

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

175 | avril-juin 2011

Penser les choix scolaires

Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives

What are the links between unequal learning outcomes and course selection inequalities? Ignored relations and late rectifications

¿Cómo se articulan las desigualdades en la adquisición escolar y en la orientación? Relaciones ignoradas y rectificaciones tardías

Wie artikulieren sich Ungleichheiten im schulischen Erwerb und in der Orientierung? Verkannte Zusammenhänge und verspätete Richtigstellungen

Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3017>

DOI : 10.4000/rfp.3017

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2011

Pagination : 15-38

ISBN : 978-2-84788-320-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3017> ; DOI : 10.4000/rfp.3017

Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives

Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon

Comment se construisent les inégalités sociales d'obtention de diplômes dans l'enseignement secondaire ? Nous mettons en perspective les réponses dissonantes à cette question en revisitant plusieurs suivis longitudinaux d'élèves. Celui de l'INED a installé durablement l'idée d'un impact prédominant de « sursélections » ou d'« auto-sélections », « à notes égales », des élèves de milieu populaire (Girard, Bastide & Pourcher, 1963 ; Girard & Bastide, 1969a, 1969b). L'étayage de cette thèse s'avère pourtant fragile, entaché d'erreurs et d'omissions concernant les chances de réussite postérieures aux décisions d'orientation. Quand, bien plus tard, des chercheurs étudient enfin les résultats au baccalauréat, ils voient dans l'échec plus fréquent des élèves de milieu populaire la preuve qu'ils sont désormais « sous-sélectionnés ». Or les anciennes inégalités d'orientation à notes égales n'ont pas disparu ; et nous découvrons que les inégalités de réussite au baccalauréat étaient du même ordre vingt ans plus tôt. Nous rectifions alors l'idée ancienne des relations entre performances et orientations en intégrant dans l'analyse un autre constat crucial : la croissance des inégalités sociales de performance en cours de scolarité. Les risques inégaux d'échec associés à divers profils d'élèves sont en partie prévus par les acteurs de l'orientation qui sous-estiment néanmoins l'ampleur de ces inégalités. Pourquoi les inégalités d'accès aux savoirs scolaires et leur variabilité ont-elles été si longtemps et si largement sous-estimées, y compris parmi les spécialistes de l'école ? Nous interrogeons ici les obstacles sous-jacents, en vue d'en tirer des conséquences pour les recherches à venir.

Mots-clés (TESE) : échec scolaire, orientation, égalité des chances, parcours scolaire, recherche en éducation.

« L'auto-sélection est un élément essentiel dans la construction des inégalités sociales d'orientation. Le manque d'ambition des élèves des milieux défavorisés est un facteur important de ces inégalités¹. » (un représentant du ministère de l'Éducation nationale lors d'une commission pour le Sénat, septembre 2010)

Comment se construisent les inégalités sociales d'itinéraires² et d'obtention de diplôme dans l'enseignement secondaire ? Comment s'articulent (ou se combinent) les apprentissages scolaires et les orientations socialement différenciées ? En fonction de quelles ressources, de quelles dispositions ou de quels calculs des protagonistes ? Ces questions ont fait l'objet de

nombreux travaux depuis le premier grand suivi longitudinal d'élèves effectué en France au cours des années soixante, mais elles ont reçu des réponses divergentes. Une première génération de travaux s'est focalisée sur l'inégalité des taux d'accès aux voies d'orientation les plus prisées, « pour un même niveau de performances ». Et elle a installé l'idée que la « sur-

sélection³ » des élèves des milieux socialement défavorisés, coproduite par les parents et les maîtres, constituait la principale source d'inégalité scolaire (Girard & Clerc, 1964) : les moindres taux ultérieurs de redoublement et d'échec des « sursélectionnés » sont alors annoncés comme des effets prévisibles de leur « sursélection ». La thèse d'une « sous-sélection » de ces mêmes élèves fait cependant son apparition, à la fin des années quatre-vingt, sur la base de leur échec plus fréquent aux épreuves du baccalauréat (Convert & Pinet, 1989). Les deux thèses coexistent ensuite, sans que des débats scientifiques n'élucident leurs divergences. Quels faits et relations avaient été établis au juste, durant les années soixante ou soixante-dix ? Les dissonances entre les théories de la « sursélection » et de la « sous-sélection » des élèves des milieux populaires renvoient-elles aux types de données mobilisées, à des présupposés infondés ou à une véritable transformation des positionnements des familles et des pratiques d'orientation dans l'enseignement secondaire ?

Ces questions seront traitées en revisitant plusieurs enquêtes de suivi longitudinal d'élèves du second degré, en particulier celles engagées respectivement par l'INED en 1962 et par le ministère de l'Éducation nationale en 1995⁴. Les relations se dégageant de l'ensemble des constats nous conduiront à revenir sur la distinction classique entre l'effet des résultats scolaires et l'effet de l'orientation. Il s'avère en effet indispensable d'intégrer la dimension temporelle des processus en jeu : les pratiques d'orientation, on le verra, s'accomplissent en relation étroite avec l'évolution des performances scolaires passées et attendues. Pour comprendre à quoi tiennent les chances différentielles d'accès puis de succès dans telle ou telle voie d'orientation, nous croiserons l'analyse des performances et des cursus avec celle des informations se rapportant aux pratiques des familles et des conseils de classe. Ce faisant, nous nous efforçons d'assumer la posture bachelardienne discontinuiste qui « définit le progrès de la connaissance comme rectification incessante » (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1983, p. 109). C'est aussi dans cette optique que nous risquerons l'analyse d'obstacles sous-jacents aux erreurs et omissions qui ont jalonné les travaux sur les inégalités scolaires de façon récurrente : pour mieux nous prémunir de quelques-uns des freins à l'avancée des recherches en ce domaine.

INTERPRÉTATIONS DISSONANTES DES LIENS ENTRE PERFORMANCES ET ORIENTATIONS ?

Les travaux effectués durant les années soixante dans le cadre de l'INED, sous l'impulsion d'Alfred Sauvy et d'Alain Girard, ont durablement structuré la façon d'analyser les relations entre performances scolaires, sélections et orientations selon les milieux sociaux ; certains des présupposés qui les sous-tendent restent étonnamment présents dans des travaux récents, malgré les contradictions qui en découlent, nous le verrons. Il n'est donc pas superflu de revenir sur le contexte et les principales étapes de la réalisation de ces travaux initiaux.

Mise en exergue des inégalités d'accès « à notes égales »

Ces travaux de l'INED s'appuient principalement sur le premier grand suivi longitudinal d'un panel de plus de 17 000 élèves, représentatif des inscrits en classe de CM2 ou de 7^e durant l'année scolaire 1961-1962. Moins de 60 % de ces élèves entrent alors en classe de 6^e en cette période de transition, qui va conduire à une quasi-généralisation de l'accès en 6^e quelques années plus tard⁵. Effectuée à la demande des pouvoirs publics, cette grande enquête fait suite à la suppression de l'examen d'entrée en 6^e et au vote de la loi Berthoin portant l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans. L'objectif commun de ces opérations est de promouvoir un plus large accès aux études longues. Il s'agit de répondre ainsi aux besoins en main-d'œuvre qualifiée relevés dans les analyses économiques, du fait que « la marche en avant du développement implique un niveau d'instruction générale sans cesse plus élevé » (INED, 1970, p. XXVIII). L'enquête vise à favoriser l'évolution attendue, en étudiant le cheminement des élèves et en se préoccupant du fait que leur orientation soit en cohérence avec leurs performances – indépendamment, en particulier, de leur origine sociale ou géographique. Alfred Sauvy commente ainsi l'article de 1963 (Girard, Bastide & Pourcher, 1963, repris dans INED, 1970) concernant l'« Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement » (première année d'enquête) : « [L'enquête] montre que la non-démocratisation, ou plus précisément l'inégalité dans l'accès à la classe de 6^e [...] se manifeste de deux façons bien différentes :

- notes en moyenne meilleures pour les enfants de classes sociales aisées ou, plus exactement,

- pour les enfants dont les parents ont un niveau culturel élevé ;
- même à notes égales, inégalité de chances d'accéder à la classe de 6^e, particulièrement au lycée.

Sans une bonne connaissance de ces deux phénomènes foncièrement différents, les efforts en vue de la démocratisation risquent de manquer d'efficacité, puisque les correctifs appropriés sont très différents dans les deux cas. » (Girard, Bastide & Pourcher, 1963, p. 48, repris dans INED, 1970, p. 90).

Dans la plupart des travaux de l'INED, c'est le deuxième phénomène, « l'inégalité d'accès à niveau scolaire égal », qui focalise l'attention, en lien avec la conclusion – hâtive, on le verra – que « l'inégalité sociale de réussite a moins de conséquences que l'inégalité de comportement » (Clerc, 1964). L'auteur parle ici des comportements d'orientation, qu'ils soient le fait des familles ou des professionnels de l'école. Les fréquences d'accès aux différentes classes menant vers un baccalauréat varient peu selon les milieux sociaux pour les élèves qualifiés d'« excellents », mais diminuent beaucoup plus pour les « bons » et surtout pour les « moyens » et les « médiocres », quand il s'agit d'élèves issus des groupes sociaux défavorisés. Ces élèves semblent ainsi fortement « sursélectionnés », tandis que ceux des milieux favorisés sont au contraire « sous-sélectionnés » lors des décisions d'orientation. Cette inégalité d'orientation résulte de l'influence conjuguée des demandes des familles et des avis des enseignants, ces derniers tenant aussi compte de l'âge des élèves (Girard & Bastide, 1969a).

Cette inégalité d'orientation est conçue comme le principal obstacle à la démocratisation visée, pour deux raisons. La première est qu'à cette époque, l'INED conçoit les performances et l'âge comme des indicateurs d'aptitudes individuelles pour lesquelles une action égalisatrice n'est guère envisageable. Dès sa création en 1945, l'Institut a réalisé des travaux sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire et sur le quotient intellectuel des enfants selon leur origine sociale. Dans les travaux des années soixante, l'influence du milieu familial sur la réussite scolaire n'est envisagée que comme un déterminant précoce extérieur à une école unique supposée parfaitement méritocratique. « Tous les enfants reçoivent donc la même instruction dans les cinq classes du cycle élémentaire. Ils sont à égalité, si l'on peut dire sur la même ligne de départ. Or, à l'issue de ces cinq classes, tous n'ont pas atteint le même niveau ni le même rythme. C'est que sans parler des aptitudes individuelles, le milieu social et familial d'origine a exercé son influence, indépendamment de l'école, en admettant qu'il ne l'ait pas

exercé déjà dès la naissance, par suite des phénomènes soit d'hérédité soit d'ambiance culturelle. » (Girard, Bastide & Pourcher, 1963) Il n'est donc pas du tout question d'interroger l'interaction du fonctionnement de l'école et des inégalités culturelles : d'une façon générale, on ne trouve guère dans les travaux de l'INED l'idée alors défendue par Bourdieu et Passeron selon laquelle des transformations d'ordre pédagogique pourraient réduire les inégalités sociales de réussite scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1966) ; celles-ci restent au contraire associées « au fait bien connu que les performances moyennes à des tests d'intelligence s'abaissent régulièrement à mesure qu'on passe des milieux les plus favorisés aux moins favorisés » (Sauvy & Girard, 1974, p. 14).

La deuxième raison, qui vient à l'appui d'une influence prédominante des inégalités d'orientation, tient à des calculs visant à isoler et à estimer l'influence respective des résultats scolaires et des pratiques d'orientation. D'après ces calculs, l'inégalité sociale d'accès en 6^e est plus fortement marquée par les différentiels d'orientation que par les différentiels de réussite scolaire ; et cela devrait se traduire, dès cette classe, par une inversion de la hiérarchie sociale des réussites, ou du moins des fréquences de redoublement et d'interruption d'études (puisque les inégalités de sélection sont maximales pour les catégories d'élèves susceptibles d'éprouver des difficultés dans l'enseignement secondaire). Cette hiérarchie serait en effet maintenue et les inégalités de performance entre groupes sociaux seulement atténuées, si les inégalités d'orientation restaient d'ampleur limitée. Étant estimées plus conséquentes que les inégalités de performances constatées en CM2, et puisqu'elles concernent surtout les élèves « moyens » et « médiocres » de CM2, elles doivent logiquement se traduire par une moindre fréquence de difficultés pour les élèves de milieux populaires, « sursélectionnés » lors de l'accès en 6^e. Cet « effet de sursélection » prévu a-t-il été effectivement observé dans les tables de scolarité constitutives du suivi longitudinal de l'INED, confirmant ainsi le rôle prépondérant des inégalités d'orientation ? C'est la question examinée ci-après.

Des « sursélections » prépondérantes ?

