

LES DIFFÉRENCIATIONS SOCIALES DE CARRIÈRES SCOLAIRES : À QUELS MOMENTS ET SELON QUELS MÉCANISMES ?

**Marie DURU-BELLAT,
Jean-Pierre JAROUSSE, Alain MINGAT ***

Aux yeux des enseignants, comme des politiques, il est clair que l'école est un lieu où les élèves, en fonction de leur milieu social, sont loin de se trouver sur un pied d'égalité. Aujourd'hui, près d'un élève sur deux parvient au niveau du baccalauréat, mais on observe de sensibles différences selon la région, le sexe, la nationalité et bien sûr le milieu social d'origine. Les données du dernier panel du ministère de l'Education nationale (élèves en 6^{ème} en 1980) font apparaître des taux d'obtention du baccalauréat qui varient de 1 à 5 selon que le père est "non actif" ou exerce la profession d'enseignant. Ces différenciations massives et relativement stables interpellent à la fois les responsables politiques et syndicaux, les parents d'élèves et aussi les chercheurs en éducation.

Alors que les premiers sont essentiellement tournés vers l'action politique ou militante, les chercheurs visent principalement à élucider

** Université de Dijon, IREDU-CNRS*

Cette étude a été réalisée pour la FEN dans le cadre de l'Agence d'objectifs de l'IRES

les mécanismes qui produisent cet état de fait, sachant qu'il n'est pas exclu que leurs travaux participent au débat plus général sur l'école. Ceci à condition qu'on soit à même de dépasser les constats statistiques d'ensemble ou les théories générales renvoyant les inégalités de carrière scolaire au fonctionnement global de la société.

La recherche empirique présentée dans ce texte poursuit un objectif de ce type. Sans prétendre expliquer tout ce qui se passe à l'école, elle vise à faire la part des processus principaux qui structurent ces différences et les étapes temporelles de leur production. Contrairement à la vision intuitive selon laquelle il conviendrait d'examiner par le menu les activités scolaires dans toute la richesse du quotidien des classes et des établissements, nous faisons le pari qu'il est préférable de prendre une certaine distance afin de mettre en évidence les lignes de force principales. On ne s'oppose pas ainsi à une approche fine et qualitative du fonctionnement de l'école, mais on souligne l'utilité d'une approche progressive dans laquelle il importe d'abord de connaître les structures d'ensemble avant de se focaliser sur tel ou tel élément. Par exemple, il est primordial de déterminer d'abord les parts respectives de l'école primaire et du collège dans les inégalités finales de carrières scolaires avant de s'intéresser spécifiquement à ce qui se passe à chacun de ces niveaux.

Cette stratégie de recherche suppose le recours à une approche à la fois externe et longitudinale : elle doit être longitudinale puisqu'on doit observer à différents moments du temps une population d'enfants pour suivre la genèse des différences (notamment sociales) de leur parcours scolaire ; elle est par ailleurs nécessairement externe car les acteurs de terrain ont une vision limitée à leur expérience personnelle datée et localisée, alors que c'est une vision d'ensemble qui est recherchée. Sur le plan concret, cette stratégie de recherche suppose donc qu'on sache extraire des données collectées les relations principales qui les structurent ; ceci suppose le recours à des techniques d'analyses de données et plus particulièrement à des modélisations des phénomènes étudiés (l'encadré 1 explicite ce que recouvre ce terme de modélisation).

Pour mener à bien cette entreprise, on doit donc se fonder sur un échantillon relativement large d'enfants pour lesquels on dispose d'informations précises sur l'ensemble de leur scolarité. Les données présentées ici concernent une enquête menée dans l'académie de Dijon (représentative de la France hors Paris) auprès de 2 500 élèves scolarisés en classe de 5^{ème} en 1982-1983. Toute la scolarité antérieure a été reconstituée avec précision et un suivi des élèves a permis d'observer leur scolarité pendant les quatre années consécutives à l'orientation en fin de cinquième. Le présent article fait le point sur les principaux résultats disponibles.

Encadré 1. Modélisation des phénomènes scolaires

La démarche consiste à résumer dans des relations simples l'information complexe réunie dans un grand nombre de données. Les données collectées sont nombreuses tant en ce qui concerne le nombre d'élèves de l'échantillon (2 500) que le nombre de variables collectées sur chacun d'entre eux et à plusieurs moments de la carrière scolaire d'une part, sur le contexte d'enseignement (contexte social, caractéristiques de la classe, de l'établissement), de l'autre.

Dans la mesure où les variables qui pourraient se révéler a priori pertinentes pour rendre compte de tel ou tel phénomène scolaire (le niveau des acquisitions dans telle ou telle classe, la probabilité d'avoir accès à telle ou telle orientation sur la base des données disponibles à tel ou tel âge,...) sont nombreuses et souvent non indépendantes, il convient d'une part de démêler leur influence respective et d'identifier quels sont les facteurs qui font effectivement des différences sur les phénomènes étudiés.

A titre d'exemple, imaginons qu'on s'intéresse aux difficultés d'acquisition des enfants de nationalité étrangère à l'école primaire et notamment au cours préparatoire. De façon brute, on obtient des chiffres du type suivant :

Score moyen	lecture	mathématiques
Français (1)	102.1	102.6
Etrangers (2)	96.2	95.1
Ecart (1)-(2)	+ 6.1	+ 7,5
Ensemble	$M=100, \sigma=15$	$M=100, \sigma=15$

La vue de ces chiffres bruts en fin de CP risque d'induire de façon inadéquate que les différences constatées entre enfants français et étrangers sont liées causalement à la nationalité. Il convient en effet de savoir que les enfants français et étrangers diffèrent certes selon la nationalité, mais aussi notamment selon la distribution d'emploi du père et du nombre d'enfants dans la famille (les enfants étrangers ont beaucoup plus souvent un père sans qualification et de nombreux frères et soeurs). Ces facteurs ont des effets généraux sur les acquisitions scolaires et il convient de séparer l'impact de ces facteurs d'avec ceux qui tiennent en propre à la nationalité.

En d'autres termes, il faut pouvoir raisonner toutes choses égales par ailleurs ; ceci suppose le recours à des méthodes particulières d'analyse qui permettent de séparer les effets et de tester statistiquement si tel ou tel facteur a, ou non, un impact suffisamment systématique sur la variable analysée pour qu'on puisse déclarer à un degré de confiance déterminé que le facteur y exerce une influence significative.

L'importance de recourir à cette méthode est illustrée par le fait que l'effet réel de la nationalité (nettoyé des causes parasites) n'est plus que d'environ 2 points, au lieu de 6/7,5 points retenue pour les acquis. L'essentiel de ce qui apparaissait lié à la nationalité lui est donc en fait "étranger".

Une seconde observation est qu'on risque d'imputer au CP lui-même l'écart (même de 2 points et non de 6 ou 7,5) observé à l'issue de cette classe. Cette analyse spontanée est imprudente, car les acquis des élèves se construisent dans le temps et s'accumulent au fur et à mesure de leur scolarité. Il convient par conséquent de séparer les différenciations qui pré-existaient à l'entrée en CP, de celles qui se sont constituées précisément au cours de cette classe.

Cette séparation suppose qu'on dispose, au niveau individuel d'un niveau d'acquis à l'entrée et en fin de CP de sorte à analyser les progressions qui ont lieu effectivement en cours de CP ; la mise en oeuvre de cette séparation temporelle entre "l'avant" et le "pendant" le CP suppose également le recours à des modélisations spécifiques. Lorsqu'on réalise cette séparation, on observe que les enfants étrangers avaient un score initial assez sensiblement inférieur à celui des enfants français et qu'ils ont en fait plutôt mieux progressé en cours de CP.

