983, suite aux procédures d'orientation de fin de 5ème (sur le fonctionnement desquelles nous ne reviendrons pas ici), sur 1000 élèves scolarisés en 5ème, 646 sont en 4ème, 158 redoublent la classe de 5ème et 129 rejoignent un LEP (1ère année de CAP). A cette même rentrée, 67 élèves se partagent entre CPPN, CPA et enseignement agricole (les quelques élèves dont la situation n'a pu être identifiée ont été intégrés dans ce groupe).

Parmi les 646 élèves accédant en 4ème, 538 poursuivent sans encombre en 3ème (soit 83 %). Les autres redoublent dans leur grande majorité (quelques élèves accédant à une première année de CAP) et se





retrouvent donc en 4ème avec des élèves qui avaient précédemment redoublé leur 5ème. Au total, 190 élèves sont encore en 4ème à la rentrée 1984. Cette rentrée voit une croissance des élèves scolarisés en CAP (ils forment au total 20,1% de la cohorte initiale), puisque, aux élèves engagés dans cette filière à la suite de la cinquième s'adjoint un nouveau flux d'élèves issus majoritairement de la sous-population ayant redoublé la 5ème en 1983-94. Enfin, on voit apparaître les premières sorties vers la vie active (sortie directe ou accès à un apprentissage) d'élèves orientés précédemment dans des filières pré-professionnelles comme les CPPN ou la CPA (5,6%).

A la rentrée 1985-86, le poids des élèves poursuivant des études générales sans redoublement continue de baisser du fait du palier d'orientation de fin de 3ème. Sur les 1000 élèves de la cohorte initiale, ils ne sont plus que 274 en seconde IES et 57 en seconde à option technologique lourde. On peut souligner que par le double jeu des redoublements de 3ème et par l'arrivée des élèves ayant pris du retard en 5ème ou 4ème, on compte à cette date près d'un élève sur quatre en 3ème (il n'y a pratiquement plus d'élèves en 4ème). Les scolarités de l'enseignement technique se diversifient, puisque, à ce niveau, apparaissent les scolarités en 1ère année de BEP (128 élèves) à côté des élèves qui poursuivent en CAP. Dans ce dernier groupe, on observe très peu de sorties en cours de scolarité. Le poids des entrées en vie active demeure léger (94 élèves), avec, dans ce cas, trois fois plus d'apprentis que de jeunes véritablement engagés dans la vie active.

Venons en à présent à la rentrée 1986. Quatre années après l'observation initiale, des 1000 élèves scolarisés en 5ème en 1983, seulement 222 sont en classe de 1ère générale (A, B et S) et 37 en première technique (G, F) ou en filière E. C'est dire que sur 1000 élèves de 5ème seulement

un élève sur quatre parvient en classe de 1ère sans aucun redoublement. Néanmoins, il reste un nombre conséquent d'élèves qui ont déjà franchi le palier d'orientation 3ème et qui sont en seconde générale (138) ou technique (47). Sont encore en 3ème 24 élèves, pour lesquels la poursuite d'études longue est indéterminée et incertaine. Au total, une petite moitié des élèves de la cohorte (444) sont engagés dans un second cycle long. Ce chiffre est très proche des données nationales (panel 80), ce qui laisse à penser que la représentativité de cet échantillon est globalement satisfaisante; cela dit, l'objectif poursuivi ici est davantage qualitatif (analyser les mécanismes à l'oeuvre) que quantitatif (produire une description exacte des flux), si bien cette question de la représentativité est néanmoins secondaire.

On compte 126 élèves en deuxième année de BEP (élèves qui ont donc effectué une scolarité sans redoublement depuis la 5ème), et 159 en 1ère année. A cette date, il y a bien entendu moins d'élèves encore scolarisés en CAP (76), puisque les élèves ayant effectué sans redoublement ce cursus entrent dans la vie active à la rentrée 86 (85% des élèves de 3ème année de CAP, en 85-86, sont dans ce cas). Au total, on compte à cette rentrée 214 (pour 1000) élèves en vie active (y compris en apprentissage).

D'un point de vue plus synthétique, le graphique permet de chiffrer le poids des scolarités "normales" (sans redoublement, et en ne comptant pas les formations pré-professionnelles) : 498 des 1000 élèves de la cohorte sont dans ce cas, soit la moitié. Ce pourcentage recouvre des scolarités très différentes : accès à une première de second cycle long (259 élèves), à un enseignement de second cycle court (126 élèves en BEP), enfin accès à un enseignement technique court (113 élèves en 3ème année de CAP). Ce chiffre rappelle l'importance des redoublements dans le système français, mais il faut aussi compter avec des réorientations parfois importantes, vers

des filières comme le BEP, qui accueille, à côté des élèves de 3ème, quelques réorientations d'élèves de seconde, ainsi que des élèves venant du CAP.

Une autre lecture des cheminements de la cohorte passe par le repérage du niveau le plus élevé atteint par ces jeunes (lecture différente de la précédente en ce qu'elle intègre le niveau atteint par les jeunes ayant quitté l'école avant la rentrée 86), ou dans certains cas le niveau qui sera vraisemblablement atteint, par exemple le niveau BEP pour les jeunes engagés dans une seconde année de BEP (la possibilité de passage vers le bac professionnel ou la première d'adaptation n'est pas prise en compte car ces orientations ne peuvent être observées dans cet échantillon qu'aux rentrées scolaires 1987 et 1988), ou encore le **niveau CAP** pour ceux engagés en apprentissage). Précisons que c'est le niveau qui est pris en compte et non la possession d'un diplôme, d'une part, et que, d'autre part, ce niveau n'est "final" que pour une partie de la cohorte (celle engagée dans un second cycle long). Les flux correspondant sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Niveau atteint par les élèves de la cohorte.

	Filles	Garçons	Français	Etrangers	Ensemble
Arrêt sans formation	5,4	5,5	5,1	10,3	5,4
Niveau CAP	19,9	27,2	23,2	26,9	23,4
Niveau BEP	27,1	26,1	26,5	29,0	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	47,6	41,3	45,2	33,8	44,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quatre ans après la 5ème, un peu moins de 45 % des jeunes sont encore scolarisés dans une filière de second cycle, tandis que les autres se partagent entre les formations professionnelles de niveau V, les arrêts sans aucune formation (en fin de CPPN par exemple) représentant un peu plus de 5 % de la cohorte. Bien que construits sur un échantillon limité à l'Académie de Dijon, ces chiffres semblent proches des moyennes nationales (ainsi, dans le panel 1980, ce sont 44 % des élèves entrés en 6ème qui accèdent à la classe terminale).

Le tableau 1 fait apparaître les écarts bien connus entre scolarités féminines et masculines : les filles restent scolarisées plus longtemps dans le second cycle long, alors que les garçons sont plus nombreux en CAP (suite à des orientations en fin de 5ème).

Les scolarités des élèves de nationalité étrangère se caractérisent par un accès notablement plus rare au second cycle long (34 contre 45 %); réciproquement, on compte davantage d'études professionnelles courtes et surtout plus d'arrêts des études sans formation. Bien évidemment ces différences entre scolarité des enfants français et étrangers ne sauraient être interprétées dès à présent comme le signe de l'impact de la nationalité; les effets de structure entre origine sociale et nationalité sont suffisamment marqués pour qu'une partie de ces différences puisse être directement imputable à cette première variable.

En effet, l'accès au second cycle est extrêmement variable selon l'origine sociale de l'élève, de 1 à 3 depuis les enfants "sans père" (orphelins et surtout vivant seuls avec leur mère) jusqu'aux enfants dont le père est cadre supérieur. On peut distinguer trois groupes : 35 % au plus chez les enfants sans père, les enfants d'agriculteurs, les enfants d'ouvriers;

environ 45 % chez les enfants d'employés ou d'industriels et commerçants; enfin les enfants de cadres moyens et supérieurs avec plus de 60 % d'accès au second cycle (et 84,8 % dans la population des enfants de cadres supérieurs). Réciproquement, les sorties sans formation ne sont statistiquement importantes que pour les enfants les plus défavorisés; les formations professionnelles de niveau V concernent 66,5 % des enfants d'agriculteurs, environ 60 % des enfants d'ouvriers ou sans père, environ 50 % des enfants d'industriels et commerçants, et d'employés, et 15 % des enfants de cadres supérieurs.

Tableau 2 : Niveau atteint en fonction de l'origine sociale (%).

	sans père	agricult.	indus. commer.	cadres sup.	cadres moyens	employ.	ouvr.	Total
Arrêt sans formation	10,2	2,6	5,2	0	2,8	5,1	7,3	5,4
Niveau CAP	31,6	28,8	23,3	2,2	11,7	24,7	30,2	23,4
Niveau BEP	29,6	37,7	27,7	12,8	22,1	22,8	29,9	26,6
Second cycle (2 ^o ou 1 ^o)	28,5	35,7	43,6	84,8	63,3	47,3	32,5	44,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ces résultats globaux fixent l'ampleur des différenciations sociales de carrière scolaire, mais on ne saurait les interpréter de manière immédiate. En effet, ils résultent de mécanismes variés et complémentaires qui concernent aussi bien des différences qu'on peut imputer au milieu familial, à divers aspects du fonctionnement de l'école, ainsi bien sûr qu'à leurs inter-relations. Par exemple, les scolarités plus courtes des enfants sans père renvoient sans doute pour une part, qu'il faudra déterminer, à des difficultés scolaires réelles (qui constituent un aspect des inégalités sociales à l'école)

et pour une autre part au fait qu'à réussite scolaire comparable, les cursus ne se déroulent pas de manière identique.

Les résultats des tableaux précédents soulignent l'importance des différenciations sociales à l'école sans exclure que les facteurs scolaires puissent aussi (et en interaction) exercer un impact spécifique. Les tableaux suivants montrent que les variables scolaires, telles qu'on peut les appréhender au niveau de la classe de 5ème, sont également associés à la différenciation des scolarités.

Tableau 3 : Niveau atteint en fonction des notes en 5ème

Notes moyennes en 5ème Carrières scolaires	moins de 8	[8 - 9,5[	[9,5 - 11 [	[11 - 13 [	[13 et +	Total
Arrêt sans formation	13,2	6,6	4,2	3,4	0,2	5,4
Niveau CAP	59,4	31,7	20,1	7,6	1,4	23,4
Niveau BEP	22,2	41,6	39,6	25,1	8,5	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	5,2	20,2	36,1	63,8	89,9	44,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La relation entre notes en 5ème et niveau atteint quatre années plus tard est extrêmement forte et traduit directement la sélection qui s'est opérée à l'issue de cette classe. En effet, les élèves très faibles en 5ème (moins de 8) se voient pratiquement éliminés des seconds cycles longs, l'orientation la plus fréquente (59 %) étant alors le CAP. Les élèves moyens faibles (entre 8 et 11) ont des orientations plus variées mais néanmoins dominées par les formations techniques courtes, CAP et surtout BEP à l'issue de la 3ème. A l'inverse, les élèves qui ont fait une très bonne 5ème (13 et +) ont 9 chances sur 10 de faire un second cycle long.

Au sein de la population des élèves de 5ème, une césure sépare les élèves, ceux qui ont plus de 11 allant majoritairement en second cycle long, alors que les élèves en dessous de ce niveau en sont majoritairement écartés. Cela dit, le tableau montre aussi qu'au delà de ces tendances globales, les carrières sont également marquées par un degré assez substantiel d'aléas, si bien que le pronostic de la carrière scolaire finale sur la base des notes de 5ème est caractérisé par une certaine imprécision. Par exemple, il y a une proportion comparable d'élèves qui ne feront pas de second cycle long avec une moyenne de 5ème comprise entre 11 et 13, et d'élèves qui feront ce type d'études avec une moyenne en 5ème comprise entre 9,5 et 11.

Tableau 4 : Niveau atteint en fonction des résultats aux épreuves communes de 5ème.

Epreuves communes 5ème Carrières scolaires	- de 10,5	[10,5- 12[	[12 - 13,5[	[13,5- 14,5[	+ de 14,5	Total
Arrêt sans formation	14,5	6,3	1,6	0,9	0,5	5,4
Niveau CAP	44,2	24,1	20,0	13,9	6,9	23,4
Niveau BEP	31,5	38,1	35,2	22,7	11,0	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	9,8	31,5	43,2	62,4	81,7	44,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Dans la phase initiale de l'enquête, il avait été jugé intéressant de ne pas se contenter d'observer la valeur scolaire de l'élève sur la seule base des notes, notamment dans la perspective de comparaisons inter-établissements. Des épreuves communes de connaissances ont donc été construites et administrées, qui fournissent une mesure des acquis réalisés par les

élèves, moins entachée de biais. Là encore, les scores à ces épreuves apparaissent très liés au cursus suivi par les élèves. Cependant, à ce niveau frustré de description, il n'est pas possible de dire ce que des notes ou des épreuves communes se révèlent de meilleurs prédicteurs des carrières individuelles.

Tableau 5 : Niveau atteint en fonction de l'âge en 5ème.

Age en 5ème (ans)	11	12	13	> 13	Total
Arrêt sans formation	0	1,3	7,3	17,6	5,4
Niveau CAP	0	6,2	38,8	55,5	23,4
Niveau BEP	9,8	22,1	36,6	21,2	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	90,2	70,4	17,3	5,5	44,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Le tableau 5 croise le niveau atteint par les élèves de la cohorte et l'âge en 5ème. Il fait apparaître une très nette séparation dans les perspectives de scolarités entre les élèves "en avance" et "à l'heure".

Ceci n'est pas étonnant, l'examen des mécanismes d'orientation en fin de 5ème ayant montré que, même à notes données, les élèves en retard avaient tendance à être écartés des orientations vers la 4ème (sachant qu'en outre les élèves âgés ont en moyenne de moins bonnes notes que les autres). Une fois de plus, on se trouve confronté à la nécessité de démêler l'influence de variables en interaction.

Chapitre II

LE COLLÈGE ET LA SUITE DU CURSUS..

Examinons à présent, de manière plus analytique, les scolarisations finales, à l'aide de modèles multivariés permettant de séparer l'influence des différentes variables qui participent conjointement à la genèse des différenciations de cursus observées dans la première partie. Pour conduire cette analyse, il est commode de disposer de variables résumant ces scolarités. Deux variables dichotomiques ont été construites, la première, appelée "LONG SR", oppose les élèves parvenus au niveau de la classe de première à la rentrée 86, donc sans redoublement, à tous les autres, quelle qu'ait été leur scolarité; elle prend la valeur 1 dans 26% des cas. La seconde, appelée "LONG" regroupe tous les élèves ayant accédé à un second cycle long (2^{nde} ou 1^{ère}) sur la période considérée; cette variable prend la valeur 1 dans 44,5 % des cas.

Dans cette partie, nous examinerons comment se constituent ces différenciations, en partant de la 5^{ème} : on évaluera tout d'abord quelle partie des différenciations finales est déjà "jouée" dès le palier de 5^{ème}, avant de s'arrêter plus longtemps sur ce qui apparaît imputable au fonctionnement ultérieur du collège, et notamment au palier d'orientation de 3^{ème}.

II.1 Les scolarisations finales en regard des différenciations scolaires observables au niveau de la classe de 5ème

Le tableau 6 présente les estimations de modèles explicatifs des scolarisations finales en fonction du niveau scolaire des élèves en classe de 5ème et/ou des décisions d'orientation qui ont été prises à l'issue de cette classe.

Première observation (modèle 1), la décision de passage en 4ème préfigure effectivement le déroulement ultérieur de la scolarité, sachant que ce résultat d'ensemble est la résultante de deux configurations très tranchées par rapport à la poursuite d'études longues : l'accès à une première sans redoublement est impossible pour les élèves qui n'ont pas eu accès à la quatrième au cours de l'année scolaire 1983-84; en même temps, le fait d'avoir été effectivement admis en 4ème laisse une marge d'incertitude assez grande quant à l'accès aux études longues, aléa tenant à la réussite scolaire ultérieure et au fonctionnement du palier d'orientation en fin de 3ème. La résultante de ces deux mécanismes est que la part de la variance expliquée par la connaissance de la seule décision de passage en 4ème est toutefois proche de 50 % (47,8 %).

Tableau 6 : Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction des variables de 5ème

	LONG SR (26,0 %)			LONG (44,5 %)		
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
Constante	- 5,63	+ 0,16	- 2,47	- 5,04	+ 15,5	+ 12,56
% variance expliquée	47,8	65,9	67,4	53,0	68,6	70,0
Notes moyennes en 5ème		+ 0,76 ***	+ 0,66 ***		+ 0,64 ***	+ 0,49 ***
Age en 5ème		- 0,80 ***	- 0,73 ***		- 1,80 ***	- 1,67 ***
Décision 4ème en 1983	+ 5,23 ***		+ 2,95 ***	+ 5,66 ***		+ 3,07 ***
Redoublement 5ème en 1983			-	+ 3,36 ***		+ 2,02 ***

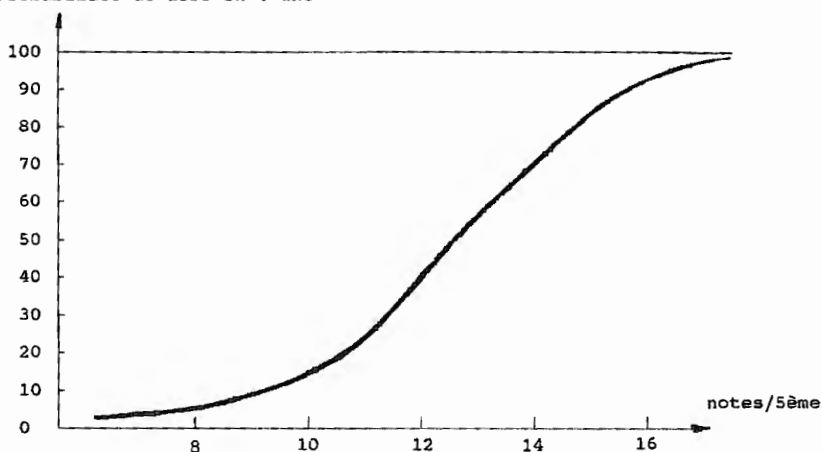
Le pronostic de l'accès à une première sans redoublement est plus fiable si au lieu de prendre en compte la décision de passage en 4ème, on utilise la moyenne des notes et l'âge en classe de 5ème (modèle 2). La part de variance expliquée est de 66 %. Le gain par rapport au modèle 1 vient du fait qu'on dispose de variables continues (notes et âges) qui différencient plus finement les élèves, notamment au sein de ceux qui sont admis en quatrième avec des niveaux de réussite scolaire variables rendant inégalement probable le franchissement du palier d'orientation de fin de 3ème. C'est pourquoi il est opportun de prendre en compte à la fois les éléments de valeur scolaire disponibles au cours de la scolarité en 5ème et la décision d'orientation prise à l'issue de cette classe.

C'est ce que réalise le modèle 3; si le gain en termes de pouvoir explicatif est modéré (il passe de 65,9 % à 67,4 %), cette forme est plus satisfaisante car elle permet de mesurer spécifiquement l'impact des facteurs scolaires dans les deux sous-populations, mais en fait au sein de la population des élèves passés en classe de 4ème (puisque la probabilité des autres est nulle quels que soient leurs notes ou leur âge). Ainsi peut-on estimer (par simulation à partir des coefficients du modèle) qu'un jeune d'âge normal en 5ème (12 ans) et passé en quatrième avec 8 de moyenne a une probabilité de 4,7 % d'être en première quatre années après, alors que ce chiffre devient 15,7 %, si sa moyenne avait été de 10, il passe à 41,1 % si sa moyenne avait été 12, puis à 72,3 % pour une moyenne de 14 et enfin, 90,7 % pour une moyenne de 16. Ces chiffres attestent de l'importance des notes de 5ème comme prédicteur de la réussite ultérieure (au delà de leur importance même pour le passage en 4ème). A côté des notes, l'âge en cinquième est aussi en lui même un prédicteur de la carrière scolaire ultérieure puisqu'un élève ayant une moyenne de 12 en cinquième voit sa probabilité d'atteindre la classe de 1ère, 4 années après, passer de 41,1 %

s'il avait 12 ans en 5ème à 25,2 %, s'il avait 13 ans et seulement 13,9 % s'il était âgé de 14 ans. Il est parlant de représenter ces lignes de force dans un graphique.

Graphique 1 : Probabilité d'accéder à une classe de 1ère quatre ans après la 5ème en fonction des notes et de l'âge en 5ème et de la décision d'orientation en fin de 5ème.

Probabilité de 1ère en 4 ans



Le graphique montre que l'influence des notes scolaires est sensiblement plus marquée que celle de l'âge en ce sens qu'un point de moyenne suffit à compenser une année d'âge pour obtenir une probabilité équivalente

d'accéder à une 1ère sans redoublement. Cela dit, ce cursus sans encombre reste accessible seulement à des élèves dotés d'un bon profil scolaire en 5ème; pour avoir une chance sur 2 d'être dans ce cas, un élève doit avoir 12,5 s'il est à l'heure à ce niveau, 13,75 s'il a une année de retard et près de 15 s'il a deux années de retard.

Pour améliorer sensiblement sa probabilité d'accéder à un second cycle long, un élève peut consacrer à ce parcours une année supplémentaire. C'est ainsi que 42 % des jeunes qui ont finalement accès à second cycle long y sont parvenus au prix d'une année supplémentaire. Les modèles 4 à 6 analysent les éléments scolaires caractéristiques de la classe de 5ème qui se révèlent associés à cette probabilité. Globalement, ces trois modèles ont une structure comparable à celle des modèles 1 à 3 en ce qui concerne leur pouvoir explicatif respectif. Cela dit, des différences notables méritent d'être soulignées.

La première différence concerne l'impact de l'âge des élèves lorsqu'ils sont en classe de 5ème. On aurait pu penser que ces cursus "allongés", qui augmentent substantiellement les chances d'accès à un second cycle long, allaient "adoucir" le poids des variables scolaires individuelles. Cela est vrai du niveau de réussite tel qu'appréhendé par les notes scolaires en 5ème (le coefficient des notes dans le modèle 6 est d'environ 25 % inférieur à celui du modèle 3).

Par contre, cette hypothèse est fortement contredite pour ce qui est de l'impact de l'âge, qui s'avère spécialement fort puisque le coefficient attaché à cette variable est deux fois plus important dans le modèle 6 que dans le modèle 3 (respectivement 1,67 et 0,73). C'est dire que la possibilité d'un délai supplémentaire est offerte de manière non exclusive, mais nettement

plus fréquente, aux élèves n'ayant pas accumulé de retard avant la classe de 5ème. Tout se passe donc implicitement comme si l'élève avait droit à un "crédit" limité d'années supplémentaires (donc de redoublements possibles), avec comme conséquence que plus les redoublements sont précoces plus ils obèrent les possibilités ultérieures.

Le second point vient en continuité de l'argument précédent; il concerne le fait que les élèves qui redoublent leur 5ème, s'ils ont certes des chances plus restreintes d'avoir accès à un second cycle long, conservent néanmoins des chances raisonnables d'y accéder à condition de ne pas avoir accumulé de retard scolaire préalable. Le tableau 7, fondé sur des simulations du modèle 6, ainsi que le graphique 2, illustrent ces résultats.

Tableau 7 : Simulation des probabilités d'accéder à un 2nd cycle (%)

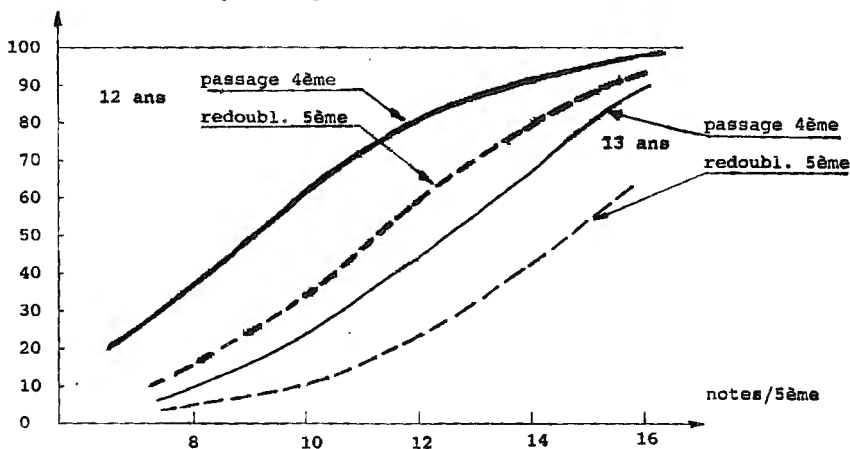
Age	Notes en 5ème Orientation 5ème	8	10	12	14	16
12 ans	passage 4ème	38,0	62,0	81,3	92,1	98,3
	redoubl. 5ème	17,7	36,4	60,3	80,2	-
13 ans	passage 4ème	10,3	23,5	45,0	68,6	91,6
	redoubl. 5ème	3,9	9,7	22,3	43,2	-
14 ans	passage 4ème	2,1	5,5	13,4	29,1	52,2
	redoubl. 5ème	-	-	-	-	-

Le graphique illustre qu'à notes et âge donnés, la probabilité d'accéder à un second cycle est toujours supérieure chez les élèves n'ayant pas redoublé leur classe de 5ème. Ceci est notamment vrai pour les élèves qui

étaient moyens ou faibles à ce niveau; par exemple, chez ceux qui avaient 8 de moyenne (et âgés de 12 ans), les élèves passés néanmoins en 4ème accèderont à un second cycle deux fois plus souvent que ceux qui ont redoublé (38 % contre 17,7 %); ceci vaut également pour ceux qui avaient 10 de moyenne, dont la probabilité d'accéder à un second cycle long vaut 62 % s'ils ne redoublent pas la 5ème, contre seulement 36,4 s'ils suivent le conseil de redoubler cette classe, pour conforter leurs acquis en vue de leur scolarité future..... On observe toutefois que si ce même mécanisme vaut pour les élèves ayant un an de retard en 5ème, son intensité est plus modérée, et les probabilités d'accéder à un second cycle se situent en général à un niveau sensiblement plus faible.

