



HAL
open science

Notation et orientation : quelle cohérence, quelle conséquence ?

Marie Duru-Bellat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat. Notation et orientation : quelle cohérence, quelle conséquence ?. Revue Française de Pédagogie, 1986, 77, pp.23-38. halshs-03193198

HAL Id: halshs-03193198

<https://shs.hal.science/halshs-03193198>

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

NOTATION ET ORIENTATION

Quelle cohérence, quelles conséquences ?

par M. Duru

— aux différences de fonctionnement de l'orientation, pour les élèves formulant la même demande, de profil scolaire analogue, qui s'expliquent pour une part au niveau inter-collège, mais majoritairement au niveau intra-scolaire, selon des processus psycho-sociaux que le texte ne fait qu'évoquer.

Pour qui s'intéresse à la réduction des inégalités sociales face à l'orientation, ces données permettent d'estimer ce qu'on est en droit d'attendre d'une réduction des biais sociaux dans l'évaluation des élèves, mais aussi d'une politique de réduction des inégalités de réussite scolaire en amont de la 5^e, et ou de pratiques plus centrées sur les inégalités de demande, très fortes dès ce stade de la scolarité.

INTRODUCTION

Quelle que soit la structure du système éducatif, l'évaluation scolaire est au cœur des problèmes d'orientation. L'orientation, qui consiste à affecter de manière plus ou moins formelle et organisée les élèves à telle ou telle filière, ou à tel « traitement » pédagogique particulier, se fonde la plupart du temps sur des critères de valeur scolaire, tant sont rares, au sein des systèmes éducatifs, les différenciations vierges de toute hiérarchie scolaire explicite ou implicite.

Le recours à des critères scolaires peut, certes, être plus ou moins central dans les décisions : le choix d'une option de langue, par exemple, peut en général et en théorie se faire en fonction des seules « motivations » de l'élève (bien qu'on puisse, d'une part considérer que certaines langues sont plus difficiles que d'autres et donc les déconseiller à certains élèves, et que, d'autre part, toute différenciation soit susceptible de se muer en critère de distinction).

En ce qui concerne les « paliers d'orientation » que sont, en France, la fin de 5^e et la fin de 3^e, l'importance des critères scolaires est clairement mise en avant, tant par les textes que par les enseignants.

L'orientation, qui va, concrètement, se traduire de manière irréversible dans les cursus scolaires des élèves, va donc utiliser des « évaluations » qui obéissent sans doute à des logiques et visent des fins différentes de celles qui régissent au moins explicitement l'orientation elle-même, et de cette « rencontre » sont susceptibles de naître sinon des incohérences du moins un certain nombre de phénomènes que le moins que l'on puisse en dire est qu'ils posent question.

Dans cet article, nous étudierons la place des évaluations scolaires dans l'orientation à l'issue de la classe de

Ce texte s'articule autour de deux idées simples, qui vont être « complexifiées » par une analyse extrêmement précise : les évaluations scolaires ont un rôle important dans l'orientation, d'une part ; par exemple, l'impact « net » des résultats scolaires sera dissocié de celui de la « demande », ou encore, les variations de cet impact selon les collèges seront analysées.

D'autre part, les évaluations scolaires supportent un certain nombre de biais : par exemple, les biais sociaux dans l'évaluation seront chiffrés, au niveau individuel (dans l'« intra-collège ») et au niveau de l'« inter-collège ».

Cette analyse apporte du même coup des éléments précis sur les mécanismes des inégalités sociales face à l'orientation ; elle permet de chiffrer ce qui, dans les inégalités sociales importantes que l'on constate au moment de ce premier palier d'orientation que constitue la fin de 5^e dans le système scolaire français, revient :

— aux inégalités sociales de réussite sédimentées pendant toute la scolarité antérieure,

— aux inégalités sociales de demande d'éducation (à valeur scolaire comparable),

5^e, notamment par rapport à d'autres critères ; et les moments et les mécanismes sous-jacents à cet impact « brut » seront précisés. Nous verrons aussi avec quelle latitude les collèges utilisent ces critères scolaires, ce qui amènera à une première interrogation sur la cohérence inter-individuelle des décisions d'orientations.

Dans un second temps, et à la lumière d'une étude inter-collèges, la validité même de la notation sera examinée : le rapprochement systématique des notes scolaires et de scores obtenus à des épreuves communes permettra d'analyser les biais inhérents à la notation, au niveau individuel d'une part, et de préciser comment la diversité des pratiques des collèges, en matière de notation, participe largement à l'incohérence d'ensemble, d'autre part.

S'il est clair que la valeur des critères qui fondent, explicitement ou non, l'orientation ne saurait reposer que sur la validité des pronostics qu'elle suppose (que donc seul un suivi longitudinal peut permettre d'étudier), un regard « transversal » sur l'orientation telle qu'elle fonctionne amène à s'interroger sur le bien fondé de décisions, aussi lourdes de conséquences pour les élèves, porteuses d'inégalités sociales spécifiques, assises sur des critères aussi incertains.

I. - L'IMPACT DES ÉVALUATIONS SCOLAIRES SUR L'ORIENTATION : UNE ORIENTATION SUR LA BASE DU MÉRITE ?

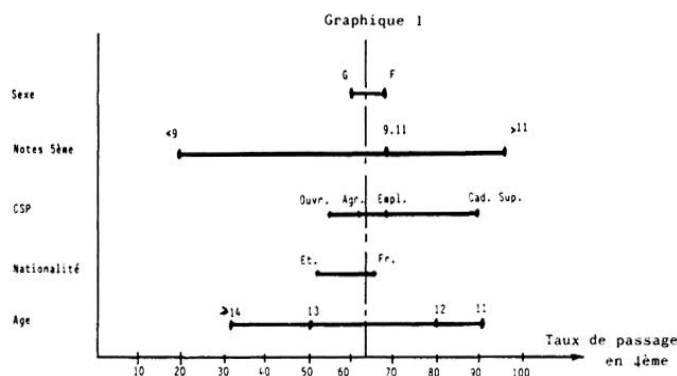
Quelles que soient les études, souvent fort descriptives, sur l'orientation des élèves, les résultats scolaires apparaissent toujours comme un critère essentiel. Les données que nous utiliserons ici proviennent d'une enquête sur l'orientation à l'issue de la classe de 5^e (1)

dont la méthodologie permet d'aller plus loin qu'une approche descriptive en termes de « qui passe ? », pour analyser, après avoir « démêlé » les différents facteurs en cause, « qui passe réellement ? ».

1.1. C'est bien d'orientation scolaire qu'il s'agit...

Qui passe ?

Les orientations des élèves scolarisés en 5^e en 82-83, concrétisées par la présence dans telle ou telle filière à la rentrée 83, sont très diversifiées si on prend en compte certaines caractéristiques démographiques, scolaires ou sociales des élèves. Le graphique ci-dessous témoigne de cette dispersion, autour du taux de passage en 4^e moyen (64,3 %).



Les variables qui introduisent les clivages les plus nets sont l'âge en 5^e, et la moyenne des notes de français, mathématiques et langue vivante, variables éminemment scolaires donc, si l'on considère que l'âge retraduit fidèlement d'éventuelles difficultés scolaires antérieures.

%

| Situation rentrée 83 | Moyenne en 5 ^e | | | | | Total (N) |
|---------------------------------------|---------------------------|-------|------|------|--------|----------------|
| | + de 13 | 11-13 | 9-11 | 6-9 | - de 6 | |
| 4 ^e de collège | 30,2 | 32,5 | 28,6 | 8,6 | 0,2 | 100 (1 319) |
| 4 ^e préparatoire Lep | 0,4 | 7,2 | 26,2 | 53,2 | 12,9 | 100 (248) |
| CPPN | 0 | 0 | 13,9 | 55,8 | 30,2 | 100 (43) |
| CPA | 2,5 | 5,1 | 23,1 | 51,3 | 17,9 | 100 (39) |
| Redoublement | 0 | 3,5 | 26,4 | 59,3 | 10,6 | 100 (310) |

Si on examine cette fois l'ensemble des orientations possibles à ce niveau, on voit qu'à l'évidence ce sont toutes les filières de l'après 5^e qui sont hiérarchisées de fait (les élèves de LEP sont meilleurs que ceux de CPA — légèrement —, et surtout que ceux de CPPN, les élèves redoublants sont « moins faibles » que ces derniers etc.) : les publics accueillis dans les diverses filières de l'après 5^e sont bien différents, avec néanmoins des recouvrements non négligeables entre les différentes sous-populations (toutes accueillent notamment des élèves moyens et moyens-faibles).

Si donc l'orientation des « bons » élèves est massivement la 4^e de collège (94,2 % des élèves ayant plus de 11 de moyenne passent en 4^e), l'orientation des élèves moyens est plus diversifiée et à ce titre méritera une attention particulière.

● Qui sont ces « bons » élèves ?