Cet exemple illustre, dans un cas limité, l'opacité des phénomènes scolaires et la nécessité de recourir à des techniques statistiques particulières pour démêler de façon suffisamment rigoureuse les imbrications entre les variables susceptibles de participer à l'explication et, ultérieurement, d'éclairer la prise de décision.

I. MOMENTS ET MÉCANISMES DE LA PRODUCTION DES INÉGALITÉS SOCIALES

Un premier constat, qui peut servir ici de point de départ, c'est la grande variété des carrières scolaires des élèves. Sur la cohorte étudiée, quatre années après la classe de 5^{ème}, le niveau le plus élevé atteint par les élèves est celui du CAP-BEP-BEPC pour un élève sur deux ; 45 % font des études longues et sont en cours de scolarité en second cycle (les 5 % restant ayant quitté le système "sans formation"). Un second constat 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 supérieurs. On notera que l'appartenance sociale a été identifiée à partir du métier du chef de famille (généralement le père) ; ni le métier, ni le niveau d'instruction de la mère n'ont été pris en compte dans cette enquête.

On peut distinguer globalement trois groupes : les enfants dont le père est agriculteur ou ouvrier qui n'accèdent au second cycle long que pour un tiers d'entre eux ; le second groupe concerne les enfants d'employés et d'artisans-commerçants pour lesquels ce taux avoisine les 45 % ; le troisième groupe rassemble les enfants de cadres, avec des taux supérieurs ou égaux à 60 % (86 % pour les enfants de cadres supérieurs). Réciproquement, les sorties sans formation ne sont non-négligeables que pour les enfants des milieux les plus défavorisés, tandis que les formations professionnelles de niveau V (CAP/BEP) concernent 66 % des enfants d'agriculteurs, 60 % des enfants d'ouvriers et seulement 14 % des enfants de cadres supérieurs.

Il s'agit ici de dépasser ce niveau descriptif et de démêler les facteurs responsables de cette variété de carrières, et en particulier des différenciations sociales. La diversité 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. Les différenciations sociales finales ne feraient alors 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'avérait fondée, la question du "calendrier" suivant lequel ces différenciations se mettent progressivement en place reste ouverte : tout est-il joué dès le CP, comment les différenciations se creusent-elles en cours d'école primaire, ou durant la scolarité au collège ?

Dès le Cours Préparatoire, des écarts de réussite scolaire sont visibles, en fonction du milieu social de l'enfant : dans une échelle où la moyenne est de 10 et l'écart-type de 2, les enfants de cadres supé-

rieurs obtiennent en moyenne une note de 11,1 et les enfants d'ouvriers de 9,7. Ce constat, simple en apparence, amène à poser trois types de questions :

1. Dans quelle mesure la réussite scolaire au CP est-elle prédictive de la carrière scolaire ultérieure des élèves ?

On observe qu'il y a bien en moyenne une relation : 69 % des élèves jugés "bons" au CP (d'après les livrets scolaires) parviendront en second cycle long 10 ans après contre seulement 18 % des élèves jugés faibles, et 10 % des redoublants. Il y a donc clairement un effet de la réussite à ce niveau, mais ces chiffres moyens masquent le fait qu'il reste une forte indétermination de la carrière finale des élèves sur la base de leur réussite au CP. En effet, la variance de la probabilité d'accès à un second cycle long n'est expliquée qu'à hauteur de 33 % par le niveau de réussite au CP. Si pour les élèves au profil tranché (les très bons, et surtout les très faibles), le pronostic de la carrière finale est relativement fiable, ce n'est pas le cas des élèves de niveau scolaire moyen qui forment la majorité des effectifs.

2. Cette relation entre réussite au CP et carrière ultérieure, valable en moyenne, s'observe-t-elle à l'identique dans tous les milieux sociaux ?

Le tableau ci-après montre qu'il n'en est rien, et que s'il y a bien une relation entre niveau scolaire au CP et probabilité d'accès au second cycle long (lecture en ligne), le niveau moyen des probabilités reste très différent selon le milieu social, à réussite analogue au CP (lecture en colonne).

On remarque en particulier qu'un niveau faible au CP est extrêmement pénalisant pour les enfants d'ouvriers, alors que les enfants de cadres supérieurs conservent des perspectives d'études importantes même quand ils ont rencontré des difficultés au CP. On peut aussi noter que les enfants d'ouvriers "bons" au CP ont des probabilités d'accès en second cycle long inférieures à celles des enfants de cadres jugés faibles.

Tableau 1. Probabilités d'accès (%) au second cycle long selon la valeur scolaire en CP et l'origine sociale

Valeur scolaire en CP	faible *	moyen	forte *
Enfant de cadre supérieur	63,4	80,6	90,8
Enfant d'ouvrier	15,8	31,0	51,9

* Les élèves "faibles" ont un niveau de réussite scolaire globale qui les situe un écart-type au-dessous de la moyenne (85 % environ des élèves ont une réussite plus élevée) ; les élèves "forts" sont situés un écart-type au-dessus de la moyenne (15 % des élèves ont une réussite plus élevée).

Ces résultats manifestent que les différences de scolarité (en termes d'accès à un second cycle long) se génèrent dans le temps, et que si une part provient effectivement d'inégalités de réussite dès les premiers niveaux, ces dernières sont impuissantes à expliquer la totalité des différences finales. Pour chiffrer ce qui est joué dès le niveau CP, on peut calculer, par simulation, quelles seraient les chances d'accès en second cycle long des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers dans l'hypothèse où aucune différenciation sociale supplémentaire ne viendrait s'ajouter à celles scellées dans la réussite au CP. Les chiffres ainsi obtenus - 55,2 % pour les premiers, 39,6 % pour les seconds - montrent que, dès la première année d'école obligatoire, un écart de plus de 15 points oppose ces catégories sociales.

Cette observation appelle deux remarques complémentaires : tout d'abord, il est clair qu'une part importante des différenciations sociales se joue au-delà du CP, puisque l'écart social dans les scolarités finales est, rappelons-le, de 54,9 % (86,8 pour les enfants de cadres, 31,9 pour ceux d'ouvriers) ; par ailleurs, ce qu'on observe à l'issue du CP ne s'est pas forcément constitué au cours de cette classe. Pour préciser ce point, on peut mobiliser des résultats de recherches centrées sur le primaire (Mingat, 1991), qui permettent de séparer les inégalités sociales de fin de CP qui pré-existaient à l'accès en primaire de celles qui se sont constituées spécifiquement au cours de cette classe. 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.

3. D'où proviennent les écarts sociaux importants qui se constituent au-delà du CP ?

Ils peuvent provenir de deux sources : d'une part de nouvelles différenciations sociales de réussite aux différents niveaux scolaires et à leurs conséquences générales en termes de scolarité ; d'autre part de la gestion des carrières réalisée à la fois par l'élève lui-même et par l'institution, notamment par l'intermédiaire des procédures d'orientation.

Pour instruire cette question, on utilisera la même démarche que celle utilisée au niveau CP : i) détermination de la relation entre réussite à chacun des niveaux scolaires et carrière scolaire ultérieure, ii) observation de la réussite aux différents niveaux scolaires dans les divers groupes sociaux, iii) mesure des incidences en termes de carrière de ces écarts sociaux de réussite.

En procédant de la sorte, on observe, d'une part, que le poids de la réussite scolaire sur la carrière ultérieure a tendance à augmenter au

fur et à mesure du déroulement du cursus, et, d'autre part, que les écarts sociaux de réussite scolaire ont également tendance à s'accroître. La conséquence, c'est qu'en fin de CM2, la réussite des enfants de cadres supérieurs laisse anticiper un taux d'accès à un second cycle long de 58,8 %, contre seulement 38,5 % pour les enfants d'ouvriers ; C'est dire que tout n'est pas joué en fin de primaire, en ce qui concerne les inégalités sociales de carrières, puisque rappelons que celles-ci se matérialisent par un écart de 54,9 points, et que l'inégalité sociale de réussite au terme du primaire ne justifierait qu'un écart de 20,3 %. C'est dire aussi que le fonctionnement des quatre classes primaires (entre le CE1 et le CM2) n'a accru l'écart social que de façon modérée, puisque de 15,6 en fin de CP, il n'est que de 20,3 en fin de CM2.

