



**HAL**  
open science

# Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires

Rozenn Rouillard

► **To cite this version:**

Rozenn Rouillard. Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires. Education. Université Rennes 2, 2013. Français. NNT : 2013REN20036 . tel-00903987

**HAL Id: tel-00903987**

**<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00903987>**

Submitted on 13 Nov 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Thèse / Université Rennes 2 – Haute Bretagne  
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de :

Docteur de l'Université Rennes 2  
Mention : Sciences de l'Éducation

École doctorale des Sciences Humaines et Sociales

présentée par

**Rozenn ROUILLARD**

Préparée à l'Unité Mixte de Recherche n° EA 3875  
Université Rennes 2

CREAD, Centre de Recherche sur l'Éducation,  
les Apprentissages et la Didactique

**Thèse soutenue le 25 octobre 2013**

devant le jury composé de :

**Anne BARRERE**  
Professeure des Universités  
Université Paris Descartes  
*Rapporteur*

**Alain MARCHIVE**  
Professeur des Universités  
Université Bordeaux Segalen  
*Rapporteur*

**Pierre PERIER**  
Professeur des Universités  
Université Rennes 2  
*Directeur de thèse*

**Bruno POU CET**  
Professeur des Universités  
Université de Picardie Jules Verne

**Jean Manuel de QUEIROZ**  
Professeur Émérite des Universités  
Université Rennes 2

**Collèges publics,  
collèges privés :  
ethnographie  
comparative de  
configurations  
contextuelles et  
de leurs effets  
scolaires**



## Remerciements

Le doctorat se vit assurément comme un long voyage extraordinaire, scandé par le leitmotiv « thèse toujours ». Les contrées découvertes construisent « l'indissociable », à savoir la doctorante et sa recherche. On passe par monts et par vaux, comme par des hauts et des bas. Les pérégrinations durent pendant plusieurs années, car les chemins de traverse et les bosquets touffus de la pensée sont nombreux. Les étapes de l'aventure sont à la fois marquées de solitude et d'échanges. Les souvenirs resteront collectifs. Mes remerciements s'en veulent les témoins.

Je tiens tout d'abord à remercier chacun des membres du jury qui me font le grand honneur d'examiner ce travail.

Je voudrais ensuite exprimer ma gratitude à l'égard de Pierre Périer, directeur de ma thèse, pour la confiance qu'il m'a accordée. Les échanges et les conseils ont été précieux : ils ont donné sens à cette recherche.

J'écris ici un merci tout particulier à l'attention de Jean Manuel de Queiroz qui m'a transmis le goût de la recherche en Master et l'envie de poursuivre.

Je remercie également tous les membres du CREAD pour leur regard avisé, leurs critiques constructives et leurs fidèles encouragements. S'y ajoute un merci spécifique à Brigitte Alberio, Jean-Noël Blocher, Françoise Bréant, Brigitte Gruson, Céline Piquée et Gérard Sensevy pour leur concours actif à faciliter le passage de certaines étapes, et au collectif de doctorants de notre laboratoire, car vivre « la même chose » ne peut que souder et réunir des individualités.

Ils ont aussi apporté leur pierre sur ma route : merci beaucoup à Simon Collin, Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Nathanaël Friant, Laëtitia Gérard, Louis Gruel, Yveline Jaboin, Pierre Lapointe, Sonia Lefevre, Najoua Mohib, Isabelle Nédélec-Trohel, Jean-Luc Rinaudo, Bruno Rul et le service SE3P du Rectorat, Chloé Tavan, Guy Tchibozo et Philippe Vienne.

Parce que l'enseignement à Rennes 2 a marqué, enrichi et enjolivé mon parcours, je fais un clin d'œil reconnaissant aux collègues du département des Sciences de l'éducation, aux étudiant.e.s, au personnel administratif, dont Joëlle Bisson, Fabien Coleu, Véronique Defrance, Halima Delamarre, Sylvie Denis, Marie-Noëlle Desille, Elisabeth Garnier, Béatrice Lallouette, Brigitte Morin, Marylène Mouiche, Pascale Riche, Odile Rondouin, ainsi qu'au personnel bienveillant des bibliothèques. Je joins un grand merci à Anne-Marie Le Goaziou pour son important coaching et à Josiane Fernandez pour son extrême gentillesse.

J'ai une pensée amicale pour Alain Collas, historien et proviseur du lycée Dupuy de Lôme à Lorient, pour mes collègues surveillants de ce lycée lors de l'année scolaire 2006/2007, pour ceux du lycée Fulgence Bienvenüe à Loudéac en 2007/2008 et pour les « dupuysiens éclairés » de l'année 2012/2013, en particulier mes attentifs collègues CPE.

Parce qu'ils ont répondu « présent.e » quand j'en ai eu besoin, merci à Anne-Marie Cobigo, Gwendal Flageul, Marie-Thérèse Glon, Louis Guillemot, Rémy Jouannigot, Eric Mignard et Michelle Quilleré.

Pour leur aide, parfois infime, parfois immense, toutes fondamentales, je tiens aussi à remercier Ingrid Barré, François Bellinger, Adriana Bobis, Beatrice Boufoy-Bastick, Caroline Guéguen, Florian Guérin, Antoine Houlou-Garcia, Aurélie Nivière, Alain Raoult, Henri Rouillard, Anna Sautron et Frédéric Thomasette. Je joins un incroyable merci à Alain Houlou qui s'est emparé de la relecture intégrale de ce travail avec vivacité et rigueur.

A mon exceptionnel quatuor, qui a joué avec moi la partition des études et de l'amitié, je leur crie un grand merci pour avoir tenu la note, ou le « fil » comme j'aime le dire, symbolisant l'indispensable rôle de chacun d'entre eux tout au long de ces années universitaires : Claire Mahé, Cyrille Morin, Marie-Thé Noël et Moussa Sagayar.

Je pense enfin à ceux qui me sont essentiels, ceux sans qui l'aventure n'aurait pu commencer et surtout perdurer : toute ma famille, mes ami.e.s et mes voisins des Mas. Parmi eux, mes remerciements les plus reconnaissants vont à mes parents, mes deux frères et ma grand-mère : ils me soutiennent inconditionnellement depuis mes premiers pas à l'école et ils ont fait preuve d'une patience incomparable et inestimable pendant ces années de doctorat. Avec émotion, je pense très fort à mon grand-père, récemment parti sans voir l'aboutissement de ce travail.

Et bien sûr, je remercie profondément tous les acteurs de terrains pour leurs coopération, gentillesse et disponibilité, et ce, sur le long terme pour certains d'entre eux : les chefs d'établissement, professeurs, CPE, surveillants, documentalistes, élèves, familles et tout le personnel (de santé, à l'accueil, à l'administration, au self, à l'entretien) des quatre collèges enquêtés. L'anonymat les protège, bien que ce travail n'ait évidemment pas pour objet de les juger. Je n'oublie surtout pas ce que chaque personne m'a apporté et fait partager pour donner vie à cette thèse.



# Table des matières

<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>- 13 -</b>
<b>PARTIE I    SECTEURS D'ENSEIGNEMENT ET CONTEXTES DE SCOLARISATION :</b>	
<b>CONFIGURATIONS SOCIO-HISTORIQUES ET FORMES DU LIEN .....</b>	<b>- 29 -</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>- 31 -</b>
<b>CHAPITRE 1        L'ENTREE PAR LE TERRITOIRE : UNE APPROCHE DES INEGALITES LOCALISEES .....</b>	<b>- 32 -</b>
<i>I - Penser le local : confrontation entre espace institutionnel et espace symbolique .....</i>	<i>- 33 -</i>
1.1 Une inscription historique.....	- 33 -
1.2 La pluralité des découpages .....	- 35 -
1.3 L'articulation au social .....	- 39 -
<i>II –Les variations locales de scolarisation .....</i>	<i>- 41 -</i>
2.1 L'inégale implantation des offres de formation.....	- 41 -
2.2 Des marchés locaux à « feed-back » .....	- 44 -
2.3 Les contrastes de la démocratisation des stratégies parentales.....	- 45 -
2.4 Urbain, rural : le sens de l'appartenance locale.....	- 46 -
<b>CHAPITRE 2        LES SECTEURS D'ENSEIGNEMENT : UN RAPPORT D'INTERDEPENDANCE .....</b>	<b>- 51 -</b>
<i>I – Public, privé : une construction par opposition.....</i>	<i>- 52 -</i>
1.1 L'Église, maîtresse de l'École dès le XVI <sup>ème</sup> siècle.....	- 52 -
1.2 Les premières ripostes (fin du XVIII <sup>ème</sup> -début du XIX <sup>ème</sup> siècles) : s'affranchir du clergé	
versus reconnaître la liberté de l'enseignement .....	- 53 -
1.3 Une « guerre des maîtres » (1830-1870) : laïcs contre cléricaux .....	- 53 -
1.4 Une officielle « guerre des écoles » (1870-1959) et l'identification à un camp .....	- 55 -
<i>II – Une dualité scolaire légitimée .....</i>	<i>- 57 -</i>
2.1 Un rapprochement institutionnel .....	- 57 -
2.1.1 Les prémices sous Jules Ferry .....	- 57 -
2.1.2 La loi Debré (1959) : un « Yalta scolaire ».....	- 58 -
2.2 Une distance culturelle .....	- 60 -
2.2.1 Cohabiter et conserver ses différences (années 1970-80).....	- 60 -
2.2.2 La liberté de l'enseignement .....	- 62 -
<i>III – Des frontières poreuses .....</i>	<i>- 62 -</i>
3.1 Depuis les années 1990 : un renforcement de l'association du secteur privé au service public ....	- 62 -
3.2 Vers une banalisation de l'enseignement catholique ? .....	- 64 -
3.3 Le choix de la bonne école .....	- 65 -
3.4 Des secteurs pluriels localement .....	- 68 -
<i>IV – Une efficacité différentielle .....</i>	<i>- 70 -</i>
4.1 Le succès relatif du privé.....	- 70 -
4.2 Les « bénéficiaires » de chaque secteur .....	- 73 -
4.3 Une comparaison public-privé méthodologiquement valide ?.....	- 74 -
4.3.1 Sélection sociale et scolaire du privé.....	- 74 -
4.3.2 Instabilité temporelle des deux sous-populations.....	- 75 -
4.3.3 Les limites des modélisations statistiques .....	- 76 -
<i>V – Les logiques sectorielles.....</i>	<i>- 78 -</i>
5.1 Les configurations familiales.....	- 78 -
5.1.1 La position professionnelle du père et de la mère .....	- 78 -
5.1.2 Le niveau économique des parents .....	- 79 -
5.1.3 La tradition familiale, en particulier maternelle .....	- 79 -
5.1.4 L'investissement des parents.....	- 80 -
5.2 Les modes de fonctionnement.....	- 81 -
5.2.1 La primauté à l'instruction ou à l'éducation .....	- 81 -
5.2.2 Les modèles valorisés .....	- 83 -
5.3 Les facteurs culturels .....	- 85 -
5.3.1 La contrainte symbolique des idéologies.....	- 85 -
5.3.2 Les motivations religieuses et politiques des familles .....	- 87 -



<b>CHAPITRE 3</b>	<b>LES ETABLISSEMENTS : UNE DIVERSITE CONSTRUITE.....</b>	<b>- 91 -</b>
<i>I – L’agrégation des caractéristiques des élèves.....</i>		<i>- 93 -</i>
1.1 La composition sociale .....		- 94 -
1.2 La composition scolaire.....		- 96 -
<i>II – Les pratiques internes .....</i>		<i>- 97 -</i>
2.1 Pratiques de notation et normes d’évaluation .....		- 97 -
2.2 Pratiques d’orientation et normes d’ambition .....		- 99 -
2.3 Pratiques de travail et normes disciplinaires .....		- 100 -
<i>III – Les catégories d’acteurs et leurs relations .....</i>		<i>- 102 -</i>
3.1 Les chefs d’établissement .....		- 103 -
3.1.1 Diriger en contexte .....		- 103 -
3.1.2 Le moteur de leur action : le rapport aux enseignants .....		- 105 -
3.2 Les professeurs.....		- 108 -
3.2.1 Enseigner en contexte .....		- 108 -
3.2.2 L’efficacité dans le rapport négocié aux élèves .....		- 109 -
3.3 Les personnels d’éducation .....		- 110 -
3.3.1 Encadrer en contexte.....		- 111 -
3.3.2 Le rapport de médiation entre tous les acteurs .....		- 112 -
3.4 Les élèves .....		- 114 -
3.4.1 La relation avec les enseignants .....		- 114 -
3.4.2 Les interactions avec les pairs.....		- 116 -
3.5 Les familles.....		- 117 -
3.5.1 L’action auprès des élèves .....		- 117 -
3.5.2 Le rapport aux acteurs de l’école.....		- 119 -
<i>IV – Les configurations organisationnelles .....</i>		<i>- 121 -</i>
4.1 Le climat.....		- 121 -
4.2 Le style d’établissement.....		- 122 -
4.3 La politique d’établissement .....		- 123 -
4.4 L’image.....		- 124 -
4.5 La mobilisation ou la construction d’un collectif .....		- 125 -
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>- 129 -</b>
<b>PARTIE II METHODOLOGIE DE L’ENQUETE .....</b>		<b>- 133 -</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>		<b>- 135 -</b>
<b>CHAPITRE 4</b>	<b>LES TRAITIS DISTINCTIFS DES ESPACES ENQUETES .....</b>	<b>- 136 -</b>
<i>I – « L’excellence scolaire » de la région Bretagne .....</i>		<i>- 138 -</i>
1.1 La construction du « modèle breton » sous la forme d’un rattrapage accéléré .....		- 139 -
1.2 Public-privé : une dichotomie motrice dans l’investissement scolaire .....		- 140 -
1.3 Un dynamisme économique et la mobilisation des acteurs .....		- 141 -
1.4 Les limites du « modèle breton ».....		- 142 -
<i>II – Un territoire rural ciblé.....</i>		<i>- 144 -</i>
2.1 Les nuances du découpage .....		- 144 -
2.2 L’offre scolaire.....		- 146 -
2.3 Les collèges implantés.....		- 147 -
2.4 La population scolarisée et étudiée .....		- 151 -
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE .....</b>	<b>- 156 -</b>
<i>I – Temporalités de l’enquête .....</i>		<i>- 157 -</i>
1.1 L’exploration .....		- 158 -
1.2 L’immersion intensive .....		- 160 -
1.3 La réorientation .....		- 162 -
1.4 La consolidation .....		- 163 -
<i>II – Pratiques de terrains .....</i>		<i>- 164 -</i>
2.1 Négociation.....		- 164 -
2.2 Appropriation.....		- 170 -
2.3 Construction.....		- 173 -
2.4 Co-construction.....		- 175 -
2.5 Entre élargissement et affinement .....		- 181 -
2.6 Maintien.....		- 184 -

III - Les outils méthodologiques et leurs usages .....	- 186 -
3.1 Observation.....	- 187 -
3.2 Entretien .....	- 191 -
3.3 Questionnaire .....	- 197 -
IV - Modalités d'analyse : interpellier les données .....	- 201 -
4.1 De l'analyse thématique à l'analyse par catégories .....	- 202 -
4.2 L'analyse propositionnelle .....	- 206 -
4.3 L'analyse statistique.....	- 208 -
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>- 211 -</b>

### **PARTIE III PORTRAITS DE COLLEGES : APPROCHE MONOGRAPHIQUE..... - 213 -**

#### **INTRODUCTION.....- 215 -**

#### **CHAPITRE 6 COLLEGE PUBLIC PIERRE DE BELAY : UN COLLECTIF ENGAGE .....- 216 -**

##### *I - Notation et orientation : deux logiques distinctes..... - 217 -*

- 1.1 Une sélection continue et cachée..... - 217 -
- 1.2 Un accès facilité à la voie longue du lycée .....

##### *II - La vie scolaire : le cœur du collège .....*

- 2.1 Une fonction de régulation organisationnelle .....
- 2.2 Une fonction d'articulation relationnelle.....
- 2.3 Une fonction de socialisation.....

##### *III - Un construit d'actions collectives .....*

- 3.1 L'accompagnement du travail scolaire.....
- 3.2 Le suivi disciplinaire .....
- 3.3 L'ouverture culturelle .....

##### **Fiche-profil du collège Pierre de Belay (2008/2009) .....**

#### **CHAPITRE 7 COLLEGE PRIVE SAINT POL : UN ETABLISSEMENT AU FONCTIONNEMENT ATOMISE.....- 265 -**

##### *I - Une efficacité différenciée .....*

- 1.1 La constitution de classes de niveau .....
- 1.2 Une politique d'orientation contrôlée .....

##### *II - Vers un fonctionnement « inspiré ».....*

- 2.1 Le désordre des agencements hiérarchiques.....
- 2.2 La vacuité des catégories d'acteurs scolaires.....

##### *III - Des pratiques pour « faire face ».....*

- 3.1 Une gestion affective .....
- 3.2 Un rapport de force .....
- 3.3 Une connivence culturelle .....
- 3.4 Le renoncement .....

##### *IV - Les divisions relationnelles .....*

- 4.1 Le groupe d'élèves : seule entité collective .....
- 4.2 La vulnérabilité relationnelle des enseignants.....
- 4.3 Vers la désaffiliation des surveillantes et de la directrice .....

##### **Fiche-profil du collège Saint Pol (2008/2009) .....**

#### **CHAPITRE 8 COLLEGE PUBLIC ERNEST GUERIN : UN ETABLISSEMENT REPLIE .....- 331 -**

##### *I - Une population jugée négativement .....*

- 1.1 Un environnement local qui enferme .....
- 1.2 Les élèves de passage .....
- 1.3 Le manque de travail et le faible niveau des élèves.....
- 1.4 La stigmatisation de la 6<sup>ème</sup> 2 et des deux classes de 3<sup>ème</sup> .....

##### *II - Un mode de fonctionnement non régulé.....*

- 2.1 Le cloisonnement des catégories d'acteurs .....
- 2.2 La démobilitation des acteurs scolaires .....
- 2.3 Un climat sensible .....
- 2.4 La fuite .....

##### *III - Les formes du « différend » entre acteurs .....*

- 3.1 La résistance des enseignants à l'éducatif .....
- 3.2 Le manquement à l'autorité de la vie scolaire .....
- 3.3 La distance et la mise à distance des élèves et familles vis-à-vis de la voie générale longue .....

