



**HAL**  
open science

## De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège

Marie Duru-Bellat, Alain Mingat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Alain Mingat. De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège : 2 - Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation. IREDU, 45, 221 p., 1988, Les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-048-2. hal-02053991


**HAL Id: hal-02053991**

**<https://hal.science/hal-02053991>**

Submitted on 1 Mar 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**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**

**2 - Progression. notation, orientation :  
L'impact du contexte de scolarisation**

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

2. PROGRESSION, NOTATION, ORIENTATION :  
L'IMPACT DU CONTEXTE DE SCOLARISATION

Marie Duru-Bellat

Alain Mingat

Janvier 1988

Cahier de l'I.R.E.D.U n° 45

n° ISBN 2.85634.048.2

n° ISSN 0768.1968

## INTRODUCTION

L'orientation à l'issue de la classe de cinquième se joue à travers une procédure, dont l'évaluation a été tentée dans un premier ouvrage (cahier de l'I.R.E.D.U n°42). L'analyse permettait de dégager les lignes de force structurant ce phénomène, et laissait ouvertes un certain nombre de questions autour desquelles va s'organiser le présent travail. Sans revenir sur les résultats produits dans cette première partie de la recherche, rappelons en les traits essentiels.

L'orientation en fin de cinquième, premier point de bifurcation au sein du collège unique, apparaît bien comme un phénomène scolaire. Le passage en quatrième est fortement lié à l'âge de l'élève et à son niveau de performances scolaires pendant l'année de cinquième. Mais la décision d'orientation se forme à l'issue d'une procédure, où l'expression d'une demande de la part de l'élève et de sa famille tient une place essentielle : pour prédire l'orientation effective d'un élève, il est aussi efficace de connaître sa demande que de connaître son âge et ses notes, sachant que si valeur scolaire et demande entretiennent à l'évidence des relations, elles ont aussi une marge d'autonomie substantielle.

Et cette place accordée, explicitement d'ailleurs si on regarde les textes qui régissent l'orientation, à la demande

des familles va permettre l'expression d'inégalités sociales spécifiques et non négligeables, dans la mesure où il s'avère que cette demande est fortement prise en compte par les conseils de classe. Qu'observe-t-on en effet ? Les inégalités sociales en matière d'orientation sont importantes : près de 35 points séparent les taux de passage en 4° des enfants de cadres supérieurs d'une part (89,3%), des enfants d'ouvriers de l'autre (54,9%). Certes, une partie de cet écart reflète des différences dans la valeur scolaire des élèves au moment de l'orientation, différences dans le niveau de réussite en 5°, mais aussi différences situées plus en amont du cursus et "matérialisées" par l'âge. Mais ces différences de valeur scolaire sont loin d'épuiser les inégalités sociales en matière d'orientation. L'enquête montre en effet qu'à valeur scolaire donnée, les demandes des familles sont très biaisées socialement, les vœux des familles aisées portant sur la 4° quelle que soit, pratiquement, la valeur scolaire de leur enfant, alors que les familles modestes sont beaucoup plus sensibles à cette valeur scolaire.

Dans une procédure qui tend à donner beaucoup de poids à la demande des familles, ces inégalités sociales de demande vont avoir un impact important sur les décisions finales, à tel point que dans les inégalités sociales d'accès à la 4°, les inégalités de demande pèsent aussi lourd que les inégalités de réussite scolaire générées pendant toute la scolarité antérieure.

Il s'agit là d'un fonctionnement global; concrètement, on observe que l'orientation va se réaliser à travers une grande diversité de situations d'un collège à l'autre.

Cette variété va prendre la forme, c'est ce qui est le plus patent, de distributions des orientations fort contrastées, avec des taux de passage en 4<sup>e</sup> variant, selon les établissements, de 45 à 81%. L'analyse fait apparaître que ces écarts ne sont pas totalement réductibles à des différences de "public": certes les dix-sept collèges qui composent l'échantillon accueillent des élèves aux caractéristiques scolaires et sociales différentes, relativement homogènes au sein d'un collège et variées d'un collège à l'autre. Mais, au delà des différences de public, il existe bien de réels écarts de sélectivité nette: un même élève (à caractéristiques scolaires, sociales, et à demande données) voit sa probabilité de passer en 4<sup>e</sup> varier sensiblement, selon le collège qu'il fréquente.

Variété dans le nombre des "élus" donc, mais également dans la manière dont ces derniers vont être choisis. On observe en effet des différences notables entre les collèges en ce qui concerne les critères utilisés pour l'orientation, la sévérité de l'évaluation scolaire, la place accordée, de fait, aux demandes des familles, etc...

Ces observations interpellent, notamment sur la cohérence interindividuelle d'une procédure qui se veut extrêmement centralisée. Elles amènent également à s'interroger sur la

validité des critères eux-mêmes, compte-tenu de la variété effectivement observée, puisqu'à l'évidence, tout le monde ne peut avoir raison en même temps... Dans la mesure où l'orientation constitue à la fois un bilan de la scolarité écoulée, et un pronostic quant à la scolarité future, c'est dans l'analyse du déroulement des études consécutives à l'orientation que l'on pourra rechercher des éléments permettant de déterminer quels critères apparaîtraient fondés ou légitimes, parmi la variété de critères retenus de fait pour l'orientation en fin de 5°. Cette question, d'importance, ne sera pas traitée ici, mais fera l'objet d'un cahier spécifique (à paraître ultérieurement).

Dans ce cahier, nous nous intéresserons principalement à l'analyse de la variété qui se dégage des pratiques des collèges. Sans chercher pour l'instant à porter un jugement sur le bien fondé de telle ou telle pratique, nous nous contenterons de rechercher ici les facteurs susceptibles de structurer cette variété. S'il était légitime, dans un premier temps, de traiter ces "effets collèges" comme des variables indépendantes -qu'est ce qui, dans l'orientation d'un élève vient du fait qu'il est scolarisé dans tel collège ?-, il est nécessaire, dans la mesure où le seul fait de fréquenter tel ou tel collège s'avère avoir un impact non négligeable, de prendre pour objet d'étude ces "effets collèges" eux-mêmes.

On est sans doute d'autant plus enclin à le faire qu'il semble, au vu des premières analyses (mais cette question sera reprise plus précisément), qu'une part des inégalités sociales devant l'orientation "transite" par ces différences de pratiques entre collèges. En effet, les enfants ont tendance à être scolarisés dans des collèges différents, selon leur milieu social, et il apparaît que les différentes "facettes" qui fondent la diversité des pratiques des collèges -sévérité de la notation, sélectivité à notes données, notamment- ne sont pas indépendantes de la composition sociale du public du collège.

Dans un premier temps, il faudra s'interroger sur la pertinence du collège comme niveau d'analyse. Jusqu'à présent, l'observation de la diversité des pratiques s'est située entre les collèges, mais y-a-t-il bien, au sein des collèges, une certaine unité, une certaine "tonalité" ou bien, au contraire, une forte diversité entre les classes qui le composent ? Ce type d'interrogation amènera à étudier avec précision les pratiques des établissements en matière de groupement d'élèves (constitution, ou non, de classes de niveau), avant de voir, dans la suite du cahier, si ce type de pratique a, de fait, des incidences sur la scolarité des élèves.

Puis, le corps central du cahier (les chapitres 2, 3, et 4) analyseront comment le contexte de scolarisation de l'élève affecte sa scolarité au collège : comment il affecte la



progression, entre un niveau initial au sortir du primaire et la fin de la 5<sup>e</sup>, comment il affecte l'évaluation qui va être faite de ces acquis de l'élève, comment, enfin, une orientation va être décidée, sur la base de ces acquis.

S'il s'avère que ces trois mécanismes, progression, évaluation, orientation sont bien affectés par le contexte concret de scolarisation (le collège et/ou la classe), alors il conviendra ensuite de rechercher les facteurs qui les structurent. Ce pourra être des facteurs "internes" au collège ou à la classe : composition du public scolaire, structure du corps enseignant, structure du collège lui-même (nombre de classes aux différents niveaux, présence d'un second cycle sur place etc...), composition des différentes classes (plus ou moins homogènes par exemple)... Il faudra enfin réarticuler ces différents mécanismes, dissociés pour les besoins de l'analyse, ce qui sera fait en examinant plus particulièrement comment leur combinaison produit les différenciations sociales importantes qui se génèrent entre la sortie du primaire, et le premier "palier d'orientation". Ce sera l'objet du chapitre 5.

Cette analyse de la diversité des pratiques et des facteurs qui les structurent permettra de préciser l'origine des différences entre établissements. Nous verrons que celle-ci peut être également recherchée du côté de facteurs plus "extérieurs" au collège, mais qui, comme les premiers, s'imposent comme des contraintes à tous les élèves d'un

même collège, notamment la structure de l'offre de places dans toutes les filières possibles de l'après cinquième. Le chapitre 6 permettra de chiffrer l'impact de l'offre de places sur les orientations en fin de 5°.

Enfin, avant qu'un cahier ultérieur reprenne de manière beaucoup plus complète la question de la légitimité des critères d'orientation, le chapitre 7 se focalisera sur l'orientation redoublement, pour d'une part illustrer, à cet égard, les effets de la variété de pratiques constatée, en termes d'incohérence inter-individuelle, et pour la confronter à quelques premiers indices longitudinaux qui suffiront à montrer combien la légitimité des décisions d'orientations pose problème.

Soulignons, pour finir, combien l'approche retenue ici est à la fois différente et complémentaire de celle, plus classique, proposée dans la première partie de la recherche. Traditionnellement, les travaux, tant sociologiques qu'économiques ou démographiques, portant sur les choix éducatifs, la "demande d'éducation", privilégient de fait l'étude des déterminants individuels (valeur scolaire, origine sociale etc...) de ces comportements. Ici, l'accent sera mis sur les déterminants de type contextuels, qui caractérisent l'environnement dans lequel ces comportements s'expriment : niveau scolaire moyen et homogénéité de la classe, structure sociale de la classe et du collège, caractéristiques du corps enseignant, et aussi offre de places dans les différentes filières alternatives.

En mettant ainsi l'accent sur ces éléments du contexte concret dans lequel le jeune et sa famille vont effectuer leurs choix d'orientation, nous espérons donner un éclairage complémentaire, et relativement original dans le champs de la sociologie de l'éducation Française. Au delà des déterminations individuelles avec lesquels ils s'articulent, l'objectif est de mieux comprendre, et plus complètement, ces comportements, et, de manière indissociable, le fonctionnement du collège.

## I "EFFET COLLEGE" ou "EFFET CLASSE" ?

Avant de s'engager plus avant dans l'analyse des différences entre collèges, il convient de s'assurer que le collège constitue bien, en lui-même, un niveau d'analyse pertinent.

Pour ce faire, deux méthodes complémentaires peuvent être suivies : la première consiste à examiner, au sein du collège, comment sont ventilés les élèves entre les différentes classes, et comment ils y sont "traités" (notés, orientés...). S'il s'avère que la répartition des élèves se fait de manière aléatoire, et qu'il n'y a pas de différences entre les enseignants en matière de notation et de pratiques d'orientation, alors, le niveau classe ne présente pas de pertinence particulière par rapport au niveau collège.

Autrement dit, y-a-t-il, au sein des collèges une certaine unité, une certaine tonalité spécifique, ou bien les différentes classes qu'il comporte constituent-elles, de fait, des groupes différenciés par les élèves qui les composent et/ou par les enseignants qui y travaillent, et où s'expriment éventuellement des pratiques diversifiées ?

Une manière de répondre à cette question consiste à faire éclater la variance d'un certain nombre de caractéristiques (scolaires, démographiques, sociales) en deux parties : l'une, la variance intra-classe, exprimant la diversité qui se détermine à l'intérieur des classes du collège, l'autre, la variance inter-classes, qui exprimera la diversité qui

s'explique par les différences entre les classes. Si la variance inter-classes représente une part substantielle de la variance totale, c'est que les différentes classes composant le collège sont fort diversifiées, ce qui ébranle l'image d'un collège ayant une certaine unité. Dans ce cas, il convient d'examiner avec précision comment ces classes, différenciées, sont constituées, et notamment si l'on peut parler de classes homogènes, particulièrement sur la base du niveau scolaire.

Une autre approche consiste à examiner la variance totale de l'ensemble de l'échantillon, pour laquelle on sait que la prise en compte des collèges apporte une part d'explication. En substituant les variables classes aux variables collèges, on doit s'attendre à ce que la part de variance expliquée soit supérieure ou égale à celle obtenue avec les collèges seuls. Si c'est la "tonalité" du collège qui s'impose à toutes les classes, alors le gain de variance expliquée par la "tonalité classe" est faible, et ce niveau d'analyse s'avère inintéressant. Par contre, si la prise en compte des classes augmente considérablement l'explication de la variance, alors il devient moins pertinent de mener l'analyse au niveau du collège.

Pour donner un contenu empirique à cette deuxième approche, il convient de construire les modèles suivants :

Par exemple, pour étudier la sélectivité de l'orientation à notes données, on pourra estimer les modèles ci-dessous (on

pourrait de même étudier la sévérité de la notation à niveau de connaissances, estimé par des épreuves communes, donné) :

$$(1) \text{ SR4} = f(\text{RESA}, \text{AG5}) \quad R^2 = r_1$$

$$(2) \text{ SR4} = f(\text{RESA}, \text{AG5}, \text{E1-E16}) \quad R^2 = r_2$$

$$(3) \text{ SR4} = f(\text{RESA}, \text{AG5}, \text{CL1-CLn}) \quad R^2 = r_3$$

dans lequel SR4 est la probabilité de passer en 4°, RESA est la moyenne des notes obtenues en 5°, E désigne les collèges et CL les différentes classes.

La différence  $(r_2 - r_1)$  mesure la part de variance expliquée par les établissements, tandis que la différence  $(r_3 - r_1)$  mesure la part de variance expliquée par les différentes classes. Enfin, le rapport  $((r_2 - r_1) / (r_3 - r_1))$  mesure la prégnance de la tonalité du collège sur le fonctionnement de chacune de ses classes.

Il s'avère, si on estime le modèle 3, que le gain de variance expliquée par rapport au modèle 1  $(r_3 - r_1)$  est égal à 6,3%, qui exprime donc la part additionnelle de variance expliquée par l'appartenance à une classe précise, quant à la probabilité d'accéder à la 4°. Ce chiffre est certes relativement faible, quand on le compare à l'impact des caractéristiques individuelles comme l'âge ou les notes, mais, ce chiffre moyen relativement faible correspond à une influence non négligeable de l'appartenance à une classe

donnée pour les élèves moyens, chez qui les caractéristiques scolaires ne sont pas assez tranchées pour emporter la décision d'orientation.

L'estimation du modèle 2 montre que les classes d'un collège ont une tendance relativement marquée à se ressembler entre elles, quand à la manière de décider des orientations, puisque le gain de variance par rapport au modèle 1 est de 3,7 points ( $r_2 - r_1$ ), ce qui absorbe près de 60% des différences nettes observées précédemment entre les classes.

Il y a donc à la fois une certaine autonomie apparente dans la gestion de l'orientation d'une classe à l'autre au sein d'un collège, sur la base des notes, et une prégnance substantielle de la tonalité du collège sur les pratiques des classes qu'il comporte. Il convient de souligner que l'autonomie des classes, telle qu'elle est mesurée ici dans un modèle expliquant les décisions d'orientation sur la base des notes scolaires, est d'une certaine manière façon sur-estimée. En effet, il y a, nous y reviendrons ultérieurement (et ce point a été abordé dans le cahier 1), une tendance à la compensation entre la sévérité de la notation et la sélectivité des décisions d'orientation; par exemple, au sein d'un collège, on aura tendance à noter plus généreusement les classes plus faibles (pour des raisons pédagogiques), mais à en tenir compte ultérieurement dans les décisions d'orientation, qui apparaîtront en moyenne plus sévères à notes données.

Revenons à présent plus longuement sur la première méthode, qui a un intérêt autonome, en ce qu'elle permet d'analyser comment les collèges composent leurs différentes classes. Pour expliciter la démarche retenue, examinons un premier tableau simple; il donne pour ceux des collèges où le nombre de classes est assez important pour qu'il soit légitime d'étudier la ventilation des élèves entre les différentes classes (soit, ici, les collèges comptant au moins 4 classes) le pourcentage de la variance totale, à l'intérieur du collège, expliquée par la variance inter-classes (dans les différences entre classes donc), sous l'angle d'un certain nombre de facteurs : âge en 5° (AG5), notes scolaires (RESA) et scores à des épreuves communes de connaissances (ECG), pourcentage d'élèves d'origine populaire dans la classe (POP), pourcentage d'élèves passés en 4° en fin d'année (SR4), score au bilan global passé au sortir du primaire (BGG). Notons que ce dernier indice est intéressant, comme indice de constitution des classes à l'entrée au collège, mais que les différenciations inter-classe observées au niveau 5° ne lui sont comparables que si les classes restent les mêmes pendant ces deux années, ce qui est très largement le cas. Bien que les données sur lesquelles il est construit (les "bilans" passés en fin de CM2) ne soient pas d'une qualité parfaite, il est légitime de l'utiliser au sein d'un collège, car une majorité des élèves a passé des épreuves identiques. Il pourra en outre être intéressant de comparer par la suite,



grâce à cet indicateur, la différenciation à l'entrée au collège de celle observée en fin de 5° .

Le tableau ci-après donne donc le pourcentage de variance expliquée par la différenciation entre les classes sur ces différentes variables.

T.1 Part de la variance inter-classes dans la variance totale, au sein d'un collège (coll. de plus de 4 classes). (%)

	AG5	POP	BGG	RESA	ECG	SR4
E1	32,1	9,5	47,3	12,7	35,9	13,9
E4	18,4	2,7	12,8	27,1	11,3	23,9
E5	16,3	6,1	15,2	9,4	13,6	7,2
E6	14,8	19,5	34,8	16,9	19,1	11,8
E7	10,6	1,6	6,3	13,0	35,5	11,4
E8	5,2	1,9	17,9	8,3	9,9	3,2
E10	4,8	9,8	10,2	15,1	10,7	7,2
E12	16,3	5,1	27,8	3,9	-	25,8
E14	6,2	6,4	2,3	9,1	12,4	3,8
E15	6,1	4,5	4,8	5,4	12,1	2,4
E16	8,5	6,5	14,9	19,2	33,8	12,3
E17	5,8	1,8	4,5	3,7	11,2	5,4
Moyenne	12,1	6,3	16,6	12,0	18,7	10,7
Moyenne petits coll.	0,9	3,2	2,1	1,6	2,2	1,3

L'interprétation de ce tableau n'est pas immédiate, néanmoins un certain nombre de points se dégagent clairement :

- Considérons d'abord l'avant-dernière ligne du tableau; globalement, on observe que les pourcentages de variance expliquée par les différenciations inter-classes sont pour l'ensemble des variables, relativement modérées; réciproquement, les variances intra-classes sont donc toujours relativement fortes (et l'hétérogénéité au sein des classes est pratiquement aussi importante que celle observée au niveau d'un collège), et tendent à expliquer majoritairement la diversité constatée sur l'ensemble du collège. C'est dire qu'il y a une certaine prégnance des caractéristiques globales du collège sur chacune de ses classes; autrement dit, les caractéristiques du public de chaque classe ne se distinguent pas très fortement de celle de l'ensemble du public du collège. Cependant, cela ne signifie pas que toutes les classes d'un même collège aient un mode de fonctionnement identique (ou qu'on y apprend autant, que les modalités de notation y sont les mêmes, que les conseils de classe y adoptent des critères d'orientation identiques, etc...).

- Parmi les critères de différenciation présentés dans le tableau, ce sont les variables BGG et ECG qui participent le plus à la différenciation inter-classe; il y a donc en moyenne une certaine hiérarchisation des classes, qui reste, nous l'avons vu, modérée dans l'ensemble, à l'aune de ces deux indices de connaissances scolaires. On notera que les classes se distinguent plus sous l'angle des connaissances "réelles" des élèves (BGG et ECG sont des scores à des

épreuves communes), que sous l'angle des notes scolaires, produites dans la gestion quotidienne de la classe, et qui, nous y reviendrons, remplissent d'autres fonctions que le "signalement" des seules connaissances des élèves, avec pour conséquence objective une atténuation des écarts inter-classes sur la base des notes (soit, pour exprimer les choses de manière plus simple, une tendance à observer les mêmes notes dans toutes les classes, quel que soit le niveau de connaissances "réelles" de leurs élèves, comme s'il existait, là encore, une norme implicite).

- Le tableau 1 fait apparaître, comme critère de différenciation, SR4, c'est-à-dire la probabilité de passer en 4°, qui constitue, la "sanction" de l'orientation. Cette variable ne caractérise pas la constitution des classes, mais est plutôt la résultante à la fois de cette dernière et d'un certain fonctionnement. On observe que la diversité inter-classes des probabilités de passage est sensiblement plus faible que celle enregistrée avec les indicateurs de connaissances scolaires en 5°(ECG). C'est dire que les classes diffèrent moins entre elles, pour ce qui est de l'accès à la 4° que ce que l'on serait en droit d'attendre au seul vu des connaissances scolaires. Tout se passe donc comme s'il existait au sein d'un collèges une norme en matière de taux de passage, qui empêcherait qu'il y ait trop de différences entre les classes à cet égard, quelles que soient les différences de niveau réel entre ces classes.

On observe en outre que les différenciations inter-classes en matière de taux de passage sont relativement proches des différenciations en matière de notation. Ceci renvoie à un constat fait déjà dans le premier cahier, à savoir que les orientations s'expliquent mieux par les notes que par les connaissances réelles des élèves, quand on peut les évaluer sur des bases communes.

D'une manière générale, le fait que les différenciations inter-classes quant à l'accès à la 4<sup>e</sup> ne se retrouvent pas, au moins dans leur intégralité, dans les notes données aux élèves ni dans les différenciations observées quant au passage en 4<sup>e</sup>, laisse à penser, comme nous en faisons l'hypothèse, que les différenciations, relativement discrètes, en matière de constitution de classes, se combinent avec des différenciations tenant plus au fonctionnement; il pourra s'agir de différences systématiques de sévérité (en matière de notation) ou de sélectivité (en matière de passage en 4<sup>e</sup>), sur lesquelles nous reviendrons.

- Tout ceci est plus ou moins vrai selon les collèges. En particulier, la comparaison des deux dernières lignes du tableau montre que les collèges de moins de quatre classes de 5<sup>e</sup> ne présentent aucune des caractéristiques ci-dessus. La répartition des élèves entre les quelques classes qu'ils comportent est aléatoire, si bien qu'aucune des classes ne

peut être distinguée des autres, sous l'angle des caractéristiques scolaires ou sociales retenues ici.

Par contre, le tableau indique clairement que la situation est nettement plus diversifiée dans les collèges de plus de quatre classes.

Dans certains collèges (E1, et, de manière moins nette, E4, E6, E12 ou E16 par exemple), les classes sont nettement plus différenciées que dans d'autres (E14, E15 ou E17). Les différences sont frappantes : par exemple les différences inter-classes expliquent 32% de la variance de l'âge en E1, 4,8% en E10, ou encore 23,9% de la variance du taux de passage en 4<sup>e</sup> (SR4) en E4, et 2,4% en E15. Ces constats laissent à penser, d'ores et déjà, que certains collèges constituent des classes de niveau.

Ce n'est que dans le cas de 5 collèges (parmi les 12 collèges comptant au moins 4 classes) qu'on peut dire avec une confiance suffisante que le collège n'adopte pas de pratiques de hiérarchisation entre les classes. Dans les autres cas, certaines pratiques de hiérarchisation sont vraisemblablement à l'oeuvre, et de façon certaine dans 5 collèges (E1, E12, E6, E4, E16).

Cela dit, les formes que prend cette hiérarchisation peuvent être variées. Un examen de la façon dont sont organisées les classes, collège par collège, bien que cela amène bien sûr à travailler sur des effectifs faibles, est intéressant à cet égard. Il permet d'observer ce que recouvre, dans les

différents collèges concernés, la notion de classe de niveau. Faire des classes hiérarchisées, cela peut consister uniquement à regrouper ensemble les "bons" élèves, essentiellement par le jeu des options de langue (classes "bilingues" et germanistes); cela peut consister au contraire à ne regrouper que les élèves en difficulté scolaire (tous les redoublants dans la même classe, ou tous les élèves en gros retard scolaire). Les collèges qui ne font pas de classe de niveau n'utilisent aucune de ces pratiques, et, notamment, répartissent au moins sur plusieurs classes, germanistes et redoublants. Dans d'autres collèges, l'existence de classe de niveau n'est pas évidente, mais une ou deux classes "particulières" se distinguent; dans un certain nombre de collèges classés ici comme faisant des classes de niveau, la pratique consiste à constituer deux classes extrêmes (les germanistes d'un côté, les élèves très faibles de l'autre), et à organiser de manière relativement indifférenciée leurs autres classes.

Il n'est pas inintéressant de s'interroger plus précisément sur le rôle des choix en matière de langue vivante sur la différenciation et la hiérarchisation inter-classes.

Prenons l'exemple des classes de germanistes; nous avons vu que ces élèves étaient d'autant plus regroupés que l'établissement pratiquait des classes de niveaux, ou, en positif, que ce qui était caractéristique des établissements ne faisant pas de classes de niveaux, c'était notamment le

fait de ventiler les germanistes. Précisons, pour ne plus y revenir, que, malgré les idées reçues, les classes regroupant les germanistes ne sont pas systématiquement les "meilleures", en 5° au moins. Cela dépend fortement des établissements, et notamment de l'existence de classes bilingues (toujours les meilleures, notamment les bilingues anglais), par rapport auxquelles les germanistes non-bilingues sont fort moyens, et sans doute aussi d'effets d'information variable selon les collèges (il y a des collèges, petits en général, où le profil des germanistes n'est pas différent des anglicistes). Néanmoins, les classes regroupant les germanistes sont souvent au moins moyennes/bonnes, plutôt plus jeunes, et de profil social un peu moins populaire.

Ceci renvoie, à l'évidence aux déterminants de ces choix de langue par les élèves. Le tableau ci-dessous montre que le niveau de connaissances au sortir de l'école primaire et l'origine sociale de l'élève sont fortement liés au choix de la 1° langue (l'"offre" locale jouant bien évidemment un rôle pour ce qui est des classes bilingues, l'anglais et l'allemand non bilingues existant dans tous les établissements).

T.2 Choix de langue au collège, niveau initial et origine sociale des élèves.

	Anglais	Angl.bil.	Allemand	All.bil.
BGG	13,2	15,3	14,3	15,3
% enf. de cadres	18,2	65,1	31,6	38,3





Soulignons que le fait d'étudier une langue "en bilingue" implique une scolarisation dans une classe bilingue, qui aura donc un "profil" tout à fait particulier (bons élèves, milieu social élevé), alors que les élèves germanistes "simples" pourront être scolarisés soit dans des classes de germanistes (qui tendront alors à être meilleures que les classes d'anglicistes "simples"), soit ventilés dans des classes mixtes, en général peu hiérarchisées (cf supra). Ces modalités de répartition des élèves entre les classes sont variables d'un établissement à l'autre; c'est un choix d'établissement par lequel "transite" pour une part la production de classes de niveau dans l'établissement. Mais dans tous les cas, le "choix", par les parents, d'une modalité "bilingue" constitue, sauf pour ce qui est de l'espagnol, une assurance de voir leur enfants scolarisés dans un contexte scolaire et social bien précis, homogène, et ce plus efficacement que le simple choix de l'allemand en première langue.

On peut se demander, enfin, si les collèges qui pratiquent les classes de niveaux présentent des caractéristiques particulières.

Il s'agit, en général, de collèges moyens (5-6 classes); ils ne sont pas, le plus souvent des collèges de centre ville offrant des options rares et/ou accueillant un public plutôt favorisé. Bien sûr, le collège qui pratique le plus vigoureusement les classes de niveau (E1) est dans ce cas,

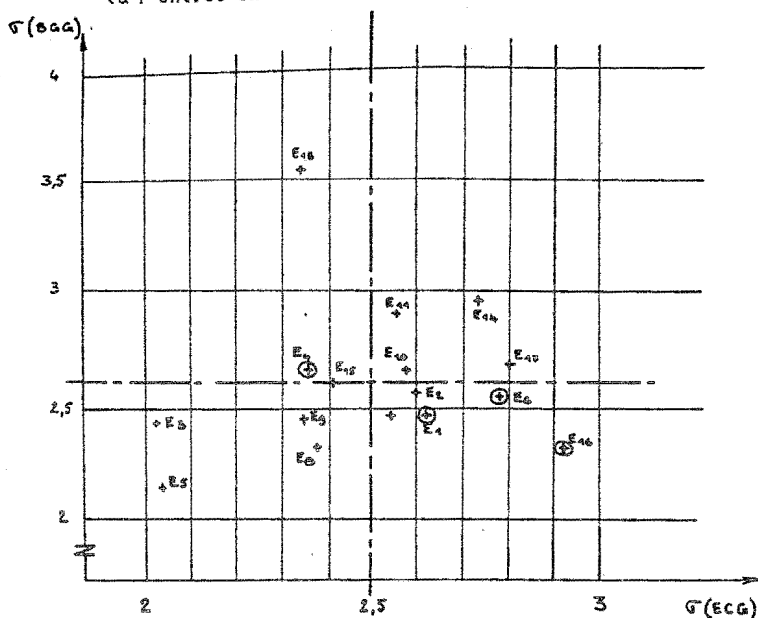
mais les établissements qui s'en rapprochent le plus, E8 ou E14 constituent, pour leur part, des classes hétérogènes. On peut penser que dans ces collèges de taille moyenne, la ventilation des germanistes dans différentes classes pose plus de problèmes d'organisation que dans les collèges plus importants.

Et en effet, les collèges qui ventilent leurs élèves de façon relativement aléatoire sont de "gros" collèges (au moins 8 classes de 5°, dont deux collèges de 12 classes), sauf E17 qui est un collège moyen (5 classes), où les problèmes d'organisation peuvent, sans doute, se régler de façon plus souple. On observe donc que, d'une manière générale, ce sont plutôt à la fois les petits collèges, et les collèges de grande taille, qui constituent leurs classes de manière aléatoire, à ce niveau de la scolarité. Signalons que des constats du même ordre (tendance plus marquée à constituer des classes de niveaux chez les collèges de taille moyenne) ont été faits en Grande Bretagne.

Remarquons enfin que les collèges qui pratiquent des classes de niveau ne sont pas ceux qui accueillent une population particulièrement hétérogène, dont ils chercheraient, par ce type de groupement des élèves, à mieux "gérer"

l'hétérogénéité. Au contraire, ce sont plutôt les collèges qui reçoivent un public parmi les plus homogènes (quant à l'âge en 5°, et aussi, comme le montre le graphique ci-après le niveau de connaissances fin CM2, et en 5°) qui ont des pratiques de ce type (E1, E6, E16).

GR.2 Hétérogénéité du public accueilli dans les collèges  
(à l'entrée en 6<sup>e</sup> et en fin de 5<sup>e</sup>).



Note : l'hétérogénéité est mesurée par l'écart-type des distributions (de BGG en ordonnée, d'EGG en abscisse).

Les points correspondent aux collèges de l'échantillon.

Le graphique permet également d'observer la relation entre l'hétérogénéité du niveau de connaissance des élèves à l'entrée au collège -écart-type de BGG (bilan de fin de CM2), axe vertical- et en fin de 5<sup>e</sup> -écart-type d'EGG (épreuves de connaissances passées en 5), axe horizontal-. Il s'avère que les collèges qui pratiquent des classes de niveau sont plutôt situés en bas et à droite sur le

graphique (il s'agit des collègues entourés), ce qui tendrait à suggérer que ce mode de groupement des élèves va plutôt dans le sens d'une accentuation des écarts de performances entre les élèves.

Ce type d'interrogations a été à la base d'un certain nombre de travaux, notamment britanniques, qui se sont intéressés aux effets des classes de niveaux sur les acquisitions des élèves, ainsi qu'à l'image que les élèves ont d'eux-mêmes. La plupart des travaux existants (voir par exemple Bonniol 1972, Calfee 1985) mettent en évidence des effets indiscutables de la pratique des classes ou groupes de niveau sur les performances des élèves. L'assignation d'un élève à un groupe contribue au niveau d'acquisition de cet élève au-delà de ce qui était prévisible au seul vu des caractéristiques (en général scolaires) qui ont déterminé son placement dans tel groupe. C'est surtout sur les performances des élèves faibles que cette pratique a des effets : dans les classes composées entièrement d'élèves faibles, les performances de ces élèves sont moins bonnes que dans des classes hétérogènes. Les observations concernant les élèves de haut niveau sont moins convergentes : s'ils semblent progresser plus dans les classes homogènes, leurs performances sont néanmoins moins sensibles à la composition des classes. Cet effet des classes homogènes est d'autant plus marqué que cette pratique se développe tout le long de la scolarité de

l'élève. L'image que les élèves ont d'eux-mêmes a alors le temps de se modifier en conséquence.

En effet, les mécanismes qui expliquent l'impact des classes de niveau sont recherchés du côté des représentations des élèves, et aussi (surtout) du côté des "effets d'attente" que l'assignation à un groupe entraîne chez les enseignants. De nombreux travaux montrent que même si la ventilation initiale des élèves est aléatoire (dans le cas de recherches expérimentales) ou simplement relativement approximative (comme cela semble être le cas dans la réalité), les enseignants développent des attentes en relation avec le niveau supposé être celui des élèves, et, implicitement le plus souvent, adaptent leur niveau d'exigence, leurs pratiques pédagogiques, en conséquence.

Quelles que soient les intentions pédagogiques (souvent fort généreuses) qui amènent la pratique des classes de niveau, il est donc clair que ses effets sont plutôt de creuser les écarts entre les élèves, écarts de performance, écarts aussi dans la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes et dans la façon dont ils vont envisager en conséquence leur orientation. Tous ces éléments incitent à reprendre plus précisément la question de l'impact sur le fonctionnement proprement pédagogique des classes de leur mode de constitution; nous le ferons sur la base de données collectées dans cette recherche. Le chapitre suivant s'y attachera, entre autres, pour ce qui est de la progression des élèves au collège.

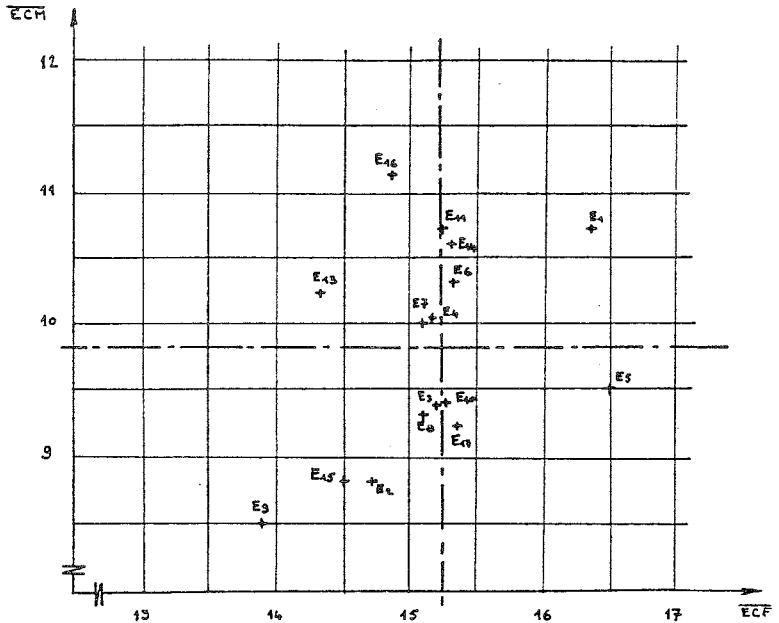
## II LA PROGRESSION DES ELEVES AU COLLEGE

Dans ce chapitre, nous nous attacherons à l'analyse de la progression des élèves au collège, et tenterons de rendre compte du niveau d'acquisition des élèves à l'issue de la 5°. Il s'agira donc de déterminer si on progresse plus d'un collège à l'autre, d'une classe à l'autre, et, si oui, d'en rechercher les raisons.