Le poids relatif de ce qui se joue au-delà de l'école primaire n'en paraît que plus important, puisque la majorité de l'écart social de carrières se constitue à ce niveau (54,9-20,3, soit 34,6 points). Si on se situe en fin de 5^{ème}, on constate que l'écart social entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers, sur la base de leur réussite est de 28,8 % (63,6-34,8). C'est dire que 8,5 points se sont constitués dans les différenciations sociales de réussite pendant les deux premières années du collège.

A partir du niveau 5^{ème}, les choses se compliquent, car interviennent des processus d'orientation. Sans anticiper dès maintenant sur l'analyse de leur fonctionnement (nous l'aborderons dans la deuxième partie), il est nécessaire d'en tenir compte dans la décomposition, car ces processus sont susceptibles de jouer un rôle spécifique dans la genèse des différenciations sociales de carrières. Le tableau ci-après présente la décomposition d'ensemble à laquelle on parvient, sachant d'une part que les chiffres, s'ils constituent des estimations robustes des phénomènes en question, ne doivent pas être considérés à la virgule près, et d'autre part que l'opposition commode entre les groupes sociaux extrêmes (cadres supérieurs/ouvriers) ne doit pas masquer l'existence de situations intermédiaires moins tranchées.

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

- Une première opposition distingue ce qui résulte du fonctionnement de l'école primaire et du collège. En l'occurrence, l'importance très prépondérante du collège par rapport au primaire est évidente, puisque 77 % $[34,6/(54,9 - 10,1)]$ des différenciations imputables à l'ensemble primaire-collège le sont à ce dernier. Notons également, 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 processus d'orientation (16,1 %).

- Une seconde opposition concerne les phénomènes en jeu, et distingue les différenciations sociales qui passent par des mécanismes pédagogiques (réussite), et des mécanismes plus institutionnels (orientation). Globalement, les différenciations sociales de réussite comptent pour environ 64 % $[28,7/(54,9 - 10,1)]$, tandis que les inégalités sociales qui transitent par les mécanismes d'orientation pèsent pour 36 %. Notons aussi qu'à l'intérieur de ce qui tient à la réussite, le fonctionnement du collège participe pour près des deux tiers (18,5 %) contre seulement un tiers (10,2 %) pour l'enseignement primaire.

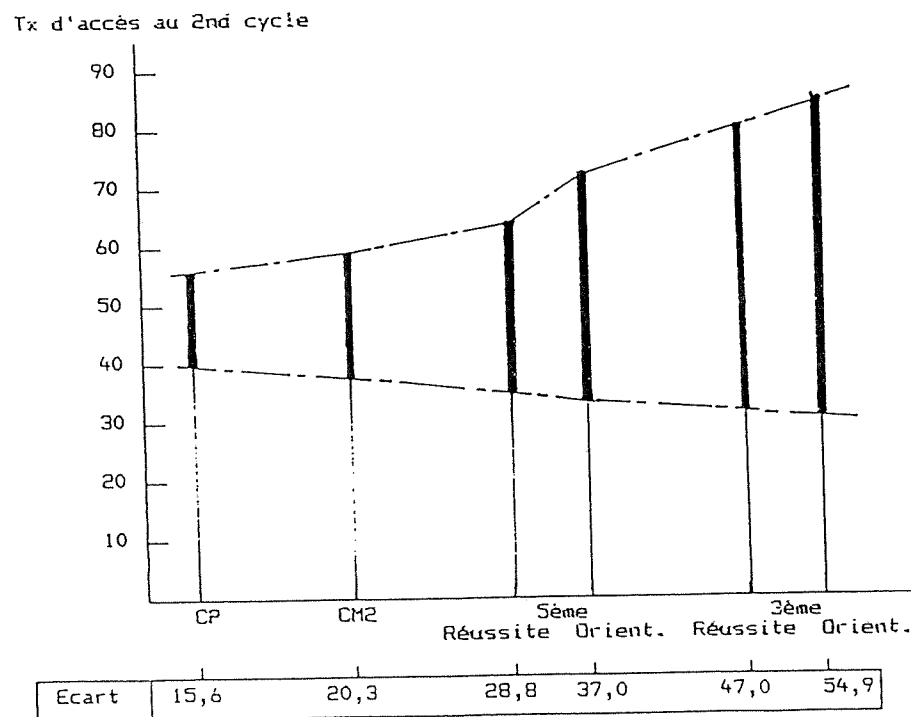
Tableau 2. Décomposition de l'écart social d'accès au second cycle long entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers

	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 ^{ème} -5 ^{ème}			8,5		8,5
Orientation 5 ^{ème}				8,2	8,2
Pendant années de 4 ^{ème} -3 ^{ème}			10,0		10,0
Orientation 3 ^{ème}				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	54,9

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 est joué aux différents niveaux, permettant aussi de faire la part de ce qui revient à la réussite scolaire et aux phénomènes d'orientation.

Ces résultats attestent du rôle central du collège dans la genèse des inégalités sociales de carrière. La dimension pédagogique ne peut être ignorée, puisqu'en quatre années de collège, les différenciations sociales de réussite s'accroissent, pour peser au total d'un poids plus lourd (18,5 % en 4 ans) que ce qui s'est joué au niveau de l'école primaire (10,2 % en 5 ans).

Graphique 1. Constitution progressive des différenciations sociales d'accès à un second cycle long
(écart entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers)



L'importance des phénomènes d'orientation mérite aussi d'être soulignée, à plusieurs titres. Tout d'abord parce qu'ils exercent une influence substantielle dans la genèse des inégalités sociales (16,1 %), contrariant ainsi l'opinion commune selon laquelle les différenciations sociales de carrières scolaires renvoient principalement à des inégalités de réussite, avec comme conséquence que l'atténuation des inégalités passerait avant tout par des "remédiations" de nature pédagogique.

Une seconde raison qui justifie un intérêt particulier pour les processus d'orientation, est qu'on pourrait les considérer a priori comme plus facilement manipulables par des actions de politique éducative.

II - LE FONCTIONNEMENT DE L'ORIENTATION

L'objectif de cette partie est d'élucider comment de tels biais sociaux se manifestent au travers des procédures d'orientation. On considérera qu'il y a biais social si des jeunes de valeur scolaire comparable, mais d'origine sociale différente reçoivent de manière systématique des orientations inégales par rapport à la hiérarchie scolaire des sections. Ceci suppose la construction d'un modèle général du fonctionnement de l'orientation, puis l'examen des modulations que subit ce modèle quand on distingue les élèves en fonction de leur milieu social.

Après avoir présenté rapidement ce cadre général, on examinera plus particulièrement les biais sociaux qui transitent par des demandes inégalement ambitieuses des familles, puis ceux qui transitent par le contexte particulier où les jeunes sont scolarisés, en fonction de leur milieu social.

