

© Alain Léger, 2003

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour
l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

L'effet établissement

Alain LEGER, Université de Caen

Cours de Licence de Sociologie (option éducation)

Édité par le Centre de Télé-Enseignement Universitaire (CTEU)
de l'université de Caen

(années universitaires 2002-2003 et 2003-2004)

Alain Léger

Licence — présentation du cours de sociologie de l'éducation

résumé du cours :

Alors que l'idéologie néolibérale présente l'école comme un marché et les parents comme des "consommateurs d'école", alors qu'une certaine presse publie régulièrement des "palmarès" d'établissements scolaires, on interrogera d'un point de vue sociologique les notions de marché, de concurrence, de consommation, ou encore de rentabilité et d'efficacité dans leurs rapports à l'institution scolaire.

Pour répondre à la question : "l'éducation est-elle une marchandise ?" on sera notamment conduit à analyser de nombreux exemples de recherches portant sur **l'effet-établissement**, c'est-à-dire sur la valeur ajoutée (ou retranchée) que produit l'établissement fréquenté sur les performances scolaires des élèves, toutes choses étant égales par ailleurs. On pourra ainsi observer et mesurer des disparités de fréquentation et de résultats obtenus, qui permettent de hiérarchiser non seulement les établissements mais aussi les secteurs d'enseignement public et privé.

Ces constats et analyses conduiront alors à envisager les conséquences de ces inégalités sur une éventuelle démocratisation de l'enseignement. A qui l'école profite-t-elle ? L'enseignement s'est-il démocratisé ? Le niveau des élèves baisse-t-il ? Y a-t-il une inflation ou une dévaluation des diplômes ? Là encore, l'analyse de travaux de recherche permettra de reformuler ces questions en termes sociologiques et d'esquisser au moins quelques éléments de réponse, à défaut d'un bilan définitif.

à lire obligatoirement :

- R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1983
- G. Langouët, A. Léger, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Éditions Fabert, 1994.
- G. Langouët, A. Léger, *Le choix des familles : école publique ou école privée ?*, Paris, Éditions Fabert, 1997.

N.B. : de nombreux articles, livres et documents utiles pour ce cours peuvent être téléchargés librement sur le site internet :

<http://alain-leger.mageos.com>

attention, certains travaux ne sont accessibles que dans une partie privée du site, accessible uniquement grâce aux mots de passe suivants :

(utilisateur:) 2003
(mot de passe:) socio

sujet (à rendre pour le 15 mars) : Qu'est-ce qu'une bonne école ?

stage d'approfondissement : samedi 10 mai 2003

Table des matières

LICENCE — PRÉSENTATION DU COURS DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.....	1
TABLE DES MATIÈRES.....	2
L'EFFET ÉTABLISSEMENT	3
1. SITUATION DU PROBLÈME	3
2. BREF HISTORIQUE DU MOUVEMENT DES IDÉES	4
3. LA DÉMOCRATISATION PROMISE N'EST JAMAIS ARRIVÉE	8
<i>les évaluations sont socialement biaisées.....</i>	<i>14</i>
<i>le choix de la « bonne école » par les parents... et par les enseignants.....</i>	<i>14</i>
<i>La violence scolaire.....</i>	<i>17</i>
<i>Des politiques aux effets inégalitaires.....</i>	<i>18</i>
<i>Enfin, l'effet-établissement</i>	<i>18</i>
4. L'ÉTABLISSEMENT : UN OBJET À CONSTRUIRE.....	19
5. L'ÉTABLISSEMENT ET SON EFFICACITÉ.....	27
6. TYPES DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT, TAUX D'ORIENTATION PAR CSP ET PROJET DE L'ÉLÈVE.....	30
7. L'EFFET-PROJET D'ÉTABLISSEMENT	33
7.1. Typologie des projets d'établissement	33
7.2. Différences de réussite après trois années de collège	41
7.3 Types de projets et bilan scolaire selon la CSP des élèves.....	42
7.4 Des réussites différentes selon le type de projet.....	44
7.5. Quel type de projet est le moins injuste ?	45
<i>Étude du creusement des écarts.....</i>	<i>45</i>
<i>Le projet individuel de l'élève</i>	<i>46</i>
8. LE PESSIMISME DES ENSEIGNANTS	47
9. L'EFFET DU MAÎTRE	50
10. L'EFFET DU SECTEUR (PUBLIC OU PRIVÉ).....	55
10.1. critique des « palmarès d'établissements ».....	55
10.2. vers une évaluation scientifique de l'efficacité	57
11. FAMILLES ET ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	58
11.1. Les “consommateurs d'école” (R. Ballion).....	58
11.2. Débat sur la notion de “stratégie”	65
11.3. Les raisons du choix de l'établissement (R. Ballion).....	73
11.4. Les raisons du choix des familles (A. Léger).....	77
ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE : L'ANALYSE FACTORIELLE DE CORRESPONDANCES, UN OUTIL POUR LES TYPOLOGIES EN SOCIOLOGIE.....	84
BIBLIOGRAPHIE — 153 RÉFÉRENCES SUR L'EFFET-ÉTABLISSEMENT ET L'EFFET DU MAÎTRE.....	90
BIBLIOGRAPHIE — AUTRES RÉFÉRENCES CITÉES.....	100

L'effet établissement

1. Situation du problème

On sait que le rapport Coleman [36]¹ concluait, après une étude sur un échantillon d'environ 650.000 élèves, que « *les écoles ne produisent aucune différence* » quant aux résultats scolaires des élèves. Mais on sait maintenant, car cela a été démontré depuis, que cette conclusion est fautive. Tout ce que le rapport Coleman pouvait prétendre démontrer, c'est qu'un certain nombre d'indicateurs techniques qui avaient été retenus par l'étude pour caractériser les établissements (comme la présence d'une bibliothèque ou la durée de formation des enseignants, par exemple) ne produisent aucune différence de réussite chez les élèves. Mais en conclure que les écoles ne produisent aucune différence, c'était un abus évident d'interprétation. Pourtant cette conclusion a été retenue en France jusqu'au début des années 80. L'idée qu'il n'y a rien de sociologiquement intéressant à apprendre des établissements scolaires rejoignait d'ailleurs la tradition macrosociologique, dominante à l'époque en France, qui ne s'intéressait qu'aux structures globales et se méfiait des études locales, souvent peu représentatives et ne permettant donc aucune généralisation.

Or, depuis 1980, nous assistons en France à une multiplication d'études portant sur l'établissement. Dans ce foisonnement, on peut distinguer deux axes d'investigation :

— l'étude de la *diversité des établissements* (c'est-à-dire l'« identité » des établissements, leur organisation, leur « climat », leur cohésion, le type de recrutement, le style de direction, etc...)

— l'étude de *l'effet établissement* (c'est-à-dire l'effet de cette diversité sur les résultats scolaires ou l'orientation d'élèves comparables).

L'effet établissement sera donc mis en évidence chaque fois que l'on démontrera que des élèves tout à fait comparables socialement et scolairement ont des *chances très différentes* de réussite selon l'établissement qu'ils fréquentent. D'une certaine façon, cette optique de recherche converge avec une idéologie libérale et modernisante qui cherche à évaluer le « rendement », c'est-à-dire l'efficacité du système scolaire. Si les établissements sont comparables à des entreprises et l'école à un marché, alors il est logique de questionner l'école sur sa rentabilité. En témoignent différents titres de livres parus dans les deux dernières décennies : *L'école est-elle rentable ?* d'Establet [163], *Les consommateurs d'école* de Ballion [157], *L'école et le management* de Bonnet *et al.* [16], *L'école et le marché* de Charlier [32], des revues nouvelles qui ont été créées (comme *Éducation et Management*, revue du Ministère, où l'on s'efforce d'apprendre aux chefs d'établissement à gérer leurs établissements « comme des entreprises », ce qui est

¹ Les chiffres entre crochets renvoient aux références numérotées en fin de poly.

d'ailleurs aussi l'idéologie sous-tendant la loi Jospin, autrement dit la Loi d'orientation de 1989). Enfin, comment ne pas établir un parallèle avec les « palmarès d'établissements » qui ont également foisonné dans la presse au cours des deux dernières décennies (le premier palmarès des universités paraît dans le journal *Le Monde de l'Éducation* en 1976) ? On voit que les motivations idéologiques de l'intérêt porté à l'établissement sont très diverses. Nous serons en particulier amenés à poser la question des différences capitales qui séparent un palmarès d'établissement et l'étude scientifique de l'effet établissement.

2. Bref historique du mouvement des idées

Pour comprendre un certain nombre d'enjeux historiques qui se nouent autour du thème de l'établissement, il faut donner un aperçu de l'évolution des problématiques sociologiques relatives à l'échec scolaire et à la démocratisation de l'enseignement. Ce n'est ici qu'un très bref résumé : se reporter à des analyses plus complètes (par exemple, le chapitre 1 "Analyses sociologiques de l'échec scolaire" du livre *Fuir ou construire l'école populaire ?* [116]).

— Je partirai de l'interrogation suivante : que veut dire "démocratiser l'enseignement" dans le discours officiel qui est récurrent depuis près d'un demi-siècle ? En effet, la démocratisation a été le principe explicitement proclamé pour justifier, en France, toutes les politiques de l'éducation depuis la seconde guerre mondiale. Et il est vrai que, notamment sous l'impulsion de ces politiques, le système d'enseignement s'est depuis lors profondément transformé. Les enfants d'origine populaire sortaient directement du primaire pour aller au travail. En 1945, seulement 20% d'une génération était scolarisée dans le second degré : ce taux passe à 55% en 1965 et atteint près de 100% à l'heure actuelle. Le baccalauréat ne concernait qu'une infime minorité d'élèves privilégiés issus principalement de la bourgeoisie : actuellement près de 62% des jeunes accèdent au niveau de la terminale.

Pourtant l'on parle aujourd'hui d'un échec scolaire massif alors qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'échec scolaire n'existait pas : ce destin social qui conduisait la plupart des enfants d'ouvriers de l'école élémentaire à l'usine n'était pas identifié comme un échec. Certes, quelques-uns parmi eux étaient aspirés vers le haut et connaissaient une réussite scolaire exceptionnelle, mais la grande majorité des autres savaient qu'ils étaient voués, de toutes façons, à une éducation courte, et ce, quelles que soient leurs capacités ou leurs aspirations. La notion d'échec scolaire n'apparaissait donc que très peu dans la littérature pédagogique de l'époque et, lorsqu'elle était utilisée, c'était uniquement pour qualifier des situations d'exception et décrire des cas particuliers : par exemple, le cas des rares élèves de milieu aisé qui rencontrent des difficultés anormales pour poursuivre une scolarité longue.

L'objectif de démocratisation ne consistait donc pas à favoriser la réussite de tous, mais, ce qui est tout à fait différent, à permettre seulement l'accès de tous au secondaire, en fonction de préoccupations d'ordre économique : la reconstruction de la France et sa rénovation industrielle avaient besoin de travailleurs qualifiés en plus grand nombre. Et cet objectif, quantifié par des planifications successives, sera constamment le fil directeur des réformes de l'enseignement qui se sont échelonnées depuis lors. Cette massification a donc répondu à deux préoccupations qui n'ont rien à voir entre elles mais qui se conjuguent

dans les faits : tout d'abord cette logique industrielle et économique que nous venons d'exposer et qui correspondait aux besoins en main-d'œuvre du patronat. Mais aussi une logique réformatrice de certains pédagogues : faire cesser l'injustice de l'inégalité d'accès aux études, et la remplacer par la justice du classement scolaire.

On voit que la démocratisation promise avait un sens tout à fait limité dans un système scolaire restant, par ailleurs, fermement cramponné à ses objectifs élitistes et à ses principes méritocratiques. Il s'agissait seulement d'égaliser les chances... au départ. Mais, à l'arrivée, que le meilleur gagne ! C'est ainsi que, en quelques décennies, l'échec scolaire va massivement remplacer le travail en usine en tant que destin immédiat auquel sont voués les enfants d'ouvriers dès leur sortie de l'école primaire. Avec, en prime, des avantages idéologiques non négligeables pour les classes dominantes : l'injuste interdiction d'accès au secondaire, source de contestations et de protestations, se voit remplacée par la justice du classement scolaire et par une orientation qui va "mettre chacun à sa place" et exclure, désormais en toute équité, les élèves jugés indignes. Au sentiment de révolte qui pouvait résulter de l'impossibilité, notamment financière, de poursuivre des études, va succéder, grâce à une persuasion inculquée en douceur aux élèves durant toute leur scolarité, le sentiment d'une incapacité personnelle, d'une responsabilité de l'individu dans son échec, ce qui l'amène donc à une acceptation résignée du classement social auquel conduit l'école.

Il y a donc bien une responsabilité première des politiques d'éducation et de financement : l'échec scolaire massif qui frappe les enfants d'origine populaire n'est rien d'autre que le résultat direct de la politique de "démocratisation quantitative" ou de "massification" qui a été menée depuis près de cinquante ans. Ce qui permet d'ailleurs à certains de déplorer cette démocratisation au nom du gâchis incontestable qu'elle a engendré. Mais il faut tout de même remarquer que la notion de démocratisation peut avoir un tout autre sens, et notamment chez les sociologues qui l'utilisent pour qualifier la "démocratisation qualitative" ou *réduction des écarts sociaux de réussite*. Dès lors, démocratiser ne signifierait pas seulement permettre l'accès des enfants d'origine ouvrière à un niveau donné, mais impliquerait aussi le droit à la réussite pour tous. Or, c'est l'objectif contraire qui a toujours été recherché : c'est pourquoi on a souvent caractérisé, non sans raisons, cette "démocratisation quantitative" comme une simple "sélection différée".

Ainsi, un piège était tendu et, bon gré mal gré, les valeurs scolaires et démocratiques auxquelles les enseignants sont fortement attachés, les critères traditionnels du jugement porté sur l'élève, la hiérarchie supposée des intelligences et des formes de culture, la crainte d'une hypothétique "baisse du niveau", la défense crispée des contenus enseignés au nom de la qualité de l'enseignement, et même les tentatives individuelles pour "pousser" certains élèves d'origine populaire particulièrement brillants, ont admirablement servi cette politique de tri social. D'autant que l'implacable contrainte d'un sous-financement endémique a constamment pesé sur ces choix et que la "carte scolaire" a permis, en amont, de maîtriser les flux scolaires et les capacités d'accueil.

— Aux États-Unis, dans l'après-guerre, apparaissent les premières études statistiques massives : on découvre que l'échec scolaire est un phénomène social. Cela engendre un premier combat théorique : les

explications sociologiques se situent en rupture avec les explications psychologiques. Ce combat va se cristalliser notamment sur la querelle de l'inné et de l'acquis avec le développement des premiers ensembles cohérents de critiques opposées à « l'idéologie des dons » et à la thèse d'une intelligence innée et héréditaire (en France, en 1964 paraît un article du philosophe Lucien Sève : “*Les dons n'existent pas*” et *les Héritiers* de Bourdieu et Passeron [161] qui prennent, eux aussi, nettement position contre l'idéologie des dons). Puis la lutte s'est ensuite déplacée à l'intérieur de l'interprétation sociologique elle-même : d'abord dominée par une *approche culturaliste* consistant à décrire l'héritage culturel ou l'orientation culturelle des classes populaires en termes de « handicap socioculturel » ou de « déficit » et cherchant dans l'environnement familial de l'enfant les infériorités permettant d'expliquer ses insuccès scolaires, la sociologie de l'éducation a vu émerger ensuite un *courant conflictualiste* beaucoup plus critique vis-à-vis de la structure scolaire et cherchant à saisir l'échec scolaire des classes populaires non en termes de handicaps mais en termes de rapports de classe.

Le rôle du rapport Coleman [36] a été important dans le développement de l'idéologie du “handicap socioculturel” : en affirmant qu'il n'y a pas d'effet établissement, que “les écoles ne produisent aucune différence”, on affirme du même coup que l'échec scolaire c'est la faute aux familles. En fait, le trait commun à cet ensemble de recherches est un indéniable “*ethnocentrisme de classe*” : les classes populaires ne se voient attribuer que des traits négatifs ou des manques, par contraste avec les traits positifs attribués à la classe « moyenne » à laquelle le chercheur appartient et dont il intériorise les normes, bon gré mal gré, en dépit de ses préoccupations généreuses ou démocratiques. Aussi, cette échelle des valeurs (qui est également celle de l'école) n'est-elle à aucun moment remise en cause ou relativisée un tant soit peu.

L'optique culturaliste a, par la suite, été remise en question, et d'ailleurs d'autant plus fortement que l'épreuve des faits ne semble pas avoir tourné à l'avantage des théories du “déficit culturel”. Ces théories ont en effet débouché sur de vastes programmes de « compensation » menés — notamment aux Etats-Unis — avec des moyens considérables. Le principe des *pédagogies de compensation* était qu'au lieu de changer l'école, il faut changer les familles, les classes populaires étant considérées comme un public déviant qu'il faut rééduquer. Mais, en dépit de l'ambition des moyens mis en œuvre, les *pédagogies de compensation* se sont soldées par un échec complet qui semble avoir rejailli sur toute l'explication culturaliste de l'échec scolaire, étant donné que ces programmes de compensation se fondaient eux-mêmes largement sur les théories du déficit et tiraient leur raison d'être de l'existence supposée de “handicaps”. Cet échec des *pédagogies de compensation* a donc conduit à une remise en cause, par la pratique, des conclusions de Coleman. On a pu assister alors à une sorte de renversement de problématique : le passage d'une perspective centrée sur l'élève à une perspective centrée sur l'école, et, en particulier, sur l'établissement scolaire.

— Parallèlement, en France, à la fin des années 60 s'achève la mise en système de l'enseignement (réformes Berthouin et Fouchet) : on passe d'un enseignement par ordres (primaire + primaire-supérieur totalement étanche par rapport au secondaire) à un enseignement par degrés (la pyramide scolaire actuelle). Du côté du privé, on assiste également à l'unification de la mosaïque d'établissements isolés et concurrents. Pour le privé, il faut souligner le rôle capital de la loi Debré (1959) qui permet cette mise en système de

l'enseignement privé en proposant des contrats d'association et un financement, avec en contrepartie un contrôle de l'État (tout en respectant la notion de «caractère propre» des établissements privés, qui est inscrite et reconnue par la loi). Cette notion de “caractère propre” reconnue aux établissements privés est un véritable cheval de Troie qui va préfigurer, trois décennies plus tard, la mise en concurrence des établissements publics qui est favorisée par la loi d'orientation de 1989, à travers l'obligation pour les établissements de produire un “projet d'établissement”.

— Viennent ensuite les théories de la reproduction des années 70 qui nous incitent à concevoir l'école comme dominée par un pouvoir d'État centralisateur, monolithique et omnipotent. Cette perspective a permis de mettre en évidence les effets de structure et les déterminations sociales qui pèsent sur les acteurs. Et cela correspondait bien à l'achèvement de cette mise en système de l'école par l'État, même si l'idée qu'à la même heure, tous les écoliers de France ouvrent le même livre pour apprendre la même leçon, a toujours été un fantasme de ministre plus qu'une réalité. Toutefois, ces schémas apparaissent maintenant un peu simplificateurs : les acteurs ressemblent parfois à des automates réglés comme des horloges et l'on se demande s'il ont une marge d'autonomie et de liberté ; et, par ailleurs, depuis les années 80 les politiques de décentralisation ont succédé aux politiques centralisées. On peut donc se demander ce qu'il reste des théories de la reproduction dans un contexte marqué par :

— la décentralisation (désectorisation, autonomie accrue des établissements, projets d'établissement, exaltation du choix des familles) ;

— la force des acteurs face au pouvoir d'État : en 1984, 1986, 1994, des millions de personnes manifestent et obtiennent le retrait des projets scolaires gouvernementaux, ainsi que, dans les deux premiers cas, la démission du ministre de l'éducation ;

— les stratégies des acteurs : de multiples lois sont restées lettre morte et n'ont jamais été réellement appliquées, en raison du contournement des décisions par les stratégies des acteurs. Par exemple, il est officiellement interdit depuis près de 25 ans de créer des classes de niveau “fortes” et “faibles” dans les collèges. Or tout le monde sait bien que c'est une pratique courante (qui se dissimule, par exemple, derrière le choix des langues et le regroupement de tous les élèves qui font allemand), parce que cette pratique est fortement demandée par les classes dominantes et que la plupart des chefs d'établissements cèdent à cette pression sociale.

Cet ensemble de questionnements a donc conduit à une optique de “retour à l'acteur” : il s'agit alors d'étudier les marges de liberté et d'autonomie de l'acteur, un peu trop occultées par l'approche précédente. Ici encore, on remarquera la conjonction d'idéologies très diverses voire opposées :

* les *pédagogues de gauche* veulent montrer que les enseignants ont des marges de liberté, qu'ils peuvent s'en servir ou s'en servent effectivement pour démocratiser l'école, et refusent un fatalisme structuraliste qui “désespère les salles des profs”. Il y a donc retour à la réflexion sur *l'établissement*, qui est une unité locale où les enseignants peuvent déployer cette marge d'action,

* mais aussi l'*idéologie libérale ou néo-libérale* qui considère que la question de l'égalité est dépassée, que l'échec des pédagogies de compensation sonne la fin de l'égalitarisme et la mort de l'école unique. La fatalité de l'inégalité est ici revendiquée, et l'on affirme sans complexes qu'il y a "trop d'État", que la question principale n'est pas l'égalité mais la liberté : il faut renforcer la *diversité des établissements*, sur le modèle de la libre concurrence, sur le modèle de l'entreprise, et laisser les établissements se hiérarchiser sur le "marché" scolaire.

Là dessus l'État, dans les années 80, tente de "marier l'eau et le feu", c'est-à-dire les idéologies de gauche et les idéologies libérales, et de répondre aux deux attentes à la fois, bien qu'elles soient profondément contradictoires : l'État renforce l'autonomie des échelons locaux, l'autonomie des établissements. L'État décentralise et, sous couvert de décentralisation, fait mine de se dégager de ses responsabilités scolaires (tout en maintenant en réalité un fort contrôle à travers les textes législatifs, les Inspections académiques et les Rectorats). Les avantages immédiats sont un transfert de charges financières sur les collectivités locales (ce qui allège le budget central de l'État), et un transfert de responsabilités morales du centre vers la périphérie (discours culpabilisant de l'État qui parfois accuse les agents de l'État : avec la décentralisation, maintenant ce sont les acteurs locaux qui sont responsables de tout ce qui va mal). L'établissement scolaire devient, plus que jamais, une unité mixte (à la fois structure étatique et lieu d'expression des stratégies d'acteurs) que la sociologie ne peut pas se permettre d'ignorer.

3. La démocratisation promise n'est jamais arrivée

Il y a un peu plus d'un siècle, Émile Durkheim faisait le constat suivant au sujet de l'éducation : « *L'éducation [varie] avec les classes sociales ou même avec les habitats. Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier* »². C'était il y a un siècle.

Il y a environ 35 ans, Bourdieu, Passeron, Baudelot et Establet font, à nouveau, le même constat que Durkheim. Ils analysent les statistiques scolaires et réfutent un certain nombre d'idées reçues : non l'école n'est pas unique mais elle divise, elle n'est pas égalitaire, démocratique et neutre, car elle a pour fonction de reproduire une société divisée en classes. C'était il y a 35 ans.

Rentrée 2002-2003: il est sans doute symptomatique que trois ouvrages soient publiés en ce même mois de septembre. L'un est de Pierre Merle [124], et s'intitule *La démocratisation de l'enseignement* : cependant, lorsqu'on lit le livre, on constate que c'est en réalité l'absence de démocratisation qui ressort de l'ensemble des travaux à ce sujet. L'autre livre est de Jean-Pierre Terrail [176], et son titre se passe de tout commentaire car il est parfaitement explicite : *de l'inégalité scolaire*. Le dernier ouvrage convergent est un rapport du Conseil Économique et Social intitulé « *Favoriser la réussite scolaire* » [155]. A la page 13 de ce rapport débute un chapitre qui s'intitule : « Une constante : l'inégalité socioculturelle ». C'est dire que tous les diagnostics sont unanimes sur la pérennité de ces inégalités et sur leur résistance profonde à toutes les politiques scolaires, à tous les changements intervenus dans notre système éducatif.

² Durkheim, E. (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 133 p.

La situation de l'école est donc paradoxale, car on ne saurait dire que rien n'a changé dans le système éducatif, et qu'il se reproduit de façon immuable, à l'identique, depuis un siècle. Au contraire, tout a changé dans l'école, tout, sauf justement les inégalités sociales de réussite qui s'y perpétuent. Donnons très rapidement quelques éléments sociologiques permettant de faire un bilan des inégalités et des échecs scolaires aujourd'hui. Mais aussi un bilan des succès de l'école, car ce bilan est contrasté. Nous sommes entrés, depuis les années 80, dans ce qu'on pourrait appeler la **seconde explosion scolaire**, après celle des années 60, c'est-à-dire dans une période de prolongation massive des scolarités, avec, comme horizon, l'objectif des 80% d'une classe d'âge au « niveau » baccalauréat. Certes, cet objectif — repris par 5 ministres successifs et qui semble abandonné par le ministre actuel —, devait être atteint en l'an 2000 mais ne l'a pas été, et de très loin, puisqu'on plafonne à 62 % d'une génération d'élèves entrant en classe de terminale. Néanmoins, le progrès est considérable puisque ce taux a doublé en vingt-cinq ans.

Par ailleurs, lorsqu'on évalue les performances des élèves à plusieurs années d'intervalle, on voit qu'**en moyenne le « niveau » monte** [160]. Voilà un deuxième type d'arguments qui amène à envisager positivement les évolutions récentes du système éducatif. Le niveau des élèves monte et les scolarités s'allongent en moyenne : voilà des faits qui répondent aux lamentations de ceux qui refusent l'extension des scolarités par crainte d'une baisse de niveau, supposée inévitable. Or, non seulement la prolongation des scolarités n'a pas abouti à cette dégradation tant redoutée par certains conservateurs ou élitistes, mais elle s'est accompagnée au contraire d'une élévation constante du niveau moyen des élèves. Par rapport aux générations précédentes, beaucoup plus d'élèves vont aujourd'hui plus loin dans leurs études et sortent plus tard du système scolaire, munis de compétences plus solides dans les apprentissages fondamentaux de mathématiques ou de français, sans compter d'autres bénéfices culturels.

Mais le bilan doit aussi inclure le négatif. Cette massification du système éducatif, cet accroissement de la durée des scolarisations, est appelée par certains auteurs "démocratisation *quantitative*" [124], pour indiquer ainsi que tout le monde a progressé mais que les inégalités se sont maintenues, par opposition à une "démocratisation *qualitative*" qui aurait dû réduire les inégalités. Cette démocratisation-là (la "vraie" démocratisation, pourrait-on dire) ne s'est jamais produite, même partiellement, depuis plus d'un siècle. Le passif, le négatif, ce sont donc les écarts de réussite qui se maintiennent ou parfois s'accroissent selon l'origine sociale, ce sont les inégalités géographiques qui se maintiennent également, inégalités entre départements métropolitains, inégalités encore plus fortes entre la métropole et les départements d'outre-mer. De sorte que la prolongation des scolarités, puisqu'elle ne s'accompagne pas d'une réelle démocratisation, n'est finalement qu'une *élimination différée*. Le négatif, c'est sans doute d'abord la situation des 100.000 jeunes qui sortent chaque année de l'école sans diplôme (sur 800.000 sortants au total).

Tableau 1. — Origine sociale des étudiants en 2001-2002.

Pourcentage parmi les étudiants...	Ouvriers	Cadres
de l'université	10,8	32,3
dont: médecine, pharmacie	4,9	43,9
IUT	16,0	26,2
dont: 1 ^{er} cycle	13,0	29,9
2 ^{ème} cycle	9,9	34,4
3 ^{ème} cycle	4,9	36,0
des classes préparatoires aux grandes écoles	5,3	50,1

Tableau 2. — Origine sociale des élèves scolarisés en 2001-2002 dans les formations les plus courtes et les plus longues

Pourcentage parmi les élèves de...	Classes populaires (ouvriers + employés + chômeurs)	Classes moyennes et favorisées (autres catégories)
SEGPA	88,1	11,9
CAP	80,2	19,8
BEP	75,3	24,7
2 ^{ème} cycle université	22,2	77,8
3 ^{ème} cycle université	11,9	88,1
Écoles d'ingénieurs	15,1	84,9
Pour comparaison : pourcentage dans la population active	60%	40%

(source des tableaux : DPD, *Repères et références statistiques*, édition 2002)

Donnons quelques résultats d'enquêtes qui offrent un aperçu du véritable *parcours du combattant* d'un jeune d'origine ouvrière au cours de sa scolarité. A l'université en 2001-2002, moins de 11% des étudiants sont d'origine ouvrière et plus de 32% sont d'origine cadre (cf. Tableau 1). Mais ce rapport qui est de 1 à 3 doit être, lui même, rapporté à la proportion de ces deux catégories dans la population active : les moins nombreux à l'université sont en fait les plus nombreux dans le pays, les moins nombreux dans le pays sont les plus nombreux à l'université. Si l'on en tient compte, on s'aperçoit alors qu'en réalité, le rapport des chances d'accès à l'université est de 1 contre 8, c'est-à-dire qu'un enfant de cadre a 8 fois plus de chances d'obtenir le bac qu'un enfant d'ouvrier. Derrière cette inégalité « moyenne », se cachent des variations importantes selon le type et la durée des études (cf. Tableau 1 : en 3^{ème} cycle, le taux des ouvriers chute à 4,9% (contre 36 % de cadres), à 4,9% en Médecine (contre 43,9 % de cadres), enfin à 5,3% dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) (contre 50,1% de cadres). Si on examine l'accès aux grandes écoles, ce rapport des chances d'accès est actuellement de 1 contre 23 [164] — il était de 1 contre 24 en 1950 : on voit à quel rythme les privilèges diminuent dans nos sociétés démocratiques !

Évidemment, ce constat effectué en fin de scolarité renvoie à la **fabrication de l'inégalité sociale** tout au long du parcours scolaire. Le tableau 2 montre ainsi que les parcours les plus courts à visée professionnelle (SEGPA, CAP, BEP) sont destinés aux classes populaires (ouvriers, employés, chômeurs) qui, à environ 80%, forment les gros bataillons de ces formations. Les parcours les plus longs (écoles d'ingénieurs, 2^{ème} et 3^{ème} cycles universitaires) sont réservés — à environ 80% aussi — aux classes plus favorisées. Il y a 30 ans, Baudelot et Establet [159] décrivaient l'école dite unique comme une école « capitaliste » divisée en deux réseaux de scolarisation destinés à reproduire la structure sociale préexistante : un réseau court, primaire puis professionnel, destiné aux enfants des classes populaires et visant à former sommairement les futurs exploités, et un réseau secondaire-supérieur pour l'éducation approfondie des enfants des dominants, qui seront à leur tour les futurs dominants. Au vu du tableau 2, peut-on dire que ces analyses sont aujourd'hui dépassées et obsolètes ?

Vers la même époque, Bourdieu [161] décrivait l'université comme « *l'image inversée de la nation* ». Cette formule a eu beaucoup de succès, et l'on voit qu'elle est toujours d'actualité. Non seulement elle n'est pas devenue exagérée aujourd'hui, mais certains la trouvent même un peu édulcorée : l'image inversée de la nation, cela pourrait laisser penser que les classes populaires, qui représentent 60% de la population, occupent 40% des places à l'université, tandis que les autres classes représentant 40% des Français produiraient 60% des étudiants. Or l'on voit que la part des classes populaires est très en dessous de 40%, se situant autour de 20% en 2^{ème} cycle, autour de 15% dans les écoles d'ingénieurs, et autour de 10% en 3^{ème} cycle (Tableau 2).

Si l'on envisage cette inégalité sur le plan financier en examinant les comptes de la nation, on s'aperçoit que les élèves des cursus les plus longs coûtent beaucoup plus cher que les autres : en l'an 2000, le coût moyen pour la collectivité d'un élève « bourgeois » fréquentant une CPGE est de 10 800 €, contre 6 700 € seulement pour un élève de collège [155]. Les élèves des CPGE sont 70.000 en France. On

pourrait avancer l'idée selon laquelle il faudrait renverser la priorité des efforts financiers, mais au minimum il aurait été conforme à l'idéal républicain de consacrer la même somme aux 100.000 élèves des classes populaires qui sortent chaque année sans diplôme. Or, cela n'a jamais été fait jusqu'ici.

Face à ces inégalités, la politique des ZEP a été initiée en France en 1981. La politique des ZEP rompait pour la première fois avec le principe d'une distribution des moyens éducatifs formellement égalitaire et introduisait le principe de **discrimination positive**, qui consiste à "donner plus à ceux qui ont moins", donc à corriger l'inégalité par une inégalité de sens inverse au profit des classes populaires. Cette politique, enthousiasmante dans son principe, a été en fin de compte décevante dans son application et surtout dans ses résultats [175] : c'est finalement pour les élèves les plus faibles que l'effet des ZEP a été négatif [126], résultat inverse par rapport au but recherché.

Mais il semble que la cause de cet échec ne soit pas la *discrimination positive* dans son principe, mais plutôt dans sa mauvaise application ou parfois dans son absence d'application. En effet, les moyens attribués n'ont sans doute pas été à la hauteur de l'objectif proclamé de *discrimination positive* : 2 élèves de moins par classe en moyenne d'après le Ministère, c'est sans doute très insuffisant pour permettre un progrès significatif. Et quand on voit que le département de la Seine-St-Denis, département très ouvrier, réclamait, il y a quelques années, 2000 postes d'enseignants simplement pour « être dans la moyenne nationale » (alors qu'une discrimination vraiment positive supposerait que ces zones soient largement au-dessus de la moyenne), on voit qu'il y a loin des principes aux réalisations. On comprend aussi que nombre d'équipes enthousiastes au début, se soient finalement usées faute de soutiens et de moyens.

Restent alors les effets d'annonce qui peuvent être ambigus, et l'étiquette ZEP qui peut être stigmatisante et engendrer, y compris chez les enseignants, un certain pessimisme, voire un fatalisme face aux échecs scolaires : or, d'après une enquête du MEN, les enseignants des ZEP se distinguent des enseignants hors ZEP par le fait que *moins de 20%* d'entre eux souhaitent « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues », pourcentage qui est un peu plus élevé chez les enseignants hors ZEP [166]. Par ailleurs, ces enseignants de ZEP sont particulièrement pessimistes sur le niveau de leurs élèves, alors que les évaluations nationales ne délivrent pas un bilan aussi négatif. On voit que, sans moyens véritables, l'étiquette "ZEP" puisse finalement faire plus de mal que de bien par son effet de stigmatisation, et en reste à la bonne vieille discrimination *négative*, que notre système scolaire sait si bien pratiquer.

Il apparaît également qu'une partie des actions entreprises en ZEP a sans doute été marquée par un manque d'ambition : manquant de confiance dans les possibilités des élèves, on a parfois renoncé aux apprentissages fondamentaux, notamment dans les disciplines scientifiques ; partant de *l'a priori* que ces élèves vont échouer dans les activités abstraites, on les a parfois relégués dans un concret infantilisant et sans perspectives, dans les sorties et les activités socio-éducatives, voire dans un projet d'insertion sociale précoce [167] — en oubliant qu'en principe les élèves doivent être élevés, et non rabaissés. Il nous faudra revenir plus loin sur cet effet négatif du pessimisme des enseignants que nous avons mentionné ici.

Cette situation d'inégalité, même si les parents et les élèves ne disposent pas de statistiques pour l'analyser, ils la connaissent très bien puisqu'ils la vivent quotidiennement. D'où un « sauve-qui-peut » généralisé, des départs de plus en plus massifs vers l'enseignement privé, y compris chez des familles qui n'ont aucune préoccupation religieuse, y compris chez les familles de milieu populaire. À l'heure actuelle, près d'une famille sur deux utilise, ou a utilisé, le privé pour au moins un de ses enfants, et ce « **zapping** » scolaire est principalement alimenté par l'échec scolaire, par la recherche d'un recours pour échapper à une orientation imposée ou à un redoublement [95, 97].