##### **Fiche-profil du collège Ernest Guérin (2008/2009) .....**

CHAPITRE 9	<b>COLLEGE PRIVE SAINT CORNELY : UN ETABLISSEMENT DE MODELE DOMESTIQUE</b>	<b>- 388 -</b>
	<i>I - La différenciation entre la scène et les coulisses</i>	- 389 -
	1.1 Une politique d'image	- 390 -
	1.2 Une clôture envers l'extérieur	- 394 -
	1.3 Des résultats contrastés	- 397 -
	<i>II - La permanence de la tradition</i>	- 404 -
	2.1 La place des acteurs scolaires : une « chaîne hiérarchique »	- 404 -
	2.2 L'identification à Saint Cornély : ancrage historique et local	- 410 -
	<i>III - Un fonctionnement communautaire</i>	- 416 -
	3.1 L'adhésion à un petit collectif	- 416 -
	3.2 Un engagement de nature morale	- 419 -
	3.3 Une gestion des relations entre paternalisme et maternalisme	- 422 -
	3.4 Une mission éducative partagée par les acteurs scolaires	- 428 -
	3.5 La continuité éducative entre le collège et les familles	- 430 -
	<b>Fiche-profil du collège Saint Cornély (2008/2009)</b>	- 435 -
<b>CONCLUSION</b>		<b>- 441 -</b>
<b>PARTIE IV</b>	<b>DISPARITES CONTEXTUELLES ET EFFETS SCOLAIRES</b>	<b>- 443 -</b>
<b>INTRODUCTION</b>		<b>- 445 -</b>
<b>CHAPITRE 10</b>	<b>RECRUTEMENT, MIGRATIONS, SELECTION DES ELEVES</b>	<b>- 447 -</b>
	<i>I - Élèves des collèges publics et privés : des profils socioscolaires contrastés</i>	- 448 -
	1.1 Le statut socioéconomique des parents	- 448 -
	1.2 Le capital socioculturel mobilisé	- 451 -
	<b>Portrait 1 : Elsa et la mobilisation soutenue du père</b>	- 451 -
	1.3 La valeur et l'âge scolaires des élèves	- 454 -
	<i>II - Les migrations sociales et scolaires de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup></i>	- 455 -
	2.1 La déperdition progressive d'élèves de milieu populaire	- 455 -
	2.2 Vers une homogénéité scolaire	- 458 -
	<i>III - Les logiques institutionnelles</i>	- 459 -
	3.1 La politique de redoublement	- 459 -
	3.2 L'orientation prématurée	- 460 -
	3.3 La disqualification scolaire	- 462 -
	<b>Portrait 2 : Damien, « perdant » dans l'interface collège-parents et frère</b>	- 462 -
	<b>Portrait 3 : Yannick, exclu de l'intérieur</b>	- 466 -
<b>CHAPITRE 11</b>	<b>POLITIQUES ET PRATIQUES DE NOTATION ET D'ORIENTATION</b>	<b>- 469 -</b>
	<i>I - Performances des élèves et enjeux de pouvoir</i>	- 469 -
	1.1 Les biais d'évaluation : (in)cohérence, (in)équité	- 470 -
	1.2 Concurrence, clientélisme	- 474 -
	<i>II - Construction collective et contextuée de l'orientation</i>	- 478 -
	2.1 Les biais d'orientation	- 478 -
	2.2 La négociation de l'orientation : conformisme et remaniements	- 481 -
	<b>Portrait 4 : Marine, la « marathonnienne » guidée</b>	- 484 -
	2.3 Le devenir des élèves après le collège	- 487 -
	<b>Portrait 5 : Clémentine, de l'excellente à la bonne élève</b>	- 487 -
	<i>III - De l'efficacité symbolique à l'efficacité réelle</i>	- 490 -
	3.1 Acteurs scolaires, familles : les représentations et pratiques	- 490 -
	3.2 Secteur d'enseignement, élèves-parents : les normes et valeurs partagées	- 495 -
<b>CONCLUSION</b>		<b>- 503 -</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b>		<b>- 505 -</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		<b>- 512 -</b>
<b>Liste des TABLEAUX, GRAPHIQUES, SCHEMAS ET ENCARTS</b>		<b>- 535 -</b>
	<i>Liste des tableaux</i>	- 535 -
	<i>Liste des graphiques</i>	- 537 -
	<i>Liste des schémas</i>	- 537 -
	<i>Liste des encarts</i>	- 537 -

<b>LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS .....</b>	<b>- 538 -</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>- 541 -</b>



# **INTRODUCTION**

## **GENERALE**



## ***1. De l'origine de mon intérêt pour la dualité public-privé à la construction de l'objet***

### ***Mon itinéraire scolaire***

Le système scolaire français se partage, de manière inégale sur le territoire national, en deux secteurs de scolarisation : à côté du secteur public et laïc d'enseignement coexiste le secteur privé, qui relève à la quasi-totalité de la confession catholique<sup>1</sup>. Parce qu'un thème de recherche n'est jamais choisi au hasard, mon intérêt pour la dualité public-privé trouve son origine dans mon parcours scolaire, jalonné de l'enseignement privé jusqu'à la classe de troisième. Mon entrée au lycée public me laissait penser que j'étais passée de l'autre côté, non sans une certaine fierté émancipatrice, car je ne suivais pas mes pairs vers le lycée privé auquel notre collège nous destinait. Cela me conduisait à me questionner sur les différences ressenties et vécues, sans finalement parvenir à voir dans celles-ci un effet de la distinction public/privé, et/ou du passage du collège au lycée. J'avais néanmoins le sentiment d'avoir vécu des deux côtés, qualifiés autrefois d'« école du diable » pour l'une et d'« école libre » pour l'autre, expressions maintes fois entendues de la bouche de mes grands-parents. Aussi, la différenciation duale s'est construite et perdue, mais sur quoi repose-t-elle aujourd'hui ?

### ***Le double système de scolarisation : objet vif, peu et anciennement étudié***

S'intéresser au double système de scolarisation, c'est d'emblée s'inscrire dans un domaine idéologiquement très sensible en France, avec une école privée et une école publique qui se sont établies schématiquement sur le refus de l'État pour la première et de l'Église pour la seconde. Le rapport et la place des deux secteurs sont d'ailleurs, depuis plusieurs siècles, au cœur de débats historiques et politiques plus ou moins vifs. Ils relèvent de ce que l'on qualifie de « querelle scolaire » ou « guerre scolaire », celle-ci subsistant à l'heure actuelle davantage de façon souterraine, mais non moins vivante<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Le privé comprend majoritairement des établissements sous contrat avec l'État (à 98 %) et les établissements catholiques représentent 97 % de l'enseignement privé sous contrat en 2009. Les dénominations « privé », « catholique » ou « établissement sous contrat » sont employées, tout au long de cette recherche, indifféremment, car il n'est question que de l'enseignement privé catholique sous contrat.

<sup>2</sup> Nous avons d'ailleurs pu constater qu'au début de l'année 2013, marqué dans l'actualité par des débats concernant le « mariage pour tous », la « guerre scolaire » a été rapidement mise sur le devant de la scène politique et médiatique. L'opposition par courriers interposés entre le secrétaire général de l'enseignement catholique (courrier adressé le 12 décembre 2012 aux chefs des établissements privés catholiques) et le ministre de l'Éducation nationale (courrier adressé le 4 janvier 2013 aux recteurs) autour d'éventuels débats organisés à l'École sur ce projet de loi, a suscité la polémique. Pas moins de 600 articles de presse mentionnant cette expression de « guerre scolaire » ont été écrits sur internet entre le 4 janvier et le 9 janvier, avec des centaines de réactions d'internautes à nombre d'articles et l'organisation de *chats*, tel celui du 7 janvier sur *Le Monde.fr* intitulé « La mariage gay peut-il rallumer la guerre scolaire ? » et modéré par Maryline Baumard, journaliste en



Le champ des connaissances sur cet objet s'avère pourtant peu développé en France. Le double système de scolarisation a effectivement fait l'objet de rares études comparatives, et de plus, aux orientations différentes. Quatre approches se distinguent : une approche historique et institutionnelle visant à retracer l'émergence du secteur privé, une analyse du choix du secteur de scolarisation par les familles, des travaux sur les trajectoires et sphères professionnelles des enseignants du privé et du public, et enfin, une démarche de comparaison de l'efficacité des deux secteurs. Notre recherche s'inscrit davantage dans cette dernière approche, bien que, selon nous, celle-ci ne peut être travaillée séparément des autres dimensions.

Les résultats des études comparant les deux secteurs d'enseignement sont certes de portée générale, mais leur caractère relativement ancien<sup>3</sup> renvoie à un système scolaire et aux comportements des familles qui ont changé. Aussi, au fil du temps s'est opéré un processus de moindre différenciation entre le privé et le public, ou peut-être plus justement un changement de regard sur l'enseignement privé, conduisant à une lecture revisitée de l'opposition public-privé, que l'on peut supposer sous l'influence d'une évolution de paradigme orientant l'action publique et un certain nombre de recherches : on est passé d'un paradigme institutionnel à un paradigme en termes d'efficacité (Maroy, 2011). Dans notre travail, nous souhaitons faire le lien entre ces deux paradigmes, sans les opposer, mais en les nourrissant l'un l'autre, conduisant par là même à nous questionner sur ce que signifie aujourd'hui le double système de scolarisation.

### ***La motivation de répondre à des manques***

Notre travail est d'une part fortement motivé par le manque incontestable de données sur le secteur privé d'enseignement : nous ne savons rien ou presque sur son fonctionnement concret. C'est un secteur qui accueille pourtant un élève sur cinq dans le secondaire. La part d'élèves scolarisés dans le privé a peu varié depuis le milieu des années 1980. Mais les dirigeants de l'enseignement catholique affirment chaque année refuser de très nombreuses demandes d'inscriptions « faute de places »<sup>4</sup>. Le privé est surtout présent quand on fait

---

charge des questions d'éducation au *Monde*. Les usagers des réseaux sociaux s'emparent également du débat, en particulier des élèves scolarisés à l'Institut privé d'Agneaux réprouvant *via* un groupe Facebook nommé « Contre le mariage triste » (qui compte près de 5 700 membres à la mi-janvier), l'envoi par l'APEL de leur établissement d'un courrier à l'attention de leurs parents qui exprime l'« opposition ferme » de cette association de parents au « mariage homosexuel ».

<sup>3</sup> Les travaux sont majoritairement issus des années 1980 et 1990.

<sup>4</sup> En septembre 2011, le Secrétariat général de l'enseignement catholique assure que 40 000 dossiers ont été rejetés. Propos rapporté dans *Capital*, février 2012, numéro 245.

référence au phénomène de « zapping scolaire »<sup>5</sup> et à l'implantation locale du secteur. La proportion d'un élève sur cinq ne rend en effet pas compte de l'ampleur des transferts d'élèves entre public et privé : près de deux élèves sur cinq arrivés en classe de terminale ont été scolarisés au moins une année dans une école privée<sup>6</sup>. Cette forme de banalisation de l'enseignement privé se révèle encore plus prégnante dans les régions de forte implantation du secteur privé d'enseignement, notamment en Bretagne, terre de l'enquête et historiquement catholique<sup>7</sup>, où un peu plus de deux élèves sur cinq<sup>8</sup> du second degré y sont scolarisés.

D'autre part, nous souhaitons pallier la faible prise en compte de l'effet secteur dans la recherche française en sciences et sociologie de l'éducation, pourtant volubile sur la démocratisation de l'enseignement. Cette insuffisance nous intéresse d'abord parce que les travaux américains sur la question de la dualité scolaire, qui peut être comparée au cas français, ont très vite montré qu'une partie des écarts de réussite ne relevait pas seulement des effets de composition mais également d'un effet secteur, suite notamment à un rapport publié en 1981 (Coleman, Hoffer et Kilgore). Ensuite, les travaux français ont des résultats plus nuancés, en particulier selon les moments du cursus et les zones d'implantation du secteur privé (Tavan, 2004a). Il en ressort que le secteur privé doit être analysé localement et de manière méthodologiquement fine, car les « différences, notamment celles pertinentes pour expliquer la réussite scolaire, ne sont pas observables, ou non synthétisables statistiquement » (Valdenaire, 2004, p. 9). Cela justifie le choix d'une approche ethnographique, d'autant que la quasi-totalité des travaux portant sur la comparaison des deux systèmes de scolarisation utilise exclusivement les méthodes quantitatives. En outre, dans le cadre de la démarche comparative envisagée, nous avons choisi le collège, comme niveau d'enseignement de l'enquête, pour trois raisons principales : le collège est premièrement, traversé par de multiples tensions et y débute les enjeux de l'orientation ; deuxièmement, les transferts d'élèves entre secteurs d'enseignement s'effectuent essentiellement avant le lycée (Caille, 2004)<sup>9</sup>, et troisièmement, les structures pédagogiques sont moins différenciées entre collèges qu'entre lycées.

---

<sup>5</sup> L'expression est de Langouët et Léger (1994).

<sup>6</sup> En référence au panel d'élèves entrés en sixième en 1989, suivi par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Source : MEN/DEP, 2003.

<sup>7</sup> Il y a une forte concordance entre la carte des pratiques religieuses et celle de l'implantation des écoles privées. On peut citer les terres fidèles au catholicisme et donc à l'enseignement privé catholique : l'Aquitaine, la Savoie, le Nord-Pas-de-Calais et le grand Ouest.

<sup>8</sup> En Bretagne, dans le second degré, 42,1 % des élèves sont scolarisés dans un établissement privé. Au collège, ils sont 43,7 % en 2009/2010.

<sup>9</sup> Le zapping intervient huit fois sur dix au primaire ou au collège.

## ***Les premiers constats et enseignements dans le cadre d'une recherche sur le métier de chef d'établissement en collège public et privé***

Dans le cadre de la deuxième année du Master recherche, j'ai voulu entrevoir les modes de fonctionnement à l'œuvre dans chaque réseau d'enseignement. Pour ce faire, j'ai mené une enquête par entretien auprès de vingt chefs d'établissements publics et privés d'un département breton, ainsi qu'une courte phase d'observation dans deux collèges. Ce travail m'a permis de questionner les logiques professionnelles de ces acteurs et d'avoir un premier regard sur le croisement entre la dimension individuelle et contextuelle du métier de chef d'établissement. Trois constats, d'ailleurs liés entre eux, sont ressortis de l'étude.

Premièrement, quel que soit le secteur de scolarisation, le sens du métier est influencé par les interactions avec les autres à l'intérieur et à l'extérieur du collège. Ce serait une composition entre Soi et l'Autre, c'est-à-dire faite d'altérations mutuelles. Ils construisent ce que l'on appelle un style de direction, au confluent de leur personnalité et des relations nouées avec les acteurs qui les entourent.

Deuxièmement, les chefs d'établissement pensent leur métier selon les configurations d'établissements et locales, à savoir en fonction de l'établissement dans lequel ils exercent, lui-même ancré dans un territoire. Force est de constater que la décentralisation des années 1980 concrétise la mise en place d'une forte structuration locale. L'établissement scolaire émerge comme une organisation sociale autonome, telle une microsociété potentiellement productrice ou réductrice d'inégalités scolaires. Avec elle, le chef d'établissement s'est vu élargir son champ d'action, avec les enjeux individuels et collectifs qui s'y adjoignent.

Troisièmement, les chefs d'établissement définissent leur métier avec ce qui fait la singularité de chaque secteur. Ils n'ont d'abord ni le même statut, ni la même place. Tandis que le principal de collège public représente d'un côté l'État et développe de l'autre l'autonomie de l'établissement, le directeur de collège privé articule à la fois les exigences nationales, locales et diocésaines. De plus, il apparaît que dans le secteur public, les chefs d'établissement se définissent par une distance marquée à la catégorie des enseignants, alors que dans le privé, le sens du métier de directeur semble liée au partage d'une appartenance à un groupe, généralement nommé, la « communauté éducative ». Toutefois, un corpus reposant uniquement sur les discours des chefs d'établissement a montré ses limites quant à aller vers la compréhension du fonctionnement des établissements du secteur privé, qui m'est apparu au final assez opaque. De surcroît, il est ressorti que l'analyse des deux secteurs exige d'étudier, dans un même mouvement, le territoire et l'établissement dans lesquels ils s'inscrivent.

### ***La compréhension des secteurs ou l'indispensable analyse du contexte de scolarisation***

Selon nous, la distinction public-privé ne peut être étudiée qu'en considérant les configurations de lieux et d'établissements. C'est toute la question du contexte de scolarisation qui émerge alors comme point d'intersection entre ces trois composantes : le secteur, le territoire et l'établissement. Elles correspondent, selon nous, aux mondes enchâssés constitutifs du contexte de scolarisation. Au premier objectif de notre travail qui consiste à apporter des connaissances « de l'intérieur » sur le fonctionnement du secteur privé, s'ajoute ainsi un second : donner de la consistance à la notion de « contexte ».

Cette notion revêt des acceptions différentes, s'apparentant même à « un mot-valise qui inclut des phénomènes différents » (Grossen, 2001, p. 59). L'historien Jacques Revel (1996) parle « d'un usage commode et paresseux » de la notion, et distingue trois types d'usages : rhétorique, argumentatif et interprétatif (p. 25). D'après lui, ils sont insatisfaisants dans la mesure où ils unifient un contexte qui ne l'est pas. La définition du « contexte » renvoie par ailleurs davantage à la pratique qu'à la théorie (Goodwin et Duranti, 1992).

En sociologie de l'éducation, la notion est pensée en s'aidant de la connaissance des effets produits. Nous pouvons néanmoins regretter que, dans des recherches, la notion de contexte se dilue dans la perspective des effets, c'est-à-dire que les effets prennent le pas sur la considération même du contexte. Le contexte est certes difficile à penser sans ce qu'il produit, mais il ne peut s'y réduire. De surcroît, il demeure polysémique et ubiquitaire. Il peut aussi bien désigner les pratiques ou attentes du maître (effet maître), le groupe de pairs, la classe (effet classe), l'école ou l'établissement scolaire (effet établissement), le secteur de scolarisation (effet secteur) que le territoire et les spécificités locales, ou ce qui est appelé des « niveaux hiérarchisés de contexte » (Duru-Bellat, Le Bastard-Landrier, Piquée et Suchaut, 2004, p. 443).

La multiplication des échelles et des méthodologies pour penser le contexte et ses effets atteste de la fécondité et de la pertinence de la notion à expliciter le monde scolaire. Cependant, elle ne favorise pas la construction « d'un cadre de compréhension global des inégalités de scolarisation en lien avec les propriétés différentielles des espaces locaux de scolarisation » (Ben Ayed et Broccolichi, 2009, p. 117). Dans ce sens, l'analyse du « contexte » doit faire émerger les effets conjugués et articulés des variables locales, sectorielles et d'établissements sur les performances et trajectoires scolaires. Ce sera notre troisième objectif.

### ***La sociologie des inégalités scolaires : entre variables sociales et contextuelles***

La question des chances de réussite et son pendant, les inégalités, retiennent et ont retenu l'attention des sociologues de l'éducation depuis la première vague de massification scolaire d'après la Seconde Guerre mondiale. Bien que très différents, voire opposés dans le modèle adopté, les travaux de l'Institut national d'études démographiques (INED) ainsi que les analyses de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron (1964 ; 1970) et de Raymond Boudon (1973) ont placé l'appartenance sociale au centre du dispositif explicatif des inégalités scolaires. Une abondante littérature sociologique fait d'ailleurs usage de la variable d'origine sociale (souvent la PCS du père uniquement) pour expliquer les inégalités scolaires.

Puis, les années 1980 sonnent en France la découverte des « effets de contexte ». Au-delà des facteurs individuels, la construction de la réussite et des parcours scolaires se rapporte en effet à un dénominateur commun et complexe : le contexte. Le cadre scolaire ne peut plus être défini comme homogène. La sociologie contemporaine montre une École diversifiée, où une partie des disparités scolaires relève de la combinaison d'un ensemble de variables contextuelles (Bressoux, 1994 ; Cousin, 1993 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988b ; Grisay, 1993).

En recourant de façon privilégiée, et parfois exclusive, à la variable sociale, la sociologie des inégalités scolaires a pris pendant longtemps le risque d'écraser des différences individuelles de parcours en les coupant d'un contexte producteur de disparités. *A contrario*, dans la quête d'une production institutionnelle, elle a pu tomber dans le travers d'analyses statistiques modelées sur une indépendance entre les différentes variables (effet maître, taille de la classe, etc.) et rendre les acteurs de terrain, principaux responsables des variations locales de performances (Ben Ayed et Broccolichi, 2011). Ainsi, il apparaît indispensable de ne pas disjoindre variables sociodémographiques et contextuelles, autrement dit d'étudier leurs relations et d'analyser finement les effets contextuels qui ne doivent pas être préjugés identiques pour les élèves de tous milieux sociaux (Broccolichi, Ben-Ayed et Trancart, 2005).

## ***2. Problématique générale***

Le croisement des trois objectifs formulés précédemment conduit à nous interroger plus globalement sur les contextes différenciés en secteur public et privé au niveau des collèges. Dans ce sens, notre problématique est double. Il s'agit d'un côté de reconstituer des configurations contextuelles, et de l'autre, de les mettre en relation avec leur efficacité. Aussi, nous posons l'hypothèse générale qu'à configuration contextuelle spécifique correspond un effet scolaire.

### ***Axes privilégiés***

Il y a deux axes privilégiés afin d'aborder cette problématique. En premier lieu, nous partons du principe que certaines variables sont plus discriminantes que d'autres, et que certaines composantes (territoire, secteur, établissement) et dimensions (de composition, culturelle, organisationnelle et relationnelle) sont plus structurantes. Nous souhaitons penser les contrastes entre territoires, secteurs et établissements, saisir leur poids avec la mise en évidence des processus à l'œuvre. Par exemple, l'opposition entre le public et le privé est-elle toujours pertinente ? L'étude des configurations contextuelles a pour objet d'analyser comment se forment et évoluent, au sein de chaque établissement enquêté, et ce finement, les disparités de résultats et de parcours scolaires d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, en considérant les doubléments, les moyennes d'année, l'obtention du DNB, ainsi que les départs en cours de collège et l'orientation à la fin de la 3<sup>ème</sup>. Nous faisons le choix de travailler à la fois les performances et l'orientation scolaires. Certes, les premières sont la référence incontestable pour justifier telle ou telle orientation. Toutefois, on le sait également, elles ne suffisent pas à expliquer la seconde. Nous nous inscrivons surtout dans la perspective de ne pas surestimer l'une par rapport à l'autre et de prendre la mesure de chacune en les replaçant dans un contexte et en étudiant la dimension temporelle des processus en jeu (Broccolichi et Sinthon, 2011).