Ils sont jeunes : plus de 91 % des élèves ayant au moins 14 de moyenne sont âgés de 11 ou 12 ans (alors qu'ils représentent 53 % des effectifs), ce qui témoigne d'une scolarité primaire sans faille ; d'ailleurs les notes obtenues en 5^e ne sont pas sans lien avec le score au « bilan » scolaire passé à la fin du CM2 ($r = 0,54$, la corrélation étant légèrement plus forte dans le domaine littéraire que dans le domaine scientifique).

Ce sont plus souvent des filles : celles-ci ont plus souvent des notes élevées (et moins souvent des notes très basses) que les garçons, ceci n'étant vrai, il faut le préciser qu'en français et en langues.

Ce sont des enfants de milieux aisés : 24 % des élèves ayant au moins 14 de moyenne sont fils (les) de cadres supérieurs ou professions libérales, alors qu'ils ne représentent que 9,5 % de l'échantillon.

Notons enfin que d'autres variables sont liées statistiquement aux notes obtenues : la nationalité (les élèves étrangers ont en moyenne de moins bonnes notes), la taille de la famille (avec des résultats moins pour les enfants de famille nombreuse).

Si ces résultats expriment certes la réalité, ils sont tout à fait insuffisants, ne serait-ce que pour mettre sur la voie des mécanismes sous-jacents à ces clivages. Ceci notamment parce que les différentes variables sont fortement corrélées. Par exemple, les enfants de milieux aisés sont aussi plus jeunes (6 mois de moins, en moyenne, que les enfants d'ouvriers) : est-ce leur « jeunesse » ou leur « richesse » qui explique leurs notes ? Et les tableaux croisés sont vite limités pour répondre à ce type d'interrogation, qui suppose de démêler, d'isoler l'impact des différentes variables.

D'où la nécessité de construire des modèles statistiques multivariés permettant de chiffrer l'impact de telle ou telle variable explicative (par exemple ici l'origine sociale) sur la variable à expliquer (les notes obtenues), toutes les autres étant constantes (ou « toutes choses égales par ailleurs »).

Les résultats permettent donc de chiffrer l'impact net d'une variable (du seul fait d'avoir tel âge par exemple) — ce sont les coefficients b —, et d'estimer la confiance que l'on peut avoir en ces coefficients, la probabilité qu'ils diffèrent significativement de 0 — la valeur du X^2 évalue cette probabilité, traduite par un nombre d'étoiles d'autant plus important que l'on est sûr du caractère non aléatoire du résultat.

Le tableau ci-dessous présente ainsi les effets nets des variables liés statistiquement à la moyenne obtenue en 5^e

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

Il y a bien un effet d'âge, très net, valable donc quelle que soit l'origine sociale, le sexe etc... A âge donné, le seul fait d'être redoublant améliore de façon très importante la moyenne obtenue ; la valeur des coefficients permet de dire qu'en moyenne le redoublement permet un « gain » en notes parvenant presque à compenser l'effet négatif d'une année d'âge supplémentaire. Les filles, quelles que soient leurs autres caractéristiques, ont

des notes significativement meilleures. Peut-être plus surprenant, un effet « net » de la catégorie sociale d'origine, les enfants de cadres supérieurs et (à un degré moindre) moyens ayant, toutes choses égales par ailleurs (même âge, même situation scolaire, même sexe, même taille de la famille, même nationalité), un avantage significatif en termes de moyenne par rapport aux enfants d'ouvriers pris ici comme référence (et dont les autres catégories ne se distinguent pas significativement). Par ailleurs, la taille de la famille exerce bien un effet net, faible mais significatif. Enfin, la nationalité exerce bien un effet, mais inverse de celui attendu au vu des tableaux croisés : toutes choses égales par ailleurs, les élèves étrangers obtiennent de meilleures notes que leurs homologues français ; si, au niveau agrégé ils obtiennent des moyennes plus faibles, c'est parce que ces élèves sont âgés et surtout originaires des milieux les plus défavorisés.

Il s'agit là de la moyenne des trois disciplines dites de base. Les modèles analogues construits sur ces différentes disciplines diffèrent peu de ce schéma général. Notons néanmoins que si l'effet net de l'âge, de la situation scolaire et de l'origine sociale sont du même ordre en français et en mathématiques (ainsi, contrairement à une idée reçue, les résultats en mathématiques ne sont pas plus « neutres » socialement que les résultats en français), seul l'impact du sexe est radicalement différent, puisque les filles n'ont plus d'avantage net significatif en mathématiques (mais elle n'ont pas pour autant de handicap net en cette matière).

Dans la mesure où les notes sont, les résultats ci-dessus en témoignent, liées à un certain nombre de caractéristiques de l'élève, alors il va être capital d'étudier plus précisément l'impact des notes sur les orientations des élèves.

● Qui passe vraiment ?

Si l'on entend mettre à jour les critères qui, de fait ou de droit, inconsciemment ou consciemment, fondent l'orientation, alors il est nécessaire là encore de démêler l'impact des différentes variables.

Par exemple, les filles sont-elles « avantagées » pour le passage en 4^e, comme une lecture rapide des tableaux pourrait le laisser penser, ou passent-elles plus parce qu'elles ont de meilleures notes et/ou sont plus jeunes ?

Des modèles expliquant le fait de passer, ou non, en 4^e (« SR4 », c'est-à-dire sort réel 4^e) ont été construits, qui permettent d'isoler l'impact respectif des différentes variables.

Arrêtons-nous d'abord sur un modèle très simple.

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

Ce modèle entérine le caractère éminemment scolaire de l'orientation en fin de 5^e, puisqu'il montre que la connaissance du sexe d'un élève, de son âge, et de sa moyenne permet de pronostiquer avec de fortes chances de succès son « sort réel » après l'année de 5^e (le pourcentage de variance expliquée avec ces trois seules variables est très élevé). La valeur des coefficients met en exergue l'impact de la moyenne, puisqu'on peut estimer que l'impact d'un demi point de moyenne (en moins) est comparable à celui d'une année d'âge (en plus). Plus inattendu est le coefficient attaché au sexe : il est en effet négatif : c'est dire qu'à valeur scolaire et âge donnés les filles passent moins en 4^e, de manière significative ; si les chiffres bruts témoignent d'un taux de passage plus élevé (68,3 % contre 61,2 %) c'est parce qu'elles sont jeunes et ont de bonnes notes, deux facteurs qui déterminent très fortement l'orientation ; mais vu leur âge et leurs notes, elles devraient passer encore plus souvent...

La variable origine sociale de l'élève a été introduite dans un modèle analogue reproduit ci-dessous.

| VARIABLES | | SR4 | |
|---------------------------------|-----------------|---------|----------------|
| Référence | active | b | χ ² |
| Ouvrier | Agriculteur ... | 0,255 | 0,9 |
| | PIC | 0,292 | 1,9** |
| | PL - C. sup. . | 1,428 | 2,2*** |
| | Cadres moyens | 0,941 | 16,2*** |
| | Employés | 0,714 | 13,0*** |
| | Sans prof. ... | - 0,076 | 0 |
| | Sans père | 0,738 | 6,7*** |
| Moyenne en 5 ^e | | 0,956 | 487,0*** |
| Age en 5 ^e | | - 0,440 | 24,0*** |
| % de variance expliquée | | 0,705 | |

Il montre clairement que cette variable exerce un effet sur l'orientation effective des élèves, indépendamment de leur « valeur scolaire » (résumée par leur âge et leur moyenne) ; l'orientation ne se contente donc pas de prendre acte des différences de valeur scolaire entre les élèves, en fonction de leur milieu social : certes les enfants d'ouvriers sont plus âgés et ont une moyenne plus basse au moment de ce bilan que constitue l'orientation, mais les différences d'orientation sont beaucoup plus importantes que si seul ce facteur « méritocratique » intervenait. Les modèles permettent d'ailleurs de chiffrer ce « beaucoup plus » : si les enfants d'ouvriers « se présentaient » à l'orientation avec le même âge et la même moyenne, l'écart avec les enfants de cadres supérieurs, en ce qui concerne l'accès à la 4^e, serait réduit d'environ un quart ; c'est dire que les trois quarts restants ne relèvent pas de ces facteurs.

C'est ce que montre le tableau ci-dessous, qui compare les écarts bruts (tels qu'on les observe dans les tableaux croisés) entre les enfants issus de tel ou tel milieu social et les enfants d'ouvriers, pour ce qui est de l'accès à la 4^e, et les écarts nets que l'on peut calculer, à partir des modèles, à âge et notes donnés (seules les catégories sociales s'écartant significativement de la catégorie « père ouvrier » ont été reportées).

| Prof. père | Cadre sup. Prof. lib | Cadre moyen | Employé |
|---|-------------------------|-------------|----------|
| Ecart brut/ passage en 4 ^e /enfant d'ouvrier | + 34,7 % | + 26,0 % | + 13,6 % |
| Ecart net, à valeur scolaire donnée | + 25,8 % | + 20,0 % | + 17,1 % |

Notons que les enfants d'employés sont les seuls pour lesquels les « écarts nets » sont plus forts que les « écarts bruts » : ce ne sont pas des différences de valeur scolaire qui expliquent l'écart, dans le taux de passage, observé avec les enfants d'ouvriers, mais d'autres facteurs (nous reviendrons notamment sur les demandes, ambitieuses, de cette catégorie d'élèves) ; leur valeur scolaire étant légèrement meilleure que celle des enfants d'ouvriers, l'écart dans les taux de passage serait encore plus grand à valeur scolaire comparable.

