



HAL
open science

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

Marie Duru-Bellat, Alain Mingat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Alain Mingat. Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte "fait des différences". *Revue française de sociologie*, 1988, 29 (4), pp.649–666. hal-03201574

HAL Id: hal-03201574

<https://hal.science/hal-03201574>

Submitted on 4 Jun 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Marie DURU-BELLAT, Alain MINGAT

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

RÉSUMÉ

Depuis le *Rapport Coleman*, relativement peu de travaux, particulièrement en France, se sont attachés à l'étude de ces « effets contextuels » qui semblaient pourtant « faire des différences » quant à la carrière scolaire des élèves et avoir des incidences en termes d'inégalités sociales. Concrètement, il s'agit de prendre en compte des variables comme la composition sociale du collège fréquenté, la structure de son corps enseignant, ses pratiques en matière de groupements d'élèves, l'offre de places, etc. Dans ce texte, l'interrogation porte à la fois sur les problèmes méthodologiques, qui se posent quand on entend analyser spécifiquement l'impact du contexte, et sur le poids de ces variables contextuelles, par rapport aux variables individuelles, dans la genèse des scolarités au collège. L'analyse, fondée sur une enquête longitudinale auprès de 2 500 élèves, fait clairement apparaître l'importance du contexte (et notamment de certaines de ses caractéristiques) pour le déroulement des scolarités des élèves moyens, et particulièrement pour les élèves de milieu populaire.

Une des constantes de l'interrogation sociologique concerne l'articulation entre les caractéristiques du « contexte » et les facteurs individuels dans la genèse des comportements. Le contexte lui-même peut s'analyser en fonction de plusieurs perspectives : l'une d'elles consiste à faire porter l'accent sur la dimension « écologique » du contexte. Celle-ci désigne l'effet spécifique éventuel (au-delà des stricts effets de composition) de la concentration dans une unité collective donnée de caractéristiques particulières, qu'il s'agisse de caractéristiques individuelles ou environnementales. Par exemple, pour qui analyse le déroulement des scolarités, le contexte pourra être un collège accueillant en majorité des enfants d'agriculteurs, ou un collège de petite taille, ou encore un collège où exercent des maîtres ayant tel ou tel « profil », etc. L'accent peut également être mis sur la dimension institutionnelle du contexte, définie, par exemple,

par le fait que la réglementation existante contraint l'élève, à tel moment de sa scolarité, à « s'orienter » entre telle ou telle filière, en fonction de procédures plus ou moins précises.

Dans ce texte, on s'intéressera plus spécialement à *identifier et quantifier des effets contextuels* de type écologique dans le déroulement de la scolarité des élèves pendant les deux premières années du collège.

L'analyse sociologique de l'école, en France au moins, a pris principalement, jusqu'à présent, deux voies parallèles. Ont été menés, d'une part, des analyses des mécanismes généraux à l'œuvre dans le système scolaire (qu'elles soient fondées sur une approche macro-sociologique ou sur l'analyse de données individuelles), d'autre part, des travaux plutôt monographiques (ce qui n'exclut pas une référence à un cadre d'analyse général comme, par exemple, la sociologie des organisations), centrés sur la description de situations locales. Dans le premier cas, l'éventuelle diversité du contexte n'est pas envisagée, tandis que, dans le second, les particularités du contexte sont mises en avant et présentées de fait comme déterminantes (1). Bien que, dans la pratique, ces deux approches soient menées de façon parallèle, tout invite plutôt à rechercher comment les deux niveaux d'analyse auxquels elles correspondent peuvent s'articuler : quelle peut être la contribution du contexte à ces mécanismes généraux et en quoi ce qui apparaît comme différences contextuelles dans la deuxième approche résulte en fait, et jusqu'à quel point, de phénomènes peut-être non étudiés dans le premier type d'approche, mais transversaux aux situations singulières et par conséquent ayant un certain degré de généralisation ?

En outre, ce type d'analyse est de nature à apporter un éclairage spécifique à l'explication des inégalités sociales de scolarisation, dans la mesure où, dans la lignée d'un certain nombre de travaux antérieurs, nous avons pu montrer que les inégalités sociales ne pouvaient se réduire au jeu de variables individuelles (valeur scolaire, niveau d'aspiration), mais résultaient pour partie de différences de fonctionnement d'un contexte de scolarisation à l'autre (2).

(1) Pour ce que nous appelons la « première voie », on pense notamment à des travaux comme ceux de Girard et Bastide (1966), Baudelot et Establet (1972), ainsi qu'aux analyses de Cherkaoui (1982) et de Prost (1986), bien que la perspective soit légèrement différente; on peut aussi évoquer celles de Boudon (1973), de Berthelot (1983), qui en outre manifestent un souci d'articu-

lation entre les niveaux macrosociologique et microsociologique. Pour la « seconde voie », on peut citer notamment les travaux de Derouet (1985), de Henriot-Van Zanten (1987), de Paty (1980). Les références bibliographiques se trouvent en fin d'article.