Comme nous l'avons vu dans le cahier n°42, les différences dans les niveaux de connaissance des élèves, telles que les appréhendent, très grossièrement, les épreuves communes passées en fin de 5°, ne sont pas négligeables, d'un collège à l'autre. Nous reviendrons plus longuement dans le chapitre consacré à la notation sur la nature, l'intérêt et les limites de ces épreuves de connaissances. Rappelons simplement que les scores moyens varient, selon les collèges, de 8,5 à 11 (soit une différence d'environ un écart-type dans la distribution globale), en mathématiques, de 13,9 à 16,5 (soit une différence d'environ 0,7 écart-type), en français, l'échelle retenue pour la notation étant tout à fait arbitraire. Ces épreuves de connaissances traduisent donc des différences sensibles d'acquisitions de base (elles ont été conçues pour départager particulièrement les élèves moyens-faibles).

On peut, dans un premier temps, examiner quels sont ces collèges dont les élèves ont plutôt un "bon niveau".

GR.3 Niveau moyen des collèges de l'échantillon, aux épreuves communes, en mathématiques et français



Note : sont reportés sur ce graphique les scores moyens obtenus dans les collèges de l'échantillon aux épreuves communes de connaissance en mathématiques (ECM) et en Français (ECF).

Peu de relations claires se dégagent de la lecture du graphique. En mathématiques, les "meilleurs" collèges (E16, E1, E11, E14) sont de taille variée (très petits collèges comme E11, gros collèges comme E14); leur public est tantôt

plutôt défavorisé (E11, E16), tantôt favorisé (E1, E14); ils ne sont pas plus souvent urbain que rural, etc...

Réciproquement, les établissements dont les élèves sont les plus faibles ne se laissent pas caractériser facilement; tout au plus peut-on remarquer qu'on ne compte, dans ce type de collège, jamais de collège au public favorisé.

L'interprétation est plus aisée en ce qui concerne le niveau en français : il semble que les meilleurs collèges soient plus souvent urbains, alors que les plus faibles sont soit des collèges ruraux, soit des collèges à recrutement ouvrier. Ce sont d'ailleurs les collèges de ce type qui présentent la particularité de se classer le plus mal à la fois en français et en mathématiques, bien qu'ils soient un certain nombre à se caractériser par de bons scores en mathématiques et de mauvais scores en français (jamais l'inverse).

Il est apparu intéressant d'explorer cette question de manière plus précise à l'aide de modèles mettant en rapport le niveau moyen de connaissances des élèves d'un collège et les caractéristiques géographiques et sociales agrégées de son public. L'estimation de ces modèles montre que tant pour les mathématiques que pour le français, les collèges qui obtiennent les meilleures performances sont les collèges urbains accueillant un public d'origine sociale plutôt favorisée, alors que les collèges où le niveau moyen est plus faible présentent les caractéristiques opposées (ruraux, public d'origine sociale moins favorisée), ceci

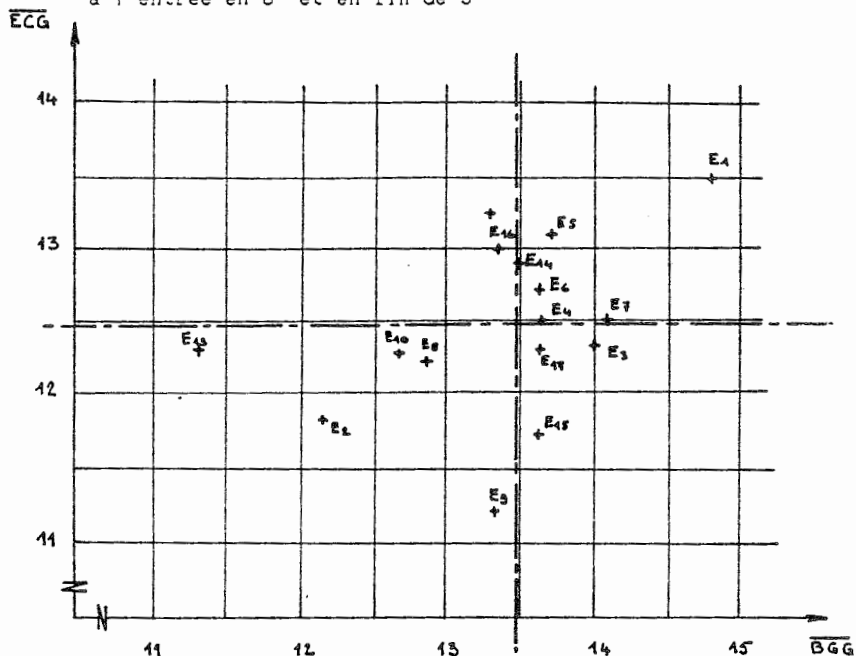


étant particulièrement marqué en français. Globalement, environ  $1/3$  de la variance des différences de niveau aux épreuves communes en 5<sup>e</sup>, entre collèges, s'explique par ces différences de public, dans leur dimension géographique et sociale, appréhendées il est vrai fort grossièrement, ce qui tend sans doute à en sous-estimer l'impact.

Mais nous n'avons jusqu'à présent suggéré des rapprochements de ces différences de niveau en 5<sup>e</sup> uniquement avec des caractéristiques sociales et géographiques très générales du public fréquentant ces collèges. Or il est très important de prendre aussi en compte les différences de niveau observées à l'entrée au collège, telles que le "bilan" scolaire passé en fin de CM2 les appréhende, grossièrement.

Le niveau moyen aux épreuves communes passées au sortir du primaire varie de 14,8 à 11,3; le graphique suivant montre comment les différents collèges se répartissent sur ce continuum. Les collèges urbains accueillent en général des élèves ayant un niveau initial meilleur (E1, E7, E12) mais ce n'est pas systématique (E10 et E8 accueillent un public assez faible), de même la réciproque est globalement vraie (les collèges ruraux accueillent plutôt des élèves faibles : E2, E13, E11, E9) mais il y a des exceptions (E3).

GR.4 Niveau moyen des élèves des collèges de l'échantillon,  
à l'entrée en 6° et en fin de 5°



Note : sont reportés sur ce graphique les scores moyens  
obtenus dans les collèges de l'échantillon aux épreuves  
communes au sortir du primaire (BGG) et en fin de 5° (ECG).

En outre, notons qu'il s'agit là de moyennes; les niveaux  
diffèrent parfois sensiblement en français et en  
mathématiques. Certains collèges accueillent des élèves  
faibles à la fois dans les deux disciplines (E13, E2, E10,  
E8), d'autres bons dans les deux (E1, et loin derrière E12),  
ou moyens dans les deux (E14, E7...); dans d'autres au

contraire, on note de grosses différences : bon niveau en français et faible niveau en mathématiques en E17, et l'inverse en E4 (mais ces cas de discordances sont moins nombreux que les cas homogènes).

Il y a donc des différences dans les niveaux de départ. En outre, les collèges diffèrent non seulement par rapport à ce niveau moyen mais aussi en ce qui concerne l'hétérogénéité de leur public, comme le montre le graphique présenté à la fin du chapitre précédent (graphique 2). Le graphique ci-dessus permet également d'observer le rapport entre le niveau de départ et le niveau en fin de 5<sup>e</sup>, que l'on peut considérer comme la progression au collège. On peut s'attendre à ce que ce rapport soit plus ou moins fort en fonction d'un certain nombre de caractéristiques individuelles et contextuelles. Pour examiner ce point de manière plus précise, ce qui constitue l'objet de ce chapitre, nous nous poserons successivement les quatre questions suivantes :

- 1) y-a-il des progressions différenciées, et chez quels élèves sont-elles le plus marquées ?
- 2) y-a-t-il des collèges où l'on progresse-t-on plus au-delà de ce qui est dû aux caractéristiques initiales de leurs élèves ?
- 3) les caractéristiques du collège peuvent-elles expliquer ces différences (caractéristiques générales, politique de constitution de classes...) ?

4) y-a-t-il des différences inter-classes en matière de progression et quelles sont les caractéristiques des classes susceptibles d'expliquer ces différences ?

### II.1 Quels sont les élèves qui profitent le plus du collège ?

Pour analyser la progression au niveau individuel, des modèles ont été construits, visant à "expliquer" le niveau de connaissance en fin de 5°, mesuré par les épreuves communes, en fonction du niveau de connaissance au sortir du primaire et d'un certain nombre de caractéristiques de l'élève.

Première remarque : il existe bien une corrélation entre ce niveau au sortir du primaire et le niveau en 5° ( $r = 0,53$  entre BGG et ECG) et elle est relativement substantielle (notamment compte-tenu de l'imprécision des mesures). La seule prise en compte du niveau global fin CM2 explique donc 28,3% de la variance du niveau en 5°. La prise en compte de l'âge à l'entrée en 6° n'accroît que modérément ce pouvoir explicatif (puisque qu'il n'ajoute que 3,2% à la part de variance expliquée, qui passe à 31,5%). Par ailleurs, on observe que le redoublement du CM2, à âge et à niveau de connaissances donnés, n'a aucun impact sur la progression au collège.

On peut souligner ce faible impact de l'âge à l'entrée en 6° (qui exprime le retard éventuel pris dans l'enseignement

primaire) sur la progression au collège, alors que l'âge scolaire aura un impact très fort sur l'orientation à l'issue de la classe de 5°. C'est dire que l'âge mérite d'être interrogé (il le sera ultérieurement) quant à sa pertinence prédictive, dans la période qui suit l'orientation, puisque dans les deux années qui la précèdent, l'âge, en lui-même, n'a qu'une influence limitée sur la progression des élèves.

On observe par ailleurs que garçons et filles progressent de manière comparable, toutes choses égales par ailleurs.

La progression des élèves au collège est variable selon la profession du père : à niveau scolaire et âge à l'entrée en 6° donnés, les enfants de cadres supérieurs obtiennent significativement un meilleur niveau en 5° (ils "profitent" plus du collège), et de manière moins marquée, les enfants de cadres moyens, aucune différence significative ne distinguant entre elles les autres catégories sociales. Ainsi, à niveau scolaire donné à l'entrée en 6°, les enfants de cadres supérieurs progressent plus au collège, jusqu'à obtenir un "plus" en matière d'ECG de 0,37 écart-type, ce qui est très important (0,16 écart-type pour les enfants de cadres moyens).

Cette progression différentielle, à l'avantage des cadres moyens et surtout supérieurs (0,16 et 0,37 écart-type de plus en ECG, à BGG donné), peut être transcrite directement en termes de résultats scolaires des élèves, dans

l'hypothèse où les notes qui expriment ces résultats seraient une transcription des acquisitions réelles, sans incorporer de biais sociaux supplémentaires. Puisque l'écart-type des notes scolaires (RESA) est de 2,99 points, une progression supplémentaire des enfants de cadres supérieurs correspond donc à 1,10 point sur l'échelle des notes scolaires ( $0,37 \times 2,99$ ). Comme les moyennes des notes obtenues en 5° par les enfants de cadres supérieurs et celles des enfants de l'ensemble de la population (hors cadres moyens et supérieurs) sont respectivement de 12,2 et de 10,0, soit une différence de 2,2 points ( $12,2 - 10,0$ ), on peut chiffrer, dans cet écart, ce qui est dû à la progression meilleure des enfants de cadres supérieurs au collège (+1,10 points) : ceci représente 50% des inégalités sociales de résultats scolaires observés en 5°; un calcul analogue pour les cadres moyens donne une progression de 0,48 point en termes de RESA, ce qui représente 34% de l'écart de notes scolaires observées en 5°.

Ce résultat apporte des informations précises sur les rôles respectifs de l'école primaire et du collège dans le processus temporel de génération des inégalités sociales de résultats scolaires, et en particulier du rôle du collège, qui apparaît très important, dans ce processus.

Cette progression différentielle des élèves, au collège, en fonction de l'origine sociale, est nettement plus marquée dans le domaine des acquisitions mathématiques que dans

celui des acquisitions en français. En mathématiques, les différenciations sociales sont à la fois plus intenses qu'en français, et ne concernent pas uniquement les enfants de cadres : ainsi, à niveau scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> donné, un enfant de cadre supérieur obtient en moyenne un "plus" de 0,36 écart-type en mathématiques et de 0,26 en français. En français, ce sont principalement les enfants de cadres supérieurs qui progressent plus au collège, alors qu'en mathématiques, il y a une différenciation plus continue, des enfants de cadres supérieurs (+0,36 écart-type) aux enfants d'employés (+0,10), en passant par les enfants de cadres moyens et d'artisans-commerçants (+0,18), par rapport aux enfants d'ouvriers, d'agriculteurs, et "sans père", qui connaissent les progressions les moins marquées.

La progression des élèves au collège se fait donc en prolongement avec les acquis de l'école primaire, puisque le niveau moyen à l'entrée en 6<sup>e</sup> joue un rôle important, mais le collège ajoute des différenciations sociales spécifiques importantes. Pour comprendre mieux encore la genèse de ces différenciations sociales, il est utile de reconsidérer avec (encore) plus de précision ce résultat, qui reste néanmoins valide et important, en allant plus avant dans la recherche des conditions qui l'ont engendré. En effet, la progression au collège, c'est un processus pédagogique, que nous avons jusqu'alors supposé assez simple, puisque, dans les modèles, l'impact de BGG (niveau en fin de CM2) sur le niveau atteint en fin de 5<sup>e</sup> a été supposé linéaire. Cela revient à faire

l'hypothèse que les élèves pourraient connaître au collège des progressions de même ampleur, quel que soit leur niveau à l'entrée; il n'en est pas nécessairement ainsi. Ou bien la scolarité au collège va profiter d'autant plus à l'élève qu'il est initialement bon (le collège creuserait les écarts); ou bien, au contraire, le collège va être plus profitable aux élèves les plus faibles, réduisant ainsi les différenciations initiales; ou bien encore, comme nous l'avons donc implicitement supposé, la progression est parallèle pour tous, reproduisant telles quelles les différenciations initiales. Une façon empirique de départager entre ces diverses possibilités consiste à introduire un terme carré ( $BGG$  et  $BGG^2$ ) dans la modélisation.

Les modèles ainsi construits font apparaître que les données sont mieux représentées par une forme prenant en compte simultanément le niveau initial et son carré; le signe du terme carré est positif, ce qui signifie que la progression est d'autant plus forte que le niveau initial est élevé. Le collège, par la pédagogie qu'il met en oeuvre (les modes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc...) tend donc à creuser les écarts de niveau initial entre les élèves sortant du primaire.

Cette dimension, que l'on pourrait qualifier d'élitiste, de la pédagogie au collège, est-elle, à elle seule, susceptible d'expliquer les différences importantes de progression des élèves en fonction de leur milieu social ? En effet, les



élèves des milieux les plus favorisés ont déjà un avantage, en termes de connaissances, au sortir de l'école primaire, et leur progression significativement plus marquée pourrait venir, pour partie, mécaniquement, de ce niveau de départ compte-tenu de la relation entre niveau de départ et progression au collège. On observe que cet effet "mécanique" du meilleur niveau de départ ne permet de réduire que très faiblement les différenciations sociales dans la progression des élèves : l'avantage des enfants de cadres supérieurs par rapport aux enfants d'ouvriers  $-0,37$  écart-type de plus en ECG, à BGG donné (cf ci-dessus) - ne baisse que légèrement, puisqu'il est encore de  $0,34$  quand on introduit le terme carré.

C'est dire que ce n'est pas dans les différences de niveau initial et dans la façon dont ces acquis initiaux sont mobilisés au collège pour produire le niveau que l'on observe en fin de 5<sup>e</sup>, que prend racine l'essentiel de l'augmentation de la différenciation sociale produite au collège. Autrement dit, le mode de fonctionnement actuel du collège, sa pédagogie au sens large, telle que nous l'avons évoquée ci-dessus, produit bien de nouvelles différenciations sociales, substantielles, entre les élèves, en termes d'acquisitions scolaires appréhendées sans biais de notation.

Les différenciations éventuelles liées à la nationalité de l'élève, peuvent s'analyser dans une perspective analogue,

en incluant, dans le même modèle, nationalité et origine sociale, pour identifier l'impact de la nationalité en elle-même, au-delà de la liaison statistique existant entre origine sociale et nationalité. On observe que toutes choses égales par ailleurs (même âge, même niveau de départ, même origine sociale), la progression des élèves de nationalité étrangère est significativement plus faible; en termes de notes scolaires, les enfants étrangers obtiennent 0,6 points de moins par rapport à ce qu'on aurait pu escompter, en moyenne, compte-tenu de leur niveau initial. Ce résultat, qui témoigne d'une moindre progression des élèves étrangers au collège, prend un relief particulier quand on sait, par ailleurs, que des études utilisant la même méthodologie (Mingat, 1984 et 1987) montrent que ces enfants ont plutôt tendance, au contraire, à progresser plus à l'école primaire, à niveau initial donné.

Le fait que le collège produise, en deux ans, autant de différenciations sociales que celles qu'on pouvait observer en fin de primaire (sans qu'on ait les moyens, dans cette recherche, d'isoler les rôles respectifs de l'école primaire et des modalités de la socialisation pendant la petite enfance, dans la genèse de ces différenciations sociales), conduit à s'interroger sur les différences de pédagogie, au sens large, entre l'école primaire et le collège, susceptibles d'avoir un tel impact; le fait que les différenciations produites selon la nationalité des élèves soient de sens opposé à ces deux niveaux d'enseignement, va

à l'appui de ce type d'interrogations. On peut faire, par exemple, l'hypothèse que certaines caractéristiques du collège comme la multiplicité des maîtres, l'aspect moins individualisé de la relation maître-élèves, la gestion du temps plus rigide (matière par matière notamment), les contenus de formation (plus diversifiés, moins "élémentaires"...), la part laissée au travail personnel à la maison et à la documentation, sont autant de raisons susceptibles d'expliquer que les différenciations sociales produites au collège soient si importantes, notamment par rapport à celles produites par l'école primaire.

Ces résultats soulignent à la fois l'importance des caractéristiques individuelles des élèves, sur leur possibilité de progression au collège, et le rôle également important de l'environnement institutionnel dans lequel s'effectue cette scolarisation. Il est certain qu'au niveau global, et notamment en ce qui concerne l'opposition entre collège et école primaire, dont on a montré ici l'importance quantitative, il est difficile d'apporter des éléments empiriques décisifs. Par contre, il est possible d'aborder l'influence du contexte concret de la scolarisation au collège sur la progression des élèves (au-delà de leurs caractéristiques individuelles), compte-tenu qu'il varie de manière parfois très sensible, dans certaines dimensions, d'un collège à l'autre.

Examinons dans un premier temps si on observe des différences systématiques de progression selon



Il s'agit là d'un niveau moyen en français et mathématiques; des modèles analogues sur chacune de ces disciplines introduisent des nuances importantes : les collèges dans lesquels la progression est moins bonne à la fois en français et en mathématiques restent les collèges E9 et E15, mais les collèges où l'on progresse le plus sont plus "spécialisés" : avantage uniquement en mathématiques dans les collèges E16, E11, E13, et uniquement en français en E5. Par ailleurs certains effets collèges propres à une discipline (et sans doute compensés par l'autre, puisqu'invisibles sur la moyenne) apparaissent : faiblesse de la progression en maths en E3, plus forte progression en français en E10.

Non seulement les collèges accueillent des publics différents à l'entrée, mais leur "rendement" au cours des deux premières années semble donc variable, sans d'ailleurs que ces différences de rendement se laissent expliquer, de manière immédiate. Avant de mobiliser des éléments de réponse à cette question, il convient de préciser davantage l'importance de ces "effets collèges" sur la progression des élèves. Ceci nous amène à mesurer l'impact respectif de la tonalité générale du collège et aussi des différenciations entre les classes qui le composent, quant à la progression des élèves. Pour ce faire, les modèles suivants ont été construits :

- (a) ECG = BGG, BGG<sup>2</sup>, AG6
- (b) ECG = BGG, BGG<sup>2</sup>, AG6, Etablissements
- (c) ECG = BGG, BGG<sup>2</sup>, AG6, Classes

dans lesquels ECG représente le score aux épreuves communes en fin de 5°, BGG le score aux épreuves communes à la fin du primaire, AG6 l'âge en 6°; établissements et classes sont des variables muettes qui renvoient aux 17 collèges et aux 102 classes de l'échantillon.

Les résultats, présentés sous forme de pourcentage de variance expliquée, sont les suivants :

T.4 "Explication" de la progression au collège, en fonction des caractéristiques individuelles, du contexte collège, du contexte classe

	a	b	c
r <sup>2</sup>	32,3	35,0	46,7

On peut donc ainsi mesurer l'impact du niveau initial des élèves sur leur progression (modèle a : r<sup>2</sup>= 32,3 %), et l'effet net de l'appartenance à un groupe d'élèves. La comparaison des modèles c et a souligne l'importance de l'appartenance à une classe dans les progressions individuelles (le gain de variance expliquée est de 14,4%); la comparaison des modèles b et a chiffre l'impact de l'appartenance à un collège, qui s'avère plus limitée (gain de variance expliquée de 2,7%). La comparaison de ces deux derniers résultats illustre que s'il existe bien une

tonalité générale propre au collège, quant à la progression des élèves, c'est principalement par leur appartenance à une classe particulière que les élèves progressent de manière diversifiée. Il sera, par conséquent, important de revenir plus précisément sur le contexte classe. Examinons néanmoins rapidement si les collèges où les progressions sont plus marquées se laissent caractériser, avec les éléments dont nous disposons.

### II.3 Quelles sont les caractéristiques de ces collèges, où la progression est significativement plus forte, ou plus faible ?

Les collèges peuvent être caractérisés à la fois par leur public (d'élèves et d'enseignants), sur lequel ils n'ont aucun pouvoir immédiat, et par les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en oeuvre (de façon implicite ou explicite). Attachons-nous, en premier lieu, à l'influence des caractéristiques contextuelles sur la progression des élèves.

Observons tout d'abord l'impact, sur la progression au collège, de la tonalité sociologique dominante de l'établissement, appréhendée, de manière certes très grossière, par la proportion d'élèves dont le père est ouvrier ou personnel de service. Cette variable exerce un impact significatif, à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données : plus la proportion d'élèves d'origine "populaire" est élevée, plus la progression des élèves a tendance à être importante, contrairement à une

idée reçue qui voudrait que cette proportion tende plutôt à nuire à la qualité du processus pédagogique. Cet impact n'est pas négligeable quantitativement, puisque entre un collège clairement populaire et un collège clairement en situation opposée (pourcentages d'ouvriers et de personnel de service égaux respectivement à 0,50% et 10%), l'écart en matière de progression, pour des élèves de même niveau à l'entrée en 6° et de même milieu social, est de 0,17 écart-type en termes d'épreuves communes, ce qui correspond à un écart en termes de moyenne des notes de 0,5 points.

Cet effet contextuel s'applique, par définition, à tous les élèves du collège. Il faut néanmoins rappeler que, bien qu'on ait tendance à progresser davantage dans les collèges à public populaire, le niveau moyen des élèves observé, en 5°, dans ces établissements, reste en moyenne inférieur à celui des collèges dont le public est d'origine sociale plus favorisée. C'est dire que l'existence de rythmes inégaux de progression au sein du collège n'a pas suffi à combler les écarts dans les niveaux de départ, au sortir de l'école primaire.

Soulignons que cet effet de la tonalité sociale du public d'élèves ne doit pas être confondu avec l'impact de l'appartenance sociale individuelle des élèves. Bien plus, on peut se demander si cette progression différenciée selon les catégories sociales (étudiée dans le paragraphe a) est affectée par la "tonalité" sociologique du public du collège fréquenté. Il est admis en sociologie de l'éducation, depuis



le rapport Coleman (voir Cherkaoui 1979), que l'environnement social -sa tonalité dominante, mais aussi son hétérogénéité- est susceptible de moduler sensiblement les "handicaps" ou avantages relatifs des différentes catégories de jeunes, selon qu'ils sont majoritaires ou minoritaires par exemple, que ce soit en termes de résultats scolaires ou en termes de niveau d'aspiration.

En construisant un modèle expliquant la progression individuelle et prenant simultanément en compte l'appartenance sociale de l'élève et la tonalité sociologique de l'établissement dans lequel il est scolarisé, on observe que l'effet de la profession du père sur la progression se maintient, il est même un peu plus marqué, quand on contrôle le caractère plus ou moins populaire du collège fréquenté. Autrement dit, quelle que soit la tonalité (populaire ou non) du collège fréquenté, les enfants de cadres supérieurs "profitent" plus du collège (et s'ils profitent légèrement plus quand on contrôle ce facteur, c'est 1) parce qu'en moyenne ils fréquentent moins souvent les collèges populaires, 2) on progresse plutôt plus dans les collèges populaires. Mais cet avantage se joue essentiellement au sein du collège : quelles que soient les caractéristiques contextuelles de la scolarisation, les enfants de cadres progressent plus en général, mais cet effet est susceptible de modulations selon les établissements, et notamment leur profil en termes de public. Autrement dit, l'avantage (en termes de progression)

des enfants de cadres est bien valable à l'intérieur de chacun des collèges, il ne vient pas de l'accès plus fréquent à tel ou tel collège. La situation la plus avantageuse, en terme de progression individuelle, est donc celle de l'enfant de cadre supérieur scolarisé dans un collège populaire. Le tableau ci-dessous illustre ces progressions différenciées, selon la catégorie sociale de l'élève et la "tonalité sociale" du collège où il est scolarisé (les niveaux au sortir du primaire sont bien sûr contrôlés, la situation de référence est celle de l'enfant d'ouvrier scolarisé dans un collège à recrutement social diversifié, et les "suppléments" de progression sont évalués en points aux épreuves communes).

T.5 Progressions différenciées des élèves, selon leur appartenance sociale et la tonalité sociologique du collège fréquenté.

	collège diversifié°	collège populaire°
père cadre sup.	+0,86	+0,94
père ouvrier	0 (référence)	+0,08

° pourcentage d'enfants d'ouvrier ou personnel de service respectivement égaux à 30 et 50%.

Outre la tonalité sociologique du public, appréhendée par le pourcentage d'élèves de milieu défavorisé au sein du collège, on a pu examiner l'impact, sur la progression des élèves, d'un certain nombre d'autres variables contextuelles. La même méthodologie a été utilisée, à savoir l'usage d'analyses de régression, rapprochant les acquis des élèves en 5° de leur niveau à l'entrée en 6°, et

d'un certain nombre de variables contextuelles. Les résultats sont les suivants :

\* Le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère, quand on contrôle par ailleurs la tonalité sociologique du public d'élèves, et son niveau de connaissances initial, exerce un impact négatif significatif sur les progressions individuelles globales de l'ensemble des élèves du collège, qu'ils soient français ou étrangers. Ce constat amène un certain nombre d'interrogations, notamment en référence au résultat précédent, qui témoignait d'une progression plus forte dans les collèges à forte tonalité "populaire".

Pourquoi progresse-t-on plus quand il y a au collège un fort pourcentage d'élèves d'origine modeste, mais moins quand le pourcentage d'élèves étrangers est élevé ? Ce résultat demanderait à être validé sur un échantillon plus important de collège, sachant que, s'il était validé, il conviendrait peut-être de mener des études plus qualitatives pour élucider les mécanismes (liés par exemple au climat de l'établissement et à la mobilisation des personnels), qui engendrent à la fois cet impact positif, sur les progressions, du pourcentage d'élèves de milieu modeste, et cet impact négatif du pourcentage d'élèves de nationalité étrangère dans l'établissement.

\* Les caractéristiques scolaires initiales de l'ensemble des élèves, n'exercent qu'un impact limité sur les progressions individuelles. Ainsi, la progression individuelle, à caractéristiques des élèves données est

légèrement plus forte quand le niveau moyen des élèves, à l'entrée en 6°, est faible. Par contre, contrairement à une idée courante, l'hétérogénéité de la population entrant en 6°, quant à son niveau de connaissances, n'exerce en elle-même aucun impact sur les progressions individuelles des élèves.

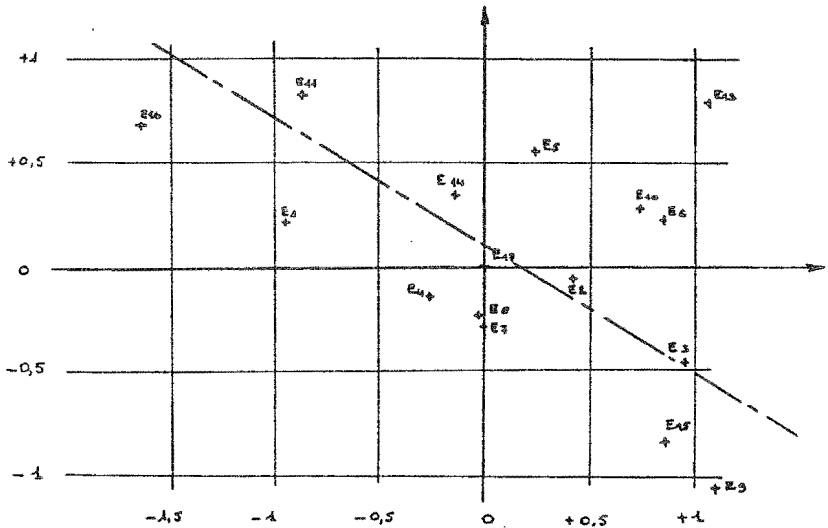
\* L'effectif du collège, en lui-même, ne semble pas exercer d'impact significatif sur la progression des élèves : on ne progresse pas différemment dans un petit ou un gros collège (à autres caractéristiques données, et notamment à tonalité sociologique du public d'élèves).

\* Les caractéristiques du corps enseignant, et notamment le pourcentage de P.E.G.C et Adjoints d'enseignement au sein du collège, n'exercent aucun impact significatif sur les progressions des élèves, au cours des deux premières années du collège.

Examinons à présent l'impact, sur les progressions individuelles, des pratiques "pédagogiques" à l'oeuvre dans les collèges.

\* Le graphique (ci-dessous) fait apparaître un lien entre la sévérité de la notation et la progression des élèves, puisque E11 et E16, où l'on progresse plus en Mathématiques sont "sévères" quant à la notation dans cette matière, comme E5 l'est en français, alors qu'E9 et E15 sont les collèges les moins sévères, et où la progression est moins marquée.

GR.5 Sévérité de la notation, et progression des élèves



Note : L'indulgence/sévérité de la notation est reportée sur l'axe des abscisses (plus les collègues sont indulgents - i.e. plus ils mettent de bonnes notes à des élèves ayant tel score aux épreuves communes de connaissance -, plus ils se situent à droite du graphique). L'indicateur de progression (obtenu à partir de modèles du type ECG = BGG, collègues) est reporté sur l'axe des ordonnées (plus le collègue est "haut" sur le graphique, plus la progression des élèves y est, en moyenne, importante).

Une manière plus précise de tester cette relation consiste à introduire une variable caractérisant la sévérité de la notation dans le modèle expliquant la progression individuelle des élèves. Il s'avère que le coefficient attaché à cette variable est négatif et significatif : plus la notation est sévère (c'est-à-dire plus les notes sont

faibles pour un niveau de connaissances mesuré par des épreuves communes donné), plus la progression des élèves est forte. On peut certes s'interroger sur l'origine de cet effet dont la significativité est très forte, en se demandant notamment si c'est à la sévérité de la notation en elle-même qu'il faut imputer l'effet constaté, ou bien si celle-ci s'intègre dans un ensemble de comportements pédagogiques plus vaste, associés au fait d'être "sévère" dans la pratique de notation.

\* Autre caractéristique des pratiques pédagogiques des collèges, la constitution, ou non, de classes de niveau; il s'avère que plus les classes d'un collège sont hiérarchisées (ou homogènes), plus la progression générale des élèves au collège est importante. Le coefficient est positif, et très significatif, quoique, quantitativement, l'impact de cette variable soit plutôt moins marqué que celui de la sévérité (+0,2 point dans l'échelle de RESA, alors que la sévérité ajoute à peu près 1/2 point).

Ces "effets-collèges" en matière de progression demanderaient à être analysés de plus près, de manière sans doute plus qualitative (mais soulignons qu'une approche d'emblée qualitative n'aurait pas été capable de les isoler, de les détecter), pour y déceler éventuellement la trace de pratiques pédagogiques et/ou de politiques d'établissement plus particulières.

Les résultats présentés jusqu'ici considéraient le collège comme un niveau d'observation pertinent, supposant ainsi que les caractéristiques du collège avaient des conséquences indifférenciées sur les progressions des élèves qui y sont scolarisés, quel que soit notamment leur groupe classe d'appartenance. Il convient maintenant de lever cette hypothèse et d'examiner l'origine des différenciations entre les classes d'un même collège.

#### II.4 Progresse-t-on diversement d'une classe à l'autre, au sein d'un même établissement ?

Comme nous l'avons montré en II.2, le contexte classe s'avère particulièrement important en ce qui concerne la progression; c'est dire qu'un élève de caractéristiques individuelles données est susceptible de progresser différemment au collège, selon la classe où il est scolarisé. On peut alors rechercher si certaines caractéristiques agrégées de la classe sont susceptibles de rendre compte des différences de progression entre classes.

Dans cette recherche, on a pu observer les caractéristiques suivantes : niveau moyen initial des élèves de la classe à l'entrée en 6<sup>e</sup>, hétérogénéité de ce niveau (mesuré par l'écart-type de la distribution), âge moyen, pourcentage d'élèves redoublants, pourcentage d'élèves étrangers, pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste, effectif de la classe.

L'ensemble de ces variables ne participe que de façon limitée à l'explication des différenciations de progression des élèves d'une classe à l'autre, puisque ces variables ne rendent compte que de 7% des différenciations nettes d'acquisitions inter-classes. C'est dire que si les élèves progressent de manière si différenciée d'une classe à l'autre, c'est sous l'effet d'autres facteurs, que l'on peut penser être d'ordre plus pédagogique. Ce résultat -le faible impact de ces variables "composition de la classe" sur la progression des élèves, alors qu'il existe de substantielles différenciations entre classes- est convergent avec ceux d'un certain nombre de travaux (notamment ceux d'A.Mingat sur l'école primaire, 1986).

Cela dit, on distinguant l'impact de chacune de ces variables, un certain nombre de point méritent d'être soulignés :

\* L'hétérogénéité du niveau scolaire initial des élèves est plutôt associée à des progressions moindres (ce qui est cohérent avec le constat fait précédemment selon lequel la constitution de classes de niveau a plutôt un effet positif sur les progressions), mais cet effet n'est pas significatif, attestant par là qu'une certaine hétérogénéité du groupe classe ne constitue pas un handicap majeur pour les acquisitions effectives des élèves.

\* En ce qui concerne la composition sociale du groupe classe, on observe que les coefficients des variables



caractérisant le pourcentage d'élèves étrangers et de milieu social modeste sont de même signe que ceux des mêmes variables appréhendées au niveau du collège (négatif quand le pourcentage d'élèves étrangers est fort, et positif quand la classe compte une proportion plus importante d'élèves de milieu modeste), mais ces coefficients ne sont pas significatifs au niveau de la classe. C'est donc bien au niveau de la tonalité générale du collège que ces variables exercent un impact sur les progressions, et c'est donc à ce niveau qu'il convient de rechercher des explications complémentaires.

\* Le pourcentage d'élèves redoublants dans la classe n'exerce pas d'impact très significatif sur les progressions individuelles dans la classe; toutefois le signe du coefficient est positif (plus la proportion de redoublants est forte, plus on progresse), ce qui est cohérent avec le résultat établi précédemment, sur l'impact plutôt positif d'une certaine homogénéité des classes.