En second lieu, nous suivons l'idée selon laquelle l'efficacité se construit (Gather Thurler, 1994a). Par là même, un effet n'est pas, dans une sociologie des processus (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992), extérieur à ce qui se passe. Cela nous conduit à voir dans les effets de contexte un tout formé de parties interdépendantes, dont la causalité linéaire doit plutôt laisser place à la circularité de facteurs liés entre eux. La nécessaire avancée vers ce mouvement paradigmatique s'avère d'ailleurs perceptible dans les enquêtes

macrosociologiques et quantitatives : « Reste également ouverte la question de la dynamique et du sens de la causalité : le contexte cadre les actions individuelles, les acteurs s'adaptent [...] et ceci met en place un nouveau contexte qui va affecter à son tour les performances... » (Duru-Bellat et al., 2004, p. 465). La formule « pas d'effet sans cause » est anxiogène pour le chercheur qui s'intéresse à un objet, comme le contexte, car les causes et les effets s'entremêlent et se relayent dans un processus aux multiples facteurs. Sans l'occulter, prenons plutôt la direction « d'une causalité qui est, à chaque moment, pensée comme ouverte » (Gribaudo, 1996, p. 120). Aussi, le terme « effet » que nous employons ne doit pas être pris dans le sens implicite résultant d'une même « cause », plutôt dans le sens de « relation », sauf si nous précisons le contraire.

Notre intérêt pour les effets de contexte se situe donc dans le registre de l'intelligibilité des modes de construction des disparités de performances et d'orientation des collégiens des secteurs public et privé. C'est une réponse aux écueils rencontrés par des effets de contexte raisonnés dans la mesure. Selon nous, il est en effet aujourd'hui nécessaire de travailler la problématique de l'efficacité sur la scolarité des élèves comme procédant non pas d'une efficacité mesurée mais d'une efficacité construite. Précisons que la question de l'efficacité s'avère très liée à celle de l'ampleur des inégalités. Au final, notre recherche doctorale souhaite contribuer, par une approche à la fois ethnographique et statistique, à la compréhension (caractérisation, différenciation, évaluation) des effets de contexte.

### ***Modèle théorique***

La question de l'influence du contexte de scolarisation sur les élèves, leurs réussites et trajectoires scolaires, est une déclinaison du questionnement sociologique fondamental qui porte sur la rencontre entre la structure sociale et les comportements des individus, et, dans une perspective eliasienne et interactionniste, sur leurs rapports d'interdépendances. Ce modèle théorique adopté s'inscrit dans l'exigence d'aller vers une meilleure compréhension des effets *de* contexte, à savoir dans les combinaisons des familles de facteurs qui agissent en interaction. Il s'agit d'analyser les effets de contexte pensés comme action dynamique entre structures et acteurs.

Dans notre approche, le contexte sera défini en termes de « configuration » dans le sillage de Norbert Elias (1987 ; 1990), afin de s'extirper d'un manichéisme sujet/objet et cause/effet (Elias, 1983/1993). Celui-ci rappelle « un modèle mécanique » (*Id.*, p. 81) qui n'est pas adéquat pour appréhender le contexte, car ce dernier n'est pas un contenant sans

contenu, une structure institutionnelle sans individus. Il n'a pas de sens en lui-même et ne peut se réduire au structurel. La configuration intègre « une relation d'interdépendance fonctionnelle » (*Ibid.*, p. 81) entre contenant et contenu, entre déjà-là et en construction, entre préexistant et construit.

L'enjeu théorique et méthodologique consiste alors à saisir « les liens d'interdépendance entre des positions individuelles à géométrie variable, parce que définies par la situation – à la fois réelle, imaginaire et symbolique – à l'intérieur de la « configuration » ainsi créée » (Heinich, 1997/2002, p. 95). Ce pluriel « espace de pertinence » modèle et donne sens à la scolarité des collégiens, lesquels contribuent eux-mêmes à modifier la configuration ou plus précisément le processus configurationnel si l'on souhaite mettre l'accent sur la dimension spatio-temporelle et dynamique du concept (Cornu, 1998).

### *Une investigation inédite*

L'association de l'objet de notre recherche et du dispositif méthodologique retenu se veut porteuse d'horizons scientifiques nouveaux à trois niveaux au moins. Premièrement, il est novateur de travailler le contexte de scolarisation en incluant et liant le territoire, le secteur d'enseignement et l'établissement. De surcroît, une contribution ethnographique à l'analyse des effets de contexte sur la construction des scolarités est assez rare. Deuxièmement, il n'est pas fréquent de voir une recherche s'intéresser à autant de catégories d'acteurs en même temps : chefs d'établissements, enseignants, personnels de vie scolaire (conseillers principaux d'éducation et surveillants), élèves et parents<sup>10</sup>. Le travail de terrain revêt troisièmement un caractère tout à fait inédit par mon immersion pendant plusieurs mois dans des établissements du secteur privé d'enseignement. Je suis entrée dans un milieu où très peu de chercheurs ont pénétré, à moins d'en avoir été membre (par exemple Patrick Tapernoux ou Bruno Poucet). À l'heure actuelle, nous disposons de peu de connaissances sur le fonctionnement interne du secteur privé. Des monographies existent bien sûr, mais elles sont rarement le fait de scientifiques et font l'objet de peu de comparaisons avec le public. Dans ce sens, le souhait d'aller voir et de comprendre ce qui se passe dans le privé impliquait également d'enquêter dans des établissements publics : il s'agit de dégager les traits spécifiques au secteur privé, de

---

<sup>10</sup> L'emploi des termes « familles » et « parents » n'est pas ici distingué d'après la définition de Dominique Glasman (1992). Dans notre travail, le terme « famille » pourra nous permettre d'évoquer les parents, mais aussi les frères et/ou sœurs de l'élève, de même que d'autres membres (grands-parents, cousins, etc.) pourront être ponctuellement associés.



les mettre en regard de ceux du secteur public et de « corriger » un certain nombre de représentations de sens commun ou de généralisations abusives, y compris dans la recherche.

### **3. Méthodologie**

#### ***Terrains d'enquête***

Les collèges ont été choisis par binômes : les espaces locaux considérés regroupent chacun deux collèges, l'un privé l'autre public, situés dans une commune rurale pour l'un, dans une commune appartenant à un pôle urbain pour l'autre<sup>11</sup>. Les deux espaces se rejoignent par ce qui les entoure : une vaste zone rurale<sup>12</sup>. Les deux communes d'implantation des collèges, distancées d'environ 70 kilomètres, comptent pour l'une, 3 000 habitants (renommée Ys), pour l'autre, 10 000 habitants (appelée Ker), et y domine une activité économique de main d'œuvre à faible niveau de qualification. En outre, l'espace considéré se caractérise par une forte implantation des collèges du secteur privé (qui scolarisent 45 % des élèves), proche de la moyenne académique (43 % des collégiens), et surtout plus de deux fois supérieure à la moyenne nationale. Il en résulte un moindre écart de composition sociale avec le secteur public (Tavan, 2004a).

Trois éléments désignent plus particulièrement les quatre collèges étudiés<sup>13</sup>. Deux collèges, de petite taille, Ernest Guérin (public) et Saint Cornély (privé), comptent respectivement 176 et 166 élèves. Le second binôme d'établissements, de taille moyenne, regroupe à proximité Pierre de Belay (public) et Saint Pol (privé) qui totalisent 537 et 425 élèves. La seconde particularité concerne la surreprésentation des familles défavorisées au regard de la moyenne académique (plus de 30,2 %). Le choix de ces collèges est également et

---

<sup>11</sup> Selon la typologie de l'INSEE (2002).

<sup>12</sup> Le cadre géographique des quatre établissements recoupe deux bassins de formation et d'emploi où le milieu des industries agroalimentaires (plus de 65 %) est surreprésenté par rapport à la Région (33 %). Source : Insee, Clap, 2005.

<sup>13</sup> À la fois les noms des enquêtés, des lieux et ceux des établissements scolaires ont été modifiés pour respecter le principe d'anonymat. Mais dans un souci de limiter la distance entre le voir et l'écriture du voir, l'existant et l'écriture de l'existant, les collèges privés ont gardé l'adjectif « saint » devant leur nouvelle appellation. Les lieux renommés sont issus de la langue bretonne afin de symboliquement prendre en compte et de rappeler le territoire et ses spécificités (ou s'ils ont un caractère secondaire, ils sont remplacés par une lettre de l'alphabet). Quant aux noms des acteurs, en lien avec le rapport enquêteur-enquêtés et la place de chacun dans la configuration scolaire, les élèves ont uniquement un prénom alors que les adultes sont désignés par des noms fictifs et des prénoms d'emprunt. Par ailleurs, les noms de lieux, d'établissements ou d'individus qui n'interviennent pas directement dans l'enquête et qui ne jouent pas de rôle spécifique pour l'analyse ont été remplacés par X afin de garantir la confidentialité de données.

en partie lié aux taux d'accès en seconde générale et technologique des élèves accueillis qui montrent une forte variabilité selon l'établissement et l'année, sur la base des écarts entre taux bruts et taux attendus (académiques) d'après les données IPES<sup>14</sup>. Les quatre collèges étudiés ont ainsi été sélectionnés, de telle manière que chacun d'entre eux offre une configuration singulière de variables *a priori* discriminantes (secteur public/privé, taille, composition socio-scolaire, performances et orientation des élèves).

### ***Une démarche ethnographique***

Les ressemblances et disparités existantes entre ces quatre établissements suggèrent de privilégier des analyses comparatives, en les couplant à une connaissance approfondie et fine des terrains. L'enquête s'est déroulée entre juillet 2008 et juillet 2010, selon une démarche croisant les méthodes de l'ethnographie et du questionnaire.

L'investigation lors de l'année scolaire 2008/2009 a consisté en des séries d'observations dans les classes et d'autres lieux (salle des professeurs, conseil de classe, cour...), d'échanges formels et informels où se tissent des « univers de relations » (Beaud & Weber, 2003, p. 39). Le suivi particulier d'une classe de sixième et d'une classe de troisième dans chaque établissement vise à comprendre finement la construction des scolarités d'élèves qui sont en début et fin de collège, soit pour les premiers qui doivent s'approprier un nouveau cadre scolaire, et pour les seconds qui doivent négocier le brevet des collèges et l'orientation. Ce sont des professeurs, des élèves et leurs parents qui ont par la suite été interviewés (près d'une centaine). Des configurations relationnelles ont pu ainsi être reconstituées, enrichies d'entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissements et des personnels de la vie scolaire (près de vingt). Par ailleurs, cela permet de prendre la mesure du contexte « classe ». Mais cet argument peut aussi devenir un biais lorsque les classes suivies ne sont pas représentatives de l'établissement. C'est l'une des raisons qui nous a conduits à administrer un questionnaire à tous les élèves et professeurs des quatre collèges (plus de 1 000 questionnaires recueillis). Il a été effectué après les conseils de classe de fin d'année, concordant avec l'obtention d'une orientation définitive pour les élèves de troisième. De surcroît, l'usage du questionnaire par l'ethnographe ouvre la voie du contrôle de certaines informations collectées pendant l'année et inscrites dans les dossiers scolaires des élèves. Tout un travail documentaire a également

---

<sup>14</sup> IPES : Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires. Les IPES ne sont plus actualisés depuis septembre 2012. L'APAE (Aide au pilotage et à l'auto-évaluation des établissements) constitue le nouvel outil de restitution d'indicateurs. Source : <http://infocentre.plejadi.eeducation.fr/index.php/joomla-overview/157-ip.es.html> (consulté le 9 mars 2013).

été réalisé au cours de l'enquête (projets d'établissement, règlements intérieurs, fiches des parents, relevés de notes, etc.).

Au cours de l'année scolaire suivante (2009/2010), des retours sur le terrain, espacés dans le temps, ont permis d'observer d'éventuels changements du contexte et d'accéder aux relevés de notes des élèves enquêtés en troisième, alors en classe de seconde pour une partie d'entre eux. Les données mobilisées et indices construits ont été complétés par les IPES et résultats au DNB (moyennes générales, à l'examen et au contrôle continu) des collèges de l'académie<sup>15</sup>, nous permettant de comparer les quatre collèges étudiés aux moyennes académiques. L'originalité du dispositif méthodologique passe ainsi par le croisement des outils permettant des liens entre les pratiques, discours et écrits (par exemple, la comparaison entre les situations observées, les propos tenus en entretien et les réponses aux questionnaires peut être porteuse de significations).

### ***Méthode d'analyse***

Dans la phase analytique, nous nous situons dans une démarche d'induction progressive en nous inspirant de la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967/2010). Nous considérons cette démarche comme une méthode d'analyse et d'interprétation des données (Paillé, 1994). Il s'agit de faire interagir les données émanant des différents outils par la construction d'une grille de lecture à la fois thématique (traits structurants) et sélective (traits discriminants). Dans ce type d'approche, mobilisant plusieurs catégories d'acteurs, il faut veiller à déplacer la focale, le point de vue, afin d'éviter notamment de placer une catégorie d'acteurs en position dominante.

Dans ce travail d'écriture, le choix entre « nous » et « je » s'est posé. Pourtant le lecteur constatera l'usage des deux. Le premier porte en effet la réflexion d'un travail collectif qui s'est nourri de lectures et d'échanges. Il marque aussi une démarche d'objectivation. Mais le « je » s'impose pour exprimer la position particulière et les agissements de l'observatrice engagée dans son terrain, et située dans son rapport aux enquêtés. Ce pronom souligne alors le caractère impliquant du terrain et de la démarche ethnographique elle-même : l'observatrice fait elle-même partie de ce qu'elle étudie. C'est dans le même temps une façon de ne pas omettre les éventuels biais que produit l'intrusion d'une ethnographe dans le milieu qu'elle enquête. Les deux pronoms personnels se rejoignent donc, sans se confondre dans leur usage.

---

<sup>15</sup> Données rectorales transmises par le Service études, prospective, pilotage et performance (SE3P).

#### **4. *Architecture de l'écrit***

« La science réalise ses objets sans jamais les trouver tout faits [...]. Elle ne correspond pas à un monde à décrire, elle correspond à un monde à construire [...]. Le fait est conquis, construit, constaté [...] » (Bachelard, 1968, p. 61). Ces trois participes dessinent le mouvement de pensée scientifique. L'architecture de cet écrit s'en inspire.

La première partie a pour objectif de donner une définition suffisamment circonscrite du contexte en pensant ses trois composantes et en questionnant leurs effets : le territoire, les secteurs public / privé et l'établissement scolaire. C'est aussi l'idée de définir notre objet en allant au-delà, voire en corrigeant les prénotions, les intuitions, les représentations de sens commun qui façonnent et imposent, par le langage et des images, une certaine vision de l'objet.

La deuxième partie se consacre à la méthodologie, d'une part à la présentation des contextes enquêtés et d'autre part, à la mise en relation des différentes étapes d'une démarche ethnographique : les temporalités de l'enquête, les pratiques de terrain, les usages des outils méthodologiques et les modalités d'analyse des données.

Suivent les monographies des quatre collèges enquêtés en troisième partie afin d'étudier finement chaque configuration contextuelle et ce que chacune dessine comme effets spécifiques.

À la lumière des étapes précédentes, la quatrième partie convoque et lie les éléments développés pour mettre au jour ce qui contribue à construire des processus de différenciation et de production des inégalités en collèges publics et privés, tout en se demandant en quoi les processus observés et analysés permettent de caractériser les traits spécifiques de chaque secteur d'enseignement.



# **PARTIE I**

## **Secteurs d'enseignement et contextes de scolarisation : configurations socio-historiques et formes du lien**



# Introduction

---

Notre recherche qui porte sur la compréhension de la construction des « effets de contexte » nécessite tout d'abord d'appréhender ce que recouvre le contexte de scolarisation par une revue de la littérature. L'exercice se révèle toutefois complexe, parce que ce pan de la recherche est éclaté et peu balisé. Dans les travaux français en sociologie de l'éducation, le contexte et ses composantes restent à l'heure actuelle peu développés, particulièrement en raison des enjeux et obstacles méthodologiques endogènes à cet objet, et exogènes par sa classique association à d'autres objets : contexte et parcours, contexte et réussite par exemple. De plus, ce pan de la recherche ne peut exister sans faire de « ponts » avec d'autres pans de la recherche ou entre plusieurs méthodologies, voire plusieurs disciplines.

De surcroît, les recherches qui se sont intéressées au contexte de scolarisation, surtout au niveau de l'établissement et de la classe, ont mis globalement en exergue la complexité des relations, en concluant à des combinaisons de facteurs. Cependant, les composantes (comme l'établissement ou la classe par exemple) sont davantage considérées comme indépendantes que comme interdépendantes. Elles sont tout au plus considérées comme des niveaux emboîtés ou hiérarchisés, mais leurs articulations, ou plus précisément la compréhension des articulations, sont peu explorées. Aujourd'hui, la faiblesse de la recherche se situe essentiellement dans ce manque de caractérisation des rapports d'interdépendance entre les éléments.

Les difficultés rencontrées résident dans l'agencement complexe des composantes et de ses dimensions qui nécessitent d'un côté de les démêler et, de l'autre, de comprendre et retisser leurs liens. La question est en effet de savoir comment les composantes s'articulent, tout en interrogeant le statut théorique et empirique du contexte de scolarisation. Dans ce sens, nous commencerons, dans cette première partie, par scinder le contexte en trois principales composantes : le territoire, le secteur d'enseignement et l'établissement scolaire. Nous les interrogeons en ayant notamment une réflexion guidée par quatre dimensions communes aux composantes (de composition, culturelle, relationnelle et organisationnelle). Notre raisonnement en matière de composantes et dimensions est par essence partiel, mais traverse l'objet. C'est un préalable indispensable pour pouvoir reconstituer des configurations contextuelles dans la suite de notre travail.



# Chapitre 1

## L'entrée par le territoire : une approche des inégalités localisées

---

### Introduction

La sociologie de l'éducation mobilise, seulement depuis une trentaine d'années, la composante territoriale dans une partie de ses travaux. Les études princeps sur la question des disparités territoriales du scolaire datent des années 1960, mais elles restent épisodiques. Il faut attendre le début des années 1980 pour voir émerger avec vigueur de nouvelles analyses, en lien avec l'évolution des paradigmes sociologiques, des préoccupations sociétales et politiques éducatives. Le couple « éducation et territoire » a en effet émergé dans les années 1980 à une époque de transformations politiques et institutionnelles où s'affirme une volonté de décentralisation<sup>16</sup>. On passe d'une vision centralisée à une perspective territoriale dans le traitement des inégalités d'éducation. La territorialisation des politiques d'éducation et de formation se matérialise à travers des dispositifs et des politiques (nationales ciblées localement, régionales, départementales, municipales), dont les formes et les contenus sont mouvants. Citons quelques exemples relatifs à une forme d'« ordre hybride » local (Ben Ayed, 2009, p. 158) : Zones d'éducation prioritaires (ZEP), Réseaux d'éducation prioritaires (REP), Réseaux « ambition réussite » (RAR), Réseaux de réussite scolaire (RRS), Bassin d'éducation et de formation, projet d'établissement.

Le territoire suscite l'intérêt croissant d'un grand nombre de professionnels, parmi lesquels les décideurs politiques et les chercheurs de diverses disciplines, pour qui il apparaît de plus en plus comme un levier de transformation et de compréhension de la société<sup>17</sup>. Il devient même incontournable aujourd'hui. Cependant, la notion de territoire ne se donne à voir d'emblée ni ne fait l'unanimité dans ses significations et usages. La stricte définition du territoire à savoir un « espace à métrique topographique » (Lévy et Lussault, 2003, p. 907), est

---

<sup>16</sup> Lois de décentralisation des années 1982-1984.

<sup>17</sup> Depuis une dizaine d'années, nous pouvons constater une recrudescence de travaux ou contributions commandés par l'Etat. Par exemple, on peut citer les demandes de contributions à des chercheurs, en 2004, dans le cadre de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole, en particulier sur l'impact des politiques éducatives (expertise notamment de Marie Duru-Bellat sur les « effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire »). Pour le compte du ministère de l'Education nationale et de la Direction à l'aménagement du territoire à l'action régionale, rendons visible l'appel à projet de recherche lancé en 2001 intitulé « Education et formation : disparités territoriales et régionales », dont sont notamment issus le rapport pluridisciplinaire de Broccolichi, Ben Ayed et Trancart (2005) sur les variations géographiques de réussite scolaire, ainsi que celui de François et Poupeau (2005a) sur l'évitement scolaire en Ile-de-France.

réductrice d'une notion qui a un caractère récent, dynamique et pluriel<sup>18</sup>. De plus, la notion est quelque part en danger de banalisation au sein de la politique d'éducation prioritaire, qui engendre des glissements de sens, passant même d'une rhétorique « mobilisatrice » à « misérabiliste » (Ben Ayed, 2009, p. 8).