Ce type d'analyse permet donc une séparation temporelle, entre des inégalités sociales générées en sept ans (du CP à la 5^e), et qui se traduisent par un âge et une moyenne, et des inégalités qui prennent place dans les trois ou quatre mois que dure la procédure d'orientation.

La part respective de ces deux types d'inégalités (1/4, 3/4) délimite bien l'impact des variables scolaires, nous y reviendrons ; mais elle incite vivement aussi à analyser plus avant la procédure d'orientation elle-même.

1.2. Les inégalités sociales au cœur de la procédure.

Le terme de « procédure » d'orientation renvoie à un cadre réglementaire, uniforme pour tout le territoire, qui définit très précisément les modalités de l'orientation et de l'affectation des élèves lors des différents paliers d'orientation. Chaque année apporte son lot de modifications, soit dans les objectifs à privilégier, soit dans les modalités de l'interaction familles-institution scolaire, mais toutes ces actualisations à la marge ne remettent pas en cause le cadre dressé en 1972 par les « nouvelles procédures d'orientation ». Parmi les principes de base affirmés dans ces textes, le désir de voir la décision d'orientation s'élaborer au cours d'un dialogue entre le jeune et sa famille d'une part, les enseignants et le conseiller d'orientation de l'autre est tout à fait central.

Et effectivement, la procédure « s'initialise » par des intentions, émises par les familles dès le 1^{er} trimestre de l'année civile. L'équipe éducative y répond par des conseils, jugeant de la faisabilité des demandes, et invitant l'élève à adapter ses résultats à ses ambitions...ou l'inverse. Ce n'est qu'en avril-mai que la famille émet des choix définitifs (que nous appellerons ensuite la « demande »), auxquels les enseignants répondent par des propositions d'orientation qui se muent en décisions d'orientation s'il y a accord entre les uns et les autres (sinon, des procédures d'appel sont prévues). L'affectation des élèves, dans tel ou tel établissement scolaire, est une opération distincte, qui doit certes respecter les décisions d'orientation, mais dans la limite des places disponibles.

Nous insisterons ici seulement sur l'expression de la « demande » des familles, moment clef de la procédure, et ne distinguerons pas propositions des enseignants et « sort réel », les différences étant peu nombreuses pour l'accès à la 4^e (le lecteur intéressé par l'étude précise du déroulement de ce processus se reportera à Duru, M., Mingat, A., 1985).

- La demande d'orientation : une auto-sélection différenciée.

Les élèves et leurs familles, s'ils demandent dans l'ensemble massivement une orientation en 4^e (75 %), semblent bien conscients des déterminants de l'orientation, et s'auto-sélectionnent fortement en fonction notamment de l'âge et de la moyenne en 5^e. Cette auto-sélection des familles est plus ou moins marquée selon les milieux sociaux, comme le montre le tableau ci-dessous.

Elèves demandant la 4^e en 1^{er} vœu, selon leur moyenne et leur origine sociale

(%)(* effectifs faibles)

| Prof. père | moins 7 | 7-8,4 | 8, 5-9, 9 | 10-11 | 11, 1-12, 4 | 12, 5-13, 9 | 14 et + | Ens. |
|--------------------|---------|-------|-----------|-------|-------------|-------------|---------|------|
| Cadre supérieur .. | 62,5 * | 75,0 | 96,4 | 100 | 100 | 100 | 100 | 96,4 |
| Cadre moyen | 31,6 | 70,8 | 87,7 | 97,8 | 100 | 100 | 100 | 90,6 |
| Employé | 23,5 | 54,0 | 66,7 | 86,3 | 96,6 | 97,1 | 100 | 75,5 |
| Ouvrier | 10,3 | 40,7 | 68,1 | 85,7 | 90,4 | 98,1 | 100 | 67,5 |

Ce tableau montre bien que quand l'élève est très bon, ou très faible, les familles tendent à émettre des vœux analogues ; les clivages sociaux sont par contre maximum chez les élèves moyens, et plus spécialement moyens faibles.

Ces résultats ne sont pas sans importance théorique : ils confortent la thèse de R. Boudon (qui avait utilisé des données tout à fait comparables extraites de l'enquête de Girard-Bastide sur l'entrée en 6^e, en 1962), selon laquelle les inégalités d'accès à l'éducation ne résultent pas de différences entre « sous-cultures » de classe valorisant diversement l'éducation, mais plutôt de décisions prises, selon une logique unique, par des individus que leur position de classe place dans des situations différentes par rapport aux paramètres pris en compte lors des choix.

Ainsi, les enfants des différentes classes sociales sont, au moment de l'orientation, dotés de « valeur scolaire » inégale (nous l'avons vu dans la première partie), ces inégalités sociales de réussite renvoyant à d'autres facteurs (2) ; quand les risques d'échecs sont faibles, ou très élevés (élèves très bons ou très faibles), il n'y a pas de diversité sociale dans les choix ; quand le niveau de risque (le niveau scolaire ou l'âge de l'élève traduisent bien le risque d'échec, de réorientation qu'il y a à s'engager dans une filière) est plus moyen, alors les différences d'attitudes par rapport au risque s'expriment à plein, et les clivages entre groupes sociaux sont maximum (cf. Duru M., Mingat A., 1986).

Cette sensibilité plus ou moins forte des familles aux verdicts scolaires a été maintes fois soulignée par les sociologues de l'éducation ; la famille interprète ces « signaux » que sont les notes, et ajuste ses choix en conséquence, mais les décisions des familles en matière de choix scolaires ont une certaine autonomie (d'autant plus forte, semble-t-il, que le milieu socio-culturel est élevé) par rapport aux verdicts scolaires.

La « demande » véhicule donc incontestablement des inégalités sociales. Encore faut-il que la demande soit entendue...

• La demande, un comportement efficace...

Les conseils de classe vont « instruire » les demandes familiales ; les textes les invitent à satisfaire cette demande (« dans la mesure du possible » disent-ils). Et effectivement, les propositions des conseils sont identiques au (premier) vœu des familles dans plus de 84 % des cas. Il y a donc des cas de désaccord. Ceux-ci viennent en partie du fait que les conseils de classe pondèrent différemment, par rapport aux familles, ces deux critères essentiels de l'orientation que sont l'âge et la moyenne en 5^e : les familles accordent plus de poids à l'âge (dans le sens d'une auto-sélection très forte des élèves âgés) et relativement moins de poids aux notes scolaires, l'inverse étant vrai pour les conseils de classe, qui cherchent à compenser (ils n'y parviennent qu'en partie) cet effet de l'âge, en valorisant plus la réussite scolaire.

Ceci ne dit pas comment se génèrent réellement les propositions des enseignants : jugent-ils des capacités des élèves à réussir dans telle ou telle filière, indépendamment des demandes familiales, ou bien prennent-ils en compte essentiellement ces demandes, en éliminant simplement les demandes disproportionnées par rapport aux résultats scolaires de l'élève ?

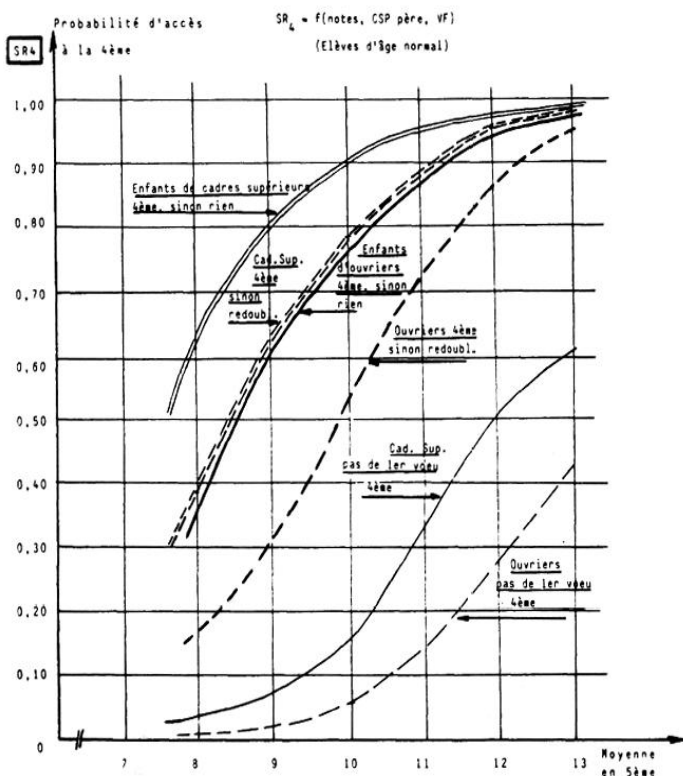
Une façon de répondre à cette question consiste à construire des modèles expliquant l'orientation (dont les propositions diffèrent très peu pour l'accès à la 4^e) en fonction de la demande, à côté des indicateurs de valeur scolaire ; on pourra ainsi estimer, pour un élève de valeur scolaire donnée, l'impact du seul fait d'avoir formulé telle ou telle demande sur la probabilité de passer en 4^e.

