



HAL
open science

Les scolarités de la maternelle au lycée : étape et processus dans la production des inégalités sociales

Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat

► To cite this version:

Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat. Les scolarités de la maternelle au lycée : étape et processus dans la production des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 1993, 34 (1), pp.43–60. hal-03206529

HAL Id: hal-03206529

<https://hal.science/hal-03206529>

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, Jean-Pierre JAROUSSE, Alain MINGAT

Les scolarités de la maternelle au lycée

Étapes et processus dans la production des inégalités sociales

RÉSUMÉ

Les données de démographie scolaire montrent des différenciations sociales importantes dans l'accès à des niveaux identifiés de la scolarité tels que le baccalauréat ou l'accès à l'enseignement supérieur. Autant cette perspective transversale est utile, autant elle est insuffisante pour identifier selon quel « calendrier » et par quels mécanismes se constituent progressivement ces différenciations. Cet article vise à apprécier les rôles respectifs de chacun des niveaux d'enseignement en distinguant ce qui tient à des différences sociales de réussite et ce qui se joue en propre dans les procédures institutionnelles d'orientation. Il s'agit ici d'une perspective temporelle longue puisqu'on examine les différenciations sociales dans les chances d'accès à un second cycle long sur la base de la reconstitution des carrières individuelles depuis l'entrée en primaire.

Les grandes enquêtes « macro » comme celles de Girard et Bastide n'ont plus guère la faveur des sociologues, de même que le thème plus vaste des inégalités sociales à l'école. Régulièrement, des enquêtes telles que celles conduites par le Ministère de l'éducation nationale donnent une image constante du phénomène et renforcent l'impression que tout a été dit. Ceci s'inscrit dans un contexte scientifique où la tendance dominante est de parler du relatif épuisement des approches « macro » et de souligner les vertus heuristiques de perspectives davantage centrées sur les processus. En France, la situation peut apparaître encore plus contrastée, notamment parce que les approches répertoriées comme macro, souvent très sommaires dans leur méthodologie, n'ont pas donné, au-delà d'une quantification globale du phénomène, l'impression qu'on pouvait progresser dans son analyse. Il est apparu plus prometteur soit de travailler à un niveau plus théorique (pour renouveler la perspective « close » de la reproduction), soit d'engager des recherches qualitatives ou ethnologiques.

Même s'il est clair que l'analyse des processus est incontournable pour le progrès de la connaissance, le renoncement à une perspective macro ne nous semble pas pour autant justifié. En fait, l'essentiel n'est pas d'opposer

approches macro et micro, mais de privilégier une dimension analytique dans l'étude des phénomènes scolaires. Dans ce cas, l'approche macro peut s'avérer productive, dès lors qu'elle dépasse une visée strictement descriptive de type démographie scolaire. C'est ce que nous tentons ici en cherchant à identifier les différentes étapes, les divers mécanismes et les contextes de la « fabrication » progressive des inégalités sociales de carrière. On se fondera sur les résultats d'une enquête longitudinale conduite par l'IREDU, qui permet de retracer les carrières scolaires d'environ 2 000 élèves depuis leur entrée à l'école primaire et au maximum jusqu'au niveau de la classe de 1^{ère} (1).

I. – Le développement des inégalités sociales de carrières

Un premier constat, qui peut servir ici de point de départ, c'est la grande variété des carrières scolaires des élèves, phénomène bien connu depuis la mise en œuvre systématique d'analyses longitudinales. Sur la cohorte étudiée, représentative d'une académie moyenne, quatre ans après la classe de 5^e, le niveau le plus élevé atteint par les élèves est celui du CAP-BEP-BEPC pour un élève sur deux, tandis que 45 % sont en cours du second cycle long (les 5 % restants ayant quitté prématurément le système). Un second constat, également relativement connu, est l'existence de fortes différenciations sociales, puisque la part des élèves qui atteignent un second cycle long s'échelonne de 32 % chez les enfants d'ouvriers à 86 % chez les enfants de cadres. A l'évidence, l'intérêt de nos données ne se situe pas à ce niveau descriptif (ces chiffres sont toutefois très proches de ceux observés au niveau national sur les élèves entrés en 6^e en 1980), puisqu'on vise plutôt à démêler les facteurs responsables de cette variété de carrières, et en particulier les différenciations sociales.

La pluralité des compétences des élèves est spontanément évoquée pour expliquer cette variété, ce qui revient à considérer comme évident que les carrières sont principalement le reflet de différences dans les acquisitions. Dans cette perspective, les différenciations sociales finales ne feraient que traduire des inégalités en matière de réussite. Ceci reste une hypothèse dont il convient de tester la pertinence ; par ailleurs, même si elle s'avère fondée, la question reste ouverte du « calendrier » suivant lequel ces différenciations se mettent progressivement en place : tout est-il joué dès le CP, les différenciations se creusent-elles en cours d'école primaire ou durant la scolarité au collège ?

(1) Pour une présentation de certains résultats de cette recherche, voir notamment Duru-Bellat et Mingat (1987 et 1988a). Cette recherche a bénéficié de subventions de la

part du Ministère de la recherche et de la technologie, du Ministère de l'éducation nationale (DEP) et de la Fédération de l'éducation nationale.

Pour instruire cette question, une première étape consiste à analyser avec précision l'incidence de la réussite scolaire aux différents niveaux dans la détermination des carrières finales des élèves. Une deuxième étape consiste à examiner ces différences de réussite scolaire selon l'origine sociale ; puis, dans une troisième étape, on analyse dans quelle mesure ces écarts sociaux de réussite permettent de rendre compte des écarts sociaux de carrière.