Le lien entre réussite scolaire et lieu de scolarisation reste aujourd'hui peu étayé par des travaux de recherche. La ségrégation scolaire<sup>19</sup> est le thème privilégié depuis les années 80 pour travailler cette question de l'inscription spatiale des inégalités sociales. Cependant, nous pouvons regretter que les travaux juxtaposent espace local et espace scolaire plus qu'ils n'analysent leurs interactions. Aussi, nous manquons d'un cadre d'appréhension des « effets de territoire ». Or, pour comprendre et intégrer les effets inhérents à l'environnement local dans le processus de construction des inégalités scolaires, nous devons nous approprier la notion de territoire et ses liens avec l'École. Pour cela, nous nous demanderons dans un premier temps comment penser le local. Nous mobiliserons davantage le terme « local » que « territoire », car le premier renvoie à des échelles plus réduites que le second, elles-mêmes plus pertinentes sociologiquement (*Id.*). Dans un deuxième temps, nous souhaitons faire ressortir les variations locales de scolarisation. Il s'agit de dégager les traits structurants et discriminants du local dans le scolaire.

## **I - Penser le local : confrontation entre espace institutionnel et espace symbolique**

### **1.1 Une inscription historique**

Précisons tout d'abord que l'école en tant qu'objet local a toujours existé mais sous différentes formes (Charlot, 1994). Jusqu'à la Révolution française, la localité scolaire se définit dialectiquement par un Autre, qui est l'Église. « Le lien de l'École au territoire est d'autant plus étroit que, sous le contrôle du curé, c'est l'assemblée de village qui choisit, renouvelle ou révoque le maître d'école » (*Id.*, p. 13). On voit que le territoire se vit à

---

<sup>18</sup> Le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (2003) tente de résumer le territoire en neuf définitions.

<sup>19</sup> La « ségrégation » englobe « le fait que certaines populations, du fait de leur situation sociale (ou leur origine ethnique, voire leur appartenance religieuse...) se trouvent concentrées dans certains espaces urbains, avec par conséquent une séparation physique et des contacts limités avec les autres groupes » (Duru-Bellat, 2004b, p. 25). Ce terme largement utilisé dans les recherches est à distinguer du terme « disparités ». Les disparités allient différences et inégalités, désignant « toutes sortes de différences plus ou moins importantes : déséquilibres ou disproportions (de taille ou de proportion rural/urbain par exemple), résultats inégaux (à des évaluations ou des examens par exemple) » (Broccolichi, Ben Ayed et Trancart, 2010, p. 93).

l'échelle du village. Les individus, selon un mode de subjectivation traditionnel, font corps avec le groupe et leur territoire. La société française est régulée par le symbolique, et notamment par la religion. Puis, la forme scolaire devient étatique : la France, et par là même l'École, repose désormais sur le politique, l'État. La Révolution marque le lien entre un enseignement d'État et la démocratie (Duru-Bellat et van Zanten, 2002). Et même, l'agencement Ferry, aussi inégalitaire qu'il fut avec une école divisée en deux, symbolise la volonté d'une éducation nationale. Enfin, après la transition de « l'État développeur des années 1959-1975 » selon la périodisation élaborée par Bernard Charlot (1994), ce sont les années 1980 et les lois citées supra (« l'État régulateur ») qui ouvrent le processus de territorialisation, la perspective d'une localité renouvelée, par son institutionnalisation et sa diversité dans les pôles visés, dont trois paraissent se dégager : les « zones d'éducation prioritaire », les établissements « publics nationaux » devenus Établissements publics locaux d'enseignement (EPL) depuis le décret du 30 août 1985, et les prérogatives des conseils généraux et régionaux (Glasman, 2005). Les « compromis locaux » s'installent après la « culture critique » à l'égard de l'idéologie de l'égalité des chances qui a émergé à partir du milieu des années 1960 (Derouet, 1992).

Se profile un « nouvel ordre éducatif local », qui rencontre des difficultés à se construire, car il est tout à la fois loin d'être le reflet de consensus (Ben Ayed, 2009) ou de concertation (Felouzis, Liot et Perroton, 2005) et proche d'un manque de légitimité par « le haut » des principales instances (inspections académiques, collectivités territoriales) et des groupes locaux (syndicats enseignants et associations de parents d'élèves) (van Zanten, 2005). Injecter du local dans un pays où la centralisation est enracinée, engendre des tensions et contradictions, perceptibles notamment au niveau des établissements scolaires, parce que les procédures anciennes et les injonctions nouvelles se télescopent (Obin, 1993). Et ce sont de prime abord les professionnels de l'éducation, placés en première ligne sur le terrain, qui ressentent ce déséquilibre. Citons un acteur scolaire qui le vit par sa double nature : le principal de collège public est à la fois représentant de l'État et dirigeant d'un établissement autonome, c'est-à-dire cadre intermédiaire dans la hiérarchie de l'Éducation nationale et organe exécutif de l'EPL. Dans un article intitulé « Chef d'établissement aujourd'hui : le métier de toutes les contradictions », Lydie Klucik (1999) qui est proviseure, indique : « Tel un Janus bifrons, il est au centre d'un réseau complexe établi entre deux fonctions publiques, la fonction publique d'État et la fonction territoriale » (p. 76). Le chef d'établissement se trouve alors dans une situation d'interface entre le national et le local. Il est directeur d'une structure dont il est chargé d'optimiser le fonctionnement, mais à l'intérieur d'un service

public régi par des lois (Grellier, 1997 ; Lebé, 2002). Il est « tour à tour porteur de critères d'évaluation traditionnellement externes à l'institution et représentant des légitimités internes à l'extérieur » (Dutercq et Lang, 2001, p. 62).

L'histoire nous permet de comprendre les tensions et les contradictions qui traversent le local. Le local est passé d'une inscription symbolique légitime à une construction institutionnelle, avec un mouvement de déterritorialisation dans l'entre-deux. Le local est devenu la réponse à des politiques antérieures centralisatrices jugées inefficaces : l'État français a construit le local pour remédier à ses défauts. Si le local est une construction étatique « par défaut » (Ben Ayed, 2009, p. 23), il ne doit pas pour autant être travaillé à travers le prisme déformant que constitue l'opposition - française - entre « national » et « local ». En effet, le local ne peut certes pas se penser sans le national, au regard de sa construction, mais la relation entre le national et le local n'est pas à considérer dans un rapport de domination ou d'opposition. Il s'agit plutôt de penser les spécificités propres aux espaces locaux, tout en les replaçant dans le territoire national. C'est pourquoi nous prêterons attention à « situer » le territoire local que nous avons enquêté, par rapport à l'espace national. Aussi, la notion de territoire permet, selon nous, de considérer les multiples articulations possibles entre le national et le local, sans entrer dans un rapport de dépendance. Le territoire, c'est la combinaison par les acteurs du national et du local.

## **1.2 La pluralité des découpages**

La composante spatiale est de plus en plus présente dans les recherches en sociologie de l'éducation<sup>20</sup>. Elle infiltre le monde scolaire, comme le montre par exemple le travail de Jean-Paul Payet (1995) dans son étude des « civilités ». Les chercheurs s'évertuent à montrer le poids de plus en plus important des facteurs locaux ou processus spatiaux, mais le local se révèle instable dans les recherches, pouvant en effet signifier le quartier, le département, etc. Les unités d'analyse ne sont pas toujours maîtrisées ou délimitées *a priori* par les chercheurs, parce que ces derniers rencontrent des processus multiformes, enchevêtrés et instables. Il en

---

<sup>20</sup> Deux principales approches ressortent aujourd'hui. En premier lieu, se trouvent tous les travaux qui s'intéressent aux politiques éducatives, leurs régulations, contradictions (Dutercq, 2005 ; Mons, 2007). En second lieu, les différenciations locales du scolaire sont étudiées par des enquêtes sur les ségrégations ou par la mise en perspective de hiérarchisation des espaces de scolarisation, mettant en exergue des inégalités sociospatiales d'éducation (Beaud, 2002 ; Broccolichi, Ben Ayed, et Trancart, 2005 ; Dutercq, 2000 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2005 ; Payet, 1995 ; Trancart, 1998 ; van Zanten, 2001).

résulte une pluralité de découpages dans l'analyse des inégalités scolaires, dont la pertinence de chacun est questionnée.

Les disparités territoriales mises en évidence dans l'analyse des performances scolaires des élèves sont premièrement observées par des découpages administratifs. Le découpage académique se révèle nécessaire mais pas suffisant, car la forme du découpage influe sur les résultats obtenus (Mingat, 1994). Le découpage départemental apparaît plus pertinent que le niveau académique, tant « il est vrai que les homologues associées à certaines proximités géographiques rapprochent les résultats des départements bien plus que leur appartenance à une même académie » (Ben Ayed, Broccolichi, Mathey Pierre et Trancart, 2007, p. 36)<sup>21</sup>. Le département apparaît comme une unité spatiale discriminante, par ses « traits morphologiques » socio-résidentiels et scolaires : densité urbaine, disparités de recrutement entre collèges par exemple (*Id.*, p. 34). Par exemple, à l'évaluation en 6<sup>ème</sup>, les écarts entre les résultats constatés localement et prédits par l'indice de précarité permettent de constater des polarisations départementales de sur- et sous-réussites (notamment une douzaine de départements urbains en sous-réussite, situés essentiellement autour de la région parisienne) (*Id.*). Les différenciations sont plus fortes et seraient plus faciles à éclairer.

Deuxièmement, il apparaît que pour repérer et comprendre les disparités territoriales d'éducation, soit la complexité des dynamiques locales, il faille s'émanciper de ces échelles administrées. Le découpage départemental ne peut non plus suffire et demande à être affiné, car les variations observées par département concernent certains collèges plus que d'autres (*Id.*). C'est la mise en exergue d'un local davantage pertinent au niveau de l'espace d'interdépendance<sup>22</sup> entre établissements (Delvaux et van Zanten, 2006) ou du voisinage des établissements (François et Poupeau, 2008) qu'au niveau d'une zone géographique définie administrativement. Cela est corroboré par les résultats de l'enquête menée sur la ségrégation ethnique dans les collèges de l'académie de Bordeaux au début des années 2000 (Felouzis,

---

<sup>21</sup> Pour appréhender les inégalités scolaires, Broccolichi, Ben Ayed et Trancart (2005) ont, de manière inédite, fait jouer une diversité d'unités spatiales définies selon la dialectique socio-spatiale : les académies, les régions, les départements (dont cinq plus spécifiquement : l'Hérault, la Loire, la Loire-Atlantique, la Seine-Saint-Denis et les Yvelines), les communes, les Zones urbaines sensibles, les collèges. Ils ont adopté une approche pluridisciplinaire articulant des données quantitatives et qualitatives, issues du national (Géographie de l'école, INSEE, INED, etc.) et de cinq académies : Montpellier, Lyon, Nantes, Paris et Versailles. La question de la variation de la réussite scolaire entre groupes sociaux selon le lieu de scolarisation entre 2002 et 2006 se concentre ici sur l'entrée et la sortie du collège : prise en compte de l'évaluation nationale en 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> (DNB) en français et mathématiques. Les caractéristiques sociodémographiques mobilisées dans l'enquête recouvrent cinq variables distinguant les collèges publics en 2001-2002 : la part d'élèves de 6<sup>ème</sup> dont le responsable légal (donc majoritairement le père) est ouvrier, inactif et de milieu très favorisé (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de dix salariés et enseignants), la proportion d'élèves étrangers en 6<sup>ème</sup> et bousiers de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. À partir de ces données issues des bases annuelles Scolarité, Vie scolaire et Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires, sont construits une typologie des académies, départements et collèges, des indices de ségrégation et un indice de précarité globale.

<sup>22</sup> Ici, le concept d'interdépendance est issu de la théorie des organisations (Pfeffer et Salancik, 1978).

Liot et Perroton, 2005). Le phénomène s'imbrique au sein d'un « marché à trou » avec « des effets de concurrence » entre les établissements, qui n'existent pas partout et dont l'ampleur varie (Felouzis et Perroton, 2007b, p. 696). Le local, au sens de spatialisation scolaire, peut ainsi être défini comme la zone informelle de recrutement d'un collège.

Troisièmement, le découpage institutionnel devient aussi culturel lorsque les chercheurs ont recours à l'opposition milieu urbain - milieu rural<sup>23</sup>. Dès les années 60, ce découpage éclaire les chances scolaires inégales des élèves. Le caractère urbain ou rural du lieu de scolarisation<sup>24</sup> est étudié comme une des variables d'analyse des disparités sociales de scolarisation par l'Institut national d'études démographiques (1970). En 1962, le taux d'accès à la classe de 6<sup>ème</sup> est de 42 % à la campagne, alors qu'il est égal à 72 % dans l'agglomération parisienne ; ces disparités géographiques et sociales sont accentuées par les attitudes et opinions des maîtres selon l'enquête (Girard, Bastide et Pourcher, 1963). Mais l'essentiel des travaux en sociologie de l'éducation concerne l'espace urbain, prenant parfois le risque de le représenter comme un simple contenant ou un décor. Aussi, nous manquons aujourd'hui de connaissances sur le rural, d'autant plus que les frontières entre l'urbain et le rural s'avèrent de plus en plus brouillées (Arlaud, Jean et Royoux, 2005). Si la lecture binaire urbain-rural peut amplifier et afficher la confrontation entre espace institutionnel et espace symbolique, elle ne doit pas nous faire oublier que le milieu urbain ou rural n'est pas exempt de formes d'hétérogénéité interne fortes (Rieutort, 2012). De plus, pour ne rien simplifier, les définitions du rural peuvent différer d'une enquête à l'autre : par exemple, les enquêtes du Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) utilisent le Zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural (ZAUER), tandis que les études de l'OER (Observatoire de l'école rurale), de la DEPP se basent sur d'autres découpages. Pour qualifier les territoires enquêtés, nous utiliserons également le découpage en ZAUER, car il est le plus largement utilisé et placé sous le sceau de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE).

Les villes et les campagnes ont profondément changé en un siècle. Leurs définitions ont donc dû évoluer, mais des conceptions antagonistes perdurent. La deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle (1853) marque la coupure institutionnelle entre l'urbain et le rural à partir d'un critère administratif qui prévaut encore aujourd'hui. Il est d'ailleurs à la base des partitions qui suivront. Le seuil des 2000 habitants marque cette coupure. Selon l'INSEE, l'unité urbaine désigne « un ensemble d'une ou plusieurs communes présentant une continuité du

---

<sup>23</sup> L'opposition ville-campagne est héritée de la période médiévale, entre une ville fermée par des remparts et autour une campagne consacrée à l'agriculture.

<sup>24</sup> Le lieu de scolarisation est plus souvent considéré que le lieu de résidence dans les travaux, ce qui constitue selon nous, un biais.

tissu bâti (pas de coupure de plus de 200 mètres entre deux constructions) et comptant au moins 2 000 habitants »<sup>25</sup>. Depuis 1995, à l'urbain et au rural, s'ajoutent les notions d'« espace à dominante urbaine » et « espace à dominante rurale » qui ont pour objectif d'englober les nuances propres à chaque milieu<sup>26</sup>. Le rural se définit par défaut, c'est-à-dire seulement lorsque l'urbain est lui-même délimité, et ce, jusqu'en 1997-1998 (Janichon, 2008). Puis, on lui reconnaît successivement deux typologies, définies par l'INSEE et l'INRA à la fin des années 1990<sup>27</sup> et en 2002<sup>28</sup>. Cependant, le « zonage » français de l'espace reste fondé sur la supériorité de la polarisation urbaine. Aussi, la place et le rôle du rural sont à considérer à part entière, parce que cet espace se répartit sur plus des deux tiers du territoire métropolitain<sup>29</sup>. Au niveau scolaire, malgré des effectifs en baisse depuis un demi-siècle, les collèges ruraux ne représentent aujourd'hui pas moins d'un quart des collèges, et 17 % des élèves (Alpe, 2012)<sup>30</sup>.

Les travaux mettent en exergue la pertinence de considérer différentes échelles, qui ne sont pas nécessairement emboîtées (du type académie, département), et d'aller toujours plus finement dans les découpages de l'espace pour constater des contrastes scolaires. Mais ils manquent de mettre en tension les cadres institutionnels de référence et les espaces d'action des acteurs. A quelle combinaison les acteurs sont-ils sensibles ? Quel est le territoire qui fait sens pour eux ? Le sens est-il le même selon la catégorie d'acteurs ? Nous nous plaçons ainsi dans la perspective de définir le local, certes comme un espace géographique composé de plusieurs échelles, mais surtout comme un ensemble de réseaux structurés autour d'enjeux qui prennent sens localement. Cela nous invite à considérer, dans notre recherche, deux optiques liées entre elles dans la notion de territoire : le territoire local institutionnalisé, prescrit et le

---

<sup>25</sup> Source : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm> (consulté le 27 avril 2011).

<sup>26</sup> Ce sont les nuances du premier (composé de trois éléments que sont les pôles urbains, les couronnes périurbaines et les communes multipolarisées) qui sont définies par l'INSEE avec le zonage en aires urbaines (ZAU). « Une aire urbaine est un ensemble de communes, d'un seul tenant et sans enclave, constitué par un pôle urbain, et par des communes rurales ou unités urbaines (couronne périurbaine) dont au moins 40 % de la population résidente ayant un emploi travaille dans le pôle ou dans des communes attirées par celui-ci. » Source : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/aire-urbaine.htm> (consulté le 27 avril 2011).

<sup>27</sup> Quatre sous-espaces sont distingués dans la typologie de 1998 : les pôles ruraux, le rural sous faible influence urbaine, la périphérie des pôles ruraux et le rural isolé.

<sup>28</sup> En 2002, à partir d'une carte publiée sous l'appellation « Territoires vécus » et s'appuyant sur le recensement de 1999, apparaît le zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural (ZAUER). Il reprend le ZAU pour l'espace à dominante urbaine, et catégorise l'espace à dominante rurale selon trois types : communes appartenant à un pôle d'emploi de l'espace rural, communes appartenant à la couronne d'un pôle d'emploi de l'espace rural, autres communes de l'espace à dominante rurale.

<sup>29</sup> Si la population urbaine (44,2 %) est trois fois supérieure à la population rurale (14,3 %) en 1999, les communes rurales sont de très loin les plus nombreuses en France : 30611 communes rurales et 5954 communes urbaines, avec des densités respectives moyennes de 32 et 442 habitants au km<sup>2</sup>.

<sup>30</sup> Source : Repères et référence statistiques, MEN/DEPP, 2009.

territoire local vécu, ressenti, approprié par les acteurs. À cet égard, les recherches qui dessinent l'idée selon laquelle l'environnement immédiat des établissements scolaires correspond au cadre de l'expérience des acteurs, en particulier des jeunes dont les particularités se sédimentent dans le cadre scolaire (Payet, 1995 ; Lepoutre, 2001 ; Moignard, 2007), nous conduisent à penser que cette double optique est pertinente. En conséquence, il s'agit de considérer dans quelle mesure le sens de l'espace local peut être relatif en fonction des acteurs et de leurs caractéristiques, tant il constitue un creuset de représentations, d'où une incontournable articulation au social.

### **1.3 L'articulation au social**

Le territoire ne doit pas être fétichisé, ou mis à part, et n'existe pas dans l'absolu, en autonomie ou en facteur influant sur le social de l'extérieur. Aussi, nous ne nous plaçons pas dans une approche dite « localiste », c'est-à-dire dans la pensée substantialiste des lieux, qui signifierait l'isolement ou l'opposition des variables sociales et spatiales. Nous souhaitons considérer la composante locale agissante, sans « tomber » dans l'approche d'un espace tout puissant. Un important dilemme théorique est effectivement soulevé : parler d'effets de territoire prend le risque d'appréhender l'espace et la société comme deux entités autonomes. Un certain nombre de géographes, dès les années 1980, se questionne sur l'expression abusive de « rapports spatiaux » et les équivoques de l'effet de lieu. Quand Frémont, Chevalier, Hérin et Renard (1984) définissent l'« effet de lieu » comme un des facteurs explicatifs de la géographie sociale, ils se trouvent pris dans un conflit dialectique d'une impossible symétrie entre l'espace et la société. En effet, ils postulent l'« effet de lieu » comme « un facteur explicatif de l'organisation des sociétés », mais reconnaissent dans le même temps qu'il est « produit par l'organisation des sociétés », car « il n'est pas exagéré de dire que "l'effet de lieu" lui-même est plus un produit social qu'un produit spatial » (p. 177). Notons que par la suite l'usage du singulier de l'expression se raréfie dans les travaux, car « les » effets de lieu résultent de processus multiples et « ne doivent être limités ni à une contextualisation des phénomènes sociaux, ni aux processus de diffusion des phénomènes sociaux à partir d'un point » (Sélimanovski, 2009, p. 121).