Graphique 2 : Probabilité d'accéder à un 2nd cycle long en fonction des notes et de l'âge en 5ème et de la décision d'orientation

Probabilité de 2nd cycle long



On retrouve par là ce constat fait précédemment, selon lequel l'élève n'a devant lui qu'un nombre fini d'années de scolarité "acceptable" par l'institution. Ceci amène à mettre en doute (contrairement à l'opinion commune) l'opportunité des redoublements; même s'il s'avérait qu'un redoublement est bien à même de conforter les acquis (ce qui reste incertain - Seibel, 1984 et Duru-Bellat et Mingat, 1987) et le fait d'imposer une année supplémentaire de scolarisation constitue un handicap objectif pour la suite de la scolarité; au total, le solde de ces deux effets apparaît pour l'élève clairement négatif.

Si donc la valeur scolaire en 5ème s'avère dotée d'un pouvoir prédictif fort pour ce qui est de la scolarité ultérieure, il n'est pas sans intérêt d'examiner plus précisément les critères qui permettent de l'appréhender. Tout d'abord, quelles sont les matières les plus déterminantes ? Jusqu'à présent, nous avons pris en compte la moyenne des notes de Français, mathématiques et 1ère langue vivante; si l'on observe séparément l'impact des différentes disciplines, les mathématiques s'avèrent dotées d'un pouvoir prédictif moins important que celui du français pour le déroulement ultérieur de la carrière scolaire. Par exemple, comme on peut le calculer à partir du modèle 7 (au point moyen et pour les élèves admis en 4ème), un point supplémentaire sur la moyenne annuelle de français accroît de 8,4 % la probabilité d'accéder à une classe de 1ère sans redoublement, alors qu'un point supplémentaire en mathématiques n'apporte qu'un gain de 4,9 %. Si on intègre les différences de dispersion dans les notes de ces deux matières, (dispersion plus forte en mathématiques qu'en français) leur impact respectif est quantitativement comparable pour ce qui concerne l'accès au cycle long quel que soit le temps mis pour y parvenir.

Tableau 8 : Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction des variables de 5ème (Français, Mathématiques)
(ensemble de la population)

	LONG SR (26,0 %)			LONG (44,5 %)		
	Modèle 2	Modèle 7	Modèle 8	Modèle 5	Modèle 9	Modèle 10
Constante	+ 0,16	- 0,53	- 3,29	+ 15,5	+ 14,9	+ 12,1
% variance expliquée	65,9	65,0	66,8	68,6	67,8	69,9
Notes moyennes en 5ème	+ 0,76 ***			+ 0,64 ***		
Notes français en 5ème		+ 0,50 ***	+ 0,44 ***		+ 0,40 ***	+ 0,32 ***
Notes mathématiques 5ème		+ 0,31 ***	+ 0,26 ***		+ 0,27 ***	+ 0,19 ***
Age en 5ème	- 0,80 ***	- 0,79 ***	- 0,70 ***	- 1,80 ***	- 1,79 ***	- 1,65 ***
Décision 4ème en 1983			+ 3,10 ***			+ 3,17 ***
Redoublement 5ème en 1983			-			+ 1,97 ***

Tableau 9 : Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction des résultats aux épreuves communes en 5ème.
(ensemble de la population)

	LONG SR (26,0 %)			LONG (44,5 %)		
	Modèle 11	Modèle 12	Modèle 13	Modèle 14	Modèle 15	Modèle 16
Constante	+ 6,05	+ 0,30	- 5,29	+ 17,3	+ 12,6	+ 9,0
% variance expliquée	54,2	60,6	68,1	62,1	68,5	71,1
Notes moyennes en 5ème			+ 0,57 ***			+ 0,40 ***
Scores épreuves communes	+ 0,53 ***	+ 0,44 ***	+ 0,25 ***	+ 0,52 ***	+ 0,40 ***	+ 0,29 ***
Age en 5ème	- 1,13 ***	- 0,87 ***	- 0,65 ***	- 1,93 ***	- 1,70 ***	- 1,59 ***
Décision 4ème en 1983		+ 3,97 ***	+ 2,51 ***		+ 3,82 ***	+ 3,07 ***
Redoublement 5ème en 1983		-	-		+ 1,80 ***	+ 2,11 ***

Une autre interrogation concerne la valeur des notes scolaires elles-mêmes; une première famille de résultats (Duru-Bellat, Mingat, 1985 et 1988) avait clairement montré que les notes scolaires entretenaient bien une relation statistique avec des scores à des épreuves communes de connaissances, mais que cette relation était globalement imparfaite. Ceci pour deux raisons; d'une part parce que les notes sont données dans le contexte spécifique de la classe, qui affecte leur niveau moyen (avec en moyenne une tendance à être plus sévère quand le niveau scolaire des élèves est élevé); d'autre part, parce que les notes incorporent des éléments d'un autre ordre que les seules connaissances des élèves mesurées par les tests. La première source d'écart est susceptible d'affaiblir la valeur prédictive des notes scolaires, au-delà de leur effet immédiat sur l'orientation en fin de 5ème (plus liée aux notes qu'aux épreuves communes), dont on a vu l'importance décisive sur les scolarités ultérieures. La seconde source d'écart n'est peut-être pas dépourvue de légitimité et peut donc être dotée d'une certaine valeur prédictive; il est donc pertinent de chercher à séparer ces deux composantes, pour mesurer leur valeur prédictive respective, en séparant ce qui tient aux effets immédiats (sur l'orientation) et aux effets différés (sur la suite de la scolarité).

Les modèles 11 à 13 (14 à 16) débouchent sur des constats plus nuancés. Si on compare le modèle 11 au modèle 2, on n'est pas surpris de voir baisser le pouvoir explicatif du modèle, puisque les analyses réalisées antérieurement montraient bien que pour ce qui est des décisions d'orientation, les notes données par les enseignants avaient de fait un poids plus fort que les résultats aux épreuves communes. On s'attendait par contre à ce que les modèles prenant en compte les résultats aux épreuves communes aient un pouvoir explicatif supérieur en termes de prédiction des carrières scolaires à ceux basés sur les notes, au delà de la décision de passage en

4ème. En effet dans l'hypothèse où les épreuves communes auraient appréhendé des caractéristiques des élèves plus générales, et en tous cas moins entachées de biais, on pouvait s'attendre à ce qu'elles aient un pouvoir explicatif plus élevé, et surtout plus durable, de la réussite ultérieure des élèves. Le modèle 12 montre qu'il n'en est rien en ce sens que son pouvoir explicatif reste bien inférieur à celui du modèle 3 prenant en compte les notes et l'orientation.

Autre constat, l'introduction simultanée des notes et des résultats aux épreuves communes montre qu'au delà de leur poids sur les décisions d'orientation, les notes conservent un pouvoir prédictif bien supérieur à celui des épreuves communes, bien que la mesure précise du poids respectif de ces deux éléments soit seulement approximative compte tenu de la liaison statistique existant entre eux. Ces deux indicateurs de la valeur scolaire des élèves conservent néanmoins chacun une pertinence autonome puisqu'ils restent tous deux significatifs. Les modèles concernant l'accès à un second cycle avec possibilité d'un retard, font apparaître la même structure, si ce n'est que les notes étant un peu moins prédictives, l'écart de pouvoir explicatif entre les modèles avec notes et les modèles avec épreuves communes est moins important. Du même coup ces dernières deviennent plus intéressantes pour une prédiction de la carrière des élèves à long terme.

Néanmoins, le fait que les notes s'avèrent de fait très prédictives rend légitime une interrogation plus fine sur la nature de ce qu'elles appréhendent. Il est clair que les acquisitions des élèves ne sont pas quelque chose de directement observable, si bien que les notes ne peuvent prétendre refléter sans aucune frange d'erreur ou de "bruit" ces acquisitions. On sait, de par les travaux centrés sur les processus d'évaluation (Perrenoud, 1984), ainsi que de par les résultats de nos recherches antérieures (Duru-Bellat,

Mingat,1988) qu'en particulier deux niveaux de "bruit" ou d'écart peuvent être distingués :

- au niveau de l'élève lui-même d'une part, dont l'évaluation par le maître incorpore indistinctement ce qui est de l'ordre des connaissances stricto sensu et ce qui est davantage du domaine comportemental, voire moral. A travers les notes qu'il donne, le maître peut, au-delà de ce que semble savoir l'élève, récompenser ou sanctionner une évolution dans le temps, des attitudes dans le quotidien de la classe, des qualités de présentation ou plus largement de mise en valeur de ses connaissances. Le terme de "bruit", que nous avons employé, ne doit pas laisser penser que ces éléments "comportemento-moraux" sont sans rapport avec les potentialités scolaires des élèves; en conséquence, il peuvent ne pas être dépourvus d'un caractère prédictif sur la carrière ultérieure des élèves, et s'avérer des composantes durables de la réussite scolaire. D'ailleurs, le fait même que les notes moyennes se révèlent dotées d'un pouvoir prédictif plus fort que les scores aux épreuves communes, est plutôt un élément qui va en ce sens; mais ces notes sont également marquées par une dimension plus collective;

- au niveau de la classe, de nombreux travaux montrent que si le maître sait bien, en général, situer les performances relatives de ses élèves, il manque souvent de repères pour situer le niveau moyen de ces mêmes élèves; en outre, les notes ont un caractère public, et sont connues de l'administration, des parents, avec pour conséquence qu'elles ne doivent pas traduire de manière trop crue les écarts réels d'acquisitions entre les élèves; on observe par conséquent une tendance à une notation plus sévère dans les classes fréquentées par des élèves sans problème, alors que dans les contextes où dominent les élèves faibles, la notation a tendance à être plus indulgente.

Dans cette recherche, où sont disponibles à la fois des notes et des scores à des épreuves de connaissances, on tentera de dissocier chacune de ces dimensions. Pour ce faire, on posera que les épreuves de connaissances appréhendent des acquis scolaires relativement "bruts", sans qu'interviennent des facteurs relationnels ou comportementaux (puisqu'il s'agit d'épreuves papier-crayon fondées strictement sur les contenus de programme), ni de différences dans le repérage du niveau moyen (puisque les barèmes de correction sont communs à tous les établissements et la correction elle-même standardisée). Dans ces conditions, on pose que :

$$. \text{Notes} = \text{Scores EC} + \text{"bruit"}$$

$$. \text{"bruit"} = \text{"bruit individuel"} + \text{"bruit collectif"}$$

La détermination du "bruit collectif" est relativement aisée, puisqu'elle s'exprime par des écarts systématiques de notation à épreuves communes données pour les élèves appartenant à des classes différentes. Il suffit donc de construire un modèle rendant compte de la note moyenne en fonction d'une part du niveau "réel" des élèves (tel qu'appréhendé par les épreuves communes), et d'autre part en fonction de leur classe d'appartenance. Le coefficient attaché aux 102 classes que comprend l'échantillon initial est une mesure qu'on peut juger convenable du "bruit collectif". En outre, ces coefficients permettent de calculer pour chaque élève une note corrigée, débarrassée de cet effet (éventuel) de classe; par exemple, tel élève scolarisé dans une classe où le maître se révèle "sévère" dans sa notation verra sa note corrigée, en l'occurrence relevée d'un écart correspondant à la mesure du coefficient propre à la classe dans laquelle il est scolarisé.

Il reste à déterminer le "bruit individuel". On peut en avoir une image en construisant un modèle expliquant les notes corrigées par les scores aux épreuves communes; en effet, le résidu inexpliqué de ce modèle contient cette partie des notes corrigées non expliquée par les connaissances des élèves (et alors même qu'on a éliminé l'impact d'éventuels bruits collectifs); il contient aussi les aléas spécifiques associés à la mesure des acquis strictement scolaires sur la base des épreuves communes utilisées qui, d'une part ne peuvent pas prétendre explorer tous les aspects du programme et d'autre part résultent d'une passation ponctuelle et unique.

On peut donc proposer une description plus analytique du jugement de l'institution sur la valeur scolaire de l'élève, en trois composantes : une dimension connaissance stricte (épreuves communes), une dimension "bruit individuel" (dont les attitudes des élèves et la présentation des connaissances...), une dimension "bruit collectif" (liée au contexte de la classe). On peut s'attendre à ce que les deux premières facettes de la valeur scolaire aient un certain pouvoir prédictif sur la carrière scolaire ultérieure, alors qu'on comprendrait moins que la dernière dimension, plus circonstancielle, ait un impact durable.

Le tableau 10 ci-après présente les résultats des modèles rendant compte des scolarités ultérieures en fonction de cette décomposition. On remarque tout d'abord qu'une appréhension plus fine du jugement de l'institution sur la valeur scolaire de l'élève débouche sur un meilleur pronostic de la carrière, puisque le pouvoir explicatif des modèles est légèrement plus élevé que celui des modèles précédents. Sa forme est surtout beaucoup mieux spécifiée puisque cette nouvelle famille de modèles prend en compte trois composantes, statistiquement indépendantes par leur construction même, des résultats scolaires des élèves et que ces trois

composantes se révèlent exercer des impacts quantitativement très différents sur les carrières scolaires des élèves; mais il convient toutefois de distinguer l'impact qu'ont eu ces facteurs dans la courte période sur les décisions d'orientation en 5ème d'une part, sur le déroulement ultérieur de la scolarité (incorporant lui-même des aspects de réussite scolaire et le fonctionnement institutionnel de l'orientation en 3ème), d'autre part.

Si on s'attache à évaluer l'impact des différentes facettes de l'excellence scolaire en 5ème sur la scolarité ultérieure à moyen terme, il convient de contrôler le rôle spécifique des décisions ayant pris place en fin de 5ème (cf les modèles 18 et 20). On remarque que le coefficient attaché aux connaissances stricto sensu (appréhendées par les épreuves communes) est seulement un peu plus important que celui attaché au "bruit individuel"; les coefficients de ces deux variables sont par contre sensiblement plus élevés que ceux attachés au "bruit collectif". Cela dit, la mesure directe des coefficients des modèles 18 et 20 ne permet pas une comparaison immédiate du poids effectif de chacune de ces variables du fait de leurs dispersions très différentes. En exprimant les coefficients de ces variables dans une même échelle (coefficients béta), on voit apparaître une hiérarchie plus nette encore de l'influence des trois variables considérées sur le déroulement ultérieur des cursus : le bruit collectif est bien, et de loin, la variable la moins importante, puisque le bruit individuel et le score aux épreuves communes ont respectivement un poids 3,6 fois et 6 fois plus élevé.

Si on revient concrètement sur l'influence respective des trois variables, on peut souligner que les divers aspects que recouvre le bruit individuel exercent un effet important et durable sur la suite de la scolarité. En effet, l'influence du bruit individuel se révèle proche de celle des scores obtenus aux épreuves communes. Plusieurs éléments peuvent justifier ce

résultat : il est par conséquent probable que les aspects comportemento-moraux pris en compte par cette variable constituent bien de fait un ingrédient non négligeable de la réussite scolaire, soit parce qu'ils sont associés à des potentialités individuelles, soit parce qu'ils recouvrent des traits (moins directement légitimes au plan scolaire stricto sensu; comme la présentation de l'élève, son assurance ou son charme...), qui ont de fortes chances de se voir à nouveau valorisés dans la suite du cursus.

Plus surprenant, le "bruit collectif" apparaît exercer un impact significatif. En effet, même si cet impact est quantitativement plus limité, le signe de cette variable est positif; autrement dit, l'indulgence de la notation (en 5ème) constitue un facteur favorisant des carrières scolaires ultérieures. Ceci renvoie sans doute au fait que les notes prennent de fait une valeur objectivée (elles sont reportées dans le dossier qui suit l'élève) et qu'elles "survivent" donc indépendamment du contexte particulier dans lequel elles ont été mises; elles tendent ainsi à marquer durablement, et de manière cumulative, les jugements des maîtres. On ne peut exclure une piste explicative complémentaire, où des notes indulgentes conforteraient l'élève (et sa famille) dans l'image qu'il se forge de ses compétences et par conséquent encourageraient des projets plus ou moins ambitieux en matière d'orientation.

Au total, compte tenu de la structure mise à jour, on comprend mieux que les notes constituent un meilleur prédictif des carrières scolaires que des tests épurés de dimensions variées (dont il n'est pas question ici de discuter de la légitimité), qui de fait jouent un rôle important.

Tableau 10 : Modèles expliquant la scolarité finale en fonction des différentes facettes de la valeur scolaire en 5ème.
(ensemble de la population)

	LONG SR (26,0 %)		LONG (44,5 %)	
	Modèle 17	Modèle 18	Modèle 19	Modèle 20
Constante	- 2,74	- 5,37	+ 12,6	+ 8,9
% variance expliquée	67,7	68,7	69,7	71,4
Scores épreuves communes	+ 0,78 ***	+ 0,71 ***	+ 0,71 ***	+ 0,61 ***
"Bruit individuel"	+ 0,76 ***	+ 0,68 ***	+ 0,59 ***	+ 0,47 ***
"Bruit collectif"	+ 0,40 ***	+ 0,32 ***	+ 0,35 ***	+ 0,23 ***
Age en 5ème	- 0,73 ***	- 0,62 ***	- 1,74 ***	- 1,57 ***
Décision 4ème en 1983		+ 2,52 ***		+ 3,11 ***
Redoublement 5ème en 1983		-		+ 2,23 ***

II.2 Les scolarisations finales en regard des différenciations de réussite en 5ème et de l'origine sociale

Au-delà des facteurs scolaires dont nous avons vu l'importance, quand il s'agit de prédire la carrière scolaire des élèves, examinons à présent le poids des facteurs sociaux (notamment l'origine sociale appréhendée par la profession du père). Les tableaux présentés dans la première partie illustrent combien la probabilité de faire des études longues, ou techniques courtes, ou encore de sortir du système sans aucune qualification, diffèrent selon le milieu social des élèves.

Dans cette partie, nous chercherons à analyser la genèse de ces différenciations sociales, en séparant ce qui s'est joué avant la classe de 5ème, et donc (puisque'il n'y a pas de palier d'orientation) en termes de réussite scolaire, des différenciations sociales nouvelles qui vont prendre place dans la suite du cursus, à la fois du fait de différences de progression et de par les mécanismes d'orientation.

Le tableau 11 ci-après présente les résultats de quelques modèles expliquant la probabilité soit d'accéder à une première sans redoublement, soit de parvenir à un second cycle long quatre ans après la classe de 5ème. Un premier résultat, c'est le faible pouvoir explicatif supplémentaire apporté par l'ajout de la variable origine sociale aux variables scolaires caractéristiques de la 5ème. En effet, le gain de variance expliquée, entre le modèle 2 et le modèle 22, ou les modèles 3 et 23, est d'environ 1 %. C'est dire que les carrières scolaires ultérieures à la 5ème ont, globalement, un fondement "méritocratique" important.

Tableau 11 : Modèles expliquant la scolarité finale en fonction de l'origine sociale et des variables de 5ème.
(ensemble de la population)

		LONG SR (26,0 %)			LONG (44,5 %)		
		Modèle 21	Modèle 22	Modèle 23	Modèle 24	Modèle 25	Modèle 26
Constante		+ 0,39	- 0,39	- 2,78	+ 1,72	+ 15,6	+ 12,74
% variance expliquée		24,6	66,7	68,0	28,8	70,0	71,4
Garçon	Fille		- 0,05 ns	- 0,04 ns		+ 0,04 ns	+ 0,05 ns
Cadre sup.	Agriculteur	- 1,86 ***	- 1,60 ***	- 1,51 ***	- 2,31 ***	- 2,27 ***	- 2,16 ***
	Artisan-com.	- 1,62 ***	- 1,18 ***	- 1,08 ***	- 1,98 ***	- 1,54 ***	- 1,39 ***
	Cadre moyen	- 0,89 ***	- 0,87 ***	- 0,83 ***	- 1,18 ***	- 1,29 ***	- 1,25 ***
	Employé	- 1,45 ***	- 0,92 ***	- 0,87 ***	- 1,83 ***	- 1,40 ***	- 1,29 ***
	Ouvrier	- 1,87 ***	- 1,26 ***	- 1,16 ***	- 2,45 ***	- 1,97 ***	- 1,82 ***
	Sans père	- 1,93 ***	- 1,41 ***	- 1,35 ***	- 2,47 ***	- 2,14 ***	- 2,08 ***
	Sans profes.	- 2,21 ***	- 1,22 **	- 0,98 ***	- 3,02 ***	- 1,92 ***	- 1,66 ***
Notes moyennes en 5ème			+ 0,76 ***	+ 0,67 ***		+ 0,65 ***	+ 0,52 ***
Age en 5ème			- 0,68 ***	- 0,62 ***		- 1,69 ***	- 1,58 ***
Décision 4ème en 1983				+ 2,82 ***			+ 2,97 ***
Redoublement 5ème en 1983				-			+ 2,02 ***

Néanmoins, les différenciations sociales ne peuvent être totalement négligées. A notes et âge donnés, les enfants de cadres supérieurs se distinguent significativement des enfants de toutes les autres catégories sociales, les écarts étant encore plus nets lorsqu'on examine l'accès à un second cycle éventuellement au prix d'un redoublement (modèles 25 et 26), ce qui invite à penser que les milieux favorisés se laissent moins facilement dissuader de poursuivre des études longues lorsque des difficultés scolaires apparaissent. Même si les différences entre les catégories socio-professionnelles autres que "cadres supérieurs" ne sont pas très marquées, on peut toutefois souligner que les carrières scolaires des enfants d'agriculteurs sont celles qui apparaissent les plus courtes (à résultats scolaires donnés).

Les modèles montrent également que si les filles ont des carrières scolaires plus satisfaisantes (fréquence plus grande d'accès au second cycle long) que celles des garçons, ceci s'explique uniquement par une valeur scolaire meilleure au niveau de la 5ème, puisqu'à valeur scolaire donnée, les carrières scolaires des garçons et des filles, sont en moyenne identiques.

Reprenons et illustrons les résultats de ces modèles à l'aide de simulations; celles-ci portent sur les enfants de cadres supérieurs d'une part, ceux d'ouvriers d'autre part; ce dernier groupe a été choisi non pas en raison du caractère "extrême" de ses coefficients, mais en raison du caractère "nombreux" de ce groupe. Le tableau 12 propose certaines d'entre elles à partir des modèles 23 et 26.

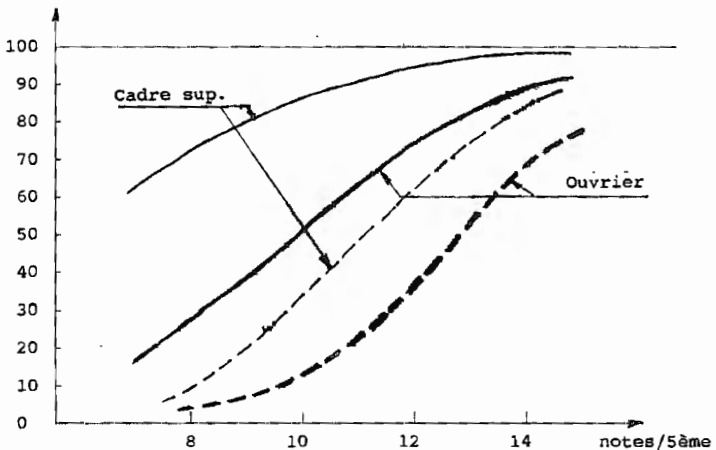
Tableau 12: Simulation des probabilités d'accéder à un 2nd cycle selon l'origine sociale (%)

(chiffres calculés pour des garçons de 12 ans admis en 4ème à la rentrée 1983; ensemble de la population)

CSP Père	Notes en 5ème Carrière scolaire	8	10	12	14
Cadre sup.	Accès 1ère (4ans)	8,7	33,2	65,5	87,9
	Accès 2nd cycle long	71,5	87,7	95,3	98,3
Ouvrier	Accès 1ère (4ans)	3,9	13,5	37,3	69,4
	Accès 2nd cycle long	28,9	53,5	76,5	90,2

Graphique 3 : Probabilité d'accéder à un 2nd cycle long en fonction de l'origine sociale (garçons de 12 ans passés en 4ème)

Probabilité de 2nd cycle long —
 Probabilité de 1ère en 4 ans - - -



Ce graphique illustre de manière frappante la différenciation des carrières scolaires selon l'origine sociale pour des élèves qui, en cinquième, ont le même âge, les mêmes notes et ont été admis en quatrième à la rentrée 1983. Ces différences se sont donc produites au collège au cours des classes de 4ème et 3ème ou lors de la procédure d'orientation à l'issue de cette dernière classe. Elles sont plus importantes dans le groupe des élèves faibles ou moyens-faibles passés néanmoins en 4ème, que dans la sous-population des élèves ayant de bons résultats scolaires en 5ème. En effet, le taux d'accès au second cycle long reste très élevé chez les enfants de cadres supérieurs quelle que soit la valeur scolaire en 5ème, de 71,5 % à 98,3 % lorsque la moyenne en 5ème passe de 8 à 14. Chez les enfants d'ouvriers, au contraire, l'accès au second cycle long est fortement dépendant du niveau de réussite : le taux d'accès au second cycle long varie de 28,9 à 90,2, soit un triplement, lorsque le niveau des notes de 5ème passe de 8 à 14; en conséquence, les écarts selon le groupe social se resserrent au fur et à mesure que la réussite scolaire en 5ème est meilleure.

La structure de ces résultats n'est pas sans rappeler les constats faits dans l'analyse des différenciations sociales menées au cycle d'observation, où avaient été distinguées des inégalités sociales de progression (substantielles au cours des classes de 6ème et 5ème) d'une part, des inégalités sociales inhérentes au fonctionnement des procédures d'orientation d'autre part; le rôle de la demande à résultats scolaires donnés s'était révélé également très important. Il est vraisemblable que ces deux types de mécanismes sont présents dans le fonctionnement de l'école aux niveaux 4ème et 3ème; leur intensité respective est une question empirique qui sera abordée ultérieurement dans ce texte.