1. – Le poids de la réussite aux différents niveaux sur les scolarités finales

Les indicateurs utilisés au niveau du CP distinguent, d'une part, les redoublants des non-redoublants et, d'autre part, parmi ces derniers, trois niveaux d'appréciation de la réussite reportés sur le livret scolaire. En dépit du caractère relativement grossier de ces indicateurs, la relation est néanmoins très marquée : 68,6 % des élèves jugés « bons » en CP parviennent en second cycle long dix ans après, contre seulement 10 % des redoublants. Ce dernier chiffre est sensiblement inférieur au chiffre correspondant aux élèves faibles en CP mais n'ayant pas redoublé ; ceci semble indiquer que le redoublement du CP laisse des traces négatives durables sur la scolarité ultérieure.

TABLEAU I. – Niveau atteint en fonction du déroulement du CP (%)

	Bon	Moyen	Faible	Red.	Total
Arrêt sans formation	2,5	4,7	8,9	17,2	5,4
Niveau CAP	10,6	23,0	40,5	47,7	23,4
Niveau BEP	18,3	30,3	32,2	23,9	26,6
Second cycle (2 ^e ou 1 ^{ère})	68,6	41,6	18,4	10,2	44,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Des tableaux comparables peuvent être construits aux différents niveaux ; ils montrent clairement que le pouvoir discriminant de la réussite scolaire augmente au fur et à mesure qu'on considère des niveaux plus avancés dans le cursus. Par exemple, au niveau du CE2, ce sont 78 % (contre 68 % en CP) des « bons » élèves qui auront ultérieurement accès au second cycle long.

Ces constats indiquent l'existence d'un effet de la scolarité en primaire sur le déroulement ultérieur de la carrière scolaire. Toutefois, ils n'indi-

quent pas avec une précision suffisante dans quelle mesure la réussite scolaire à un moment donné est prédictive de la scolarité finale des élèves. Pour avancer dans cette direction, il est commode d'estimer des modèles statistiques mettant en regard la carrière scolaire finale des élèves et leur réussite observée à des points particuliers de leur scolarité.

Dans la mesure où nous adoptons une perspective temporelle longue, il a semblé pertinent de décrire les scolarités finales sur la base de l'opposition entre les élèves qui accèdent au second cycle long (éventuellement avec des redoublements) et les autres. Les modélisations ont été réalisées aux différents niveaux scolaires (CP, CM2, 5^e). Le *Tableau II* présente l'estimation conduite sur les données de CP.

Le modèle atteste du pouvoir prédictif de la scolarité en CP, mais souligne aussi le caractère partiel de l'explication puisque la variabilité des carrières finales ne s'explique qu'à hauteur d'un tiers par la variabilité de la réussite au cours du CP.

TABLEAU II. – *Modèles expliquant la scolarité «finale» en fonction de la scolarité en CP*
(ensemble de la population)

		Coeff./signif.	Probabilité %
% variance expliquée		32,9	
Constante		- 1,49	
Non-redoublant faible en CP	Non-red. «bon» en CP	+ 2,28***	68,7
	Non-red. moyen en CP	+ 1,16***	41,7
	Redoublant du CP	- 0,57**	11,3
	Résultats inconnus	+ 0,54**	27,9
			18,4

*** Coefficient significatif à 1 % ; ** à 5 %.

Soulignons que la valeur du pourcentage de variance expliquée (32,9 %) dépend à la fois de l'intensité réelle de la relation étudiée et des erreurs de mesure inhérentes au caractère grossier de l'appréhension de la réussite scolaire utilisée. Pour évaluer l'incidence des erreurs de mesures sur les estimations, les données disponibles au niveau du CM2 sont intéressantes, puisqu'on dispose à la fois d'appréciations (selon un mode comparable aux données du CP) et de notes à des épreuves communes de connaissances. On observe alors que la part de variance expliquée par ces appréciations globales est de 40,7 %, alors que celle expliquée par les notes est de 44,9 %. Il semble donc que les incidences d'appréciations globales sur le niveau de réussite, par rapport à des mesures plus spécifiques de ce dernier, soient au total limitées.

On peut donc tenir pour empiriquement valide le résultat selon lequel la réussite en CP n'explique qu'une proportion relativement faible (certainement inférieure à 40 %) de la variabilité des scolarités finales des élèves. En toute hypothèse, on se trouve donc loin de cette opinion courante selon laquelle « tout se joue en CP ». Si cette opinion est globalement fautive, elle conserve toutefois une pertinence réelle pour les élèves très faibles, et notamment les redoublants de CP (dont la probabilité d'accéder un jour à un second cycle long n'est que de l'ordre de 11 %).

Les chiffres donnés pour le CM2 montrent aussi la progression du pouvoir explicatif de la réussite scolaire au fur et à mesure du déroulement du cursus, puisque la réussite en fin de primaire permet de rendre compte de 45 % de la variabilité des scolarités finales. Si tout n'est globalement pas joué en CP, le sort individuel est un peu plus « sédimenté » en fin de primaire, mais les marges d'indétermination restent encore substantielles. En prolongeant l'analyse au-delà du primaire, le pouvoir explicatif continue d'augmenter. Cela dit, cette démarche n'est praticable que dans le cadre d'une scolarité indifférenciée, c'est-à-dire, dans notre système, jusqu'à la fin de la classe de 5^e. A ce niveau, on explique environ 54 % de la variabilité des scolarités finales. Ces estimations invitent à ce qu'on s'y arrête un peu plus longuement.

En premier lieu, on peut souligner que le sort de l'élève n'est pas encore « figé » en fin de 5^e et que de nouvelles différenciations vont devoir se faire jour pour rendre compte des scolarités finales : elles concerneront à la fois le domaine de la réussite scolaire (classes de 4^e et 3^e) et celui des mécanismes de l'orientation tant en fin de 5^e que de 3^e.