Les causes de ces échecs et de ces inégalités ne sont certainement pas toutes du ressort de l'école : que peuvent les enseignants contre la misère ou le chômage par exemple ? Cependant, même sur ce plan, il serait faux d'avoir une conception fataliste et mécanique. Plusieurs recherches ont été menées sur ce qu'on appelle les *réussites « paradoxales »* en milieu populaire [169], qui montrent que les choses ne sont pas aussi simples et aussi mécaniques qu'on pourrait le croire. Moi-même, en enquêtant dans une ZEP de banlieue parisienne [116], j'ai pu repérer quel était l'immeuble le plus « réussissant » du quartier : ô stupeur, c'est celui qui réunissait le plus de conditions jugées habituellement comme génératrices d'échec : état de délabrement des logements, surpeuplement, chômage, 80% d'immigrés, etc. Un véritable ghetto social et ethnique, où tout aurait pu produire de l'échec scolaire plutôt que de la réussite.

Lorsque je suis allé enquêter dans cet immeuble, j'ai rencontré des gens extraordinaires qui, forcés de vivre ensemble sur la longue durée, avaient réussi à créer entre eux des relations de convivialité, de solidarité et d'entraide, mais aussi de véritables stratégies face à l'école : prise en charge collective — par cage d'escalier — des devoirs des plus jeunes par les aînés, pétition d'immeuble pour exiger l'enseignement de l'arabe 1^{ère} langue au collège, etc. Ce qui m'a le plus surpris dans les entretiens, c'est la stratégie adoptée par les mères maghrébines face à l'école élémentaire : il faut être présent, il faut « se faire voir à l'école », et elles incitent les nouvelles arrivantes dans l'immeuble à rencontrer fréquemment le maître, le directeur : « Vas-y souvent, ça sera bien pour ton enfant » disent-elles, à contre-courant de la réaction majoritaire des classes populaires qui ont plutôt tendance à éviter l'école parce que cela réactive de mauvais souvenirs, et surtout parce qu'il y a la honte d'être jugé inculte et la crainte que cela porte tort à l'image de son enfant. Dans cet immeuble, les mères ont très bien compris quelles étaient les vraies attentes et les stéréotypes des enseignants : le vrai risque c'est d'être cataloguées comme des familles « qui ne s'intéressent pas à l'école ». L'important, par conséquent, ce n'est pas tellement de s'intéresser ou non à l'école, l'important c'est que les enseignants soient persuadés qu'on s'y intéresse... Selon moi, elles ont tout compris, et ces mères sont en fait d'excellentes sociologues.

On voit que la vision simpliste d'un enchaînement mécanique de causes qui appellent des solutions purement techniques, oublie toute cette complexité des phénomènes sociaux. C'est en ce sens qu'il faut combattre, je crois, l'idéologie du « *handicap socioculturel* », qui ne considère les classes populaires qu'en termes de manques, de déficits (déficit culturel, cognitif, linguistique...), en termes d'infériorités. Cette idéologie véhicule alors tous les stéréotypes habituels sur les *signes extérieurs de richesse* : les riches ont un langage et une culture riche, les pauvres ont nécessairement un pauvre langage et une pauvre culture. Cette

idéologie, enfin, naturalise les différences sociales, et les inscrit dans une hiérarchie devenant, de ce fait, immuable. Car si l'infériorité culturelle et scolaire est constitutive de l'appartenance au peuple, il faudrait alors, soit transformer les enfants du peuple en enfants de bourgeois (ce qui est impossible), soit se résigner à l'inégalité scolaire.

Le point principal développé ici concerne donc les causes qui relèvent de l'école et des enseignants. La véritable question n'est pas seulement : « qu'est-ce qui influe sur l'échec en dehors de l'école », mais : « comment se fait-il que l'école aggrave les inégalités sociales, qu'elle en rajoute, qu'elle en fabrique ? ».

Un petit *Que sais-je ?* qui a pour titre *Sociologie de l'évaluation scolaire* donne, en 120 pages, la synthèse de centaines d'enquêtes qui sont bien connues des spécialistes mais sans doute trop méconnues chez les enseignants [123]. A la lecture de ce livre, l'école, notre école laïque et républicaine, notre école d'égalité et de justice, apparaît plutôt comme un univers truqué, où “les dés sont pipés”, où tout semble joué d'avance pour faire réussir toujours les mêmes. Voici quelques petits exemples parmi des dizaines d'autres qu'on pourrait citer :

les évaluations sont socialement biaisées

— un *même devoir* d'élève obtiendra, en moyenne, une note bien plus forte si le correcteur croit que l'élève est fils de cadre, et une moins bonne note s'il croit que l'élève est fils d'ouvrier,

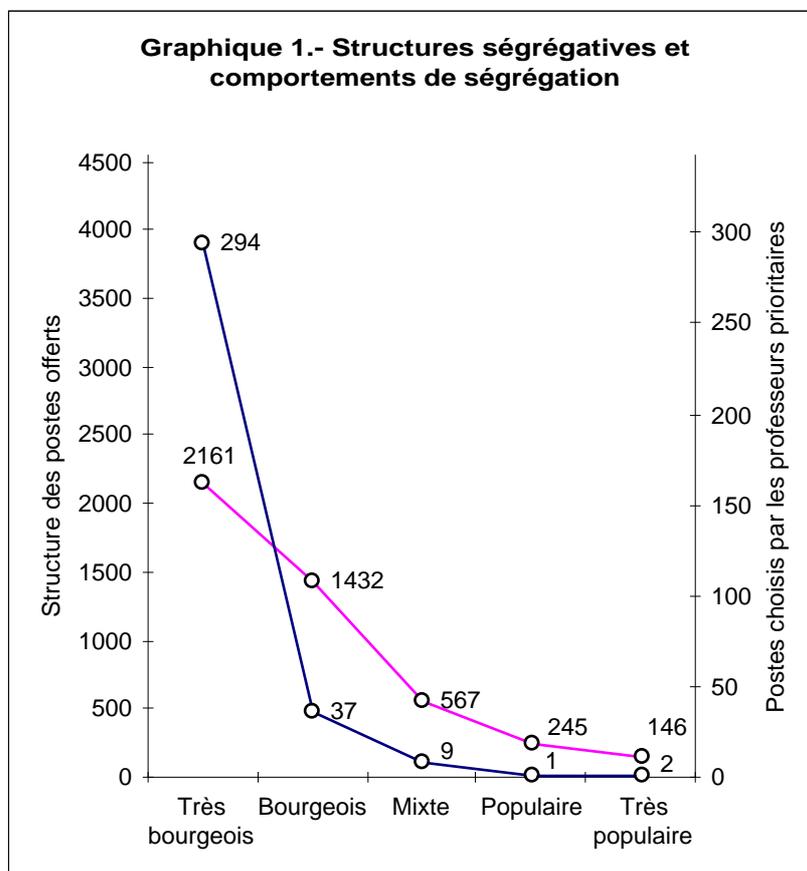
— l'instituteur, en classe, *donne plus souvent la parole aux enfants de cadres*, reprend et valorise leurs interventions. Il la donne moins souvent aux enfants d'ouvriers, et c'est le plus souvent pour rectifier et dévaloriser ce qui a été dit,

le choix de la « bonne école » par les parents... et par les enseignants

— les enseignants, dans leur grande masse, *fuiet les établissements populaires* et préfèrent aller enseigner dans les établissements les plus bourgeois. Ce phénomène est tellement massif que, dans les lycées par exemple, près de 9 agrégés sur 10 (professeurs prioritaires dans le choix de leur poste) choisissent d'aller terminer leur carrière dans la tranche des 5% d'établissements les plus huppés qui ont le plus d'enfants de cadres et le moins d'enfants d'ouvriers [170]. La loi qui se dégage alors est la suivante : les postes situés dans les lycées bourgeois, bien qu'étant les plus abondamment offerts, sont encore trop rares par rapport à l'ampleur de la demande. En d'autres termes, la structure scolaire a beau être extrêmement discriminante, elle ne l'est pas encore assez pour satisfaire les aspirations des professeurs. Cette logique ségrégative qui résulte des choix individuels de carrière conduit à se poser la question des responsabilités enseignantes dans la perpétuation de certaines inégalités sociales à l'école.

Que l'on veuille bien considérer, à titre d'exemple pris parmi d'autres, le graphique de la figure 1 qui établit un parallèle entre la discrimination résultant du nombre de postes offerts et celle résultant des attitudes de ceux qui peuvent choisir leur poste (en l'occurrence, les agrégés âgés de plus de 50 ans). Se

manifeste alors une surenchère dans la discrimination, une perpétuelle fuite en avant vers des publics toujours plus « bourgeois », qui amène la courbe des choix individuels à dépasser de très loin la courbe de l'offre de postes (qui est pourtant déjà très inégalitaire).



On ne sait pas si les enseignants les plus gradés et les plus âgés, donc les plus expérimentés, sont réellement de meilleurs enseignants que les autres : officiellement oui, puisqu'ils gagnent un plus fort salaire... Si c'est le cas, les meilleurs enseignants sont réservés aux meilleurs élèves, et aux bourgeois de surcroît, ce qui est un curieux moyen pour réduire les inégalités sociales de réussite. Et dans tous les cas, cette fuite traduit sans doute un désamour, une dépréciation ou, pour le moins, un manque d'intérêt pour les enfants du peuple. Peut-on demander alors aux seuls élèves d'aimer l'école, alors qu'ils voient que l'école les aime si peu ? Et si l'on écarte de la notion de responsabilité toute connotation normative pour n'en conserver que l'idée d'un domaine où l'action personnelle de l'individu est l'élément déterminant, peut-on alors éviter de se poser la question des responsabilités professorales quand il s'avère que les enseignants ont quelque pouvoir sur certains phénomènes affectant le système scolaire tel qu'il est aujourd'hui ?

— cette fuite des écoles populaires rejoint et alimente en partie un autre mouvement de fuite qui est le fait des parents. Ultérieurement, nous reviendrons beaucoup plus longuement (cf. chapitre 11: «Familles et établissements scolaires») sur les choix d'établissements opérés par les familles. Mais soulignons-en pour

l'instant un seul aspect : lorsqu'on observe les choses sur plusieurs années, comme j'ai pu le faire dans certaines ZEP, on assiste ainsi à une dynamique de la ghettoïsation des écoles en forme de spirale négative :

- 1) les enfants qui réussissent s'en vont ailleurs car les parents craignent leur échec et les enfants qui sont le plus en échec restent,
- 2) les catégories les plus favorisées s'en vont et les ouvriers et chômeurs restent,
- 3) les Français enfin s'en vont (parce qu'il y a beaucoup de Maghrébins, et qu'ils ont en tête un stéréotype, faux d'ailleurs comme beaucoup de stéréotypes : « étrangers = échec scolaire ») et les étrangers restent.

On voit qu'on a là un phénomène, classique en sociologie, de *prophétie auto-créatrice* (cf. Merton), où l'image négative, l'attente négative, produit automatiquement le résultat négatif qu'elle redoutait (comme lorsqu'une rumeur, même infondée, prophétise la faillite d'une banque, incitant tous ses clients à retirer leurs avoirs et produisant *ex nihilo* la faillite). Car, au bout de quelque années de cette fuite, on a, bien sûr, une école qui est devenue encore plus ouvrière, encore plus immigrée et encore plus en échec. L'école en soi n'est sans doute ni meilleure ni surtout pire qu'avant, puisqu'on a là le résultat inévitable du comportement de ses usagers. Mais pourtant les gens y voient une confirmation de leurs stéréotypes et peuvent alors dire : vous voyez bien que plus il y a d'étrangers, plus il y a d'échec scolaire. Et les Français ainsi que les élèves réussissants sont alors incités à partir encore plus nombreux.

Même si la question de l'échec ne se réduit pas uniquement à une question d'images et de stéréotypes négatifs, on voit le rôle capital que jouent aussi les images négatives véhiculées par les parents ou par les enseignants sur les conditions locales d'enseignement. Et l'on se dit parfois qu'il faudrait aussi des campagnes de "pub", une réhabilitation de l'image de marque de certains établissements pour sortir de la spirale de l'échec.

Certes, le danger d'une telle démarche est d'abandonner les solutions de fond pour se limiter à faire « de la com' ». Si je me permets une petite parenthèse sur ce point, pendant plus de quinze ans on a revalorisé — mais en paroles seulement — le travail manuel et les enseignements techniques et professionnels, on a créé le bac pro en affirmant qu'il s'agissait aussi d'une voie d'excellence. En vertu de quoi, on a pu diriger massivement vers ce bac pro, en toute bonne conscience, les enfants des classes populaires. Mais on sait maintenant que pour les titulaires d'un bac pro, le taux de chômage reste plus élevé et le salaire moyen plus faible que pour les titulaires d'un bac général. Les experts en communication et en revalorisation n'ont donc pas atteint leur but, peut-être parce qu'ils ont omis d'expliquer pourquoi cette voie d'excellence ne débouchait pas sur l'université et pourquoi on incitait surtout les enfants des classes populaires à y aller, mais jamais les enfants des cadres et des enseignants. De la même façon, les balayeurs ont été rebaptisés « techniciens de surface », les voilà donc anoblis, ou plutôt embourgeoisés, en paroles, mais sont-ils mieux payés et mieux considérés qu'avant ?

Le péril est donc grand que les analyses ci-dessus soient interprétées comme une incitation à remplacer l'*action* par la *communication*. Mais il faut, malgré tout, dire que le rôle des images reste

important en soi : les lycées parisiens les plus prestigieux ont bien compris qu'il fallait soigner son « image de marque », eux qui éditent chaque année de luxueuses plaquettes publicitaires. Dans les quartiers populaires dont on parle ici, il suffirait que les parents et les enseignants soient persuadés que l'école est bonne pour qu'aussitôt l'échec diminue et les résultats s'améliorent, puisque cette croyance positive stopperait l'hémorragie des départs et fixerait sur place les élèves réussissants. Or, le plus souvent, c'est un discours négatif sans nuances qui s'exprime à propos de ces quartiers, et parfois jusque dans les revendications syndicales : pour la bonne cause, pour obtenir des moyens et des améliorations, il arrive que l'on fasse des bilans très négatifs qui produisent un effet de stigmatisation non recherché mais néanmoins réel.

La violence scolaire

Alors, au moment où le terme de « violence » est identifié à celui de « jeunes » (et plus précisément à « jeunes des banlieues ») dans le langage médiatique, au moment où différents projets gouvernementaux s'inspirent de la vision de la bourgeoisie du XIX^{ème} siècle sur les classes populaires : « *classes laborieuses = classes dangereuses* », le sociologue doit souligner que la première violence est celle que subissent ces jeunes *quotidiennement* de la part de l'école elle-même : dénigrés et stigmatisés en raison de leurs origines sociales, de leur langage, de leur culture, et même parfois de leur origine ethnique, ces jeunes sont entassés dans des classes dépotoirs (dont tout le monde sait qu'elles ne sont que le « couloir de la mort » qui conduit au couperet de l'orientation et de l'exclusion), ces jeunes sont humiliés ouvertement ou sournoisement car trop souvent méprisés dans ce qui fait précisément la fierté et la dignité de tout être humain : leurs capacités intellectuelles. Ils font donc à l'école l'expérience d'une violence *officielle*, d'une *violence de classe*, sans coups ni blessures certes, mais qui porte atteinte à leur identité profonde au moment où elle tente de se construire. Pierre Merle [173] a procédé à une enquête auprès de plusieurs centaines d'étudiants d'IUFM : près de la moitié d'entre eux déclarent avoir été traumatisés par une humiliation scolaire qu'ils ont subie autrefois. Le pourcentage est énorme, et l'auteur ajoute que les choses seraient sans doute pires si l'on interrogeait uniquement des élèves des classes populaires, car de ce point de vue, son échantillon de futurs enseignants est biaisé : origines sociales nettement plus élevées et élèves nettement plus réussissants que la moyenne, donc certainement moins fréquemment victimes d'humiliations de la part de leurs maîtres.

Il me semble d'ailleurs que, dans ce que la presse a appelé « la révolte du 93 », il y a quelques années, lorsque la Seine-Saint-Denis avait fait une grève scolaire de plus d'un mois, il y avait l'affirmation de ce sentiment profond de dignité face aux injustices, l'affirmation sur un mode positif d'une identité sociale, d'une identité de classe : l'un des slogans les plus repris dans les manifestations était « *on n'est pas des moins que rien* ».

Des politiques aux effets inégalitaires

Il a été démontré, également, que beaucoup d'innovations pédagogiques accroissent les écarts sociaux de réussite. C'est le cas, par exemple, des groupes de niveau ou des technologies éducatives modernes. On sait aussi que la création des troisièmes d'insertion n'a pas favorisé l'insertion des collégiens mais favorisé surtout leur sortie sans qualification. On sait que les cycles aménagés 6^{ème}-5^{ème} en trois ans ont surtout permis aux élèves de ne pas passer en quatrième générale. Les familles et les élèves qui ont cru aux objectifs de réussite affichés officiellement lors de la mise en place de ces filières, ont donc été floués, et aucune réparation juridique ni scolaire ne viendra jamais compenser cette véritable « tromperie sur la marchandise » dont ils ont été victimes. On peut ajouter qu'à niveau scolaire égal on a envoyé plus souvent des étrangers et des enfants de migrants dans ces voies sans issue [172].

Enfin, l'effet-établissement

— avec des notes et des performances identiques, un enfant d'ouvrier a beaucoup *moins de chances d'obtenir une « bonne » orientation* qu'un enfant de cadre. Et, en cas de « mauvaise » orientation, il a beaucoup moins la liberté de contourner la décision d'orientation, soit à l'intérieur du public soit en allant dans le privé. D'une façon générale, on sait à présent que des élèves identiques ont des *chances très différentes de réussite* et d'orientation selon qu'ils sont scolarisés dans des « bons » ou dans des « mauvais » établissements.

Nous aurons donc, parmi les multiples questions qui se posent, à tenter de trouver réponse aux deux suivantes :

— comment fonder une évaluation de type scientifique ? (par opposition aux « palmarès » d'établissements que publie la presse). Et donc qu'est-ce qu'un « bon » établissement ? Sachant qu'un bon résultat ne fait pas forcément un bon établissement, et inversement un bon établissement n'a pas forcément les meilleurs résultats ;

— quels liens entre les évaluations objectives et scientifiques et les évaluations sauvages, spontanées, fondées sur la rumeur ? Problème des phénomènes d'évitement et d'attraction qui modifient les résultats et créent le résultat attendu (cf. la *prophétie autocréatrice* analysée plus haut: si tous les bons élèves vont au même endroit, on aura des établissements d'excellence et parallèlement des établissements ghettos). Donc qu'est-ce qui tient à la valeur propre de l'établissement et qu'est-ce qui tient aux stratégies des familles ? C'est pourquoi l'étude de l'effet établissement implique simultanément l'étude des stratégies d'évitement (des familles et des enseignants).

4. L'établissement : un objet à construire

A propos des travaux portant sur le fonctionnement des établissements scolaires, J.L. Derouet [53] propose une présentation bibliographique de quelques recherches françaises et anglo-saxonnes, et note qu'en dehors des rapports commandés par des commissions ministérielles tel le rapport Soubre (1982)³, le rapport Prost (1983), celui du collège de France (1985)⁴, de Ballion et Théry (1985) [158], les travaux proprement scientifiques sont peu nombreux en France; il cite les recherches menées par l'IREDU et le SPRESE depuis 1975, Dominique Paty (1981) [132], Marie Duru-Bellat (1986) [63, 64] et Alain Mingat (1984) [127].

Bien que son recensement des travaux ne soit pas entièrement exhaustif, il a cependant raison sur le faible nombre d'études françaises : en réalité, la problématique de l'établissement ne débute en France qu'à partir du milieu des années 80. Selon J.L. Derouet, c'est la traduction des difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique : "*dans le courant qui a fait évoluer les études de sociologie de l'éducation du niveau du système éducatif vers des unités plus petites, il semble que l'établissement scolaire ait du mal à conquérir sa place entre les deux objets plus classiques que forment la classe et le rapport entre l'école et la communauté*".

On peut penser également que cette difficulté est due d'abord au fait que le caractère *institutionnel* de cette unité d'analyse n'est pas toujours pris en compte. L'établissement est un bastion avancé de la structure globale, qui était sans doute écrasé jusqu'à présent par l'idéalisation de l'uniformité scolaire, mais qui prend parfois des allures évaporées sous l'effet inverse d'une idéalisation de sa diversité. Pour une partie des travaux, notamment ceux que j'ai classés dans la rubrique «diversité des établissements»⁵, l'établissement n'est pas l'enjeu réel de l'étude, il n'est que le lieu de l'expression individuelle des acteurs, qu'ils soient enseignants, chefs d'établissement ou personnels techniques. Ainsi pour D. Paty [132] ce sont les positions des divers acteurs qui donnent l'identité des 12 collèges étudiés. Pour F. Baluteau [9 et 10], l'observation des conseils de classes porte sur les conflits de positions, de statuts et de disciplines qui opposent les enseignants entre eux et permettent d'identifier les collèges selon leur type de conseil de classe. J.L. Derouet [54 et 55] procède de la même manière : ce sont les logiques individuelles qui, dans une situation de consensus, produisent une politique d'établissement et typent les collèges. Dans toutes ces études, il s'agit de l'établissement et pourtant ce sont toujours les enseignants, ou plus largement l'ensemble des acteurs, qui additionnés les uns aux autres, suffisent à le définir. Le collège est reconnu comme lieu dynamique, mais sa dynamique propre n'est saisie que dans son élaboration. Ceci a pour conséquence de nous instruire sur les différents modèles sociaux en œuvre dans les collèges, d'aborder la vie au collège de façon compréhensive. Cependant, ce type d'approche de l'établissement n'épuise pas toutes les questions,

³ L. Soubre, *Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*, Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, Ministère de l'éducation nationale, Mai 1982.

⁴ *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Collège de France, Paris, 1985.

⁵ cf. les distinctions et définitions données à la page 3 de ce polycopié.

en particulier parce que sa réalité institutionnelle est escamotée, alors que l'établissement est en réalité un espace social très normé.

Dans les études de G. Langouët, M. Duru-Bellat, R. Ballion, F. Dubet, le collège est étudié et caractérisé par des indicateurs qui lui sont propres : la taille du collège, son public scolaire, sa pédagogie, ses orientations, son climat, ses options, son offre scolaire, son implantation géographique... Que ces indicateurs de l'établissement soient des variables externes comme le type de public scolaire, ou internes comme la mobilisation des équipes enseignantes, l'approche est toujours extérieure au collège et menée avec le recul de l'objectivation, par opposition aux travaux précédemment cités qui étudient la "construction" du collège. C'est-à-dire que toute l'étude porte sur la comparaison des collèges entre eux quant à leurs effets sur les élèves, se distinguant ainsi des études qui centrent l'essentiel de leur développement sur la description d'une caractéristique pouvant servir d'indicateur de l'établissement. Ainsi, F. Baluteau [9 et 10] montre que les conseils de classes sont différents d'un collège à l'autre, mais n'établit pas de différences quant à l'orientation des élèves (son échantillon étant trop restreint), tandis qu'à l'inverse M. Duru-Bellat [66, 67, 68] ou Langouët [90] montrent que les collèges orientent effectivement différemment les uns des autres, mais sans qu'on sache quelles sont les caractéristiques des collèges qui interviennent dans cette production de différences. Dans le deuxième cas, le collège est considéré d'emblée comme une unité entière dont on apporte la preuve qu'elle joue un rôle dans un ensemble vaste de collèges.

Ces deux postures impriment des conceptions très différentes de l'établissement : dans un cas, ce que l'on observe c'est plutôt la *diversité des logiques d'acteurs* au sein des établissements, l'analyse est surtout qualitative et microsociologique : on approfondit méticuleusement les différences à partir de monographies, mais du coup on s'interdit la généralisation, et la preuve que ces différences engendrent des effets. Dans l'autre cas, on se donne les moyens d'observer plus macrosociologiquement les différences produites, mais il manque la description fine des types d'établissement qui permettrait l'approche des causes de ces différences. Comme l'expose Olivier Cousin [44 et 46], le premier type d'approche s'intéresse à l'*identité* du collège, quand les autres perspectives posent le problème de l'*efficacité* du collège. Il a donc tout à fait raison de conclure que : "*Le regroupement des recherches portant sur l'établissement ne correspond pas pour autant à une unité d'analyse et encore moins à une école*". La réunion des deux aspects (types identitaires et efficacité) est donc à l'ordre du jour des prochains progrès de la sociologie de l'établissement. La recherche de Sophie Devineau [56, 57, 58 et 59], qui sera présentée plus loin, permet précisément cette mise en œuvre conjointe des deux aspects de la recherche.

La question de la diversité des collèges, de la marge d'autonomie d'une politique scolaire mise en œuvre par les acteurs du système, n'est pas à proprement parler la problématique centrale de la recherche de Langouët "*suffit-il d'innover ?*" [168], néanmoins il est intéressant de voir comment une question mère, celle de l'évaluation des collèges expérimentaux, peut aussi nourrir une autre question, qui est celle de l'effet-établissement, et faire avancer la problématique acteurs / structure. A ce sujet, Gabriel Langouët a d'ailleurs publié un article sous le titre : "*Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation*" [90]. On peut y lire dans l'introduction que : "*pour des groupes d'élèves sociologiquement comparables, les*

chances tiennent pour une part importante à l'établissement dans lequel ils sont scolarisés ". En observant les différences de parcours scolaires et d'orientation des élèves scolarisés dans des établissements expérimentaux ou dans des établissements de référence, il montre que les politiques des établissements varient fortement. À la fois, il y a des variations intergroupes, c'est-à-dire qu'une part de la différence s'explique par la caractéristique pédagogique : collèges expérimentaux / collèges de référence. Mais également il y a des variations intra-groupes, c'est-à-dire qu'une part de la différence s'explique par quelque chose d'autre qui n'est en fait que la part des acteurs irréductible à d'autres variables.

Ainsi, la plupart des collèges expérimentaux ont par rapport aux autres, des taux d'admission en 4^{ème} supérieurs et présentent donc une politique d'orientation plus favorable. C'est la variable pédagogique. Mais il y a également une variation intra-groupe : "le collège expérimental E2 obtient-il un taux inférieur parce qu'il a moins fidèlement appliqué l'innovation que les autres collèges expérimentaux ou parce qu'il était de composition sociale basse ? " Une première observation montre que 4 collèges expérimentaux sur 7 et 4 collèges de référence sur 7 situent leur pratique d'orientation autour de la pratique moyenne de leur groupe. Par contre pour ceux qui s'écartent significativement de cette moyenne, la variation ne s'explique pas par la composition sociale du public (cf. tableau).

Collège	Pourcentage des classes populaires	Taux d'orientation pour les catégories			Taux d'orientation comparé au taux attendu
		élevée	moyenne	basse	
E2	96,5	-	-	51,5%	+ faible
E3	26,2	77%	64,5%	51%	+ faible
R4	27,5	59,5%	43%	39%	+ faible
E7	59,9	89%	90%	83,5%	+ fort
R1	27,5	79%	70%	42%	+ fort
R5	15,9	78,5%	74%	60%	+ fort

Si l'on considère le pourcentage des élèves défavorisés dans le public scolaire, on s'aperçoit qu'il n'y a pas de relation directe et univoque avec la politique d'orientation, ainsi par exemple E7 qui oriente le plus en 4^{ème} a un fort taux de défavorisés, tandis qu'avec un taux presque identique, R5 a 23 points de moins au niveau de l'orientation. D'autre part, pour des taux d'orientation identiques (51%), E2 et E3 présentent le recrutement le plus et le moins populaire. L'ensemble de ces contradictions permet de conclure à la part non négligeable de la variable établissement.

Pour M. Duru-Bellat [63], étudier l'impact de la *variable de contexte* éclaire les mécanismes qui président à l'orientation; derrière les effets de structures, ou mieux avec les effets de structures, il faut compter avec les effets de contexte, un contexte agi, mû par des logiques d'acteurs : "Pour qui s'intéresse à la réduction des inégalités sociales face à l'orientation, ces données permettent d'estimer ce qu'on est en droit d'attendre d'une réduction des biais sociaux dans l'évaluation des élèves, mais aussi d'une politique de réduction des inégalités de réussite scolaire en amont de la 5^{ème}, et ou de pratiques plus centrées sur les inégalités de demande, très fortes dès ce stade de la scolarité ". On le voit, Marie Duru-Bellat refuse le

fatalisme, c'est là le sens majeur de tout un ensemble de recherches sur ce sujet. Les conclusions de ses travaux sont les suivantes : "*l'orientation se réalise à travers une grande variété de situations d'un collègue à l'autre, variété qui ne peut se réduire aux différences scolaires et sociales du public. Elle reflète des différences réelles de fonctionnement : pratiques de notation, sélectivité plus ou moins forte à valeur scolaire donnée, critères retenus pour l'orientation, modalités de l'interaction familles-conseils de classe. Cette variété interpelle les agents de l'institution - notamment le conseiller d'orientation - dans la mesure où elle atteste d'une marge de manœuvre, de fait, non négligeable*".

Ses recherches consistent à mesurer l'impact "net" des résultats scolaires sur l'orientation, celui de la demande d'orientation, soit les vœux des familles. Elle s'intéresse à l'orientation en fin de 5^{ème} et en fin de 3^{ème}. En France il s'agit de deux paliers d'orientation qui sont un enjeu scolaire d'importance pour les élèves et conduisent à une orientation irréversible dans les cursus scolaires. Et parce que ce mécanisme est irréversible, l'orientation est une question grave et donc mérite toute l'attention des chercheurs. Malgré le mot d'ordre de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, malgré les diverses réformes, il est permis de douter qu'il y ait eu un bouleversement tel du fonctionnement du système éducatif, que ces observations aient perdu toute pertinence.

Pour l'orientation des élèves en 4^{ème} selon leur moyenne scolaire, elle remarque que même pour les élèves "moyens", avec une moyenne comprise entre 11 et 13, il y a quand même 3,5% de redoublements, 5% en CPA (classes de préapprentissage) et 7% en 4^{ème} préparatoire au lycée d'enseignement professionnel (LEP). Le sort réservé aux élèves "moyens" est révélateur : il est clair que l'idée selon laquelle l'orientation serait impartiale parce qu'elle serait entièrement liée au mérite scolaire, c'est-à-dire aux notes, n'est pas soutenable telle quelle. Un graphique représentant le poids des différentes variables dans l'orientation différentielle en 4^{ème}, montre que l'âge a une grande importance, ce qui permet de comprendre que des élèves "moyens" ne soient pas orientés en 4^{ème} générale.

Néanmoins il ne peut nous échapper que la variable CSP n'est pas étrangère à ces pratiques d'orientation. A valeur scolaire donnée, l'écart entre cadres supérieurs et ouvriers est de + 26%, l'écart entre cadres moyens et ouvriers est de + 20%, l'écart entre employés et ouvriers de + 17%. On le voit, ce n'est pas la valeur scolaire, le mérite, qui à lui seul explique tout le phénomène de l'orientation.

En dehors de l'impact des variables individuelles de l'élève, telles que l'âge, le sexe, le score scolaire, il est intéressant de connaître quelle place prend la *demande des familles* dans la décision d'affectation. 75% font la demande d'une orientation en 4^{ème} générale. Mais en regardant de plus près ce taux global, on s'aperçoit que certaines familles, certaines catégories s'auto-sélectionnent. Le tableau des demandes d'affectation en 4^{ème} en 1^{er} vœu, selon la moyenne et l'origine sociale de l'élève, montre que les clivages sociaux sont maximum chez les élèves "moyens" : alors que 100% des cadres supérieurs demandent une orientation en 4^{ème} générale pour des résultats scolaires compris entre 10 et 11, ce n'est le cas pour seulement 86% des employés et des ouvriers. Alors que 96% des cadres supérieurs demandent une orientation en 4^{ème} générale pour des résultats scolaires compris entre 8,5 et 9,9, ce n'est le cas que pour

67% des employés et 68% des ouvriers. Les écarts sociaux observés sont de l'ordre de 25 points alors qu'ils sont en moyenne de 5 points pour les élèves "bons" ou "très bons".

Les familles interprètent les signaux scolaires que sont les notes différemment selon le milieu social : plus le milieu est modeste plus il y a *dramatisation du bulletin scolaire*. L'autonomie de la décision des familles par rapport au jugement scolaire est plus forte pour les catégories élevées, qui passent outre, alors que les autres, les employés par exemple, se conforment au pronostic de risque d'échec ultérieur, donc de risque scolaire. Les cadres supérieurs risquent, osent, quand les autres s'autocensurent et abandonnent toute ambition scolaire. A valeur scolaire égale et âge donné, le seul fait de demander une orientation en 4^{ème} en 1^{er} vœu a un impact significatif sur la probabilité d'y être affecté; c'est-à-dire que lorsque l'on ne demande pas une 4^{ème} générale, on ne l'obtient pas. De plus le degré de fermeté de la demande a son importance, par exemple n'exprimer aucun autre vœu. Il s'agit là du traitement effectué par le collège des demandes des familles.

Sur ce plan, il faut faire attention au commentaire sociologique qui va fournir une interprétation de ces variations. Dire que c'est le collège qui traite inégalement les demandes des familles, situe le commentaire dans une sociologie classique des inégalités qui insiste sur les *effets de structure* : les structures sont inégalitaires et déterminent inégalement les acteurs. Ces derniers n'ont pas vraiment le choix de devenir SDF ou gros actionnaires, ils n'ont pas le choix d'avoir une mentalité d'assisté ou une mentalité de "gagneur", ils n'ont pas le choix d'avoir des stratégies scolaires "payantes" ou de subir passivement les verdicts de l'institution scolaire. Mais tout un courant interprétatif issu de la *sociologie de l'acteur* traite différemment la demande, le "choix" des familles, en supposant que tous ont le *libre choix*. Dans cette optique, les opprimés concourent à leur propre oppression : c'est finalement de leur faute s'ils subissent les décisions de l'institution scolaire, alors qu'ils pourraient faire autrement, en imitant par exemple les stratégies des cadres. On les a d'abord proclamés libres – en paroles – pour finalement leur faire porter la responsabilité de leur échec. Ceci rejoint une tradition réactionnaire, moralisatrice et culpabilisante pour les pauvres, qui dédouane le système social de toute responsabilité : on en connaît de multiples exemples, comme les variations récurrentes du thème "les chômeurs sont des paresseux", dont le Premier Ministre anglais Tony Blair a fourni récemment une nouvelle illustration en se proposant d'offrir un réveille-matin à chaque chômeur... L'analyse des demandes et des choix éducatifs des familles ne doit donc jamais oublier que ces demandes et ces choix sont socialement très déterminés.

Par ailleurs, M. Duru-Bellat et A. Mingat [69], proposent l'étude des effets contextuels qui peuvent faire la différence. Cela passe par le repérage de nouvelles variables : public du collège, structure du corps enseignant, pratiques de groupements d'élèves, l'offre de places au collège... La méthodologie choisie consiste en une enquête longitudinale sur un effectif de 2500 élèves. Un tableau présente la part de la variance expliquée par les différents modèles, soit :

- le modèle 1 qui intègre les caractéristiques individuelles de l'élève,
- le modèle 2 qui intègre les caractéristiques individuelles et celles des collèges,

- le modèle 3 qui intègre les caractéristiques individuelles et celles de la classe.

Le but étant d'identifier le poids de ces contextes de scolarisation, la classe, le collège, en comparaison des caractéristiques individuelles. Sur le phénomène de l'orientation, on remarque que le modèle 3 (caractéristiques individuelles + classe) est plus explicatif des différences d'orientation que le modèle 1 (caractéristiques individuelles seules) avec 76% contre 70%. Ces résultats témoignent de l'importance du contexte de scolarisation. Un graphique, portant sur les différences dans les taux de passages entre les collèges selon le niveau des élèves (père employé, 12 ans), montre que pour les élèves "moyens" âgés de 12 ans ayant 10 de moyenne, on observe de larges différences dans les taux de passage entre les établissements, puisqu'ils varient de 48% à 95%. Le graphique montre très clairement que ces variations entre collèges sont plus fortes lorsque les moyennes scolaires sont faibles et beaucoup moins pour les moyennes élevées. En conclusion, une part des chances de passer en 4^{ème} dépend de la politique d'orientation des collèges.