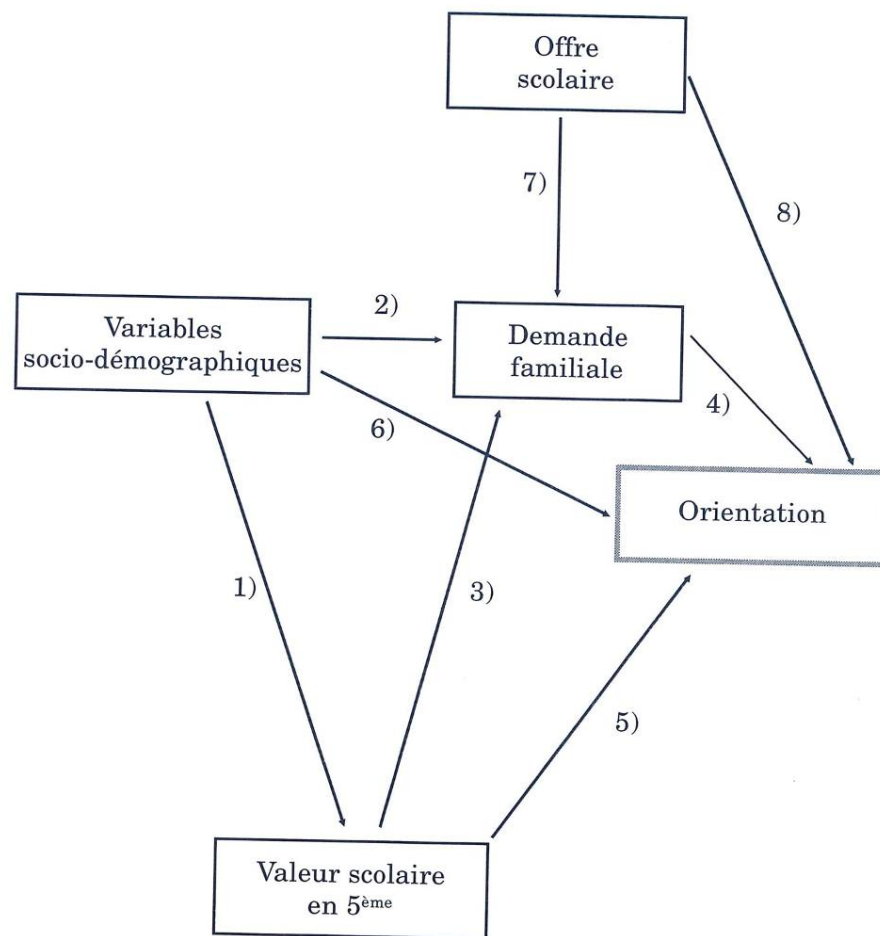
L'objectif de ce modèle général du fonctionnement de l'orientation est notamment d'identifier ce qui se joue spécifiquement par l'intermédiaire des mécanismes d'orientation. Pour ce faire, il est nécessaire de séparer les différenciations sociales qui se génèrent précisément dans le temps de l'orientation de celles qui se sont sédimentées petit à petit tout au long de la scolarité antérieure. Ces dernières sont à l'évidence importantes mais ne constituent plus, dans une analyse consacrée à l'orientation, un objet d'étude. Il s'agit là d'une stratégie de recherche, qui permet de se centrer sur l'objet "fonctionnement de l'orientation", en tenant momentanément pour **exogène** (mais présent dans l'analyse) ce qui s'est passé avant. Concrètement, ce passé des élèves est résumé ici par leur niveau d'acquisitions et par leur âge lorsqu'ils se présentent au palier d'orientation.

Un second aspect important de la démarche suivie consiste à séparer (pour ensuite les articuler) ce qui relève de facteurs individuels et du contexte où se déroule la scolarité. Le schéma ci-après représente le cadre analytique retenu. Les flèches s'interprètent comme suit :

- (1) Mesure les différenciations sociales (en fonction du milieu socio-culturel, de la nationalité, du sexe, de la taille de la famille...) dans la valeur scolaire de l'élève en 5^{ème}, telle qu'elle résulte de sa scolarité antérieure ;
- (2) Mesure les différenciations sociales dans la demande familiale à valeur scolaire de l'élève donnée ;
- (3) Mesure l'impact de la valeur scolaire de l'élève sur la demande familiale, indépendamment des autres caractéristiques et notamment sociales de l'élève ;

- (4) Mesure l'impact net de la demande sur les orientations finales des élèves, à valeur scolaire de l'élève, demande familiale et offre scolaire données ;
- (5) Mesure l'impact net de la valeur scolaire de l'élève sur son orientation, les autres facteurs étant donnés (aspect méritocratique de l'orientation) ;
- (6) Mesure l'impact résiduel des variables sociales qui ne transitent ni par la demande familiale ni par la valeur scolaire de l'élève ;
- (7) et (8) Mesurent l'impact net de l'offre scolaire sur la demande familiale d'une part, l'orientation effective de l'élève d'autre part.

Graphique 2. Schéma global d'analyse



L'estimation du modèle et des différentes relations matérialisées par chacune des flèches peut être conduite de façon globale, caractérisant ainsi des phénomènes qui valent en moyenne, quel que soit le contexte. Elle peut aussi être menée de façon séparée pour les différents lieux d'éducation, ou encore de façon globale mais en autorisant la possibilité de variations d'un lieu à l'autre. Examinons tout d'abord l'influence des facteurs individuels sur l'orientation, en décrivant ainsi les lignes de force générales qui s'expriment indépendamment des contextes particuliers.

II - 1. FACTEURS SCOLAIRES ET FACTEURS SOCIAUX, DANS LES DÉCISIONS D'ORIENTATION

Ce que l'orientation "produit" de plus visible, ce sont des décisions concernant des élèves dotés de telle ou telle caractéristique. Que l'on considère les textes qui régissent l'orientation, ou les résultats des études statistiques sur ce domaine, il est clair que les résultats scolaires des enfants constituent un déterminant important des décisions qui sont prises. Nos résultats concernant l'orientation en fin de 5^{ème} (comme d'ailleurs en 3^{ème}) n'infirment pas ce point. Les notes obtenues par les élèves jouent à l'évidence un grand rôle, ainsi que leur âge. Celui-ci peut-être considéré, dans une large mesure, comme un critère de valeur scolaire, puisqu'un âge élevé atteste de difficultés dans la scolarité antérieure. Cependant, d'autres variables comme le sexe ou le statut socio-économique des parents sont également associées à de larges différences dans la probabilité d'être admis en 4^{ème}. Le tableau 3 illustre ces différences.

Les chiffres font apparaître des clivages très nets quant aux taux d'accès à la 4^{ème}, en fonction d'un certain nombre de caractéristiques personnelles de l'élève : taux de passage plus élevés chez les élèves issus de milieux sociaux "favorisés", chez les filles, les élèves jeunes, de nationalité française ; apparaît par ailleurs le poids très fort des notes scolaires.

Soulignons que pour tous ces chiffres, il convient de garder à l'esprit qu'au-delà des différences en termes de moyennes, il existe des dispersions substantielles, qui relativisent ce qui pourrait apparaître comme mécanique et déterminé. Par exemple, pour ce qui est des notes scolaires, les moyennes cachent des recouvrements importants entre les groupes d'élèves considérés dans le tableau 3. Il n'y a pas une césure claire sur la base des notes entre ceux qui sont admis en 4^{ème} et ceux qui ne le sont pas. Il y a, notamment, des élèves moyens-faibles et faibles dans chacune de ces populations.

