

**institut de
recherche sur
l'économie de
l'éducation**

centre national de la
recherche scientifique

M. Duru
A. Mingat

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

1 - Evaluation de la procédure

SERVICE ACADÉMIQUE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION DE DIJON

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE - FACULTÉ DE SCIENCE ÉCONOMIQUE ET DE GESTION

IREDU CNRS - FACULTÉ DES SCIENCES MIRANDE

B.P. 138 - 21004 DIJON CÉDEX - Tél. 80.39.54.50

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

1. Evaluation de la procédure

Marie Duru

Alain Mingat

Cahier de l'IREDU n° 42
ISBN : 2.856 34-046-6

Août 1985

Cette recherche menée conjointement par l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (CNRS) et le Service Académique d'Information et d'Orientation de l'Académie de Dijon a été réalisée grâce à l'aide et aux concours :

- du Ministère de l'Education Nationale, Mission de la Formation et de la Recherche en Education pour son support financier,
- des différents échelons administratifs de l'Académie de Dijon,
- des personnels des Centres d'Information et d'Orientation concernés,
- et surtout des personnels des 17 collèges de l'échantillon qui ont fait preuve d'une participation active et patiente.

Enfin la gestion, l'exploitation des fichiers informatiques et les traitements économétriques ont été réalisés avec autant de compétence que d'opiniâtreté par Monsieur Marc Richard, Technicien à l'IREDU.

SOMMAIRE

p. i

I. Les hypothèses de départ et l'organisation de la recherche	6
I.1. Les caractéristiques individuelles des élèves ; lesquelles observer ?	6
I.1.1. L'âge en 5ème	8
I.1.2. Garçons ou filles	
I.1.3. Français ou étrangers	10
I.1.4. Le "milieu socio-culturel"	10
I.1.5. Les variables d'habitat	13
I.1.6. La scolarité primaire	14
I.1.7. La scolarité au collège	15
I.1.8. Le processus d'orientation en 5ème	16
I.2. Les élèves dans leur classe, dans leur collège : des variables contextuelles	20
I.2.1. Quel est l'impact de l'offre, en matière de scolarisation dans l'après 5ème	21
I.2.2. L'élève et le "groupe des pairs"	23
I.3. Un modèle micro-sociologique des choix scolaires	24
I.4. L'organisation pratique de l'enquête	27
I.4.1. La construction de l'échantillon	27
I.4.2. Données collectées, variables construites	29
I.4.3. Les différents types d'exploitation	30

II. Le déroulement du processus d'orientation et ses effets	33
II.1. Description numérique des processus d'orientation	33
II.2. Le "sort réel" à la rentrée 83	42
II.2.1. Où sont-ils... et comment l'étudier ?	42
II.2.2. Age en 5ème, redoublement de la 5ème, et "sort réel" à la rentrée 83	51
II.2.3. Orientation en fin de 5ème et nationalité	57
II.2.4. Valeur scolaire en 5ème et orientation	59
II.2.5. Orientation en fin de 5ème et milieu familial	67
II.3. Après la 5ème, rester, ou non, au collège ?	76
III. La demande d'orientation	80
III.1. L'expression de la demande, en fonction de quelques variables descriptives	84
III.2. Les déterminants de la demande pour la 4ème de collège	89
IV. Entre la demande et le sort réel : les effets du processus d'orientation	97
IV.1. Demande et sort réel, les mêmes facteurs ?	99
IV.2. La demande, une variable explicative du sort réel ?	101
IV.3. La cohérence inter-personnelle de l'orientation	114
V. D'un collège à l'autre : des différences de public aux différences de fonctionnement	120
V.1. Une orientation plus ou moins sélective selon les collèges	123

V.1.1. Des différences massives dans les "sorts réels" des élèves	123
V.1.2. Les collèges accueillent des élèves différents	128
V.1.3. L'orientation, à public donné	132
 V.2. Un fonctionnement de l'orientation différent d'un collège à l'autre	 139
V.2.1. Comment les élèves sont-ils évalués	139
V.2.2. Quels critères sont pris en compte pour l'orientation ?	151
V.2.3. Comment se fait l'interaction familles- conseils de classe ?	153
 Conclusions	 158
Bibliographie	162
Table des tableaux et graphiques	164

INTRODUCTION

Analyser, aujourd'hui, les mécanismes de l'orientation à l'issue de la classe de 5ème peut sembler traduire un intérêt d'arrière-garde. L'orientation à ce niveau du collège n'est-elle pas appelée à disparaître très vite ? Il est certain que l'on assiste, de 1959 à 1977, à une lente unification du premier cycle de l'enseignement secondaire à travers un certain nombre d'étapes : création des CES et transformation progressive des CEG et des premiers cycles de lycée en CES, suppression des filières (1) et institution du collège unique avec la réforme Haby. Cette évolution devait logiquement - la suppression du palier d'orientation de 5ème s'inscrit dans l'esprit de la réforme Haby et est explicitement prévue dans les décrets d'application de 76- entraîner un report du palier d'orientation de 5ème à la fin du collège pour tous. Qu'en est-il aujourd'hui ? En 1982, dans l'Académie de Dijon, un peu plus de 3 jeunes sur 5 passent de 5ème en 4ème de collège, c'est-à-dire la même proportion qu'en 1975 ; la suppression des filières, qui a concerné les jeunes entrés en 6ème en 1977-78, n'a donc pas bouleversé les flux d'orientation ; s'il y a, incontestablement, depuis cette date,

(1) Jusqu'à la réforme Haby les élèves sont ventilés, au sein du collège en filières relativement étanches (les "types" I, II, III, devenus programme allégé) correspondant à des contenus et à des pédagogies différentes et liées fortement aux orientations effectives.

des changements sans doute significatifs -augmentation des redoublements en 5ème, baisse des orientations en CPPN, donc meilleure "rétention" des jeunes au collège-, le chiffre d'environ 60 % de jeunes passant de 5ème en 4ème reste stable sur les dix dernières années.

L'orientation en fin de 5ème n'est donc pas aujourd'hui un épiphénomène -elle concerne un grand nombre de jeunes-, et il n'y a pas dans l'évolution récente de signes avant-coureurs d'une disparition rapide de ce palier d'orientation.

Que se passe-t-il pour ces jeunes "orientés" en fin de 5ème ? C'est pratiquement toujours la fin des études générales, et dans le meilleur des cas, l'accès à des formations professionnelles de niveau V (les CAP préparés en 3 ans dans les lycées d'enseignement professionnels ou en apprentissage après ou non une classe préparatoire à l'apprentissage, la C.P.A.) ; ce sont, au pire, des solutions d'attente... de la fin de la scolarité obligatoire, en classe pré-professionnelle de niveau notamment, particulièrement quand l'accès au L.e.p. s'avère impossible. Les enjeux de l'orientation en fin de 5ème sont donc importants puisque ces jeunes seront amenés à aborder 1 à 3 ans après la 5ème la vie active dans des conditions difficiles, à savoir peu ou pas de qualification. Raison de plus pour s'interroger sur ce qui fonde cette orientation précoce hors du collège.

Enfin, le phénomène "orientation en fin de 5ème", dont nous avons rappelé l'importance quantitative et les enjeux, *interpelle également par sa variabilité*. Dans l'Académie de Dijon, cadre de l'étude, les taux de passage 5ème-4ème varient, selon les collèges, du simple au double -de 40 à 85 % environ-. On peut de prime abord penser que les caractéristiques individuelles des élèves fréquentant ces collèges sont susceptibles de rendre compte de ces écarts, la sectorisation géographique ayant pour effet de "typer" socialement (et donc, aussi, scolairement) les élèves de la zone de recrutement des divers établissements. Cela dit, est-il sûr qu'un élève doté de telle ou telle caractéristique sociale et/ou scolaire soit bien "traité" de la même manière au niveau de son orientation, selon qu'il fréquente un collège qui fait passer en 4ème, 40 ou 80 % de ses effectifs ?

Ne faut-il pas s'interroger également, devant de tels écarts, sur les caractéristiques des collèges ? Pour ne prendre qu'un exemple simple, on imagine bien que les propositions d'orientation (et d'ailleurs probablement aussi les demandes des familles) seront très différentes d'une part dans un collège de petite taille, de zone rurale, n'ayant à offrir à ses élèves de 5ème que la possibilité d'une 4ème sur place ou autre chose (C.P.P.N., L.e.p.)... ailleurs, et d'autre part dans l'établissement plus important qui non seulement dispose en son sein d'une C.P.P.N. et/ou d'une C.P.A., mais comporte un L.e.p. dans son environnement proche.

La taille du collège et l'importance de "l'offre locale" en matière de scolarisation après la 5ème sont sans doute des éléments importants dans ces pratiques différenciées des établissements. Par ailleurs, d'autres caractéristiques, plus "pédagogiques" du collège sont susceptibles d'avoir un impact : la façon dont sont constituées les classes, la "pyramide démographique" des effectifs entre la 6ème et la 3ème ; la structure de qualification du corps enseignant etc...

Enfin cette variété des taux de passage 5ème-4ème résulte d'un processus d'orientation. Ce processus se caractérise par son caractère interactif -entre les élèves et leurs familles, et l'institution- d'une part, par son caractère décentralisé -il est "géré" par les établissements et, plus précisément, par les conseils de classe- d'autre part. Même s'il est "cadré" chaque année par des instructions officielles, rien ne garantit que le processus se déroule de manière identique d'un collège à l'autre, les différences éventuelles pouvant porter sur des aspects très nombreux : quel poids donne-t-on à la demande des familles, sur quoi se fonde l'appréciation des élèves, par exemple ? Autrement dit, on peut se demander si l'orientation fonctionne de manière cohérente d'un collège à l'autre, c'est-à-dire en fonction de critères identiques pour tous les élèves.

Caractéristiques des élèves, caractéristiques des collèges, déroulement de la procédure, autant d'éléments à investiguer pour comprendre le fonctionnement de l'orientation au niveau de la 5ème.

Mais l'orientation à ce niveau de la scolarité *s'inscrit également dans un processus temporel*. Elle est tout à la fois un "bilan" scolaire après au moins 7 années de scolarité, et un pronostic pour l'avenir, dans la mesure où même si on oriente parfois par l'échec on oriente aussi pour la réussite ; c'est même la justification officielle des orientations proposées, tel élève étant jugé capable de réussir dans telle filière et non dans telle autre. Les critères utilisés -de manière explicite ou implicite- pour fonder ce pronostic sont-ils légitimes ? Plus précisément, permettent-ils de bien discriminer les élèves qui, par la suite, réussiront dans la filière qu'on leur propose ? La réponse à cette question, d'importance, suppose un suivi des élèves et une étude précise des facteurs associés à la réussite scolaire ultérieure.

Ainsi, cette recherche qui pouvait apparaître très "ciblée" sur l'orientation à un niveau du système scolaire, débouche inmanquablement sur l'analyse de ce qui s'est passé en amont et de ce qui se passera en aval ; c'est sans doute là une règle très générale de l'évaluation du fonctionnement d'un segment ou d'un maillon, quel qu'il soit, du système scolaire.

I. LES HYPOTHESES DE DEPART ET L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Les questions investiguées par l'enquête, dont l'introduction a laissé entrevoir la variété et... la richesse, demandent à être précisées, situées par rapport aux travaux réalisés sur ces thèmes par les sociologues de l'éducation et "opérationnalisées" -il convient d'en envisager concrètement le test empirique-.

I.1. Les caractéristiques individuelles des élèves ; lesquelles observer ?

Une approche sociologique de l'orientation peut considérer les élèves comme des "sujets" dotés de telle ou telle caractéristique, entrant dans un processus et y recevant un traitement objectivement observable : qui "entre", qui "sort" (et dans quel "état") au niveau de l'orientation en fin de 5ème ? Il est certes indispensable, avant toute investigation sur le fonctionnement de l'orientation, de décrire, de façon externe, ce qui "produit" l'orientation ; l'orientation ce sont d'abord des élèves, dotés d'un certain nombre de caractéristiques, orientés in fine dans telle ou telle voie. Mais de façon complémentaire à cette description "productiviste" de l'orientation, il convient de s'interroger sur le mode de production de ces différenciations engendrées par le processus d'orientation, et ce en analysant les interactions entre les divers acteurs engagés dans ce processus. A ce titre, l'élève nous

intéresse en tant qu'acteur, dans un champ de contraintes certes, mais doté d'une marge d'autonomie qu'il sera intéressant de chercher à évaluer ne serait-ce qu'"en creux".

Ainsi nous décrirons l'orientation des élèves "âgés" -ils sont x partants en 5ème, combien en retrouvons-nous dans telle ou telle filière de l'après 5ème ?- ; mais nous analyserons également comment les élèves âgés s'orientent : comment se forme leur demande et notamment comment le fait d'être âgé intervient dans leur prise de décision (ou celle de leur famille). Du côté de l'institution, nous décrirons la force de ce critère "âge" dans les propositions d'orientation, mais aussi l'uniformité, ou non, de l'utilisation de ce critère selon les instances décentralisées de décision, ainsi que la légitimité (observable ultérieurement) de ce critère en termes de capacité à prédire correctement les scolarités futures des élèves.

Cette remarque précise le "climat" général : des interrogations qui vont être les nôtres, voyons à présent les "angles d'attaque" retenus.

Les travaux récents sur l'orientation (1), confirmant en cela les enquêtes plus anciennes de l'I.N.E.D. et de l'I.N.O.P. (2), montrent l'impact d'un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques des élèves, sans d'ailleurs que les mécanismes sous-jacents à telle ou telle relation statistique soient à nos yeux toujours suffisamment explicités et "théorisés".

(1) cf. référence (13) de la bibliographie.

(2) cf. référence (1) de la bibliographie.

I.1.1. L'âge en 5ème

C'est une variable qui traduit le retard plus ou moins grand accumulé par les élèves au cours de leur scolarité antérieure, retard dû, dans l'immense majorité des cas, à des difficultés scolaires. C'est en tant qu'indicateur d'une capacité à réussir -"qui redouble, redoublera" et... vice versa- qu'il va être utilisé par l'institution, bien que la légitimité de l'usage de cet indicateur reste largement à établir. C'est sans doute ainsi, comme un facteur de risque, qu'il est perçu par les élèves, et il va tendre à s'associer à une plus ou moins grande hardiesse dans les choix scolaires. Nous examinerons également si l'âge est "utilisé" par les uns et par les autres (par l'institution, par les élèves) différemment selon que le retard qu'il traduit s'est matérialisé dans les premières années d'enseignement (dans l'enseignement primaire) ou plus récemment (notamment dans le redoublement de la 5ème).

Rappelons -mais ce constat, particulièrement net pour l'âge, vaut également pour nombre de caractéristiques socio-démographiques présentées ci-après -que l'âge est fortement corrélé avec des variables comme l'origine sociale, les redoublements, notamment au cours préparatoire, étant inégalement fréquents selon les milieux sociaux. Si nous sommes en droit d'attendre, eu égard à cette variable, un fonctionnement plus "prudent" et donc plus exigeant, quant à l'orientation proposée -un élève "âgé" aura à donner des "garanties" plus conséquentes par rapport aux autres critères importants

pour l'orientation, pour envisager lui-même, et se voir proposer des filières analogues à celles d'élèves plus jeunes- il faudra également rechercher d'éventuels effets d'interaction entre l'âge et l'origine sociale (par exemple) : ce "supplément d'exigence" lié à l'âge est-il aussi marqué selon les milieux sociaux ?

I.1.2. Garçons ou filles

Cette variable, simple, nous amène à distinguer, dans le processus d'orientation, critères explicites et critères implicites. Le sexe de l'élève n'est pas un critère explicite : dans les textes "s'orienter toutes directions" est un droit ; ce n'est pas, non plus, un critère totalement implicite : dans la pratique certaines spécialités de C.A.P. s'avèrent inaccessibles aux filles et ceci, connu par les décideurs et les intéressés, peut affecter les décisions d'orientation, pas seulement "à la marge" -au niveau du choix précis d'une spécialité- mais aussi en ce qui concerne le maintien ou non dans la filière générale du collège. D'après les travaux sur l'orientation cités précédemment, il semble qu'effectivement les filles restent plus au collège. Le problème sera de chercher à isoler un effet "net" du sexe, net notamment de la réussite scolaire (actuellement corrélée avec le sexe) ; à niveau de réussite donné, y a-t-il des différences de demande, de choix de filière, entre filles et garçons, et/ou des différences de "traitement" de cette demande de la part de l'institution ?

I.1.3. Français ou étrangers

Cette variable nationalité témoigne clairement de la nécessité de démêler les différents facteurs en interaction ; en effet, si elle introduit des clivages nets, quelles que soient les enquêtes, quant à la réussite scolaire ou l'orientation, il n'est pas sans intérêt de savoir si les élèves étrangers présentent, en tant qu'étrangers, des handicaps spécifiques ou s'ils ne font que rassembler un certain nombre de caractéristiques "défavorables" eu égard à ces critères (parents peu instruits, familles nombreuses, pré-scolarisation inexistante etc...).

I.1.4. Le "milieu socio-culturel"

Les travaux des sociologues de l'éducation sont innombrables, qui établissent des relations massives entre le "milieu socio-culturel" de l'élève et son devenir scolaire. Des travaux également nombreux s'interrogent sur les mécanismes sous-jacents à ces corrélations : est-ce plutôt par l'intermédiaire de revenus plus élevés ou plutôt à travers des aspects plus "culturels" que le milieu familial exerce son influence ? Ou encore par le biais de "valeurs de classe" spécifiques amenant certaines catégories d'élèves à valoriser plus que d'autres l'école et la réussite scolaire ? Les enfants d'origine modeste présentent-ils, en outre, des handicaps d'ordre cognitif dont l'origine serait à chercher dans les conditions concrètes de socialisation prévalent dans leur milieu (pratiques éducatives, langage...) ? S'il est clair que l'étude précise des mécanismes

responsables des corrélations agrégées -l'étude des processus sous-jacents- est capitale pour faire avancer les connaissances en ce domaine-, un travail plus "externe" peut également participer à la compréhension des mécanismes générateurs des inégalités sociales. Ainsi l'observation, en fin de 5ème, des orientations prises par les élèves, devrait permettre de préciser, dans les inégalités sociales, la part qui relève d'inégalités de réussite (en 5ème certes, mais aussi antérieures, telles qu'une variable comme l'âge les retraduit partiellement) d'une part, de celle qui revient aux inégalités de comportement (des agents, de l'institution) à réussite donnée, d'autre part. Les travaux existants (essentiellement l'enquête longitudinale de l'I.N.E.D. (1)) mettent en évidence le poids non négligeable des inégalités de comportement (en l'occurrence le fait de demander tel ou tel type d'orientation) ; ainsi, en 1962, Girard et Bastide observaient, à réussite scolaire identique en CM2, des différences importantes quant à l'accès à la classe de 6ème, entre enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs ; plus récemment, et au niveau du baccalauréat, des orientations très diversifiées, à bagage scolaire comparable, ont pu être observées, en fonction de l'origine sociale (2).

Ces différences de comportement, à réussite donnée, présentent un intérêt théorique incontestable pour

(1) cf. bibliographie, référence (7)

(2) cf. bibliographie, référence (6)

les sociologues. Ne manifestent-elles pas clairement des différences d'attitudes, de valeurs (valorisation de la réussite...), responsables en grande partie des inégalités sociales ? Dans ce cas, ces différences devraient être manifestes quel que soit le niveau de réussite scolaire. Il conviendra de rechercher s'il n'y a pas en fait interaction entre niveau de réussite et inégalité de comportement ; si par exemple, enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs n'ont pas les mêmes probabilités de demander une 4ème quand leur niveau de réussite est très bon, et des probabilités fort différentes quand celui-ci est médiocre. Un constat de ce type montrerait clairement les limites des théories faisant des "cultures de classe" le vecteur essentiel des inégalités devant l'école, et inviterait à une approche un peu plus nuancée (1).

Reste à voir comment appréhender le "milieu socio-culturel" ? Nous utiliserons ici l'indicateur le plus accessible, sans doute le plus rustique, mais aussi le plus faible qu'on ait trouvé jusqu'à présent, à savoir la profession des parents.

Nous prendrons également en compte la taille de la famille. Les travaux (peu nombreux) incluant et utilisant effectivement cette variable témoignent d'un lien entre taille de la fratrie et réussite scolaire de l'enfant, mais ce dans certaines catégories sociales seulement. Nous chercherons à isoler un éventuel effet "net" de la taille de la famille, net notamment de

(1) Du type de celle présentée par Boudon, cf. référence bibliographique (4).

la profession des parents, et à préciser les modalités de l'action de cette variable -la taille de la famille joue-t-elle plutôt sur la réussite ou plutôt sur la demande à réussite donnée par exemple ?

I.1.5. Les variables d'habitat

Par certains aspects, les variables d'habitat rejoignent les variables caractérisant le milieu socio-culturel de l'élève (elles n'en sont d'ailleurs pas indépendantes, les différentes catégories socio-professionnelles n'étant pas réparties aléatoirement dans l'espace) : caractériser un élève par un "habitat rural" c'est faire, pas toujours explicitement, l'hypothèse d'un milieu ambiant moins favorable culturellement à la réussite scolaire ; encore faudrait-il établir un effet net de l'habitat. Mais cette variable peut exercer également un impact par le biais des contraintes liées à l'offre scolaire : qui dit habitat rural dit distance à parcourir pour se rendre dans un établissement d'enseignement, avec toutes les conséquences que cela entraîne sur la vie quotidienne (1), et par là sur la réussite scolaire. Au moment des choix d'orientation, la présence ou l'absence, dans un rayon géographique plus ou moins proche, de telle ou telle possibilité de poursuite d'études peut également s'avérer déterminante. Nous chercherons à établir cet effet éventuel de "l'offre" sur les choix des élèves.

Enfin les élèves de milieu rural/urbain accèdent, par le jeu de la carte scolaire, à des collègues

(1) cf. bibliographie, réf. (17).

différents (de taille plus ou moins importante, de structure interne plus ou moins diversifiée etc...) ; n'y a-t-il pas là une source possible d'inégalité ?

I.1.6. La scolarité primaire

Nous l'avons évoqué précédemment, l'orientation à l'issue de la 5ème, s'inscrit dans un processus temporel de "production de valeur scolaire", puisqu'elle établit un bilan et sanctionne, en quelque sorte, la scolarité antérieure. Si certaines variables -l'âge en 5ème notamment- peuvent légitimement être utilisées comme résultantes de phénomènes passés, une observation plus précise du déroulement, année par année, de la scolarité primaire, réalisable à l'occasion de l'enquête au niveau 5ème, est apparue intéressante ; elle permettra de répondre à des questions, certes relativement "périphériques" par rapport à l'enquête, mais cruciales par rapport à l'étude de la génération des inégalités, comme : à quel niveau du primaire se font les clivages les plus décisifs -tout est-il "joué" dès le CP notamment ?-, quel est l'impact de la préscolarisation sur la réussite ultérieure, quelle est la valeur prédictive de la scolarité primaire etc... En outre, faire le point, comme cela a été possible, sur le niveau des élèves au sortir du CM2 (grâce aux "bilans" scolaires passés par la quasi-totalité des élèves) présente un intérêt indiscutable pour l'enquête ; cela permet en effet d'examiner comment les établissements vont composer leurs classes de 6ème, sachant que, nous y reviendrons, d'autres critères de groupement des élèves (l'âge, la 1ère langue étudiée) peuvent être utilisés.

I.1.7. La scolarité au collège

La transition primaire/collège nous paraissant d'une importance particulière, la collecte d'information a porté sur la 1ère année de 6ème (la 6ème unique pour les non-redoublants) ; outre des renseignements ponctuels (accès au collège sur dérogation par exemple), ont été rassemblés les résultats scolaires, évalués par les notes, aux 2ème et 3ème trimestres dans les trois disciplines dites de base (Français, 1ère Langue vivante, Mathématiques) ainsi que l'appréciation finale. Pour l'année de 5ème, l'accent étant mis sur le processus d'orientation, c'est la "dernière" 5ème (celle effectuée en 1982-83, la 5ème unique pour les non-redoublants) qui a fait l'objet d'observations précises (notes et appréciations pour chacun des 3 trimestres). Il était nécessaire de prendre en compte les notes, dans la mesure où ce sont pour les familles et les enseignants des éléments d'information simples et "publics" sur la valeur scolaire des élèves, même si on s'accorde à dire que le jugement professionnel se forge en fonction d'éléments plus larges d'une part, que les travaux des docimologues amènent à contester ce système d'évaluation de l'autre. Si imparfaites qu'elles soient, les notes sont utilisées -nous chercherons d'ailleurs avec quel poids- dans le fonctionnement quotidien du collège et plus particulièrement pour l'orientation, il fallait donc les observer. Mais il est apparu plus difficile de s'en remettre aux notes comme instruments d'évaluation de la valeur scolaire des élèves, surtout à l'extérieur de la classe, a fortiori du collège d'origine. D'où l'idée d'un "étalon de mesure" commun à tous les élèves de

l'échantillon ; ont été mises en place des "épreuves communes" simples, proches de tests de connaissance existant, en Français et en Mathématiques. A travers la mise en place de ces épreuves, il ne s'agit pas d'opérer une "meilleure" mesure de la valeur scolaire des élèves, mais bien une mesure différente, une mesure supportant moins de "biais" que les notes -biais inhérents au niveau de la classe, puisqu'on juge et note les élèves les uns par rapport aux autres, ou biais liés au comportement de l'élève, ou encore biais liés à la personnalité du maître- ; par contre, une mesure unique sera moins fidèle qu'une mesure comme la moyenne, "assise" sur 3 séries de notes (notes reposant elles-mêmes sur une observation continue de l'élève). Outre leur caractère commun, qui fait l'essentiel de leur valeur, ces épreuves communes devaient avoir pour caractéristique, de par leur construction, de discriminer particulièrement les élèves moyens et faibles pour lesquels les différences de pratique entre collègues (pratiques en matière de notation, mais aussi fonctionnement de l'orientation) risquaient d'être et le plus marquées et les plus lourdes de conséquences.

Enfin, pour les élèves candidats à une section de L.e.p. existait dans l'Académie de Dijon à l'époque de l'enquête un "bilan" (comportant des épreuves de connaissances en Français, Mathématiques et Dessin) dont les résultats ont été collectés.

I.1.8. Le processus d'orientation en 5ème

L'orientation observée à l'issue de l'année de 5ème est le résultat d'un processus d'interaction entre

les élèves et leurs familles d'une part, les enseignants de l'autre (éventuellement de l'administration). Dans un 1er temps, les familles émettent des intentions d'orientation ; ces intentions sont censées traduire la demande spontanée des familles ; en fait, selon les collèges, elles peuvent avoir été précédées ou non par une phase d'information. Les conseils de classe répondent à ces intentions par des "conseils" jugeant de la "faisabilité" des demandes, invitant l'élève à adapter ses résultats scolaires à ses ambitions, ou l'inverse. A ce stade de l'échange, rien n'est théoriquement décidé. C'est en mars-avril que les familles formulent des choix qui peuvent être ou non les mêmes que ceux exprimés lors des intentions. Les conseils de classe "se prononcent sur les choix", pour citer les textes, et formulent des propositions correspondant ou non à la demande des familles. En cas de désaccord avec les propositions des enseignants (1), la famille peut engager une procédure d'appel (appel sur dossier auprès d'une commission, ou appel sur examen). Quand il y a accord, les élèves sont affectés dans la filière correspondant à la proposition des conseils, dans la limite des places disponibles, ce qui peut poser problème pour l'accès à certaines spécialités de C.A.P. particulièrement recherchées. Le sort effectif de l'élève à la rentrée suivante -la rentrée 83 pour notre échantillon- correspond

(1) Rappelons que depuis 1979 les familles peuvent exiger le redoublement ; que depuis 1980 l'orientation en L.e.p. ne peut être imposée, de même que les orientations en CPPN-CPA depuis 1982.

normalement à l'affectation ; néanmoins, certains arbitrages de dernière heure se traduisent par des redoublements, ou encore certains élèves bifurquent vers l'enseignement privé.

Dans un premier temps, il sera intéressant de produire des résultats factuels sur les différentes étapes de ce processus : comment se déroule-t-il -tout est-il joué au stade des intentions par exemple ?-, quelle part revient aux procédures d'appel, quel écart introduisent les décisions "administratives" des commissions d'affectations par rapport aux propositions "pédagogiques" des conseils etc...

Dans un 2ème temps, nous analyserons plus particulièrement :

1) La demande des familles : quels sont les facteurs susceptibles de rendre compte de la diversité des demandes ; les familles ont-elles conscience, notamment, des critères d'orientation qui vont être appliquées, implicitement ou explicitement, par les conseils de classe (et, si oui, pondèrent-elles correctement ces différents critères ?), et pratiquent-elles une auto-sélection adaptée ? Ou bien les familles -ou certaines d'entre elles- adoptent-elles plutôt une stratégie maximaliste, quelles que soient les caractéristiques de leur enfant, et comment utilisent-elles la procédure pour parvenir à leurs fins ?

2) Les propositions des conseils de classe : comment se forment-elles, jusqu'à quel point sont-elles influencées par les demandes familiales, avec quel degré

de fermeté les critères purement scolaires sont-ils pris en compte, et comment se font les arbitrages quand il y a discordance avec les choix des familles ? Les critères utilisés, implicitement ou explicitement, par les conseils sont-ils "appliqués" de façon uniforme à tous les élèves d'une même classe, à tous les élèves d'un même collège, sont-ils variables d'un collège à l'autre, en un mot sont-ils *cohérents* ?

Ces critères sont-ils *légitimes*, c'est-à-dire permettent-ils d'orienter dans les différentes filières les élèves ayant des capacités requises ou plutôt nécessaires, de fait, pour y réussir ? La légitimité, qui pourra être appréhendée par un suivi de tous les élèves dans les filières de l'après 5ème, c'est en quelque sorte la "validité prédictive" de l'orientation et à ce titre c'est une dimension capitale de la recherche. Mais il est clair qu'elle ne vaut que par rapport à un fonctionnement daté, localisé, du système scolaire. Les facteurs associés à la réussite dans une filière fondent la légitimité de l'orientation dans cette filière, mais ces facteurs peuvent être jugés illégitimes par rapport cette fois à une vision normative de l'école.

3) La situation scolaire des élèves à la rentrée 1983 : dans ce qui traduit objectivement le "résultat" de l'orientation, quelle part, par rapport aux *clivages constatés entre les élèves*, revient à la prise en compte objective -sur la base des éléments dont disposent les conseils de classe- des résultats scolaires antérieurs, quelle part revient au processus d'orientation lui-même, qui a notamment suscité l'expression

d'une demande, et qui a "traité" cette demande de façon peut-être imparfaitement cohérente ?

I.2. Les élèves dans leur classe, dans leur collège : des variables contextuelles (1)

Analyser la variabilité du phénomène "orientation en fin de 5ème" c'est s'intéresser autant à la variation intra-collège, intra classe -pourquoi les élèves de ces "unités" ne sont pas orientés de façon identique- qu'à la variation inter-collèges, inter-classes, un des points de départ de l'enquête étant le constat d'une dispersion extrêmement forte des taux de passage 5ème-4ème dans les différents collèges de l'Académie. C'est tenter de faire la part de ce qui relève des caractéristiques individuelles des élèves d'une part, de ce qui traduit l'impact de variables caractérisant le milieu auquel ces individus appartiennent de l'autre ; il s'agira plus précisément de chercher en quoi les caractéristiques du milieu affectent les décisions des acteurs (élèves, familles, professeurs). Les travaux existants invitent à approfondir deux grandes catégories de questions :

-
- (1) Les sociologues qualifient de "contextuelles" les variables permettant de caractériser le milieu auquel l'individu appartient ; par exemple, la composition sociale d'un quartier, d'une classe etc. Ces variables sont construites sur des unités collectives.

I.2.1. Quel est l'impact de l'offre, en matière de scolarisation dans l'après 5ème, sur les orientations effectives ?

Tant au niveau de la 3ème qu'au niveau du baccalauréat, les enquêtes existantes témoignent d'un effet positif de l'offre sur les choix d'orientation des élèves. Il est clair que ces choix s'inscrivent dans un panel d'offre défini, c'est-à-dire un ensemble de filières différentes et hiérarchisées ; au niveau de l'après 5ème, la situation de la 4ème ne pose pas question -c'est, scolairement parlant, la "meilleure" orientation- ; par contre, la situation relative des différentes filières courtes (L.e.p., C.P.A., C.P.P.N.) sera à examiner attentivement car, en l'occurrence, la hiérarchisation peut être induite par l'offre elle-même, les capacités d'accueil entraînant, ou non, des difficultés objectives par l'accès à ces filières.

Positionnement des différentes filières les unes par rapport aux autres donc, mais aussi positionnement dans l'espace géographique. Les élèves et leurs familles pourront être amenés à "préférer" (et ce plus ou moins fréquemment selon leur niveau de ressources) une spécialité de L.e.p. moins "cotée" qu'une autre, mais existant localement, ou encore une scolarité en C.P.P.N. sur place plutôt que la préparation d'un C.A.P. ailleurs. Nous chercherons donc comment les élèves effectuent ces arbitrages, et sur quelles catégories d'élèves cet impact de l'offre s'avère le plus lourd ; on pourra notamment observer si, comme le laissent à prévoir

les travaux existants, la proximité de l'équipement scolaire joue un rôle d'autant plus important que le milieu familial est plus modeste.