Le fait d'être scolarisé dans un collège populaire diminue les chances d'orientation en 4^{ème}. Ou encore, le fait d'être scolarisé dans un collège intégré à un lycée accroît les chances de passer en seconde. Les chances d'accéder en 4^{ème} sont plus importantes lorsqu'il n'y a pas de possibilités d'études professionnelles à proximité.

F. Dubet, O. Cousin, J.P. Guillemet [47], se sont intéressés au facteur *mobilisation* de l'équipe enseignante. Fréquemment, les différences de performances scolaires sont expliquées par le type de public scolaire, la zone géographique rurale ou urbaine, la tradition, la réputation, le statut de l'établissement, ce qu'ils appellent des variables extérieures, des déterminismes globaux. Eux, proposent d'observer le climat, la mobilisation du groupe des enseignants, soit une variable à caractère plus interne, plus propre à l'établissement. La méthodologie consiste en une enquête qualitative sur trois collèges ayant des caractéristiques sociologiques voisines mais des types de fonctionnements différents. L'hypothèse est la suivante : indépendamment du type de public scolaire, comme n'importe quelle organisation, un établissement scolaire, possède un style propre, un mode de relations sociales, un type de mobilisation de ses acteurs et ses ressources, il ne peut se réduire aux contraintes qui s'exercent sur lui. Aussi y a-t-il une efficacité de cette mobilisation ?

Le collège "bleu" considéré comme plus bourgeois et prestigieux se distingue surtout par son dynamisme, ses initiatives, ses expériences et sa réputation pédagogique. L'équipe éducative est homogène, équilibrée et forme un groupe dynamique autour du chef d'établissement. L'ouverture de l'établissement sur la communauté, et envers les parents d'élèves y est largement développée. Le collège "blanc" se situe à l'opposé du premier; peu d'enthousiasme, un fonctionnement de type bureaucratique et une conception très individualiste de l'enseignement. Le collège "rouge" présente des caractéristiques plus intermédiaires, l'enseignement est là aussi très individualisé mais il y a des implications dans des activités d'animation.

Ils concluent que l'effet-établissement ne paraît pas de façon très nette. Simplement, il semble que le

principal bénéficiaire d'une mobilisation soit une harmonisation de la sélection : les violentes cassures de la 5^{ème} et de la 3^{ème} sont atténuées, de plus les injustices entre catégories sociales sont nettement moindres. *"L'effet de l'établissement sur les performances ne peut être pris pour une conséquence directe de la mobilisation et de l'intégration de l'établissement qui en résulte; en effet le collège "rouge" est nettement plus mobilisé que le collège "blanc" et cependant ses résultats paraissent dans l'ensemble légèrement plus faibles. Le conflit latent est plus préjudiciable aux élèves que l'anomie et la "courbe" des mobilisations n'est pas parallèle à celle des performances "*

Cette conclusion cependant n'est en aucun cas généralisable au-delà de leur échantillon très limité. En effet, une enquête qualitative comme la leur, qui repose plus sur des intuitions que sur des mesures et des démonstrations statistiques, ne peut en aucun cas prétendre à une généralisation des constats effectués. Par ailleurs, même une démonstration statistique permet seulement de prouver qu'une relation entre deux variables existe, mais ne permet jamais de prouver l'absence de relation. Ce qui fait que, malgré l'intérêt de leur problématique, on ne sait toujours pas, en réalité, s'il y a ou non un effet de la "mobilisation" sur les performances des élèves.

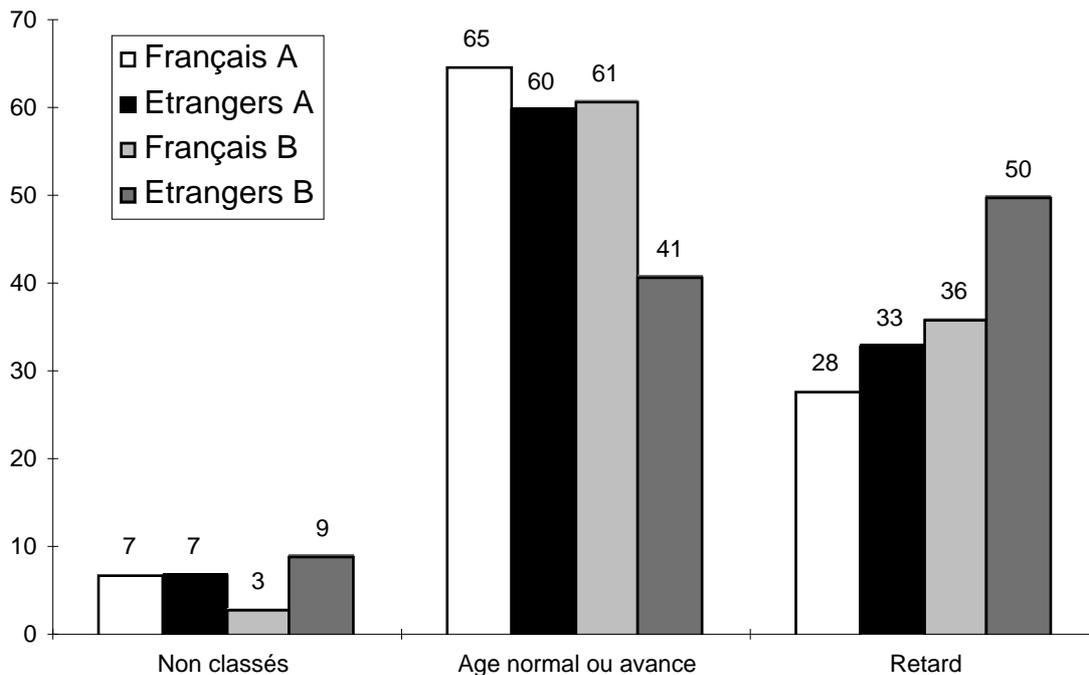
R. Ballion ⁶, dans son article sur les familles et le choix du collège, propose une description de l'hétérogénéité de l'offre publique : *"les établissements se différencient en tant que producteurs de services scolaires, en fonction de trois critères hiérarchisants dont les valeurs pour un même établissement sont largement homologues "*. Il s'agit du critère statutaire de l'établissement (ou la valeur scolaire mesurée entre autres par les taux de passage en cycle long), le critère spatial (ou la distinction entre les collèges urbains et les collèges plus périphériques), et un critère social désignant la composition du public scolaire. Il apparaît que les établissements ayant le plus fort taux de cadres supérieurs sont aussi ceux qui ont les plus forts taux de réussite. Sur ces trois critères, R. Ballion distingue des établissements selon la demande des familles. Les établissements "phares" (14% des collèges), se caractérisent par une forte demande, les établissements qui sont refusés ou collèges "ghettos" (43% des collèges) et les collèges "recours" (43%) qui sont peu demandés. Cette catégorisation des collèges selon des critères d'offre scolaire aborde la question de l'effet-établissement sous l'angle d'un marché scolaire. L'identité de l'établissement est envisagée selon l'image de marque que les parents en ont, ce qui correspond dans le projet d'établissement à la logique du caractère propre et du renom.

Pour l'école primaire, la recherche que j'ai faite avec M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?* [116] dévoile le rôle actif de l'institution scolaire, à la fois dans la production des différences de réussite et dans la structuration d'un marché scolaire. Les élèves des écoles A et B sont socialement comparables, ces deux écoles sont situées en zone d'éducation prioritaire, et cependant les enfants étrangers réussissent moins bien que les enfants français dans l'école B, ce qui n'est pas le cas dans l'école A. *" Nous nous trouvons localement face à deux établissements scolaires très typés : l'un plus favorable aux filles, l'autre plus défavorable aux étrangers. Parmi les éléments dont nous disposons localement pour*

⁶ R. Ballion, Les familles et le choix du collège, in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 15, n° 3, (183-202), 1986. Cet article synthétise des éléments du rapport de Ballion et Théry [référence 158].

expliquer notre constat, il faut noter une différence très nette entre les deux écoles dans la composition du personnel enseignant selon le sexe. L'école A — où les filles sont le plus souvent à l'heure — a un directeur et une majorité d'hommes parmi le personnel. L'école B, au contraire, a une directrice et comptait en 1982 une très forte proportion d'enseignantes ".

Pourcentage de retard selon l'école et la nationalité



Si l'on compare les Français et les étrangers, leur situation sur le plan du retard est très proche dans l'école A (pas de différence significative). Par contre, dans l'école B, les étrangers accusent un retard beaucoup plus important que celui des Français ($\chi^2 = 9,59$; significatif à .01). De même, si l'on compare les étrangers fréquentant les deux écoles, on voit que leur taux de retard est bien supérieur lorsqu'ils sont scolarisés dans l'école B ($\chi^2 = 13,83$; significatif à .001). Les Français, quant à eux (de même que les garçons), obtiennent des résultats équivalents quel que soit l'établissement où ils se trouvent : seuls les étrangers voient leur retard augmenter dans l'école B, tout comme il diminue pour les filles dans l'école A.

L'existence d'un traitement différent réservé par l'école aux différents groupes d'élèves est, par conséquent, établie. Nous nous trouvons localement face à deux établissements scolaires très typés : l'un plus favorable aux filles, l'autre plus défavorable aux étrangers.

D'autres constats sont mobilisés par les chercheurs : par exemple l'impact sur les enseignantes du stéréotype de la misogynie des maghrébins, ou le rôle de facteurs d'ordre politique comme l'affiliation du directeur de l'école A au P.C.F. L'interprétation de l'effet-établissement est ici recherché du côté de l'identification sociale des acteurs. Cette mise en perspective du sens de l'action observée au sein de l'école permet de réfléchir à la définition de l'identité collective d'une organisation comme l'école. "Ainsi, la petite

bourgeoisie intellectuelle occupe souvent une position de porte-parole des couches populaires, et tend, en parlant en leur nom, à parler à leur place. Concernant les finalités de l'école et son fonctionnement, il nous a semblé assister à une sorte de retrait idéologique du mouvement ouvrier qui a accepté pour des raisons qu'il faudrait élucider, et sur la base d'une confiance dans l'éthique progressiste des syndicats enseignants (éthique à laquelle il a fortement contribué), une délégation de pouvoir qu'on ne retrouve pas, par exemple, à l'égard des médecins concernant la santé publique, ou des cadres, concernant l'entreprise ". La recherche rencontre également la question du "marché de l'éducation", et met en avant comment l'illusion de l'unité de l'école française cache aux catégories sociales les moins armées devant l'école sa fonction reproductrice de la division sociale du travail.

5. L'établissement et son efficacité

Comme le remarque O. Cousin [45] : *"l'efficacité n'est pas un concept univoque tant pour les acteurs du système scolaire que pour les sociologues. Il convient donc de s'accorder sur l'unité de mesure. Il semble à ce propos que l'efficacité comprise comme la capacité d'amener le maximum d'élèves au plus haut niveau possible soit la définition la plus riche. Le suivi de cohortes permet d'évaluer plus précisément la "productivité" des établissements "*.

La thèse de Pascal Bressoux [21] : *"Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture "* tend à reconsidérer dans quelle mesure le concept d'école peut être une unité d'analyse pertinente de l'efficacité en éducation, du moins en France.

Tout le développement de sa recherche vise une opérationnalisation de ce concept d'école efficace. La comparaison de l'effet des classes et de l'effet des écoles sur l'apprentissage de la lecture, montre que l'effet des classes est supérieur à l'effet des écoles. Les résultats de la recherche permettent de dire que la notion d'école, en ce qui concerne le système français, n'est pas aussi opérante que l'on aurait pu le supposer, parce que l'école se révèle être un système peu homogène, et apparaît plus comme l'agrégation de classes très diverses. La question de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des écoles est étudiée sur le terrain des écoles primaires, et par l'observation des acquisitions des élèves en lecture. Le système d'hypothèses peut être résumé de la façon suivante :

— les variations d'acquisition en lecture sont-elles liées à la classe, à ses caractéristiques structurelles, de contexte, aux caractéristiques des maîtres, à leurs représentations et à leurs pratiques ?

— les variations d'acquisition en lecture sont-elles liées à l'école, aux caractéristiques du public scolarisé, à celles de l'environnement, de l'équipe éducative, aux représentations des enseignants ?

Les résultats de la recherche montrent que l'impact de la classe est le plus important, et donc qu'il y a des classes plus ou moins efficaces. Les caractéristiques du maître expliquent une large part des différences d'efficacité et d'équité d'une classe à l'autre. Les attentes des maîtres jouent un rôle très fort. Mais comme le note l'auteur lui-même, on ne peut pas non plus réduire l'effet classe à l'effet maître, puisque certains

facteurs s'imposent aux maîtres.

Les résultats des élèves varient également de façon substantielle d'une école à l'autre, bien que ces variations soient de moindre grande ampleur que pour la classe : "*Le pourcentage de la variance expliquée (environ 4,5%) se situe dans la moitié inférieure d'une fourchette établie par les travaux anglo-saxons qui s'étale, à notre connaissance, de 2% (Willms, 1986) à 13% (Mortimore et Al., 1988). (...) En ne considérant que deux niveaux de classe, et sur une période de deux années et demie, le pourcentage de variance expliquée dans notre population, est de 8,78% — pour les classes — (p. 345) "*. Selon l'auteur, ceci provient du fait que les écoles françaises ont un fonctionnement particulier, où l'autonomie des enseignants dans leur classe est forte. "*Ce n'est pas la structure globale de l'école qui détermine les acquisitions des élèves, mais ce qui se passe spécifiquement dans la classe. Les effets des écoles résultent de l'agrégation des effets des classes, non d'un impact spécifique de l'école prise en tant que tout. (...) Le concept d'école efficace n'est pas empiriquement pertinent "*. L'auteur nuance pourtant ce constat en précisant que : "*les pourcentages de la variance expliquée sont relatifs, car ils dépendent du nombre de classes prises en compte par école, de la discipline évaluée et du nombre d'années écoulées entre les évaluations initiales et finales "*.

On le voit, l'établissement comme unité n'est pas d'emblée une notion évidente, et reste largement à explorer, mais la mesure de l'efficacité n'est pas non plus un problème évident. Il est donc nécessaire de s'interroger sur les indicateurs possibles de l'établissement et de l'efficacité.

Le concept d'école suppose que l'établissement soit un système de relations sociales qui déterminerait les représentations et les pratiques individuelles des enseignants. Il y aurait une socialisation professionnelle au sein de l'établissement, suffisamment forte pour produire un effet. En d'autres termes il y aurait une certaine homogénéité. A ce sujet, P. Bressoux montre que les attentes des enseignants d'une même école ont bien tendance à se ressembler, mais dans une mesure très modérée (p. 259). Par ailleurs cette homogénéité paraît encore plus faible lorsque l'observation porte sur des pratiques pédagogiques qui n'impliquent pas la collaboration des maîtres : "*Le style pédagogique ne dépend pas de l'école où ils se trouvent "*. Dans le cadre de cette recherche la caractérisation de l'école s'effectue à partir d'indicateurs pédagogiques concernant les acquisitions en lecture, il est alors assez logique, dans ces conditions, que les styles pédagogiques varient plus fortement selon la classe que selon les écoles. Si les tests d'intelligence, utilisés dans certaines enquêtes comme celle du rapport Coleman [36], ne permettaient pas d'aborder ce qui était effectivement enseigné à l'école, et donc sous-estimaient l'impact de l'école, on peut également se demander dans quelle mesure les acquisitions scolaires peuvent constituer un indicateur de l'établissement, puisque l'on sait par ailleurs que l'avenir scolaire d'un élève ne se résume pas à ses acquisitions objectives, et que l'orientation ne s'effectue pas uniquement en fonction de critères méritocratiques. Il s'agit donc de définir à la fois ce que l'on entend par efficacité de l'école, et ce que l'on propose comme indicateur de cette efficacité que l'on désire mesurer.

Lorsque l'objet d'étude est de tester l'efficacité des établissements quant à l'égalisation des chances, à

savoir observer si les enfants d'origines sociales différentes connaissent des situations plus ou moins équitables selon l'établissement, un certain nombre de variables semblent plus ou moins appropriées. Bien que les ressources de l'école ne soient pas apparues comme les facteurs les plus déterminants (Hanushek, 1986), d'autres facteurs restent à explorer. Ainsi par exemple, le style particulier des relations sociales dans l'établissement, ou encore la capacité de mobilisation de l'équipe éducative et des ressources possibles. Il s'agit toujours de déterminer un type de facteur susceptible de décrire les objectifs sociaux, ou encore le type de fonctionnement social de l'école, plutôt que de se centrer sur des indicateurs décrivant la didactique scolaire et les aspects cognitifs et pédagogiques des apprentissages, ceci pour répondre à la question initiale de l'égalisation des chances.

Roger Establet, dans son ouvrage, *L'école est-elle rentable ?* [1963], après avoir démontré que l'école réalise une "production" scolaire (le diplôme), démontre également qu'«entre la "production" scolaire et la production tout court il existe une bonne relation, stable dans le temps, matériellement sanctionnée par le salaire». Cet ensemble de faits permet notamment de définir le concept d'efficacité du point de vue des valeurs économiques: valeur d'échange et valeur d'usage. La *valeur d'échange* est le niveau de rémunération qui pourra être monnayé sur le marché du travail pour un diplôme donné. Analysées comme un marché, les consommations d'enseignement définissent la *valeur d'usage*, et révèlent une très forte inégalité dans le pourcentage du budget de l'Éducation nationale alloué aux ménages ⁷ : "*L'école relève donc à la fois de la machine d'État et de la consommation*". Et plus loin il montre que : "*les traits fondamentaux de l'organisation du travail, concentration et composition organique ont une relation forte avec la production d'une part, avec la formation de la main-d'œuvre de l'autre*". Les indicateurs qu'il utilise comme la part du budget de l'Éducation par CSP, les effectifs de travailleurs de l'Éducation par CSP, la production annuelle d'un travailleur selon le diplôme, lient l'Éducation et l'économie et permettent ainsi de décrire le rôle social de l'école en termes d'efficacité économique et sociale. Cette définition de l'efficacité nous semble d'autant plus intéressante qu'elle permet de comprendre l'inégalité sociale non pas à travers une quelconque technicité industrielle, mais plus largement à travers la division du travail.

On peut supposer qu'un type d'indicateur, tel que l'orientation, qui fait plus directement référence à la politique générale d'un établissement, puisse révéler une certaine efficacité de fonctionnement. Par ailleurs, l'orientation est un assez bon indicateur de l'équité de l'école, dans la mesure où, à valeur scolaire égale, on observe des orientations plus ou moins favorables à l'élève selon le collège de sa scolarisation (M. Duru-

⁷ R. Establet, *L'école est-elle rentable ?*, (p. 129) calcul de la valeur d'usage : "*connaissant une année donnée* :

— *Les dépenses du budget du ministère de l'Éducation ventilées suivant divers niveaux d'enseignement (pré-scolaire, élémentaire, IUT, supérieur, etc.)*;

— *La répartition des élèves de ces mêmes niveaux d'enseignement, suivant la catégorie sociale de leurs parents; il est possible :*

— *de répartir la dépense consacrée à chaque niveau d'enseignement suivant la catégorie sociale des parents, proportionnellement à l'effectif des élèves issus de chacune de ces catégories*;

— *de faire la somme, pour une même catégorie sociale, des montants qui lui sont consacrés aux divers niveaux d'enseignement. Cette somme représente bien la part du budget qui a été dépensée pour tous les enfants issus d'une même catégorie sociale*".

Bellat, *Notation et orientation, quelle cohérence, quelles conséquences ?*, 1986 [64]).

D'autre part, Aletta Grisay (1989)⁸ [80], parle de "faisceaux cohérents" d'indicateurs sur l'établissement, et met en avant la difficulté qu'il y a à "*déceler des régularités complexes*" et à proposer des profils cohérents d'écoles : "*plutôt que des variables isolées, des configurations de caractéristiques, articulées entre elles, et dont l'impact positif semble justement être lié au fait qu'elles constituent un environnement globalement cohérent*".

En ce qui concerne l'étude de S. Devineau [57], cette chercheuse décrit ces configurations à partir de l'ensemble des choix éducatifs exposés dans le *projet d'établissement*. L'intérêt de cette variable synthétique caractérisant le type de projet, est qu'elle recouvre principalement des orientations de politique éducative, nous permettant de mettre en relation des *discours* (politiques d'établissement) et des *pratiques* (politiques d'orientation).

Comme nous avons pu nous en rendre compte, une des difficultés de l'étude de l'établissement vient de la question des indicateurs : quels éléments de cet ensemble peuvent décrire les particularités de son fonctionnement ? Alors que, dans une classe il y a des élèves et un enseignant, un établissement tient de la boîte gigogne : des classes d'élèves, des enseignants, une direction, des personnels administratifs, une architecture, une implantation géographique, une appartenance académique, une politique... Ainsi, sans doute faut-il concevoir l'établissement d'un double point de vue : celui du système scolaire et celui du collectif d'acteurs qu'il représente. L'établissement serait donc à la fois une structure et un acteur, un tout et la partie d'un tout.

6. Types de projet d'établissement, taux d'orientation par CSP et projet de l'élève

Parmi les trois éléments complémentaires qui peuvent servir à l'observation de l'efficacité de l'établissement (les acquisitions scolaires, la sélection sociale et la socialisation), Sophie Devineau, qui étudie l'effet d'une politique d'établissement, choisit les deux indicateurs les plus politiques, soit la sélection sociale et la socialisation. Elle justifie ce choix, notamment, par la célèbre analyse de Bourdieu : "[l'action pédagogique] *tend à produire la méconnaissance de la vérité objective de l'arbitraire culturel, du fait que, reconnue comme instance légitime d'imposition, elle tend à produire la reconnaissance de l'arbitraire culturel qu'elle inculque comme culture légitime. (...) un des effets les moins aperçus de la scolarité obligatoire consiste dans le fait qu'elle parvient à obtenir des classes dominées une reconnaissance du savoir et du savoir-faire légitimes (...), entraînant la dévalorisation du savoir et du savoir-faire qu'elles maîtrisent effectivement*"⁹. L'imposition par l'école d'un arbitraire culturel, la langue bourgeoise, ayant un goût prononcé pour le formalisme, l'intellectualisme et la modération, réalise l'exclusion des milieux populaires, c'est ce que P. Bourdieu désigne comme une *violence symbolique* :

⁸ A. Grisay, *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants"*, doc. ronéoté, Liège, Service de pédagogie expérimentale de l'université.

⁹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.

"Le système d'enseignement sélectionne des significations, en élimine d'autres, conformément à la culture des groupes ou classes dominants, et vient ainsi conforter — par cette violence symbolique — les rapports de force existants. Le pouvoir de violence symbolique ajoute ainsi sa force propre aux rapports de force existants "10.

La définition empirique du rôle social de l'école, sera donnée par les types de projets d'établissement, par les taux d'orientation en 5^{ème} et en 4^{ème} selon la CSP des élèves, et par le projet individuel de l'élève selon la CSP. L'arbitraire culturel, la violence symbolique trouvent un support d'expression dans le projet d'établissement, mais également témoignent de leurs conséquences par la modification des rêves d'avenir des élèves, et le mécanisme d'exclusion par l'orientation. Elle s'appuie sur deux résultats de Duru-Bellat et Mingat [67 et 68] pour justifier son choix restreint à ces variables :

— la valeur prédictive du niveau scolaire augmente tout au long de la scolarité : être "bon élève" au cours préparatoire explique moins l'accès au second cycle que le fait d'être "bon élève" au cours élémentaire 2^{ème} année. Et donc, tout ne se joue pas au cours préparatoire,

— la pertinence pédagogique du redoublement est incertaine : les élèves "faibles" qui sont malgré tout passés en 4^{ème}, ont plus de chances d'être orientés en 3^{ème} que ceux qui ont redoublé la 5^{ème}.

L'ensemble de ces remarques permet de choisir des indicateurs et d'en éliminer d'autres. D'autre part, la question de départ étant l'égalisation des chances, elle définit les notions de sélection, de méritocratie, dont la difficulté d'usage vient du caractère un peu moralisateur. Roger Establet¹¹ [74] nous offre une page particulièrement intéressante pour définir l'enjeu méritocratique : "*La machine peut fonctionner sans trop heurter ses propres principes explicites : l'école fait la part belle, non seulement dans ses proclamations, mais dans les faits, à un certain méritocratie ; quels que soient le sexe et le milieu social d'origine, la qualité de la réussite primaire détermine la carrière ultérieure. Si on lit nos quatre graphiques en perdant de vue les données sur le retard scolaire, on peut avoir l'impression que l'identité de réussite primaire est plus importante pour guider la scolarité ultérieure que l'identité d'origine sociale. L'école ne produit pas seulement des bacheliers et des illettrés, elle produit surtout, selon des principes cohérents, la sélection entre les uns et les autres. Elle produit en même temps un effet de méritocratie absolument général et propre à légitimer le mécanisme. Commentant Merton à ses étudiants de sociologie générale, Jean-Claude Passeron (1964-1965) montrait que l'opposition entre "fonction manifeste/fonction latente" n'équivaut point à l'opposition entre "fonction apparente/fonction réelle". Une institution ne peut remplir ses fonctions latentes que si elle parvient à remplir effectivement — fût-ce au minimum — ses fonctions manifestes*".

Ainsi mise en perspective, la notion de méritocratie recouvre une fonction manifeste que l'on peut tenter d'observer à partir de l'orientation scolaire selon la "valeur scolaire" des élèves. Montrer qu'une orientation scolaire fonctionne plus ou moins selon la "valeur scolaire" ébranle la part de mythe du mérite

¹⁰ P. Ansart, *Les sociologies contemporaines*.

¹¹ R. Establet, *L'école est-elle rentable ?*, op. cit.

scolaire. Vérifier qu'avec tel type de projet d'établissement, "la valeur scolaire" à CSP identique est moins déterminante qu'en moyenne, révèle que d'autres facteurs déterminent l'orientation, ce qui revient à dévoiler une réalité inégalitaire, contre des apparences purement méritocratiques. Vérifier que selon le type de projet d'établissement les orientations en classes technologiques sont plus ou moins importantes, qu'elles sont liées à la CSP des élèves, peut montrer la fonction latente de l'institution que R. Establet repère par sa théorie des deux réseaux de scolarisation : la division du travail.

À travers les projets d'établissement, le *principe méritocratique* est repéré dans le discours sur les objectifs d'apprentissage et les niveaux d'acquisition attendus comme légitimant la valeur scolaire. Cette valeur scolaire attribuée par le collège est présentée comme niveau objectif de capacités, mesuré régulièrement par des tests de niveau et des brevets blancs interclasses. Inversement lorsque les objectifs d'apprentissage sont subordonnés à une capitalisation des acquisitions en unités de valeurs, on aura affaire à un usage modéré de la valeur scolaire. Au niveau des résultats scolaires des élèves, il faudra vérifier dans quelle mesure des élèves de valeur scolaire égale sont orientés vers les mêmes classes. Un fonctionnement "purement méritocratique" ou encore rationalisé de l'orientation montrerait par exemple que les élèves de niveau "moyen" sont orientés de la même manière sans biais sociaux.

Pour définir le *principe de sélection*, elle s'appuie les observations de G. Langouët dans sa recherche : *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*. : "Si l'on admet que tous les enfants qui doivent avoir accès à l'enseignement secondaire, peuvent réellement en bénéficier, cela signifie que l'on doit aussi admettre que la quasi-totalité d'entre eux doivent atteindre les objectifs fixés. Cela signifie que l'enseignement, les méthodes, les contenus doivent être mis d'abord à portée de ceux qui en ont davantage besoin. Cela signifie que le public-cible doit d'abord, et avant tout, être le public constitué par les élèves socioculturellement et socio-économiquement défavorisés. (...) L'auteur, lorsqu'il élabore un manuel scolaire, fait du social, un acte social. (...) A la sociologie des auteurs de méthodes pédagogiques, il faudra substituer la sociologie de l'élève".

Le *principe de sélection* sera repérable dans le discours lorsqu'un public-cible ne sera pas mentionné, dans la situation inverse nous aurons affaire à un principe d'égalisation des chances. La sélectivité sera également observée à partir des taux de passages en 4^{ème} générale selon la CSP. L'orientation en 4^{ème} générale désignera la réussite scolaire, et toutes les autres orientations, redoublement compris, l'échec, et ceci quel que soit le niveau scolaire attribué en 5^{ème} par l'évaluation du collège, ou quel que soit le niveau d'acquisitions de connaissances "réel" mesuré par les tests nationaux. D'une part, parce que la pratique des tests nationaux a conduit à des pratiques de "bachotage" de ces tests par les établissements qui en ont fait des éléments de leurs programmes d'enseignement, d'autre part parce que le niveau d'acquisition "réel" des élèves, pas plus que la valeur scolaire attribuée par les collèges, ne peut justifier réellement le principe de l'échec scolaire.

On le voit, l'objectif essentiel n'est pas de vérifier un effet-projet sur le niveau des acquisitions des élèves, ni de vérifier un effet-projet sur des politiques évaluatives différentes en fonction d'un niveau initial

identique. Elle a préféré dans un premier temps, choisir l'évaluation de fin d'élémentaire pour vérifier une corrélation avec l'évaluation en 6^{ème} de collège, pour noter une aggravation de la sévérité de l'évaluation en 5^{ème}. Il s'agit apparemment de critères subjectifs, puisque nous avons affaire à l'opinion des enseignants (alors qu'on pourrait croire que les tests de connaissances sont plus objectifs). Mais en réalité, c'est le jugement — peut-être subjectif — de l'enseignant qui fonde toute l'objectivité du destin scolaire de l'élève et son orientation future, alors que les tests de connaissance ne servent à rien de ce point de vue. Elle a enfin choisi l'orientation en 5^{ème} et l'orientation en 4^{ème} pour vérifier la corrélation entre les deux, mais surtout l'effet-projet sur la sélection sociale. Elle n'entre donc jamais dans une étude de l'évaluation scolaire selon le type de projet, sauf pour repérer des incohérences entre évaluations et orientations qui peuvent faire douter de la rationalité éducative du projet. Son interrogation porte sur le devenir scolaire des élèves selon le projet mis en œuvre, sans souci présent de la progression scolaire des élèves.

7. L'effet-projet d'établissement

7.1. Typologie des projets d'établissement

S. Devineau a analysé 125 projets de collèges, répartis sur 7 académies, pour établir une typologie, puis un sous-échantillon de 48 projets (après avoir vérifié qu'ils étaient représentatifs des 125), car pour ces 48 établissements elle pouvait avoir connaissance d'une série de renseignements informatisés sur la réussite des élèves, et même connaissance des opinions des élèves, des professeurs et des chefs d'établissement puisqu'il s'agissait de 48 établissements faisant partie d'une vaste enquête menée par la DEP. C'est une thèse, donc un travail énorme, mais je présenterai ici essentiellement les résultats portant sur les liaisons entre le discours des projets et la réussite des élèves.

Elle se livre donc d'abord à une analyse de contenu très fine sur l'ensemble des items rencontrés dans les 125 projets. Voici son matériel, dans toute sa richesse, et il semble intéressant d'un point de vue méthodologique de voir comment fonctionne concrètement le «décorticage» et la mise en catégories d'un matériel aussi divers que les projets (certains font 100 pages, d'autres sont squelettiques et n'ont qu'une page). Il y a donc d'abord un classement en cinq rubriques à partir d'une liste de 69 items de base rencontrés dans les projets :

RUBRIQUE ORIENTATION

- 1— Développement de l'information et de la communication sur l'orientation (affiches, panneaux, forum des métiers).
- 2— Information des parents sur l'orientation.
- 3— Collaboration avec les instituteurs pour le dépistage des élèves en difficulté.
- 4— Information de tous les élèves sur le secondaire long.
- 5— Information de tous les élèves sur les lycées professionnels.
- 6— Information de tous les élèves sur l'entreprise.
- 7— Information des élèves des classes technologiques sur l'entreprise.
- 8— L'élève doit produire un projet d'orientation écrit.
- 9— Aide au collège pour l'orientation de l'élève.
- 10— Cycle d'observation en trois ans (6^{ème} / 5^{ème} en 3 ans, 6^{ème} en 2 ans, classe préparatoire à la 6^{ème}).
- 11— Cycle d'orientation aménagé (pré- 4^{ème}, 4^{ème} spéciale, 4^{ème}-3^{ème} aménagée, 5^{ème}-4^{ème} spéciale).
- 12— Classes de niveau (exemple : classes "d'accueil").
- 13— Classes hétérogènes à organisation mobile : groupes de niveau, ateliers.

- 14— Classes passerelles (5^{ème} palier, 4^{ème} palier).
- 15— Création ou développement des classes de 4^{ème}-3^{ème} technologiques ou de 4^{ème} préparatoires.
- 16— Classes à options (langues vivantes, sport).
- 17— Classes à option technologie.
- 18— Diminuer l'écart entre vœux des familles et affectation de l'élève.
- 19— Orienter en secondaire long.
- 20— Orienter en secondaire court.

RUBRIQUE ENSEIGNEMENT.

- 21— Soutien modulaire (recours pour tous, ateliers mobiles, heures banalisées).
- 22— Soutien réservé aux classes de niveau faible.
- 23— Pédagogie différenciée au sein de classes hétérogènes.
- 24— Pédagogie différenciée par classes de niveau.
- 25— Concertation.
- 26— Pédagogie par objectifs.
- 27— Unités de formation capitalisables.
- 28— Tests de niveaux, brevets blancs.
- 29— Tutorat
- 30— Options pour des classes de bon niveau.
- 31— Options pour des classes de niveau faible.
- 32— Développement de l'offre d'options diverses.
- 33— Renforcement des enseignements technologiques.
- 34— Modernisation des enseignements, informatisation.
- 35— Diminution des exigences.
- 36— Augmentation des exigences.
- 37— Développement des enseignements scientifiques.

RUBRIQUE OUVERTURE

- 38— Contact avec les parents.
- 39— Information des parents sur les activités du collège.
- 40— Participation des parents au projet.
- 41— Contact avec les entreprises.
- 42— Participation des entreprises au projet.
- 43— Contacts avec les instances culturelles.
- 44— Contacts avec les instances sociales.
- 45— Recherche d'un bon recrutement scolaire
- 46— Améliorer l'image de l'établissement.
- 47— Participation d'intervenants extérieurs.
- 48— Échanges linguistiques, voyages.
- 49— Stages en entreprises.
- 50— Actions éducatives en commun avec les écoles primaires.
- 51— Contacts avec la commune, le département, la région.

SOCIALISATION

- 52— Accueil des élèves de CM2 pour la connaissance du collège.
- 53— L'élève doit se responsabiliser pour élaborer son orientation.
- 54— L'élève doit adapter son projet à ses possibilités.
- 55— L'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer.
- 56— Étendre les activités de délégués d'élèves.
- 57— Développement des ateliers, des clubs, du foyer socio-éducatif.
- 58— Suivi psychologique des élèves.
- 59— Activités d'insertion, amélioration du cadre de vie.

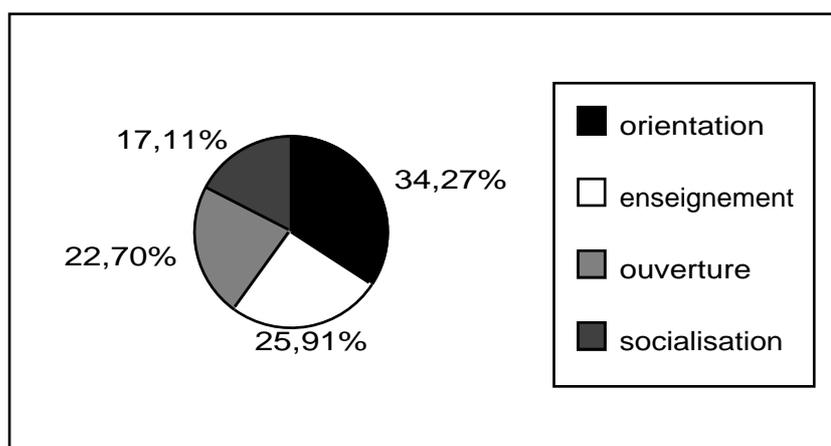
DIAGNOSTIC

- L'environnement est défavorable à la réussite des élèves.
- La cellule familiale est défectueuse.
- Les élèves ne sont pas du niveau scolaire.
- Présence dans le projet de statistiques sur le collèges.