Une autre lecture des chiffres présentés précédemment amène à examiner l'écart qui sépare les probabilités d'accéder directement à une 1ère et celles d'accéder à un second cycle; il peut être interprété comme la volonté/la capacité de parvenir quand même au second cycle long quitte à y passer une année supplémentaire et à accepter un redoublement. Cet écart s'avère plus marqué chez les enfants de cadres supérieurs que chez les enfants d'ouvriers, notamment chez les élèves les plus faibles au niveau 5ème. En d'autres termes, si les enfants de cadres supérieurs réussissent dans des proportions si élevées à accéder au second cycle long, et ce de manière relativement indépendante de leur niveau en 5ème, c'est notamment parce qu'ils n'hésitent pas, en cas de difficultés scolaires (qui sont par ailleurs moins fréquentes à ces niveaux d'études), à passer le temps nécessaire pour y parvenir. Cette tendance à la persévérance peut être chiffrée en calculant la différence entre les deux probabilités (accéder au second cycle - accéder à un 1ère en 4 ans), et en la rapportant au "vivier" potentiel de ces scolarités allongées, à savoir le pourcentage d'élèves qui n'a pu, précisément, accéder à un 1ère en quatre ans. Le tableau 13 ci-après présente cet indicateur.

Tableau 13 : Indicateur de "persévérance" vis-à-vis de la scolarité en second cycle long selon l'origine sociale

CSP Père	Notes en 5ème	8	10	12	14
Cadre sup.	Diff. (2nd cycle-1ère)	62,5	54,5	29,8	10,4
	% non passés 1ère	91,3	66,8	34,5	12,1
	Indic. persévérance (%)	68,4	81,6	86,4	85,9
Ouvrier	Diff. (2nd cycle-1ère)	25,0	40,0	39,2	20,8
	% non passés 1ère	96,1	86,5	62,7	30,6
	Indic. persévérance (%)	26,0	46,2	62,5	68,0

La valeur de l'indicateur de persévérance est d'une façon générale croissante avec le niveau de réussite scolaire en 5ème; il y a derrière cette structure un modèle de comportement intelligible dans la mesure où la probabilité de rattraper le handicap scolaire nécessaire pour progresser dans la scolarité, au prix d'une année supplémentaire est évidemment plus élevée quand ce handicap est plus limité. Un deuxième constat encore plus net est que l'indice de persévérance est très sensiblement plus faible chez les élèves de milieu modeste. Dans les familles de cadres supérieurs, on est toujours "très persévérant" même chez les élèves les plus faibles, alors que dans les familles ouvrières, on ne persévère de façon fréquente que lorsque la valeur scolaire est suffisamment élevée pour rendre raisonnablement probables les chances de succès de ce comportement. Ce mode de fonctionnement, qui traduit sur ce point un modèle plus général de différenciation sociale par des mécanismes d'auto-sélection, conduit ici à ce qu'il faille que les enfants d'ouvriers aient 14 en 5ème pour que leur indicateur de persévérance ait une valeur comparable à celui des enfants de cadres supérieurs ayant seulement une moyenne de 8 en 5ème.

II.3 Le fonctionnement du collège en 4ème-3ème et la procédure d'orientation en fin de 3ème

II.3.1 Les progressions des élèves en 4ème-3ème

Après le palier de 5ème, les élèves poursuivent leur scolarité pendant les classes de 4ème et 3ème et accumulent de nouvelles connaissances dont on peut penser qu'elles se construisent sur la base de leurs acquis de 5ème,

tout en intégrant de nouvelles sources de variétés pouvant tenir soit aux élèves soit au contexte scolaire. Une vérification empirique de cette idée consiste à calculer des modèles rendant compte des notes en mathématiques et en français obtenues en 3ème en fonction des notes obtenues en 5ème dans ces mêmes disciplines. Malheureusement, les notes obtenues en 3ème ne sont disponibles, dans cette enquête, que sur la population qui a atteint cette classe à la rentrée 1984-85, donc sans redoublement depuis l'année 1982-83. C'est dire que cet éclairage sur les progressions entre 5ème et 3ème ne donne qu'une image incomplète et sans doute biaisée des relations effectives; cet éclairage permet cependant de décrire les lignes de force principales des relations recherchées. Le tableau 14 présente des modèles de progression entre les classes de 5ème et de 3ème.

Tableau 14 : Analyse des progressions entre 5ème et 3ème
(population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84)

	Modèle 27 Math. 3ème	Modèle 28 Fran. 3ème	Modèle 29 Math. 3ème	Modèle 30 Fran. 3ème	
Constante	+ 20,42	+ 11,55	+ 17,35	+ 10,52	
% variance expliquée	47,4	48,3	51,8	52,0	
Notes en classe de 5ème . Mathématiques . Français	+ 0,76 ***	+ 0,70 ***	+ 0,81 ***	+ 0,73 ***	
AGS (Age en 5ème)	- 1,56 ***	- 0,77 ***	- 1,51 ***	- 0,72 ***	
Garçon Fille	- 0,35 **	+ 0,41 ***	- 0,31 **	+ 0,40 ***	
Cadre sup.	Agriculteur	- 1,38 ***	- 1,23 ***	- 0,62 ns	- 0,53 *
	Artisan-com.	- 1,02 ***	- 0,73 ***	- 0,65 *	- 0,45 *
	Cadre moyen	- 0,60 *	- 0,58 **	- 0,50 ns	- 0,43 **
	Employé	- 1,08 ***	- 0,41 *	- 0,77 **	- 0,26 ns
	Ouvrier	- 0,97 ***	- 0,66 ***	- 0,72 **	- 0,35 *
	Sans père	- 0,88 **	- 0,46 ns	- 0,33 ns	+ 0,08 ns
Sans profes.	+ 0,01 ns	- 0,90 *	+ 0,29 ns	- 0,68 ns	
σ (écarts inter-collèges)			0,77	0,43	

De façon claire, le niveau de la réussite scolaire en 3ème s'inscrit en prolongement de la réussite en 5ème; néanmoins, on ne peut parler de déterminisme complet puisque sur trois années la corrélation vaut + 0,62 pour les mathématiques et + 0,66 pour le français (les pourcentages de variance expliquée correspondant sont de 39 et 43 %). C'est dire que d'autres facteurs contribuent à faire des différences sur les progressions des élèves. Les facteurs individuels apportent certes une contribution significative, mais celle-ci est loin de permettre de rendre compte convenablement de la variété des progressions réalisées.

* On remarque que l'âge en 5ème est négativement associée à ces dernières puisqu'à niveau de notes donné, les élèves qui ont une année d'âge en plus obtiennent un point et demi de moins en mathématiques et trois-quarts de point en moins en français; c'est dire que le retard scolaire observé à un moment donné ne constitue pas un simple reflet de difficultés passées mais permet aussi d'anticiper des difficultés plus fréquentes dans la suite des études (ceci pouvant être contrebalancé par un niveau de maturité compensant en partie ce désavantage).

* Second constat, les progressions des élèves au cours des classes de 4ème et de 3ème sont sensiblement différenciées selon l'origine sociale de l'élève, et ce avec une intensité comparable en mathématiques et en français, compte tenu des coefficients dans les modèles 27 et 28 et de la dispersion des notes dans les deux disciplines (l'écart-type de la distribution des notes de maths de 3ème est de 2,8, celui pour le français, de 1,9). Les enfants de cadres supérieurs ont des progressions significativement meilleures que celles des autres catégories, et notamment de celles des enfants d'agriculteurs.

On peut rappeler ici que des différences substantielles de progression selon l'origine sociale avaient été observées au cours des classes de 6ème et 5ème. La comparaison des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers débouchait alors sur un différentiel de progression de l'ordre d'un tiers d'écart-type; il est frappant de remarquer que l'écart entre ces deux catégories d'élèves pendant les classes de 4ème et 3ème est d'une intensité identique à ce qui avait été observé pendant les deux premières années du collège (l'écart est ici de 0,35 écart-type); ce résultat laisse à penser que l'intensification des écarts de réussite scolaire entre catégories sociales n'est pas imputable à des difficultés spécifiques d'adaptation au collège (au cours des deux premières années) mais constitue bien une caractéristique particulière au fonctionnement pédagogique général du collège.

Les modèles 29 et 30 permettent de chiffrer l'intensité des différences inter-collèges dans les progressions des élèves¹. Celles-ci s'avèrent substantielles puisqu'entre le collège où la progression est la plus forte et celui où elle est la plus faible, l'écart de progression pour un même élève équivaut à environ 3 points en mathématiques et 2,5 points en français. Les écarts de progression sont de même sens dans les deux disciplines, les collèges où l'on progresse mieux en français étant aussi ceux où les progressions sont bonnes en mathématiques. Un examen des caractéristiques des collèges typés en matière de progression montre que les "bons" établissements peuvent avoir des caractéristiques variées tant du point de vue de la taille et de la localisation géographique que de la tonalité sociale de leur public. Ainsi compte-t-on parmi les collèges les plus "efficaces" à la fois un établissement chic de centre ville (premier cycle de lycée), un

¹. Rappelons que l'échantillon ne comporte que 17 collèges si bien que les estimations des différenciations inter-collèges n'ont pas la robustesse ou la généralité de ce qui pourrait être analysé sur un échantillon large d'établissements. On trouvera un résumé de la littérature anglo-saxonne sur ce sujet dans Grisay, 1990.

établissement de banlieue populaire et un petit collège rural. Cela dit, si les collèges efficaces ne se laissent pas caractériser aisément, les collèges où les progressions sont moins bonnes sont essentiellement de petits collèges ruraux à recrutement populaire. Ces constats permettent d'interpréter la baisse des coefficients attachés à l'origine sociale lorsqu'on passe des modèles individuels (27 et 28) à ceux intégrant l'appartenance à un collège (29 et 30). C'est dire qu'une part des différences de progression entre catégories sociales (environ un quart de la différence entre enfants d'ouvriers et d'enfants de cadres supérieurs et la moitié pour les enfants d'agriculteurs) sont imputables à l'établissement dans lequel les élèves tendent, compte tenu de leur origine sociale, à être scolarisés.

II.3.2 L'influence de la scolarité en 4ème-3ème sur la trajectoire ultérieure

Au delà des progressions différentielles selon l'origine sociale qui creusent les différenciations initiales de réussite observée en classe de 5ème, il est maintenant intéressant de s'attacher de façon plus spécifique au fonctionnement de l'orientation en fin de 3ème, susceptible à son tour d'introduire de nouvelles différenciations.

En se reportant aux graphiques 1 et 2, on note que sur les 2352 élèves de la cohorte, 1667 sont parvenus en classe de 3ème. Dans cette partie consacrée à l'orientation en fin de 3ème, on ne travaillera que sur la population des élèves scolarisés dans cette classe en 1984 ou 1985 (soit 1657 élèves); on ne dispose en effet d'aucune information sur l'orientation des élèves encore en 3ème en 1986-87.

Le tableau 15 ci-après illustre le devenir des différents flux d'élèves passés par la 3ème selon les modalités de leur accès à cette classe.

Tableau 15 : Orientation en fin de 3ème, selon les modalités d'accès à cette classe.

	Pop. 3.1	Pop. 3.2
Seconde IES	50,9	34,0
Seconde Techno.	10,7	13,6
Troisième	14,8	7,9
1ère année de BEP	21,0	39,5
Autres	2,6	5,0
Total	100,0	100,0

Deux sous-populations ont été distinguées : les élèves parvenus en 3ème dès la rentrée 84, donc sans aucun redoublement (3.1); les élèves scolarisés dans cette classe en 85-86 (qui ont donc pris une année de retard depuis la 5ème, 3.2).

A l'évidence, les orientations prises en fin de 3ème par ces deux sous-populations sont sensiblement différentes; alors que 61,6 % des élèves "rapides" accèdent à la classe de 2nde, seulement 47,6 % des élèves "lents" sont dans ce cas, sachant qu'en outre ils sont proportionnellement plus nombreux à entrer dans une seconde technique. Réciproquement, alors que seulement 21 % des élèves "rapides" vont en BEP, 39,5 % des seconds se voient proposer cette orientation. Pour ce qui est du redoublement, les élèves "rapides" redoublent dans une proportion plus importante (14,8 %)

que les élèves "lents" (7,9 %). Ceci vient du fait que cette seconde sous-population se compose d'élèves ayant déjà redoublé, âgés par conséquent, et dont certains redoublent déjà leur 3ème. Il importe de savoir si cette population particulière se rapproche davantage de la première ou de la seconde pour ce qui est des orientations prises en fin de 3ème.

Pour ce faire, il est apparu opportun d'opérer une seconde dissociation, au sein des élèves "lents", en distinguant ceux qui ont pris leur retard au niveau 3ème, parvenus sans retard dans cette classe, mais l'ayant redoublé (3.21), et ceux qui ont pris leur retard avant la classe de 3ème, du fait d'un redoublement en 5ème ou en 4ème (3.22). Le tableau 16 permet de distinguer les orientations de ces deux nouvelles sous-populations.

Tableau 16 : Orientation en fin de 3ème pour la population des élèves ayant pris du retard entre la 5ème et la 3ème.

	Pop. 3.21	Pop. 3.22
Seconde IES	52,6	25,1
Seconde Techno.	21,3	10,0
Troisième	1,0	11,2
1ère année de BEP	22,9	47,5
Autres	2,0	6,1
Total	100,0	100,0

A l'intérieur de la population des élèves scolarisés en 3ème en 1985-86, la distinction entre les élèves ayant pris du retard antérieurement à leur arrivée en 3ème (3.21) et ceux redoublant actuellement cette classe (3.22) apparaît très pertinente. Le rapprochement des tableaux 15 et 16 montre que

la distinction la plus nette est celle qui oppose les élèves parvenus en 3ème sans redoublement, qu'ils redoublent ou non cette classe par la suite, et les autres ayant redoublé avant de parvenir en classe de 3ème. En effet, les orientations prises par les élèves de la population 3.21 sont très proches de celles prises par les 3.1 avec deux différences, à savoir, une absence de redoublement dans la population 3.21 du fait du caractère exceptionnel des triplement, et, du même coup, un poids plus fort des autres orientations (en particulier de l'orientation en seconde technique).

Cette proximité des flux mérite d'être soulignée dans la mesure où les élèves qui ont redoublé leur 3ème étaient initialement plus faibles que la moyenne; s'ils ont redoublé c'est sans doute en vue d'accéder à un second cycle long. Ils y parviennent dans une proportion relativement forte (75 %) sachant que néanmoins un élève sur quatre n'atteint pas le résultat escompté.

La situation est très différente pour les élèves ayant pris une année de retard en 5ème ou en 4ème. Parmi eux, seuls 35 % accèdent à un second cycle long et près de 47,5 % entrent en BEP. On remarque que dans cette sous population d'élèves déjà en retard, on compte encore 11 % de redoublement en 3ème. Notons enfin que 6 % des élèves quittent le système éducatif, en général pour entrer en apprentissage.

Au delà des facteurs caractéristiques de la scolarité au collège entre la 5ème et la 3ème, qui apparaissent exercer un impact substantiel sur l'orientation en fin de troisième et notamment les chances d'intégrer un second cycle long, il est utile de chercher à isoler l'influence de ces facteurs qui relèvent du déroulement ou de la gestion du cursus scolaire, en les distinguant des facteurs sociaux d'une part, des facteurs de niveau scolaire,

d'autre part. Une difficulté concrète est que, dans cette enquête, la réussite scolaire en 3ème n'a été observée que sur la population qui a atteint cette classe à la rentrée 1984-85, c'est à dire sans redoublement depuis l'année 1982-83. Une façon d'appréhender de façon approximative le niveau scolaire des élèves consiste à utiliser les éléments disponibles au niveau de la classe de 5ème (notes et épreuves communes ou la décomposition des résultats scolaires en trois composantes présentée dans la partie II.1). Le tableau 17, ci-après, donne les résultats de ces estimations.

Nous ne reviendrons pas ici sur les différenciations sociales ni sur la distinction entre les différentes composantes de la valeur scolaire de l'élève, dont les effets en termes de carrière scolaire ultérieure ont été étudiés précédemment; par contre, nous mettrons l'accent sur l'impact de la scolarité au collège au cours des classes de 5ème, 4ème, 3ème en identifiant bien l'effet des différentes modalités de cette variable, c'est à dire en contrôlant les caractéristiques scolaires et sociales des élèves.

Les trois modalités décrivant la scolarité effective au cours des classes de 5ème, 4ème et 3ème ont bien en elle-même une influence autonome spécifique sur les chances d'accéder au second cycle long. On a ici une confirmation de la différence significative et substantielle de l'impact du redoublement selon qu'il se situe en classe de troisième ou bien en classe de 5ème-4ème. Les élèves qui redoublent leur 3ème s'inscrivent très clairement dans le "pool" des élèves qui prennent rang parmi ceux qui ont de fortes chances d'accéder à un second cycle long. Alors que ceux qui ont redoublé une classe de 5ème ou de 4ème, d'une part seront peu souvent autorisés à redoubler la 3ème et d'autre part pâtiront de ce redoublement.

Tableau 17 : Modèles expliquant le passage en 2nd cycle long (LONG) en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève et du déroulement de la scolarité au collège
(population des élèves parvenus en 3ème)

	Modèle 31	Modèle 32	Modèle 33	Modèle 34	Modèle 35	Modèle 36
Constante	13,4	15,2	15,5	10,3	10,7	11,6
% variance expliquée	55,0	56,2	58,0	58,3	59,1	60,3
Pop. 3.1 Pop. 3.21 Pop. 3.22		+ 0,47 ** - 0,73 ***	+ 0,53 ** - 0,71 ***		+ 0,71 *** - 0,40 **	+ 0,74 *** - 0,44 **
RESA (notes en 5ème)	+ 0,53 ***	+ 0,46 ***	+ 0,49 ***			
ECG "Bruit individuel" "Bruit collectif"				+ 0,63 *** + 0,49 *** + 0,23 ***	+ 0,60 *** + 0,46 *** + 0,21 ***	+ 0,61 *** + 0,46 *** + 0,28 ***
AG5 (Age en 5ème)	- 1,52 ***	- 1,59 ***	- 1,53 ***		- 1,47 ***	- 1,43 ***
Garçon Fille			+ 0,02 ns			+ 0,01 ns
Cadre sup. Agriculteur Artisan-com. Cadre moyen Employé Ouvrier Sans père Sans prof.			- 2,28 *** - 1,41 *** - 1,35 *** - 1,25 *** - 1,74 *** - 2,10 *** - 1,38 **			- 2,09 *** - 1,44 *** - 1,36 *** - 1,14 *** - 1,61 *** - 1,93 *** - 1,15 ***

Ainsi, pour des élèves de caractéristiques moyennes (notes moyennes en 5ème, âge moyen, père employé), la probabilité d'accéder à un second cycle long est de 74,4 % pour les élèves ayant effectué une scolarité "normale" (sans redoublement entre la 5ème et la 3ème), alors qu'elle est de 83,1 % pour ceux qui ont redoublé la classe de 3ème (dont on peut pourtant penser que les performances scolaires ont été moins bonnes après la 5ème, par rapport aux élèves de la première sous-population); cette probabilité d'accéder en second cycle long est seulement de 58,8 % pour les élèves de caractéristiques scolaires et sociales en 5ème comparables mais ayant redoublé soit à ce niveau, soit en 4ème.

Ces résultats en perspective avec l'analyse des décisions de redoublement menés dans des travaux précédents (Duru-Bellat, Mingat, 1988). Le degré d'incohérence inter-individuelle était apparu très fort, à tel point que 42 % des redoublants de 5ème n'aurait "pas dû" redoubler sur la base de leurs résultats scolaires, ceux-ci étant meilleurs que ceux d'élèves admis en 4ème, qui s'avaient ensuite faire une scolarité convenable à ce dernier niveau. Quelles qu'aient été les "bonnes intentions" pédagogiques qui ont présidé à la décision de redoublement, on voit ici l'impact négatif de cette décision dans la suite du cursus scolaire des élèves.

II.3.3 Réussite scolaire en 3ème et scolarité ultérieure

Pour progresser dans l'analyse de l'orientation en fin de 3ème, il faut tenter d'estimer l'impact de la réussite scolaire en 3ème sur l'orientation prise à l'issue de cette classe, malgré les limites inhérentes aux données disponibles (rappelons que les notes de troisième ne concernent que la sous-population des élèves de 5ème parvenus dans cette classe sans avoir redoublé au cours des deux années qui ont suivi leur accès en classe de 4ème). Ceci amène à travailler sur une population plus restreinte, dont il est important de préciser la configuration. A la rentrée 1984-85, 1266 élèves sont en classe de 3ème (à la rentrée 1985-86, 391 nouveaux élèves vont parvenir à ce niveau, après avoir redoublé une 5ème ou une 4ème); au total, ce sont donc 1657 élèves qui auront été scolarisés en classe de troisième, et l'étude de l'influence des notes de 3ème ne concerne donc que 76 % des élèves de la cohorte initiale, dont on peut penser qu'ils représentent une population sélectionnée sur le plan scolaire. Il convient par conséquent de conserver à l'esprit l'existence de cette particularité de notre échantillon dans l'interprétation des modèles utilisant les notes scolaires de troisième dans l'analyse de l'orientation à ce niveau.

Les modèles 37 et 38 qui rendent compte de la probabilité d'accéder à un 1ère sans redoublement (parmi la population parvenue en 3ème sans redoublement sur les classes de 5ème à 3ème), attestent de la grande dominance des facteurs scolaires, compte tenu d'une part que la proportion de variance expliquée est importante et d'autre part que les variables sociales n'exercent qu'une influence modérée. Au sein de ces variables scolaires (et en ajustant les coefficients des modèles ci-dessus pour tenir compte de la différence de dispersion entre les deux matières, un peu plus forte en mathématiques - $\sigma=3,9$ - qu'en français - $\sigma=2,6$ -), on note que

le poids du français (contrairement à une idée commune) est légèrement plus fort que celui des mathématiques. Concernant les variables sociales, ce sont essentiellement les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers qui, à valeur scolaire comparable en 3ème, ont un cursus scolaire moins favorable.

Tableau 18 : Réussite des élèves en 3ème et accès à un 1ère sans redoublement ou un second cycle long (%)
(population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84)

	LONG SR		LONG	
	Modèle 37	Modèle 38	Modèle 39	Modèle 40
Constante	- 9,15	- 8,16	+ 12,14	+ 14,25
% variance expliquée	63,2	63,2	65,9	67,9
Notes en classe de 3ème . Mathématiques . Français	+ 0,30 *** + 0,56 ***	+ 0,30 *** + 0,56 ***	+ 0,28 *** + 0,47 ***	+ 0,31 *** + 0,46 ***
AG3 (Age en 3ème)		- 0,02 ns	- 1,28 ***	- 1,30 ***
Garçon Fille		- 0,01 ns		+ 0,17 ns
Cadre sup.	Agriculteur	- 0,98 **		- 3,16 ***
	Artisan-com.	- 0,56 ns		- 2,07 ***
	Cadre moyen	- 0,36 ns		- 1,55 ***
	Employé	- 0,46 ns		- 1,51 ***
	Ouvrier	- 0,83 ***		- 2,36 ***
	Sans père	- 1,45 ***		- 2,06 **
	Sans prof.	- 0,42 ns		- 2,70 ***

Avec les modèles 39 et 40, on s'attache cette fois à la probabilité d'accéder à un second cycle long quelles qu'en soit les modalités (éventuellement avec un redoublement en classe de 3ème ou en classe de 2nde). Les variables associées à la réussite scolaire en 3ème continuent évidemment d'exercer un impact important (toujours avec un poids légèrement plus élevé pour le français); on remarque surtout, à la différence des deux modèles précédents, le rôle significatif et substantiel des variables sociales d'une

part, de l'âge en troisième de l'autre. Le tableau 19, ci-après, donne une illustration de l'importance et de la structure des écarts selon l'origine sociale des élèves.

Tableau 19 : Simulation de la probabilité d'accéder à un second cycle long en trois ou quatre ans (%)
(population des élèves parvenus en 3ème en 1984)

Notes maths 3ème	8	8	10	12	moy. 9,58
français 3ème	10	10	12	12	11,06
Age en 3ème	15	14	14	14	14,30
Cadre supérieur	86,2	95,8	99,1	99,5	97,6
Ouvrier	37,1	68,4	91,0	94,9	79,5
Agriculteur	20,9	49,3	81,9	89,4	63,6

Si l'on raisonne pour des élèves moyens en termes de notes (maths et français) et d'âge en classe de 3ème, on observe que les cursus ultérieurs divergent de façon assez sensible selon la catégorie d'emploi du père. Alors que 97,6 % des enfants de cadres supérieurs ont accès à un second cycle long, ce n'est le cas que de 79,5 % des enfant d'ouvriers et seulement 63,6 % des enfants d'agriculteurs. Les différences globales dans les fréquences d'accès à un second cycle long selon le milieu familial sont plus larges puisque la proportion effective d'accès n'est que de 63,2 % chez les enfants d'ouvriers et de 53,3 % chez les enfants d'agriculteurs. L'écart entre les chiffres simulés et les chiffres réels tient au fait que les premiers, à la différence des seconds, ne tiennent pas compte et donc "neutralisent" les différences sociales de réussite scolaire qui sont en fait importantes.

Ainsi, pour les enfants de cadres supérieurs, d'ouvriers et d'agriculteurs, les moyennes des notes de français sont respectivement de 12,2 - 10,8 - 10,2; les moyennes des notes de mathématiques sont 11,3 - 9,1 - 9,5. Les différences en termes d'âge, bien que relativement modérées (notamment en raison de l'homogénéisation consécutive à l'orientation en fin de 5ème) complètent les différences entre groupes sociaux; si l'âge moyen en 3ème des enfants d'agriculteurs est égale à la moyenne générale des élèves de l'échantillon, les enfants d'ouvriers sont plus âgés de 0,2 années, alors que les enfants de cadres supérieurs sont plus jeunes également de 0,2 années en moyenne.

Les chiffres simulés correspondant à un niveau moyen de réussite scolaire attestent donc de différences de "comportement" (de la part des familles, de la part des conseils de classe), qui vont au delà des différenciations sociales de réussite. Les chiffres réels, par contre, agrègent différences de comportement et différences sociales de réussite. La comparaison des chiffres réels et simulés permet alors d'évaluer l'influence spécifique des différences sociales de réussite scolaire et de décomposer l'écart social total dans ses deux composantes (réussite scolaire et comportement).