(2) Les facteurs institutionnels ont fait l'objet d'un premier article (cf. Duru et Mingat, 1987 a).

I. — Les effets contextuels : comment les appréhender ?

Pour apporter des éléments de réponse à ce type de questions, nous avons utilisé les résultats d'une recherche en cours (3) centrée sur les deux premières années de scolarité au collège (et sur l'orientation qui les sanctionne). La stratégie de recherche retenue a consisté à :

1) *analyser* la scolarité de l'élève en trois composantes qui s'engendrent de manière séquentielle et cumulative :

- (a) progression des élèves par rapport à leur niveau d'acquisition à leur entrée au collège,
- (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 collège) le plus pertinent, ces deux niveaux d'observation étant caractérisés par des variables comme la composition sociale du public d'élèves, son hétérogénéité en termes de niveau scolaire, le type d'enseignants auquel il est confronté, etc. Cette identification empirique des lieux étant faite, il est apparu opportun de chercher à identifier les facteurs susceptibles de rendre compte de ces différenciations dans les trois composantes présentées ci-dessus.

Afin de *déterminer quel « contexte » il est pertinent de prendre en compte*, nous avons cherché à définir quels sont les lieux (collèges ou classes) qui « font des différences », au-delà de ce qui est expliqué par les variables individuelles (et les effets de composition résultant de leur inégale répartition dans les différents lieux), sachant que ces lieux ne seront pas forcément les mêmes selon le phénomène analysé (progression au collège, notation, orientation). Pour ce faire, nous avons 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 |

(3) Il s'agit d'une enquête longitudinale, portant sur l'ensemble des élèves scolarisés en 5^e, en 1982-83, dans 17 collèges de l'Académie de Dijon (soit 2 500 élèves). Un nombre important de variables individuelles a pu être observé : caractéristiques socio-démographiques, déroulement précis de la procédure d'orientation pendant l'année de 5^e, résultats scolaires et scores à des épreuves normalisées, reconstitution de toute la scolarité antérieure, depuis l'entrée en cours

préparatoire. Ces élèves ont été « suivis » jusqu'à la rentrée scolaire de 1987 (l'exploitation de cette partie de la recherche est en cours). Enfin, un certain nombre de variables caractérisant les collèges fréquentés par les élèves ont été construites (composition sociale du public, politiques de constitution des classes, etc.) ou observées (structure du corps enseignant, offre de places, etc.). On a fait de même au niveau de la classe.

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. Il est clair que le fait même d'inclure dans un même modèle (qui sera opérationnalisé par des analyses de régression) les caractéristiques individuelles et les variables contextuelles suppose que l'on estime à la fois possible (ce qui peut être discuté) et intéressant de chercher à dissocier, dans la production du phénomène étudié, l'impact respectif des variables structurelles et des variables individuelles. Il s'agit en fait de s'interroger, à l'instar de méthodes comme celle de la population type, sur la manière dont le comportement de telle catégorie d'individus, ayant telle ou telle caractéristique personnelle, est susceptible d'être affecté par telle ou telle modalité du contexte où prend place ce comportement.

Les termes r_1 , r_2 , r_3 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 r_2 et de r_3 ne différeraient pas de r_1 . Si au contraire il y a une différence entre r_2 et r_1 , 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 ($r_3 - r_1$) permet de chiffrer le niveau d'autonomie dans le fonctionnement des différentes classes, sachant que la différence ($r_2 - r_1$) exprime, par rapport à la différence ($r_3 - r_1$), l'importance de la prégnance de la tonalité du collège par rapport à cette autonomie relative des classes.

Ayant montré quel contexte il était pertinent de prendre en compte, l'analyse ne peut se contenter de décrire les différences (forcément inépuisables) qu'on peut observer entre les divers lieux d'enseignement. L'important est de *déterminer les caractéristiques du contexte qui « font des différences »* dans la perspective retenue dans la recherche. C'est par rapport à cette perspective que l'on pourra faire l'hypothèse que telle ou telle différence dans le fonctionnement du collège est susceptible d'avoir un impact sur les phénomènes étudiés par la recherche, à savoir la progression, l'évaluation et l'orientation des élèves, en particulier dans leur dimension sociale. Il s'agit à l'évidence d'hypothèses (dont l'origine se situe notamment dans les résultats existant sur le sujet) qu'il convient de soumettre à la vérification empirique. Pour ce faire, on remplacera les variables muettes (classes ou collèges) dans les modèles 2 et 3 par des caractéristiques distinctives de ces contextes, et on jugera, d'une part, lesquelles de celles-ci exercent un impact significatif, d'autre part, quel est le pouvoir explicatif global des variables prises en compte, par référence à ce que l'analyse précédente a permis d'isoler comme impact spécifique du contexte considéré.