En second lieu, et à nouveau, soulignons que ces estimations valent en moyenne et que, pour des élèves au profil scolaire extrême, la carrière est quasiment déterminée en fin de 5^e. Le *Tableau III* montre comment se figent les chances d'accès en cycle long pour des élèves qui se situent à chacun des instants considérés de leur scolarité à ± 1 écart-type de la distribution des notes et de l'âge.

TABLEAU III. – *Probabilité d'accès au second cycle long selon la valeur scolaire à différents niveaux du cursus (%)*

Valeur scolaire	CP	CM2	5 ^e
+ 1 écart-type	66,1	84,4	91,4
- 1 écart-type	23,1	9,9	2,4

Alors qu'en moyenne ce sont 44,7 % des élèves qui accèdent à un cycle long, le fait qu'un élève ait un niveau de réussite relativement bon (plus 1 écart-type) ou relativement mauvais (moins 1 écart-type) affecte sensiblement cette probabilité. Pour ces élèves « typés », la prédétermination est précoce, puisqu'à la fin du cours préparatoire l'élève qui a bien réussi

a d'ores et déjà environ 66 % de chances de faire ultérieurement une scolarité longue, alors que celui qui a mal réussi n'en a que 23 %. Les destins scolaires de ces élèves vont se sceller concrètement de façon progressive, avec déjà un écart de 9,9 à 84,4 % en fin de primaire pour atteindre une disjonction presque parfaite en fin de 5^e pour les élèves extrêmes, l'écart étant alors de 2 à 91 %.

2. – Les étapes de la constitution des inégalités sociales de carrières scolaires

On sait depuis les analyses sociologiques des années 60 que les élèves n'ont pas des carrières scolaires identiques selon leur milieu social. Nos données ne font pas exception à cette règle, et on observe un continuum entre les enfants d'ouvriers (qui accèdent à un second cycle long à hauteur de 31,9 %) et de cadres supérieurs (pour lesquels le chiffre correspondant est de 86,8 %). Pour simplifier l'exposition des résultats, on considérera principalement ces deux catégories extrêmes.

Dans la perspective adoptée dans ce texte, la question pertinente est de savoir dans quelle mesure ces écarts de carrière selon l'origine sociale reflètent des différences de réussite. En effet, les écarts de réussite entre ces deux groupes sont substantiels à tous les niveaux éducatifs et valent en moyenne deux tiers d'écart-type.

Une première façon d'instruire cette question consiste à incorporer des variables d'origine sociale dans les modèles expliquant l'accès à un second cycle long selon la réussite scolaire à chacun des niveaux éducatifs considérés (CP, CE2, CM2, 5^e). L'estimation de ces modèles montre que la prise en considération de l'origine sociale améliore la prédiction de la carrière scolaire, mais de manière relativement modérée. C'est au niveau du CP que ce gain est le plus important, pour devenir plus discret lorsqu'on considère des niveaux plus élevés du système. Ceci s'explique par le fait que la valeur scolaire des élèves se construit dans le temps et acquiert de la consistance qui lui confère une valeur prédictive pour la suite de la carrière scolaire. En d'autres termes, l'héritage social de l'élève se transforme en capital scolaire autonome légitimé par l'institution. Du même coup, l'information apportée par l'origine sociale en elle-même devient moins importante.

Le caractère modéré de l'impact global du milieu social n'est pas contradictoire, comme les modèles estimés le montrent clairement, avec l'existence de différenciations de carrières qui sont statistiquement significatives et quantitativement importantes. Il s'avère pertinent de distinguer seulement trois groupes : a) les enfants de cadres supérieurs dont les probabilités d'accès ultérieur à un second cycle long sont très supérieures à ce qui serait anticipé sur la base des seuls résultats scolaires en primaire ou au début du collège ; b) les enfants de non-cadres (toutes professions

confondues) qui ont les chances les plus faibles; c) les enfants des professions intermédiaires qui sont dans une situation médiane entre les deux groupes précédents.

Le *Tableau IV*, construit à partir de ces modèles, illustre les écarts dans les chances d'accès au second cycle long pour des garçons de réussite scolaire donnée en CP, dont les uns sont fils de cadres supérieurs ou de professions intermédiaires et les autres fils d'ouvriers. Ces écarts sont spectaculaires, allant jusqu'à 40 à 50 points selon la valeur de l'élève entre les deux catégories extrêmes.

TABLEAU IV. – *Simulation des probabilités d'accès (%) au second cycle long selon la valeur scolaire en CP et l'origine sociale*

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

Ces résultats manifestent des inégalités sociales de carrière scolaire pour des enfants de niveau de réussite donné en CP : ainsi, un niveau faible de réussite en CP est particulièrement pénalisant pour les enfants de milieux autres que les cadres supérieurs, alors que les enfants de cadres supérieurs conservent des chances appréciables (63%), même lorsque leur réussite est faible. Ces différenciations sociales sont telles que, vues du CP, les chances des enfants de cadres supérieurs qui sont faibles restent plus élevées que celles des enfants d'ouvriers les plus brillants (51,9%).

Ces écarts proviennent de deux sources : des différences sociales de progression au cours de la scolarité ultérieure et des différences sociales dans les « choix » de carrières scolaires, à réussite comparable, aux divers paliers d'orientation. Ces deux sources ne peuvent être directement distinguées. Pour progresser dans cette voie, on peut calculer par simulation la probabilité d'accès ultérieur à un second cycle long des enfants des différents groupes sociaux sur la base de leurs résultats scolaires à un niveau donné (CP, CM, etc.); à partir de ces chiffres, on peut calculer les écarts dans cette probabilité d'accès entre enfants de groupes sociaux différents. Ce faisant, on estime les différences dans les scolarités finales qui sont inscrites à divers moments de la scolarité, en faisant ainsi l'hypothèse qu'aucune inégalité sociale nouvelle ne vient s'ajouter au cours de la scolarité ultérieure. On utilise alors les estimations des modèles rendant compte des carrières finales sur la seule base de la réussite aux différents niveaux et on affecte à chaque catégorie sociale la valeur scolaire moyenne observée à chaque niveau considéré. Le *Tableau V* présente les probabilités d'accès au cycle long qui concrétisent cette démarche.