Sur la base des différenciations sociales de résultats en 3ème, on peut simuler les orientations qu'on devrait observer chez les jeunes des différents groupes sociaux, dans l'hypothèse où, à réussite comparable, ils auraient des taux de passage en second cycle analogues à ceux des enfants de cadres supérieurs. On peut ainsi estimer les différenciations sociales tenant aux différences de réussite, et "en creux" celles qui tiennent à d'autres mécanismes, attachés aux phénomènes d'orientations (demandes des familles, fonctionnement des conseils de classe, différences inter-collèges...). Compte tenu de la non linéarité de la fonction qui relie les

caractéristiques des élèves à leur carrière scolaire, il ne s'agit que d'ordre de grandeur. Le tableau 20, ci-après, propose cette décomposition.

Tableau 20 : Ecarts de réussite et différences de comportement dans les inégalités sociales de carrières.

	Cadres supérieurs	ouvriers	agriculteurs
Fréquence d'accès 2nd cycle long (%)	94,2	63,2	53,3
Ecart social total /cadres supérieurs	0	31,0	40,9
Ecart social de réussite scolaire /cadres supérieurs	0	12,9	5,1
Ecart social (%) à réussite donnée /cadres supérieurs	0	18,1	34,0

Au delà de leur éventuelle imprécision, les chiffres consignés dans le tableau manifestent très clairement que les différences sociales de carrières scolaires ne s'expliquent pas majoritairement par des différences de réussite scolaire, puisque le poids de l'écart social lorsqu'on raisonne à réussite donnée est très prépondérant. Ce résultat vient en continuité avec ceux obtenus au niveau 5ème où les différences de réussite scolaire ne s'avéraient compter que pour environ un quart des différenciations sociales d'accès à une classe de 4ème. Ce nouveau résultat conforte plus encore la nécessité fondamentale de distinguer carrière scolaire et réussite scolaire. Autre constat, la différence entre enfants d'ouvriers et enfants d'agriculteurs dans le poids de ces deux composantes : le poids des facteurs de réussite apparaît sensiblement moins marqué chez les enfants d'agriculteurs, avec du

même coup un poids nettement plus fort des facteurs non liés strictement aux résultats scolaires; ce résultat est sans doute en rapport avec les orientations observées au palier de 5ème, marquées par une tendance au maintien au collège chez les enfants d'agriculteurs (et en général des élèves de collèges ruraux). Moins souvent orientés en fin de 5ème vers des études courtes, ces élèves se verraient plus massivement orientés vers celles-ci à l'issue de la 3ème.

L'importance de la composante non directement liée aux résultats scolaires amène à s'interroger sur les mécanismes sous-jacents. Les processus d'orientation jouent à l'évidence un rôle important, mais les chiffres ci-dessus incorporent plusieurs ordres de décision dont l'orientation vers le second cycle au cours de la (première) 3ème, l'éventuelle décision de redoubler cette classe et l'accès à la 2nde à l'issue de ce redoublement.

II.3.4 Les aspects généraux de l'orientation en fin de 3ème

On est donc conduit à examiner spécifiquement les phénomènes d'orientation à l'issue de la 3ème. Une première étape consiste à se donner comme variable à expliquer de grandes alternatives en matière d'orientation, comme le fait d'accéder ou non à un cycle long, ou encore des orientations plus fines comme la seconde générale plutôt que la seconde technique (parmi les élèves orientés en 2nde) ou, pour les élèves n'entrant pas en seconde, le fait de redoubler la 3ème plutôt qu'entrer en lycée technique. Dans une seconde étape, on s'intéressera de manière plus précise aux processus institutionnels qui les ont "produits", et notamment à la genèse

des demandes familiales et leur impact dans les décisions finales d'orientation.

Le tableau 21 ci-après présente les modèles visant à rendre compte des différentes alternatives au niveau de la 3ème de façon externe, sans entrer, à ce stade, dans les mécanismes de la prise de décision. Si la population de base est a priori la même que celle considérée dans les tableaux immédiatement précédents, la définition des variables cibles diffère, en particulier dans l'appréciation du devenir dans le cycle long. Le modèle 41 considère l'orientation dans l'enseignement long à l'issue d'une première 3ème. Par rapport à la variable LONGSR (modèle 38), qui considère uniquement l'accès en première sans redoublement, la variable expliquée est l'orientation immédiate en seconde, sans préjuger d'un éventuel redoublement de cette classe; par rapport à la variable LONG (modèle 40) elle ne prend pas en compte les élèves qui sont parvenus en seconde après redoublement de la 3ème.

Considérons en premier le modèle 41. On peut observer que le passage en classe de 2nde (générale ou technique) après la première 3ème est fortement prévisible sur la base des variables scolaires de l'élève (et à un degré moindre sociales) puisque la variance expliquée par celles-ci est proche de 75 %. Les impacts respectifs des différentes variables sont comparables à ceux mis en évidence dans le modèle 38. La différence entre ces deux modèles se limite au fait que ce dernier particularise les élèves n'ayant pas redoublé leur seconde; la comparaison de ces deux modèles met en évidence le fait que le redoublement de la seconde concerne de manière préférentielle les élèves jeunes (le coefficient de l'âge en 3ème n'est pas significatif quand on regarde l'accès à une 1ère sans redoublement, alors qu'on constate un coefficient négatif et significatif quand on se limite à

l'accès à la seconde sans examiner le devenir de l'élève à l'issue de cette classe).

Tableau 21 : Modèles expliquant l'orientation en fin de 3ème
(population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84)

	Modèle long/autre Modèle 41	Modèle 2nde généré/ autre Modèle 42	Modèle 2nde généré/ 2nde tech. Modèle 43	Modèle redoub. 3èm / court Modèle 44
Constante	- 8,01	- 3,50	+ 0,06	+ 34,97
% variance expliquée	74,2	56,3	33,0	55,2
Notes en classe de 3ème				
Mathématiques	+ 0,53 ***	+ 0,19 ***	- 0,08 **	- 0,14 ***
Français	+ 0,78 ***	+ 0,43 ***	+ 0,16 ***	- 0,09 ns
AG3 (Age en 3ème)	- 0,31 *	- 0,24 *	+ 0,01 ns	- 2,80 ***
Garçon				
Fille	+ 0,12 ns	+ 0,98 ***	+ 1,63 ***	+ 0,22 ns
Cadre sup.				
Agriculteur	- 1,16 **	- 1,16 ***	- 0,91 *	- 3,80 ***
Artisan-com.	- 0,09 ns	- 0,15 ns	- 0,06 ns	- 2,97 ***
Cadre moyen	- 0,05 ns	- 0,35 ns	- 0,62 ns	- 1,99 ***
Employé	+ 0,22 ns	- 0,30 ns	- 0,69 ns	- 2,69 ***
Ouvrier	- 0,73 **	- 0,97 ***	- 1,14 ***	- 2,90 ***
Sans père	- 1,63 ***	- 0,78 *	+ 0,33 ns	- 2,90 ***
Sans prof.	- 0,58 ns	- 0,50 ns	- 0,18 ns	- 3,84 ***

Ce premier modèle concerne l'accès à une classe de seconde générale (IES) ou technique; le modèle 42 oppose la seule classe de seconde IES à toutes les autres orientations, et le modèle 43 vise à comprendre les arbitrages entre des deux types de seconde. Premier point, on observe que les élèves qui s'orientent vers les seconde techniques ne diffèrent pas sensiblement sur le plan scolaire, bien qu'on note un profil scolaire légèrement différent, avec une réussite un peu meilleure en mathématiques et un peu moins bonne en français. Les filles s'orientent significativement

moins vers les seconde technique (puisque les bacs de technicien du secteur tertiaire auxquels elles accèdent préférentiellement se préparent à l'issue d'une seconde IES). Enfin, on constate que les élèves d'origine ouvrière et les enfants d'agriculteurs sont plus nombreux à s'orienter vers une seconde technique.

Le modèle 44 s'intéresse à la probabilité de redoubler la classe de 3ème pour les élèves non admis directement en second cycle long, plutôt que de s'orienter vers un BEP. La valeur scolaire a peu d'impact sur ce "choix"; toutefois on observe une tendance discrète des élèves les meilleurs (ou les moins mauvais à l'intérieur de cette population) en mathématiques à s'orienter davantage vers un BEP. Par contre l'âge constitue un obstacle de poids au redoublement, en ce sens que les élèves déjà âgés en 3ème (qui ont donc pris du retard, soit au primaire soit en 6ème-5ème) s'orientent davantage vers un second cycle court technique. Seconde variable qui pèse également très lourd dans cette décision de redoublement, l'origine sociale de l'élève. Ainsi, on note une opposition très nette entre les enfants de cadres supérieurs et les autres, les premiers, à valeur scolaire et âge comparables, s'orientant significativement davantage vers un redoublement. Cette différence d'orientation, sur cette population spécifique, est particulièrement marquée pour les enfants d'agriculteurs, et elle est un peu moins nette pour les enfants de cadres moyens. Le tableau 22 ci-après donne les probabilités d'être orientés vers le redoublement pour des élèves par ailleurs moyens (moyennes en français et en mathématiques égales à la moyenne de la population non admise en 2nde), en fonction de leur âge et de leur origine sociale.

Tableau 22 : Probabilité de redoubler la troisième parmi les élèves non admis en second cycle long

Age en 3ème (ans)	15	14
Cadre supérieur	75,8	98,0
Ouvrier	14,6	73,3
Agriculteur	6,5	52,7

Cet impact de l'origine sociale est particulièrement marqué pour les élèves en retard, le cumul des deux caractéristiques produisant des chiffres très contrastés pour des élèves de niveau scolaire comparable : alors qu'un fils de cadre âgé de 14 ans redouble à hauteur de 98 %, un fils d'agriculteur de même niveau scolaire âgé de 15 ans n'a pratiquement aucune chance de faire une seconde 3ème.

Au delà de l'effet de ces caractéristiques personnelles des élèves, on peut se demander (tout comme cela a été fait à propos de la progression) si des élèves comparables ont des orientations différentes selon le collège où ils sont scolarisés. Des modèles intégrant le collège fréquenté (sous forme de variables muettes) ont été estimés, tant en ce qui concerne l'accès au second cycle long que le redoublement pour ceux qui n'ont pas été admis à passer directement en seconde. On peut ainsi évaluer l'impact des différences inter-établissements en eux-mêmes. Cette procédure permettra en outre d'identifier d'éventuels effets de la tonalité sociale du collège qui pourraient rendre compte en partie des différenciations sociales de carrières scolaires.

Les différences inter-établissements dans les chances d'accès à un second cycle long après une "première" 3ème pour des élèves de caractéristiques données s'avèrent tout à fait substantielles. Le tableau 23, ci après, montre l'ampleur de ces différenciations nettes inter-collèges pour des élèves de différents profils scolaires dont on a calculé le taux moyen de passage en second cycle long.

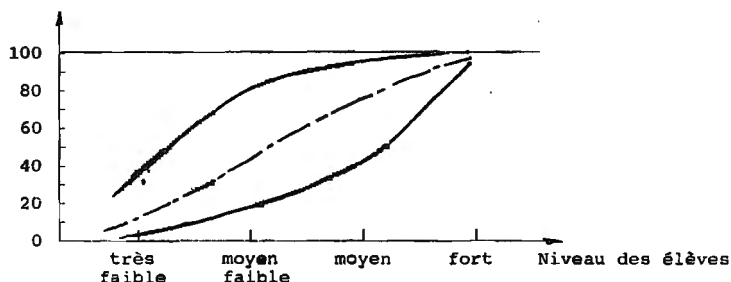
Tableau 23 : Effets nets inter-collèges selon le niveau moyen de passage en second cycle long

Note maths 3ème	7,5	8,5	9,6	12
Note français 3ème	8,5	10	11,1	13
Age 3ème	15	14,3	14,3	14,3
% moyen de passage en 2nd cycle long	12,2	48,6	77,3	98,0
Différenciations inter-collèges				
. % passage mini	1,7	13,2	40,5	93,5
. % passage maxi	32,6	80,6	94,9	99,7
. σ (% passage)	8,5	19,9	15,8	2,1

Ce tableau, et le graphique 4 qui l'illustre, montrent que les différenciations nettes inter-collèges dans les taux de passage en second cycle long sont spécialement fortes pour des élèves moyens; elles sont plus limitées pour les élèves faibles et pratiquement inexistantes pour les élèves qui ont de très bons résultats scolaires.

Graphique 4 : Variations de la probabilité d'accéder à un 2nd cycle long selon le niveau des élèves et l'établissement

Probabilité d'accès au 2nd cycle long



Pour les élèves qui sont aux deux extrémités de la distribution des résultats scolaires, il est indifférent d'être dans un établissement plutôt que dans un autre; pour les élèves moyens ce n'est par contre pas du tout indifférent. Ainsi, un élève (moyen faible) dont le taux d'accès en seconde est en moyenne de 48,6 % voit-il ses chances varier de 13,2 à 80,6 % selon qu'il est scolarisé dans l'établissement le plus ou le moins sélectif dans l'échantillon étudié. Il s'agit bien sûr de cas extrêmes; en éliminant de l'échantillon les 25 % des collèges qui ont le comportement le plus atypique (les plus et les moins sélectifs), l'intervalle de variabilité du taux net de passage est encore tout à fait considérable (de 22,5 % à 70,4 %).

Ces différences inter-collèges sont d'une ampleur comparable à ce qui a été observé au niveau de l'orientation en 5ème. Ces observations simultanées d'une forte incohérence inter-établissements au niveau 5ème et

au niveau 3ème ne permettent pas d'emblée d'affirmer de façon définitive que cette incohérence manifeste un dysfonctionnement d'ensemble du système. En effet, on aurait pu faire l'hypothèse (pour des raisons non explicites, mais pouvant tenir à des problèmes d'offre de places ou à des stratégies pédagogiques spécifiques aux différents établissements) que certains établissements qui auraient été plus sélectifs en fin de 5ème seraient moins en fin de 3ème, alors que d'autres établissements auraient la stratégie inverse. Nous n'avons pas d'éléments qui permettraient de dire qu'une de ces deux stratégies est a priori plus pertinente que l'autre sachant qu'en terme de régulation des flux d'élèves elles sont a priori substituables.

La justification de cette double incohérence inter-établissements par l'existence d'une variété dans les formes retenues par les collèges pour mettre en place la régulation des flux (qui serait finalement cohérente si un mécanisme de compensation sur l'ensemble du cycle était mis en évidence) est empiriquement testable. En effet, on devrait alors observer l'existence d'une corrélation substantielle et négative entre la mesure de l'"effet net collège" dans l'orientation en fin de 5ème et dans celle de fin de 3ème. Ce test empirique a été mené sur les données collectées dans cette enquête. Il conduit de façon très nette à rejeter l'hypothèse précédente, la corrélation entre la sélectivité spécifique des collèges aux deux paliers d'orientation, à caractéristiques des élèves données, étant exactement nulle.

Par conséquent, on se trouve dans une situation où la sélectivité tenant spécifiquement aux établissements, en fin de 5ème et en fin de 3ème, est à la fois forte et (statistiquement) indépendante. En d'autres termes, il n'y a pas de "mémoire" du niveau de sélectivité réalisé par un collège en 5ème dans le comportement plus ou moins sélectif qu'il adopte au niveau de la classe de 3ème. L'argument de la cohérence d'ensemble par agrégation de

deux comportements (de façon séparée) incohérents n'est donc pas vérifié. Les chances de carrières scolaires individuelles sont donc soumis, pour une majorité d'élèves, à un aléa important tenant précisément au collège qu'ils fréquentent. Ceci manifeste un dysfonctionnement d'ensemble du système, lié notamment au fait que le fonctionnement des collèges est fondamentalement décentralisé. L'ampleur du dysfonctionnement mériterait qu'on s'intéresse davantage à cette question et qu'on cherche des voies permettant d'homogénéiser les comportements des établissements en matière d'orientation.

Cela dit, on peut chercher à rendre compte de ces effets-collèges en les rapportant à certaines caractéristiques identifiables des établissements eux-mêmes ou de leur public (même s'il est vrai que les données disponibles dans cette recherche sont relativement limitées). On peut ainsi faire l'hypothèse que l'accès au second cycle long d'élèves comparables est plus fréquent dans un collège intégré à un second cycle de lycée (sur le plan administratif, il s'agit souvent d'un ancien premier cycle de lycée); de même, on peut penser que la tonalité sociale de l'établissement est susceptible d'affecter (par des mécanismes qu'il serait intéressant d'explorer si cette hypothèse se révélait corroborée empiriquement) les chances individuelles d'élèves de niveau scolaire et de milieu social donnés.

Concrètement, on a remplacé dans les modèles les variables collèges par certaines de leurs caractéristiques disponibles dans l'enquête, à savoir la taille de l'établissement (sous une forme quadratique autorisant la possibilité d'un effet de saturation, l'effet de cette variable se faisant moins marqué à mesure que l'on considère des établissements de plus en plus grands), le fait que le collège est intégré dans un établissement de second

cycle, et enfin des indicateurs de la tonalité sociale du public d'élèves (proportion d'élèves d'origine sociale modeste, ou fils et filles de cadres).

Un premier résultat, le fait de remplacer les collègues par ces quelques caractéristiques ne modifie pas sensiblement le pouvoir explicatif du modèle; c'est dire que l'impact de l'établissement fréquenté est assez bien représenté par ces caractéristiques. Par ailleurs, le seul fait d'être scolarisé dans un collège intégré à un établissement de second cycle accroît de manière significative la probabilité de passer en seconde. A nouveau, cette caractéristique du contexte d'enseignement exerce davantage d'influence sur la probabilité d'accès des élèves faibles ou moyens faibles, et peu d'influence sur celle des élèves sans problème. Ainsi, un élève dont la probabilité de passage serait de 69 % dans un collège "autonome" verrait ses chances d'accès au second cycle long passer à 88 %, s'il est scolarisé dans un collège "intégré". Ceci peut traduire une différence dans le "climat" de l'établissement, en ce sens que dans ces collèges où le lycée fait partie de l'environnement quotidien, la perception de la trajectoire scolaire normale s'identifie davantage à l'accès au cycle long (tant chez les enseignants que chez les jeunes et leurs familles). Cependant, cette caractéristique institutionnelle de l'établissement recouvre aussi d'autres caractéristiques, notamment sa localisation géographique, puisque ces "cités scolaires" sont implantées exclusivement en milieu urbain (ce qui, dans notre échantillon, ne correspond pas forcément à de très grandes villes).

De même (mais la colinéarité est en l'occurrence moins forte que dans le cas précédent), ces collèges "intégrés" sans être toujours de gros établissements, ne sont jamais de petits collèges à deux ou trois divisions (la taille des collèges "non intégrés" étant quant à elle beaucoup plus variable). Ceci a conduit à tester l'impact de la taille de manière distincte sur les

collèges "intégrés" et les autres. On observe alors que, parmi les collèges "intégrés", la taille n'exerce aucun impact mais, nous l'avons vu, la variance est limitée. Par contre, sur la population des collèges non intégrés, la taille exerce un impact significatif et positif : le seul fait d'être scolarisé dans un gros collège (+ de 60 élèves au niveau de la classe de 3ème) accroît la probabilité de passage en cycle long d'environ 15 % pour un élève moyen.

Enfin, l'influence de la tonalité sociale du collège (qu'on l'observe par le pourcentage d'élève d'origine aisée ou d'origine modeste) apparaît non significative en elle-même. C'est dire que l'effet institutionnel lié à l'intégration du collège à un établissement de second cycle long est plus déterminant que la dimension tonalité sociale qui lui est partiellement associée (la proportion des enfants de cadres est de 32,9 % dans ces établissements alors qu'elle n'est que de 16,1 % dans les collèges autonomes).

II.3.5 L'accès à la 2nde et le fonctionnement de l'orientation en 3ème

Recentrons nous à présent sur les inégalités sociales de passage en classe de 2nde. Le tableau 24 permet de décomposer l'effet total d'origine sociale dans l'accès à la seconde (à l'issue d'une première classe de troisième, pour les élèves n'ayant pas redoublé entre la 5ème et la 3ème).

Le modèle 45 traduit les probabilités de passage brutes par origine sociale dans une forme modélisée qui permet ensuite, en introduisant d'autres variables, de décomposer ce qui, dans les différences de probabilité

brute tient à des différences de réussite scolaire, à des éléments institutionnels et à d'autres mécanismes ayant des implications différenciatrices non encore identifiées à ce stade de la recherche. Les différenciations brutes sont substantielles puisque la probabilité des enfants de cadres supérieurs est de 81,2 %, alors qu'elle n'est que de 55,5 % pour les enfants d'ouvriers et 46,8 % pour les enfants d'agriculteurs.

Bien que ces différences de taux de passage frappent par leur intensité, elles ne doivent pas être interprétées comme le signe de discriminations sociales spécifiques de la part des conseils de classe. En effet, ces chiffres agrègent des différenciations de nature variées et d'intensité invisibles à ce niveau brut, différenciations tenant d'une part à la réussite scolaire (donc antérieure au processus d'orientation) et d'autre part aux mécanismes qui prennent place dans le processus institutionnel d'orientation. Parmi ces derniers, on peut citer notamment le rôle de la demande familiale, les comportements de réponse à ces demandes de la part des établissements, le contexte de scolarisation (type de collègue fréquenté, offre environnante, ...).

Lorsqu'on introduit la valeur scolaire de l'élève à travers les notes et l'âge en 3ème, les coefficients des catégories sociales diminuent significativement attestant qu'une part du biais social directement observable transite par des différences de réussite des élèves. Ainsi, le coefficient associé aux enfants d'ouvriers baisse de - 1,23 à - 0,71 et celui des enfants d'agriculteurs de -1,59 à -1,16. Cela signifie que 42,3 % $[(1,23-0,71) : 1,23]$ de la différence moyenne de passage entre enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs s'explique par des écarts de réussite; cela signifie aussi que la majorité des différences de carrières entre ces deux catégories à ce niveau scolaire n'a pas de fondement méritocratique individuel au delà des inégalités sociales de réussite qui ont pris place dans toute la scolarité

antérieure. Pour les enfants d'agriculteurs, la composante méritocratique est encore plus faible puisqu'elle ne représente que 27 % de l'écart brut de probabilité de passage avec les enfants de cadres supérieurs.

L'introduction des caractéristiques des collèges contribue à réduire la part non expliquée des différenciations sociales. Ceci vient du fait que les populations d'élèves ne sont pas réparties de manière égale dans les différents types d'établissement (les petits collèges ayant principalement un recrutement composé d'enfants d'agriculteurs et d'ouvriers) et par le fait qu'on passe davantage, toutes choses égales par ailleurs, dans les collèges intégrés d'une part, dans les établissements autonomes de taille plus grande d'autre part. Il y a donc place, dans la composante non méritocratique des différenciations sociales de passage², pour un effet contextuel lié au type d'établissement fréquenté. En effet, les coefficients sociaux se réduisent lorsqu'on passe du modèle 41 au modèle 46. Ainsi, la prise en compte de ces caractéristiques des collèges compte à elle seule pour environ 17 % de l'écart brut entre les taux d'accès en second cycle long des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers et 20 % de l'écart avec les enfants d'agriculteurs. Au total, les différenciations sociales dans l'accès à la 2nde s'expliquent principalement par la réussite antérieure et la fréquentation de tel ou tel collège, sachant que ce n'est que pour les enfants d'ouvriers et d'agriculteurs qu'il reste, à ce stade de la recherche, un handicap spécifique inexpliqué.

². Le fait que les différents types de collèges aient en moyenne des publics inégalement diversifiés sur le plan social est considéré ici comme exogène; il n'en demeure pas moins que la fréquentation sociale des collèges intégrés peut résulter pour partie de considérations "purement géographiques" et pour partie de comportements stratégiques de la part des familles via le choix de résidence et les demandes de dérogation de zone.

Tableau 24 : Modèles évaluant les différenciations sociales d'accès en seconde selon les variables de contrôle utilisées

	Modèle 45	Prob.P	Modèle 41	Modèle 46	
Constante	+ 1,46		- 8,01	- 8,11	
% variance expliquée	16,4		74,2	74,7	
<u>Notes en classe de 3ème</u>					
. Mathématiques			+ 0,53 ***	+ 0,53 ***	
. Français			+ 0,78 ***	+ 0,83 ***	
AG3 (Age en 3ème)			- 0,31 *	- 0,37 **	
Garçon Femme			+ 0,12 ns	+ 0,13 ns	
Cadre sup.	Agriculteur	- 1,59 ***	46,8 %	- 1,16 **	- 0,85 *
	Artisan-com.	- 0,84 ***	65,0 %	- 0,09 ns	- 0,04 ns
	Cadre moyen	- 0,60 **	70,3 %	- 0,05 ns	- 0,06 ns
	Employé	- 0,76 ***	66,8 %	- 0,22 ns	+ 0,17 ns
	Ouvrier	- 1,24 ***	55,5 %	- 0,73 **	- 0,52 *
	Sans père	- 1,54 ***	48,0 %	- 1,63 ***	- 1,63 ***
	Sans prof. (cadre sup.)	- 1,82 ***	41,0 %	- 0,58 ns	- 0,78 ns
% enfants cadres collège				+ 0,04 ns	
<u>Type de collège</u>					
autonome intégré				+ 1,37 ***	
< 60 autonome >60				+ 0,91 ***	

Notons enfin que l'établissement fréquenté n'a pas d'impact sur la probabilité de redoublement pour des élèves de caractéristiques individuelles données. Du même coup, les caractéristiques de l'établissement (le fait qu'il s'agisse/ou non de collège "intégré" ou de gros/petits établissements au sein des collèges autonomes, ou enfin selon que la tonalité sociale est plus ou moins "défavorisée") n'exercent aucune influence significative sur la probabilité de redoubler la classe de 3ème parmi les élèves non admis en second cycle long. On aurait pu s'attendre, par ailleurs, à ce que la sévérité

différenciée des collèges pour ce qui concerne l'accès à la 2^{nde} ne soit pas sans effet sur les pratiques de redoublement. Ce n'est pas ce qu'on observe, les pratiques de redoublement ne s'inscrivant par conséquent pas dans une stratégie de compensation vis-à-vis de l'accès à la 2^{nde}; c'est dire que les établissements qui se sont montrés sélectifs dans l'accès à la seconde n'ont pas plus tendance que les autres à offrir une seconde chance à leurs élèves, ce qui donne encore davantage sur la variété inter-établissements des pratiques d'accès à la 2^{nde} constatée précédemment.