Dans la recherche présentée ici, les caractéristiques suivantes du contexte (pour la classe comme pour le collège) ont été observées : l'effectif des élèves, leur niveau moyen (estimé par des épreuves communes de

connaissances), l'hétérogénéité de ce niveau, la « tonalité sociale » du public (appréhendée par le pourcentage d'élèves de milieu populaire), la structure du corps enseignant (mesurée par la proportion de professeurs d'enseignement général des collèges, PEGC), les caractéristiques géographiques de l'offre de places dans les différentes formations de l'après-5^e, les pratiques du collège en matière de groupements d'élèves (tendance plus ou moins marquée à constituer des classes de niveau), etc. On pourra ainsi apporter des éléments de réponse à des questions telles que : « Sachant que les collèges se différencient fortement selon la proportion de PEGC au sein de leur corps enseignant (de 36 à 92 %), quelle part (celle-ci pouvant éventuellement être nulle) dans les différences de progression des élèves observées d'un collège à l'autre peut être imputée à ce facteur ? ».

II. — Les principaux résultats empiriques obtenus

1. — *Quel contexte, pour quel mécanisme ?*

La première étape de cette démarche 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 ». La progression des élèves a été observée en rapprochant le niveau scolaire des élèves au sortir du CM2 (appréhendé par un « bilan » passé au sein même des classes, mais relativement homogène) et le niveau de leurs acquisitions en français et mathématiques observé en fin de 5^e, par le biais d'épreuves normalisées de connaissances (établies à partir des programmes de 5^e), communes à tous les élèves de l'échantillon, et dont les conditions de passation et de correction ont été standardisées. Le phénomène « notation » a été observé grâce à un rapprochement systématique entre ces épreuves communes et les notes scolaires. Enfin, l'analyse de l'orientation ne porte, ici, que sur l'accès à la 4^e, une étude plus fine ayant été menée dans d'autres publications (4). Le *tableau 1* donne les résultats obtenus.

TABLEAU I. — *Part de variance expliquée par les différents modèles **
(%)

	Modèle 1 C.I.	Modèle 2 C.I. + collèges	Modèle 3 C.I. + classes
Orientation Probabilité d'accès 4 ^e	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^e = f (notes, âge); pour la notation : moyenne en 5^e = f (épreuves communes en 5^e); enfin, pour la progression au collège : épreuves communes en 5^e = f (épreuves fin de CM2, âge à l'entrée en 6^e).

(4) Pour plus de précisions, on se reportera à Duru et Mingat (1987 b et 1988).

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 en outre principalement d'un phénomène propre à la classe, puisque la part de la tonalité générale du 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 du collège pèse de manière sensible sur la notation qui est « produite » au sein même 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, *en moyenne*, une contribution plus limitée. 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 « visibles », avec pour conséquence des possibilités diversifiées de contrôle social. Par exemple, il peut exister des normes institutionnelles claires en matière d'orientation, du fait qu'elle « produit » des flux directement observables. Par contre, la progression des élèves est particulièrement difficile à observer; elle se définit en effet par le chemin parcouru entre un niveau de départ (les acquis de CM2) et un niveau d'arrivée (les acquis de fin de 5^e), les acquis des élèves à chacun de ces deux niveaux n'étant pas immédiatement accessibles à l'observateur. Les notes n'en donnent qu'une contrepartie partielle, car elles ont une fonction sociale plus vaste que la seule évaluation des acquisitions (communication de l'excellence des élèves, et du maître, en direction des parents, de l'administration, etc.).

Etant donné que le contexte de scolarisation produit effectivement des différences dans le « traitement » réservé aux élèves (progression, notation, orientation), il convient, dans un second temps, de chercher les facteurs spécifiques aux collèges et aux classes, qui peuvent structurer les différenciations mises en évidence.

2. — Les différences qui « font des différences »

L'impact des variables individuelles : portée et limites

Observons dans un premier temps *la progression au collège*. Celle-ci est définie de manière instrumentale par l'estimation du modèle suivant :

$$[4] \quad EC5 = f(EC6, AG6, CSD...).$$

Dans ce modèle, les variables EC représentent les scores à des épreuves communes passées en classe de 5^e (EC5) ou au sortir du primaire (EC6); AG6 est l'âge à l'entrée en 6^e, CSD représente des caractéristiques socio-démographiques de l'élève (profession du père, nationalité, sexe...).

La progression au collège s'avère liée aux caractéristiques personnelles des élèves qui entrent en 6^e, mais il faut souligner que ces caractéristiques personnelles de type scolaire (EC6 et AG6) n'expliquent que 32,3 % de la variance de la progression. 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 (5). Le collège apparaît également comme creusant les écarts entre élèves dans leur dimension sociale, puisque, à niveau de connaissances comparable à l'entrée en 6^e, les enfants de milieu populaire progressent moins. L'impact quantitatif de ces différences sociales de progression n'est pas négligeable. En effet, par rapport aux moyennes de notes obtenues en 5^e, par les enfants de cadres supérieurs et les enfants d'ouvriers, qui diffèrent de 2,2 points à l'avantage des premiers, 1 point peut être imputé à l'impact des différences sociales de progression pendant les deux premières années au collège.