Parler d'offre a également un sens au sein même du collège. Pour des raisons analogues à celles citées ci-dessus, d'une part : il existe en effet dans le collège même des possibilités de scolarisation autres que la 4ème (C.P.P.N., C.P.A.), ou non. La taille de l'établissement peut rendre ces possibilités plus ou moins rigides : dans un petit collège, comprenant 2 ou 3 classes à chaque niveau, le nombre d'élèves nécessaires et suffisants en 4ème ou en C.P.P.N. est plus contraignant que dans un collège comportant 8 ou 9 divisions où la répartition des élèves peut se faire de manière plus souple (fermer une C.P.P.N. pour ouvrir une 4ème, ou une 5ème si le nombre de redoublants est élevé par exemple), mais "l'offre du collège" c'est aussi une politique, politique qui peut traduire des contraintes "organisationnelles" -ne pas faire beaucoup redoubler, privilégier le palier d'orientation 5ème ou celui de 3ème selon qu'on a besoin ou non de garder les élèves -ce qui ramène au point évoqué ci-dessus, mais aussi ne pas s'y limiter ; pour ne prendre qu'un exemple : comment les collèges organisent-ils leurs divisions -forment-ils ou non des classes de niveau -? S'il s'avère que ce type de pratique affecte la réussite et/ou l'orientation des élèves -nous investiguerons cette question-, alors l'étude aussi précise que possible de ces politiques d'établissement est capitale pour une analyse complète de l'orientation.

I.2.2. L'élève et le "groupe des pairs"

L'élève fréquente un collège et appartient à une classe. Il est confronté à des camarades, -ceux que les sociologues appellent les "pairs"- dont les caractéristiques individuelles (milieu socio-culturel, niveau scolaire, par exemple) peuvent être plus ou moins proches des siennes. D'une manière générale, nous chercherons si les comportements individuels observés (réussite scolaire, orientation) semblent influencés par la structure du milieu auquel ces individus appartiennent. Des travaux anciens (enquête I.N.E.D., rapport Coleman (1)) établissent l'importance de la composition du groupe des pairs sur le niveau d'aspiration des élèves : plus la part, dans une classe ou un établissement, d'élèves appartenant à un milieu socio-culturel favorisé croît, plus s'élève le niveau d'aspiration, en matière d'éducation, de tous les élèves. Au niveau de la 5ème, la demande des enfants d'ouvriers sera-t-elle la même, par exemple, selon qu'ils sont scolarisés dans un collège ou une classe où les enfants d'ouvriers sont majoritaires ou au contraire fortement minoritaires ? Ou encore -question un peu différente- la demande des élèves faibles sera-t-elle la même (et sera-t-elle traitée de façon identique par les conseils de classe) selon qu'ils sont scolarisés dans un établissement où 85 % des élèves passent en 4ème ou dans tel autre où le taux de passage n'est que de 45 % ?

(1) cf. bibliographie références (7) et (5).

Observer l'élève dans sa classe, ce sera se donner les moyens d'investiger également d'autres questions, moins centrales par rapport à l'orientation en fin de 5ème, mais non dépourvues d'intérêt pour l'analyse du système éducatif. Ainsi, quelle est l'incidence de l'hétérogénéité des niveaux scolaires dans une classe sur la réussite des élèves, ou encore, la structure du corps enseignant d'une classe (par niveau de qualification notamment) a-t-elle un effet sur le niveau moyen des acquisitions des élèves de cette classe ?

Nous avons, en parcourant les travaux existant, identifié un certain nombre de facteurs ou de mécanismes partiels susceptibles d'avoir un impact sur l'orientation en fin de 5ème. Essayons de voir, avant de décrire comment ces questions se sont concrétisées sur le terrain, s'il est possible de les "cadrer" dans une perspective théorique unifiée.

I.3. Un modèle micro-sociologique des choix scolaires

Il a semblé que la théorie des choix scolaires de R. Boudon (1) pouvait intégrer de manière satisfaisante les questions que nous ententons poser aux faits. Le cadre d'interprétation proposé est décisionnel et non pas simplement factoriel ; qu'est-ce à dire ?

|

(1) cf. bibliographie, références (3) et (4).

De nombreux travaux se contentent de décrire les mécanismes de l'orientation avec un langage factoriel du type : les facteurs x, y, z ont une influence, chiffirable dans le meilleur des cas, sur l'orientation. Or ici notre ambition est bien d'interpréter les données (les flux, les corrélations) comme le résultat d'actions d'individus prenant des décisions dans un contexte institutionnel et social déterminé ; chaque individu va choisir -de fait ; ce terme ne préjuge pas d'une liberté des choix...- entre les différentes filières éducatives à partir de l'analyse plus ou moins explicite de ses probabilités individuelles de réussite (et donc des risques d'échec) dans chacune des filières possibles, d'une part, et par l'estimation des avantages (à court terme, mais également à plus long terme et notamment par rapport à une insertion professionnelle et sociale) qu'il affecte à chacune d'entre elles. Les positions sociales des décideurs (les élèves et leurs familles) vont fortement moduler l'appréciation des différents paramètres -risque, coût, avantages anticipés-, contribuant à définir de façon différentielle la désirabilité d'une orientation. On voit bien que, dans cette perspective, la classe sociale d'appartenance d'un individu n'est pas simplement un "facteur" lié statistiquement à telle modalité en matière de réussite scolaire ou d'orientation, elle est aussi "un point de référence à partir duquel l'agent s'efforce de mesurer les avantages, les désavantages et les risques qu'il prend en choisissant tel ou tel type d'orientation" (Boudon, 1979). Ainsi, par exemple, les avantages anticipés d'une filière seront différents selon que la position

sociale du décideur : a) l'amène à pondérer plus ou moins fortement les avantages du court terme par rapport à ceux du long terme, b) fera que l'accès à tel diplôme, le C.A.P. par exemple, sera pour lui (et par rapport à sa famille, à ses pairs) déjà une promotion sociale ou au contraire une forte "démotion". Ou encore, la prise en compte, par les individus, dans la formation de leur choix d'orientation, de facteurs comme l'âge en 5ème, la valeur scolaire en 5ème en tant qu'indicateurs de risque, risque d'échec et donc de réorientation ou de redoublement, sera plus ou moins prégnante selon les catégories sociales.

Nous sommes donc en droit d'attendre, au niveau de l'orientation en fin de 5ème, à observer une situation très discriminante sociologiquement. Parce que les élèves arrivent à l'heure de ce "bilan" avec des valeurs scolaires fort différenciées, après 7 ans de scolarité, d'une part, et parce que même à niveau de réussite donné, donc à niveau de risque comparable, les décideurs feront une estimation différente des mêmes paramètres, en fonction de leur position sociale. Ces inégalités sociales devraient se manifester avec le plus d'ampleur sur les demandes des élèves moyens, les probabilités de réussite des élèves très bonnes ou très faibles laissant peu de place aux arbitrages. De même, c'est au niveau de ces élèves moyens que les différences de pratiques entre les collèges, ou encore les contraintes d'offre devraient avoir l'impact le plus marqué.

I.4. L'organisation pratique de l'enquête

Examinons à présent le déroulement de l'enquête, à savoir :

- la manière dont l'échantillon a été construit,
- les données collectées, et les variables qui ont pu ainsi être construites,
- les différents types d'exploitation qui ont été menés.

I.4.1. La construction de l'échantillon

Pour répondre aux questions diverses et nombreuses répertoriées plus haut, il était nécessaire :

- de rassembler des données individuelles, en l'occurrence sur des élèves de 5ème ;
- de construire un échantillon de collèges, toutes les classes d'un même collège faisant l'objet de l'observation, et bien sûr tous les élèves de la classe,
- de disposer d'une base numérique assez large pour pouvoir faire porter l'analyse sur des sous-populations spécifiques assez nombreuses (élèves de telle catégorie sociale, élèves orientés dans telle filière précise, etc...),
- de pouvoir suivre ces élèves, non seulement pendant l'année de 5ème, mais également au-delà, l'étude de la légitimité des critères retenus pour l'orientation en fin de 5ème constituant un aspect essentiel de la recherche.

Par contre, l'objectif central étant l'analyse du fonctionnement de l'orientation et non la production d'un descriptif fidèle de l'orientation dans l'Académie de Dijon -pour ce faire, des études de flux comme celles produits par les services académiques d'information et d'orientation sont suffisantes-, il n'était pas nécessaire de construire un échantillon représentatif de la population scolarisée en 5ème. Le principe d'un échantillon de collèges ayant été posé, l'accent a été mis sur le choix "raisonné" de ces collèges, les critères présidant à leur choix devant être à la fois (déjà) connus et pertinents par rapport à l'objet de la recherche, avec en outre le souci de traduire dans l'échantillon la variété des situations observées dans l'Académie. Quatre critères principaux ont été retenus pour le choix des collèges : a) la taille de l'établissement -avec le souci de surreprésenter les petits collèges pour pouvoir analyser de façon spécifique leur fonctionnement sur une base numérique suffisante- ; b) les possibilités d'orientation autres que la 4ème dans le collège ou dans l'environnement proche- tous les cas de figure, depuis l'absence complète d'"offre" locale, à part la 4ème, jusqu'à l'existence d'un panel d'offre complet devant être représentés- ; c) le taux de passage 5ème-4ème de l'établissement, observé les années antérieures, l'objectif étant d'inclure dans l'échantillon des collèges ayant des pratiques aussi différenciées que possible ; d) enfin, la localisation géographique de l'établissement (taille de la commune, avec en outre le souci d'un équilibre entre les 4 départements de l'Académie).

Dix-sept collèges ont ainsi été choisis, représentant environ 2 350 élèves, soit 1 élève de l'Académie sur 10.

I.4.2. Données collectées, variables construites

Pour chacun des élèves des 17 collèges, ont été collectées :

- les données socio-démographiques élémentaires le concernant (sexe, âge, nationalité, fratrie, catégorie socio-professionnelle des parents),
- des éléments sur toute sa scolarité maternelle et primaire, et plus particulièrement sur le niveau scolaire en fin de CM2,
- l'entrée en 6ème (sur dérogation ou non, 1ère langue choisie...) et le déroulement de la scolarité en 6ème et 5ème,
- de manière précise, les étapes du processus d'orientation depuis les intentions jusqu'au sort réel à la rentrée 1983.

Ces données sont intéressantes en elles-mêmes ; elles permettent en outre de construire des variables :

- individuelles : par exemple construire une variable "fermeté de la demande" en examinant simultanément les choix (le 1er et le 2ème) formulés par les familles : "4ème et 1er voeu, pas de 2ème voeu" étant considéré comme une demande pour la 4ème plus ferme que celle prévoyant en 2ème voeu le redoublement ou une filière professionnelle.

-collectives : ainsi on construira pour chaque classe des indices de niveau comme le pourcentage d'élèves à l'heure, la note moyenne obtenue au bilan de fin de CM2, ou encore aux épreuves communes passées en 5ème.

Toutes ces données ont permis la constitution d'un fichier individuel qui sera "enrichi" au fur et à mesure par les éléments tirés du suivi des élèves de l'échantillon.

Par ailleurs, ont été également constitués :

-un fichier "établissement" ; pour chaque collège de l'échantillon, des renseignements variés ont été collectés : structure de l'établissement, profil du corps enseignant, contraintes particulières.

-un fichier "classe" : pour chaque classe (elles sont 102), la structure précise du corps enseignant de la classe a été observée.

-un fichier "d'offre" rassemblant toutes les possibilités de scolarisation dans l'après 5ème, repérées par leur code postal.

-un fichier des codes postaux, enfin : codes postaux des élèves et des établissements scolaires, pour établir des matrices de distances entre domicile des élèves et lieux de scolarisation éventuelle.

I.4.3. Les différents types d'exploitation

Différentes approches complémentaires ont été menées, ne citons que deux exemples :

a) **Tableaux croisés et modèles** : l'établissement de tableaux croisés est utile à des fins descriptives ; ils donnent une vision claire de ce que produit objectivement l'orientation. Cela dit, dans un domaine où les interactions entre variables sont multiples -c'est le cas pour tout ce qui touche à l'étude différentielle de la réussite et de l'orientation des élèves- ils sont d'interprétation délicate. Deux variables (nationalité et réussite scolaire par exemple) peuvent apparaître comme fortement corrélées au niveau d'un tableau croisé alors qu'elles ne sont liées que par l'intermédiaire d'un troisième (la profession du père) ; réciproquement, l'absence de relation entre deux variables peut occulter des relations réelles (deux relations jouant en sens inverse par exemple). D'où l'intérêt d'"une démarche, fondée sur un raisonnement de type marginaliste, opérant une séparation statistique des effets des différentes variables indépendantes (explicatives) sur la variable à expliquer (dépendante), toutes choses égales par ailleurs. Dans le cas où il s'agit d'estimer une possibilité (ici, en l'occurrence, la probabilité d'être orienté dans telle ou telle filière, ou de formuler tel ou tel choix), la forme générale du modèle linéaire ne peut être utilisée et il faut que le modèle retenu revête une forme logistique.

Soulignons que la clause "toutes choses égales par ailleurs", pierre d'angle de ce type d'analyse, ne vaut que... par l'ensemble des variables observées ; certaines variables déterminantes peuvent être explicitement absentes de l'analyse ou omises, et par conséquent, certaines variables peuvent apparaître comme ayant un impact fort au niveau des modèles construits,

alors qu'elles tirent leur pouvoir explicatif de leur liaison avec les variables omises.

b) Analyse globale et analyse sur des sous-ensembles spécifiés : il est apparu intéressant de mener le même type d'analyse, de construire les mêmes modèles, sur l'ensemble de la population et sur certaines sous-populations : ainsi, on cherchera si le modèle permettait de prévoir le mieux possible l'orientation des élèves est valable aussi bien sur les sous-populations des "bons élèves", des moyens et des moins bons, ou encore sur le sous-ensemble des petits collèges que des "gros", etc...

Passons à présent à l'examen des premiers résultats.

II. LE DEROULEMENT DU PROCESSUS D'ORIENTATION ET SES EFFETS

Dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire le processus d'orientation, pour examiner dans un second temps ce qu'a "produit" objectivement ce processus, à savoir la partition effectuée entre les élèves, telle qu'on peut l'observer à la rentrée 1983.

II.1. Description numérique du processus d'orientation

Cette description répond au souci de "cadrer" les processus analysés, en examinant de manière globale les relations entre demande des élèves et réponses de l'institution, depuis le stade des intentions jusqu'au sort réel à la rentrée 1983. Le tableau ci-dessous établi sur l'ensemble de l'échantillon, permet des dénombrements à chaque stade du processus.

Tableau 1.

	4è coll.	4è prép L.e.p.	CPPN	CPA	Enst. agric.	Redoubl.	Autres & sans réponse	TOTAL
Inten- tions	1 914	297	20	64	7	33	17	2 353
Voeu 1	1 767	378	21	55	21	105	4	2 353
Proposi- tion 1	1 461	400	43	60	15	368	5	2 353
Affec- tation	1 515	302	64	58	20	379	14	2 352
Sort réel rentrée 1983	1 513	302	70	55	23	373	15	2 352

Les modifications numériques observées, d'un "étage" à l'autre du processus, si elles témoignent du caractère "processuel" de l'orientation -il se passe des "choses" importantes entre le moment des intentions et le sort

final des élèves-, sont difficilement interprétables au vu de ce seul tableau, dans la mesure où l'on ignore tout des glissements interpersonnels qui leur sont sous-jacents. Ainsi les 401 (1914-1513) élèves qui souhaitaient au départ une orientation en 4ème et n'y seront pas à la rentrée 1983, se retrouvent-ils plutôt en L.e.p., en C.P.P.N., en 5ème, ou encore d'où viennent les élèves qui seront scolarisés à la rentrée en C.P.P.N., beaucoup plus nombreux que ceux qui s'étaient vu proposer cette orientation, en première place, par les conseils de classe ?

Néanmoins, ce tableau met en évidence certaines caractéristiques du processus d'orientation ; sa lecture est plus aisée si l'on exprime -ce que fait le tableau ci-dessous- les chiffres des intentions, vœux, propositions et affectations en pourcentage par rapport au sort réel.

Tableau 2.

	4è col.	4è prép L.e.p.	CPPN	CPA	Enst Agric.	Redoub.	Autres & sans réponse	TOTAL
Intentions	126	98	29	86	30*	9	106*	45
Vœu 1	117	125	30	100	91*	28	25*	32
Proposit.1	97	132	61	109	65*	99	31*	18
Affectation	100	100	91	105	87*	102	87*	5
Sort réel R 83	100	100	100	100	100	100	100	0

* Effectifs faibles.

Les intentions, censées exprimer les demandes spontanées des familles, sont "excédentaires" par rapport à ce qui sera l'orientation effective, pour la 4ème de collège ; elles sont très proches de la réalité pour la 4ème préparatoire de L.e.p. et le C.P.A., nettement en-dessous pour la C.P.P.N. et le redoublement, les autres orientations représentant des chiffres très

faibles. Entre les intentions et les choix définitifs des familles, ont pris place des "conseils" traduisant l'avis des enseignants sur le caractère possible ou non (et/ou sous quelles conditions de travail et de résultats) des intentions des familles. Il y a, dès ce stade, accord (avec ou sans clause du type "si progresse") pour 70 % des élèves. Ce pourcentage est maximum chez les élèves envisageant un L.e.p. (92 %), il est élevé chez ceux envisageant une C.P.A. (75 %), un peu plus faible pour ce qui est de la 4ème de collège (67 % d'accord, avec ou sans conditions), nettement plus faible pour les élèves (peu nombreux) envisageant une C.P.P.N., ce qui traduit, semble-t-il, l'extrême faiblesse scolaire de cette sous-population très particulière, pour laquelle même une orientation de ce type semble problématique aux yeux des enseignants. Ceci pose d'ailleurs une question, puisque ces élèves sont en toute hypothèse encore soumis à l'obligation scolaire ; si les conseils de classe sont réservés par rapport à une orientation en C.P.P.N., cela veut-il dire qu'on ne voit aucune filière adaptée pour ces élèves ?

Il y a aussi, dans les réponses des conseils de classe aux intentions des élèves, quelques conseils visant à élever le niveau d'aspiration, mais ces conseils de type "peut mieux" ne sont pas très fréquents (ils représentent 3 % des conseils) ; ils s'adressent en premier lieu aux élèves ayant exprimé l'intention de redoubler (on leur propose alors une 4ème), en second lieu seulement aux élèves envisageant une C.P.P.N. ou l'enseignement agricole (on leur propose alors une orientation en L.e.p.).

Que se passe-t-il quand les conseils traduisent un désaccord entre les enseignants et les familles ? Dans 3 cas sur 4, celles-ci maintiennent leurs vœux (le vœu définitif sera analogue à l'intention) ; cette proportion est maximum pour les filières les moins exigeantes scolairement (C.P.P.N., C.P.A., en "deça" desquelles aucun repli n'est possible), ou encore pour les intentions redoublement, qui manifestent un refus de toute orientation vers le technique court. Parmi les familles souhaitant une 4ème de collège et par rapport auxquelles le conseil de classe manifeste un désaccord, 1 sur 4 change d'avis, et demande un redoublement ou une orientation en L.e.p. Notons que le fait de suivre les conseils des enseignants en cas de désaccord est plus fréquent chez les familles ouvrières (30 % changent d'avis suite aux conseils, exprimant un désaccord, des enseignants) que chez les familles dont le père est cadre supérieur (14 % changent d'avis dans une situation de ce type), ce qui témoigne de la "docilité" plus prononcée des premières par rapport aux verdicts scolaires, maintes fois soulignée par les sociologues de l'éducation.

Revenons au tableau descriptif des étapes du processus, qui permet aussi d'observer la convergence entre intentions et sort réel. Pour les raisons invoquées ci-dessus -le fait que les familles, en cas de désaccord, se rallient assez peu souvent aux avis des conseils de classe- cette convergence met un certain temps à se réaliser : les choix définitifs des familles sont encore assez éloignés de la situation finale, surtout en ce qui concerne la C.P.P.N. et le redoublement.

C'est donc surtout en ce qui concerne ces deux orientations que les propositions définitives des conseils vont diverger : ils vont proposer 2 fois plus d'orientations en C.P.P.N., 3 fois plus de redoublements, ces propositions achevant de réduire les demandes pour la 4ème.

Les propositions des conseils valant décision d'orientation, en cas d'accord avec les familles, ... dans la limite des places disponibles, l'affectation -à savoir le processus administratif d'attribution d'une place à un élève- ne va entraîner de modification que pour les filières où les capacités d'accueil sont insuffisantes, à savoir essentiellement les L.e.p. On remarque que les conseils de classe font une appréciation imparfaite de l'offre de place en L.e.p. et/ou des difficultés d'accès dans certaines spécialités, puisque les propositions d'orientation en L.e.p. sont nettement excédentaires par rapport à l'effectif d'élèves qui y accèdera effectivement. Mais c'est aussi pour les conseils une façon d'accepter que des élèves "tentent leur chance" au niveau de l'accès au L.e.p., tout en proposant en second rang une orientation en C.P.P.N. Au stade de l'affectation, un nombre non négligeable d'élèves se retrouvera ainsi en C.P.P.N.

Entre les propositions définitives des conseils de classe et l'affectation, prennent également place les procédures d'appel. Elles ne concernent qu'une petite minorité d'élèves, puisque 4,4 % seulement d'entre eux utilisent cette possibilité. Contrairement

à ce qu'on aurait pu penser, l'origine sociale des élèves faisant appel n'est pas très typée ; tout au plus note-t-on une légère sur-représentation des enfants de cadres supérieurs (+ 2,1 %) et de cadres moyens (+ 2 %). Sur la centaine d'élèves concernés, 63 ont recours à la commission -qui donnera satisfaction à 22 d'entre eux-, 39 à l'examen -qu'un seul élève réussira-.

Notons que le recours à l'appel est plus ou moins fréquent selon les établissements (de 10 à 0 %), et que les modalités de l'appel (commission ou examen) sont également fort variables d'un collège à l'autre.

Enfin, entre l'affectation et le sort réel à la rentrée ne devraient prendre place... aucune modification, c'est globalement le cas (1). Les difficultés à trouver un patron pour un pré-apprentissage expliquent sans doute la disparition de quelques élèves affectés en C.P.A. et l'accueil de quelques élèves supplémentaires en C.P.P.N.

Si ce premier tableau apporte incontestablement des éléments de cadrage du processus d'orientation, approfondissons à présent un peu plus les choses en examinant ce que "devient" un voeu donné, c'est-à-dire quelle proposition fait suite à tel ou tel voeu. Le tableau ci-dessous croise premier voeu des familles et première proposition des conseils.

(1) Les transferts d'élèves entre l'enseignement public et l'enseignement privé n'affectent pas, on le voit, nettement les orientations effectives. L'enseignement privé doit théoriquement suivre les avis d'orientation du public. Il semble que cela soit effectivement le cas.

Tableau 3.

Matrice des voeux des familles
et propositions des C.C.

Proposition 1 Voeu 1	4è col.	4è Prép L.e.p.	C.P.P.N	C.P.A	Enst. agricol.	Redoub.	(%) TOTAL (N)
4ème coll.	82,0 99,2	2,5 11,0	0,5 20,9	0,4 11,7	0 6,7*	14,2 68,2	100 (1 767)
4ème préparat. L.e.p.	1,9 0,5	92,3 87,2	1,9 16,3	1,3 8,3	0 0	2,6 2,7	100 (378)
C.P.P.N.	0 0	0 0	90,5* 44,2	9,5* 3,3	0 0	0 0	100 (21)
C.P.A.	1,8 0	3,6 0,5	10,9 13,9	81,8 75,0	0 0	1,8 0,3	100 (55)
Enseignement agricole	4,8* 0	9,5* 0,5	0 0	0 0	66,7* 93,3*	19,5 1,1	100 (21)
Redoublement	2,8 0,2	0 0	1,9 4,6	0 0	0 0	95,2 27,2	100 (105)
TOTAL (N)	100 (1 461)	100 (400)	100 (43)	100 (60)	100 (15)	100 (368)	100 2352

* Effectifs faibles.

Ensemble de l'échantillon

Si l'on regarde la diagonale de la matrice, c'est-à-dire les cas dans lesquels il y a correspondance entre voeu des familles et proposition des conseils de classe, on constate qu'une forte majorité d'élèves obtient la filière qu'ils avaient demandée ; le taux de satisfaction est de 84,2 % pour l'ensemble des orientations ; ce taux est plus fort pour les choix L.e.p., redoublement et C.P.P.N., il est plus faible pour l'enseignement agricole, la C.P.A. et la 4ème (pour laquelle il y a néanmoins 82 % de "satisfaits").

Une lecture en ligne -sur 100 voeux 4ème, que proposent les conseils ?- permet d'observer qu'un voeu 4ème refusé

se voit proposer dans 8 cas sur 10 un redoublement, alors que l'éventail des propositions est plus ouvert quand on refuse, ce qui est plus rare, une demande d'entrée en L.e.p. ; dans ce cas, les propositions portent en premier lieu sur le redoublement, puis, également sur la C.P.P.N. ou la 4ème. Une lecture en ligne fournit donc des éléments pour une hiérarchisation des différentes filières, dans l'esprit des conseils de classe. Ainsi, les élèves à qui l'on refuse la 4ème, qu'ils avaient demandée, se voient essentiellement proposer le redoublement -rappelons que d'après les textes, on ne peut "imposer" aux familles une orientation en C.P.P.N. ou en L.e.p.-, alors qu'à l'autre bout de l'échelle de prestige des orientations, un élève qui demande une C.P.P.N. ne se voit proposer, comme orientation alternative, que la C.P.A., mais ni le L.e.p., ni le redoublement, ni, a fortiori, la 4ème. La "place de la C.P.A. est sans doute à situer entre le L.e.p. et la C.P.P.N. : les élèves demandant cette orientation peuvent se voir proposer certes la C.P.P.N. mais aussi le L.e.p. et aussi (aussi peu) souvent que ceux demandant le L.e.p. la 4ème de collège et le redoublement. Des données sur les profils scolaires des élèves orientés effectivement dans les différentes filières permettront d'affirmer cette hiérarchie scolaire des orientations.

Une lecture en colonne permet de répondre à la question : sur 100 propositions des conseils, pour une filière donnée, combien répondent à une demande des familles ? On voit que deux orientations sont fortement "à l'initiative" des conseils de classe, c'est-à-dire font très

rarement l'objet d'une demande des familles, à savoir le redoublement - parmi les élèves auxquels on le propose, 27,2 % l'avaient demandé, presque tous les autres demandant la 4ème- et la C.P.P.N. -44,2 % l'avaient demandé, les autres se répartissant sur 3 vœux : la 4ème, le L.e.p., la C.P.A.

Il n'est pas inutile d'examiner, pour finir, un dernier tableau croisant proposition des conseils et sort réel à la rentrée 83, sachant qu'entre ces deux moments du processus ont pris place, nous l'avons vu plus haut, des procédures d'appel et d'affectation.

Tableau 4.

Matrice des propositions des conseils et du sort réel

								(%)
p.1	4è col.	4èPrép. L.e.p.	C.P.P.N	C.P.A	Enst agricol	Redoubl.	TOTAL (N)	
4ème coll.	98,8 95,4	0,4 2,0	0 1,4	0,2 5,4	0 0	0,4 1,6	100 (1 461)	
4ème prépa. L.e.p.	8,5 2,2	70,0 92,7	7,2 41,4	3,5 25,4	1,0 17,4*	8,5 9,1	100 (400)	
C.P.P.N.	9,5 0,3	11,9 1,6	64,3 38,6	7,1 5,4	7,1 13,0*	0 0,8	100 (43)	
C.P.A.	11,7 0,5	10,0 2,0	15,0 12,8	53,3 58,2	6,7 17,4*	3,3 1,1	100 (60)	
Enseignement agricole	0 0	0 0	0 0	6,7* 1,8	86,7* 56,5*	6,7* 0,3	100 (15)	
TOTAL (N)	100 (1 513)	100 (302)	100 (70)	100 (55)	100 (23)	100 (373)	100 (2 352)	

* Effectifs faibles

Ensemble de l'échantillon.

Ce tableau traduit le fait qu'effectivement la très grande majorité des élèves (90 %) est, à la rentrée

83, dans une situation correspondant à la proposition des conseils. Cette correspondance est quasi-parfaite pour la 4ème de collège ; elle est notablement plus faible pour la 4ème préparatoire de L.e.p., la C.P.P.N. et la C.P.A. Une lecture en colonne donne des indices de ce qu'on pourrait appeler la "maîtrise de l'orientation" à savoir, sur 100 élèves présents en fin de processus, dans une filière donnée, combien le sont sur première proposition des conseils. On retrouve le caractère "peu maîtrisé" de l'orientation en C.P.P.N. : orientation non désirée par les familles, mais aussi peu proposée en premier rang, à tel point que sur 100 élèves présents en C.P.P.N. à la rentrée 83, 38,6 % seulement le sont "sur proposition" des enseignants (et alors que 41,4 % d'entre eux étaient jugés capables d'accéder à une 4ème préparatoire de L.e.p.).

II.2. Le "sort réel" à la rentrée 83

II.2.1. Où sont-ils... et comment l'étudier ?

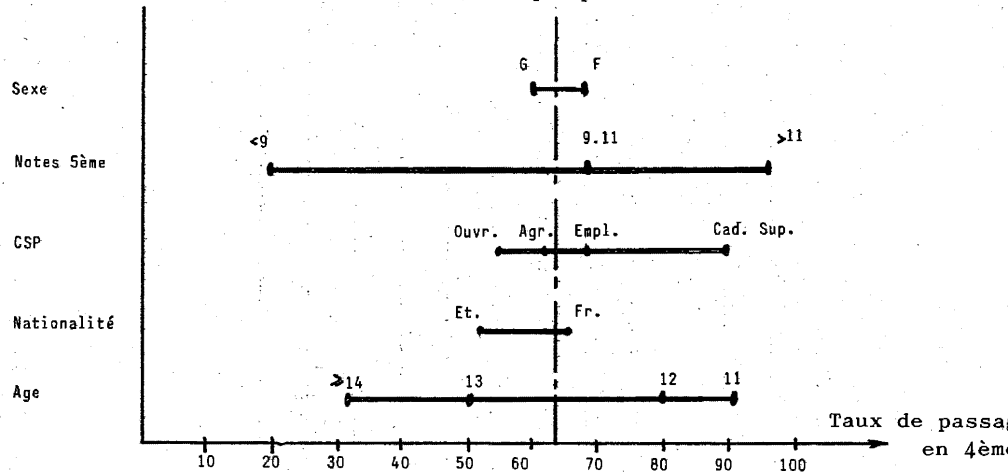
A la rentrée scolaire suivant l'année de 5ème, la situation des élèves de l'échantillon est la suivante :

Tableau 5.

				(%)
4ème de de collège	4ème prép L.e.p.	C.P.P.N.- C.P.A.	Redou- blement	Autres 0
64,3	12,8	5,3	15,8	1,6

L'objectif de l'enquête n'étant pas de produire une description du phénomène orientation -la construction de l'échantillon rendrait d'ailleurs cette prétention illégitime (1)-, ces chiffres nous intéresseront moins en eux-mêmes que par leurs variations, qui s'avèreront très importantes, selon différentes sous-populations. C'est ce que livrent le tableau et le graphique suivants, en fonction des variables sexe, moyenne des notes obtenues en 5ème (en Français, Mathématiques et première langue vivante) et profession du père (sur quelques modalités).

Graphique 1



Les clivages introduits par ces variables sont très nets ; ils demandent néanmoins à être interprétés. Un exemple : non seulement les filles passent plus en 4ème

(1) Néanmoins les chiffres obtenus sur l'échantillon ne sont pas très éloignés des chiffres académiques puisqu'on observait pour la même année un taux de passage en 4ème de 61,5.

Tableau 6.