Les résultats sont très nets : à valeur scolaire et âge donnés, le seul fait de demander une orientation en 4^e exerce un impact significatif sur la probabilité d'y être effectivement orienté. En outre, le « degré de fermeté » de cette demande n'est pas sans incidence : ainsi, un élève qui demande la 4^e en 1^{er} vœu, mais émet un 2^e vœu (redoublement, ou enseignement technique court) a moins de chance de passer effectivement en 4^e qu'un élève de valeur scolaire analogue qui ne prévoit aucun 2^e vœu.

Impact net de la demande donc, la valeur scolaire continuant d'exercer une influence très forte, mais aussi (les modèles expliquant l'orientation en 4^e en fonction de la valeur scolaire, de la catégorie sociale et de la demande le montrent très nettement), effet de l'origine sociale. C'est dire que « toutes choses égales par ailleurs » (mêmes résultats, même demande) il reste un écart significatif, dans la probabilité d'être orienté en 4^e, selon la catégorie sociale de l'élève.

Le graphique suivant, qui visualise ces derniers modèles (il s'agit de simulations), montre comment se combinent ces trois facteurs essentiels que sont valeur scolaire, demande et origine sociale dans la détermination du sort réel de l'élève.

On retrouve l'interaction observée précédemment dans l'étude de la demande, entre origine sociale et valeur de l'élève (faible poids de l'origine sociale chez les élèves brillants, et influence croissante de cette même variable lorsque les résultats sont moins bons). On remarque également le rôle autonome de la demande, dans ces différentes modalités.



Ainsi, la courbe visualisant la probabilité d'accès à la 4^e des enfants d'ouvriers qui émettent une demande ferme (4^e sinon rien, c'est-à-dire pas de 2^e vœu) se situe légèrement au dessus de celle des enfants de cadres supérieurs formulant une demande moins résolue (4^e

sinon redoublement), à valeur scolaire donnée. De plus, l'action du degré de fermeté dans la demande est surtout marquée chez les élèves moyens ou faibles. Par exemple, un enfant de cadre supérieur ayant 9 de moyenne et d'âge normal a une probabilité d'accéder à la 4^e de 80 % si la demande est ferme, et seulement de 60 % si elle est plus hésitante.

L'étude de la demande avait montré que ce n'est pas parce que leurs enfants sont, en 5^e, moins bons scolairement et/ou plus âgés que les familles ouvrières (par exemple) demandent moins souvent une orientation en 4^e : il y a des biais sociaux importants dans les demandes, à valeur scolaire donnée.

L'étude de la « suite » de la procédure montre que la prise en compte de ces inégalités sociales de demande ne supprime pas, tant s'en faut, les inégalités sociales dans le sort réel des élèves. Par rapport à un enfant d'ouvrier ayant le même âge, la même moyenne, et formulant la même demande, un enfant de cadre supérieur a une probabilité de passer en 4^e supérieur de 21 %, un enfant de cadre moyen ou d'employé d'environ 17 %.

Avant de revenir sur ce constat important, qui ébranle fortement l'idée d'une orientation « méritocratique », interrogeons-nous un instant sur les conséquences, au niveau de la valeur scolaire des élèves qui, finalement, entrent en 4^e, de ces biais sociaux dans la demande, dans la mesure où cette dernière est le plus souvent « suivie » par les conseils de classe.

Elèves passés en 4^e, avec moins de 10, et 12,5 et +, en fonction de l'origine sociale (%)

| Profession père | Moyenne inf. à 10 | Moyenne = ou sup. à 12,5 |
|---|-------------------|--------------------------|
| Cadres supérieurs Prof. libérale | 14,9 | 53,2 |
| Cadres moyens | 18,0 | 45,5 |
| Employés | 23,7 | 30,7 |
| Ouvriers | 18,1 | 37,8 |

On aurait pu escompter que les enfants de cadres admis en 4^e après une moindre auto-sélection (donc une relative sous-sélection) n'auraient pas un niveau scolaire très différent des enfants de milieux plus modestes, ayant, eux, « bénéficié » d'une auto-sélection plus forte (donc relativement sur-sélectionnés). Les chiffres montrent que ce schéma simple, et très répandu, en termes de sur/ou sélection mérite d'être nuancé. En fait, les enfants de milieux aisés (cadres supérieurs, et à un degré moindre, cadres moyens) ont, en 5^e, un niveau de réussite

tellement meilleur que, même « sous-sélectionnés », ils arriveront en 4^e avec moins de moyennes faibles et surtout beaucoup plus de très bonnes moyennes ; réciproquement, les enfants d'ouvriers, malgré une certaine « sur-sélection », parviennent en 4^e avec un bagage plus faible, leur niveau de départ, en 5^e, étant nettement plus faible. Par contre, le schéma est plus vrai pour les enfants d'employés, assez proches des enfants d'ouvriers par la réussite en 5^e (10,4 de moyenne contre 10,0, alors que les enfants de cadres supérieurs ont une moyenne de 12,2, ceux de cadres moyens de 11,4), mais plus ambitieux à notes données ; la demande étant dans l'ensemble suivie, ils entrent en 4^e avec un bagage scolaire relativement faible, plus faible notamment que celui des enfants d'ouvriers.

L'étude (actuellement en cours) de la scolarité ultérieure de ces élèves, permettra d'évaluer l'impact de ces inégalités (non neutres socialement) de valeur scolaire à l'entrée en 4^e, celles-ci se sur-ajoutant à ces inégalités de passage dont nous avons vu l'importance.

1.3. Les limites de la dimension méritocratique de l'orientation.

Si l'on admet (pour un instant encore) la capacité des notes à appréhender la valeur scolaire des élèves, alors la dimension méritocratique de l'orientation est manifeste, les résultats présentés précédemment en témoignent. Ils montrent également clairement les limites, puisqu'à valeur scolaire des élèves donnée, des biais sociaux affectent fortement les orientations. Ceux-ci se traduisent par des demandes inégalement ambitieuses, à tel point que les différences de demandes à notes et âge donnés pèsent presque autant, dans les inégalités sociales observées à la fin du processus d'orientation, que les différences de réussite scolaire à ce niveau de la scolarité. Mais pas seulement ; dans les modèles expliquant l'accès à la 4^e en fonction de la valeur scolaire et de la demande, on aurait pu s'attendre à ce que les effets nets liés à telle ou telle catégorie sociale disparaissent ; ceci n'aurait pas suffi à affirmer le caractère globalement méritocratique de la procédure d'orientation, puisque celle-ci se fonde sur une demande et des résultats fortement entachés de biais sociaux. Au moins aurait-on pu parler d'une méritocratie ponctuelle, au niveau de la procédure elle-même, se basant à ce moment précis du système scolaire sur la demande et les notes, sans permettre l'expression de biais sociaux spécifiques.

En fait, il s'avère qu'une part non négligeable de ce phénomène, – des inégalités sociales d'orientation à valeur scolaire et demande données –, s'explique par les différences de pratiques entre les collèges de l'échantillon, différences de pratiques qui ne sont pas sans inci-

dence sur les inégalités sociales dans la mesure où, par le jeu de la carte scolaire, les publics fréquentant tel ou tel collège sont assez fortement typés. Il est donc capital d'étudier, même si cela peut paraître à première vue un peu « périphérique » par rapport au thème central de ce texte, les différences tout à fait importantes en matière d'orientation, que l'enquête a permis de mettre à jour.

Contentons-nous ici, de résumer ces différences. On peut distinguer des différences en matière de sélectivité, combien d'élèves passent, ou non – d'une part, et des différences dans la manière dont sont choisis ces « élus », et dans la façon dont est « gérée » l'interaction avec les familles, des différences dans le fonctionnement donc, de l'autre.

Pour appréhender des différences réelles de sélectivité, l'étude des seuls taux de passage est bien sûr insuffisante. Observer que, sur les 17 collèges étudiés, le taux de passage varie presque du simple au double (de 45,2 % à 81,2 %) mérite interprétation, quand on note par ailleurs que les publics accueillis dans ces collèges extrêmes sont loin d'être semblables : 3,2 % d'enfants de cadres supérieurs dans le 1^e, 40,3 % dans le second, ou encore 15,1 % d'élèves ayant 2 ans de retard (ou plus) en 5^e dans le 1^e, 2,8 % dans le second.

Il s'agira donc de chercher à estimer d'éventuelles différences de sélectivité nette, à savoir ce qu'ajoute (ou enlève) à la probabilité d'être orienté en 4^e, à caractéristiques scolaires, âge et caractéristiques sociales données, le seul fait d'être scolarisé dans tel collège plutôt que dans tel autre.