L'analyse des *processus de notation* est menée à partir de l'estimation suivante :

$$[5] \quad \text{Notes } 5^e = f(EC5, CSD...).$$

Il s'agit donc de rapprocher systématiquement les notes scolaires de 5^e et les scores obtenus aux épreuves communes de connaissances. On désignera par le terme de « biais de notation » l'influence des variables qui jouent de manière significative, à la marge des épreuves communes, pour déterminer les notes.

On observe que les connaissances « réelles » des élèves apportent bien une part importante d'explication : les épreuves communes de connaissances expliquent 42,3 % de la variance des notes. Cela dit, un certain nombre de biais sont également observés, notamment en fonction de l'origine sociale de l'élève : les enfants de cadres supérieurs sont mieux notés que les enfants d'ouvriers, à niveau de connaissances comparable; sur la moyenne des notes, cet avantage représente 0,5 point.

(5) La mise en évidence de ce résultat résulte de l'introduction d'un terme quadratique (EC 6 carré) dans l'équation [4].

Ainsi, on peut décomposer l'écart de notes moyennes en 5^e, entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers (2,2 points), en trois éléments : les différences d'acquisitions déjà présentes à l'entrée au collège, les différences de progression au cours des deux premières années (qui représentent 1 point), les biais sociaux de notation (qui représentent 0,5 point). En deux ans, la scolarité au collège aura donc produit plus d'inégalités sociales d'acquisitions « réelles » (estimées par les épreuves communes), et plus encore d'acquisitions « étiquetées » (par les notes) que toute la scolarité antérieure.

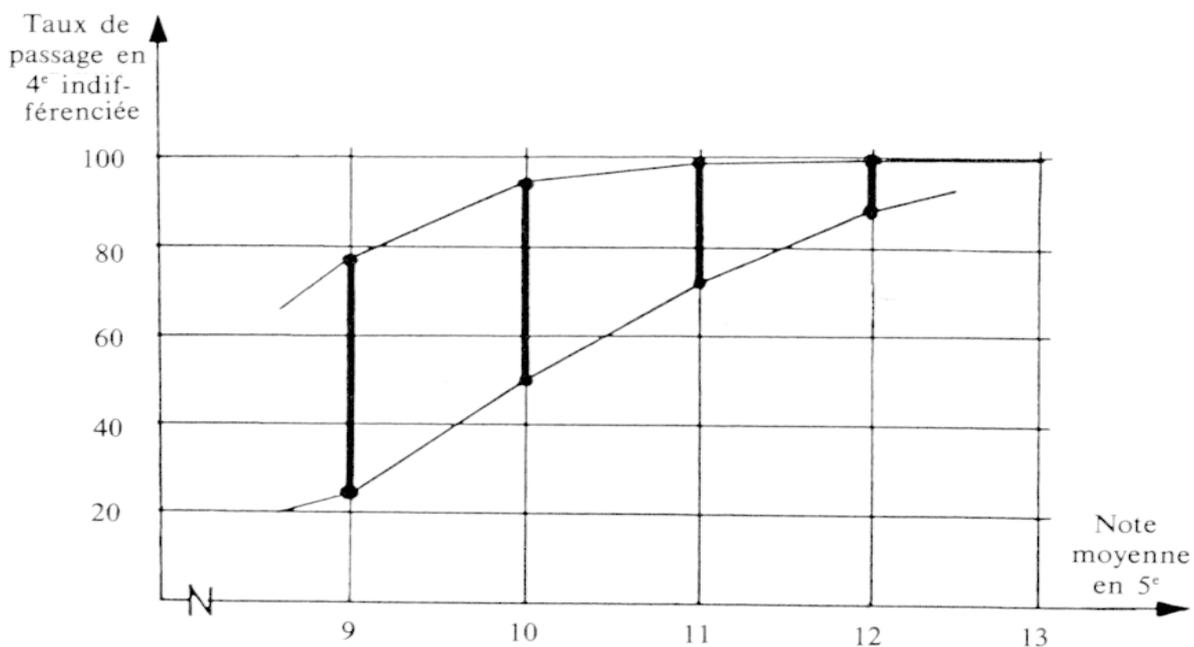
Enfin, c'est pour *l'orientation* elle-même que les variables individuelles s'avèrent avoir le plus d'impact, l'orientation apparaissant à l'évidence comme un phénomène scolaire, puisque la seule connaissance des notes en 5^e et de l'âge de l'élève permet d'expliquer près de 70 % de la variance du taux de passage en 4^e (Duru et Mingat, 1987 a). A la marge de ces variables de type méritocratique (si on tient pour données les notes et l'âge, en oubliant les biais sociaux qui ont marqué leur genèse), on observe un impact important de l'origine sociale de l'élève, qui traduit, mais pour partie seulement, des différences importantes de demande, sur lesquelles nous reviendrons.