Tableau 3. Taux de passage en 4^{ème} en fonction de diverses variables

Age en cinquième		Profession du père	
1 an d'avance	90,2 %	Agriculteurs	61,6 %
Age normal	80,4 %	Professions libérales- cadres supérieurs	89,3 %
1 an de retard	50,4 %	Cadres moyens	80,6 %
2 ans et + retard	32,7 %	Employés	68,2 %
		Ouvriers	54,6 %

Taux moyen de passage en 4 ^{ème}	
64,3 %	

Nationalité		Sexe		Note moyenne en 5 ^{ème}	
Français	65,1 %	Garçons	61,2 %	Supérieure à 11	96,9 %
Etrangers	51,7 %	Filles	68,3 %	Comprise entre 9 et 11	68,4 %
				Inférieure à 9	19,5 %

Ces résultats apportent un premier éclairage sur ce que "produit" l'orientation en fin de 5^{ème}. Ils nous livrent bien ce qui s'est passé, mais ne disent rien sur les mécanismes responsables de telles différenciations. Cela vient notamment du fait que les différentes variables sont en partie liées entre elles. Par exemple, un élève qui obtient de bonnes notes provient, en moyenne, plus souvent d'une famille aisée et est plus jeune : qu'est-ce qui explique son orientation effective, le fait qu'il soit plus ou moins jeune, que ses parents soient plus ou moins riches, ou que le niveau de ses résultats scolaires soit plus ou moins bon ? Quel est le poids respectif de ces différents éléments ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'adopter un cadre analytique prenant en compte ces interactions "contemporaines" entre variables, et inscrivant dans une perspective temporelle leur impact respectif. C'est dans ce cadre qu'ont été menées les estimations statistiques (tableau 4 et encadré 2), où la variable dépendante est la probabilité individuelle d'avoir accès à une classe de 4^{ème}. Dans

la mesure où la variable dépendante ne peut prendre que deux valeurs (1 si l'élève est admis, 0 sinon), et où sa valeur estimée doit nécessairement rester dans l'intervalle [0-1], des régressions logistiques ont été estimées en utilisant une procédure de maximum de vraisemblance.

Les résultats confirment l'influence des variables liées à la réussite individuelle des élèves sur l'orientation. La connaissance des notes et de l'âge (ainsi que du sexe) de l'élève permet de rendre compte d'une proportion substantielle (70 %) de la variance. La valeur numérique des coefficients nous indique, qu'au point moyen, un écart d'un demi point en termes de note moyenne en 5^{ème} a un impact comparable à celui d'une année d'âge. En prenant en compte ces valeurs ainsi que les écart-types de ces deux variables, il apparaît que si l'âge joue bien un rôle significatif sur l'orientation, l'impact des notes est environ quatre fois plus important.

Tableau 4. Modèles expliquant la probabilité d'accès à la classe de 4^{ème} indifférenciée

Variables	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Age	- 0,538***	- 0,440***	
Sexe (fille/garçon)	- 0,248**	- 0,197*	
Note moyenne en 5 ^{ème}	+ 0,949***	+ 0,456***	
agriculteur		+ 0,255	+ 0,273
artisan/commer.		+ 0,292	+ 0,253
Ouvrier cadre supérieur		+ 1,428***	+ 1,926***
cadre moyen		+ 0,941***	+ 1,226***
employé		+ 0,714***	+ 0,566***
% de variance expliquée	69,8	73,5	21,8

Le signe (négatif) du coefficient de la variable sexe (fille/garçon) n'était pas anticipé, étant donnés les résultats du tableau 3. Ce coefficient (négatif) signifie qu'à un niveau donné de réussite (mesuré par les notes obtenues et l'âge en 5^{ème}), les filles ont une probabilité inférieure d'accéder à une classe de 4^{ème} indifférenciée. Si le chiffre brut (celui donné dans le tableau 3) témoigne d'un taux de passage plus élevé pour les filles, c'est en raison du fait que les filles obtiennent, en moyenne, de meilleures notes et sont plus jeunes que les garçons. Cependant, étant donné leur niveau de réussite, elles devraient avoir un taux de passage encore plus élevé que celui qu'elles ont effectivement (dans l'hypothèse où les filles seraient traitées de la même manière que les garçons).

Encadré 2. L'interprétation du modèle probabiliste

Le tableau 4 donne les résultats de trois estimations ; dans chacun de ces trois modèles, ce qu'on cherche à expliquer est la probabilité d'accéder à une classe de 4^{ème} indifférenciée ; ce qui les distingue, ce sont les variables (âge, sexe et notes pour le premier, origine sociale pour le troisième et l'ensemble de ces variables pour le second). Les variables sont de deux types : variables continues (âge, notes) et variables catégorielles (sexe et milieu familial). Les coefficients associés à chacune des variables mesurent leur impact marginal sur la probabilité d'accéder à la 4^{ème}, tel qu'il ressort en moyenne des données de l'ensemble de l'échantillon. Pour les variables continues il s'agit de l'effet d'une unité supplémentaire (un an d'âge, un point dans la note) de la variable explicative sur la probabilité ; pour les variables catégorielles, il s'agit de l'écart (en plus ou en moins) associé aux modalités actives (fille / agriculteur-artisan-cadre supérieur...) par rapport à la modalité choisie comme référence (garçon / ouvrier). Cet impact estimé nous donne en fait deux informations :

- la significativité ; elle nous indique si dans l'ensemble de l'échantillon, l'effet de chaque variable est suffisamment systématique pour qu'on ait statistiquement confiance en cet effet. Cette significativité est affaire de degré et est indiquée par des * ; s'il y a trois *, cela signifie un seuil de confiance de 1 % et on considère qu'il s'agit d'une très forte significativité ; deux * indiquent un seuil de 5 % et la significativité est jugée forte ; une * indique un seuil de 10 %, la significativité est jugée encore suffisante mais plus faible ; l'absence d'étoile indique un seuil supérieur à 10 % et on considère que la variable n'est pas significative et n'implique pas de différence notable dans la probabilité analysée.
- la valeur numérique du coefficient estimé nous donne le sens de l'impact (par son signe) et son intensité. D'une façon générale, plus le coefficient est élevé, plus intense est l'effet, mais, dans un modèle de ce type, l'intensité marginale dépend du niveau de probabilité auquel est faite l'estimation de l'impact. Ainsi l'impact d'un point de note est-il important pour des élèves moyens-faibles (de 9 à 10, le gain dans les chances d'accès est très appréciable, alors qu'il devient très faible pour des élèves de niveau élevé dont la note passerait de 12 à 13 (comme l'illustre le graphique 3).

Les effets de chaque variable sont, dans cette analyse multivariée, estimés en contrôlant l'influence des autres variables du modèle ("toutes" choses égales par ailleurs). Ainsi, la comparaison des coefficients de variables d'origine sociale dans les modèles 2 et 3 est intéressante. Dans le modèle 3, on a des effets bruts de l'influence du milieu familial avec un coefficient de 1,926 pour les cadres supérieurs. Dans le modèle 2 où on estime cet effet pour des enfants de mêmes notes, de même âge et même sexe, le coefficient des cadres supérieurs baisse mais reste à un niveau élevé (et très significatif) de 1,428 ; c'est dire que des enfants de mêmes résultats scolaires ont des chances différentes selon leur milieu familial et que des écarts substantiels de carrière se constituent au-delà de la réussite et par conséquent peuvent être rattachés à la procédure d'orientation elle-même. La comparaison de ces chiffres indique alors que seulement 25 % $[(1,926 - 1,428) / 1,926]$ des différences dans l'accès à une classe de 4^{ème} entre enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers tient à des différences de réussite scolaire.

Lorsqu'on inclut la catégorie socio-professionnelle des parents, les estimations économétriques montrent clairement que l'origine sociale exerce, en elle-même, une influence sur l'orientation quand on raisonne à niveau comparable de réussite scolaire. Il est vrai que les enfants d'ouvriers ont des notes inférieures et sont plus âgés que les enfants de cadres supérieurs, mais les différences dans les chances d'accéder à la classe de 4^{ème} indifférenciée sont sensiblement plus larges que ce à quoi on aurait pu s'attendre sur la base des notes et de l'âge.