\* Enfin, le résultat concernant l'effectif de la classe est à première vue plus surprenant, puisque le coefficient de cette variable est à la fois positif et significatif; ceci indique que dans l'échantillon, on progresse plutôt davantage dans les classes nombreuses. Ce résultat doit toutefois être considéré avec précaution, dans la mesure où la taille de la classe peut être associée à d'autres caractéristiques non contrôlées ici (par exemple, les classes "à problèmes" sont souvent d'effectif plus restreint

que les classes bilingues). Cela dit, on peut néanmoins être assez sûr de ne pas se tromper en affirmant que la progression n'est pas moindre quand la classe est nombreuse (dans les limites d'effectifs observés dans l'échantillon); de même peut-on affirmer que le fait de constituer des classes de faible effectif n'a vraisemblablement pas d'effet positif sur les progressions individuelles des élèves.

Ce chapitre consacré à la progression au collège a permis d'établir un certain nombre de résultats, qui à leur tour pourraient constituer le point de départ d'approfondissements ultérieurs. Par exemple, l'observation d'une relation positive entre la progression dans un collège et la constitution de classes homogènes amène à s'interroger sur les mécanismes pédagogiques sous-jacents susceptibles d'engendrer cette relation; les travaux existant en ce domaine (et évoqués à la fin du premier chapitre) laissent à penser que c'est parce qu'elle entraîne des pratiques pédagogiques particulières, parce qu'elle spécifie les interactions entre maîtres et élèves, que la pratique des classes de niveau exerce un impact sur les progressions individuelles des élèves. En outre, une étude centrée explicitement sur cette question devrait rechercher d'éventuels effets d'interaction entre le niveau scolaire des élèves et la constitution des classes, dans leur impact sur les progressions individuelles, les classes de niveau pouvant s'avérer bénéfiques pour les "bons" élèves, et

nettement moins favorables aux plus faibles, tendance décelée d'ailleurs par les travaux empiriques, assez rares, existant en ce domaine.

D'autres résultats sont cohérents avec ce que la sociologie de l'éducation (et la sociologie des apprentissages au sens large) a permis d'établir, en ce qui concerne la production concrète des inégalités sociales d'apprentissage. L'étude sociologique des relations maîtres-élèves, par exemple, permet de comprendre comment, par le jeu de ce qu'on appelle les "effets d'attente", la progression des élèves de milieu modeste (et aussi d'ailleurs de ceux faibles scolairement, au départ) peut être plus limitée, dans la mesure, précisément, où les attentes des enseignants sont moins exigeantes à l'égard de ces élèves, et modèlent en conséquence les interactions pédagogiques.

Autre exemple, ce qu'on sait de l'influence du contexte psycho-social sur les apprentissages permet de ne pas s'étonner de voir la progression être si sensible au contexte de la classe; les psycho-pédagogues soulignent depuis longtemps l'importance de ce qui se noue au jour le jour dans les classes, et sont convaincus que, de fait, les élèves sont formés très différemment d'une classe à l'autre. Par quels mécanismes vont se structurer ces conditions concrètes d'apprentissage ? Essentiellement par la façon dont va se dérouler le processus de communication maître/élève, par exemple par la façon dont le maître va

faire comprendre à sa classe la nature précise de ses exigences, va spécifier, pour ce groupe classe ses objectifs en terme de maîtrise (on parle de "contrat didactique"), va ensuite adapter au jour le jour ses objectifs en fonction des progressions des élèves, et aussi de leurs pressions éventuelles, la mise en oeuvre effective du "contrat didactique" supposant parfois négociations et marchandages (sur ces points, voir Cardinet, 1986, et Chevallard, 1985).

Néanmoins, nos résultats font apparaître une "tonalité collège" faible certes, mais dont l'existence même est intéressante, en ce qu'elle témoigne des limites de l'autonomie des classes -dans certains collèges, ayant telle ou telle caractéristique, tous les élèves, de toutes les classes tendent à avoir de meilleures progressions-, que tous les travaux centrés sur le groupe classe ne sont pas en mesure d'observer.

Par contre, certains résultats sont moins facilement interprétables au vu des travaux existant (la tendance à progresser plus quand le pourcentage d'enfants de milieux populaires dans le collège est élevé, par exemple), et appellent donc des investigations supplémentaires, avec sans doute aussi des méthodologies différentes.



## III ETRE EVALUE(E) AU COLLEGE

Dans la mesure où les notes scolaires constituent un élément déterminant de l'orientation des élèves, il est légitime de s'interroger sur leur genèse, c'est-à-dire sur la transformation qui s'effectue entre les connaissances que les élèves ont réellement acquises, et les notes scolaires qui vont leur être données, sachant que seules ces dernières sont immédiatement observables. Si l'on veut analyser cette transformation, il convient de disposer en outre d'une mesure de ce que sont les acquis réels des élèves. Ce dernier point renvoie à tout un champ de recherche très ouvert -comment appréhender les acquis "réels" des élèves, et cette notion même a-t-elle un sens-, qui déborde manifestement de notre propos. Disons simplement que ces acquis "réels" peuvent être évalués de multiples façons, notamment en ce qui concerne les contenus pris en compte, et la manière dont on procède à leur nécessaire agrégation. Il convient bien sûr que la qualité de cette mesure soit aussi bonne que possible, mais il est important de souligner que dans la perspective instrumentale qui est la nôtre ici, l'élément le plus important est le caractère standardisé et donc comparable des mesures (mêmes épreuves, mêmes conditions de passation, correction faisant peu appel à la subjectivité et centralisée...). Les épreuves de connaissance construites dans le cadre de cette recherche ne prétendent donc pas livrer une appréciation des acquis des

élèves dans l'absolu, mais fournir une base de comparaison, la structure des écarts mis en évidence dans l'analyse étant vraisemblablement peu sensible à la nature exacte du contenu des épreuves.

Les épreuves de connaissances construites dans le cadre de cette recherche (sur la base des programmes de 5<sup>e</sup>) classent les élèves de manière sensiblement comparable aux notes scolaires, puisque la corrélation notes/épreuves communes est de 0,65. En d'autres termes, la variance des épreuves communes rend compte de 42,3% de celle des notes scolaires. Ces chiffres soulignent tout à la fois que les acquis réels des élèves sont un facteur essentiel pour expliquer les notes qu'ils obtiennent, et qu'il y a une place substantielle (au-delà des erreurs de mesure et de spécifications psychométriques) pour l'expression d'autres déterminants.

L'observation empirique, faite dans le cahier 42, d'une absence totale de relation entre le niveau moyen des notes données dans un collège, et le niveau des élèves qui y sont scolarisés, quand on l'appréhende sur une base commune, nous y invitait déjà; elle laissait à penser qu'il n'y a pas d'uniformité dans la façon dont s'opère cette transformation, et donc dans la façon dont les acquis scolaires sont appréciés.

Dans la perspective de cette recherche, on cherchera à préciser dans quelle mesure ces autres facteurs sont

susceptibles d'expliquer les écarts observés entre les notes scolaires obtenues et le score fictif qui dériverait directement du niveau de connaissances tel que les épreuves communes l'appréhendent. Concrètement, on examinera comment l'adjonction de variables (comme l'origine sociale de l'élève ou l'appartenance à tel collège...) à la relation de base entre notes et épreuves communes permet d'améliorer la qualité de l'explication statistique des notes scolaires. Compte-tenu de cette perspective, on utilisera le terme de **biais de notation** pour désigner l'impact de telle ou telle variable, sur la note obtenue, au-delà des acquis "réels" des élèves. Précisons, nous y reviendrons par la suite, que ce terme de biais n'a qu'une connotation statistique, et n'exprime pas nécessairement un jugement de valeur normatif et péjoratif.

Parmi les variables susceptibles d'avoir un impact, on peut distinguer des variables individuelles (met-on de meilleures notes aux filles par exemple ?), et des variables collectives ou agrégées; celles-ci peuvent être appréhendées globalement, dans un premier temps (y-a-t-il des classes ou des collèges où l'on est plus généreux ou plus sévère ?), et faire l'objet ultérieurement d'une investigation plus précise. Celle-ci amènera à distinguer des facteurs de variation de plusieurs types : a) des facteurs liés à l'agrégation de caractéristiques individuelles dans le groupe considéré (est-on plus généreux dans une classe où le niveau est plus faible...), b) des



facteurs qui caractérisent le contexte de scolarisation (taille de l'établissement, caractéristiques du corps enseignant...), c) des facteurs qui manifestent des politiques, éventuellement implicites, à l'oeuvre dans les établissements ou dans les classes, qui peuvent avoir un effet direct, ou indirect par l'intermédiaire des facteurs mentionnés ci-dessus en a (par exemple, la constitution dans un établissement, de classes de niveau, agit sur le niveau moyen des élèves au sein des classes, et cela peut se traduire par des pratiques de notation différenciées).

### III.1 La notation, au niveau individuel

Examinons, dans un premier temps, les facteurs généraux qui affectent cette transformation acquis réel/acquis évalué au niveau individuel, complétant par là même l'analyse menée dans le cahier 42. Autrement dit, posons-nous la question de savoir ce qui fait qu'un élève ayant tel ou tel niveau de connaissances, obtient des notes plus ou moins bonnes.

Les modèles estimés (voir modèles a et c, tableau 6, p.68) mettent en relation les notes scolaires obtenues en 5<sup>e</sup> et le niveau de connaissances appréhendé par des épreuves communes (ECG), ainsi (dans le second modèle) qu'un certain nombre de caractéristiques individuelles.

Il apparaît clairement que si le score obtenu aux épreuves communes explique une part conséquente de la variance des notes, les caractéristiques individuelles de l'élève

exercer aussi, à la marge, un impact statistique relativement important. Les différences de sévérité que l'on constate peuvent renvoyer, de manière schématique, soit à des comportements plus ou moins adaptés aux normes scolaires, dans la mise en valeur, par l'élève, de ses "acquis réels", ou simplement dans la vie quotidienne de la classe, soit à des phénomènes de type discrimination, positive, ou négative, implicite ou explicite, les acteurs sociaux enseignants "déchiffrant" les productions scolaires des élèves avec une grille de lecture particulière. Seule une analyse plus spécifique des pratiques concrètes de notation et des normes d'excellence à l'oeuvre dans les classes permettrait de trancher entre ces diverses hypothèses. Toujours est-il que ces différents types de phénomènes produisent des effets non négligeables, puisque, à niveau de connaissance donné :

- les garçons obtiennent trois-quarts de point en moins (0,783) que les filles (comme on peut le lire directement dans le tableau).

- les élèves âgés obtiennent un point de moins par année d'âge; mais, pour les redoublants de 5<sup>e</sup>, le handicap lié à cette année d'âge supplémentaire est compensé par le fait qu'étant redoublant, ils obtiennent de ce seul fait 1 point de plus (ce qui est vraisemblablement dû au fait qu'ils ont déjà vu le programme, ce dont les notes porteraient plus la trace que le score aux épreuves communes).

- parmi les différentes catégories sociales, on observe globalement moins de différences; seuls les enfants de cadres supérieurs obtiennent un demi-point supplémentaire, par rapport à la note qu'ils auraient obtenu sur la base de leurs acquisitions effectives, en l'absence de biais sociaux de notation.

Si l'on examine non plus la moyenne globale des notes, mais de manière distincte les moyennes de mathématiques et de français, il s'avère que les biais de notation sont globalement du même ordre de grandeur dans ces deux disciplines. Ainsi, les biais que l'on observe en français ne sont guère plus importants que ceux que l'on observe en mathématiques, alors qu'on aurait pu penser que la notation dans cette dernière discipline reflétait de manière plus fidèle les différences d'acquisitions entre les élèves. Pour ce qui est des biais dus à l'origine sociale et au sexe, on observe qu'ils sont légèrement plus marqués en français qu'en mathématiques : à niveau de connaissances donné, les filles obtiennent un "plus" en terme de notation de 0,3 point (ou 0,10 écart-type) en mathématiques, et de 0,7 point (ou 0,34 écart-type) en français, tandis que l'avantage des enfants de cadres supérieurs est respectivement de 0,6 point (ou 0,23 écart-type), et de 0,54 (ou 0,28 écart-type). Pour ce qui est des différences de sévérité dues à l'âge, on observe une sévérité plus forte à l'encontre des élèves âgés dans une proportion analogue dans les deux disciplines; toutefois, on remarque une différence notable

dans le gain de notation dû au redoublement : alors qu'en français, le fait de refaire une année de 5<sup>e</sup>, pour des élèves ayant le même niveau de connaissances de base, permet un "plus" en matière de notation de 0,38 point (ce qui ne compense pas le fait d'avoir un an de plus), le gain en mathématiques est notablement plus fort (+1,6 point), ce qui vient sans doute du caractère plus spécifique (plus lié à la réalisation précise d'un programme) des acquisitions en mathématiques.

### III.2 Les déterminants contextuels de la notation

Examinons à présent si certaines variables caractérisant le contexte de scolarisation de l'élève influent également sur la façon dont les connaissances sont appréciées.

Pour isoler les variables contextuelles pertinentes, on peut travailler soit au niveau de la classe, soit au niveau des collèges. En se situant, dans un premier temps, au niveau des collèges, on fait comme si les modes de notation étaient homogènes à l'intérieur des collèges. Par contre, en se situant au niveau classe, on autorise que de nouvelles différenciations puissent avoir lieu en ce qui concerne les pratiques de notation (indépendamment ou non du niveau moyen de chacune des classes du collège), celles-ci pouvant se combiner à un éventuel "effet collège" en matière de notation.

### III.2.1 La note est mise dans un collège

Pour mettre en oeuvre cette démarche, dans un premier temps au niveau collège, on peut tout d'abord se contenter de décrire ces différences, sans en chercher la cause, c'est-à-dire sans chercher ce que recouvre la variable collège. Cependant, il faudra, dans une seconde étape, examiner en quoi ces différences de sévérité dans la notation entre collèges ne se contentent pas de retraduire les caractéristiques individuelles de leur public, exprimant ainsi des "effets collèges" réels en matière de notation.

Ensuite, il conviendra de rechercher en quoi ces "effets collèges" nets peuvent s'expliquer par des caractéristiques agrégées de leur public, ou par des politiques propres, par exemple en matière de constitution des classes.

Partons des différences observées dans les notes moyennes données dans les différents collèges. Les coefficients du modèle b ci-dessous (voir tableau 6), qui représentent les écarts entre la note moyenne obtenue dans un collège et un collège de référence (E17), sont faibles et rarement significatifs, en moyenne. En outre, le pourcentage de variance expliquée est très faible, ce qui indique clairement qu'on a, globalement, tendance à noter de manière homogène dans tous les collèges. Or, on sait, par ailleurs (cf chapitre précédent) qu'il y a des différences sensibles dans le niveau réel moyen d'acquisition des élèves, selon

les collèges, ce qui atteste bien (ce point a été abordé dans le cahier 42) que les notes scolaires moyennes dans un établissement ont tendance à être indépendantes du niveau effectif moyen atteint par les élèves.

Par contre, si on introduit dans le modèle les caractéristiques du public d'élèves (en plus du niveau de connaissance appréhendé sur une base commune, et des variables individuelles engendrant des biais de notation, étudiées précédemment), alors des "effets-collèges" substantiels apparaissent : les coefficients (du modèle d) sont plus importants et plus fréquemment significatifs, et le pourcentage de variance expliquée passe de 50,2 à 56,8%, du seul fait de l'introduction de la variable collège au modèle expliquant la note par les caractéristiques individuelles de l'élève. Autrement dit, un élève de caractéristiques données (même ECG, même sexe, même âge, même origine sociale, même nationalité...) obtiendrait des notes différentes selon le collège où il est scolarisé. Par exemple, un élève obtenant 12 dans le collège E9, n'obtiendrait que 10,95 dans le collège E17, et 9,20 dans le collège E16.

## T.6 Explication des notes scolaires

	(a) coeff.	(b) coeff.	(c) coeff.	(d) coeff.
ECG	0,64***		0,61***	0,64***
féminin/masc.			0,78***	0,75***
étranger/français			1,03***	0,77***
age en 5°	-0,82***		-1,05***	-1,03***
redoub.5°/non red.			1,07***	1,17***
taille famille			-0,11***	-0,11***
père/père ouvrier				
agriculteur			0,24	0,10
artisan-comm.			-0,25	-0,02
cadre sup.-prof.lib.			0,51***	0,88***
cadre moyen			0,17	0,47***
employé			0,02	0,13
sans père			0,34	0,10
orphelin			-0,05	-0,21
collèges/coll.E17				
E1		-0,32		-1,63***
E2		-0,29		0,23
E3		0,33		0,59°
E4		-0,52		-0,65***
E5		0,51		0,14
E6		1,13***		0,68***
E7		0,11		-0,38°
E8		-0,33		-0,21
E9		-0,02		1,05***
E10		0,52°		0,47**
E11		-0,53		-0,82**
E13		0,75		1,05***
E14		0,11		-0,57***
E15		0,09		0,50***
E16		-1,24***		-1,76***
% variance expl.	46%	3,3%	50,2%	56,8%

Quels sont les facteurs caractéristiques des collèges  
susceptibles d'expliquer de telles différences de  
"sévérité" ?

\* Il peut être intéressant de rapprocher la sévérité des  
collèges (soit le "moins" ou le "plus" en termes de notes

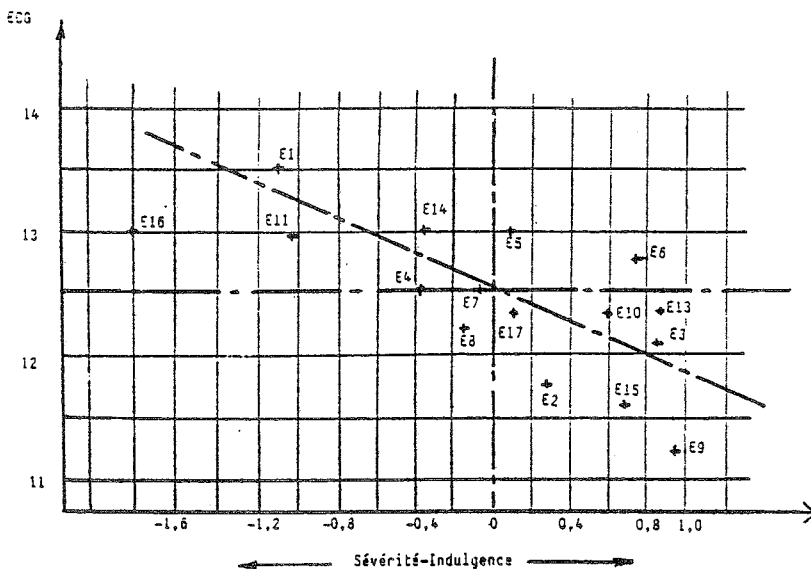
par rapport à un niveau donné aux épreuves communes) du niveau de leurs élèves aux épreuves communes. On peut ainsi mettre en évidence une liaison négative entre le niveau des élèves et la sévérité dont on fait preuve à leur égard (cf graphique 6 ci-après). Plus précisément, les établissements les plus sévères sont ceux qui scolarisent les meilleurs élèves, et réciproquement, les établissements les plus indulgents en matière de notation sont ceux où les scores des élèves aux E.C s'avèrent les plus faibles. Cette relation, qui n'est pas sans intérêt au niveau docimologique, demanderait à être interprétée : il est probable, au niveau pédagogique, que cette sévérité ait une responsabilité, participe, dans la production de ce "bon niveau", comme les modèles présentés dans le chapitre précédent, qui expliquent les progressions, tendent à la montrer. Autrement dit, à côté de l'interprétation en termes de "on est sévère avec les "bons"", il y a sans doute place pour une argumentation en termes de "ils sont "bons" parce qu'on est sévère"...

A l'appui de la première interprétation ("on est sévère avec les "bons""), il faut souligner (comme le montre la comparaison des coefficients attachés aux différents collèges, dans les modèles b et d présentés ci-dessus) que les notes vont tendre inmanquablement à amortir ces différences de connaissances entre les élèves. Elles ont en effet, entre autres fonctions, un rôle de communication extérieure, à l'attention des parents, de l'administration



-que dirait-on d'un collège où les élèves auraient régulièrement 7 de moyenne ?- d'une part, un rôle de régulateur pédagogique en direction des élèves, d'autre part, qui rendraient peu efficaces des notes systématiquement hautes ou basses.

GR 6 Sévérité de la notation, et niveau "réel" d'acquisition des élèves



Note : plus les collèges pratiquent une notation indulgente, plus ils se situent à droite sur le graphique. Plus le niveau moyen de leurs élèves aux EC est élevé, plus ils se situent en "haut" du graphique.

\* Il est tout aussi intéressant de chercher s'il existe un lien entre les caractéristiques sociales de la population du collège (à un niveau agrégé : tonalité sociale générale, notamment), et la sévérité dans la notation.

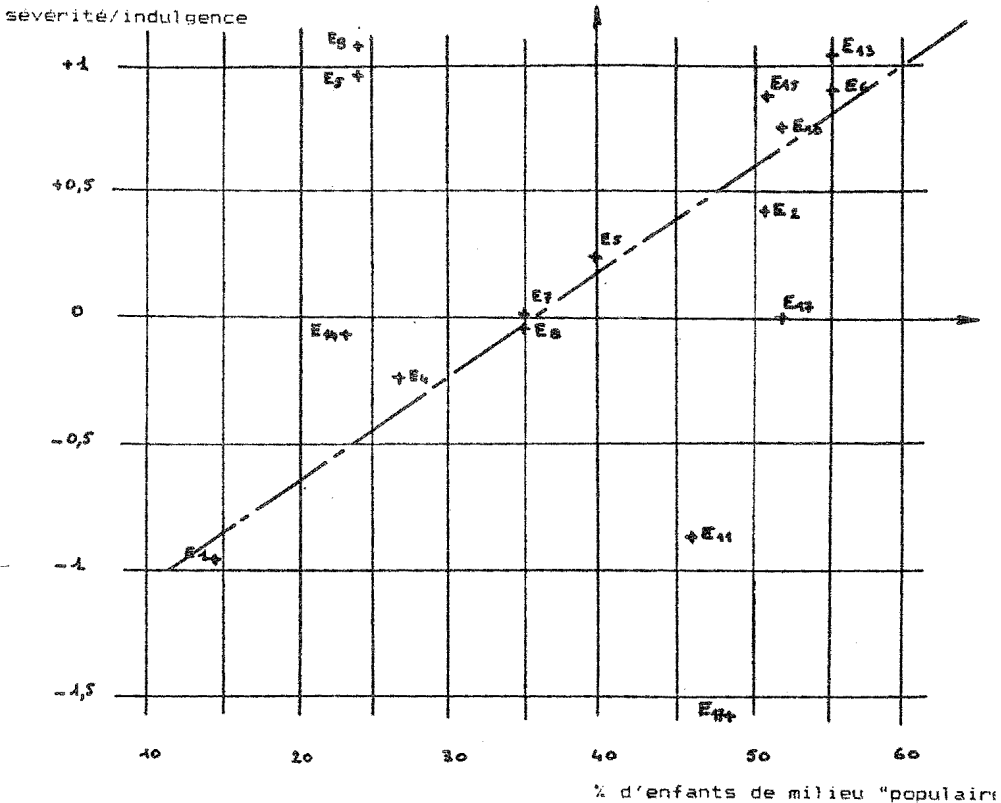
L'hypothèse générale qui a été faite est que la composition sociologique des acteurs (élèves, enseignants) fréquentant tel ou tel collège était susceptible d'influer les politiques éducatives qui s'y jouent, et tout particulièrement en matière de notation.

On a donc cherché à "expliquer" la sévérité de la notation, en fonction du pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste ou d'origine étrangère, et aussi en fonction d'autres variables caractérisant le collège : son effectif, la structure du corps enseignant, appréhendée par le pourcentage de P.E.G.C. Des travaux relativement anciens (Cambon 1968) laissent en effet à penser que les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des enseignants exercent un impact sur la notation, les enseignants expérimentés tendant, par exemple, à être plus sévères.

Parmi toutes ces variables telles qu'on a pu les appréhender, il apparaît que seulement deux variables exercent un impact statistiquement significatif sur la sévérité de la notation, le pourcentage d'élèves issus de

milieux "modestes" (père ouvrier, personnel de service, ou agriculteurs) et le pourcentage d'élèves d'origine étrangère.

GR.7 Sévérité de la notation dans un collège, et "tonalité sociale" de son public



Note : plus les collèges pratiquent une notation indulgente, plus ils sont situés "haut" sur le graphique; plus ils comptent un pourcentage élevé d'élèves de milieu "populaire" (père ouvrier ou personnel de service), plus ils se situent à droite du graphique.

On est d'autant plus indulgent avec les élèves que ces pourcentages sont élevés, et réciproquement, la sévérité sera d'autant plus forte que le collège accueille un pourcentage élevé d'élèves de milieu favorisé et de nationalité française. Ceci renvoie vraisemblablement à des "effets d'attente" de la part des enseignants : on est plus indulgent pour apprécier le travail d'élèves dont on a tendance à attendre des performances plus modestes.

Le graphique 5 (p.72) illustre la relation entre la sévérité de la notation et le pourcentage d'élèves d'origine modeste dans l'établissement. On est donc en présence de deux sources d'effet systématique de notation d'un collège à l'autre : un effet lié au niveau moyen des élèves -on est plus sévère avec les "bons", et un effet lié à la tonalité sociale du public -on est plus indulgent quand le pourcentage d'élèves issus de milieu modeste est élevé-. Or, ces deux caractéristiques des publics des collèges ne sont pas faciles à dissocier, quant à leur effet sur les pratiques de notation, dans la mesure où les collèges dont les élèves sont en moyenne faibles (au vu des épreuves communes) ont aussi tendance à accueillir un public plus populaire. Pour réaliser cette dissociation, deux méthodes peuvent être utilisées :

- on peut prendre comme niveau d'observation le collège, et construire une variable du niveau moyen du collège en ECG "épuré" de sa relation avec le pourcentage d'élèves de milieu modeste (estimé par le résidu d'un modèle régressant

le niveau moyen d'un collège sur le pourcentage d'élèves d'origine modeste dans le collège).

- on peut prendre l'élève comme niveau d'observation et introduire simultanément le pourcentage d'élèves de milieu modeste et le niveau moyen des élèves du collège, mesuré par les épreuves communes.

Les deux méthodes donnent des résultats comparables. On observe alors que ces deux variables (tonalité sociale, et niveau moyen des élèves), à elles seules, rendent compte de 51% de la variance inter-collège en matière de sévérité, ce qui est tout à fait important. Il apparaît aussi que ces deux sources d'effet ainsi individualisées exercent chacune un impact autonome sur le niveau de la sévérité à l'oeuvre dans le collège. Cependant, l'impact du niveau moyen des élèves est sensiblement plus élevé que celui de la tonalité sociale du public. Autrement dit, si on a en moyenne tendance à être plus indulgent quand le public d'élèves est d'origine modeste, ceci provient majoritairement de son niveau plus faible, bien qu'il reste un léger effet autonome de la tonalité sociale, mais celui-ci est relativement modéré. Signalons enfin que, si l'on retient des constructions alternatives de la variable tonalité sociale du collège, il apparaît qu'il faut prendre en compte les enfants d'agriculteurs, à côté des enfants de père ouvrier et personnel de service, pour que la "tonalité sociale" du collège exerce un impact significatif, ce qui signifie que

c'est notamment envers les enfants d'agriculteurs que la tendance à être plus indulgent avec les élèves d'origine populaire est la plus marquée.

On observe donc deux effets complémentaires, susceptibles d'expliquer les différences inter-collèges en matière de sévérité, dont l'intensité relative est très inégale : une dimension pédagogique -on donne des notes indulgentes à des élèves faibles pour les encourager et/ou moins alerter les famille et l'"extérieur" en général-, et une dimension sociale -moindre sévérité avec les élèves de milieu modestes, qui demanderait à être analysée de manière plus approfondie, mais où les "effets d'attente" des enseignants tiennent sans doute une place substantielle.

Cela dit, au sein d'un collège, la hiérarchie de la sévérité, au niveau individuel, et notamment en fonction de l'origine sociale de l'élève, reste valable. En moyenne, les enfants de cadres ont, à un niveau donné d'épreuves communes, de meilleures notes; mais le niveau moyen de ces notes sera d'autant plus élevé que le pourcentage d'enfants de cadres, dans ce collège, est faible. Autrement dit, tous les élèves d'un collège "profitent" (ou pâtissent) de cet effet contextuel, les élèves les plus "sur-notés" (par rapport à leur niveau aux épreuves communes) étant ainsi les enfants de père cadre scolarisés dans des établissements à forte composante populaire, comme l'illustre le tableau ci-dessous (T.7). Il fait apparaître le "plus" en termes de

note dont bénéficient des élèves ayant obtenus des scores identiques aux épreuves communes, mais d'origine sociale différente, selon qu'ils sont scolarisés dans un collège plutôt populaire, ou plutôt diversifié.

T.7 Notation différenciée des élèves, selon leur appartenance sociale et la tonalité sociologique du collège fréquenté (exprimée en écart sur la note moyenne).

	collège diversifié*	collège populaire*
père cadre sup.	+0,76	+0,98
père ouvrier	0 (référence)	+0,22

\* pourcentage d'enfants d'ouvrier ou personnel de service respectivement égaux à 30 et 50%.

Notons, en outre, qu'il semble que la sévérité observée dans un collège ne soit pas sans rapport avec le fait qu'on y constitue des classes de niveau; en l'occurrence, la notation a tendance à être plus sévère dans les collèges où les classes sont clairement hiérarchisées. Ce résultat peut être rapproché du constat fait dans la partie précédente, selon lequel la progression des élèves a tendance à être meilleure dans les collèges où l'on fait des classes de niveau; par ailleurs, une plus grande sévérité a tendance à être associée à une progression plus marquée; il est donc probable que cet impact de la pratique des classes de niveau sur la progression des élèves "transite" pour une part par cette plus grande sévérité, qui reste à expliquer.

III.2.2 La note est-elle "donnée" dans le collège, ou dans la classe ?

Jusqu'à présent, nous avons mené l'analyse en supposant que les collèges pouvaient avoir des pratiques de notation spécifiques, que l'on supposait s'appliquer de façon homogène à toutes les classes. Ceci se justifiait certes, dans une étude centrée sur l'orientation, par l'autonomie administrative dont le collège est doté. Cela dit, d'une manière générale, il n'est pas sans intérêt d'examiner le fonctionnement interne au collège, sachant que cela est encore plus vrai quand il s'agit d'analyser les pratiques de notation. En effet, il est clair, les travaux sur l'évaluation l'ont bien mis en évidence, que les notes sont données en référence à un contexte précis et ont donc surtout une fiabilité en tant que classement des élèves à l'intérieur de ce contexte. Si cela est vrai au niveau du collège, la question mérite, a fortiori, d'être posée au niveau de la classe.

Pour aller dans cette direction, deux méthodes complémentaires peuvent être employées : la première consiste à examiner de façon globale ce qu'apporte une différenciation des classes plutôt qu'une différenciation des collèges, dans l'explication de la transformation entre connaissances et notes scolaires. La seconde consiste à examiner s'il y a des pratiques de notation diversifiées entre les classes, au sein des différents collèges.



La première méthode donne les résultats suivants : la note scolaire s'explique par les épreuves communes (et l'âge) à hauteur de 46%. Quand on ajoute l'information apportée par l'appartenance à un collège, le pourcentage de variance expliquée passe à 51,9%, soit un gain de 5,9%. Cette différence permet d'observer qu'il y a des écarts systématiques de notation d'un collège à l'autre, en faisant l'hypothèse implicite que les pratiques de notation sont homogènes entre les différentes classes du collège. Pour lever cette hypothèse, on peut remplacer les variables collèges (17 collèges) par les variables classes (102 classes). On autorise alors toutes les classes à avoir un comportement spécifique en matière de notation. En ré-estimant le modèle expliquant la note par le score aux épreuves communes, l'âge et les classes, la variance expliquée passe à 57,8%. La prise en compte des pratiques différenciées de notation d'une classe à l'autre apporte donc un supplément notable d'explication par rapport à la seule information du niveau de connaissance des élèves; dans la variance des notes individuelles, les connaissances comptent pour environ 80%, l'appartenance à une classe pour 20%, ce qui est loin d'être négligeable.

La comparaison de l'explication additionnelle (par rapport à l'explication fondée sur les seules connaissances acquises par les élèves) apportée par l'appartenance à une classe, et par l'appartenance à un collège montre que les classes d'un collège ont tendance à se ressembler entre elles, puisque la

moitié de cette différenciation globale inter-classes s'exprime par une similitude de comportements de notation des classes d'un même collège.

Il y a donc à la fois des différences significatives entre classes d'un même collège quant aux pratiques de notation, et une tonalité collège substantielle quant à la manière dont on évalue les connaissances des élèves.

Il s'avère que dans les collèges, certaines classes font l'objet de notation systématiquement plus sévère ou généreuse. Les écarts d'une classe à l'autre sont parfois substantiels, puisque l'écart-type inter-classes de la sévérité au sein des classes d'un même collège est de 0,63 point; ce chiffre est relativement important, puisque, concrètement, un élève qui, par ses connaissances, aurait une note moyenne de 12 (rappelons que l'indicateur de notes scolaires porte sur la moyenne de trois disciplines, Français, Mathématiques et Langue) verrait sa note varier dans la fourchette de 12,6 à 11,4, selon la classe où il est scolarisé, au sein du même collège, et ce dans 67% des cas; il y a donc un nombre non négligeable de situations où les écarts sont encore plus importants. Autrement dit, cela signifie qu'il faut au moins deux points de différences entre deux élèves d'un même collège, mais de classe différente, pour qu'on puisse être raisonnablement sûr (au seuil de dix pour cent) que le premier est réellement meilleur que l'autre.

On peut se demander, dans un second temps, si ces différences de sévérité d'une classe à l'autre existent dans tous les collèges, qu'ils soient gros ou petits, que leurs classes soient homogènes ou hétérogènes. Pour répondre à cette question, il faut construire des modèles collège par collège, sur des données individuelles, expliquant la note moyenne obtenue en fonction du niveau aux épreuves communes, et de l'appartenance à une classe (représentée par un ensemble de variables muettes dans le modèle). Les estimations économétriques permettent de faire deux constats :

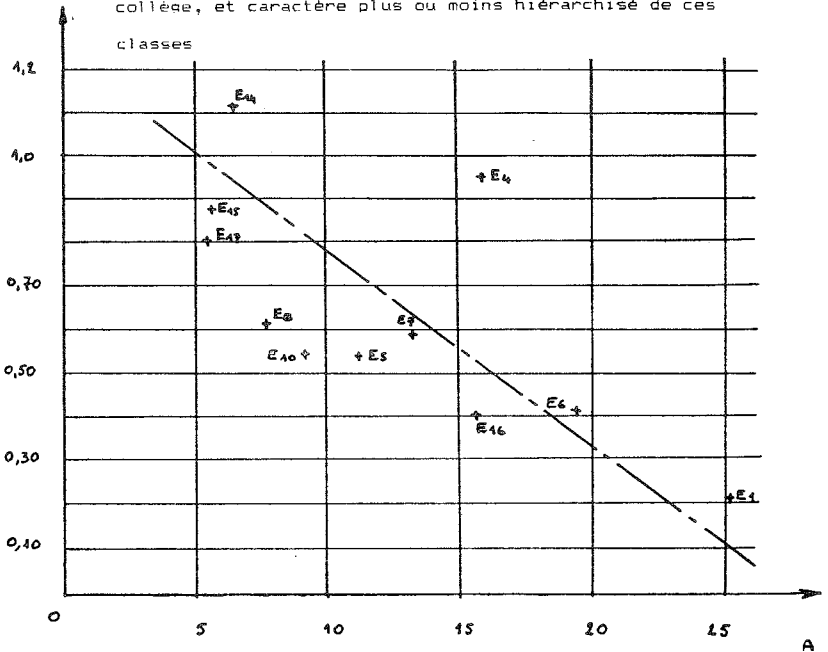
- la relation entre notes et épreuves communes est plus ou moins forte selon les collèges; c'est dire que dans certains collèges, les notes reflètent avec moins de biais que dans d'autres le niveau des élèves aux épreuves communes.
- dans certains collèges, les différences de sévérité d'une classe à l'autre sont très marquées : la seule connaissance de la classe à laquelle appartient un élève apporte une information équivalant à la moitié de celle provenant de son niveau aux épreuves communes. Autrement dit, alors que la connaissance des EC permet d'expliquer 38% de la variance de la note, par exemple, la connaissance additionnelle de la classe permet de porter la part de variance expliquée à 58%.