Les caractéristiques du contexte qui participent aux différences

Dans ce texte, seuls les résultats concernant l'orientation seront présentés. On est d'autant plus fondé à le faire que la première partie de la recherche (cf. note 2), d'une part, désignait l'orientation comme un moment important dans la formation des inégalités sociales et, d'autre part, soulignait, sur un plan empirique, qu'une analyse se situant au niveau individuel était insuffisante pour rendre compte de la différenciation sociale des carrières scolaires.

Le tableau I montre l'importance des variables individuelles pour la structure du phénomène orientation et pourrait laisser à penser que le contexte n'exerce qu'un impact limité. Il faut néanmoins souligner que ce constat, valable en moyenne, demande à être spécifié davantage. En particulier, l'appartenance à un collège exerce un impact fortement variable selon les caractéristiques scolaires des élèves, cet impact étant particulièrement marqué chez les élèves moyens. Pour chiffrer cet impact, on a effectué des simulations à partir du modèle 2. On a pu ainsi calculer, pour des élèves ayant telles ou telles caractéristiques, quelle est leur probabilité de passer en 4^e selon le collège où ils sont scolarisés. Si l'on s'attache, par exemple, aux élèves de 12 ans, ayant 10 de moyenne et dont le père est employé — ce qui correspond à un cas de figure relativement moyen —, on observe de larges différences dans les taux de passage, pour des élèves ayant donc les mêmes caractéristiques, entre les établissements, puisqu'ils varient de 48 à 95 %. Certes, 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^e, puisque les taux simulés se regroupent sur une fourchette encore extrêmement large (65 à 90 %).

L'impact de l'appartenance à un collège est plus discret chez les élèves très faibles, et presque inexistant dès que les élèves atteignent des niveaux de performance légèrement supérieurs à la moyenne. Dans ces deux derniers cas de figure, la décision d'orientation (pour ce qui est de l'accès à la 4^e) est d'une certaine manière surdéterminée par les facteurs scolaires; pour les élèves moyens au contraire, il y a place pour des différences d'« appréciation » et donc pour l'impact potentiel du contexte. Dans la mesure où, d'une part, cet « effet collège » est plus ou moins marqué selon le niveau scolaire des élèves et où, d'autre part, les notes scolaires obtenues en 5^e par les enfants d'ouvriers se situent en moyenne autour de 10, alors qu'elles se situent autour de 12,2 chez les enfants de cadres supérieurs, on doit s'attendre à ce que l'impact de l'appartenance à un collège ait des effets plus sensibles chez les seconds.



GRAPHIQUE 1. — *Différences dans les taux de passage entre collèges selon le niveau des élèves (père employé, 12 ans)*

Après avoir précisé l'importance quantitative du contexte, revenons à la question des caractéristiques de ces collèges où la sélectivité s'avère plus forte ou plus faible. Nous nous limiterons ici à l'observation de caractéristiques propres au collège (effectif, structure du corps enseignant, composition sociale du public...). L'impact des facteurs d'« offre » — nous désignons par là les places disponibles dans des filières autres que la 4^e —, qui sont aussi associés au collège, puisque différents d'un collège à l'autre, a été étudié de manière distincte, et les résultats ne seront ici qu'évoqués. 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 apparue comme une question difficile justifiant une analyse autonome. Les résultats des estimations sont donnés dans le *tableau II*.

TABLEAU II. — Explication de la probabilité de passer en 4^e, en fonction de la valeur scolaire de l'élève et des caractéristiques du collège fréquenté

	Coefficient
<i>Caractéristiques individuelles</i>	
Notes en 5 ^e	1,053 ***
Age en 5 ^e	- 0,450 ***
<i>Caractéristiques du collège</i>	
Effectif	0,003 ***
Niveau moyen des élèves	0,715 ***
Hétérogénéité du niveau des élèves	- 0,319
% d'élèves de milieu populaire	- 0,053 ***
% de redoublants	- 0,052 ***
Age moyen en 5 ^e	1,918 *
% de PEGC et adjoints	0,008

NB : Les coefficients attachés aux différentes variables explicatives de la probabilité de passer en 4^e (dans une forme fonctionnelle logistique) expriment l'impact quantitatif de chacune de ces variables sur cette probabilité, toutes les autres étant constantes. Les astérisques expriment le caractère plus ou moins significatif des coefficients : * significatif à 10 %; ** à 5 %; *** à 1 %.

Ces résultats mettent clairement en évidence que certaines des caractéristiques du collège d'appartenance exercent un impact significatif sur la probabilité de passer en 4^e.

— L'effectif du collège affecte significativement la probabilité de passage en 4^e : plus le collège est de taille importante (rappelons qu'au niveau 5^e on compte, selon les établissements, de 38 à 280 élèves), plus on passe en 4^e, toutes choses égales par ailleurs. Cet effet « positif » de la taille n'est pas négligeable puisque, entre un collège scolarisant 80 élèves au niveau 5^e 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 26 %), n'exerce aucun impact, en soi, sur les pratiques d'orientation.