- Le collège déclare un public plutôt favorisé.
- Le collège déclare un public plutôt défavorisé.
- Le collège est optimiste sur ses résultats.
- Le collège est pessimiste sur ses résultats.
- Le collège évoque l'adaptation de l'école aux contraintes économiques.
- Le collège évoque l'utopie de 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat.

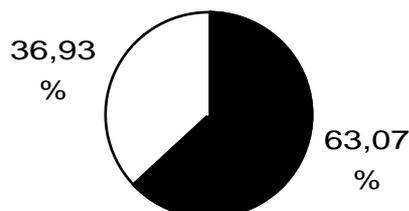
Avant d'en venir à l'élaboration de la typologie des projets, présentons globalement la part des principaux thèmes rencontrés dans le discours des projets. L'auteur ne retient pas le 5^{ème} thème (diagnostic) qui est un constat ou un état des lieux et non pas un plan d'action. Voilà d'abord comment se répartissent les 4 autres thèmes :

LE PROJET CENTRE SON DISCOURS SUR LA QUESTION DE L'ORIENTATION



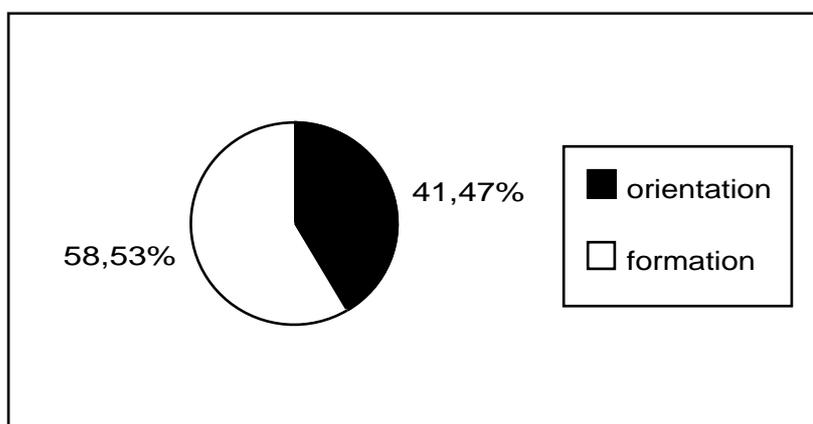
A l'intérieur de ce thème prépondérant qu'est l'orientation, on peut distinguer deux logiques opposées : celle de la *ségrégation* (regroupement en classes de niveau homogène = items 10, 11, 12, 14, 16, 17, 22, 24, 30, 31) ou la logique inverse, celle de l'*hétérogénéité* (items 13, 21, 23). La logique de ségrégation est très largement majoritaire, avec près des deux tiers des références, comme le montre le graphique suivant :

LA LOGIQUE DE SÉGRÉGATION



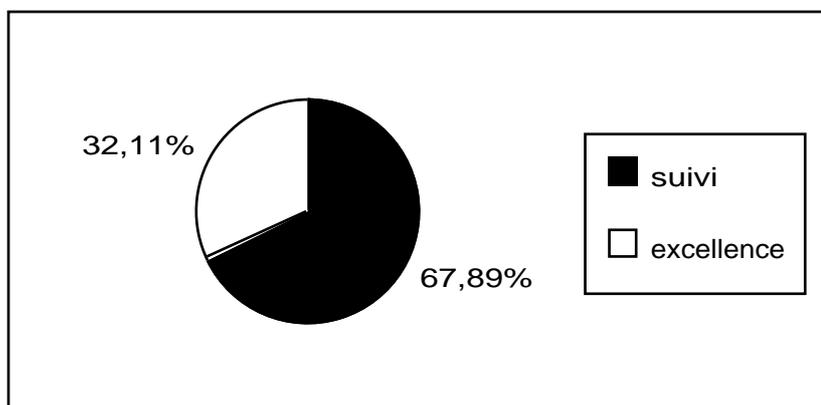
Par ailleurs, le projet prépare l'élève à accepter son orientation. Si l'on compare l'importance du discours consacré au développement des capacités de tous pour une *formation la plus poussée* (accès à une 3^{ème} générale = items 4, 21, 23, 27, 34, 35, 38, 43, 44, 48, 50, 52, 56, 57, 59), et de celui consacré à la *préparation à l'orientation* (items 3, 5, 7, 8, 9, 18, 53, 54, 55, 58), on constate que le premier est certes prépondérant mais que le second est loin d'être négligeable :

LE PROJET PRÉPARE L'ÉLÈVE À ACCEPTER SON ORIENTATION



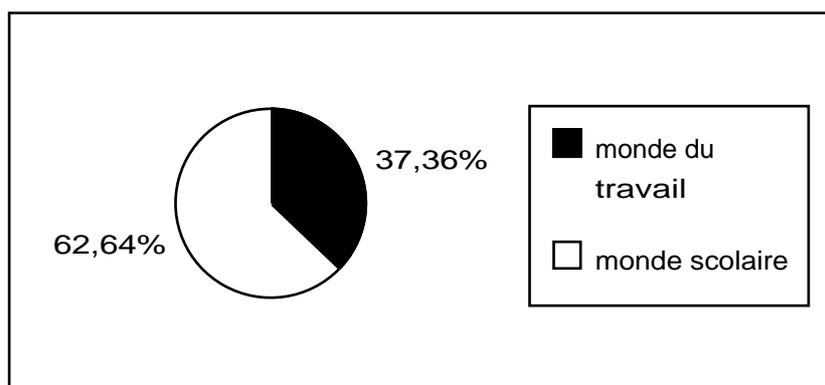
Cette distinction peut être également approfondie par la comparaison de la *logique de suivi* et de la *logique d'excellence*. La logique de suivi regroupe les items 9, 21, 22, 29, 58. La logique d'excellence regroupe les items 17, 28, 30, 32, 36, 37, 45, 46.

LOGIQUE DE SUIVI / LOGIQUE D'EXCELLENCE



Enfin, il faut noter que le souci d'intégrer la question de la formation au *monde du travail* tient une place non négligeable dans le discours (37,4%) par rapport au plus classique *monde scolaire* (63,6%) :

MONDE DU TRAVAIL / MONDE SCOLAIRE



Après cette description globale de quelques résultats, venons-en maintenant à la typologie des projets. La recherche des items d'information s'est effectuée à partir d'un modèle idéal de ce que le chercheur s'attend à trouver (cf. les «*types idéaux*» webériens). S. Devineau s'attendait à rencontrer 3 types de collèges :

— **Modèle industriel** : Le rôle de l'école est celui d'une adaptation aux besoins économiques : former une main-d'œuvre qualifiée réclamée par l'entreprise et assurer en même temps aux jeunes le maximum de chances d'avoir un emploi. Il s'agit donc de développer l'information sur les lycées professionnels, les stages en entreprise, les classes technologiques, d'aider l'élève par un suivi psychologique à formuler son projet d'orientation, et le persuader, surtout en cas de difficultés scolaires, que sa seule solution est la voie technologique.

— **Modèle modernisant** : Le projet est l'occasion de moderniser les formes scolaires tout en gardant certaines distances avec le monde du travail et en conservant une image classique de l'établissement. L'accent est mis sur la vie scolaire, sur la qualité des enseignements, sur l'évaluation des compétences : définition des objectifs pédagogiques, rationalisation de l'acte éducatif.

— **Modèle réformateur ou démocratisant** : Il s'agit ici d'une idéologie démocratisante où la priorité est donnée à la réussite des élèves de milieu populaire et la volonté affichée est d'orienter tous les élèves en secondaire long.: ouverture des structures d'accueil, développement des classes-passerelles, pédagogie du contrat, capitalisation des savoirs. L'information sur l'entreprise concerne tous les élèves et pas seulement ceux en échec scolaire.

Voilà pour les types idéaux. Il s'agit maintenant de savoir si l'on va les rencontrer sur le terrain (et en quelle proportion) et quels sont les types réels qui se dégagent de l'analyse objective. La méthode de recherche des types réels utilisée est l'AFC (Analyse Factorielle des Correspondances, reportez-vous à l'explication méthodologique en annexe).

Les types réellement rencontrés sont d'une configuration différente de celle qui avait été imaginée au départ. Notamment disparaît totalement le type «démocratisant» qui n'existe pas dans la réalité (en tous cas

pas dans la réalité de l'échantillon : 125 projets provenant de 7 académies). On ne peut sans doute pas affirmer que l'on ne pourra jamais rencontrer de collèges démocratisants, mais il est certain que, si ce type de collège existe, ce doit être en tout petit nombre. Voilà donc les *types réels*, caractérisés significativement par la présence ou l'absence de chacun des items repérés dans l'analyse de contenu (voir en pages suivantes les cinq types de projets ainsi que le graphe factoriel).

Analyse du graphe factoriel : le premier axe de l'AFC oppose les projets *très impliqués* dans la réforme de 1989 (modernisants et industriels) qui se caractérisent par la multiplication des changements, aux projets *peu impliqués* (compensatoires, conservateurs et élitistes), qui se caractérisent au contraire globalement par le peu d'empressement qu'ils mettent à effectuer des transformations (la caractéristique dominante est l'absence d'items : *pas de* pédagogie par objectifs, *pas de* classes passerelles, etc.).

Le deuxième axe de l'AFC oppose les *valeurs utilitaristes* (représentées essentiellement par la liaison école/marché du travail, école/entreprise) aux *valeurs humanistes* (liées beaucoup plus à l'idée d'une formation de l'individu, l'épanouissement de sa personnalité, voir l'acquisition d'une culture gratuite qui a une valeur en soi, indépendamment de son usage sur le marché du travail).

On a ainsi une opposition diamétrale sur les deux axes à la fois :

- d'une part, des *industriels* (impliqués et utilitaristes) et des *élitistes* (peu impliqués et humanistes),
- d'autre part, des *compensatoires* (peu impliqués mais utilitaristes) et des *modernisants* (impliqués mais humanistes),

tandis que les *conservateurs* sont surtout caractérisés par leur refus de tout changement (ce sont les plus «à droite» sur l'axe horizontal, donc les plus en retrait par rapport à la réforme) et par leur position centrale sur l'axe des valeurs (ni entièrement utilitaristes, ni entièrement humanistes).

Mais ces oppositions diamétrales se doublent d'oppositions à l'intérieur de chaque camp :

- chez les impliqués : modernisants contre industriels,
- chez les peu impliqués : compensatoires contre élitistes, avec en position intermédiaire les conservateurs.

Ces types étant définis, il faut maintenant — c'est le but de la recherche — examiner les relations entre type de projet et réussite des élèves.

— Les 5 types de projets

Type conservateur

pas de classes de niveau
cycles d'observation en 3 ans
dépistage
pas de groupes de niveau
pas de pédagogie de classes hétérogènes
pas d'information générale sur les scolarités
pas de classes à options langues vivantes ou sport
pas de pédagogie par objectifs
pas d'accueil CM2
pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève
pas de socialisation autour de la responsabilisation
pas de structures d'insertion
pas de soutien par niveau
pas de suivi pour l'orientation
pas de tests ni brevets blancs
pas de voyages
pas de développement de l'image de l'établissement

Type compensatoire

pas de cycles en 3 ans
pas de groupes de niveaux
pas de cycles d'orientation aménagés
socialisation pour l'orientation de l'élève
socialisation autour des aptitudes de l'élève
socialisation autour de la responsabilisation
pas d'ateliers, club, foyer socio-éducatif
pas de soutien modulaire
pas de voyages
pas de stages en entreprises
pas de contacts avec les parents
pas de développement des classes technologiques

Type élitiste

classes de niveau
pas d'information sur le secondaire court
pas de dépistage
pas d'information générale sur les scolarités
classes à options langues vivantes ou sport
développement de l'offre d'options diverses
pas d'information des parents sur l'orientation
l'élève ne doit pas élaborer un projet d'orientation
renforcement des enseignements technologiques
pas d'accueil de classes de CM2
pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève
pas de socialisation autour de la responsabilisation
pas d'activités de délégués d'élèves
soutien aux classes de niveau faible
pas de suivi pour l'orientation
pas de tutorat

pas de contacts avec les entreprises

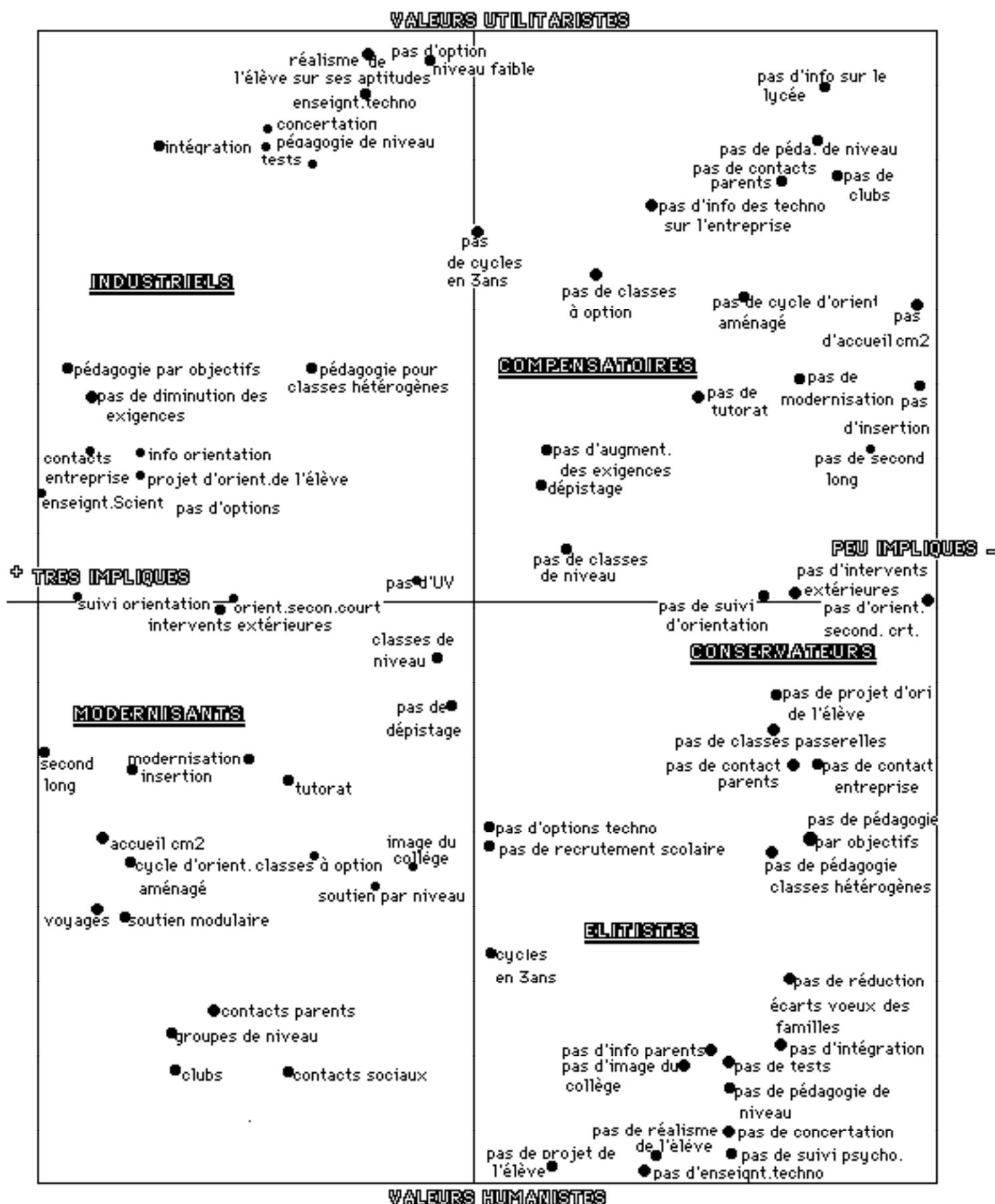
Type modernisant

information sur le secondaire court
groupes de niveau
information générale sur les scolarités
cycles d'orientation aménagés
l'élève doit élaborer un projet d'orientation
accueil des classes de CM2
pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève
activités de délégués d'élèves
ateliers, club, foyer socio-éducatif
structures d'insertion
soutien modulaire
suivi pour l'orientation
tutorat
voyages
stages en entreprises
contacts avec les entreprises
contacts avec les instances sociales
développement de l'image de l'établissement
classes technologiques

Type industriel

information sur le secondaire court
pédagogie pour classes hétérogènes
pédagogie pour classes de niveau
information générale pour l'orientation
pédagogie par objectifs
information des parents sur l'orientation
classes passerelles
renforcement des enseignements technologiques
socialisation autour des aptitudes de l'élève
socialisation autour de la responsabilisation
développement des enseignements scientifiques
soutien modulaire
tests, brevets blancs
intervenants extérieurs
stages en entreprises
contacts avec les entreprises
satisfaction des vœux des familles

TYPES DE PROJETS D'ETABLISSEMENT : les réseaux de choix pédagogiques.



7.2. Différences de réussite après trois années de collège

— Projet ou pas ?

L'idée généralement admise est la nécessité du projet d'établissement et les bienfaits évidents sur la réussite scolaire des élèves. L'observation de l'orientation en 5^{ème} ne montre pas de larges bénéfices pour les élèves scolarisés dans les collèges très impliqués dans la réforme (industriels et des modernisants), mais il est nécessaire d'attendre trois années pour que le projet ait pu faire son effet. Il faut également signaler qu'aucune correspondance n'a été trouvée entre le type de projet et le type de public scolaire : par exemple, on trouve des projets élitistes pour des publics plutôt bourgeois, mais on en trouve tout autant dans des collèges populaires.

Indiquons que le travail d'analyse des effets porte sur 6570 élèves entrés en 6^{ème} en 1990. La variable bilan retrace les événements de la scolarité de ces élèves, depuis leur entrée en 6^{ème} jusqu'à leur orientation en 4^{ème}. La modalité "réussite" est définie par le fait de ne pas redoubler en 6^{ème} et d'obtenir une orientation en 5^{ème} après une seule année de 6^{ème}, puis également non redoublement en 5^{ème} et orientation en 4^{ème} générale. La modalité "échec" est définie par le redoublement en 6^{ème} et/ou en 5^{ème}, suivi soit d'une orientation en 4^{ème} technologique, soit d'une sortie du système. La modalité "réussite mitigée" se définit par une orientation finale en 4^{ème} générale après un cycle aménagé, ou un redoublement en 6^{ème} ou en 5^{ème}, donc après un parcours qui a duré au moins un an de plus que le parcours "normal".

La comparaison entre projets peu impliqués et très impliqués ne met pas à jour de différences globales de très grande ampleur. Le groupe des projets les moins impliqués dans la réforme quel que soit le parcours scolaire est très sélectif : seulement 78% de réussite toutes modalités confondues (tableau n°1). Mais le groupe impliqué dans la réforme fait encore moins bien avec 77% seulement de réussite. L'écart global de 1 point n'est pas très important même si, compte tenu des milliers d'élèves concernés, il ne peut pas être passé sous silence. Mais l'observation des modalités de la réussite montre de plus grandes différences : c'est au niveau des parcours sans faute que les projets impliqués font nettement moins bien que ceux qui sont restés en retrait de la réforme. Les divers aménagements des cursus scolaires pour des parcours mitigés, les orientations en 4^{ème} technologiques, ont une part explicative dans des taux d'échec importants dans ces projets industriels ou modernisants. Il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'à un discours faisant l'éloge de la voie technologique correspondent moins d'orientations en section générale : sur ce plan, les projets font donc bien ce qu'ils disent.

TABLEAU 1 : BILAN SCOLAIRE À L'ENTRÉE EN 4ÈME SELON L'IMPLICATION DES PROJETS.

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
Très impliqué	23%	17%	60%	77%	2303
Peu impliqué	22%	14%	64%	78%	3462
ensemble	23%	15%	62%	77%	5765
effectif	1301	884	3580	4464	

— Quel projet ?

Si la mise en place d'un projet impliqué produit une moins bonne réussite des élèves, encore faut-il vérifier plus finement l'impact du type de politique. La typologie qui distingue les projets selon l'ensemble des choix éducatifs est alors plus discriminante.

Lorsque l'on regarde — tableau n°2 — les parcours “sans faute”, on observe bien que les élitistes ont de meilleurs résultats avec 65% de réussite, les modernisants ont un bilan scolaire moins bon avec 18% de réussite mitigée, et les industriels tout comme les compensatoires sont très sévères avec 24% d'échec : les valeurs utilitaristes orientent peut-être vers le monde du travail mais elles ont surtout pour effet de désorienter dans le monde scolaire.

TABLEAU 2 : BILAN SCOLAIRE SELON LE TYPE DE PROJET.

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	24%	15%	61%	76%	618
conservateur	21%	16,5%	62,5%	79%	862
élitiste	23%	13%	65%	77%	1982
industriel	24%	16%	60%	76%	991
modernisant	22%	18%	60%	78%	1312
ensemble	23%	15%	62%	77%	5765
effectif	1301	884	3580	4464	

7.3 Types de projets et bilan scolaire selon la CSP des élèves

Les précédentes observations ne posaient pas le problème des inégalités sociales de réussite, or c'est une question fondamentale en matière éducative puisque l'on sait qu'un taux élevé de réussite scolaire peut masquer des résultats très faibles pour les catégories socialement défavorisées.

TABLEAU 3 : RÉUSSITE DES ENFANTS D'OUVRIERS SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	30%	16%	54%	70%	197
conservateur	31%	15%	54%	69%	243
élitiste	29%	14%	57%	71%	679
industriel	32%	20%	47%	67%	314
modernisant	33%	24%	43%	67%	420
ensemble	31%	18%	51%	69%	1853
effectif	569	332	953	1285	

Si l'on confond réussite en parcours sans faute et en parcours mitigés, alors pour les enfants d'ouvriers — tableau n°3 — il n'y a pas de différences significatives entre les projets d'établissement. Cependant, une analyse plus fine montre que les enfants d'ouvriers réussissent mieux avec les élitistes, 57% de parcours sans faute, et moins bien avec les modernisants, 43%. Les plus forts taux d'échec pour ces élèves ont lieu dans les projets très impliqués, les industriels et les modernisants, où un tiers des élèves échouent. Les parcours scolaires mitigés concernent un quart des enfants d'ouvriers dans ces collèges.

Pour cette CSP qui est classiquement sensible et pertinente pour évaluer le degré de sélectivité, ce sont les projets élitistes qui sont les plus démocratisants. Ces résultats peuvent paraître paradoxaux, cependant il faut se rappeler que l'univers des projets est très conformiste, et que dans ce contexte, les collèges élitistes, résistant à des valeurs trop étroitement utilitaristes de l'école, se révèlent dans les faits moins sélectifs. On observe donc plutôt une relation entre les objectifs éducatifs comme celui d'orienter en 4^{ème} générale et les pratiques d'orientation.

TABLEAU 4 : RÉUSSITE DES ENFANTS DE CADRES SUPÉRIEURS SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	11%	9%	80%	89%	46
conservateur	1%	12%	86%	98%	73
élitiste	9%	7%	84%	91%	172
industriel	4%	5%	91%	96%	113
modernisant	7%	7%	85%	92%	164
ensemble	7%	7%	86%	93%	568
effectif	38	43	487	536	

Les enfants de cadres supérieurs — tableau n°4 — réussissent mieux avec les projets conservateurs : 86% de parcours "sans faute", c'est également dans ces collèges qu'ils ont le plus de réussite mitigée. Les collèges industriels paraissent assez favorables à cette catégorie avec 96% de réussite totale, dont 91% en parcours sans faute. Ce sont dans les collèges élitistes et compensatoires qu'il y a le plus d'échecs, respectivement 9% et 11%. Pour cette catégorie sociale, l'opposition entre les projets change : ce n'est plus le degré d'implication qui joue mais la logique éducative qui distingue les projets plus injustes socialement des projets plus justes. Les projets conservateurs ou industriels d'un côté, et les élitistes, les modernisants ou les compensatoires de l'autre. Classiquement les collèges conservateurs favorisent les enfants de cadres supérieurs. Les collèges industriels favorisent aussi cette catégorie, par la contrepartie d'une politique sélective centrée sur l'orientation en classes technologiques qui concerne les autres élèves.

Cependant les enfants des professions intermédiaires n'échappent pas totalement à cette logique, dans leur cas, l'opposition s'effectue entre politique plus classique (projets modernisants, conservateurs et élitistes), et valeurs utilitaristes et industrielles (projets industriels et compensatoires).

7.5. Quel type de projet est le moins injuste ?

Étude du creusement des écarts

Aucun projet ne réduit, ni ne maintient les écarts sociaux de réussite entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres supérieurs (Tableau n° 5). La progression minimum enregistrée est un écart multiplié par deux entre l'évaluation en fin d'élémentaire et l'orientation en 4^{ème}. Ce creusement des écarts se rencontre dans les collèges compensatoires, élitistes et modernisants. Ainsi par exemple, dans les établissements élitistes, 88% des enfants d'ouvriers étaient "très bons, bons, moyens" en fin d'élémentaire contre 98% des enfants de cadres supérieurs, soit un écart de 10 points. A l'entrée en 4^{ème}, 71% des enfants d'ouvriers réussissent contre 91% pour les enfants de cadres supérieurs soit un écart de 20 points.

TABLEAU N° 5 : — ÉCARTS SOCIAUX DE L'ÉVALUATION EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE POUR LES ÉLÈVES "TRÈS BONS, BONS OU MOYENS", SELON LE TYPE DE PROJET.

CSP / TYPE	CADRES SUPÉRIEURS	OUVRIERS	POINTS D'ÉCART
COMPENSATOIRE	95%	86%	9
CONSERVATEUR	98%	91%	7
ÉLITISTE	98%	88%	10
INDUSTRIEL	96%	88%	8
MODERNISANT	100%	89%	11

ÉCARTS SOCIAUX DE RÉUSSITE À L'ORIENTATION EN 4^{ÈME}, SELON LE TYPE DE PROJET

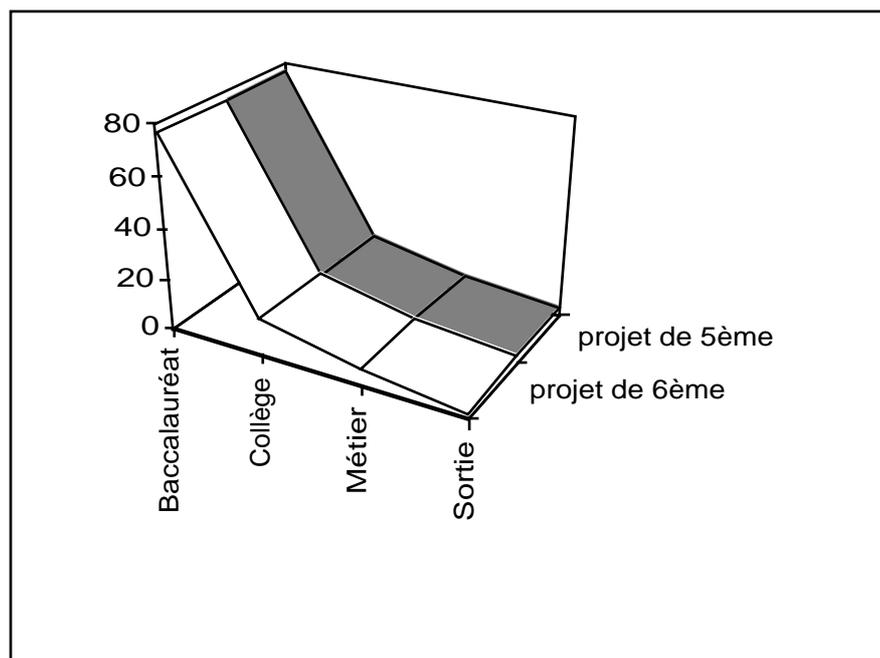
CSP / TYPE	CADRES SUPÉRIEURS	OUVRIERS	POINTS D'ÉCART
COMPENSATOIRE	89%	70%	19 (+ 10)
CONSERVATEUR	98%	69%	29 (+ 22)
ÉLITISTE	91%	71%	20 (+ 10)
INDUSTRIEL	96%	67%	29 (+ 21)
MODERNISANT	92%	67%	25 (+ 14)

Les projets conservateurs multiplient par quatre les écarts sociaux de réussite : dans ces établissements, 91% des enfants d'ouvriers étaient "très bons, bons, moyens" en fin d'élémentaire contre 98% des enfants de cadres supérieurs, soit un écart de 7 points. A l'entrée en 4^{ème}, 69% des enfants d'ouvriers réussissent contre 98% pour les enfants de cadres supérieurs soit un écart de 29 points. Pour les collèges industriels le rapport est du même ordre, après en moyenne deux années au collège, l'écart social a été multiplié par trois et demi. Ce sont donc les projets conservateurs et industriels qui réalisent le plus fort creusement des écarts.

Le projet individuel de l'élève

Dans l'enquête, chaque élève répondait à un questionnaire et sous la rubrique : "Quels sont tes projets de poursuite d'études ? ", il avait le choix entre; 1) Je voudrais apprendre un métier tout de suite après la 5^{ème}, 2) Je voudrais continuer mes études au collège jusqu'à la 3^{ème}, 3) Je voudrais continuer mes études au lycée jusqu'au baccalauréat, 4) Je voudrais quitter l'école le plus vite possible.

Sur l'ensemble, les élèves à l'entrée en 6^{ème}, expriment des vœux d'avenir scolaire proches des mots d'ordre ministériels de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat puisqu'ils sont 76% à le vouloir, contre seulement 3% qui veulent quitter le collège le plus vite possible. 17% envisagent d'arrêter après la 3^{ème} et 7% voudraient apprendre un métier après la 5^{ème}. Le bilan scolaire sur l'ensemble des collèges montre qu'en réalité 78% des élèves franchiront le cap de l'entrée en 4^{ème} générale. 7% des élèves qui voulaient apprendre un métier après la 5^{ème} vont être exaucés puisque 8% passent en 4^{ème} technologique, ainsi que les 3% d'élèves qui voulaient quitter l'école puisque 4% sortent du collège. D'une façon générale, le collège réalise toujours un peu plus les «espérances» des désespérés et ramène à plus de réalisme les ambitions trop élevées.



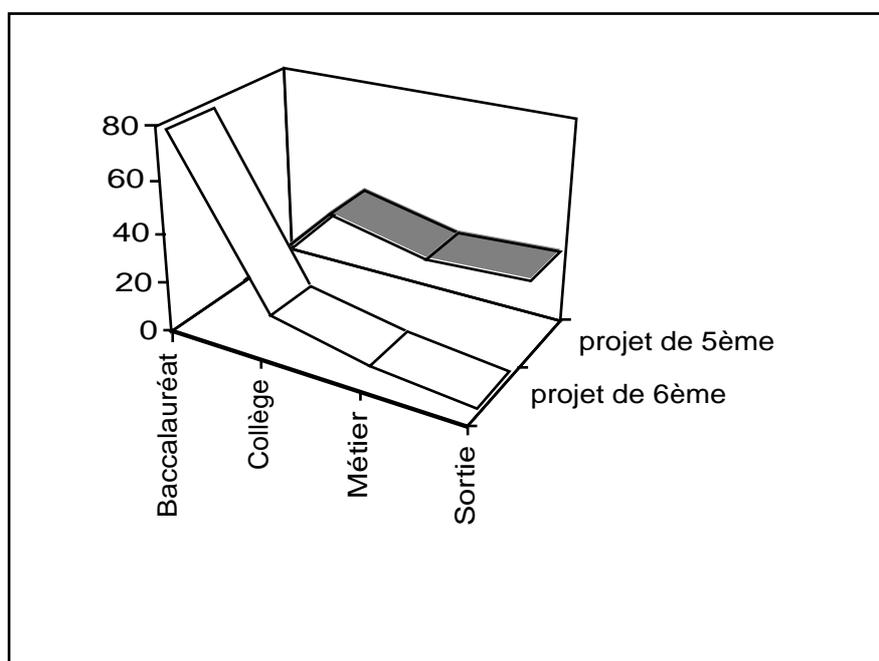
Projets des élèves du cycle en 2 ans

Si l'on regarde l'évolution du projet des élèves de l'entrée en 6^{ème} à la fin de la 5^{ème} (puisqu'ils sont interrogés à chaque niveau), on s'aperçoit que pour les élèves qui ont suivi un cycle d'observation en deux ans (cf. graphique ci-dessus), ils ont gardé dans la même proportion leur niveau d'aspiration de la 6^{ème}, puisqu'ils sont 76% à envisager le baccalauréat, 14% le niveau de la 3^{ème}, 7% un métier et 3% une sortie du système scolaire.

Dans cette même enquête, une petite partie des élèves (c'est une petite partie, mais cela représente quand même plus d'un milliard d'enfants dans l'échantillon) a été placée en cycle d'observation aménagé, c'est-à-dire qu'au lieu de faire la 6^{ème}-5^{ème} en 2 ans comme les autres, ils doivent faire le parcours en trois

ans. Entre parenthèses, on peut trouver la dialectique admirable : pour leur éviter les effets traumatisants d'un redoublement éventuel, on a décidé d'avance qu'ils redoubleraient obligatoirement !

Leurs aspirations sont identiques en 6^{ème} mais très différentes en 5^{ème}, puisque **plus aucun** d'entre eux n'envisage le baccalauréat (38% souhaitant un niveau de 3^{ème} de collège, 30% apprendre un métier, et 32% une sortie du système scolaire). On peut donc déjà affirmer qu'être scolarisé dans un cycle en 3 ans affecte très sérieusement le projet d'avenir de l'élève qui n'est pourtant qu'en début de parcours scolaire : leur ambition a chuté de 76% à 0% et ils ont *tous* abandonné leur projet d'une scolarité longue (cf. graphique ci-dessous). On ne sait pas si c'était l'objectif visé par la création de cette structure, mais en tous cas il est atteint au-delà de toute espérance.



Projets des élèves du cycle en 3

ans

8. Le pessimisme des enseignants

Peut-on enseigner sans croire à la réussite de ses élèves, sans souhaiter que le plus grand nombre d'entre eux réussissent ? Un chercheur débutant et donc naïf aurait pu penser qu'il était inutile de poser une telle question aux enseignants, parce que 100% répondraient « oui, je souhaite la réussite de tous ». Or, d'après une enquête du MEN, les enseignants des ZEP se distinguent des enseignants hors ZEP par le fait que *moins de 20%* d'entre eux souhaitent « permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues », pourcentage qui est un peu plus élevé chez les enseignants hors ZEP [166]. Par ailleurs, ces enseignants de ZEP sont particulièrement pessimistes sur le niveau de leurs élèves, alors que les évaluations nationales ne délivrent pas un bilan aussi négatif.

Après la proclamation, en 1985, de l'objectif gouvernemental de 80% d'une classe d'âge atteignant la

classe de terminale, un sondage IPSOS-Le Monde a été fait auprès des enseignants : seuls 30% d'entre eux croyaient cet objectif possible à atteindre (cf. tableau A, en page suivante).

Cinq ans plus tard, dans une enquête effectuée par la DEP en 1990 et sur laquelle j'ai moi-même travaillé, on avait interrogé 1485 professeurs de 6^{ème}. A ces enseignants, on demandait quel pourcentage d'élèves de leur classe pourrait parvenir en 4^{ème}-3^{ème} générale. Et l'on connaît maintenant les taux d'accès réels cette année-là : 85% des élèves rentrés en 6^{ème} en 1990 sont parvenus en 4^{ème} générale et pour la 3^{ème} générale le taux est de 81%. Or le pronostic des enseignants était très largement en dessous de ce taux d'accès réel : seulement moins de 3 enseignants sur 10 pensaient que plus de 80% de leurs élèves pouvaient atteindre cet objectif, et par conséquent plus de 7 enseignants sur 10 ont un pronostic défavorable et excessivement pessimiste sur l'avenir de leurs élèves (cf. tableau B, en page suivante).