La réussite scolaire des deux groupes considérés diffère dès le cours préparatoire. Ces écarts préfigurent déjà des différences dans la carrière scolaire à moyen terme, même si, au-delà du CP, aucune différenciation sociale ne venait apporter de perturbation supplémentaire ; en effet, l'écart dans les probabilités d'accès au second cycle entre les deux groupes considérés est déjà d'environ 16 points (différence entre 55,2 % et 39,6 %).

TABLEAU V. – *Simulation des probabilités d'accès au second cycle long selon le niveau effectif de réussite scolaire (%)*

Milieu social \ Niveau scolaire	CP	CM2	5 ^e	Taux effectif d'accès
Cadre supérieur	55,2	58,8	63,6	86,8
Ouvrier	39,6	38,5	34,8	31,9

Quand on se place au niveau du CM2, puis de la classe de 5^e, le poids des inégalités sociales dans l'accès à un second cycle long, inscrit dans les différences de réussite scolaire effectivement observées, a tendance à augmenter. Ceci provient de l'accumulation de différences sociales de progression en cours d'études et s'explique aussi par le fait que la réussite scolaire à ces niveaux plus élevés du système revêt un caractère plus décisif pour prédire les carrières ultérieures. Ainsi l'écart dans les chances d'accès à un second cycle long entre les deux groupes passe-t-il de 15,6 % en fin de CP à 20,3 % en fin de CM2 et à 28,8 % en fin de 5^e.

Cela dit, dans la réalité, les taux effectifs d'accès à un second cycle long attestent d'écarts beaucoup plus importants (54,9 %, puisque les taux sont respectivement de 86,8 % et 31,9 % pour les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers). C'est dire qu'entre la réussite scolaire en fin de 5^e et le cursus réalisé quatre années après, des inégalités sociales nouvelles prennent place, avec un poids relatif tout à fait important puisque l'écart entre les deux groupes considérés double ; il passe de 28,8 % à 54,9 %, ce qui laisse une différence à expliquer de 26,1 %. Entre la classe de 5^e et l'accès éventuel à un second cycle, trois phénomènes interviennent :

- le palier d'orientation de fin de 5^e ;
- la progression dans les acquisitions scolaires pendant les classes de 4^e et 3^e, pour ceux des élèves qui y ont eu accès ;
- le palier d'orientation de fin de troisième qui régule l'accès au second cycle long.

Dans chacun de ces phénomènes, des différenciations sociales sont susceptibles d'intervenir, mais la séparation précise de ce qui se joue spécifiquement au travers de chacun d'entre eux n'est pas immédiate. En effet, il se produit des effets de sélection de population au palier 5^e, ce qui rend impossible l'estimation de modèles d'orientation en fin de 3^e sur la totalité

de la population. On peut cependant parvenir à des ordres de grandeur raisonnables du poids de ces trois phénomènes en estimant des modèles explicatifs des carrières scolaires finales qui intègrent les décisions d'orientation comme variables explicatives complémentaires ; ceci permet de prendre en compte les effets de sélection intervenus dans le fonctionnement de la procédure d'orientation.

Ceci a été réalisé au niveau de la 5^e. L'écart social total expliqué est alors d'environ 37 %. C'est dire que la procédure d'orientation à la fin de la 5^e rend compte à elle seule de 8,2 points (37 – 28,8). Il reste par conséquent environ 18 points (54,9 – 37) imputables aux différenciations sociales intervenant de façon jointe dans la réussite scolaire en cours de 4^e et de 3^e et dans les « choix » d'orientation au terme de cette dernière classe.

Pour progresser dans la dissociation de ces deux derniers éléments, on peut mobiliser les résultats de modèles de progression rendant compte des acquis de fin de 3^e sur la base des acquis de 5^e et de l'origine sociale. Ces modèles attestent de différences sociales de progression, dont on peut estimer les conséquences sur la base de modèles rendant compte de la carrière finale en fonction des résultats scolaires en classe de 3^e. Cette différence (à niveau identique en 5^e, les enfants d'ouvriers ont, en fin de 3^e, une note moyenne inférieure de 0,87 point à celle des enfants de cadres supérieurs) justifierait un moindre passage en second cycle long d'environ 10 %, compte tenu du fonctionnement moyen (actuel) des procédures d'orientation en fin de 3^e.

Par soustraction, on en déduit que les mécanismes institutionnels d'orientation en fin de 3^e rendent compte d'environ 8 points de l'écart social restant à expliquer à l'étape précédente (18 % – 10 %).

Il est clair que les décompositions présentées ci-dessus ne doivent être considérées que comme des ordres de grandeur ; en effet, les chiffres ont été obtenus en articulant plusieurs modèles estimés sur la base de populations parfois différentes ; néanmoins, ils constituent vraisemblablement des valeurs raisonnables sur un sujet où il n'existait pas de données factuelles sérieuses.

On peut maintenant consolider ces différentes estimations dans un tableau synthétique distinguant les divers types de phénomènes (et leur incidence chiffrée en termes d'inégalités), aux différents niveaux éducatifs considérés, afin de rendre compte de l'écart social d'accès au second cycle long entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers.