Mais ceci ne vaut que pour un nombre limité de collèges. Dans la majorité des établissements, le gain de variance expliquée dû à la prise en compte des classes est

relativement modeste. C'est d'ailleurs dans les collèges où la notation est la plus proche du niveau aux épreuves communes que l'apport dû aux classes est en général le plus faible : on note sans trop de biais, et ceci est valable pour toutes les classes. Ce dernier point renforce l'idée que c'est sans doute dans la composition du public du collège (sous l'angle de son niveau scolaire, de sa composition sociale) qu'il faut rechercher l'origine d'une part substantielle des "bruits" (ou des biais) qui se greffent autour de l'évaluation des acquis des élèves.

Enfin, on aurait pu s'attendre à ce qu'il y ait un lien entre le caractère plus ou moins incohérent de la notation entre les classes et les différenciations inter-classes créées par le collège du fait de sa politique de groupement d'élèves. Ce n'est pas ce qu'on observe. Le graphique ci-dessous permet de mettre en correspondance un indicateur synthétique du niveau des biais de notation entre les classes du collège (écart absolu moyen des coefficients de sévérité standardisés) d'une part, de la tendance à faire des classes de niveau (moyenne de la part de variance inter-classe dans la variance totale du collège, sur cinq indicateurs) d'autre part.

GR.8 Diversité de la notation selon les classes d'un même collège, et caractère plus ou moins hiérarchisé de ces classes



Note : A représente un indicateur de constitution de classes de niveau dans les collèges. B est l'écart absolu moyen inter-classes en matière de notation. Plus les collèges "pratiquent" des classes de niveau, plus ils se situent à droite du graphique; plus la notation varie d'une classe à l'autre au sein du collège, plus ils se situent en haut du graphique.

Il est clair que cette tendance supposée n'existe pas, et même qu'il y a plutôt une tendance opposée, à savoir, les différences inter-classes dans les notations des élèves sont d'autant plus grandes que les classes sont de caractéristiques comparables. Tout se passe donc comme si

tout collège se devait d'avoir des bonnes et des moins bonnes classes...; ceci se ferait soit d'emblée et explicitement par la constitution de classes de niveau, soit de manière sans doute plus implicite (et en tout cas plus contestable) par des pratiques de notation créatrices de différences.

Autrement dit, le fait que les classes soient relativement comparables, du point de vue de leur niveau et de leur hétérogénéité (pas de classes de niveau) ne semble donc pas constituer un gage de pratiques de notation homogènes. A contrario, la constitution de classes de niveau n'implique pas nécessairement que les élèves d'un même collège seront notés de façon différente.

Cette analyse amène à nuancer le résultat précédent, en ce qui concerne l'importance respective du niveau classe et du niveau collège, quant aux pratiques de notation. En effet, s'il y a bien en moyenne une certaine autonomie des classes, elle est particulièrement vive dans certains collèges, pour avoir une intensité relativement modérée dans la majorité des autres collèges.

### III.2.3 La note est donnée aussi dans la classe

On peut néanmoins chercher ce qui explique ces différences entre les classes. Les variables suivantes ont été prises en compte : niveau moyen des élèves de la classe, hétérogénéité de ce niveau (mesuré par l'écart-type de la distribution), pourcentage de redoublants, pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste, pourcentage d'élèves de nationalité étrangère, effectif de la classe.

Les résultats sont les suivants :

\* Globalement, les variables ci-dessus, qui expriment la composition de la classe, expliquent une part non négligeable (25%) des différenciations dans la sévérité de la notation d'une classe à l'autre. Mais il reste une partie importante de la variété inter-classes qui n'est pas expliquée par la composition du groupe classe; néanmoins la notation, qui se fait forcément en référence à une population donnée s'avère sensible aux caractéristiques du groupe d'élèves.

\* Le niveau moyen "réel" de la classe (appréhendé par les épreuves communes) est la variable qui exerce l'effet le plus systématique : plus il est faible, plus la notation est "généreuse", à l'intérieur de la classe. Par contre, l'hétérogénéité de ce niveau de connaissances, entre les différents élèves de la même classe n'affecte pas de manière systématique le niveau moyen de la notation.

\* La notation est d'autant plus généreuse que la proportion d'élèves de milieu modeste et la proportion d'élèves de nationalité étrangère sont élevées, au-delà de la générosité trouvant sa source dans le niveau de connaissances plus faible en moyenne de ces élèves.

\* Inversement, la notation est plus sévère quand la proportion d'élèves âgés est importante.

\* Enfin, les classes nombreuses sont notées de manière significativement plus sévère.

Les mécanismes susceptibles d'expliquer ces différents résultats sont vraisemblablement de nature variée. Il peut s'agir de phénomènes de type "effets d'attente" des enseignants, qui à cet égard ne sont pas différents de ce que l'on observait au niveau individuel. La composition de la classe, en elle-même exerce sans doute un impact à la fois en tant que population de référence et en tant que contexte concret dans lequel vont s'inscrire les pratiques (pédagogiques) de notation. Par exemple, le fait d'être confronté à une classe nombreuse, peut entraîner de la part de l'enseignant un comportement plus sévère, les notes revêtant alors davantage une dimension disciplinaire (au sens large).



Au terme de ce chapitre consacré aux pratiques de notation, essayons de reprendre, de manière synthétique, les interprétations que nous avons proposées, pour donner un sens aux relations statistiques mises à jour.

Pour ce qui est des biais de notation au niveau individuel, nos résultats (et notamment l'avantage dont bénéficient les élèves des catégories aisées) sont tout à fait concordants avec les acquis de la sociologie de l'évaluation (voir notamment Perrenoud, 1984). Celle-ci analyse l'évaluation en général, et l'évaluation scolaire en particulier, comme un jugement social, qui s'élabore à travers une interaction sociale, avec essentiellement deux conséquences : il faut que l'élève manifeste ses compétences, et il faut que le maître "lise" ce comportement et le juge. Les biais sociaux constatés peuvent alors avoir des sources diverses : comment l'élève "habille-t-il" ses connaissances (sans discuter ici le point de savoir si cet "habillage" ne constitue pas, en lui-même, un acquis "réel"), comment mène-t-il, avec l'enseignant, la "transaction" qui va produire la note, sachant que ces savoir faire, même s'ils ne sont sans doute pas totalement exclus des "curricula latents" à l'oeuvre dans les classes, portent vraisemblablement la marque de l'éducation familiale. Là dessus, l'enseignant va lire les comportements de l'élève avec des attentes bien précises, et va les juger en référence avec des valeurs qui, pour être fortement déterminées par le contexte institutionnel dans

lequel ils exercent (cf Gilly,1980), sont tout aussi vraisemblablement liées à leur situation d'acteur social (origine sociale, trajectoire familiale, etc...(cf Léger,1983)).

Pour ce qui est des biais de notation au niveau du contexte de scolarisation, nos constats s'intègrent, là encore, assez bien aux résultats et interprétations produits par les chercheurs en évaluation. L'impact, substantiel, de ce contexte lui-même, sur la note mise "in fine" à l'élève, au-delà de ses acquis tels qu'appréhendés par des épreuves communes de connaissance, renvoie à la dimension nécessairement comparative de l'évaluation, et à la difficulté, corollaire, de définir le niveau moyen du groupe évalué.

De nombreux travaux ont souligné que si le maître savait bien, en général, situer les performances relatives de ses élèves, il manquait tout aussi souvent de repère pour situer le niveau moyen de ces mêmes élèves (d'où, d'ailleurs, les expériences dites de "modération" des notes scolaires). Cette difficulté à définir le niveau moyen "réel" va, par ailleurs (si l'on peut dire) rencontrer des attentes institutionnelles assez rigides en ce qui concerne le niveau moyen des notes.

Il est classique de souligner que les notes n'ont pas pour seule fonction l'appréhension des acquis des élèves, mais fabriquent, en même temps, "l'excellence professionnelle du

maître et celle de l'établissement où il enseigne" (Grisay, 1984). D'une façon ou d'une autre, et quels que soient les niveaux de départ, c'est bien "à la moyenne" qu'il faut conduire les élèves... D'où ce qui va apparaître, ici, comme des biais, à savoir une notation plus indulgente des groupes d'élèves "réellement" faibles notamment. Cette "régression vers la moyenne", d'autant plus prégnante qu'elle correspond donc à la fois à une demande implicite de l'institution et à une réelle difficulté d'ancrage des notes, va se combiner avec ces effets d'attente, de la part des enseignants, que nous avons évoqués ci-dessus : la notation sera indulgente, dans les collèges où la proportion d'enfants de milieu populaire est élevé, à la fois parce qu'il faut bien noter "à la moyenne" cette population en moyenne plus faible, mais aussi parce que les attentes, pas toujours explicites, des enseignants à l'égard de ce type de public, seront en moyenne moins exigeantes.

À cet égard, nos résultats ont l'intérêt de souligner le caractère limité de l'autonomie des classes, au sein même d'un collège, puisque la part de la note d'un élève qui traduit l'influence du contexte de scolarisation (11,8% de la variance de la note, contre 42,3 s'expliquant par les épreuves de connaissance) se genère dans des proportions égale au niveau du collège et au niveau de la classe. Même si la note résulte bien d'un "marchandage" qui se fait à l'évidence au sein de la classe (cf Chevillard, 1985), celui-ci se déroule vraisemblablement selon des mécanismes

assez généraux, valables notamment pour toutes les classes d'un même collège.

Revenons, pour finir, à la remarque par laquelle nous introduisons ce chapitre, en soulignant combien le terme de biais ne saurait avoir de valeur normative, et ce pour plusieurs raisons. D'abord parce que les spécialistes de l'évaluation en viennent aujourd'hui à reconnaître (cf Cardinet, 1986) que l'appréhension des acquis "réels" (inobservables) des élèves se fait forcément à travers l'application d'une grille, que ce soit une interrogation, un test papier-crayon, ou toute autre technique, et qu'il n'y a pas de raison de donner une valeur plus grande à telle technique plutôt qu'à telle autre. Autrement dit, comme le dit Cardinet, "la maîtrise ne peut recevoir qu'une définition opérationnelle, et sa signification doit se limiter à cette définition". Si, ici, nous avons tendance à donner une certaine valeur (c'est une évaluation !) à "ce que mesurent les épreuves communes", c'est essentiellement en raison de leur caractère commun, et les résultats auxquels nous parvenons sur cette base ne nous semblent pas non plus dénués de toute valeur.

Si, en outre, le terme de biais nous semble devoir être lu de manière non normative, c'est que tant les travaux des sociologues que ceux des psycho-pédagogues invitent à ne pas ignorer les fonctions que remplit ce flou de l'évaluation scolaire. Fonctions au niveau individuel, car la note que

l'enseignant donne à l'élève se veut tout à la fois reconnaissance d'un certain résultat, mais aussi d'un certain niveau d'aptitude, d'un certain effort, et "message" envoyé à sa famille, à ses pairs, à l'administration. Mais aussi fonctions à un niveau plus global, dans la mesure où le flou des évaluations permet à la société de ne pas voir, de manière trop crue, les inégalités réelles d'apprentissage entre les enfants, selon leur milieu social, ou selon leurs maîtres... Cela dit, même si ce flou est fonctionnel, aux yeux du sociologue ou du pédagogue, il n'a rien d'un flou artistique, et il est important d'en dégager les règles de fonctionnement, quand c'est le système scolaire qu'il s'agit d'évaluer.

## IV L'ORIENTATION : LES LIMITES D'UNE APPROCHE INDIVIDUELLE

La décision d'orientation se forme, concrètement, dans les collèges et dans les classes. Au-delà des caractéristiques individuelles et des mécanismes institutionnels généraux qui structurent fortement cette décision pour l'ensemble de la population, il convient d'examiner à présent si l'appartenance à un milieu de scolarité concret (tel collège, telle classe) se traduit par des orientations spécifiques. Quelle est l'intensité "quantitative" de ces différenciations, et quelles variables les structurent ?

Comme cela a été montré dans le cahier précédent, les éléments de valeur scolaire constituent un des déterminants les plus importants de l'orientation. Les modèles construits dans ce premier cahier ont clairement montré que les notes étaient un critère statistiquement plus pertinent que les épreuves communes, pour rendre compte des orientations individuelles. C'est une première raison pour laquelle il est légitime d'étudier d'abord les phénomènes d'orientation sur cette base, compte-tenu qu'elle s'avère utilisée dans tous les collèges. Cela ne veut pas dire que les notes constituent une référence sur laquelle on puisse comparer les élèves, sans biais, comme le chapitre précédent l'a montré. Mais, dans la perspective analytique qui consiste à décomposer les mécanismes qui engendrent telle ou telle carrière scolaire - progression au collège, évaluation des

acquisitions, orientation-, il est justifié qu'après avoir examiné comment se font les acquisitions et comment elles sont évaluées, on s'interroge à présent sur l'utilisation qui est faite des notes ainsi produites, dans les décisions d'orientation des élèves, en les prenant pour un temps comme des données non discutées. Bien entendu, il faudra, dans une étape ultérieure, recomposer ces différents mécanismes, pour produire une évaluation globale des différenciations entre collèges et/ou classes.

#### IV.1 L'orientation : des différences nettes d'un collège à l'autre.

On peut toutefois rappeler les résultats établis dans le premier chapitre, à savoir que les variables individuelles, et notamment les résultats scolaires évalués par les notes jouent un rôle prépondérant (à côté des demandes familiales) dans l'explications des orientations, et que c'est à la marge seulement que les différences entre collèges et entre classes d'un même collège, avec un poids prépondérant pour la tonalité collège, affectent ce phénomène. Ce sont ces différences que nous allons étudier ici.

Les différences de sélectivité nette entre collèges ont été mises en évidence dans la première partie de l'étude. Au départ, la diversité des taux bruts de passage (qui expriment une sélectivité "brute") et de redoublement

observés dans les collèges de l'échantillon inclinait particulièrement à se poser cette question. En effet, les taux de passage 5°/4° variaient de 45 à 81%, et les taux de redoublement de la 5° de 8 à 25%.

Cependant, ces taux bruts sont à l'évidence insuffisants pour analyser la diversité éventuelle des politiques de passage et de redoublement, car ils sont la résultante de l'application d'éventuelles politiques à des publics très différents d'un collège à l'autre. Il faut donc tenter de dissocier un "effet net" de collège de ces "effets bruts" qui mêlent public et politique. Ce point, capital pour comprendre le fonctionnement du collège, est rarement abordé dans les travaux existants, qui, quelle que soit la finesse des analyses proposées tendent à conclure que "les grandes caractéristiques d'un établissement scolaire, sa politique... semblent directement dépendre de la composition socio-démographique de ses élèves" (Mathey-Pierre, 1983).

Ici, des modèles multivariés ont été construits, qui, en raisonnant "toutes choses égales par ailleurs" permettent de séparer ces différents facteurs. Ces modèles sont de type suivant :

(a)  $SR4 = f$  (établissements scolaires)

(b)  $SR4 = g$  (établissements scolaires, caractéristiques individuelles du public)



Dans ces modèles, SR4 est une probabilité (passage en 4°, ou non), et, sa valeur devant être comprise entre 0 et 1, les fonctions f et g sont de type logistique. Ils permettent d'établir qu'il existe bien des différences de sélectivité nette, au-delà des différences dans les caractéristiques du public accueilli dans les collèges.

A partir de chacune des deux estimations, on peut calculer un indicateur synthétique caractérisant le niveau de la différenciation globale inter-établissements. À partir du modèle a, on peut construire un indicateur db (différenciation brute), calculé en faisant la moyenne des écarts associés à chaque établissement, par référence à un établissement fictif de comportement moyen. De la même façon, on construira un indicateur dn (différenciation nette) en appliquant une procédure comparable aux résultats du modèle b.

Les valeurs de ces deux indicateurs sont les suivantes, quant aux différenciations en matière de taux de passage :

db	dn
6,7%	9,9%

Il ressort donc que la variété des taux bruts de passage en 4° ne reflète pas la variété du public. La différenciation moyenne entre collèges pouvait en effet provenir de différences dans leur public, et de différences dans les

politiques d'établissement qui s'"appliquent" à ces publics. On observe, en contrôlant les caractéristiques des élèves, que la différenciation inter-établissements qui devrait en résulter est en fait plus forte encore que la différenciation effectivement observée dans les taux de passage : en effet, le coefficient  $d_n$  (qui exprime cette différenciation) obtenu à public comparable est plus élevé que son homologue  $d_b$ .

Plus concrètement, si l'on fait plus passer en 4° dans certains collèges, ce n'est pas parce que les élèves y sont en moyenne plus jeunes et/ou meilleurs scolairement, c'est bien du fait d'une politique "nette", en l'occurrence moins sélective. Et si cette politique nette s'appliquait indépendamment du public accueilli -ce qui est, certes, un peu théorique, car il semble bien que la politique d'un établissement soit liée à certaines caractéristiques, notamment sociales, de son public, nous y reviendrons-, la diversité serait même encore plus grande. Il y a en fait des normes en matière de passage qui limitent l'impact de cette diversité dans l'accès à la 4°: un collège accueillant un public faible, ne pourra, de fait, être très sélectif (même si telle était sa "philosophie"), contraint qu'il est de faire passer un nombre minimal d'élèves. Tout se passe comme si tout établissement, quel que soit le niveau scolaire de ses élèves, se devait de produire des flux d'orientation pas trop éloignés des moyennes académiques ou nationales, perçues plus ou moins comme des normes. C'est

dire réciproquement que la "production" de flux d'orientation identiques n'est pas la preuve que les élèves sont "traités" (notés, orientés) de manière identique.

Rappelons également que les collèges ne se distinguent pas seulement par le niveau de sélectivité nette qui est le leur (où placent-ils la barre ?), mais également par les critères utilisés, de fait, pour décider des orientations des élèves, certains collèges donnant, par exemple, à un critère très prégnant en moyenne, comme l'âge, un poids nul.

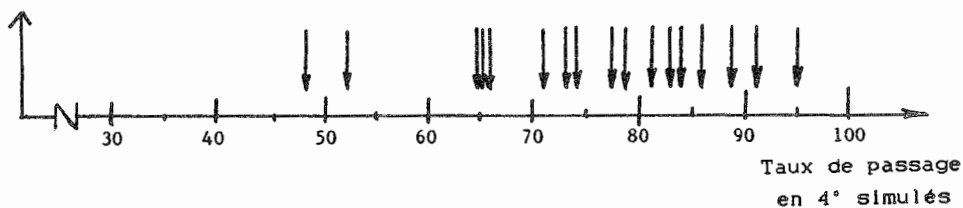
La résultante de cette variété, c'est une incohérence inter-individuelle substantielle, certains élèves, de profil donné pouvant passer en 4° dans un collège et se voir imposer un redoublement, ou une autre orientation, dans d'autres. Pour mettre en évidence ces différenciations, on peut estimer le modèle statistique suivant :

$$SR4 = f(\text{âge en } 5^{\circ}, \text{ moyenne des notes, profession du père, collège d'appartenance})$$

puis effectuer des simulations, permettant de calculer, pour des élèves ayant telles ou telles caractéristiques, quelle est leur probabilité de passer en 4°. Comme on s'interroge ici sur l'existence et l'ampleur de différences nettes inter-établissements, ces simulations traduiront, pour des élèves de même âge, de même niveau de notes scolaires, et de même origine sociale, l'éventail des taux de passage selon le collège fréquenté. Nous présenterons ici les

résultats concernant des élèves de 12 ans, ayant 10 de moyenne, et dont le père est employé, ce qui correspond à un cas de figure relativement moyen. Le graphique ci-après illustre l'ampleur des différences dans les taux de passage, pour des élèves ayant donc les mêmes caractéristiques, entre les établissements, puisque les taux de passage varient de 48 à 95%. Cela dit, ces chiffres correspondent à des cas extrêmes. Toutefois, si on exclut ceux-ci, il reste une variété tout à fait substantielle dans les chances de passer en 4°, puisque les taux simulés se regroupent sur une fourchette encore extrêmement large (65 à 90%).

GR.9 Taux de passage en 4° pour un élève de caractéristiques données, scolarisé dans les différents collèges de l'échantillon (simulations\*)



\* pour un élève de caractéristiques données (âge : 12 ans, moyenne des notes : 10, père employé)

Note : les flèches correspondent aux divers collèges de l'échantillon.

Soulignons que ces écarts concernent des élèves de profil relativement proche de la moyenne, pour lesquels on peut s'attendre à ce que la diversité inter-collèges des taux de passage soit au plus fort. On observe toutefois que cette diversité a tendance à être plus accentuée encore pour des élèves scolairement un peu plus faibles (quand la moyenne des notes n'est que de 9, l'éventail des taux de passage est encore plus important : 24-87%). Par contre, on observe que les différences s'amenuisent assez rapidement lorsque le niveau des notes augmente (l'éventail n'est plus que de 72-98% pour les élèves ayant 11 de moyenne, et 88-99% quand la moyenne est de 12).

Ces résultats, qui attestent d'"effets-collèges" très importants, en matière d'orientation, pour des élèves de niveau moyen ou moyen-faible, ne sont pas contradictoires avec l'observation faite précédemment, à savoir que la variable appartenance à un collège n'apporte qu'une explication additionnelle modérée (en termes de part de variance expliquée) au modèle rendant compte des orientations. Ceci vient du fait que les élèves très "bons" ou très faibles ont des orientations très tranchées, qui ne dépendent pas de leur collège d'appartenance, au moins pour ce qui est du passage en 4°.

#### IV.2 Quels sont ces collègues, où la sélectivité s'avère plus forte (ou plus faible)

L'existence d'"effets-collèges" nets, en matière de sélectivité, étant démontrée, il reste à tenter de les expliquer.

Nous nous limiterons ici à l'observation de caractéristiques propres au collège (effectif, structure du corps enseignant, composition sociale du public...): les facteurs d'"offre", qui sont aussi associés au collège, puisque différents d'un collège à l'autre, ne seront pas abordés ici, et feront l'objet d'une étude particulière (présentée dans le chapitre 6). Cette séparation a bien sûr un caractère arbitraire, puisque l'offre n'est pas totalement indépendante des caractéristiques du public. Elle est cependant justifiée pour des raisons pratiques, liées à l'organisation de la recherche, sachant que l'étude de l'impact de l'offre est apparu comme une question difficile justifiant une analyse autonome.

Les variables suivantes, caractéristiques du collège fréquenté par l'élève, ont été observées : effectif du collège (EFF), niveau moyen des élèves du collège aux épreuves communes (MECG), l'hétérogénéité de ce niveau mesuré par l'écart-type de la distribution parmi les élèves du collège (hétéro), pourcentage d'élèves de milieu populaire (pop), pourcentage d'élèves de nationalité

étrangère (pene), pourcentage de redoublants en 5° (mredo), âge moyen des élèves en 5° (mage), pourcentage de PEGC et d'adjoints d'enseignement dans le corps enseignant du collège (PEGC). Ces variables ont été construites pour chaque collège, et chaque élève s'est vu affecter les valeurs des variables caractérisant son collège, dans un modèle expliquant la probabilité individuelle de passage en 4°, à caractéristiques scolaires données.

Les résultats des estimations (obtenus dans une régression logistique) sont donnés dans le tableau suivant:

T.8 Explication de la probabilité de passer en 4°, en fonction de la valeur scolaire de l'élève et des caractéristiques du collège fréquenté

	coeff
notes en 5°	1,053***
age en 5°	-0,450***
EFF	0,003***
MECG	0,715***
hétéro	-0,319
pop	-0,053***
pene	4,840**
mredo	-5,206***
mage	1,918°
PEGC	0,008

Ces résultats mettent clairement en évidence l'impact, sur la probabilité de passer en 4°, des caractéristiques du collège d'appartenance.

\* L'effectif du collège affecte significativement la probabilité de passage en 4° : plus le collège est de taille importante (rappelons qu'au niveau 5°, on compte, selon les

établissements, de 38 à 280 élèves), plus on passe en 4°, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat vaut notamment quand on contrôle la "tonalité sociale" du collège, que l'on sait liée aux effectifs (les collèges ruraux, de petite taille, ayant tendance à accueillir surtout des élèves de milieux modestes). Cet effet "positif" de la taille n'est pas négligeable, puisque entre un collège scolarisant 80 élèves au niveau 5°, et un autre, de caractéristiques comparables, mais en scolarisant 150 (c'est-à-dire 70 de plus, soit un écart-type de la distribution des effectifs), on observe que le taux de passage dans le second est de 5% plus élevé.

\* La structure du corps enseignant, telle qu'appréhendée par le pourcentage de PEGC ou d'adjoints d'enseignement dans le collège, pour laquelle on observe une variance substantielle d'un collège à l'autre (de 36 à 92% selon les collèges, avec une moyenne de 56% et un écart-type de 16%) n'exerce aucun impact, en soi, sur les pratiques d'orientation.

\* Le niveau moyen des élèves du collège, appréhendé par les épreuves communes, exerce un impact positif sur la probabilité de passage en 4°, pour des élèves comparables, notamment par rapport aux notes scolaires qu'ils ont obtenus. C'est dire qu'à notes données, on passe plus dans les collèges qui accueillent un public dont le niveau scolaire "réel" est élevé. Nous avons vu, dans le chapitre consacré à la notation, que la notation tendait à être plus sévère dans les collèges scolarisant des élèves de "bon



niveau"; ce résultat témoigne donc d'une certaine compensation entre la sévérité de la notation et la sélectivité dans le passage (ce point sera développé dans le chapitre suivant). Par contre, le fait que les élèves du collège soient plus ou moins hétérogènes quant à ce niveau "réel" n'a, en moyenne, pas d'incidence sur les chances individuelles de passage en 4°.

\* L'âge moyen des élèves du collège (qui varie de 13,3 à 13,9 années) exerce en lui-même un léger impact positif : bien que l'âge exerce, au niveau individuel, un impact clairement négatif, plus la population du collège est âgée, plus on a tendance à faire passer les élèves, ce qui renvoie peut-être à l'existence de normes en matière de passage évoquée plus haut (et aussi sans doute à l'effet "mécanique" de la quasi impossibilité, pour les élèves âgés, de "bénéficier" d'une orientation redoublement).

\* Le pourcentage d'élèves redoublants est, lui, associé à un moindre accès à la 4°, ce qui n'a rien d'étonnant, puisque les orientations 4° et redoublement concernent le même type d'élèves, si bien que le fait de faire davantage redoubler dans un collège est associé à un moindre passage.

\* La tonalité sociologique du public d'élèves, appréhendée par le pourcentage d'élèves originaires de milieux "modestes" (père ouvrier, personnel de service, et "sans père", -ce pourcentage est très variable d'un collège à l'autre, dans l'échantillon, de 15 à 63%, avec une moyenne

de 41 et un écart-type de 13%-) exerce un impact très significatif et négatif sur la probabilité individuelle de passer en 4°.

C'est dire que comme cela transparaisait déjà au vu des résultats antérieurs, les collèges qui accueillent un public à forte tonalité "populaire" ont tendance, toutes choses égales par ailleurs, à être plus sélectifs. Cet effet est quantitativement substantiel, puisqu'entre deux collèges qui scolarisent respectivement 35 et 48% (c'est-à-dire qui diffèrent d'un écart-type, dans la distribution inter-collèges), la différence dans le taux de passage, pour des élèves moyens, est de 14%.

Notons que cet effet s'applique à la tonalité sociologique du public, telle qu'elle a été définie ci-dessus (les enfants d'ouvriers, personnels de service, et ceux "sans père"). L'inclusion, dans cette catégorie, des enfants d'agriculteurs atténue cet effet statistique, dans la mesure où les collèges qui comptent une proportion élevée d'enfants d'agriculteurs tendent plutôt, au niveau de la 5°, à être relativement peu sélectifs, c'est-à-dire à faire passer davantage en 4° (d'autres enquêtes montrent d'ailleurs que ces collèges se "rattrapent" nettement en fin de 3°, où ils apparaissent plus sélectifs).

\* Le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère dans le collège (qui est en moyenne de 6%, et varie selon les collèges de l'échantillon de 0 à 21%) exerce lui aussi un

impact significatif, mais d'importance moindre, et surtout de sens inverse : plus le collège compte d'élèves étrangers, quand on contrôle par ailleurs (entre autres) la tonalité sociologique du public, moins il a tendance à être sélectif. Une variation d'un écart-type dans le pourcentage d'étrangers correspond à une augmentation du taux de passage de 5%.

Cela ne veut pas dire que l'on passe plus dans les collèges où les élèves étrangers sont nombreux; en effet, dans la mesure où les élèves étrangers sont aussi, très majoritairement, d'origine ouvrière, les collèges où ils sont nombreux sont aussi des collèges définis ci-dessus comme populaires. Les deux effets vont donc se composer; par exemple, par référence à un collège qui compte 35% d'élèves d'origine populaire, nous avons noté précédemment que si ce pourcentage passait à 48%, alors le second collège était alors crédité d'un taux de passage inférieur de 14% par rapport au premier; ce chiffre correspond à un collège accueillant un pourcentage moyen d'élèves étrangers; supposons un troisième collège, qui aurait aussi 48% d'élèves de milieu populaire, mais un pourcentage d'étrangers de 11% au lieu de 6% (plus un écart-type), le taux de passage de ce dernier collège ne serait plus inférieur que de 9% par rapport au premier.

La mise en perspective de ces deux derniers résultats, sur la sélectivité à notes données, avec ceux établis dans le

chapitre sur la notation, amène des interrogations. En effet, nous avons noté qu'on faisait preuve de plus d'indulgence en matière de notation dans les collèges où le pourcentage d'élèves étrangers était élevé; il y a donc à la fois, dans ces collèges, plus grande indulgence et moins forte sélectivité à notes données. Par contre, si on examine cette fois les collèges dans leur dimension "public d'origine populaire", on observe à la fois une notation "normale" (ce n'est que si on inclut les enfants d'agriculteurs que les collèges définis ainsi comme collèges populaires font preuve de plus d'indulgence dans la notation), et une sélectivité plus forte. Il s'agit là d'un résultat, dont la mise en évidence quantitative en elle-même n'est pas inintéressante, mais appelle d'autres travaux pour élucider les voies par lesquelles se réalise cette plus forte sélectivité des collèges populaires.

Ceci est d'autant plus nécessaire que cet effet contextuel vaut pour l'ensemble des élèves des collèges, et qu'il va s'articuler avec des caractéristiques plus ou moins favorables, au niveau individuel, quant au passage en 4°.

La dimension scolaire (notes et âge) de ces caractéristiques individuelles ont déjà été prises en compte dans les modèles ci-dessus. Il est maintenant intéressant de prendre en compte aussi les caractéristiques individuelles d'appartenance sociale.

Dans la mesure où les collèges de tonalité populaire marquée ont, par définition, un pourcentage plus important d'élèves ayant des caractéristiques individuelles (et au niveau individuel, nous avons étudié antérieurement combien toutes choses égales par ailleurs, les élèves d'origine populaire passaient moins en 4<sup>e</sup>), on doit s'attendre à ce que l'effet contextuel mis en évidence précédemment -plus forte sélectivité dans les collèges populaires- tienne pour partie à des effets de composition. Pour préciser ce point, la profession du père, au niveau individuel, a été introduite dans le modèle ci-dessus. On observe alors que le coefficient traduisant l'importance de la tonalité sociale du collège (donc l'effet contextuel) diminue, ce qui atteste de l'effet de composition évoqué ci-dessus, mais dans des proportions limitées : il passe de 0,053 à 0,049. C'est dire qu'il reste bien un effet contextuel net de la tonalité sociologique du collège, pour des élèves ayant une origine sociale (et bien sûr une valeur scolaire) donnée; cet effet conserve un impact quantitatif substantiel, puisqu'un écart-type dans la distribution inter-collège du pourcentage d'élèves de milieu populaire engendre une variation du taux de passage en 4<sup>e</sup> de 13% (contre 14% dans l'évaluation précédente).

Examinons concrètement, à l'aide du tableau ci-dessus, comment ces effets vont se traduire au niveau de l'orientation de deux élèves placés dans deux situations très différentes: un collège où le pourcentage d'élèves de

milieu populaire (toujours agriculteurs exclus) est de 30%, un collège où il est de 50%, les autres caractéristiques du collège étant à la valeur moyenne. Dans les deux cas, il s'agit de simulations, portant sur des élèves ayant par ailleurs des caractéristiques moyennes (âge moyen, notes moyennes), mais dont l'un est fils de cadre supérieur, l'autre enfant d'ouvrier. Les chiffres ci-dessous (qui sont des taux de passage en 4<sup>e</sup>) correspondent donc à des situations particulières, et non aux situations les plus fréquentes (où les enfants d'ouvriers ont des notes plus faibles, et sont en moyenne plus âgés, par exemple).

T.9 Taux de passage en 4<sup>e</sup> simulés (%°)

	collège "diversifié" (pop = 30%)	collège "populaire" (pop = 50%)
enfant de cadre sup.	91,8	80,6
enfant d' ouvrier	84,2	66,6

Ce tableau permet de visualiser de manière frappante les mécanismes structurant les inégalités sociales nettes associées au processus d'orientation (est exclue ici la prise en compte des inégalités sociales de réussite scolaire antérieures à l'orientation, et les biais sociaux dans la formation des notes). On observe comment se composent l'influence des caractéristiques sociales au niveau individuel, et celle qui tiennent à la tonalité sociale du collège fréquenté.

\* Il est intéressant de noter que la tonalité sociale du collège a des effets sensibles, puisque les élèves d'origine sociale favorisée scolarisés dans un collège populaire obtiennent un taux de passage en 4<sup>e</sup> légèrement inférieur à celui des enfants d'ouvriers scolarisés dans des collèges socialement plus diversifiés (ces deux cas de figure ne correspondant pas, par définition, aux situations les plus typiques). Tout se passe donc comme si chaque collège adoptait (consciemment ou non) ses pratiques d'orientation à sa "clientèle" dominante (moindre sélectivité quand elle est majoritairement d'origine sociale favorisée, et plus forte sélectivité dans le cas contraire), cette pratique globale du collège affectant tous les élèves, y compris ceux qui ne sont pas partie du groupe dominant.

\* On observe en outre que la tonalité sociale du collège affecte l'importance des différenciations sociales à l'intérieur même du collège, puisque l'écart de taux de passage entre enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs est de 7,6% dans le collège où le pourcentage d'élèves de milieu populaire est de 30%, alors que l'écart est de 14% quand les enfants de milieu populaire représentent 50% de l'effectif du collège. Les inégalités sociales d'orientation sont donc plus marquées dans les collèges populaire, même si, comme nous l'avons vu ci-dessus, les enfants de cadres "perdent" à être scolarisés dans de tels collèges.