Dans ce sens, le monde scolaire doit être étudié « à l'épreuve des lieux » avec un travail qui ne doit pas se réduire aux questions « où et quand ? », critique parfois formulée aux sociologues de l'éducation, mais s'y ajoutent « pourquoi là et avec quels effets ? » (Sélimanovski, 2009, p. 121). En l'état de la littérature, nous rencontrons en effet la pierre



d'achoppement d'une variable locale davantage intégrée à la marge dans les analyses ou parfois exogène au scolaire, voire en simple reflet des inégalités sociales. Les relations entre la composante spatiale et le social, saisi au travers de ses disparités, restent dans certaines recherches à l'état de description. Le niveau explicatif des mécanismes producteurs d'inégalités scolaires exige de comprendre comment des individus, socialement et spatialement situés, peuvent inscrire leurs pratiques dans des contextes différenciés (François et Poupeau, 2005a).

L'intérêt porté sur l'articulation dynamique du spatial et du social n'est pas novateur. L'École de Chicago ouvre, à partir des années 1920, la voie de la prise en compte du rapport des individus à l'espace dans lequel ils s'inscrivent, avec le milieu urbain en épice de l'un processus de nature sociale (Joseph et Grafmeyer, 1979/2009). « L'écologie humaine » de ce courant précurseur se situe dans l'analyse des relations des individus entre eux et avec leur milieu : « les relations sociales sont très fréquemment et inévitablement liées à des relations spatiales » (Park, 1926/2009, p. 211). Les questions spatiale et sociale interagissent, tout en gardant à l'esprit qu'en sociologie, l'analyse spatiale a pour objectif de comprendre le rôle de l'espace dans les processus sociaux qui restent premiers (Ben Ayed, 2009). Cela rejoint la conception de Bourdieu. Dans un texte sur « Les effets de lieu » (1993), il voit les « effets de classe » et les « effets de lieu » en interaction continue. « Si l'habitat contribue à faire l'habitus, l'habitus contribue aussi à faire l'habitat, à travers les usages sociaux, plus ou moins adéquats, qu'il incline à en faire » (p. 166). Il ne pense pas en termes de « capital spatial » (développé par le géographe Jacques Lévy dans *L'Espace légitime* en 1994, qui tend à rendre autonome l'espace), mais plutôt en termes de « profits d'espace ». La composante spatiale est transversale à toutes les formes de capitaux (capital économique, culturel, etc.). Autrement dit, les avantages de la classe sociale dominante sont accrus par des « profits d'espace », et inversement, pour le milieu social défavorisé. Il évoque une conception de l'espace comme expression du social, « l'espace physique » (structures matérielles) devenant un « espace social réifié », c'est-à-dire un espace symbolique créé par les représentations collectives, elles-mêmes en lien avec les positions sociales et la matérialité des lieux. D'un côté, l'espace renvoie à une construction sociale présente et passée ; de l'autre, il exerce un rôle sur les pratiques sociales.

De ce point de vue, dès le début des années 80, les études qui s'intéressent à comprendre le « localisme » caractérisant la culture ouvrière sont intéressantes (Verret, 1988/1996 ; Retière, 2003). Elles ont montré toute la pertinence de penser le local en matière

de systèmes d'actions et de classifications. L'enracinement local par « le fait et/ou le sentiment d'appartenir à l'espace local » (Retière, 2003, p. 122) et l'attachement aux relations de proximité, auxquels les chercheurs ajoutent le « familialisme », structurent les comportements et les valeurs des milieux populaires (*Id.* ; Barbichon, 1987). Le « localisme » et le « familialisme » se retrouvent encore aujourd'hui dans la perception du monde scolaire par les familles et élèves de classes populaires, de même qu'ils jouent un rôle important dans les trajectoires individuelles des jeunes (André, 2012). Cependant, l'association quasiment systématique entre local(isme) et groupes sociaux dominés est très réductrice du local. Le chercheur ne doit en effet pas se diriger vers une représentation stigmatisée du local. Les identités sociales localement observées ne recouvrent pas la hiérarchie des groupes sociaux appréhendée en fonction d'observations nationales. La précaution vaudra également pour le milieu rural, sur lequel le discours social est stigmatisant et relayé par un certain nombre de rapports officiels (par exemple celui de Mauger en 1992, celui de Lebossé en 1998) : tout territoire rural serait isolé et donc en retard.

Ainsi, le local et le social doivent être mis en tension sans se confondre. C'est tout l'enjeu d'une analyse spatiale qui consiste à observer des processus, des dynamiques, des systèmes de relations et qui remplit une fonction explicative et à expliquer. Dès lors, nous sommes aussi invités à penser les interactions entre l'espace local et les pratiques sociales afin de saisir comment l'environnement local de l'école et l'espace scolaire renforcent ou atténuent conjointement des inégalités socio-spatiales de scolarisation. L'analyse conduira à nous interroger sur la manière dont les ressources institutionnelles, nationales, acquièrent localement sens et efficacité, et comment elles s'actualisent à travers un ensemble de pratiques nécessairement circonscrites spatialement. Aussi, il semble davantage pertinent de réfléchir en termes de mobilisation des ressources d'un territoire local.

## **II – Les variations locales de scolarisation**

### **2.1 L'inégale implantation des offres de formation**

Les offres scolaires et professionnelles sont inégalement implantées sur le territoire national, en lien avec l'environnement économique, social et démographique des régions. L'histoire du territoire régional ainsi que les choix politiques s'ajoutent aux facteurs

organisationnels susceptibles d'expliquer la répartition géographique de l'appareil de formation. Dès 1982, et ce, avant les lois de décentralisation, Jean Lamoure expose les inégalités régionales d'éducation et montre le rôle explicatif de l'histoire économique et politique des régions dans l'offre de formation professionnelle proposée. La dynamique des métiers dans chaque région peut ainsi expliquer l'attractivité de certaines filières de formation professionnelle et technologique, telle la filière « tertiaire-administration générale » en Aquitaine<sup>31</sup>. Aussi, la proportion des lycéens inscrits en filière professionnelle sur l'ensemble des effectifs des filières générale et professionnelle varie du simple au double entre l'Ille-et-Vilaine (entre 23,9 et 29 %) et le Pas-de-Calais (entre 42,5 et 47,9 %) par exemple (Caro et Rouault, 2010).

Les offres d'accueil au collège sont aussi très différentes selon les académies. Le territoire intègre, tout d'abord, de façon plus ou moins étendue, un secteur d'enseignement privé, avec des extrêmes : en 2009, dans l'académie de Rennes, 40,3 % des élèves scolarisés dans les premier et second degrés fréquentent un établissement privé, contre 5,1 % en Corse<sup>32</sup>. Ensuite, les options et l'enseignement adapté sont diversement proposés selon l'académie de scolarisation. 40 % des sections internationales au collège sont par exemple présentes en Ile-de-France (*Id.*). Quant aux SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté), la proportion nationale cache des variations académiques. En 2010, si 2,9 % des élèves sont scolarisés dans une SEGPA, et ce, très souvent dès la 6<sup>ème</sup>, ils sont moins de 2 % à Paris contre près de 4 % à Amiens ou Lille<sup>33</sup>. Si ces considérations organisationnelles ne sont pas suffisantes pour expliquer les inégalités scolaires, elles rendent néanmoins compte de conditions d'enseignement différenciées, voire discriminantes. Les langues sont par exemple connues pour être des instruments de distinction entre établissements, entre secteurs d'enseignement (Merle, 2011) et de fabrication des meilleures classes.

Les spécificités géographiques se maintiennent, voire se renforcent depuis une vingtaine d'années, nous conduisant à parler de hiérarchisation spatiale des offres scolaires. Le recours croissant aux classements est alimenté par les publications officielles des services de l'État. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire de son service statistique, publie, depuis 1993, la revue *Géographie de l'école* présentée comme « une analyse des caractéristiques et des disparités du système de formation, par académie,

---

<sup>31</sup> Cette filière attire deux élèves sur cinq en formation professionnelle ou technologique en 2006-2007. Source : INSEE Aquitaine, e-publications n°1, janvier 2008.

<sup>32</sup> Source : Ministère de l'Éducation nationale.

<sup>33</sup> Source : *Géographie de l'école*, n°10, mai 2011.

région ou département, de la maternelle à l'enseignement supérieur en 30 indicateurs »<sup>34</sup>. En 1999, les extrêmes sont les académies de Lille et de l'Ile-de-France : la première compte plus de 40 % d'élèves dirigés vers la voie professionnelle en fin de troisième (33,5 % en France métropolitaine) et moins de 54 % en seconde générale et technologique (58 % en France métropolitaine), la seconde se caractérise par un flux plus important que la moyenne nationale pour la voie générale et technologique (plus de 65 %) et plus faible pour les orientations vers un CAP ou BEP (28 %) (Moisan, 2002). Aussi, dans le classement en matière d'offre de formation, la Bretagne et les Pays de la Loire se distinguent des autres régions françaises et sont qualifiés de « terres de prédilection des établissements privés et de l'apprentissage » (Caro et Rouault, 2010, p. 34). L'apprentissage agricole est notamment bien implanté dans ces régions. Le nombre important de Maisons familiales rurales (MFR) en témoigne.

La structure locale de l'offre de formation, en diversité et qualité, est importante à considérer dans une analyse du processus d'orientation scolaire, parce qu'elle participe à la construction des trajectoires scolaires par les options, les langues, l'enseignement adapté et les filières proposés. Par exemple, en 1994, Alain Mingat note que la probabilité de choisir une filière est d'autant plus forte qu'elle est proposée à une faible distance (moins de 20 kilomètres) et que les filières alternatives se situent à une distance lointaine. D'après son étude, même si le poids de l'offre locale est moins important que celui des variables individuelles ou de l'établissement, néanmoins « les effets d'offre expliquent de l'ordre de 15 à 20 % de la variance inter-établissements en matière d'orientation des élèves » (p. 178). En liant l'offre scolaire et le profil social de communes en région parisienne, Marco Oberti (2005) constate que les « espaces urbains les plus favorisés concentrent l'offre scolaire la plus "performante", la plus diversifiée, et la plus attractive ; alors que les espaces les plus populaires ont une offre scolaire publique et privée objectivement moins développée » (p. 32). Le territoire peut donc se poser en contrainte quand il freine la mobilité des jeunes, elle-même en lien avec les ressources financières de leurs familles : « Les jeunes résidant en commune rurale [...] sont plus nombreux à évoquer des difficultés à trouver près de chez eux un établissement qui offrait la filière, la spécialité ou la section qu'ils avaient choisie. Cette proportion baisse avec la taille de la commune, jusqu'à ne concerner que 15 % des jeunes d'une grande ville. » (Berthet, Dechezelles, Gouin et Simon, 2008, p. 27).

---

<sup>34</sup> Source : <http://www.education.gouv.fr/pid315/geographie-de-l-ecole.html> (consulté le 11 avril 2011).

En outre, les parcours scolaires sont plus ou moins longs selon le territoire de scolarisation. La corrélation entre la morphologie de six espaces socioéconomiques (tertiaire urbain, tertiaire petites entreprises, industrie dynamique, industrie en difficulté, rural industriel et rural agricole) et les parcours des jeunes (de 16 à 25 ans) met en exergue un taux de scolarisation des 19-25 ans autour de 40 % dans les zones rurales et industrielles, contre un taux égal à 60 % dans les zones tertiaires urbaines (Grelet, 2006). Ainsi, l'offre locale semble entraver la conduite de parcours scolaires « d'excellence ». Il est vrai que les options et la série du baccalauréat conditionnent en partie les chances de poursuivre et de réussir des études supérieures. Ce sont les jeunes de milieu populaire et vivant en milieu rural qui sont les plus pénalisés.

## **2.2 Des marchés locaux à « feed-back »**

Ce qui caractérise les disparités géographiques de scolarisation, ce sont des logiques concurrentielles entre quelques écoles. Les établissements scolaires se situent dans des « espaces de concurrence » (Broccolichi et van Zanten, 1997 ; Felouzis et Perroton, 2007b). La proximité géographique entre établissements favorise les comparaisons et « le risque que certains fassent sur d'autres une ombre qui nuise à leur réputation et à leur bon fonctionnement » (Broccolichi, Ben Ayed, Mathey Pierre et Trancart, 2007, p. 43). La réputation d'un collège tient au moins à trois paramètres liés entre eux : le quartier ou la ville où il est localisé, le profil socioculturel des habitants et le taux de réussite au brevet des collèges. Le cumul des différences consolide une hiérarchie des établissements et qualifie leur image au sein d'une commune (Maresca, 2003).

Ces espaces de concurrence constituent des marchés scolaires locaux à « feed-back » (Felouzis et Perroton, 2007b). Ainsi, l'image véhiculée par l'école a un effet-retour sur le quartier : « Cette réputation découle en grande partie de leur public, issu majoritairement du quartier, mais elle contribue à son tour à la dégradation de l'image locale, l'école jouant un rôle de miroir de la perte d'identité du quartier » (van Zanten, 2001, p. 78). La concurrence entre les établissements a peu d'impacts à l'échelle d'une agglomération, alors que sur un espace d'implantation de trois ou quatre collèges, de forts effets ségrégatifs sont observés (Felouzis *et al.*, 2005). Ségrégations urbaine et scolaire interagissent entre elles. Les disparités sociales des publics d'élèves, c'est-à-dire le recrutement social des écoles qui amène à considérer une différenciation sociale des collèges, sont en lien avec la population résidant dans le périmètre scolaire (Duru-Bellat, 2004a).

Il se forme des « nœuds » de médiations autour de la concurrence entre les établissements, le comportement des familles, le secteur de recrutement géographique (liens avec les travaux sur la ségrégation urbaine), et la composition sociale des établissements (ségrégation scolaire). Depuis 1963, la carte scolaire est censée jouer l'arbitre dans ces médiations, puisqu'elle décide de l'affectation d'un élève dans une école publique en fonction de son lieu de résidence<sup>35</sup>. Cependant, cet instrument de régulation se révèle imparfait, en raison des variations locales et stratégies des acteurs, facilitées par les dérogations et la coexistence du public et du privé<sup>36</sup>. Le dispositif s'avère surtout décrié par son impossibilité à brasser scolairement et socialement les élèves<sup>37</sup>. L'assouplissement de la carte scolaire depuis 2007 n'a pourtant pas pour effet d'atteindre la mixité sociale, elle l'affaiblit même, voire produit de la ségrégation scolaire. Le choix de l'école, laissé libre aux parents, accentue en effet la ségrégation ethnique et sociale (Demeuse et Baye, 2008 ; Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001).

### **2.3 Les contrastes de la démocratisation des stratégies parentales**

Les stratégies<sup>38</sup> parentales jouent un rôle actif dans les variations locales de scolarisation. Les stratégies, dites « d'évitement »<sup>39</sup>, ont en effet tendance à amplifier les hiérarchies et les ségrégations scolaires, reflétant déjà en partie les ségrégations résidentielles. Ces comportements des familles, déjà observés dans certains quartiers populaires, en 1986 par Léger et Tripier, ne connaissent cependant pas une hausse significative selon Maresca en 2003. En changement significatif ces dernières années, la « démocratisation des stratégies scolaires » rend compte de l'élargissement social des demandes de dérogation. « La proportion d'élèves ayant obtenu une dérogation pour être scolarisé hors secteur ne varie que très peu en fonction de la profession du père et de l'origine culturelle des familles » (Felouzis, Liot et Perroton, 2005, p. 8). Cependant, la démocratisation se révèle contrastée dans la mesure où la forme des stratégies scolaires diverge selon le milieu des parents. Autrement dit,

---

<sup>35</sup> Ce système d'affectation correspond à ce que l'on appelle la « sectorisation scolaire », en référence au secteur géographique, et non au secteur d'enseignement que sont le public et le privé.

<sup>36</sup> Au moins un cinquième des élèves sont inscrits par dérogation dans un établissement du secondaire (Caro et Rouault, 2010).

<sup>37</sup> Ce n'était cependant pas l'objectif premier de la loi.

<sup>38</sup> La notion de stratégie est issue de la théorie des jeux et des théories économiques. « La fonction essentielle de la notion de stratégie comme médiateur idéologique est de dépasser la contradiction entre nécessité et libre arbitre » (Ballion, 1982, p. 81).

<sup>39</sup> Notons que l'évitement est considéré dans les recherches par la connotation négative, à savoir une fuite qui se veut loin des milieux défavorisés, alors que l'évitement peut aussi être considéré comme « positif » quand « le changement d'établissement n'est pas demandé parce que l'établissement de secteur ne convient pas, mais parce qu'il existe mieux ailleurs » (François et Poupeau, 2005b, p. 380).

les motifs et les établissements préférés diffèrent selon les milieux sociaux. Il existe différents « circuits » de scolarisation modulés par les capitaux (économique, culturel et social) des parents et le rapport symbolique à leur lieu de résidence (Gewirtz, Ball et Bowe, 1995). Cela nous renvoie à la question de l'appropriation de l'espace et des rapports de pouvoir qu'elle fonde ou participe à fonder.

Du point de vue des parents, le prix n'est pas un indice de la « qualité éducative » qui correspond, selon Felouzis et Perroton (2007a), à l'efficacité et au recrutement social d'un établissement, ainsi qu'aux relations entre les acteurs. Cette « qualité éducative », instable, plurielle et déterminante dans le choix de l'école se présente différemment selon les milieux sociaux. Les « minorités choisissantes » prennent leurs distances avec les milieux populaires (Héran, 1996). La « bonne école » (Ballion, 1991) se définit en fonction des attentes des familles qui « à situation scolaire de l'enfant comparable, les cadres et les parents les plus diplômés apparaissent plus ambitieux » (Chausseron, 2001, p. 1). Les familles populaires sont, quant à elles, moins « armées » dans la connaissance du système éducatif (Périer, 2005), et font preuve de « localisme » à l'égard des établissements (van Zanten, 2001). Cela nous porte à croire que la « valeur » d'un établissement diffère selon les milieux sociaux, mais aussi suivant l'espace étudié. Nous savons en effet que les « réseaux » des familles, pourvoyeuses d'informations sur les établissements, jouent un rôle important dans l'évaluation de la qualité de l'établissement (Felouzis et Perroton, 2007b ; van Zanten, 2009). Cependant, nous manquons de connaissances sur ce qui peut l'alimenter, les médiations par lesquelles elle passe, et en quoi elle peut jouer un rôle dans la réussite des élèves, notamment d'origine sociale défavorisée, car ce sont eux qui voient le plus varier leur réussite selon l'espace (Ben Ayed et Broccolichi, 2009).

## **2.4 Urbain, rural : le sens de l'appartenance locale**

La stigmatisation des populations en fonction de leur lieu de résidence est connue et elle peut d'abord se retrouver dans les définitions par la négative qui tendent à se perpétuer dans le discours social (et médiatique) : tout ce qui n'est pas le centre-ville est la banlieue, tout ce qui n'est pas la ville est la campagne. À cet égard, l'opposition ville-campagne structure les représentations, y compris dans le choix de l'école (Bouju-Goujon, 2003). Le milieu rural est associé à des représentations négatives et du retard dans divers domaines, notamment dans l'éducation (Alpe et Fauguet, 2008). Étymologiquement d'ailleurs, la ruralité

signifie en ancien français<sup>40</sup> « ignorance de campagnard » (Rey, 2007). Dans le Petit Robert actuel, le rural a pour synonyme le campagnard ou le paysan. Les impacts du malaise paysan sur le milieu rural n'est pas anodin à cela, y compris aujourd'hui (Vieillard-Baron, 2003). Le rural est certes fondamentalement lié à l'agriculture, voire à l'agroalimentaire, mais ne peut toutefois pas s'y réduire<sup>41</sup>, d'autant que depuis plus de vingt ans, on observe l'accélération continue de la diminution du nombre des exploitations agricoles et des actifs agricoles à temps plein. Aussi, les recompositions socio-spatiales, notamment par la dissociation des lieux de résidence et d'emploi, modifient le monde rural, de même que le monde urbain. Le premier devient, à l'image du second, plus ouvert et éclaté (Rieutort, 2012). La rurbanisation participe à ce mouvement<sup>42</sup> en faisant perdre du sens à la dichotomie ville-campagne. Actuellement, nous serions donc davantage sur un « continuum » entre monde urbain et monde rural, avec l'idée selon laquelle chaque monde est lui-même hétérogène (*Id.*, p. 47). Au lieu de nous fourvoyer dans une opposition ville-campagne, nous devons penser les villes ou les campagnes comme des espaces en interaction, et non comme des mondes clos. Il est plus juste d'identifier les caractéristiques d'un territoire en ne s'arrêtant pas à la seule catégorisation « monde rural » ou « monde urbain », autrement dit en ne s'y enfermant pas. Dans le même temps, il s'agit de re-penser le rural et d'observer ce qu'il peut aujourd'hui recouvrir. La ruralité est une construction sociale et non un « donné » (Rieutort, 2012). Comment penser l'appartenance locale, l'identité « rurale » ?