(%)

		4ème de collège	Redou- blement	4ème + redoubl.	4è prép. L.e.p.	C.P.P.N C.P.A.	Autres 0	TOTAL
Sexe	Garçons	61,2	15,1	76,3	15,5	6,2	1,9	100
	Filles	68,3	16,2	84,5	10,3	3,7	1,4	100
Moyen. en 5è	11 et plus	96,9	0,8	97,7	1,8	0,3	0,1	100
	9 - 11	68,4	14,0	82,4	12,6	3,5	1,5	100
	moins de 9	19,5	36,5	56,0	27,8	12,2	4,0	100
Prof. du père	Agriculteur	61,6	17,2	78,8	9,9	4,0	7,3	100
	Prof. lib. & Cadres sup.	89,3	7n6	96,9	1,3	1,3	0,4	100
	Employés	68,2	14,3	82,5	11,7	5,4	0,3	100
	Ouvriers	54,6	18,0	72,6	18,7	6,9	1,7	100
Natio- nalité	Elèves étrangers	51,7	20,0	71,7	18,6	9,0	0,7	100
Ensemble échantillon		64,3	15,8	79,1	12,8	5,3	1,6	100 (n=2352)

-l'écart en pourcentage, par rapport aux garçons, est de 7 points-, mais elles quittent moins souvent la filière générale du collège : 14 % d'entre elles sont, à la rentrée 83, scolarisées en L.e.p. ou en C.P.P.N.-C.P.A., presque 22 % des garçons sont dans ce cas. Faut-il voir là un effet d'offre -l'éventail des spécialités accessibles de fait en L.e.p. est plus restreint, les possibilités d'entrer en apprentissage, d'où l'orientation en C.P.A., plus minces- et/ou un effet d'une distribution particulière des filles eu égard à d'autres variables fortement corrélées à l'orientation ? Les notes par exemple. Celles-ci ont un impact massif sur les orientations effectives : l'accès à la 4ème est bien la suite logique de la classe de 5ème... pour les élèves "bons" scolairement, et devient exceptionnel (moins d'un élève sur cinq) pour les élèves faibles, la situation des élèves moyens étant beaucoup plus hétérogène. Il est clair que s'il s'avère, ce que les chiffres confirment, que les filles obtiennent des notes meilleures que les garçons -48,4 % des filles ont une moyenne égale à 11 ou plus, c'est le cas pour 37,3 % des garçons-, une part de cet "effet sexe" est en réalité un "effet notes". Une part, mais quelle part ? Y a-t-il, reste-t-il, un effet "net" du sexe à notes égales ? Les tableaux croisés simples ne permettent pas de répondre à ces questions. Et ces questions, elles se posent pour toute lecture de distributions bivariées ; lisons les chiffres du sort réel en fonction de la profession du père : là encore, des clivages très forts apparaissent puisque, pour ne prendre qu'un exemple, plus d'un enfant d'ouvrier sur 4 quitte la filière générale du collège, le chiffre correspondant pour les fils (filles) de cadres supérieurs

n'étant que 3 %. Ces écarts bruts existent bel et bien, mais leur interprétation n'est pas immédiate ; on peut certes dire que l'orientation est liée à la catégorie sociale d'origine, mais cette affirmation est purement descriptive, cette relation orientation-profession du père étant susceptible d'en cacher une autre. S'il n'y a pas de raison de penser que la profession du père soit liée à la variable sexe (ce qui se vérifie fort simplement), les chiffres témoignent par contre d'une liaison forte entre les notes obtenues par l'élève et la profession du père : 37,6 % des enfants d'ouvriers ont moins de 9 de moyenne en 5ème, 16,4 % des enfants de cadres supérieurs sont dans ce cas. Une part donc de "l'effet profession du père" est en réalité un "effet notes", mais, là encore, nous ignorons, au vu des tableaux, l'importance de cette part.

Si donc des tableaux descriptifs sont utiles -l'orientation produit effectivement ces distributions d'élèves, effectivement accèdent à la 4ème plus de filles, plus d'enfants de cadres supérieurs etc...-, leurs limites sont évidentes. Du fait notamment des interactions entre variables, les tableaux peuvent faire apparaître une liaison là où il n'y en a pas, deux variables n'apparaissant en relation que du fait de leur liaison avec une tierce variable. Si l'on cherche à analyser, voire à expliquer, l'orientation, il est nécessaire *démêler l'action de ces différentes variables et d'essayer d'évaluer leur impact toutes les autres étant constantes*, toutes choses, parmi les "choses" introduites dans l'analyse bien sûr, égales par ailleurs.

Mais le souci d'une analyse centrée sur l'orientation amène également à considérer, au moment de l'observation, comme des données, des variables comme l'âge scolaire ou les notes, sans s'intéresser à leur genèse.

Or il est clair qu'à la différence de variables "permanentes" comme le sexe, la nationalité, l'origine socio-culturelle, des variables comme l'âge ou les notes sont le produit de ce qui s'est passé "avant", elles résultent d'un fonctionnement antérieur du système. Quand donc, dans la suite de l'analyse, nous chercherons par exemple d'éventuels effets d'origine sociale, sur l'orientation, à notes données, il conviendra de les resituer dans une perspective plus globale avant d'en tirer des conclusions sur les inégalités sociales devant l'école. Si par exemple l'orientation s'avère "neutre" socialement -si le "bilan"-pronostic qu'elle traduit se fait sur une base méritocratique, en fonction de la seule valeur scolaire- ce fait, intéressant en lui-même, ne doit pas faire oublier que les notes ou l'âge résultent d'un processus auquel l'origine sociale a largement participé (le redoublement de cours préparatoire, pour ne prendre qu'un exemple, est fortement corrélé avec l'origine sociale).

Analyser l'orientation, ce sera donc rompre avec une appréhension générale d'un phénomène multidimensionnel, pour prendre le parti de *démêler* ce qui dans la réalité joue toujours de concert et *d'isoler un moment d'un processus* beaucoup plus global.

Pour ce faire, des modèles multivariés prenant en compte simultanément un ensemble de variables et mesurant l'impact "net" de chacune de ces variables ont été estimés, qui permettront de chiffrer, outre l'impact quantitatif de chaque variable sur le phénomène étudié, la confiance

statistique que l'on peut avoir dans le rôle effectif de chacune de ces variables. Malgré leur caractère relativement sophistiqué, les modèles ne peuvent donner des résultats plus précis et de meilleure qualité que... les données qui leur sont sous-jacentes. Ainsi le fait que certaines variables introduites simultanément dans le modèle sont bien mesurées (l'âge, le sexe...), d'autres moins bien (la profession du père, les notes...), tend à majorer l'impact des premières aux dépens des secondes. L'estimation de l'impact d'une variable est donc plus ou moins fiable, et ce malgré le caractère rigoureux de la méthode, selon la précision avec laquelle la variable en question a pu être mesurée.

La présentation d'un premier modèle, très simple, permettra d'en décrire le "mode d'emploi". Il s'agit d'un modèle expliquant l'accès à la 4ème -la probabilité d'être, ou non, en 4ème à la rentrée 83- en fonction de 3 variables : le sexe, l'âge en 5ème, la moyenne en 5ème (calculée à partir des notes de Français, Mathématiques et première langue).

Tableau 7.

		SR ₄ = (SR ₄ = 0,64)	
variable muette	variable active	coefficient b	X ²
masculin	féminin	-0,248	3,7**
âge en 5ème		-0,538	38,3***
moyenne en 5ème		0,949	489,9***
(% de variance expliquée		69,8	

(i) La dernière ligne du tableau consigne le pouvoir explicatif dui modèle, c'est-à-dire la part de la variance de la variable expliquée, ici "SR₄" soit la probabilité d'accéder à la 4ème, par les variables explicatives introduites dans l'analyse. Cette part varie de 0 à 100 %.

(ii) La significativité des variables se lit dans la seconde colonne (X^2). L'absence d'étoile signifie que la variable considérée exerce une influence sur la variable expliquée.

L'absence d'étoile signifie que la variable considérée est non significative, c'est-à-dire qu'il y a peu de chances qu'elle exerce un rôle dans l'explication du phénomène étudié. Au contraire, la présence d'1, 2 ou 3 étoiles signifie qu'il est probable (et plus les étoiles sont nombreuses, plus cela est probable) que la variable considérée exerce une influence sur la variable expliquée.

(iii) Le coefficient b : si la seconde colonne indique que la variable exerce un impact significatif, la première "chiffre" cet impact. Mais l'interprétation des coefficients b est différente selon que l'on a à faire à des variables continues ou à des variables discrètes. Dans le 1er cas (l'âge ou la moyenne en 5ème), le coefficient exprime l'effet, positif ou négatif, associé à la variation d'une unité de la variable correspondante. Dans le modèle ci-dessus, on peut comparer l'effet (en l'occurrence négatif) d'une année d'âge supplémentaire et celui, positif, d'un point de moyenne de plus : un point de moyenne supplémentaire équivaut à presque 2 années d'âge.

Dans le cas de variables discrètes (ici le sexe, dans d'autres modèles ce sera la profession du père), le coefficient de chacune des modalités de la variable mesure l'écart, toutes choses égales par ailleurs, entre une de ces modalités, dite variable active, et une modalité, dite variable muette, prise comme référence. Dans le modèle ci-dessus, le coefficient attaché à la variable sexe traduit l'impact quantitatif du seul fait d'être une fille, plutôt qu'un garçon, sur la probabilité d'accéder à la 4ème.

Les coefficients serviront à calculer les effets marginaux des variables explicatives sur la probabilité étudiée, ces effets marginaux étant estimés au point moyen dans l'échantillon (1). Ainsi, par rapport à une probabilité moyenne d'accéder à la 4ème de 0,64, le seul fait d'être une fille, à notes et âges donnés, fait baisser de 5,7 % cette probabilité. Il s'agit là d'un effet net. Contrairement à ce que pouvaient laisser à penser les écarts bruts entre garçons et filles, estimés par les tableaux croisés -61,2 % des garçons passent en 4ème, 68,3 % des filles-, non seulement les filles ne sont pas plus "avantagées" pour le passage en 4ème, mais elles subiraient plutôt un léger handicap. Si elles passent effectivement plus, c'est simplement parce qu'elles ont de meilleures notes et qu'elles sont plus jeunes, âge en 5ème et notes étant des déterminants très forts de l'accès à la 4ème. Le modèle présenté ci-dessus permet en effet de calculer qu'une année d'âge supplémentaire en 5ème fait baisser de 12,3 % la probabilité d'accéder à la 4ème, à notes données, et qu'un point supplémentaire de moyenne accroît cette probabilité de 21,7 %.

Dans la suite de cette description analytique du "sort réel" à la rentrée 83, nous confrontons donc systématiquement les "écarts bruts" donnés par les tableaux, qui permettent de déceler un certain nombre de clivages, et les "écarts nets" calculables à partir des modèles, qui permettent d'isoler l'impact des variables en cause. Sans revenir

(1) La valeur moyenne de SR est de 0,64 ; soit p cette valeur. L'effet marginal d'une variable sera calculé en multipliant le coefficient b attaché à cette variable par $p \cdot (1-p)$.

sur la variable sexe, nous examinerons successivement l'impact de l'âge en 5ème, du redoublement de la 5ème, de la nationalité, des différentes notes et de leur progression dans l'année, de la profession du père.

II.2.2. Age en 5ème, redoublement de la 5ème et "sort réel" à la rentrée 83

A un niveau global, l'âge en 5ème et le fait d'être, ou non, redoublant ont un impact très net sur l'orientation effective.

Tableau 8.

							(%)		
		4ème Coll.	4ème L.e.p	CPPN CPA	Red. ment	Aut. 0	(N)	% redou- blants*	% red. réel(i)
Age en 5ème	1 an avance	90,2	0	0	8,8	0	100 (51)	0	0
	Age normal	80,4	0,3	0,2	10,3	8,8	100 (1202)	10,8	11,5
	1 an retard	50,4	24,2	6,9	16,5	2,0	100 (793)	29,8	23,5
	2 ans (et +) de retard	32,7	35,0	22,2	4,6	5,5	100 (306)	47,1	8,7
non redoublants		64,3	11,1	4,3	18,8	1,5	100 (1959)	<u>Ens</u>	
redoublants *		65,1	21,8	9,7	1,0	2,4	100 (390)	16,7	22,5

(1) Taux de redoublement calculé sur les non redoublants

$$\text{ex: } \frac{10,3}{100 - 10,8} = 11,5.$$

Si presque tous les élèves en avance d'un an au collège passent en 4ème, moins d'un tiers des élèves ayant au moins 2 ans de retard y accèdent. Les orientations hors

* Il s'agit des élèves redoublant actuellement leur 5ème

filière générale de collège (L.e.p., C.P.P.N., C.P.A., autres orientations) sont d'autant plus fréquentes que l'élève est âgé ; elles sont inexistantes, pour des raisons réglementaires d'ailleurs, quand l'élève a moins de 14 ans en fin de 5ème, et croissent nettement selon qu'il a 14 ou 15 ans.

Le poids de l'orientation redoublement est maximum dans la sous-population d'élèves ayant 1 an de retard, sachant que dans cette sous-population, près d'un élève sur 3 est déjà redoublant de 5ème, et que le triplement est exceptionnel (il y a 3 cas de triplement dans l'échantillon). C'est ce qui justifie d'ailleurs le calcul de taux de redoublement sur la seule population des élèves non redoublants, ces taux estimant mieux le risque réel de redoubler. C'est aussi, entre autres, ce que traduisent les deux dernières lignes du tableau : l'orientation des élèves redoublant leur 5ème se distingue de celle des non-redoublants par l'absence de l'orientation redoublement et une "compensation" par des orientations plus fréquentes hors du collège (un élève sur trois). Mais par ailleurs, redoublants et non-redoublants accèdent à la 4ème dans des proportions analogues (1).

Le redoublement de la 5ème réduit donc les alternatives en matière d'orientation : soit l'élève améliore ses performances scolaires jusqu'au niveau requis pour une 4ème, soit il reste en deçà et quitte alors la

(1) Il serait incorrect d'en déduire que le redoublement n'a "servi à rien", les élèves ayant redoublé n'étant pas, de toute évidence, les "mêmes" élèves que ces non-redoublants avec lesquels on les compare. Cf. tableau infra (T.9.).

filière collège pour un enseignement professionnel ou pré-professionnel court.

Qu'en est-il en fait ? Comparons les résultats scolaires, mesurés par les notes, des redoublants à ceux de l'ensemble de la population.

La similitude est frappante : le profil des redoublants actuels lui est pratiquement identique.

Tableau 9.

Note (moyenne annuelle)	"Futurs red." (n = 373)	Redoublants actuels (n = 393)	Ens. de la population
Français	8,7	10,2	10,6
Mathématiques	7,4	10,5	10,4
Moyenne Franç., Maths LV1	7,9	10,3	10,4

La colonne de gauche, qui donne les notes des élèves dont l'orientation effective va être le redoublement -ceux appelés "futurs redoublants"- rappelle, s'il en était besoin, que les élèves ayant redoublé leur 5ème, s'ils arrivent à obtenir pendant cette seconde année de 5ème des résultats identiques à ceux de l'ensemble de la population, "partaient" -étaient l'an passé- d'une situation toute différente. Le profil des "futurs redoublants", bien distinct de celui de l'ensemble de la population, est en effet sans doute (si les critères d'orientation n'ont pas varié d'une année sur l'autre), voisin de celui des redoublants actuels de la 5ème, un an auparavant. Après un redoublement, les redoublants ont donc en moyenne

comblé leur écart, et ceci se retrouve au niveau des orientations, puisque effectivement ils accèdent à la 4ème aussi souvent que les non redoublants. Le principal pour un redoublant c'est donc d'améliorer ses notes ; contrairement à ce que l'on observe au niveau fin de 3ème, il n'y a pas en fin de 5ème un effet "net" redoublement, c'est-à-dire qu'à note donnée, à âge donné, le seul fait d'être redoublant ne rajoute pas de "handicap" supplémentaire par rapport à l'accès à la 4ème. Les redoublants sont jugés en fonction de leurs notes, et aussi comme des élèves ayant au moins un an de retard (3 % des redoublants sont d'âge normal), mais il n'y a pas de "sévérité" particulière liée à leur redoublement.

Cela dit, la situation de redoublant a un impact sur les facteurs déterminant objectivement l'accès à la 4ème ; le modèle rendant compte de cette probabilité en fonction des seuls facteurs âge et moyenne en 5ème a un pouvoir explicatif plus faible sur la sous-population des redoublants que sur l'ensemble de la population, et surtout le poids respectif de ces deux facteurs n'est pas le même : l'âge a plus d'impact sur la probabilité des redoublants d'accéder à la 4ème -une année d'âge fait baisser de 24 % cette probabilité, sur l'ensemble de la population le chiffre correspondant est 12,3 %-, et ce sans doute parce que l'âge des redoublants est de 13 ou 14 ans et qu'au niveau fin de 5ème, 14 ans est un âge charnière puisque c'est l'âge minimum requis pour quitter le collège. Par ailleurs, le poids des notes est légèrement plus faible sur la sous-population des redoublants ; ceci traduit sans doute

le fait que quelles que soient leurs notes, le champ des orientations est moins ouvert, notamment parce que le redoublement est, de fait, exclus ; le critère des notes est donc pris en compte moins rigoureusement. Globalement, l'absence d'effet net "redoublement" résulte en fait de deux effets qui se compensent, dans la sous-population des redoublants : prise en compte plus forte de l'âge, moindre prise en compte des notes.

Revenons à l'impact de l'âge. Les tableaux croisés mettent en évidence les clivages massifs introduits par cette variable, et ce pas uniquement en ce qui concerne l'accès à la 4ème (variable du simple au triple selon l'âge de l'élève) ; ainsi parmi les élèves non admis en 4ème, un tiers redouble quand le retard scolaire est de 1 année, 7 % seulement quand le retard est de 2 ans et plus. Par contre, près de la moitié de ces élèves non admis en 4ème entrent en L.e.p. pour préparer un C.A.P. quand le retard scolaire est de 1 an, un peu plus de la moitié quand le retard est de 2 ans ; l'accès à une formation professionnelle est donc aussi fréquent dans ces deux sous-populations. Les élèves en gros retard scolaire se distinguent surtout par l'importance des orientations en C.P.P.N.-C.P.A.

Ces écarts bruts liés à l'âge demandent à être interprétés. L'âge est à l'évidence, lié au fait d'être redoublant, ce qui explique certains chiffres du tableau (T.8) : la "retombée" du poids de l'orientation "redoublement" chez les élèves ayant 2 ans de retard vient en partie du fait que 47 % d'entre eux sont déjà redoublants. Mais l'âge en 5ème est lié à d'autres variables

susceptibles d'avoir un impact sur l'orientation : la nationalité -les élèves étrangers sont particulièrement sur-représentés dans la sous-population des élèves en retard de 2 ans- ; la profession du père -respectivement 7,1 % et 15,5 % d'enfants de cadres supérieurs sont en avance, et en retard d'au moins 1 an, les chiffres correspondants, pour les enfants d'ouvriers, étant 0,8 et 57,2 %- ; ou encore, les notes obtenues en 5ème -l'âge est significativement lié à la réussite en Français et en Mathématiques-. D'où la nécessité de chercher à démêler ces différents facteurs et à isoler un éventuel effet d'âge net.

Le premier modèle présenté (T.7) témoigne clairement de l'existence d'un effet d'âge à notes données, puisqu'il faut plus d'1/2 point supplémentaire de moyenne pour compenser cette année d'âge. Par rapport à l'accès à la 4ème, le fait d'être en retard est donc bien un handicap en soi, même quand les résultats scolaires sont identiques à ceux d'élèves plus jeunes. L'introduction dans le modèle de la variable "redoublement de la 5ème" montre qu'il s'agit bien d'un effet d'âge et non d'un effet redoublement, celui-ci n'ayant pas d'impact significatif. Autrement dit, l'orientation en fin de 5ème se présente de la même façon pour un élève qui a redoublé la classe de 5ème ou... une classe de l'enseignement primaire, puisque c'est l'âge seul qui compte (1).

L'introduction de la variable profession du père fait baisser la valeur absolue du coefficient traduisant l'impact de l'âge -c'est dire qu'une part de cet effet s'explique par la liaison entre âge et origine sociale-,

(1) On peut se demander si ce fait ne traduit pas une sévérité excessive vis-à-vis des élèves ayant redoublé dans l'enseignement primaire, par rapport aux redoublants de 5ème. Cette question, qui renvoie à la légitimité des critères utilisés pour l'orientation, sera investiguée dans la suite de l'enquête.

mais ne rend pas pour autant le coefficient non significatif : quelle que soit l'origine sociale, l'impact de l'âge demeure significatif et quantitativement important, à valeur scolaire donnée.

II.2.3. Orientation en fin de 5ème et nationalité

Les élèves de nationalité étrangère -ils sont 145 dans l'échantillon, soit 6,2 % de la population étudiée- sont, le tableau T.6 le fait ressortir clairement, dans une situation bien différente de leurs homologues français à la rentrée 83, puisque, pour ne citer que quelques chiffres, c'est à peine plus d'un élève étranger sur deux qui passe de 5ème en 4ème, alors qu'un sur cinq redouble et près d'un sur dix est orienté en C.P.P.N.-C.P.A.

La question est de savoir si on peut parler d'homologues. En effet, cette sous-population diffère de l'ensemble sur tous les critères descriptifs retenus dans l'enquête : les élèves étrangers sont plus âgés -leur âge moyen est de 12,9 ans, contre 12,6 dans l'ensemble de l'échantillon- ; ils sont plus souvent redoublants- 21,4 %, contre 16,7 %- ; leurs résultats scolaires sont moins bons -10,06 en moyenne de Français, contre 10,6 ; 9,4 en Mathématiques, contre 10,4- ; enfin, il s'agit plus fréquemment d'élèves d'origine populaire -74,5 % ont un père ouvrier, le chiffre correspondant, sur l'ensemble de l'échantillon, étant 37 %- , et appartenant à des familles nombreuses -4,5 enfants en moyenne, contre 2,9-. Le "profil" de cette sous-population est donc très particulier. Et c'est bien ce qui explique les

différences importantes de "sort réel" dont témoignent les tableaux.

En effet, les modèles qui seuls peuvent permettre d'isoler un éventuel effet "net" de nationalité, dans le processus d'orientation lui-même, font apparaître que :

-Si l'on ne prend en compte que des variables scolaires (âge en 5ème et moyenne), alors il y a un effet net négatif (quant à l'accès à la 4ème) de la nationalité.

-Si l'on introduit en outre la variable profession du père, cet effet net de la nationalité disparaît ; à valeur scolaire donnée et à origine sociale donnée, la variable nationalité n'exerce donc pas d'impact.

Autrement dit, par rapport à l'accès à la 4ème, les élèves français et étrangers sont dans des situations comparables quand ils abordent ce palier d'orientation dans des conditions parfaitement égales. Mais ceci est peu fréquent dans la réalité -les "choses" ne sont pas égales par ailleurs-, ce qui explique l'importance des écarts bruts constatés.

L'effet nationalité, massif, est donc totalement antérieur au processus d'orientation ; il s'est manifesté, par l'intermédiaire de la profession du père en tant qu'indice global du milieu socio-culturel, dans la production de valeur scolaire en aval de la 5ème. L'orientation à ce niveau ne rajoute pas de handicap supplémentaire.

II.2.4. Valeur scolaire en 5ème et orientation

Le tableau (T.6) donnant les orientations effectives en fonction de la moyenne obtenue en 5ème fait apparaître des clivages extrêmement nets eu égard à ce critère. Pour l'accès à la 4ème l'écart est presque de 1 à 5 entre les élèves ayant moins de 9 de moyenne (19,5 % passent en 4ème), et ceux ayant plus de 11 (96,9 % passent en 4ème). L'entrée en L.e.p. est pratiquement inexistante chez les meilleurs élèves, ce qui confirme, s'il en était besoin, combien le thème de l'orientation par l'échec n'a rien d'excessif ; mais cette filière accueille aussi un nombre non négligeable d'élèves moyens (12,6 % des élèves ayant entre 9 et 11 de moyenne), alors que les orientations en C.P.P.N.-C.P.A. semblent plus nettement le fait d'élèves faibles. Un tableau plus détaillé permet d'affiner cette vision de la "hiérarchie scolaire" des différentes orientations ; il donne, en ligne, la distribution de 100 élèves présents à la rentrée 83 dans une filière donnée, eu égard à leur moyenne en 5ème.

Tableau 10.

	(%)					
Moyenne en 5ème situation rentrée 83	+ de 13	11-13	9-11	6-9	- de 6	Total (N)
4ème de collège	30,2	32,5	28,6	8,6	0,2	100 (1319)
4ème préparatoire L.e.p.	0,4	7,2	26,2	53,2	12,9	100 (248)
C.P.P.N.	0	0	13,9	55,8	30,2	100 (43)
C.P.A.	2,5	5,1	23,1	51,3	17,9	100 (39)
Redoublement	0	3,5	26,4	59,3	10,6	100 (310)

L'étude du processus d'orientation avait amené à situer temporairement la C.P.A. entre le L.e.p. et le C.P.P.N. sur l'échelle scolaire des orientations ; ces distributions confirment cette place de la C.P.A., qui semble effectivement (sous réserve d'effectifs peu importants) accueillir des élèves de niveau scolaire en peu plus faible que ceux entrés en L.e.p. et un peu meilleurs que ceux présents en C.P.P.N. (des indices de dispersion témoignent par ailleurs de l'hétérogénéité de cette sous-population accédant à la C.P.A.).

Ce tableau met également en évidence le recouvrement non négligeable de ces différentes sous-populations ; les voies de l'après 5ème, dont les enjeux scolaires et sociaux sont fortement divergents, accueillent toutes des élèves moyens et moyens-faibles. Le critère des notes est donc loin de jouer de façon parfaite, ne serait-ce que parce qu'il n'est pas le seul à être pris en compte.

Le premier modèle présenté (T.7) permet d'évaluer l'effet net des notes ; il témoigne de leur pouvoir prédictif élevé (le pouvoir explicatif de ce modèle très simple, ne comprenant que 3 variables -sexe, âge, notes- étant d'environ 70 %), et de leur impact quantitatif important puisqu'un point supplémentaire de moyenne accroît, à âge donné, de 21,7 % la probabilité d'accéder à la 4ème.

Cette moyenne est calculée sur la base des moyennes annuelles en Français, Mathématiques et première Langue vivante. Il n'est pas sans intérêt de dissocier l'impact respectif de ces 3 matières. Dans les modèles où elles

sont toutes trois présentes, le coefficient le plus élevé est celui des Mathématiques : 1 point de plus en Mathématiques, toutes choses égales par ailleurs, accroît de 9,6 % la probabilité d'accéder à la 4ème, alors qu'un point de plus en Français ou en Langues n'accroissent cette probabilité respectivement que de 8 et 5 %.

Faut-il en conclure à l'impérialisme des disciplines scientifiques ? Observons simplement que les modèles où seules les notes de Mathématiques et de Français sont introduites font apparaître, dans ce cas, un poids plutôt supérieur du Français, du fait des liens entre résultats de Français et de langue ; les "matières littéraires", qu'il est légitime de regrouper car elles classent effectivement les élèves de façon voisine, exerceraient donc sur l'accès à la 4ème un impact légèrement plus élevé que les Mathématiques. Il s'agit là d'effets "nets" des notes... obtenues.

Les notes se différencient elles-mêmes par un certain nombre de facteurs. Pour ce qui est du Français, les filles obtiennent significativement de meilleures notes, de même que les élèves jeunes ; les élèves dont le père est cadre supérieur ou moyen obtiennent (à âge donné, à sexe donné) de meilleures notes de Français, cet effet net de l'origine sociale n'étant pas négligeable puisque, par exemple, un fils (une fille) de cadre supérieur bénéficie par rapport à un fils (une fille) d'ouvrier d'un "plus" en terme de note de Français équivalent à celui d'une année d'âge (en moins).

En Mathématiques ces effets d'origine sociale sont analogues, et ils ne sont pas moins marqués : contrairement à une idée reçue, les résultats en Mathématiques ne sont pas plus "neutres" socialement que les résultats en Français. L'effet de l'âge est lui aussi du même ordre ; par contre, le sexe ne joue plus de manière significative : à âge donné, à origine sociale donnée, filles et garçons obtiennent des notes comparables. Enfin, en Français comme en Mathématiques, les redoublants obtiennent de meilleures notes, ou plus précisément le redoublement a un effet net positif à âge donné, à origine sociale donnée ; cet effet est important puisqu'il équivaut à l'effet net d'une année d'âge (pas tout à fait en Français, un peu plus en Mathématiques) ; autrement dit, les redoublants, en moyenne, compensent par leurs progrès, estimés par les notes, le fait d'avoir une année de plus.

Ces variables statistiquement liées aux notes de Français et de Mathématiques se retrouvent bien évidemment dans un modèle rendant compte de la moyenne en 5ème.

Tableau 11.

Analyse de la moyenne en 5ème			
Var. omise	var. active	b	χ^2
masculin	féminin	0,832	7,8***
français	étranger	0,570	2,4**
Age en 5ème		-1,913	-22,7***
non redoubl.	redoublants	1,776	11,1***
taille famille		-0,132	-3,5***
Ouvriers	Agri.	0,096	0,4
	PIC	-0,199	-1,1
	PLCS	1,189	5,9***
	Cadres moyens	0,604	3,4***
	Employés	0,084	0,5
	Sans prof.	0,073	0,2
Sans père		-0,159	-0,6
% variance expliquée		26,4 %	

S'arrêter un moment sur les déterminants des notes scolaires est justifié par le fait que celles-ci jouent un rôle majeur, tableaux et modèles en témoignent, dans les orientations prises, in fine, par les élèves.

Mais les travaux des docimologues amènent à se demander si les notes ne sont pas entachées d'un certain nombre de biais qui les rendraient difficilement comparables d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre. Or l'une des questions centrales posée au travers de l'enquête, c'est l'évaluation de la cohérence des critères utilisés d'un conseil de classe à l'autre pour orienter les élèves : utilise-t-on partout les mêmes critères, avec la même force ? Investiguer cette question suppose bien évidemment que les critères soient eux-mêmes comparables d'un établissement à l'autre, ce qui ne pose pas de problème pour des critères comme l'âge, l'origine sociale etc..., ce qui est par contre plus problématique pour les notes scolaires. C'est pour établir sur une base commune la comparaison de la valeur scolaire des élèves que des épreuves communes de connaissances, en Français et en Mathématiques, ont été construites et "administrées" à tous les élèves de l'échantillon. On dispose donc pour chaque élève, à côté de ses notes scolaires, d'un "note-épreuve commune" en Français et en Mathématiques. Ces deux types de notes ne sont pas bien sûr, sans lien : la note de Français est corrélée avec la note "E.C." Français, la note de Mathématiques avec la note "E.C." Mathématiques et la note moyenne "E.C.G." calculée à partir des deux premières avec la moyenne des notes(1).

(1) Pour le Français, la corrélation est de 0,61 ; pour les Mathématiques de 0,55 et pour la moyenne de 0,65.

La prise en compte des épreuves communes permet également deux types de comparaisons intéressantes : celle portant sur notes scolaires -notes E.C. de sous-population particulières d'une part, celle portant sur les différents collèges de l'échantillon, à l'aulne de ce double éclairage, de l'autre. Certes ces comparaisons demandront à être interprétées dans la mesure où il est difficile de savoir ce que mesurent exactement les épreuves communes ; leur contenu, établi a priori en fonction des programmes scolaires, et leurs liens, établis a posteriori, avec les notes scolaires, les désignent clairement comme des épreuves de connaissances scolaires; ces connaissances sont sans doute plus éloignées de la réalisation relativement contingente des programmes que traduisent les notes et révèlent peut-être des capacités scolaires plus générales et plus abstraites des conditions d'apprentissage concrètes des élèves. Elles ne constituent pas de "meilleures" mesures de la valeur scolaire de l'élève -leur intérêt majeur est, rappelons-le, leur caractère commun- mais sans doute une mesure autre de la valeur scolaire, une mesure moins biaisée mais aussi plus fragile puisque reposant sur une observation unique.

En effet, notes scolaires et épreuves communes ne "classent" pas les élèves de la même façon. Par rapport à leur niveau en ECG, les filles obtiennent de relativement meilleures notes scolaires, les redoublants également, l'inverse est vrai pour les élèves âgés. On observe également, à ECG données, de meilleures notes chez les élèves étrangers et aussi, ce qui est a priori moins surprenant, chez les enfants de cadres supérieurs. Comme si, par rapport à un "potentiel scolaire" donné, les conditions de "rentabilisation" de ce potentiel, traduites

par les notes -et exprimant soit des qualités de comportement studieux, soit une assimilation plus complète du programme, soit un préjugé favorable des enseignants-faisaient que les filles (par exemple) traduisaient de façon plus efficace leur potentiel en notes, de même que les redoublants (qui "revoient" le programme), les élèves âgés n'exploitant pas aussi bien leur potentiel peut-être pour des raisons liées à leur comportement dans la classe. Ces différences -dont on peut penser qu'elles traduisent des phénomènes relativement constants quand on compare résultats à des épreuves de connaissances et notes scolaires- permettent de comprendre pourquoi le modèle ci-dessous est à la fois si proche et différent du premier modèle présenté (T.7).

Tableau 12.

SR ₄ =			
		Coefficient b	χ^2
masculin	féminin	0,378	11,2***
Age en 5ème		-1,042	132,3***
non redoublant	redoublant	0,988	33,6***
E.C.G.		0,448	250,8***
% de variance expliquée		51,4 %	

Tout d'abord, son pouvoir explicatif est moins élevé (51 % au lieu de 70 %) ; ce qui est pris en compte pour l'accès à la 4ème, ce sont bien sûr les notes, dans la mesure où les enseignants, qui les délivrent, ont tendance à les considérer comme des critères objectifs et à les utiliser comme telles pour l'orientation. Par

ailleurs, ce modèle supprime "l'avantage relatif" dont bénéficieraient certaines catégories d'élèves obtenant systématiquement de meilleures notes à ECG donnée. C'est ainsi que les filles apparaissent comme bénéficiant d'un effet net positif pour l'accès à la 4ème : à valeur scolaire mesurée par ECG donnée, à âge donné, les filles passent plus en 4ème (du fait de leur relative "surnotation") ; ceci est encore plus net pour les redoublants qui, à ECG donnée, accroissent de 22,6 % leur probabilité d'accéder à la 4ème, par rapport aux non redoublants, pour les mêmes raisons. A l'inverse, les élèves âgés, relativement mal notés par rapport à leur valeur scolaire mesurée par ECG, apparaissent comme encore plus pénalisés.

Le fait que ces deux mesures, imparfaites, de la valeur scolaire classent différemment les élèves, interpelle bien évidemment, dans la mesure où elles peuvent toutes deux prétendre à une certaine légitimité. Or les élèves, pour ce qui est de leur orientation, sont fortement dépendants des notes obtenues...

Second fait qui n'est pas sans poser de question, ces notes sont fort variables selon les collèges, et surtout les notes obtenues à score donné aux épreuves communes sont dans certains établissements systématiquement meilleures que dans d'autres. Y aurait-il des pratiques de notation très différenciées selon les collèges et si oui, quelle incidence cela a-t-il sur l'orientation ? Ces points importants seront repris en détail dans la partie V. Disons simplement ici que le modèle général décrit jusqu'alors -impact du sexe, de l'âge, des notes, sur l'accès à la 4ème- est bien un modèle général ; il peut être fortement nuancé selon les collèges eu

égard, par exemple, au poids respectif des Mathématiques et du Français.