Ces constats, qui témoignent d'un impact de la tonalité sociale du collège sur l'ampleur des différenciations sociales pour ce qui est de l'orientation des élèves, amènent à s'interroger sur les mécanismes qui les engendrent, et notamment sur l'influence du niveau d'aspiration moyen de l'ensemble des élèves du collège. Celle-ci peut se jouer à deux niveaux :

a) il peut s'agir d'un climat, au niveau du collège, produit par une accumulation de demandes ambitieuses, qui affecterait les comportements des conseils de classe, portés par là même à être moins sélectifs,

b) l'influence du niveau d'aspiration moyen du collège peut "transiter" par les demandes individuelles; dans ce cas, c'est le niveau général d'aspiration dans le collège qui influencerait les demandes individuelles, dont on sait qu'elles ont tendance à être prises en compte par les conseils dans les décisions d'orientation.

Autrement dit, on peut se poser la question de savoir si le niveau moyen d'aspiration dans le collège agira plutôt sur le fonctionnement des conseils de classe (sur la probabilité de passer en 4°, à demande donnée, tous les autres facteurs, notamment scolaires et sociaux individuels, ayant été contrôlés), ou plutôt au niveau de la génération de la demande individuelle. Signalons que, selon les collèges, le pourcentage des élèves qui demandent une orientation en 4°



varie de 61 à 88%, avec une moyenne de 75% et un écart-type de 7%.

Des modèles économétriques ont été construits pour :

- 1) chiffrer les parts respectives des deux voies a et b (ci-dessus) par lesquelles le niveau d'aspiration moyen du collège peut exercer son action;
- 2) déterminer si le niveau d'aspiration moyen prévalant dans le collège est à même, et dans quelle proportion, de rendre compte des effets contextuels "tonalité sociale du collège" mis en évidence plus haut.

Les résultats sont les suivants. Pour ce qui est du premier point, on observe que le niveau d'aspiration prévalant dans le collège exerce en lui-même une influence peu significative sur le fonctionnement des conseils de classe, qui se limitent donc essentiellement à prendre en compte la demande individuelle, à côté bien sûr des autres facteurs scolaires et sociaux dont nous avons vu l'importance. Cela dit, l'influence moyenne du niveau global d'aspiration n'est pas pour autant complètement négligeable; ainsi, entre deux collèges où le pourcentage d'élèves qui demandent une 4<sup>e</sup> sont respectivement de 70 et 80%, la probabilité de passage, toutes choses égales par ailleurs, est de 8% plus élevée dans le second. Soulignons que cet écart, important, n'est pas systématique (le coefficient qui lui est attaché est peu

significatif), et donc qu'il y a des fortes variations, selon les collèges, dans l'importance de cet impact.

Par contre le niveau d'aspiration des élèves, à valeur scolaire et origine sociale individuelles données, est sensible au niveau moyen d'aspiration prévalant dans le collège : plus la proportion des élèves qui "demandent" une 4<sup>e</sup> est élevée, dans le collège (en contrôlant le niveau scolaire moyen, la tonalité sociale, etc...), plus un élève de caractéristiques individuelles données aura tendance à émettre une telle demande, et, par là même à augmenter ses chances de passer en 4<sup>e</sup>. Il s'agit là d'un effet très significatif, et donc très prégnant pour tous les élèves.

Ces modèles ont été estimés en utilisant en outre comme variable explicative la tonalité sociale du collège, dont l'importance, sur le taux de passage en 4<sup>e</sup>, a été chiffrée précédemment. Il est alors intéressant d'observer que la tonalité sociale du collège continue d'exercer un impact net significatif, après qu'on ait tenu compte du niveau moyen d'aspiration, mais celui-ci est sensiblement réduit. En effet, la prise en compte de l'effet du niveau moyen d'aspiration permet de rendre compte d'environ les deux tiers de l'effet de la tonalité sociale du collège sur la probabilité de passer en 4<sup>e</sup>. Autrement dit, une des voies majeures par lesquelles les collèges populaires s'avèrent être plus sélectifs se trouve dans le climat qui prévaut dans ces collèges, quant au niveau d'aspiration, climat qui

va constituer un facteur agissant de manière sensible sur les demandes individuelles (on y est, en moyenne moins ambitieux, notamment parce que les enfants de cadres y sont trop peu nombreux pour "tirer vers le haut" le niveau d'aspiration, et le niveau d'aspiration est contagieux...).

Une autre façon d'exprimer ces résultats revient à dire que des élèves de caractéristiques données auront tendance à demander plus ou moins souvent une orientation en 4° selon qu'ils sont scolarisés dans un environnement où cette orientation est plus ou moins prégnante ou présente (apparaît plus ou moins "normale"). Ceci va affecter l'ensemble des élèves du collège, mais n'aura des effets statistiques sensibles que sur les sous-populations d'élèves dont les demandes ne sont pas fortement sur-déterminées a priori. Les enfants d'origine sociale favorisée ont tendance à demander la 4°, en toutes circonstances, et notamment quel que soit le contexte, alors que les enfants de milieux modestes vont être beaucoup plus sensibles au contexte de scolarisation et auront tendance à demander d'autant plus la 4° qu'ils seront dans un environnement où cette demande est davantage affirmée. Cet argument est de nature à expliquer la structure présentée dans le tableau précédent, qui témoignait d'une moindre différenciation sociale dans l'accès à la 4° dans les collèges à population plus favorisée, c'est-à-dire ceux dans lesquels le niveau d'aspiration est plus élevé.

Pour clore cette analyse des effets contextuels opérant au niveau collège pour ce qui est de l'accès à la 4<sup>e</sup>, il peut être utile de chiffrer combien les effets contextuels analysés ici sont susceptibles de rendre compte des différenciations inter-établissements qui constituaient le point de départ de l'analyse, tels qu'ils étaient résumés dans le graphique 9. Il s'avère que l'ensemble des effets contextuels "explique" environ 45% des différenciations inter-collèges. Une part non négligeable des différenciations inter-collèges reste donc à expliquer. Pour aller dans cette direction, une étude de l'impact de la distribution géographique des possibilités de scolarisation après la 5<sup>e</sup> sera menée dans le chapitre 6.

Le résultat global ci-dessus, selon lequel environ 45% des différenciations inter-collèges s'expliquent par les effets contextuels étudiés ici, aurait un pouvoir de conviction plus élevé si on pouvait montrer par ailleurs que la tonalité du collège exerce bien une prégnance transversale sur l'ensemble des classes d'un même établissement, même dans l'hypothèse où celles-ci sont relativement différentes. Pour montrer l'homogénéité des pratiques d'orientation entre les différentes classes d'un même collège, nous ferons, pour terminer, porter l'analyse au niveau classe.

### IV.3 Des différences nettes d'orientation d'une classe à l'autre ?

Il a déjà été mis en évidence précédemment que l'appartenance à une classe n'apportait qu'une part d'explication faible en ce qui concerne l'orientation de l'élève. Il y a bien, pour ce qui est de l'orientation, un climat plus ou moins sélectif, différent selon les collèges, et concernant toutes les classes d'un même collège. Ce constat général vaut pour tous les collèges, avec néanmoins quelques différences selon les collèges : dans certains établissements, en nombre limité, il y a des différences de sélectivité, à notes données, mais elles restent d'importance modérée (puisque le gain de variance associé à la prise en compte des classes, à l'intérieur de ces collèges ne dépasse jamais 5%). Et, en tout cas, ces différences restent beaucoup plus discrètes que celles observées quant aux pratiques de notation.

Certaines caractéristiques de la classe semblent néanmoins affecter de manière systématique l'orientation, mais il convient d'essayer de dissocier ce qui est véritablement un "effet classe" de ce qui ne fait que retraduire le fait que les classes d'un même collège ont en commun le contexte global du collège auquel elles appartiennent. Par exemple, dans un collège à tonalité très populaire, toutes les classes, peut-être à des degrés légèrement variables,

seront marquées par cette tonalité. Pour cet exemple précis, même si on observe dans un premier temps que la tonalité sociologique de la classe est bien associée à des pratiques d'orientation particulières, une modélisation adaptée, prenant en compte à la fois la tonalité sociologique du collège et celle des classes, permet de conclure sans ambiguïté que c'est bien la tonalité sociologique du collège qui constitue la variable statistiquement pertinente, et donc décisive dans l'explication du phénomène. On peut donc en conclure que la composition sociologique de la classe, en elle-même, n'a pas d'impact sur l'orientation des élèves.

Un second résultat mérite d'être souligné. Alors que dans l'analyse des pratiques du collège, le niveau global "réel" des élèves, tel qu'appréhendé par les épreuves communes, exerce un impact positif à notes données (ceci traduisant une certaine compensation entre pratiques de notation et pratiques d'orientation), au niveau de la classe, ce niveau "réel" n'a pas, en soi, d'impact sur l'orientation. C'est dire que les notes, produites au niveau de la classe par les enseignants, vont être utilisées comme si elles constituaient des critères fiables par ces mêmes enseignants lorsqu'ils vont orienter les élèves; l'impact du niveau "réel" moyen des élèves du collège va s'exercer avec une intensité comparable dans les différentes classes et indépendamment du niveau particulier de celles-ci.

Ces différents résultats attestent donc qu'il y a bien une tendance à l'homogénéité assez forte dans les différentes classes d'un même collège.

Soulignons, pour clore ce chapitre, que tous les résultats présentés ici ont été établis autour d'une spécification générale de modèles prenant en compte les notes scolaires, telles qu'elles sont mises par les enseignants, et donc considérées comme données. Nous avons montré, au début de ce chapitre, que cette façon de faire était doublement justifiée. Cela dit, il reste maintenant à articuler l'analyse de l'orientation avec celle des mécanismes ayant conduit les élèves à progresser plus ou moins, et les enseignants à évaluer diversement ces acquisitions, afin de parvenir à une perspective plus globale sur le fonctionnement du collège.

V PROGRESSSION, NOTATION, ORIENTATION : UNE VISION  
SYNTHETIQUE.

Dans ce chapitre, nous résumerons les principaux résultats obtenus dans les trois chapitres précédents, d'une part, et nous nous attacherons à préciser l'articulation et les parts respectives des différents mécanismes étudiés.

Pour mener à bien l'évaluation du collége, notre démarche a consisté à :

1) analyser la scolarité de l'élève en trois composantes qui se génèrent de manière séquentielle et cumulative :

(a) progression des élèves par rapport à leur niveau d'acquisition à leur entrée au collége,

(b) notation, c'est-à-dire "fabrication" de notes scolaires à partir d'un niveau "réel" d'acquisitions dérivant directement de (a).

(c) orientation, sur la base des notes (b).

2) s'interroger, pour chacun de ces trois mécanismes, sur l'existence et l'ampleur de différenciations entre les divers lieux d'enseignement, et sur la détermination du "lieu" (classe ou collége) le plus pertinent; cette identification des lieux étant faite, il est apparu opportun de s'interroger sur les facteurs susceptibles de rendre



compte de ces différenciations dans les trois composantes présentées ci-dessus.

3) adopter une double perspective : analyser les mécanismes généraux de différenciation entre les élèves, d'une part, et, d'autre part, s'intéresser particulièrement aux poids des différents mécanismes qui ont engendré les fortes inégalités sociales d'orientation constatées in fine (rappelons que les taux de passage 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> sont de 54% pour les enfants d'ouvriers, et de 89% pour les enfants de cadres supérieurs).

Dans un premier temps, on adoptera une perspective globale, pour aborder dans un second temps l'analyse des mécanismes générateurs des inégalités sociales.

#### V.1 Comment les élèves sont-ils "traités" au collège : l'influence du contexte de scolarisation.

V.1.1 Quel "contexte" est-il pertinent de prendre en compte ?

Examinons donc quels sont les lieux (collèges ou classe) qui "font des différences", au-delà de ce qui est expliqué par les variables individuelles, sachant que ces lieux ne seront pas forcément les mêmes selon le phénomène analysé (progression au collège, notation, orientation). Pour ce faire, nous avons appliqué la méthode proposée dans le chapitre 1 à l'étude des trois mécanismes qui ont été

distingués. Nous avons donc estimé une "famille" de modèles de type suivant :

(1)  $Y = f$  (caractéristiques individuelles) r1

(2)  $Y = g$  (caractéristiques individuelles, collèges) r2

(3)  $Y = h$  (caractéristiques individuelles, classes) r3

Les caractéristiques individuelles sont des variables continues (notes...), ou discrètes (sexe...), alors que les variables classes (ou collèges) sont des variables discrètes comptant autant de modalités qu'il y a de classes (ou de collèges) dans l'échantillon.

Comme cela a été présenté dans le chapitre 1, les termes r1, r2, r3 représentent les parts de variance expliquée respectivement par les trois modèles. Si le contexte de scolarisation ne participait que de manière négligeable à l'explication du phénomène étudié, alors les valeurs de r2 et de r3 ne différeraient pas de r1. Si au contraire il y a une différence entre r2 et r1, celle-ci manifeste un effet net de l'appartenance au collège. Le modèle 2 ne permet pas aux éventuelles différenciations entre classes au sein d'un collège de se manifester, alors que le modèle 3 considère toutes les classes de l'échantillon comme autant de milieux potentiellement différents. La différence (r3-r1) permet de chiffrer le niveau d'autonomie dans le fonctionnement des différentes classes, sachant que la différence (r2-r1) exprime, par rapport à la différence (r3-r1), l'importance

de la prégnance de la tonalité du collège, par rapport à cette autonomie relative des classes.

La première étape de cette démarche nous a permis d'identifier le poids de ces contextes de scolarisation que sont le collège ou la classe, sur les différents mécanismes étudiés, en les considérant de fait comme des "boîtes noires". Le tableau ci-après donne les résultats obtenus.

T.10 Part de variance expliquée par les différents modèles\* (%)

	modèle 1 C.I.	modèle 2 C.I.+ collèges.	modèle 3 C.I.+ classes
Orientation			
Pr. accès 4°	69,8	73,6	76,1
Notation	46,0	51,9	57,8
Progression	32,3	34,4	43,5

\* Pour l'orientation, il s'agit de modèles de type : probabilité de passage en 4° = f (notes, âge); pour la notation : moyenne en 5° = f (épreuves communes en 5°); enfin, pour la progression au collège : épreuves communes en 5° = f (épreuves fin de CM2, âge à l'entrée en 6°).

Ce tableau apporte deux types de résultats :

- Le premier concerne l'importance du contexte de scolarisation en général, sur chacun des trois mécanismes étudiés; il apparaît, en comparant les modèles 1 et 3.
- Le second permet d'identifier le rôle respectif de la tonalité du collège ou de l'autonomie des classes, dans cette explication additionnelle due au contexte de scolarisation.

On observe que le gain d'explication dû à l'appartenance à une classe, par rapport à ce qui est expliqué par les variables individuelles, est particulièrement important pour ce qui est de la progression des élèves au cours des deux premières années de l'enseignement secondaire. Il s'agit bien principalement d'un phénomène propre à la classe, puisque la part de la tonalité collège, dans ces différenciations entre classes, est très discrète.

La notation est également sensible au contexte, dans une proportion un peu plus faible, et le collège semble exercer une prégnance non négligeable, puisque la ressemblance des classes d'un même collège explique la moitié des différenciations globales entre classes. C'est dire que la tonalité générale collège pèse de manière sensible sur cette notation qui se joue au sein de ses différentes classes.

Enfin, pour ce qui est de l'orientation, une partie beaucoup plus forte de l'explication tient aux variables individuelles, les variables contextuelles apportant une contribution plus limitée (de façon globale, sachant que cela s'est avéré compatible avec l'existence de fortes différenciations inter-collèges pour ce qui est des élèves moyens). La tonalité générale du collège s'impose donc de façon encore plus marquée aux différentes classes qu'il comporte.

Ces résultats renvoient peut-être à la nature même de ces différents mécanismes, que l'on peut étiqueter de manière

grossière comme plus ou moins pédagogique, et d'une "visibilité" plus ou moins immédiate : par exemple, la progression des élèves est produite directement par l'interaction pédagogique au cours du temps, et elle n'est pas observable directement, les notes n'en donnant qu'une contrepartie partielle, dans la mesure où elles ont une fonction sociale plus vaste (communication de l'excellence des élèves, et du maître, en direction des parents, de l'administration, etc...). Par contre, l'orientation a une dimension institutionnalisée, réglementaire, et "produit" des flux directement observables.

La méthode que nous venons de suivre constitue une première étape, fondamentale, mais qui se révèle insuffisante. Elle identifie les lieux où se génèrent des différences nettes dans le "traitement" réservé aux élèves (progression, notation, orientation) pendant les deux premières années de leur scolarité dans le secondaire. Il est à présent important, dans un second temps, de chercher les facteurs spécifiques aux collèges et aux classes, qui peuvent structurer les différenciations mises en évidence. Ceci peut être fait soit en prenant pour variable dépendante les écarts nets entre collèges (ou entre classes), résultats des estimations économétriques 2 et 3, et à les expliquer par des variables caractérisant l'unité considérée. Une autre méthode consiste à remplacer, dans les modèles 2 et 3 les variables muettes représentant les collèges ou les classe, par des variables qui les caractérisent; par exemple, si on

a observé des différences inter-classes en matière de progression, on pourra examiner quelle part dans cette différence de rythmes de progression d'une classe à l'autre provient du fait que la classe est plus ou moins hétérogène quant au niveau scolaire initial de ses élèves, que le nombre d'élèves dans la classe est plus important, que les enseignants sont en moyenne plus diplômés, etc...

Nous avons, dans les trois chapitres précédents, examiné successivement les déterminants individuels et contextuels de la progression, de la notation, et de l'orientation. Nous résumerons dans une première section (I.2) l'influence des caractéristiques individuelles sur ces trois mécanismes, puis dans une seconde section (I.3), les résultats concernant les éléments du contexte qui apparaissent explicatifs, sachant que ces résultats seront en outre résumés dans le tableau 11. Puis, nous aborderons, enfin, une mise en perspective des trois mécanismes dissociés jusqu'alors dans une perspective analytique, pour parvenir à une évaluation du fonctionnement du collège à la fois synthétique et structurée.

#### V.I.2 L'impact des variables individuelles : portée et limites

La progression au collège est à l'évidence liée aux caractéristiques personnelles des élèves qui entrent en 6°, mais rappelons, pour ne plus y revenir, que ces

caractéristiques personnelles, telles que nous avons pu les observer, n'expliquent que 32,3% de la variance de la progression, l'importance relative du contexte de scolarisation étant particulièrement forte (notamment le contexte classe qui explique pour sa part 11,2%). Il est donc relativement difficile, sur la base des caractéristiques individuelles collectées dans cette recherche, de pronostiquer la réussite d'un élève pendant les deux premières années du collège. Néanmoins, la scolarité au collège ne marque pas une rupture totale avec la scolarité antérieure, puisque le niveau de connaissances appréhendé au sortir du CM2 explique à lui seul 28% de la variance de la progression. Ce chiffre correspond à un coefficient de corrélation simple de 0,53; il est légèrement plus faible que ce qu'on trouve dans la littérature anglo-saxonne, où les épreuves de connaissances répétées d'une année sur l'autre sont fréquentes, et sont en général corrélées à hauteur de 0,70. Cette différence peut s'expliquer par le fait que, dans ces pays, on s'appuie en général sur des épreuves de connaissances construites à cette fin (alors que, dans cette perspective, le bilan de fin de CM2 pouvait, a priori, être considéré comme un substitut imparfait), et par le fait qu'on travaille ici sur un intervalle de deux ans comportant un changement de cycle.

En outre, les élèves ayant déjà, à l'entrée, un bon niveau de connaissances vont progresser significativement plus au collège, qui semble donc creuser les écarts entre les élèves

(et réciproquement peu susceptible de permettre aux élèves faibles au sortir du primaire de rattraper leur retard). Par contre, l'âge à l'entrée en 6°, à niveau de connaissance donné, n'a que peu d'impact sur la progression (les élèves âgés ayant néanmoins tendance à progresser légèrement moins), l'impact du redoublement du CM2, toujours à niveau de connaissance donné, n'ayant lui aucun impact.

Le collège apparaît également comme creusant les écarts entre élèves dans leur dimension sociale, puisque à niveau de connaissance comparable à l'entrée, les enfants de milieux populaires progressent moins. Par contre le sexe de l'élève n'exerce aucun impact sur les progressions des élèves (toutes choses égales par ailleurs).

Seule une analyse précise de la "forme pédagogique collège" permettrait de comprendre pourquoi les écarts entre élèves sont ainsi creusés; on peut invoquer, à titre d'hypothèse, une gestion du temps plus "serrée" défavorisant les élèves déjà faibles, ou encore les programmes eux-mêmes, hérités d'une période où l'accès au secondaire ne concernait qu'une frange limitée de la population, et qui s'avèreraient mal adaptés pour les élèves aux bases fragiles et/ou aux élèves de milieu populaire.

L'analyse des processus de notation fait apparaître comme significatives des variables souvent différentes, mais aussi des variables identiques exerçant leur impact à travers des mécanismes différents. Ainsi, le fait que les enfants de



milieux aisés soient mieux notés, à niveau de connaissances comparable, renvoie sans doute (cf chapitre 3) à la fois à la manière dont l'élève sait mettre en valeur ses connaissances, et à la façon qu'a l'enseignant de "lire" et d'évaluer les comportements des élèves. On peut penser que le fait que les garçons soient systématiquement moins bien notés renvoie plutôt au premier type de phénomène, alors que la sévérité à l'encontre des élèves âgés relèverait plutôt du second, sachant que, dans les deux cas, la notation incorpore sans doute des aspects disciplinaires. Mais la notation est aussi, à l'évidence, la reconnaissance de certains savoirs : les épreuves communes de connaissance expliquent 42,3% de la variance des notes, et les élèves redoublants (qui "revoient" le programme) ont des notes meilleures que celles qu'on pourrait attendre au vu de leurs scores aux épreuves de connaissance, qui appréhendent des savoirs sans doute un peu plus généraux et surtout moins liés à l'exécution d'un programme précis. Cela dit, la notation est, elle aussi, sensible au contexte concret de scolarisation (qui explique 11,8% de la variance des notes, contre 46% pour les caractéristiques individuelles), la dimension classe n'étant pas plus importante que la dimension collège, à cet égard.

Enfin, c'est pour l'orientation elle-même que les variables individuelles s'avèrent avoir le plus d'impact, l'orientation apparaissant à l'évidence comme un phénomène scolaire, puisque la seule connaissance des notes en 5<sup>e</sup> et

de l'âge de l'élève permet d'expliquer près de 70% de la variance du taux de passage en 4°. À la marge de ces variables de type méritocratique (quoiqu'il conviendrait de tester la légitimité du critère âge), des inégalités entre élèves se manifestent : léger effet du sexe de l'élève (les filles apparaissant pénalisées pour le passage en 4°), et surtout impact important de l'origine sociale de l'élève, qui, au niveau des variables individuelles renvoie d'une part à de fortes inégalités de demande (demande qui sera fortement prise en compte par les conseils de classe), et d'autre part à des phénomènes de type discrimination (les conseils de classe ne proposant pas les mêmes orientations à des élèves de même niveau scolaire, formulant des demandes identiques, selon leur milieu social d'appartenance), sachant que ce second phénomène a une intensité moindre que le premier.

### V.I.3 L'impact des variables contextuelles

Nous avons rappelé ci-dessus que les conditions concrètes de scolarisation de l'élève, dans tel collège et dans telle classe, avaient une importance plus ou moins marquée selon les trois phénomènes étudiés, importance plus forte pour ce qui est de la progression (avec, dans ce cas, un poids nettement dominant du contexte classe), et de la notation (avec, ici, un poids égal pour le contexte classe et le contexte collège), que pour l'orientation (le collège étant dans ce cas le niveau le plus important). Cela dit, dans

tous les cas, le contexte va engendrer des différences très fortes pour les élèves moyens.

Au niveau collège, les variables contextuelles les plus systématiquement significatives sont d'une part le niveau scolaire moyen du public d'élèves, appréhendé par les épreuves de connaissances, et d'autre part la "tonalité sociale" de ce public, appréhendée par le pourcentage d'enfants d'ouvriers et de personnel de service, dans la population du collège.

\* On a tendance à progresser plus dans les collèges où le pourcentage d'élèves de milieu populaire est élevé (même si, en fin de 5<sup>e</sup>, le niveau de connaissances moyen atteint dans ces collèges reste plus faible), et on y note également les élèves avec plus d'indulgence. Mais, à notes données, la sélectivité de l'orientation apparaît plus forte dans les collèges populaires, ce qui relève sans doute d'un mécanisme de compensation (qui sera étudié plus en détail dans la section suivante).

\* De même, on tend à progresser un peu plus quand le pourcentage d'élèves de niveau de connaissances faible à l'entrée est important, et à noter de façon plus indulgente dans ce cas; mais la sélectivité sur la base des notes va apparaître plus forte dans ces collèges scolarisant un nombre important d'élèves faibles, comme si, là encore, un mécanisme de compensation était à l'oeuvre.

L'interprétation de phénomènes de ce genre est plus ou moins aisée. On conçoit aisément que la composition du public d'élèves puisse avoir un impact sur les pratiques de notation prévalentes dans le collège, en tant qu'elle constitue la population de référence, pour cette pratique éminemment comparative qu'est l'évaluation. On conçoit aussi que le collège adapte ses pratiques d'orientation à son public dominant, public notamment plus ou moins ambitieux. Par contre, les progressions plus fortes que l'on observe dans les collèges scolarisant un fort pourcentage d'élèves scolairement faibles et/ou de milieu populaire sont, avec les éléments dont on dispose dans cette recherche, plus difficiles à interpréter. De même d'ailleurs, le fait que l'on progresse plutôt moins quand le pourcentage d'élèves étrangers dans le collège est élevé, ou que la sélectivité soit moins marquée dans les collèges de grande taille.

Il est intéressant de noter par ailleurs une constante, l'absence d'impact de la structure du corps enseignant (appréhendue par le pourcentage de PEGC et d'Adjoints d'Enseignement), que ce soit sur la progression des élèves, leur notation, ou leur orientation.

Signalons enfin que certaines pratiques (explicites ou non) du collège sont susceptibles d'avoir un impact significatif, essentiellement sur la progression des élèves; ainsi, la progression est en moyenne plus forte dans les collèges qui

pratiquent une notation sévère, et tendent à constituer des classes de niveau.

Soulignons que l'impact de ces variables contextuelles va s'articuler avec l'impact des variables individuelles. Par exemple, les enfants de cadres seront tout à la fois mieux notés individuellement, et se voir appliquer, dans les collèges "non populaires" qu'ils fréquentent en majorité, une notation plus sévère. De même, les enfants d'ouvriers auront à supporter des discriminations en ce qui concerne le passage en 4<sup>e</sup> au niveau individuel, sachant qu'ils sont en majorité scolarisés dans des collèges "populaires" dont on a pu montrer qu'ils étaient plus sélectifs à notes données (sachant par ailleurs que les notes se situent en moyenne à un niveau plus élevé dans ces collèges, bien qu'individuellement les élèves de milieu populaire soient l'objet d'une notation plus sévère). Nous reviendrons, dans la suite de ce chapitre, sur l'articulation de ces différents mécanismes, à la fois complexe et lourde d'incidences sur la genèse des inégalités sociales de scolarité.

Revenons, pour finir, aux caractéristiques des classes qui s'avèrent importantes, pour rendre compte de l'impact de ce niveau, particulièrement fort, nous l'avons vu, pour ce qui est de la progression, beaucoup plus limité pour ce qui est de l'orientation, les pratiques de notation se situant dans une position médiane à cet égard. En fait, nos résultats sont en l'occurrence relativement décevants, puisque les

caractéristiques de la classe que nous avons pu prendre en compte dans cette recherche n'expliquent qu'une part limitée des "effets classe" constatés (7% pour ce qui est de la progression, 25% pour ce qui est de la notation). C'est dire que si la méthodologie mise en oeuvre ici permet bien, ce qui n'est pas négligeable, de chiffrer ce qui, dans la progression, la notation ou l'orientation, se joue dans le contexte de la classe, les variables prises en compte ici s'avèrent moins à même de rendre compte des mécanismes sans doute d'ordre pédagogique par lesquels "transite" l'influence de ce contexte. Relevons néanmoins quelques résultats :

\* La taille de la classe exerce un impact, à la fois sur la progression des élèves et sur la notation dont ils font l'objet : les progressions n'apparaissent pas compromises par un effectif plus nombreux dans la classe (de même une petite classe n'apparaît pas garantir une meilleure progression), sachant que la notation devient plus sévère lorsque l'enseignant a en charge une classe plus nombreuse.

\* La composition sociale de la classe ainsi que son niveau scolaire moyen jouent dans le même sens que ce qui était observé au niveau collège, au moins pour ce qui est de la notation; ainsi, la notation est plus sévère quand le niveau moyen de la classe est bon, ou quand elle compte peu d'élèves de milieu populaire. Par contre, cette sévérité plus marquée dont on fait preuve envers les "bonnes" classes (sur la base, bien sûr, des épreuves communes de

	PROGRESSION	NOTATION	ORIENTATION
Caractéristiques Individuelles	<p>% Variance expliquée</p> <p><math>I_1 = 32,3 \%</math></p> <p>-niveau fin CM2 : "explique" 28 % de la variance d'ECG (épreuves communes)</p> <p>-ne jouent pas : sexe, redoublement du CM2</p> <p>-progressent plus : enfants de cad. sup et moyens (-) les "bons" (BGC) à l'entrée en 6<sup>e</sup></p> <p>-progressent moins : les élèves étrangers</p>	<p><math>I_1 = 46,0 \%</math></p> <p>-le score aux épreuves communes (EGC) "explique" 42,3 % de la note moyenne en 5<sup>e</sup></p> <p>-obtention de meilleurs notes (à EGC données) : les filles, les redoublants, les enfants de cadres supérieurs</p> <p>-obtention de moins bonnes notes : les élèves âgés</p>	<p><math>I_1 = 69,8 \%</math></p> <p>-impact très fort des notes scolaires (1 point de plus sur la moyenne → +21,7% sur la probabilité de passer en 4<sup>ème</sup>)</p> <p>-impact (négatif) très fort de l'âge</p> <p>-léger impact du sexe (les filles passent moins)</p> <p>-fort impact de la profession du père : fortes différences entre filles et garçons</p> <p>-enfants de cadres et d'employés passent plus</p> <p>-fort impact de la demande familiale.</p>
Niveau Collège	<p>% Variance expliquée</p> <p><math>I_2 = + 2,1 \%</math></p> <p>-on progresse plus au collège quand le pourcentage d'élèves de milieu populaire est élevé (peu significatif) quand la notation est sévère, quand le collège fait des classes de niveau</p> <p>-on progresse un peu plus quand le pourcentage d'élèves faibles (/BGC) est élevé</p> <p>-on progresse moins quand le pourcentage d'élèves étrangers est élevé</p> <p>-ne jouent pas : taille du collège, structure du corps enseignant.</p>	<p><math>I_2 = +5,9 \%</math></p> <p>-on est plus sévère quand le pourcentage de "bons" élèves " (EGC) est élevé (même chose quand le collège fait des classes de niveau)</p> <p>-on est moins sévère quand le pourcentage d'élèves de milieu populaires est élevé ; même chose quand le pourcentage d'élèves étrangers est élevé</p> <p>-c'est l'effet "plus forte sévérité avec les bons" qui est le plus important, l'effet autonome de la tonalité sociale du collège est beaucoup plus faible</p>	<p><math>I_2 = +3,8 \%</math></p> <p>-on passe plus en 4<sup>e</sup> (sélectivité moindre) quand le niveau de connaissances (EGC) des élèves est élevé, quand le pourcentage d'élèves étrangers est élevé, quand les effectifs du collège sont importants.</p> <p>-on passe légèrement plus quand l'âge moyen des élèves est élevé et fort le pourcentage d'élèves redoublants</p> <p>-on passe moins (sélectivité plus forte) quand le pourcentage d'élèves de milieu "populaire" est élevé.</p> <p>-ne joue pas : structure du corps enseignant.</p>
Niveau Classe	<p>% Variance expliquée</p> <p><math>I_3 = +11,2 \%</math>. Effet classe, net du collège : 9,1 %</p> <p>-les caractéristiques de la classe prises en compte dans les modèles expliquent 7 % de "l'effet classe"</p> <p>-seule joue nettement la taille de la classe : on progresse plus dans les classes nombreuses.</p> <p>-on progresse plutôt moins quand la classe est hétérogène (/BGC), mais coefficient non significatif</p>	<p><math>I_3 = +11,8 \%</math>. Effet classe, net du collège : 5,9 %</p> <p>-les caractéristiques de la classe prises en compte dans les modèles expliquent 25 % de "l'effet classe"</p> <p>-la notation est d'autant moins sévère que le niveau moyen de la classe (EGC) est faible, que le pourcentage d'élèves de milieu populaire est élevé, que le pourcentage d'élèves étrangers est élevé.</p> <p>-la notation est d'autant plus sévère que la taille de la classe est importante, que le pourcentage d'élèves âgés est important.</p>	<p><math>I_3 = +6,3 \%</math>. Effet classe, net du collège : 2,5 %</p> <p>-le niveau "réel" de la classe (EGC) ne joue pas (il n'y a pas de compensation entre sélectivité et sévérité, à ce niveau) ce sont les notes mises qui vont compter</p>

Tableau 11. : Résumé de l'impact des différentes variables, aux différents niveaux

connaissance) n'est pas "compensée" par une sélectivité moindre en ce qui concerne le passage en 4<sup>e</sup>, pour ces classes. Si compensation il y a, c'est donc au niveau collège qu'elle va se faire.

Il est temps, à présent de reprendre plus précisément l'analyse de ces mécanismes éventuels de compensation, et plus largement d'articulation entre ces différents effets.

#### V.I.4 l'articulation "finale" des effets

Cette section sera consacrée à l'analyse des orientations finales des élèves, telles qu'on peut en faire le bilan sur la base des acquis scolaires appréhendés sans biais de notation. En effet, dans le chapitre sur la notation, il est apparu qu'il existait des biais significatifs de notation à la fois au niveau individuel et en fonction du contexte de scolarisation (et notamment de la composition de la population du collège). Par ailleurs, dans le chapitre sur l'orientation, il a été montré qu'il existait des biais substantiels, à notes données. Il est donc à présent intéressant d'examiner comment ces deux éléments vont se combiner. Le tableau synthétique ci-après résume l'influence des principales variables individuelles et contextuelles, agissant sur la sévérité de la notation d'une part, la sélectivité de l'orientation de l'autre.



## T.12 Articulation sévérité/sélectivité (pour les principales variables)

		Sélectivité à notes données	
		forte	faible
Sévérité de la notation, à EC données	forte	élèves âgés père ouvrier	bon niveau moy. collège
	faible	collège populaire	père cadre sup.

Ainsi, les élèves âgés sont à la fois plus sévèrement notés, et plus sévèrement sélectionnés à notes données; ils cumulent donc deux désavantages. La même structure s'observe pour les enfants dont le père est ouvrier ou personnel de service. A l'inverse, les enfants de cadres supérieurs bénéficient d'une notation en moyenne plus indulgente, et d'une orientation moins sélective (en ce qui concerne le passage en 4<sup>e</sup>), à notes données.

Alors que pour les variables individuelles ci-dessus, il y avait un processus de cumul, on observe plutôt un processus de compensation pour ce qui est des variables contextuelles : ainsi, la notation est plutôt sévère quand le niveau moyen des élèves du collège (appréhendé sur la base des épreuves communes) est élevé, mais l'orientation, sur la base de ces notes, est en moyenne plus indulgente. Par ailleurs, la notation a tendance à être plus indulgente quand le pourcentage d'élèves de milieu populaire dans le collège est élevé, mais, dans ces collèges, l'orientation

s'avère plus sélective. Tout se passe donc comme si l'on procédait, dans les collèges, à un certain redressement, au niveau de l'orientation, des biais de la notation, dont on aurait donc plus ou moins conscience.