L'effet prévu est vu par erreur dans les tableaux

Après cinq années de suivi longitudinal des élèves, Alain Girard et Henri Bastide pensent voir l'effet prévu de « sursélection » dans la table de scolarité retraçant les parcours des élèves entre la 6^e et la 2^{de} : « Un effet de sursélection semble avoir joué pour les groupes

moins favorisés. La proportion d'élèves qui suivent le rythme normal d'avancement des études de la 6^e à la 2^{de} au lycée est en effet assez nettement plus élevée dans les milieux les moins favorisés, environ les deux tiers, que dans les milieux les plus favorisés, un peu plus de la moitié seulement. » (Girard & Bastide, 1969b, p. 231) Pourtant, si l'on examine attentivement cette table de scolarité située dans l'annexe de l'ouvrage « Population » et l'enseignement (INED, 1970, p. 446-447) et partiellement reproduite ci-dessous (voir le tableau 1), on note le résultat contraire. Entre la sixième et la seconde, la proportion d'élèves qui passent en classe supérieure est chaque année plus faible dans le cas des « moins favorisés » (élèves des catégories « ouvriers » et « sans profession et divers ») que dans celui des « plus favorisés » (professions libérales et cadres supérieurs) : les redoublements, les orientations vers l'enseignement professionnel et les arrêts de scolarité sont systématiquement plus fréquents pour les premiers que pour les seconds.

À quoi correspond alors la description effectuée et d'où vient l'erreur ? Pour chacun des trois groupes

sociaux du bas du tableau 1 (et donc à l'exception du groupe social « sans profession et divers », qui ne représente que 2,2 % de la population du panel), les proportions indiquées par Sauvy et Girard correspondent au rapport entre les effectifs d'élèves de 2^{de} et les effectifs d'élèves de 6^e de lycée... comme si ces auteurs oubliaient que, dans les milieux populaires, une grande partie des élèves parvenus en 2^{de} était précédemment scolarisée en CEG⁶ : plus de la moitié, par exemple, dans le cas des élèves de la catégorie « sans profession et divers ». Quand on répare cet oubli, en comptabilisant les élèves qui étaient en 6^e en lycée ou en CEG, la proportion d'élèves qui vont de 6^e en 2^{de} sans redoubler se réduit alors à 27 % pour les enfants d'ouvriers, contre un peu plus de 40 % pour les enfants des groupes favorisés (cadres supérieurs et professions libérales). Le résultat de la comparaison est donc diamétralement opposé à ce qui était affirmé dans la citation.

Cet écart important en défaveur des enfants d'ouvriers renvoie à des différences affectant à la fois les fréquences de redoublement, d'orientation vers l'en-

Tableau 1. Extrait de la table de scolarité de la cohorte d'élèves sortant de CM2 en 1962 suivie par l'INED

Années scolaires	Élèves		Enseignement		Enseignement secondaire											Total		
	Scolarisés	Non scolarisés	Professionnel court	Primaire terminal	C.E.G.				Lycée						C.E.G.	Lycée	Ensemble	
					6*	5*	4*	3*	6*	5*	4*	3*	2*	1**				
<i>Sans profession et divers (2,2 %)</i>																		
1961-1962..	1 000	-																
1962-1963..	913	87	25	540	235				113							235	113	348
1963-1964..	749	251	101	310	47	178	3		34	76	-					228	110	338
1964-1965..	626	374	187	94	13	83	137		-	40	62					243	102	345
1965-1966..	500	491	235	3	-	22	63	94	-	-	43	49	-	-		179	92	271
1966-1967..	448	552	193	-	-	-	20	72	-	-	4	40	119	-		92	163	255
<i>Ouvriers (39,5 %)</i>																		
1961-1962..	1 000	-																
1962-1963..	971	29	9	514	289				159							289	159	448
1963-1964..	896	104	45	398	65	239	1		29	116	3					305	148	453
1964-1965..	746	254	188	117	5	114	161	4	1	51	108	1				280	161	441
1965-1966..	643	357	256	7	-	12	101	112	-	3	68	83	1			225	155	380
1966-1967..	572	428	255	-	-	-	19	99	-	-	8	72	118	1		118	199	317
<i>Professions libérales (3,5 %)</i>																		
1961-1962..	1 000	-																
1962-1963..	998	2	-	103	214				681							214	681	895
1963-1964..	983	17	7	85	33	178	5		139	533	1					218	673	891
1964-1965..	965	35	50	14	2	60	122	5	3	207	502					189	712	901
1965-1966..	840	60	74	-	-	5	76	82	-	8	268	425	4	-		163	703	866
1966-1967..	922	78	88	-	-	-	16	81	-	-	32	343	358	4		97	737	834
<i>Cadres supérieurs (5,1 %)</i>																		
1961-1962..	1 000	-																
1962-1963..	999	1	-	61	183				755							183	755	938
1963-1964..	996	4	7	51	39	159	1		113	624	2					199	739	938
1964-1965..	985	15	27	15	5	87	92		-	221	536	2				184	759	943
1965-1966..	978	22	63	2	-	12	86	53	-	10	303	448	1			151	762	913
1966-1967..	973	27	82	-	-	1	28	94	-	-	33	344	390	1		123	768	891

Source : De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. Une promotion de 1962 à 1972 - (1971) [fichier électronique], INED [producteur], services des enquêtes de l'INED (INED) [diffuseur]. Lecture : les enfants d'ouvriers représentent 39,5 % des élèves du panel. Sur 1 000 enfants d'ouvriers scolarisés en CM2 en 1961-1962, 289 sont en 6^e au CEG en 1962-1963, 159 sont en 6^e au lycée en 1962-1963, 239 sont en 5^e au CEG en 1963-1964, etc.

seignement professionnel et d'arrêt de scolarité. Les données du tableau 1 nous permettent cependant de préciser le fait suivant : même en ne prenant comme population de référence que les élèves qui sont encore en CEG ou au lycée en 1966-1967 (l'année où ceux qui n'ont pas redoublé sont en classe de 2^{de}), la proportion d'élèves n'ayant pas redoublé entre la 6^e et la 2^{de} reste plus faible pour les enfants d'ouvriers (37 %) que pour les plus favorisés (44 %). La thèse d'un impact majeur de la « sursélection » n'a donc trouvé ici un semblant de confirmation qu'au prix d'une étonnante erreur. Nous le remarquerons aussi plus loin à propos des résultats au baccalauréat : les preuves de l'existence d'un « effet de sursélection » attestant la prépondérance des inégalités d'orientation font étrangement défaut dans les résultats publiés par l'INED.

En se référant à ces travaux, Raymond Boudon affirme lui aussi que « l'origine principale des inégalités devant l'enseignement réside dans la différenciation des champs de décisions en fonction de la position sociale plutôt que dans les inégalités culturelles » (Boudon, 1979, p. 175). Il ne s'appuie pas sur d'autres données d'enquêtes concernant l'école française et se borne à proposer un modèle explicatif dont « les premiers axiomes formalisent et généralisent les résultats obtenus notamment par les enquêtes de Girard et de son équipe à l'INED » (Boudon, 1979, p. 163). L'intérêt majeur du texte est précisément d'explicitier sous forme d'axiome le présupposé qui hypothèque la validité des raisonnements tenus à propos de la « sursélection » : les niveaux de réussite relatifs des élèves sont supposés constants⁷ durant toute la scolarité (Boudon, 1979, p. 166). Ce présupposé, implicitement contenu dans les catégories d'élèves utilisées par l'INED (« excellents », « bons », « moyens », etc.), exclut l'idée que les performances évoluent différemment selon les groupes sociaux. Or, nous le verrons plus loin, cette évolution différentielle selon les conditions sociales de scolarisation est une clé d'intelligibilité essentielle des relations entre les inégalités de performance et d'orientation.

Des « sous-sélections » en lieu et place des « sursélections » ?

Durant les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, les travaux portant sur les pratiques d'orientation continuent à relever le même type d'inégalités d'accès « à notes égales⁸ ». Mais la thèse selon laquelle cette « sursélection » devrait inverser la hiérarchie sociale des réussites des « survivants » des différents groupes sociaux, au terme de la scolarité secondaire, est

désormais contredite par ce qui ressort des résultats au baccalauréat, depuis que l'origine sociale des candidats est annuellement renseignée. Les premiers chercheurs travaillant sur ces nouvelles données ne mettent cependant pas en doute la véracité passée de cette thèse⁹ : « La moindre réussite scolaire moyenne dont font preuve, dès les premières années, les enfants des familles culturellement défavorisées, n'est plus, au terme de la scolarité secondaire, compensée comme elle l'était à l'époque où l'on parlait à leur propos de sursélection par leur moindre propension à poursuivre des études en deçà d'un certain seuil de réussite. » (Convert & Pinet, 1989, p. 214) Aussi concluent-ils à une évolution des pratiques qui conditionnent l'accès en terminale : « Tout se passe comme si les élèves d'origine modeste étaient aujourd'hui « sous-sélectionnés ». Sans doute, en effet, accèdent-ils aux classes terminales au prix de performances moindres puisque, comme on le verra, leurs résultats au baccalauréat sont dans tous les cas de figure inférieurs en moyenne à ceux des élèves d'origine aisée. En outre, contrairement à des hypothèses récemment avancées [par Mohamed Cherkaoui], leur âge en terminale est nettement plus élevé. » (Convert & Pinet, 1989, p. 213)

À l'issue du suivi longitudinal des élèves entrés en 6^e en 1980, Paul Esquieu et Jean-Paul Caille font le même type de constat pour « les enfants d'origine ouvrière [qui] deviennent plus rarement lycéens et mettent plus de temps à le devenir, en redoublant plus souvent [...] De surcroît, cette minorité plus fortement sélectionnée que dans d'autres catégories ne parvient pas au même positionnement scolaire dans les filières les plus recherchées. Enfin, l'écart se creuse encore au travers des chances de succès au baccalauréat qui, de manière systématique, à chaque âge, pour chaque sexe, dans chaque série, vont régulièrement en décroissant des enfants de cadres supérieurs puis des professions intermédiaires à ceux des employés et des ouvriers. » (Esquieu & Caille, 1990, p. 12-13) Ces auteurs s'abstiennent cependant d'opter pour la thèse d'une « sursélection » ou d'une « sous-sélection » : ils remarquent que les élèves d'origine ouvrière sont plus fortement sélectionnés, tout en réussissant moins bien ultérieurement aux épreuves du baccalauréat, mais n'entament pas de discussion sur ce double constat.

Depuis les années quatre-vingt coexistent ainsi des travaux qui constatent cette moindre réussite au baccalauréat (et la relie parfois à l'idée d'une « sous-sélection » des lycéens de milieu populaire) et d'autres qui continuent à trouver des « inégalités d'accès à performance égale », assimilables aux « sursélections » relevées durant les années soixante. À notre connais-

sance, ces deux types de travaux n'ont pas produit de controverse scientifique. Ils n'ont pas donné lieu à des débats scientifiques permettant de clarifier ou de rectifier les façons de penser les relations entre performance et orientation et leurs variations selon l'origine sociale des élèves. Nous nous proposons donc d'y contribuer en nous appuyant d'abord sur l'exploitation inédite de données issues des grands suivis longitudinaux d'élèves effectués en France.

L'ÉCLAIRAGE INSTRUCTIF DES SUIVIS LONGITUDINAUX D'ÉLÈVES

En vue de clarifier les faits, les raisonnements et les présupposés sous-jacents aux travaux cités précédemment, nous allons nous appuyer en premier lieu sur les données du panel des élèves entrés en 6^e en 1995 (avant de revenir sur d'autres suivis longitudinaux d'élèves). Les données du panel 1995 présentent en effet l'avantage de nous renseigner à la fois sur les orientations des élèves des différents milieux sociaux (distingués selon les professions et les diplômes des parents) et sur leurs performances scolaires à l'entrée et à la sortie de l'enseignement secondaire. Nous pourrions ainsi examiner conjointement les variations sociales apparaissant au niveau des performances initiales, des orientations et des diplômes obtenus ou non en fin de scolarité secondaire.

Nous nous concentrons ici sur l'orientation sélective qui conditionne l'accès en 2^{de} générale et technologique (2^{de} GT) et sur les différentiels d'obtention ultérieure d'un baccalauréat. Mais nous avons trouvé le

même système de relations entre performance initiale, sélection et obtention finale d'un baccalauréat, en considérant l'accès à d'autres classes sélectives (cf. l'annexe 1 pour le cas de la 1^{re} S).