Les modèles permettant de faire ces estimations témoignent de l'existence de différences importantes de sélectivité nette entre les collèges. Ces « effets établissements », c'est-à-dire ces avantages (ou handicaps) nets liés à la fréquentation de tel ou tel collège s'observent à caractéristiques scolaires et sociales des élèves données ; autrement dit, les différences de publics sont loin d'expliquer la diversité des taux de passage. A valeur scolaire et à origine sociale donnée, le seul fait d'être scolarisé dans le collège le moins sélectif (qui se trouve être le collège E1 dans l'échantillon) accroît de près de 40 % la probabilité de passer en 4^e, par rapport à la moyenne de l'échantillon.

Il y a bien à l'œuvre dans les collèges des politiques plus ou moins sélectives, irréductibles aux différences de public, ce qui ne signifie pas, ce point est actuellement à l'étude (et nous y reviendrons dans la 2^e partie), que ces politiques soient sans rapport avec ce public : il est même possible d'affirmer, mais là encore la seconde partie amènera des nuances importantes, qu'à valeur scolaire des élèves donnée, les collèges qui accueillent les publics les plus populaires sont les plus sélectifs en ce qui concerne le passage en 4^e.

Mais les différences entre les collèges se manifestent également dans la manière dont « fonctionne » l'orientation. Ne retenons ici que deux exemples.

Tout d'abord, les critères pris en compte, et leur poids dans la décision finale varient d'un collège à l'autre. Ainsi, les poids respectifs des notes de français et de mathématiques comparables sur l'ensemble de la population, sont fort différents selon les établissements (les mathématiques sont nettement plus valorisées, ou plus précisément ont une importance plus grande pour passer en 4^e, dans certains collèges que dans d'autres, et de même pour le français). Ou encore, l'âge, qui est apparu comme un déterminant massif de l'orientation vers la 4^e : dans près d'un collège sur deux, il n'a, à valeur scolaire donnée, aucune importance (ce qui veut dire aussi qu'il va avoir un impact extrêmement fort dans les autres collèges).

Les formes mêmes de l'interaction conseils de classe-familles varient également d'un collège à l'autre. Si, sur l'ensemble de l'échantillon, les conseils de classe tendent à entériner les demandes familiales, on observe de larges variétés, à cet égard : certains collèges donnent (encore) plus de poids à la demande des familles, à tel point qu'il est alors, pour prédire le sort d'un élève à la rentrée suivant son année de 5^e, plus utile de connaître sa demande que ses notes ou son âge, alors que dans d'autres collèges, les conseils de classe formulent des propositions plus autonomes par rapport à la demande ; il est clair, au vu des analyses qui précèdent, que ces différences dans les modes de fonctionnement ne vont pas être sans incidence sur les inégalités sociales face à l'orientation.

Le collège semble donc bien constituer, comme certains travaux suisses (BAIN 1979) en faisaient l'hypothèse, « un facteur d'orientation non négligeable en tant que milieu où s'appliquent diverses politiques de sélection ou de promotion ».

Selon le collège où il est scolarisé, un élève donné n'aura donc pas les mêmes probabilités d'être orienté vers telle ou telle filière.

Ce qui apparaît bien comme une source d'incohérence, dans le fonctionnement de l'orientation, va donc contribuer, avec l'importance des biais sociaux déjà soulignée, à limiter singulièrement la dimension méritocratique qu'a, au moins officiellement, l'orientation.

Mais l'amorce d'une étude inter-collèges nous invite, particulièrement, à mettre en question la valeur de ces évaluations scolaires, que, jusqu'ici, nous avons considéré comme donnant une certaine base méritocratique à l'orientation scolaire.

Car enfin, n'est-il pas surprenant que ces collèges, qui accueillent des élèves si différents, appliquent des politiques si variées, témoignent d'une unanimité si grande quand il s'agit ...de noter les élèves ? Par exemple, le collège E9, qui accueille un public défavorisé à maints égards (30,6 % d'élèves ayant au moins 2 ans de retard en 5^e, aucun enfant de cadres supérieurs ...) met, en moyenne, des notes meilleures que le collège qui reçoit le public le plus favorisé au regard des mêmes critères.

Pour que l'étude de la diversité des pratiques des collèges, dont nous avons entrevu l'importance et l'incidence, au niveau de la cohérence inter-individuelle d'une part et des inégalités sociales de l'autre, soit valablement fondée, il faut qu'un des critères essentiels de l'orientation, les notes, soient comparables d'un collège à l'autre. Or, les travaux des spécialistes de l'évaluation rendent pour le moins sceptique à cet égard.

II. - LES PRATIQUES DE NOTATION : UNE VARIÉTÉ LOURDE DE CONSÉQUENCES

Le doute quant à la comparabilité des notes obtenues par des élèves de classes et de collèges différents a conduit à construire et à administrer à tous les élèves de l'échantillon des « épreuves communes », proches de tests de connaissance existants, en français et en mathématiques.

A travers la mise en place des épreuves, il ne s'agit pas de prétendre opérer une « meilleure » mesure de la valeur scolaire des élèves, mais bien une mesure différente.

Plus fiable à certains égards, car supportant moins de biais : biais inhérents au niveau de la classe, puisqu'on juge, à l'évidence, les élèves les uns par rapport aux autres ; biais liés au comportement de l'élève, ou encore à la personnalité du maître.

Par contre, une mesure unique sera moins fidèle qu'une mesure comme la moyenne, mesure « assise » sur trois séries de notes (reposant sur elles mêmes sur une observation continue de l'élève).

Outre leur caractère commun, qui fait, dans l'optique de l'enquête, l'essentiel de leur valeur, ces épreuves communes ont cherché, de par leur construction, à discriminer tout spécialement les élèves moyens et moyens-faibles, pour lesquels tous les déterminismes, quels qu'ils soient, exercent un impact particulièrement fort.

On dispose donc, pour chaque élève, à la fois de notes scolaires et de scores aux épreuves communes (en français, mathématiques, et en moyenne).

Avant de réexaminer, à l'aune de ces épreuves communes, la diversité des collèges, il n'est pas sans intérêt de s'interroger sur les liens entre épreuves communes et notes, au niveau individuel, dans la mesure où ces dernières ont, nous l'avons vu, un rôle déterminant dans l'orientation.

2.1. A épreuves communes données, qui obtient de bonnes notes ?

Au niveau individuel, il est clair que notes et épreuves communes sont corrélées : la note de français est corrélée au score aux épreuves communes de français ($r = 0,61$), même chose pour les mathématiques ($r = 0,55$) et pour la moyenne de ces deux familles d'épreuves. Mais le fait même que cette corrélation ne soit pas parfaite amène à s'interroger sur les autres facteurs qui vont déterminer l'obtention de telle ou telle note, pour un niveau donné aux épreuves communes (E C). Pour investiguer cette question, des modèles ont été construits, en expliquant la note obtenue en fonction du score aux E C, et d'un certain nombre de variables.

Globalement, le pourcentage de variance expliquée est d'environ 50 %, ce qui montre que la notation est loin de s'expliquer par ces seuls facteurs.

Certaines catégories d'élèves obtiennent systématiquement de meilleures notes (seule la moyenne est prise en compte ici), pour un niveau donné aux E C, ce sont :

- les filles, toutes choses égales par ailleurs, elles obtiennent 0,8 point de moyenne en plus ;
- les élèves étrangers (+ 1,02 point) ;
- les redoublants (+ 1,07 point) ;
- les enfants de cadres supérieurs (+ 0,50 point).

Insistons sur le fait qu'il s'agit là d'« effets nets » : c'est « toutes choses égales par ailleurs » que les élèves étrangers, par exemple, obtiennent de meilleures notes (à score aux E C, âge, sexe, origine sociale donnés...), ou que les enfants de cadres supérieurs recueillent, dans « l'instant » de la notation, un avantage net qui va se surajouter aux avantages scolaires sédimentés pendant toute la scolarité antérieure (qui se traduisent notamment par un score moyen aux épreuves communes supérieur de deux de points à celui des enfants d'ouvriers).

Inversement, obtiennent des notes systématiquement moins bonnes :

- les élèves âgés (– 1,05 point par année d'âge) ;
- les élèves appartenant à une famille nombreuse (effet significatif, mais assez faible : . 0,11 point par enfant supplémentaire).

Ces constats rejoignent, pour certains au moins, des observations faites par les docimologues. Ils indiquent clairement que, par rapport à un « potentiel scolaire » donné (estimé par les E C), la « rentabilisation » de ce potentiel (appréhendée par les notes) est fort diversifiée. Elle va dépendre notamment :

— de qualités de comportement studieux, ce qui peut expliquer la bonne rentabilisation des filles (voir, par exemple les travaux de Zazzo et de Sirota, qui témoignent d'une meilleure concentration, stabilité et autonomie des filles dans l'exécution des tâches scolaires), et peut-être aussi, a contrario, les difficultés des élèves âgés ;

— une assimilation plus ou moins complète du programme, ce qui peut expliquer la bonne rentabilisation des redoublants ;

— les « effets d'attente des maîtres », ce qui peut expliquer les bonnes notes des enfants de cadres (par un effet d'assimilation maintes fois décrit dans les travaux sur l'évaluation mais aussi, sans doute, par la manière concrète dont se négocie l'évaluation dans la classe, comme le montrent, par exemple, les travaux de Perrenoud).