À l'heure actuelle, les travaux existants sur la scolarité en milieu rural (avec les faiblesses et aléas du découpage inhérent à ce milieu) montrent qu'elle se singularise par un paradoxe : une scolarité positive au niveau de la réussite scolaire et négative à propos de l'orientation scolaire (Champollion, 2008<sup>42</sup> ; Grelet et Vivent, 2011<sup>43</sup>). Les jeunes scolarisés en milieu rural ont des performances comparables, voire meilleures, à ceux des élèves de la ville (*Id.* ; Cacouault et Œuvrard, 2003). À milieu social comparable, ils ont de meilleurs résultats à l'évaluation en 6<sup>ème</sup> comparés aux résultats moyens des élèves de la métropole (en

---

<sup>40</sup> À la fin du XIV<sup>ème</sup> siècle.

<sup>41</sup> D'ailleurs, le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (2003) considère que le rural « désigne globalement les campagnes dans leur complexité sans réduire celles-ci aux manifestations des activités agricoles ».

<sup>42</sup> L'observatoire de l'école rurale (OER), groupe de recherche formé dans les années 1990, enrichit les travaux sur la construction des trajectoires scolaires des élèves ruraux. De 1999 à 2005, il a mis en place un suivi de cohortes d'élèves, scolarisés du CM2 à la classe de 2<sup>nd</sup>e. Les élèves appartiennent à l'un des trois types de milieux ruraux répertoriés par l'INSEE de 1998 (qui en compte quatre pour l'espace rural) : rural sous faible influence urbaine, pôles ruraux et leurs périphéries, et rural isolé. Six départements, issus de cinq académies, sont pris en compte : l'Ain, les Alpes-de-Haute-Provence, l'Ardèche, la Drôme, la Haute-Loire et la Haute-Saône. Des questionnaires ont été passés aux élèves et parents par l'intermédiaire des établissements.

<sup>43</sup> Des chercheurs du centre associé du Céreq, situé à Caen, ont mené une enquête, entre 2004 et 2007, auprès de jeunes de Basse-Normandie en s'intéressant à leurs parcours au collège, au lycée et lors de leurs études post-bac.



2000) et redoublent moins au collège<sup>44</sup>. Cependant, ils obtiennent une orientation en-deçà de celle attendue en fin de collège (*Id.*). Ils sont plus orientés vers les filières technologiques et professionnelles. Vivre en zone rurale ou dans une petite commune réduirait les chances d'aller vers la voie générale en fin de 3<sup>ème</sup> (Davaillon, 1995). C'est d'ailleurs précisément à ce niveau que les parcours des ruraux et des urbains viennent à diverger significativement, les premiers optant davantage pour les filières professionnelles (Grelet et Vivent, 2011). De même, les jeunes ruraux privilégient les études courtes et ils sortent donc du système scolaire plus tôt que les jeunes des milieux urbains (*Id.*).

Des chercheurs ont très tôt pointé les effets conjugués de la distance culturelle et géographique affectant les trajectoires scolaires des jeunes ruraux (Darbel, 1967). Certains évoquent le manque d'ouverture des mentalités des acteurs, d'un dit « déficit culturel » (Alpe, 2006) ou « déficit de l'estime de soi » (Alpe et Fauguet, 2008, p. 129). De plus, les familles de milieu rural auraient tendance à se projeter moins loin dans l'horizon temporel (Champollion, 2008). On retrouve toutefois cette idée dans une comparaison intra-urbaine<sup>45</sup> de Catherine Bidou-Zachariassen (1997). Elle montre le rôle des systèmes de représentations chez ses enquêtés qui sont, en ZUP, « à la fois, moins conflictuels que certains du quartier rénové, mais aussi moins "projectifs" » quant à leur vie et celle de leurs enfants (p. 112). Nous sommes dès lors amenés à nous demander si ce ne serait pas moins le milieu rural qui expliquerait la préférence marquée pour la voie professionnelle que l'appartenance de populations à un local (avec un environnement socio-économique spécifique et une offre de formation limitée) qui fait sens pour elles, sur lequel repose leur identité et qui se révèle par conséquent sécurisant. Nonobstant, nous ne savons pas comment les modestes projections des élèves et de leurs parents sont accueillies lors des procédures institutionnelles, en particulier par les enseignants.

*A contrario*, l'affirmation identitaire constitue une des variables explicatives de la réussite scolaire<sup>46</sup>. Elle caractériserait d'ailleurs en partie celle des jeunes bretons (Pouliquen, 2010). En outre, la forte interconnaissance des acteurs dans des espaces de taille réduite entretiendrait une pression sociale auprès des élèves (Alpe et Fauguet, 2008) et dans le même temps, des liens de solidarité et de coopération qui participeraient à créer un environnement plus favorable à des constructions pédagogiques (Broccolichi, Ben Ayed et Trancart, 2005).

---

<sup>44</sup> Source : OER 2000, données publiées en 2002.

<sup>45</sup> Elle compare deux quartiers socio-économiquement proches, en Zone à urbaniser en priorité (ZUP) périphérique et en centre ancien rénové.

<sup>46</sup> Un rapport sur *L'état social de la France*, en 2010, établit un lien étroit entre résultats scolaires, affirmation identitaire et performance économique.

Les liens de sociabilité en fonction des milieux intéressent également les historiens, dont Marc Bloch (1930 ; 1968) qui, dès la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, souligne une sociabilité plus ouverte, et ce, par nécessité des espaces d'habitat fermé et, une sociabilité davantage fermée des espaces d'habitat groupé. En outre, il y aurait un rapport à l'école différent selon le milieu, urbain ou rural. Dès 1985, Agnès van Zanten, qui étudie deux milieux contrastés<sup>47</sup>, constate que l'école paraît plus distante des parents en milieu urbain, observant même « que l'échec scolaire entraîne dans le milieu rural et surtout dans les petites communes beaucoup moins qu'ailleurs un rejet de l'école ou de l'enfant » (p. 46). Nous tenterons de comprendre cette question de la scolarisation dans les territoires ruraux que nous avons enquêtés et de ses éventuels paradoxes, en croisant le regard des acteurs scolaires et des usagers de l'École.

## **Conclusion**

Durkheim (1912/1990) écrivait « l'espace n'est pas ce milieu vague et indéterminé qu'avait imaginé Kant » (p. 21). La prise en compte de la composante spatiale se révèle incontournable et assurément riche d'explicitations dans la compréhension des différences de réussites et de trajectoires scolaires. Comment se construisent les inégalités dans et par l'espace ? Nous devons d'une part les « localiser » et d'autre part, comprendre leur « localisation ».

Autrement dit, il faut tout d'abord confronter l'espace institutionnel et l'espace symbolique. Cela exige d'opérer plusieurs découpages - réels et représentés - qui n'auront de pertinence que s'ils sont liés et pas indépendants les uns des autres. Les unités d'analyses ne sont pas discriminantes en soi. Elles constituent toutefois l'instrument qui permet de montrer que plus on descend dans l'échelle géographique, plus les disparités scolaires sont visibles. Tout se passe comme si les disparités échappent aux échelles administrées ou plus précisément, ne peuvent s'y réduire. La définition et la prise en compte de l'espace symbolique nous permettra de croiser les focales et les points de vue pour appréhender la complexité de ce que recouvrent aujourd'hui des catégories récurrentes comme le territoire ou le local, et d'éviter de nous cantonner à des divisions spatiales. Les différences contextuelles se jouent en partie là, ce qui pourrait expliquer les limites des grandes échelles et la fécondité de l'approche ethnographique adoptée dans notre travail.

---

<sup>47</sup> Il s'agit d'un canton rural en Bretagne et d'une commune urbaine en Bourgogne qui compte 20 000 habitants.

Ensuite, il s'agit de travailler les relations entre espace local et espace scolaire afin de saisir comment les dynamiques territoriales jouent sur les processus de réussite et d'orientation. Nous avons vu qu'elles constituent un ensemble de processus cumulatifs qui vient à former un éventail de conditions de scolarisation porteur de réussites et trajectoires différenciées. Mais dans le même temps, cet éventail semble varier selon le territoire. L'étude de tels processus et combinaisons de facteurs suggère de privilégier des analyses comparatives entre établissements dans des zones géographiques avec des traits relativement proches, pour rester comparables dans une démarche ethnographique. Elle devra être couplée à un regard attentif sur plusieurs catégories d'acteurs, ainsi qu'à une connaissance approfondie des normes d'évaluation et d'ambition propres à chacun des contextes étudiés. Nous adopterons une perspective en termes d'effets *de* territoire, à savoir systémique avec des interrelations entre les variables, des combinaisons de facteurs (Champollion, 2008)<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> L'« effet *du* territoire » renvoie à des impacts du territoire sur des variables, indépendantes les unes des autres (en particulier dans les méthodes économétriques) et l'« effet territoire » signifie un « phénomène davantage intégrateur des caractéristiques sociales et des organisations éducatives susceptibles de rendre compte des acquisitions et des trajectoires scolaires » (les travaux de Broccolichi *et al.*, 2005 par exemple) (Champollion, 2008, p. 44).

# Chapitre 2

## Les secteurs d'enseignement : un rapport d'interdépendance

---

### Introduction

L'étude des processus de réussite et d'orientation scolaires ne peut pas faire l'économie d'une analyse sectorielle, d'abord parce que le secteur privé d'enseignement, rattaché pour la quasi-totalité au réseau de l'enseignement catholique et sous contrat d'association avec l'État, scolarise aujourd'hui plus de deux millions d'élèves de la maternelle à la terminale, soit près de 17 % des élèves à la rentrée 2010 : 13,4 % des élèves dans le premier degré et 21,3 % dans le second degré<sup>49</sup>. Ensuite, la population scolaire française utilise de plus en plus les deux secteurs, avec deux élèves sur cinq qui effectuent au moins une année dans un établissement privé<sup>50</sup>. Le public et le privé ne constituent pas « deux marchés hermétiques » (Felouzis et Perroton, 2007b, p. 703). Ils sont intrinsèquement liés, d'où l'importance de les étudier tous les deux dans un travail sur le contexte de scolarisation. Enfin, quelques recherches mettent en exergue des effets secteur et obtiennent des résultats parfois dissonants, tout en restant aujourd'hui peu travaillés.

L'analyse des effets inhérents au public et au privé passera tout d'abord par un regard historique sur le rapport entre les deux secteurs : une construction par opposition qui devient légitime au cours du temps et à qui l'on prête volontiers d'être à l'origine de progrès scolaires. Ensuite, nous montrons que les frontières sont poreuses entre les secteurs et que chaque secteur ne peut être envisagé comme un bloc homogène dans le temps et l'espace. Puis, nous essayerons d'identifier l'efficacité différentielle du public et du privé ainsi que les limites des méthodologies quantitatives visant à la mesurer. Enfin, nous souhaitons faire émerger des éléments spécifiques au public et au privé, afin d'engager une réflexion sur la logique de chaque secteur, dont les dimensions éclaireraient des effets *de* secteur.

---

<sup>49</sup> Source : MEN, 2011.

<sup>50</sup> Source : MEN/DEPP, 2003.

## **I – Public, privé : une construction par opposition**

Lorsque l'on tient à saisir le présent, il est nécessaire de jalonner le passé, celui de l'histoire commune des deux secteurs d'enseignement. Ils sont indissociables tant leurs constructions sont respectivement liées. Les secteurs public et privé se sont en effet construits l'un par rapport à l'autre, et plus particulièrement l'un contre l'autre. La guerre scolaire, qui place en face à face les partisans de l'école publique et ceux de l'école privée, a animé notre pays pendant plusieurs décennies et a « façonné les mentalités, ordonné les cultures » (Poucet, 2009, p. 24). L'enseignement privé s'est établi sur le refus de la République et l'enseignement public sur le refus de l'Église. Le clivage est idéologique et recouvre différentes phases qui sont rythmées par les rapports entre l'État et l'Église, car « l'école est restée l'objet d'un long et dur conflit » (Tanguy, 1972, p. 325).

### **1.1 L'Église, maîtresse de l'École dès le XVI<sup>ème</sup> siècle**

L'héritage du scolaire est certes gréco-latin (Troger et Ruano-Borbalan, 2005), mais au XVI<sup>ème</sup> siècle, c'est la religion qui guide l'éducation. Aussi, avec l'émergence de l'imprimerie au siècle précédent, « lecture et écriture sont plus qu'auparavant des enjeux de pouvoir et de contre-pouvoir » (*Id.*, p. 13). Après les protestants, l'Église catholique s'en empare et s'engage dans la Contre-Réforme. Dans la France de la Renaissance, le mouvement d'alphabétisation est enclenché par l'autorité épiscopale et monastique. On y apprend à lire et à prier dans les petites écoles paroissiales. C'est une école, église des enfants (Gaulupeau, 1992). Des congrégations religieuses s'y vouent, dont celle des Frères des écoles chrétiennes, fondée à la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle par Jean-Baptiste de La Salle<sup>51</sup>. Une « forme scolaire » (Vincent, 1994) apparaît. Il règne à l'école de la discipline, des « formes d'exercice du pouvoir ». Ce modèle sera repris par les républicains plus tard.

La monarchie appuie ce processus de scolarisation engagé par les catholiques, avec l'édit de Fontainebleau (en 1685) qui décrète la suppression des écoles protestantes. Un geste marquant de Louis XIV peut par ailleurs nous aider à comprendre le quasi-monopole du réseau catholique à l'intérieur du secteur privé d'enseignement : la *Déclaration royale* du 13 décembre 1698 instaure le principe « d'une obligation scolaire sous l'égide de l'État et le contrôle de l'Église catholique » et qui « prévoit un réseau de surveillance ecclésiastique des maîtres, et des parents qui n'enverraient pas leurs enfants à l'école » (Gaulupeau, 1992,

---

<sup>51</sup> Le collège privé Saint Cornély qui a été enquêté dans le cadre de notre recherche, relève de cette congrégation.

p. 20). La mesure n'est cependant appliquée que dans les territoires fidèles au protestantisme. Intermédiaires entre les petites écoles et les universités, les collèges d'humanités arrivent en provenance des Pays-Bas (écoles des Frères de la vie commune). Le secondaire émerge avec les Jésuites qui ouvrent, en 1556, le premier collège en Auvergne.

## **1.2 Les premières ripostes (fin du XVIII<sup>ème</sup>-début du XIX<sup>ème</sup> siècles) : s'affranchir du clergé versus reconnaître la liberté de l'enseignement**

La chasse aux Jésuites, en 1762, amorce l'idée d'un enseignement, affaire d'Etat (Gaulupeau, 1992). Le système scolaire commence à s'affranchir du clergé, et à la veille de la Révolution, l'État crée douze collèges militaires et quelques écoles d'ingénieurs. La pensée des Lumières, fondée sur la raison et la science, participe à cette idée d'éducation nationale, sous contrôle de la puissance publique. La question éducative agite le pays et les relations sont complexes et houleuses entre l'enseignement privé et l'enseignement public. On détruit autant qu'on construit. Les mesures prises par les révolutionnaires sont parfois radicales avec par exemple l'interdiction d'enseigner aux congrégations. Les « gouvernements révolutionnaires successifs cherchent à organiser un enseignement public laïque » (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 17).

L'arrivée de Napoléon Bonaparte (Premier Consul de 1799 à 1804) pacifie les relations avec l'Église en reconnaissant la religion catholique comme celle « de la grande majorité des Français » (Concordat de 1801) et en autorisant l'enseignement du catéchisme dans les écoles publiques. À cette époque, l'école primaire publique est délaissée, tandis qu'un réseau d'écoles privées subsiste (Mayeur, 1981/2004). Puis, avec la Restauration (1814-1830), le clergé retrouve un certain pouvoir sur l'école reconnu par l'État. Tandis que l'enseignement officiel, d'État, était en partie assuré par des religieux, l'Église réclame un enseignement libre, d'abord demandé par les Libéraux, mais la campagne en sa faveur prend de l'importance grâce aux catholiques. Faisant suite à ce mouvement, la Charte de 1830 inscrit le principe de la liberté de l'enseignement (Mabon, 1992).

## **1.3 Une « guerre des maîtres » (1830-1870) : laïcs contre cléricaux**

Au sein même de l'école communale, on oppose les enseignants congréganistes et les maîtres laïques. Les conseils municipaux doivent faire le choix de l'enseignement dans les

écoles publiques (Rome, 2007). À partir de la Monarchie de Juillet (1830-1848), l'école primaire se développe grâce à la loi Guizot de 1833, qui consacre également la liberté de l'enseignement primaire par l'article 3 : « l'instruction primaire était publique ou privée ». Cette loi distingue par ailleurs la nature du financement des écoles privées et publiques. « À partir de cette loi, selon la jurisprudence du XIX<sup>ème</sup> siècle, toute subvention publique entraîne *ipso facto* la qualité d'école publique » (Lelièvre, 2002, p. 19). L'arrivée des Républicains en 1848 voit la reprise des grandes idées de Condorcet. La période est marquée par une nouvelle alliance entre la bourgeoisie libérale effrayée par les idées révolutionnaires et le clergé afin d'y faire obstacle.

Puis, le retour des conservateurs au pouvoir annonce un renversement en faveur de l'influence de l'Église sur le scolaire et la liberté pour l'enseignement secondaire. À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, les collèges catholiques connaissent une croissance rapide de leurs effectifs. Ce renforcement de l'enseignement confessionnel s'explique par le vote de la loi Falloux en mars 1850. La commission extra-parlementaire préparant la loi a participé au vote. Adolphe Thiers, qui avait été effrayé par 1848 et la révolution qui avait eu lieu, en faisait partie. L'opposition est virulente. Antoine Prost (2007b) rapporte les propos d'un président de la commission se déchaînant contre « ces détestables petits instituteurs laïques », « tous socialistes et communistes, véritables anti-curés ». L'Église obtient davantage de liberté pour ouvrir des écoles privées. La loi reconnaît « deux sortes d'écoles, les écoles publiques à la charge des collectivités et les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations et qui prenaient le nom d'écoles libres » (Mabon, 1992, p. 23). Cette loi a aussi contribué à cristalliser l'antagonisme entre les républicains laïcs et les cléricaux. L'influence des congrégations inquiète néanmoins sous le Second Empire (1852-1870).

À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, période charnière pour la question de la dualité scolaire, on peut dire que le décor de la guerre scolaire est planté, avec un phénomène majeur qui va marquer les esprits dans ce rapport conflictuel public-privé. En 1864, Pie IX rejette en bloc les principes de 1789 et condamne l'idée d'une école sous l'autorité de l'État, et donc indépendante de l'Église. La position radicale de l'Église est désormais officielle. Les militants républicains sont confortés dans leur conviction d'une nécessaire École émancipatrice. La Ligue de l'enseignement, fondée par Jean Macé en 1866, institution qui porte les valeurs de laïcité en France, contribue à activer ce message.

#### 1.4 Une officielle « guerre des écoles » (1870-1959) et l'identification à un camp

Avec l'avènement de la III<sup>ème</sup> République et un marquant ministre de l'Instruction publique, Jules Ferry, la querelle entre les partisans de l'école publique et ceux de l'école privée, devient vive et surtout officielle. Elle est mise sur le devant de la scène médiatique et politique (Ozouf, 1982). Les huit grandes lois, de 1879 à 1882, enclenchant une certaine révolution scolaire, « systématisent la prise en main par l'État de l'ensemble des institutions scolaires et universitaires » (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 17). L'instruction religieuse est désormais hors de l'école. Dans une perspective de « l'école sans Dieu », la guerre des écoles est sensible dans les terres profondément catholiques de Bretagne et de Vendée (Peneff, 1987). En traitant de l'histoire de l'enseignement libre dans le département du Morbihan, Joseph Mabon (1992) rapporte des récits d'expulsion par des agents du ministère, de religieux ou religieuses soutenu(e)s par le peuple et des nobles, comme par exemple le Duc de Rohan (onzième dans la lignée), député du Morbihan de 1876 à 1914, à l'école de Lanouée. C'est une époque de diffusion des valeurs républicaines, surtout auprès des instituteurs et élèves. L'enseignement est interdit à tout congréganiste par la loi du 7 juillet 1904. La loi de séparation des Églises et de l'État (1905) sonne le glas de la place de la religion dans l'État et ses institutions. Toutefois, si la laïcité à la française est « historiquement fondée sur la séparation entre l'espace public et les confessions religieuses » (Lelièvre, 2002, p. 22), elle est surtout « une sortie hors de la religion *instituée* » sans être une « sortie de la religion » tout court (Ognier, 2008, p. 257).