Les notes exercent donc un impact massif sur les orientations, mais massif ne veut pas dire uniforme puisqu'il est susceptible de modulations importantes selon les collèges et/ou dans certaines sous-populations.

II.2.5. Orientation en fin de 5ème et milieu familial

Le tableau (T.6) croisant le sort réel à la rentrée 83 et quelques modalités de la variable profession du père a souligné le rôle très discriminant de celle-ci quant à l'accès de la 4ème certes, mais aussi et surtout quant à l'entrée dans des filières pré-professionnelles ou professionnelles courtes. La fréquence de l'orientation en 4ème de collège varie du simple au double, depuis les enfants dont le père est sans profession (44,6 %) aux enfants de cadres supérieurs (89,3 %) ; on peut d'ailleurs distinguer 3 groupes d'élèves (cf. T. 13.) : ceux qui passent en 4ème à plus de 80 % -enfants de cadres moyens et supérieurs- ; ceux qui passent en 4ème nettement moins que l'ensemble de la population- enfant d'ouvriers et enfants de père sans profession ; enfin ceux qui sont dans une situation moyenne -enfants d'agriculteurs, de patrons de l'industrie et du commerce et enfants sans père (1)- qui passent à hauteur de 61 %, les enfants

(1) Vu les supports utilisés dans l'enquête, les professions ont été codées avec l'ancienne nomenclature des CSP. Dans l'échantillon, les "patrons de l'industrie et du commerce" sont surtout des commerçants et artisans les enfants sans père sont des enfants placés par la DAAS ou des enfants de familles dissociées; Par ailleurs, l'utilisation de la profession du père pour la plupart des exploitations présentées ici vient du fait que la profession de la mère est beaucoup moins discriminante, 52,4% de "mères" n'ayant pas de profession déclarée.

d'employés se distinguant par une fréquence un peu plus élevée (68 %). Ceux qui ne sont pas en 4ème à la rentrée 83, se ventilent dans les diverses voies possibles non sans lien avec leur origine sociale. L'orientation la plus tranchée à cet égard est l'entrée en L.e.p. qui concerne 1,3 % des enfants de cadres et 18,7 % des enfants d'ouvriers ; les orientations C.P.P.N.-C.P.A. et "autres" sont également très discriminants socialement, mais elles accueillent un nombre limité d'élèves ; remarquons que la voie C.P.P.N.-C.P.A. est aux enfants d'ouvriers ce que les autres orientations (en l'occurrence l'enseignement agricole) est aux enfants d'agriculteurs. Le redoublement concerne de façon plus uniforme les enfants des diverses catégories sociales puisque le rapport entre catégories extrêmes -cadres supérieurs et professions libérales, 7,6 % et ouvriers 18,0 %- n'est que de 1 à 2,5.

Ces écarts correspondent à des phénomènes connus, mais ils sont frappants par leur intensité. Quel sens faut-il leur donner ? Ces différences importantes de sort réel sont-elles à imputer à la procédure d'orientation elle-même ou renvoient-elles à des différences de réussite et d'âge scolaires, elles-mêmes liées à la catégorie sociale d'origine ? Pour "instruire" cette question, des éléments descriptifs ont été rassemblés dans le tableau ci-après (T. 13.), sous-tendu par l'interrogation "selon la profession du père, s'agit-il des "mêmes" élèves ?"

Ce tableau, où les différentes catégories sociales ont été ordonnées en fonction du pourcentage d'élèves qui en sont issus accédant à la 4ème, invite à répondre non à la question posée. Presque 1 an d'écart sépare, en moyenne, les enfants de cadres supérieurs et ceux dont

Tableau 13.

	Pr.Lib cadres sup.	Cadres moy.	Employ.	Agr. sal. agric	Patr. indus Comm.	Sans père	Ouvr. pers. serv.	Père sans prof.	Ens. de la population
Age moyen en 5ème	12,1	12,3	12,5	12,6	12,5	12,7	12,7	13,0	12,6
% de redoublem.	8,0	11,7	14,6	14,5	16,7	21,4	21,0	15,4	16,7
Moyen.notes 5ème	12,2	11,4	10,4	10,3	10,2	9,9	10,0	9,5	10,4
ECG	14,1	13,3	12,4	12,1	12,6	12,2	12,0	11,5	
Taille de la famille	2,5	2,4	2,7	3,3	2,6	3,0	3,2	3,5	2,9
Rappel SR4 % élèves en 4è R83	89,3	80,6	68,2	61,6	61,1	60,3	54,9	44,6	64,3
(Effectifs)	225	289	315	151	270	131	906	65	2 352

le père ne travaille pas ; on compte 8 % de redoublants chez les premiers, 21,4 % chez les enfants sans père ; deux points et demi de moyenne séparent les catégories sociales extrêmes ; enfin les enfants des divers milieux sociaux appartiennent à des familles de taille inégale (2,4 enfants en moyenne chez les cadres moyens, 3,5 quand le père est sans profession).

D'où la nécessité, puisque c'est le processus d'orientation qui est l'objet central de l'investigation, de démêler à l'aide de modèles l'action de ces différentes variables en interaction : est-ce -est-ce uniquement- parce qu'ils sont différents quant à leur âge, leur situation scolaire, que les enfants d'origine sociale différente ont des orientations si tranchées à l'issue de la 5ème ?

Tableau 14.

Variables		Modèle A		Modèle B		Modèle C		$\frac{b(B)-b(C)}{b(B)}$
		$SR_4 =$ $\overline{SR}_4 = 0,64$	(A)	$SR_4 =$	(B)	$SR_4 =$	(C)	
Référence	Active	b	χ^2	b	χ^2	b	χ^2	
Ouvrier	Agriculteur			0,273	2,3	0,255	0,9	-6,6%
	P.I.C.			0,253	3,2*	0,292	1,9	-15,4%
	P.L.-Cad.Sup			1,926	72,6***	1,428	2,2***	-25,8%
	Cadres moyens			1,226	56,5***	0,941	16,2***	-23,2%
	Employés			0,566	16,8***	0,714	13***	+26,1%
	Sans profes.			-0,415	2,6	-0,076	0	-81,7%
	Sans père			0,219	1,3	0,738	6,7***	+237%
Moyenne en 5ème		0,938	501,9***			0,956	487***	
Age en 5ème		-0,545	39,4***			-0,440	24***	
% de variance expliquée		0,698		0,218		0,705		

Le modèle C permet de répondre négativement à cette question : à âge et résultats scolaires donnés, il reste des différences sociales importantes dans la probabilité d'accéder à la 4ème. Ceci traduit donc le fait qu'au delà des différences entre catégories sociales dans les caractéristiques scolaires des enfants au moment de la procédure, d'importantes inégalités s'ajoutent au niveau de la procédure elle-même. Les modèles permettent de les chiffrer.

Tableau 15.

CS père	Agri- culteur	Pat.in. & Com.	Pr.lib. & C.Sup	Cadres Moyens	Employés	Sans profess.	Sans père
Ecart brut pour accès en 4è, par rap. aux enfants d'ouvriers (%)	+7,6	+6,5	+34,7	+26,0	+13,6	-10	5,7
Ecart net à valeur scolaire & âge donnés (%)	+6,5	+7,5	+25,8*	+20,0*	+17,1*	-2	+13,5*

* Seuls ces écarts sont significatifs par rapport à la catégorie ouvrier, pour l'accès à la 4ème.

Ce tableau permet plusieurs constats :

- Dans 4 catégories sociales sur 7, les écarts nets sont plus faibles que les écarts bruts. Ceci signifie qu'une part de l'écart brut constaté, pour l'accès à la 4ème, et par rapport aux enfants d'ouvriers pris comme référence, vient de différences de réussite en 5ème et/ou de l'âge.

Cette part est plus ou moins importante. Les différences de réussite et/ou d'âge rendent compte presque entièrement (pour plus de 80 %) de l'écart de 10 % constaté entre enfants de père sans profession et enfants d'ouvriers.

A niveau de réussite et/ou d'âge comparables, il n'y a donc plus de différences entre ces catégories. En revanche la prise en compte des notes et de l'âge n'affecte pratiquement pas la situation des enfants d'agriculteurs, ce n'est donc pas parce qu'ils seraient en l'occurrence meilleurs élèves et/ou plus jeunes, qu'ils passent en 4ème un peu plus souvent que les enfants d'ouvriers, mais pour d'autres raisons.

En ce qui concerne les enfants de cadres moyens et supérieurs -là les écarts avec les enfants d'ouvriers sont très significatifs-, la prise en compte des différences de réussite scolaire et d'âge réduit d'environ 1/4 l'écart brut. Si donc ces enfants accèdent plus souvent à la 4ème que les enfants d'ouvriers, c'est bien, effectivement, parce qu'ils ont de meilleures notes et/ou sont plus jeunes. Cela dit, les trois-quarts des différences d'orientation ne relèvent pas de ces facteurs et sont à chercher ailleurs ; ce n'est donc pas à cause de leurs meilleurs résultats scolaires en 5ème que les enfants d'origine sociale aisée ont un taux de passage 5ème-4ème plus favorable (1).

-dans 3 catégories sociales, les écarts nets sont plus forts que les écarts bruts. C'est dire qu'à valeur scolaire et âge comparables, les enfants appartenant à ces catégories ont, du seul fait de cette appartenance, un avantage encore plus marqué pour l'accès à la 4ème. Cet effet est très net pour les enfants sans père, qui, à valeur scolaire et à âge donné, passent en 4ème significativement plus que les enfants d'ouvriers, il n'est pas négligeable pour les enfants d'employés, il l'est, par contre, pour les enfants de patrons de l'industrie et du commerce. L'interprétation de ce phénomène relève de l'étude de la procédure d'orientation en elle-même.

(1) D'où les limites d'une politique qui viserait à réduire les différences sociales de carrières scolaires en se bornant à lutter entre les inégalités de réussite

En guise de synthèse, on peut présenter ces résultats sous forme d'un graphique figurant les probabilités d'accès à la 4ème en fonction de la moyenne des notes obtenues en 5ème, de leur âge au palier d'orientation et de l'origine sociale (ouvriers ou cadres supérieurs). Deux principales observations peuvent être faites :

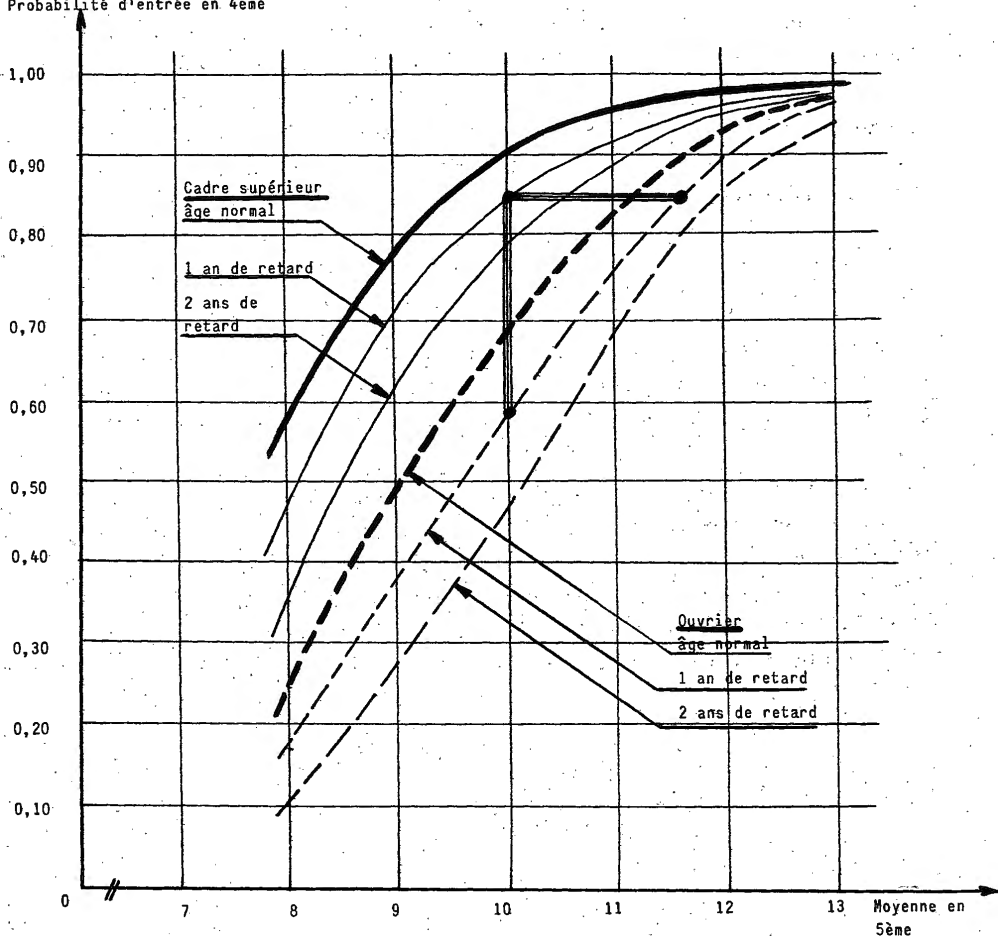
-La première concerne la forme du "faisceau" de courbes. Ainsi, chez les élèves ayant une moyenne supérieure ou égale à 12, la différenciation tant en ce qui concerne l'âge que l'origine sociale est faible puisqu'en toute hypothèse, le taux de passage est très élevé. Par contre, chez les élèves, moyens et faibles, l'âge et l'origine sociale modulent fortement les chances d'accès à la 4ème. Ainsi pour des élèves ayant 10 de moyenne, la probabilité d'accès à la 4ème est de 90 % chez les enfants de cadres supérieurs âgés de 12 ans et seulement de 68 % chez les enfants d'ouvriers du même âge. Chez les élèves de 14 ans, les probabilités correspondantes sont de 79 % et 47 % respectivement.

-La seconde concerne le caractère disjoint des 3 courbes caractérisant les enfants de cadres supérieurs de celles concernant les enfants d'ouvriers. Ainsi, à note donnée un enfant de cadre supérieur a quelque soit son âge et fut-il très âgé, des probabilités d'accès en 4ème, plus fortes que celles d'un enfant d'ouvrier, fut-il très jeune. Par exemple, en se reportant à la population des élèves ayant 10 de moyenne, un enfant de cadre ayant 2 ans de retard a une probabilité de 79 % contre 68 % pour un enfant d'ouvrier à l'heure. Une autre lecture du graphique peut être faite en lisant les probabilités "de façon horizontale", avec l'observation qu'un enfant de cadre supérieur ayant

un an de retard et 10 de moyenne a une probabilité d'accès à la 4ème -comparable à celle d'un enfant d'ouvrier du même âge avec 11,7 de moyenne-. Il faudra donc 1,7 point de moyenne en plus pour compenser le poids de l'origine sociale.

Graphique 2.

Probabilité d'entrée en 4ème



Revenons au tableau ; il témoigne, "en creux", de l'importance de la procédure. Un quart au plus (à une exception près) des différences dans les taux de passage 5ème/4ème expliqué par des inégalités de réussite scolaire actuelles ou passées (et retraduites par l'âge), cela veut dire trois-quarts qui restent à expliquer et qui se "nouent" vraisemblablement dans la procédure d'orientation elle-même, notamment dans la mesure où elle suscite l'expression d'une *demande*. D'où d'ailleurs l'intérêt de focaliser l'analyse sur la procédure elle-même, qui apparaît bien comme un moment spécifique dans la genèse des inégalités.

Signalons simplement, pour clore ce premier aperçu des inégalités liées au milieu familial, que la taille de la famille, variable liée à la profession du père comme le montrait le tableau T.13. -3,5 enfants en moyenne dans les familles dont le père est sans profession, 2,4 dans celles dont le père est cadre moyen-, n'apparaît pas comme exerçant un impact net très important. Il n'est pas pour autant inexistant : à valeur scolaire donnée, à origine sociale donnée, la probabilité d'accéder à la 4ème est plus faible quand la famille est nombreuse ; cet effet négatif de la taille de la famille est d'amplitude faible, mais il est significatif : entre 2 élèves comparables mais dont l'un est d'une famille de 2 enfants, l'autre de 3 enfants, la différence dans la probabilité d'accéder à la 4ème est de 2 %, au profit du premier ; entre un enfant unique, un enfant appartenant à une famille de 4 enfants, l'écart sera de 6 %. Ceci à résultats scolaires donnés ; la taille de la famille exerce en outre un effet là encore d'amplitude modérée mais significatif, sur les résultats scolaires obtenus en 5ème : à âge, origine sociale, nationalité, sexe, situation scolaire (redoublant ou non) donnés, les élèves de familles nombreuses sont légèrement pénalisés (plus exactement, la taille de la famille exerce un impact net négatif sur la moyenne obtenue).

II.3. Après la 5ème, rester, ou non au collège ?

L'accent a été mis jusqu'ici, au moins au niveau des modèles, sur l'accès à la classe de 4ème. Or il est un autre clivage, très important quant au "destin scolaire" des élèves, sur lequel il est nécessaire de s'interroger, à savoir, pour les élèves n'allant pas en 4ème, le fait de redoubler la 5ème -et donc de se donner une chance de faire, in fine, une scolarité entière au collège- ou d'être orienté en L.e.p. ou en C.P.P.N.-C.P.A., auquel cas, c'est la fin de l'enseignement général.

L'âge en 5ème et la moyenne annuelle sont des éléments de pronostic solides, à cet égard ; mais leur poids respectif est tout à fait remarquable : l'âge en 5ème a un impact beaucoup plus fort que la moyenne, puisqu'il faut 4 points de plus pour compenser une année d'âge. En cela, le modèle expliquant le fait de rester, ou non, dans la filière générale du collège, diffère nettement du modèle expliquant l'accès à la 4ème, puisqu'une année d'âge supplémentaire fait baisser de 30 % la probabilité de rester au collège -elle faisait baisser de 12,3 % celle d'accéder à une 4ème-, et qu'un point de moyenne supplémentaire n'accroît cette probabilité que de 7,6 % -l'accroissement correspondant, pour la 4ème, était de 21,7 %- . Ce moindre poids des notes s'explique aisément, car la population restant au collège pour y redoubler, est d'un niveau scolaire comparable à celle quittant le collège pour un L.e.p. ou une C.P.A. (cf. T.10.). Le poids très fort de l'âge renvoie quant à lui aux conditions d'âge requises pour entrer en L.e.p. (14 ans) ou en C.P.A. (15 ans). Toujours est-il que, plus que le niveau scolaire appréhendé par les notes, c'est l'âge en 5ème qui est le déterminant essentiel du fait de rester, ou non, dans la filière générale du collège.

Qu'en est-il des inégalités entre groupes sociaux, dont l'importance a été soulignée, quant à l'accès à la 4ème ? Elles restent fortes : un enfant de cadre supérieur a

une probabilité de rester au collège, en 4ème ou en 5ème, supérieure de 24,3 % à celle d'un enfant d'ouvrier ; cet écart entre catégories sociales extrêmes est donc un peu plus faible que celui observé pour la seule 4ème. Et surtout, cet écart est pour plus de la moitié dû aux notes : l'écart net, à notes et âge donnés, entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers, pour ce qui est de la probabilité de rester dans la filière générale du collège, est de 13,2 %.

La scolarité "sans encombre" -passer de 5ème en 4ème- est donc plus biaisée socialement que le fait de rester ou non au collège.

La partition-rester ou non au collège-renvoie bien évidemment aux critères pris en compte pour l'orientation "redoublement". Quels sont les caractéristiques qui entraînent plus souvent, chez un élève non admis en 4ème, une orientation de ce type plutôt que vers une filière pré-professionnelle ou professionnelle ? Deux facteurs sont déterminants : l'âge en 5ème d'une part -ce sont les élèves les plus jeunes qui redoublent, une année d'âge en plus faisant baisser de 73 % la probabilité de redoubler, à notes et à origine sociale données- ; le fait de demander le redoublement d'autre part -entre 2 élèves de même niveau scolaire, de même âge, de même origine sociale, le seul fait de demander une orientation redoublement accroît de 87 % la probabilité de redoubler, plutôt que d'être à la rentrée 83 en L.e.p. ou en C.P.P.N.-C.P.A. Ceci traduit clairement le fait que ces orientations doivent être explicitement demandées par les familles. Par contre, les résultats scolaires n'ont pas d'effet net à ce niveau : les élèves qui redoublent ne sont pas différents à cet égard de la sous-population, certes hétérogène, qui quitte la filière générale du collège.

Qu'en est-il des inégalités sociales ? L'écart entre catégories sociales extrêmes, quant à la probabilité de redoubler (quand on n'accède pas à la 4ème) n'est

pas négligeable puisque, par rapport aux enfants d'ouvriers, les enfants de cadres supérieurs ont une probabilité supérieure d'un tiers. Mais à âge et résultats donnés, on ne note plus aucun écart significatif selon l'origine sociale. Autrement dit, c'est parce qu'ils sont en moyenne plus jeunes que les enfants de cadres redoublent plus souvent, quand ils ne passent pas en 4ème.

Cette première présentation, relativement rapide et générale, des "résultats" de l'orientation en fin de 5ème, laisse sans réponse un nombre important de questions. Il s'agit là d'une présentation portant sur l'ensemble de la population étudiée. Or cette population est loin d'être homogène ; des clivages importants ont été entrevus ça et là -l'établissement fréquenté-, qui méritent d'être étudiés à la loupe, ils le seront (cf. Partie V). Au niveau même des mécanismes en jeu, il est possible, sinon probable -des considérations théoriques le justifieraient pleinement- que les différents déterminants de l'orientation jouent de manière plus ou moins marquée dans diverses sous-populations. Par exemple, il était prévisible que cela soit sur la sous-population des élèves "moyens" scolairement que le modèle expliquant l'accès à la 4ème par l'âge et les notes s'avère le plus explicatif ; c'est d'ailleurs par rapport à cette sous-population qu'il y a des "choses" à expliquer : chez les très bons élèves (classés dans le quart supérieur de la distribution de la moyenne) l'accès à la 4ème est la règle (99 %), et chez les élèves faibles (classés dans le quart inférieur) il est très rare (10,5 %). Il peut néanmoins être intéressant de regarder comment le modèle général se modifie sur ces sous-populations particulières ; par exemple, sur les élèves faibles, l'âge en 5ème n'exerce pas d'impact net sur l'accès à la 4ème (nous verrons que d'autres

facteurs comme la demande des familles y prennent une importance singulière).

Autre point important, cette première présentation a rapproché des "entrées" -des élèves dotés de telle ou telle caractéristique- et des "sorties" -des partitions d'élèves, en fonction de l'orientation effective-. Or il est clair que les liens entre ces entrées et ces sorties ne peuvent se comprendre complètement sans une analyse du processus d'orientation lui-même. Celui-ci comprend notamment deux étapes essentielles, l'expression, par les familles, d'une "demande" d'une part, la formulation, par l'institution scolaire, d'une proposition, d'autre part. Si les enfants de cadres supérieurs sont orientés, in fine, de façon différente, à valeur scolaire comparable, des enfants d'ouvriers -rappelons que les trois-quarts des inégalités sociales en matière d'orientation relèvent d'autres causes que des écarts de performance scolaire- est-ce parce qu'ils demandent des orientations différentes, et/ou parce que les enseignants jugent des notes identiques avec plus ou moins de sévérité ou bien... pour d'autres raisons relevant plus de l'interaction entre demandes et propositions ou encore de phénomènes contextuels (liés notamment à l'offre, par exemple, les élèves d'origine sociale aisée étant plus souvent scolarisés dans d'anciens premiers cycles de lycée jouxtant un lycée).

L'analyse de la demande des familles est particulièrement importante, car un certain nombre de travaux, évoqués dans le chapitre I, soulignent, dans la génération des inégalités devant l'école, le poids des inégalités de comportement : moindre demande d'entrée en 6ème à réussite égale, auto-sélection plus sévère pour l'accès à certaines filières de l'enseignement supérieur etc...

III. LA DEMANDE D'ORIENTATION

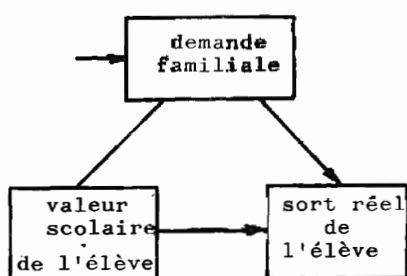
L'étude de la demande, parce qu'elle amène à l'analyse du fonctionnement même du processus d'orientation et non plus simplement de ses effets, rend nécessaire une reprise plus systématique du cadre théorique sous-jacent.

Ces différences globales qui sont lisibles à l'issue de la classe de 5ème sont le résultat d'un processus interactif d'une part, intertemporel et séquentiel d'autre part.

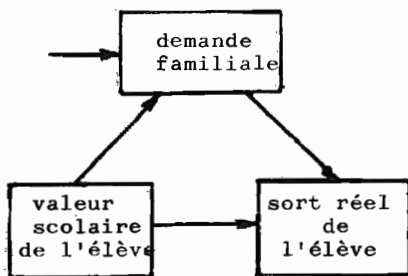
-Le processus est *interactif* selon un double sens. En premier lieu, dans la mesure où de nombreuses variables interviennent et que celles-ci ont des déterminations partiellement communes-. Par exemple, le sort réel dépend notamment des résultats scolaires de l'élève et de la demande de sa famille, alors que la demande elle-même dépend des résultats scolaires si bien que les deux effets seront mêlés et qu'il sera important d'en distinguer l'importance respective- ; et en second lieu, parce que la procédure formelle d'orientation organise en plusieurs étapes le dialogue entre la famille et l'institution scolaire.

-Le processus est aussi *intertemporel* et *séquentiel*. Il est séquentiel en raison de la succession dans le temps des "événements" : l'élève produit une certaine valeur scolaire -au cours de l'ensemble de sa scolarité jusqu'à la classe de 5ème-, sa famille exprime une demande à l'institution et celle-ci formule des propositions qui détermineront

l'orientation finale. Toutefois, ce processus n'est pas uniquement séquentiel car certaines variables vont agir simultanément à plusieurs niveaux du processus. Par exemple, les résultats scolaires ont une influence sur la demande familiale, mais conjointement avec cette dernière, contribueront à déterminer les propositions du conseil de classe. Il sera donc essentiel d'analyser le rôle respectif des résultats scolaires et de la demande notamment en faisant ressortir au-delà des résultats scolaires le rôle autonome et complémentaire de celle-ci. Cette approche peut être représentée par le schéma suivant (Fig. 2).



-Fig. 1.-



-Fig. 2.-

Malgré leurs traits communs, les figures 1 et 2 correspondent à des approches analytiques différentes. Dans la figure 1, on se contente d'observer qu'il y a une corrélation entre valeur scolaire et demande familiale.

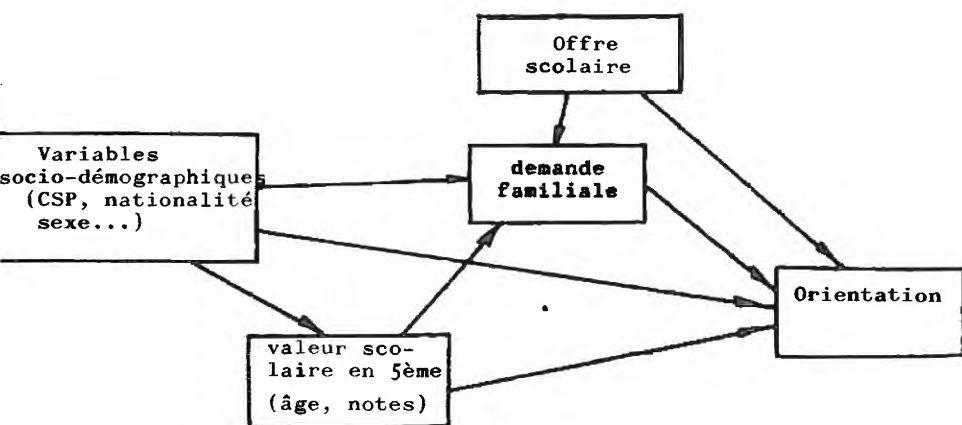
Dans ce cas, on pourrait mesurer un effet spécifique de la demande (à valeur scolaire donnée), un effet spécifique de la valeur scolaire (à demande donnée) et un effet joint et indissocié des deux variables. Dans la figure 2 qui correspond à l'approche que nous avons privilégiée, le sens de la liaison entre valeur scolaire de l'élève et demande familiale est spécifié, c'est la valeur scolaire, qui est antérieure à la demande, qui la détermine (1). Dans ce contexte, la partie de la demande familiale qui dépend statistiquement de la valeur scolaire sera imputée à cette dernière, alors que seule sera considérée comme effet de la demande, cette partie qui ne se réduit pas à la prise en compte des notes.

Un second exemple du caractère intertemporel et séquentiel du processus étudié nous est fourni par le rôle de l'origine sociale dans les différenciations de scolarisation entre élèves. Le point important est de dissocier l'impact de l'origine sociale sur les résultats scolaires de l'élève tels qu'ils apparaissent en classe de 5ème en tant que produits de toute la scolarité antérieure d'une part, et l'impact de cette même variable dans le processus d'orientation lui-même (par la génération de la demande familiale, par le fonctionnement du conseil de classe, la procédure d'appel...) d'autre part. Plutôt que de s'arrêter, comme on a coutume de le faire, à l'observation de différences sociales constatées après l'orientation,

(1) Ce choix est notamment fondé en raison du caractère transversal de l'analyse de l'orientation, bien qu'il soit probable que la demande d'éducation est une caractéristique "permanente" de la famille et qu'elle a contribué à déterminer le niveau, observé aujourd'hui, des résultats scolaires.

il est apparu intéressant, au niveau d'un travail centré sur l'orientation, d'examiner les biais sociaux spécifiques à ce moment de la sélection scolaire. On pourra ainsi évaluer l'impact respectif de l'origine sociale sur la production de la valeur scolaire au long de la scolarité de l'élève, se traduisant en 5ème par des notes et un âge scolaires d'une part, de son effet net observé transversalement, à valeur scolaire donnée, lors de la procédure d'orientation d'autre part.

Globalement, le schéma interactif et intertemporel global analysé est le suivant :



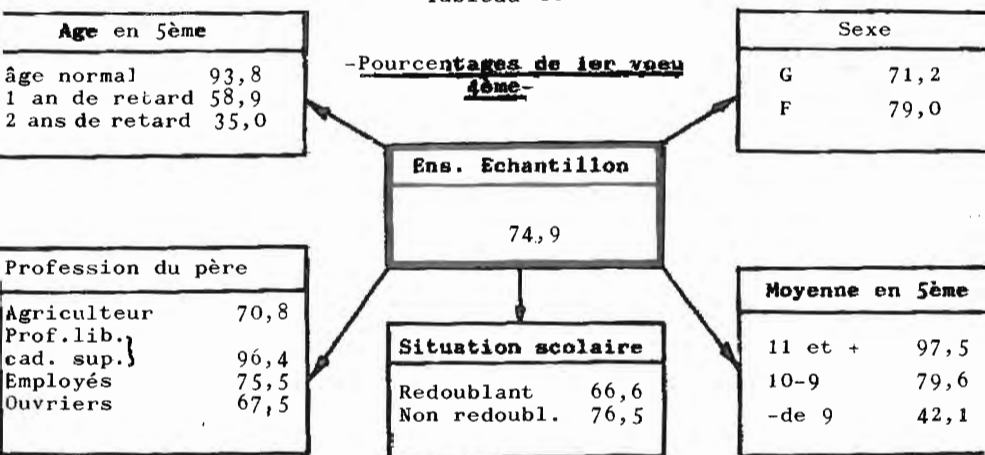
-Fig. 3.-

Dans la présentation des résultats, l'étude des déterminants de la demande sera abordée en 1er lieu (et dans cette partie ; le chapitre suivant s'interrogera plus en détail sur la liaison demande-orientation.

III.1. L'expression de la demande, en fonction de quelques variables descriptives

Sur l'ensemble de la population étudiée, les trois-quarts des élèves demandent, en premier lieu, une orientation en 4ème de collège. Ce chiffre global recouvre des écarts non négligeables dans différentes sous-populations.

Tableau 16.



La difficulté à interpréter ces distributions univariées, tant sont nombreuses les interactions entre variables, a été déjà soulignée dans la partie II. Cela dit, ces pourcentages expriment la demande... telle qu'elle s'exprime : globalement, les filles (1) demandent plus souvent

(1) Nous ne discuterons pas ici la question de savoir si on peut parler de la demande des élèves -ils ont en moyenne 12 ans 1/2- ou de la demande des familles.

la 4ème ; les très bons élèves ou les élèves d'âge normal demandent presque toujours la 4ème, de même que les enfants de cadres supérieurs etc... Des tableaux croisés permettent d'ailleurs une première approche des effets d'interaction entre ces variables : ainsi le pourcentage d'élèves demandant la 4ème en fonction de l'âge en 5ème ou de la moyenne en 5ème varie lui-même selon la profession du père.

Tableau 17.