Si l'on fait la moyenne des pronostics, c'est-à-dire si l'on en croit les enseignants, on aurait dû avoir cette année-là seulement 62% d'accès en 4^{ème}-3^{ème} générale, soit 23% de moins que le score réel. Le pessimisme des enseignants est donc flagrant et ne répond pas aux attentes des jeunes.

Fort heureusement, la réussite des élèves n'est pas entièrement modelée par le pessimisme des enseignants puisqu'elle est supérieure aux pronostics, mais qui pourrait affirmer que ce pessimisme n'a pas néanmoins quelque effet négatif et destructeur ? On sait que les attitudes et attentes négatives du maître ont des effets socialement dévastateurs sur le moral et les résultats des élèves, phénomène qui a pour nom "l'effet-Pygmalion" et qui a été démontré par quelques recherches [139, 140]. Car comment peut-on imaginer que les élèves eux-mêmes reprennent espoir et croient en leur propre réussite, s'ils se heurtent, dès leur plus jeune âge, à des lamentations sur la baisse du niveau et à des pronostics excessivement sévères ? S'il s'agissait d'une équipe de football en pleine crise de confiance, on conseillerait de changer d'urgence le manager. Faute de pouvoir changer d'enseignants, il faudrait néanmoins trouver les moyens de les former, de leur redonner confiance en leurs élèves et en eux-mêmes, et de les rendre plus positifs dans leurs jugements.

Mais là où, sans doute, l'effet de démoralisation des élèves atteint son amplitude maximale, c'est quand ils sont placés dans des structures spéciales, et spécialement aménagées, paraît-il, pour les aider, mais dont la fonction latente est l'élimination ou l'auto-élimination, comme nous l'avons vu dans l'enquête de Devineau [59].

Onze ans plus tard, un nouveau sondage de la SOFRES paraît dans *Le Monde* du 14 mars 2001 (cf. tableau C, en page suivante) auprès des professeurs des collèges et lycées âgés de moins de 35 ans. On y apprend notamment que, pour 73% d'entre eux, " *La vocation du collège à accueillir tous les élèves est un objectif irréaliste, qu'il faut assouplir* ". De même, pour 71% d'entre eux, " *Inciter le plus d'élèves à poursuivre jusqu'au bac a surtout pour effet de dévaloriser le bac et d'abaisser le niveau* ". Les décennies passent donc, mais le pessimisme des enseignants demeure. Et ce pessimisme est fortement lié, comme on le voit, à une attitude élitiste et à un refus massif de la démocratisation.

A. Le pessimisme des professeurs du secondaire quant à l'objectif de 80% au bac (1985)

Sondage IPSOS – Le Monde de 1985		- de 30 ans	de gauche	milieu modeste	les plus âgés	de droite	milieu aisé
C'est possible	30%	36%	36%	35%			
C'est impossible	64%				72%	75%	69%
Non réponse	6%						

B. Le pessimisme des professeurs de collège quant aux capacités de leurs élèves (1990)

% d'élèves susceptibles de poursuivre jusqu'en 4-3ème générale (Enquête DEP: 1485 professeurs de 6 ^{ème} interrogés en 1990)										
	0-9	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Effectif	26	58	137	143	67	177	194	257	236	190
%	1,8	3,9	9,2	9,6	4,5	11,9	13,1	17,3	15,9	12,8
% cumulé	1,8	5,7	14,9	24,5	29	40,9	54	71,3	87,2	100

C. Le pessimisme des jeunes professeurs quant au collège unique et à l'accès au bac (2001)

Sondage SOFRES (*Le Monde* du 14 mars 2001) – population des enseignants de moins de 35 ans (collèges et lycées)

La vocation du collège à accueillir tous les élèves est un objectif irréaliste, qu'il faut assouplir	73 %
Inciter le plus d'élèves à poursuivre jusqu'au bac a surtout pour effet de dévaloriser le bac et d'abaisser le niveau	71 %

9. L'effet du maître

Parmi les multiples recherches qui mettent en évidence un *effet du maître*, on en retiendra ici seulement deux pour leur caractère exemplaire.

La première recherche est sans doute exemplaire d'un effort pour repérer des types d'enseignants (sans doute très minoritaires) qui visent à transformer par leurs pratiques en classe le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux enfants d'origine sociale populaire. Il s'agit d'une recherche de Viviane Isambert-Jamati [87] qui mesure les effets démocratisants ou non du type d'enseignant et du type de pratique pédagogique sur les résultats des élèves. Cette recherche a été menée sur des professeurs de Français en classe de première qui vont être, dans un premier temps, regroupés selon leurs pratiques pédagogiques et qui, dans un deuxième temps, seront confrontés aux résultats obtenus par leurs propres élèves à l'épreuve anticipée de Français au baccalauréat.

Précisons que l'auteur n'a retenu dans son échantillon que des professeurs de Français se déclarant "novateurs" (donc déjà une minorité). Parmi ces novateurs auto-déclarés, quatre types d'enseignants sont distingués, selon le type de pédagogie qu'ils pratiquent, et l'on peut observer chez leurs élèves des écarts sociaux de réussite au baccalauréat sensiblement différents. Or, l'un de ces groupes (les "démocratisants") est composé d'enseignants qui ont une visée critique et mettent l'accent sur la démocratisation de l'enseignement. Ces derniers, non seulement réduisent, mais parviennent même à inverser le sens habituel des écarts : lorsqu'ils les ont eu pour professeurs, les enfants d'ouvriers obtiennent de *meilleurs résultats* en Français au bac que les enfants de cadres et professions libérales. Rare exemple d'une recherche qui montre non seulement que la réduction des écarts sociaux de réussite est possible, mais que l'on peut même renverser le mécanisme qui favorise toujours les favorisés. A condition toutefois de renoncer à l'illusion d'une pédagogie neutre et égale pour tous, et d'assumer ses choix en sachant qu'ils sont inévitables et que le refus de choisir masque en définitive le choix des élèves favorisés. Par ailleurs, le caractère tardif de cet effet du maître (en classe de première, on pourrait penser que "tous les jeux sont faits") contredit également l'explication fataliste sur l'irréversibilité des processus d'échec et l'idée que tout se joue bien avant l'entrée au lycée. Voilà donc, à nouveau, une recherche qui démontre que l'inégalité sociale n'est pas fatale et que le pessimisme n'est pas justifié.

La seconde recherche est également exemplaire et, sans doute, unique en son genre, en ce sens qu'elle étudie l'effet du maître, non seulement sur la réussite immédiate, mais sur la réussite à long terme et même sur la future situation sociale des élèves, une trentaine d'années plus tard

[134]... Il s'agit donc d'une recherche portant sur une durée exceptionnellement longue, menée sur une école réputée « très difficile » dans un quartier très populaire. Les données de l'étude sont constituées par les fiches des élèves, comportant l'origine sociale, la scolarité, l'âge, des renseignements sur la famille, les appréciations des maîtres et du directeur, ainsi que la mesure du Q.I. individuel de chaque élève. Elles seront complétées ensuite par des entretiens avec ces anciens élèves devenus adultes. L'un des auteurs, ancien élève de cette école, y est retourné plus tard en tant qu'enseignant : en étudiant les fiches d'élèves archivées, il a été frappé par le bas rendement scolaire ultérieur de cette école (seulement 7% des élèves parviennent au lycée – *high school*). Il a donc cherché à comprendre les raisons de cet échec massif, sans se préoccuper au départ de faire porter particulièrement son attention sur les enseignants.

L'une des premières surprises de l'étude est le constat de fréquentes et importantes variations du score de Q.I. obtenu par un même élève au cours de sa scolarité. Or, d'après les spécialistes, le score d'un élève ne doit pas varier substantiellement après l'âge de l'entrée à l'école. Il ne saurait s'agir d'erreurs de mesure, car celles-ci seraient aléatoires : or, l'auteur va constater des régularités systématiques (et significatives d'un point de vue statistique) dans ces variations : par exemple, chez les filles, il y a autant de baisses que de hausses, mais chez les garçons, il y a deux fois plus de baisses que de hausses ; ou encore, une relation très forte est observée entre échec ou redoublement et baisse du Q.I. ; de même, une relation significative existe entre les commentaires du maître (positifs ou négatifs) et le changement de Q.I.

À ce propos, l'auteur dit qu'il a été affligé de constater qu'il y avait deux fois plus d'avis négatifs des maîtres sur les facultés intellectuelles de leurs élèves, que d'avis positifs. Il semble que les maîtres (de cette école) se préoccupent avant tout de désigner les « inaptés » à leurs collègues des classes suivantes et cherchent à décourager tout développement ultérieur positif au lieu de l'encourager.

Ces premiers constats amènent donc la recherche à se centrer sur l'effet du maître de la première classe (l'équivalent de notre cours préparatoire). Ainsi Madame A produit des augmentations de Q.I. chez 36% de ses élèves tandis que Madame C ne le fait que pour 12% des siens (cf. le tableau en page suivante qui présente les variations de Q.I. supérieures à 10 points selon le maître de 1^{ère} classe). Or les origines sociales et familiales de toutes les classes sont très semblables.

Les différences garçons/filles, par ailleurs, tiennent en réalité à l'impact des enseignantes, ou, plus précisément de l'une d'entre elles, qui est appelée Madame B. Alors qu'il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles lorsqu'ils ont eu pour maîtresse Madame A ou Madame C, avec Madame B les garçons voient significativement leur Q.I. baisser, et les filles

voient le leur augmenter (cf. deuxième partie du tableau).

Changements du QI (>10 points)	Maîtres de la 1 ^{ère} classe (équivalent du CP)			
	Madame A	Madame B	Madame C	Autres
Augmentation	36%	31%	12%	34%
Stabilité	31%	46%	48%	36%
Diminution	33%	23%	40%	30%
Total	100 (N=78)	100 (N=69)	100 (N=40)	100 (N=120)

Changements du QI (>10 points)	Variations selon l'enseignant et le sexe de l'élève					
	Madame A		Madame B		Madame C	
	G	F	G	(S. à .02) F	G	F
Augmentation	33%	38%	18%	39%	12%	13%
Stabilité	33%	28%	43%	49%	41%	52%
Diminution	33%	33%	38%	13%	47%	35%
Total	100 (N=39)	100 (N=39)	100 (N=28)	100 (N=41)	100 (N=17)	100 (N=23)

Extrait de: E. Pedersen, T. A. Faucher et W. Eaton, «A New Perspective on the Effects of First-Grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status », *Harvard Educational Review*, 46, 1, Fév. 1978, 1-31.

En interrogeant les élèves (devenus adultes), on s'aperçoit que Madame B avait l'habitude de faire asseoir les filles devant elle et les garçons au fond. Il est donc probable que Madame B avait une meilleure opinion des filles. Par ailleurs, des études ont montré que les enfants situés près du maître étaient plus attentifs, se sentaient plus à l'aise et mieux aimés du maître, ce qui suffit à expliquer la régression des garçons et la progression des filles dans le cas de Madame B. Mais si c'est le seul élément qui a pu être établi concernant Madame B, on peut néanmoins supposer qu'il peut y en avoir d'autres, car il y a différentes manières pour un enseignant de faire des différences de traitement, selon qu'il s'adresse à telle ou telle catégorie d'élèves, différences qui, en fin de compte, se répercutent sur les chances de succès ultérieur et influencent le développement des capacités, des caractéristiques individuelles et des acquisitions chez l'élève.

La deuxième partie de la recherche laisse de côté la question du Q.I. : c'est, de toutes façons, une mesure fort contestable et sans grand intérêt scientifique, même si les variations que nous venons d'évoquer mesurent évidemment, non pas « l'intelligence » mais un « je ne sais quoi » qui est en rapport avec la performance scolaire, et appellent déjà une réflexion sur l'effet du maître. Cette partie s'intéresse aux disparités de notes selon l'enseignant et au maintien de ces disparités pendant les 7 années de scolarité élémentaire. On constate ainsi que 64% des élèves de Madame A ont des résultats bons ou excellents, contre seulement 28% des élèves ayant eu une autre enseignante. Certes, on pourrait penser que Madame A est simplement plus indulgente que les autres, mais alors comment expliquer que cet avantage des élèves de Madame A se maintient tout au long des 7 années de leur scolarité ultérieure, alors même qu'ils n'ont plus Madame A mais d'autres enseignants ? Les auteurs excluent ici l'idée d'une contamination des notes ultérieures par les notes de la 1^{ère} année, en disant qu'en 5^{ème} ou 7^{ème} année on ne sait plus quelles étaient les notes d'un élève en 1^{ère} année. Mais cette interprétation semble un peu vite écartée, car on peut penser à une contamination non pas seulement par la 1^{ère} année, mais à chaque classe, par les notes de l'année précédente, ce qui suffit pour que l'avantage initial persiste (de multiples expériences *docimologiques* ont montré que ces phénomènes existent en matière de notation : on les appelle *stéréotypie* et *effet de halo*¹²). Les auteurs ne veulent retenir que l'explication par l'*effet-Pygmalion* : par l'intermédiaire d'une image de soi plus positive et mieux valorisée par l'enseignante, les élèves de Madame A auraient par la suite constamment mieux travaillé que les autres. Cette explication contient très certainement une grande part de vérité, mais elle a le seul tort de se vouloir exclusive, car les deux explications ne sont pas incompatibles et peuvent très bien cumuler leurs effets.

La troisième partie de cette recherche a donc consisté à retrouver ces anciens élèves devenus adultes, pour les interroger et connaître leur réussite ultérieure, y compris professionnelle. Ils en ont identifié une centaine sur laquelle ils ont pu retrouver et aller interroger 60 personnes (30 hommes et 30 femmes, chaque groupe de 30 étant divisé en trois groupes de 10 selon la variation du Q.I. : augmentation, diminution ou pas de changement).

Le tableau ci-dessous résume les variations du statut social selon le maître. La différence entre Madame A et ses autres collègues est frappante (elle est significative à 1 risque d'erreur sur 1000). Les auteurs procèdent alors à une *analyse de variance* afin d'expliquer la part des facteurs familiaux (taille de la famille, profession du père, statut d'assisté social, etc.) et la part de l'action du maître. Les variables familiales expliquent 23% de la variance du statut social de l'adulte, tandis que Madame A ajoute pour sa part 10% de la variation expliquée.

¹² cf. mon cours de DEUG 2^{ème} année de sociologie de l'éducation.

Statut social ultérieur	Statut de l'adulte selon le maître de la 1 ^{ère} classe			
	Madame A	Madame B	Madame C	Autres
Haut	64%	31%	10%	39%
Moyen	36%	38%	45%	22%
Bas	0%	31%	45%	39%
Score moyen	7,0 (N=14)	4,8 (N=16)	4,3 (N=11)	4,6 (N=18)

Qui était Madame A (à travers les entretiens auprès des anciens élèves) ? Elle avait une excellente réputation dans l'école. Ses propres élèves, interrogés un quart de siècle plus tard, et invités à se souvenir de leurs maîtres, se souviennent *tous* de son nom. Chez les autres, qui n'ont pas été ses élèves, un sur deux seulement se rappellent du nom de leur maîtresse, 31% n'ont plus aucun souvenir et le reste cite, par erreur, le nom de Madame A (il semble que leurs souvenirs étaient influencés par leurs désirs, nous disent les auteurs de l'étude, qui sont des psychologues). Invités ensuite à évaluer leurs maîtres, plus des trois quarts des élèves de Madame A la jugent bonne ou excellente, tandis que moins d'un tiers des autres élèves classent ainsi leur maîtresse. Même chose pour l'appréciation des efforts du maître : Madame A obtient la meilleure note dans 71% des cas, les autres maîtres dans 25% des cas.

Il ressort également des entretiens (non seulement auprès des élèves mais aussi de ses collègues et directeurs) que Madame A avait un ascendant indéniable sur ses élèves : avec une forte personnalité mais des rapports affectueux à ses élèves, elle n'avait jamais besoin d'élever la voix ni de recourir à une contrainte physique à leur égard. Il est déclaré à son sujet : « pas question qu'un seul élève ne sache pas lire à la fin de la 1^{ère} année passée avec elle ». Un des informateurs souligne qu'elle laissait aux élèves une « profonde conviction qu'il est indispensable de poursuivre des études », qu'elle donnait bénévolement des heures supplémentaires aux enfants les plus lents, que, lorsque certains n'avaient pas de repas, elle partageait le sien, et qu'elle restait constamment, après les heures de cours, pour aider les enfants. Si ses élèves se souviennent d'elle, elle était elle-même capable, d'après certains, de se rappeler les élèves par leur nom vingt ans après les avoir eus. Les auteurs résumés les informations données par ces entretiens en trois mots : beaucoup d'affection, un maximum de confiance dans les élèves, et un travail énorme.

La conclusion de cette étude est critique vis-à-vis du rapport Coleman et insiste sur l'importance d'une étude longitudinale pour faire apparaître pleinement les effets du maître.

10. L'effet du secteur (public ou privé)

10.1. critique des « palmarès d'établissements »

On pourrait être tenté de saluer les efforts d'une certaine presse qui publie régulièrement, depuis plus de deux décennies, des "palmarès" d'établissements, voire d'universités. Cela semble aller dans le sens de la transparence et dans le sens d'une meilleure information des parents. S'il s'avérait que ces "palmarès" sont fiables, il y aurait donc un réel progrès démocratique, ne serait-ce que sur le seul plan de l'accès à l'information. Dans le cas contraire, il faudrait peut-être en conclure que ces pseudo-palmarès participent d'une démarche inverse visant à obscurcir les critères du choix, et à lancer massivement sur des "voies de garage" les classes populaires, et peut-être surtout les professions intermédiaires qui sont les principales concurrentes, sur le plan scolaire, des cadres supérieurs et professions libérales.

Mais comment procèdent généralement ces évaluations qui sont censées mesurer la qualité différente des établissements et fournir une information objective pouvant guider le choix des familles ? En présentant, par établissement, des taux de réussite au baccalauréat rapportés à l'effectif des élèves de terminale. Or, pour mener une évaluation authentique, pour mesurer "l'effet établissement" ou, comme on se propose de le faire ici, "l'effet secteur" [95], un simple bilan global effectué en fin de cursus ne saurait suffire. Un "bon" résultat ne fait pas nécessairement un "bon" établissement : si l'établissement comprend plus de 90% d'enfants de cadres supérieurs, comme certains lycées parisiens, il peut avoir de "bons" résultats parce qu'il a de "bons" élèves, mais être en réalité un "mauvais" établissement (au sens où ces élèves particulièrement réussissants réussiraient quand même un peu moins bien qu'ailleurs). Inversement un mauvais résultat ne fait pas automatiquement un mauvais établissement : il suffit d'imaginer le cas inverse d'un établissement à recrutement social très populaire, donc à faible taux de réussite, mais qui apporterait néanmoins une "valeur ajoutée" non négligeable aux performances de ses élèves par rapport à leur réussite moyenne constatée ailleurs.

Il faut donc obligatoirement inclure l'origine sociale des élèves dans les comparaisons et raisonner à milieu social identique, ce que ne font pas les "palmarès" d'établissements. Mais il faut aussi connaître leur situation scolaire initiale, notamment en termes de retard par rapport à la norme d'âge, étudier enfin les mouvements de départ ou d'arrivée, les taux de redoublement ou d'élimination. On sait bien qu'un résultat final peut être trompeur s'il est isolé des conditions de sa production, tant il est facile de prendre pour un bilan "positif" un taux de réussite obtenu grâce à une sélection ou une élimination antérieure plus forte. Or le taux de réussite des "survivants" n'a de signification que si l'on peut mesurer en même temps l'ampleur du "dégraissage" opéré parmi les élèves en difficulté scolaire. Il faut donc répéter qu'une véritable évaluation est, en règle générale,

longitudinale : il faut la mener sur des cohortes et non sur des stocks.

Voici, par exemple, ce que donnerait la "méthode" des palmarès appliquée aux résultats des élèves de terminales publiques et privées au baccalauréat (Tableau I). Les données que nous utilisons sont extraites du Panel 72-73-74 : c'est un échantillon national représentatif qui a permis de suivre longitudinalement pendant onze ans la scolarité de 37 437 élèves entrés ces trois années-là en classe de 6^{ème}.

Tableau I : Réussite des élèves au baccalauréat selon le secteur fréquenté en terminale (Panel 1972-73-74).

Secteur fréquenté	Effectif de terminale	Effectif obtenant le bac	Taux de réussite
Public	7 996	6 676	83,4
Privé	2 214	1 803	81,4

Allons-nous, au vu de ces résultats, conclure hâtivement que le secteur public est "meilleur" que le secteur privé et que ce dernier est "responsable" de plus d'échecs parmi les élèves de terminale ? Non, sans doute, car les échanges d'élèves entre les deux secteurs (zapping) viennent biaiser une telle évaluation. En effet, dans le cas d'un changement de secteur en cours de scolarité, à qui attribuer la réussite ou l'échec d'un élève : au secteur d'arrivée ou au secteur de départ ? Aucune réponse indiscutable ne pouvant être donnée à cette question, il faut alors restreindre le champ de l'évaluation aux élèves n'ayant jamais changé de secteur depuis leur entrée à l'école, donc, dans le cas présent, aux cursus "tout public" et "tout privé" (Tableau II).

Tableau II : Réussite des élèves au baccalauréat selon le secteur fréquenté depuis le cours préparatoire (Panel 1972-73-74).

Cursus antérieur	Effectif de terminale	Effectif obtenant le bac	Taux de réussite
Tout public	7 078	5 918	83,6
Tout privé	1 025	887	86,5

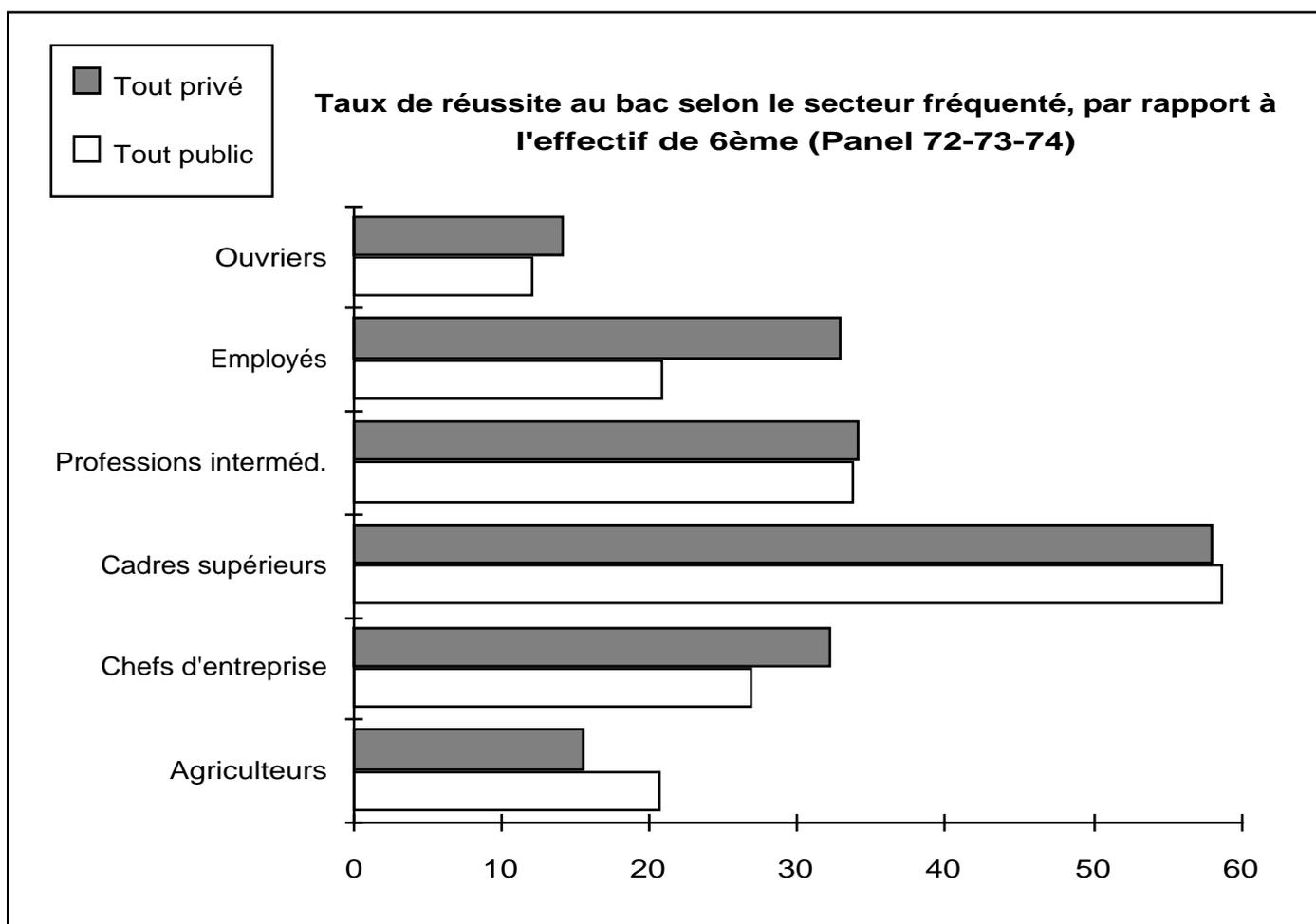
Allons-nous à présent, sous prétexte que l'évaluation est déjà bien plus précise (car les palmarès d'établissements ignorent les va-et-vient entre établissements), conclure en sens inverse à la "supériorité" du privé ? On ne peut toujours rien conclure, car il manque encore trop d'éléments importants, et notamment la composition sociale des deux secteurs (l'enseignement privé est

fréquenté plus massivement par les classes dominantes), ainsi que leurs taux d'élimination (il y avait 37 437 élèves en 6^{ème}, mais il n'y en a, dans le tableau I, que 10 210 parvenant en terminale. Où sont donc passés les autres, et ont-ils été éliminés de façon identique en public et en privé ?).

10.2. vers une évaluation scientifique de l'efficacité

Voilà donc sur quelles bases précises nous nous sommes proposé d'observer comparativement les trajectoires scolaires des élèves qui n'ont jamais quitté, soit l'enseignement public, soit l'enseignement privé, avec comme objectif d'évaluer l'efficacité respective des deux secteurs pour des élèves d'origine sociale identique, et en calculant leur réussite par rapport à l'effectif initial présent en 6^{ème} (et non pas sur la minorité d'entre eux parvenant en terminale).

On peut alors démontrer, à partir de ces données, que les élèves d'une même origine sociale ont en réalité des chances fort différentes de réussite selon le secteur qu'ils fréquentent [105], comme le montre le graphique suivant :



De ce point de vue, trois catégories d'élèves se distinguent par leurs résultats : ceux qui ont des résultats identiques en public et en privé (cadres supérieurs ou moyens), ceux qui réussissent mieux dans le public (agriculteurs) et ceux qui réussissent mieux dans le privé (artisans-commerçants, ouvriers et surtout employés).

Bien sûr, on ne saurait tirer de ces résultats la conclusion simpliste selon laquelle l'enseignement privé serait globalement “meilleur” pour les enfants des classes populaires. Il faut plutôt comprendre cette réalité contradictoire qui fait — à la fois — du secteur privé un lieu antidémocratique par son recrutement social favorisé, en même temps qu'un lieu de meilleure réussite pour les enfants des classes populaires (du moins pour la petite partie d'entre eux qui le fréquentent). En tous cas, il convient de rejeter l'idée fausse qui présente l'école publique comme étant démocratique, socialement neutre et au service de tous les enfants sans distinction : si elle est effectivement plus démocratique que l'école privée par son recrutement social initial, elle l'est moins par les écarts sociaux de réussite qu'elle crée en cours de scolarité, et par les éliminations massives et précoces qui y frappent les enfants des classes populaires.

11. Familles et établissements scolaires

11.1. Les “consommateurs d'école” (R. Ballion)

La question du libre choix de l'école par les parents (et notamment du choix de l'école privée) — question qui sous-tend des enjeux centraux tels que la liberté, l'égalité et la laïcité — est, depuis plus d'un siècle, l'objet de querelles idéologiques assez vives entre partisans de l'école publique et partisans de l'école privée. L'une des premières études sociologiques sur la question est le livre de Robert Ballion, paru en 1983, et qui a été fortement médiatisé puisque le titre de son livre “*les consommateurs d'école*” [157] est devenue une expression courante, reprise volontiers, encore aujourd'hui, par les journalistes pour évoquer la mise en concurrence des établissements scolaires qui engendrerait chez les parents des comportements comparables à ceux d'un consommateur choisissant le meilleur rapport qualité/prix. Nous consacrerons donc une place importante à l'analyse de ce livre et aux travaux de cet auteur.

Ballion veut démontrer que s'est instauré, chez les parents, un rapport nouveau à l'offre d'éducation, engendré, selon lui, par trois phénomènes :

— la *complexification* des procédures d'orientation, des filières et des cycles

- d'enseignement, qui exige des parents la mise en œuvre de véritables *stratégies* ;
- la *crise du consensus sur l'école*, perceptible à travers les éléments suivants : la fonction de l'école, ses finalités et les modèles éducatifs sont l'objet de remises en cause divergentes. L'accroissement du chômage, y compris chez les diplômés : le diplôme ne garantit plus un emploi. L'échec des pédagogies de compensation montre que l'égalité des chances est un mythe. Les nouvelles méthodes pédagogiques ont eu pour effet principal de semer le trouble chez les enseignants. La démocratisation du collège a entraîné le sentiment que "le niveau baisse". Le recrutement massif et hâtif d'enseignants jeunes et non qualifiés a conduit à une dégradation de l'enseignement public. Face à cette démocratisation-dégradation de l'enseignement, les politiques ont pratiqué la "fuite en avant": "*le flot monte, mais on ouvre de plus en plus de brèches*" (1959: scolarité obligatoire portée à 16 ans, 1960: suppression de l'examen d'entrée en 6^{ème}, 1961: retrait des agrégés des collèges vers les lycées, 1963: première réforme du collège, etc.) ;
 - le *renouveau des idéologies de droite* face à l'école ainsi que la promotion du secteur privé (à financement public depuis la loi Debré de 1959, ce qui en fait un "service privé d'intérêt général) : cela rend désormais possible l'alternative éducative, le privé ayant ainsi vocation à "prendre la relève" du secteur public défaillant.

Tous ces changements ont conduit à une mutation profonde qui est en train de s'opérer dans les attentes des familles : "*comme dans les autres champs où il consomme des biens et des services, l'usager de l'éducation ne se veut plus usager captif, soumis à la discrétion des offreurs, il se pose en tant que sujet qui tente d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies éducatives*" (p.10). Il y a donc une inversion du sens de la relation entre l'offre et la demande, affirmation des droits de l'usager, et en particulier du droit à la différence.

Le leitmotiv des analyses du livre de Ballion est ainsi présenté clairement dès l'introduction. Il se résume à cette phrase-clef: "*nous sommes tous des stratèges*". La *théorie des jeux* devient le modèle explicatif des changements sociaux: le véritable acteur social doit être un stratège, définir ses objectifs et choisir les moyens de les atteindre. Certes, Ballion reconnaît, à plusieurs reprises, que rares sont les "acteurs" qui peuvent clairement poser des stratégies à partir d'un bilan. En réalité, dans la majorité des cas, il y a plutôt une succession de stratégies en fonction des possibilités et non le déroulement harmonieux d'un plan préconçu. Le niveau d'aspiration va alors évoluer en fonction des résultats et des diverses contraintes : la stratégie est donc souvent la résultante de déterminismes.

Mais il ne faut pas opposer, pour Ballion, stratégie et contrainte : la stratégie est une attitude

active du sujet qui utilise les contraintes qui le limitent pour élaborer un projet permettant d'échapper à ces contraintes. C'est là, dit-il, que réside la marge de liberté des hommes qui réagissent différemment dans des situations semblables : certains subissent les conditions qui leur sont imposées, d'autres tentent de les contrôler ou de les dépasser. Même dans les situations d'extrême contrainte, on est toujours libre, selon Ballion, car on a toujours le choix d'assumer ou non la situation. On voit donc que Ballion se situe dans le droit fil des théories de Crozier (*L'acteur et le système*¹³), puisqu'il reprend, presque mot pour mot, l'affirmation paradoxale de ce dernier: "*Même dans un camp de concentration, on reste libre*". Certes, le bon sens le plus élémentaire pourrait conduire à se demander de quoi donc se plaignent les prisonniers, puisqu'ils sont censés être si libres... Mais laissons pour plus tard la critique de ces théories néo-libérales. Bornons-nous simplement à remarquer, pour l'instant, qu'à travers l'exaltation de la liberté et l'affirmation que nous sommes tous libres, il s'agit surtout de défendre l'ordre social existant et d'escamoter la "gênante" question de l'égalité. Sommes-nous tous égaux et également libres ? Ou, comme le disait Marx, n'est-ce pas la liberté du "libre renard capitaliste dans le poulailler libre" ? Les libéraux préfèrent répondre à ces questions par de "brillants" paradoxes, comme celui de Crozier que nous venons de citer.

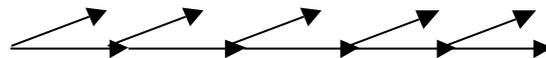
Au-delà de cette conception philosophique de la liberté sans entraves, en apparaît une autre : l'idée de l'*acteur rationnel*, calculant ses conduites en fonction d'objectifs clairs, sur la base d'un calcul coût/efficacité, coût/bénéfices. Ballion reconnaît que cette image du stratège est une création idéologique qui est née notamment dans le domaine de la consommation et de la publicité : alors même que la publicité nous manipule en jouant sur nos sentiments irrationnels, elle tente de nous persuader que nous sommes des consommateurs avisés, que nous choisissons rationnellement le meilleur produit, celui qui nous convient le mieux. Les associations de consommateurs s'inscrivent également dans cette même logique de l'acteur rationnel et du consommateur avisé : face à des produits concurrentiels, nous nous devons de choisir le meilleur rapport qualité/prix, comme si nous n'avions rien d'autre à faire dans la vie que de passer notre temps à courir les magasins pour comparer les prix, ou à calculer à quelle tranche horaire il est plus économique de laver son linge ou de passer un coup de téléphone...

Or, pour Ballion, ce qui se passe dans le domaine du marché des biens de consommation se passe, à plus forte raison, dans le domaine scolaire, dans le domaine du *marché* scolaire, pourrait-on dire, puisque son analyse vise à montrer à la fois que l'école devient de plus en plus un marché, et qu'*il faut* de plus en plus qu'elle devienne un marché. Pour lui, l'école est le lieu privilégié du

¹³ Crozier, M. et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil. Collection "Sociologie politique", 437 p.

choix, le lieu privilégié des stratégies, le lieu où la liberté de manœuvre est la plus grande :

— d'abord, parce que les cheminements possibles sont très nombreux. Si l'on dresse un organigramme de tous les diplômes et niveaux de qualification scolaire, on aura un arbre extrêmement complexe. Ballion reprend ici l'image de l'*arbre de décision*, déjà développée antérieurement par Raymond Boudon dans son ouvrage *L'inégalité des chances*¹⁴ :



— de plus, à chaque niveau, correspond un éventail de possibilités selon les trois niveaux de valeur scolaire : excellence, niveau moyen ou échec. Chacun de ces niveaux permet de mettre en œuvre des choix, ne serait-ce que le choix du moment où l'on quitte le système ;

— ensuite, les individus peuvent dans une certaine mesure infléchir le fonctionnement de l'institution : pressions sur les enseignants et les chefs d'établissement, procédures d'appel des décisions, recours aux dérogations, au privé, etc.

— enfin, ils peuvent recourir à des aides externes : leçons particulières, pratiques culturelles périscolaires, séjours linguistiques, etc.