Les acteurs ont joué un rôle actif dans la guerre scolaire, qui est devenue créatrice d'identifications pour eux. Ils choisissent ou doivent choisir un camp et s'emploient à le défendre. Ainsi, pour maintenir un enseignement libre catholique, des efforts se conjuguent : ceux des parents qui payent des rétributions scolaires (pour les maîtres et les bâtiments notamment) et ceux des congréganistes se sécularisant pour pouvoir enseigner. Et, les hommes d'Église commencent à s'organiser au début du XX<sup>ème</sup> siècle, en créant notamment un organisme de coordination, la direction diocésaine<sup>52</sup>. S'y ajoute l'engagement de nombreux laïcs chrétiens qui, pour certains, investissent dans les murs des anciens établissements catholiques suite aux mises en vente liées à la loi de 1905 (Lanfrey, 2003). D'autres font le choix d'enseigner dans ces écoles. Avec le vote de la loi de 1901 relative au

---

<sup>52</sup> La Direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC) pilote le réseau de l'enseignement catholique par département. L'évêque qui dirige le diocèse, nomme le Directeur diocésain.



contrat d'association, des structures juridiques voient le jour afin de garantir l'existence légale des écoles privées. Deux fédérations syndicales naissent également à l'époque.

Dans une France où plus de 60 % de la population est rurale au début du siècle, les curés, personnages influents dans les communes, poussent fermement les paroissiens à inscrire leurs enfants à l'école libre. « Scolarisés par l'école du diable, leurs enfants ne sauraient être engagés comme enfants de chœur ou accéder à la communion » (Poucet, 2009, p. 21). Les pressions cléricales passent aussi par l'apprentissage de chansons aux enfants de l'école libre. Voici l'extrait de l'une d'elle, intitulée « le chant de la délivrance », « expédié[e] en 1895 à l'inspecteur d'académie par l'inspecteur de l'arrondissement de Pontivy » (Rome, 2007, p. 140), issu des carnets de récitations des élèves de l'école de Bieuzy dans le Morbihan : « Aujourd'hui les méchants, dans notre malheureux pays, veulent ravir les petits enfants, à notre sauveur Jésus. O ! Bretons catholiques, Disons à haute voix : ils n'auront pas les petits enfants de la Bretagne, la terre sainte... ». Nous retrouvons ici ce que Bruno Poucet (2009) identifie comme le mouvement de construction d'une « contre-culture, avec ses rites et ses codes » (p. 21). Aussi, la domination catholique est telle dans de petites communes de l'Ouest en particulier, que seules des écoles privées demeurent. En outre, il s'agit d'un « véritable moule clérical qui est censé permettre l'éclosion de vocations ecclésiastiques ou religieuses » (Poucet, 2012, p. 29).

L'entre-deux-guerres est marqué par la recherche d'un nouvel ordre social chrétien (Brélivet, 2001) ou républicain, ainsi que par des actions cléricales et laïques sous forme de manifestations, diffusions de bulletins, tracts, articles de presse (Rome, 2007). La « question scolaire », c'est-à-dire les projets d'aide financière aux écoles libres, rythme la vie politique française, et un « combat pour l'école libre prend [...] la forme de mouvements de masse qui occupent désormais l'espace public » (Poucet, 2009, p. 23). Il arrivera alors qu'en 1931, le principe de la liberté d'enseignement soit inscrit dans un texte de loi. Parallèlement, avec la volonté ferme de conserver le contrôle de l'enseignement libre, l'épiscopat catholique crée la même année un Comité national de l'enseignement libre (CNEL). De leur côté, les parents d'élèves s'organisent en association en 1933, avec l'APEL, l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre, toujours existante aujourd'hui (Poucet, 2012).

Après la fin de la seconde guerre mondiale, la guerre entre les deux camps reprend certes de plus belle mais un processus de rapprochement est en marche. Ce processus se caractérise à l'époque par des échecs (rapport issu de la commission Philipp, projets Pompidou, Latreille, Capitant, solution concordataire). Toutefois ces années de négociation entre des Hommes et de confrontations d'idées préparent assurément le vote de la Loi Debré

en 1959 (Poucet, 2009). Dans ces années 1950 et plus largement, tout au long de l'histoire du rapport d'interdépendance entre les deux secteurs, on retrouve deux éléments-clés : la nécessité du compromis quand chacun a besoin de l'autre (l'État a besoin de l'enseignement privé, et vice-versa, avec l'argent comme nerf de la guerre) et le poids des acteurs de toutes parts (syndicats, comités, fédérations, secrétariats, organismes, associations, mouvements), de personnalités politiques et de l'opinion publique. En 1951, la pression d'acteurs de l'enseignement catholique permet ainsi le vote des lois Marie-Barangé, qui représentent un pas important, politiquement et socialement : « Désormais, le principe même d'une aide à l'enseignement libre est acquis » (*Id.*, p. 41). Ces lois qui accordent aux écoles privées, en très grande majorité catholiques, le bénéfice de bourses et de subventions, sont ressenties par les défenseurs de l'école laïque comme autant de provocations. Jusqu'en 1959, les établissements privés ouverts en France jouissent d'une grande liberté, qui est la contrepartie de leur indépendance financière. L'enseignement catholique n'existe pourtant pas « comme un tout unifié » (*Id.*, p. 57) pendant la IV<sup>ème</sup> République. Il se structure, se centralise par la suite.

## **II – Une dualité scolaire légitimée**

### **2.1 Un rapprochement institutionnel**

#### ***2.1.1 Les prémices sous Jules Ferry***

Le double système d'enseignement qui existe aujourd'hui est paradoxalement né avec les lois Ferry et cultivé par les engagements collectifs et individuels qui défendent un enseignement privé catholique. En effet, les réformes scolaires de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle qui concernent le primaire ne mettent pas fin au système antérieur et permettent le maintien du réseau privé, au fondement de la « dualité scolaire »<sup>53</sup> en France : « en refusant le monopole de l'enseignement de l'État, pour affirmer la liberté de l'enseignement comme une liberté essentielle que la République devait assurer, les fondateurs de l'école républicaine permettaient à l'enseignement privé de se maintenir, si ce n'est de se développer » (Tanguy, 1972, p. 332). Il s'agit pour cet État républicain bourgeois de gérer les mouvements ouvriers révolutionnaires tout en conservant « des rapports ambigus avec l'Église » (*Id.*, p. 332). C'est l'époque du « glissement » de l'enseignement congréganiste (propre au XIX<sup>ème</sup> siècle) vers

---

<sup>53</sup> L'expression est de Tanguy (1972).

l'enseignement catholique (séculier – clérical ou laïc) (Lanfrey, 1995, p. 50). Par ailleurs, il apparaît déjà l'idée selon laquelle la dualité scolaire serait source de progrès, d'efficacité scolaire. La présence des deux secteurs est perçue « par une nécessaire et saine concurrence pédagogique » (Tanguy, 1972, p. 333).

### **2.1.2 La loi Debré (1959) : un « Yalta scolaire »**

À l'entrée dans la V<sup>ème</sup> République, l'année démarre par l'échec d'une nouvelle ordonnance, miroir de deux écoles opposées. Mais les deux camps ont besoin l'un de l'autre. Entre crise financière et crise des vocations, l'Église voit son école libre en danger, tandis que l'État, de son côté, doit faire face à « l'importance de la tâche scolaire que la société doit alors accomplir » (Tanguy, 1972, p. 336). Confronté à la pénurie de locaux, de maîtres et à une forte croissance scolaire, l'État décide alors d'affronter ce développement accéléré de la scolarisation avec le secteur privé d'enseignement. « Dans certaines régions, comme l'Ouest, l'école publique serait bien en peine d'accueillir à elle seule les élèves dont le flux ne cesse d'augmenter » (Prost, 1982a, p. 431). La conjonction favorable au dialogue de part et d'autre permet « l'octroi d'un statut "semi-public" à l'école privée » (Tanguy, 1972, p. 340). C'est la loi Debré. Cette « loi d'aide à l'enseignement privé » pose « les bases d'un règlement de la querelle scolaire » (Toulemonde, 2006, p. 141) : collaboration, coopération avec l'enseignement public et association avec l'État<sup>54</sup>. Par cet acte politique, 1959 restera une année-clé dans l'histoire de l'enseignement privé, l'année d'un « "Yalta scolaire" au nom de l'affirmation d'une mission commune d'éducation des enfants de France » (Condetta, 2010, p. 5).

L'acte politique se lit en trois phases progressives : temps de négociations entre déclarations et secrets ; création de la commission Lapie et des conditions d'un compromis ; avant-projet de loi Boullouche-Debré et débats sur les termes. En inflexion notable, soulignons que le titre de cet avant-projet s'est vu modifié, symbolisant une victoire des deux camps et entraînant indirectement leur rapprochement. Le projet de loi portait en effet sur les « rapports de l'État et des établissements privés d'enseignement ». Il concernera finalement « l'État et les établissements d'enseignement privés ». Ainsi, l'État gagne en ne reconnaissant pas le secteur privé comme « une entité indépendante » (Poucet, 2009, p. 83), autonome : ce sont les établissements, et l'adjectif « privés » s'accordent subtilement avec « établissements ». La

---

<sup>54</sup> Claude Lelièvre (2002) note que la loi Debré a certes « sauvé » les écoles privées, mais qu'elle ne les a pas pour autant renforcées. « De 1959 à 1999, la part relative des élèves scolarisés dans des établissements privés est passée de 15 % à 14 % dans le primaire, de 22 % à 21 % dans le secondaire » (p. 30).

victoire du privé se révèle néanmoins dans le changement de place, et donc de signification, de l'enseignement : c'est « la reconnaissance du caractère spécifique de l'enseignement » (*Id.*, p. 83) et une certaine mainmise sur l'enseignement par les écoles catholiques, qui ne sera toutefois visible que dans le titre et la célèbre expression du « caractère propre », dont les interprétations demeurent multiples. Nous pouvons penser que le flou de l'expression permet à chacun de s'y retrouver et d'apaiser les oppositions. Ainsi, la loi Debré constitue un « traité de paix scolaire » (Prost, 1982a, p. 428). La reconnaissance de droit d'un « service privé d'utilité générale » (Tanguy, 1972, p. 337) contribue à légitimer la dualité scolaire dans un cadre national unificateur. La coopération des deux secteurs se fait désormais au sein du service public.

La loi Debré du 31 décembre 1959 prévoit quatre possibilités pour les établissements privés (établissements hors contrat, purement et simplement intégrés à l'enseignement public, liés à l'État par contrat simple ou, par contrat d'association). Elle institue surtout des contrats passés entre l'État et les établissements privés du premier et du second degré qui le souhaitent : le contrat simple et d'association. Les établissements du secondaire optent, dans la très grande majorité, pour le contrat d'association parce qu'ils supportent des charges de fonctionnement plus importantes que les établissements du primaire qui privilégient le contrat simple<sup>55</sup>. Ils acceptent, en échange d'une aide financière, de se soumettre à un triple contrôle de la part des pouvoirs publics, qui porte sur l'enseignement, le fonctionnement administratif et l'utilisation des ressources financières. L'enseignement est confié, en accord avec la direction de l'établissement, soit à des maîtres de l'enseignement public, soit à des maîtres liés à l'État par contrat, pour lesquels celui-ci prend en charge les salaires ainsi que les charges sociales et fiscales. Notons que la relation entre les établissements privés sous contrat et l'État n'a pas totalement un caractère hiérarchique, comme c'est le cas pour l'enseignement public. Elle peut davantage être assimilée à un partenariat, les rapports entre les deux parties étant fondés essentiellement sur l'idée de « coopération », comme l'indique la loi Debré. Cependant, les contrats passés avec l'État sont des contrats administratifs, qui associent les établissements privés à l'exécution d'un service public, avec des « activités d'enseignement [...] modelées sur celles du public » (Lelièvre, 2002, p. 31). En outre, l'application de la loi a

---

<sup>55</sup> Le contrat simple est d'ailleurs limité aux établissements du premier degré depuis 1980. Ils sont toutefois de moins en moins nombreux : moins d'un tiers des écoles dans les années 2000.

entraîné une structuration<sup>56</sup> centralisée de l'enseignement « libre » qui devient « catholique » en 1966.

## 2.2 Une distance culturelle

### 2.2.1 *Cohabiter et conserver ses différences (années 1970-80)*

Lorsqu'arrivent les années 1970, les deux « parties sectorielles » se reconnaissent, mais la période s'avère complexe et fragile, entre « désaccord, un peu pour la forme » (Poucet, 2009, p. 107), échanges secrets et accommodements. La spécificité de chaque culture autour de valeurs communes constitue toujours un enjeu essentiel pour chacun, avec du lobbying de chaque côté : « Chacun joue sa partition sans plus de concertation » (*Id.*, p. 117). Plusieurs lois<sup>57</sup> apportent des compléments ou des corrections plus ou moins importants à la loi Debré. On peut présenter les deux décennies 1970 et 1980 comme caractérisées par deux logiques politiques : celle de la parité dans les années 70 et celle de l'association dans les années 80 (Toulemonde, 2006). On retrouve en effet, dans ces années 80, le souci d'associer plus étroitement les établissements privés sous contrat à l'enseignement public (par la fixation de règles communes et l'importance du contrôle de l'État) ou, au contraire, dans les années 70, la recherche d'un système concurrentiel entre les deux secteurs, visant à « considérer l'enseignement privé comme un tout » (*Id.*, p. 143).

À une période durant laquelle le privé continue de s'organiser et se place au cœur du débat politique, la loi de 1971 éloigne l'association de l'enseignement sous contrat au service public. Le pouvoir en place prend parti pour l'enseignement privé : c'est la loi Guerneur en 1977 qui installe définitivement le secteur privé en France<sup>58</sup>, et qui, pourrait-on dire, marque une volonté forte de parallélisme paritaire des deux secteurs, tout en renforçant le caractère spécifique ou propre du privé. Ce dernier est en effet renforcé sur le plan financier et, sa spécificité accentuée sur le plan humain. À une augmentation autour de 20 % du forfait d'externat s'ajoutent des changements importants pour les enseignants, et par effet-retour, sur le fonctionnement du privé. La nomination de ceux-ci se fait désormais « sur proposition de la

---

<sup>56</sup> Cf. Annexe 1 : Tutelles, instances et associations du secteur privé d'enseignement. « Ainsi, l'enseignement catholique est en fait constitué d'une myriade de responsables, d'associations et d'instances » (Toulemonde, 2008, p. 267). Source : [http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles\\_2067\\_2.pdf](http://sitecoles.formiris.org/userfiles/files/sitecoles_2067_2.pdf) (consulté le 9 mai 2013).

<sup>57</sup> En particulier les lois de 1971, 1977, 1985 et 1992.

<sup>58</sup> Est-ce anecdotique que l'auteur de cette loi soit un député breton ?

direction de l'établissement », et non plus « en accord avec la direction de l'établissement »<sup>59</sup>. De plus, idéologiquement, les enseignants « sont tenus au respect du caractère propre de l'établissement »<sup>60</sup>, qui servira d'ailleurs de moyen de pression auprès des enseignants et entraînera des dérives (Poucet, 2009). Bellengier (2004) évoque un « mouvement de balancier » patent : « ce n'est plus un "enseignement public" dispensé dans un établissement privé, mais un enseignement original, fondé sur le pluralisme scolaire et la responsabilité éducative des parents » (p. 46). Un autre élément de la loi corrobore ce mouvement : si l'État participe financièrement à la formation des maîtres, il ne l'assure pas. Le contrat d'association est alors « vidé pour l'essentiel de sa substance » selon Bruno Poucet (2009, p. 138). Dans le même temps, la loi Guerneur conforte la position des chefs d'établissement privé. Ils sont désignés par les autorités privées, sans consultation des instances académiques, et leur propre autorité sur les enseignants est renforcée.

Puis, l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 scande la « mise en place d'un grand service public, unifié et laïque de l'Éducation nationale ». Ce sera finalement un « retour à la logique de la loi Debré » (*Id.*, p. 141), « devenue désormais ligne jaune infranchissable » (*Id.*, p. 169). À l'époque, le projet Savary est retiré. Pour les deux camps, il s'agit de passer du combat politique au combat social et culturel. C'est une époque d'insuccès du projet de rapprochement des secteurs privé et public pour des questions identitaires<sup>61</sup>, de « bataille de l'opinion » (*Id.*, p. 154) et de grandes manifestations, dont le marquant mouvement de défense de l'enseignement libre en 1984, telle « une farandole de la liberté » (*Id.*, p. 166). Ces années restent jalonnées de « mesures simples et pratiques » qui apportent quelques évolutions et qui mettent principalement fin au mouvement engagé dans les années 1970. À l'automne 1984 et en janvier 1985, les lois Joxe-Chevènement imposent aux établissements sous contrat des mesures qui modifient les dispositions de la loi Guerneur. Par exemple, les ouvertures de classes ne sont désormais autorisées que dans le cadre des crédits limitatifs votés par la loi de finances et non plus automatiquement en fonction des inscriptions reçues. Ces dispositions traduisent une meilleure maîtrise par l'État de ses obligations contractuelles.

---

<sup>59</sup> C'est la modification d'un article de la loi Debré.

<sup>60</sup> Dans l'article 4 de la loi Guerneur.

<sup>61</sup> Notamment autour du statut des enseignants du privé.

### ***2.2.2 La liberté de l'enseignement***

La liberté de l'enseignement est une notion ambiguë dont les conceptions et les usages ont divergé et évolué dans le temps. Sabine Monchambert (1983) l'a travaillée dans le cadre de sa thèse de droit public. D'après elle, la « liberté de l'enseignement a pris une dimension autre que la seule rivalité entre l'enseignement libre défendu par l'Église et l'enseignement laïque défendu par l'État. Il s'agit d'une liberté individuelle qui dépasse le cadre étroit du choix entre les deux secteurs - public ou privé - de l'enseignement » (p. 411). Selon nous, elle recouvre ces deux optiques qui sont liées et pas distinctes : elle est l'argument privilégié de la défense du secteur privé, de la distance voulue et marquée avec le secteur public, et elle ouvre la légitimation de « pratiques consuméristes », du libre choix de l'école. Avec l'idée que « toute stratégie suppose l'existence de choix » (Ballion, 1982, p. 86) et que l'offre répond à la demande, le « menu imposé » par le secteur public se différencierait du « menu à la carte » proposé par le secteur privé (*Id.*, p. 257). Ces deux phénomènes cumulés ont permis d'établir un système dual en équilibre au nom d'un « compromis social » (Derouet, 1992). A l'aube des années 1990, le double secteur est intégré et « accepté par au moins un tiers, voire davantage, de la population » (Poucet, 2009, p. 176).

## **III – Des frontières poreuses**

### **3.1 Depuis les années 1990 : un renforcement de l'association du secteur privé au service public**

La décennie 90 voit la reprise du dialogue entre le public et le privé : « s'esquisse un rapprochement entre des organisations qui avaient perdu toute occasion de dialoguer, de se comprendre et surtout de négocier » (*Id.*, p. 177). Les accords Lang-Cloupet, en 1992, confirment la logique de renforcement de l'association au service public, par exemple les IUFM sont ouverts aux enseignants du privé. La même année, l'association se révèle également reconnue par l'Église, lors de la promulgation du « statut » de l'enseignement catholique par les évêques de France<sup>62</sup>. Ce dernier marque l'évolution et « le paradoxe d'une institution à la fois d'Église (de par son histoire) et de la nation (de par les liens organiques noués avec l'Etat) » (*Id.*, p. 183-184). L'enseignement catholique y est défini comme associé

---

<sup>62</sup> Ce statut sera valable pendant 21 ans. Les évêques rédigeront en effet un nouveau statut de l'École catholique en 2013.

à l'Éducation nationale, assumant les obligations qui en découlent puisqu'il participe au service public. Toutefois, les statuts affirment en même temps, que les « établissements catholiques d'enseignement »<sup>63</sup> sont des lieux d'évangélisation qui, à ce titre, restent sous l'autorité ultime de la hiérarchie. Celle-ci dispose d'un droit de veto dans les associations qui gèrent les établissements, comme dans l'Organisme de gestion de l'enseignement catholique<sup>64</sup>, et contrôle fermement le recrutement des directeurs d'établissement, par l'intermédiaire d'un nouvel organisme, le conseil de tutelle de l'enseignement catholique. L'épiscopat réaffirme ainsi son contrôle sur les établissements et ses acteurs.