(pourcentage d'élèves demandant la 4ème)

Prof. du père	Moyenne en 5ème			Age en 5ème			ENSEMBLE
	11 et +	11,9	-de 9	Age normal	1 an de retard	2 ans de retard	
Prof.lib. cad. sup.	100	97,5	80,6	99,4	83,3	60,0 (eff.fai- ble)	96,4
Ouvriers	95	76,7	33,9	92,1	56,6	34,0	67,5

Ces tableaux témoignent d'une "auto-sélection" des familles plus ou moins sévère selon les milieux sociaux. Quand les enfants sont très bons scolairement ou d'âge normal, on observe peu de différences sociales dans les vœux : la 4ème est un objectif pour tous. Dès que l'élève est plus moyen (9-11 de moyenne en 5ème), des différences sociales apparaissent, les familles de cadres maintenant une demande très forte pour la 4ème, alors que les familles ouvrières se "rabattent" sur des orientations moins ambitieuses pour un nombre non négligeable d'entre elles. Les écarts deviennent massifs quand l'enfant est faible scolairement ou en retard. Ces constats rejoignent les observations faites il y a plus de vingt ans par Girard et Bastide, concernant l'accès à la 6ème (et ce malgré les changements institutionnels importants qui ont pris

place entre temps) : même si les "risques" scolaires sont forts (i.e. si le profil de l'enfant n'est pas très bon), les familles de milieu socio-culturel élevé maintiennent une forte demande d'éducation, alors que l'auto-sélection est beaucoup plus sévère dans les familles plus sensibles aux risques d'échec (phénomène non "redressé" par les conseils de classe, les recommandations visant à relever le niveau d'aspiration étant, nous l'avons vu, peu nombreuses). Ces différences de comportement, à niveau scolaire donné, se conjuguent avec des distributions de ces "indicateurs de risque" que sont l'âge scolaire et le niveau des notes bien différentes elles aussi. Autrement dit, dans l'écart brut initial entre les demandes des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers pour une orientation en 4ème -96,4 % - 67,5 %- , il y a une part explicable par des différences de réussite, d'âge en 5ème, et une part due à des différences de comportement à valeur scolaire donnée. D'où là encore la nécessité d'estimer des modèles pour évaluer ces "parts" respectives.

Avant d'examiner ces modèles, notons que les comportements des familles se traduisent aussi par le fait de formuler un ou deux choix, et par la combinaison de ces choix. Toutes les familles n'utilisent pas, en effet, la possibilité qui leur est donnée de formuler plusieurs choix ; dans l'ensemble de l'échantillon, 78,8 % des familles ne font qu'une seule demande. Le pourcentage de voeu unique est maximum pour des orientations déjà relativement mal "classées" sur la hiérarchie scolaire des filières et en deça desquelles aucun repli n'est possible, la C.P.P.N. par exemple. Mais un pourcentage élevé de voeu

unique peut aussi traduire une forte détermination de la part des familles ; ainsi celles qui, dès le printemps, demandent un redoublement (et rien d'autre) témoignent par là d'un refus clair d'une orientation en technique court ou dans une filière pré-professionnelle) ; d'ailleurs, dans ce cas, quand un second vœu est notifié -ce qui est très rare, à peine 3 % des cas-, il s'agit d'une 4ème de collège. Réciproquement, les seconds vœux des élèves qui demandent en premier vœu la 4ème portent presque exclusivement sur le redoublement, comme si 4ème et redoublement constituaient un premier champ des demandes d'orientation -rester dans la filière générale de collège à tout prix-, bien distinct d'un second champ ouvert sur... la sortie du collège.

Les élèves qui utilisent le plus largement cette possibilité de second vœu sont ceux qui demandent une orientation en L.e.p. : 41 % seulement d'entre eux ne font pas de 2ème vœu ; il s'agit pour eux soit de demander en 2ème vœu une autre spécialité de L.e.p. (13 % le font), soit de prévoir, en cas de problèmes d'affectation, un "repli" sur la C.P.A. ou la C.P.P.N. (13 % également), cette "prudence" résultant sans doute d'une information émanant des enseignants et des conseillers d'orientation. Ceci rappelle combien il est difficile de faire la part, dans cette demande exprimée par les familles, de ce qui correspond à un souhait réel du jeune, de ce qui traduit une stratégie adaptée, et conseillée "de l'extérieur", par rapport au système scolaire et à ces contraintes.

Cette question, soulevée à propos du 2ème vœu L.e.p. ou C.P.P.N.-C.P.A., se pose avec encore plus d'acuité

pour interpréter les chiffres importants de 2ème voeu 4ème de collège -16 % des jeunes candidats à un L.e.p. en 1er voeu formulent un 2ème voeu de ce type- ou redoublement -le chiffre correspondant est de 17 %- . Le 2ème voeu redoublement peut signifier la détermination du jeune à entrer dans une section précise de L.e.p., tout en refusant le repli sur une C.P.P.N. ou une C.P.A. Le 2ème voeu 4ème de collège est plus ambigu : est-ce un 2ème voeu stratégique visant à "pousser" le premier, traduit-il une forte motivation pour le 1er voeu ou au contraire une réelle indécision du jeune ?

Une des pistes susceptibles d'éclairer cette interrogation consiste à analyser en détail les modalités des deux voeux, en dépassant donc une approche limitée au seul nombre de voeu. Ainsi, pour revenir sur la question soulevée ci-dessus, il s'avère que ces voeux "L.e.p., sinon 4ème" émanent de jeunes dont les projets sont en général plus "ambitieux" (les enfants d'employés par exemple) que de jeunes s'orientant traditionnellement -on pourrait dire sociologiquement- vers ces filières (les enfants d'ouvriers notamment).

Il faudrait donc les lire plutôt comme un indice d'indétermination ou de difficulté à accepter sereinement un premier choix qui n'a peut-être de choix que le nom.

A l'inverse, quand les jeunes originaires des milieux sociaux allant moins traditionnellement en 4ème formulent un premier voeu de cette nature, leur demande est moins "ferme", à savoir elle s'exprime plus rarement sous la forme 4ème, sinon rien (pas de 2ème voeu). Ceux qui font suivre une demande "4ème" d'un second voeu redoublement ou enseignement court, se risquant ainsi à voir ce second

voeu repris à son compte par les conseils de classe, sont majoritairement les enfants d'ouvriers, de père sans profession ou des enfants sans père.

Il apparaît donc que d'une manière générale, la fermeté de la demande pour la 4ème varie avec la fréquence de cette demande, en 1er voeu, dans les différentes sous-populations. Ceci vaut pour la 4ème de collège ; il ne semble pas possible de généraliser ce type de remarque à d'autres filières (les L.e.p. notamment) et d'affirmer que la fermeté d'une demande est d'autant plus marquée qu'il s'agit d'une demande fréquente dans le sous-groupe considéré, ce qui serait pourtant justiciable d'une argumentation sociologiquement plausible. Il semble que la fermeté de la demande soit plutôt le reflet d'une attitude à l'égard de l'école et de ses verdicts : on ne veut pas donner, dans les milieux culturellement favorisés, l'impression que l'on pourrait se rallier à d'autres propositions ; même quand, c'est très rare, les enfants de milieux aisés demandent le L.e.p. en 1er voeu, cette demande est très ferme.

Nous verrons qu'il n'est pas sans intérêt de s'interroger ainsi sur "qui demande quoi" et avec quel degré de fermeté, car le fait de demander une filière donnée, et avec plus ou moins d'insistance, va s'avérer lié, toutes choses égales par ailleurs, avec... ce qu'on finira par obtenir.

III.2. Les déterminants de la demande pour la 4ème de collège

Le modèle le plus simple, visant à expliquer la probabilité, pour un élève, de demander en 1er voeu la 4ème de collège,

($VF_4=1$) ou non ($VF_4=0$), rend compte de façon satisfaisante (pourcentage de variance expliquée 67 %) de cette probabilité à partir de trois critères : l'âge en 5ème, la note moyenne en Français, la note moyenne en Mathématiques.

Tableau 18.

$VF_4 =$		
$(\overline{VF}_4 = 0,70)$		
	Coefficient b	χ^2
âge en 5è	-1,459	226,2***
Français	0,383	105,7***
Maths	0,356	123,1***
% variance expl		67,1

On remarque l'importance donnée à l'âge par les familles : 1 an d'âge en plus chez leur enfant fait baisser de 28,9 %, à notes égales, la probabilité de demander une 4ème ; et aussi le fait que dans la prise en compte des notes le Français est aussi valorisé que les Mathématiques. Ceci dans l'ensemble de la population ; ce modèle est en fait assez caractéristique des élèves moyens ; chez les élèves faibles, le poids alloué à l'âge est encore plus important - 1 an d'âge en plus fait baisser de 33,1 % la probabilité de demander une 4ème à notes données - et le poids des notes l'est relativement moins. Notons par ailleurs qu'à âge et notes donnés, les variables sexe et redoublement n'ont pas d'impact significatif sur la probabilité de demander une 4ème. Si ces variables sont génératrices d'écarts bruts non négligeables - les filles demandant plus souvent la 4ème à hauteur de 8 points (en %), les redoublants demandant moins à hauteur de 10 % ; cf. T.16 -, c'est uniquement du fait de leurs

liens avec l'âge en 5ème et la moyenne obtenue : les filles étant à la fois plus jeunes et obtenant de meilleurs résultats, les redoublants ayant des notes comparables à l'ensemble de la population mais étant systématiquement plus âgés.

Enfin l'âge en 5ème étant sensiblement lié à la catégorie sociale d'origine, on peut se demander si l'impact de l'âge reste toujours aussi marqué à profession du père donnée.

Tableau 19.

		VF ₄ =	
Référence	var. active	b	χ^2
Ouvriers	Agriculteur	-0,288	1,1
	Patr.indus. & Commerce	0,131	0,4
	Prof. lib.		
	Cadres Sup.	1,690	15,0***
	Cadres moy.	1,012	13,1***
	Employés	0,142	0,5
	Sans prof.	0,294	0,8
	Sans père	0,094	0,1
Français		0,381	119,4***
Mathématiques		0,361	178,0***
Age en 5ème		-1,393	197,3***
Pourcentage de variance expliquée		67,7	

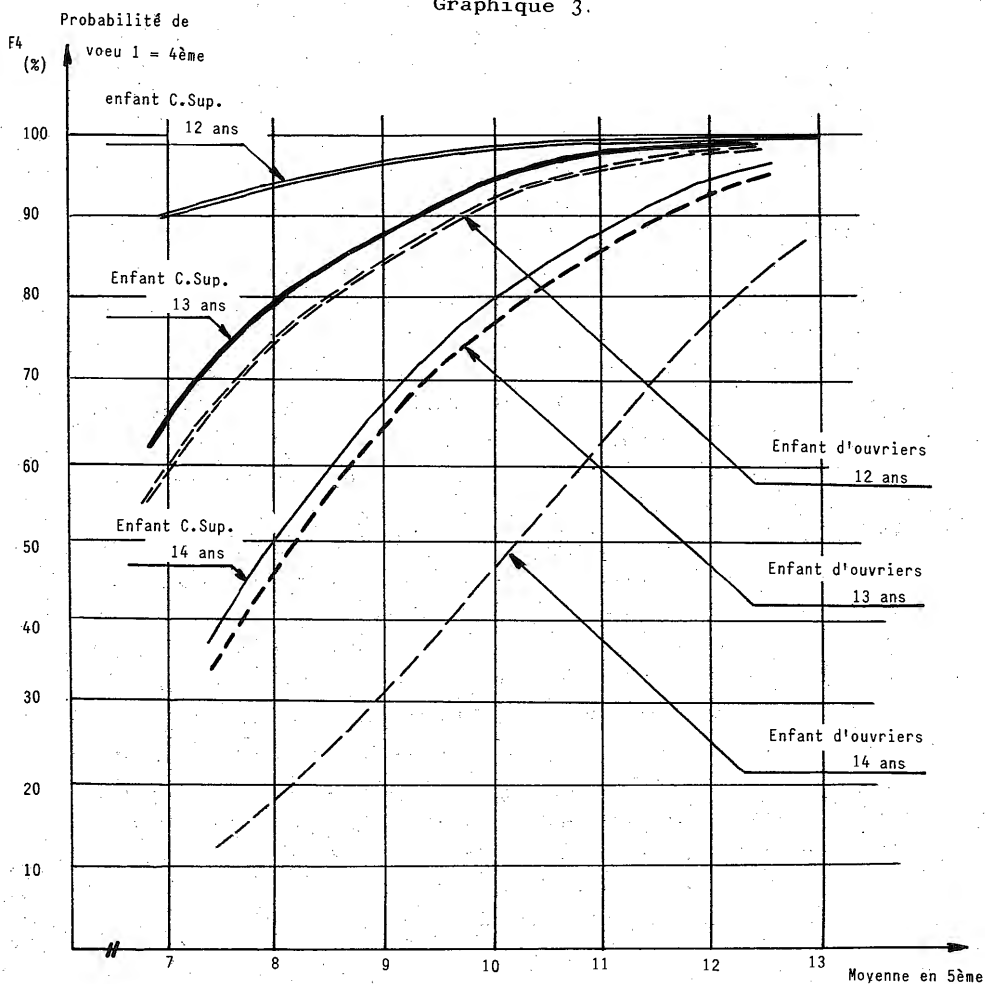
Ce modèle invite à répondre non à la question posée : en effet, le coefficient de l'âge ne baisse que très légèrement quand on introduit les variables profession du père. Seules deux modalités de cette variable -père cadre supérieur et père cadre moyen- exercent un effet net significatif à âge et notes donnés. Cet effet est quantitativement important puisque, ces paramètres étant constants, les

enfants de cadres supérieurs ont une probabilité de demander une 4ème supérieure de 32 % par rapport aux enfants d'ouvriers. Ce sont d'ailleurs ces différences entre catégories sociales qui rendent compte des écarts bruts de demande entre les élèves étrangers et l'ensemble de la population -les élèves étrangers demandant moins souvent la 4ème (moins 7 %) : à valeur scolaire et origine sociale donnée, il n'y a pas d'effet net de la variable nationalité ; c'est donc parce qu'ils sont plus âgés, dotés de moyennes plus faibles et de milieux sociaux plus modestes, que les élèves étrangers demandent moins souvent cette orientation.

Par rapport aux inégalités sociales de demande, dont le tableau 16. donnait quelques exemples, la prise en compte d'indicateurs de valeurs scolaires (âge et notes), pris en compte par les familles pour formuler leur demande, referme quelque peu l'éventail. Formulaient une demande significativement différente de celle des enfants d'ouvriers, les enfants de cadres supérieurs et de cadres moyens d'une part, de patrons d'industrie et du commerce et d'employés de l'autre. Pour ces derniers, la plus grande partie de l'écart brut constaté s'explique par des différences de valeur scolaire ; par exemple l'écart employés-ouvriers, de 8 points en pourcentage, quant à la demande pour une 4ème, est réduit de 65 % à valeur scolaire donnée et la différence entre ces catégories sociales cesse d'être significative. Il en va tout autrement pour les enfants de cadres moyens et supérieurs : les écarts bruts étaient plus forts au départ -de 28,9 points en pourcentage entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers-, et surtout la prise en compte de la valeur scolaire ne réduit ces écarts que d'un tiers environ -il reste un écart d'environ 20 points entre ces catégories à valeur scolaire donnée. Autrement dit, les inégalités

de demande entre d'une part les enfants de cadres moyens ou supérieurs, et d'autre part tous les autres, qui ne diffèrent pas significativement entre eux, excèdent largement (pour les deux-tiers) ce qui serait dû simplement à des différences de valeur scolaire des enfants. Il y a donc bien, chez les premiers, des comportements significativement différents, en l'occurrence plus ambitieux et ceci d'autant plus le niveau de réussite est faible.

Graphique 3.



C'est ce qu'illustre le schéma ci-dessus, qui donne les probabilités de formuler un 1er voeu "4ème" d'élèves, en fonction de leur valeur scolaire, de leur âge et de leur origine sociale. On note que quels que soient la valeur scolaire et l'âge, les enfants de cadres supérieurs expriment une demande plus ambitieuse que les enfants d'ouvriers. Cet impact de l'origine sociale est d'autant plus marqué que l'élève est faible et/ou plus âgé. Par exemple, entre un élève ayant 10 de moyenne et âge de 12 ou de 14 ans, la fréquence d'un 1er voeu 4ème passe de 98 à 80 % (-18 %) s'il est fils (lle) de cadre supérieur, et de 92 à 46 (-46 %) s'il est fils (lle) d'ouvrier.

Si dans tous les modèles (construits sur l'ensemble de la population, ou sur des sous-populations particulières), les enfants de cadres supérieurs et moyens se distinguent de tous les autres, on observe en outre des comportements propres à certaines catégories sociales, dans certaines sous-populations. Ainsi sur les seuls élèves d'âge normal ou en avance -où la probabilité de demander la 4ème est très forte (94 %)-, les enfants d'agriculteurs demandent significativement moins cette orientation à notes données ; si donc ces élèves ne se distinguent pas, au niveau de leur demande, des enfants d'ouvriers, d'employés, de patrons de l'industrie et du commerce, dans l'ensemble de la population, ils sont néanmoins, quand ils sont d'âge normal, systématiquement moins ambitieux. Autre exemple, sur la sous-population des élèves âgés (2 ans de retard), où la probabilité de demander la 4ème est faible (35 %), ce sont les enfants d'employés, et eux seuls (les enfants de cadres sont très peu représentés dans cette sous-population), qui se distinguent de tous les autres en demandant plus souvent une orientation en 4ème à

notes données, donc en témoignant dans cette sous-population d'élèves en gros retard scolaire d'un niveau d'ambition systématiquement plus élevé.

Les inégalités sociales de demande portent essentiellement sur la 4ème de collège (1). Dans la sous-population qui n'ira pas en 4ème -où les enfants des diverses catégories sociales sont, faut-il le rappeler, fort inégalement représentés- on n'observe plus de biais sociaux dans les demandes. Pour ne prendre qu'un exemple, les déterminants de la demande de redoublement, quand on ne passe pas en 4ème, ou non (c'est alors une demande de L.e.p., ou de C.P.P.N.-C.P.A.) sont essentiellement l'âge en 5ème -les plus jeunes demandent à redoubler- et, de façon beaucoup plus discrète, la valeur scolaire -les élèves les moins bons scolairement demandant plus souvent le redoublement-, mais plus du tout l'origine sociale.

A côté de ces inégalités de demande en fonction de l'origine sociale, connues, mais dont l'ampleur mérite d'être soulignée, les modèles font apparaître des différences significatives de demande, à valeur scolaire donnée, entre les collèges de l'échantillon. Ces différences seront étudiées dans le chapitre sur la diversité

(1) et aussi sur la "fermeté" avec laquelle cette demande est formulée. Les écarts entre les cadres supérieurs et les ouvriers sont encore plus marqués dans les modèles visant à rendre compte de la probabilité d'une demande ferme (4ème, sans 2ème voeu) que dans ceux présentés ici où c'est la probabilité de demander une 4ème quel que soit le 2ème voeu qui est étudiée.

des pratiques des établissements ; mais dans la mesure où elles ne sont pas sans lien avec les différences d'orientation effective qui "attendent" les élèves de ces collèges, elles amènent à revenir sur la question, ouverte, du "statut" de cette variable demande. La demande des familles peut-elle être considérée comme une variable explicative du sort réel (le chapitre suivant reprendra plus longuement cette interrogation), ou faut-il l'analyser comme résultant d'une intériorisation des critères objectifs qui feront ce sort réel -intériorisation et/ou prise en compte des conseils d'agents de l'institution en connaissant bien les mécanismes-? On retrouve là des interrogations classiques chez les sociologues de l'éducation, sur le statut et le pouvoir explicatif éventuel de variables comme le niveau d'aspiration. Le débat est ouvert entre d'une part ceux qui insistent sur le rôle moteur, actif, des motivations et ambitions des familles sur l'investissement scolaire, allant parfois jusqu'à expliquer subrepticement la réalité par les désirs- s'ils ne demandent pas plus d'éducation, c'est parce qu'ils ne veulent pas, parce qu'ils ne la valorisent pas etc...-, et d'autre part, ceux qui contestent ce rôle explicatif des motivations et des valeurs, pour en faire au contraire le produit de l'intériorisation des probabilités objectives d'accéder à l'école et d'y réussir, allant ainsi jusqu'à expliquer les désirs... par réalité -on ne souhaite pas, donc on ne demande pas, ce qu'on a aucune chance d'obtenir-.

La confrontation des déterminants du sort réel et de ceux de la demande va permettre d'avancer sur cette question des éléments empiriques, et sans doute pas seulement empiriques.

IV. ENTRE LA DEMANDE ET LE SORT REEL, LES EFFETS DU PROCESSUS D'ORIENTATION

L'analyse précise des interactions entre les demandes familiales et les propositions des conseils est fondamentale pour comprendre les mécanismes qui déterminent le "sort réel" des élèves. Jusqu'ici, les facteurs pris en compte par les conseils de classe et donc responsables des orientations effectives, pour l'accès à la 4ème (moins pour les orientations en L.e.p. et C.P.P.N.-C.P.A., qui "échappent" davantage aux conseils de classe et sur lesquelles il faudra donc revenir avec une méthode un peu différente) ont été étudiés séparément des facteurs responsables des demandes familiales. Entre les tableaux et les modèles présentés dans ces deux parties distinctes, le lecteur, même distrait, aura noté un certain rapport.

Quelle est donc la nature de cette liaison ? En premier lieu, on peut observer une certaine ressemblance entre les caractéristiques des populations dans l'expression de la demande et dans les orientations effectives. Une première question consiste alors à évaluer l'intensité de cette ressemblance et à mettre en lumière les points qui font divergence. Si les notes, l'âge et catégorie socio-professionnelle structurent les différenciations tant au niveau de la demande qu'à celui des orientations effectives, le poids de chacune de ces variables, ou leurs poids relatifs sont-ils équivalents aux deux niveaux considérés ? On pourrait alors apprécier les divergences entre les modèles caractéristiques des deux niveaux comme le correctif apporté par le conseil

de classe à la demande exprimée par les familles. Par exemple, si le poids des notes scolaires, ou de la note dans telle discipline en particulier, est plus important dans l'explication du sort réel que dans celle de la demande, on pourra en inférer que le conseil de classe a estimé que les familles ne prenaient pas suffisamment en compte ces facteurs et qu'il a jugé nécessaire et légitime d'en renforcer l'impact. Ainsi, si on pouvait faire l'hypothèse que le conseil de classe fonctionne selon un mode "méritocratique", la comparaison des modèles de la demande familiale d'une part, du fonctionnement du conseil de classe d'autre part permettrait d'évaluer le degré d'autosélection de la demande familiale ainsi que les "biais" (notamment sociaux) dans l'expression de celle-ci.

Cette dernière assertion supposerait que la ressemblance observée au départ puisse s'analyser comme si la génération de la demande et le fonctionnement du conseil de classe étaient autonomes et indépendants (bien que s'appuyant chacun partiellement sur les mêmes critères d'appréciation). Il n'en est pas nécessairement ainsi. En effet, on pourrait aussi imaginer que cette ressemblance traduise partiellement une dépendance du conseil de classe envers la demande familiale, c'est-à-dire que le conseil de classe serait influencé dans ses propositions par la demande exprimée par les familles. On pourrait alors envisager de caractériser le mode de fonctionnement des conseils de classe en situant leur position sur un axe borné à une extrémité par un comportement totalement dépendant des demandes familiales -On l'appellera "réactif"- et à l'autre par un comportement qui en serait parfaitement indépendant

(même s'il y a des ressemblances du fait que les mêmes critères peuvent être partiellement utilisés) -On l'appellera "réactif". Sur un plan méthodologique, il apparaît préférable de ne pas se contraindre dans l'analyse à faire comme si les ressemblances n'étaient dues qu'à une simultanéité sans dépendance, alors qu'on peut prendre en considération un degré variable d'indépendance dont on peut chiffrer l'intensité (1) quitte à montrer, démontrer, que celle-ci est finalement nulle ou d'importance négligeable.

Si on suit cette dernière piste, on ne s'arrêtera pas à la comparaison des modèles expliquant : a) la demande familiale en fonction de ses facteurs explicatifs (âge, notes, sexe, origine sociale...) et b) le sort réel de l'élève en fonction des mêmes facteurs, mais on estimera aussi une forme structurelle endogénéisant la demande familiale dans l'explication du sort réel. Cette forme structurelle est conforme au schéma interactif général présenté plus haut.

$$\begin{cases} \text{Demande} &= f(\text{notes, âge, cs...}) \\ \text{Sort réel} &= g(\text{notes, âge, cs..., demande}) \end{cases}$$

IV.1. Demande et sort réel, les mêmes facteurs ?

Rapprochons, dans un premier temps, les modèles les plus simples rendant compte et de la probabilité de demander une 4ème et celle d'y être effectivement orienté.

(1) dont la mesure constitue en soi un résultat d'intérêt évident tant en ce qui concerne le fonctionnement de l'institution scolaire prise globalement et la génération des inégalités, que dans ses variétés d'un collège à l'autre.

Tableau 20.

	VF ₄ =		SR ₄ =	
	b	χ^2	b	χ^2
Age en 5ème	-1,459	226,2***	-0,602	50,2***
Français	0,383	105,7***	0,512	214,9***
Maths	0,356	123,1***	0,459	287,0***
% variance expliquée	67,1		68,6	

La similitude des deux modèles est frappante. Néanmoins, certaines différences méritent d'être soulignées. La plus nette concerne le poids alloué à l'âge : dans le modèle rendant compte du sort réel, l'effet net de l'âge est réduit de moitié par rapport au modèle rendant compte de la demande. L'importance -souvent décriée- de l'âge comme critère d'orientation vient donc, semble-t-il, d'une sensibilité très forte des familles eu égard à ce facteur ; l'effet d'âge observé au niveau du sort réel ne traduisant peut-être alors qu'un effet résiduel de cette forte pression familiale que les conseils de classe s'efforceraient de corriger, sans y parvenir totalement (1).

Les notes prennent par contre plus de poids dans le modèle explicatif du sort réel : les enseignants "croient" en leurs notes et les utilisent comme critères d'orientation plus fermement que ne le font les familles.

Ceci vaut sur l'ensemble de la population. Si on rapproche ces deux mêmes modèles sur la sous-population des élèves

(1) La question reste entière, de savoir si cette auto-sélection familiale par rapport à l'âge résulte d'une intériorisation d'un mode de fonctionnement du système scolaire antérieur à la 5ème.

faibles, la réduction du coefficient de l'âge est encore plus net, cette variable ayant un impact très fort dans le modèle expliquant la demande et quasiment nul dans celui expliquant le sort réel.

Si donc les mêmes critères sont opérants pour prédire la probabilité de demander la 4ème et celle de s'y trouver effectivement à la rentrée 83, la procédure d'orientation -qui a pris place entre temps- a pour effet "externe" de réduire de moitié l'impact de l'âge et de renforcer le rôle des notes. La question est maintenant de préciser la part jouée par la demande dans cet effet de la procédure d'orientation.

IV.2. La demande, une variable explicative du sort réel ?

Examinons tout d'abord, avec des tableaux simples, comment le fait d'avoir ou non demandé la 4ème module la probabilité d'y être effectivement, et ce en fonction des critères qui affectent le plus cette probabilité, à savoir les notes et l'âge en 5ème.

Sont donc en 4ème, 5,9 % des élèves qui ne l'avaient pas demandé (en 1er voeu) et 83,9 % de ceux qui l'avaient demandé. Chiffres peu étonnants certes ; faudrait-il s'étonner de ce que les demandes des élèves soient suivies -on pourrait d'ailleurs trouver anormal le fait que des élèves puissent se retrouver en 4ème sans l'avoir demandé-, sachant que les textes réglementaires invitent les conseils à satisfaire autant que faire se peut les demandes des familles ? On sait par ailleurs

Tableau 21.

Pourcentage d'élèves présents en 4ème
à la rentrée 83

		élèv. faib. (1/4 infér. à la moyenne	élèves moyens	élèv. forts (1/4 sup. à la moyenne	élèves âge norm. ou en avance	élèves en retard d'un an	élèves en retard de 2 ans	Ensemble
Elèves n'ayant pas demandé la 4ème		3,6 %	8,9 %	-	4 %	6,3 %	6,0 %	5,9 %
Elèves ayant demandé la 4ème		25,8 %	84,6 %	99,6 %	85,7 %	80 %	82,2 %	83,9 %
1er voeu	sinon enseign. court	0 %	60 %	75 % *	50 % *	58,5 %	36 % *	50,7 %
	sinon redouble- ment	12,5 % *	68,4 %	100 % *	61,9 %	55,0 %	66,6 % *	60,4 %
	pas de 2ème voeu	32,7 %	88,3 %	99,8 %	88,8 %	84,8 %	95 %	88,1 %

* n faibles.

combien ces demandes sont marquées par une auto-sélection ceux qui demandent la 4ème étant meilleurs scolairement et/ou plus jeunes, il est normal de les retrouver plus souvent en 4ème. Mais ce tableau ne se limite pas à chiffrer ces truismes. Il permet d'examiner l'impact de la demande de 4ème sur des sous-populations d'élèves homogènes quant à leur valeur scolaire ou quant à leur âge. Ainsi sur la sous-population des élèves faibles (classés dans le quart inférieur de la distribution des moyennes de 5ème), on observe que si très peu d'élèves faibles n'ayant pas demandé la 4ème s'y retrouvent, sans doute pour des raisons de type difficultés d'affectation sur leur 1er voeu -on en compte 3,6 % d'une sous-population de 331 élèves-, un nombre non négligeable d'élèves de niveau scolaire comparable (1), l'ayant demandé, s'y retrouvent -25,8 %-. Chez les élèves moyens, l'écart de situation réelle est encore plus net entre ceux qui n'ont pas demandé la 4ème -8,9 % y sont à la rentrée 83-, et ceux qui l'ont demandée -84,6 %-. Des élèves de niveau comparable donc, dont les uns demandent, les autres pas...

Et qui plus est, les modalités même de la demande semblent avoir un impact : dans l'ensemble de la population ayant demandé la 4ème, le pourcentage d'élèves s'y trouvant effectivement passe de 50,7 % si en second voeu une orientation en L.e.p. ou en C.P.P.N.-C.P.A. était envisagée à 88,1 % si aucune solution de repli n'apparaissait

(1) Il est clair qu'on ne peut être sur, au vu de ces données appréhendant grossièrement la valeur scolaire, que les élèves faibles qui demandent la 4ème sont de niveau scolaire rigoureusement identique à ceux qui ne la demandent pas.

dans les voeux ; comme si une demande plus ferme avait plus de chance d'aboutir.

Mais cette action positive de la demande et de son niveau de fermeté ne peut être établie sur un tableau croisé simple car la fermeté de la demande, pour ne prendre qu'un exemple, est liée à d'autres facteurs non contrôlés dans le tableau, mais présents en filigranne, comme l'origine sociale.

Il est donc nécessaire de chercher à isoler, à l'aide de modèles, un éventuel effet de la demande à valeur scolaire donnée, à origine sociale donnée.

Tableau 22.

		SR ₄ = (A)		SR ₄ = (B)		SR ₄ = (C)	
		b	χ^2	b	χ^2	b	χ^2
Age en 5ème		-0,545	39,4***			0,362	8,4***
Moyenne en 5ème		0,938	501,9***			0,854	302,8***
Demande de la famille	4è, pas de 2ème voeu			4,766	619,9***	3,974	254,9***
	4è, sinon redoublement			3,190	188,4***	2,827	85,0***
	4ème sinon enseign.court			2,796	85,1***	2,119	35,2***
Pourcentage de variance expliquée		69,8		66,5		78,6	

Si, dans un premier temps, on compare les modèles A et B, il ressort que si l'on veut prédire la situation d'un élève à la rentrée 83 (ou plus précisément sa probabilité d'être en 4ème) la connaissance de sa seule demande

(modèle B) est presque aussi efficace que la prise en compte de ses notes et de son âge (modèle A).

Si l'on dispose conjointement de ces deux types d'information, on améliore cette "capacité de prédiction" (modèle C) ; la prise en compte de la demande ajoute en effet encore quelques points au pouvoir explicatif, déjà élevé, du modèle n'incluant que les notes et l'âge. Dans le pourcentage de variance expliquée par les indices de valeur scolaire d'une part, la demande d'autre part, on peut ainsi distinguer :

-un effet autonome de la demande (78,6 - 69,8, soit 8,8 points) ;

-un effet joint (ou effet d'interaction) de ces deux facteurs (78,6 - (12,1 + 8,8), soit 57,7 points).

Autrement dit, l'information apportée par la demande n'est pas redondante avec celle véhiculée par les notes et âge. C'est dire qu'à valeur scolaire donnée, le fait de demander une 4ème exerce un effet net significatif sur la probabilité de l'obtenir. Les conseils de classe témoignent donc, dans leur ensemble, d'un comportement ni complètement "actif" -ils ne sont pas indépendants des demandes familiales puisque celles-ci exercent un effet autonome- ni complètement "réactif" -les notes exercent elles aussi un effet autonome- ; au niveau de la 5ème, les conseils se montrent un peu plus proches du pôle "actif" que du pôle "réactif" alors qu'au niveau de la 3ème ils se révélaient plus proches du pôle réactif (1).

(1) Cf Bibliographie réf. (15).

Par ailleurs, le degré de fermeté de cette demande s'avère important. A âge et moyenne en 5ème donnés, et par rapport à un élève ne demandant pas la 4ème, le seul fait de la demander "fermement" (sans 2ème voeu) accroît de 91 % la probabilité d'y accéder. Une demande plus nuancée est encore efficace puisque l'élève qui prévoit en 2ème voeu un redoublement accroît néanmoins sa probabilité d'être en 4ème de 64,7 %, celui qui envisage l'enseignement court de 48,5 %, toujours par référence à l'élève comparable ne demandant pas cette orientation.