Après avoir longuement développé le thème de la liberté de choix sans entraves et montré que “nous sommes tous des stratèges”, Ballion développe (p. 96) une argumentation contradictoire avec ce qui vient d'être écrit : il montre que certaines couches sociales ont une aptitude plus grande que d'autres à être stratèges. D'abord pour des raisons financières liées à l'inégalité des revenus. Aussi, en fonction des disparités géographiques de l'offre d'éducation (inégalités ville/campagne, centre ville/banlieue, quartiers aisés/quartiers déshérités). Plus généralement, dans le fait d'occuper ou non des positions de pouvoir dans et hors de l'institution scolaire (Ballion note que les enseignants sont bien placés, et que l'intervention la plus efficace pour obtenir une dérogation est celle du député de la circonscription). Différences également dans le rapport au temps : les classes populaires vivent au jour le jour, dans le présent, or il faut être débarrassé de tout souci matériel immédiat pour pouvoir se projeter dans l'avenir et élaborer des stratégies. Enfin le degré d'aspiration diffère : il est d'autant plus élevé que le niveau social est haut, tandis que les classes populaires se caractérisent par un faible niveau d'aspiration et un indice de confiance en l'avenir également plus faible.

¹⁴ Boudon, R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin. 2ème édition, 236 p.

Ballion illustre son propos par l'exemple du choix d'une école expérimentale par les familles (p. 101). Les cadres supérieurs et moyens sont bien plus nombreux à choisir le cycle expérimental, les ouvriers le cycle non expérimental (l'écart est de 13%). En réalité, lorsqu'on examine les différences concernant la population qui habite le secteur, elles sont assez faibles (l'écart n'est que de 2%). L'essentiel de la différence tient donc aux familles qui habitent loin : les choix ne sont donc guère différents mais la capacité de les mettre en œuvre est inégale.

De même, dans une enquête sur les enfants signalés en maternelle comme posant des problèmes d'adaptation à l'école, on s'aperçoit que le pourcentage de disparitions (départs du quartier) est, dans l'ensemble, plus fort chez les signalés que chez les non signalés, mais ceci est dû au seul poids des CSP supérieures.

Il cite également une enquête effectuée auprès d'*Inter-service Parents* de Paris (il s'agit d'un service de renseignements téléphoniques gratuits et anonymes). L'analyse de 1200 appels téléphoniques montre qu'il y a une sur-représentation des catégories supérieures. Le rapport [pourcentage dans les appels/pourcentage dans la population active] donne un indice de 1,9 aux cadres supérieurs, de 1,88 aux cadres moyens, de 1,24 aux employés et seulement de 0,15 aux ouvriers qui sont six fois moins représentés chez les appelants que dans la population d'Ile-de-France. En outre, les demandes sont d'autant plus précises qu'on s'élève dans l'échelle sociale.

Ballion remarque également que les stratégies sont d'autant plus efficaces qu'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Les couches moyennes sont, d'après lui, toujours "en retard d'une saison". Elles s'engagent un peu trop tardivement dans des stratégies, lorsqu'elles deviennent visibles, largement ouvertes à tous, donc, par définition, lorsqu'elles cessent de procurer des privilèges. Une stratégie est d'autant plus efficace qu'elle fournit le moyen de se distinguer des autres, donc elle est nécessairement minoritaire. Ainsi prendre l'Allemand en 1^{ère} langue est depuis longtemps un moyen utilisé pour être placé dans une "bonne" classe. Même l'étude du latin et du grec en 1^{er} cycle commence à perdre l'efficacité distinctive qu'elle avait il y a peu. Ballion relève la sensibilité des couches moyennes aux campagnes d'opinion, aux modes véhiculées notamment par les media, alors que les classes supérieures gardent beaucoup plus de recul critique. Il se demande même si ces messages diffusés par les media n'ont pas pour fonction réelle d'orienter massivement, vers des voies de garage, les couches moyennes qui représentent la seule concurrence dangereuse pour les couches supérieures.

Il illustre cette analyse par deux exemples :

— le premier exemple est issu de son expérience des entretiens. Il s'est aperçu que les classes moyennes ont des positions beaucoup plus tranchées que les classes supérieures : elles croient fermement à la dégradation de l'enseignement, par exemple, ou à la supériorité indiscutable du privé sur le public. Ces opinions prennent le relais des campagnes médiatiques menées depuis plusieurs années.

— le 2^{ème} exemple est celui du passage anticipé au CP à 5 ans. Ce passage anticipé, non réglementé auparavant, nécessite depuis 1970 une dérogation (accordée ou refusée par des commissions composées essentiellement d'enseignants). Or, depuis la même période, s'est développé un mouvement d'opinion hostile aux apprentissages précoces, au nom de l'épanouissement de l'enfant, et d'une certaine conception de l'évolution psychogénétique de l'enfant. Mais lorsqu'on étudie l'évolution du taux de scolarisation au CP des enfants de moins de 6 ans, entre 1967 et 1976, on s'aperçoit que ce sont les couches populaires et moyennes qui ont été le plus dupes de cette mode, et qui ont le plus "fait les frais" de l'opération. Ainsi parmi les enfants entrés précocement au CP à 5 ans, les cadres supérieurs passent de 21% à 30%, les ouvriers tombent de 25% à 12%, et les enseignants représentent à eux seuls 17% de ces élèves en 1976. Quant aux cadres moyens, ils subissent en réalité une diminution très forte, qui est masquée en partie par le fait que les instituteurs sont rangés dans la catégorie des cadres moyens. Or, les instituteurs, eux, ne se sont pas "laissés prendre au piège": 71% des cadres moyens ayant un enfant de 5 ans au CP sont en fait des instituteurs. Ils ont donc appliqué consciencieusement aux autres une réglementation qu'ils ont soigneusement évité d'appliquer à leurs propres enfants.

Toutefois, selon Ballion, les inégalités sociales devant certaines stratégies les plus distinctives ne signifient pas pour autant que les niveaux moins valorisés soient sans intérêt et échappent à toute stratégie. La voie royale des études longues n'est pas la seule à offrir des possibilités de stratégies : même les plus bas niveaux de l'enseignement technique court constituent encore une promotion par rapport à ceux qui en sont exclus. A ces niveaux, les classes populaires se révèlent tout à fait capables de mener des stratégies.

Ballion développe ensuite le thème de l'absence de pouvoir de décision des parents dans l'enseignement public français. Les conseils d'établissement et les conseils d'école n'offrent qu'un simulacre de consultation, et les questions essentielles n'y sont pas traitées : la pédagogie, par exemple, reste l'apanage exclusif des enseignants. Les enseignants opposent un bloc sans fissure à toute velléité des parents de s'immiscer dans leur domaine réservé. En Suisse, au contraire, une

commission scolaire municipale, composée majoritairement de parents, effectue les nominations d'enseignants, planifie les équipements et décide de l'emploi du temps.

Ballion note la contradiction entre les finalités généreuses des revendications des APE et les stratégies souvent individualistes des parents qui en font partie. Les parents, selon Ballion, refusent le rôle d'*usager captif*. Sachant qu'ils peuvent changer de médecin ou de garagiste si ces derniers ne leur conviennent pas, ils voudraient pouvoir aussi changer d'enseignant, mais on leur refuse ce droit. Selon un sondage pour le compte de la PEEP, en 1978, 92,2% des familles interrogées souhaitaient "*le libre choix des établissements scolaires par les parents*".

Face à ces "rigidités" de l'enseignement public qui répond par une offre homogène à un besoin collectif, le privé justifie son existence par l'existence de demandes individualisées non satisfaites par l'offre collective. Au lieu d'un "menu imposé", le privé offre un "menu à la carte". De plus, loin d'être des *usagers captifs*, les usagers du privé sont des *clients*, ce qui place les établissements en position de concurrence et les incite à offrir un service spécifique: il faut se différencier pour se partager le marché. La thèse de Ballion est que le secteur public et le secteur privé répondent différemment à la diversité de la demande : le public répond par une sélection officieuse, en faisant le tri des élèves (sections proposées, critères de passage d'une classe à l'autre). Le privé, lui, répond par une offre diversifiée. En fait, la diversité existe aussi dans le secteur public, mais du fait de la sectorisation, l'affectation dans un établissement n'est pas choisie mais subie.

Aussi, à partir de 1979, *Le Figaro* va publier les fiches-conseil de l'enseignement privé : c'est un véritable banc d'essai de l'enseignement privé et un dispositif d'aide au choix des familles. Dès 1976, *Le Monde de l'Éducation* avait établi le premier classement des universités. Puis, fin 1980, *Le Figaro* puis *Le Matin* vont publier le premier hit-parade des lycées, à partir de leurs résultats bruts au baccalauréat.

Ballion termine enfin ses analyses par la présentation d'une enquête qu'il a menée auprès de 654 établissements privés de région parisienne, et d'une intéressante typologie d'établissements privés (à partir de 255 établissements privés de Paris *intra muros*). Il distingue :

- les *établissements d'excellence* (13% des établissements et 24% des élèves), anciens, renommés, allant le plus souvent de la maternelle à la terminale, présentant plus de 80% de réussite au baccalauréat, où les garçons sont majoritaires ;
- les *établissements d'éducation pour classes élevées* (19% des établissements et 23% des élèves), proches du type précédent mais réservés surtout aux jeunes filles de la "bonne

société”, et un peu plus hétérogènes du point de vue des performances scolaires ;

— les *établissements novateurs* (5% des établissements et 3% des élèves), proposant un nouveau rapport pédagogique, surtout dans le premier degré ;

— les *établissements d'éducation substitués* (41% des établissements et 35% des élèves), souvent de niveau scolaire inférieur au public avec peu de sélection à l'entrée. Ils revêtent deux formes : insistance sur la discipline, la tenue et l'encadrement (et peuvent évoluer vers un type d'établissements d'excellence pour classes moyennes) ; ou spécialisation dans l'accueil des enfants en difficulté (et peuvent alors évoluer vers le type des établissements-refuges) ;

— les *établissements-refuges* (22% des établissements et 15% des élèves), souvent difficiles à distinguer des précédents. Ils sont situés en quartiers populaires, souvent spécialisés dans l'enseignement technique court. De fait, certains sont de véritables écoles de charité : cas sociaux, pères en prison, immigrés.

A l'issue de ces approches, la conclusion de Ballion est claire : l'enseignement privé est une soupape de sécurité, une roue de secours, et, en répondant à des demandes que le public ne satisfait pas, il place ce dernier en position d'accusé. D'ailleurs, le secteur privé est public par son financement, le recrutement et le statut de ses maîtres : il devient donc de plus en plus complémentaire du secteur public par la diversité qui le caractérise. Il faut donc maintenir et développer l'enseignement privé, selon Ballion. Il est même nécessaire pour le secteur public d'accepter la compétition, la concurrence : il faudrait donc accorder aux établissements publics l'autonomie qui leur permettra d'affirmer leurs différences.

11.2. Débat sur la notion de “stratégie”

Nous avons déjà mentionné que la notion de stratégie, telle qu'elle est utilisée par Ballion à la suite de Crozier, est issue de la *théorie des jeux*. Celle-ci trouve son origine dans les travaux de Pascal (*Règle des partis*, 1654) et de Bernoulli (*Ars conjectandi*, 1713) qui ont jeté les bases du calcul des probabilités. La théorie des jeux est développée par Von Neumann et Morgenstern (*Theory of Games and Economic Behaviour*, 1944). Il s'agit de mettre au point des modèles mathématiques et logiques pour analyser les conduites des partenaires engagés dans des jeux “de société”. Des applications ont été ensuite faites, grâce à l'informatique, avec des ordinateurs qui simulent la conduite rationnelle d'un joueur humain, anticipent les réactions de l'adversaire et choisissent, parmi toutes les actions possibles, celles qui maximisent les possibilités de gain. Mais les prolongements de cette théorie visaient surtout les conduites économiques et ont trouvé un

support dans les sociologies de l'action individuelle, où l'on ne s'occupe pas des "jeux de société" mais où l'on décrit la société comme un vaste jeu, et les acteurs sociaux comme des joueurs défendant leurs propres intérêts ¹⁵.

Cette notion de stratégie prend également racine dans l'histoire des théories économiques, chez Cournot par exemple, où l'on trouve la représentation d'agents économiques présumés intelligents, attachés à faire fructifier leur revenu, à l'accroître et à restreindre la part du hasard. Des racines philosophiques peuvent également être trouvées, chez Hobbes par exemple, qui insiste sur le rôle d'un État transcendant qui, seul, permet la conciliation des volontés individuelles et des calculs égoïstes, face à la menace du conflit permanent, de la "guerre de tous contre tous", l'homme étant un loup pour l'homme.

On peut enfin trouver des sources du côté de l'art militaire et citer Clausewitz, général et théoricien militaire prussien, qui a écrit *De la guerre* (1820), ouvrage qui analyse la stratégie comme un plan de campagne prévoyant une répartition optimale des forces face à l'ennemi. Une distinction, devenue classique, est à faire entre la *tactique*, qui implique des choix relativement simples et immédiats, et la *stratégie*, qui est la possibilité de modifier ses choix en fonction de ceux de l'adversaire. La stratégie implique donc la ruse, qui permet de faire croire en tel type d'action alors qu'on en adopte un autre.

Nous retiendrons, par conséquent, que la notion de stratégie implique nécessairement un plan d'action à long terme et une visée anticipatrice, alors que beaucoup de conduites sociales (y compris en matière scolaire) s'apparentent plus, en réalité, à de la tactique, voire à de la "navigation à vue", c'est-à-dire à une réponse immédiate — et souvent trop tardive — à des difficultés imprévues. C'est le cas, par exemple, de la majorité des *transferts* (*zapping*) qui s'effectuent entre l'enseignement public et l'enseignement privé : nous avons démontré [95, 104] qu'ils surviennent immédiatement à la suite d'un redoublement, et constituent une réaction instantanée — mais néanmoins trop tardive puisqu'elle ne permet pas d'éviter le retard scolaire — à des difficultés imprévues : les parents n'avaient pas vu venir l'échec et tentent, après coup, de colmater la brèche. Pour qualifier ce type de transferts, la notion de stratégie est donc strictement inadéquate. Par contre, le transfert constaté chez les élèves réussissants à l'entrée en 6^{ème} peut, lui, être qualifié de *stratégique* : il implique un choix d'établissement non dicté par l'urgence immédiate mais guidé par un modèle de "bon" établissement et par une visée à long terme des conditions de bonne réussite de son enfant. Aussi voyons-nous que ce type de transfert est l'apanage presque exclusif des classes

¹⁵ cf. **Plaisance, É. (1988)**, "Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie", in: Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon (sous la direction de), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités sociales. pp. 343-351.

supérieures. Par conséquent, on comprend bien que toute réaction, tout comportement des individus ne peut pas être qualifié de stratégie, contrairement à ce que dit Ballion, ou sinon "stratégie" ne voudrait plus rien dire.

L'optimisme de Ballion, lorsqu'il affirme par exemple que " nous sommes tous des stratèges " [157], semble donc tout à fait démenti par les faits. Pour le moins, nous dirons que cette formule — qui sous-tend l'ensemble des analyses de son ouvrage — est très ambiguë. S'il s'agissait par là de " réhabiliter " les classes populaires — mais ont-elles besoin de l'être ? — en montrant qu'elles ne sont pas totalement incapables d'élaborer des stratégies, il aurait parfaitement raison, même si, dans ce cas, il eût été plus juste de se borner à remarquer qu'on peut trouver des " stratèges " partout. Mais l'ambiguïté de la formule et des interprétations de Ballion tient à ce qu'elles occultent, au moins en partie, les inégalités réelles auxquelles sont confrontés les différents " acteurs " sociaux sur le " libre " marché de la consommation scolaire.

Sans doute, Ballion ne va-t-il pas jusqu'à nier ces inégalités sociales : nous avons vu qu'il en souligne même un certain nombre. Mais la principale source de contrainte sociale réside selon lui, non dans ces inégalités, mais dans l'existence d'une réglementation étatique qui, par le biais de la carte scolaire et de la sectorisation des établissements, limite, dans une certaine mesure, le choix des familles. Et il nous décrit l'abolition de ces réglementations comme l'avènement du règne de la liberté qui succéderait à l'état actuel de contrainte.

Une conclusion moins naïve — et moins contradictoire avec la prémisse du raisonnement — serait au contraire de montrer qu'une telle liberté, accordée à des individus socialement inégaux, s'apparenterait fort à celle du " renard dans le poulailler libre " : le renard est libre, les poules aussi, mais pour ces dernières, comme pour tous les opprimés, la liberté consiste surtout à être libre de se faire dévorer. En ce sens, les réglementations antérieures, même peu efficaces et contournées par de multiples stratégies de dérogation et d'évitement, conservaient, au moins dans leur principe, une visée démocratique. Et la déréglementation préconisée par Ballion ne peut qu'accentuer les inégalités en augmentant la distance sociale entre les écoles ghettos et les pôles d'excellence.

Il paraît donc nécessaire, pour clarifier l'analyse, de mieux définir la notion de stratégie et l'ensemble de ses implications. On peut remarquer qu'elle se fonde essentiellement, chez Ballion, sur la notion de liberté. Sans entrer dans le débat philosophique qui sous-tend les différentes conceptions de la liberté, il faut souligner l'usage assez laxiste qu'en fait Ballion puisque, selon cet auteur, même dans une situation d'extrême contrainte on est toujours libre, ne serait-ce que par la possibilité qui reste d'assumer ou non son aliénation. En conséquence, le champ d'application de la notion de stratégie s'étend lui aussi démesurément : à la limite, elle s'applique à l'ensemble des

comportements humains, puisque, par postulat, ces comportements ont été définis comme libres dans leur essence. Mais cette inflation du sens de la notion de stratégie, que l'on retrouve également chez d'autres auteurs, ne sert pas en définitive la compréhension des phénomènes étudiés. Si nous sommes tous des stratèges et que toute action humaine ou toute réponse de l'individu à son environnement est qualifiée de stratégie, la notion se dilue au point de perdre toute signification. Dès lors, comme le remarque Eric Plaisance ¹⁶, on ne saisit plus très bien ce qu'apporte de neuf la notion de stratégie par rapport aux concepts plus classiques de comportements ou de pratiques.

D'autre part, la notion de stratégie chez certains auteurs et notamment chez Ballion, fait corps avec une conception individualiste et libérale des rapports sociaux : les "acteurs" sont toujours décrits comme des individus atomisés et concurrents entre eux, qui se livrent à un calcul coût/efficacité et évaluent rationnellement la rentabilité de chacune des solutions qui s'offrent. Qu'il s'agisse de la décision de poursuivre des études, du changement d'établissement scolaire ou du choix d'un secteur d'enseignement, les élèves ou leur famille sont alors considérés comme des "consommateurs d'école" qui, face à la variété des produits qui leur sont offerts sur le "marché" scolaire, peuvent comparer les prix et les services rendus et choisir librement le meilleur rapport qualité/prix.

Il convient cependant de considérer avec précaution l'ensemble de ces métaphores — et notamment celles empruntées à l'économie — qui, par un effet de mode auquel la sociologie n'échappe pas, envahissent actuellement les théories sur l'école. Car on voit bien que, lorsqu'elle est subordonnée à une apologie de "*l'homo œconomicus*", la notion de stratégie se réduit alors à décrire des pratiques de consommation individuelles. L'existence de stratégies collectives, et notamment celles visant à transformer l'ordre social existant, n'est même pas prise en compte dans l'analyse. C'est dire que la notion de stratégie et celle de liberté qui lui est adjacente, se caractérisent toutes les deux, à la fois par une extension démesurée de leur champ d'application puisqu'elles prétendent englober la totalité des pratiques et théoriser l'ensemble des rapports sociaux, et par une restriction excessive de leur objet puisqu'elles n'envisagent que des pratiques purement individualistes et limitées à la possibilité de choisir entre plusieurs biens de consommation. Sous le couvert d'une apologie de la liberté, c'est en réalité plutôt à un appauvrissement de la notion que nous assistons, les libertés du citoyen se réduisant à celles du consommateur. Dès lors, si l'on reconnaît seulement aux parents la liberté de changer d'école et non pas celle, fondamentale, de changer l'école, il devient clair que l'analyse sociologique a évacué toute la dimension des luttes scolaires qui n'ont ni un caractère consumériste ni un caractère individualiste. Car les grèves, occupations d'écoles, luttes pour l'ouverture de classes, ne rentrent pas dans le schéma réducteur

¹⁶ Plaisance, É. (1988), *op. cit.*

du calcul coût/efficacité. Ne fait-on pas alors l'apologie de l'intérêt individuel pour mieux occulter les intérêts collectifs, les intérêts de classe ? Et ne serait ce pas, en réalité, le social qui a disparu de l'analyse ?

On peut certainement admettre comme utile à la précision de l'analyse qu'il convienne de limiter l'utilisation du terme de stratégie aux pratiques d'individus isolés. Dans cette optique, les stratégies d'organisations ou celles mises en œuvre de façon collective et concertée, seraient décrites comme une *politique* et non comme une *stratégie*. Mais à condition toutefois de ne pas tomber dans le subjectivisme et donc ne pas oublier deux caractères essentiels des stratégies : d'une part, que ces individus "isolés" pour les besoins de l'analyse appartiennent nécessairement à un groupe social déterminé, et d'autre part que ces stratégies ont, elles-mêmes, pour objet un classement social. En d'autres termes, une stratégie est toujours doublement sociale : par les caractéristiques sociales de ses adeptes et par ses fonctions de distinction sociale.

Face au modèle trop mécaniste d'un individu entièrement conditionné par les "structures", les définitions de la stratégie qui viennent d'être discutées ont, certes, le mérite de chercher à mieux connaître la marge d'initiative laissée aux "acteurs" individuels. Mais elles n'échappent pas au risque d'une régression à un modèle explicatif subjectiviste, ni au danger d'un retour en arrière vers des interprétations pré-sociologiques. Car les hommes ne sont pas également libres d'avoir des stratégies scolaires et sociales, et ils ne se trouvent pas plus égaux devant la consommation des biens scolaires qu'ils ne le sont dans l'usage des autres biens et des autres services.

En rupture avec ces définitions subjectivistes de la notion de stratégie, et sans pour autant tomber dans l'objectivisme structuraliste de "l'action sans agent", Bourdieu¹⁷ propose une analyse bien différente. Pour lui, les stratégies ne sont pas les projets ou les calculs d'une conscience mais les réponses plus ou moins automatiques du sens pratique, qu'il appelle aussi le "sens du jeu", face à des situations indéfiniment variées. En ce sens, la stratégie renvoie à "*l'habitus*", c'est-à-dire à un ensemble de dispositions incorporées à l'action, acquises dans le milieu d'origine et qui varient donc sensiblement selon les catégories socioprofessionnelles. L'avantage d'une telle définition est de postuler clairement que les stratégies sont inégalement accessibles selon la classe sociale d'appartenance. En d'autres termes, la plupart des hommes n'ont pas vraiment le choix de leurs "stratégies" : ce n'est pas indépendamment des déterminations sociales et économiques que l'on aura une "mentalité d'assisté" ou une "mentalité de gagnant".

En second lieu, l'analyse de Bourdieu offre également l'intérêt de rompre avec les théories de

¹⁷ **Bourdieu, P. (1987)**, *Choses dites*, Paris, éd. de Minuit.

l'acteur rationnel qui fait toujours ce qu'il dit, dit toujours ce qu'il fait, et sait toujours pourquoi il le fait. Même s'il reprend la métaphore usuelle du joueur, c'est dans une optique différente de celle qui guide la théorie des jeux : par opposition aux "jeux de société" nécessitant un calcul conscient de chaque coup pour gagner la partie, l'image est plutôt empruntée au jeu de tennis qui met en œuvre des réflexes automatiques résultant non d'un calcul rationnel mais d'une longue pratique. Toutefois, une telle définition de la stratégie présente un inconvénient : elle s'éloigne sans doute excessivement de l'usage courant et par là même risque d'introduire quelque confusion ou malentendu. Peut-on encore parler de stratégie, s'il n'y a ni plan d'action calculé sur le moyen ou le long terme, ni possibilité réelle de choix entre plusieurs moyens ou plusieurs objectifs ?

Sans doute ces débats montrent-ils que la notion de stratégie devient inopérante lorsqu'elle prétend globaliser des situations et des phénomènes sociaux trop complexes ou trop vastes. Les deux points d'achoppement rencontrés sont la question de la liberté de choix des individus et celle du degré de conscience qu'ils ont des mobiles qui les font agir. Nul doute que ces niveaux de choix et de conscience sont infiniment variés selon les situations concrètes et les positions sociales : c'est donc une coexistence nécessairement contradictoire de motifs conscients ou non, de déterminants connus ou méconnus, avoués ou occultés, qui guide leur action. Renvoyée de l'acteur entièrement libre à l'agent entièrement conditionné, la théorie sociologique cherche à éviter ce balancement en trouvant des outils conceptuels à valeur universelle. Mais la notion de stratégie s'avère peu apte à saisir la contradiction et, par conséquent, ne trouve sa pertinence que dans un cadre limité. C'est pourquoi nous en ferons un usage restreint, qu'il convient à présent de préciser :

— parler de stratégie, pour le sociologue, c'est **dégager dans les comportements une finalité** qui n'existe peut-être pas aux yeux des intéressés eux-mêmes. Faute de pouvoir trancher, en règle générale, entre deux postulats également faux, celui de l'acteur totalement rationnel et celui de l'agent totalement déterminé, nous opterons pour un *objectivisme méthodologique* consistant à appliquer la notion de stratégie aux cas où une interprétation en termes de plan d'action semble possible, même s'il est difficile d'affirmer que les individus concernés ont réellement une visée claire et consciente de l'ensemble de leurs démarches, notamment pour ce qui est des déterminants sociaux de leurs pratiques, tant ces derniers sont difficilement donnés à voir. Par exemple, nous avons décrit les stratégies d'évitement mises en œuvre par les professeurs à l'égard des lycées ouvriers [171]. Tout se passe comme si les carrières enseignantes étaient constituées d'étapes successives qui rapprochent l'enseignant d'un but idéal : enseigner dans un établissement bourgeois. Mais il n'est pas évident que cette finalité soit toujours entièrement consciente, ni que

ces étapes soient préméditées avec la rigueur d'un plan d'action calculé. Si près de 90% des professeurs prioritaires dans le choix de leur poste terminent leur carrière dans les établissements les plus bourgeois, ce n'est bien évidemment pas le simple fruit du hasard. Mais ce n'est pas non plus — et, en tous cas, pas toujours — par volonté consciente et délibérée. Il y a donc une logique du social qui dépasse la simple addition ou conjonction de calculs rationnels opérés par des individus. C'est pourquoi la notion de stratégie ne peut être qu'une **grille d'analyse** projetée par le sociologue sur certaines pratiques pour éclairer leur logique sociale objective, et non une clef universelle nous livrant tous les secrets du vécu individuel.

— **La stratégie implique l'anticipation.** On opposera donc, de ce point de vue, les réactions immédiates à une situation imprévue, aux comportements qui *semblent* impliquer un calcul prévisionnel et l'élaboration d'une série d'étapes en fonction d'un objectif situé à échéance plus ou moins éloignée. C'est pourquoi nous avons qualifié de stratégiques les transferts d'élèves en situation de réussite que l'on peut observer à l'entrée en sixième, alors que le *zapping* ultérieur d'élèves en retard scolaire ne peut pas être crédité d'une visée anticipatrice. Ce point de vue peut être conforté par une étude plus précise de la simultanéité entre le *zapping* et le redoublement [104]. Ainsi, l'analyse menée année par année confirme que, dans la grande majorité des cas, le transfert se produit l'année même du redoublement, comme s'il s'agissait d'une sorte de réponse instantanée des familles à une décision de redoublement. De toute évidence, le caractère immédiat de cette réaction interdit alors de parler de stratégie au sens où on vient de la définir.

— **Toute stratégie est une stratégie de distinction.** Elle a pour objet non la *consommation* d'un bien mais le *positionnement social*. En d'autres termes, elle vise à procurer aux membres d'un groupe social un avantage ou un privilège qui, par définition, sera inaccessible à d'autres groupes sociaux. C'est dire aussi que les stratégies réellement efficaces ne peuvent être menées que par des groupes restreints qui sont, le plus souvent, les groupes dominants. Ballion a donc tort d'assimiler "consommation" et "stratégie", car la consommation des uns ne présuppose pas nécessairement la pénurie et la non consommation pour les autres, alors que la stratégie des uns implique la non stratégie des autres. "Tous stratèges" n'est pas plus concevable que "tous premiers de la classe" : si cela arrivait, il n'y aurait alors ni stratèges, ni premiers, ni derniers, mais une situation d'égalité. L'inégalité sociale est donc au principe même des stratégies, mais c'est sans doute ce que veulent cacher les libéraux et tous ceux qui font l'apologie des stratégies. En fait les stratégies ne sont ni individuelles ni fondées sur la simple satisfaction d'un besoin particulier, les stratégies sont, non seulement doublement sociales, mais doublement inégalitaires : parce que leur pratique est inégalitaire et parce leur finalité l'est aussi (elles visent à reproduire la hiérarchisation sociale et les privilèges de quelques-uns).

— **Toute stratégie est une stratégie "d'initiés"**. Comme on l'a montré précédemment, le renouvellement périodique des stratégies est nécessaire lorsqu'elles commencent à trop se vulgariser. Le jeu stratégique mené par les classes dominantes consiste donc à "brouiller les pistes" et à renouveler constamment leur stratégie dès lors qu'elle devient trop visible, afin de conserver les avantages distinctifs réservés à une minorité d'initiés. Par exemple, dans les années 1980, on assiste à un mouvement de retour au secteur public qui concerne uniquement les cadres supérieurs. Cette période se caractérise au contraire par un accroissement des usagers du privé parmi toutes les autres catégories sociales, et, au niveau politique, par l'ampleur des manifestations de rue en faveur du privé (1984). La stratégie a donc, en un sens, partie liée avec la ruse qui consiste à maintenir le plus possible cachées les pièces essentielles du dispositif stratégique afin de pérenniser son efficacité, ou à faire l'inverse de ce qui est attendu par "l'adversaire". La *stratégie* suppose donc des *stratagèmes*. Elle implique également une certaine connivence sociale et des mécanismes d'affinités discrètes qui, par opposition à la rumeur, supposent un accès sélectif à l'information pertinente, et limitent généralement aux groupes dominants le recours à une stratégie. Ceci explique notamment que, même comparés aux autres composantes des classes dominantes, les enseignants figurent parmi les meilleurs "stratèges", grâce à leur connaissance intime du système, à leur proximité des centres de décision et à l'utilisation de leur réseau d'appuis et de relations, l'esprit de corps et la solidarité tacite ne leur faisant que rarement défaut. On utilise donc ici le terme d'"initié" dans un sens proche de celui qu'il a pour désigner la détention d'informations confidentielles qui falsifie certaines opérations boursières et qui constitue un délit d'initié.

— **La stratégie suppose le choix quant aux moyens permettant d'atteindre un but**. Les *happy few* qui peuvent mettre en œuvre une stratégie bénéficient non seulement d'un accès privilégié à certaines informations, mais aussi de possibilités plus étendues de choix quant aux moyens à utiliser. Parmi ces conditions, les considérations matérielles et notamment financières sont évidemment à mentionner : changer d'établissement scolaire suppose souvent de pouvoir résoudre toute une série de problèmes et notamment ceux relatifs à l'éloignement du domicile. Choisir le privé suppose généralement que les charges financières de la scolarité seront alourdies, dans des proportions d'ailleurs fort variables selon l'établissement "choisi". Même si le budget familial est loin d'être le seul critère jouant sur ces choix, on comprend que les possibilités de choix et donc l'existence de stratégies sont très inégalement accessibles aux différentes classes sociales.

On peut ainsi constater, par des études régionales, que le zapping vers privé est toujours beaucoup plus élevé chez les enfants de cadres supérieurs que chez les enfants d'ouvriers, quelle que soit la région considérée [106]. La seule région qui fait exception à cette règle est l'Ouest, où le taux de zapping des ouvriers est de 30% plus élevé que celui des cadres. Mais cette exception elle-

même confirme la règle de l'inégalité des possibilités de choix et de l'inégale distribution sociale des stratégies : cette prédominance exceptionnelle du taux de transfert ouvrier vers le privé dans une région où le privé présente un recrutement plus massif et plus populaire qu'ailleurs (trop populaire, précisément, aux yeux des cadres supérieurs), indique que, là comme partout, les ouvriers disposent d'un choix plus restreint que les cadres supérieurs. Et les cadres supérieurs sont bien ceux qui peuvent se permettre d'aller "à contre-courant", c'est-à-dire fréquenter le privé lorsqu'il est minoritaire et fréquenter le public dans les régions de forte influence du privé, et qui disposent donc des possibilités stratégiques les plus étendues. Ce sont donc les catégories socioprofessionnelles déjà les plus favorisées sur le plan scolaire qui recourent le plus, de surcroît, aux possibilités de rattrapage offertes par la présence d'un double système de scolarisation. Par conséquent, les différentes classes sociales ne se retrouvent pas à égalité devant les possibilités de "choix".

Par ailleurs, l'une des démonstrations centrales développées dans nos travaux [97], à savoir l'accroissement de la masse des familles françaises qui utilisent les deux secteurs de scolarisation, reste plus que jamais d'actualité. Et lorsque nous démontrons que la grosse majorité des usagers du privé n'y viennent pas vraiment par choix positif, captivés par le charme discret des établissements catholiques ou fascinés par on ne sait quel " caractère propre ", mais tout simplement parce qu'ils ont été mis en échec scolaire par l'enseignement public, il y a sans doute là une remise en cause, par les faits eux-mêmes, de la thèse centrale qui fonde toutes les prises de position en faveur du " libre choix " des familles. Ce ne sont donc ni des motivations religieuses, ni, contrairement à ce qu'affirme Ballion, le goût de la diversité, qui conduisent les familles à pratiquer le *zapping* : loin d'être des " consommateurs d'école " désireux de trouver sur le marché des produits ou des services diversifiés — choix qui ne concerne qu'une minorité de familles préoccupées de distinction sociale — les parents, dans leur grande majorité, sont surtout soucieux de trouver une école efficace qui permette à leurs enfants de réussir.

11.3. Les raisons du choix de l'établissement (R. Ballion)

Une autre étude de Ballion a été faite, sur l'enseignement public cette fois, lors de la mise en place dans cinq départements métropolitains en 1984-85 d'une expérience "d'assouplissement de la sectorisation" à l'entrée en 6^{ème} [158]. 149 collèges étaient concernés et 1210 familles ayant fait une demande de changement d'établissement ont été interrogées.

Les enseignants du secondaire et du supérieur ont un taux de représentation 5,7 fois plus fort

parmi ceux qui veulent changer d'établissement que dans la population parente, les instituteurs ont un taux 2,1 fois plus fort, tandis que les ouvriers, au contraire, ont un taux moitié moindre à ce qu'il devrait être. Les enseignants ont également une meilleure connaissance de l'institution scolaire : 76,9% d'entre eux ont connaissance de l'expérience d'assouplissement de la sectorisation contre seulement 49,7% de l'ensemble des répondants.

Les enseignants sont enfin ceux qui voient le plus fréquemment leur demande satisfaite par l'institution scolaire, assez loin devant les classes populaires (ouvriers, employés ainsi qu'agriculteurs) qui essuient le plus de refus, ainsi que le montre le tableau 1 suivant :

Tableau 1. Taux de satisfaction de la demande selon la CSP

instituteurs	92,3
professeurs	88,4
professions intermédiaires	84,8
indépendants et cadres supérieurs	81,9
ouvriers	80
employés	79,7
agriculteurs	<u>76,9</u>

Le portrait-type des établissements les plus demandés par les parents peut se lire dans le tableau 2 de la page suivante.

L'établissement le plus demandé c'est, de préférence, un ancien premier cycle de lycée, jamais un établissement construit depuis moins de 10 ans. Il est situé en centre ville et jamais en ZEP, il n'a pas structures d'enseignement spécialisé (SES, CPPN, CPA, etc.), et possède l'option Russe parmi les langues vivantes, et en outre, si possible, les options sport-études, musique ou bilinguisme, mais jamais une option industrielle.

C'est un établissement avec moins de 25% d'élèves ayant un an de retard en 6^{ème}, où le taux d'élimination entre la 6^{ème} et la 3^{ème} est supérieur à 75%. C'est enfin un établissement ayant moins de 5% d'étrangers parmi ses élèves et jamais plus de 15%.