Une conjonction à première vue paradoxale de « sursélection » et de « sous-sélection »

Nous allons voir que les lycéens de milieu populaire qui accèdent en 2^{de} GT semblent à la fois « sursélectionnés » quand on regarde leur taux d'accès en 2^{de} selon leurs performances initiales en 6^e (voir le tableau 3) et au contraire « sous-sélectionnés » quand on se réfère à leurs taux d'obtention d'un baccalauréat (voir le tableau 4) ; et notre objectif est d'élucider ce paradoxe. Dans ce but, nous faisons d'abord apparaître (dans le tableau 2) l'importance des inégalités sociales de réussite scolaire qui se manifeste dans la répartition des scores à l'évaluation nationale à l'entrée en 6^e (moyenne des scores en français et en mathématiques). La proportion de ceux qui se situent dans la tranche des 20 % d'élèves dont les scores sont les plus bas (quintile 1) est ainsi près de sept fois plus élevée dans la population des élèves des familles à faible capital scolaire que dans celle de la catégorie opposée ; et les chances de se situer dans la tranche « du haut » (quintile 5) varient presque de 1 à 5.

Le tableau 3 permet ensuite de comprendre que l'importance des disparités d'accès en 2^{de} GT entre les deux catégories de famille distinguées ne reflète pas seulement celle des inégalités de performances initiales des élèves, mais résulte aussi des inégalités sociales d'accès à cette classe entre les élèves situés dans la même tranche de résultats à l'évaluation en 6^e.

L'enquête sur le panel d'élèves du second degré, recrutement 1995

Cette enquête, communément appelée « Panel 1995 », a été produite par la division de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale. Elle retrace le détail des cursus scolaires d'un échantillon de 17 830 individus, représentatif des élèves entrés pour la première fois en classe de 6^e en 1995.

Mesure de l'origine sociale

Pour catégoriser l'origine sociale des élèves, nous avons privilégié les diplômes des parents plutôt que leurs professions. Nous avons en effet vérifié qu'en opérant ainsi, les différenciations sociales relevées au niveau des performances et des orientations des élèves étaient plus marquées. Pour faciliter la lecture, nous n'avons distingué que trois catégories de parents d'élèves (et mentionné seulement les deux catégories opposées sur lesquels porteront nos commentaires) : « à faible capital scolaire », « à fort capital scolaire » et une catégorie intermédiaire.

Chacun des plus hauts diplômes obtenus par le père et par la mère a été codé en sept modalités (non renseigné ou sans objet, pas de diplôme, certificat d'études primaires, brevet des collèges, CAP ou BEP, baccalauréat ou équivalent, diplôme de l'enseignement supérieur). Nous avons ensuite hiérarchisé les 49 combinaisons possibles de diplômes des deux parents selon le niveau de capital scolaire familial qu'elles indiquent, en les classant selon la note moyenne des élèves correspondant, en mathématiques et en français, aux évaluations nationales standardisées à l'entrée en 6^e. Les élèves du panel ont ainsi été scindés en trois catégories : ceux dont les parents sont les moins dotés en capital scolaire (39 % du panel), ceux dont les parents sont très dotés en capital scolaire (23 % du panel) et la catégorie intermédiaire des autres élèves (38 % du panel).

Tableau 2. Répartition des scores à l'évaluation nationale de 6^e selon le capital scolaire familial

Performances en 6 ^e	Quintile 1 (scores les plus bas)	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5 (scores les plus élevés)	Ensemble
Ensemble du panel	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %	100 %
Parents à faible capital scolaire (39 % du panel)	34 %	25 %	19 %	14%	9 %	100 %
Parents à fort capital scolaire (23 % du panel)	5 %	9 %	17 %	27 %	42 %	100 %

Source : panel 1995.

Tableau 3. Taux d'accès des élèves du panel en 2^{de} GT selon le capital scolaire familial et les performances en 6^e

Performances en 6 ^e	Quintile 1	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5	Ensemble
Ensemble du panel	11 %	34 %	57 %	79 %	93 %	55 %
Parents à faible capital scolaire	9 %	26 %	45%	65 %	84 %	34 %
Parents à fort capital scolaire	34 %	63 %	80 %	91 %	97 %	87 %

Source : panel 1995.

Tableau 4. Taux d'obtention d'un bac général ou technologique entre 2002 et 2006 pour les élèves parvenus en 2^{de} GT, selon leur capital scolaire familial et leurs performances en 6^e

Performances en 6 ^e	Quintile 1	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5	Ensemble
Ensemble du panel	59 %	70 %	79 %	87 %	94 %	84 %
Parents à faible capital scolaire	58 %	67 %	73%	82 %	91 %	77 %
Parents à fort capital scolaire	67 %	79 %	83 %	90 %	96 %	91 %

Source : panel 1995.

En particulier dans le cas de résultats faibles ou moyens en 6^e (quintiles 1 à 3), les taux d'accès en 2^{de} GT sont deux à trois fois plus bas pour les élèves des familles à faible capital scolaire que pour les élèves des familles à fort capital scolaire. Ces constats portent ainsi à penser que l'orientation ajoute une dose importante d'inégalités à celles existant initialement au niveau des performances scolaires, du fait d'une « sursélection » des élèves des familles les moins dotées en capital scolaire.

Pourtant, le tableau 4 montre que seulement 77 % de ces lycéens parvenus en 2^{de} GT obtiennent un baccalauréat général ou technologique au cours des sept années suivantes, contre 91 % dans le cas des familles les mieux dotées en capital scolaire ; ce qui signifie que parmi les élèves ayant accédé en 2^{de} GT, le risque de non-obtention d'un baccalauréat GT reste deux fois et demi plus élevé pour les lycéens des familles à faible capital scolaire (23 %) que pour ceux de la catégorie opposée (9 %).

Cette considérable inégalité des risques de ne finalement pas obtenir de baccalauréat GT après une 2^{de} GT résulte de deux processus qui se cumulent. D'abord, les inégalités de valeur scolaire repérées par les scores à l'évaluation en 6^e ont été fortement atténuées mais pas inversées par la sélection différentielle opérée en fin de 3^e. Ensuite, et c'est le résultat essentiel apparaissant dans le tableau 4, l'inégalité des risques d'échouer à obtenir le baccalauréat GT reste très forte entre ces deux catégories d'élèves de 2^{de}, même quand on limite la comparaison à ceux qui se situaient dans le même quintile à l'entrée en 6^e. Le risque d'échec varie ainsi du simple au double quand on considère les élèves situés dans les quintiles 4 ou 5. Ce type d'inégalité correspond d'ailleurs à un décalage d'environ un quintile à l'entrée en 6^e : ainsi, comme on peut le voir dans le tableau 4, les élèves de 2^{de} GT des familles à fort capital scolaire situés dans le quintile 1 obtiennent un baccalauréat GT dans la même proportion (67 %) que ceux des familles à faible capital scolaire situés dans le quintile 2. Et l'on retrouve à peu près ce décalage pour les quintiles suivants.

Le présupposé générateur des contradictions

En résumé, les données du tableau 3 semblent conforter la thèse classique d'une « sursélection » pour une même valeur scolaire des élèves des familles les moins dotées scolairement, tandis que c'est leur « sous-sélection » qui paraît attestée par leur moindre taux d'obtention d'un baccalauréat général ou technologique dans le tableau 4. Le paradoxe se lève et notre compréhension s'affine quand on compare les taux d'obtention d'un baccalauréat entre les élèves de 2^{de} GT situés dans le même quintile à l'entrée en 6^e. On saisit alors le fait que les élèves dont les acquis étaient proches à l'entrée en 6^e sont exposés à des risques d'échec ultérieur très inégaux selon le capital scolaire familial, même quand la comparaison porte sur les fractions sélectionnées d'élèves qui ont pu accéder en 2^{de} GT, en 1^{re} ou en terminale¹⁰. Or l'inégalité des risques d'échec pour une même valeur scolaire initiale reste ignorée dans l'usage habituel des notions de « sursélection », de « sous-sélection » ou d'« auto-sélection » : ces modalités d'appréciation des sélections opérées présupposent en effet implicitement une certaine constance des positions relatives des élèves dans les classements scolaires. Il paraît donc nécessaire d'opérer certaines rectifications¹¹ tenant compte des connaissances établies sur l'évolution des performances des élèves en fonction de leur origine sociale.

LE TRAVAIL DE RECTIFICATION RETARDÉ PAR UNE SÉRIE D'OMISSIONS

La principale rectification à opérer s'avère à la fois simple, en référence aux données empiriques, et compliquée, en référence à des arrière-plans normatifs que nous tenterons ensuite de mettre en lumière. En effet les paradoxes pointés précédemment disparaissent dès lors que l'on sait que les performances des élèves évoluent inégalement en fonction des conditions sociales et pédagogiques du déroulement de leur scolarité. Il semble alors étonnant qu'un constat aussi crucial n'ait pas été mobilisé plus tôt pour repenser les relations entre les inégalités de performance et d'orientation, alors qu'il est bien établi depuis une vingtaine d'années. En réalité, on le verra, des omissions datant des décennies antérieures ont préalablement occulté les contradictions qui auraient pu inciter à engager ce travail de rectification.

Forte croissance des inégalités sociales de performance pendant la scolarité

C'est un fait attesté depuis plus de vingt ans par les travaux qui comparent les progressions des élèves en s'appuyant sur des épreuves de connaissances standardisées ou en étudiant l'évolution de leurs notes : les progrès s'avèrent en moyenne d'autant plus élevés que les élèves sont issus de familles socialement et culturellement plus favorisées¹² (Bressoux & Desclaux, 1991, p. 72-73 ; Broccolichi, 1994, chapitre 2, p. 93 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988, p. 34-39 ; Duru-Bellat, 2002, p. 65 et 73 ; Grisay, 1990, p. 45 ; Grisay, 1997, p. 11). À l'échelle d'une seule année, les différentiels d'acquisition selon l'origine sociale sont parfois assez faibles (au niveau de l'école primaire notamment), mais ils se cumulent d'année en année et s'intensifient au collège (Duru-Bellat, 2002, p. 73). La plupart de ces travaux ne sont pas centrés sur les différenciations associées à l'origine sociale ; néanmoins tous ceux qui n'ignorent pas ce type de variable confirment cette tendance, avec des variations d'amplitude selon les classes, les domaines évalués et les pratiques pédagogiques. Autrement dit, les inégalités sociales de performance perceptibles en début de scolarité ne font ensuite que s'accroître d'année en année à l'intérieur des mêmes cohortes d'élèves.

Les données du panel 1995 nous permettent d'ailleurs de le vérifier une nouvelle fois en confrontant les performances à l'évaluation en 6^e et au baccalauréat : bien que les lycéens des familles à faible capital scolaire aient été beaucoup plus sélectionnés, à per-

formance égale à l'évaluation en 6^e, que ceux des familles les plus diplômées, la moyenne de leurs notes en mathématiques aux épreuves du baccalauréat S spécialité mathématiques est significativement plus faible que celle des lycéens des familles les plus diplômées, qui avaient le même niveau initial en mathématiques à l'évaluation en 6^e (voir l'annexe 2).

Le fait que, pour les lycéens des familles à faible capital scolaire, les résultats observés au baccalauréat se situent en dessous de ce que laissent présager leurs performances antérieures à l'orientation n'a donc plus rien de paradoxal, si l'on n'oublie pas l'existence d'une évolution différentielle des performances scolaires. De même, il paraît pertinent d'en tenir compte dans les analyses portant sur les pratiques d'orientation (tout comme dans les calculs de leur impact sur les inégalités scolaires), du moins si l'on n'écarte pas d'emblée l'idée que ces pratiques reposent en partie sur une évaluation des chances de réussite dans la voie visée (par les conseils de classe aussi bien que par les familles des élèves). Pourtant ces connaissances n'ont guère été intégrées dans les raisonnements tenus sur les inégalités de performance constatées avant et après les orientations pratiquées. Comment le comprendre et quelles conséquences en tirer ? Ces questions nous occuperont jusqu'à la fin de cet article, et au-delà¹³. Une première façon de les aborder consiste à les rapporter au doute qui plane sur la permanence, ou au contraire sur la transformation des relations entre les inégalités de performance et d'orientation, depuis les années soixante, compte tenu du point aveugle laissé par les publications de l'INED sur les risques d'échec ultérieur aux orientations.

Depuis quand l'idée d'une prudence excessive des familles populaires est-elle fautive ?

L'explication des inégalités scolaires par le manque d'ambition ou la prudence excessive des familles d'élèves dans les milieux populaires reste encore très présente dans les médias, les discours publics et certains travaux (la citation mise en exergue au début de l'article n'en constitue qu'un exemple parmi beaucoup d'autres). Ces familles demeurent ainsi présentées comme responsables d'une auto-sélection qui empêcherait les élèves de « tenter leur chance » dans les filières sélectives. Il est devenu pourtant difficile d'ignorer qu'au contraire ils y échouent plus souvent, ou autrement dit, qu'ils y tentent leur chance en vain plus souvent que les autres ; et maints travaux ont mis en lumière la mobilisation souvent désarmée de leurs parents (Beaud, 1994, 2002 ; Poullaouec, 2010 ; Terrail,

2002). La situation était-elle vraiment différente ou similaire durant les années soixante et soixante-dix ? Quels étaient alors les idées communément admises et sur la base de quels constats ?