— Le niveau moyen des élèves du collège, appréhendé par des épreuves communes de connaissances, exerce un impact positif sur la probabilité de passage en 4^e, pour des élèves comparables, notamment par rapport aux notes scolaires qu'ils ont obtenues. Par contre, le fait que les élèves du collège soient plus ou moins hétérogènes quant à ce niveau n'a, en moyenne, pas d'incidence sur les chances individuelles de passage en 4^e.

— 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, d'être autorisés à redoubler).

— Le pourcentage d'élèves redoublants est, lui, associé à un moindre accès à la 4^e, ce qui n'a rien d'étonnant puisque les orientations 4^e et redoublements concernent le même type d'élèves (cf. Duru et Mingat, 1987 b et 1988), si bien que le fait de faire davantage redoubler dans un collège est associé à un moindre passage.

— La tonalité sociale du public d'élèves, appréhendée par le pourcentage d'élèves originaires de milieu « modeste » (père ouvrier ou personnel de service, et « sans père » — ce pourcentage étant 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^e.

C'est dire que 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 % d'enfants dont le père est ouvrier ou personnel de service (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 %.

Cet effet contextuel vaut par définition pour l'ensemble des élèves des collèges, et il va s'articuler avec des caractéristiques plus ou moins favorables, au niveau individuel, quant au passage en 4^e. Nous ne reviendrons pas sur la dimension scolaire (notes et âge) de ces caractéristiques individuelles, pour nous attacher ici aux 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 ces 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^e), 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 (dont l'effet contextuel) diminue, ce qui atteste de l'effet de composition évoqué ci-dessus, mais dans des proportions limitées : il passe de 0,0553 à 0,049, c'est dire qu'il reste bien un effet contextuel net de la tonalité sociale du collège, pour des élèves ayant une origine sociale et, bien sûr, une valeur

scolaire données; cet effet conserve un impact quantitatif substantiel, puisqu'un écart-type dans la distribution inter-collèges du pourcentage d'élèves de milieu populaire engendre une variation du taux de passage en 4^e de 13 % (contre 14 % dans l'évaluation précédente).

Examinons concrètement, à l'aide du *tableau III*, comment ces effets vont se traduire au niveau de l'orientation de deux élèves de milieu social différent scolarisés dans des collèges qui diffèrent quant à leur tonalité sociale : un collège où le pourcentage d'élèves de milieu populaire 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 simulation, 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^e) correspondent donc à des situations particulières contrôlées, 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).

Ce tableau permet de visualiser de manière frappante les mécanismes structurant les inégalités sociales nettes associées au processus d'orientation (sont exclus ici la prise en compte des inégalités sociales de réussite scolaire antérieures à l'orientation et les biais sociaux dans la formation des notes).

TABLEAU III. — *Taux de passage en 4^e simulés*
(%)

	Collège « diversifié » (pop. = 30 %)	Collège « populaire » (pop. = 50 %)
Enfant de cadre supérieur	91,8	80,6
Enfant d'ouvrier	84,2	66,6

On observe l'influence des caractéristiques sociales au niveau individuel et de celles 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^e 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 adaptait (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), ces pratiques globales du collège affectant tous les élèves, y compris ceux qui ne font 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 de l'établissement, puisque l'écart des 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 atteint 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 populaires, 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 sein 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^e, à demande donnée, tous les autres facteurs, notamment scolaires et sociaux individuels, ayant été contrôlés), ou plutôt au niveau de la formation même de la demande individuelle. Signalons que, selon les collèges, le pourcentage des élèves qui demandent une orientation en 4^e varie de 61 à 88 %, avec une moyenne de 75 % et un écart-type de 7 %.

Des modèles économiques ont été construits pour :

- chiffrer les parts respectives des deux voies a et b par lesquelles le niveau d'aspiration moyen du collège peut exercer son action;
- 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 nette du niveau global d'aspiration n'est pas pour autant complètement négligeable. Ainsi, entre deux collèges où les pourcentages d'élèves qui « demandent » une 4^e 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^e 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^e. 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^e 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 a tenu compte du niveau moyen d'aspiration, mais celui-ci est sensiblement réduit. Ainsi, la prise en compte de l'effet du niveau moyen d'aspiration permet de rendre compte des deux tiers environ de l'effet de la tonalité sociale du collège sur la probabilité de passer en 4^e. 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.

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^e 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^e en toutes circonstances, et notamment quel que soit le contexte, alors que les enfants de milieu modeste vont être beaucoup plus sensibles au contexte de scolarisation et auront tendance à demander d'autant plus la 4^e 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 III, qui témoignait d'une moindre différenciation sociale dans l'accès à la 4^e dans les collèges à population plus favorisée, c'est-à-dire ceux dans lesquels le niveau d'aspiration est plus élevé. Ce résultat ne surprendra pas, tant est connue, depuis le *Rapport Coleman*, l'importance de la composition sociale du milieu scolaire sur le niveau d'aspiration des élèves; cela dit, il n'avait pas été établi de manière rigoureuse dans le contexte français (6).