Alors que pour l'accès à la classe de 2^{nde}, nous avons observé que les variables sociales avaient peu d'influence directe propre pour l'orientation en 2^{nde}, tandis alors que l'établissement fréquenté faisait des différences, on se trouve ici, pour ce qui concerne le redoublement dans une situation symétrique avec un comportement homogène des établissements et des effets sociaux importants. Ceux-ci sont indépendants du contexte et se manifestent donc à l'intérieur de chacun des collèges attestant ainsi de stratégies individuelles, nouvelle illustration de la "stratégie de persévérance" des catégories favorisées.

Venons en à présent à l'analyse plus précise de la procédure d'orientation pour mieux comprendre comment s'articulent les mécanismes qui produisent les différenciations constatées. Rappelons que le processus d'orientation est initié par l'expression de vœux familiaux (qui eux-mêmes dérivent de recherches d'informations de la part des familles et d'éventuelles actions de la part des services d'orientation; ces éléments ne sont pas documentés dans cette recherche). Le tableau 25 présente quelques données descriptives sur ces demandes familiales.

Tableau 25 : Données descriptives sur la demande d'orientation en 2nde

	% demande 2nde	% accès 2nde	% demandes acceptées
Ensemble de l'échantillon	74,6	62,3	83,5
Agriculteurs	60,0	46,7	77,8
Ouvriers	68,1	55,5	81,5
Employés	76,4	66,9	87,6
Artisans-commerçants	74,3	65,1	87,6
Cadres moyens	85,0	70,2	82,6
Cadres supérieurs	92,1	81,2	88,2
Garçons	74,1	60,1	81,1
Filles	75,1	64,2	85,5
Notes moyennes en 3ème			
. < 9	41,7	13,9	33,3
. 9-10,3	75,0	60,1	80,1
. 10,3-12	94,8	92,9	98,0
. > 12	98,9	99,2	100,3

Sur l'ensemble de la population, les trois quarts de la population de 3ème (parmi les élèves scolarisés en 3ème en 85-86) demandent une orientation en second cycle long. Ce pourcentage varie en fonction de l'origine sociale, de 60 % chez les enfants d'agriculteurs à 92 % chez les enfants de cadres supérieurs. Il varie aussi et de façon beaucoup plus sensible selon le niveau des résultats scolaires de l'élève en 3ème, de 41,7 % dans le groupe des élèves ayant une note moyenne inférieure à 9 à 98,9 % chez ceux qui ont plus de 12. En fait, la demande devient très forte dès lors que le niveau des notes scolaires est égal ou supérieur à la moyenne (10,3 dans l'ensemble de l'échantillon). C'est donc pour les élèves dont le niveau de réussite est inférieur à la moyenne que d'autres facteurs peuvent exercer une influence sur la demande. Pour revenir aux différenciations sociales, la question se pose donc de savoir si les différences observées dans

les demandes ne font que traduire des écarts de valeur scolaire et/ou si, à notes données il existe des niveaux d'ambition qui seraient effectivement inégaux. Les modèles 32 et 33 dans le tableau 26, ci-après analysent la demande et permettent d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Tableau 26 : Modèles expliquant la demande d'orientation en fin de 3ème
(population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84)

	Modèle 47 2nde/autre	Modèle 48 2nde/autre	Modèle 49 2nde-3ème / autre	Modèle 50 redo/autre (*)
Constante	+ 1,77	+ 4,67	+ 13,02	+ 35,95
% variance expliquée	15,1	61,2	60,6	46,9
Notes en classe de 3ème . Mathématiques . Français		+ 0,30 *** + 0,42 ***	+ 0,25 *** + 0,35 ***	- 0,15 * - 0,02 ns
AG3 (Age en 3ème)		- 0,64 ***	- 1,05 ***	- 2,53 ***
Garçon Fille	+ 0,12 ns	- 0,02 ns	- 0,01 ns	- 0,10 ns
Cadre sup.	Agriculteur	- 1,57 ***	- 1,82 ***	- 2,77 ***
	Artisan-com.	- 0,99 ***	- 1,15 **	- 2,11 ***
	Cadre moyen	- 0,59 **	- 0,47 ns	- 1,05 *
	Employé	- 1,02 ***	- 0,80 *	- 1,75 ***
	Ouvrier	- 1,23 ***	- 1,30 ***	- 2,19 ***
	Sans père Sans prof.	- 1,61 *** - 0,85 *	- 2,02 *** + 0,31 ns	- 2,80 *** - 0,72 ns
Autres Cadre sup.				+ 2,50 ***

* : sur cette sous-population, les catégories sociales ont été regroupées en raison des effectifs

Ces modèles montrent que la probabilité de demander une orientation en 2nde n'est pas liée au sexe de l'élève, alors que sa valeur scolaire (âge et notes en 3ème) exerce un impact tout à fait net; mais cette auto-sélection

scolaire se double de différences sensibles en fonction du milieu social, puisqu'à niveau de réussite identique, les enfants sans père, les enfants d'agriculteurs, et, à un degré moindre, les enfants d'ouvriers, demandent moins souvent une orientation en seconde. Au total, les différenciations sociales observées dans les demandes "brutes" tiennent principalement à des différences dans le niveau d'aspiration des familles et non à des inégalités de résultats scolaires; non pas que ces dernières n'existent pas (nous avons évoqué précédemment les différences de notes en 3ème en fonction de la catégorie sociale), mais elles sont insuffisantes pour rendre compte de la diversité des demandes d'orientation. Ces résultats s'expliquent par le fait qu'à notes données (ce qui n'a d'importance que pour les élèves en dessous de la moyenne), la demande de l'élève a une dimension fondamentalement sociale. Le tableau 27 ci-après illustre ce point.

Tableau 27 : Pourcentage d'élèves demandant à entrer en 2nd cycle long, en fonction des notes en 3ème et de l'origine sociale

Notes en 3ème	- de 9	9 à 10,3	10,3 à 12	+ de 12
Agriculteur	28,1	63,6	81,3	100,0
Ouvrier	36,7	64,8	94,2	97,6
Cadre sup.	60,9	95,5	97,1	100,0
Ensemble	41,7	75,0	94,8	98,9

Ces chiffres confirment que c'est chez les élèves faibles et moyens faibles, que les différenciations sociales de demande se manifestent avec le plus d'intensité. Le niveau scolaire à partir duquel se modèrent les ambitions se situe dans la zone 10,3-12 chez les enfants d'agriculteurs, 9 à

10,3 chez les enfants d'ouvriers et dans la tranche la plus faible (moins de 9) chez les enfants de cadres supérieurs, qui à ce niveau de performances scolaires demandent encore majoritairement une orientation en second cycle long. Notons que cette auto-sélection moins sévère chez les enfants de cadres supérieurs se double, comme le montre le modèle 50 d'une tendance significative à demander un redoublement plutôt qu'un passage en BEP, quand l'accès à un second cycle long n'est pas possible.

Au delà de l'intérêt autonome que peut revêtir une analyse de la demande des élèves, il convient de s'interroger à présent sur la portée de cette demande dans les décisions d'orientations prononcées par les conseils de classe. Le tableau 25 montre que le degré d'acceptation des demandes exprimées est en moyenne élevé, puisque 83,5 % des demandes sont acceptées. Néanmoins le degré d'acceptation des demandes varie très fortement en fonction du niveau scolaire des élèves, puisque la quasi totalité des élèves dont les notes moyennes sont situées au dessus de la moyenne voient leur demande acceptée, alors qu'un tiers de ceux qui ont moins de 9 de moyenne sont dans cette situation.

Une première façon d'analyser le rôle de la demande, consiste à examiner quel est son poids institutionnel dans le processus de décision. Une question est en effet de savoir dans quelle mesure les décisions sont fonction de la valeur scolaire des élèves ou si, au delà de cette valeur elles sont pré-déterminées par la demande des familles. Le tableau 28 ci-après montre que la demande est effectivement très importante dans les décisions d'orientation.

Tableau 28 : Demande des familles et orientation effective en fin de 3ème selon les résultats des élèves en 3ème (effectifs)

Demande Exprimée	Orient. effective	< à 8	8 à 9	9,0 -9,6	9,6-10,3	+de 10,3	Total
Seconde	seconde	14	34	41	65	473	627
	autre	63	38	14	13	4	132
Autre	seconde	3	3	0	0	1	7
	autre	153	48	12	25	13	251
Ensemble		233	123	67	103	491	1017

On peut distinguer plusieurs groupes très typés :

* en premier lieu, le groupe des élèves qui n'ont pas exprimé de demande pour le second cycle long; dans leur très grande majorité et quel que soit leur niveau scolaire ces élèves ne sont pas orientés en seconde.

* en second lieu, le groupe des élèves qui ont des notes égales ou supérieures à la moyenne et qui ont exprimé une demande de second cycle long. Pratiquement tous les élèves (99,5 %) sont admis dans ces études.

* enfin, le groupe des élèves qui ont des notes inférieures à la moyenne et qui ont exprimés une demande de second cycle long; seule une proportion de ces élèves voit ses voeux se réaliser (54,6 %), avec des chances d'autant plus faibles que le niveau des notes est plus bas (de 83,3 % pour ceux qui ont plus de 9,6 à 18,2 % pour ceux qui ont moins de 8 de moyenne en classe de 3ème).

D'une certaine façon, ces résultats illustrent le poids prépondérant de la demande. Le conseil de classe agit en suivant les souhaits des familles

pour les élèves des groupes 1 et 2. Il ne propose que très rarement une orientation en second cycle long pour ceux qui ne l'ont pas demandé et accorde systématiquement cette orientation à ceux qui en ont fait la demande et qui ont un bon niveau scolaire. Pour les élèves du groupe 3, la situation est également compréhensible, même si on peut observer une cohérence imparfaite dans les décisions d'orientation par rapport au niveau des élèves; ainsi, trouve-t-on 48 élèves admis en 2nde avec moins de 9 alors qu'on a refusé cette orientation à 27 élèves qui avaient une note supérieure à 9. Ce niveau d'incohérence est sensiblement inférieur à ce qui avait été observé au niveau du passage en classe de 5^{ème}; ceci renvoie aussi pour partie au fait qu'on examine ici une population plus "sélectionnée" que celle étudiée en 5^{ème}.

Cela dit, ce fonctionnement d'ensemble est surtout cohérent si on considère la demande familiale comme une donnée. Si on prend en compte à titre de référence ce qu'auraient été les orientations des élèves si celles-ci avaient été déterminées strictement sur la base des notes scolaires, on observe que le degré d'incohérence est sensiblement plus élevé puisqu'il concerne cette fois un peu plus de 70 élèves dans l'échantillon. C'est donc à environ 7 % qu'on peut chiffrer le niveau d'ensemble d'incohérence (par rapport à une situation " purement " méritocratique). C'est évidemment une question d'opinion que de savoir si ces 7 % sont élevés ou non; on notera cependant qu'au niveau de la classe de 5^{ème}, le chiffre correspondant était de l'ordre de 15 %.

Une manière complémentaire d'appréhender le poids des demandes familiales consiste à intégrer ce facteur dans les modèles rendant compte de l'accès en 2nde (cf. tableau 29 ci-après). Un premier modèle montre que le pouvoir explicatif de la demande à elle seule est tout à fait substantiel

puisque cette variable rend compte globalement de 65,6 % de la variance de l'accès à la classe de 2nde; il est intéressant de confronter ce chiffre au pouvoir explicatif des seules notes scolaires qui s'avère du même ordre de grandeur (63,2 %). C'est dire que pour expliquer, prédire, l'orientation en second cycle long, il est quantitativement aussi important de connaître la demande de sa famille que de connaître sa valeur scolaire en 3ème.

Quand ces deux variables sont prises en compte ensemble au sein d'un même modèle, on observe que, s'il y a bien un recouvrement partiel entre demande et résultats scolaires (comme nous venons de le souligner), il y a aussi des effets autonomes complémentaires. Autrement dit, il ne suffit ni de demander une orientation (avec de mauvaises notes), ni d'avoir des bonnes notes (sans exprimer une demande) pour être effectivement orienté en classe de 2nde. Si on essaie d'estimer un "taux de change" entre ces deux facteurs, on observe que pour avoir des chances équivalentes d'être admis en seconde, un élève qui ne le demande pas devrait avoir 3,4 points de moyenne en plus; cet écart est important et interroge sur la légitimité du poids donné à la demande dans la procédure d'orientation. Et ce d'autant plus que, comme nous l'avons vu précédemment (modèles du tableau 26), la demande incorpore des inégalités sociales. Le modèle 53 indique qu'à notes et demande données, il n'y a plus d'inégalités sociales. On arrive ainsi à un résultat clair qui mérite d'être souligné, à savoir que pour ce qui est l'accès à la seconde, les inégalités sociales résultent entièrement d'une part de différences de résultats scolaires, et d'autre part de demandes familiales inégalement ambitieuses à notes données. De façon complémentaire, les modélisations réalisées montrent que le poids de ces deux composantes, valeur scolaire et demande, est d'importance comparable, dans les inégalités sociales d'accès à la seconde.

Tableau 29 : Orientation en fin de troisième selon les vœux des familles,
les caractéristiques scolaires et sociales des élèves

	Modèle 51 orient. 2nde/autre	Modèle 52 orient. 2nde/autre	Modèle 53 orient. 2nde/autre
Constante	- 3,58	- 3,28	- 17,46
% variance expliquée	65,6	65,6	82,6
Voeu orientation Autre cycle long	+ 5,13 ***	+ 5,12 ***	+ 4,41 ***
Notes en classe de 3ème . Mathématiques . Français			+ 0,50 *** + 0,79 ***
AG3 (Age en 3ème)			+ 0,13 ns
Garçon Fille		- 0,31 *	+ 0,25 ns
Cadre sup. Agriculteur Artisan-com. Cadre moyen Employé Ouvrier Sans père Sans prof.		- 0,82 ** - 0,14 ns - 0,49 ns - 0,15 ns - 0,60 ** - 0,67 ns - 1,83 ***	- 0,29 ns + 0,56 ns + 0,11 ns + 0,66 ns - 0,19 ns - 1,05 ns - 1,01 ns

Contrairement à ce qui avait été observé en 5ème, il n'y a donc plus de différences sociales dans l'orientation des élèves à résultats scolaires et demande donnés d'un établissement à l'autre. Les conseils de classe des différents établissements produisent donc des décisions en moyenne identiques pour des élèves comparables. Ceci n'est pas en contradiction avec l'importance des effets établissements soulignés précédemment. Le résultat obtenu ici est que ceux-ci résultent principalement de l'agrégation de demandes individuelles pour la 2nde qui se révèlent globalement plus ambitieuses lorsque l'élève est scolarisé dans un collège "intégré" et à un degré moindre dans un gros collège. Ce résultat manifeste i) l'importance de la demande et ii) que la demande individuelle est sensible au contexte de scolarisation, en d'autres termes que l'ambition est contagieuse.

Chapitre III
La genèse temporelle des carrières scolaires

Les différenciations de carrières scolaires dont nous avons observé les fondements au niveau du collège sont elles-mêmes la résultante d'un processus enclanché bien plus tôt dès l'accès de l'enfant à l'école.

Une idée commune est que "tout se joue au CP", en ce sens que la qualité de la réussite à ce premier niveau déterminerait de façon durable la suite de la scolarité. Cette idée mérite d'être testée précisément, autrement que sur la base de seuls tableaux croisés (montrant par exemple les taux d'accès en second cycle selon que l'élève a ou non redoublé le CP). En l'occurrence, l'influence du redoublement du CP sur la scolarité ultérieure mélange une dimension purement pédagogique (difficultés d'apprentissage, attitudes par rapport à l'école...) et une dimension sociale (l'origine sociale jouant à la fois sur la dimension pédagogique en cours de CP, et sur le déroulement de la scolarité consécutive au CP). Ce qu'il est pertinent d'étudier, c'est comment la scolarité se construit au fil du temps : d'une part sur la base d'acquis scolaires successifs, et d'autre part à chaque niveau sous l'influence éventuelle de caractéristiques "permanentes" de l'élève (origine sociale, sexe...), et des modalités spécifiques de l'enseignement prévalant à chaque niveau.

III.1 L'influence de la scolarité primaire sur le déroulement des études secondaires

Il est néanmoins intéressant, comme point de départ d'observer, à travers les tableaux suivants, que la carrière scolaire suivie par les élèves

de la cohorte est statistiquement liée au niveau de réussite dans les diverses classes du primaire.

Tableau 30 : Niveau atteint en fonction des résultats scolaires en CM2

	moins de 10	[10 - 12,5[	[12,5- 14,5[	[14,5- 16,5[	[16,5 et +	Total
Arrêt sans formation	12,9	8,2	4,6	1,8	0,8	5,4
Niveau CAP	49,6	36,9	21,9	8,7	1,7	23,4
Niveau BEP	26,3	31,2	33,3	20,6	9,2	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	11,2	23,5	40,2	68,9	88,3	44,5

Ainsi, les élèves les moins brillants en classe de CM2 (moins de 10) sont proportionnellement peu nombreux à avoir pu par la suite entamer des études de second cycle (11,2 %). Ils sont par contre beaucoup plus nombreux à avoir suivi un enseignement de cycle court (49,6 % en CAP). A l'inverse, 88 % des élèves les plus brillants (16,5 et plus de moyenne) se retrouvent 6 ans après dans un second cycle long. Le même type de constat peut être fait si l'on remonte encore un peu plus dans le temps, comme l'illustrent les tableaux 31 et 32.

Tableau 31 : Niveau atteint en fonction du déroulement du CE2

	Bon	Moyen	Faible	Red.	Total
Arrêt sans formation	1,0	5,0	10,2	19,1	5,4
Niveau CAP	6,3	22,9	44,4	51,1	23,4
Niveau BEP	14,4	31,5	31,6	23,4	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	78,3	40,6	13,6	6,4	44,5

Tableau 32 : Niveau atteint en fonction du déroulement du CP

	Bon	Moyen	Faible	Red.	Total
Arrêt sans formation	2,5	4,7	8,9	17,2	5,4
Niveau CAP	10,6	23,0	40,5	47,7	23,4
Niveau BEP	18,3	30,3	32,2	23,9	26,6
Second cycle (2° ou 1°)	68,6	41,6	18,4	10,2	44,5

Au niveau du CP et du CE2, où les indicateurs de réussite sont beaucoup plus frustrés (puisqu'on distingue d'une part les redoublants, d'autre part parmi les non redoublants, trois niveaux de réussite reportés sur le livret scolaire), la relation est néanmoins très marquée : 68,6 % des élèves jugés "bons" au CP parvient en second cycle long 10 ans après, contre seulement 10 % des redoublants.

L'importance des relations exprimées laisse supposer l'existence d'effets statistiques significatifs de la scolarité en primaire sur le déroulement ultérieur de la carrière scolaire, qui ne peuvent être cependant clairement établis qu'à partir de modèles multivariés permettant de séparer précisément ce qui se joue aux différents niveaux scolaires et ce qui tient aux caractéristiques permanentes des élèves.

Dans cette partie, où c'est une perspective temporelle longue qui est adoptée, il a semblé pertinent de ne retenir que la dichotomie opposant les carrières scolaires débouchant, ou non, sur un second cycle long (avec au plus un redoublement), ce qu'on nommera dans la suite du texte la scolarité "finale".

Tableau 33: Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction de la scolarité au CP
(ensemble de la population)

		LONG Modèle 54	Probabil. LONG %
Constante		- 1,49	
% variance expliquée		32,9	
N R faible au CP	N R "bon" au CP	+ 2,28 ***	68,7
	N R moyen au CP	+ 1,56 ***	51,7
	Rdt du CP	- 0,57 **	11,3
	Résult.inconnus	+ 0,54 **	27,9
			18,4

Ce premier modèle atteste du pouvoir prédictif de la scolarité au CP, puisque une mesure grossière de cette dernière explique à elle seule le tiers de la variance de la scolarité des dix années ultérieures (résumée par l'accès à un second cycle long sans redoublement ou avec un seul redoublement). Les probabilités d'accès à un second cycle long se hiérarchisent de manière nette, depuis les élèves ayant été jugés faibles en CP (18,4 %) jusqu'à ceux y ayant effectué une scolarité jugée bonne par le maître de CP (68,7 %). On peut souligner que les élèves ayant redoublé le cours préparatoire ont des probabilités significativement plus faibles d'accéder à un cycle long que les élèves jugés faibles au CP mais n'ayant pas redoublé (11,3 %).

Au sortir de l'école primaire, la connaissance des acquis de l'élève (appréhendés ici par des épreuves communes passées dans leurs classes de

CM2 par la plupart des élèves de l'échantillon) accroît encore ce pouvoir prédictif de la scolarité en primaire, puisqu'on explique ainsi 45 % de la variance de l'accès à un second cycle long. Toutefois, la comparaison du pouvoir explicatif de ce modèle avec le modèle précédent n'est pas immédiate, car l'appréhension de "qualité" de la scolarité au cours moyen est plus précise (elle se fait sur la base de notes à des épreuves communes dans deux matières et non à partir d'un jugement global), qu'en ce qui concerne le niveau CP. Nous reviendrons ultérieurement sur cette difficulté méthodologique.

On remarque enfin que les pouvoirs prédictifs des niveaux en français et en mathématiques sont très proches, et que même si ces deux mesures se recouvrent en partie, chacune est dotée d'un pouvoir explicatif autonome.

Tableau 34 : Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction de la scolarité en CM2
(ensemble de la population)

	LONG (44,5 %)			
	Modèle 55	Modèle 56	Modèle 57	Modèle 58
Constante	- 4,90	- 5,45	- 6,97	+ 9,07
% variance expliquée	38,9	39,3	44,9	50,5
Notes français en CM2		+ 0,39 ***	+ 0,27 ***	
Notes mathématiques CM2	+ 0,33 ***		+ 0,22 ***	
Notes Moyennes en CM2				+ 0,43 ***
Age en CM2				- 1,36 ***

La prise en compte de l'âge en fin de CM2 accroît encore le pouvoir explicatif du modèle. A niveau de connaissance en CM2 donné (il s'agit de la moyenne des scores de mathématiques et de français), le seul fait d'avoir "perdu" en cours de primaire une année supplémentaire abaisse de manière très significative la probabilité d'entrer en second cycle long.

III.2 Le primaire et les premières années du collège (approche transversale)

Si on entend comparer le poids respectif des différents niveaux scolaires, il convient d'une part de se limiter à des niveaux scolaires fréquentés par tous les élèves de l'échantillon et d'autre part d'utiliser une métrique "homogène" du point de vue de la précision dans l'appréhension de la qualité de la réussite. Les trois niveaux éducatifs de référence seront pour nous le CP, le CM2 et la classe de 5ème. Concernant l'indicateur de mesure de la réussite, on est contraint à se limiter au "plus petit dénominateur commun", c'est à dire à construire une échelle en 4 postes dont la distribution au sein de l'échantillon est identique aux trois niveaux considérés. Cette échelle est traitée de façon continue. On obtient ainsi les variables notées RCP, RCM2 et R5ème à chacun des trois niveaux, sachant que les élèves dont les informations sur le niveau primaire sont incomplètes ont été exclus de ce traitement (pour cette raison, l'échantillon est légèrement réduit).

Tableau 35 : Modèles expliquant la probabilité d'accéder à un second cycle long en fonction de la scolarité jusqu'à la 5ème

	Modèle 59 "LONG"	Modèle 60 "LONG"	Modèle 61 "LONG"	Modèle 62 "LONG"	Modèle 63 "LONG"	Modèle 64 "LONG"	Modèle 65 "LONG"	Modèle 66 "LONG"
Constante	- 3,30	- 1,73	+ 15,73	- 5,78	+ 18,26	- 3,67	- 7,19	+ 15,14
% variance expliquée	34,7	40,7	48,4	53,9	65,7	46,2	59,6	66,6
RCP	+ 0,93***					+ 0,67***	+ 0,50***	+ 0,11 ns
RCM2		+ 1,08***	+ 0,96***			+ 0,89***	+ 0,58***	+ 0,40***
R5ème				+ 1,77***	+ 1,63***		+ 1,43***	+ 1,47***
Age en 6ème			- 1,54***					
Age en 5ème					- 1,90***			- 1,68***

L'apport spécifique de ces nouveaux modèles est qu'ils permettent d'apprécier comment les différenciations dans la carrière "finale" des élèves se génèrent au cours du temps et au fur et à mesure que ceux-ci progressent dans leur carrière scolaire.

Comme cela a été observé par ailleurs, l'âge auquel on accède à un niveau scolaire donné (en CM2 ou en 5ème) apporte un complément substantiel à la seule connaissance du niveau de réussite lorsqu'il s'agit de prédire la carrière scolaire ultérieure des élèves (ici la probabilité d'avoir accès à un second cycle long); soulignons que ce faisant on décrit un fonctionnement effectif de l'institution, sans avoir d'éléments externes pour juger de la pertinence réelle de ce fonctionnement (ce point sera abordé ultérieurement). Ainsi, le pouvoir explicatif du modèle fondé sur la scolarité en CM2 passe de 40,7 % à 48,4 % lorsqu'on ajoute l'âge aux notes comme variable explicative. En termes de probabilité d'accès à un second cycle long, les chances d'un élève moyen de 11 ans à l'entrée en 6ème sont de 52,1 % alors qu'elles ne sont que de 18,9 % pour un élève de même niveau scolaire mais âgé de 12 ans.

Les données du tableau 35 illustrent surtout comment la carrière scolaire finale d'un élève se sédimente et se précise au fur et à mesure du déroulement de sa scolarité. Le pouvoir explicatif de la valeur scolaire de l'élève (ses résultats et son âge à chacun des niveaux considérés) passe de 34,7 % au niveau de la fin du Cours Préparatoire, à 48,4 % à la fin du CM2 et à 65,7 % en fin de classe de 5ème. Le tableau 36, ci-après, montre comment se figent les chances d'accès en cycle long pour des élèves qui se situent à chacun des instants considérés de leur scolarité à +/- un écart-type de la distribution des notes et de l'âge.