On sait qu'au début des années soixante-dix, Raymond Boudon avait proposé un « schéma théorique du processus de décision scolaire » pour rendre compte des différentiels d'orientation à notes égales mis en évidence par l'INED (Boudon, 1979, p. 108-118). Parmi « les paramètres du processus de décision », il distinguait d'un côté la valeur scolaire liée statistiquement à l'héritage culturel et de l'autre la position sociale qui renvoyait surtout à des facteurs économiques modulant les possibilités d'investissement dans des études longues à l'issue incertaine, ainsi qu'aux bénéfices pouvant en être espérés (certaines carrières professionnelles requièrent en effet des investissements économiques et/ou des réseaux de relations, en plus des diplômes). La conclusion principale était que « les individus se comportent de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile » (Boudon, 1979, p. 118). La valeur scolaire étant supposée constante, l'idée n'était donc pas du tout que les paramètres sociaux entraînaient d'inégaux risques d'échecs ultérieurs (tels que ceux constatés dans le panel 1995), mais qu'ils modulaient leur ambition scolaire et leurs prises de risque dans le sens d'une plus grande modestie ou prudence de la part des plus démunis. Il faut dire qu'en cette période antérieure à la montée du chômage, la poursuite d'études longues au-delà de 16 ans entraînait un manque à gagner considérable pour les familles socialement défavorisées. Il semblait donc plausible qu'au moins jusqu'au début des années soixante-dix, les inégalités de ressources familiales s'accompagnaient d'importants différentiels d'« auto-sélection » à notes égales, au point que l'extrême prudence des « défavorisés » puisse se traduire par de moindres taux d'échec au baccalauréat. L'hypothèse opposée est néanmoins soutenable au vu des connaissances actuelles : les moindres chances de progresser des élèves de milieux populaires pouvaient déjà les conduire à échouer plus souvent au baccalauréat en dépit de leur (auto-)sélection plus poussée dans l'enseignement secondaire.

Pour en savoir plus, nous nous sommes donc tournés vers les informations publiées lors des premiers grands suivis longitudinaux d'élèves, à commencer par celui des années soixante. Mais nous n'avons trouvé aucune publication de l'INED portant sur la réussite au baccalauréat des élèves selon leur milieu social : un article mentionne les inégalités d'obtention du baccalauréat (Girard & Bastide, 1973), mais sans spécifier les

taux de réussite et d'échec de ceux qui étaient parvenus en terminale. La thèse d'une « sursélection » inversant la hiérarchie sociale des réussites visible en fin de scolarité secondaire n'a donc jamais été validée (ni infirmée) par ceux qui auraient pu le faire au début des années soixante-dix. Nous avons fait l'hypothèse que cette omission sur un point jugé important par les chercheurs de l'INED (Girard & Bastide, 1969b, p. 231, cf. citation ci-dessus), pouvait traduire l'embarras suscité par des résultats contredisant inexplicablement leur vision¹⁴. Nous avons donc analysé les tables de scolarité du panel 1962, que les services de l'INED ont bien voulu nous transmettre (INED, 1971). Les résultats sont tout à fait clairs. Globalement (toutes origines sociales confondues), les élèves de terminale échouaient beaucoup plus souvent aux épreuves du baccalauréat qu'à l'époque actuelle, mais les inégalités de résultats selon les groupes sociaux sont de même sens et de même ampleur que celles constatées pour le panel 1995. Ainsi, comme l'indique le tableau 5, les enfants d'ouvriers parvenus en terminale il y a quarante ans échouaient déjà environ deux fois plus souvent au baccalauréat que les élèves issus des groupes plus favorisés (cadres supérieurs ou professions libérales) ; et ils étaient déjà plus âgés en moyenne quand ils l'obtenaient¹⁵.

La moindre réussite au baccalauréat des enfants d'ouvriers était donc déjà très nette à l'époque, tout comme dix ans plus tard dans le suivi longitudinal du panel 1973¹⁶ (Broccolichi, 1994). Il faudra pourtant attendre la fin du suivi longitudinal du panel suivant (panel 1980) pour qu'elle soit explicitement décrite dans une publication du ministère de l'Éducation nationale (Esquieu & Caille, 1990), après sa mise en évidence à partir de données exhaustives sur les élèves

de terminale de l'académie de Lille (Convert & Pinet, 1989), comme nous l'avons indiqué précédemment. Et elle est alors perçue comme une nouveauté...

La croyance en une inversion de la hiérarchie sociale des réussites au niveau du baccalauréat sous l'effet des « sursélections » des élèves socialement défavorisés a ainsi perduré près de vingt ans après la date où l'on pouvait déjà constater l'inverse. Et comme cette erreur n'a jamais été reconnue, la nécessité de rectifier le modèle d'analyse des relations entre performances et orientations n'a pas été clairement établie. C'est sans doute en partie pour cette raison qu'une telle rectification n'a pas été opérée dès la fin des années quatre-vingt, qui marquent pourtant à la fois la découverte (tardive) des inégalités sociales de réussite aux épreuves du baccalauréat et celle des inégalités sociales de progression des collégiens (Duru-Bellat & Mingat, 1988).

Progrès tardifs

Le constat majeur qui traverse tous les suivis longitudinaux d'élèves, c'est que les inégalités sociales d'accès aux savoirs scolaires restent très nettes dans toutes les classes de l'enseignement secondaire. Ces inégalités se manifestent à la fois au niveau des performances, des retards, des interruptions d'études et des résultats aux examens des élèves de différents milieux. Et cela montre que les sélections différenciées à notes égales ont peu d'effet en comparaison des inégalités croissantes d'acquisition scolaire. C'est ce processus qui est resté mal identifié. Dans les modélisations effectuées par l'INED puis par Boudon, les « sursélections » étaient supposées jouer de façon

Tableau 5. **Accès en terminale et taux de réussite au baccalauréat, pour les élèves de deux groupes sociaux contrastés**

Origine repérée en 1963	Ouvrière	Favorisée*	Ensemble du panel
Taux d'accès en terminale entre 1968 et 1970 pour les élèves du panel	20 %	71 %	31 %
Taux de réussite** au bac de 1969, 1970 ou 1971 pour les élèves entrés en terminale en 1968, en 1969 ou en 1970	67 %	82 %	74 %
Taux d'obtention*** du bac de 1969, 1970 ou 1971 pour les élèves du panel	14 %	58 %	23 %

Source : INED (1971). Note : * : père enseignant, cadre supérieur, exerçant une profession libérale, patron de l'industrie ou du commerce ; ** : pour chaque catégorie de familles, il s'agit de la proportion d'élèves qui ont réussi l'un des baccalauréats de 1969, de 1970 ou de 1971, parmi ceux qui étaient inscrits en terminale au cours de l'une au moins des trois années scolaires correspondantes ; *** : pour chaque catégorie de familles, proportion d'élèves ayant obtenu un baccalauréat parmi les élèves scolarisés en CM2 en 1961-1962.

répétée, contrairement aux inégalités de performance supposées constantes (Boudon, 1979, p. 166). Bien au contraire, et sur toutes les périodes considérées, ces inégalités ne cessent de s'accroître sur tous les segments de scolarité, et les orientations sélectives n'en tiennent que très partiellement compte. C'est pourquoi ces dernières ne jouent qu'un rôle très modeste au regard des inégalités d'accès aux savoirs scolaires. Et c'est pourquoi les familles d'élèves supposées trop prudentes s'avèrent courir les plus grands risques d'échec à toutes les étapes de la scolarité.

Au cours des années quatre-vingt-dix, les inégalités de performance et d'orientation restent encore parfois décomposées en fonction du même présumé (de constance de la valeur scolaire), ce qui conduit alors à la même surestimation du poids des inégalités d'orientation, par rapport à ce qui se joue au niveau des acquisitions : « Les inégalités sociales observées à la fin du processus d'orientation n'ont pas principalement comme origine les inégalités sociales de réussite scolaire. » (Duru-Bellat & Mingat, 1993, p. 43) La rectification est finalement opérée quand les analyses se fondent sur des suivis longitudinaux plutôt que sur des données conjoncturelles, et relèvent l'importance des inégalités de réussite à toutes les étapes de la scolarité secondaire. Marie Duru-Bellat en arrive ainsi à préciser que « sur l'ensemble de la carrière scolaire de la maternelle à la seconde, les inégalités sociales de réussite qui s'accumulent année après année sont prédominantes par rapport aux inégalités sociales tenant spécifiquement à l'orientation » (Duru-Bellat, 2002, p. 81).

Obstacles et complications

Plusieurs obstacles ont contribué à ce que l'impact des « sursélections à notes égales » reste surestimé si longtemps par les spécialistes de l'orientation. Cette focalisation renvoie d'abord à la préoccupation que relève Jean-Michel Chapoulié chez les réformateurs de l'enseignement depuis 1918 : « Un capital humain utile pour la Nation est gaspillé quand la sélection pour la prolongation des études ne se fait pas uniquement en fonction du niveau intellectuel. » (Chapoulié, 2006a, p. 22) Or, pendant la plus grande partie du xx^e siècle, il est communément admis que les performances scolaires traduisent des capacités ou des mérites individuels, non susceptibles d'évoluer différemment selon l'origine sociale des élèves. Que l'orientation doive s'effectuer davantage en fonction de ces caractéristiques essentialisées paraît donc indiscutable, sous réserve de tenir compte des tra-

voux docimologiques qui relèvent le manque de cohérence des notes attribuées par les enseignants (Piéron, Piéron, Heuyer *et al.*, 1950). Jusqu'aux années soixante-dix, la mise au point d'évaluations plus fiables pour guider l'orientation, sur le modèle des tests d'intelligence, constitue alors l'essentiel des « correctifs appropriés », selon l'expression d'Alfred Sauvy (INED, 1970 ; Mingat, 1981).

Continuer d'attribuer le premier rôle aux comportements d'orientation et minimiser le rôle des inégalités sociales d'accès aux savoirs scolaires permet aussi de conserver la même vision de l'école, nous y reviendrons. C'est particulièrement patent dans le cas des chercheurs de l'INED qui réutilisent quasiment les mêmes mots, à dix ans d'intervalle, pour décrire la compétition scolaire méritocratique, au début du suivi longitudinal des années soixante (cf. Girard, Bastide & Pourcher, 1963) et après l'achèvement de ce suivi : « Tous les enfants reçoivent la même instruction dans une école unique où l'égalité sur une même ligne de départ est la règle fondamentale [...]. Aucun privilège de naissance ou de fortune n'est pris en compte par le système scolaire, chacun doit faire seul la preuve de ses aptitudes ou de ses connaissances. » (Sauvy & Girard, 1974) Ce portrait idéalisé est bien sûr en contradiction flagrante avec ce qui ressort des données recueillies durant les années soixante (cf. tableau 5) : un cumul d'inégalités sociales affectant l'accès en terminale et la réussite au baccalauréat des élèves lors des sessions 1969 à 1971. Préserver la croyance en l'idéal exprimé ci-dessus impliquait donc d'ignorer ces résultats, quitte à entretenir une certaine confusion entre idéal et réalité. À titre complémentaire, cela permettait de maintenir le crédit accordé aux travaux sur l'orientation, pour définir les « correctifs appropriés » visant « la démocratisation » (Girard, Bastide & Pourcher, 1963, p. 48, repris dans INED, 1970, p. 90).

Le tableau s'assombrit et la situation se complique si l'on comprend que les pratiques d'orientation socialement différenciées ne font qu'anticiper partiellement des risques inégaux d'échec pour une même performance antérieure. Ce ne sont plus alors principalement les caractéristiques et comportements des acteurs qui sont en cause mais leur interaction avec un système d'enseignement et d'évaluation scolaire qui est bien loin d'assurer « l'égalité des chances », de maintenir durablement un certain niveau de réussite. Quant aux pratiques d'orientation, on ne voit plus clairement pour elles de « correctifs appropriés ». Elles sont à repenser en se demandant dans quelle mesure elles peuvent à la fois tenir compte des performances des élèves et

Des inégalités intactes après les deux explosions scolaires ?