Premier constat donc, au vu de ces modèles, l'impact de la demande sur le sort réel, à valeur scolaire donnée.

Second constat, les changements dans les coefficients relatifs aux différentes variables dans le modèle visant à expliquer l'accès à la 4ème, quand la demande est prise en compte (modèle C). C'est le coefficient de la moyenne qui change le moins (0,938 dans le modèle "sans demande", 0,854 dans le modèle "avec demande") ; certes il baisse légèrement du fait qu'une part, faible, de l'impact de la moyenne va se faire par l'intermédiaire de la demande, vu les phénomènes d'autosélection analysés plus haut. Cela dit à demande donnée, le coefficient attaché à la moyenne reste élevé : entre deux élèves formulant la même demande, celui qui a un point de moyenne de plus a une probabilité d'aller effectivement en 4ème supérieure de 19,5 % au second.

Le coefficient traduisant l'impact de l'âge est l'objet, entre les deux modèles (A et C) de modifications plus

spectaculaires, puisqu'il change de signe : $-0,545$ dans le modèle "sans demande", $0,362$ dans le modèle "avec demande". Ainsi à valeur scolaire et demande données, les élèves âgés ont une probabilité plus forte de se retrouver en 4ème en $t+1$. C'est donc le fait qu'ils s'auto-sélectionnent très fortement (trop, par rapport à leur valeur scolaire) dans l'expression de leur demande qui explique qu'un modèle ne prenant pas en compte cette dernière laisse apparaître un effet négatif de l'âge. En réalité, quand ils demandent une 4ème, et à valeur scolaire comparable, les élèves âgés bénéficient plutôt d'un avantage net par rapport aux élèves plus jeunes. Les conseils de classe valorisent donc bien essentiellement les résultats scolaires, et, par rapport à une demande qu'ils tendent par ailleurs à suivre, s'attachent à corriger l'auto-sélection très forte dont font preuve particulièrement les élèves âgés ; en aucun cas, il n'y a donc d'ostracisme particulier lié à l'âge seul.

Examinons enfin l'impact net de l'origine sociale sur le déroulement de la procédure d'orientation (cf. tableau 23).

La comparaison des modèles "sans demande" (B) et "avec demande" (C) montre que la prise en compte de la profession du père n'invalide pas les constats faits précédemment : la demande et ses degrés exercent un impact net important, le poids alloué aux notes est un peu plus faible, celui alloué à l'âge change de signe, dans le modèle prenant en compte la demande, ceci à profession du père donnée. Ce que ces derniers modèles mettent en évidence, c'est

qu'il reste des effets "nets" d'origine sociale importants quand la demande est "endogénéisée".

Tableau 23.

Référ.	Active	SR ₄ ⁼ (A)		SR ₄ ⁼ (B)		SR ₄ ⁼ (C)	
		b	χ^2	b	χ^2	b	χ^2
Ouvrier	Agriculteur	0,273	2,3	0,255	0,9	0,344	1,0
	Patrons Ind. & Commerce	0,253	3,2*	0,292	1,9	0,304	1,5
	Prof. Lib. & Cad. Sup.	1,926	72,6***	1,428	22***	0,936	7,9***
	Cadres						
	Moyens	1,226	56,5***	0,941	16,2***	0,721	7,3***
	Employés	0,566	16,8***	0,714	13***	0,766	10,0***
	Sans Profession	-0,415	2,6	-0,076	0	0,05	0
	Sans Père	0,219	1,3	0,738	6,7***	0,894	6,3**
	4ème pas de 2ème voeu					3,929	245***
	4ème sinon redoublement					2,844	83***
Voeu: non 4ème	4ème, sinon enseign.court					2,198	37***
	Moyenne en 5ème			0,956	487***	0,872	298***
	Age en 5ème			-0,440	24***	0,427	11***
Pourcentage de variance expliquée		21,8		70,5		78,8	

le graphique ci-après, qui visualise le modèle C, montre comment se combinent ces 3 facteurs importants que sont, la valeur scolaire de l'élève, son origine et la demande exprimée dans la détermination du sort réel. On retrouve la nature de l'interaction entre l'origine sociale et la valeur scolaire de l'élève (faible poids de l'origine sociale chez les élèves brillants et influence croissante de cette même variable lorsque les résultats sont moins bons). La demande, dans ses différentes modalités a également un rôle autonome non négligeable.

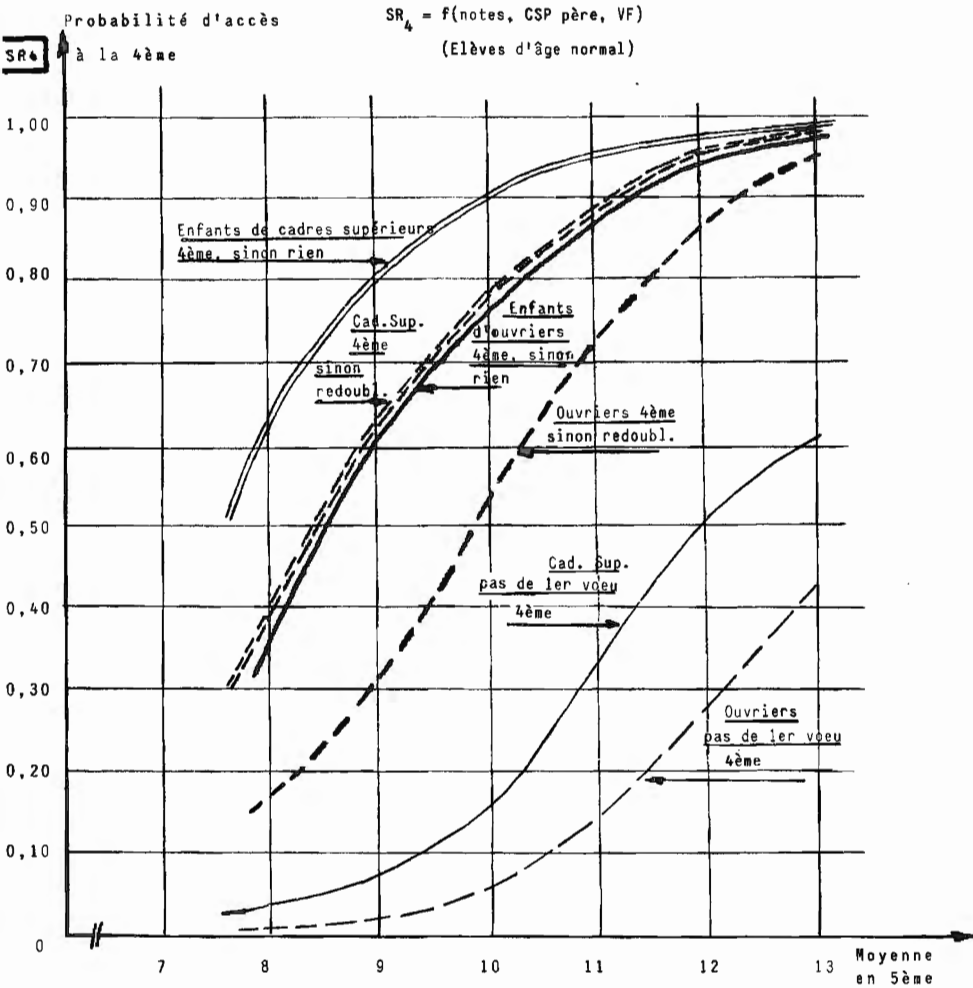
Ainsi, la courbe visualisant la probabilité d'accès à la 4ème des enfants d'ouvriers qui demandent fermement (4ème "sinon rien") se situe légèrement au-dessus de celles des enfants de cadres supérieurs formulant une demande moins résolue (4ème sinon redoublement) à valeur scolaire donnée. De plus, l'action du degré dans la fermeté de la demande est surtout marquée chez les élèves moyens ou faibles. Par exemple, un enfant de cadre supérieur ayant 9 de moyenne (d'âge normal) a une probabilité de 80 % s'il demande la 4ème fermement et seulement 60 % si sa demande est plus hésitante.

-A valeur scolaire donnée, les élèves qui ne demandent pas, en premier voeu, la 4ème, ont des probabilités bien inférieures d'y accéder effectivement. Toutefois, parmi ceux qui ne l'ont pas demandé, certaines élèves y seront néanmoins et cela dans une proportion d'autant plus forte que leur valeur scolaire est élevée, mais aussi qu'ils appartiennent à un milieu favorisé. Ainsi, parmi les élèves ayant 11 de moyenne et ne demandant pas la 4ème en premier voeu, 33 % des enfants de cadres supérieurs y accèdent néanmoins, c'est le cas pour seulement 14 % des enfants d'ouvriers.

(Voir graphique p. 110).

L'étude de la demande avait montré que ce n'est pas parce que leurs enfants sont, en 5ème, plus âgés et/ou moins bons scolairement que les familles ouvrières (par exemple) demandent moins souvent une orientation en 4ème : il y a des biais sociaux, à valeur scolaire donnée, dans les demandes. le dernier modèle présenté (modèle C) indique clairement que la prise en compte de ces inégalités sociales de demande ne supprime pas, tant

Graphique 4.



s'en faut, les inégalités sociales constatées en fin de procédure d'orientation. Par rapport à un enfant d'ouvrier ayant le même âge, la même moyenne, et formulant la même demande, un enfant de cadre supérieur a une probabilité d'être en 4ème à la rentrée 83 supérieure de 21 %, un enfant de cadre moyen ou d'employé, d'environ 17 %.

L'analyse du "sort réel" à la rentrée 83 avait permis d'affirmer que dans les différences d'orientation effective constatées à la rentrée 83, entre les catégories sociales les plus extrêmes, à cet égard (cadres supérieurs, ouvriers), les écarts de réussite pesaient pour environ un quart. Le modèle incluant la demande permet d'affirmer que les inégalités de demande à valeur scolaire donnée pèsent également pour environ un quart (1).

Autrement dit, les différences de comportement à notes données pèsent autant, dans les inégalités sociales observées à la fin du processus d'orientation, que les différences de réussite à ce niveau de la scolarité.

Ceci interroge, sur le fonctionnement de la procédure d'orientation. Dans le modèle intégrant la demande, on aurait pu s'attendre à ce que les coefficients attachés

(1) Ce sont là bien sûr des ordres de grandeur, aux erreurs de mesure près (si la demande est bien mesurée, les notes sont sans doute plus entachées d'erreurs). Dans cette moitié de l'écart initial non expliqué (ni par les notes, ni par la demande) il y a, à côté d'autres facteurs non pris en compte dans l'analyse, aussi un effet résiduel dû aux erreurs de mesure.

aux différentes modalités de la variable profession du père soient fortement réduits, voire annulés ; ceci n'aurait pas suffi à affirmer le caractère globalement "méritocratique" de la procédure, puisque celle-ci se fonde sur une demande et des résultats liés à l'origine sociale. Au moins aurait-on pu parler d'une méritocratie ponctuelle, au niveau de la procédure elle-même, se basant à ce moment précis du système scolaire -à ce "palier d'orientation"- exclusivement sur la demande et les notes, sans permettre l'expression de biais sociaux spécifiques.

C'est d'ailleurs ce schéma que l'on observe quand on cherche à rendre compte non plus de l'accès à la 4ème, mais du fait de rester ou non dans la filière générale du collège (en 4ème ou en 5ème) ; dans ce cas, l'écart entre catégories sociales extrêmes quant à la probabilité de rester au collège vient pour un peu plus de la moitié des différences de réussite scolaire, pour un peu moins de la moitié des différences dans la demande, mais on n'observe plus d'effet net de l'origine sociale à réussite et demande données. Pourquoi cette absence de biais sociaux à ce niveau, alors qu'ils sont si nets pour l'accès à la seule 4ème ? Cela pourrait venir du fait que le redoublement (qui permet de rester au collège) serait une orientation sociologiquement très biaisée. Il n'en est rien. Des modèles opposant, chez les élèves non orientés en 4ème, le fait de redoubler plutôt que de s'engager vers une filière pré-professionnelle et professionnelle, montrent que là encore, il n'y a pas de biais sociaux à niveau scolaire et demande donnés (nous avons vu que la demande de redoublement était elle-même pratiquement "vierge" de tout biais social, se fondant plus sur l'âge et la valeur scolaire du jeune).

Les biais sociaux liés à la procédure d'orientation ne concernent donc que l'accès à la 4ème. On peut penser alors qu'ils renvoient à des facteurs non pris en compte jusqu'ici, à savoir notamment la fréquentation de tel ou tel collège. Ca et là, des différences non négligeables de fonctionnement de l'orientation entre les divers collèges de l'échantillon ont été notées (elles seront reprises plus complètement dans la partie suivante). Il est clair que si les enfants des diverses catégories sociales fréquentent, par le jeu de la carte scolaire, des établissements différents, et différents tout particulièrement en ce qui concerne l'accès à la 4ème, il peut y avoir là une source (à creuser) de biais sociaux importants. Et en effet le modèle prenant en compte, outre les variables incluses dans le modèle C (valeur scolaire, demande, origine sociale), les établissements fréquentés par les élèves, pour expliquer l'accès à la 4ème, appuie tout à fait cette thèse : les coefficients attachés aux différentes catégories sociales cessent tous d'être significatifs. C'est dire que si l'on tient compte du collège fréquenté, alors la procédure d'orientation fonctionne sans biais sociaux autres que ceux "incorporés" dans les notes et la demande observée en 5ème. C'est dire aussi combien *les disparités de pratiques entre les collèges ont des incidences en matière d'inégalités sociales* : c'est parce qu'en moyenne, ils fréquentent les collèges qui à valeur scolaire et à demande données "orientent" plus en 4ème (ceci pouvant renvoyer à des effets d'offre, tel collège de centre ville pouvant jouxter un établissement de second cycle et fonctionner comme un premier cycle de lycée) que les élèves de milieu aisé ont par rapport à l'accès à la 4ème un avantage net si considérable.

L'examen du fonctionnement de la procédure d'orientation demande donc à être repris collège par collège. Il demanderait également à être nuancé sur certaines sous-populations. Pour ne prendre qu'un exemple, les modèles construits sur la sous-population des élèves les plus faibles montrent que :

a) L'âge joue beaucoup plus fortement ; certes, ces élèves s'auto-sélectionnent beaucoup plus sévèrement que les élèves moyens eu égard à ce critère ; le redressement effectué par les conseils de classe n'en est que plus spectaculaire : 1 an d'âge en plus, à moyenne, origine sociale et âge donnés, accroît de 9 % la possibilité d'être en 4ème en t+1 (cette probabilité étant de 10,5 % sur l'ensemble des élèves faibles. Ceci n'explique sans doute pas le fait que ces élèves faibles, et en plus âgés, ne peuvent, de fait redoubler ; alors, quand ils demandent une 4ème... mais attention,

b) chez ces élèves, seule une demande ferme est efficace. Ceux d'entre eux qui prévoient une orientation en L.e.p. ou en C.P.P.N.-C.P.A. en 2ème voeu n'accroissent pas leur probabilité d'être en 4ème à la rentrée 83, par rapport aux élèves comparables n'ayant pas demandé la 4ème en 1er voeu.

IV.3. La cohérence interpersonnelle de l'orientation

Après avoir précisé le fonctionnement des conseils de classe, et notamment leur dépendance partielle par rapport aux demandes des familles, revenons à un examen des

"effets" de la procédure d'orientation, sous l'angle de la cohérence finale des décisions prises.

Le tableau suivant donne les distributions des moyennes en 5ème observées sur 4 sous-populations :

1. celle qui a demandé une 4ème et qui l'a obtenue (les "admis") ;
2. celle qui a demandé une 4ème, et qui ne l'a pas obtenue (les "refusés") ;
3. celle qui n'a pas demandé une 4ème, et qui l'a obtenue (les "repêchés") ;
4. celle qui n'a pas demandé une 4ème et qui ne l'a pas obtenue (les "non concernés").

Tableau 24.

enne	Inf. à 8	8-9	9-10	10-11	11-12	12	Total
Admis	38	80	155	225	254	726	1 478
Refusés	109	73	56	33	8	4	283
Repêchés	12	3	9	6	3	2	35
Non concer	319	101	78	34	16	8	556

A un niveau global, la moyenne en 5ème, sépare très nettement les 4 sous-populations : les "admis" ont des moyennes bien supérieures aux "refusés" ; les "repêchés" sont légèrement meilleurs que les "refusés" et meilleurs que les "non concernés", qui sont les élèves les plus faibles.

Mais rien n'est aussi tranché au niveau individuel. Parmi les élèves qui demandaient une 4ème (sous-population 1 et 2), les conseils retiennent bien les meilleurs.

Mais sont admis 118 élèves qui avaient moins de 9 de moyenne, alors que sont refusés 101 élèves qui avaient plus de 9 (dont 45 avaient ce qu'il est convenu d'appeler la moyenne).

Dans la sous-population d'élèves ne s'étant même pas portés candidats à la 4ème, plus d'un élève sur 10 (56) avait la moyenne. Si on imagine que pourraient poursuivre une scolarité normale au collège, donc accéder à une 4ème, les élèves ayant en 5ème une moyenne égale ou supérieure à 10, ce sont donc 101 élèves qui n'y accèdent pas indûment, du fait de leur absence de demande pour un peu plus de la moitié d'entre eux, du fait des conseils de classe pour les autres.

Se retrouvent en 4ème, les élèves ne l'ayant pas demandé (les "repêchés") ; si ces élèves sont en moyenne légèrement meilleurs que les élèves refusés, ils restent nettement plus faibles que les élèves admis ; 68 % d'entre eux ont une moyenne inférieure à 10 -24 élèves-, ce qui interroge, par rapport aux 45 élèves refusés avec la moyenne, ou aux 24 élèves qui avaient une moyenne de 11 ou plus et ne sont pas passés en 4ème, faute de l'avoir demandé et de se l'être vu proposer.

Un tableau analogue peut être construit, sur ces 4 sous-populations, en fonction de l'âge des élèves. (voir tableau 25.).

Si les élèves ayant demandé la 4ème sont les plus jeunes -les admis étant plus jeunes que les refusés- que ceux n'ayant pas demandé, on remarque que les repêchés sont

Tableau 25.

Age	2 ans(et +) de retard	1 an de retard	âge normal /en avance	TOTAL
1. Admis	88	380	1 010	1 478
%	(5,9)	(25,7)	(68,3)	(100)
2. Refusés	19	95	169	283
%	(6,7)	(33,5)	(59,7)	(100)
3. Repêchés	12	20	3	35
%	(34,3)	(57,1)	(8,6)	(100)
4. Non concernés	187	298	71	556
%	(33,6)	(53,6)	(12,8)	(100)

la population la plus âgée. C'est sans doute là une sous-population très particulière, car une combinaison des deux tableaux précédents montre que les élèves repêchés ayant 2 ans de retard sont en outre des élèves très faibles (la moitié d'entre eux a moins de 8 de moyenne) ; il s'agit sans doute là d'orientation en 4ème... par élimination. Parmi les élèves "non concernés", les élèves d'âge normal sont effectivement de élèves faibles ; c'est, proportionnellement, chez les élèves en gros retard scolaire (qui, nous l'avons vu, pratiquent une auto-sélection très sévère), que l'on trouve le plus fréquemment des moyennes assez bonnes ; les premiers ne seraient pas repêchés du fait de leur relative jeunesse (le doublement est possible), les autres, malgré leurs notes, du fait de leur âge. C'est donc en interaction que les critères âge et notes interviennent.

Si donc en moyenne, les décisions d'orientation sont fortement structurées par ces deux critères, il subsiste,

au niveau individuel, une imprécision non négligeable ; on peut parler *d'incohérence interindividuelle* dans la mesure où certains élèves sont admis avec un niveau scolaire bien inférieur à d'autres qui ne seront pas admis. Il est clair que cette imprécision par rapport aux critères retenus ici vient du fait que d'autres facteurs interviennent dans les décisions d'orientation d'une part, que les élèves sont évalués et "orientés" dans des lieux décentralisés de l'autre.

Au terme de cette partie centrée sur le fonctionnement de la procédure d'orientation, deux points importants méritent d'être soulignés :

-La procédure d'orientation commence par la demande des familles, qu'elle suscite ; et les textes d'inviter ensuite à un dialogue entre familles et équipes éducatives. Mais la demande est première, et les conseils de classe sont naturellement portés à réagir par rapport à cette demande. Et c'est ce qui se passe dans les faits : la demande s'avère une variable explicative importante du sort réel de l'élève ; elle est prise en compte comme un critère, à côté de l'âge ou de la valeur scolaire, pour les propositions d'orientation (1). L'attitude consistant à "suivre" la demande peut être jugée a priori comme la meilleure. Mais sans entrer ici dans un débat

(1) non étudiées spécifiquement ici dans la mesure où elles recouvrent parfaitement le sort réel pour les orientations en 4ème.

normatif, soulignons simplement que prendre en compte la demande, la suivre, dans l'ensemble -nous avons vu combien les conseils "à la hausse" étaient peu nombreux-, c'est entériner les biais sociaux qu'elle incorpore.

-La procédure d'orientation est décentralisée : chaque conseil de classe, chaque établissement est libre de ses arbitrages, de ses décisions, de sa politique dans le cadre d'orientations générales définies chaque année dans les textes. Là encore, on peut a priori juger bon ce fonctionnement décentralisé. Mais le fait pour un élève d'être jugé et orienté par rapport à sa classe, son collègue, constitue une source importante d'incohérence et par là d'injustice entre les élèves.

Il apparaît notamment que les biais sociaux importants observés en fin de procédure relèvent de la variété des pratiques d'établissements accueillant des publics typés sociologiquement.

Les principes, peu discutables, sur lesquels reposent les procédures d'orientation -souci des droits des familles, décentralisation des décisions-, demandent donc à être confrontés avec... les effets du processus d'orientation, sans que bien sûr aucune règle pour l'action ne se dégage de manière univoque de cette confrontation.

V. D'UN COLLEGE A L'AUTRE :

DES DIFFERENCES DE PUBLIC AUX DIFFERENCES DE FONCTIONNEMENT

Une des interrogations qui a justifié la mise en oeuvre de cette enquête concerne la très forte variété des taux de passage de la cinquième à la quatrième d'un collège à l'autre, les valeurs observées de ce taux allant du simple au double. Ce chapitre cherchera tout d'abord à décrire ces différences au sein de l'échantillon étudié, puis à en analyser les causes, en faisant ressortir ce qui peut être dû d'une part aux caractéristiques des élèves et d'autre part au fonctionnement du collège lui-même. L'analyse de l'offre et notamment de ces caractéristiques géographiques sera effectuée dans un chapitre ultérieur.

a) Les différences de public

Les caractéristiques des élèves fréquentant les différents collèges ne sont pas les mêmes et il est sans doute légitime de penser que ces différences sont explicatives d'une part au moins des différences observées dans les taux de passage. Ces caractéristiques peuvent globalement être regroupées en deux catégories : les caractéristiques scolaires d'une part, les caractéristiques sociales d'autre part, sachant qu'il existe des liens entre ces deux catégories. La question est alors de mesurer

quelle part des différences de taux de passage entre collèges peut s'expliquer par ces caractéristiques et, par complètement, celles qui relèvent d'un fonctionnement différencié d'un collège à l'autre.

Parmi les caractéristiques des élèves, certaines peuvent être directement comparées indépendamment du collège, telles que l'âge ou la distribution des catégories sociales d'origine. D'autres, toutefois, posent davantage de problèmes de comparaison et notamment les notes obtenues par les élèves dans les différentes matières d'où la mise en place d'épreuves communes visant à mesurer les caractéristiques des élèves de façon comparative.

En second lieu, il peut être difficile de distinguer les effets de certaines caractéristiques relevant du public des établissements de ceux relevant du fonctionnement du collège. Il en sera ainsi pour la demande familiale qui est partiellement dépendante des caractéristiques notamment sociales du public, mais qui résulte aussi partiellement, à l'évidence, d'une anticipation ou d'une intériorisation des "règles" de fonctionnement du collège.

b) Des différences dans le fonctionnement des collèges

Les différences entre collèges (outre celles concernant les politiques de constitution de classes ou la structure du corps enseignant qui seront étudiées ultérieurement) peuvent être étudiées en deux composantes complémentaires:

d'une part des différences dans les jugements portés sur les élèves -on recherchera d'éventuelles pratiques de notation différenciées d'un collège à l'autre, c'est-à-dire le fait pour les élèves d'un collège donné de se voir attribuer des notes systématiquement meilleures ou moins bonnes que celles d'autres élèves de niveau de connaissances identique, mais scolarisés dans un autre établissement- et, d'autre part, des différences dans la façon dont ces notes sont prises en compte, concurremment avec d'autres critères, dans les décisions d'orientation.

Dans ce dernier domaine, on pourra distinguer d'une part le niveau général de sévérité du collège dans ses décisions d'orientation (le terme de "sévérité" caractérise les différences moyennes de taux de passage des élèves à caractéristiques scolaires données) et d'autre part, le poids donné par le collège aux différentes caractéristiques de l'élève pour choisir les élèves orientés en 4ème. Par exemple, un collège peut être plus sévère qu'un autre mais aussi utiliser implicitement des critères différents (plus ou moins forte pénalisation des élèves âgés, importance relative des maths et du français...). Alors que le premier point pose la question du "combien" d'élèves passeront dans l'établissement, le second pose la question de la variété, du "comment" ces élèves seront choisis. Pris ensemble, ces deux points permettent d'analyser *le niveau de cohérence du processus décentralisé de l'orientation* ; nous avons vu, en estimant le pourcentage des élèves qui ont été admis en un lieu et qui auraient été refusés en un autre, que ce niveau était relativement élevé ; il reste à examiner les moments et les lieux où cette incohérence se forme.

Enfin, participant également de l'étude de la cohérence inter-établissements, on cherchera à mettre en évidence des variétés dans les modalités de l'interaction entre les demandes familiales d'une part, l'expression du conseil de classe d'autre part : ainsi, selon les collègues, les conseils de classe peuvent exprimer des propositions d'orientation qui tiennent plus ou moins compte des demandes formulées par les familles. Ayant analysé dans le chapitre précédent combien était importante cette caractéristique du conseil de classe à être actif ou réactif par rapport à la demande familiale, il apparaît essentiel d'examiner sous cet angle les différences entre collègues.

V.1. Une orientation plus ou moins sélective selon les collègues

V.1.1. Des différences massives dans les "sorts réels" des élèves

Le point de départ d'une étude de la diversité des pratiques des établissements c'est bien évidemment l'observation de cette diversité.

Le tableau ci-dessous montre qu'il s'agit bien de différences massives ; selon les collègues :

- Le pourcentage d'élèves admis en 4ème varie de 45,2 à 81,2 %.
- Pour l'entrée en L.e.p., la fourchette est de 0-25 %.
- Les chiffres vont de 0,9 à 14,3 % pour l'orientation en C.P.P.N.-C.P.A.
- Enfin, les taux de redoublement varient dans une fourchette allant de 8,3 à 25,4 %.

Tableau 26.: Sort réel par collège (Rentrée 83)

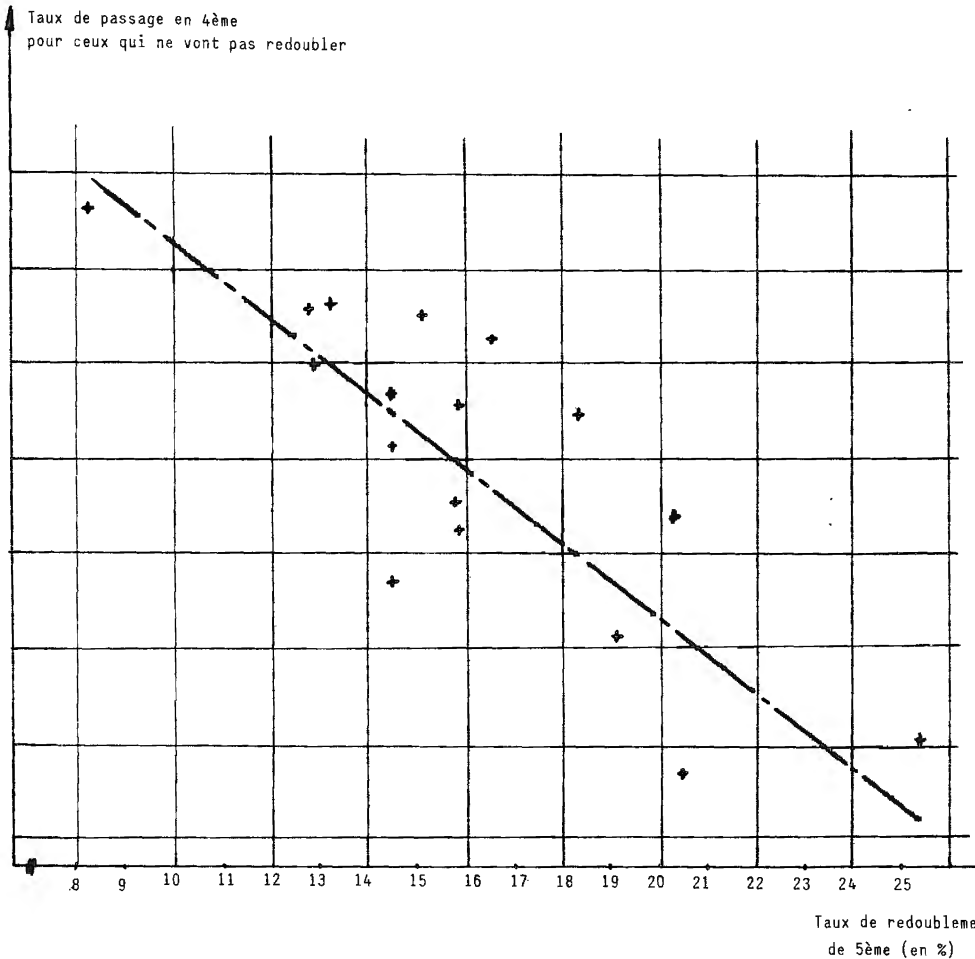
(%)

S.R. Collèges	4ème de collège	4è prép. LEP	CPPN CPA	Redoubl.	Autres 0	Total (N)	Tx pass en 4è; sur non redoubl
1	81,2	5,6	4,9	8,3	0	100 (144)	88,5
2	53,2	25,5	2,1	19,1	0	100 (47)	65,8
3	68,3	0	9,8	14,6	7,3	100 (41)	78,0
4	58,3	21,5	4,2	14,6	1,4	100 (144)	68,2
5	72,2	13,9	0,9	12,9	0	100 (108)	82,9
6	69,6	11,3	1,8	13,0	4,3	100 (115)	80,0
7	67,9	10,9	4,7	16,6	0	100 (193)	81,4
8	70,4	11,0	2,3	15,1	1,2	100 (264)	82,9
9	64,5	9,7	9,7	14,5	1,6	100 (62)	75,4
10	65,3	13,8	4,6	15,9	0,4	100 (239)	77,6
11	61,4	10,5	3,5	15,8	8,8	100 (57)	72,9
12	57,5	14,2	7,9	20,3	0	100 (113)	72,1
13	63,1	7,9	5,3	18,4	5,3	100 (38)	77,3
14	72,1	5,7	7,1	13,2	1,8	100 (280)	83,1
15	60,5	15,9	7,1	15,9	0,5	100 (195)	71,9
16	46,8	25,3	3,7	20,4	3,7	100 (186)	58,8
17	45,2	11,9	14,3	25,4	3,2	100 (126)	60,6
ENSEMBLE	64,3	12,8	5,3	15,8	1,6	100	76,4

Ces disparités, observées sur un échantillon de collègues retenus notamment par la variété de leurs pratiques d'orientation, ne sont pas exceptionnelles. Une étude récente du Ministère de l'Education (1) sur les disparités entre collèges publics témoigne de fourchettes du même ordre sur un échantillon national.

Elles ne sont pas sans lien entre elles. Par exemple, on peut rapprocher le taux de redoublement de la 5ème et le taux de passage en 4ème des non-redoublants ;

Graphique 5.



Le graphique de la page précédente montre que la relation entre les deux taux, certes loin d'être parfaite, est négative : plus le taux de redoublement est élevé, plus est faible le pourcentage d'élèves passant en 4ème parmi ceux qui ne redoublent pas. Il semble donc qu'un taux de redoublement élevé ne témoigne pas d'un souci général de garder dans la filière générale du collège un nombre maximum de jeunes, souci qui se traduirait alors également par un accès plus fréquent à la 4ème ; en fait plus un collège "fait redoubler", plus il écarte aussi de la filière générale de collège un nombre important d'élèves, ceci en moyenne. Cette relation demande à être interprétée ; elle peut renvoyer, notamment, au public accueilli par le collège ; nous y reviendrons. D'autres liaisons entre les différents "flux" produits par les collèges après la 5ème peuvent a priori être recherchées pour des raisons afférentes à l'offre ; par exemple, on aurait pu s'attendre à observer un arbitrage entre les orientations vers les L.e.p. et celles vers les classes de C.P.P.N.-C.P.A. ; presque tous les collèges sont dotés d'une C.P.P.N. alors que les L.e.p. sont beaucoup plus concentrés dans l'espace d'une part, et d'autre part l'orientation vers un C.A.P. 3 ans est en général perçue comme plus qualifiante, "meilleure", que celle vers une C.P.P.N.-C.P.A., fonctionnant plutôt comme une filière de second choix quand la première n'est pas possible. En fait, si certains collèges orientent effectivement beaucoup en L.e.p. et très peu en C.P.P.N., et vice-versa comme le laissait à prévoir le schéma privilégiant le rôle de l'offre, un nombre important d'établissements échappe à ce schéma et oriente tantôt beaucoup dans ces deux voies, tantôt -c'est plus fréquent- très peu dans ces deux voies. Là encore, une pratique plus générale est sans doute à l'oeuvre qu'il conviendra d'interpréter.