La question est maintenant de savoir quelle est l'ampleur de ces cumuls (d'avantages ou de handicaps) et quel est le solde de ces mécanismes de compensation.

Pour ce faire, nous réestimerons des modèles comparables à ceux utilisés dans le chapitre sur l'orientation, mais en remplaçant les notes scolaires par les scores aux épreuves communes. Cela permet de chiffrer le solde des mécanismes ci-dessus. Notons que seuls les mécanismes de notation et d'orientation seront considérés ici, les progressions différenciées au collège seront incorporées dans une étape ultérieure.

Les résultats montrent que la prise en compte des scores aux épreuves communes apporte un éclairage différent sur le phénomène orientation, en ce sens qu'il permet de chiffrer l'aggrégation des biais de notation et d'orientation. En outre, on peut créditer ce modèle d'une pertinence particulière du fait du caractère comparable de la base sur laquelle les acquis des élèves ont été évalués.

T.13 Comparaison de l'impact des principales variables contextuelles sur l'orientation, sur la base des notes et sur la base des épreuves communes (pour des élèves de valeur scolaire donnée).

	SR4= /base notes	SR4= /base E.C	m (d)
age en 5°	-0,40***	-0,685***	12,57 (0,7)
ECG		0,504***	12,51 (2,5)
RESA	1,05***		10,48 (3,0)
MECG	0,69***	-0,200	12,51 (0,5)
MREDS			
PENE	4,77***	4,600***	0,06 (0,05)
POP	-0,05**	-0,015	41,2 (13,5)
PEGC			
Prof père/ père ouvrier			
Agri.	0,18	0,01	0,06 (0,24)
Cadres sup.			
Prof. lib.	0,74**	1,02***	0,10 (0,3)
Patrons, com- -erçants, artis.	0,11	0,05	0,11 (0,3)
Cadres moyens	0,69***	0,80***	0,12 (0,3)
Employés	0,47**	0,37**	0,13 (0,3)
Pourcentage variance expl.	72,3	53,0	

NOTE : comme dans les modèles présentés précédemment, les variables prises en compte dans les régressions logistiques n'ont pas fait l'objet de standardisation. Les coefficients des différentes variables à l'intérieur de chacun des deux modèles sont donc dépendants de l'échelle de mesure propre à chaque variable. La comparaison peut néanmoins être faite en multipliant les coefficients des modèles par l'écart-type (d) de chacune des variables correspondantes, donné dans la colonne de droite. Cela dit, ici, c'est la comparaison des coefficients d'une même variable, dans les deux modèles, qui nous intéresse, et cela ne pose pas de problème d'échelle.

\* Comme cela était prévisible sur la base des constats précédents, l'âge de l'élève est associé à une sélectivité très forte sur la base des épreuves communes, sélectivité plus forte que celle qui était observée sur la base des notes scolaires (dans la mesure où on est plus sévère avec les élèves âgés). La comparaison des coefficients des deux modèles ( $-0,40$  et  $-0,68$ ) permet d'avoir une idée des poids respectifs de ces deux mécanismes dans la génération du handicap lié à l'âge : la sélectivité à notes données intervient pour environ 60%, la sévérité de la notation pour environ 40%. L'impact total lié à l'âge est donc substantiel, et il faudra, dans une étape ultérieure de la recherche, s'interroger sur le point de savoir si la suite des carrières scolaires de ces élèves peut justifier ex post la sévérité particulière dont ils font, en moyenne, l'objet.

\* En ce qui concerne l'influence de la profession du père de l'élève, la comparaison des deux coefficients de la variable cadre supérieur permet d'aboutir à des estimations convergentes : la moindre sélectivité dont ils bénéficient apparaît encore plus nette sur la base des épreuves communes, ce qui traduit le cumul d'une notation plus large, et d'une sélectivité à notes données moindre. Ces deux mécanismes contribuant à produire le résultat final à hauteur respective de 30% et de 70%, puisque les coefficients sont de  $0,74$  et  $1,02$ . Une autre façon d'exprimer ce résultat consiste à calculer par des simulations l'avantage en termes de taux de passage dont

bénéficient les enfants de cadres supérieurs; il est, toutes choses égales par ailleurs, de 16% sur la base des notes, mais il atteint 22% si on élimine l'impact des biais de notation (c'est-à-dire sur la base des épreuves communes).

\* L'analyse de l'impact du niveau moyen des élèves du collège aux épreuves communes fait apparaître un coefficient positif sur la base des notes, un coefficient négatif, sur la base des épreuves communes, sachant que seul le premier coefficient est significatif. Autrement dit, alors que le taux de passage en 4<sup>e</sup>, à notes données apparaissait plus fort, toutes choses égales par ailleurs, dans les collèges scolarisant les meilleurs élèves (aux épreuves communes), ceci se faisait sur la base d'une notation en moyenne plus sévère. En fait, quand on élimine les biais de notation, le taux de passage en 4<sup>e</sup>, toutes choses égales par ailleurs, pour les élèves de ces collèges, tend à être légèrement inférieur à ce à quoi on pourrait s'attendre compte-tenu de leur niveau individuel d'acquisitions, mais cet impact n'est pas statistiquement significatif. Il y a donc, dans une très large mesure, compensation, entre la sévérité de la notation et la sélectivité de l'orientation.

\* Pour ce qui est de l'impact du pourcentage d'élèves de milieu populaire dans le collège, la comparaison des modèles 1 et 2 est particulièrement éclairante. En effet, sur la base des épreuves communes, les collèges populaires

apparaissent sensiblement moins sélectifs, pour ce qui est de l'orientation, que ce qui était apparent sur la base des notes données dans ces collèges (dont on a vu la moindre sévérité). C'est dire que ce qui apparaissait comme une plus forte sélectivité, dans ces collèges, provient, pour une part, du fait qu'on a conscience de l'indulgence moyenne de la notation, et qu'on a tendance à compenser cette indulgence par une plus forte sélectivité. Cela dit, il reste bien que l'on passe moins dans les collèges qui scolarisent un public populaire, quand on contrôle la valeur scolaire des élèves (sur une base comparable) : entre deux collèges dont l'un compte 30% d'enfants de milieu modeste, et un autre qui en compte 50%, le solde des deux mécanismes conduit à une différence dans les taux de passage de 7%, à l'avantage du premier.

Une autre façon d'étudier l'articulation des différents mécanismes qui concourent à l'orientation de l'élève est de les analyser sous un angle spécifique, et en particulier celui de la génération des inégalités sociales de scolarité.

## V.2 Les mécanismes générateurs des inégalités sociales

La génération des inégalités sociales de scolarité est un processus qui se déroule dans le temps, et à travers une variété de mécanismes.

\* Il se déroule dans le temps : les études sociologiques ont largement montré combien dès l'entrée au cours préparatoire, les enfants avaient des niveaux d'acquisition différents, et notamment selon l'origine sociale. À la fin de l'école primaire, les différences entre élèves se manifestent à la fois par un âge plus ou moins élevé et par un niveau de connaissances variable. En conséquence, les élèves issus des différents milieux sociaux (et/ou de nationalité différente, de sexe différent, d'origine géographique différente, etc...) vont aborder le collège dans des conditions en moyenne inégales. Les deux premières années de scolarité au collège s'appuient sur ces acquis initiaux inégaux, et une question qui se pose alors est de savoir si les différences entre groupes sociaux vont se réduire, se maintenir telles quelles, ou s'accroître, et dans quelle proportion.

\* Il se déroule à travers une variété de mécanismes : d'un côté, les élèves sont là pour apprendre, et leurs acquisitions diffèrent. Ces différences d'acquisitions sont, en général perçues par les acteurs comme relevant de processus globalement pédagogiques, que psychologues (psychologie des acquisitions) et sociologues (sociologie

des contenus de formation, des relations maîtres/élèves, etc...) ont largement étudiés, notamment (surtout pour les seconds), sous l'angle des différenciations sociales. Bien que cette dimension pédagogique soit extrêmement prégnante aux yeux des acteurs, tant elle correspond à la fonction la plus explicite de l'école, il est tout à fait important de ne pas se limiter à cette dimension. En effet, les différenciations dans les acquisitions d'une part, les carrières scolaires de l'autre, bien que les deux termes entretiennent à l'évidence des relations manifestes (les cursus scolaires ont une dimension méritocratique), doivent être clairement distinguées. Ces carrières scolaires se déroulent concrètement dans un contexte institutionnel (réglementations, offre de places, fonctionnement différencié d'un établissement à l'autre,...) qui, à l'évidence, laisse des traces (les travaux en la matière sont nombreux, depuis Girard et Bastide, en 1966). Ce fonctionnement institutionnel concerne de manière manifeste les pratiques d'orientation et de sélection qui jalonnent la carrière scolaire de l'élève, mais aussi les pratiques de notation, qui n'ont pas pour seule fonction d'être le reflet le plus fidèle possible des acquisitions des élèves, mais constituent, pour l'institution, une base pour ses propres décisions, et notamment en matière de sélection.

Par rapport à ces questions générales, l'apport le plus spécifique de cette recherche va constituer :



1) à mesurer les poids respectifs de l'école primaire et du collège dans la génération des inégalités sociales de cursus scolaire, telles qu'elles apparaissent à l'entrée en classe de 4°;

2) à faire la part, à l'intérieur des inégalités sociales produites au collège, des rôles respectifs des inégalités sociales dans les acquisitions, dans les processus de notation, dans les phénomènes d'orientation.

Pour synthétiser, dans cette perspective, l'ensemble des résultats produits au cours de cette recherche, on a construit un indicateur de l'ampleur des inégalités sociales, qui prend la forme d'un indice permettant de suivre quantitativement la genèse progressive de ces inégalités; il concerne les différences entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers. On parvient aux estimations suivantes :

\* A l'entrée au collège, comme nous l'avons souligné, les élèves sont inégaux, notamment en fonction de leur milieu social d'origine. Nous avons donné la valeur 100 aux différenciations sociales présentes à ce niveau.

\* Sur cette base, les deux premières années de scolarité au collège vont se traduire par une accentuation de l'écart entre les enfants des milieux sociaux les plus contrastés (père cadre et père ouvrier), en ce qui concerne les acquisitions scolaires appréhendées sur la base des épreuves

communes de connaissances, vu les différences dans les progressions analysées dans le chapitre 2. L'indice d'inégalités sociales est alors au niveau 240.

\* La manière dont ces acquis vont être "transformés" en notes scolaires va engendrer elle-même de nouvelles inégalités sociales spécifiques (mises en évidence dans les analyses du chapitre 3). La prise en compte de ces biais sociaux de notation au collège, à niveau d'acquisitions donné, fait monter l'indice à la valeur 314.

\* Enfin, mais ce n'est pas là le point le moins important, les mécanismes de l'orientation vont creuser sensiblement cet écart, puisque l'indice monte jusqu'à la valeur 550, ce qui est tout à fait considérable. Ces inégalités sociales massives, engendrées dans le "moment" de l'orientation, proviennent, nous l'avons vu, des demandes différenciées des familles, des politiques plus sélectives des collèges "populaires", et aussi des pratiques d'orientation plus sélectives pour les jeunes de milieu modeste, indépendamment de leur valeur scolaire et de leur demande. Ce dernier point, qui témoigne de l'existence de "discriminations" sociales non négligeables dans les décisions d'orientation prises par les conseils de classe, pour des élèves et dans des contextes strictement comparables, renvoie (sous réserve d'études ultérieures plus approfondies) à une appréciation diversifiée (selon le milieu social de l'élève) des atouts des enfants par rapport à la filière envisagée. Un certain nombre de travaux (Testanière, Bain) ont analysé comment les

maîtres sont amenés à formuler des pronostics (en matière de réussite ultérieure) différents pour des élèves de valeur scolaire comparable, du fait de l'intégration, plus ou moins explicite, d'éléments concernant la personnalité de l'élève, ou l'aide qu'il est susceptible de recevoir de son milieu familial, éléments fortement liés au milieu socio-culturel de l'enfant. Ceci amène les maîtres, du fait, précisément, qu'ils sont conscients des causes "sociologiques" des difficultés scolaires, à intensifier, en fait, leurs exigences à l'égard des élèves les plus défavorisés.

Toujours est-il qu'il y a bien cumul de handicaps pour ces élèves, et le graphique 10 met bien en exergue cette accumulation des inégalités sociales, à travers chacun des trois mécanismes.

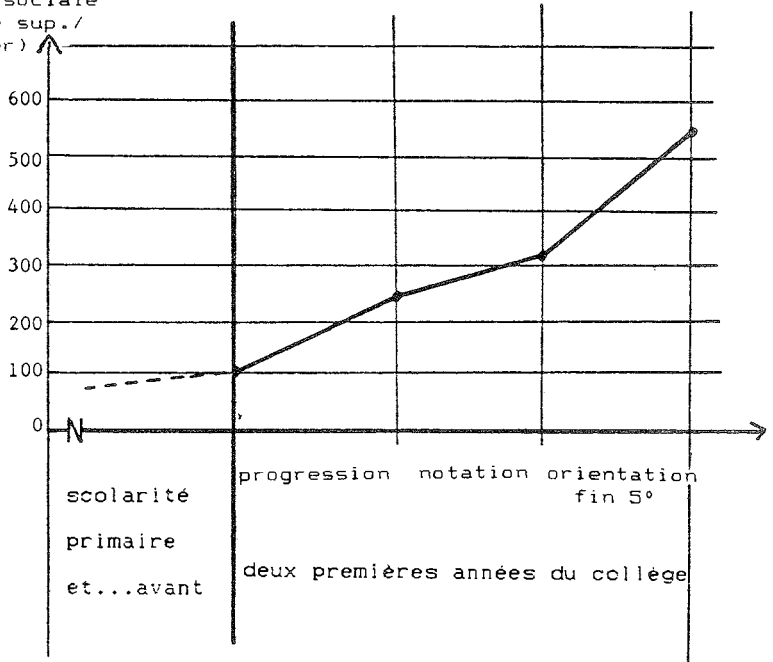
Ce graphique atteste clairement d'une part du poids relativement limité des inégalités sociales d'acquisitions scolaires, dans la genèse des différenciations sociales de cursus, et donc par là du poids des biais sociaux d'origine institutionnelle, et notamment des mécanismes d'orientation.

Par ailleurs, la mesure des rôles respectifs de l'école primaire et du collège fait apparaître l'importance très prépondérante de ce dernier, en général, et même si on se limite au domaine strict des acquisitions (puisque les différenciations sociales générées en deux ans sont plus de deux fois supérieures à celles qui se sont formées pendant toute la scolarité antérieure). Ce dernier point invite, de

façon pressante, à reconsidérer l'opinion majoritaire, même chez certains sociologues (voir, par exemple, le livre récent d'Establet), selon laquelle c'est le primaire qui "divise", la scolarité ultérieure se contentant d'entériner, sur une base méritocratique, les différenciations produites à l'école primaire et notamment au cours préparatoire.

GR.10 La génération des inégalités sociales de carrière scolaire

Indicateur de différenciation sociale  
(père cadre sup./  
père ouvrier)



Insistons, pour finir, sur le fait que les différenciations sociales de carrière scolaire vont continuer à s'accumuler pendant la scolarité ultérieure (acquisitions et évaluations en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, orientation en fin de 3<sup>e</sup>, etc...), selon des mécanismes dont on a tout lieu de penser qu'ils ont quelque ressemblance avec ceux mis en évidence dans cette recherche. On rejoindrait par là même les thèses de Boudon (1973) concernant le caractère exponentiel des inégalités sociales produites à chacun des paliers d'orientation par le jeu de ces mécanismes, et plus précisément pour ce qui est de l'impact des variables institutionnelles sur les paramètres qui structurent les comportements individuels.

Cela dit, faire le point des inégalités sociales après deux ans de scolarité au collège a un intérêt autonome, dans la mesure où, à ce niveau, les carrières scolaires des élèves divergent pour la première fois, et de manière pratiquement irréversible. Or, rappelons-le, ce sont 45% des enfants d'ouvriers qui ne passent pas en 4<sup>e</sup>, troisième année du collège "unique", et pour lesquels les chances d'une scolarité générale longue deviennent, de fait, excessivement minces.

## VI L'IMPACT DE L'OFFRE SCOLAIRE SUR LES ORIENTATIONS

Comme nous l'avons vu précédemment, les orientations des élèves diffèrent sensiblement d'un collège à l'autre. Ce constat s'applique aux taux de passage ou d'orientation dans les différentes filières possibles après la 5<sup>e</sup> effectivement observés. Il vaut aussi pour les taux nets que l'on peut estimer après qu'on ait eu soustrait l'influence des caractéristiques individuelles (scolaires, sociales) des élèves et des caractéristiques contextuelles internes au collège. Il est clair que ces différenciations nettes inter-collèges ne naissent pas principalement du hasard, et qu'il est important de s'attacher aussi aux facteurs contextuels externes au collège susceptibles d'en rendre compte.

Depuis longtemps, démographes et économistes ont mis en évidence des relations non négligeables entre l'importance et les modalités de la scolarisation, d'une part, le contexte socio-économique environnant, de l'autre, sans d'ailleurs que les mécanismes responsables de cette corrélation aient été clairement élucidés. On parle de différenciations entre zones géographiques, avec l'observation, par exemple, de scolarisations plus longues (et/ou revêtant des formes différentes : enseignement général/technique, apprentissage/LEP, etc...) dans les zones urbaines que dans les zones rurales, dans les régions du Midi que dans les régions du Nord, et ceci même quand on a

eu tenu compte des différenciations dans la structure sociale des populations, et des possibilités d'emploi. On peut donc penser qu'une part au moins des différences entre collèges tient à leur position dans des contextes externes économiques et sociologiques diversifiés.

Au-delà de ces phénomènes contextuels généraux, les conditions objectives concrètes des scolarisations alternatives peuvent exercer une influence spécifique. Par exemple, à l'intérieur des zones rurales d'une même région, la configuration spatiale des offres alternatives peut être assez différente d'un endroit à l'autre, induisant par là même des différences dans les comportements des élèves et des conseils de classe, susceptibles d'expliquer une part des "effets établissements". Cependant, et nous avons déjà eu l'occasion de le remarquer, ces effets établissements sont loin de pouvoir s'assimiler à une opposition rural-urbain.

Précisons qu'une analyse menée dans cette perspective considère que la configuration de l'offre est donnée, alors que dans une perspective différente, on pourrait légitimement s'intéresser à la genèse de l'offre elle-même, à laquelle participent sans doute, entre autres, les facteurs économiques et sociologiques généraux évoqués ci-dessus, ainsi d'ailleurs que la demande d'éducation elle-même.

Dans ce chapitre, on s'intéressera plus particulièrement à l'impact de l'offre d'éducation, dans sa répartition spatiale.

Ainsi, dans la période où s'effectuent les choix d'orientation en fin de 5<sup>e</sup>, les établissements, comme les familles, vont sans doute être sensibles aux caractéristiques concrètes de la scolarisation dans les différentes filières alternatives : l'absence totale de possibilités d'études sur place en dehors du collège risque d'inciter les familles à exercer davantage de pression sur l'institution pour un maintien au collège. De même, quand il s'agira de choisir une spécialité pour une formation en lycée professionnel, les critères de proximité et d'éloignement vont sans doute exercer une certaine influence : ainsi, l'arbitrage entre deux spécialités sera vraisemblablement affecté par le fait que l'une d'entre elle existe sur place alors que l'autre se trouve à une distance relativement éloignée.

Notons que les disparités d'orientation entre collèges peuvent aussi s'expliquer par certaines caractéristiques propres au collège, indépendamment de l'éloignement relatif des autres possibilités d'orientation, telles que la situation des effectifs, pouvant dans certains cas inciter le collège à "garder" les élèves, pour ne pas être rayé de la carte (scolaire).



Dans l'optique retenue dans ce chapitre, l'accent est mis sur l'évaluation de l'impact de la configuration spatiale des offres alternatives. Ceci amène à considérer comme variations résiduelles, ou singulières, tout ce qui, dans les différences entre établissements, ne s'explique pas par les facteurs ici pris en compte. Ainsi, on désignera comme "effet singulier" d'établissement, la part des différenciations inter-collèges non expliquée par les facteurs d'offre et de contexte économique général. Ce terme d'effet singulier n'implique pas qu'au terme d'une analyse plus approfondie intégrant d'autres variables associées à l'établissement, il soit partiellement possible de dégager une structuration en fonction de facteurs généraux; cela dit, il est probable que ces effets inter-collèges correspondent bien, pour une part, à des phénomènes difficilement appréhendables, qui peuvent, à un moment donné de l'avancement des recherches, être perçus comme singuliers, et donc aléatoires.

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord l'impact de la configuration spatiale de l'offre sur les grandes orientations des élèves. Puis nous tenterons d'évaluer l'importance relative des phénomènes d'offre dans les différenciations inter-collèges. Enfin, une troisième section examinera de façon plus détaillée comment s'effectue la concurrence entre spécialités de LEP, selon leur accessibilité relative.

## VI.1 L'impact de la configuration spatiale de l'offre sur les "grands choix"

Pour mener cette analyse, il est nécessaire de construire une mesure opératoire de ce qu'est la configuration spatiale. En effet, la configuration spatiale est une idée dont la contrepartie empirique n'est pas immédiate. Tout choix, pour donner un contenu empirique à cette idée, comporte une part d'arbitraire et d'hypothèses non testables. Chacun des collèges offrant des "places" en 4<sup>e</sup> (et pratiquement toujours en CPPN), c'est la configuration spatiale des filières professionnelles qui va permettre de matérialiser les différenciations entre collèges.

Ici, la configuration spatiale a été résumée par les indicateurs suivants : on a d'abord défini des classes de distances (en fonction des conditions concrètes d'accessibilité, vu les modalités actuelles de transport); on distinguera les formations sur place (même agglomération que le collège), les formations que l'on peut suivre au prix de déplacements quotidiens (moins de 20 km), enfin les formations dont l'accès suppose des déplacements plus lourds, ou l'internat (plus de 20 km). Dans chacune de ces classes de distance (pour chacun des collèges de l'échantillon), on a alors observé quelles étaient les spécialités professionnelles existantes. Il n'est pas paru pertinent de retenir le nombre de spécialités offertes pour caractériser le panel d'offre. Dans ce cas, le choix de la

nomenclature et de niveau d'agrégation auraient posé des problèmes concrets insolubles et introduit un fort niveau d'arbitraire : par exemple, aurait-il fallu compter pour une unité les métiers de l'habillement, ou pour trois, si on pouvait envisager trois spécialités fines de l'habillement (et ainsi pour pratiquement toutes les spécialités). Il est apparu préférable, pour éviter ces écueils, de caractériser chaque spécialité par la proportion globale des effectifs qu'elle accueille en moyenne dans l'Académie : ainsi donne-t-on aux spécialités une importance correspondant aux effectifs qui y sont scolarisés. Dans une catégorie de distance, l'offre globale de formation professionnelle est alors la somme des proportions attachées à chacune des spécialités existantes.

Par exemple, pour un collège donné, l'offre peut se réduire à deux spécialités sur place, représentant à elles deux, sur l'ensemble de l'Académie, 14% des effectifs scolarisés, alors qu'à 15 km de là se trouvent des établissements offrant quatre spécialités, représentant 7% des effectifs, l'accès aux autres spécialités (qui représentent 79% des effectifs) supposant un déplacement de plus de 20 km. Pour un collège de grande ville toutes les spécialités seront offertes sur place, alors que pour un collège rural dans une zone d'habitat dispersé, toutes les spécialités seront à plus de 20 km.

On doit s'attendre, si la configuration spatiale de l'offre a bien un impact, à ce que les orientations globales des

élèves scolarisés dans ces trois collèges différent sensiblement. Ayant ainsi défini les variables, il est alors possible d'examiner, dans un modèle explicatif des orientations, si la configuration de l'offre exerce un impact, toutes choses égales par ailleurs.

Il convient néanmoins de souligner les deux points suivants :

- il ne s'agit que d'une manière (qui a une certaine justification) de définir de façon opératoire la configuration spatiale de l'offre; il eût été concevable de prendre en compte des facteurs plus complexes comme les modalités "qualitatives" des voies de communication ou l'existence d'un internat. Cela aurait compliqué la construction des indicateurs (difficulté non redhibitoire), et surtout aurait amené nécessairement la prise en compte d'hypothèses complémentaires plus spécifiques dont on ne pouvait contrôler la pertinence, si bien que le gain associé à une définition apparemment plus fine aurait risqué d'être plus que compensé par l'apparition d'hypothèses incontrôlables. Par exemple, est-ce qu'un internat à 30 km, c'est la même chose qu'un externat à 15 km ?

- les différences inter-collèges en matière de configuration spatiale des offres alternatives ne se réduisent pas entièrement aux différences en matière de représentation des filières professionnelles. Il est par exemple légitime de penser, dans l'esprit des arguments développés ci-dessus,

qu'il ne suffit pas qu'il y ait des places en 4° ou en CPPN dans tous les collèges pour qu'ils soient du même coup en situation comparable à cet égard. Ainsi, la "tension démographique", appréhendée par le rapport des places disponibles, à un moment donné, entre les niveaux 4° et 5° (ou la taille des classes de 4°) est susceptible d'exercer un impact sur les orientations des élèves.

Cela dit, l'analyse de l'influence des variables de type spatial s'insère nécessairement dans un schéma d'explication plus général, dans lequel les variables principales sont celles que nous avons recensées précédemment, à savoir les variables de valeur scolaire et les caractéristiques sociales. Ce n'est qu'à la marge que les variables géographiques sont susceptibles d'exercer une influence. Il faudra donc considérer des modèles mettant en regard l'orientation des élèves d'une part, les variables scolaires et sociales pertinentes de l'autre, ainsi que les variables caractérisant l'offre et le contexte géographique. Ce sont les secondes qui nous intéressent et sont les variables cibles de l'analyse menée dans ce chapitre, alors que les autres ont ici le statut de variables de contrôle permettant d'isoler sans biais l'impact des variables d'offre.

Précisons que le terme isoler ne préjuge pas du caractère additif et indépendant de l'effet des variables d'offre et des variables scolaires et sociales. Au contraire, il sera nécessaire d'examiner à la fois si l'offre exerce un impact global, et si cet impact est plus

ou moins marqué selon les caractéristiques scolaires et sociales des élèves en situation d'orientation. Ainsi, il n'est pas déraisonnable de penser que les élèves scolairement "tangents" pour l'accès à une orientation quelle qu'elle soit, sont, plus que d'autres, sensibles aux caractéristiques de l'offre.

Enfin, l'impact de l'offre sera étudié à deux niveaux de "grands choix" : l'accès, ou non à la 4<sup>e</sup>, pour l'ensemble de la population, et l'accès, ou non, au LEP, pour la sous population d'élèves qui quittent la filière générale du collège.

La forme générale de la modélisation est la suivante :

$$\text{Orientation} = f(\text{âge en 5<sup>e</sup>, valeur scolaire, origine sociale, contexte géographique, offre})$$

Dans ce modèle :

- la fonction  $f$  est de forme logistique, puisqu'il s'agit d'expliquer une probabilité, et que cette forme a été validée par l'étude de l'orientation en fonction des variables scolaires et sociales (cf cahier n°42), et que c'est autour de ces lignes de force générales qu'on étudie l'impact de l'offre.

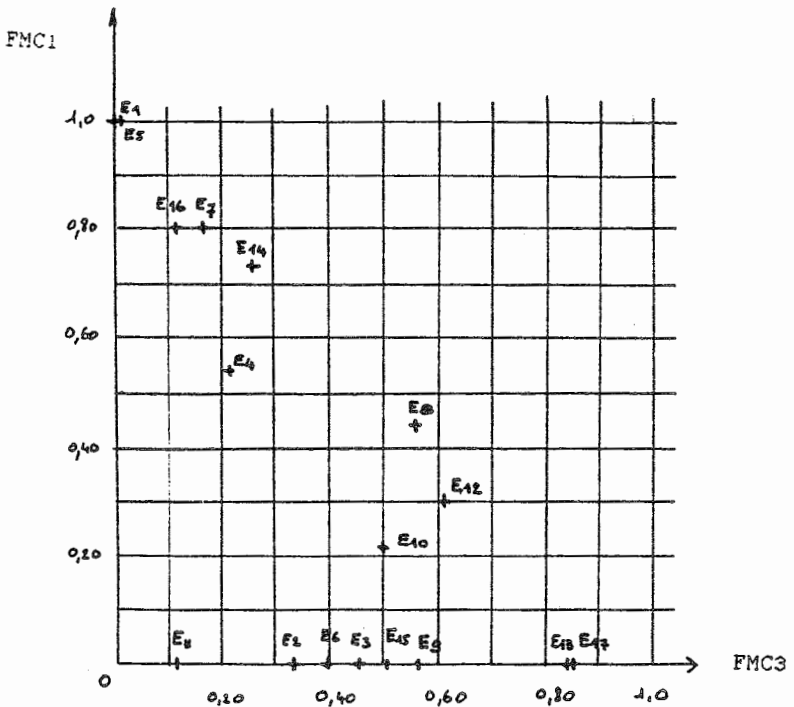
- la valeur scolaire est ici mesurée par le résultat aux épreuves communes de connaissances en français et mathématiques, puisqu'il s'agit de travailler sur une base

inter-collèges, et qu'on a observé que les pratiques de notation différaient sensiblement d'un collège à l'autre.

- la configuration géographique de l'offre est appréhendée par trois variables caractérisant la richesse de l'offre en matière de formation professionnelle dans trois zones de distance (FMC1 correspondant à l'offre sur place, FMC2 aux spécialités non offertes sur place mais existantes à moins de 20 km, FMC3 à l'offre située au-delà de cette distance). Au niveau de l'estimation des modèles, il n'est pas possible d'utiliser simultanément les trois variables, en raison de l'identité structurelle qui les lie ( $FMC1 + FMC2 + FMC3 = 1$ ). Le problème se pose alors de déterminer la modalité qui s'avère concrètement la plus pertinente. Le fait de retenir FMC1 reviendrait à assimiler, du point de vue des perceptions des familles et des conseils de classe, l'offre correspondant à FMC2 et FMC3 (on oppose alors l'offre sur place à l'offre qui n'est pas sur place, quelle que soit la distance); le choix alternatif consistant à retenir FMC3 revient à opposer offre sur place ou peu éloignée, considérées alors comme ayant un impact identique sur les orientations d'une part, à l'offre située à plus de 20km, de l'autre. Ce choix pourrait faire l'objet d'une discussion faisant place aux perceptions et au vécu des acteurs; nous la considérerons ici comme une question empirique, pour lesquels les arguments seront... la significativité des coefficients.

On remarquera toutefois que ces deux variables, FMC1 et FMC3, ne sont pas statistiquement indépendantes (à l'évidence, quand tout est sur place, rien n'est loin, et réciproquement), bien que fondées sur des appréhensions différentes de la configuration géographique de l'offre. Le graphique 11 ci-dessous illustre à la fois la relation entre ces deux variables, et leur niveau d'autonomie.

GR.11 Caractéristiques de l'offre des collèges de l'échantillon



Note : FMC1 représente le poids de l'offre de formation professionnelle existant sur place, FMC3 le poids de l'offre située à plus de 20km.



Il est clair qu'une relation générale négative existe, entre FMC1 et FMC3; mais on note aussi qu'à FMC1 ou FMC3 données, il existe une variance relativement importante dans l'autre dimension. Par exemple, les collèges E11, E2, E6, E3, E15, E9 et E13 sont tous caractérisés par FMC1 = 0 (aucune offre d'enseignement professionnel sur place), mais sont relativement très différents du point de vue de FMC3, puisque la valeur de FMC2 varie entre 0,12 et 0,85. De même, les collèges E11 et E17 qui ont une valeur de FMC3 comparable, ont des valeurs de FMC1 très différentes. On note également que les différents collèges sont globalement dans des situations très différentes du point de vue de la configuration géographique de l'offre de formation professionnelle, et c'est à partir de cette variété de l'offre rencontrée dans l'échantillon que l'on pourra tester l'impact de cette variable, net de l'influence des autres.

#### VI.1.1 Le rôle de l'offre dans l'orientation en 4<sup>e</sup>

On retrouve dans le modèle 14 (page suivante) le rôle des variables scolaires et sociales déjà analysé précédemment; s'ajoute à ces observations le constat de différenciations, quant à l'accès à la 4<sup>e</sup>, entre zones géographiques, pour des élèves de caractéristiques scolaires et sociales comparables, et pour une configuration donnée de l'offre géographique de place.

T.14 Explication de la probabilité de passage en 4°, en fonction du contexte (rural/urbain), et de l'offre °.

	coeff.	X <sup>2</sup>	coeff.	X <sup>2</sup>
AG5	-0,70	78	-0,71	82
ECG	0,48	277	-0,47	273
Z21 (pères cadres)	0,51	13	0,48	12
Z22 (employés)	0,47	7	0,43	6
Z23 (agricult.)	0,04	0	0,08	0
RURP (rural)	-0,54	4	-0,09	0
RURR (rural diversifié)	-0,60	10	-0,49	7
URBP (urbain populaire)	-0,66	14	-0,43	8
FMC1	-0,81	15		
FMC3			0,72	6
R <sup>2</sup> (variance expl.)	0,507		0,503	

° La définition précise des variables est reportée en annexe

°° Le taux moyen de passage est de 64,3%; la mesure de l'impact marginal, au point moyen, se déduit de la valeur du coefficient en la multipliant par 0,22 (= 0,64 x (1-0,64)).

Le clivage principal oppose les zones urbaines socialement favorisées aux autres zones, sachant qu'il convient de souligner, à l'intérieur des autres zones, la position particulière de la zone rurale ("profonde") qui se distingue beaucoup moins nettement de la zone la plus favorisée. En effet, dans le modèle avec FMC1, le niveau de significativité est relativement faible, alors que dans le modèle avec FMC3, le coefficient est à la fois très faible et non significatif. Ces observations illustrent la tendance à "garder" les élèves dans les collèges de ces zones rurales

("profondes"), et ceci indépendamment de l'influence de l'offre. Pour ce qui est des zones rurales diversifiées ou urbaines populaires, qui sont relativement proches à cet égard, la différence dans le taux de passage en 4°, par rapport aux zones urbaines favorisées, est relativement substantielle; toutes choses égales par ailleurs (à caractéristiques scolaires, sociales, et d'offre données), la différence est d'environ 10% dans le taux d'accès en 4°.

Le modèle permet aussi de quantifier l'impact de l'offre de places dans l'enseignement professionnel, sur le passage en 4°. Cet impact est bien significatif, quoique d'importance quantitative relativement mesurée. On remarque que, pour ce qui est du passage en 4°, la variable FMC1 apparaît empiriquement plus pertinente; c'est dire que c'est l'importance de l'offre de places locale qui semble décisive, pour dissuader un élève de passer en 4°, et que l'opposition pertinente se situe entre l'offre locale et l'offre à distance, sans qu'il y ait de différences entre une distance moyenne ou grande. Plus l'offre de LEP sur place est abondante, plus faible est le taux de passage en 4°, toutes choses égales par ailleurs. Si on considère des situations contrastées, entre le cas où tout est sur place, et le cas où rien n'est sur place, la différence dans les taux de passage est de 18%. Dans des cas moins contrastés, les différences seront moins accentuées; ainsi, entre un collège situé dans une agglomération qui offre 75% des orientations professionnelles, et tel autre qui n'en aurait

que 25%, on observerait un taux de passage, caractéristiques scolaires, sociales et géographiques générales données, plus élevé de 9% dans le second cas que dans le premier.