L'âge d'or des travaux centrés sur les problématiques d'orientation coïncide avec la période reliant les deux phases d'expansion rapide des scolarités dans l'enseignement secondaire, les fameuses « explosions scolaires » des années soixante et de la deuxième moitié des années quatre-vingt. Or, on l'a vu, ces travaux situaient la principale source d'inégalité sociale de carrière scolaire du côté des biais affectant les pratiques d'orientation, bien plus qu'au niveau des inégalités d'accès aux savoirs scolaires. Cela n'a probablement pas été sans conséquence sur la façon d'envisager la démocratisation de l'enseignement scolaire et de déclencher les deux explosions scolaires qui ont secoué le collège, en supprimant le palier d'orientation de fin d'école primaire puis celui qui existait en fin de cinquième (Broccolichi, 1995a, 2009 ; Ben Ayed, 2009 ; Poullaouec & Lemêtre, 2009). En a-t-il résulté une « démocratisation » ou une « élimination différée » sans modification notable des différentiels sociaux d'obtention de diplômes (CEuvrard, 1979) ? Viviane Isambert-Jamati a particulièrement bien souligné les déboires associés à ce mode opératoire de transformation peu articulé à la résolution des problèmes pédagogiques : « Une fois qu'une scolarité bien au-delà du primaire devient la norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles et les conduites attendues restent exactement ce qu'elles étaient avant ce changement, une partie importante du nouveau public scolaire éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. » (Isambert-Jamati, 1985)

On sait maintenant que ces suppressions de palier d'orientation n'ont pas produit de réduction conséquente des inégalités constatées en fin d'études secondaires. On le voit en comparant les taux d'obtention du baccalauréat des années 1969-1971 à ceux des baccalauréats des années 2002-2006 ayant des degrés de rareté approchants et en effectuant ces comparaisons pour des catégories de familles occupant des positions homologues dans la hiérarchie sociale (cf. la note 15 et l'annexe 3). Outre l'évolution des flux d'élèves dans l'enseignement secondaire, d'importantes transformations ont été relevées par de nombreux auteurs, notamment en ce qui concerne la structure des professions, les conditions d'accès à l'emploi et le rapport corrélatif des familles à l'école, mais aucun travail n'indique qu'elles ont affecté les inégalités sociales d'accès aux savoirs scolaires.

anticiper sur des risques inégaux « à performances égales ». Sur ce point, les enquêtes de terrain dans les établissements scolaires et auprès des élèves indiquent que l'horizon d'anticipation des conséquences de l'orientation en fin de 3^e et en fin de 2^{de} dépasse rarement une année en collège et deux années en lycée. Les professeurs et la plupart des autres professionnels impliqués dans les décisions d'orientation de fin de 3^e disposent tout au plus (et pas systématiquement) des bulletins de 2^{de} renvoyés vers les collèges d'origine ; c'est donc bien à l'échelle d'un an qu'ils peuvent vérifier la justesse de leurs pronostics. Seuls les équipes de direction des collèges et les personnels d'orientation disposent d'un peu plus d'éléments de par les contacts avec leurs collègues des lycées, ou parce que certains conseillers d'orientation psychologues travaillent à la fois en collège et en lycée, et de par les statistiques d'orientation auxquelles ils ont accès : les taux d'orientation de fin de 2^{de} par collège d'origine leur permettent d'évaluer grossièrement s'ils « laissent passer » trop d'élèves en 2^{de} GT (qui ne passent pas ensuite en 1^{re}) ou pas assez (par comparaison avec d'autres collèges). Les collégiens et les lycéens, quant à eux, se réfèrent à des exemples d'adolescents de leur entourage à peine plus âgés qu'eux (Broccolichi, 1994 ; Broccolichi & Larguèze, 1996). Les parents, enfin, s'avèrent très inégalement en mesure de prévoir l'évolution de la réussite de leurs enfants en tenant compte d'exigences caractéristiques de classes et de lycées différents.

Cette inégalité tient en particulier à leur connaissance des univers scolaires, aux informations dont ils disposent par leur réseau d'informations et/ou leurs activités professionnelles, ainsi qu'aux ressources qu'ils peuvent mobiliser pour aider leurs enfants à décoder les nouvelles exigences scolaires et à y faire face (Broccolichi, 2009).

DEUX PRINCIPES USUELS D'ARBITRAGE ET LEURS CONTRADICTIONS

Une des complications provoquées par ce qui ressort des suivis longitudinaux d'élèves vient de ce qu'ils révèlent l'existence d'une contradiction entre les deux critères et arguments classiquement invoqués pour arbitrer les discussions sur l'orientation : les notes obtenues durant l'année qui précède l'orientation et l'évaluation des chances de réussite ultérieures (Broccolichi, 1994). Ces deux principes directeurs semblaient en effet parfaitement congruents, dans la vision associée à la première génération des travaux sur l'orientation, c'est-à-dire tant qu'étaient sous-estimés les différentiels sociaux d'évolution des performances des élèves. Il devient beaucoup plus difficile de les concilier, au vu des résultats d'enquête, notamment dans le cas des élèves scolairement tangents des familles les plus démunies de capital sco-

laire, pour lesquels l'incertitude sur les chances de réussite est maximale. Nous nous concentrerons ici principalement sur le cas des orientations effectuées en fin de 3^e.

Premier principe : « L'orientation se décide en fonction des notes obtenues »

L'orientation en fonction des notes obtenues fonctionne depuis longtemps comme le principal critère d'arbitrage permettant de limiter les risques de conflit ou de contestation des décisions d'orientation. Le respect de ce principe par les familles et les conseils de classe permet de comprendre que, dans plus de 90 % des cas, l'orientation semble adoptée d'un commun accord tout au long d'une procédure pendant laquelle la famille exprime d'abord ses vœux puis ses demandes, tandis que le conseil de classe exprime son avis (en fin de 2^e trimestre) puis sa décision (au 3^e trimestre) ; celle-ci peut encore être contestée par la famille auprès du chef d'établissement puis auprès d'une commission d'appel. Les données (cf. les annexe 4a et 4b) nous montrent sans surprise que le cas de désaccord le plus fréquent est celui de l'orientation imposée en 2^{de} professionnelle à des familles d'élèves qui, à un moment ou à un autre de la procédure, avaient exprimé le souhait d'un passage en 2^{de} GT : il concerne un peu plus de 2 % des élèves du panel 1995 (et 13 % de ceux qui passent en 2^{de} professionnelle). Pour 1 % des élèves du panel (correspondant à 2,6 % des élèves passés en 2^{de} GT), le conseil de classe (du 2^e trimestre le plus souvent) avait émis des réserves avant qu'ils n'accèdent finalement en 2^{de} GT. Dans ce dernier cas, les réserves du conseil de classe semblent en cohérence avec la moyenne des résultats de mathématiques et de français en 3^e (inférieure à 10) et celle-ci semble pouvoir expliquer aussi qu'un quart de ces élèves passés en 2^{de} GT n'obtient finalement aucun diplôme. Cette remarque a une portée plus générale : les différences constatées au niveau des diplômes obtenus semblent toujours en cohérence avec les moyennes en 3^e observées dans les différentes catégories d'orientation distinguées. Il semble donc plus intéressant de comparer le devenir des élèves de même profil scolaire (repéré grossièrement par leur moyenne en 3^e et par leur âge) selon leur orientation et leur origine sociale, en particulier dans le cas « tangent » d'élèves ayant un an de retard et environ 9 de moyenne pour les résultats de mathématiques et de français en 3^e (cf. l'annexe 4c).

Second principe : « Il y a à se soucier des risques d'échec ultérieur »

Ces comparaisons font d'abord ressortir ce que l'on pouvait déjà prévoir d'après les comparaisons précédentes : dans le cas de ce profil scolaire « tangent » en 3^e, les chances d'obtention d'un baccalauréat sont plus élevées, et les risques de n'obtenir aucun diplôme sont plus faibles, pour les élèves des familles à fort capital scolaire. La surprise vient du fait que cette tendance est beaucoup plus marquée dans le cas des élèves passés en 2^{de} professionnelle, en particulier quand cette orientation semble décidée d'un commun accord. Dans ce cas, en effet, les taux d'obtention d'un baccalauréat professionnel ou technologique varient presque du simple au double (33 % contre 64 %) selon l'origine sociale, et la proportion des élèves qui n'obtiennent aucun diplôme varie du simple au triple (27 % contre 9 %). Cela met en évidence les limites de la solution communément envisagée dans les discussions se rapportant à l'orientation (et en conseil de classe) pour les élèves « tangents » des milieux populaires pour qui le passage en 2^{de} GT paraît « trop risqué ». En effet, pour cette catégorie d'élèves tels que définis ci-dessus, la probabilité de n'obtenir aucun diplôme n'est pas beaucoup moins élevée s'ils vont en 2^{de} professionnelle (27 %) que s'ils vont en 2^{de} GT (32 %), tandis que leur chance d'obtenir un baccalauréat (général, technologique ou professionnel) se réduit à 33 % contre 62 % s'ils vont en 2^{de} GT.

Risques accrus de décrochage en lycée général et technologique dans les contextes urbains ségrégués

Ces résultats font apparaître les limites d'une vision construite principalement à partir de comparaisons statistiques. Ils montrent la nécessité d'articuler ces comparaisons avec des enquêtes de terrain qui donnent sens aux relations constatées et inspirent l'idée de découpages plus pertinents (Cayouette-Remblière, 2009 ; Masson, 1997 ; Périer, 2005). Ainsi des suivis de cohortes d'élèves après la 3^e, articulés à des enquêtes par entretiens auprès des élèves qui décrochent en 2^{de} GT, inspirent l'hypothèse que de tels décrochages sont particulièrement fréquents dans des contextes urbains ségrégués, dans lesquels existent d'importantes disparités de recrutement social et d'importants décalages d'exigences entre collèges. Le saut d'exigence à l'arrivée en 2^{de} GT est alors particulièrement déstabilisant pour ceux qui viennent des collèges « de bas niveau » et ne disposent pas d'appuis familiaux pouvant les aider à décoder les nouvelles attentes en vigueur au lycée.

En prenant l'agglomération parisienne comme cas idéal-typique de territoire urbain ségrégué, on constate qu'effectivement le risque de ne pas obtenir de baccalauréat général ou technologique après avoir accédé en 2^{de} GT s'accroît nettement pour les élèves des familles peu dotées en capital scolaire et dont les performances au collège étaient relativement faibles : ainsi 37 % d'entre eux vivent cette situation dans l'agglomération parisienne contre 33 % pour la France entière (et 29 % dans les territoires peu urbanisés) quand on considère le cas des élèves parvenus en 2^{de} GT alors qu'ils se situaient dans le quintile 2 à l'évaluation en 6^e (cf. le tableau 4 et l'annexe 5). Pour les élèves dans la même situation scolaire mais issus des familles à fort capital scolaire, ce risque de ne pas obtenir de baccalauréat reste limité à 21 % dans l'agglomération parisienne tout comme dans la France entière (et il se réduit à 14 % dans les territoires peu urbanisés¹⁷).

On peut relier aussi ce type de constats aux travaux qui étudient de façon plus fine les décalages se manifestant au niveau des exigences ou attentes scolaires des professeurs de lycée par rapport à celles qui ont cours en collège (Renard, 2009), notamment dans le cas des collèges qui scolarisent une majorité d'élèves de familles à faible capital scolaire. De façon plus générale, les enquêtes de terrain attirent l'attention à la fois sur l'incertitude des élèves de milieu populaire concernant ce qui les attend au lycée et sur leurs difficultés d'acculturation à ce nouvel univers, pour plusieurs sortes de raisons (Bautier & Rochex, 1998 ; Beaud, 2002 ; Cayouette-Remblière, 2009).

CONCLUSION : OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET PISTES DE RECHERCHE

Des clivages et des omissions qui ont retardé le travail de rectification

Si les relations entre les inégalités d'accès aux savoirs scolaires et les inégalités d'orientation ont été si longtemps mal comprises, c'est d'abord parce qu'elles étaient pensées à partir d'informations trop ponctuelles : l'importance prêtée aux « sursélections » des élèves de milieu populaire ne se fondait que sur des données recueillies à l'abord des décisions d'orientation, tandis que la thèse opposée de leur « sous-sélection » ne reposait que sur l'analyse des résultats au baccalauréat. Cette fragmentation a conduit à des constats parcellaires isolés les uns des autres et n'intégrant pas la dimension temporelle des processus en jeu, ici pourtant essentielle. Se sont trouvés ainsi négligés deux constats clés qui prennent

toute leur portée explicative lorsqu'ils sont reliés l'un à l'autre : l'évolution inégale des performances des élèves et la part d'anticipation contenue dans les décisions d'orientation. Le premier établit qu'un même niveau de performance au moment des décisions d'orientation correspond à des risques ultérieurs d'échec variant fortement selon l'origine sociale des élèves. Le deuxième indique que les familles des élèves et les professionnels scolaires tendent à se soucier de ces risques et s'efforcent de les évaluer en disposant d'informations (partielles) sur le devenir d'élèves de même profil, sans toutefois perdre de vue que les performances antérieures à la décision fournissent le critère d'arbitrage le moins contesté en cas de désaccord entre les parties prenantes. En intégrant ces deux constats, on comprend que, même en contrôlant la valeur scolaire à l'entrée dans l'enseignement secondaire, les élèves des familles les moins dotées en capital scolaire accèdent plus rarement aux filières sélectives et y échouent néanmoins plus souvent – et inversement pour les mieux dotés. Cela signifie que les décisions d'orientation tiennent partiellement compte des inégalités affectant les risques d'échec ultérieurs tout en sous-estimant l'ampleur de ces inégalités. Elles se situent en général dans la zone d'incertitude bornée par ce qu'impliqueraient d'un côté les performances antérieures, et de l'autre les risques réels d'échec ultérieur.