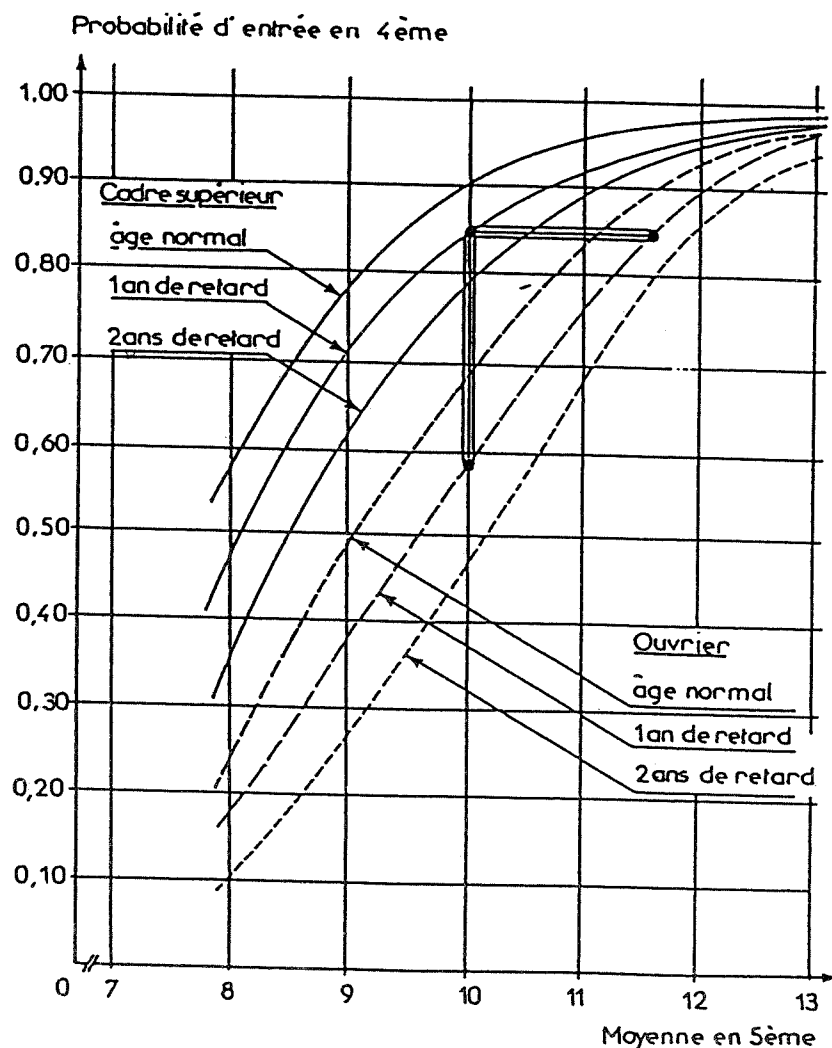
Les résultats économétriques permettent d'évaluer l'écart entre les chiffres existants et ceux qu'on aurait obtenus dans l'hypothèse d'un fonctionnement "méritocratique" de l'orientation (en supposant pour un temps que les notes constituent un critère de référence adéquat). La comparaison des coefficients des variables d'origine sociale dans les modèles 2 et 3 montre que la prise en compte des notes et de l'âge ne réduit que d'un quart la différence entre les taux de passage en 4^{ème} des enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers. Cela signifie aussi, par voie de conséquence, que les trois quarts de la différence de taux de passage entre les enfants de ces deux catégories socio-professionnelles **ne tiennent pas** à des différences en termes de résultats scolaires et d'âge.

Le graphique 3, basé sur des simulations du modèle 2 permet de visualiser les résultats obtenus. A note donnée, par exemple 10, le taux de passage des enfants de cadres supérieurs, même très en retard dans leurs études (79 %), reste supérieur à celui d'enfants d'ouvriers d'âge normal (69 %). A notes et âge donnés, les enfants de cadres supérieurs ont des probabilités d'accès à la 4^{ème} plus élevées que celles d'enfants d'ouvriers. Si, pour cette même note, on considère des enfants de même âge (un an de retard par exemple), on observe que les chances des enfants de cadres supérieurs sont de 85 % alors que celles des enfants d'ouvriers ne sont que de 59 %, soit un écart de 26 points (lecture verticale du graphique) ; pour combler cet écart, il faudrait à un enfant d'ouvrier une note de 11,7 (lecture horizontale du graphique).

L'analyse qui vient d'être présentée attire l'attention sur la dimension temporelle des processus par lesquels se génèrent les inégalités de carrières scolaires des élèves de différents milieux sociaux. De façon plus précise, il convient de distinguer les différenciations sociales qui se sont "sédimentées" petit à petit pendant les sept années de la scolarité antérieure (5 années de primaire et 2 années de collège), et celles qui se génèrent dans la phase d'orientation elle-même. Au vu des résultats précédents, nous savons que les poids respectifs de ces deux sources de différenciation sont d'environ 1/4 pour la première et de 3/4 pour la seconde. On retrouve sur cette analyse de l'accès à la classe de quatrième l'importance de la phase d'orientation dans la production des inégalités sociales déjà soulignée dans l'examen d'en-

semble des scolarités et notamment l'accès au second cycle long (tableau 2 ci-avant).

Graphique 3 : Simulation des taux d'accès à la classe de 4^{ème} selon les notes et l'âge en 5^{ème} et la CSP



Ces résultats signifient que les inégalités sociales observées à la fin du processus d'orientation n'ont pas principalement comme origine les inégalités sociales de réussite scolaire. Ceci conduit à analyser plus précisément la procédure d'orientation elle-même, qui semble jouer un rôle important dans le processus global de génération des inégalités sociales.

II - 2. LES DEMANDES FAMILIALES, AU COEUR DU PROCESSUS D'ORIENTATION

Le terme générique de "procédure d'orientation" utilisé jusqu'ici désigne l'ensemble des réglementations qui s'appliquent uniformément sur tout le territoire français. Parmi les principes de base qui les sous-tendent, il y a l'idée que la décision finale doit émerger d'un dialogue entre la famille et l'école.

Le processus est initié, en début d'année civile, par les intentions exprimées par les familles, en ce qui concerne le type d'étude qu'elles envisagent pour leur enfant après l'année de 5^{ème} ou de 3^{ème}. L'équipe professorale réagit à ces intentions par la formulation d'un conseil. Celui-ci prend en compte le caractère raisonnable du projet (vu le niveau scolaire de l'élève), et invite, si nécessaire, la famille à revoir ses ambitions.

C'est au printemps que les familles expriment leur demande définitive. Sur la base de cette demande, l'équipe professorale émet des propositions définitives en matière d'orientation (en cas de désaccord, les familles peuvent faire appel). Enfin, c'est l'administration qui affecte les élèves dans les différentes filières selon les propositions définitives, mais dans la limite des places disponibles.

L'orientation en 4^{ème} est demandée par une large proportion des familles (75 %). Ces dernières sont cependant sensibles aux facteurs responsables de l'orientation, puisque, dans l'ensemble, leurs demandes varient sensiblement selon les notes et l'âge de leur enfant.

Cette auto-sélection varie de manière substantielle en fonction du statut socio-économique de la famille. Quand l'enfant se situe clairement très bien ou très mal, en termes de performances scolaires, les familles formulent des demandes identiques, quel que soit leur statut social. Cependant, pour ce qui est des élèves moyens ou "moyens faibles", les demandes sont socialement très diversifiées.

En d'autres termes, quand l'élève est soit très bon soit très faible, en termes de réussite scolaire, le pari sur la suite des études n'est pas difficile, et il n'existe aucune différence entre milieux sociaux.

Au contraire, le pronostic est plus difficile pour ce qui est des élèves moyens, et les familles de milieu populaire, plus sensibles au risque d'échec dans les études à venir, se montreront plus prudentes que les familles de milieu plus aisé (tableau 5, ci-après).

Tableau 5. Demandes d'orientation en 4^{ème} en fonction de la valeur scolaire de l'enfant/père cadre et père ouvrier (%)

Profession du père	Moyenne en 5 ^{ème}			Age en 5 ^{ème}			Ensemble
	11 et plus	11 - 9	moins de 9	Age normal	1 an de retard	2 ans de retard	
Professions libérales cadres sup.	100	97,5	80,6	99,4	83,3	60,0	96,4
Ouvriers	95	76,7	33,9	92,1	56,6	34,0	67,5

Une structure du même type s'observe au niveau de la fin de 3^{ème}, comme l'illustre le tableau 6. Ainsi, chez les élèves ayant une moyenne inférieure à 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.