(6) Les enquêtes internationales menées dans le cadre de l'IEA montrent que l'impact du contexte (sur les acquisitions des élèves en général) peut être très différent d'un pays à

l'autre, si bien que la production de données empiriques sur ce point, dans le contexte français, n'est pas dépourvue d'intérêt.

Pour clore cette analyse des effets contextuels opérant au sein du collège pour ce qui est de l'accès à la 4^e, 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 1. Il s'avère que l'ensemble des effets contextuels observés « explique » environ 45 % des différenciations nettes inter-collèges (après contrôle des caractéristiques du public). Ce pourcentage est donc loin d'être négligeable, bien qu'il invite aussi à poursuivre l'investigation. Pour aller dans cette direction, on peut chercher à étudier quelle part des différenciations inter-collèges pourrait tenir à une inégale distribution géographique des possibilités de scolarisation après la 5^e.

Pour ce faire, et dans la perspective empirique retenue, il est nécessaire de caractériser de façon opérationnelle le *contexte géographique*, et en particulier les possibilités de scolarisation définies par la carte scolaire. Les difficultés pour identifier et isoler l'impact de la carte scolaire sont autant d'ordre théorique qu'instrumental.

— D'une part, le statut même de l'offre est ambigu. En effet, à un moment donné, on peut faire comme si l'offre était bien une variable exogène susceptible, par conséquent, de structurer les comportements, en l'occurrence adaptatifs, des individus. La légitimité d'une telle simplification peut être questionnée si on adopte une perspective temporelle plus vaste. On peut notamment faire l'hypothèse que l'offre résulte pour partie au moins des pressions antérieures de la demande, si bien que celle-ci est stable et que offre et demande sont en équilibre, alors l'offre (totalement endogénéisée) ne peut plus être tenue pour une variable exerçant un impact net sur la demande. Cette dernière position est certes une position extrême, puisqu'elle suppose d'une part un ajustement parfait de l'offre et de la demande, et d'autre part une stabilité de cette dernière. Une réponse empirique peut certes être apportée à cette question, par l'intermédiaire de l'estimation de modèles structurels, mais elle nécessite le recours à des informations nombreuses et difficiles à collecter.

— D'autre part, même si l'on admet le caractère exogène de l'offre, des problèmes de spécification empirique se posent. Il convient notamment de définir de façon opératoire la configuration spatiale de l'offre. Il pourrait paraître suffisant d'observer l'existence d'une matrice distance/spécialités associée à chaque individu. Cela dit, toutes les spécialités n'ont, de fait, pas le même poids dans la mesure où elles accueillent des effectifs très divers (pour des raisons qui n'ont pas de rapport avec l'offre en elle-même : on forme plus de secrétaires que de prothésistes dentaires...). On peut donc défendre l'idée qu'il y a lieu de pondérer l'existence de chaque filière de formation par les effectifs qui y sont scolarisés dans l'ensemble de l'Académie. On définira donc l'offre globale de formation, dans une classe de distance donnée (sur place, à moins de 10 km...), comme la somme des proportions attachées à chacune des formations existantes. On examine alors si la fréquence des scolarisations effectives est supérieure

ou inférieure à ce à quoi on aurait dû s'attendre en l'absence d'impact d'une configuration particulière de l'offre.

Dans la recherche présentée ici, on a donc choisi, d'une part, de considérer les caractéristiques de l'offre comme exogènes et, d'autre part, d'adopter la perspective instrumentale ci-dessus. Ceci a été fait aussi bien pour examiner l'impact de la carte scolaire sur les « grands choix » (accès ou non à la 4^e de collège) que sur les arbitrages plus fins entre spécialités en cas d'accès à une formation professionnelle.

Les résultats obtenus permettent d'établir que la configuration spatiale de l'offre de formation exerce bien un impact sur les orientations scolaires à ce niveau du système éducatif. Cet impact ne se réduit pas à l'opposition rural/urbain que font fréquemment apparaître les statistiques descriptives. La méthodologie retenue a permis de dissocier ce qui, dans cette opposition, tient aux caractéristiques objectives des populations et au contexte socio-géographique lui-même. A l'intérieur de ce dernier, on peut distinguer l'impact de la configuration spatiale de l'offre, d'une part, d'un effet résiduel, de l'autre. Celui-ci est inexplicé ici et on peut, par convention, le définir comme « géographique ».