Ce tableau rectifié s'avère bien différent de celui qui avait été promu au début des années soixante, n'a cessé d'être véhiculé et bénéficie toujours d'une audience considérable : celui d'orientations responsables d'importants surcroûts d'inégalités dus aux comportements des acteurs de l'orientation, qu'il s'agisse des parents manquant d'ambition ou trop prudents, ou des conseils de classe entérinant cette prudence excessive. Il faut donc souligner à quel point ce tableau ancien est biaisé par l'ignorance des risques réels d'échec résultant des inégalités de progression. Déjà, à la fin des années soixante, rappelons-le, les enfants d'ouvriers qui accédaient aux classes terminales échouaient près de deux fois plus souvent au baccalauréat que ceux des classes supérieures, tout comme aujourd'hui dans les sections de terminale les plus sélectives. Sachant cela, il paraît stupéfiant que leur manque d'ambition et la prudence ou la sélectivité excessives affectant leur orientation restent encore si communément considérés comme une cause majeure d'inégalités scolaires. Certes le constat capital de leur échec plus fréquent au baccalauréat n'a pas été publié par l'INED à l'époque, ni par l'Éducation nationale ensuite à l'issue du suivi longitudinal des années soixante-dix ; et pendant plusieurs décennies, l'idée

fausse a pu s'installer à l'abri des contradictions¹⁸. Mais depuis maintenant une vingtaine d'années, comment peut-on continuer à ignorer que les élèves de milieu populaire sont les plus exposés à des risques d'échec et d'interruption d'études sans diplôme, à toutes les étapes des cursus scolaires ? Comment ignorer ou dénier le fait que réduire les inégalités scolaires implique d'abord et avant tout de réduire les inégalités d'accès aux savoirs scolaires ?

Ignorer pour conserver ?

Le verbe « ignorer » peut prendre deux sens qui se distinguent nettement par le caractère involontaire, ou au contraire conscient, voire délibéré, de la non-prise en compte d'un savoir : dans cette deuxième occurrence, il signifie alors plutôt négliger, omettre volontairement ou feindre de ne pas savoir. Pour les cas d'ignorance qui nous intéressent ici, cette distinction s'avère cependant trop schématique car les erreurs et omissions qui ont retardé le travail de rectification sur les relations entre inégalités d'orientation et inégalités d'accès aux savoirs ne découlaient pas simplement d'une non-connaissance de faits ou de savoirs inaccessibles, tout en n'étant pas non plus vraiment intentionnelles. Ce caractère hybride se retrouve dans la plupart « des lenteurs et des troubles » que Bachelard a repérés en de nombreux moments de l'histoire des sciences, et qui l'ont conduit à approfondir l'étude « des causes de stagnation et même de régression, [...] des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques » ; à commencer par ce qu'il appelle l'« instinct conservatif » quand, de façon récurrente, « l'esprit aime mieux ce qui confirme son savoir que ce qui le contredit » (Bachelard, 1993, p. 14-16). Les connaissances, en effet, ne s'empilent pas par simple juxtaposition ; elles impliquent d'identifier des erreurs et d'opérer des rectifications qui ne laissent pas indemne la connaissance antérieure¹⁹. Préserver la vision associée à cette connaissance implique alors d'ignorer les faits et savoirs nouveaux susceptibles de bouleverser l'ancien cadre de pensée.

En l'occurrence, on l'a vu, c'est la vision intouchable d'une école déjà réellement égalitaire et méritocratique qui a initialement conduit à minimiser le rôle des inégalités sociales d'accès aux savoirs scolaires au profit des inégalités d'orientation, imputables au comportement des acteurs, ainsi qu'à réduire les performances scolaires à l'expression d'aptitudes, de mérites et de ressources héréditaires extérieurs à l'école. Et durant les décennies suivantes, il est resté difficile d'opérer les rectifications susceptibles d'attenter à cette vision ancienne installée dans la mémoire collective des spé-

cialistes de l'école, initiée puis fermement soutenue par des auteurs illustres. Tous ces facteurs d'inertie ont pu ainsi contribuer à produire l'étonnante série des ignorances hybrides que nous avons relevées.

Quand Alfred Sauvy et Alain Girard croient voir un effet de « sursélection » dans les tables de scolarité du suivi longitudinal de l'INED, ils semblent ignorer qu'en classe de 2^{de} se trouvent aussi des élèves issus des CEG. En réalité, il est impossible qu'ils ne le sachent pas, plusieurs travaux de l'INED l'attestent (Girard & Bastide, 1969a, 1969b). L'oubli ou l'erreur n'est cependant pas volontaire, et elle ne vient pas seulement de ce que le lycée leur est plus familier que le CEG. Il s'agit d'une sorte d'acte manqué qui permet de confirmer l'hypothèse (d'un « effet de sursélection » prégnant) et de préserver la vision qui lui est attachée. Celle-ci s'est d'autant mieux perpétuée, on l'a vu, qu'aucune comparaison des réussites au baccalauréat n'est venue ensuite la contredire. Nous ne savons pas encore à vrai dire si cette deuxième manifestation d'ignorance (sur un point nodal) correspond à des faits constatés mais non publiés, ou à des comparaisons qui n'ont même pas été effectuées à partir des données disponibles, mais l'effet de conservation est quoi qu'il en soit similaire.

De même, nous ne pouvons guère spécifier l'« ignorance » de ceux qui défendaient la thèse de la « sous-sélection » sans s'intéresser aux travaux centrés sur les décisions d'orientation et de ceux qui continuaient à souligner l'importance des « sursélections », sans prendre en considération les inégalités constatées au niveau du baccalauréat. Enfin une certaine dose d'incertitude entoure la question de savoir si ces différents chercheurs connaissaient les travaux portant sur les inégalités de progression des élèves en cours de scolarité et s'ils ont seulement omis de les mettre en relation avec leurs propres constats sur les inégalités d'orientation. Néanmoins toutes ces formes d'ignorance ont contribué à retarder le travail de rectification requis pour mieux saisir l'ampleur et la variabilité des inégalités sociales d'accès aux savoirs scolaires.

Il y aurait lieu de prolonger cette analyse d'inspiration bachelardienne par une analyse plus sociologique du conservatisme qui a marqué cette histoire des travaux sur les inégalités scolaires, en étudiant les rapports entre les trajectoires, les inscriptions institutionnelles et les dispositions épistémiques. Car nous entrevoyons à quel point la production des données, le filtrage des informations et l'orientation des analyses peuvent se trouver affectés par des enjeux politico-institutionnels ou corporatistes : soutenir les politiques menées, préserver des légitimités institutionnelles en

rapport notamment avec le mérite scolaire (quitte à amplifier la confusion entre idéal et réalité), conforter la pertinence de certains courants de recherche. Nous ne pouvons néanmoins nous lancer ici dans cette entreprise et nous nous contenterons d'ajouter un dernier exemple édifiant d'ignorance hybride ayant contribué à minimiser l'ampleur des inégalités d'accès aux savoirs scolaires des années soixante à nos jours.

L'ignorance récurrente du principal biais minorant l'inégalité de réussite

Cet exemple se rapporte aux outils de comparaison des performances des élèves de milieux sociaux différents et aux biais pouvant les affecter. Dans le suivi longitudinal de l'INED, la quasi-totalité des comparaisons de réussite scolaire se fonde sur l'évaluation (locale et non standardisée) des maîtres, alors que l'on sait que ce type d'évaluation atténue les inégalités de réussite scolaire apparaissant dans des épreuves standardisées : les enseignants, en effet, tendent à considérer comme « moyen » l'élève moyen de la population particulière à laquelle ils sont habitués (et notent en conséquence). Marie Duru-Bellat et Alain Mingat l'ont bien démontré à la fin des années quatre-vingt, en travaillant sur cette question à l'échelle des établissements : « 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 dont les scores des élèves aux épreuves communes s'avèrent les plus faibles. [...] Les notes vont tendre inmanquablement à amortir ces différences de connaissances entre les élèves. » (Duru-Bellat & Mingat, 1988, p. 69) Ce mode de comparaison a donc d'emblée minimisé les inégalités d'acquis scolaires et du même coup « grossi » l'importance des inégalités d'orientation « à notes égales » (Broccolichi, 1994, p. 14-19). Or le problème avait été relevé dans l'article de l'INED publié en 1963 : « Si l'on admet que le critère de réussite scolaire appréciée par les maîtres est relatif, on est fondé à penser que les écarts de réussite des élèves selon les milieux seraient encore plus accusés, s'ils étaient jugés ensemble, sans distinction de milieu : les excellents ou bons élèves dans une école de banlieue populaire pourraient en effet être moins bien classés dans une école d'un quartier à prédominance de cadres et de membres des professions libérales, puisqu'en général, le taux de réussite augmente d'un milieu à l'autre. » (Girard, Bastide & Pourcher, 1963, p. 39) La minimisation prévisible des écarts de réussite, induite par l'outil de mesure, a été néanmoins « ignorée » dans les démarches comparatives et interprétatives ultérieures.

Après la mise en lumière de ce biais dans différentes recherches, des outils de comparaison plus pertinents ont été construits et mobilisés : en particulier, les évaluations nationales à l'entrée en 6^e ont été utilisées pour les suivis longitudinaux des panels d'élèves de 6^e de 1989 et 1995. Ce précieux outil a cependant été ensuite supprimé (en 2007). Déjà quelques années avant, c'est la possibilité de comparer les réussites scolaires en fin de collège qui avait été hypothéquée par une décision ignorant les biais identifiés précédemment : en effet, les notes mises par les professeurs en classe de 3^e ont été retenues, mais pas celles obtenues par les élèves aux épreuves communes du DNB dans le suivi longitudinal des élèves entrés en 6^e en 1995. Comment ignorer, pourtant, les deux conséquences de cette omission : minimiser les inégalités sociales de performances scolaires visibles en fin de 3^e, et empêcher d'étudier sérieusement l'évolution de ces inégalités entre l'entrée et la sortie du collège ?

Des variations négligées : un écueil à convertir en objet de recherche

Le manque d'attention porté aux évolutions affectant les différentes catégories d'inégalités scolaires, tel est précisément l'écueil sur lequel ont buté beaucoup de travaux depuis les années soixante. Négliger la croissance des inégalités d'acquis scolaire entre les élèves durant leur cursus interdit d'appréhender avec justesse les relations entre les inégalités d'accès aux savoirs scolaires et les inégalités d'orientation. Celles-ci anticipent (partiellement) les inégalités de réussite à venir, plus qu'elles ne créent des inégalités supplémentaires ; et c'est ce qui ne peut être compris quand on ignore cette croissance²⁰. Tenir pour constant ce qui en réalité varie conduit alors à de graves erreurs dans l'interprétation des liens de causalité, et dans les conséquences qu'on croit pouvoir en tirer. C'est pourtant ce qu'on observe encore dans les travaux qui prétendent expliquer les différentiels de réussite scolaire par les pratiques éducatives familiales, en présupposant leur permanence et en négligeant la complexité des interactions entre ces variables, les ressources familiales et les conditions de scolarisation à différentes étapes des cursus scolaires.

Ces variations négligées méritent toute notre attention si l'on veut acquérir une connaissance plus juste et plus précise des processus de construction des inégalités scolaires. On peut d'une part approfondir l'étude des obstacles qui ont rendu si longtemps aveugle à la croissance des inégalités sociales de performance au cours de la scolarité. Mais d'autre part, il

y a surtout à tirer parti de cette forte variabilité des inégalités d'accès aux savoirs scolaires dans la façon même d'organiser les recherches. En effet les performances, les dispositions ou les rapports au savoir repérés à un seul moment des parcours scolaires résultent d'une multitude de processus interactifs qui ont pu s'exercer à diverses étapes de la vie et de la scolarité antérieure des élèves ; cela laisse donc planer beaucoup d'incertitude sur la genèse des inégalités d'accès aux savoirs scolaires ainsi repérés. Étudier comment varient différemment les dispositions et les performances scolaires des élèves dans différentes disciplines sur des segments de scolarité bien délimités aide à cerner plus précisément les principaux temps et secteurs de production des inégalités d'accès aux savoirs scolaires. Des enquêtes complémentaires

inspirées par ce repérage permettent ensuite de mieux identifier les processus sous-jacents, dans l'interaction entre des expériences vécues dans la famille, l'école et d'autres espaces de socialisation et d'apprentissage. L'étude des variations chronologiques des acquisitions scolaires peut ainsi être articulée à celle des variations observées selon les lieux, les contextes et les pratiques.