Pour mener aussi loin que possible la décomposition temporelle, il est intéressant de mobiliser les résultats de recherches centrées sur le primaire (Mingat, 1991) pour séparer ce qui, dans les inégalités sociales de fin de CP, préexiste à l'accès en primaire de ce qui s'est constitué spécifiquement au cours de cette année. On a ainsi estimé que la part des écarts sociaux de réussite de fin de CP imputables au fonctionnement du CP lui-même était d'environ 35 %. Selon cette estimation, on peut donc considérer que,

sur les 15,6 % associés aux différences sociales de réussite en fin de CP, 5,5 % sont attribuables au CP lui-même, alors que 10,1 % proviennent de différenciations antérieures. Le *Tableau VI* présente la décomposition des différents éléments constitutifs de l'écart social « final » entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers.

Rappelons que si ces données concernent des cas extrêmes, puisque sont opposés les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, pour nombre des mécanismes pris en compte ici, les autres catégories sociales (sauf les professions intermédiaires qui sont souvent dans une situation intermédiaire) ne se distinguent pas significativement du groupe des enfants d'ouvriers.

TABLEAU VI. – *Décomposition de l'écart social d'accès au second cycle long entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers (%)*

	Avant primaire	Réussite		Orientation collège	Total
		primaire	collège		
Avant entrée en CP	10,1				10,1
Pendant année de CP		5,5			5,5
Pendant années de CE-CM		4,7			4,7
Pendant années de 6 ^e -5 ^e			8,5		8,5
Orientation en 5 ^e				8,2	8,2
Pendant années de 4 ^e -3 ^e			10,0		10,0
Orientation en 3 ^e				7,9	7,9
Total	10,1	10,2	18,5	16,1	54,9
Séparation primaire/collège	10,1	10,2	34,6		54,9
Séparation réussite/orient.	10,1	28,7	16,1	16,1	54,9

Comme l'illustrent les deux dernières lignes du tableau, plusieurs lectures des résultats sont concevables.

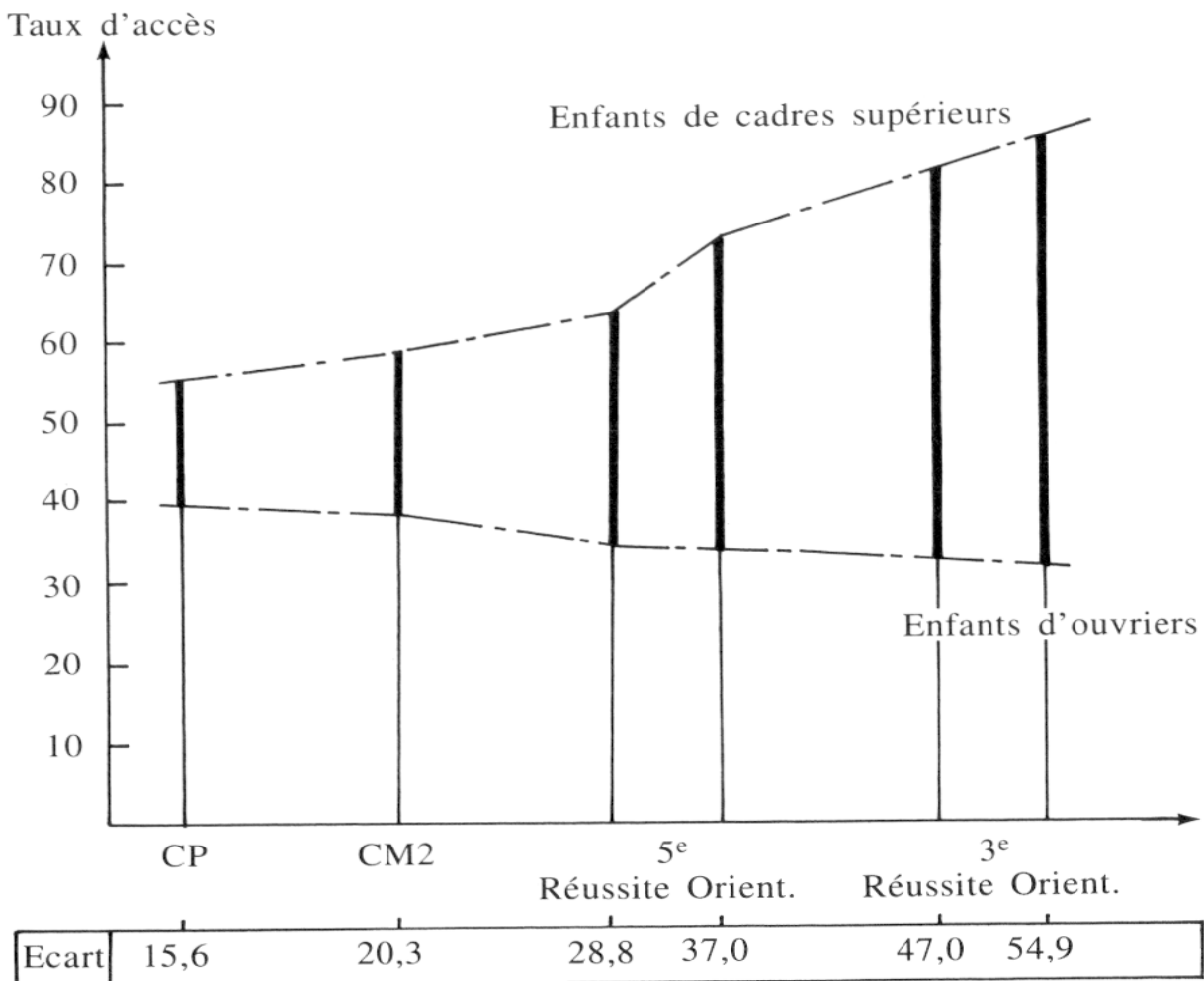
— Une première opposition distingue ce qui résulte du fonctionnement de l'école primaire et du collège. Sur ce plan, on voit immédiatement l'importance très prépondérante du collège par rapport au primaire. Ainsi, 77 % – soit $34,6/(54,9 - 10,1)$ – des différenciations imputables à l'ensemble primaire-collège le sont à ce dernier. Remarquons aussi, à l'intérieur du collège, que ce qui tient aux mécanismes de réussite pèse d'un poids comparable (18,5 %) à ce qui tient aux mécanismes d'orientation (16,1 %).