Enfin, ces disparités sont fines : elles se manifestent aussi au niveau des options suivies par la sous-population des élèves admis en 4ème. Il ne s'agit pas là d'un détail, car le fait de suivre telle ou telle option en 4ème peut s'avérer déterminant lors du palier d'orientation de 3ème, notamment pour l'accès à certaines filières du second cycle long ; par exemple, le fait d'arriver en fin de 3ème avec une seule langue vivante rend beaucoup plus difficile l'accès à une seconde de détermination avec option "initiation économique et sociale" -la plus fréquente- et donc restreint fortement l'éventail des choix. Le tableau ci-dessous témoigne, sur quelques exemples, de ces différences entre collèges.

Tableau 27.

(%)

	1 langue renforc. /bilin. +1l.viv	1 LV +1 langue morte	2 lang. vivant +1 option (facult)	Second. L.V seule	Elèves étudia, 1 2ème langue	1ère LV +techno	1ère LV renforc. seule	
E1	18,8	41,1	18,0	22,1	100	0	0	100
E2	68,0	0	0	0	68,0	0	32,0	100
E4	55,9	28,6	0	14,3	98,8	0	1,2	100
E9	0	0	0	72,5	72,5	0	27,5	100
E17	17,5	7,0	8,8	42,1	75,4	12,3	12,3	100
semble	17,0	27,8	6,0	40,3	91,1	2,1	6,8	100

Ainsi, le pourcentage d'élèves n'étudiant, en 4ème, qu'une seule langue vivante, varie de 0 à 32 % selon les collèges. Certes, les écarts observés traduisent des effets d'offre -les options latin, grec, technologie n'existent pas dans tous les collèges- ; mais tous les collèges offrent au moins la possibilité de faire deux langues vivantes ; les élèves qui prennent pour option en 4ème première langue renforcée seule ou avec technologie limitent de fait leurs possibilités d'orientation pour l'après 3ème. Cette situation est plus ou moins fréquente selon les collèges.

Toutes les remarques précédentes amènent à introduire l'idée d'un climat plus ou moins sélectif, observable à l'aide d'indices relativement variés —le terme de sélectif étant ici purement descriptif— : combien d'élèves passent en 4ème, combien sont en "sursis", combien quittent le collège, combien accèdent à la 4ème avec un certain handicap pour la suite des études etc... Dans la suite de l'analyse sera privilégié comme indice de cette sélectivité brute le taux de passage en 4ème.

V.1.2. Les collèges accueillent des élèves différents

Un des facteurs auquel on pense le plus immédiatement pour rendre compte de cette variété des "résultats" de l'orientation, de ce niveau de sélectivité si variable d'un collège à l'autre, concerne les différences de public : du fait de la carte scolaire et de la sectorisation géographique qu'elle entraîne, les collèges accueilleraient des élèves différents, notamment de par leur milieu social (du fait des clivages sociologiques très forts qui existent au niveau de l'habitat), avec toutes les variables scolaires qui y sont liées (avance ou retard, notes obtenues...). Qu'en est-il sur les 17 collèges de l'échantillon ?

Laissons un instant les notes obtenues par les élèves ; le tableau suivant fournit des indicateurs simples sur l'origine sociale des élèves, leur nationalité et leur cursus scolaire antérieur résumé par l'âge moyen en 5ème ; ces divers indicateurs n'étant pas sans liens, il est possible d'esquisser une typologie des collèges :

a) Les collèges urbains de centre ville à recrutement social aisé : ces collèges qui sont en général de taille importante accueillent proportionnellement beaucoup d'enfants de cadres supérieurs, peu d'enfants d'ouvriers

**Tableau 28.: Les 17 collèges :
Quelques caractéristiques des élèves**

	Age moyen en 5 ^e	% redoubl.	Note Moy. Maths	Note Moy. Français	Epreuves communes Maths	Epreuves communes Français	% élèves ayant 2 ans retard & + en 5 ^{ème}	% élèves ayant fait au + 1 an maternelle	% élèves étrangers	% père P.L. Cad.Sup.	% père Employé	% père Ouvrier/pers service
E1	12,26	11,8	10,1	10,4	10,7	16,3	2,8	5,8	4,2	40,3	9,0	14,6
E2	12,55	12,7	10,5	10,6	8,8	14,7	8,5	77,5	6,4	0	10,6	51,1
E3	12,41	9,7	10,6	10,9	9,0	15,2	9,8	61,5	0	4,9	4,9	24,4
E4	12,53	24,3	10,9	9,7	10,0	15,1	11,1	27,5	2,8	8,3	9,7	27,1
E5	12,6	14,8	11,9	10,7	9,5	16,5	12,0	28,1	9,3	5,5	26,8	39,8
E6	12,46	10,4	11,5	11,6	10,2	15,3	8,7	7,7	4,3	8,7	6,1	54,8
E7	12,50	13,5	9,6	11,3	10,0	15,1	9,3	10,7	3,6	15,5	17,1	34,7
E8	12,63	14,0	10,4	10,1	9,3	15,1	15,9	46,3	3,8	9,5	17,4	34,8
E9	12,87	17,7	11,0	10,8	8,5	13,9	30,6	80,1	6,4	0	3,2	24,2
E10	12,64	17,1	10,8	10,7	9,4	15,2	15,5	15,1	13,0	7,1	13,4	51,9
E11	12,70	15,8	9,1	10,8	10,7	15,2	21,4	24,6	0	0	5,2	47,4
E12	12,69	19,4	9,9	9,9	-	-	15,0	58,6	6,2	4,4	11,5	36,3
E13	12,71	26,3	11,3	10,9	10,2	14,3	23,7	28,1	0	2,6	0	55,2
E14	12,46	12,1	10,6	10,7	10,6	15,3	9,6	24,9	4,3	14,6	16,8	22,8
E15	12,67	23,6	10,3	10,6	8,7	14,5	16,9	20,8	21,0	4,6	17,9	51,3
E16	12,71	27,4	9,3	9,7	11,0	14,9	11,8	34,6	1,1	2,7	12,9	48,4
E17	12,61	12,7	9,4	11,4	9,3	15,4	15,1	36,0	0	3,2	7,9	51,6
Ensemble	12,58	16,7	10,4	10,6	9,8	15,2	13,0	26,0	6,2	9,5	13,4	38,5

et relativement peu (pour des collèges urbains) d'enfants de nationalité étrangère. La population scolaire accueillie est jeune, elle n'a pas accumulé de retards importants et a bénéficié fréquemment d'une préscolarisation (en maternelle) de plus d'un an. Dans cette catégorie, on peut regrouper le collège E1, de loin le plus typique, et les collèges E7 et E14.

b) Les collèges urbains (mais situés plus souvent en périphérie) à recrutement ouvrier : ils accueillent environ 50 % d'enfants d'ouvriers et des élèves étrangers en proportion parfois très importante. Ces élèves sont légèrement plus âgés que la moyenne de l'échantillon mais ce n'est pas dans ces collèges que les pourcentages d'élèves en gros retard scolaire sont les plus forts. Enfin ces élèves ont bénéficié, du fait de leur habitat urbain, d'une préscolarisation en général plus fréquente que la moyenne de l'échantillon.

Il s'agit des collèges E6, E10, E15, E16, E17 ; s'en rapproche le collège E5.

c) Les collèges "ruraux-ouvriers" : ils accueillent eux aussi environ 50 % d'enfants d'ouvriers, mais pratiquement pas d'enfants de cadres et des enfants d'agriculteurs. Les élèves étrangers y sont peu nombreux. Ces élèves sont âgés, ont souvent accumulé de gros retards scolaires et ont rarement bénéficié d'une scolarisation autre que celle assurée en un an par les classes enfantines annexées aux études primaires rurales.

Enfin, il s'agit toujours de collèges de très petite taille. Il s'agit des collèges E11, E13, E2.

On peut y adjoindre le collège E9, le plus typé eu égard à toutes ces variables, sauf pour ce qui est du pourcentage

d'élèves de famille ouvrière ; ce collège accueille en effet de nombreux enfants de la D.A.S.S. classés comme "enfant sans père".

d) Les collèges urbains ou ruraux (il s'agit le plus souvent de petites villes) à recrutement social diversifié. Ces collèges sont moins typés ; les élèves y sont parfois âgés mais n'ont pas accumulé de gros retards ; même en milieu urbain, la préscolarisation n'a jamais été très longue. Le pourcentage d'élèves étrangers est assez faible et le recrutement social assez varié. Il s'agit des collèges E3, E4, E8, E12.

Il est certain qu'il y a bien, par rapport aux indicateurs retenus, des différences importantes dans les publics scolarisés dans les collèges (1) ; quoi de commun entre le public fréquentant E1 et celui accueilli en E9 : une demi-année d'âge de différence, 40 % d'enfants de cadres supérieurs dans l'un, 0 % dans l'autre, 2,8 % d'élèves en retard de 2 ans ou plus contre 30,6 %, 5,8 % d'élèves ayant fait au plus une année de maternelle dans le premier, 80 % dans le second etc...

Et pourtant, les notes obtenues par ces élèves, au collège, sont peu différenciées. Tout au plus peut-on constater (T.28.) que les moyennes sont meilleures dans certains collèges (E9, E13, E6) que dans d'autres (E16, E12). Mais on peut se demander s'il est légitime de comparer des notes données dans des établissements différents, sur des épreuves différentes, par des enseignants différents etc... Par contre, la comparaison des scores moyens aux épreuves communes a un sens et il n'est pas sans intérêt de classer les collèges à l'aune de ces

(1) Une typologie des collèges, assise sur un échantillon national, montre que cette diversité se structure suivant des lignes de force analogues à celles présentées ici, mais non complètement identiques. On s'y reportera avec profit. cf. bibliographie réf. (8).

épreuves, pour estimer la valeur scolaire des élèves de ces collèges sur une base commune. Deux constats : les collèges se dispersent relativement peu autour des scores moyens : l'intervalle de variation est de 3,5 points en Mathématiques, de 2,6 points en Français, d'une part ; d'autre part, les "profils" des établissements sont très variés l'établissement ayant le meilleur score aux épreuves de Français obtient un score inférieur à la moyenne en Mathématiques (E5), une situation symétrique étant observée pour le collège E16, le meilleur en Mathématiques et inférieur à la moyenne de Français ; en fait, peu d'établissements se classent de façon homogène sur les deux matières : E1 et E14 d'un côté, E9, E15 et E2 de l'autre ; néanmoins, il se dégage une relation globalement positive entre le score de Français et le score de Mathématiques, au niveau d'un établissement.

V.1.3. L'orientation à public donné

Peut-on dire, au vu de ce qui précède, que les collèges ont des pratiques différentes (en matière d'orientation) de par les publics différents qu'ils accueillent ? Rien n'est moins sûr. Avec des publics comparables, certains collèges ne "produisent" ils pas des orientations différentes, ou encore la similitude dans les résultats de l'orientation observée entre tel ou tel collège ne correspond-elle pas à des publics fort dissemblables au départ ?

Un premier tableau, très simple, invite à répondre affirmativement à cette question.

Tableau 29.

COLLEGE	Orientation effective fin 5ème (%)				Age en 5ème (%)		Elèves étrang. %	Profession du père (%)		Epreuves communes	
	4ème	L.e.p	CPPN-CPA	Rdt	Age normal	2 ans ret.&+		Cadres	Ouvr.et pers.se.	Maths.	Franç.
E1	81,2	5,6	4,9	8,3	62,1	2,8	4,2	40,3	14,6	10,7	16,3
E2	53,2	25,5	2,1	19,1	48,9	8,5	6,4	0	51,1	8,8	14,7
E9	64,5	9,7	9,7	14,5	37,1	30,6	6,4	0	24,2	8,5	13,9
E15	60,5	15,9	7,1	15,9	48,2	16,9	21,0	4,6	51,3	8,7	14,5
E17	45,2	11,9	14,3	25,4	48,4	15,1	0	3,2	51,6	9,3	15,4
Ensemble	64,3	12,8	5,3	15,8	51,1	13,0	6,2	9,5	38,5	9,8	15,2

En effet, le collège E9 oriente en 4ème aussi fréquemment que la moyenne alors que sa population est particulièrement âgée, d'origine sociale modeste et, en outre, d'un niveau de connaissances (mesuré par les épreuves communes) plus faible que la moyenne ; ou encore, les collèges E15 et E17, qui ont des pratiques d'orientation très différentes alors qu'ils accueillent des élèves assez comparables eu égard aux critères retenus ici.

Il convient donc de chercher à distinguer, au-delà de la "*sélectivité brute*" qui caractérise chaque collège -combien d'élèves passent de 5ème en 4ème-, ce qui serait une "*sélectivité nette*" à savoir ce qu'ajoute (ou enlève) à la probabilité d'être orienté en 4ème, à caractéristiques scolaires et sociales données, le seul fait d'être scolarisé dans tel collège plutôt que dans tel autre.

Dans un premier temps, seront contrôlées les caractéristiques scolaires des élèves (âge en 5ème, résultats), dans un second temps, leurs caractéristiques sociales seront également prises en compte. Des modèles ont donc été construits, visant à rendre compte de la probabilité d'être en 4ème à la rentrée 83, en fonction de l'âge en 5ème, des notes, et de l'établissement fréquenté.

Ce modèle témoigne de l'existence d'"effets établissement" importants, à valeur scolaire donnée. Ainsi, à âge et à notes donnés, le seul fait, pour un élève d'être scolarisé dans le collège E1, accroît sa probabilité d'être en 4ème à la rentrée 83 de 42,4 % (par rapport à la moyenne de l'échantillon), alors que, scolarisé en E17, le même élève aurait une probabilité inférieure de 31,1 % d'être orienté ainsi ; il s'agit là des deux collèges

Tableau 30.

		SR = $\frac{b^2}{Y^2}$		b' (1)
		b		
Age en 5ème		-0,452	23,8***	-0,452
Moyenne en 5ème		1,06	484,01***	1,06
E17	E1	3,350	61,2***	1,93
	E2	0,776	2,4	-0,63
	E3	1,698	7,6***	0,28
	E4	1,238	10,5***	-0,17
	E5	1,765	17,2***	0,35
	E6	0,672	2,7	-0,74
	E7	1,585	19,1***	0,17
	E8	2,506	50,1***	1,09
	E9	1,432	9,1***	0,01
	E10	1,064	9,1***	-0,35
	E11	1,901	14,2***	0,48
	E12	1,576	15,2***	0,16
	E13	0,252	0,2	-1,16
	E14	2,366	44,9***	0,95
	E15	0,837	5,6**	-0,57
	E16	1,043	8,3***	-0,37
(E17)				-1,415
Pourcentage de variance expliquée		72,3		

- (1) Les coefficients b des différents collèges ont été calculés par rapport à E17 (variable muette) ; les coefficients b' sont calculés par rapport à la moyenne des coefficients.

extrêmes, mais de nombreux collèges se distinguent significativement de la moyenne : E8, E14, qui orientent plus en 4ème à valeur scolaire donnée (l'avantage net lié à leur fréquentation étant respectivement de 24 et 21 %) ou encore E6, E16 qui sont dans la situation inverse (le seul fait d'y être scolarisé entraîne un handicap net, pour l'accès à la 4ème de 16,3 et 8,1 %, respectivement), pour ne retenir que quelques exemples.

L'importance de ces avantages/handicaps nets liés à la fréquentation d'un collège peut être confrontée au poids des autres facteurs introduits dans le modèle : être scolarisé en E1 équivaut à près de 2 points de moyenne en plus, être scolarisé en E15 équivaut à plus d'une année d'âge supplémentaire etc...

Mais ce modèle est aussi très riche d'enseignements si on le rapproche des écarts bruts, entre collège observés au départ ; à âge et valeur scolaire donnés, les écarts entre les collèges, quant à l'accès à la 4ème, sont encore plus importants. Entre un modèle expliquant le "sort réel" à partir des seules variables établissements et celui présenté ci-dessus intégrant l'âge et les notes en 5ème, l'écart absolu moyen entre les collèges passe du simple au double (de 0,75 à 1,41). *Les écarts entre collèges ne sont donc pas réduits par la prise en compte de ces indicateurs de valeur scolaire : ce n'est pas* parce que ses élèves seraient plus jeunes ou mieux notés que l'établissement E1 les "oriente" plus en 4ème, par exemple. Nous avons noté que les notes -normes scolaires conventionnelles- variaient peu d'un établissement à

l'autre, l'âge moyen des élèves de 5ème était par contre un peu plus diversifié. Le fait que les écarts entre collèges persistent après prise en compte de ces éléments indique clairement que les différences de sort réel observées entre les élèves relèvent bien de pratiques diversifiées des collèges à âge et à notes donnés. Le fait que ces écarts soient plus marqués après prise en compte de l'âge et des notes souligne l'importance de cette variété "nette" des pratiques : les élèves fréquentant E9, par exemple, passent en 4ème un peu plus souvent que la moyenne, mais ces élèves sont relativement âgés et plutôt médiocrement notés ; à âge et à notes donnés, ils apparaissent en fait comme bénéficiant d'un avantage net non négligeable.

Avant d'analyser plus précisément ce qui apparaît bien comme une sélectivité nette très différenciée selon les collèges, il convient d'intégrer dans le modèle l'origine sociale des élèves dans la mesure où elle est fortement liée, tant à l'orientation et à la demande, qu'aux résultats scolaires d'une part, dans la mesure où elle différencie assez fortement les collèges entre eux d'autre part.

En fait, la prise en compte de la profession du père ne modifie pas fortement les coefficients attachés aux divers établissements. A valeur scolaire et à origine sociale données, être scolarisé en E1 reste un atout important -accroît de près de 40 % la probabilité d'accéder à une 4ème par rapport à la moyenne de l'échantillon- ; cet "atout" est donc valable pour tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, qui fréquentent ce collège, ou, autrement dit, ce n'est pas parce qu'il accueille un public sociologiquement très favorisé que

l'établissement E1 "orienté" si fortement en 4ème (il y a une légère baisse de coefficient, due à ce public particulier, mais elle est très faible). De même, les collèges E6 et E16, qui accueillent un public beaucoup plus populaire font effectivement moins passer en 4ème (ou encore ce n'est pas, ou très peu, parce qu'ils accueillent un public populaire qu'ils orientent si peu en 4ème), puisque le handicap associé, pour tous les élèves, à leur fréquentation, ne baisse que très légèrement quand on tient compte de l'origine sociale des élèves.

Il apparaît donc que la prise en compte du public fréquentant les collèges est loin d'expliquer la diversité des pratiques d'orientation constatées. Il y a bien dans les établissements des politiques plus ou moins sélectives à valeur scolaire et à origine sociale des élèves données. Les écarts entre collèges sont même particulièrement marqués si on raisonne à âge et notes donnés, et ils se referment très peu quand on tient compte de l'origine sociale des élèves.

Ce constat est important ; mais ne mérite-t-il pas d'être assis sur une base plus solide ? En effet, s'il est capital d'observer, de chiffrer, ces différences de politique à notes données, il convient de s'assurer que les notes elles-mêmes ne font pas partie de la politique. Cela pourrait d'ailleurs être une des raisons expliquant l'ouverture de l'écart entre les collèges quand on raisonne à valeur scolaire donnée : certains établissements pourraient très bien noter d'autant plus sévèrement leurs élèves que, en toute hypothèse, ils les orienteraient tous en 4ème. En outre, nous avons eu l'occasion

d'émettre des doutes sur la capacité des notes à appréhender sans biais la valeur scolaire des élèves, justifiant par là le recours à des épreuves communes.

Jusqu'à présent, l'analyse des disparités entre collèges s'est arrêtée... aux portes des collèges : combien d'élèves passent en 4ème et comment il convient de distinguer dans cette sélectivité globale une sélectivité nette en contrôlant les caractéristiques du public. Avec l'analyse des pratiques de notation, que nous allons aborder à présent, l'éclairage va se déplacer à l'intérieur du collège : comment ces élèves qui "in fine" passeront en 4ème vont-ils être choisis ?

V.II. Un fonctionnement de l'orientation différent d'un collège à l'autre

Comme cela a été exposé au début de cette partie, les différences de fonctionnement entre les collèges peuvent revêtir plusieurs aspects -comment les élèves sont-ils évalués ; quels sont les critères utilisés, et avec quelle intensité, pour l'orientation ; comment se passe l'interaction entre les demandes des familles et les conseils de classe ?-, sachant que la politique proprement dite de l'établissement induit d'autres éléments non abordés ici -constitution des classes, allocation des enseignants dans les classes, arbitrages entre orientation en fin de 5ème et orientation en fin de 3ème etc...-.

V.II.1. Comment les élèves sont-ils évalués ?

Le rapprochement, collège par collège, des notes moyennes et des scores obtenus aux épreuves communes est tout

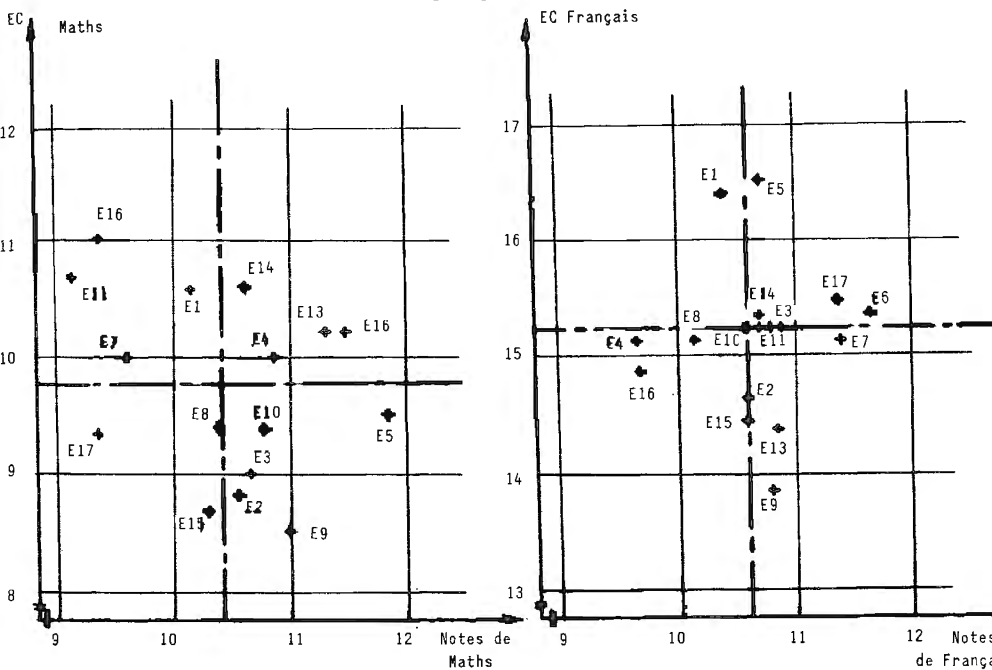
à fait intéressant pour analyser les pratiques de notation implicitement à l'oeuvre dans les collèges. Au niveau individuel, notes scolaires et score aux épreuves communes sont corrélés ($r = 0,65$) ; qu'en est-il au niveau agrégé des collèges ?

Des graphiques (1) situant les collèges en fonction de leurs notes et scores moyens montrent qu'à l'évidence aucune liaison nette ne se dégage au niveau agrégé ; il n'y a aucune corrélation entre les notes moyennes données dans un collège et les scores moyens obtenus par les élèves de ce collège aux épreuves communes. La corrélation observée au niveau individuel est donc totalement contenue dans la variance intra-collège, et tient au fait qu'à l'intérieur d'un collège, les élèves ont à la fois de meilleurs/ou moins bonnes notes et de meilleurs/ou moins bons scores aux épreuves communes. Mais la relation est quasi nulle au niveau inter-collèges ; ceci vient du fait que les notes d'un collège sont données en regard de la population particulière du collège et sans rapport systématique avec ce qui serait la "qualité" des élèves appréciées sur une base indépendante du collège. C'est cette qualité que les épreuves communes tentent d'appréhender ; par rapport à cet étalon de mesure, l'absence de liens épreuves communes/note interroge -comment sont donc données ces notes ?- et invite à rechercher des pratiques de notation différenciées.

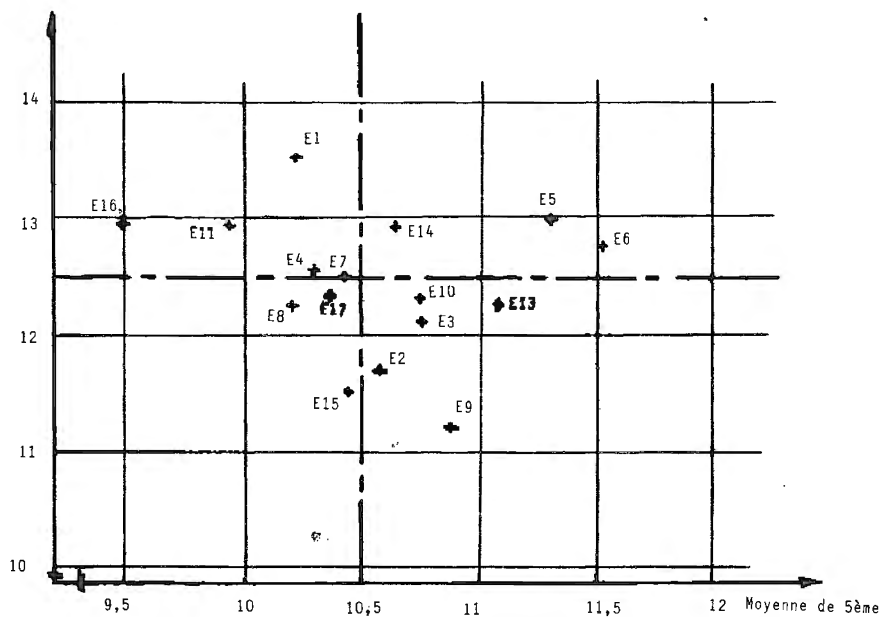
En fait, cette absence de liens épreuves communes/note est surtout marquée pour les Mathématiques : un nombre important de collèges présentent des notes moyennes en Mathématiques élevées alors que les scores moyens

(1) Cf. p. 141.

Graphique 6.



EC-G



aux épreuves communes sont faibles, et d'autres moins nombreux, mais de manière très tranchée notent sévèrement des élèves ayant de très bons scores aux épreuves communes. Sera désigné comme sévère un collège donnant des notes basses à des élèves bien classés aux épreuves communes et indulgent un collège donnant des notes élevées à des élèves mal classés aux épreuves communes (1). Ainsi, en Mathématiques, sont indulgents les collèges E9 et E5, sévères les collèges E16, E11 (pour ne prendre que les cas les plus nets).

En Français, les discordances notes / E.C. sont moins marquées ; néanmoins, certains collèges sont plutôt sévères (E1) d'autres plutôt indulgents (E9, E13).

Les performances en Français et en Mathématiques, qu'elles soient appréhendées par les notes ou par les épreuves communes, n'étant pas strictement corrélées au niveau d'un collège, le diagramme croisant les moyennes Français-Mathématiques et le score global ECG apporte des informations un peu différentes : sont globalement sévères les collèges E1, E11 et E16, globalement indulgents les collèges E6, E3, E9, E10 et E13.

Pour analyser ces phénomènes de façon plus précise, des modèles ont été construits, visant à "expliquer" la note en Français (puis en Mathématiques, puis la moyenne) par le score obtenu à l'épreuve de connaissances de Français (puis de Mathématiques, puis le score global) et par la variable établissement utilisée comme une variable muette. Il sera ainsi possible de déterminer

(1) Le terme "donnant" ne doit pas laisser à penser qu'il s'agit là d'une politique consciente. Nous y reviendrons.

si, sur la note obtenue en Mathématiques, par exemple, à niveau de connaissances mesuré par l'épreuve commune donnée, le seul fait d'être scolarisé dans tel ou tel établissement apport un "plus" ou un "moins" significatif, et de quelle importance. Ces modèles font apparaître, entre les collèges, des différences de notation importantes quantitativement et très fréquemment significatives, pour un même niveau de connaissances. Le tableau suivant, calculé à partir des modèles, donne sur quelques exemples l'avantage (ou le handicap) net en note associé, pour un élève de niveau donné (mesuré par l'épreuve commune), à la seule fréquentation d'un collège.

Tableau 31.

	Ecart en note de de mathématiques à ECM donnée	Ecart en note de Français à ECF donnée	Ecart en note moyenne à ECG donnée
E1	-0,86	-1,01	-1,11
E5	+1,68	-0,86	+0,10
E6	0,78	+0,68	+0,75
E9	+1,21	+0,78	+0,94
E10	+0,52	+0,01	+0,60
E11	-1,67	-0,04	-1,02
E13	+0,54	+0,79	+0,88
E16	-1,99	-0,94	-1,80

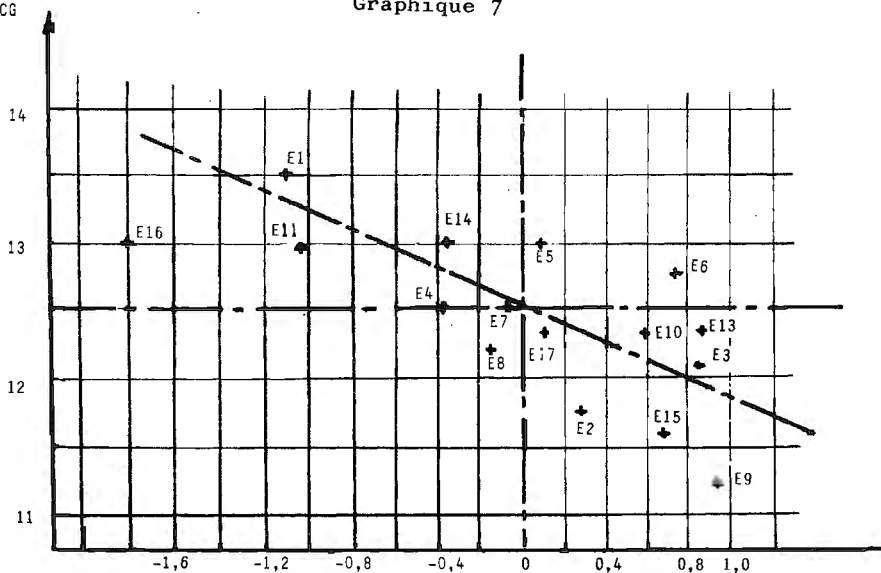
Ainsi, en Mathématiques, le seul fait pour un élève d'être scolarisé dans le collège E5 augmente sa note de 1,68 points, tandis qu'un élève de même niveau scolarisé en E16 obtiendrait presque 2 points de moins, ce qui est considérable. En Français, les notes obtenues pour un même niveau sont un peu moins "ouvertes", l'établissement le plus sévère donnant un "handicap" de 1 point (E2), le plus indulgent un avantage de 0,79 points (E13).

Pour ce qui est de la moyenne, les écarts entre collèges se situent entre +0,94 points, soit près d'un point de moyenne, dans l'établissement le plus indulgent (E9) à -1,11 points dans l'établissement le plus sévère (E1). Selon le collège où il est scolarisé, un élève de niveau donné peut donc se voir attribuer des notes très différentes. Il y a donc, dans les collèges, des pratiques de notation très diversifiées, ce qui, dans la mesure où les notes sont un déterminant majeur de l'orientation, ne va pas manquer d'affecter la cohérence de l'ensemble du processus.

Revenons un instant sur cette "sévérité" des collèges : il peut être intéressant de la rapprocher du niveau de leurs élèves tel que l'appréhendent les épreuves communes. C'est ce que fait le graphique ci-dessous (en abscisse sont reportés les coefficients traduisant la "sévérité"/l'indulgence du collège, et en ordonnée le score moyen aux épreuves communes de l'établissement.

ECG

Graphique 7



Le graphique met en évidence une liaison négative entre le niveau des élèves et la sévérité dont on fait preuve à leur égard ; plus exactement, il apparaît que les établissements les plus sévères sont ceux qui scolarisent les meilleurs élèves (E16, E1, E11) alors que les établissements les plus indulgents sont ceux qui, toujours à l'aulne des épreuves communes, reçoivent les élèves les moins bons (E9, E3, E2, E15). Ce résultat n'est pas sans intérêt au niveau docimologique : on a tendance à noter plus sévèrement les "bons" élèves.