Sylvain Broccolichi

sylvain.broccolichi@univ-artois.fr

Université d'Artois, recherches en éducation
compétences interactions formations éthique savoirs

Rémi Sinthon

EHESS, centre Maurice Halbwachs et centre
européen de sociologie et de science politique

NOTES

- 1 Ces propos, reproduits dans un rapport du Sénat (Sénat, 2011), illustrent une vision encore très répandue parmi les spécialistes de l'éducation. Notre article met en perspective une série de résultats de recherches permettant de comprendre pourquoi cette vision est à reconsidérer.
- 2 Ce concept proposé par Passeron rappelle ce que les « cursus » ou les « parcours » scolaires individuels doivent aux cadres sociaux qui leur préexistent (Passeron, 1990, p. 19).
- 3 Nous allons montrer que les notions de « sursélection » et « sous-sélection » font obstacle à la compréhension des relations entre inégalités de performance et d'orientation. Ces notions sont mises entre guillemets pour indiquer que nous ne les reprenons pas à notre compte en tant qu'outils descriptifs : il s'agit de mettre en évidence les contradictions auxquelles mène leur usage, et le présupposé infondé qui génère ces contradictions.
- 4 Quoique peu visibles dans le corps de cet article, les enquêtes de terrain et les études de parcours d'élèves ont inspiré une grande partie des réflexions et des hypothèses traduites ou étayées ici dans des comparaisons portant sur des panels nationaux d'élèves. Elles ont attiré notre attention sur deux questions qu'il s'avère essentiel de relier entre elles : celle de la variabilité des progressions des élèves selon les conditions sociales et pédagogiques de leur scolarité, et celle des anticipations sous-jacentes aux décisions d'orientation. Des analyses comparatives portant au total sur près d'un millier de dossiers scolaires, plusieurs centaines d'entretiens avec des collégiens, des lycéens, leurs parents, leurs professeurs principaux, des chefs d'établissement et des conseillers d'orientation psychologues, ainsi que quelques dizaines d'observations de conseils de classes de 3^e et de 2^{de} ont été conjuguées lors de recherches successives réalisées entre 1987 et 2010 par l'un d'entre nous (Broccolichi, 1994, 1995a, 1995b, 1998, 2009).
- 5 La plupart des élèves qui ne vont pas en 6^e dans un lycée ou un CEG rejoignent une classe de fin d'études pendant au moins une année, puis une minorité d'entre eux accède ensuite à un enseignement professionnel.
- 6 Au début des années soixante, deux types d'établissements secondaires proposaient des classes de 6^e : les lycées, qui scolarisaient jusqu'à la préparation du baccalauréat, et les collèges d'enseignement général (CEG), qui s'arrêtaient à la classe de 3^e. Certains des élèves entrés en 6^e de CEG pouvaient rejoindre ensuite une classe de lycée (en 4^e ou en 2^{de} notamment, notamment quand ils avaient de bons résultats) et inversement pour certains de ceux qui étaient entrés en 6^e au lycée (plutôt en cas de difficulté).
- 7 Le même type de raisonnement conduit Mohamed Cherkaoui à expliquer la baisse de l'âge moyen des élèves dans l'enseignement secondaire par l'augmentation de la proportion des élèves d'origine populaire, alors que c'est au contraire cette catégorie d'élèves qui a l'âge moyen le plus élevé quand elle passe les épreuves du baccalauréat, d'après toutes les statistiques disponibles (Cherkaoui, 1982, p. 118-119).
- 8 Une recherche a affiné ce type d'approche en s'appuyant sur des enquêtes de terrain et l'étude des appréciations des professeurs dans différents collèges et lycées. Elle a ainsi mis en évidence l'inégalité des conditions de scolarisation selon les établissements et l'origine sociale des élèves, notamment au niveau des attentes professorales, décelées à partir d'analyses portant sur 1 700 bulletins trimestriels (Mathey-Pierre, 1985).
- 9 Nous-mêmes n'avons pas les moyens de nous prononcer sur la validité de cette thèse, pour les lycéens dont les cursus sont antérieurs à l'existence de données statistiques permettant de comparer la réussite des élèves de terminale issus de différents milieux sociaux, c'est-à-dire avant la fin des années soixante. Les premières possibilités d'effectuer ces comparaisons apparaissent en effet avec les premiers grands suivis longitudinaux d'élèves réalisés d'abord par l'INED durant les années soixante, puis par l'Éducation nationale durant chacune des décennies suivantes. Il faut noter cependant l'absence de publication sur le sujet avant la fin des années quatre-vingt, c'est-à-dire avant que l'origine sociale des candidats au baccalauréat ne soit annuellement renseignée.
- 10 Le constat est en effet le même si l'on considère d'autres classes situées plus en aval des processus de sélection : 1^{re} générale, 1^{re} S, terminale générale ou terminale S par exemple. Nous avons retenu le cas de la 1^{re} S dans l'annexe 1 et celui de la terminale S spécialité mathématiques dans l'annexe 2. Dans tous les cas et pour chaque fraction d'élève située dans le même quintile des scores à l'entrée en 6^e, les risques d'abandon ou d'échec ultérieurs restent toujours nettement plus élevés pour les élèves des familles à faible capital scolaire que pour les lycéens des familles plus diplômées.
- 11 Il arrive à tout chercheur de relever des erreurs dans ses hypothèses, ses présuppositions, ses calculs ou ses raisonnements. Le travail de rectification visant à en tirer les conséquences est donc un moteur ordinaire mais tout à fait essentiel de l'activité de recherche. Nous remercions d'ailleurs ceux qui ont favorisé ce travail par leurs critiques et suggestions, en particulier Christophe Joigneaux, Jean-Michel Chapoulié, Bernard Convert et les relecteurs de la revue.

- 12 Dès 1954 en Angleterre, le rapport *Early Leaving* note que, à niveau identique de résultats à l'examen d'entrée à la *grammar school*, les élèves des milieux populaires échouent beaucoup plus fréquemment par la suite au cours de leurs études secondaires (Early Leaving, 1954).
- 13 C'est durant l'écriture de cet article que nous avons voulu réexaminer certaines données du suivi longitudinal de l'INED et que nous avons alors découvert des relations contraires à ce qui était couramment admis à leur sujet depuis quarante ans. Il nous faudra approfondir ultérieurement certains des problèmes sous-jacents à ces constats.
- 14 Hypothèse inspirée aussi par l'étonnante erreur relevée précédemment à propos de l'« effet de sursélection ».
- 15 À quarante ans d'intervalle, les inégalités d'obtention du baccalauréat restent aussi globalement de même ampleur si l'on veille à opérer des comparaisons entre des baccalauréats ayant à peu près le même degré de rareté et entre des catégories d'élèves correspondant à des positions relatives homologues dans la hiérarchie socioculturelle (voir l'annexe 3).
- 16 Des travaux de la fin des années soixante-dix sur les élèves de l'académie de Nancy allaient déjà dans ce sens (Prêcheur, 1977, cité par Forquin, 1982), sans que cela ait mené à une critique des affirmations contradictoires produites depuis des positions académiques plus élevées, comme celle de Raymond Boudon ou des chercheurs de l'INED.
- 17 Nous avons examiné ailleurs les liens entre morphologie sociale et acquisitions scolaires (Broccolichi & Sinthon, 2010).
- 18 Jean-Michel Chapoulie a déjà amorcé ce constat : « Sauvy et Girard, écrit-il, affirmaient sans preuve que les inégalités culturelles étaient au fur et à mesure de l'avancée des études de moins en moins importantes. Rien dans l'enquête de l'INED ne confirme ni n'infirme cette affirmation que Girard et ses associés n'ont pas cherché à mettre à l'épreuve. » (Chapoulie, 2006b, p. 138)
- 19 « En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites. » (Bachelard, 1993, p. 14)
- 20 Pour tenter d'apporter un dernier éclairage à cette question, on pourrait dire que si les orientations sélectives étaient décidées uniquement en fonction des performances antérieures, sans rien modifier aux conditions d'apprentissage des élèves, les taux de décrochage et d'échec aux examens des lycéens de milieu populaire (déjà les plus élevés) deviendraient encore plus forts ; alors que c'est précisément pour eux que la sortie du système scolaire sans diplôme est la plus lourde de conséquences.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD G. (1988). *La philosophie du non* [1940]. Paris : PUF.
- BACHELARD G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique* [1938]. Paris : PUF.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- BEAUD S. (1994). « L'école et le quartier ». *Critiques sociales*, n° 5-6, p. 13-46.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEN AYED C. [coord.] (2009). *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180 : « École ségrégative, école reproductive ».
- BERNSTEIN B. (2007). « Classes et pédagogies : visibles et invisibles ». In J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* [1975]. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BOUDON R. (1979). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* [1973]. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. & PASSERON J.-C. (1983). *Le métier de sociologue* [1968]. Paris : Mouton.
- BRESSOUX P. & DESCLAUX A. (1991). « La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves ». *Éducation et formations*, n° 27-28, p. 61-81.
- BROCCOLICHI S. (1994). *Organisation de l'école, pratiques usuelles, et production de l'inégalité. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives*. Thèse de doctorat, sociologie, École des hautes études en sciences sociales.
- BROCCOLICHI S. (1995a). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire ». *Sociétés contemporaines*, n° 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. (1995b). « Domination et disqualification en situation scolaire ». In P. Cours-Salies, *La liberté du travail*. Paris : Syllepse, p. 83-98.
- BROCCOLICHI S. (1998). « Qui décroche ? » In La Bouture (coord.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale, p. 39-51.
- BROCCOLICHI S. (2009). « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquisitions scolaires dégageée des optiques évaluatives ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 74-91.
- BROCCOLICHI S. & LARGUÈZE B. (1996). « Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège ». *Éducation et formations*, n° 48, p. 81-102.
- BROCCOLICHI S. & SINTON R. (2010). « "Libre choix", hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs ». In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin, p. 160-173.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J. (2009). *Les trajectoires scolaires des élèves de milieux populaires après la démocratisation scolaire. Approche statistique d'une cohorte de collégiens de Thiais*. Mémoire de master, sociologie, École des hautes études en sciences sociales.
- CHAPOULIE J.-M. (2006a). « Sur le contexte des Héritiers et de *La Reproduction* ». In J.-M. Chapoulie, O. Kourchid, J.-L. Robert & A.-M. Sohn (dir.), *Sociologues et sociologie. La France des années soixante*. Paris : L'Harmattan, p. 13-33.
- CHAPOULIE J.-M. (2006b). « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme "experts" de la politique sco-

- laire en France, 1945-1962 ». *Genèses*, vol. 3, n° 64, p. 124-145.
- CHERKAoui M. (1982). *Les changements du système éducatif en France: 1950-1980*. Paris : PUF.
- CLERC P. (1964). « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne ». *Population*, vol. 19, n° 4, p. 627-672.
- CONVERT B. & PINET M. (1989). « Les classes terminales et leur public ». *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, p. 211-234.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1985). « De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège. 1) Évaluation de la procédure ». *Les cahiers de l'IREDU*, n° 42.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1988). « De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège. 2) Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation ». *Les cahiers de l'IREDU*, n° 45.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- EARLY LEAVING (1954). *A report of the Central Advisory Council for Education*. Londres : HMSO.
- ESQUIEU P. & CAILLE J.-P. (1990). « Qui devient bachelier ? » *Éducation et formations*, n° 23, p. 15-26.
- FORQUIN J.-C. (1982). « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale ». *Revue française de pédagogie*, n° 59, p. 52-75.
- GIRARD A. & BASTIDE H. (1969a). « Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré. Première partie ». *Population*, vol. 24, n° 1, p. 9-46.
- GIRARD A. & BASTIDE H. (1969b). « Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion : de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré. Deuxième partie ». *Population*, vol. 24, n° 2, p. 195-261.
- GIRARD A. & BASTIDE H. (1973). « De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972 ». *Population*, vol. 28, n° 3, p. 571-594.
- GIRARD A. & CLERC P. (1964). « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième ». *Population*, vol. 19, n° 5, p. 829-872.
- GIRARD A., BASTIDE H. & POURCHER G. (1963). « Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement ». *Population*, vol. 18, n° 1, p. 9-48.
- GRISAY A. (1990). « Des indicateurs d'efficacité pour les établissements ». *Éducation et formations*, n° 22, p. 31-46.
- GRISAY A. (1997). « L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège ». *Les Dossiers*, n° 88, p. 1-6.
- INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDES DÉMOGRAPHIQUES (1970). « *Population* » et *l'enseignement*. Paris : PUF.
- INSTITUT NATIONAL D'ÉTUDES DÉMOGRAPHIQUES (1971). *IE0096 : De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. Une promotion de 1962 à 1972*. Paris : INED.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire dans les milieux pédagogiques français ». In É. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS.
- MASSON P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris : PUF.
- MATHEY-PIERRE C. (1985). *L'orientation ou le temps de la persuasion*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris-Descartes-Paris 5.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- MINGAT A. (1981). « Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur ». *Population*, vol. 36, n° 2, p. 337-359.
- ŒUVRARD F. (1979). « Démocratisation ou élimination différée ? » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 87-97.
- PASSERON J.-C. (1990). « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires ». *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, p. 3-22.
- PÉRIER P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PIÉRON H., PIÉRON M^{me}, HEUYER G. & SAUVY A. (1950). *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Travaux et documents de l'INED*, n° 13. Paris : PUF.
- POULLAOUÉC T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.
- POULLAOUÉC T. & LEMÊTRE C. [coord.] (2009). *Revue française de pédagogie*, n° 167 : « Retours sur la seconde explosion scolaire ».
- PRÊCHEUR J.-C. (1977). « Les déterminants de la réussite et de l'orientation au niveau du baccalauréat ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 6, n° 2, p. 105-135.
- RENARD F. (2009). « Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 25-36.
- SAUVY A. & GIRARD A. (1965). « Les diverses classes sociales devant l'enseignement. Mise au point générale des résultats ». *Population*, vol. 20, n° 2, p. 205-232.
- SAUVY A. & GIRARD A. (1974). *L'enseignement pour tous*. Paris : PUF.
- SÉNAT (2011). *Rapport d'information du Sénat n° 352 fait au nom de la délégation sénatoriale à la prospective sur l'avenir des années collège dans les territoires urbains sensibles, par M^{me} Fabienne Keller. Tome II : Annexes*. Paris : Sénat. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://www.senat.fr/rap/r10-352-2/r10-352-2.html>> (consulté le 6 mai 2011).
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.