— Une seconde opposition se réfère aux phénomènes en jeu en distinguant mécanismes de réussite et mécanismes d'orientation. Globalement, les différenciations sociales de réussite comptent pour environ 64 % – soit $28,7/(54,9 - 10,1)$ –, tandis que les inégalités sociales qui transitent par les mécanismes d'orientation pèsent pour 36 %. Cela dit, à l'intérieur de ce qui tient à la réussite, on observe que le fonctionnement du collège

participe pour près des deux tiers (18,5 %) contre seulement un tiers (10,2 %) pour l'enseignement primaire.

Le *Graphique 1* résume la constitution progressive de l'écart dans les chances d'accès au second cycle long entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers (86,8 % - 31,9 % = 54,9 %). Il indique ce qui se joue aux différents niveaux et permet de faire la part de ce qui revient à la réussite scolaire et aux phénomènes d'orientation.

GRAPHIQUE 1. - *Constitution progressive des différenciations sociales d'accès à un second cycle long*



II. – Des stratégies familiales d'orientation

Il apparaît très clairement que les inégalités sociales d'accès au second cycle long ne se réduisent pas à des inégalités sociales de réussite pendant la scolarité primaire et secondaire. Parmi les autres facteurs susceptibles de participer à l'explication de ces inégalités de carrières, les résultats précédents ont mis en avant le rôle des phénomènes d'orientation. On cherchera dans cette partie à comprendre pourquoi de tels biais sociaux se manifestent au travers des procédures d'orientation.

1. – Les « choix » de redoublement

Des analyses précédentes de cette enquête (Duru-Bellat et Mingat, 1985 et 1988b) ont montré que l'organisation française des procédures d'orientation, de par l'importance accordée aux demandes familiales, était à la source de biais sociaux importants. En effet, le point de départ du processus de dialogue conduisant à la décision d'orientation est constitué par l'expression des vœux des familles, qui se révèlent des déterminants forts des décisions prises. Celles-ci tendent donc largement à entériner les souhaits d'orientation que les familles formulent pour leurs enfants sans corriger les biais sociaux qui les marquent. Ces résultats concernent la classe de 5^e; nos nouvelles données permettent de mettre au jour d'autres facettes de ces stratégies différenciées des familles.

Un premier aspect concerne la persévérance dont font preuve les milieux favorisés quand, pour des raisons scolaires, leur enfant ne peut directement accéder à un second cycle long. Cette tendance à la persévérance peut être chiffrée en calculant la différence entre deux probabilités : celle d'accéder au second cycle quel que soit le temps mis (depuis la classe de 5^e) pour y parvenir et celle d'accéder à une 1^{ère} en quatre ans depuis cette classe, c'est-à-dire sans redoublement. On peut ensuite rapporter cette différence au « vivier » potentiel de ces scolarités allongées, à savoir le pourcentage d'élèves qui n'a pu accéder à une 1^{ère} en quatre ans. La valeur de cet indicateur exprime la volonté (la capacité) de finir par accéder au second cycle long, quitte à y passer une année supplémentaire (voire deux) et à accepter un redoublement. Le *Tableau VII* présente cet indicateur.

La valeur de l'indicateur de persévérance est d'une façon générale croissante avec le niveau de réussite scolaire en 5^e; il y a derrière cette structure un modèle de comportement intelligible : le rattrapage du handicap scolaire, nécessaire pour progresser dans la scolarité, au prix d'une année supplémentaire, est évidemment plus probable quand ce handicap est limité. Un deuxième constat, encore plus net, est que l'indice de persévérance est très sensiblement plus bas chez les élèves de milieu modeste.

Dans les familles de cadres supérieurs on est toujours « très persévérant », même chez les élèves les plus faibles, alors que dans les familles ouvrières on ne persévère de façon fréquente que lorsque la valeur scolaire est suffisamment élevée pour rendre raisonnablement probables les chances de succès de ce comportement. Ce mode de fonctionnement, qui traduit un modèle plus général d'auto-sélection socialement différenciée, implique que les enfants d'ouvriers doivent obtenir 14 en 5^e pour que leur indicateur de persévérance ait une valeur comparable à celui des enfants de cadres supérieurs ayant seulement une moyenne de 8 à ce niveau.

TABLEAU VII. – *Indicateur de « persévérance » vis-à-vis de la scolarité en second cycle long selon l'origine sociale*

CSP du père		Notes en 5 ^e			
		8	10	12	14
Cadre supérieur	Différence*	62,5	54,5	29,8	10,4
	% de non-passés en 1 ^{ère}	91,3	66,8	34,5	12,1
	Indice de persévérance (%)	68,4	81,6	86,4	85,9
Ouvrier	Différence*	25,0	40,0	39,2	20,8
	% de non-passés en 1 ^{ère}	96,1	86,5	62,7	30,6
	Indice de persévérance (%)	26,0	46,2	62,5	68,0

* Second cycle moins 1^{ère}.