Tableau 36 : Probabilité d'accéder ultérieurement en second cycle long selon la valeur scolaire à différents niveaux du cursus

	(%)		
Valeur scolaire	C.P.	CM2	5ème
+ 1 écart-type	66,1	84,4	91,4
- 1 écart-type	23,1	9,9	2,4

Alors qu'en moyenne ce sont 44,7% des élèves qui accèdent à un cycle long, le fait qu'un élève ait un niveau de réussite relativement bon (+ 1 écart-type), ou relativement mauvais (- 1 écart-type), affecte sensiblement cette probabilité. Cette prédétermination est précoce, puisqu'à la fin du Cours Préparatoire, l'élève qui a bien réussi a d'ores et déjà environ 66 % de chances de faire ultérieurement une scolarité longue, alors que celui qui a mal réussi n'a que 23 % de chances d'être dans le même cas. Les destins scolaires de ces élèves vont se sceller concrètement de façon progressive, avec déjà un écart de 9,9 à 84,4 % en fin de primaire pour atteindre une disjonction presque parfaite en fin de 5ème, l'écart étant alors de 2 à 91 %.

Cela dit, la réussite aux trois niveaux considérés apporte de façon cumulative une contribution nette à la probabilité d'avoir accès à un second cycle long. Le poids de la réussite est néanmoins croissant avec le niveau d'études, la réussite au collège (en 5ème) ayant un impact sensiblement marqué que la réussite à l'école primaire. En effet, les coefficients attachés au CP, au CM2 et à la 5ème sont respectivement de 0,47, 0,53 et 1,43. On peut à partir de ce modèle simuler les chances d'accès à un second cycle long d'élèves aux profils différents pour ce qui est de la réussite à chacun des trois niveaux.

Tableau 37 : Simulations des chances d'accès en second cycle long selon la réussite scolaire au CP, en CM2 et en 5ème (%)

Réussite CP	+ 0,5 σ	Moyen	- 0,5 σ	+ 0,5 σ	Moyen	- 0,5 σ
Réussite CM2	+ 0,5 σ	+ 0,5 σ	Moyen	+ 0,5 σ	Moyen	- 0,5 σ
Réussite 5ème	+ 0,5 σ	+ 0,5 σ	+ 0,5 σ	Moyen	Moyen	Moyen
% 2° cycle long	74,0	68,8	56,4	57,0	44,6	31,9

L'intérêt de ce tableau est de permettre une comparaison des probabilités d'accès au second cycle long d'élèves qui avaient un niveau comparable de réussite en 5ème mais avaient un profil différent en terme de réussite antérieure. Ainsi des élèves relativement bons en 5ème (+ 0,5 σ) voient leur probabilité diverger sensiblement selon le profil de la réussite en primaire (56,4 % à 74 %); ce phénomène s'observe également pour les élèves moyens en classe de 5ème (de 31,9 % à 57,8 %).

Il serait toutefois incorrect d'inférer de ces chiffres que le processus d'ensemble est méritocratique (les carrières finales étant fonction des résultats scolaires) et que tout est joué rapidement pour la majorité des élèves. En effet, autant ces clivages sont tranchés pour les élèves dont la situation scolaire est clairement bonne ou mauvaise, autant il faut souligner que pour les élèves médians, la probabilité moyenne (44,7 %) reste valable à tous les niveaux scolaires analysés. C'est dire que pour ces élèves, qui représentent une proportion substantielle de la population scolaire, la carrière scolaire ne peut être raisonnablement prédite et reste de fait largement indéterminée.

Cette relative indétermination amène à préciser comment s'enchaînent les progressions d'un niveau à l'autre et donc la notion même de détermination progressive de la carrière scolaire. En effet, les estimations précédentes sont de nature transversale et rien n'assure a priori qu'il n'y ait pas des reclassements des élèves en termes de valeur scolaire aux différents niveaux successifs. Il est donc plus précis d'adopter une perspective longitudinale et d'examiner comment se détermine la réussite à un niveau en fonction du ou des niveaux précédents. Une autre piste, pour comprendre cette relative indétermination consistera à rechercher s'il existe d'autres facteurs susceptibles d'expliquer les carrières scolaires.

III.3 La progression des élèves d'un niveau à l'autre

Pour analyser les progressions des élèves d'un niveau à l'autre, des modèles ont été construits à partir des données sur le résultat scolaire des élèves aux différents niveaux (appréciation de la réussite en CP d'après les livrets scolaires, épreuves communes de CM2 et notes en classe de 5ème). On cherche ainsi à rendre compte de la variété du niveau scolaire observé en fin de CM2 par le niveau observé à la fin de CP, et du niveau de fin de 5ème par celui observé en fin de CM2 (et éventuellement en fin de CP) et le déroulement de la scolarité en cours de cycle primaire (redoublement du CP, redoublement d'une classe autre que le Cours Préparatoire).

On est alors surpris (tableau 38) de la relative faiblesse du pouvoir explicatif des modèles tant entre le CP et le CM2, qu'entre le CM2 et la classe de 5ème, puisque les parts de variance expliquée sont respectivement

de l'ordre de 21 % . et de 35 % . Les acquis d'un niveau se construisent bien en moyenne sur la base du niveau des acquis antérieurs, la hiérarchie initiale étant toujours en moyenne respectée, mais chacun des niveaux du primaire considérés, le niveau CP et le niveau CM2, conserve un pouvoir prédictif autonome en ce qui concerne le niveau de la réussite en 5ème.

Au-delà d'aléas tenant à la qualité des données, ce dernier résultat peut être du au fait que la réussite à chacun des niveaux incorpore à l'évidence des éléments "conjuncturels" liés aussi bien au milieu de l'enfant qu'au contexte scolaire spécifique (maître plus ou moins efficace, relation particulière plus ou moins bonne entre le maître et l'élève). Notons enfin que le redoublement du CP est moins lourd de conséquences sur le niveau de la réussite ultérieure qu'un redoublement intervenant plus tard à un autre niveau du primaire. Plus concrètement, ces redoublements "tardifs" seraient le signe de difficultés scolaires plus graves que celles qui amènent un redoublement du Cours Préparatoire.

Tableau 38 : "Qualité" de la réussite à un niveau scolaire en fonction du ou des niveaux antérieurs

	Modèle 67 ECM2	Modèle 68 NOT5	Modèle 69 NOT5	modèle 70 NOT5
Constante	+ 11,6	+ 1,90	+ 2,13	+ 2,90
% Variance expliquée	21,1	32,4	36,3	38,3
NR "Fort" CP	+ 3,44***		+ 2,11***	+ 1,88***
REDCP NR "Moyen" CP	+ 1,60***		+ 1,14***	+ 1,06***
NR "Faible" CP	+ 0,09 ns		+ 0,44 *	+ 0,63 **
EC CM2		+ 0,64***	+ 0,52***	+ 0,49***
Red.Primaire(non CP)				- 1,14***

Revenons un instant sur la relation d'ensemble entre la réussite aux différents niveaux, qui est certes positive, mais dont il est aussi important de souligner la relative faiblesse. Tout se passe comme si, sur les périodes de temps relativement courtes prises en compte, et à l'aune des mesures de résultats scolaires utilisées ici, un volume non négligeable d'élèves voyaient leur classement se modifier. Le tableau 39 en donne une illustration (la distribution de la variable "qualité de la réussite" est semblable aux deux niveaux du cursus considérés).

Même si la majorité des élèves initialement forts se retrouve au niveau du CM2 dans la catégorie la plus élevée, cette tendance est d'autant moins marquée qu'on considère des niveaux de réussite en CP plus faible. Le "bruit" est donc en général substantiel, notamment chez les élèves faibles au CP qui ont une probabilité réelle de ne pas se révéler faible ultérieurement. Au total, les élèves qui restent dans la même catégorie en CP et au CM2 représentent la moitié de la population considérée.

Tableau 39 : Distribution croisée de la réussite au CP et au CM2

Résultat CM2 Résultat CP	Faible		Moy. faibl		Moy. fort		Fort		Ensemble	
Redoublant	17,5	18,5	30,7	11,8	36,8	4,7	14,9	2,5	100,0	5,8
N Red faible	13,0	34,3	28,8	27,6	49,1	15,7	9,1	3,8	100,0	14,4
N Red moyen	4,4	37,9	15,7	48,8	53,3	55,1	26,5	36,1	100,0	46,7
N Red fort	1,5	9,3	5,3	11,8	33,4	24,5	59,7	57,6	100,0	33,1
Ensemble	5,5	100,0	15,0	100,0	45,2	100,0	34,3	100,0	100,0	100,0

Il n'est pas sans intérêt de rapprocher ce résultat - la relative indétermination des progressions des élèves d'un niveau à l'autre - du pronostic de la carrière finale qu'on peut fonder sur la seule connaissance de la réussite au CP. En fait, trois types de résultats sont à mettre en perspective :

1) on peut effectivement prédire la carrière scolaire à partir de la réussite au CP, mais cela ne vaut que pour les "profils" d'élèves les plus extrêmes, dans un modèle où l'on ne rend compte, en moyenne, que de 34,7 % de la variance (tableau 35);

2) Sur la base du niveau acquis en fin de CP, les progressions ultérieures ont certes tendance à se faire en continuité : il s'agit en moyenne des mêmes élèves (qui réussissent, ou qui ne réussissent pas). Mais ceci n'est vrai qu'en moyenne, des reclassements substantiels intervenant au cours de la scolarité (primaire et début du collège), ce dont atteste le pouvoir explicatif relativement faible des modèles de progression d'un niveau à l'autre (tableau 38). Autant, il est clairement favorable pour un élève de bien réussir dès le premier niveau de l'école primaire, autant il ne s'agit pas là d'une condition rédhibitoire, puisque de nombreux élèves initialement faibles progressent en cours de scolarité.

3) Néanmoins, le jeu de ces reclassements n'est pas complètement aléatoire, et la valeur scolaire acquiert quelque consistance au cours du temps, avec pour conséquence que le pronostic en termes de carrières est d'autant plus fiable qu'on s'appuie sur des niveaux scolaires plus élevés.

III.4. Le rôle des variables sociales dans les progressions

Jusqu' alors, nous n'avons tenté de spécifier les relations entre la réussite à divers niveaux que sur la base de facteurs méritocratiques. Il n'est pas exclu que des caractéristiques "permanentes" de l'élève exercent également une influence, notamment le sexe et l'origine sociale.

Pour analyser l'influence de ces variables, partons de l'observation des niveaux de réussite atteint en fin de Cours préparatoire, pour examiner ensuite comment sur cette base les élèves vont progresser de façon éventuellement différente selon leur milieu familial, avec alors des écarts croissants entre groupes sociaux lorsqu'on considère des niveaux plus élevés du système comme l'illustre le tableau 40 ci-après. Enfin, nous examinerons (tableau 41) dans quelle mesure les variables sociales permettent de mieux prédire les carrières scolaires finales des élèves.

Tableau 40 : Réussite scolaire à différents niveaux d'études selon l'origine sociale

	cadres supérieurs	ouvriers	ensemble	
			moyenne	écart-type
RCP	3,34	2,74	2,89	0,89
RCM	1,93	1,17	1,35	1,00
Age en 6ème	10,99	11,36	11,26	0,57
Age en 5ème	12,09	12,76	12,57	0,74
R5SA	6,34	5,15	5,38	1,77
RESA	12,12	10,04	10,56	2,92

Tableau 41 : Explication de la réussite à plusieurs niveaux d'études

	Modèle 71 RCP	Modèle 72 RCM2	Modèle 73 R5ème
% Variance expliquée	4,6	5,7	6,6
Garçon fille	- 0,02 ns	+ 0,05 ns	+ 0,27***
"autres" Cadre sup. catégories Cadre moyen	+ 0,62*** + 0,41***	+ 0,70*** + 0,45***	+ 0,66*** + 0,40***

En fin de cours préparatoire, des différences substantielles de réussite scolaire sont déjà en place (tableau 40), puisque les enfants de cadres supérieurs ont un avantage équivalent à 0,67 écart-type [(3,34 - 2,74)/0,89] de la distribution d'ensemble de cette variable, par rapport aux enfants d'ouvriers). Ces différences observées en fin de CP résultent d'une prise d'information transversale et ne permettent pas de distinguer les différenciations sociales qui se sont constituées au cours de cette classe de celles qui étaient déjà présentes à l'entrée en primaire.

Lorsqu'on aborde l'analyse de ces différences dans une structure modélisée (tableau 41), le pouvoir explicatif reste faible, attestant que les différences d'ensemble entre enfants en fin de CP ne se résument pas à des différenciations en fonction du milieu familial. Une raison associée est qu'on n'observe pas de différences de réussite moyenne entre les divers groupes qui constituent la catégorie "non cadre", qui est très majoritaire dans l'ensemble du public des élèves. A l'intérieur de la catégorie des cadres, on observe de petites différences puisque le coefficient attaché à la catégorie des cadres moyens, s'il est significatif reste néanmoins inférieur à celui des enfants de cadres supérieurs (0,41 σ contre 0,62 σ).

Sur la base de ces différenciations observées en fin de CP, examinons maintenant si les progressions des élèves jusqu'au CM2 vont se faire de façon homothétique sans modification des positions relatives des différents groupes ou bien si les différenciations sociales de fin de CP ont tendance à se réduire ou, au contraire à se creuser.

Une façon de conduire cette analyse de l'accroissement des inégalités sociales consiste à introduire les variables d'origine sociale dans des modèles analogues à ceux présentés dans le tableau 38. On note tout d'abord que le pouvoir explicatif n'est pas affecté de manière substantielle par la prise en compte de ces nouvelles variables, puisque le gain n'est que d'environ 2,5 % quel que soit le niveau scolaire. Ceci signifie qu'il n'y a pas de déterminisme social fort d'ensemble dans les mécanismes de progression à l'école primaire. Il y a donc bien une part substantielle d'aléa dans les progressions d'un niveau à l'autre.

Néanmoins, certains constats méritent d'être soulignés. Tout d'abord, on note que le sexe de l'élève ne joue pas significativement sur la scolarité entre le CP et le CM2, filles et garçons réalisant donc des progressions comparables au niveau de l'école primaire. Un second constat prolonge et éclaire la question des différenciations sociales de progression en cours de primaire : si globalement les groupes sociaux se distinguent peu, les enfants de cadres supérieurs (qui sont relativement peu nombreux) n'en réalisent pas moins des progressions significativement meilleures (+ 0,5 écart-type) que celle des enfants de tous les autres groupes, qui ne se distinguent pas entre eux.

Ces résultats laissent évidemment augurer de l'existence de différenciations sociales transversales au terme de la scolarité primaire. Le tableau 40 montre qu'en fin de CM2, l'écart de réussite entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers est de 0,76 unités d'écart-type $[(1,93-1,17)/1]$. Le modèle 72, qui rend compte de la réussite en fin de CM2 fait effectivement apparaître des coefficients manifestant un avantage pour les enfants des catégories favorisées (cet avantage est maintenant de 0,7 unité d'écart-type, soit légèrement plus que ce qui était observé au niveau du CP). Le lecteur pourrait être étonné du fait que les écarts entre groupes sociaux ne se soient pas davantage creusés par rapport à ce qu'ils étaient au niveau du CP, compte tenu des inégalités sociales de progression dont on vient de faire état. La raison est qu'en moyenne plus on a d'avance à un niveau donné du cursus, plus il est difficile ou rare statistiquement de la conserver dans le cursus ultérieur. Ainsi, on observe i) que les enfants de cadres supérieurs ont un avantage de 0,62 écart-type en fin de CP, ii) qu'un enfant qui a un plus de 0,62 au CP n'a plus qu'une avance de 0,25 ($0,62 \times 0,40$ selon le coefficient de RCP dans le modèle de progression entre les acquis au CP et ceux en CM2). Au total, on peut donc observer à la fois un niveau initial socialement diversifié, des progressions socialement différenciées, dans le même sens que les différences initiales, et un accroissement seulement modeste des écarts sociaux entre les deux niveaux éducatifs considérés.

Si on poursuit cette analyse au niveau de la 5ème, le même type de mécanisme apparaît. D'une part, on retrouve des différences sociales de progression, d'une intensité légèrement moindre (sur les deux années observées) que dans le primaire (en quatre années). D'autre part, le fait que les avances (ou les retards) acquis à un niveau ont naturellement tendance à s'amoinrir avec le temps. En fin de 5ème, l'avantage des enfants de cadres supérieurs correspond à 0,66 unités d'écart-type de la distribution

d'ensemble des résultats de 5ème, sachant que ce chiffre résulte d'une part d'une progression en 6ème et 5ème ayant fait gagner $0,36 \sigma$, et d'autre part du solde, en fin de 5ème, des avantages existants en fin de CM2 ($0,30 \sigma$).

Un observateur qui se placerait en fin de 5ème (perspective développée dans Duru-Bellat, Mingat, 1988) serait donc fondé à affirmer que les inégalités sociales de progression accumulées au cours des deux premières années du collège représentent plus de la moitié ($0,36/0,66$) des inégalités sociales de réussite scolaire observées en fin de 5ème. Ceci n'est pas faux, mais une analyse inscrite dans une perspective temporelle plus longue donne davantage d'importance **aux inégalités sociales de progression générées** au niveau de l'école primaire. Elle amène aussi à souligner que **les écarts d'acquisitions à un moment donné** (et donc les écarts entre catégories sociales) ont tendance à se réduire, du fait du caractère uniforme des programmes (quel que soit l'avance ou le retard des élèves à un moment donné, ils seront exposés à un programme unique); en outre, la réussite scolaire observée à un moment donné incorpore à l'évidence une dimension "conjoncturelle" de la réussite scolaire observée à un moment donné.

III.5. Origine sociale et carrière scolaire

Examinons à présent à quel point l'origine sociale affecte les relations entre réussite à l'école et déroulement de la carrière scolaire. Une première approche consiste à incorporer des variables d'origine sociale dans les modèles expliquant l'accès à un second cycle long selon le niveau de réussite scolaire à chacun des trois niveaux éducatifs considérés. On obtient

ainsi les modèles présentés dans le tableau 42 qui peuvent être utilement comparés avec ceux du tableau 35.

Une première observation est que la prise en considération de l'origine sociale améliore le pouvoir explicatif des modèles, mais de manière relativement modérée. C'est au niveau du CP que ce gain est le plus important pour devenir plus discret lorsqu'on considère des niveaux plus élevés du système. Ceci s'explique par le fait que la valeur scolaire des élèves se construit dans le temps et acquiert de la consistance qui lui confère une valeur prédictive pour la suite de la carrière scolaire. Du même coup, l'information apportée par l'origine sociale en elle-même devient moins importante.

Le caractère modéré de l'impact global du milieu social n'est pas contradictoire, comme les modèles estimés le montrent clairement, avec l'existence de différenciations statistiquement significatives et quantitativement importantes. De nouveau, il est pertinent de ne distinguer trois groupes : i) les enfants de cadres supérieurs dont les probabilités d'accès ultérieur à un second cycle long sont très supérieures à ce qui serait anticipé sur la seule base des seuls résultats scolaires en primaire ou au début du collège; ii) les enfants de non-cadres (toutes professions confondues) qui ont les chances les plus faibles et iii) les enfants de cadres moyens qui sont dans une situation intermédiaire entre les deux précédents groupes.

Tableau 42 : Probabilité d'accès à un 2nd cycle long selon la réussite scolaire à différents niveaux et l'origine sociale

	Modèle 74 "LONG"	Modèle 75 "LONG"	Modèle 76 "LONG"	Modèle 77 "LONG"	Modèle 78 "LONG"	Modèle 79 "LONG"
Constance	- 0,75	- 3,63	+ 14,29	+ 16,76	+ 13,89	+ 14,36
%Variance expliquée	29,4	42,4	52,3	67,2	67,9	69,9
RCP RCM2 R5ème		+ 0,87 ^{***}	+ 0,91 ^{***}	+ 1,61 ^{***}	+ 0,11ns + 0,37 ^{***} + 1,47 ^{***}	+ 1,17 ^{***}
Age en 6ème Age en 5ème			- 1,45 ^{***}	- 1,80 ^{***}	- 1,60 ^{***}	- 1,70 ^{***}
Garçon fille	+ 0,36 ^{***}	+ 0,43 ^{***}	+ 0,47 ^{***}	+ 0,20ns	+ 0,25 ^{***}	+ 0,23 [*]
"autres" Cadre sup. catégor. Cadre moy.	+ 2,45 ^{***} + 1,17 ^{***}	+ 2,22 ^{***} + 0,97 ^{***}	+ 1,99 ^{***} + 0,76 ^{***}	+ 1,86 ^{***} + 0,60 ^{***}	+ 1,79 ^{***} + 0,55 ^{***}	+ 1,68 ^{***} + 0,45 ^{***}
Décision 4ème en 83 Redouble 5ème en 83						+ 3,03 ^{***} + 1,51 ^{***}

Le tableau 43 ci-après construit à partir des modèles du tableau précédent illustre les écarts dans les chances d'accès au 2nd cycle long pour des garçons de divers niveaux de réussite scolaire en CP, dont les uns sont fils de cadres supérieurs, ou moyen, et les autres fils d'ouvriers. Ces écarts sont spectaculaires allant jusqu'à 40 à 50 points selon la valeur de l'élève entre les deux catégories extrêmes.

Lorsqu'on calcule les chances qu'ont des enfants de diverses origines sociales d'avoir ultérieurement accès à un second cycle long, selon le niveau de leur réussite en CP, on retrouve le résultat selon lequel, en moyenne, une meilleure réussite en CP permet d'anticiper une carrière scolaire plus longue; l'apport spécifique de ce tableau est de mettre en exergue l'ampleur des différenciations sociales de perspective de carrière scolaire pour des enfants de niveau de réussite donnée au CP. Ces écarts résultent du fonctionnement de l'école au delà du CP, en l'occurrence des progressions inégales selon le milieu social et, même quand on raisonne à résultats identiques, des différences sociales dans les orientations prises.

Tableau 43 : Simulation des probabilités d'accès au 2nd cycle long selon la valeur scolaire en CP et l'origine sociale

Valeur scolaire en CP	- 1 σ	moyen	+ 1 σ
Enfant de cadre supérieur	63,4	80,6	90,8
Enfant de cadre moyen	33,2	54,3	74,0
Enfant d'ouvrier	15,8	31,0	51,9

Pour progresser dans la dissociation de ces deux sources d'inégalités sociales, une façon est i) de se placer à différents points du système et ii) d'examiner quelles carrières scolaires devraient connaître les élèves d'origine sociale donnée, sur la base du niveau de réussite scolaire effectivement atteint, dans l'hypothèse où seule cette réussite déterminerait les carrières ultérieures. Ce faisant, on entérine les écarts sociaux de réussite sédimentés à un moment donné du cursus, et on simule ce que pourrait être la carrière ultérieure si aucune inégalité sociale nouvelle ne venait perturber celle-ci. Cette simulation se fonde sur les estimations du tableau 35, et en affectant à chaque catégorie sociale la valeur scolaire moyenne observée à chaque niveau considéré (cf. tableau 40). On calcule ainsi (tableau 44) les probabilités d'accès au cycle long qui concrétisent l'hypothèse précédente.

Tableau 44 : Simulation des Probabilités d'accès (%) au 2nd cycle long selon le niveau effectif de réussite scolaire

Niveau scolaire Milieu social	C. Prépar.	C. Moyen 2	5ème	Taux effectif d'accès
Cadre supérieur	55,2	58,8	63,6	86,8
Ouvrier	39,6	38,5	34,8	31,9

La réussite scolaire des deux groupes considérés diffère dès le Cours Préparatoire (tableau 40); ces écarts préfigurent déjà des différences dans la carrière scolaire à moyen terme des élèves, même si au delà du CP aucune différenciation sociale ne venait apporter de perturbation supplémentaire, puisque l'écart dans les probabilités d'accès au second cycle entre les deux groupes considérés est déjà d'environ 16 points (55,2 % et 39,6 %). Rappelons qu'il ne serait pas pour autant pertinent d'affecter au fonctionne-

ment du CP lui-même la totalité des différences sociales de réussite constatées. En effet d'autres recherches (Mingat, 1991) montrent qu'en fait à l'entrée au CP, environ deux tiers des écarts sociaux de performances de fin de CP sont déjà en place.

Quand on se déplace du CP au CM2 puis à la classe de 5ème, on met en évidence le processus temporel par lequel les probabilités d'accès au second cycle long selon l'origine sociale convergent vers les chiffres qui seront finalement réalisés (31,9 % pour les enfants d'ouvriers, 86,8 % pour les enfants de cadres supérieurs). Cette convergence résulte, rappelons-le de l'accumulation des différences sociales de progression en cours d'études d'une part, mais ce phénomène est d'une importance limitée, et d'autre part du caractère de plus en plus décisif de la réussite scolaire en termes de pouvoir prédictif des carrières ultérieures, lorsqu'on considère des niveaux plus élevés du système. Ainsi, l'écart entre les deux groupes passe-t-il de 15,6 % en fin de CP à 20,3 % en fin de CM2 et à 28,8 en fin de 5ème.

Cela dit, dans la réalité, les taux effectifs d'accès³ à un second cycle long attestent d'écarts beaucoup plus importants (54,9 %) puisque les taux sont respectivement de 86,8 % et 31,9 % pour les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers. C'est dire qu'entre la réussite scolaire en fin de 5ème et le cursus réalisé 4 années après, des inégalités sociales nouvelles prennent un poids relatif tout à fait important, puisque l'écart entre les deux groupes considérés double (il passe de 28,8 % à 54,9 %).

³. Ces taux sont légèrement différents de ceux présentés dans la première partie de ce texte car ils concernent la population (1977 enfants contre 2352 de la population totale de l'enquête) restreinte aux individus pour lesquels l'ensemble des indicateurs de réussite sur toute la scolarité est disponible.