**ANNEXE 1. TAUX D'ACCÈS EN 1^{re} ET TAUX DE RÉUSSITE AU BACCALAURÉAT
SELON LES PERFORMANCES SCOLAIRE ET L'ORIGINE SOCIALE :
LE CAS DES ÉLÈVES DU PANEL 1995 PARVENU EN 1^{re} S**

Toutes les données présentées dans les annexes proviennent de l'enquête sur le panel 1995 (voir encadré dans le corps du texte), à l'exception de celles qui font explicitement référence aux années soixante et soixante-dix, qui proviennent de l'enquête « De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. Une promotion de 1962 à 1972 » (INED, 1971).

Annexe 1a. « Sursélection » des élèves d'origine sociale défavorisée à l'entrée en 1^{re} S

	Taux d'accès en 1 ^{re} S pour les élèves du panel selon leurs performances en 6 ^e et leur origine sociale			
	Quintiles 2 et 3	Quintile 4	Quintile 5	Ensemble
Parents à faible capital scolaire	4 %	17 %	36 %	7 %
Qualification intermédiaire	7 %	19 %	41 %	15 %
Parents à fort capital scolaire	19 %	41 %	61 %	42 %
Ensemble	7 %	25 %	50 %	18 %

Note : les trois premiers quintiles de performance en 6^e étant de faible effectif, nous avons regroupé les quintiles 2 et 3. Pour le premier quintile, les effectifs avoisinent les 2 % et sont de l'ordre de grandeur du nombre d'erreurs qui auraient pu apparaître lors de la saisie des résultats en 6^e. Ce quintile est également très atypique pour ce qui est de la distribution du capital scolaire des parents. Pour ces raisons, les chiffres sont peu fiables et difficiles à interpréter : les tableaux ne les font donc pas apparaître.

Annexe 1b. « Sous-sélection » des élèves d'origine sociale défavorisée parvenus en 1^{re} S, d'après leur moindre taux d'obtention du baccalauréat

	Taux d'obtention d'un baccalauréat S entre 2002 et 2006 pour les élèves du panel passés par une 1 ^{re} S, selon leurs performances en 6 ^e et leur origine sociale			
	Quintiles 2 et 3	Quintile 4	Quintile 5	Ensemble
Parents à faible capital scolaire	70 %	77 %	90 %	81 %
Qualification intermédiaire	74 %	84 %	89 %	84 %
Parents à fort capital scolaire	84 %	86 %	92 %	90 %
Ensemble	77 %	84 %	91 %	87 %

ANNEXE 2. NOTE MOYENNE EN MATHÉMATIQUES AU BACCALAURÉAT S SPÉCIALITÉ MATHÉMATIQUES SELON L'ORIGINE SOCIALE, À PERFORMANCE ÉGALE EN 6^e

	Score moyen à l'évaluation en 6 ^e	Note moyenne au bac
Parents à capital scolaire moyen ou faible (n = 250)	13,2	10,8
Parents à fort capital scolaire (n = 407)	13,3	11,8

Champ : élèves du panel ayant eu une note en mathématiques à l'évaluation en 6^e et aux épreuves de mathématiques de la série S spécialité mathématiques en 2002. Note : pour effectuer des comparaisons à performance égale en 6^e à 0,1 point près (la moyenne étant portée à 10 pour l'ensemble du panel), nous avons restreint le champ aux 94,4 % d'élèves qui ont eu une note à l'évaluation en mathématiques en 6^e comprise entre 10,6 et 15,0. De la sorte, on omet les nombreux élèves aux performances basses issus de familles à faible capital scolaire, et les nombreux élèves aux performances hautes issus de familles à fort capital scolaire.

ANNEXE 3. ACCÈS EN TERMINALE ET SUCCÈS AU BACCALAURÉAT À 33 ANS D'INTERVALLE POUR DEUX GROUPES SOCIAUX CONTRASTÉS

		Origine ouvrière	Origine favorisée*	Ensemble du panel
Panel INED (1962)	Part des élèves du panel	31 %	11 %	100 %
	Taux d'accès en terminale entre 1968 et 1970 pour les élèves du panel	20 %	71 %	31 %
	Taux de réussite** au bac de 1969, 1970 ou 1971 pour les élèves entrés en terminale en 1968, en 1969 ou en 1970	67 %	82 %	74 %
Panel 1995		Parents peu dotés en capital scolaire	Parents très dotés en capital scolaire	Ensemble du panel
	Part des élèves du panel	39 %	23 %	100 %
	Taux d'accès en terminale générale entre 2001 et 2005 pour les élèves du panel	17 %	67 %	34 %
	Taux de réussite** au bac général entre 2002 et 2006 pour les élèves ayant suivi une terminale générale	91 %	96 %	94 %
	Taux d'accès en terminale S entre 2001 et 2005 pour les élèves du panel	7 %	40 %	17 %
	Taux de réussite** au bac S entre 2002 et 2006 pour les élèves ayant suivi une terminale S	92 %	96 %	94 %

Note : * : père enseignant, cadre supérieur, exerçant une profession libérale, patron de l'industrie ou du commerce ; ** : pour chaque catégorie de famille, il s'agit de la proportion d'élèves qui ont réussi un baccalauréat l'une des années mentionnées, parmi ceux qui étaient inscrits en terminale au cours de l'une au moins des années scolaires correspondantes.

ANNEXE 4. COMPARAISONS SELON LES MODALITÉS DE L'ORIENTATION EN FIN DE 3^e POUR LES ÉLÈVES DE 2^{de} DU PANEL 1995

Les trois tableaux qui suivent concernent uniquement des élèves arrivés pour la première fois en 2^{de} à la rentrée 1999, 2000 ou 2001. Ils précisent le plus haut diplôme obtenu dans l'enseignement secondaire et la moyenne des résultats en mathématiques et en français en 3^e, selon les avis enregistrés de la famille et du conseil de classe en fin de 3^e.

Annexe 4a. Les élèves arrivés en 2^{de} générale et technologique

Avis enregistré de la famille et du conseil de classe lors de la procédure d'orientation en 3 ^e	Répartition	Diplôme obtenu dans l'enseignement secondaire entre 2001 et 2006 (%)			Moyenne maths-français en 3 ^e
		Bac général ou technologique	Autre diplôme	Aucun diplôme	
Accord entre la famille et le conseil	96 %	86 %	4,0 %	9,5 %	12,4
Le conseil avait demandé une autre orientation, contre l'avis de la famille	2,6 %	67 %	8,5 %	25 %	9,6
La famille avait demandé une autre orientation	1,2 %	59 %	22 %	20 %	10,2
Ensemble des élèves pour lesquels on dispose de ces informations (n = 8 680)	100 %	85 %	4,5 %	10 %	12,3

Annexe 4b. Les élèves arrivés en 2^{de} professionnelle

Avis enregistré de la famille et du conseil de classe lors de la procédure d'orientation en 3 ^e	Répartition	Diplôme obtenu dans l'enseignement secondaire entre 2001 et 2006 (%)			Moyenne maths-français en 3 ^e
		Bac professionnel	Autre diplôme	Aucun diplôme	
Accord entre la famille et le conseil	86 %	29 %	47 %	24 %	8,8
La famille avait demandé une 2 ^{de} générale	13 %	30 %	53 %	17 %	9,0
Le conseil avait demandé une 2 ^{de} générale, la famille une 2 ^{de} professionnelle	0,9 %	48 %	48 %	3,0 %	11,3
Ensemble des élèves pour lesquels on dispose de ces informations (n = 3 321)	100 %	29 %	48 %	23 %	8,9

**Annexe 4c. Les élèves arrivés en 2^{de} :
comparaisons selon l'origine sociale d'élèves aux profils scolaires similaires en 3^e**

Capital scolaire des parents	Orientation en 2 ^{de}		Moyenne maths-français en 3 ^e		Moyenne maths-français en 6 ^e	Répartition selon le diplôme obtenu dans le secondaire entre 2001 et 2006				
		Effectif	Tranche retenue	Note		Bac gén. ou tech.	Bac pro.	Autres diplômes	Aucun diplôme	Total
Faible	2 ^{de} pro., en accord avec l'avis de la famille enregistré	613	6,5-13	8,94	8,6	6,0 %	27 %	41 %	27 %	100 %
	2 ^{de} pro., l'avis de la famille enregistré mentionnant la 2 ^{de} GT	108	6,5-13	8,99	8,9	19 %	27 %	31 %	22 %	100 %
	2 ^{de} GT, en accord avec l'avis de la famille enregistré	101	7,1-9,95	9,01	9,0	59 %	3,0 %	6,0 %	32 %	100 %
Fort	2 ^{de} pro., en accord avec l'avis de la famille enregistré	75	5,6-13	9,01	9,1	20 %	44 %	27 %	9,0 %	100 %
	2 ^{de} pro., l'avis de la famille enregistré mentionnant la 2 ^{de} GT	23	6-10	8,96	10,1	35 %	22 %	22 %	22 %	100 %
	2 ^{de} GT, en accord avec l'avis de la famille enregistré	61	6-9,95	8,96	9,6	64 %	3,0 %	7,0 %	26 %	100 %

Champ : élèves arrivés pour la première fois en 2^{de} à la rentrée 1999, 2000 ou 2001. Note : pour rendre similaires les profils scolaires en 3^e, on n'a retenu pour chacune des six catégories d'élèves qu'une tranche de notes en 3^e, de façon à ce que la moyenne soit aussi proche que possible de 9/20. On s'est également restreint au cas modal des élèves nés en 1987. Pour faciliter les comparaisons, la moyenne du score en mathématiques à l'évaluation en 6^e a été fixée à 10 pour l'ensemble du panel.

**ANNEXE 5. VARIATIONS DE LA VALEUR SCOLAIRE
CHEZ LES LYCÉENS DE L'AGGLOMÉRATION PARISIENNE ET CEUX DES COMMUNES RURALES**

**Annexe 5a. Obtention d'un bac général ou technologique
chez les lycéens de l'agglomération parisienne**

	Taux d'obtention d'un bac général ou technologique entre 2002 et 2006 pour les élèves entrés en 2 ^{de} GT dans l'agglomération parisienne				
Performances en 6 ^e	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5	Ensemble du panel
Parents à faible capital scolaire	63 %	73 %	83 %	96 %	75 %
Parents à fort capital scolaire	79 %	84 %	90 %	99 %	92 %
Ensemble du quintile	69 %	81 %	87 %	96 %	84 %

Note : faute d'effectifs suffisants, le premier quintile n'est pas représenté.

Annexe 5b. Obtention d'un bac général ou technologique chez les lycéens des communes rurales

	Taux d'obtention d'un bac général ou technologique entre 2002 et 2006 pour les élèves entrés en 2 ^{de} GT dans une agglomération de moins de 50 000 habitants				
Performances en 6 ^e	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5	Ensemble du panel
Parents à faible capital scolaire	71 %	73 %	83 %	88 %	78 %
Parents à fort capital scolaire	86 %	88 %	93 %	97 %	93 %
Ensemble du quintile	73 %	80 %	88 %	93 %	86 %

Note : faute d'effectifs suffisants, le premier quintile n'est pas représenté.