Mais cette relative indifférence au temps mis pour parcourir le système rencontre des limites institutionnelles, dans la mesure où l'âge constitue de fait un critère négatif important dans les décisions d'orientation vers les études longues. Les familles ont donc à moduler leurs stratégies en fonction de cette contrainte, en choisissant notamment le niveau scolaire où le redoublement peut s'avérer le plus rentable en termes d'orientation. Il apparaît en effet qu'il n'est pas sans conséquence de retarder le plus possible le moment du redoublement. Si on opère une distinction au sein des élèves ayant redoublé au moins une classe au collège, en séparant ceux qui ont pris leur retard au niveau de la 3^e et ceux qui ont pris leur retard avant cette classe (redoublement en 5^e ou en 4^e), des différences manifestes dans les chances d'accès à un second cycle long se font jour (*Tableau VIII*). Ainsi voit-on clairement que les chances d'accès au second cycle long des élèves ayant redoublé la 3^e sont très supérieures (52,6 + 21,3 = 73,9 %) à celles des élèves ayant redoublé la 5^e ou la 4^e (35,1 %). Un autre argument à l'appui de la « valeur stratégique » du redoublement de la classe de 3^e est la proximité de la structure des orientations des redoublants de 3^e avec celle des non-redoublants.

Ce tableau montre la rentabilité particulière du redoublement de la troisième ; on notera que cette stratégie est diversement mise en œuvre dans les différents milieux sociaux : ainsi, parmi les élèves de 14 ans en 3^e non

TABLEAU VIII. – *Orientation en fin de 3^e pour la population des élèves ayant pris du retard entre la 5^e et la 3^e (%)*

	Redoublement entre 5 ^e et 3 ^e		
	aucun	en 3 ^e	en 5 ^e /4 ^e
Seconde IES (générale)	50,9	52,6	25,1
Seconde technologique	10,7	21,3	10,0
Troisième	14,8	1,0	11,2
1 ^{ère} année de BEP*	21,0	22,9	47,5
Autres	2,6	2,0	6,1
Total	100,0	100,0	100,0

* Cette formation professionnelle courte se fait en deux ans après la 3^e.

admis en seconde, trouve-t-on un taux de redoublement de 75 % chez les enfants de cadres supérieurs, de 15 % chez les enfants d'ouvriers et seulement de 7 % chez les enfants d'agriculteurs. Cette stratégie de redoublement de la classe de 3^e manifeste à la fois une perception pertinente du fonctionnement du système chez les catégories favorisées et, en creux, une demande forte pour l'enseignement long. Examinons un peu plus en détail ces différences qu'on observe dans les aspirations des familles.

2. – *Les demandes familiales*

L'influence de l'origine sociale sur les aspirations des familles est certes bien connue dans la littérature sociologique. Les données collectées dans cette recherche permettent d'en illustrer l'importance. La manifestation la plus évidente en est le degré très inégal de l'auto-sélection dans les demandes familiales à chacun des paliers d'orientation. Tant au niveau de la 5^e que de la 3^e, les vœux des familles dépendent à la fois du degré de réussite scolaire des enfants et du milieu familial de l'élève. Le *Tableau IX*, établi au niveau 3^e, illustre cette structure.

TABLEAU IX. – *Pourcentages d'élèves demandant à entrer en second cycle long, en fonction des notes en 3^e et de l'origine sociale*

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

Ces données confirment que c'est chez les élèves faibles et « moyens-faibles » que les différenciations sociales de demande se manifestent avec le plus d'intensité. Ainsi, pour des élèves ayant moins de 9, la demande pour le cycle long reste ferme chez les cadres supérieurs (61 %) alors qu'elle s'effondre chez les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers. Cette structure est analogue à celle qu'on observe à l'issue de la classe de 5^e. Ces différences sociales de demande, qui concernent un nombre non négligeable d'élèves puisque par définition les élèves « moyens-faibles » sont nombreux, ont d'autant plus d'influence qu'elles se manifestent à chacun des deux paliers d'orientation qui balisent la scolarité au collège.

Enfin, au-delà de l'intérêt particulier que peut revêtir une analyse des demandes des élèves, il convient de souligner qu'elles tendent à être entérinées dans les décisions d'orientation prononcées par les conseils de classe. Non seulement ils ont tendance, comme les textes les y invitent d'ailleurs, à « suivre » les demandes exprimées par les familles, mais de plus, s'ils éliminent les demandes qui leur semblent par trop ambitieuses, ils n'ont pas pour politique de proposer aux élèves ayant de bons résultats, mais trop modestes dans leurs aspirations, des orientations correspondant davantage à leur niveau.

III. – Des différences entre établissements

On a jusqu'à présent adopté la perspective la plus courante qui traite la question de la genèse des carrières scolaires, et notamment l'influence de l'origine sociale, à travers une analyse individuelle. Or on peut penser, et l'évolution récente de la production sociologique nous y invite, que le contexte dans lequel l'élève est scolarisé peut également avoir une influence sur sa carrière. Une première question est de savoir s'il existe une influence de l'établissement fréquenté sur la façon dont l'élève progresse et est orienté ; si cette influence s'avère effective, il est probable que des différenciations sociales correspondent à la fréquentation de tel ou tel établissement dans la mesure où ceux-ci ont tendance à être socialement typés (qu'il s'agisse de la résultante mécanique de la répartition des établissements et des populations ou de stratégies conscientes de choix d'établissement par certaines familles).

L'analyse des différenciations des carrières scolaires des élèves confirme, aux deux paliers d'orientation de 5^e et de 3^e, l'existence d'effets d'établissement pour des élèves de niveau scolaire comparable. Ces effets sont relativement modérés aux deux extrémités de la distribution de la valeur scolaire (élèves brillants et très faibles) mais sont tout à fait substantiels pour les élèves aux caractéristiques scolaires moyennes. Ainsi, en fin de 3^e, alors que le taux de passage d'élèves moyens est globalement

d'environ 63 %, il varie de 27 à 87 % selon le collège fréquenté. Des écarts aussi importants sont observés en fin de 5^e (Duru-Bellat et Mingat, 1988b).