Il faut enfin préciser que 85,8% des collèges très demandés ont plus de 15% d'enfants de cadres et professions libérales parmi les élèves, alors que ce type d'établissement ne représente que 28,8% de l'ensemble des collèges de l'échantillon.

Tableau 2. Caractéristiques des établissements "très demandés"

anciens premiers cycles de lycée	71,4%	sont "très demandés"
anciens CES	5,1	"
autres (anciens CEG ou ouverts après 1976)	0	"
centre ville	66,7	sont "très demandés"
1^{ère} couronne	12,5	"
2^{ème} couronne	6,1	"
3^{ème} couronne	2,8	"
sans structure spéciale (SES, CPPN, CPA...)	40	sont "très demandés"
au moins une structure spéciale	7,1	"
trois structures spéciales	4,8	"
collège en ZEP	0	"
LV russe	66,7	sont "très demandés"
pas de LV russe	10	"
options sport études, musique, bilingue	50	sont "très demandés"
option industrielle	0	"
% d'élèves ayant un an de retard en 6^{ème}		
moins de 25%	71,4	sont "très demandés"
plus de 30%	7,1	"
taux d'élimination (rapport 4-3^{ème} / 6-5^{ème})		
taux d'élimination <u>supérieur à 75%</u>	40,9	sont "très demandés"
taux d'élimination <u>inférieur à 65%</u>	2,3	"
étrangers : moins de 5%	85,7	sont "très demandés"
étrangers : plus de 15%	0	"

Il faut remarquer toutefois qu'il y a environ 20% des familles qui demandent un établissement *refusé* ou *très refusé*. Le modèle idéal d'établissement présenté dans le tableau ci-dessus correspond donc à une conduite d'évaluation qui n'est adoptée que par environ 80% des familles. Pour les autres, qui sont essentiellement des familles des classes populaires, Ballion parle d'une conduite d'*auto-relégation* dans des établissements dévalorisés.

Il s'agissait ici des caractéristiques objectives des établissements les plus demandés. Mais Ballion s'intéresse aussi aux motifs subjectifs mis en avant par les demandeurs. À ce sujet, il fait une intéressante analyse des motifs de choix de l'établissement, en amenant les personnes interrogées à distinguer entre les motifs officiels présentés à l'administration et les motifs

« officiels » qui viennent s'ajouter aux autres ou qui, parfois, constituent les « vrais » motifs, mais cachés parce qu'inavouables (cf. tableau 3).

Tableau 3. Raisons "officielles" et "officieuses" du choix de l'établissement

	% du motif dans la demande officielle	% d'acceptation de la demande	% du motif avancé comme autre raison	taux d'illégitimité (rapport officieux/officiel)
réputation	5,7	<u>75</u>	52,4	9,2
proximité	29,9	84,7	11,2	0,4
fratrie, camarades	14,2	84,5	8,2	0,6
motifs familiaux, santé	13	78,3	6,7	0,5
taux d'immigrés	0,2	ns	5,7	28,5
lieu de travail	24,4	83,1	5,5	<u>0,2</u>
mauvais milieu social	0,6	ns	3,7	6,2
classes bilingues	11,6	84,4	1	<u>0,1</u>
déménagement prévu	6,5	84,8	0,6	<u>0,1</u>
option langue vivante	10,9	90,8	0,4	<u>0,04</u>
divers	2,8	ns	4,6	1,6

On voit ainsi que les motifs officiels qui sont le plus souvent déclarés concernent la proximité du domicile et la proximité du lieu de travail. Le taux d'acceptation de la demande qui se situe à 83-85% pour ces deux motifs montre qu'ils sont considérés comme légitimes par l'administration. On a toutefois un score de satisfaction des demandes encore plus fort pour le choix de la langue vivante, qui est demandé par 10,9% des familles et accepté dans 90,8% des cas.

Par contre, le motif le moins légitime aux yeux de l'administration est la bonne réputation de l'établissement qui n'est considéré comme recevable que dans les trois quarts des cas. Il est évident que cette illégitimité est bien perçue par un grand nombre de familles puisque les demandeurs « officiels » ne sont que 5,7% pour cet item, alors qu'en réalité plus d'une famille sur deux (52,4%) se réfère à cette raison.

Le fait même d'indiquer une autre raison traduit, selon Ballion, la distance perçue entre ses propres normes d'évaluation et la recevabilité officielle des demandes. La dernière colonne du tableau permet donc de mesurer cet écart : la mise en rapport des pourcentages officieux/officiel donne un indice d'illégitimité perçue par les demandeurs pour chaque motif de demande. L'indice d'illégitimité atteint donc 6,2 pour le « mauvais milieu social » et 9,2 pour la « réputation ». Ce

phénomène atteint son amplitude maximale à propos du pourcentage d'immigrés, qui est la raison la plus illégitime de toutes (indice : 28,5), et pour cette raison, est très peu donnée officiellement alors qu'elle concerne en réalité un plus grand nombre de parents. Et cette stratégie est « payante » puisque, par exemple, ceux qui donnent la réputation comme motif officieux obtiennent un taux de satisfaction de leur demande supérieur à ceux qui la donnent comme motif officiel.

Comme on pouvait s'y attendre, les différentes classes sociales ne pratiquent pas identiquement cette stratégie, car elles ont inégalement conscience de l'écart entre leurs normes d'évaluation et la norme qui est légitime aux yeux de l'administration : les classes populaires ne savent pas vraiment ce qui est attendu « en haut lieu », et n'ont pas toujours conscience que le « but du jeu » de cette procédure n'est pas de donner ses vrais motifs mais de trouver les « bons » arguments, ceux qui seront jugés recevables. N'imaginant pas qu'ils vivent dans un univers social semblable à un jeu truqué dont les règles ne sont jamais explicites et affichées, puisque la seule règle gagnante consiste à « dissimuler » (et à dissimuler qu'on dissimule), les ouvriers sont ainsi décrits par Ballion comme ayant une attitude « naïve », tandis que les cadres supérieurs et les professions libérales sont de fervents adeptes de la « dissimulation ».

Tout en soulignant à nouveau l'intérêt de ces données et de cette analyse d'ensemble, on peut toutefois contester ces images quelque peu stigmatisantes et péjoratives pour les acteurs sociaux. Si l'on veut, de toute force, adopter une attitude morale, c'est-à-dire sortir de l'attitude sociologique, autant s'interroger alors sur la duplicité d'une administration et d'un système de lois et de règlements au service des classes dominantes qui, sous couvert de faux-semblants égalitaires, laissent toute latitude aux dominants pour accroître leurs privilèges : chez les dominants, en tous cas, personne n'est dupe des fonctions de ce système. On peut trouver « naïfs » les dominés de n'en avoir pas conscience, mais quand ils en prennent conscience, on les décrit alors comme « violents ». Les dominants ne trouvent donc jamais de qualités aux classes populaires, sans doute parce que leurs défauts supposés servent surtout à justifier la domination.

11.4. Les raisons du choix des familles (A. Léger)

En raison même de cette grande diversité sociale des normes d'action et des échelles de valeurs, les rapports entre l'école et les classes populaires nous semblent souvent fondés sur un malentendu. Illustrons cette idée par une courte référence à une enquête récente où nous avons recueilli les opinions de 5200 familles : on pourra s'y reporter pour une analyse plus détaillée [113].

Raisons du choix des établissements

Raisons proposées	Très important	Assez important	Aucune importance	Non réponse
Enseignants compétents	66,3%	17,8%	5,5%	10,4%
Meilleure réussite de l'enfant	61,8%	22,7%	5,6%	9,9%
Enseignants disponibles	51,0%	28,4%	9,0%	11,6%
Bonne tenue, discipline	46,8%	36,3%	8,5%	8,4%
Bonne réputation	46,6%	35,9%	9,0%	8,5%
Proximité du domicile	41,7%	35,5%	18,2%	4,6%
Bon milieu social	22,4%	42,1%	24,5%	11,1%
Classes peu nombreuses	22,2%	39,5%	26,2%	12,1%
Pédagogie nouvelle	15,9%	39,3%	29,8%	15,0%
Attachement à la laïcité	11,3%	16,4%	58,0%	14,3%
Nombre d'immigrés	9,1%	19,6%	58,9%	12,4%
Proximité du lieu de travail	7,2%	13,9%	67,0%	11,9%
Motifs religieux	5,0%	11,0%	72,5%	11,4%

Dans ce tableau, on observera en premier lieu que les deux raisons les plus fréquemment jugées comme très importantes (par plus de 6 familles sur 10, voire 2 sur 3) relèvent directement de la notion d'efficacité : des enseignants compétents et une meilleure réussite de l'enfant. La « bonne » école est donc ici définie comme l'école efficace, efficiente, en raison des performances qu'elle produit chez l'enfant et du professionnalisme des enseignants qui permet ce bon « rendement » scolaire.

Parmi les raisons qui viennent ensuite (jugées comme capitales par 4 à 5 familles sur 10), les trois premières relèvent également du souhait d'efficacité. Mais il s'agit ici d'une efficacité qui vise la socialisation de l'enfant plus que ses résultats scolaires *stricto sensu*, même si ces derniers ne sont vraisemblablement pas totalement absents des préoccupations parentales : d'une part la disponibilité des enseignants, synonyme de meilleure écoute et d'une attention plus soutenue vis-à-vis de chaque individu ; d'autre part la bonne tenue et la discipline qui révèlent à la fois un souci d'inculcation de l'ordre et le souhait d'un cadre de travail et de vie régulé et harmonieux ; enfin, la recherche d'un établissement à bonne réputation, ce qui indique que nombre de parents s'en remettent à la rumeur publique pour évaluer la « bonne » école — et sans doute cette évaluation, en

raison de son caractère vague et global, porte-t-elle à la fois sur l'ensemble des critères d'efficacité et de socialisation que nous venons d'examiner.

Avec 41,7% de réponses, nous trouvons ensuite une raison totalement différente puisqu'elle relève de la simple commodité : la proximité du domicile, tout comme la proximité du lieu de travail (qui vient loin derrière avec 7,2%), appartiennent toutes deux en effet à un autre univers de réponses. Nous l'avons formellement présentée aux parents comme une raison de choix, mais elle révèle en réalité plutôt un non choix, ou pour le moins une contrainte qui limite la possibilité de sélectionner un établissement sur des critères plus positifs.

Vient ensuite une raison, considérée comme décisive par près de 22% des familles, qui pointe à nouveau la socialisation de l'enfant : la recherche d'un bon milieu social, formule certes vague mais qui indique à la fois le souci d'une certaine respectabilité et d'un environnement moral et social jugé bénéfique pour l'enfant. Il est vrai que, selon les milieux sociaux d'appartenance ou d'habitat, cette quête pourra signifier tantôt la volonté de se retrouver " entre soi ", entre personnes d'une même classe sociale, et tantôt l'ambition de s'élever en permettant à l'enfant d'intégrer un milieu social jugé plus élevé que celui d'origine.

Si l'on aborde à présent les raisons les moins importantes aux yeux des parents et qui, toutes s'attirent largement plus de réponses " aucune importance " que de réponses " très important ", on trouve d'abord deux raisons pédagogiques, la recherche de classes peu nombreuses ou le souhait d'une pédagogie nouvelle.

Puis viennent enfin trois raisons que nous qualifions d'idéologiques, non pour faire oublier qu'il y avait aussi de l'idéologie dans les réponses que nous venons d'analyser (on en trouve nécessairement dans tout jugement de valeur), mais pour souligner qu'il s'agit maintenant d'une idéologie clairement revendiquée et affirmée dans sa cohérence. On trouve tout d'abord l'attachement à la laïcité dont se réclament vigoureusement 11,3% des familles, et à l'inverse, tout en fin de liste, les motifs religieux dont le caractère décisif est mis en avant par 5% d'entre elles. Entre ces deux ensembles cohérents et opposés, se dresse l'argument du nombre d'immigrés, brandi par près d'une famille sur 10, à quoi il faut ajouter tout de même 2 familles sur 10 qui manifestent une certaine sensibilité à ce thème et le jugent " assez " important. Cet argument témoigne sans doute d'une idéologie raciste, au moins de façon latente, malgré le caractère un peu vague de la proposition : pour des raisons déontologiques, nous n'avons pas voulu soumettre aux parents une affirmation explicitement raciste. Néanmoins, il nous semble évident que l'on peut compléter les jugements de valeur implicites que nous avons exclus de la formulation proposée : ces familles recherchent un " faible " et non pas un " grand " nombre d'immigrés ; de même, la

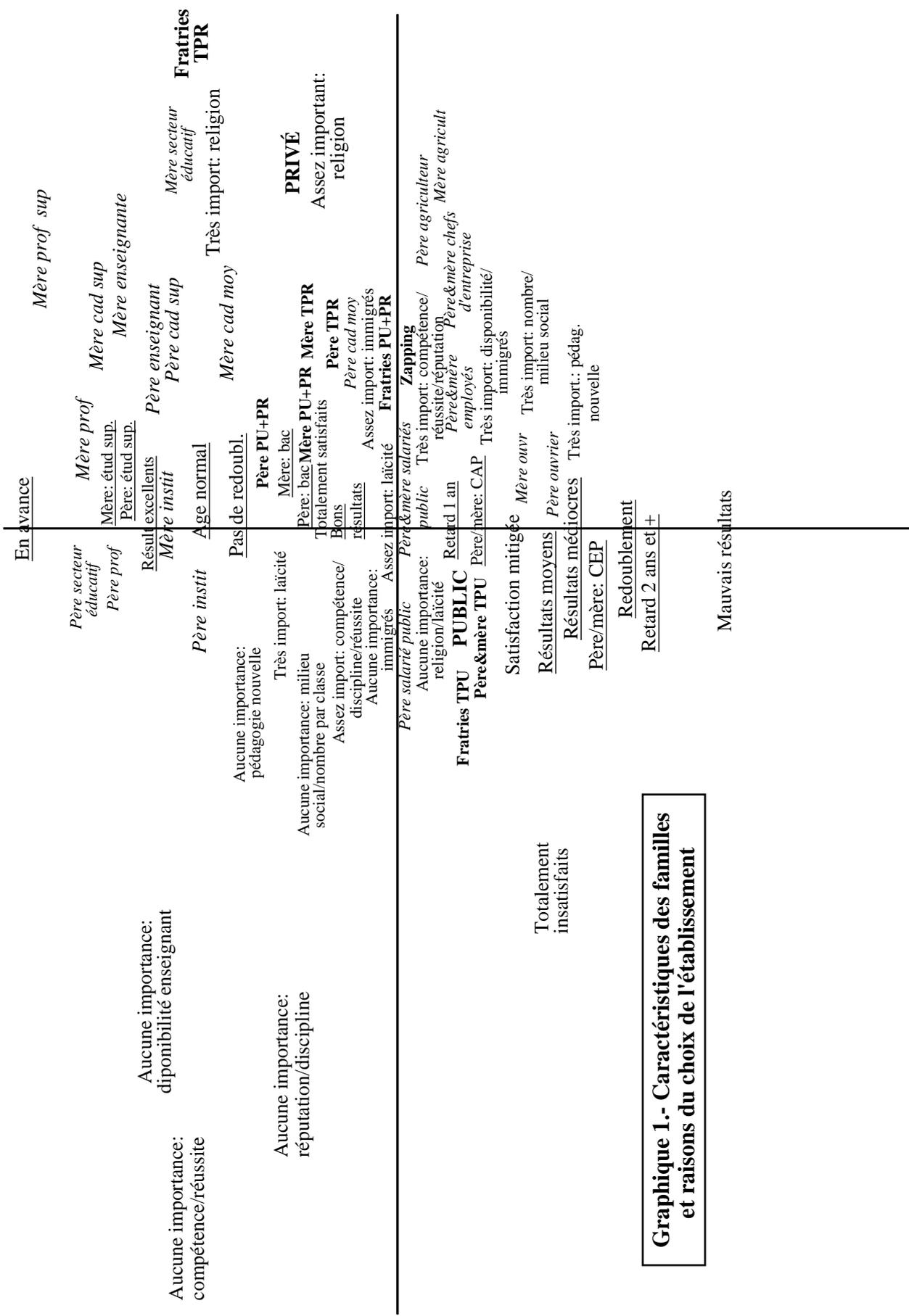
population des immigrés visée de façon implicite est très certainement une population en provenance de pays pauvres, situés géographique-ment au Sud, et souvent caractérisée par la pigmentation de la peau, tant il semble peu probable que les parents aient pensé à ces immigrés de luxe que sont, par exemple, les enfants d'ambassadeurs.

Retenons également le constat que les raisons religieuses ou la préoccupation laïque sont les motifs de choix les moins fréquemment mis en avant par l'ensemble des parents.

Donnons encore une description d'ensemble en effectuant une analyse factorielle de correspondances (AFC) sur une sélection de variables qui comprend, d'une part, l'ensemble des modalités de réponse à chacun des 13 items de la question, et d'autre part les caractéristiques des familles concernant les professions et diplômes des parents, la scolarisation publique ou privée des parents et des enfants, ainsi que les résultats scolaires et le degré de satisfaction par rapport à l'établissement scolaire actuel.

Le graphique 1 (en page suivante) présente le croisement des deux premiers facteurs. On peut remarquer que l'axe vertical est celui du capital culturel puisqu'il distribue la hiérarchie des diplômes des parents en étroite corrélation avec la réussite scolaire de l'enfant, la partie supérieure étant occupée par les parents fortement diplômés et les enfants réussissants, tandis qu'au bas de l'axe on trouve les plus mauvais résultats et les plus faibles diplômes. L'axe horizontal est, lui, plus idéologique puisqu'il effectue un classement selon les valeurs qu'affectionnent les individus et selon l'importance accordée aux différents motifs de choix : ainsi l'ensemble des réponses " aucune importance " se retrouvent à gauche de l'axe, et les réponses " très important " à droite, tandis que les réponses " assez important " se retrouvent logiquement au centre.

On peut observer en premier lieu que les professions des parents se distribuent verticalement conformément à la hiérarchie de leurs diplômes, mais avec une certaine dispersion horizontale liée à une attraction par le privé (particulièrement nette dans le cas des agriculteurs, des cadres supérieurs et des chefs d'entreprise). Par ailleurs, le public et le privé sont en opposition à la fois sur les deux axes : le privé, nettement situé à la droite du graphique, ce qui symbolise sa plus forte insistance sur l'importance du choix de l'établissement, est tiré vers le haut par les professions et diplômes élevés de sa clientèle. Le public, au contraire, situé à gauche de l'axe, donc du côté de la négation de toute importance attribuée aux motifs de choix, se voit plutôt décalé vers le bas par un faible capital culturel chez les parents et de moins bonnes réussites scolaires chez les enfants. On notera également que le zapping ou l'utilisation conjointe des deux secteurs, se retrouve en étroite conjonction avec le " tout privé " et en nette opposition avec le " tout public ".



Graphique 1.- Caractéristiques des familles et raisons du choix de l'établissement

Il se confirme aussi que la scolarisation en public ou en privé des enfants est très étroitement corrélée avec le secteur scolaire fréquenté autrefois par leurs parents, ainsi qu'avec le caractère public ou privé de l'entreprise où ces derniers travaillent.

On terminera l'analyse rapide de ce graphique par deux observations. Premièrement, le degré de satisfaction des parents par rapport à l'établissement actuel de leur enfant épouse étroitement la diagonale public-privé : du côté du privé c'est la satisfaction totale, alors que la satisfaction mitigée ou l'insatisfaction totale se regroupent du côté du public. Ce degré de satisfaction décroît aussi, de façon très intelligible, de haut en bas, lorsque diminuent les performances scolaires. En second lieu, on observera que l'importance globale accordée à l'ensemble des motifs de choix occupe une diagonale qui croise la diagonale public-privé : la réponse " aucune importance " est à gauche du graphique, comme les cursus tout public mais vers le haut (ce qui indique qu'elle est plutôt le fait de parents à fort capital culturel) alors que le tout public, nous l'avons remarqué, occupe la partie inférieure ; la réponse " très important " est au contraire le fait de familles plus populaires puisqu'elle occupe la partie inférieure du graphique, mais se situe à droite comme les cursus tout privé qui, eux, occupent l'espace supérieur droit. Seule exception à ce mouvement d'ensemble : les deux choix idéologiques opposés (la laïcité ou la religion considérées comme très importantes) se trouvent tous les deux, à la différence de toutes les autres réponses " très important ", non pas au bas du graphique mais nettement attirés vers le haut, ce qui montre qu'ils émanent des classes sociales fortement pourvues en capital culturel et dont les enfants réussissent, et qu'ils sont l'apanage de ceux qui peuvent se permettre de choisir un établissement sans être obnubilés par la triviale question de l'échec scolaire...

Il est donc difficile de parler globalement du « choix des familles » car ce serait oublier deux clivages essentiels qui distinguent nettement les répondants à notre questionnaire : tout d'abord, leur groupe socioprofessionnel d'appartenance, et également les parcours de scolarisation de leurs enfants. Cela incite évidemment à étudier les variations des critères de choix selon ces deux types de caractéristiques : la catégorie socioprofessionnelle d'une part, et d'autre part la scolarisation publique ou privée de leurs enfants.

Nous avons pu ainsi constater que l'accueil de l'enfant, l'attention qui lui est portée, et le suivi du travail scolaire par les enseignants, sont définis comme des priorités éducatives par de nombreuses familles, mais surtout dans les classes populaires. Les parents ayant le plus faible capital culturel réclament la plus grande disponibilité de la part des enseignants, surtout lorsqu'ils ont eux-mêmes des horaires de travail particulièrement chargés. L'attente exprimée ici est, on le voit bien, que l'école puisse pallier les insuffisances du suivi parental, qui tiennent à la fois au manque de temps, mais surtout au manque de culture ou de connaissances scolaires permettant d'aider l'enfant dans ses apprentissages. En quelque sorte, les parents expriment ici leur désir de faire confiance à l'institution et à ses professionnels, voire de s'en remettre entièrement à eux, comme si l'école devait être pour l'enfant une *seconde famille*.

Le quiproquo qui, sans doute, envenime souvent les relations des enseignants et des familles populaires, c'est que chacun compte sur l'autre pour assumer les tâches qu'il estime ne pas être de son ressort. Chacun renvoie ainsi la balle à l'autre : beaucoup d'enseignants attendent plutôt de la famille qu'elle

soit une *seconde école* et qu'elle seconde le travail de l'enseignant, comme si le rôle des parents était d'être les répétiteurs et les auxiliaires de l'action pédagogique. Et devant les " carences " de certaines familles en ce domaine, nombre d'enseignants s'expriment très négativement sur ce qu'ils appellent la " démission " des parents. On peut alors se convaincre qu'entre ceux qui attendent de l'école qu'elle soit une seconde famille, et ceux qui attendent de la famille qu'elle soit une seconde école, le malentendu est complet.

Selon leur milieu social, les parents n'attendent donc pas du tout les mêmes choses de l'école. Les **trois critères de choix typiquement populaires** sont d'une part la proximité du domicile, d'autre part la disponibilité des enseignants, et enfin le bon milieu social de l'établissement. Comme je l'ai dit, l'école réclamée par les classes populaires est donc fondamentalement une école de proximité, attentive à apporter aux enfants le suivi individuel dont les parents ne peuvent se charger, et leur offrant protection (évitant la drogue, la violence, les mauvaises fréquentations) : en bref, une seconde famille à qui l'on peut faire confiance et déléguer ses pouvoirs.

Alors qu'à l'opposé, les **critères qui distinguent significativement les cadres supérieurs** sont également au nombre de trois, mais ce ne sont pas du tout les mêmes : en premier lieu la bonne tenue et la discipline, ensuite la bonne réputation, enfin les motifs idéologiques (laïcité ou religion). On perçoit là une intervention plus active des parents dans les choix éducatifs mis en œuvre et un désir de contrôler que les valeurs d'ordre, d'éducation morale et de transmission idéologique y sont présentes. C'est donc plus dans l'optique du contrôle social et idéologique que dans le registre de la délégation de pouvoir, que s'expriment les motivations des classes dominantes. Comme on le voit, au-delà d'une espérance commune de bons résultats, ce ne sont pas du tout les mêmes attentes qu'expriment les différents groupes sociaux vis-à-vis de l'institution scolaire : non seulement les possibilités de choix de l'établissement diffèrent d'une catégorie à l'autre, mais aussi les jugements de valeur, et même la conception d'ensemble des missions que doit remplir le système éducatif.

L'institution scolaire et ses agents préfèrent habituellement nier ou minimiser ces divergences, voire ces clivages qui divisent les parents, et font comme s'il existait un consensus, une façon universelle de construire l'école, une culture commune à enseigner, une façon d'exercer le métier d'enseignant qui convienne à tout le monde, qui réponde aux attentes de tous. En général, lorsqu'on procède ainsi, on choisit en réalité de répondre aux attentes des dominants, car la protestation des dominés est muette, alors que la protestation des dominants se fait entendre bruyamment aux oreilles de ceux qui osent les affronter. On voit qu'en ce domaine l'école laïque est confrontée à une question fondamentale : l'enseignant peut-il être au service de tous sans distinction, ce qui est un principe de l'école républicaine, principe sans doute admirable, mais qui suppose que tous aient les mêmes intérêts. Or, face à la division sociale et à la rupture du consensus ancien sur l'école, l'enseignant doit-il donc choisir son camp, et lequel ? Ou bien, faute de trouver une solution convenable dans le cadre des principes républicains, faut-il laisser le marché réguler ce problème ? Ce qui conduirait inévitablement à accentuer la diversification et la hiérarchisation de l'offre éducative et des établissements, et à accroître un peu plus les inégalités sociales.

Annexe méthodologique : l'Analyse Factorielle de Correspondances, un outil pour les typologies en sociologie

L'AFC est une méthode d'analyse qui peut s'appliquer à tout dépouillement d'enquête. Une enquête, c'est un recueil d'informations que l'on transforme en variables. Ces variables, on suppose qu'elles ont, entre elles, certaines relations de dépendance : c'est le rôle des hypothèses que de guider l'enquête en permettant le recueil des variables pertinentes, et en privilégiant l'analyse de leurs relations. L'hypothèse conduit donc à élaborer des tableaux croisés permettant de la vérifier.

C'est une démarche essentielle, car s'il n'y a pas d'hypothèse, il n'y a pas de fil conducteur à la recherche, et on peut même dire qu'il n'y a pas de recherche du tout. Mais il faut voir aussi que la démarche de production des tableaux croisés est une démarche très analytique, et après les avoir accumulés, on manque souvent d'une synthèse. D'abord, on ne peut pas croiser tout avec tout : il faut faire des choix, et donc on ne se préoccupe que d'une toute petite partie des relations entre variables. Et cette petite partie, elle-même, présente des relations séparées les unes des autres. On peut bien sûr faire de l'**analyse multivariée** (c'est-à-dire croiser ensemble trois, quatre ou cinq variables dans un même tableau, ce qui le rend déjà pratiquement illisible et incompréhensible pour la plupart des lecteurs, et peut-être pour le chercheur lui-même). Mais on a en général plus de 4 ou 5 variables dans son enquête, on en a des dizaines, parfois plus d'une centaine.

Nous touchons là une limite de l'analyse statistique inaugurée par Durkheim pour la sociologie : c'est son réductionnisme. En même temps, cette limite est un grand acquis, car, sans réduction à des relations relativement simples, on se perdrait dans un fouillis d'informations sans signification. Mais c'est quand même une limitation. Pour aller plus loin, comment prendre en compte la totalité des variables dont on dispose, la globalité des réponses des individus à un questionnaire par exemple ? On a donc besoin de procédures plus globales, qui ont été rendues possibles par l'avènement des ordinateurs. Parmi les outils statistiques multiples qui le permettent, nous avons choisi d'illustrer ce cours par des exemples utilisant l'AFC, qui présente pour les sociologues l'intérêt principal de dégager des typologies.

L'AFC va donc travailler sur des données numériques (par exemple, les réponses codées des individus à des questions ouvertes ou fermées, les discours recueillis dans des entretiens, etc.). Soulignons au passage qu'il existe aussi des programmes informatiques d'**analyse textuelle**, méthode qui est simplement une AFC portant *directement* sur le discours écrit ou oral des individus : dans ce cas, les réponses ne sont pas codées ni mises en catégories, mais l'ordinateur travaille au contraire sur le *discours brut* pour établir des types de discours, les variables de base étant les *mots* du texte. L'analyse textuelle rajoute donc simplement à l'AFC des traitements linguistiques permettant de reconnaître le même mot dans un singulier ou dans un pluriel, ou de réduire la variété des formes conjuguées à une racine verbale simple.

Dans l'AFC, l'ordinateur va transformer les valeurs arbitraires des codes choisis par l'enquêteur, en

un codage logique (appelé aussi *tableau de Burt*). Par exemple :

N°	Homme	Femme	revenu élevé	revenu moyen	revenu faible
1	1	0	1	0	0
2	1	0	0	1	0
3	0	1	0	1	0
4	0	1	1	0	0
5	0	1	0	0	1

Et ainsi de suite pour toutes les variables de l'enquête et tous les individus de la population...

L'analyse de correspondances travaille sur la totalité du tableau. Elle va mettre en conjonction une modalité de réponse avec les individus qui la possèdent. Si plusieurs lignes du tableau ont en commun plusieurs modalités (par exemple ici les lignes 1 et 2, 3 et 4, 3 et 5, etc. ont 3 modalités communes), elles se trouveront rassemblées dans une même conjonction.

L'AFC va ensuite calculer le χ^2 du tableau (c'est un cas particulier, dans la mesure où toutes les lignes font la même somme, tous les individus ont donc le même poids, et les **écarts à l'indépendance** ne peuvent provenir que des colonnes, donc des variables de l'enquête). L'ordinateur travaille ensuite sur l'ensemble des **contributions** au χ^2 de chaque case du tableau. Il va rechercher des **facteurs**. Rechercher un facteur c'est, si vous voulez, créer une opposition de profils en se servant des plus fortes masses de contribution au χ^2 .

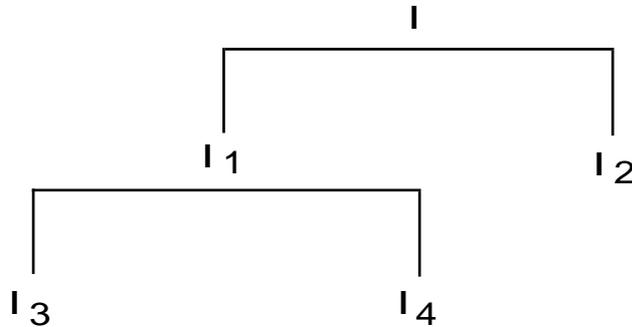
Sans même calculer le χ^2 , on voit bien ici que certaines colonnes auront un poids plus fort que d'autres, parce qu'elles présentent une plus grande quantité de 1, par exemple ici les femmes par rapport aux hommes, et que d'autres colonnes auront un poids plus faible parce qu'elles présentent le plus de zéro (par exemple, revenu faible).

Il se dégage ainsi premièrement des conjonctions de variables (ou des **types**, mais il s'agit ici de types objectifs issus de la quantification, et non pas des types idéaux webériens qui sont simplement imaginés par le chercheur). Et il se dégage aussi des conjonctions d'individus qui appartiennent au même type et que l'on peut projeter en nuage de points superposés à ces variables.

On ne rentrera pas dans le détail des opérations permettant de dégager ces facteurs. L'objectif est de trouver la **partition** qui maximise les oppositions entre groupes d'individus. Il faut noter que le résultat est toujours une approximation, compte tenu du fait qu'il n'est pas possible d'explorer une à une toutes les combinaisons possibles de cases dans ces tableaux gigantesques, il y aurait des milliards de milliards de

partitions possibles ! Mais on dispose de très bons algorithmes qui donnent une approximation, dont on sait qu'elle n'est pas trop éloignée de la meilleure partition possible. L'une de ces méthodes est la **Classification Descendante Hiérarchique**.

On peut la représenter schématiquement ainsi :

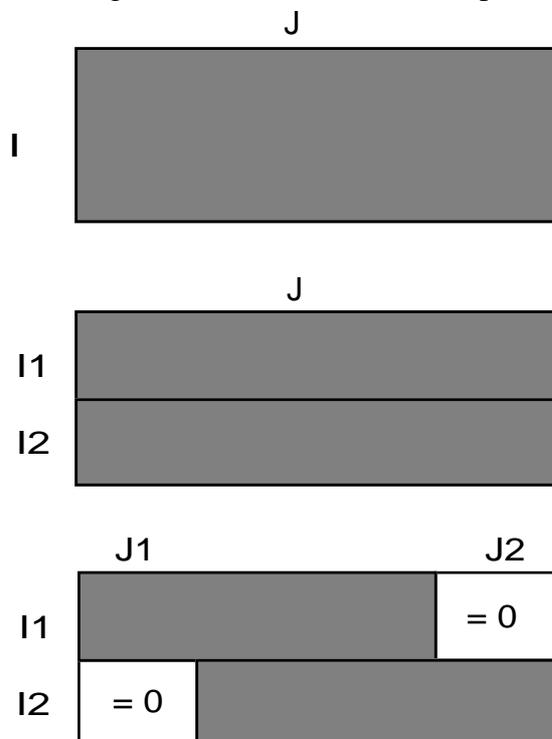


Soit I_1 la classe à partitionner.

Soit (I_1, I_2) une partition possible.

Concrètement, il s'agit, à partir du tableau de départ, de trier lignes et colonnes pour regrouper ensemble les lignes qui ont la plus forte contribution, qui ont le plus de "1" pour certaines variables, et de placer dans un autre groupe toutes les lignes qui ont le plus de poids par rapport à d'autres variables.

L'attraction de certaines lignes et de certaines colonnes peut se représenter ainsi. Cf. le schéma suivant :



A partir du tableau initial $(I \times J)$

On partitionne en deux parties distinctes les lignes du tableau (I_1, I_2)

A partir de cette partition, on crée, en triant les lignes et les colonnes, deux sous-ensembles J_1 et J_2 de colonnes de telle sorte que les sous-tableaux $I_1 \times J_1$ et $I_2 \times J_2$ aient la plus forte densité de "1". Les zones représentées en blanc sur le graphique auront au contraire la plus forte densité possible de "0".

A l'aide d'un algorithme d'échange, on améliore ensuite la partition initiale afin de trouver la frontière optimale qui sépare J_1 et J_2 . Cette frontière, on peut dire que c'est le **premier facteur** de notre analyse. Elle sépare les variables en **deux types présentant la plus grande opposition** et range les individus dans chacun de ces deux types. L'analyse va maintenant se poursuivre sur chacun des deux tableaux $I_1 \times J_1$ et $I_2 \times J_2$ afin de trouver les facteurs suivants et donc les sous-types suivants.

Le premier facteur est celui qui explique le plus gros pourcentage de la variation totale du tableau (on dit, dans le langage de l'AFC, qu'il explique le plus grand pourcentage de **l'inertie** du tableau, et l'ordinateur indique toujours le % expliqué). Mais il y a évidemment un reste inexpliqué (notamment dû au fait que les deux ensembles, bien qu'opposés, présentent aussi une intersection qui n'est pas vide). Le calcul du deuxième facteur va reprendre la même méthode, pour rendre compte de ce reste. Et ainsi de suite jusqu'à ce qu'on ait expliqué 100% de l'inertie totale.

La méthode factorielle est donc à la fois **additive** (les facteurs s'additionnant les uns aux autres pour expliquer la totalité des variations) et **corrective**, puisque les facteurs suivants permettent de corriger le trop grand schématisation du premier facteur, en ajoutant des attractions non prises en compte. Et elle est aussi, comme vous l'avez bien compris, **typologique**, puisque la démarche sous-jacente est une démarche classificatoire. Parmi tous les modes de classification possible, on privilégie ici les algorithmes obéissant à la **théorie de l'information** qui veut que l'information la plus importante, la plus informative, celle que l'on doit placer en tête, c'est celle qui réduit le plus l'incertitude, celle qui divise la probabilité d'apparition d'un événement en deux parties les plus voisines possibles.