En spécifiant la variable FMC selon différentes sous-populations, pour tester l'hypothèse d'une interaction (c'est-à-dire d'une sensibilité différentielle à l'offre selon certaines caractéristiques des élèves), on observe alors que:

- c'est principalement dans la sous-population des élèves moyens scolairement que l'impact de l'offre sur l'orientation en 4° est le plus marqué, alors que l'impact de l'offre est pratiquement nul dans la sous-population des "bons" (ils passent tous), et dans celle des élèves scolairement les plus faibles (ils ne passent pas). Ce résultat est cohérent avec les constats faits jusque à présent, à savoir que c'est principalement sur les élèves pour lesquels la décision d'orientation est moins tranchée a priori, que d'autres variables telles que l'abondance de l'offre de places vont pouvoir exercer leur influence.
- il y a une interaction assez forte entre l'impact de l'offre de places et l'origine sociale de l'élève : on ne note en effet aucune influence de l'offre sur le passage en 4° chez les élèves issus des catégories élevées et moyennes, alors qu'elle est substantielle et significative chez les élèves issus des catégories modestes, et en particulier chez

les enfants d'agriculteurs. Ceux-ci sont donc particulièrement sensibles à l'existence d'une offre locale de formation professionnelle, celle-ci, à valeur scolaire donnée, les incitant fortement à renoncer à la 4°.

Des modèles analogues ont été estimés en utilisant comme variable expliquée la probabilité de rester au collège (passage en 4° ou redoublement) plutôt que la probabilité de passer en 4°. L'impact des variables d'offre est globalement identique; c'est dire que l'offre de formation professionnelle, en elle-même, a bien pour effet de faire quitter la filière générale du collège à un certain nombre d'élèves, le redoublement n'étant pas, à cet égard, une alternative compensatoire. Néanmoins, cet effet "compensatoire" du redoublement semble jouer sur les enfants d'agriculteurs, qui apparaissent moins sensibles à l'offre dans leur probabilité de rester au collège que dans celle de passer en 4°.

#### VI.1.2 L'impact de l'offre sur la probabilité de s'orienter en Lycée d'Enseignement Professionnel

Examinons à présent, parmi la population qui ne reste pas dans la filière générale du collège, la probabilité de s'orienter en 4° préparatoire de Lycée Professionnel, plutôt que de s'orienter vers des filières pré-professionnelles (CPPN ou CPA).

Remarquons (voir le modèle en page suivante) qu'indépendamment de tout impact de l'offre (et des caractéristiques individuelles prises en compte ici) la zone d'habitat est associée de manière significative à la probabilité d'une orientation en LEP : toutes choses égales par ailleurs, et notamment quelle que soit la richesse de l'offre, celle-ci est plus fréquente dans les zones urbaines populaires, mais aussi, de manière un peu moins marquée dans les zones rurales dans leur ensemble. Dans les zones urbaines favorisées, les possibilités d'apprentissage plus nombreuses expliquent peut-être cette moindre probabilité des orientations en LEP.

On observe que les variables d'offre exercent un impact important. L'existence sur place de LEP augmente significativement la probabilité d'y avoir accès, alors que si l'offre de LEP est principalement lointaine, le choix de cette orientation sera significativement moins fréquent. La comparaison des coefficients des variables FMC1 et FMC3 montre cette fois que la "répulsion" des filières lointaines joue plus que l'"attraction" des filières existant sur place. Cela laisse à penser qu'il y a relativement peu de différences dans la perception des acteurs, à ce niveau de choix, entre les filières situées dans l'agglomération même et celles qui sont situées à moins de 20 km. Au-delà de cette distance, par contre, on préférera souvent renoncer à cette orientation. Si la totalité des filières professionnelles se trouve à plus de 20 km, alors on

observera que la fréquence du choix de ces filières est de près de 40% inférieure à celle qu'on aurait enregistré si l'ensemble des filières professionnelles avait été disponible sur place. Cette structure est particulièrement visible sur la sous-population des enfants d'agriculteurs et des catégories moyennes; non seulement les enfants d'agriculteurs ont une tendance significative à aller moins souvent en LEP (coefficient de la variable Z23 négatif et significatif), mais encore ils sont particulièrement sensibles à une offre lointaine, ce qui, en outre, est, plus souvent que pour d'autres catégories, la situation dans laquelle ils se trouvent (voir tableau en annexe).

On notera que ce phénomène -certaines liaisons statistiques entre structure sociale des populations, contexte géographique et configuration spatiale de l'offre- est général et justifie a posteriori l'estimation de modèles multivariés. Eux seuls permettent de séparer, de manière certes artificielle, l'impact respectif de ces différentes variables, alors que le recours à des tableaux (ou à des modèles ne les contrôlant pas expressément) livrerait des résultats confus, difficiles à interpréter et générateurs d'artefact. Par exemple, on observerait qu'une offre locale en formation professionnelle abondante augmente les chances de passer en 4°; ceci s'expliquant par le fait qu'une offre

de ce type caractérise majoritairement les zones urbaines favorisées, au public issu lui-même de milieu favorisé, qui sont autant de raisons d'aller plus en 4°, et qui font plus que compenser l'impact négatif de l'offre.

T.15 Explication de la probabilité d'une orientation en LEP, en fonction du contexte et de l'offre.

	coeff.	X <sup>2</sup>	coeff.	X <sup>2</sup>
AG5	-0,24	1	-0,18	1
ECG	0,16	11	0,17	11
Z21 (pères cadres)	-0,14	0	-0,15	0
Z22 (employés)	0	0	0	0
Z23 (agricult.)	-0,98	4	-0,94	4
RURP (rural)	1,14	4	0,79	3
RURR (rural diversifié)	0,80	4	1,04	6
URBP (urbain populaire)	1,38	12	1,24	13
FMC1	0,94	4		
FMC3			-1,71	8
R <sup>2</sup> (variance expl.)	0,218		0,236	

\* La définition précise des variables est reportée en annexe

\*\* Le taux moyen d'accès au LEP (sur cette population) est de 64,8%; la mesure de l'impact marginal, au point moyen, se déduit de la valeur du coefficient en la multipliant par 0,23 (= 0,648 x (-0,648)).



### VI.1.3 L'impact sur le passage en 4° de la "tension démographique" du collège

Examinons pour finir ce qui constitue un autre aspect de l'offre, à savoir l'offre de places en 4°, à l'intérieur même du collège. En effet, bien qu'il existe à l'évidence des classes de 4° dans tous les collèges, il est tout aussi clair que la situation est différente d'un collège à l'autre, selon la forme de la pyramide des effectifs, entre les niveaux 5° et 4°. On a donc estimé des modèles visant à expliquer la probabilité de passer en 4°, en introduisant comme variable explicative le rapport entre le nombre de divisions de 4° et de 5° au sein d'un collège. On observe alors que le coefficient attaché à cette variable (et après qu'on ait tenu compte des caractéristiques scolaires des élèves) est positif et très significatif; c'est dire qu'à caractéristiques scolaires des élèves données, le seul fait d'être scolarisé dans un collège où le nombre de classes de 4° est relativement important (par rapport au nombre de classes de 5°) accroît significativement la probabilité d'être orienté dans cette voie.

Cela dit, l'interprétation de ce résultat pose un problème plus général, lié au concept d'offre lui-même. En effet les effectifs de 4° sont à la fois une offre potentielle (pour les effectifs à l'instant  $t$ ) et le résultat de la politique du collège et des procédures d'orientation des années précédentes. On ne peut donc pas savoir directement si le

fonctionnement à l'instant  $t$  est contraint par une offre réellement exogène, ou si la situation prévalente à ce même instant n'est qu'un reflet de l'adaptation de l'offre à la demande sans que celle-ci n'ait été contrainte par l'offre. La réalité se trouve probablement entre ces deux cas de figure extrêmes.

En poursuivant la réflexion dans une perspective d'action, on peut imaginer ce que serait l'impact net de l'offre, c'est-à-dire, par exemple, d'un changement dans la valeur du rapport entre effectifs de 4° et de 5°, ce qui signifie concrètement l'ouverture ou la suppression d'une classe de 4° dans l'établissement. Si l'offre existante à un moment donné n'était que le reflet d'une demande antérieure et stable, alors l'ouverture d'une classe de 4° serait sans effet sur le taux de passage, alors que la fermeture d'une classe poserait quelques problèmes... Si au contraire l'impact du rapport des effectifs 5°/4° correspond à l'impact de l'offre agissant bien comme une contrainte, alors l'ouverture d'une nouvelle classe modifierait proportionnellement le taux de passage en 4°. Dans ces conditions, il y aurait bien un comportement adaptatif, pas nécessairement immédiat, tant de la part des conseils de classe que des jeunes et de leurs familles.

Les résultats obtenus ici, indépendamment de leur difficulté d'interprétation, permettent de relativiser ce qui est souvent perçu comme le caractère singulier des situations locales et du caractère propre du collègue

("traditionnellement, dans tel collège, et/ou telle zone géographique, la demande de scolarisation est faible..."), alors qu'il faut souligner que cette situation est partiellement au moins la résultante objective de la situation de l'offre de places, au sein même du collège, pour ce qui est de la 4°. En outre, ces résultats peuvent permettre d'identifier des priorités quant à l'ouverture de classes nouvelles, compte-tenu des taux de passage actuels, et des caractéristiques objectives des élèves.

D'une façon complémentaire, on peut introduire dans l'analyse, comme variable explicative du passage en 4°, l'importance des possibilités de scolarisation dans des filières autres que la 4°, au sein même du collège. Ainsi a-t-on pris en compte la taille moyenne des classes de CPPN. Cette variable est particulièrement intéressante, car si l'existence d'une (ou plusieurs) classe de CPPN correspond à moyen terme autant à une demande qu'à une offre, alors que dans la phase d'orientation, la taille moyenne des classes de CPPN s'interprète clairement comme une variable d'offre. Plus la taille de la classe est petite, plus on va avoir tendance (plus on a la possibilité concrète de le faire) à y orienter les élèves, qui, autrement aurait pu aller en 4° (ou plus encore redoubler, tel qu'on peut l'observer en examinant l'impact de cette variable dans un modèle expliquant le maintien dans la filière générale du collège), si cette classe avait été saturée (en effectifs). C'est effectivement ce qu'on observe : le coefficient de la

variable "taille moyenne de la (ou des) classe de CPPN", dans l'explication du passage en 4°, est positif et significatif.

## VI.2 La part des variables d'offre dans les différenciations inter-collèges, au niveau des "grands choix".

Après avoir chiffré l'impact de l'offre de places sur les "grands choix", tentons à présent d'en déterminer le poids dans les différenciations inter-collèges. Il est clair que ne nous intéresse ici que cette part des différenciations inter-collèges qui ne s'explique pas par les caractéristiques scolaires et sociales de leurs élèves (ce point a été étudié dans le cahier de l'IREDU n°42, et dans les premiers chapitres de celui-ci). Pour ce faire, deux méthodes sont possibles.

\* La première consiste à partitionner la variance par l'estimation successive de plusieurs modèles. En l'occurrence, il est utile de distinguer plusieurs types de modèles.

Dans ces modèles, SR4 est la probabilité de passer en 4° (de même SRX et SRY représentent respectivement la probabilité de rester dans la filière générale du collège, et la probabilité d'entrer en LEP pour les élèves qui quittent la filière générale), E1-E16 est un groupe de variables muettes représentant les différents collèges de l'échantillon, AG5

est l'âge de l'élève en 5°, ECG le score obtenu par l'élève à des épreuves communes de connaissances, CS est un groupe de variables muettes représentant la profession du père, GEO est un groupe de variables muettes représentant le "contexte géographique" du collège (voir définition en annexe), FMC exprime la richesse de l'offre (en matière de formation professionnelle, sur place ou relativement éloignée, cf VI.1.1 ci-dessus).

- |                                     |             |
|-------------------------------------|-------------|
| 1) SR4 = f (E1-E16)                 | $R^2 = r_1$ |
| 2) SR4 = f (AG5, ECG, CS, E1-E16)   | $R^2 = r_2$ |
| 3) SR4 = f (AG5, ECG, CS)           | $R^2 = r_3$ |
| 4) SR4 = f (AG5, ECG, CS, GEO)      | $R^2 = r_4$ |
| 5) SR4 = f (AG5, ECG, CS, GEO, FMC) | $R^2 = r_5$ |

La première équation estime les écarts bruts entre collèges; la seconde permet d'isoler, dans ces différenciations brutes entre collèges, ce qui est dû aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves d'une part, à des différenciations résiduelles, après qu'on ait eu défalqué l'influence des caractéristiques du public d'autre part. C'est la seconde équation qui, dans ce chapitre, nous servira de référence. Dans cette équation, la variance expliquée  $r_2$  incorpore tous les effets collèges considérés comme une boîte noire, c'est-à-dire mesurés mais non expliqués. Ceux-ci peuvent être globalement estimés en termes d'impact sur la variance

expliquée, par la différence entre les modèles 2 et 3 (ou plus précisément, par la différence entre les parts de variance expliquée par ces deux modèles ( $r_2-r_3$ ).

C'est donc cette différence ( $r_2-r_3$ ) que l'on va chercher à partitionner, en cherchant si elle peut s'expliquer par les variables "contexte géographique" d'une part, par les variables d'offre d'autre part. La différence ( $r_4-r_3$ ) mesure la part additionnelle de variance attribuable marginalement au contexte géographique. De même, la différence ( $r_5-r_4$ ) mesure la part additionnelle de variance attribuable marginalement à la richesse de l'offre. En rapportant ces deux valeurs à ( $r_2-r_3$ ), on détermine le poids relatif de ces facteurs dans l'explication des effets nets d'établissement.

\* La seconde méthode examine comment évoluent les différenciations nettes résiduelles entre collèges, au fur et à mesure que l'on introduit des variables explicatives nouvelles. Il est nécessaire d'estimer les modèles suivants :

- |  |       |
|--|-------|
| 1) $SR_4 = f (E1-E16)$                         | $v_1$ |
| 2) $SR_4 = f (AG5, ECG, CS, E1-E16)$           | $v_2$ |
| 3) $SR_4 = f (AG5, ECG, CS, GEO, E1-E16)$      | $v_3$ |
| 4) $SR_4 = f (AG5, ECG, CS, GEO, FMC, E1-E16)$ | $v_4$ |

On commence par résumer, dans chacun des modèles, la différenciation inter-collèges par la valeur moyenne de

coefficients attachés à chacun des établissements (de  $v_1$  à  $v_4$ ). Puis, on examine comment cette valeur moyenne évolue en passant du modèle 1 au modèle 4. La quantité  $(1-(v_2/v_3))$  représente alors la part de la différenciation inter-établissements, à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données, qui s'explique par le "contexte géographique"; de même, la quantité  $(1-(v_3/v_4))$  représente alors la part de la différenciation inter-établissements, à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données, qui s'explique par la richesse de l'offre en matière de formation professionnelle.

Il s'avère que les deux méthodes donnent des résultats comparables, qui peuvent être résumés dans le tableau ci-après :

T.16 Décomposition de l'effet établissement, à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données.  
(%)

	effet etabl. total	contexte géo.	offre scol.	effet "singulier"
SR4	100	3	16	81
SRX	100	0	21	79
SRY	100	22	18	60

En premier lieu, il convient de souligner que ces chiffres doivent être considérés comme des ordres de grandeur, notamment en raison de l'imprécision de l'appréhension des variables caractérisant tant le contexte géographique que l'offre scolaire. Toutefois, et même si certains chiffres

sont sans doute sous-estimés, ils apportent des éléments d'appréciation utiles.

Pour ce qui est de l'accès à la 4° (ou du maintien dans la filière générale du collège), la configuration spatiale de l'offre de places dans les formations professionnelles, telle qu'elle a été appréhendée ici par la variable FMC, participe effectivement à la différenciation inter-collèges, mais dans une proportion relativement limitée (16%). Même si on tient compte d'une sous-estimation éventuelle liée aux problèmes de définition et de mesure, il n'en reste pas moins que l'impact de l'offre d'enseignement technologique n'est pas à même de rendre compte majoritairement des différences de sélectivité entre collèges. Le contexte géographique, pour sa part, bien que sans doute encore plus mal appréhendé que l'offre scolaire, n'exerce à cet égard pratiquement aucun impact statistiquement décelable.

La même procédure d'analyse a été appliquée à l'impact de l'offre de places en 4°, dont nous avons vu le statut ambigu (offre et/ou demande). On observe alors que cette variable (appréhendée par le rapport entre le nombre de divisions de 4° et le nombre de divisions de 5°) explique environ un tiers de la différenciation nette inter-collèges, ce qui laisserait environ 50% de la différenciation totale pour les effets singuliers d'établissement.

Ces résultats, laissent une place importante à ce qui, à cet instant donné de la recherche, apparaît donc comme des



"effets singuliers" d'établissement. Ces derniers restent à l'évidence à expliquer; pour ce faire, la tentation est grande de se réfugier dans une pratique de recherche qualitative, discursive, et monographique. Bien qu'une démarche de ce type apparaisse séduisante, elle doit être considérée simplement comme une façon de générer des hypothèses sur des mécanismes généraux, hypothèses qui devront à l'évidence être soumise à l'épreuve des faits avec une méthodologie rigoureuse. La recherche présentée ici ne permet pas d'avancer véritablement dans cette voie.

Les résultats se présentent de manière quelque peu différente pour ce qui est de l'accès à la 4<sup>e</sup> préparatoire. En la matière, l'impact de l'offre est un peu plus marqué, comme on pouvait s'y attendre, puisqu'il explique près d'un cinquième de la différenciation nette inter-établissements. C'est surtout l'impact du contexte géographique qui apparaît plus marqué, encore qu'il conviendrait de comprendre mieux pourquoi.

Examinons, pour finir, l'impact de l'offre à un niveau encore plus fin, à savoir parmi la population orientés effectivement en LEP, comment s'opèrent les choix de spécialité, en fonction de leur accessibilité relative.

### VI.3 Les arbitrages entre spécialités et localisation géographique des offres alternatives.

Pour un élève donné, orienté en LEP, on observe que les différentes spécialités auxquelles il pourrait potentiellement avoir accès, d'une part ne sont pas nécessairement situées à une distance (en temps, en accessibilité...) égale de son domicile, d'autre part, que ces configurations concrètes (distance absolue et relative des différentes spécialités de formation) diffèrent sensiblement d'un collège à l'autre.

La question investiguée ici est donc celle de l'impact éventuel de ces configurations particulières sur les choix des jeunes et de leur famille, et/ou sur les politiques des établissements. Le test empirique de cette hypothèse nécessite la construction d'une situation de référence (ou d'une hypothèse nulle) par rapport à laquelle on pourrait juger si ce qu'on peut observer dans tel collège plutôt que dans tel autre peut être mis en rapport avec la configuration de l'offre locale. Cette situation de référence n'existe pas de façon immédiate, elle doit donc être construite. L'attractivité d'une spécialité résulte d'une variété de facteurs : les goûts, les possibilités d'insertion sur le marché du travail, les places disponibles, les caractéristiques de la formation elle-même... et l'accessibilité géographique. Pour identifier le rôle du dernier facteur, de façon concrète et

visible, on supposera dans un premier que le premier groupe de facteurs est indépendant des conditions d'accessibilité, en se contentant d'examiner si la propension à aller dans une filière donnée est plus grande quand cette filière existe sur place, que s'il est nécessaire de parcourir une grande distance pour y avoir accès. De façon plus précise, c'est l'ensemble des offres alternatives qu'il faut considérer, puisque la propension à accéder à une filière (sur place) sera, selon l'hypothèse spatiale, d'autant plus importante que l'offre alternative est éloignée. Pour déterminer de façon opératoire cette situation de référence, on part de la situation moyenne globale pour l'ensemble de l'échantillon, dans laquelle chaque spécialité de LEP est associée à la fréquence moyenne des effectifs qui y ont accès à l'intérieur de la population orientée en LEP. Nous désignerons cette situation de référence par :

$$f_j^* = (\text{somme}_i \text{ de } n_{i,j}) / N$$

où  $f_j^*$  est la fréquence moyenne de la spécialité j

$n_{i,j}$  est l'effectif des élèves du collège i  
scolarisés dans la filière j

N le nombre d'élèves orientés en LEP.

Au sein d'un collège donné i, on observe que la filière j est choisie avec une fréquence  $f_{i,j}$  ( $n_{i,j} / n_i$ ). On peut alors calculer le rapport  $r_{i,j} = f_{i,j} / f_j^*$  qui indique si les élèves du collège i choisissent la spécialité j avec une

intensité particulière. Plus ce rapport dépasse l'unité, plus on observe, dans ce collège, une demande particulièrement forte pour la spécialité en question; par contre, plus ce rapport est faible (et inférieur à 1), plus la spécialité est délaissée par les élèves.

Ce rapport étant construit, il convient d'examiner s'il varie en fonction des caractéristiques géographiques de l'offre. Pour mettre en évidence ces dernières, une catégorisation en cinq postes a été définie, au sein d'un collège, pour chaque spécialité  $j$ ; au sein d'un collège, la spécialité  $j$  a été caractérisée comme suit:

- sit 1 : la spécialité  $j$  est proposée sur place, alors que les autres spécialités sur place représentent une fréquence  $f_j^*$  inférieure à 50% (la spécialité est sur place, et les autres spécialités sur place correspondent à des orientations accueillant en général peu d'élèves).
- sit 2 : la spécialité  $j$  est proposée sur place, alors que les autres spécialités sur place représentent une fréquence  $f_j^*$  supérieure à 50% (la spécialité est sur place, et les autres spécialités sur place correspondent à des orientations accueillant en général beaucoup d'élèves).
- sit 3 : la spécialité  $j$  n'est pas proposée sur place, alors que les autres spécialités sur place représentent une fréquence  $f_j^*$  inférieure à 50% (la spécialité n'est pas sur place, mais les autres spécialités sur place correspondent à des orientations accueillant en général peu d'élèves).

- sit 4 : la spécialité  $J$  n'est pas sur place, mais elle est proposée à moins de 20 km. Les autres spécialités sur place représentent une fréquence  $f_j^*$  supérieure à 50% (la spécialité n'est pas sur place, mais n'est pas trop loin, et les autres spécialités sur place correspondent à des orientations accueillant en général beaucoup d'élèves).

- sit 5 : la spécialité  $J$  n'est pas sur place, et elle est proposée à plus de 20 km. Les autres spécialités sur place représentent une fréquence  $f_j^*$  supérieure à 50% (la spécialité n'est pas sur place, et elle est relativement loin, et les autres spécialités sur place correspondent à des orientations accueillant en général beaucoup d'élèves).

Le tableau suivant donne la moyenne du rapport  $r_{i,j}$  correspondant à chaque spécialité et à chaque collège, selon les caractéristiques de l'offre (sit 1 à sit 5, selon la définition ci-dessus).

T.17 Influence de la configuration de l'offre de formation professionnelle sur le choix d'une spécialité.

	sit 1	sit 2	sit 3	sit 4	sit 5
$r_{i,j}$	1,60	1,03	1,01	0,84	0,71

Ce tableau met en évidence comment l'attractivité d'une spécialité est liée à la configuration géographique de

l'offre de spécialités. Plusieurs types de comparaison sont possibles :

- comparons d'abord sit 1 et sit 2 : dans les deux cas, la spécialité est offerte localement, mais la richesse de l'offre dans les filières alternatives sur place n'est pas la même. On observe ainsi une différence notable selon que la spécialité est en situation de concurrence locale faible (sit 1) ou forte (sit 2) avec d'autres spécialités. Ainsi, la probabilité de choisir cette spécialité dans le premier cas de figure est d'environ 60% plus élevée que dans le second.
- comparons ensuite sit 2 et sit 3 : dans le premier cas, la spécialité existe localement, mais est exposée à une concurrence locale forte, dans le second, la spécialité n'existe pas sur place, mais ce qui existe sur place est relativement limité. Ces deux situations sont équivalentes, au niveau du choix d'une spécialité donnée, attestant par là que ce n'est pas la distance en elle-même qui influe sur les choix mais la concurrence entre filières, c'est-à-dire la distance relative entre elles.
- comparons enfin sit 3 d'une part, sit 4 et sit 5 ensembles d'autre part. La valeur, nettement supérieure, de sit 3 correspond de façon symétrique à la comparaison portant sur sit 1 et sit 2. C'est dire que si une formation n'existe pas sur place, elle sera d'autant moins choisie que les formations sur place correspondent à des spécialités

accueillant en général beaucoup d'élèves. La comparaison entre sit 4 et sit 5 prolonge cette observation, en mettant en exergue l'impact de la distance en elle-même, pour un niveau de concurrence avec l'offre locale donné.

Bien qu'il s'agisse là de chiffres moyens pouvant cacher des aléas locaux (type phénomènes d'information, d'imitation...), la structure mise en évidence par le tableau ci-dessus montre néanmoins clairement que la configuration géographique de l'offre des différentes spécialités exerce un impact substantiel sur les choix de spécialités, parmi la population orientée en LEP. On soulignera que l'impact quantitatif global peut être relativement important, puisque les spécialités qui sont dans la situation sit 1 connaissent un attrait plus de deux fois supérieur (2,25) à celui correspondant aux spécialités qui sont dans la situation sit 5.

Au terme de ce chapitre consacré à l'impact de la carte scolaire sur les orientations à l'issue de la classe de 5°, on peut conclure que celui-ci est bien réel, mais qu'il est plus ou moins accentué selon les niveaux de choix. En ce qui concerne l'orientation en 4°, il est apparu que le facteur le plus important était la situation des effectifs au sein même de l'établissement, à savoir le rapport entre le nombre de divisions de 4° et celui de 5°, ce qui est relativement trivial, tout en attestant du rôle de l'offre. L'impact des capacités d'accueil dans l'enseignement

professionnel, sur l'accès ou non à la 4<sup>e</sup>, est sans doute moins trivial mais quantitativement plus limité. Le fait qu'il y ait davantage de possibilités de scolarisation en LEP sur place exerce une influence négative sur la probabilité de poursuivre des études générales, toutes choses égales par ailleurs; mais ceci ne vaut que pour les élèves tangents et principalement d'origine sociale modeste.

En ce qui concerne la sous-population d'élèves ne poursuivant pas d'études générales, la richesse de l'offre de formations professionnelles sur place exerce un impact plus net. A ce niveau de choix, le contexte géographique, certes mal mesuré, a également une influence non négligeable, l'orientation en LEP étant, toutes choses égales par ailleurs, moins fréquente dans les zones urbaines favorisées.

Enfin, on observe une relation encore plus nette entre le choix d'une spécialité professionnelle, pour les élèves d'un collège donné, et la configuration spatiale de l'ensemble des spécialités alternatives. A cet égard, le facteur décisif est moins la distance à parcourir pour avoir accès à une spécialité donnée que les distances relatives attachées aux différentes filières. Ainsi, une spécialité sur place sera d'autant plus choisie, non seulement qu'elle est sur place, mais encore que les spécialités alternatives sont relativement éloignées.



Comme nous avons eu l'occasion de le souligner, ces variables d'offre posent parfois des problèmes difficiles d'interprétation. Et notamment parce que l'étude de l'offre elle-même devrait s'insérer dans un schéma d'analyse plus global, où elle prendrait le statut de variable à expliquer. Entre autres facteurs, il conviendrait alors d'introduire les caractéristiques du marché du travail local, qui peuvent à la fois contribuer à expliquer les choix de filières, et avoir contribué à structurer l'offre locale de formation. Dans la même perspective, qui s'inscrit dans un contexte de progression cumulative de la recherche sur ce sujet, on peut souligner l'intérêt qu'il y aurait à analyser plus avant ce qui est apparu ici comme "effet singulier d'établissement".

Il est probable en particulier que les choix des jeunes, et leur variété, traduisent des représentations professionnelles, affectées par les informations formelles ou informelles, que l'on peut supposer différentes d'un collègue à l'autre.

## VII LES ORIENTATIONS "REDOUBLEMENT", COHERENCE ET LEGITIMITE ?

L'observation d'un certain degré d'incohérence au niveau du passage dans la classe de 4<sup>e</sup> sous entend, en creux, une incohérence au niveau des autres orientations. Dans ce chapitre, on s'attachera principalement à cette autre orientation qu'est le redoublement, sachant que ce point présente un intérêt autonome. En effet, la "question du redoublement" interpelle à maints égards les différents acteurs du système éducatif.

Il préoccupe le gestionnaire par sa fréquence : en 1982-83, en France, plus d'un élève du premier cycle sur 10 est redoublant; et sur les dix dernières années, la tendance des taux de redoublement est à la hausse partout, surtout au niveau des "paliers d'orientation" (5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), sauf, il est vrai, dans l'enseignement primaire où l'on note la tendance inverse, notamment au cours préparatoire.

Il préoccupe également le pédagogue, qui doute de son efficacité : ainsi, les travaux d'évaluation pédagogique menés par le Ministère de l'Éducation témoignent d'une "fragilisation" des performances individuelles des enfants à la suite du redoublement du cours préparatoire; plus précisément, les élèves faibles passés néanmoins en CE1 progressent plus que leurs homologues ayant "bénéficié" d'un redoublement (Seibel 1984).

Un dernier constat, enfin, est susceptible de jeter le doute, dans l'esprit des parents d'élèves, mais aussi de tous ceux qui s'intéressent au fonctionnement de l'école, sur le bien fondé des décisions de redoublement, à savoir son caractère éminemment variable d'un établissement à l'autre. Ainsi, dans l'Académie de Dijon, cadre de l'étude présentée ici, on observe, au niveau de la classe de 5<sup>e</sup>, des taux de redoublements allant de 25,4% à 8,3%, soit du simple au triple.

Fréquence (donc incidence financière non négligeable), efficacité pédagogique problématique, variations fortes d'un établissement à l'autre, autant de raisons pour s'interroger de manière plus précise sur les décisions en matière de redoublement, notamment sous l'angle de leur cohérence inter-individuelle et de leur validité eu égard à la carrière scolaire ultérieure des élèves.

L'orientation "redoublement" concerne 15,8% des élèves de l'échantillon base de l'enquête. Ce chiffre élevé n'est pas exceptionnel; en 1984-85 le taux de redoublement observé au niveau de l'Académie de Dijon est, par exemple, de 15,9% (16,3 au niveau national). L'étude précise des processus de décision en matière de redoublement (cf cahier 42) a montré qu'il s'agit d'une orientation dont l'initiative revient aux enseignants; en effet, peu de familles envisagent le redoublement dès le stade des intentions. Toutefois le redoublement s'inscrit dans le cadre de la demande familiale

pour la 4°, et pour les enseignants comme les familles, le redoublement c'est avant tout, quand le passage en 4° n'est pas envisageable, une manière de rester au collège, prenant ainsi la forme d'une 4° potentiellement différée. Tout se passe comme si la proposition de redoublement permettait à la fois aux enseignants de ne pas accepter un passage en 4° pour lequel ils estiment l'élève trop faible, et de présenter aux familles une solution acceptable par rapport à leur projet.

Il semble donc que 4° et redoublement fassent partie du même "pool" d'orientation -c'est le maintien au collège- alors que les orientations en CPPN-CPA s'adressent, semble-t-il à une catégorie d'élèves bien distincte, pour laquelle une seule chose est acquise, la nécessité de quitter cette même filière générale; les élèves orientés en LEP sont dans une situation intermédiaire.

Indépendamment des jugements de valeur que l'on pourrait porter sur tel ou tel type de scolarité (valeur intrinsèque du maintien au collège, ou non, par exemple), la mise en évidence (cf cahier 42), à la fois de recouvrements, quant au niveau scolaire des élèves ventilés dans les différentes orientations, et de différenciations sociales quant à la fréquence de l'orientation redoublement amène à s'interroger plus précisément sur la manière dont les enseignants -nous avons vu que l'orientation redoublement est fortement due à leur initiative- mènent ce travail d'"identification" des

élèves "admis à redoubler" (selon la formule consacrée), qui se solde finalement par une partition semble-t-il bien imprécise.

### VII.1 Le flou de la procédure

Pour estimer précisément...le flou de la procédure d'allocation de tel élève à telle ou telle orientation, et tout spécialement au redoublement, il faut pouvoir disposer d'une mesure cohérente du jugement de l'institution sur la valeur scolaire de chacun des élèves, tel qu'il résulte de la prise en compte d'un ensemble large de critères.

L'enquête utilisée ici a permis de quantifier le fonctionnement moyen des conseils de classe, quant au poids qui est donné, de fait, à tel ou tel facteur (âge, notes scolaires notamment), pour l'orientation en 4°.

On peut alors calculer pour chaque élève un indicateur agrégé de sa "valeur objective pour la 4°", résumant ses différentes caractéristiques selon une structure de pondération, qui est celle que l'analyse externe du fonctionnement moyen des conseils de classe a révélé.

Celle-ci a consisté en premier lieu à estimer des fonctions du type suivant, et en second lieu à utiliser les estimations numériques précises de ces fonctions pour calculer un indicateur de la valeur scolaire de l'élève.

Probabilité d'accès à la 4° = f1 (notes, âge)

Probabilité d'accès à la 4° = f2 (épreuves communes, âge)

Alors que les notes sont mises de façon décentralisée dans chaque classe, dans chaque collège, des épreuves communes ont été réalisées, par tous les élèves de l'échantillon, dans des conditions semblables, avec une correction centralisée. Ces dernières estiment donc le niveau d'acquisition des élèves d'une manière plus indépendante des conditions locales, et en particulier des pratiques de notation éventuelles. La comparaison de cette valeur de l'élève, quant à son accès potentiel à la 4°, selon les critères mêmes de l'institution, avec son orientation effective, permet alors de juger de la précision et de la cohérence de l'identification des élèves, notamment dans le choix entre ceux qui auront accès à la 4°, et ceux qui seront invités à redoubler.

Dans la perspective de l'analyse du fonctionnement du système éducatif, il est tout aussi intéressant et légitime de s'interroger sur la manière dont sont sélectionnés les redoublants à l'intérieur d'un collège (et notamment d'une classe à l'autre), que de porter l'interrogation au niveau inter-collèges, en se demandant, par exemple si tel élève, de "valeur pour la 4°" donnée admis à redoubler dans tel collège ne serait pas, en fait, passé en 4° dans tel autre.

Dans la mesure où c'est une estimation de l'incohérence globale qui est recherchée, il est évident qu'on ne saurait utiliser directement les notes scolaires pour évaluer la "valeur pour la 4°", puisque nous avons montré combien les biais de notation, notamment inter-collèges, étaient importants. Il apparaît donc légitime d'utiliser les épreuves communes, ce que nous ferons dans un premier temps.

Le tableau ci-après donne, dans l'ensemble de la population, la distribution de la "valeur pour la 4°", calculée sur la base des épreuves communes, en fonction des orientations effectives (4°, redoublement, autres).

T.18 Orientations effectives en fin de 5°, selon la "valeur objective pour la 4°" (base épreuves communes)

val./4	4°	redoublement	autres	total
0,0-0,05	1	0	20	21
0,05-0,15	12	21	50	83
0,15-0,25	25	26	60	111
0,25-0,35	46	42	66	154
0,35-0,45	69	31	33	133
0,45-0,55	97	51	47	195
0,55-0,65	115	44	32	191
0,65-0,75	169	42	34	245
0,75-0,85	290	40	23	353
0,85-0,95	378	26	10	414
0,95-1,0	147	1	0	148
total	1349	324	375	2048

Il est clair que plus la valeur pour la 4° est élevée, plus le pourcentage des orientations en 4° l'est également (vu le mode de calcul retenu, ceci est parfaitement tautologique), mais le recouvrement entre les sous populations est tout à

fait saisissant. Ainsi, on observe que 153 élèves sont passés en 4°, avec un indice de "valeur objective pour la 4°" inférieur à 0,5, alors que 204 redoublent avec un indice supérieur à cette même référence; il ne s'agit pas là d'effectifs négligeables, puisque cela concerne les deux-tiers des redoublants.