Ceci vient du fait qu'entre la classe de 5ème et l'accès éventuel à un second cycle, deux paliers successifs d'orientation ont pris place (le premier en fin de 5ème pour l'ensemble de la population, le second en fin de 3ème pour les élèves admis en 4ème), ainsi que de nouvelles différenciations sociales de progression. La séparation précise de ces trois composantes vis-à-vis de l'explication des écarts sociaux résiduels par rapport à l'analyse précédente (l'écart de 26,1 % entre probabilité d'accès des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers dans l'accès à un second cycle long) n'est pas immédiate, notamment pour des raisons de sélection de population au palier 5ème et de l'impossibilité d'estimer des modèles d'orientation en 3ème sur l'ensemble de la population.

Sur la base des modèles rendant compte de la carrière finale (probabilité d'accès au second cycle long) intégrant comme variable explicative la décision d'orientation à l'issue de la classe de 5ème, on peut estimer à l'entrée en 4ème que l'écart social total expliqué est d'environ 37 %. C'est dire d'une part que la procédure d'orientation en 5ème rendrait compte d'environ 8,2 points (37 - 28,8) et d'autre part qu'il reste environ 18 points (54,9 - 37) qui restent en quête d'explication. Ils peuvent être imputés aux différenciations sociales intervenant dans la réussite scolaire en cours de 4ème et de 3ème et dans les "choix" d'orientation au terme de cette dernière classe.

Pour progresser dans la dissociation entre ces deux éléments, on peut mobiliser les résultats des modèles de progression entre le niveau des acquis en 5ème et en 3ème; ils indiquent que les écarts en termes d'acquis en 3ème en défaveur des enfants d'ouvriers (par rapport aux cadres supérieurs) est de 0,87 point. On peut alors en estimer les conséquences sur la base de modèles rendant compte de la carrière finale en fonction des résultats

scolaires en classe de 3ème; cette différence (qui tient au fonctionnement pédagogique du collège) justifierait un moindre passage en second cycle long à hauteur d'environ 10 %, compte tenu du fonctionnement moyen des procédures d'orientation en fin de 3ème. C'est dire qu'environ 8 % sur les 18 % de l'écart social restant à l'étape précédente seraient imputables aux mécanismes institutionnels d'orientation (notamment via les demandes familiales et les stratégies de redoublement).

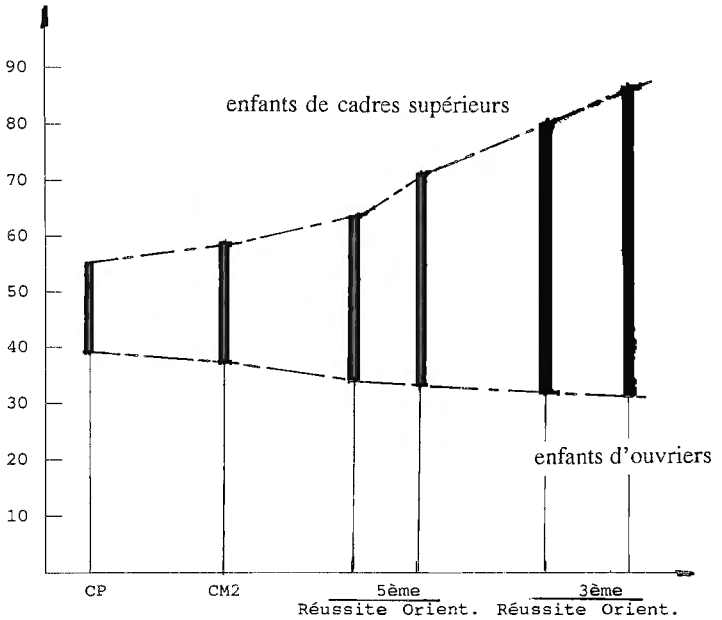
Jusqu'au niveau des résultats scolaires en classe de 5ème, on peut considérer que les chiffres produits précédemment sont relativement précis. Au delà de ce niveau, les décompositions présentées ci-dessus ne doivent être considérées que comme des ordres de grandeur; en effet les chiffres ont été obtenus en articulant plusieurs modèles estimés sur la base de population parfois différentes; néanmoins, ils constituent vraisemblablement des ordres de grandeur raisonnables sur un sujet où il n'existait pas de données factuelles sérieuses, mais beaucoup de jugements aussi péremptaires que peu probables sur le thème du "tout est joué à 6 ans".

Le graphique 5 présente comment se constitue progressivement l'écart dans les chances d'accès au second cycle long entre les enfants de cadres supérieurs et les enfants d'ouvriers; les taux respectifs sont de 86,8 % et de 31,9 %, l'écart final étant donc de 54,9 %. Le graphique indique ce qui est joué aux différents niveaux, permettant ainsi de faire la part de ce qui revient à la réussite scolaire et aux phénomènes d'orientation. Rappelons qu'il concerne des cas extrêmes, puisque sont opposés les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers alors que pour nombre des mécanismes pris en compte ici, les autres catégories sociales (sauf les cadres moyens qui sont souvent dans une situation intermédiaire) ne se distinguent pas significativement du groupe des enfants d'ouvriers.

Le graphique illustre la genèse des inégalités sociales pour l'accès à un second cycle long. Environ 28 % (15,6/54,9) des différenciations finales sont effectivement jouées dans les inégalités de réussite au CP et 37 % (20,3/54,9) en fin d'école primaire. C'est donc au collège que la majorité des différenciations sociales (63 %, soit 34,6 points d'écart) vont se constituer, avec un poids approximativement équivalent pour les mécanismes de réussite scolaire (8,5 points en 6ème-5ème et 10 points en 4ème-3ème) et pour les mécanismes d'orientation (environ 8 points à chacun des deux paliers).

Graphique 5 : Constitution progressive des différenciations sociales
d'accès à un second cycle long

% d'accès en 2nd cycle long
 selon le niveau de réussite



Ecart	15,6	20,3	28,8	37,0	47,0	54,9
-------	------	------	------	------	------	------

Chapitre IV
La légitimité des critères d'orientation

Dans cette partie consacrée à l'examen de la légitimité des critères d'orientation, ce terme sera défini de façon instrumentale à travers l'observation des carrières scolaires consécutives à l'orientation. Dans cette perspective, seraient légitimes des critères qui permettraient de maximiser les chances de réussite et de minimiser les risques d'échec au sein d'un système scolaire dont le mode de fonctionnement est considéré comme donné. Certes, cette notion de légitimité est complexe, mais le travail du chercheur est précisément de tenter une approche forcément réductrice de cette notion, qui rende néanmoins possible son évaluation empirique et permette d'engager une réflexion heuristique dans un domaine complexe et très peu exploré.

IV.1 Difficultés conceptuelles et instrumentales pour conduire l'analyse de la légitimité

L'objectif est d'évaluer le fonctionnement de l'orientation de façon externe. Il faut donc disposer d'une référence permettant de porter un jugement sur le bien fondé des décisions prises, aussi bien en ce qui concerne le nombre d'élèves qu'on a "fait passer" que les critères retenus pour les sélectionner. Cette référence se situe nécessairement en aval, puisque l'orientation est supposée apparier au mieux les élèves et les filières qui leur sont proposées. On cherche ainsi à réduire le nombre d'élèves orientés dans une filière qui vont s'y trouver en échec, d'une part, le nombre d'élèves écartés de filières jugées préférables dans la hiérarchie scolaire des filières (en moyenne plus difficiles), où ils eussent pu réussir.

Cette présentation peut apparaître non problématique et relativement immédiate à opérationnaliser. Pourtant, plusieurs types de problèmes se posent. Tout d'abord, il est évidemment souhaitable de disposer d'une référence indiscutable si on entend fonder des jugements. Indépendamment du fait que ceci suppose que la hiérarchie des filières est nette et indiscutée, il est clair :

1) que la réussite ultérieure dans le système ne peut être considérée comme une mesure parfaite des potentialités de l'élève, car les modes de fonctionnement dans la scolarité ultérieure peuvent incorporer des biais (tant dans les progressions que dans les décisions d'orientation) qui rendent la référence imparfaite, et ceci d'autant plus que ces biais sont vraisemblablement de même nature que ceux ayant pris place dans la scolarité antérieure; cela reviendrait à dire qu'on accepte de porter un jugement sur ce qui s'est passé avant, à l'aune de ce qui se passera après, alors que des éléments de même nature peuvent perturber ces deux types de fonctionnement rendant ainsi partiellement "auto-légitimant" leur comparaison. Par exemple, si les élèves de milieu populaire sont désavantagés en termes de progression (compte tenu des contenus de programmes, d'un moindre investissement à l'école, ...) dans les années qui font suite à l'orientation en fin de 5ème, alors il pourrait paraître légitime de pénaliser ces élèves dans l'orientation, entérinant ainsi de facto ce qui pourrait être par ailleurs jugé comme un fonctionnement contestable de l'école.

2) qu'il convient de spécifier l'orientation en un point du système par référence à la structure des flux en aval. Ainsi, autant il est net que l'exclusion de la filière générale en fin de 5ème implique dans une large mesure une scolarité courte, autant les choses sont moins claires pour les élèves qui passent en 4ème. En effet, ces élèves vont eux-mêmes connaître

une variété de carrières dont les différenciations vont se préciser en fin de troisième, si bien qu'il serait légitime de ne pas utiliser en 5ème des critères valables (compte tenu du fonctionnement actuel) seulement pour l'accès à une alternative particulière telle que l'accès au second cycle long. Certes, cette référence conserve bien une valeur propre, mais il serait excessif de se fonder principalement sur elle pour juger de l'orientation en 5ème : i) d'une part parce que les scolarités des élèves sont caractérisées par un certain degré d'aléas, si bien qu'il est raisonnable de donner leur chances à des élèves pour lesquels le pronostic, vu de 5ème, est incertain, et ii) d'autre part parce qu'accéder à une troisième, même sans passer en seconde, présente aussi une valeur propre indiscutable.

Ces différentes difficultés, pour importantes qu'elles soient, n'amènent pas nécessairement à renoncer à produire des éléments d'évaluation sur le fonctionnement de l'orientation en fin de 5ème. Par rapport à ces interrogations, il n'y a pas de réponse finale décisive. Dans une telle situation, la contribution du chercheur peut être de construire des indicateurs variés, constituant autant d'approches imparfaites de la légitimité, et d'examiner dans quelle mesure elles débouchent ou non sur une vision convergente. Ceci suppose alors une opérationnalisation qui n'est pas elle-même sans poser des problèmes.

Une première question est le niveau scolaire à l'aune duquel on juge pertinent de mesurer la légitimité. S'il est vrai que le palier de 5ème a pour fonction d'aiguiller les élèves au sein de l'école moyenne, afin que chacun atteigne au terme de sa scolarité obligatoire le niveau le plus élevé possible, alors on est fondé à prendre en compte le niveau atteint au sortir du collège. Si on retient plutôt l'idée que l'objectif de l'orientation en fin de 5ème est de mener l'élève aussi loin qu'il en est capable, alors on peut défendre la

pertinence d'un horizon temporel plus large et prendre comme critère l'éventualité théorique de l'accès à un second cycle long (avec ou sans redoublement).

Une seconde interrogation concerne la façon de définir les populations sur lesquelles ces indicateurs doivent être construits. Il est clair qu'on doit pouvoir disposer d'un critère définissant les perspectives de scolarité future (une "bonne" 3ème, probabilité d'accéder à un second cycle) pour tous les élèves de l'échantillon, quelle qu'ait été leur orientation effective. Cela dit, pour définir la façon de construire ce critère, et dans la mesure où on entend évaluer la procédure d'orientation par référence au fonctionnement ultérieur du système, il convient de mener cette analyse sur la sous-population qui s'est vue offrir une chance de scolarité ultérieure. Les élèves ayant été orientés dès la 5ème vers des voies rendant quasiment nulle la probabilité d'accéder à une 3ème ou a fortiori à un second cycle long ne doivent donc pas être pris en compte dans l'estimation des modèles estimant la valeur des critères.

IV.2 Appréciation globale de la légitimité

Considérons en premier lieu la perspective d'une évaluation à court terme (niveau 3ème); pour estimer la légitimité des critères retenus de fait pour l'orientation en fin de 5ème, on simule alors le niveau scolaire en 3ème de tous les élèves de 5ème, y compris ceux qui n'ont jamais atteint cette classe du fait des orientations prises à ce niveau vers des filières leur fermant tout accès à la 3ème. Ceci peut être fait sur la base du modèle de progression entre 5ème et 3ème (analogue à celui présenté dans le

tableau 14, mais sans intégrer la catégorie sociale). Ce modèle permet en effet de calculer la note moyenne qu'auraient eue en 3^{ème} (**VAL 3**) tous les élèves présents en 5^{ème}, vu leurs caractéristiques à ce niveau d'études (note et âge). On obtient ainsi une note prédite (incorporant une certaine marge d'erreur individuelle puisqu'on a vu qu'une part des progressions reste inexplicée), qu'il est intéressant de croiser avec l'orientation effectivement reçue (tableau 46).

Un premier constat, il existe bien une forte différence entre la valeur moyenne théorique en 3^{ème} observée dans les trois populations d'élèves considérées. Le groupe des élèves orientés en 4^{ème} est effectivement celui qui, vu son profil scolaire en 5^{ème}, présente, et de loin, les meilleures chances de réussite en 3^{ème} : en effet, la valeur moyenne de ce groupe est de 9,4, contre 5,9 pour le groupe des élèves redoublants, et 4,6 pour celui des élèves ayant pris d'autres orientations.

Tout aussi nette est l'importance de la dispersion de cette valeur dans les trois groupes. A titre d'illustration de cette dispersion, on constate qu'il existe des élèves qui ne sont pas passés directement en 4^{ème} alors qu'ils avaient, en regard de leur niveau en 5^{ème}, des valeurs théoriques pour la 3^{ème} bien supérieures à celles d'élèves admis en 4^{ème}. Un fonctionnement purement cohérent (par rapport aux critères d'âge et notes pris en compte ici, et à nombre d'élèves admis en 4^{ème} donné, soit 1513 élèves) du système d'orientation aurait conduit à prendre les élèves dans l'ordre de la valeur scolaire prédite pour la 3^{ème}, c'est à dire tous les élèves ayant un **VAL 3** supérieur à 6,2. Ceci aurait conduit à refuser le passage direct de 192 élèves au profit de l'acceptation du nombre équivalent d'élèves des deux autres groupes, dont les caractéristiques scolaires prédisaient un meilleur niveau de réussite en 3^{ème}.

Tableau 45 : Orientation en fin de 5ème selon la note en 3ème simulée sur la base des caractéristiques scolaires en 5ème

VAL 3	Passé en 4ème	Redoubl. 5ème	Autres orient.	Ensemble
0	0	0	9	9
1	1	5	21	27
2	2	8	40	50
3	4	23	72	99
4	16	37	65	118
5	37	60	106	203
6	96	98	76	270
7	167	83	43	293
8	229	45	26	300
9	247	9	6	262
10	237	4	2	243
11	189	0	0	189
12	143	0	0	143
13	88	0	0	88
14	40	0	0	40
15	15	1	0	16
16	2	0	0	2
Total	1513	373	466	2352
Note. Moyen	9,4	5,9	4,6	7,9

Au total, ce sont, dans cette perspective, 12,7 % (192/1513) des élèves passés en 4ème qui "n'auraient pas dû" y passer directement, et au contraire 33,2 % (124/373) des redoublants qui auraient pu le faire, et 14,6 % (68/466) des élèves orientés dans d'autres filières.

Une vision complémentaire, mais se situant à un niveau plus fin, amène à évaluer quelle proportion des élèves orientés dans les "autres orientations" auraient pu se voir donner une seconde chance, dans l'hypothèse où les décisions de redoublement concerneraient les élèves les plus susceptibles de faire une bonne 3ème. Les 373 "places" de redoublants seraient alors allouées aux élèves les "meilleurs", et ce sont ainsi 72 élèves supplémentaires (sans compter les 68 qui auraient "dû" passer directement)

orientés dans les autres filières qui avaient des caractéristiques leur permettant de se voir proposés raisonnablement un redoublement.

Si on adopte une perspective à plus long terme, considérant que l'accès à un second cycle long (y compris avec un redoublement) constitue un critère de scolarité "réussie", il est possible d'estimer, pour tous les élèves de l'échantillon, les chances de "réussite" (nommée "valeur pour l'enseignement long" VALONG) associées à leur valeur en 5ème et de les comparer à leur carrière effective. Entre cette probabilité théorique de réussite et la carrière effective, il y a forcément un écart puisque le modèle de carrière est de nature probabiliste, alors que la carrière est de nature discrète : on accède, ou non, à un second cycle. D'un point de vue normatif, des mécanismes d'orientation efficaces seraient ceux qui, sur l'ensemble d'une cohorte d'élèves, amènent à choisir les élèves dont les probabilités d'accès au second cycle sont les plus élevées.

Pour chaque élève, on a donc construit une probabilité théorique de réussite, à partir d'un modèle analogue au modèle 8 (tableau 8). Le tableau 47 ci après donne les moyennes et la distribution de cette valeur en fonction de l'orientation effectivement prononcée à l'issue de la 5ème.

A nouveau, il existe bien une forte différence entre les "valeurs pour l'enseignement long" observées en moyenne dans les trois populations d'élèves considérées. Le groupe des élèves orientés en 4ème est effectivement celui qui présente, et de loin, les chances les plus fortes d'accéder à un second cycle long (63,0 %); le groupe des élèves redoublants se situe à un niveau sensiblement plus faible (23,4 %), mais néanmoins plus élevé que celui des élèves ayant pris d'autres orientations (7,8 %).

Tableau 46 : Probabilités théoriques d'accès à un second cycle long en fonction de l'orientation en fin de 5ème
(modèles incluant l'âge)

VALONG (%)	Passé en 4ème	Redoubl. 5ème	Autres orient.	Ensemble
0 à 0,10	97	127	359	583
0,10 à 0,20	117	70	61	248
0,20 à 0,30	95	53	23	171
0,30 à 0,40	92	48	9	149
0,40 à 0,50	96	34	6	136
0,50 à 0,60	102	22	3	127
0,60 à 0,70	145	10	4	159
0,70 à 0,80	157	5	1	163
0,80 à 0,90	214	2	0	216
0,90 à 1,00	398	2	0	400
Total	1513	373	466	2352
Proba. Moyen	63,0	23,4	7,8	45,7

De même, la dispersion des valeurs objectives dans le second cycle des élèves des trois groupes demeure importante : il existe des élèves qui ne sont pas passés directement en 4ème alors qu'ils avaient, en regard de leur niveau en 5ème, des probabilités théoriques d'accès à un second cycle long supérieures à celles d'élèves admis en 4ème. Un fonctionnement purement cohérent (par rapport aux critères d'âge et notes pris en compte ici dans l'accès au cycle long) du système d'orientation aurait conduit à refuser le passage direct des 218 élèves ayant une valeur de VALONG inférieure à 0,20 au profit de l'acceptation du nombre équivalent d'élèves des deux autres groupes, qui, avec des chances d'accéder à un second cycle long supérieure à cette probabilité de 0,20, se sont vu proposer un redoublement ou une autre orientation.

En plaçant la légitimité au niveau de l'accès à un second cycle long c'est au total 14,4 % (218/1513) des élèves passés en 4ème qui "n'auraient pas dû" y passer directement; par contre, sur ce même critère, 46,6% des

redoublants et 9,6 % des élèves invités à prendre une autre orientation (respectivement 174/373 et 45/466) auraient pu être autorisés à passer en 4^{ème}.

Les valeurs de la probabilité théorique d'accès au second cycle long (VALONG) considérées dans l'exemple précédent ont été estimées sur la base d'un modèle d'accès prenant en compte l'âge et la valeur scolaire des élèves en 5^{ème}. La prise en compte de l'âge à ce niveau peut être discutée. Certes, on a pris la précaution d'estimer les modèles précédents sur une population excluant les élèves orientés dans les autres orientations qui sont nécessairement âgés (on ne peut orienter en LP ou en CPPN que les élèves âgés de 14 ans); sur la population restante, la question demeure posée de savoir s'il est véritablement pertinent de prendre en compte l'influence de l'âge. En effet, quelle que soit la légitimité intrinsèque de l'âge dans les perspectives de progression des élèves, l'utilisation comme critère de référence de l'accès au second cycle incorpore des pratiques d'orientation en fin de 3^{ème}, où on sait (cf modèles 41 à 44) que l'âge va à nouveau être pris en compte (sans qu'on sache la légitimité de cette prise en compte, ne disposant pas de modèles de progression en second cycle). Ceci conduit donc à une possible sur-estimation de l'impact de l'âge dans le calcul de la "valeur pour le second cycle" (VALONG) et par conséquent à légitimer de façon peut-être excessive le recours à l'âge dans les décisions d'orientation en fin de 5^{ème}.

Ceci a conduit à estimer des modèles d'accès au second cycle long (toujours sur cette sous population qui garde des probabilités d'y accéder), débarrassés de l'influence de l'âge, en ne retenant comme critère de la valeur scolaire que les notes obtenues en 5^{ème}. Ceci permet de disposer d'une valeur haute (par sous estimation de l'effet de l'âge), qui rapprochée

des résultats précédents fournira une fourchette plus satisfaisante du degré de légitimité du fonctionnement de l'orientation.

Suivant la même démarche que sur la base du tableau 46, on peut estimer que sur la base d'un fonctionnement purement cohérent; 187 élèves n'auraient pas "dû" passer, soit 12,4 % des élèves admis en 4ème, alors que 76 (20,4 %) parmi les redoublants et 111 (23,8 %) parmi les élèves orientés ailleurs, avaient des chances supérieures d'accéder à un 2nd cycle.

Tableau 47 : Probabilités théoriques d'accès à un second cycle long en fonction de l'orientation en fin de 5ème
(modèles n'incluant pas l'âge).

VALONG (%)	Passé en 4ème	Redoubl. 5ème	Autres orient.	Ensemble
0 à 0,10	13	99	169	281
0,10 à 0,20	56	107	118	281
0,20 à 0,30	96	83	60	239
0,30 à 0,40	132	47	53	232
0,40 à 0,50	148	23	29	200
0,50 à 0,60	163	9	19	191
0,60 à 0,70	199	1	11	211
0,70 à 0,80	214	3	4	221
0,80 à 0,90	237	0	3	240
0,90 à 1,00	255	1	0	256
Total	1513	373	466	2352
Proba.Moyen	64,1	20,6	20,4	48,5

Au total, ces chiffres débouchent sur une estimation comparable de l'ampleur des orientations "illégitimes" (avec à nouveau environ 200 élèves "sous orientés" et 200 "sur orientés", soit 400 élèves sur 2352, c'est à dire 17 % de la population). Par contre, le jugement sur la légitimité des orientations est différent, quand l'âge n'est pas pris en compte, en ce qui concerne l'allocation des élèves entre le redoublement et les autres

orientations, puisqu'on fait redoubler des élèves très faibles mais jeunes, et on écarte du collège des élèves moins mauvais mais âgés.

Globalement, on dispose de plusieurs mesures alternatives de l'importance des orientations "illégitimes", que le tableau 49 résume. Quelles que soient les incertitudes qu'on pouvait avoir quant à la pertinence de l'indicateur à retenir pour juger du degré de légitimité ex-post des orientations prises au palier 5ème, en fait, sur le plan quantitatif global, le nombre d'élèves "mal orientés est très proche dans les trois conceptions retenues (tableau 49). Environ 400 (200 X 2) élèves sont concernés en étant "sous" ou "sur"-orientés, ce qui représente une proportion de 17 %. On ne dispose d'aucun élément pour dire si ces 17 % représentent quelque chose d'important ou de faible, de socialement acceptable ou non. Une façon d'apporter des éléments de réponse serait de faire des estimations analogues dans d'autres pays; elles permettraient d'une part de situer le niveau du chiffre obtenu en France et d'autre part de rapporter les variations observées au fonctionnement du système et aux réglementations qui le régissent.

Tableau 48 : Proportion d'orientations "illégitimes" (%)

	Passage 4ème	Red. 5ème	Autre Orient	Nombre.
<u>Modèles accès 2nd cycle</u>				
. Notes et âge en 5ème	14,4	46,6	9,6	218
. Notes en 5ème	12,4	20,4	23,8	187
<u>Modèles réussite 3ème</u>	12,5	33,8	14,5	189

* : Représente le nombre des élèves faibles qui sont "sur-orientés" ou forts qui sont "sous-orientés".

IV.3 Les conséquences sociales de l'imparfaite légitimité des carrières.

Pour spécifier le jugement qu'on peut porter sur ces chiffres, il peut s'avérer intéressant d'examiner les caractéristiques qualitatives des populations "sous-orientées" ou "sur-orientés"; le "flou" des décisions est-il d'ordre aléatoire ou bien touche-t-il de façon plus spécifique ou systématique certaines catégories d'élèves, notamment en fonction de leur milieu social ? Pour répondre à cette question, on a considéré d'une part les élèves qui sont passés en 4ème bien qu'étant faibles (donc "sur-orientés") et, d'autre part, ceux qui ont pris d'autres orientations (qui les excluent dans une large mesure d'études longues) bien qu'ayant des probabilités raisonnables de poursuivre des études générales. Le tableau 49 donne le pourcentage des enfants de cadre (moyen et supérieur) et d'ouvrier dans ces deux populations.

Quel que soit l'indicateur retenu, un premier constat est le caractère socialement très typé de la population sous-orientée : les enfants d'ouvriers sont largement sur-représentés (entre 24 et 42 % plus nombreux que leur poids dans l'ensemble de la population), les enfants de cadres étant quant à eux très fortement sous représentés (ils sont entre 5 et 7 fois moins nombreux dans ce groupe qu'ils ne le sont dans la population totale).

Tableau 49 : Origine sociale des élèves ayant reçu des orientations "illégitimes" (%)

	Ouvriers		Cadres	
	Sous O.	Sur O.	Sous O.	Sur O.
<u>Modèles accès 2nd cycle</u>				
. Notes et âge en 5ème	47,8	38,0	4,3	20,8
. Notes en 5ème	51,3	27,9	4,2	24,8
<u>Modèles réussite 3ème</u>				
	54,5	34,2	3,0	18,2
Poids dans population	38,5		21,8	

Les choses sont moins nettes en ce qui concerne la population d'élèves "sur-orientés", où les poids des catégories sociales sont pratiquement proportionnelles à leur poids dans la population. Dans les deux cas, la prise en compte de l'âge atténue la sur représentation des enfants d'ouvriers dans les "sous orientations", les biais qui les affectent tenant donc pour une part non négligeable à leur âge plus élevé. Au total, les biais sociaux touchent essentiellement les élèves écartés du collège en fin de 5ème, en raison notamment de la faible proportion de la population des élèves orientées vers des filières courtes dès ce niveau (20 %).