C'est d'ailleurs une constante, dans ces travaux, que cette capacité des enfants de cadres à mieux rentabiliser un potentiel donné, ce qui revient à dire que pour atteindre un niveau scolaire donné (une note donnée), un enfant de milieu modeste a besoin d'un potentiel (ici nous n'appréhendons qu'un potentiel scolaire, déjà greffé d'inégalités scolaires en amont) plus élevé qu'un enfant de cadre.

Il est possible de calculer ce qui, dans les différences de notes entre les enfants de cadres supérieurs et d'ouvriers, relève de ces biais dans l'évaluation, par rapport à ce qui traduit des différences de connaissances scolaires appréhendées sans biais d'évaluation les biais d'évaluation représentent 64,4 % des différences pour ce qui est de la moyenne, et d'une part équivalente en français et en mathématiques.

C'est dire que plus de la moitié des différences de notes entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers ne renvoie pas à des différences de valeur scolaire (estimée par les E C) mais se nouent dans les pratiques d'évaluation.

Ces biais, au niveau individuel (intra-collège), sont donc importants, et lourds d'incidences dans la mesure où les notes ne sont pas sans lien sur le niveau d'aspirations des élèves, et bien évidemment sur l'orientation (3).

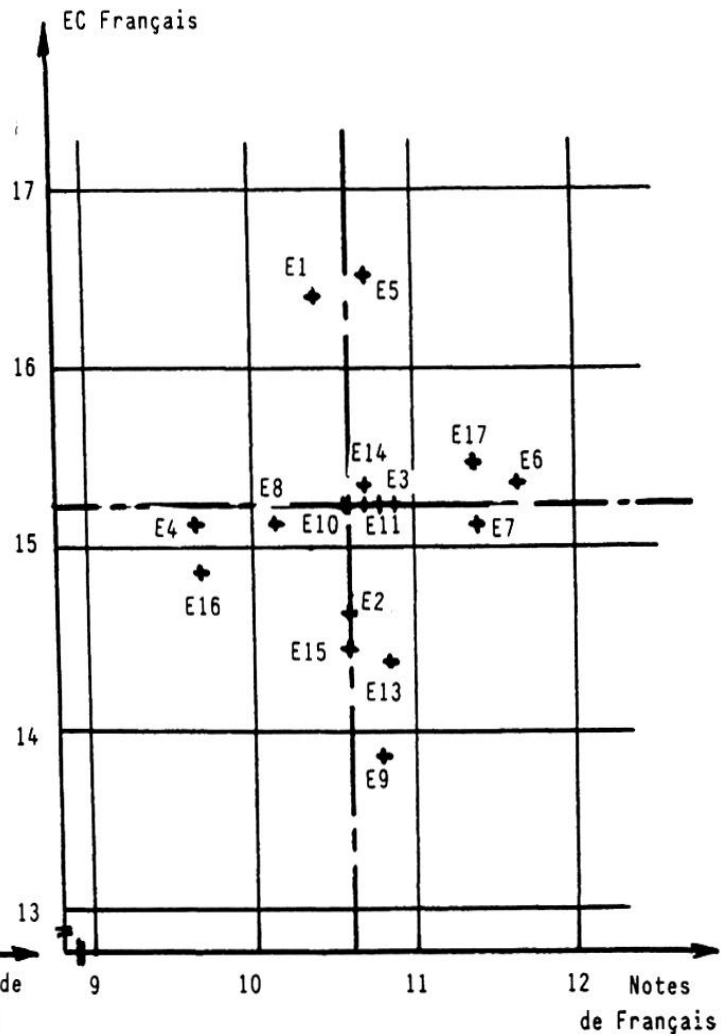
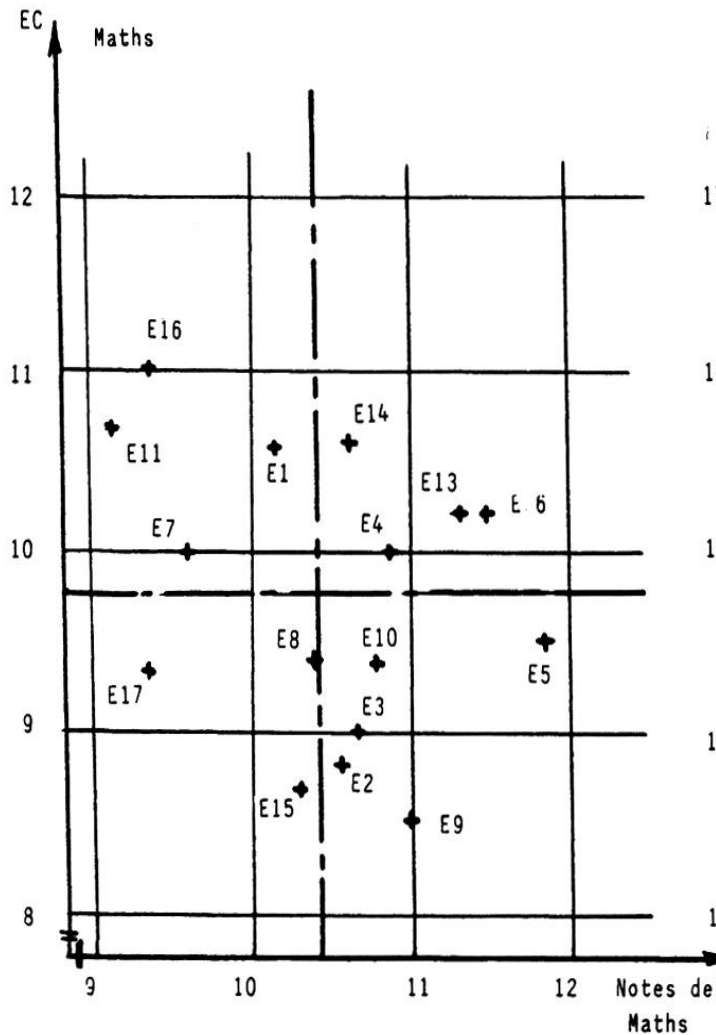
Mais qu'en est-il au niveau inter-collèges ? Il n'est pas inconcevable que des biais de tendance opposée s'y

manifestent. Certains travaux (Bain 1979) montrent qu'en moyenne, l'évaluation des maîtres tend à favoriser les enfants de milieux modestes, au niveau inter-école (et ceci tout en observant au niveau intra-école les mêmes biais que ci-dessus), du fait (bien connu des docimologues) que les maîtres notent leurs élèves les uns par rapport aux autres, dans des écoles fortement homogènes sous l'angle de l'origine sociale.

Qu'en est-il sur ces données?

2.2. les politiques des collèges en matière de notation

Rapprochons, dans un premier temps, notes et scores aux E C, collège par collège ; les graphiques ci-dessus situent les collèges de l'échantillon en fonction de leurs notes et scores moyens.



Il est clair qu'aucune liaison nette ne se dégage au niveau agrégé ; c'est dire qu'il n'y a aucune corrélation entre les notes données dans un collège et les scores moyens obtenus par les élèves de ce collège aux épreuves communes.

La corrélation observée au niveau individuel est donc totalement contenue dans la variance intra-collège, et traduit le fait qu'à l'intérieur d'un collège les élèves ont à la fois de meilleures ou moins bonnes notes, et de meilleurs /ou moins bon scores aux épreuves communes.

Mais la relation est quasi nulle au niveau inter-collège, ce qui revient à constater que les notes d'un collège sont données en regard de la population particulière du collège, et sans rapport avec ce que serait la « valeur » des élèves, appréciée sur une base indépendante du collège. Dit plus simplement, le niveau moyen des notes d'un collège n'a aucun rapport avec le niveau moyen des élèves appréhendés par les épreuves communes (et donc sur une base comparable d'un collège à l'autre). Ainsi, certains collèges donnent en moyenne des notes faibles à des élèves « bons » aux épreuves communes (E16 en

mathématiques, par exemple) et réciproquement (E9 note généralement des élèves faibles aux E C).

Une autre manière, plus précise, d'étudier ce phénomène consiste à construire des modèles expliquant la note obtenue par le score aux E C d'une part, le collège fréquenté de l'autre. Il est ainsi possible de déterminer si, à niveau de connaissances donné (mesuré par les E C) le seul fait d'être scolarisé dans tel ou tel collège apporte un « plus » significatif sur la note obtenue.

Ces modèles font apparaître, entre les collèges, des différences de notation importantes et très fréquemment significatives. Ainsi, en mathématiques, le seul fait pour un élève d'être scolarisé dans tel collège augmente sa note de 1,68 points par rapport à la moyenne des établissements, tandis qu'un élève de même niveau, scolarisé dans tel autre obtiendrait presque 2 points de moins... En français, les notes obtenues pour un même niveau sont un peu moins ouvertes, l'établissement le plus sévère donnant un « handicap » de 1 point, le plus indulgent un avantage de 0,70 point.

Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer de telles différences de « sévérité » (il ne s'agit là que de quelques pistes) ?

Il peut être intéressant de rapprocher la sévérité (soit le « moins » en termes de notes par rapport à un niveau donné aux E C) des collèges du niveau de leurs élèves aux épreuves communes. On peut ainsi mettre en évidence une liaison négative entre le niveau des élèves et la sévérité dont on fait preuve à leur égard ; plus précisément, les établissements les plus sévères sont ceux qui scolarisent les meilleurs élèves, et réciproquement, les établissements les plus indulgents en matière de notation sont ceux où les scores des élèves aux E C s'avèrent les plus faibles.

Cette relation, qui n'est pas sans intérêt au niveau docimologique, demanderait à être interprétée.

La piste évoquée plus haut, qui revient à rechercher dans l'environnement social du collège les raisons de sa politique, ici en matière de notation, est peut être plus féconde.

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

On a donc cherché à expliquer la sévérité de la notation, en fonction de l'âge moyen des élèves, du pourcentage d'élèves d'origine sociale modeste, et aussi en fonction d'autres variables caractérisant le collège (son

effectif, la structure du corps enseignant, appréhendée par le pourcentage de PEGC).

Parmi toutes ces variables, il apparaît qu'une seule exerce un impact significatif sur la sévérité de la notation, le pourcentage d'élèves issus de milieux « modestes » (père ouvrier, personnel de service, ou agriculteurs).

On est d'autant plus indulgent avec les élèves que ce pourcentage est élevé, et réciproquement, la sévérité sera d'autant plus forte que le collège accueille un pourcentage élevé d'élèves de milieux favorisés.

Cet effet « contextuel » va bien sûr concerner tous les élèves d'un même collège, repéré par la valeur de la variable « pourcentage d'élèves issus des milieux modestes ». Mais, au sein d'un collège, la hiérarchie de la sévérité, au niveau individuel, et notamment en fonction de l'origine sociale de l'élève, reste valable. En moyenne, les enfants de cadres ont, à un niveau donné d'épreuves communes, de meilleures notes ; mais le niveau moyen de ces notes sera d'autant plus élevé que le pourcentage d'enfants de cadres, dans ce collège, est faible. Autrement dit, tous les élèves d'un collège « profitent » (ou pâtissent) de cet effet contextuel, les élèves les plus « sur-notés » (par rapport à leur niveau aux E C) étant ainsi les enfants de pères cadres scolarisés dans des établissements à forte composante populaire.

Il s'agit bien là d'une « tonalité » propre au collège ; la variable « composition sociologique de la classe » n'apporte pas d'élément autonome pour comprendre la sévérité. Nous avons pensé que cet effet établissement pouvait renvoyer à certaines caractéristiques objectives comme l'effectif, ou la structure du corps enseignant. Or aucune de ces variables n'apparaît significativement associée à la sévérité.

Mais cette relation public populaire-moindre sévérité mérite, à l'évidence, d'être étudiée de plus près, le premier pas dans cette direction consistant à mieux caractériser ces collèges (à se demander, notamment, à quelles variables est associé le fait d'accueillir un public populaire).

Le rapprochement systématique, au niveau inter-collèges, des notes et des scores aux E C éclaire donc un aspect de la diversité des collèges, leur politique en matière de notation. En quoi ce rapprochement jette-t-il un éclairage nouveau sur leur politique de passage, ou plus largement sur leur niveau de « sélectivité » ?

2.3. Des différences « réelles » de sélectivité, ou des arbitrages sévérité sélectivité ?

Nous avons, dans la première partie, souligné l'importance des différences de sélectivité nette entre les

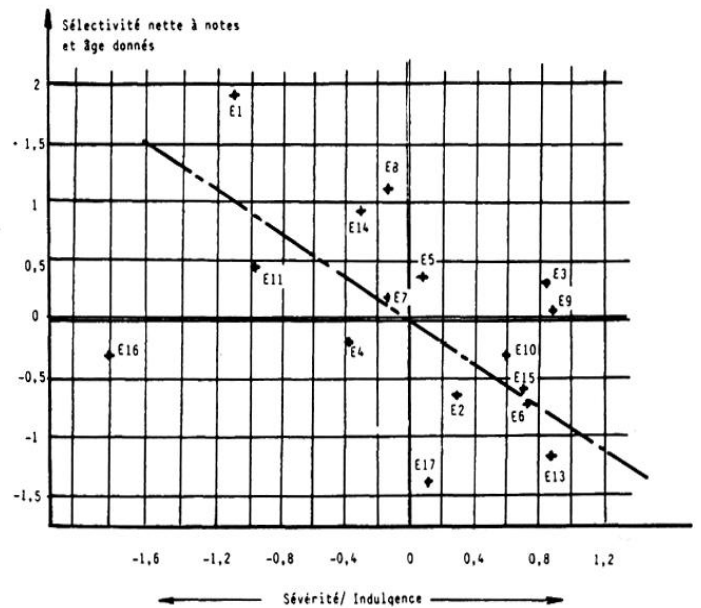
collèges, c'est-à-dire le fait qu'à âge et notes donnés, un même élève avait une probabilité de passer en 4^e variable selon le collège fréquenté. Mais s'il apparaît que ces notes sanctionnent des valeurs scolaires fort inégales selon les collèges, alors il faut réexaminer ces différences de sélectivité sur la base des épreuves communes, pour estimer ce qui sera une sélectivité nette épurée des biais liés aux pratiques de notation. Des modèles visant à expliquer l'accès à la 4^e en fonction de l'âge, du score moyen aux épreuves communes et de l'établissement fréquenté permettent de constater que la « sélectivité nette épurée » existe, et qu'elle est importante : la probabilité de passer en 4^e, pour des élèves de « qualité » (appréhendée par les E C) comparable, varie fortement d'un collège à l'autre. Par rapport à la moyenne de l'échantillon, l'avantage net lié à la fréquentation d'un collège peut aller de + 20 % à - 31 %, dans les cas extrêmes ; pour la majorité des collèges, ces effets nets sont moins marqués, les valeurs les plus fréquentes se situant autour de + ou - 7-8 %. Cette incohérence se traduit, au niveau des individus, par des avantages ou des handicaps non négligeables ; ainsi, le seul fait d'être scolarisé dans le collège le moins sélectif apporte un avantage supérieur au fait d'être plus jeune d'un an, tandis que le handicap lié à la fréquentation de collège le plus sélectif équivaut à plus de deux points aux épreuves communes.

Cette appréhension de la diversité de la sélectivité, sur la base des E C permet un autre constat, non moins intéressant : les collèges se différencient un peu moins fortement quant on apprécie les différences de sélectivité sur une base comparable ; l'écart absolu moyen entre les collèges est de 1,2, il était de 1,4 lors des comparaisons de sélectivité à notes données. Ceci traduit le fait qu'on opère dans le collège (consciemment ou non, là n'est pas notre propos) une certaine compensation entre sévérité et sélectivité : on tend à faire passer plus souvent en 4^e, à notes données, que l'on est plus sévère au niveau de la notation. Comme, nous l'avons vu plus haut, on est en moyenne plus sévère avec les élèves « bons » (au vu des épreuves communes), ceci revient, in fine, à faire plus passer les « bons », malgré leurs notes.

Le graphique ci dessous exprime cette compensation, imparfaite, entre sévérité et sélectivité.

Le fait qu'un nombre non négligeable d'établissements s'écartent du « fuseau » qui exprime la relation négative globale, concrétise le caractère imparfait de cette relation. Ainsi, les collèges E3 et E9 ne compensent pas par une sélectivité particulière leur indulgence en matière de notation ; à l'inverse, le collège E16 soumet à une sélection assez forte des élèves notés par ailleurs très sévèrement.

Si donc l'existence d'une tendance à la compensation entre sélectivité et sévérité atténue un peu les écarts de



sélectivité réelle entre les collèges, ces écarts n'en restent pas moins tout à fait conséquents.

Qu'en est-il, à la lumière de ce qui précède, de leur incidence au niveau des inégalités sociales ?

Dans la 1^{re} partie, en effet, nous avons vu qu'une part, non négligeable des écarts entre catégories sociales, pour l'accès à la 4^e s'expliquait au niveau de l'inter-collège, c'est-à-dire traduisait le fait que les enfants de telle ou telle catégorie fréquentait des collèges à la fois distincts et ayant des politiques différentes, notamment sous l'angle de la sélectivité.

Mais la seconde partie, qui éclaire les rapports notes E C tant au niveau individuel qu'au niveau inter-collège amène à réexaminer cette question.

On peut décomposer l'écart entre catégories sociales extrêmes, pour ce qui est de l'accès à la 4^e, en quatre parts exprimant :

- a) les différences de valeur scolaire,
 - b) les inégalités de demande (à valeur scolaire donnée),
 - c) les inégalités liées à la fréquentation d'un collège (à valeur scolaire et à demande données),
 - d) les inégalités « résiduelles » à l'intérieur d'un collège (à valeur scolaire, demande, collège, donnés),
- et ceci, sur la base des notes scolaires, et sur la base des épreuves communes.