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 répètent à chacun des deux paliers d'orientation qui balisent la scolarité au collège.

Tableau 6. Pourcentage d'élèves demandant à entrer en second cycle long, en fonction des notes en 3^{ème} et de l'origine sociale

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

Au-delà de l'intérêt autonome que peut revêtir une analyse de la demande des élèves, il convient de souligner que ces demandes tendent à être entérinées dans les décisions d'orientation prononcées par les conseils de classe. Non seulement ceux-ci ont tendance, comme les textes les y invitent d'ailleurs, à "suivre" les demandes exprimées par les familles, mais ils adoptent de fait une attitude dissymétrique dans laquelle on se contente d'éliminer les demandes qui semblent par trop ambitieuses, sans proposer aux élèves ayant de bons résultats, mais trop modestes dans la perception de

leur carrière possible, des orientations correspondant davantage à leur niveau.

Ceci n'est pas sans incidence en termes d'inégalités sociales. Des analyses plus fines réalisées au niveau 5^{ème} permettent d'affirmer que la demande pèse d'un poids aussi important que les différences de valeur scolaire (qui découlent des sept années de scolarité antérieure), dans l'explication des biais sociaux en matière d'orientation à ce niveau de la scolarité.

De manière plus générale, c'est l'attitude des familles par rapport à la scolarité de leurs enfants, ainsi que le fait que le système scolaire laisse prise à ces stratégies familiales qui sont en cause. Les conséquences de ces stratégies familiales socialement marquées sont certes particulièrement visibles aux moments d'orientation, mais elles se manifestent de fait tout au long du cursus de l'enfant, par exemple lors du choix des options ou de l'établissement, ou lors des passages d'une classe à l'autre.

Une illustration en est 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 par un indicateur synthétique calculé par l'écart en pourcentage entre les chances d'accéder au second cycle sans redoublement et celles d'y accéder quel que soit le temps mis ; cette différence est interprétée comme une mesure de la volonté de parvenir à un second cycle long, quitte à y passer "le temps nécessaire".

Tableau 7. Indicateur de "persévérance" vis-à-vis de la scolarité en second cycle long selon l'origine sociale

CSP Père / Notes en 5 ^{ème}	8	10	12	14
Cadres supérieurs	68,4	81,6	86,4	85,9
Ouvriers	26,0	46,2	62,5	68,0

La valeur de l'indicateur de persévérance est, d'une façon générale, croissante avec le niveau de réussite scolaire en 5^{ème} ; il y a derrière cette structure un modèle de comportement intelligible : la probabilité de rattraper le handicap scolaire nécessaire pour progresser dans la scolarité, au prix d'une année supplémentaire, est évidemment plus élevée quand ce handicap est limité.

Un deuxième constat, encore plus net, est que l'indice de persévérance est très sensiblement plus faible chez les élèves de milieu modeste. Dans les familles de cadres supérieurs, on est toujours "très

persévérant" même chez les élèves les plus faibles, alors que dans les familles ouvrières, on ne persévère de façon fréquente que lorsque la valeur scolaire est suffisamment élevée pour rendre raisonnablement probables les chances de succès de ce comportement.

Ce mode de fonctionnement, qui traduit un modèle plus général d'auto-sélection socialement différenciée, conduit à ce qu'il faille que les enfants d'ouvriers aient 14 en 5^{ème} 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.

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 des 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 niveau 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 3^{ème} (3.1), et ceux qui ont pris leur retard avant la classe de 3^{ème}, du fait d'un redoublement en 5^{ème} ou en 4^{ème} (3.2), des différences manifestes dans les chances d'accès à un second cycle long se font jour (tableau 8).

Ainsi, voit-on clairement que les chances d'accès au second cycle long des élèves ayant redoublé la 3^{ème} sont beaucoup plus élevées pour les élèves ayant redoublé cette classe (52,6 + 21,3 = 73,9 %) que pour les élèves ayant redoublé la 5^{ème} ou la 4^{ème} (35,1 %). Un autre argument à l'appui de la "valeur stratégique" du redoublement de la classe de 3^{ème} est la proximité de la structure des orientations des redoublants de 3^{ème} (3.1) avec celle des non redoublants (3.0).

Ce tableau montre donc la rentabilité particulière du redoublement de la troisième ; on notera que cette stratégie est diversement mise en oeuvre dans les différents milieux sociaux : ainsi, parmi les élèves de 14 ans en 3^{ème} non 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 7 % chez les enfants d'agriculteurs.

Cette stratégie de redoublement de la classe de 3^{ème} 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.

Tableau 8. Orientation en fin de 3^{ème} selon le déroulement de la scolarité entre la 5^{ème} et la 3^{ème}

	Pop. 3.0	Pop. 3.1	Pop. 3.2
Seconde IES	50,9	52,6	25,1
Seconde techno.	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

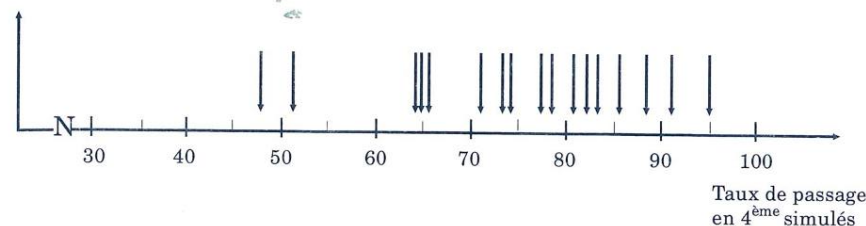
Jusqu'à ce point, nous avons conduit l'analyse des phénomènes d'orientation sur la base d'informations individuelles, c'est-à-dire en faisant comme si les mécanismes fonctionnaient à l'identique dans les différents lieux d'enseignement et quel qu'en soit le contexte. Il est temps de lever à présent cette hypothèse car on peut penser que, tant la réussite (et l'évaluation des acquis) que le niveau d'aspiration des élèves, sont sensibles au contexte (classe ou établissement) dans lequel prend place la scolarisation.

II - 3. L'INFLUENCE DU CONTEXTE DE SCOLARISATION

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 devient possible que des différenciations sociales transitent par 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^{ème} et 3^{ème}, l'existence d'effets d'établissement pour des élèves de niveau scolaire comparable (pour une analyse détaillée sur ce point, on pourra se référer à Duru-Bellat et Mingat, 1988). 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^{ème}, 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^{ème}, comme l'illustre le graphique 4, ci-après.

Graphique 4. Taux de passage en 4^{ème} pour un élève de caractéristiques données scolarisé dans les 17 collèges de l'échantillon (enfant d'employé, ayant 12 ans en 5^{ème}, une note moyenne de 10, ..)



Ceci manifeste des différences de sélectivité nette d'un collège à l'autre, qui sont visibles tant au niveau de l'orientation en 5^{ème} qu'en fin de 3^{ème}. Au-delà de ce constat, une question d'importance est de tester la cohérence temporelle de ces "effets établissements" en matière d'orientation. On pourrait en effet s'attendre à l'existence d'une compensation entre les deux paliers, les établissements particulièrement sélectifs en fin de 5^{ème} l'étant moins en fin de 3^{ème}. Ce n'est pas ce qu'on observe, puisque la corrélation entre la sélectivité spécifique des collèges aux deux paliers (à caractéristiques des élèves donnés) 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, à savoir le fait que des élèves de caractéristiques identiques réalisent des carrières différentes selon l'établissement où ils sont scolarisés.