Vous remarquerez que cette conception probabiliste de l'information se conjugue parfaitement avec la conception probabiliste qui sous-tend la validation statistique. C'est pourquoi les types et les classifications produits par l'AFC sont les plus performants, les plus fiables et aussi les plus explicatifs. Quand je dis les plus explicatifs, je sais bien que l'analyse factorielle a un objectif fondamentalement **descriptif** (donc qualitatif). Mais vous voyez aussi que le fondement de cette description est la **contribution statistique de chaque élément à la variation de l'ensemble**. C'est pourquoi on ne peut plus ici opposer quantitatif et qualitatif, description et explication, description et preuve, puisque tout cela se trouve réuni en une même méthode.

Il faut ensuite présenter la synthèse des résultats d'une façon qui permette la prise en compte la plus globale possible de l'ensemble des relations. C'est le rôle des représentations graphiques factorielles. En règle générale, on se contente d'un espace à deux dimensions (comme la feuille de papier) pour représenter les choses. On se contente souvent de représenter le croisement du premier et du second facteur. Mais, même si ce sont les facteurs les plus explicatifs, c'est évidemment un appauvrissement de l'analyse. Si l'on veut aller plus loin, il faut :

- soit représenter séparément le premier et le troisième, le deuxième et le troisième, et ainsi de suite,
- soit utiliser une représentation dans l'espace des trois premiers axes.

Restons donc pour l'instant à la représentation des deux principaux axes sur le plan factoriel. Mais il faudra toujours aller regarder au moins le troisième axe.

Le premier facteur est l'axe horizontal, le deuxième est l'axe vertical. Le croisement de ces deux axes permet de projeter les variables comme un nuage de points, en fonction de l'ensemble des attractions qu'elles subissent. Il faut noter qu'on peut également, si l'on veut, projeter les individus en nuage de points.

Le principe de lecture en est simple. D'une part les **conjonctions** de variables qui forment des ensembles cohérents ou des types (que l'on repère par leur proximité physique sur le graphique). D'autre part, des **oppositions** selon l'un ou l'autre des deux axes, voire selon les deux à la fois. C'est l'analyse de cet ensemble de conjonctions et d'oppositions qui permet au chercheur de "baptiser" ses axes, c'est-à-dire de donner l'interprétation et la signification sociologique des facteurs.

De plus, il faut savoir que plus une variable est éloignée de l'origine, du croisement des axes, plus sa contribution est forte. Un problème se pose d'ailleurs, selon le type de logiciel utilisé pour l'analyse, de savoir si la contribution de la variable est significative ou non. Certains anciens logiciels informatiques affichaient toutes les variables, y compris celles qui ne présentaient aucune significativité. Et le chercheur était obligé d'analyser toutes les contributions pour épurer ensuite son graphique. Maintenant on peut faire figurer uniquement les variables ayant une contribution significative (l'ordinateur demande un seuil minimum de χ^2 pour les projeter sur le plan factoriel).

Enfin, il faut indiquer une distinction essentielle que permet l'AFC. On distingue en effet entre les **variables actives** et les **variables illustratives**.

— Les *variables actives* ce sont toutes celles dont la contribution au χ^2 est prise en compte pour calculer les facteurs..

— Mais on a la possibilité de déclarer aussi des *variables illustratives*. Dans ce cas, elles ne sont pas prises en compte dans la construction des axes et des facteurs, c'est-à-dire qu'elles n'interfèrent pas sur la construction des types. Elles sont seulement projetées ensuite dans le graphique.

Par exemple, on peut vouloir étudier seulement des types d'opinions ou de représentation, sans faire intervenir le sexe, l'âge, la CSP, etc. dans la construction des types. Et dans ce cas, on déclarera le sexe, l'âge ou la CSP comme variables illustratives. L'autre façon de procéder est de considérer toutes les variables comme intervenant dans la construction du modèle, donc de prendre toutes les variables comme actives. Vous voyez la différence : dans un cas il s'agit de construire seulement une typologie des opinions, dans l'autre cas une typologie plus vaste, une sorte de type social qui inclut à la fois des opinions et des variables d'une autre nature (variables de situation, variables de contexte, etc.).

Mais le graphique n'est pas le seul résultat de l'AFC, même s'il paraît à première vue le plus parlant. Le chercheur dispose aussi d'une multitude de fichiers, qui contiennent beaucoup d'informations intéressantes, et qui d'ailleurs aident à l'interprétation du graphique. Parmi les choses les plus intéressantes, il y a d'abord la liste de toutes les **contributions** (de tous les χ^2) : contributions de chacune des variables, et contributions de chacun des individus. Il y a aussi la liste des **profils** (ou des types) : c'est le dictionnaire de toutes les modalités des variables qui *contribuent significativement* à définir un type. On trouve également la liste de tous les individus qui appartiennent à ce type. Il y a aussi les **antiprofils** : c'est la liste de toutes les variables qui *significativement n'appartiennent pas* à un type donné. Il faut citer également la liste des **individus typiques** : ceux qui incarnent le plus parfaitement un type, qui incarnent le type dans sa forme la plus pure, la plus complète.

Je m'en tiendrai là pour la présentation de l'AFC. C'est sans doute un peu sommaire, car le but de ces quelques pages n'était pas de faire un cours de statistiques, mais de vous apprendre à vous servir d'un outil de façon pertinente. Ce qui me paraît le plus important, c'est que vous puissiez comprendre précisément le genre d'opérations que l'ordinateur et l'AFC vont faire subir à votre information : quel type de traitement est mis en œuvre, dans quel but, que peut on faire avec le résultat, comment l'interpréter, quelle est la fiabilité de la méthode, dans quel cas faut-il que les variables soient actives ou illustratives, etc. ? Et aussi que chaque étudiant puisse se dire, en vue de ses recherches futures, qu'il n'est pas obligé d'en rester à un bricolage intuitif rudimentaire (même génial !), mais qu'il peut compter sur des instruments éprouvés, ne serait-ce que pour tester le caractère génial de ses propres intuitions...

Bibliographie — 153 références sur l'effet-établissement et l'effet du maître

- [1] **A.E.C.S.E.** (Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation) (1990), *L'établissement : politique nationale ou stratégie locale ?* Actes du colloque Paris: A.E.C.S.E.
- [2] **Alexander, K. L. et Pallas, A. M. (1983)**, Private schools and public policy : new evidence on cognitive achievement in public and private schools, in: *Sociology of Education*, octobre 1983, vol. 56, pp. 170-182.
- [3] **Alexander, K. L. et Pallas, A. M. (1985)**, School sector and cognitive performance : when is a little a little ?, in: *Sociology of Education*, avril 1985, vol. 58, pp. 115-128.
- [4] **Aubergny, J. (1992)**, *L'évaluation des établissements d'éducation*. Paris: Armand Colin. Collection "Bibliothèque européenne des Sciences de l'Éducation", 192 p.
- [5] **Ballion, R. (1991)**, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier. 259 p.
- [6] **Ballion, R. (1993)**, *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette éducation. Collection "Pédagogies pour demain", 239 p.
- [7] **Ballion, R., et al. (1991)**, Le fonctionnement des lycées : étude de cas, in: *Les Dossiers Éducation et Formations*, DEP, n° 10.
- [8] **Ballion, R. et Œuvrard, F. (1988)**, "Hétérogénéité des collèges, choix des familles", Communication au colloque : 'Les collèges en changement depuis dix ans: Analyses sociologiques'. Paris: I.N.R.P.
- [9] **Baluteau, F. (1990)**, "Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Mars 1990, Paris: Université René Descartes. Tome 1: 343 p.
- [10] **Baluteau, F. (1993)**, *Le conseil de classe : "peut mieux faire !"* Paris: I.N.R.P.-Hachette.
- [11] **Bédarida, C. (1991)**, A qui profite l'école privée ?, in: *Le Monde de l'Éducation*, n° 186. pp. 22-38.
- [12] **Ben-Ayed, C. (1998)**, "Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Paris: Université René Descartes - Paris V. 2 tomes : 623 p. Annexes.
- [13] **Bérard, E., Fabre, N. et Giry-Coissard, M. (1994)**, Utilisation des crédits d'action pédagogique et culturelle liées au projet d'établissement, in: *Note d'information*, Paris, DEP, novembre 1994, n° 44. pp. 1-6.
- [14] **Berland, J.-P. (1990)**, "Stratégies scolaires et effets pédagogiques de l'autonomie des établissements", in: A.E.C.S.E. *L'établissement : politique nationale ou stratégie locale ?* Paris: A.E.C.S.E. avril 1990, pp. 230-236.
- [15] **Blank, R. (1987)**, The role of principal as leader : analysis of variation in leadership of urban high schools, in: *Journal of Educational Research*, vol. 81, n° 2. pp. 69-80.

- [16] **Bonnet, F., Dupont, P. et Huguet, G. (1988)**, *L'école et le management. Gestion stratégique d'un établissement*. Bruxelles: De Boeck.
- [17] **Bosker, R. J. et Scheerens, J. (1989)**, "Criterion choice, effect size and stability : three fundamental problems in school effectiveness research", in: B Creemers, T Peters et D Reynolds (sous la direction de), *School effectiveness and school improvement*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger.
- [18] **Boudon, R., Bulle, N. et Cherkaoui, M. (2001)**, *École et société : les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF. Collection "Sociologies",
- [19] **Bourdieu, P. et de Saint-Martin, M. (1975)**, Les catégories de l'entendement professoral, in: *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 3. pp. 68-93.
- [20] **Braskamp, L. et Brandenburg, O. (1984)**, *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills: Sage.
- [21] **Bressoux, P. (1993)**, "Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture", Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Dijon: Université de Bourgogne.
- [22] **Bressoux, P. (1993)**, En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres ?, in: *Éducation et Formation*, DEP, avril 1993, n° 34.
- [23] **Bressoux, P. (1993)**, Les performances des écoles et des classes, Le cas des acquisitions en lecture, in: *Les Dossiers Éducation et Formations*, DEP, juin 1993, n° 30.
- [24] **Bressoux, P. (1994)**, Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres (Note de synthèse), in: *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n° 108. pp. 5-18.
- [25] **Bressoux, P. (1995)**, Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves, in: *Revue française de Sociologie*, Paris, avril-juin 1995, vol. XXXVI, n° 2. pp. 273-294.
- [26] **Broccolichi, S. (1994)**, "Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement secondaire", Thèse de doctorat. Paris: EHESS. 519 p.
- [27] **Broccolichi, S. (1995)**, Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire, in: *Sociétés contemporaines*, n° 21. pp. 15-27.
- [28] **Brookover, et al. (1979)**, *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- [29] **Caille, J.-P. (1993)**, Le choix d'un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation, in: *Note d'information*, Paris, DEP, mai 1993, n° 19. pp. 1-6.
- [30] **Caille, J.-P. (1993)**, Vie quotidienne des élèves et difficultés scolaires au collège, in: *Éducation et Formations*, Paris, n° 36. pp. 55-64.

- [31] **Cain, G. G. et Goldberger, A. S. (1983)**, Public and private schools revisited, in: *Sociology of Education*, octobre 1983, vol. 56, pp. 208-218.
- [32] **Charlier, J. E.** (coord.) (1994), *L'École et le marché*. Bruxelles: De Boeck.
- [33] **Cherkaoui, M. (1979)**, *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: PUF. Collection "L'Éducateur", n° 70, 224 p.
- [34] **Cohen, M. (1983)**, "Instructional, management and social conditions in effective schools", in: A G Webb et L D Webb (sous la direction de), *School finance and school improvement : linkages in the 1980's*. Cambridge: M. A. Ballinger.
- [35] **Coleman, J. S. (1982)**, *High school achievement : public catholic and private schools compared*. New-York: Basic Books. 289 p.
- [36] **Coleman, J. S., et al. (1966)**, *Equality of Educational Opportunity*. ("The Coleman Report"). Washington: US Government Printing Office for Department of Health Education and Welfare.
- [37] **Coleman, J. S., Greeley, A. M. et Hoffer, T. (1985)**, Achievement growth in public and catholic schools, in: *Sociology of Education*, avril 1985, vol. 58, pp. 74-97.
- [38] **Coleman, J. S., Hoffer, T. et Kilgore, S. (1982)**, Achievement and segregation in secondary schools : a further look at public and private school differences, in: *Sociology of Education*, avril-juillet 1982, vol. 55, pp. 162-182.
- [39] **Coleman, J. S., Hoffer, T. et Kilgore, S. (1982)**, Cognitive outcomes in public and private schools, in: *Sociology of Education*, avril-juillet 1982, vol. 55, pp. 65-76.
- [40] **Combaz, G. (1990)**, "L'évaluation scolaire révélatrice ou génératrice de l'inégalité scolaire devant l'école", Thèse de doctorat. Décembre 1990, Paris: Université René Descartes.
- [41] **Combaz, G. (1992)**, *Sociologie de l'éducation physique*. Paris: PUF.
- [42] **Combaz, G. (1996)**, Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances, in: *Revue française de Pédagogie*, avril-mai-juin 1996, n° 115. pp. 43-57.
- [43] **Coudray, R.** (Ministère agriculture, inst. national rech. applications pédagogiques, France) (1993), L'audit participatif, soutien au projet d'établissement : le pilotage de l'établissement scolaire, in: *Administration et Éducation*, n° 57. pp. 7-17.
- [44] **Cousin, O. (1993)**, L'effet établissement, construction d'une problématique, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXIV, pp. 345-419.
- [45] **Cousin, O. (1996)**, Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges, in: *Revue française de Pédagogie*, Paris, n° 115. pp. 59-75.
- [46] **Cousin, O. (1998)**, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris: PUF. 227 p.
- [47] **Cousin, O., Dubet, F. et Guillemet, J.-P. (1991)**, Mobilisation des établissements et performances scolaires, Le cas des collèges, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXX, pp. 235-256.

- [48] **Creemers, B., Peters, T. et Reynolds, D.** (sous la direction de) (1989), *School effectiveness and school improvement*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger.
- [49] **Creemers, B. et Scheerens, J.** (1989), Developments in school effectiveness research, in: *International Journal of Educational Research*, vol. 13, n° 7. pp. 685-825.
- [50] **Cros, F. et Bouthors, M.** (1990), Les collèges, repères bibliographiques, in: *Perspectives documentaires en Éducation*, n° 19.
- [51] **Dahan, J. M. et Giry-Coissard, M.** (1993), Utilisation des crédits d'actions pédagogiques liées au projet d'établissement, in: *Note d'information*, Ministère de l'Éducation nationale (DEP), n° 34. pp. 1-4.
- [52] **Demailly, L.** (1991), *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille: Presses universitaires de Lille. 374 p.
- [53] **Derouet, J.-L.** (1987), Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, in: *Revue française de Pédagogie*, n° 78.
- [54] **Derouet, J.-L.** (1988), Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), Éléments pour une sociologie des établissements scolaires, in: *Revue française de Pédagogie*, n° 83. 5-22 p. pp. 353-404.
- [55] **Derouet, J.-L.** (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié. Collection "Leçons de choses", 296 p.
- [56] **Devineau, S.** (1993), Le projet des collèges et la réussite des élèves, in: *Société française*, oct-déc 1993, n° 48. pp. 11-22.
- [57] **Devineau, S.** (1994), "Les projets d'établissement au centre du système scolaire", Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Septembre 1994, Paris: Université René Descartes. 501 p.
- [58] **Devineau, S.** (1995), "L'effet projet d'établissement", in: Bernard Charlot et Jacky Beillerot (sous la direction de), *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: PUF. Pédagogie d'aujourd'hui, septembre 1995, pp. 223-242.
- [59] **Devineau, S.** (1998), *Les projets d'établissement. Discours et fonction sociale du discours*. Paris: PUF. Collection "Pédagogie d'aujourd'hui", janvier 1998, 240 p.
- [60] **Devineau, S.** (1998), "Public ou privé ? Le facteur régional", in: Robert Héryn (coord.), *L'enseignement privé en Europe*. Caen: MRSH. Les Documents de la MRSH de Caen, n° 5, avril 1998,
- [61] **Doyle, W.** (1986), "Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants", in: M Crahay et D Lafontaine (sous la direction de), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles: Labor. pp. 435-482.
- [62] **Dronkers, J. et Robert, P.** (2000), "Are the new established religious gymnasiums in Hungary are effective?" Paper presented at the ECSR/EUROSCO Conference 'European Societies or European Society? Educational Difference in European Societies: Causes and Consequences'. Gien (France): ECSR/EUROSCO.
- [63] **Duru-Bellat, M.** (1986), L'orientation à l'issue de la 5^{ème} : un reflet du fonctionnement du collège, in: *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 3. pp. 203-224.

- [64] **Duru-Bellat, M. (1986)**, Notation et orientation : quelle cohérence, quelles conséquences ?, in: *Revue française de Pédagogie*, octobre-décembre 1986, n° 77. pp. 23-37.
- [65] **Duru-Bellat, M. (1988)**, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé. Collection "Actualités pédagogiques et psychologiques", 199 p.
- [66] **Duru-Bellat, M. (1989)**, Orientation en fin de 5^{ème} et 'fabrication' des carrières scolaires, in: *Psychologie française*, décembre 1989, vol. 34, n° 4. pp. 247-254.
- [67] **Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1993)**, Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXIV, n° 1. pp. 43-60.
- [68] **Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1996)**, Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales, in: *Problèmes politiques et sociaux*, n° 2352-2353. pp. 11-19.
- [69] **Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988)**, Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte 'fait des différences', in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXIX, pp. 649-666.
- [70] **Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988)**, De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège, 2) Progression, notation, orientation. L'impact du contexte de scolarisation., in: *Cahiers de l'IREDU*, Dijon, Université de Bourgogne, n° 45.
- [71] **Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993)**, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF. Collection "L'éducateur", mai 1993, 192 p.
- [72] **Ernst, B. et Clignet, R. (1996)**, Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement, in: *Revue française de Pédagogie*, n° 116. pp. 77-92.
- [73] **Ertul, S. (2000)**, Enseignement public-enseignement privé : "choix d'établissement" et "effet d'établissement" dans le processus d'orientation, in: *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- [74] **Establet, R. (1987)**, *L'école est-elle rentable ?* Paris: PUF.
- [75] **Felouzis, G. (1994)**, Le 'bon prof' : la construction de l'autorité dans les lycées, in: *Sociologie du Travail*, Paris, vol. XXXVI, n° 3. pp. 361-376.
- [76] **Fitzpatrick, K. M. et Yoels, W. C. (1992)**, Policy, School Structure, and Sociodemographic Effects on Statewide High School Dropout Rates, in: *Sociology of Education*, vol. 65, n° 1. pp. 76-93.
- [77] **Garin, C. (1987)**, L'enseignement catholique est-il le meilleur ?, in: *Le Monde de l'Éducation*, pp. 34-53.
- [78] **Gissot, C., Héran, F. et Manon, N. (1994)**, *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: I.N.S.E.E. Collection "Consommation, Modes de vie", n° 62-63, septembre 1994, 257 p.
- [79] **Good, T. et Brophy, J. (1986)**, "School effects", in: M C Wittrock (sous la direction de), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

- [80] **Grisay, A. (1990)**, Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ?, Étude d'un groupe contrasté de collèves 'performants' et 'peu performants', in: *Éducation et Formations*, n° 22. pp. 31-46.
- [81] **Grisay, A. (1993)**, Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième, in: *Les Dossiers Éducation et Formations*, DEP, novembre 1993, n° 32. 211 p.
- [82] **Guskey, T. (1981)**, Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom, in: *Journal of Teacher Education*, vol. XXXII, n° 3. pp. 44-51.
- [83] **Halpern, C. et Radica, K. (1994)**, Le cycle d'observation en trois ans : quelle efficacité ?, in: *Note d'information*, Paris, DEP, septembre 1994, n° 37. pp. 1-6.
- [84] **Hérin, R. (1990)**, Les disparités de scolarisation en France. Un indicateur : le taux d'obtention du baccalauréat, in: *Géographie sociale*, n° 9. pp. 151-171.
- [85] **Hodson, G. (1975)**, "Do schools make a difference ?" in: Donald M Levine et Mary Jo Bane (Eds.), *The 'Inequality' Controversy : Schooling and Distributive Justice*. New-York: Basic Books Inc. Publishers. pp. 22-44.
- [86] **Illeris, K. (1992)**, The Significance of Educational Strategies, in: *British Educational Research Journal*, vol. 18, n° 1. pp. 17-23.
- [87] **Isambert-Jamati, V. et Grosperon, M.-F. (1984)**, Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats, in: *Études de Linguistique appliquée*, avril-juin 1984, n° 54. pp. 69-97.
- [88] **Jacod, M., et al. (1983)**, Étude sur les disparités entre collèges publics, in: *Éducation et Formations*, n° 4. pp. 13-21.
- [89] **Jarousse, J.-P. et Mingat, A. (1992)**, La formation du capital humain : gestion par le marché ou gestion par l'État, Les métiers de l'économiste au service de la décision, in: 40ème congrès de l'association française de science économique *Revue économique*, vol. 43, n° 4. pp. 739-754.
- [90] **Langouët, G. (1988)**, Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation, in: *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 17, n° 1. pp. 33-52.
- [91] **Langouët, G. et Léger, A. (1987)**, Parcours scolaires et transferts public-privé, in: *Société française*, janvier-mars 1987, n° 22. pp. 42-50.
- [92] **Langouët, G. et Léger, A. (1988)**, "Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité ?" Communication au colloque 'Les collèges en changement depuis dix ans. Analyses sociologiques'. Paris: I.N.R.P.
- [93] **Langouët, G. et Léger, A. (1988)**, "Trajectoires scolaires et recours au secteur privé", in: Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon (sous la direction de), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités sociales. pp. 302-328.
- [94] **Langouët, G. et Léger, A. (1990)**, "Enseignement public, enseignement privé", in: A.E.C.S.E. (Actes du colloque), *L'établissement : politique nationale ou stratégie locale ?* Paris: A.E.C.S.E. pp. 237-243.

- [95] **Langouët, G. et Léger, A. (1994)**, *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*. Postface de Claude Lelièvre. Paris: Éditions Fabert. 2ème édition revue, (1ère édition: Éditions de l'Espace européen, 1991), 192 p.
- [96] **Langouët, G. et Léger, A. (1994)**, "State and Private Education in France : School careers and Pupils' Results", in: K Narsimha Reddy (sous la direction de), *Public an Private Education : An International Perspective*. Inde: Academic service of Hyderabad. pp. 152-163.
- [97] **Langouët, G. et Léger, A. (1997)**, *Le choix des familles. École publique ou école privée ?* Paris: Fabert. juillet 1997, 223 p.
- [98] **Langouët, G. et Léger, A. (1998)**, "Public ou privé : quelle démocratisation ?" (Actes du colloque 'Défendre et transformer l'école pour tous' - Marseille, université de Provence, 3-4-5 octobre 1997), CD-ROM Mac/PC, volume des données enregistrées : 12,3 Mo. novembre 1998. Aix: IUFM d'Aix-Marseille. 22 p.
- [99] **Langouët, G. et Léger, A. (1998)**, "Public ou privé en France ? Stratégies et évolution des stratégies", in: Robert Héryn (coord.), *L'enseignement privé en Europe*. Caen: MRSH. Les Documents de la MRSH de Caen, n° 5, avril 1998, pp. 11-38.
- [100] **Langouët, G. et Léger, A. (2000)**, Public and Private Schooling in France : an investigation into family choice, in: *Journal of Education Policy*, vol. 15, n° 1. pp. 41-49.
- [101] **Langouët, G. et Léger, A. (2001)**, "Escolaridad pública y privada en Francia : una investigación de las elecciones familiares", in: M Andrada, M Narodowski et Milagro Nores (Ed.), *Nuevas Tendencias en Política Educativa*. Buenos Aires: Fundación Gobierno & Sociedad y Temas. 2001 (à paraître),
- [102] **Léger, A. (1987)**, "L'école privée est-elle la plus démocratique ? Un essai d'évaluation sociologique des deux systèmes d'enseignement", *Premières analyses en vue du colloque franco-brésilien*. Document de travail à diffusion restreinte (ronéoté). 19 p.
- [103] **Léger, A. (1989)**, "Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité, quelles évolutions ?" Communication au VIIème Congrès mondial d'Éducation comparée. Montréal: 60 p.
- [104] **Léger, A. (1990)**, Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités (1ère partie : Recours au privé et stratégies), in: *Société française*, juillet-septembre 1990, n° 36. pp. 46-58.
- [105] **Léger, A. (1990)**, Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités (2ème partie : L'efficacité des deux secteurs), in: *Société française*, octobre-décembre 1990, n° 37. pp. 40-53.
- [106] **Léger, A. (1992)**, "Les stratégies des familles et le choix des établissements", in: Gérard Marcou, Jean-Paul Costa et Claude Durand-Prinborgne (sous la direction de), *La décision dans l'Éducation nationale*. Lille: Presses universitaires de Lille. pp. 165-186.
- [107] **Léger, A. (1993)**, "Le choix des établissements et les stratégies des familles", in: Éliane Debard et Agnès Henriot-Van Zanten (coord.), *École et espace urbain*. Lyon: C.R.D.P. mars 1993, pp. 97-110.

- [108] **Léger, A. (1993)**, "Public/Privé : les trajectoires des élèves et les enseignements à en tirer", in: *Minutes du colloque du CNAL*. Paris: CNAL. pp. 36-48.
- [109] **Léger, A. (1997)**, "Les détours par l'enseignement privé", in: Jean-Pierre Terrail (sous la direction de), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute. août 1997, pp. 69-86.
- [110] **Léger, A. (1997)**, "Zapping scolaire et tradition familiale", in: Monique Bertrand (Ed.), *Scolarisation, immigration, insertion*. Presses universitaires de Caen. Cahiers de la MRSH, n° 9, juin 1997, pp. 15-44.
- [111] **Léger, A. (1998)**, "Public ou privé : choix d'école et de société", in: Conférences de la Fédération des Œuvres Laïques du Calvados. Caen: C.R.D.P. de Basse-Normandie. Échanges réciproques, juin 1998, pp. 17-29.
- [112] **Léger, A. (2001)**, "On le met dans le privé ? Les raisons du choix des familles", in: Colette Muller et Rémi Rouault (dir.), *L'enseignement privé en Europe (II)*. Actes du colloque d'Angers (juin 1998). Caen: MRSH. Les Documents de la MRSH de Caen, n° 13, avril 2001, pp. 141-162.
- [113] **Léger, A. (2002)**, "Public ou privé ? Les raisons du choix des familles", in: Gabriel Langouët *Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants*. Paris: Fabert. Collection "Éducation et sciences", n° 2, août 2002, pp. 61-84.
- [114] **Léger, A. et Tripiet, M. (1983)**, Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique, in: *Société Française*, octobre-décembre 1983, n° 9. pp. 12-18.
- [115] **Léger, A. et Tripiet, M. (1984)**, "Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique dans un quartier populaire : les Grésillons", Rapport de recherche, Paris: CRESF. 248 p. Annexes.
- [116] **Léger, A. et Tripiet, M. (1988)**, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris: Méridiens Klincksieck. (1ère édition: 1986), Collection "Réponses sociologiques", 207 p.
- [117] **Lévy, J. et Meuret, D. (1983)**, Disparités entre collèges publics : le corps enseignant, in: *Éducation et Formations*, novembre 1983, n° 4.
- [118] **Liensol, B. (1984)**, Essai de caractérisation des collèges selon le cursus scolaire des élèves, in: *Éducation et Formations*, n° 6.
- [119] **Losego, P. (1999)**, La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM, in: *Revue française de Sociologie*, janvier-mars 1999, vol. XL, n° 1. pp. 139-169.
- [120] **Louis, F. (1994)**, *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif français*. Paris: Hachette Éducation. Collection "Former, organiser pour enseigner", 244 p.
- [121] **Mary, A. (1987)**, De l'identité scolaire locale : éléments pour une typologie des collèges du Calvados, in: *Géographie sociale*, Université de Caen, février 1987, n° 4. pp. 191-209.
- [122] **Mathey-Pierre, C. (1983)**, "La différence institutionnalisée : pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves", in: *De l'école à l'emploi : différences et concurrences*. Cahier du Centre d'étude de l'emploi, n° 26. Paris: PUF. pp. 141-190.

- [123] **Merle, P. (1998)**, *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF. Collection "Que sais-je ?" n° 3278, janvier 1998, 128 p.
- [124] **Merle, P. (2002)**, *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte. Collection "Repères", n° 345, septembre 2002, 128 p.
- [125] **Meuret, D. (1984)**, Disparités dans l'offre d'enseignement dans les collèges, in: *Éducation et Formations*, n° 6.
- [126] **Meuret, D. (1994)**, L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges, in: *Revue française de Pédagogie*, octobre-décembre 1994, n° 109. pp. 41-64.
- [127] **Mingat, A. (1984)**, Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences, in: *Revue française de Pédagogie*, n° 69. pp. 49-63.
- [128] **Mingat, A. (1991)**, Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, in: *Revue française de Pédagogie*, n° 95. pp. 47-63.
- [129] **Morrison, A. et McIntyre, D. (1975)**, *Profession : enseignant. Une psychosociologie de l'enseignement*. Traduit de l'anglais par Monique Linard. Paris: Armand Colin. Collection "U prisme", n° 49, mai 1975, 269 p.
- [130] **Noell, J. (1982)**, Public and catholic school : a reanalysis of Public and private school, in: *Sociology of Education*, avril-juillet 1982, vol. 55, pp. 123-132.
- [131] **Obin, J.-P. (1993)**, *La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*. Paris: Hachette Éducation. Collection "Former, organiser pour enseigner", 351 p.
- [132] **Paty, D. (1981)**, *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris: La Documentation française.
- [133] **Pauron, A. (2001)**, La réussite au DEUG par université - Session 1999, in: *Note d'information*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, octobre 2001, n° 01-47.
- [134] **Pedersen, E., Faucher, T. A. et Eaton, W. (1978)**, A New Perspective on the Effects of First-Grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status, in: *Harvard Educational Review*, février 1978, vol. 46, n° 1. pp. 1-31.
- [135] **Perrenoud, P. (1996)**, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF. Collection "Pédagogies", 198 p.
- [136] **Plaisance, É. et Vergnaud, G. (1993)**, *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte. Collection "Repères", 128 p.
- [137] **Ponsart, J. (1998)**, "Pourquoi préparer sa classe ? La fonction des préparations d'enseignement. Étude sociologique du travail enseignant hors de la classe", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Gabriel Langouët. Paris: Université René Descartes - Paris V. 403 p. + annexes (76 p.).
- [138] **Raudenbush, S. et Bryk, A. S. (1986)**, A hierarchical model for studying school effects, in: *Sociology of Education*, janvier 1986, vol. 59, pp. 1-17.

- [139] **Rosenthal, R. A. et Jacobson, L. (1968)**, *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development*. (Publié en France sous le titre *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1975). New York: Holt Rinehart & Winston. 240 p.
- [140] **Rosenthal, R. A. et Jacobson, L. (1983)**, *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Préface de Henri Péquignot. Traduit de l'américain par Suzanne Audebert et Yvette Rickards. Paris: Casterman. 5ème édition, Collection "Orientations : E3, enfance, éducation, enseignement", n° 96, 293 p.
- [141] **Rutter, M. (1983)**, School effects on pupil progress : research findings and policy implications, in: *Child development*, n° 54. pp. 1-29.
- [142] **Rutter, M., et al. (1979)**, *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books.
- [143] **San Segundo, J. (1987)**, *Do private school make a difference ? : Seeds*.
- [144] **Scheerens, J. (1992)**, *Effective schooling*. Londres: Cassel.
- [145] **Schmutz, G. M. (1992)**, Éducation d'élite en Chine, in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, vol. 14, n° 1. pp. 186-197.
- [146] **Tavan, C. (2001)**, "École publique, école privée : une comparaison sur données françaises", Mémoire pour le DEA de sociologie, septembre 2001, Paris: Institut d'Études politiques de Paris. 119 p.
- [147] **Thélot, C. (1993)**, *L'évaluation du système éducatif. coûts, fonctionnement, résultats*. Paris: Nathan. Collection "Fac", 160 p.
- [148] **Thélot, C. (1994)**, L'évaluation du système éducatif français, in: *Revue française de Pédagogie*, avril-juin 1994, n° 107. pp. 5-28.
- [149] **Tournier, V. (1997)**, École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français, in: *Revue française de Science politique*, Paris, vol. 47, n° 5. pp. 560-588.
- [150] **Trancart, D. (1993)**, Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics, in: *Éducation et Formations*, Paris, n° 35. pp. 21-27.
- [151] **Tymms, P. B. (1992)**, The Relative Effectiveness of Post-16 Institutions in England (Including Assisted Places Scheme Schools), in: *British Educational Research Journal*, vol. 18, n° 2. pp. 175-192.
- [152] **Willms, J. D. (1985)**, Catholic-school effects on academic achievement : new evidence from the High School and Beyond follow-up study, in: *Sociology of Education*, avril 1985, vol. 58, pp. 98-114.
- [153] **Woods, P. (1993)**, Responding to the consumer : parental choice and school effectiveness, in: *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, n° 3. pp. 205-229.

Bibliographie — autres références citées

- [154] **Althusser, L. (1970)**, Idéologie et appareils idéologiques d'État, in: *La Pensée*, mai-juin 1970, n° 151.
- [155] **Azéma, C.**, Rapporteur du Conseil Économique et Social (2002), *Favoriser la réussite scolaire*, Rapport et projet d'avis, Conseil Économique et Social, 25 septembre 2002, 226 p., ronéoté.
- [156] **Ball, S. J. (1993)**, Education markets, choice and social class, The market as a class strategy in the UK and the USA, in: *British Journal of Sociology of Education*, Grande-Bretagne, vol. 14, n° 1. pp. 3-19.
- [157] **Ballion, R. (1982)**, *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock. Collection "Laurence Pernoud", 310 p.
- [158] **Ballion, R. et Théry, I. (1985)**, "L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième : Analyse de l'expérience (2ème partie)", Paris : CNRS, Laboratoire d'Économétrie de l'École polytechnique. 160 p. annexes.
- [159] **Baudelot, C. et Establet, R. (1971)**, *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro, 347 p.
- [160] **Baudelot, C. et Establet, R. (1990)**, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Points Actuel. 2ème édition, 206 p.
- [161] **Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1965)**, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit. 189 p.
- [162] **Careil, Y. (1998)**, *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. Collection "Le Sens social", 248 p.
- [163] **Establet, R. (1987)**, *L'école est-elle rentable ?* Paris : PUF.
- [164] **Euriat, M. et Thélot, C. (1995)**, Le recrutement social de l'élite scolaire en France, Évolution des inégalités de 1950 à 1990, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXVI, pp. 403-438.
- [165] **Gewirtz, S., Ball, S. J. et Bowe, R. (1995)**, *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press. 269 p.
- [166] **Guillaume, F.-R. (1998)**, Travailler en ZEP, in : *Note d'Information*, Ministère de l'Éducation nationale, n° 16.
- [167] **Isambert-Jamati, V. (1990)**, Les choix éducatifs dans les zones prioritaires, in: *Revue française de Sociologie*, vol. XXXI, n° 1. pp. 75-100.
- [168] **Langouët, G. (1985)**, *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF. Collection "Pédagogie d'aujourd'hui", janvier 1985, 281 p.
- [169] **Laurens, J. P. (1992)**, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. Collection "Socio-logiques", 259 p.
- [170] **Léger, A. (1981)**, Les déterminants sociaux des carrières enseignantes, in: *Revue française de Sociologie*, octobre-décembre 1981, vol. XXII, n° 4. pp. 549-574.
- [171] **Léger, A. (1983)**, *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF, 256 p.

- [172] **Léger, A. (1997)**, "Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants", in: F. Aubert, M. Tripier et F. Vourc'h (coord.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : CIEM-L'Harmattan, pp. 45-60.
- [173] **Merle, P. (2002)**, L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves, in: *Revue française de pédagogie*, n° 139, pp. 31-51.
- [174] **Pedersen, E., Faucher, T. A., et Eaton, W. (1978)**, A New Perspective on the Effects of First-Grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status, in: *Harvard Educational Review*, février 1978, vol. 46, n° 1, pp. 1-31.
- [175] **Terrail, J.-P. (sous la direction de) (1997)**, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris: La Dispute, 253 p.
- [176] **Terrail, J.-P. (2002)**, *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute, septembre 2002, 316 p.