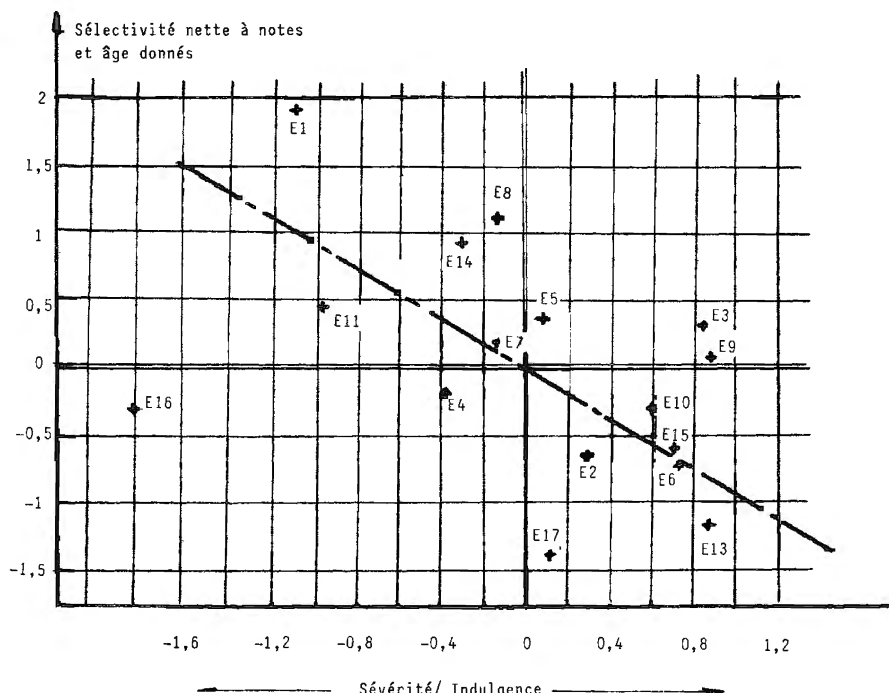
Prendre le temps d'analyser les pratiques de notation des collèges est important dans la mesure où les notes ont un rôle déterminant dans l'orientation des élèves. Cela dit, les établissements peuvent ne pas être pleinement conscients des "sur" ou "sous" notations qu'ils pratiquent, ce type de phénomène ne pouvant s'observer sans ambiguïté qu'à l'aulne d'épreuves communes intercollèges fort peu répandues. Mais il n'est pas inconcevable qu'ils en soient partiellement conscients et qu'ils ajustent leur sélectivité... à leur sévérité.

Le graphique ci-dessous situe les collèges en fonction de leur sélectivité nette à notes et à âge donnés d'une part, sur un axe sévérité-indulgence d'autre part.

La relations est globalement négative : les établissements les plus "sévéres" sont aussi ceux qui à notes et âge donnés font plus passer en 4ème -on note sévèrement donc, mais on en tient pas/peu compte- ; à l'inverse, les établissements les plus indulgents font passer en 4ème beaucoup moins d'élèves à notes et âge donnés-

-Il ne sert à rien, pour être quelque peu schématique, d'avoir de bonnes notes dans ces collèges, ce qui est relativement facile, car la sélection sera rude quelles que soient les notes-. Quelques établissements s'écarternt du "fuseau", témoignant ainsi de pratiques particulières : E3 et E9 qui ne compensent pas leur indulgence par une sélectivité particulière d'une part ; E16 et de manière beaucoup moins marquée E11 et E4, qui ne compensent pas leur sévérité par une sélectivité moindre. Le collège E16 représente un cas de figure extrême : les élèves, plutôt bons (d'après les épreuves communes), y sont notés très sévèrement, et sont soumis à une sélection assez forte à notes données.

Graphique 8



Il y a donc sans doute un lien, plus ou moins conscient, entre les pratiques de notation d'un collège et sa sélectivité nette, à savoir les décisions qui y seront prises, à notes données, en ce qui concerne l'orientation des élèves. Dans la plupart des collèges sévérité et sélectivité tendent à se compenser ; dans d'autres -politique délibérée ou ignorance des pratiques de notation à l'oeuvre, de fait, dans le collège, il est difficile de le dire- ces deux éléments se cumulent et produisent des situations très tranchées : indulgence et faible sélectivité en E9, sévérité et sélectivité forte en E16.

La résultante de ces phénomènes c'est une sélectivité nette épurée des biais liés aux pratiques de notation et estimée non plus à notes (et âge) donnés, mais à score aux épreuves communes (et âge) donnés. Si la sélectivité nette estimée par rapport aux notes traduisait le fait que les établissements "traitent" (par rapport à l'accès à la 4ème) différemment des notes analogues, la "sélectivité nette épurée" va exprimer "le traitement" différent qui est appliqué à des élèves de qualité (mesurée par les épreuves communes) comparable.

Des modèles visant à expliquer l'accès à la 4ème en fonction de l'âge, du score moyen aux épreuves communes et de l'établissement fréquent ont été construits. Ils permettent de constater que :

a) La "sélectivité nette épurée" existe : à âge et score aux épreuves communes donnés, la probabilité d'accéder à une 4ème varie fortement d'un collège à l'autre. Par rapport à la moyenne de l'échantillon, l'avantage net lié à la fréquentation d'un collège peut aller de + 20,2 % (E9), + 15 % (E1) à -31,2 % (E16) ; -25,5 % (E17)- Il

s'agit donc de handicap net dans ces deux derniers cas-. Pour la majorité des collèges, ces effets nets sont moins marqués, les valeurs les plus fréquentes se situant autour de + ou - 7-8 %.

On est donc fondé à parler d'*incohérence de résultats* dans la mesure où des élèves de "qualité" comparable voient leur probabilité d'accéder à une 4ème varier selon le collège où ils sont scolarisés.

b) La "sélectivité nette épurée" est importante : au niveau des individus d'une part : être scolarisé en E9 apporte un avantage supérieur au fait d'être plus jeune d'un an, le handicap lié à la fréquentation du collège E17 équivalait à plus de 2 points aux épreuves communes ; entre les collèges d'autre part : l'écart absolu moyen entre les collèges est de 1,2, il était de 1,4 dans les modèles estimant la sélectivité à notes données. Les collèges se différencient donc un peu moins fortement quant à leur sélectivité pour l'accès à la 4ème quand celle-ci est estimée à épreuves communes données, donc sur une base comparable. Ceci est la résultant des phénomènes analysés précédemment : d'un côté, les collèges où les populations sont en moyenne "meilleures" (au vu des épreuves communes) sont en moyennes les plus sévères, de l'autre, on opère une certaine compensation entre sélectivité et sévérité -on fait passer plus quand on est "sévère"- ; ce qui revient à faire, in fine, plus passer les "bons" et moins passer les "moins bons", malgré leurs notes. L'uniformité des collèges est un peu plus forte, par rapport à cette tendance générale, que par rapport à l'appréciation qui va être faite des notes, ou plus précisément des décisions qui seront prises, à notes données, pour l'accès à la 4ème. La sélectivité nette en fonction des notes fera donc apparaître des disparités intercollèges quant à l'accès à la 4ème, un peu plus fortes que celles estimées par rapport aux épreuves

communes ; la première traduit en effet et pour partie des politiques consciemment ou inconsciemment "adaptatives" ou "compensatoires" à des pratiques de notation différentes. Une fois épurées de cette dimension compensatoire, les pratiques des collèges -leur sélectivité à qualité des élèves comparable- s'avèrent un peu moins différenciées. Mais la diversité reste forte.

c) La prise en compte de la "sélectivité nette épurée" amène un certain "reclassement" des collèges. Les collèges qui apparaissent cette fois comme les moins sélectifs -ceux qui, à niveau de connaissances mesuré par les épreuves communes donné font passer plus d'élèves en 4ème- sont les collèges E9 ou E3 (pour ne citer que les établissements qui se "reclassent" avec vigueur), alors que d'autres collèges comme E11 sont relativement déclassés.

Ainsi, un collège comme E9 qui ne semblait pas "pousser" particulièrement en 4ème ses élèves à notes données, apparaît comme les "poussant" nettement à épreuves communes données, parce qu'il tend à donner de bonnes notes à des élèves dont le niveau aux épreuves communes est faible. A l'inverse, un collège comme E11, qui note très sévèrement des élèves bons au vu des épreuves communes apparaissait moins sélectif dans les modèles à notes données (puisqu'il faisait passer des élèves relativement mal notés) que dans ceux à épreuves communes données, où par rapport à la "qualité" de ses élèves, il apparaît même comme assez sélectif. Le collège E16 applique quant à lui une politique cumulative (et en ce sens, il se distingue des autres collèges) : ses élèves, plutôt bons au niveau des épreuves communes (ils sont en fait très bons en Mathématiques et plus moyens en Français), sont notés sévèrement et se voient appliquer à notes données une sélection sévère pour l'accès à la 4ème ; ce collège apparaît donc encore plus fortement sélectif quand on estime la sélectivité à épreuves communes données.

d) La "sélectivité nette épurée" (son existence, son intensité) n'est pas (ou peu) affectée par la prise en compte de l'origine sociale des élèves : ce n'est donc pas parce qu'ils accueillent un public sociologiquement très typé que des collèges comme E1 ou E9 ont des politiques si tranchées à qualité des élèves donnée ; tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, vont tirer un avantage net, en termes d'accès à la 4ème, de la fréquentation de ces collèges. Cela dit, étudier la sélectivité nette épurée en contrôlant, en outre, la composition sociale des publics, fait apparaître des proximités parfois paradoxales entre certains collèges : E1 et E11 n'ont pas de prime abord beaucoup de points communs. Le taux de passage en 4ème est de 81 % en E1, de 61,4 % en E1 ; l'âge moyen des élèves est de 12,2 ans en E1, de 12,7 en E11 ; les élèves en retard de 2 ans représentent 2,8 % des effectifs en E1, 21,4 % en E11 ; on compte 40 % d'enfants de cadres supérieurs en E1, 0 % en E11. Et pourtant, dans ces 2 collèges, des élèves plutôt bons au regard des épreuves communes sont notés sévèrement et ces facteurs donnés, ils passent plus en 4ème, toutes choses égales par ailleurs. Si la "sélectivité nette épurée" de ces deux collèges est du même ordre alors que leur sélectivité brute -en termes de proportion d'élèves accédant à la 4ème- est si différente c'est parce que "les choses ne sont pas égales par ailleurs" notamment leurs publics.

Partis de l'analyse des pratiques de notation, nous avons été conduits à examiner les rapports entre sévérité et sélectivité ; cette dernière pouvant (et devant, au vu de la diversité des pratiques de notation), être définie de manière épurée par rapport aux biais qu'affectent les notes. Si cette diversité des pratiques de notation traduit une "incohérence de fonctionnement" -la valeur scolaire des élèves n'est pas évaluée de manière cohérente- elle participe étroitement à l'"incohérence de résultats" qui affecte le processus d'orientation -des élèves analogues

ne reçoivent pas, selon les collèges, une orientation identique -et dont témoigne l'existence d'une sélectivité nette fortement différenciée selon les collèges.

Mais l'incohérence de fonctionnement peut se situer de manière encore plus centrale quant au processus d'orientation. Il nous reste à en examiner deux aspects essentiels.

V.2.2. Quels critères sont pris en compte pour l'orientation ?

Des modèles expliquant l'accès à la 4ème en fonction de l'âge en 5ème, des notes de Mathématiques et des notes de Français ont été construits sur chaque établissement. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de la variété dont témoignent ces modèles.

Tableau 32.

	coef. b maths	coef. b français	coef. b âge	% de var. expliquée
E1	0,697***	0,508***	-1,752***	74,3
E8	0,432***	0,473***	-0,248	63,7
E14	0,290***	0,392***	-0,428*	59,8
E16	0,593***	0,873***	-1,029**	76,0
Rappel				
Ens.	0,459***	0,512***	-0,602***	68,6

Soulignons trois composantes de cette diversité :

-Le pouvoir explicatif de ce modèle est plus ou moins fort selon les collèges. Il sera plus facile de prédire la situation d'un élève, connaissant son âge et ses notes, dans le collège E16 ou E1 que dans le collège E14 où, semble-t-il, d'autres éléments non pris en compte ici, pèsent sur l'orientation des élèves vers la 4ème.

-Les poids respectifs des Mathématiques et du Français sont très variables d'un collège à l'autre. Dans certains collèges, les Mathématiques sont nettement plus valorisées

(ou plus précisément ont une importance plus grande pour passer en 4ème) que le Français.

Le rapport des coefficients de Mathématiques et de Français, qui est de 0,89 dans l'ensemble de la population, peut aller jusqu'à 2 dans certains collèges (E9, E3) ; il sera par contre très faible dans d'autres, se situant aux alentours de 0,30 (E2, E11, E13), collèges où la note de Français exerce, et de loin, l'impact le plus fort.

-Enfin, la prise en compte de l'âge est fort différenciée selon les établissements. Certains collèges donnent à l'âge un poids très fort : E1, E16 (ou encore E3, E13). Dans le collège E1, par exemple, 1 an d'âge équivaut à plus de 2 points en Mathématiques. Dans d'autres établissements, l'âge n'est pas pris en compte de façon significative, à notes données. C'est le cas dans 8 collèges sur 17, notamment dans les collèges E8, E5, E6-. Ce résultat mérite d'être souligné car l'âge en 5ème est apparu tout le long de cette étude comme l'un des déterminants massif de l'orientation en fin de 5ème. La variété des pratiques des établissements au regard des critères utilisés pour l'orientation est telle que cela n'est pas vrai dans près d'un collège sur deux.

Ces différences d'intensité de prise en compte de l'âge demanderaient à être interprétées ; on remarque notamment que les collèges où l'âge est pris en compte le plus fortement sont souvent aussi ceux qui notent "sévèrement" les élèves (E1, E16, E11) ; à l'inverse, les collèges où l'âge n'a pas d'importance sont plutôt ceux qui pratiquent une notation "indulgente" (E9, E10, E6). Mais elles frappent surtout par leur existence même : à la différence des notes, l'âge n'est en effet entaché d'aucune subjectivité ; la variété dans la prise en compte d'un critère aussi objectif relève donc clairement de différences de politiques entre les collèges.

Il y a donc bien une variété dans les critères pris en compte, dans l'intensité avec laquelle ils le sont et dans les arbitrages qui sont réalisés entre eux. Cette variété participe de toute évidence à l'incohérence de l'orientation dans la mesure où selon leur "profil" des élèves seront orientés en 4ème dans certains collèges et pas dans d'autres : l'élève âgé recevra une "pénalité" à notes données dans certains collèges, l'élève bon en Français en tirera plus ou moins de profit, pour l'accès à la 4ème, selon l'établissement qu'il fréquente etc...

Ceci ne dit bien sûr rien sur la pertinence, la légitimité, des critères retenus (et de la combinaison retenue). Seul un suivi des jeunes orientés dans telle ou telle voie, au vu de tel ou tel critère, permettre d'apprécier cette légitimité.

Le "jeu" important, dans la prise en compte de tel ou tel critère, jugé tout à fait fondamental dans un collège et ignoré dans un autre -l'âge par exemple-, jette néanmoins un certain doute sur le bien fondé des critères retenus ici et maintenant pour l'orientation à l'issue de la 5ème.

V.2.3. Comment se fait l'interaction familles-conseils de classe ?

Examinons enfin si la variété des pratiques et l'incohérence qu'elle entraîne ne se situent pas également en ce moment crucial pour la production de l'orientation finale qu'est la rencontre entre la demande des familles et le traitement que les conseils de classe vont faire à cette demande. Nous avons vu dans la partie IV combien était importante à cet égard l'analyse du caractère plus ou moins "actif" ou "réactif" des conseils de classe. Qu'observe-t-on dans les différents collèges ?

Tableau 33.

	% variance ex. par notes et âge	% variance ex. par demande seule	% varian.expl. par notes,âge et demande	Effet autonome des notes et de l'âge	Effet autonome de la demande	Effet joint notes, âge/ demande
E1	76,1	65,4	79,5	14,1	3,4	62,0
E3	67,5	72,4	89,7	17,3	22,2	50,2
E6	76,3	59,9	79,5	19,6	3,2	56,7
E9	70,2	88,1	87,9	0	17,9	70,4
E16	74,2	73,7	84,0	10,3	9,8	63,9
E17	70,6	56,7	71,6	14,9	1,0	55,7
ensemble	69,8	66,5	78,6	12,1	8,8	57,7

A l'évidence, et sur ces quelques exemples, l'interaction familles-conseils de classe revêt des modalités différentes selon les collèges. Ainsi dans certains établissements, si je veux estimer la probabilité qu'a un élève d'être en 4ème à la rentrée 83, il est plus utile de connaître sa demande que de connaître ses résultats scolaires et son âge ; c'est par exemple le cas dans les collèges E3 et E9, où les conseils de classe fonctionnent donc sur un mode particulièrement "réactif" (surtout en E9). Dans d'autres collèges, l'effet autonome des notes et de l'âge (à demande donnée) est beaucoup plus important que l'effet autonome de la demande, ce qui atteste d'un fonctionnement beaucoup plus "actif" des conseils ; c'est le cas dans les collèges E1 et E17. Enfin, dans d'autres collèges, les conseils se situent plus au milieu de ce continuum actif-réactif, ce qui est d'ailleurs plus proche du fonctionnement moyen observé sur l'ensemble de l'échantillon.

On peut également remarquer que l'effet joint valeur scolaire-demande est plus ou moins important : il y a donc des collèges où la demande incorpore plus fortement les éléments de valeur scolaire, ou, autrement dit, se

forme en interaction plus étroite avec ces facteurs. Ceci renvoie sans doute aux conditions dans lesquelles cette demande s'élabore et plus particulièrement à l'information que les agents de l'institution (enseignants, conseillers d'orientation) diffusent sur leurs règles de fonctionnement.

Les conseils de classe fonctionnent donc sur un mode diversement actif-réactif, selon les collèges. Or ce caractère plus ou moins actif-réactif du fonctionnement des conseils est apparu important du fait notamment de son rôle dans la génération de biais sociaux spécifiques à la procédure d'orientation. La demande étant socialement très biaisée, le conseil de classe "réactif" -qui tend à se prononcer essentiellement par rapport à la demande- tend à incorporer dans ses décisions plus de biais sociaux que le conseil de classe "actif"- qui tend à se fonder essentiellement sur la valeur scolaire de l'élève pour formuler ses propositions-. On voit donc bien qu'il y a là une autre source d'incohérence possible, s'il s'avère, et c'est le cas, que selon les collèges, les conseils suivent diversement les demandes familiales.

Au terme de cette analyse, sans doute loin d'être exhaustive vu la richesse des matériaux disponibles et... la complexité des questions traitées, reprenons ce qui apparaît comme les conclusions les plus marquantes.

Les différences importantes dans les taux de passage 5ème/4ème observées entre les collèges ne sont pas explicables par les différences de public. Il s'agit bien de politiques plus ou moins sélectives amenant à orienter différemment des élèves de valeur scolaire comparable. Ces différences de sélectivité, décrites ici, demandent à être interprétées : elles sont, notamment, à rapprocher de l'offre locale en matière de scolarisation dans l'après 5ème, ce qui sera fait ultérieurement.

L'incohérence dans les résultats de l'orientation, si elle peut refléter pour une part des contraintes liées à l'offre locale, traduit aussi, à l'évidence, *une forte incohérence dans le fonctionnement des collèges*, dans leur fonction d'évaluation des élèves d'une part, dans leur gestion de la procédure d'orientation d'autre part.

On observe en effet, à l'oeuvre dans les collèges, des *pratiques de notation très diversifiées*. Il y a certes, en moyenne, une compensation entre la sévérité et la sélectivité - les collèges les plus sévères en termes de notes tendent à admettre plus d'élèves en 4ème, à notes données- mais ceci ne suffit pas, tant s'en faut, à supprimer l'incohérence forte due à cette diversité des pratiques de notation.

Les collèges évaluent aussi de façon très diversifiée les élèves en ce sens *qu'ils prononcent leurs verdicts quant à l'accès à la 4ème* -jugent donc certains élèves capables, et d'autres pas- *à partir de critères différents, ou en accordant des pondérations différentes aux mêmes critères*. L'exemple le plus frappant est celui de l'âge, critère ayant en moyenne (et en lui-même, indépendamment de ses liens avec les résultats scolaires notamment) un poids très fort dans les décisions d'orientation et pourtant non pris en compte par près d'un collège sur deux.

Enfin, en ce qui concerne plus précisément la gestion de la procédure d'orientation, les collèges adoptent des attitudes diversifiées, les *propositions des conseils étant plus ou moins dépendantes des demandes familiales selon les établissements*, avec les conséquences qu'entraîne ce type de comportement sur les biais sociaux incorporés in fine dans les décisions d'orientation.

Revenons un instant sur les inégalités sociales en matière d'orientation. L'existence d'un effet net de l'origine sociale, pour l'accès à la 4ème, a été observé, à valeur scolaire et à demande données. Ce constat pouvait s'interpréter comme traduisant la prise en compte, par les conseils de classe, de l'origine sociale en tant qu'élément prédicteur de difficultés scolaires futures (la validité de ce pronostic restant à démontrer) et donc susceptible d'entraîner une prudence plus forte au niveau des décisions.

Or ce constat n'est valable que sur l'ensemble des collèges ; à l'intérieur des collèges, cet effet net de l'origine sociale, à valeur scolaire et à demande données, n'existe plus ; c'est donc là un effet exclusivement "intercollégial". Ceci s'explique notamment par le fait que les établissements les plus sélectifs sont ceux dont le recrutement est le plus modeste, les établissements les moins sélectifs accueillant en moyenne un public nettement plus favorisé. On peut donc dire qu'à l'intérieur d'un collège, l'orientation que va "recevoir" un élève est plus dépendante de ce collège, où il est scolarisé, que du milieu social auquel il appartient.

Ce constat est important ; et il souligne aussi, s'il en était (encore) besoin, l'intérêt qu'il y a à mener au niveau des établissements l'analyse du fonctionnement du système éducatif.

CONCLUSIONS

L'orientation en fin de 5ème est un phénomène *éminemment scolaire* : l'âge, qui est un bon indicateur du cursus antérieur, et les notes obtenues pendant l'année de 5ème, sont des éléments de bon pronostic par rapport au passage en 4ème. Mais l'orientation en fin de 5ème est aussi *entachée d'inégalités sociales* non négligeables ; elle l'est dans la mesure où le bilan scolaire sur lequel elle se fonde n'est pas sans rapport avec l'origine sociale de l'élève d'une part, mais aussi parce qu'elle suscite un comportement -une demande- qui va s'avérer tout aussi discriminant sociologiquement. Dans les *inégalités sociales en matière d'orientation, les inégalités de demande, à résultats scolaires donnés vont peser aussi lourd que les inégalités de réussite scolaire.*

Bien que fortement structurée par ces déterminants scolaires et sociaux, l'orientation en fin de 5ème se réalise à travers une *grande variété de situations* d'un collège à l'autre : *variété dans le "combien"* -combien d'élèves passeront en 4ème ?- *variété dans le "comment"* -comment ces élèves seront-ils choisis ?-. Cette diversité, dont attestent les écarts très importants dans les taux de passage 5ème/4ème observés d'un collège à l'autre, s'avère être plus l'expression de différences de fonctionnement au sein des établissements que de différences scolaires, sociales, dans les publics fréquentant ces collèges. Ces différences de fonctionnement, qui comportent un certain nombre de "volets" (dont les pratiques en matière d'évaluation des élèves), sont à l'origine, *d'une forte incohérence au niveau interindividuel* : de nombreux élèves orientés en 4ème dans tel collège ne le seraient pas dans tel autre.

Il reste que cette variété atteste d'une *marge de manoeuvre, de fait, importante dans les collèges par rapport à l'orientation des élèves.*

Mais pour quoi faire ? La présente étude n'apporte pas d'élément permettant de désigner ce qui, dans la variété des pratiques observées traduirait un mode de fonctionnement pertinent, légitime. Seul un suivi des élèves, orientés en fonction de tel ou tel critère dans telle ou telle filière, et l'observation de leur niveau de réussite, permettra de préciser les critères d'orientation qui apparaissent les plus (et les moins) légitimes eu égard au fonctionnement actuel du système scolaire (et à ses normes de sélection). Cette légitimité sera à étudier à la fois à court terme -d'ici la fin de la scolarité au collège sanctionnée par un nouveau palier d'orientation- et à moyen terme quand les élèves poursuivent leur scolarité dans d'autres établissements.

Cette étude, au demeurant inachevée, laisse sans réponse un certain nombre d'interrogations :

Dans quelle mesure est-il légitime de retenir le collège comme niveau d'analyse ? Il est en fait possible de répondre à cette question en recherchant s'il existe une certaine unité, une certaine ressemblance, entre les classes d'un même collège. La diversité observée -de sélectivité, de sévérité- se situe-t-elle entre les collèges ou entre les classes d'un même collège ? Rechercher le lieu où cette diversité se forme, ce sera aussi une façon d'identifier les facteurs qui en sont responsables : si elle se situe plus au niveau du collège, alors le rôle de l'offre est sans doute important ; si elle se situe plus au niveau de la classe, alors le rôle des enseignants est à analyser.

Cette analyse du fonctionnement des collèges, menée notamment en termes de sélectivité, de sévérité -termes "relativement" chargés- n'a de toute évidence pas un caractère majoritairement normatif. Et ce parce *qu'elle ne peut rien dire sur la valeur du travail pédagogique réalisé dans les collèges* : à un moment donné, au moment de l'observation, tel collège peut apparaître comme "sévère" au vu de ses notes ; et ce parce que ses élèves sont "bons" (ils ont peut-être beaucoup progressé) d'une part, et parce qu'il n'en tire pas les conséquences au niveau de l'orientation d'autre part.

Là où une prise de position plus normative est possible, c'est quand, à la lumière de l'analyse des mécanismes d'orientation, on jette un regard sur l'évolution des conditions institutionnelles dans lesquelles s'accomplit cette dernière. Les "nouvelles procédures d'orientation" ont marqué, en 1971, le souci d'améliorer la cohérence du système d'orientation. En l'absence d'études précises sur la situation prévalant auparavant, il est difficile de dire si cet objectif a été atteint ; toujours est-il que l'incohérence reste très forte dans un processus d'orientation géré par ces instances décentralisées que sont les conseils de classe. Par ailleurs, l'évolution récente de la réglementation va dans le sens d'un plus grand pouvoir accordé aux familles sur l'orientation de leurs enfants. On peut certes se contenter d'évaluer une action à l'aune des principes dont elle s'inspire... Pour le chercheur qui évalue les effets et le fonctionnement d'une institution comme l'orientation scolaire, le caractère décentralisé de la procédure apparaît comme une source

importante d'incohérence interindividuelle et le poids croissant accordé aux demandes familiales comme un danger réel d'accroître le pouvoir effectif de certaines catégories sociales déjà très favorisées à l'école (1). Dans les deux cas, c'est d'injustice entre les élèves qu'il s'agit.

(1) En passant cette fois d'un point de vue normatif à un point de vue politique, on pourrait défendre l'idée d'une procédure qui aurait pour point de départ un avis formulé par les conseils de classe, en direction des familles, sur l'orientation la plus souhaitable pour leur enfant. Cet avis serait pour les familles un élément d'information. Le système actuel donne un avantage à celui qui "parle" le premier ; on peut justifier le fait que ce soient les familles qui "parlent" les premières, encore faudrait-il qu'elles le fassent alors dans une situation d'information moins imparfaite et moins entachée de biais sociaux ; à ce niveau, les conseillers d'orientation ont incontestablement un rôle à jouer.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) Bacher, (F.), Isambert-Jamati (V.) : "Enquête sur l'orientation à la fin du 1er cycle secondaire. Résultats d'une post-enquête effectuée 4 ans plus tard".
B.I.N.O.P. (Bulletin de l'Institut National d'Etudes du Travail et d'Orientation Professionnelle), 1970 (n° spécial).
- (2) Berthelot, (J.M.) : Le piège scolaire, PUF, 1983.
- (3) Boudon, (R.), : L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Colin, 1973.
- (4) Boudon (R.) : La logique du social. Hachette, 1979.
- (5) Cherkaoui, (M.) : Les paradoxes de la réussite scolaire. PUF, 1979.
- (6) Duru, (M.) : La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire., IREDU, Cahier n°26, 1978.
- (7) Girard (A.), Bastide, (H.) : "Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires", 1966.
in Population et l'Enseignement, INED, PUF, 1970.
- (8) Jacob, (M.) : "Eléments pour une carte sociale des collèges publics".
in Education et Formations, 1983, n°4.
- (9) Jacquemin, (A.) : "Orientation et sélection sociale en fin de 5ème", in L'orientation scolaire et professionnelle, 1977, n°3.
- (10) Jacquemin, (A.) : "Orientation en fin de 1er cycle et sélection sociale",
in L'orientation scolaire et professionnelle, 1978, n°3.

- (11) Jacquemin, (A.) : "Prolongation de la scolarité obligatoire et inégalités sociales"
in L'orientation scolaire et professionnelle, 1980, n°2.
- (12) Liensol, (A.) : "Essai de caractérisation des collèges selon le cursus scolaire des élèves",
in Education et Formations, 1984, n°6.
- (13) Lucas, (M.) : "Etude des différents déterminants de l'orientation en classes de 5ème et de 3ème"
in L'orientation scolaire et professionnelle, 1984, n°2.
- (14) Meuret, (D.), : "Disparités dans l'offre d'enseignement parmi les collèges"
in Education et Formations, 1984, n°6.
- (15) Mingat (A.), Perrot, (J.) : Les déterminants de l'orientation scolaire en fin de 3ème. IREDU, Cahier n°35, 1982.
- (16) Ministère de l'Education. SIGES : "Quelques aspects du déroulement de la scolarité primaire jusqu'au CM1 selon le niveau d'études des parents"
in Actualité de l'Economie de l'Education. Actes du Colloque FOL-IREDU 27-28 avril 1983, IREDU, 1983.
- (17) Perrot, (J.) : "Les influences des caractéristiques scolaires de l'offre d'éducation dans l'organisation du temps des élèves"
in Revue Française de Pédagogie, 1984, n°69.

Table des tableaux et graphiques

1. Description numérique du processus d'orientation (effectifs)	33
2. Description numérique du processus d'orientation (%)	34
3. Matrice des voeux des familles et propositions des conseils de classe (%)	39
4. Matrice des propositions des conseils et du sort réel (%)	41
5. Situation des élèves à la rentrée 83 (%)	42
6. Situation des élèves à la rentrée 83, en fonction du sexe, de la moyenne en 5ème, de la profession du père (qq ex.) de la nationalité	44
7. Modèle expliquant l'accès à la 4ème (SR4) en fonction du sexe, de l'âge et de la moyenne en 5ème	48
8. Situation des élèves à la rentrée 83, en fonction de l'âge en 5ème et du redoublement	51
9. Notes moyennes des "futurs redoublants", redoublants actuels et ensemble de la population	53
10. Distribution des moyennes des élèves orientés dans les différentes filières	59
11. Modèle expliquant la moyenne en 5ème, en fonction du sexe, de la nationalité, de l'âge en 5ème, du redoublement, de la taille de la famille, de la profession du père	62
12. Modèle expliquant l'accès à la 4ème (SR4) en fonction du sexe, de l'âge, du redoublement, du score moyen aux épreuves communes (ECG)	65
13. Age moyen des élèves, taux de redoublement, moyenne en 5ème, ECF et taux de passage en 4ème, en fonction de la profession du père	69
14. Modèles expliquant SR4 en fonction de la profession du père, de la moyenne en 5ème, de l'âge en 5ème et de la demande	70

15. Ecart brut et écart net pour l'accès à la 4ème, en fonction de l'origine sociale de l'élève	71
16. Pourcentages de 1er voeu 4ème, en fonction de quelques variables descriptives	84
17. Pourcentages de 1er voeu 4ème, en fonction de la moyenne en 5ème, de l'âge, et de l'origine sociale	85
18. Modèle expliquant la demande (VF4ème) en fonction de l'âge et des notes en 5ème	90
19. Modèle expliquant la demande de 4ème en fonction de l'âge, des notes et de la profession du père	91
20. Modèles expliquant la demande de 4ème, la probabilité d'y être effectivement, en fonction de l'âge et des notes en 5ème	100
21. Pourcentage d'élèves présents en 4ème à la rentrée 83, en fonction de leur valeur scolaire et des modalités de leur demande	102
22. Modèles expliquant l'accès à la 4ème (SR4) en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève (cf. notes) et de sa demande	104
23. Mêmes modèles (T.22), avec prise en compte de l'origine sociale	108
24. Distribution des moyennes en 5ème de 4 sous-populations (admis, refusés, repêchés, non concernés)	115
25. Distribution de l'âge en 5ème de 4 sous-populations (admis, refusés, repêchés, non concernés)	117
26. Sort réel par collège (%)	124
27. Options suivies en 4ème par les élèves de quelques collèges	127
28. Les 17 collèges : quelques caractéristiques des élèves	129
29. Orientation en fin de 5ème et caractéristiques du public des collèges (sur quelques exemples)	133

30. Modèle expliquant l'accès à la 4ème (SR4) en fonction de la valeur scolaire et de l'établissement fréquenté	135
31. Ecart en notes à épreuves communes données (pour quelques collèges)	143
32. Poids des Mathématiques, du Français et pourcentage de variance expliquée dans les modèles visant à expliquer le sort réel (SR4) (sur quelques exemples)	151
33. Fonctionnement des conseils (poids de la valeur scolaire, poids de la demande), dans quelques collèges	154

Table des graphiques

1. Taux de passage en 4ème en fonction de quelques variables descriptives	43
2. Probabilité d'entrer en 4ème, en fonction de la moyenne en 5ème, de l'âge et de l'origine sociale (cadres supérieurs, ouvriers)	74
3. Probabilité de formuler un 1er vœu 4ème, en fonction de la moyenne en 5ème, de l'âge et de l'origine sociale (cadres supérieurs, ouvriers)	93
4. Probabilité d'entrer en 4ème, en fonction de la moyenne en 5ème, de l'âge, de l'origine sociale (cadres supérieurs, ouvriers) et de la demande	110
5. Taux de passage en 4ème pour les élèves non admis à redoubler, et taux de redoublement (17 collèges)	125
6. Notes/Epreuves communes, par collège	141
7. Sévérité de la notation et niveau moyen des élèves dans les collèges	144
8. Sévérité de la notation et sélectivité nette à notes et âge donnés	146