Ces effets d'établissement participent au fonctionnement général du collège ; ils ont aussi une incidence dans la genèse des inégalités sociales à l'école. Celle-ci passe par l'articulation de trois phénomènes : i) l'existence de pratiques différentes des collèges en matière d'orientation ; ii) le caractère socialement typé des établissements ; iii) 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 ;

sachant qu'en milieu urbain, certaines familles mettent en oeuvre des stratégies pour scolariser leurs enfants dans le premier type d'établissement.

- Par ailleurs, une part de cet effet structurel transite par des phénomènes de représentation 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 enfants d'agriculteurs), qui participe aux inégalités qui ont été étudiées au niveau individuel, sans qu'on ait ici les moyens d'en évaluer précisément le poids particulier.

Une autre lecture de l'observation de ces puissants effets d'établissements est de souligner qu'ils se manifestent dans un environnement réglementaire qui s'applique de manière commune à chacun d'eux. Cette situation illustre l'existence de marges de liberté fortes au niveau du fonctionnement concret des établissements. Ceci peut avoir une double conséquence :

i) du côté des établissements, les acteurs ont tendance à décrire leur situation comme contrainte par des réglementations, alors que la pratique démontre le contraire ; une prise de conscience de cette marge de manoeuvre (puisque'elle existe) pourrait conduire à ce qu'elle soit utilisée dans un sens plus positif, dans les projets d'établissement par exemple ;

ii) du côté de l'Administration, on perçoit les limites d'un pilotage essentiellement réglementaire d'actions éducatives qui sont en fait fondamentalement décentralisées.

CONCLUSION

L'ensemble de ces résultats a l'intérêt d'aborder sur des bases factuelles 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 d'abord une dimension méritocratique et se décident sur la base de la réussite scolaire sort relativement malmenée de ce travail. De même, ressortent 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.

Si le rôle du collège apparaît dans toute son ampleur, dans la genèse des inégalités sociales de carrière scolaire, il faut souligner qu'il passe, avec des poids relativement égaux, par des processus pédagogiques et des mécanismes d'orientation. C'est donc à ce niveau et sur ces deux terrains que devrait s'orienter une réflexion tournée vers l'action. Autant le premier est relativement classique (la recherche en éducation s'y intéresse depuis de nombreuses années), autant le second apparaît problématique. Les recherches comme celles présentées ici bousculent en effet la conviction selon laquelle il serait légitime et juste de donner toujours davantage de poids aux familles.

Il reste qu'à ce stade de la connaissance il est difficile de tirer des constats précédents des lignes directrices définitives en termes d'action. Ainsi le manque d'ambition ou la forte persévérance constatés chez certains élèves relèvent-ils de la seule institution scolaire (suffit-il de modifier la réglementation concernant l'orientation) ou bien faut-il également prendre en compte le contexte économique et social qui peut expliquer en partie ces comportements (auquel cas une politique d'offre de bourses pourrait s'avérer plus efficace) ?

En outre, la prise en compte du contexte économique et social comme l'examen de l'influence des réglementations sur les comportements devraient eux-mêmes comporter une dimension comparative (historique et/ou internationale). Si on s'attache à l'évolution historique du système éducatif français au cours des trente dernières années, deux aspects importants de cette évolution seraient à considérer, l'ouverture progressive du système à des proportions d'enfants de plus en plus grandes et les changements éventuels dans les modes de fonctionnement du système et de gestion de carrières des élèves.

Sur la dimension du fonctionnement du système, on observe que si les résultats proposés ici sont à l'évidence datés (années 80), ils illustrent des mécanismes tout à fait semblables à ceux identifiés dans les années 60 quant à l'accès à des niveaux inférieurs et en particulier l'accès à la classe de 6^{ème}, qui à l'époque revêtait un caractère stratégique comparable à celui de l'accès au second cycle de nos jours.

Concernant l'ouverture du système, la France des années 80 est bien différente de celle des années 60, puisque sur la génération des élèves sortis de l'école primaire en 1962, 22 % ont accédé à la classe de Terminale alors que ce chiffre est de 44 % pour la cohorte entrée en

6^{ème} en 1980. Or le niveau global d'ouverture d'un système engendre à l'évidence des conséquences sur son niveau de sélectivité sociale dans la mesure où plus le système est ouvert plus il accueille des élèves de milieux sociaux diversifiés.

L'évolution de la sélectivité sociale totale d'un système dépend donc à la fois des politiques d'ouverture du système (démocratisation de l'accès) et des efforts accomplis pour en démocratiser le fonctionnement (modification des procédures, atténuation des inégalités de réussite). Toute évaluation globale de la sélectivité sociale d'un système éducatif devrait donc inclure des comparaisons (ce qui pose de réels problèmes méthodologiques, cf. Duru-Bellat et Mingat, 1992) examinant comment des pays divers (ou un même pays à des époques différentes) arbitrent de fait entre une politique fondée sur les modifications internes du système et une ouverture plus large de l'accès.

* *

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLION, R.
1986 "Le choix du collège", *Revue française de sociologie*, XXVII, 719-734.
- DUBET, F., O. COUSIN et J.P. GUILLEMET
1989 "Mobilisation des collèges et performances scolaires", *Revue française de sociologie*, XXX, 235-256.
- DURU-BELLAT, M. et A. MINGAT
1992 **Orientation scolaire et mécanismes institutionnels ; mesure des inégalités sociales en France depuis trente ans et comparaisons internationales**, Collection Didactica. Presses Universitaires de Limoges et du Limousin.
- DURU-BELLAT, M. et A. MINGAT
1985 "De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège"
- Volume 1 : Évaluation de la procédure, *Cahier de l'IREDU* n° 42, 166 pages ;
1988 - Volume 2 : Progression, notation orientation : l'impact du contexte de scolarisation, *Cahier de l'IREDU* n° 45, 221 pages ;
1992 - Volume 3 : Les inégalités sociales de carrières du cours préparatoire au second cycle du secondaire, *Cahier de l'IREDU*, 156 pages, (coll. J.P. Jarousse) et Cahier du Centre Fédéral, FEN.
- DURU-BELLAT M. et A. MINGAT
1987 "Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires", *Revue française de sociologie*, XXVIII, 3-16.
- DURU-BELLAT M. et A. MINGAT
1988 "Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences", *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666.
- HASLEY A. H., A. F. HEATH et J.M. RIDGE
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, 47-63.

L'ÉTAT, LE CAPITAL ET L'ENTREPRISE AU SOMMET DES GRANDES ENTREPRISES

"LES 200"

COMPARAISON FRANCO-ALLEMANDE

Michel BAUER et Bénédicte BERTIN-MOUROT *

INTRODUCTION

On désigne par "grand patron" le "numéro 1" des plus grandes entreprises d'un pays. Les "200" qui font l'objet de cet article sont donc les N° 1 des 200 plus grandes entreprises françaises et allemandes. En France, ce sont essentiellement les PDG, mais il arrive aussi que ce soit des "associés-gérants" ou des directeurs généraux. En RFA, ces N° 1 sont surtout des "présidents du directoire" mais il se peut aussi que ce soit des "associés-gérants".

"Les 200" pèsent d'un poids important sur les stratégies économiques et sociales des firmes qu'ils dirigent : leurs qualités et ... leurs défauts constituent donc l'une des causes des performances (positives ... ou négatives) de leur entreprise. Certes, selon les firmes - et les pays -, le mode de gouvernement peut être plus ou moins collectif et donc le pouvoir exercé par les N° 1 plus ou moins important ; mais même dans une organisation très décentralisée, avec une structure de directoire qui fonctionne véritablement, c'est-à-dire en donnant à chacun de ses membres une réelle responsabilité globale, il existe un N° 1. Et ce dernier, plus que tout autre, doit arbitrer les grands choix stratégiques et les porter tant en interne que vis-à-vis de l'extérieur.

* Chercheurs au CNRS (Observatoire des dirigeants - LSCI).