On peut également simuler un fonctionnement "purement cohérent" par rapport aux critères reconnus en moyenne comme pertinents par les conseils de classe pour le passage en 4°, en supposant que le nombre de "places" en 4° est fixé de façon extérieure, et qu'on y affecte les élèves les meilleurs, par rapport à ces critères. Soulignons que dans cette étude, n'ont été retenus que les critères d'acquisitions et d'âge scolaires, qui effectivement rendent compte d'une part importante de la variance des décisions, alors que d'autres variables telles que certains traits de personnalité n'ont pas fait l'objet d'observations, alors qu'ils ont peut-être un certain impact. C'est donc seulement en fonction de ces critères étroitement scolaires que l'analyse de la cohérence des décisions de redoublement sera effectuée. Néanmoins cet argument perd un peu de sa force si l'on considère qu'il est peu probable que ces facteurs éventuels associés à la réussite se "découvrent" uniquement au niveau de la 4°, alors qu'ils ne seraient pas déjà à l'oeuvre dans la scolarité antérieure, et donc déjà "incorporés" dans le niveau de réussite en 5°.



On observe ainsi que 153 élèves, actuellement redoublants, soit 47% de la population des redoublants actuels, seraient alors admis; simultanément, 251 parmi les élèves actuellement autorisés à passer en 4<sup>e</sup> (soit 18,5% des élèves actuellement admis) se verraient refuser cette orientation.

Ces chiffres ne peuvent laisser indifférent; ils témoignent de l'importance de l'incohérence dans l'application de critères qui eux-mêmes demanderont à être investigués pour ce qui est de leur légitimité. Ceci conduit d'ores et déjà à mettre en doute le bien fondé d'un tel poids des orientations redoublement.

On pourrait certes arguer que l'utilisation d'épreuves communes n'est pas parfaitement légitime, ces dernières n'étant pas produites dans le contexte habituel de la classe. Ceci inviterait à utiliser les notes scolaires réelles; toutefois, les biais systématiques de notation nous interdisent de prendre telles quelles les notes données par les enseignants. On peut construire alors, comme critère de comparaison inter-individuelle, des notes fictives, obtenues à partir des notes réelles, mais corrigées des biais systématiques de sévérité inter-collèges (mis en évidence dans le chapitre 3). Ces notes "corrigées" présentent le double avantage de respecter exactement le classement effectué par l'enseignant dans le contexte de sa classe d'une part, d'être comparables d'un collège à l'autre, d'autre part.

En effectuant sur la base des notes corrigées des calculs identiques, on obtient des chiffres un peu moins importants que ceux obtenus sur la base des épreuves communes, puisque dans l'hypothèse d'un fonctionnement purement cohérent, on peut estimer que 36% "seulement" des redoublants auraient dû avoir en fait accès directement à la 4<sup>e</sup>, alors que 14,2% des élèves admis en 4<sup>e</sup> auraient dus en être écartés.

On notera que ces chiffres ont été obtenus en corrigeant les biais systématiques de notation inter-collèges, car on aurait obtenu un niveau apparent d'incohérence beaucoup plus élevé sur la base des notes brutes. On observe en effet (cf chapitre 5) que non seulement les collèges n'ont pas tous les mêmes pratiques de notation, mais que les collèges les plus généreux du point de vue des notes ont tendance à compenser cette indulgence par une sélectivité accrue en matière de passage en 4<sup>e</sup>.

On peut chercher à observer le niveau d'incohérence existant, au vu des mêmes mesures, au sein même d'un collège. On doit s'attendre, bien sûr à ce que celui-ci soit notablement plus faible.

Ainsi, en faisant des calculs comparables à l'intérieur de chacun des collèges, à ceux effectués sur l'ensemble de la population, on observe que 28% des redoublants seraient en fait admis (contre 36% au niveau inter-individuel, sur l'ensemble de la population), alors que 11,1% (contre 14,2%) de ceux qui sont admis à passer en 4<sup>e</sup> en seraient écartés.

Sur l'ensemble de l'incohérence inter-individuelle, une partie très substantielle se noue donc au sein même du collège.

Ces résultats peuvent être résumés dans le tableau ci-dessous.

T.19 Evaluation de la situation actuelle, en référence à un fonctionnement "purement cohérent" de l'arbitrage 4°/redoublement

	Sur la base des E.C	Sur la base de RESA global	Sur la base de RESA inter-collèges
% d'élèves redou- blants qui auraient pu passer	47	36	28
% de ceux qui sont passés qui auraient du redoubler	18,5	14,2	11,1

Au terme de cette partie, on ne peut que souligner le caractère relativement aléatoire dont la décision redoublement semble globalement affectée, puisqu'entre 36 et 47% (selon l'indicateur retenu) des redoublants auraient pu légitimement passer en 4°, alors qu'entre 14 et 18% de ceux qui passent auraient dû, selon la même règle, redoubler la classe de 5°. Soulignons qu'il n'y a pas de raison de penser qu'un des deux indicateurs utilisés (épreuves communes ou notes corrigées des biais collectifs de notation) a a priori des caractéristiques meilleures que l'autre. En effet, l'argument selon lequel les notes sont mises dans le contexte scolaire est affaibli par le fait que ces dernières supportent des biais individuels non négligeables par

rapport à ce que serait une mesure prétendant traduire les seules connaissances scolaires de l'élève -référence hypothétique qui peut être utile dans l'analyse-.

De toutes façons, que la valeur de l'incohérence soit plutôt 36 ou 47%, que celle-ci se joue plutôt entre les collèges ou à l'intérieur des collèges, celle-ci reste un phénomène non négligeable, lourd d'incidences pour le "destin scolaire" des élèves.

Ceci rend Justifiée une interrogation de la décision de redoublement en termes de légitimité. Il n'est pas possible que des décisions si diversifiées, pour des élèves comparables, soient toutes fondées sur des critères légitimes, c'est-à-dire critères se rapportant bien à un diagnostic correct des possibilités ultérieures de réussite scolaire.

#### VII.2 Le redoublement : quelle pertinence pour la scolarité ultérieure ?

Il y a de nombreuses façons, sur la base d'une étude longitudinale telle que celle utilisée ici, d'investiguer cette question aussi importante qu'inexplorée rigoureusement Jusqu'alors. Ceci sera fait de manière approfondie dans le 3<sup>e</sup> cahier. Il ne s'agit ici que d'apporter quelques premiers éclairages sur ce point, que l'importance de l'incohérence met forcément en exergue.

Une première manière, simple, d'appréhender, de manière "transversale" l'efficacité du redoublement, consiste à observer les orientations effectives de cette sous population.

On observe alors que le taux de passage en 4° des redoublants est pratiquement le même que celui des non redoublants; il serait, bien sûr incorrect de déduire de cette seule observation que le redoublement ne leur a été d'aucune utilité, les élèves ayant redoublé n'étant pas comparables (si on considère notamment leur profil de réussite à la fin de l'année précédente) à la population de ces non redoublants.

On peut, dans un second temps, considérer que les phénomènes étudiés, la procédure de désignation des redoublants, leur scolarité pendant cette année de redoublement, sont stables d'une année sur l'autre.

Dans ce cas, il est possible d'estimer le gain, en termes de chances de passer en 4° -nous avons vu que c'était là l'objectif poursuivi par les redoublants- dû au redoublement en comparant cette "valeur pour la 4°", telle qu'elle résulte du fonctionnement moyen des conseils de classe, pour les élèves déjà redoublants en 82-83 (date de l'enquête) d'une part, avec celle des élèves orientés vers le redoublement (désignés sous le vocable "futurs redoublants") à l'issue de cette même année, de l'autre.

## T.20 Le "gain" dû au redoublement

	redoublants 82-83	"futurs" redoublants
Epreuves communes	12,4	10,7
Moyenne des notes corrigées	10,1	7,8
"Valeur pour la 4°"	0,67	0,52

Le gain obtenu, par les élèves, du fait du redoublement, peut être estimé soit sur la base des épreuves communes de connaissance qui mesurent des acquisitions scolaires relativement indépendantes du programme de 5°, bien qu'objectivement corrélées tant aux notes scolaires obtenues en 5°, qu'aux décisions d'orientation; on constate alors une progression des élèves redoublants.

La progression estimée par les notes scolaires est plus nette, notamment parce qu'elles sont plus dépendantes de ces programmes scolaires, que les redoublants ont déjà étudiés. Toutefois, mais ceci est peut-être lié au point précédent, on observe par ailleurs que le fonctionnement des conseils de classe, quant à l'accès à la 4°, est différent sur la sous population des redoublants, en ce sens que les notes sont affectées, de fait, d'un poids plus faible.

Ces progressions en matière d'acquisitions par les élèves se matérialisent (en se combinant avec l'autre critère décisif qu'est l'âge) par un gain en termes de "valeur pour la 4°" : celle-ci passe de 0,52 à 0,67, ce qui peut sembler relativement modeste, notamment parce que la situation avant

redoublement était caractérisée par un niveau moyen relativement élevé en termes de "valeur pour la 4°" (0,52), bien qu'ils aient été conviés à redoubler la 5°, du fait même de l'incohérence des décisions de redoublement.

Ces constats demandent à être affinés, à deux égards : d'une part en examinant l'ensemble de la distribution des différents indices, et non pas uniquement les valeurs moyennes, d'autre part en portant l'analyse au niveau longitudinal. En ce qui concerne ce dernier type d'approche, deux aspects complémentaires peuvent être envisagés :

\* que vont devenir les élèves admis à redoubler, et notamment les élèves qui étaient déjà "bons",

\* comment vont réussir, en 4°, les élèves, notamment les plus faibles, qui y ont été admis ?

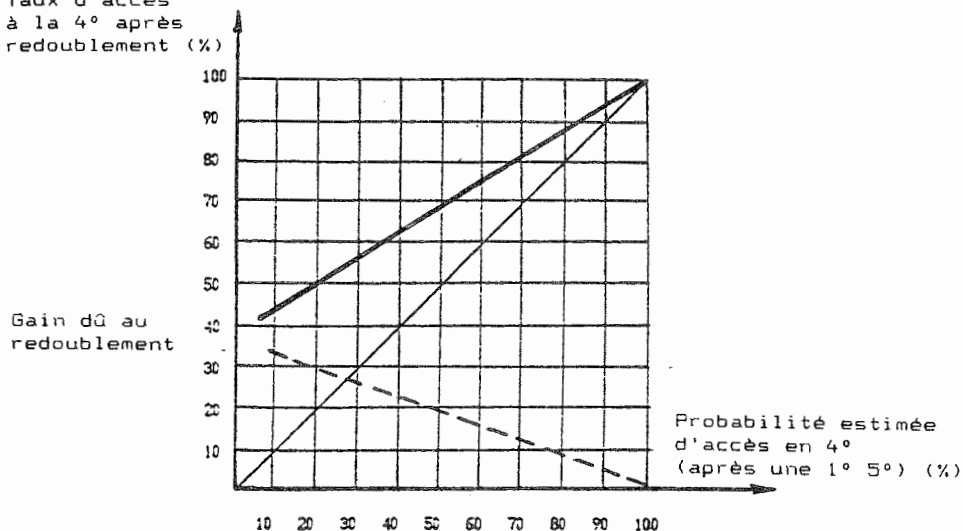
a) Sur les élèves ayant redoublé, 67% passent en 4°.

Ce pourcentage moyen n'est pas le même, selon le niveau de réussite qu'avaient ces élèves lors de leur première 5°. Sur des élèves dont la valeur dans la première 5° était de 0,20 un sur deux passera en 4° à l'issue de sa seconde 5°, alors que c'est le cas pour 90% de ceux qui avaient déjà une valeur de 0,80.

Le graphique 12 ci-après représente le taux d'accès en 4° à l'issue de la seconde 5° en fonction de la "valeur pour la 4°" qui était la leur lors de leur première 5°.

GR.12 Accès à la 4° des élèves redoublant la 5°, en fonction de leur valeur scolaire lors de leur première 5°.

Taux d'accès à la 4° après redoublement (%)



La courbe marquée en gras sur le graphique (dont on a testé la pertinence de la linéarité) représente la relation recherchée. La distance verticale entre cette droite et la diagonale représente le gain, en termes de valeur scolaire (cette dernière étant estimée sur une échelle de probabilité d'accès à la 4°), due au redoublement. Ce gain est lui même représenté par la courbe en pointillés sur ce même graphique.

On constate que le gain est d'autant plus fort que les élèves sont initialement faibles (et même si leur niveau initial est très faible). Pour les élèves qui avaient des



résultats initialement bons (plus de 0,50) leur taux d'accès à la 4<sup>e</sup> à l'issue du redoublement est très élevé (83,4%); ils ont progressé légèrement lors de leur redoublement, mais il faut souligner d'une part que leurs gains ont été plus faibles (ils étaient déjà "bons"), d'autre part qu'il n'aurait pas été illégitime qu'ils passent en 4<sup>e</sup> sans redoublement.

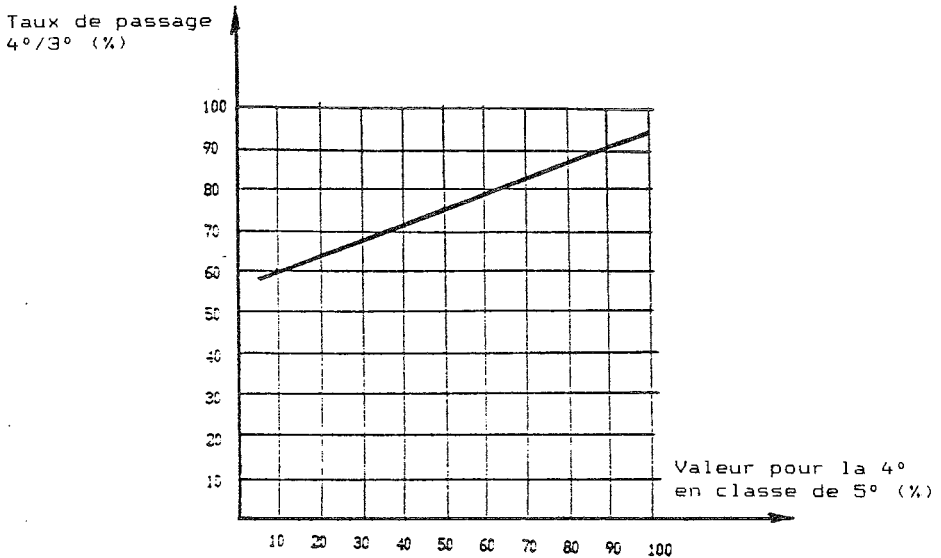
b) La réussite des élèves faibles passés néanmoins en 4<sup>e</sup>.

Une autre façon d'évaluer la pertinence qu'il y avait à faire redoubler les élèves, est d'examiner les carrières scolaires de ceux qui sont passés en 4<sup>e</sup>, et notamment lorsqu'ils ont eu accès à la 4<sup>e</sup> en dépit d'une valeur scolaire relativement faible.

Le graphique 13 ci-après montre qu'il existe une relation croissante entre les résultats scolaires en 5<sup>e</sup> et la probabilité de faire une 4<sup>e</sup> sanctionnée par un passage en 3<sup>e</sup>. Cela dit, même pour des élèves en réalité très faibles à l'issue de la 5<sup>e</sup>, cette probabilité est substantielle (supérieure à 60%, contre un taux de passage moyen de 82,7%). C'est dire que ceux dont on a décidé le redoublement auraient eu des probabilités tout à fait raisonnables de réussir en 4<sup>e</sup> (estimé par le passage en 3<sup>e</sup>). Nous ne parlons pas là de ceux qui auraient pu passer en 4<sup>e</sup> en cas de fonctionnement purement cohérent -ces élèves là auraient eu un taux de passage de 87%, vu leur valeur scolaire-, mais de

ceux qui sont des redoublants légitimes, toujours par rapport à cette règle de cohérence; ces derniers, s'ils étaient passés en 4° auraient eu un taux de passage en 3° moyen de 69,6%.

GR.13 Valeur scolaire en 5° et réussite scolaire en 4°



Ainsi, on peut calculer le taux de passage 4°/3° global que l'on observerait si en fait passaient aussi en 4° tous les élèves actuellement redoublants, ce taux serait de 81,6%, contre 82,7 dans la situation actuelle.

Pour conclure cette partie consacrée au redoublement, deux points méritent d'être soulignés :

\* la décision de faire redoubler à un élève la classe de 5° est caractérisée par une incohérence inter-individuelle relativement forte.

\* la pertinence pédagogique est également incertaine, d'une part du fait du caractère relativement limité des gains dus au redoublement, d'autre part du fait que ces élèves redoublants, s'ils avaient été admis en 4°, y auraient obtenu des résultats en général satisfaisants.

En donnant une dimension numérique à ces résultats, on peut estimer que la population des redoublants de 5° est constituée de trois groupes :

a) un premier groupe, qui comprend 42% des redoublants (moyenne de 36% et 47% selon qu'on se fonde sur les épreuves communes ou les notes corrigées), correspond à la population qui n'aurait pas dû redoubler si les décisions avaient été prises de manière parfaitement cohérente,

b) un second groupe, qui concerne 33% des redoublants, correspond aux élèves qui, bien qu'ayant en moyenne progressé pendant leur année de redoublement, ne seront pas jugés capables de passer, in fine, en 4°.

c) un troisième groupe, enfin, qui concerne 25% de la population des redoublants, correspond aux élèves qui ont bénéficié du redoublement; c'est dire qu'ils étaient en dessous du niveau minimum requis pour la 4° (dans l'hypothèse d'un fonctionnement purement cohérent), et qu'ils parviennent à y accéder à l'issue de leur seconde 5°.

Ces chiffres interrogent, quant à la pertinence de la pratique institutionnelle du redoublement, et des masses d'élèves concernés. Et ce d'autant plus que les élèves faibles admis néanmoins en 4° y suivent, en moyenne, une scolarité "normale", en ce sens que, dans le cadre du fonctionnement actuel du système scolaire, une forte proportion d'entre eux passera sans encombre le cap de la 4°.

Toutefois, les chiffres proposés ne sont que des estimations, puisque les phénomènes étudiés ne sont pas directement observables. Ils fixent, néanmoins, en l'occurrence, des ordres de grandeur raisonnablement fiables.

Il est certain que l'appréciation complète de la pertinence du redoublement ne peut se fonder entièrement sur une observation longitudinale limitée à une seule année, et a tout à gagner à s'inscrire aussi dans une perspective plus longue, que nous adopterons ultérieurement.



## CONCLUSION

Comme nous l'annonçons dans l'introduction, l'objectif de cet ouvrage était de centrer l'analyse sur les éléments du contexte de scolarisation (tel collège, telle classe) qui, au-delà des caractéristiques individuelles de l'élève, affectent non seulement son orientation effective à la fin de la classe de 5°, mais aussi toute sa scolarité au collège, dont l'orientation va être en partie la résultante.

L'importance globale du contexte collège avait certes déjà été mise en évidence dans un premier travail (cahier n°42). Ici, nous avons pu, de manière beaucoup plus précise, chiffrer l'importance respective du contexte classe et du contexte collège, aussi bien pour ce qui est de l'orientation stricto sensu, que pour des phénomènes peu investigués dans le premier cahier, à savoir la progression et la notation pendant les deux premières années de scolarité au collège. Il est apparu, d'une part, que l'importance du contexte de scolarisation, par rapport bien sûr au poids des caractéristiques individuelles de l'élève, était plus ou moins marquée selon le processus étudié (plus forte pour ce qui est de la progression ou de la notation, que pour ce qui est de l'orientation elle-même). Par ailleurs, l'importance respective des contextes classe et collège est apparue également variable selon le mécanisme

analysé (la classe faisant des différences fortes pour ce qui est de la progression, par exemple, et n'exerçant pratiquement aucune influence au niveau de l'orientation).

Un second volet de l'étude a consisté à prendre pour objet d'étude ces "effets classe" et ces "effets collègue" eux-mêmes, c'est-à-dire, plus concrètement, à chercher les caractéristiques de ces collèges où, par exemple, on oriente systématiquement de manière plus sélective, ou moins sélective, ou encore les caractéristiques de ces classes où la progression des élèves s'avère systématiquement plus forte, ou moins forte. Nous ne reviendrons pas ici sur l'ensemble des résultats qui ont pu être produits (le tableau 11 les reprend de manière synthétique). Toujours est-il qu'ils amènent deux remarques, qui toutes deux invitent à poursuivre des recherches en ce domaine.

\* La première, c'est que ces résultats se situent à un niveau d'analyse relativement agrégé : dire que la composition sociale du public fréquentant un collège est une des variables qui "explique" le mieux les différences de sélectivité (ou de notation) entre les collèges constitue un résultat, en soi; il permet de réduire la part laissée aux explications aveugles (et quelque peu paresseuses) en terme d'"effet singulier" propre à tel ou tel collège. Cela ne veut pas dire que d'autres investigations ne soient pas nécessaires pour parvenir à un autre niveau d'explication, qui permettrait de comprendre par quels processus ce

résultat (plus forte sélectivité quand la totalité sociale du collège est "populaire") se produit.

\* Seconde remarque, l'importance du contexte, qui apparaît bien comme substantielle, au-delà des caractéristiques des élèves, et particulièrement pour les élèves moyens, amène à remettre en cause l'image qu'on pourrait avoir d'une orientation, ou plus largement d'une carrière scolaire, strictement basée sur les caractéristiques individuelles des élèves, et a fortiori sur des éléments de type purement "méritocratique". Par rapport à cette dernière vision, les facteurs contextuels vont constituer une source d'incohérence inter-individuelle non négligeable. Cette incohérence prend sa source dans le fonctionnement diversifié des établissements, lui-même lié essentiellement à la composition sociale ou scolaire de son public, d'une part, et aux capacités d'accueil et/ou à leur distribution dans l'espace de l'autre. Ce qu'on observe, c'est que handicaps individuelles et handicaps liés au contexte concret de scolarisation vont souvent se cumuler, soit parce que les élèves déjà défavorisés vont majoritairement être scolarisés dans des contextes défavorables quant à la poursuite d'études générales (scolarisation des enfants d'ouvriers dans des collèges plus sélectifs, dans un environnement plus riche en capacités d'accueil dans l'enseignement technique court, etc...), soit parce que certains éléments de ce contexte vont affecter uniquement la



frange la moins favorisée de la population d'élèves (sensibilité différentielle à l'offre locale par exemple).

La résultante, ce sont ces inégalités sociales très fortes "produites" par les deux premières années de scolarité au collège, et par l'orientation qui les sanctionne. Rappelons que par rapport aux inégalités sociales d'acquisitions engendrées pendant toute la scolarité primaire, le collège "produit" en deux ans des différenciations sociales beaucoup plus fortes (puisque l'indice construit pour chiffrer l'ampleur des inégalités sociales entre catégories extrêmes passe de 100 au sortir du primaire à 550 à la fin de la seconde année du collège). Le processus d'orientation à ce premier palier que constitue la fin de la 5<sup>e</sup> est certes responsable d'une part importante de ces différenciations sociales générées au collège, mais il est apparu que la progression des élèves et la notation dont il font l'objet participaient pour une part non négligeable à la genèse de ces différenciations sociales de cursus.

Tous ces éléments renforcent la conclusion déjà émise dans la première partie de ce travail (cahier 42), à savoir, d'une part les limites du caractère méritocratique de l'orientation, et plus largement de la genèse des carrières scolaires, et d'autre part la nécessité encore plus forte, et c'est là notre deuxième remarque, d'investiguer la légitimité des critères responsables, de fait, de ces processus d'orientation.

Pour ce faire, il faut suivre les élèves dans leur scolarité consécutive à ce palier d'orientation de 5°, et examiner quelles sont alors les variables associées à un bonne réussite scolaire. C'est seulement dans un troisième temps que pourra se faire l'analyse de la légitimité des critères retenus de fait pour l'orientation des élèves, par une confrontation entre ces critères et les variables associées à la réussite, puisqu'après tout l'objectif de l'orientation est bien de déterminer la filière scolaire la mieux adaptée à chaque élève, et où ses chances de réussite sont, en conséquence, les plus fortes. L'analyse de ce suivi est en cours et sera l'objet d'un troisième cahier.



## BIBLIOGRAPHIE

BAIN, D., 1979, Orientation scolaire et fonctionnement de l'école. Berne, P.Lang.

BONNIOL, J-J., HENRY, C. 1972, "L'organisation d'une classe en "groupes de niveau", Cahiers de Psychologie, 15, n°1-2.

BOUDON, R., 1973, L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris, Colin.

CALFEE, R.C., PIONTKOWSKI, D.C., 1985, "Grouping : Instructional Purposes", The international encyclopedia of education, Husen, T., Neville Postwaite, T., ed., Oxford Pergamon Press.

CARDINET, J., 1986, Les modèles de l'évaluation scolaire, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique, Neuchatel, 20p.

CHERKAOUI, M., 1979, Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, PUF.

CHEVALLARD, Y., 1985, La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage.

DE KETELE, J-M. (ed), 1986, L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?, Bruxelles, De Boeck.

DURU, M., MINGAT, A., 1985, De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 1 Evaluation de la procédure. Dijon, Cahier de l'I.R.E.D.U n°42.

DURU, M., MINGAT, A., 1987, "Facteurs institutionnels des carrières scolaires", Revue Française de Sociologie n°1

ESTABLET, R., 1987, L'école est-elle rentable ?, Paris, PUF.

FORQUIN, J-C, 1982, "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire" I et II, Revue Française de Pédagogie, 59 et 60.

GILLY, M., 1980, Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations. Paris, PUF.

GIRARD, A., BASTIDE, H., 1966, "Les facteurs psycho-sociologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires". Population et l'enseignement, I.N.E.D., Paris, PUF.

GRISAY, A., 1984, "Les mirages de l'évaluation scolaire", Revue de l'Organisation des Etudes du Ministère de l'Education Nationale, 5, p.29-42.

LEGER, A., 1983, Enseignants du secondaire, Paris, PUF.

LEVY, J., LIENSOL, B., MEURET, D., OEUVRARD, F., 1986, "Les disparités entre collèges publics. Analyse d'ensemble", Education et formation, n°8.

MATHEY-PIERRE, C., 1983, "La différence institutionnalisée : pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves", De l'école à l'emploi : différences et concurrence, Cahiers du C.E.E n°26, PUF.

PERRENOUD, P., 1984, La fabrication de l'excellence scolaire, Genève, Droz.

TESTANIERE, J, PINTIAUX, P., 1979, "Le conseil des maîtres. Le rôle des instituteurs en 1969 dans l'orientation des élèves". Revue Française de Sociologie 20 (4).

ZAZZO, B., 1982, "Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles", Enfance 4.



\* ANNEXE 1 : SIGNIFICATIONS DES VARIABLES UTILISEES DANS LES TABLEAUX ET MODELES

- AG5 âge de l'élève en 5°
- MAGE âge moyen des élèves du collège (ou de la classe selon le modèle utilisé)
- REDO variable "redoublement de la 5°" (1 = redouble)
- MREDO % de redoublants dans le collège ou la classe
- AG6 âge de l'élève en 6°
- BGG score de l'élève aux épreuves de connaissances passées en fin de CM2
- MBGG score moyen des élèves d'un collège ou d'une classe
- VBBG variance autour de ce score moyen (hétérogénéité)
- RESA moyenne des notes obtenues en 5° (Français, LV, Mathématiques)
- ECG score de l'élève aux épreuves communes de connaissances passées en 5° (moyenne d'ECF et ECM, épreuves de Français et de Mathématiques)
- MEEG score moyen des élèves d'un collège ou d'une classe
- VEEG variance autour de ce score moyen (hétérogénéité)
- Z21 enfants de cadres moyens et supérieurs
- Z22 enfants de pères employés ou artisans-commerçants
- Z23 enfants de pères agriculteurs  
(référence : enfants d'ouvriers et personnel de service).



- POP (ou OUVR) % d'enfants d'ouvriers ou de personnel de service dans l'établissement ou la classe
- PENE % d'enfants de nationalité étrangère dans le collège ou la classe
- EFF effectif du collège (ou classe) fréquenté par l'élève
- PEGC % de PEGC ou d'Adjoints d'enseignement au collège
- FMC1 poids relatif de l'offre sur place
- FMC2 poids de l'offre située dans un rayon de 20km
- FMC3 poids de l'offre située au-delà de 20km.
- RURR zones rurales diversifiées du point de vue de la structure sociale
- RURP zones rurales comptant essentiellement des agriculteurs et des ouvriers
- URBP zones urbaines à structure sociale populaire
- URBR zones urbaines à structure sociale diversifiée

\* ANNEXE 2 : LIENS FMC/VARIABLES Z

Valeurs moyennes de FMC1 et FMC3

	(%)				
	221	222	223	224	Ens.
	favorisées		moyennes agricult. populaires		
FMC1	57,7	52,2	24,5	39,3	46,2
FMC3	30,7	34,2	43,7	40,2	36,5

\* TABLE DES TABLEAUX

T.1 Part de la variance inter-classe dans la variance totale, au sein d'un collège (coll. de plus de 4 classes). (%)	p.14
T.2 Choix de langue au collège, et niveau initial et origine sociale des élèves.	p.20
T.3 "Effet collège" en matière de progression	p.41
T.4 "Explication" de la progression au collège, en fonction des caractéristiques individuelles, du contexte collège, du contexte classe	p.43
T.5 Progressions différenciées des élèves, selon leur appartenance sociale et la tonalité sociologique du collège fréquenté.	p.47
T.6 Explication des notes scolaires	p.68
T.7 Notation différenciée des élèves, selon leur appartenance sociale et la tonalité sociologique du collège fréquenté.	p.76
T.8 Explication de la probabilité de passer en 4°, en fonction de la valeur scolaire de l'élève et des caractéristiques du collège fréquenté	p.100
T.9 Taux de passage en 4° simulés (%°)	p.107
T.10 Part de variance expliquée par les différents modèles (%)	p.120

T.11 Résumé de l'impact des différentes variables, aux différents niveaux	p.132
T.12 Articulation sévérité/sélectivité (pour les principales variables)	p.134
T.13 Comparaison de l'impact des principales variables contextuelles sur l'orientation, sur la base des notes et sur la base des épreuves communes (pour des élèves de valeur scolaire donnée).	p.136
T.14 Explication de la probabilité de passage en 4°, en fonction du contexte (rural/urbain), et de l'offre.	p.159
T.15 Explication de la probabilité d'une orientation en LEP, en fonction du contexte et de l'offre.	p.165
T.16 Décomposition de l'effet établissement, à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données.	p.172
T.17 Influence de la configuration de l'offre de formation professionnelle sur le choix d'une spécialité.	p.178
T.18 Orientations effectives en fin de 5°, selon la "valeur objective pour la 4°" (base épreuves communes)	p.188

T.19 Evaluation de la situation actuelle, p.192  
 en référence à un fonctionnement "purement  
 cohérent" de l'arbitrage 4°/redoublement

T.20 Le "gain" dû au redoublement p.195

\* TABLE DES GRAPHIQUES

GR.1 Choix de langue au collège, et niveau initial p.21  
 et origine sociale des élèves.

GR.2 Hétérogénéité du public accueilli dans les p.24  
 collèges (à l'entrée en 6° et en fin de 5°).

GR.3 Niveau moyen des collèges de l'échantillon, p.28  
 aux épreuves communes, en mathématiques et français

GR.4 Niveau moyen des élèves des collèges de p.31  
 l'échantillon, à l'entrée en 6° et en fin de 5°

GR.5 Sévérité de la notation, et progression des p.50  
 élèves

GR 6 Sévérité de la notation, et niveau "réel" p.70  
 d'acquisition des élèves

GR.7 Sévérité de la notation dans un collège, p.72  
 et "tonalité sociale" de son public

GR.8 Diversité de la notation selon les classes d'un même collège, et caractère plus ou moins hiérarchisé de ces classes	p.82
GR.9 Taux de passage en 4° pour un élève de caractéristiques données, scolarisé dans les différents collèges de l'échantillon (simulations)	p.97
GR.10 La génération des inégalités sociales de carrière scolaire	p.145
GR.11 Caractéristiques de l'offre des collèges de l'échantillon	p.157
GR.12 Accès à la 4° des élèves redoublant la 5°, en fonction de leur valeur scolaire lors de leur première 5°.	p.197
GR.13 Valeur scolaire en 5° et réussite scolaire en 4°	p.199

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	p.1
I <u>"EFFET COLLEGE" OU "EFFET CLASSE" ?</u>	p.9
II <u>LA PROGRESSION DES ELEVES AU COLLEGE</u>	p.27
II.1 Quels sont les élèves qui profitent le plus du collège ?	p.33
II.2 Y-a-t-il des collèges où l'on progresse plus que d'autres ?	p.41
II.3 Quelles sont les caractéristiques de ces où la progression est significativement plus forte ou plus faible ?	p.44
II.4 Progresse-t-on diversement d'une classe à l'intérieur d'un même établissement ?	p.52
III <u>ETRE EVALUE(E) AU COLLEGE</u>	p.59
III.1 La notation au niveau individuel	p.62
III.2 Les déterminants contextuels de notation	p.65
III.2.1 La note est mise dans un collège	p.66
III.2.2 La note est-elle "donnée" dans le collège ou dans la classe ?	p.77
III.2.3 La note est donnée aussi dans la classe	p.84
IV <u>L'ORIENTATION. LES LIMITES D'UNE APPROCHE INDIVIDUELLE</u>	p.91
IV.1 L'orientation : des différences nettes d'un collège à l'autre	p.92

IV.2	Quels sont ces collèges où la sélectivité s'avère plus forte (ou plus faible) ?	p.99
IV.3	Des différences nettes d'orientation d'une classe à l'autre ?	p.114
V	<u>PROGRESSION, NOTATION, ORIENTATION :</u> <u>UNE VISION SYNTHETIQUE</u>	p.117
V.1	Comment les élèves sont-ils "traités" au collège : l'influence du contexte de scolarisation	p.118
V.1.1	Quel "contexte" est-il pertinent de prendre en compte ?	p.118
V.1.2	L'impact des variables individuelles portée et limites	p.123
V.1.3	L'impact des variables contextuelles	p.127
V.1.4	L'articulation "finale" des effets	p.133
V.2	Les mécanismes générateurs des inégalités sociales	p.140
VI	<u>L'IMPACT DE L'OFFRE SCOLAIRE SUR LES ORIENTATIONS</u>	p.147
VI.1	L'impact de la configuration spatiale de l'offre sur les grands choix	p.151
VI.1.1	Le rôle de l'offre dans l'orientation en 4°	p.158
VI.1.2	L'impact de l'offre sur la probabilité de s'orienter en L.E.P.	p.162
VI.1.3	L'impact sur le passage en 4° de la "tension démographique" du collège	p.166
VI.2	La part des variables d'offre dans les différenciations inter-collèges au niveau des "grands choix"	p.169
VI.3	Les arbitrages entre spécialités et localisation géographique des offres alternatives	p.175

VII <u>LES ORIENTATIONS "REDOUBLEMENT", COHERENCE ET LEGITIMITE ?</u>	p.183
VII.1 Le flou de la procédure	p.186
VII.2 Le redoublement : quelle pertinence pour la scolarité ultérieure ?	p.193
<u>CONCLUSION</u>	p.203
BIBLIOGRAPHIE	p.209
ANNEXES	p.213
TABLE DES TABLEAUX	p.215
TABLE DES GRAPHIQUES	p.217



Cette recherche, engagée depuis l'année scolaire 1982-83, avec l'appui du Service Académique d'Information et d'Orientation, n'a pu être poursuivie que grâce au concours des établissements scolaires, de plus en plus nombreux à fur et à mesure que la cohorte étudiée cheminait dans le système scolaire. Qu'ils soient vivement remerciés ici.

La gestion et l'exploitation des fichiers informatiques, également de plus en plus complexes, ont été assurées par Marc Richard, Ingénieur d'Etudes à l'I.R.E.D.U. dont la patience a été maintes fois mise à rude épreuve. Sans sa constance et sa compétence, ce travail n'aurait pu être mené à bien.