Il faut néanmoins souligner que si la carte scolaire imprime bien sa marque sur les orientations des élèves observées de façon transversale, cet effet est relativement modéré. Dans les différences nettes inter-établissements (de taux de passage en 4^e ou d'accès aux différentes spécialités), le poids de l'offre de formation compte pour moins de 20 %. Il convient en outre de souligner que ce chiffre a été obtenu par des modèles incomplets, dans la mesure où l'offre a été considérée comme purement exogène, et qu'il a été testé dans une spécification n'intégrant pas les caractéristiques contextuelles propres aux collèges. Les interactions probables entre ces deux facteurs (le niveau moyen d'aspiration des élèves d'un collège n'étant pas sans rapport avec la richesse de l'offre locale, par exemple) laissent à penser que ce chiffre de 20 % correspond plutôt à une surestimation de l'effet réel de l'offre scolaire dans l'explication des différences inter-collèges.



Dans une étape antérieure, nous avons établi, d'une part, quelles étaient les lignes de force générales structurant les inégalités sociales « visibles » au terme de l'orientation en fin de 5^e et, d'autre part, le caractère important mais insuffisant d'une approche individuelle. En effet, il apparaissait clairement qu'une part des différenciations sociales de carrières scolaires trouvait sa source dans les différences inter-établissements. Dans ce texte, nous avons cherché à mesurer l'impact du contexte de scolarisation et à déterminer quelles caractéristiques de ce contexte sont à cet égard pertinentes.

Si on met en perspective l'ensemble des résultats obtenus dans cette recherche pour ce qui est de la genèse des inégalités sociales de scolarisation, il apparaît que l'on peut distinguer trois niveaux.

— Les inégalités sociales *dans les résultats scolaires* obtenus : on a montré ici qu'elles correspondaient à la fois à des inégalités réelles d'acquisitions (dont le processus temporel a été analysé, mettant en exergue le rôle substantiel du collège à cet égard, par rapport à l'école primaire) et à des biais sociaux dans l'évaluation de ces acquis. Ces deux phénomènes se cumulent, puisque les enfants de milieu populaire ont des acquis « réels » inférieurs et sont évalués de manière plus sévère.

— Les inégalités sociales *dans les comportements individuels généraux* (dominés, quel que soit le contexte, par une auto-sélection plus ou moins forte selon l'appartenance individuelle), sachant qu'au niveau de la 5^e les demandes d'orientation ont tendance à être entérinées tant par la procédure administrative que par les conseils de classe.

— Les inégalités sociales *d'orientation* liées à la scolarisation dans un contexte donné : il est apparu notamment que les collèges scolarisant un public populaire s'avéraient plus sélectifs. On a pu montrer que ceci s'expliquait, pour environ les deux tiers, par le niveau d'aspiration moyen qui s'y développe; pour le tiers restant, il faut invoquer des pratiques effectivement plus sélectives, qui restent inexplicables par les variables prises en compte dans cette recherche.

D'une manière générale, à ce niveau de la scolarité (et à ce palier d'orientation), le contexte de scolarisation ne peut « faire des différences » que pour les élèves moyens, les décisions étant quasi automatiques pour les autres. Parmi ces élèves moyens, le contexte exerce un impact effectif inexistant pour les élèves de milieu favorisé et marqué pour les élèves de milieu populaire (qui, en outre, ont en moyenne des notes qui les exposent particulièrement à ce type d'effet).

Le contexte de scolarisation constitue donc, au-delà des variables individuelles, une dimension qu'il convient de ne pas négliger dans l'analyse globale des différenciations sociales de carrières scolaires. L'analyse empirique qui a été présentée ici en souligne clairement l'importance.

Marie DURU-BELLAT, Alain MINGAT

*IREDU-CNRS, Faculté des sciences Mirande
Université de Bourgogne, BP 138, 21000 Dijon*

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- Baudelot C., Establet R.**, 1972. — *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Berthelot J.-M.**, 1983. — *Le piège scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boudon R.**, 1973. — *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
- Cherkaoui M.**, 1982. — *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Derouet J.-L.**, 1985. — « La rénovation des collèges dans un département rural », *Revue française de pédagogie*, n° 73.
- Duru M., Mingat A.**, 1985. — *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège. Tome 1 : Evaluation de la procédure*, Dijon, Cahier de l'IREDU, n° 42.
- 1987 a. — « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, 28 (1), pp. 3-16.
- 1987 b. — « Le redoublement au collège, en France. Eléments pour une évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, 10 (3).
- 1988. — *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège. Tome 2 : Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation*, Dijon, Cahier de l'IREDU, n° 45.
- Establet R.**, 1987. — *L'école est-elle rentable ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Girard A., Bastide H.**, 1966. — « Les facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaire », dans INED, *Population et l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Henriot-Van Zanten A.**, 1987. — *L'école et le milieu local*, thèse de doctorat, Université de Paris V.
- Langouet G.**, 1985. — *Suffit-il d'innover ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mathey-Pierre C.**, 1983. — *La différence institutionnalisée. Pratiques d'orientation des établissements scolaires et origine sociale des élèves*, Cahier du Centre d'études sur l'emploi, n° 26, Paris, Presses Universitaires de France.
- Paty D.**, 1980. — *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation Française.
- Perrenoud P.**, 1984. — *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- Prost A.**, 1986. — *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Presses Universitaires de France.