Il apparaît clairement que le fait d'éliminer les biais liés aux pratiques de notation réduit considérablement la part de l'écart entre catégories sociales extrêmes due à la fréquentation d'un collège (s'expliquant au niveau inter-

**Décomposition de l'écart Enfants de Cadres
(moy. et sup.)/Enfants d'ouvriers, pour l'accès à la 4^e**
(% en ligne)

| Valeur scol. (a) | Demande (b) | Inter-collèges (c) | Intra-collèges (d) |
|--|----------------|-----------------------|-----------------------|
| 1) Sur la base des notes 24,7 | 21,8 | 31,7 | 21,8 |
| 2) Sur la base des épreuves communes 38,9 | 23,9 | 9,3 | 27,9 |

collège) : ce qui apparaissait, pour les enfants de cadres, comme un avantage lié à la fréquentation d'un collège vient du fait que ceux-ci fréquentent effectivement des collèges moins sélectifs, à notes données, c'est-à-dire des établissements où l'on va, en moyenne, compenser la sévérité (en termes de notation) dont ils ont fait l'objet.

Si l'on pouvait dire, sur la base des notes, que les collèges les plus « populaires » (en termes de public) étaient les plus sélectifs, on voit bien, à présent, que ce surplus de sélectivité compense en fait leur moindre sévérité ; autrement dit, les collèges populaires ne sont plus sélectifs qu'à notes données. Si on estime la valeur scolaire des élèves sur une base comparable, et indépendamment des pratiques de notation des établissements, alors le pourcentage d'élèves de milieux populaires n'affecte plus de manière significative la probabilité d'accéder à la 4^e. Il reste certes une place, dans l'écart entre catégories sociales, pour un effet lié à la fréquentation du collège, mais elle est relativement faible (9,3 %).

Corrélativement, le poids des facteurs « méritocratiques » dans l'explication de cet écart s'en trouve accru (38,9 %).

Mais il reste, au niveau intra-collège cette fois, des écarts irréductibles et aux différences de valeur scolaire estimée sans biais sociaux, et aux inégalités de demande à valeur scolaire donnée, écarts qui se génèrent donc au moment et du fait même de la procédure d'orientation.

Ceci renvoie sans doute, (sous réserve d'études ultérieures plus approfondies), à des biais sociaux dans la prise en compte, par les membres des conseils de classe, des atouts de l'élève par rapport à la filière demandée. Un certain nombre de travaux (Testanière, Bain) montrent que les maîtres formulent des pronostics (en matière de réussite ultérieure) différents pour des élèves de valeur scolaire comparable, selon leur origine sociale, et ce même quand ils ont, de par leurs notes, relativement avantagé les enfants de milieux populaires. C'est encore d'un comportement d'évaluation qu'il s'agit, plus global, intégrant des considérations variées, tant sur des facteurs de personnalité de l'élève que sur l'aide qu'il est suscep-

tible de recevoir de son milieu familial, éléments fort liés au milieu social, et qui amènent les maîtres, conscients des causes « sociologiques » des difficultés scolaires, à redoubler, en fait, d'exigences à l'égard des élèves les plus défavorisés.

Le chercheur n'a aucun jugement de valeur à émettre sur cette attitude, que l'on retrouve, semble-t-il, à des niveaux très différents du système éducatif. Il peut néanmoins contribuer utilement au débat en étudiant la légitimité d'une telle attitude, ceci en suivant la scolarité ultérieure des élèves dotés de tels ou tels atouts ou handicaps au départ.

Soulignons simplement, pour conclure, que les notes scolaires vont constituer, bien que l'orientation soit loin de fonctionner sur un mode « méritocratique », un déterminant important des décisions ; les enseignants ne sont pas, au niveau individuel, assez conscients des biais de la notation pour régler leurs décisions en fonction d'une appréhension plus intuitive mais correcte des capacités réelles des élèves : pour prédire l'orientation d'un élève, il reste beaucoup plus efficace de connaître ses notes que de connaître son score aux épreuves communes.

Or ce critère « note » est appliqué avec une certaine incohérence d'une part, est entaché d'un certain nombre de biais de l'autre. La diversité des pratiques des collèges, tant au niveau de la notation qu'à celui de l'évaluation plus globale de l'élève en vue de l'orientation est telle qu'elle interpelle fortement sur la question de la validité des décisions qui en découlent. Qui a raison, ce collège où les élèves sont fortement pénalisés, à notes données (sachant qu'ils sont par ailleurs notés plus sévèrement), ou tel autre qui ne tient pas compte de l'âge, mais valorise plus la note dans une discipline particulière ?

Si l'objectif de l'orientation est bien d'aiguiller les élèves vers les filières où ils sont le plus à même de réussir, alors une évaluation complète de la procédure d'orientation inclut nécessairement l'étude fine des scolarités des élèves dans les voies consécutives à l'orientation. Ce suivi est actuellement en cours.

Mais les élèves « sont orientés » : les 45 % d'enfants d'ouvriers qui ne sont pas passés en 4^e... n'y sont pas, et sont donc écartés d'une scolarité que l'on peut qualifier de normale dans la mesure où le collège unique est autre chose qu'un slogan (4).

Ce texte voulait simplement attirer l'attention sur les bases pour le moins fragiles d'une orientation pratiquement irréversible et greffée de fortes inégalités sociales.

Marie DURU
Université de Dijon
(Sciences de l'Éducation)
et IREDU

Bibliographie sommaire

- BAIN D. — **Orientation scolaire et fonctionnement de l'école**, Berne, P. Lang, 1979.
- BOUDON M., MINGAT A. — **L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**, Paris, Colin, 1973.
- DURU M., MINGAT A. — De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège, 1. Evaluation de la procédure, Dijon, **Cahier de l'IREDU** n° 42, 1985.
- DURU M., MINGAT A. — Facteurs institutionnels des carrières scolaires, **Revue Française de sociologie** (à paraître), 1986.
- FORQUIN J.-C. — L'Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire, I et II, **Revue Française de Pédagogie**, 59 et 60, 1982.
- GIRARD A., BASTIDE H. — les Facteurs psycho-sociologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires, **Population et Enseignement**, INED, Paris, PUF, 1966.
- PERRENOUD F. — **La Fabrication de l'excellence scolaire**, Genève, Droz 1984.
- SIROTA R. — **L'Ecole primaire au quotidien**, Thèse de doctorat de 3^e cycle « Sociologie de l'éducation », à paraître au PUF 1983.
- TESTANIERE J., PINTIAUX F. — Le Conseil des maîtres. Le rôle des instituteurs en 1969 dans l'orientation des élèves, **Revue Française de Sociologie** 20 (4), 1979.
- ZAZZO B. — Les Conduites adaptives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, **Enfance**, 4, 1982.

Notes

- (1) Cette enquête a touché 2 500 élèves scolarisés en classe de 5^e, en 1982-1983, dans 17 collèges de l'Académie de Dijon. Elle a été réalisée par l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education (IREDU) en collaboration avec le Service Académique d'Information et d'Orientation.
- Un nombre très important de variables individuelles a pu être observé : caractéristiques socio-démocratiques, déroulement précis de la procédure d'orientation pendant l'année de 5^e, résultats scolaires et scores à des épreuves normalisées, reconstitution de toute la scolarité antérieure (depuis l'entrée au cours préparatoire)... Ces élèves sont suivis depuis cette date (type de filière, niveau de réussite), et ils le seront au moins jusqu'à la rentrée 87.
- En outre, un certain nombre de variables caractérisant les collèges fréquentés par ces élèves ont été construites (composition sociologique du public, politiques de constitution des classes etc.) ou observées (structure du corps enseignant, offre de places, etc.). Les premiers résultats ont été publiés en 1985 : DURU (M.), MINGAT (A.) De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. I. Evaluation de la procédure, **Cahier de l'IREDU**, n° 42.
- (2) Pour une synthèse des travaux sociologiques consacrés aux inégalités sociales de réussite scolaire, on pourra se reporter à FORQUIN (J.-C.), 1982.
- (3) Nous ne faisons ici que constater ces biais ; des recherches de type fort différent seraient nécessaires pour éclairer les mécanismes sous-jacents, plus particulièrement en ce qui concerne les plus inexplorés d'entre eux (l'avantage net des élèves étrangers notamment). Il conviendrait, en outre, d'affiner cette approche en termes de « biais » : les différences notes/EC peuvent aussi relever d'un « habillage », plus ou moins conforme aux normes scolaires, de connaissances « brutes » appréhendées par les EC, la capacité à réaliser cet « habillage » pouvant être considérée comme élément de la valeur scolaire (et non comme biais d'évaluation), même si, comme cela est possible, elle est fortement déterminée socialement.
- (4) Les textes d'application de la réforme de 1975 (dite réforme Haby) prévoyait, logiquement, la suppression du palier d'orientation de 5^e.