Au-delà de ce constat, à présent relativement classique, le caractère longitudinal de l'analyse confère une dimension nouvelle à ce phénomène en permettant de tester la cohérence temporelle de ces « effets-établissement » en matière d'orientation. On aurait pu s'attendre à une tendance à la compensation de l'attitude des établissements aux deux paliers, les établissements particulièrement sélectifs en fin de 5^e l'étant moins en fin de 3^e. Ce n'est pas ce qu'on observe, puisque la corrélation entre la sélectivité spécifique des collèges aux deux paliers (à caractéristiques des élèves données) est nulle. L'absence de compensation des pratiques des établissements en matière d'orientation donne une force nouvelle à l'effet-établissement, soulignant par là même l'incohérence globale du fonctionnement des procédures d'orientation.

Ces effets d'établissement participent au fonctionnement général du collège; ils ont aussi une incidence dans la formation des inégalités sociales à l'école. Celle-ci passe par l'articulation de trois phénomènes : a) l'existence de pratiques différentes des collèges en matière d'orientation; b) le caractère socialement typé des établissements; c) le fait qu'il y a une tendance significative des collèges plus populaires à se montrer plus sélectifs.

Deux éléments liés peuvent participer à l'explication de ce dernier point. Des phénomènes structurels jouent un rôle très clair dans la mesure où les transitions vers le second cycle long sont, toutes choses égales par ailleurs, plus fréquentes dans les établissements de grande taille et dans ceux qui sont regroupés avec un lycée (soit pour des raisons géographiques, soit pour des raisons historiques quand il s'agit d'anciens premiers cycles de lycée). La dimension sociale liée à ce phénomène structurel tient au fait que les petits établissements « autonomes » recrutent principalement, de par leur localisation géographique, des enfants de milieux populaires et agricoles et que, en milieu urbain, certaines familles mettent en œuvre des stratégies pour scolariser leurs enfants dans le premier type d'établissement (Ballion, 1986).

Par ailleurs, une part de cet effet structurel passe par des phénomènes de représentation (2) de ce qui apparaît comme le cursus « normal », à la fois du côté des enseignants et surtout du côté des familles : lorsqu'il existe (pratiquement dans l'établissement) une classe de seconde, celle-ci fait partie plus naturellement des projets de scolarité.

Au total, le cumul de ces phénomènes liés au contexte d'enseignement constitue un biais social spécifique (spécialement important pour les en-

(2) Ces représentations restent elles-mêmes à expliquer à un autre niveau d'analyse; elles peuvent notamment renvoyer à des

pratiques modifiant le climat de l'établissement et les inégalités sociales en son sein (Dubet *et al.*, 1989).

fants d'agriculteurs), qui participe aux inégalités étudiées au niveau individuel, sans qu'on ait ici les moyens d'en évaluer précisément le poids particulier.

*
* *

L'ensemble de ces résultats, en dépit du caractère nécessairement simplificateur de ce type d'analyse, a l'intérêt d'aborder sur des bases factuelles et transparentes des questions générales importantes pour la connaissance du fonctionnement du système scolaire, questions trop souvent traitées avec des arguments d'autorité ou de conviction. Ainsi, la croyance que les carrières scolaires ont essentiellement une dimension méritocratique et se décident sur la base de la réussite scolaire sort relativement malmenée de ce travail. De même sont ébranlés les arguments selon lesquels les carrières scolaires seraient jouées dès le stade du CP, ou encore qu'il suffirait de donner moins de poids aux enseignants (et davantage aux familles) pour assurer un fonctionnement plus juste des instances de sélection.

Les résultats ainsi produits nous semblent non dépourvus d'intérêt à la fois dans une perspective scientifique, ne serait-ce que pour apprécier la portée des approches « micro » qui sont naturellement limitées à des processus (ou des contextes) spécifiques, et aussi dans une perspective d'action (à quel niveau ou comment agir pour réduire les inégalités sociales constatées).

Néanmoins, les éléments explorés dans ce texte, s'ils constituent un fond de carte utile pour la compréhension des mécanismes de différenciations sociales à l'école, laissent aussi des zones d'ombre qui mériteraient d'être explorées. Même si l'expérience montre que ce type d'analyse est exigeant en données et en procédures analytiques pertinentes, il y a, à notre avis, des perspectives de recherche très ouvertes pour une « nouvelle » macro-sociologie de l'éducation.

Marie DURU-BELLAT
Jean-Pierre JAROUSSE
Alain MINGAT

*IREDU, Université de Bourgogne,
Bât. Mirande, BP 138, 21004 Dijon Cedex*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ballion R.**, 1986. – « Le choix du collègue : le comportement “éclairé” des familles », *Revue française de sociologie*, 27 (4), pp. 719-734.
- Dubet F., Cousin O., Guillemet J.-P.**, 1989. – « Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, 30 (2), pp. 235-256.
- Duru-Bellat M., Mingat A.**, 1985. – *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège*, vol. 1 : *Evaluation de la procédure*, Cahiers de l'IREDU, n° 42.
- 1987. – « Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires », *Revue française de sociologie*, 28 (1), pp. 3-16.
- 1988a. – *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège*, vol. 2 : *Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation*, Cahiers de l'IREDU, n° 45.
- 1988b. – « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte “fait des différences...” », *Revue française de sociologie*, 29 (4), pp. 649-666.
- Duru-Bellat M., Mingat A.**, en collaboration avec **J.-P. Jarousse**, 1992. – *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège*, vol. 3 : *Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire*, Cahiers de l'IREDU, n° 49.
- Hasley A.H., Heath A.F., Ridge J.M.**, 1980. – *Origins and destinations*, Oxford, Clarendon Press.
- Mingat A.**, 1991. – « Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 95, pp. 47-63.