En conclusion, il apparaît qu'à la dimension quantitative du caractère illégitime des décisions d'orientation (17 % des élèves de la population sont concernés) s'ajoute un aspect qualitatif, en l'occurrence social, important dans la mesure où, si on se focalise sur ces élèves "indûment" écartés d'une scolarité générale, on trouve que les élèves de milieux aisés échappent presque complètement de cette relégation précoce.

IV.4 Analyse de la légitimité des critères retenus dans l'orientation en classe de 5ème.

Les analyses précédentes ont montré (sans surprise) que les notes scolaires et l'âge jouaient en moyenne un rôle à la fois dans les décisions d'orientation en 5ème et dans l'explication de la carrière scolaire ultérieure. Un dernier aspect de la légitimité consiste alors à s'interroger sur le bien fondé du poids respectif donné de fait à chacun de ces critères dans l'orientation en fin de 5ème.

Pour ce faire, on peut partir des modèles rendant compte de chacun de ces deux phénomènes et comparer l'impact unitaire de l'âge et des notes (soit la moyenne soit les notes de français/mathématiques), en termes de probabilité d'une part d'être orienté en 4ème, d'autre part de réaliser une scolarité ultérieure "réussie". Pour définir cette dernière, plusieurs critères alternatifs ont été retenus : La probabilité d'accéder à un second cycle long (avec les réserves énoncées ci-dessus), la probabilité de réussir sa troisième avec des notes supérieures à la médiane, et enfin (critère moins exigeant), la probabilité de réussir à minima la troisième, avec un note moyenne qui place l'élève au dessus du quartile le plus faible. Notons que pour pouvoir

comparer les critères retenus pour la progression avec ceux retenus de fait dans l'orientation, il fallait disposer de spécifications modélisées comparables, à savoir des modèles où la variable dépendante est une probabilité; ceci a conduit à définir les progressions par l'estimation des chances d'obtenir une note moyenne supérieure à tel ou tel seuil.

Les résultats sont donnés dans le tableau 50 ci-après.

Tableau 50 : Poids des critères dans l'orientation en 5ème et dans les carrières ultérieures (impacts marginaux en %)

	Orientation 5ème	Carrière ultérieure		
		Accès 2 ^o cycle	3ème > médiane	3ème > 1er Q.
Impact d'1 année d'âge	13,8	38,6	24,3	16,5
Impact d'1 point				
. Moyenne	21,5	14,8	16,4	11,7
. Français	10,5	6,3	8,5	5,8
. Mathématiques	11,7	9,2	8,5	6,0

Les chiffres du tableau attestent de différences sensibles entre les poids donnés de fait aux différents critères dans l'orientation, et ce qui se révèle in fine déterminant pour la suite du cursus. Selon le critère retenu pour "décider du caractère réussi" du cursus, le poids des différents facteurs n'est pas tout à fait identique. Ceci vaut principalement pour l'âge. Ce critère joue sur la progression entre 5ème et 3ème, et ceci avec une intensité croissante avec le degré d'exigence académique; il joue de façon encore plus forte quand on définit la réussite par l'accès à un second cycle long eu égard à l'intervention des procédures d'orientation en 3ème qui ont tendance

à durcir ce critère. Concernant les notes, les écarts sont minimes pour les trois niveaux de réussite retenus ici.

Comparons à présent l'impact de ces facteurs dans l'explication de la réussite ultérieure avec le poids qui leur a été donné de fait dans les décisions en fin de 5ème. La différence la plus marquée concerne l'âge : alors qu'une année d'âge faisait baisser de 13,8 % les chances de passer en 4ème, les chiffres exprimant l'impact de l'âge sur les scolarités ultérieures sont tous plus élevés. Si on pouvait s'y attendre en ce qui concerne la référence d'accès au second cycle long, compte tenu de la prise en compte de l'âge dans les décisions d'orientation, ceci est plus étonnant en ce qui concerne les progressions. En effet, même sur la base d'un critère peu exigeant pour les élèves (qu'ils ne soient pas dans le quartile le plus faible en 3ème), l'âge exerce un impact plus fort que ce qui était anticipé en moyenne dans les décisions d'orientation en fin de 5ème. Ce résultat semble donc donner quelques fondements empiriques à cette caractéristique du fonctionnement de l'orientation qui apparaît fréquemment comme discutable. En fait, écarter les élèves âgés revient donc bien à anticiper les difficultés de progression qu'ils vont rencontrer en 4ème et 3ème, dans le cadre du fonctionnement actuel du système.

Si dans l'ensemble de la population, la "pénalité" donnée en moyenne à l'âge dans l'orientation n'apparaît pas excessive, on peut rappeler (Duru-Bellat, Mingat, 1985) que le poids donné à l'âge par les différents collèges de l'échantillon est très variable (une année d'âge affecte les chances d'accès à la 4ème de 13,8 % en moyenne, mais en fait de 5,7 à 40,0 % d'un collège à l'autre); certains établissements donnent donc un poids tout à fait excessif à cette variable, alors que d'autres la négligent largement bien qu'elle s'avère par la suite importante.

A l'inverse, le poids donné de fait aux notes de 5ème dans les décisions d'orientation apparaît en moyenne **excessif** tant par rapport aux progressions des élèves en classes de 4ème et 3ème que pour ce qui est de l'accès à un second cycle long. Ceci renvoie aux résultats obtenus précédemment en soulignant que cette pratique conduit à éliminer de l'accès à la quatrième des élèves qui auraient pu s'améliorer compte tenu de la relative indétermination des progressions d'un niveau à l'autre et de l'ampleur des reclassements inter-individuels. Par contre, au delà du fait que le poids d'ensemble donné aux notes est globalement plutôt trop élevé, le poids relatif donné au mathématiques et au français dans l'orientation correspond à peu près à l'importance relative de ces matières pour la suite de la scolarité. Là encore, cette tendance moyenne masque des différences importantes selon les collèges.

Conclusion

Au terme de cette étude, il est utile de résumer et de mettre en perspective les différents résultats qui ont été obtenus.

A l'évidence, les scolarités finales des élèves sont variées : quatre ans après la classe de 5ème, le niveau atteint est celui du CAP pour 23 % des élèves, du BEP pour 27 % et le second cycle long pour 44,5 % des élèves; 5,1 % ont arrêté rapidement leurs études sans avoir fréquenté aucune formation professionnelle. Parmi les élèves parvenus en second cycle long, la durée des études a elle-même été variable puisque 42 % des jeunes qui y ont effectivement eu accès y sont parvenus au prix d'une année supplémentaire. Par ailleurs, on observe de fortes différenciations sociales dans la proportion des élèves qui atteignent un second cycle long : de 32 % chez les enfants d'ouvriers à 86 % chez les enfants de cadres supérieurs.

Ces différenciations se constituent au fur et à mesure du temps. Dès le Cours Préparatoire, les élèves manifestent une réussite scolaire différente, et celle-ci s'avère prédictive de la carrière scolaire finale. Ainsi, la probabilité d'accéder ultérieurement à un second cycle long est de 68,7 % si l'élève a fait un bon CP, 51,7 % avec un CP moyen, 18,4 % si la réussite a été faible et 11,3 % en cas de redoublement. Il n'y a pas pour autant de déterminisme précoce, car la scolarité au CP ne rend compte que de 32 % de la variance des chances finales d'avoir accès à un second cycle long. Le pouvoir explicatif augmente avec le niveau éducatif pris en compte (50 % en CM2, 66 % en 5ème). Si, en moyenne, les élèves initialement les meilleurs (ou les plus faibles) ont tendance à le rester, il y a néanmoins une forte fluidité avec de substantielles modifications dans les niveaux de réussite et donc de nombreux reclassements inter-individuels.

Un processus d'accumulation analogue explique la génèse des différenciations sociales de scolarité finale qui frappent par leur ampleur (31,9 % pour les enfants d'ouvrier et 86,8 % pour les enfants de cadres supérieurs). Dès le CP, les enfants de cadres supérieurs ont une réussite meilleure que celle des enfants d'ouvriers, mais ceci est loin d'anticiper l'ampleur des inégalités finales. Ainsi, dans l'hypothèse où aucune nouvelle inégalité sociale ne viendrait se rajouter au delà du niveau considéré, on estime que ce différentiel de réussite rend compte d'un écart de 15 points dans le pourcentage d'accès à un second cycle long entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers; en procédant de même façon sur la base de la réussite en CM2, celle-ci rend compte d'environ 20 points dans les différenciations sociales finales; à la fin du primaire c'est donc moins de la moitié des inégalités terminales qui sont en place. L'essentiel va donc se jouer au collège.

Sur la base de la réussite en 5 me, le pronostic des écarts sociaux terminaux s'améliore de près de 10 points pour expliquer ainsi environ 30 points des inégalités finales. Soulignons que jusqu'à ce point de la carrière des élèves, il s'agit essentiellement de différenciations sociales de réussite dans une scolarisation formellement homogène. A partir de la 5 me, vont prendre place des scolarités différenciées avec des imbrications entre différenciations de réussite et d'orientation. L'ensemble de ces phénomènes est à la source des quelque 25 % d'écart entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers restant à expliquer. L'importance de ce chiffre justifie une analyse plus spécifique du fonctionnement du collège dans ces dimensions.

Les progressions des élèves entre les classes de 5 me et de 3 me sont diversifiées selon l'origine sociale, les enfants de cadres supérieurs se distinguant significativement, sachant qu'une part non négligeable des

différenciations sociales de progression (un quart pour les enfants d'ouvriers, la moitié pour les enfants d'agriculteurs) tient au fait que les collègues qu'ils fréquentent ont tendance à être moins efficaces pour faire progresser leurs élèves. Le niveau de réussite en 3ème porte la trace de ces progressions et va déterminer les orientations à l'issue de cette classe, sachant qu'intervient également la trajectoire suivie entre la 5ème et la 3ème. Un retard en troisième apparaît globalement pénalisant, mais l'âge à l'orientation n'a pas les mêmes conséquences selon que l'année de retard a été prise avant la troisième ou bien à ce niveau. Pour un élève de niveau donné en 5ème, le fait de redoubler la 3ème accroît les chances d'accéder à un second cycle long (par rapport aux élèves de même niveau qui ne redoubleront aucune classe), alors que le redoublement de la classe de 4ème ou de 5ème obère clairement ses chances.

Parmi les élèves parvenus en 3ème sans redoublement, 63 % des enfants d'ouvriers passent en 2nde pour 94 % des enfants de cadres supérieurs. Cet écart provient pour environ 40 % des différences de réussite observées en 3ème, c'est dire qu'interviennent également des différences de "comportements" dans l'orientation en fin de 3ème, notamment dans la décision de redoubler cette classe.

L'observation plus fine de l'orientation à l'issue de la première 3ème permet de mieux comprendre les différenciations sociales non liées aux facteurs scolaires. Par exemple, le "choix" entre redoublement et orientation en BEP est plus lié à l'origine sociale qu'à la valeur scolaire : à valeur scolaire comparable, les enfants de cadres non admis directement en second cycle long demandent nettement plus souvent à redoubler, alors que les enfants d'agriculteurs, à valeur scolaire comparable, sont particulièrement nombreux à s'orienter en BEP.

On observe en outre que des élèves comparables ne sont pas orientés de manière identique à l'issue de la 3ème selon le collège fréquenté. Pour les élèves moyens (sur le plan de la réussite et de l'âge), la probabilité de passage en second cycle long varie de 40,5 à 94,9 %. Notons que les collèges qui s'étaient révélés sélectifs en fin de 5ème n'ont pas tendance à compenser cette attitude par une moins forte sélectivité en 3ème et réciproquement. Les collèges les moins sélectifs en fin de 3ème sont généralement des établissements intégrés à un second cycle long, et parmi les établissements non intégrés, les collèges de grande taille. Ces "effets collèges" participent à l'explication des différenciations sociales de carrières scolaires, dans la mesure où ces collèges sélectifs vis-à-vis de l'accès aux études longues sont fréquentés plus souvent par les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers.

Cela ne veut pas dire que les conseils de classe se caractérisent dans ces collèges par des pratiques spécialement restrictives car il convient de prendre en compte l'influence des demandes familiales. Celles-ci sont certes fonction des résultats scolaires de l'élève (on demande d'autant plus une orientation en seconde que les résultats sont meilleurs), mais, elles intègrent aussi une dimension sociale manifeste, notamment chez les élèves moyens ou faibles.

L'impact des différenciations sociales de demande est d'autant plus important à souligner que la demande familiale exerce un rôle autonome net (à résultats scolaires donnés) sur les décisions finales d'accéder à une seconde. Les conseils ne proposent que très rarement une orientation "seconde" à ceux qui ne l'ont pas demandé, alors qu'ils accordent volontiers cette orientation pour des élèves de niveau scolaire comparable qui en ont fait la demande. In fine, on trouve que le poids des inégalités sociales de

réussite est à peu près du même ordre de grandeur que celui des différenciations sociales de demande pour ce qui concerne l'explication des écarts sociaux d'accès à la seconde pour les élèves parvenus en 3ème sans redoublement. La prise en compte de la demande a pour conséquence de supprimer les différenciations inter-collèges; celles-ci traduisent donc principalement des différences de niveaux d'aspiration, allant au-delà des différences d'ordre individuel.

Si on reprend ces résultats en les inscrivant dans une perspective temporelle plus longue (du début du primaire au second cycle secondaire), on peut décrire comment l'écart final entre cadres supérieurs et ouvriers ($86,8 - 31,9 = 54,9$ %) s'est sédimenté au cours du temps. Sur la base des réussites respectives des enfants des deux groupes et de l'impact de la réussite aux différents niveaux sur les carrières finales, on peut ainsi estimer les écarts sociaux à différents niveaux dans l'accès au second cycle long.

Environ 28 % ($15,6/54,9$) des différenciations finales sont effectivement jouées dans les inégalités de réussite au CP et 37 % ($20,3/54,9$) en fin d'école primaire. C'est donc au collège que la majorité des différenciations sociales (63 %, soit 34,6 points d'écart) vont se constituer, avec un poids comparable pour les mécanismes de réussite scolaire (8,5 points en 6ème-5ème et 10 points en 4ème-3ème) et pour les mécanismes d'orientation (environ 8 points à chacun des deux paliers).

Au total, lorsqu'on examine de façon globale les carrières scolaires finales, on observe qu'une part assez importante des différenciations sociales (environ 32 %) tient à des facteurs indépendants de la réussite scolaire et d'une façon générale à des différences de "comportements", de

la part des individus (demandes familiales, stratégies de redoublement), et des acteurs de l'institution (procédures d'orientation, offre de formation).

Un des mécanismes institutionnels qui est associé à la production de ces inégalités sociales est le caractère imprécis des décisions d'orientation. On peut ainsi estimer à environ 15 % la proportion des élèves dont la décision d'orientation n'est pas cohérente sur la base des notes scolaires. Les élèves sous-orientés sont très majoritairement des élèves de milieux sociaux défavorisés.

Un résumé quelque peu de ces chiffres, c'est qu'environ un tiers des différenciations sociales dans l'accès à un second cycle long est joué en fin de primaire (dont approximativement la moitié avant même l'accès au primaire), qu'un second tiers se joue dans les écarts sociaux de réussite au collège et qu'un dernier tiers tient à des mécanismes liés à la gestion de la carrière des élèves pendant ces quatre années.

L'ensemble de ces résultats, et en dépit de leur relative imprécision et de leur caractère parfois simplificateur, a le mérite d'aborder sur des bases factuelles et transparentes, des questions générales importantes pour le fonctionnement du système scolaire, trop souvent traitées avec des arguments d'autorité ou de conviction. La valeur stratégique du redoublement, le bien-fondé de la prise en compte de l'âge dans les décisions d'orientation, la croyance dans le fondement méritocratique des carrières scolaires (et la méconnaissance des facteurs institutionnels) et l'argument fréquent du "tout est joué au CP" en sont autant d'exemples.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

Duru-Bellat M., Mingat, A.

"De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège - Volume 1 :

Evaluation de la procédure"

Cahier de l'IREDU N°42 - 1985 - 166 pages

Duru-Bellat M., Mingat A.

"De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège - Volume 2 :

Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation"

Cahier de l'IREDU N°45 - 1988 - 221 pages

Duru-Bellat M., Mingat A.

"Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires"

Revue Française de Sociologie - 1987 - XXVIII - pp.3-16

Duru-Bellat M., Mingat, A.

"Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences"..."

Revue Française de Sociologie - 1988 - XXIX - pp.649-666

Grisay, A.

"Des indicateurs d'efficacité pour les établissements"

Education et Formation - 1990 - N°22 - pp.31-46

Hasley A.H., Heath A.F., Ridge J.M.

"Origins and Destinations"

Oxford, Clarendon Press, 1980

Mingat A.

"Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école"

Revue Française de Pédagogie - 1991 - N°95 - pp.47-63

Perrenoud P.

"La fabrication de l'excellence scolaire"

Genève, Droz, 1984

Seibel C.

"Genèse et conséquence de l'échec scolaire"

Revue française de Pédagogie - 1984 - N°67 - pp.7-27

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Niveau atteint par les élèves de la cohorte.	14
Tableau 2 :	Niveau atteint en fonction de l'origine sociale (%). .	16
Tableau 3 :	Niveau atteint en fonction des notes en 5ème	17
Tableau 4 :	Niveau atteint en fonction des résultats aux épreuves communes de 5ème	18
Tableau 5 :	Niveau atteint en fonction de l'âge en 5ème.	19
Tableau 6 :	Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction des variables de 5ème	25
Tableau 7 :	Simulation des probabilités d'accéder à un 2nd cycle (%)	29
Tableau 8 :	Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction des variables de 5ème (Français, Mathématiques) (ensemble de la population)	32
Tableau 9 :	Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction des résultats aux épreuves communes en 5ème (ensemble de la population)	33
Tableau 10 :	Modèles expliquant la scolarité finale en fonction des différentes facettes de la valeur scolaire en 5ème (ensemble de la population)	41

- Tableau 11 :** Modèles expliquant la scolarité finale en fonction de l'origine sociale et des variables de 5ème (ensemble de la population) 43
- Tableau 12:** Simulation des probabilités d'accéder à un 2nd cycle selon l'origine sociale (%) (chiffres calculés pour des garçons de 12 ans admis en 4ème à la rentrée 1983; ensemble de la population) 45
- Tableau 13 :** Indicateur de "persévérance" vis-à-vis de la scolarité en second cycle long selon l'origine sociale 47
- Tableau 14 :** Analyse des progressions entre 5ème et 3ème (population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84) . 49
- Tableau 15 :** Orientation en fin de 3ème, selon les modalités d'accès à cette classe. 53
- Tableau 16 :** Orientation en fin de 3ème pour la population des élèves ayant pris du retard entre la 5ème et la 3ème 54
- Tableau 17 :** Modèles expliquant le passage en 2nd cycle long (LONG) en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève et du déroulement de la scolarité au collège (population des élèves parvenus en 3ème) 57
- Tableau 18 :** Réussite des élèves en 3ème et accès à un 1ère sans redoublement ou un second cycle long (%) (population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84) 60
- Tableau 19 :** Simulation de la probabilité d'accéder à un second cycle-long en trois ou quatre ans (%) (population des élèves parvenus en 3ème en 1984) 61
- Tableau 20 :** Ecarts de réussite et différences de comportement dans les inégalités sociales de carrières 63

- Tableau 21** : Modèles expliquant l'orientation en fin de 3ème (population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84) . 66
- Tableau 22** : Probabilité de redoubler la troisième parmi les élèves non admis en second cycle long 68
- Tableau 23** : Effets nets inter-collèges selon le niveau moyen de passage en second cycle long 69
- Tableau 24** : Modèles évaluant les différenciations sociales d'accès en seconde selon les variables de contrôle utilisées . . 77
- Tableau 25** : Données descriptives sur la demande d'orientation en 2nde 79
- Tableau 26** : Modèles expliquant la demande d'orientation en fin de 3ème (population des élèves parvenus en 3ème à la rentrée 84) 80
- Tableau 27** : Pourcentage d'élèves demandant à entrer en 2nd cycle long, en fonction des notes en 3ème et de l'origine sociale 81
- Tableau 28** : Demande des familles et orientation effective en fin de 3ème selon les résultats des élèves en 3ème (effectifs) 83
- Tableau 29** : Orientation en fin de troisième selon les vœux des familles, les caractéristiques scolaires et sociales des élèves 86
- Tableau 30** : Niveau atteint en fonction des résultats scolaires en CM2 90
- Tableau 31** : Niveau atteint en fonction du déroulement du CE2 . 90
- Tableau 32** : Niveau atteint en fonction du déroulement du CP . 91

Tableau 33 :	Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction de la scolarité au CP (ensemble de la population)	92
Tableau 34 :	Modèles expliquant la scolarité "finale" en fonction de la scolarité en CM2 (ensemble de la population)	93
Tableau 35 :	Modèles expliquant la probabilité d'accéder à un second cycle long en fonction de la scolarité jusqu'à la 5ème	95
Tableau 36 :	Probabilité d'accéder ultérieurement en second cycle long selon la valeur scolaire à différents niveaux du cursus	97
Tableau 37 :	Simulations des chances d'accès en second cycle long selon la réussite scolaire au CP, en CM2 et en 5ème (%)	98
Tableau 38 :	"Qualité" de la réussite à un niveau scolaire en fonction du ou des niveaux antérieurs	100
Tableau 39 :	Distribution croisée de la réussite au CP et au CM2	101
Tableau 40 :	Réussite scolaire à différents niveaux d'études selon l'origine sociale	103
Tableau 41 :	Explication de la réussite à plusieurs niveaux d'études	104
Tableau 42 :	Probabilité d'accès à un 2nd cycle long selon la réussite scolaire à différents niveaux et l'origine sociale . . .	109
Tableau 43 :	Simulation des probabilités d'accès au 2nd cycle long selon la valeur scolaire en CP et l'origine sociale . .	110

- Tableau 44 :** Simulation des Probabilités d'accès (%) au 2nd cycle long selon le niveau effectif de réussite scolaire . . . 111
- Tableau 45 :** Orientation en fin de 5ème selon la note en 3ème simulée sur la base des caractéristiques scolaires en 5ème 124
- Tableau 46 :** Probabilités théoriques d'accès à un second cycle long en fonction de l'orientation en fin de 5ème (modèles incluant l'âge) 126
- Tableau 47 :** Probabilités théoriques d'accès à un second cycle long en fonction de l'orientation en fin de 5ème (modèles n'incluant pas l'âge). 128
- Tableau 48 :** Proportion d'orientations "illégitimes" (%) 130
- Tableau 49 :** Origine sociale des élèves ayant reçu des orientations "illégitimes" (%) 131
- Tableau 50 :** Poids des critères dans l'orientation en 5ème et dans les carrières ultérieures (impacts marginaux en %) . . . 133

LISTE DES GRAPHIQUES

- Graphique 1 :** Probabilité d'accéder à une classe de 1ère quatre ans après la 5ème en fonction des notes et de l'âge en 5ème et de la décision d'orientation en fin de 5ème 27
- Graphique 2 :** Probabilité d'accéder à un 2nd cycle long en fonction des notes et de l'âge en 5ème et de la décision d'orientation 30
- Graphique 3 :** Probabilité d'accéder à un 2nd cycle long en fonction de l'origine sociale (garçons de 12 ans passés en 4ème) 45
- Graphique 4 :** Variations de la probabilité d'accéder à un 2nd cycle long selon le niveau des élèves et l'établissement 70
- Graphique 5 :** Constitution progressive des différenciations sociales d'accès à un second cycle long 116

TABLE DES MATIERES

Introduction	3
Chapitre I	
RECONSTITUTION ET DESCRIPTION DES CHEMINEMENTS SCOLAIRES	7
Chapitre II	
LE COLLÈGE ET LA SUITE DU CURSUS...	21
II.1 Les scolarisations finales en regard des différenciations scolaires observables au niveau de la classe de 5ème . . .	24
II.2 Les scolarisations finales en regard des différenciations de réussite en 5ème et de l'origine sociale	42
II.3 Le fonctionnement du collège en 4ème-3ème et la procédure d'orientation en fin de 3ème	48
II.3.1 Les progressions des élèves en 4ème-3ème	48
II.3.2 L'influence de la scolarité en 4ème-3ème sur la trajectoire ultérieure	52
II.3.3 Réussite scolaire en 3ème et scolarité ultérieure	59
II.3.4 Les aspects généraux de l'orientation en fin de 3ème . . .	64
II.3.5 L'accès à la 2nde et le fonctionnement de l'orientation en 3ème	74

Chapitre III**LA GENESE TEMPORELLE DES CARRIERES SCOLAIRES 87**

III.1	L'influence de la scolarité primaire sur le déroulement des études secondaires	89
III.2	Le primaire et les premières années du collège (approche transversale)	94
III.3	La progression des élèves d'un niveau à l'autre	99
III.4.	Le rôle des variables sociales dans les progressions	103
III.5.	Origine sociale et carrière scolaire	107

Chapitre IV**LA LEGITIMITE DES CRITERES D'ORIENTATION 117**

IV.1	Difficultés conceptuelles et instrumentales pour conduire l'analyse de la légitimité	119
IV.2	Appréciation globale de la légitimité	122
IV.3	Les conséquences sociales de l'imparfaite légitimité des carrières.	130
IV.4	Analyse de la légitimité des critères retenus dans l'orientation en classe de 5ème.	132

Conclusion	137
----------------------	------------

Bibliographie sommaire	145
---	------------

Liste des tableaux	147
-------------------------------------	------------

Liste des graphiques	153
---------------------------------------	------------

Table des matières	155
-------------------------------------	------------