L'association de l'enseignement privé à l'État s'accélère depuis les années 1990, avec les enseignants au cœur de cette dynamique. Les professeurs du privé mettent leurs pas statutaires dans ceux de la sphère publique. En 2005, la loi Censi<sup>65</sup> « relative à la situation des maîtres des établissements d'enseignement privés sous contrat » rappelle qu'ils sont liés à l'État par contrat, nommés « agents publics », le chef d'établissement n'ayant plus qu'une autorité administrative. Ils ne sont certes pas reconnus « fonctionnaires », mais les dispositions sociales votées marquent un quasi-alignement sur celles de leurs homologues du public<sup>66</sup>. L'épiscopat réplique en insistant sur l'adoption d'un amendement précisant que « l'enseignement leur est confié, dans le cadre de l'organisation arrêtée par le chef d'établissement, dans le respect du caractère propre de l'établissement ». La proximité institutionnelle des établissements publics et privés, en notifiant leur complémentarité, est confirmée récemment par une loi de 2009, la loi Carle, qui « lie le financement à un besoin scolaire reconnu » (Poucet, 2009, p. 212). On parle même de parité public-privé. « Ce texte met en place une stricte parité financière entre le public et le privé », indique le sénateur Carle<sup>67</sup>.

---

<sup>63</sup> De la même manière que dans la loi Debré, l'adjectif, ici catholique, s'applique à l'établissement. L'enseignement, relégué à la fin de l'expression, peut notifier la reconnaissance d'un enseignement national et non plus d'un enseignement spécifique, contrairement à la formule adoptée dans la loi Debré : « les établissements d'enseignement privés ».

<sup>64</sup> L'OGEC créé sous forme d'une association à but non lucratif (loi de 1901) est composé de membres bénévoles aux compétences diverses, qui acceptent d'assurer la responsabilité légale d'un établissement en lien étroit avec la tutelle fondatrice et le chef d'établissement. Il a la responsabilité matérielle et financière de l'établissement. Il est l'employeur de tout le personnel salarié de l'établissement : les personnels de direction, d'éducation et de service. Dans ce sens, les établissements privés sous contrat sont tenus de mettre en place, en fonction de leurs effectifs salariés, les organes de représentation du personnel prévus par le Code du travail, comme toute entreprise ou association régie par le droit privé : comité d'entreprise, délégués du personnel, CHSCT (Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail). Il convient en effet de rappeler la dimension d'entreprise privée inhérente à une institution d'enseignement privé. Elle dispose d'un budget établi et contrôlé selon les règles d'une entreprise.

<sup>65</sup> Loi n°2005-5 du 5 janvier 2005 (version consolidée par une ordonnance du 8 mai 2010).

<sup>66</sup> Autour de la sécurité de l'emploi, les régimes de retraite et de sécurité sociale.

<sup>67</sup> Propos rapporté dans le quotidien régional *Ouest France*, le mercredi 9 décembre 2008.



### 3.2 Vers une banalisation de l'enseignement catholique ?

Depuis une trentaine d'années, c'est surtout le visage de l'enseignement catholique qui se trouve transformé. La religion en tant que fondement différenciateur entre les écoles privées et les écoles publiques décline. Cela a été accéléré par le mouvement de déclergification de l'encadrement même de l'Église (Rousseau, 2011). Les postes d'enseignement et de direction se sont alors sécularisés pendant ce siècle (Lelièvre, 2002). Les ecclésiastiques sont aujourd'hui rares dans les établissements : les professeurs sont presque à 100 % laïcs, contre 88 % en 1974 et 97 % des chefs d'établissement du second degré contre 20 % en 1974 (Toulemonde, 2006). À cela s'ajoute le fort affaiblissement des motivations évangéliques du côté des parents (Langouët et Léger, 1997) comme du côté des enseignants. « Le déclin historique de la pratique de la religion catholique observée en France depuis une cinquantaine d'années se traduit massivement, dans les lignées familiales des stagiaires en Bretagne, par le passage de la croyance concrétisée par une pratique régulière chez les grands parents, à la croyance sans pratique chez les parents puis à la déclaration d'athéisme chez les futurs enseignants » (Jaboin, 2007, p. 127). Le privé se targue d'ailleurs d'accueillir tous les élèves sans distinction, l'appartenance religieuse étant également mise en arrière-plan chez les enseignants. Les élèves sont libres, les enseignants aussi<sup>68</sup>.

L'identité proprement liée au catholicisme est rendue incertaine, voire parfois inexistante, en tout cas « mise en difficulté » (de Longeaux, 2005, p. 106)<sup>69</sup>. Si, en France, l'enseignement public n'a pas de discipline spécifiquement consacrée à l'étude des religions (Willaime, 2007), l'enseignement privé catholique n'en a également plus sous cette forme depuis la décléricalisation dans les écoles. Il est passé de « l'instruction religieuse classique à la "catéchèse", la classe devenant "groupe" et les enseignants ou parents "animateurs" [...] [produisant] une certaine "laïcisation" de la religion véhiculée par les laïcs » (Bonvin, 1982, p. 100). Dans certains établissements catholiques, notons qu'aujourd'hui la catéchèse n'est pas obligatoire. On en vient à parler du « caractère formel de la référence chrétienne » (Toulemonde, 2006, p. 146). L'enseignement catholique se définit aujourd'hui davantage comme « un enseignement associé ouvert à tous les horizons spirituels », qu'à « un enseignement confessionnel associé » (Poucet, 2009, p. 201). Entre identité et banalisation, le secteur privé sous contrat balance (Toulemonde, 2006).

---

<sup>68</sup> « On a des professeurs athées, protestants... », selon les propos d'un directeur d'établissements privés catholiques à Rennes, rapporté par *Ouest France*, daté du 22 septembre 2007.

<sup>69</sup> Dans ce sens, on peut symboliquement citer l'exemple de l'hebdomadaire chrétien français « *La Vie Catholique* » qui est devenu « *La Vie* » en 1977.

Pour arrêter, voire inverser la tendance, se développe depuis une dizaine d'années une poussée de « rechristianisation » (Poucet, 2009) de l'enseignement catholique menée par nombre de ses responsables. Ils veillent à ce que le qualificatif « catholique » retrouve son sens originel. De plus, comme le titre un article du *Monde de l'éducation* en 2007, un « repli identitaire » est tentant pour un secteur catholique qui voit ses listes d'attentes s'allonger à chaque rentrée<sup>70</sup> (Sobocinski, 2007). Certains évêques de France ont ainsi mis en place un groupe de travail et ont appelé à « recentrer l'enseignement catholique », selon les propos de Mgr Cattenoz, archevêque d'Avignon, interviewé par la revue mensuelle citée *supra*. Il dresse le constat d'un caractère propre « vague et imprécis, afin de ne gêner personne », avec « au moins 60 % des établissements [qui] ont perdu comme fondement la référence explicite au Christ et devraient devenir simplement des établissements libres » (*Id.*, p. 47). Relayé par la presse, chaque année, depuis le milieu des années 2000, localement, « l'enseignement catholique réaffirme son identité »<sup>71</sup> et « rappelle sa liberté »<sup>72</sup>. Il l'a également fait au niveau national, en ce début d'année 2013, *via* le débat sur le mariage pour tous. De surcroît, au niveau institutionnel, le nouveau statut de l'enseignement catholique rédigé en 2013 par les évêques va dans le sens d'un rappel à l'ordre originel : « L'école catholique réaffirme sa foi »<sup>73</sup>. Le changement de statut n'est pas que symbolique. Il montre la volonté de l'Église de prendre une place majeure et officielle dans les structures diocésaines et académiques qui gèrent l'enseignement catholique : l'évêque préside désormais le Comité diocésain de l'Enseignement catholique (CODIEC) et le Comité académique de l'enseignement catholique (CAEC). Le pouvoir épiscopal est fortement renforcé : l'évêque est aujourd'hui en première ligne, pour par exemple traiter des relations avec les pouvoirs publics locaux.

### 3.3 Le choix de la bonne école

Le choix du secteur ne renvoie plus fortement comme dans le passé à une appartenance à un camp, mais à un investissement dans la scolarité des enfants. Les parents veulent une « bonne école » (Ballion, 1991). Cela traduit d'une part une mutation dans les relations entre l'école et les familles, contemporaine d'un mode de socialisation à dominante scolaire avec une école qui se place, depuis la « secondarisation de masse », en sésame de la

---

<sup>70</sup> En septembre 2011, le Secrétariat général de l'enseignement catholique affirme que 40 000 dossiers ont été refusés « faute de places ». Propos rapporté dans *Capital*, février 2012, numéro 45.

<sup>71</sup> Titre d'un article publié dans *Ouest France*, le 22 septembre 2007.

<sup>72</sup> Titre d'un article publié dans *Ouest France*, le 29 août 2009.

<sup>73</sup> Titre d'un article publié dans *Ouest France*, le 26 avril 2013.

réussite, d'abord scolaire puis professionnelle (Périer, 2005). D'autre part, la modification du statut de l'école privée s'accompagne depuis les années 1970, d'un changement de ses fonctions (Prost, 1982a), fruit également d'une évolution des attitudes des Français vis-à-vis de l'enseignement privé, moins choisi pour une question religieuse qu'une question de « recours » ou de « seconde chance » ou de « rattrapage » (Ballion, 1982 ; Prost, 1982a ; 1982b ; Caille, 2004). Nous sommes ainsi passés de la question scolaire à la quête de la meilleure scolarisation possible (Poucet, 2002).

Nous pouvons considérer le « zapping scolaire » comme une réponse symptomatique à ces deux évolutions majeures. La part d'élèves scolarisés dans l'un ou l'autre secteur a peu varié depuis le milieu des années 1980. Ce qui a changé, ce sont les transferts croissants d'élèves entre le public et le privé. Au début des années 1980, Antoine Prost (1982a) évoque ces passages d'élèves d'un secteur à l'autre. Depuis une trentaine d'années, ils s'accroissent<sup>74</sup> (Toulemonde, 2006) : 38 % des élèves d'une génération parvenus en terminale ont fréquenté au moins une année une école privée<sup>75</sup>. « Il s'agit donc bien, pour les familles, d'une utilisation de plus en plus fréquente des possibilités offertes par l'existence de deux réseaux de scolarisation entre lesquels les cloisons apparaissent de moins en moins étanches » (Langouët et Léger, 1994, p. 44). Le brassage est important, essentiellement avant le lycée (Caille, 2004)<sup>76</sup>.

Ce sont Gabriel Langouët et Alain Léger (1994) qui nous révèlent que les élèves du secteur privé, tout en les qualifiant d'« usagers temporaires », sont beaucoup plus nombreux que ne le laissent apparaître les statistiques annuelles du ministère, et ce, dès les années 1990<sup>77</sup>. La « fidélité » aux deux secteurs baisse (Langouët et Léger, 1997). En Bretagne, plusieurs milliers d'élèves changent de secteur de scolarisation pendant leur scolarité. Le suivi d'une cohorte d'élèves depuis leur entrée en 6<sup>ème</sup> montre 20 % d'élèves zappeurs, 49 % d'élèves réalisant la totalité de leur cursus dans le public et 31 % de fidèles au privé (Pouliquen, 2010). En France métropolitaine, les élèves du public sont également plus fidèles

---

<sup>74</sup> Gabriel Langouët et Alain Léger (1994) notent une hausse de 53 % des transferts d'élèves entre secteur d'enseignement de 1972 à 1988 ; 34 % dans le sens public-privé et 96 % dans le sens privé-public (p. 44). En 2003, pour le second degré également, 157 000 élèves du public (3,6 % des effectifs), 2 000 élèves de plus que l'année scolaire précédente, sont passés dans le privé ; dans l'autre sens, ils sont 119 000 du privé (10 % des effectifs), 200 élèves en moins par rapport à la rentrée 2002, à rejoindre le public (Toulemonde, 2006, p. 147).

<sup>75</sup> En référence au panel d'élèves entrés en sixième en 1989, suivi par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEPP). Source : MEN/DEPP, 2003.

<sup>76</sup> Les transferts d'élèves entre écoles publiques et écoles privées interviennent huit fois sur dix au primaire ou au collège.

<sup>77</sup> Ils s'appuient sur les suivis longitudinaux de cohortes d'élèves entrés en 6<sup>ème</sup> (premier temps en 1972-1973-1974, deuxième temps en 1980).

à leur secteur. À tous les niveaux du second degré, les élèves sont en plus grand nombre à quitter le privé que le public, et ce, comparé à l'effectif d'origine (Maetz, 2004)<sup>78</sup>. La « quête de réussite scolaire » est de plus en plus vive, surtout chez les usagers du privé (Léger, 2001). Système « attractif » (Héran, 1996) ou de « passoire » (Langouët et Léger, 1994), le secteur de scolarisation privé accueille un nombre non négligeable d'élèves, même si les « usagers exclusifs de l'enseignement privé forment [...] une étroite minorité » (Héran, 1996, p. 26), puisqu'ils ne sont que 7 % à avoir suivi un parcours « tout privé »<sup>79</sup>. Le secteur privé attire donc davantage de familles « infidèles » (Toulemonde, 2006) et elles sont en nombre : une sur deux utilise le privé pour l'un de ses enfants à un moment de sa scolarité. La population scolaire du privé est ainsi beaucoup plus instable que celle du public, puisque les proportions d'élèves qui quittent ou qui rejoignent le privé sont, chaque année deux fois plus importantes que dans le public (Maetz, 2004). Cela nous conduira à prendre la mesure de « l'instabilité » de notre population enquêtée en fonction du secteur et du collège, afin de mieux la caractériser et d'intégrer cet indicateur dans la compréhension du processus de réussite et d'orientation scolaires.

Des enquêtes sur les motivations des familles montrent que celles-ci, fidèles au public ou au privé, donnent la priorité aux choix fonctionnels et aux considérations sociales et scolaires, par rapport aux choix idéologiques. Les critères idéologiques (autour de la religion et la laïcité) s'avèrent « extrêmement minoritaires » alors que la recherche de conditions supposées favorables à la réussite scolaire est prépondérante dans le choix de l'établissement, et ce, de manière plus fréquente chez les familles fidèles au privé (Langouët et Léger, 1997, p. 162)<sup>80</sup>. Vingt ans avant Gabriel Langouët et Alain Léger, Robert Ballion (1980) va dans ce

---

<sup>78</sup> En 2002, « les 23 000 élèves du privé qui passent dans un collège public à l'entrée en sixième représentent 20 % de l'ensemble des élèves qui sortent d'une école privée, soit un élève sur cinq. Bien qu'étant numériquement plus nombreux, les 55 000 élèves du secteur public qui passent dans un établissement privé à ce niveau ne représentent que 9 % de l'ensemble des élèves issus de l'enseignement primaire public, soit un élève sur dix. Par rapport à l'effectif d'origine, ils sont donc deux fois moins nombreux que les élèves du privé qui passent au public ». Malgré cela, excepté à l'entrée en seconde générale et technologique, le flux net généré par les échanges reste favorable au secteur privé. En effet, en raison du poids de chaque secteur dans le système scolaire français, « la proportion des élèves du privé qui passent au public devrait être quatre fois supérieure à celle des élèves du public qui passent au privé pour que les échanges s'équilibrent » (Maetz, 2004, p. 28). L'analyse du flux net n'est donc pas suffisante. L'étude des transferts d'élèves nécessite de rapporter la proportion de « zappeurs » à la part du secteur d'origine en France. Et il serait intéressant dans les recherches de la rapporter à d'autres échelles (région, département, commune, voisinage d'établissements par exemple) pour notamment observer s'il existe des espaces « facilitant » le zapping.

<sup>79</sup> Source : MEN/DEPP, 2003.

<sup>80</sup> À partir d'une enquête par questionnaire conduite au cours de l'année scolaire 1993-1994 (5 265 questionnaires exploités), dans trois régions ou six académies, dites contrastées (région parisienne avec les académies de Paris, Créteil et Versailles non dissociées, l'académie de Reims et l'académie de Nantes), Gabriel Langouët et Alain Léger (1997) classent les familles en deux groupes en fonction des raisons avancées dans le choix d'école (au-delà des variations selon les catégories sociales) : d'un côté, les familles fidèles au public, de l'autre côté, celles qui sont fidèles au privé et les « familles mixtes ». Ont été interrogées les familles « à partir

sens, d'abord en reprenant les résultats d'un sondage réalisé en 1978<sup>81</sup> qui montre que 21 % seulement des personnes interrogées citent en premier le souci de donner une éducation religieuse à leurs enfants afin d'expliquer le choix de l'enseignement privé, ensuite en partant d'une enquête par questionnaire auprès de 654 chefs d'établissements privés de trois académies de la région parisienne. Celle-là expose les raisons du choix des parents vues par les directeurs et « confirme la place secondaire tenue par le "service confessionnel", non seulement parce que la formation religieuse n'est qu'exceptionnellement dissociée de la formation morale mais aussi parce qu'elle est très largement balancée par la demande de type pédagogique » (Ballion, 1980, p. 217). En 2004, une enquête réalisée par le CREDOC<sup>82</sup> indique que 12 % des familles choisissent l'enseignement catholique (pour au moins un de leurs enfants) par conviction religieuse, bien loin derrière le pragmatisme et la réputation des écoles (Chauffaut, Olm et Simon, 2005). Cela nous conduit à croire que la querelle scolaire a changé de nature et que le parallélisme entre le(s) changement(s) de secteur(s) et l'« infidélité » de zappeurs paraît en décalage avec les motivations actuelles des familles. C'est pourquoi nous essayerons de comprendre le choix des familles pour un secteur ou les deux. Cela nous aidera à comprendre quelle place et quel rôle est attribué au secteur d'enseignement par les familles et les élèves dans la scolarité de ces derniers.

### **3.4 Des secteurs pluriels localement**

Les deux secteurs ne sont pas uniformes. Chaque secteur ne peut résumer la myriade d'établissements qui compose la galaxie scolaire du secteur public (de nombreux travaux le montrent, par exemple ceux de Duru-Bellat et Mingat, 1988b ; Trancart, 1998 ; van Zanten, 2001) et du secteur privé (Ballion, 1980 ; Ben Ayed, 1998 ; Tavan, 2001), et ce, y compris entre les pays (Mons, 2007). Cela ne doit pas revenir à dire que les secteurs disparaissent derrière un pluralisme scolaire ou des recrutements sociaux différenciés. Les travaux les plus récents portant sur l'effet du secteur d'enseignement montrent que l'effet d'implantation du privé n'est ni homogène ni constant sur les territoires selon notamment la proportion d'élèves

---

d'un de leurs enfants scolarisés à l'un des paliers de l'enseignement secondaire : sixième, quatrième, seconde et terminale » (Langouët et Léger, 1997, p. 16). Le choix d'école est expliqué pour cet enfant, nommé « principal » par les enquêteurs. Dans l'optique d'analyser les comportements des familles face aux choix de secteurs effectués, les chercheurs ont également pris en compte le parcours sectoriel de la fratrie, permettant de définir trois types de familles : les familles fidèles au public, les familles fidèles au privé et les familles « mixtes » qui utilisent les deux secteurs (pour un ou plusieurs enfants).

<sup>81</sup> IFOP pour *La Vie*, hebdomadaire catholique.

<sup>82</sup> À la demande de l'UNAPEL (Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre).

scolarisés dans l'un ou l'autre des secteurs (Tavan, 2001<sup>83</sup>). Relativement marginale au niveau national ou académique, la valeur ajoutée « toutes choses égales par ailleurs » de la fréquentation du secteur privé demeure inégale et nécessite en réalité d'être appréciée localement. L'effet du privé se révèle positif (au primaire) ou nul (au collège) dans les territoires où le privé est fortement implanté, tandis que dans les zones de faible influence, il tend à être négatif. « La position de l'enseignement privé dans l'offre locale d'enseignement aurait donc une incidence sur ses fonctions et ses caractéristiques et *in fine* sur le parcours scolaire de ses élèves » (Tavan, 2004b, p. 44).

Il existe les « territoires de l'école publique et de l'école privée » avec des modulations visibles dans le taux de scolarisation, la composition des publics et dans les usages du double secteur de scolarisation par les familles, en fonction du facteur régional, du caractère de chef-lieu, centre ou banlieue, et selon le statut socio-économique du quartier ou de la commune d'implantation de l'école (Champion et Tabard, 1996). Les « territoires du privé » sont des régions historiquement catholiques qui ont résisté aux vagues de déchristianisation des XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles et c'est alors un secteur catholique qui recrute dans toutes les couches de la population. *A contrario*, « dans les académies déchristianisées de longue date, où les établissements catholiques sont d'un essor plus récent comme les académies du sud de la France, le recrutement social est beaucoup plus discriminant » (Pouliquen, 2010, p. 93). En outre, à l'intérieur d'une région de forte implantation du privé, les frais de scolarité des établissements privés peuvent beaucoup varier : par exemple, un collège rennais demande aux familles une contribution annuelle qui tourne autour de 500 euros alors qu'un collège de centre-Bretagne en demandera moins de 300 euros<sup>84</sup>. En France, la participation financière annuelle moyenne des familles s'élève à 441 euros au collège<sup>85</sup>, en sachant qu'à Paris, elle peut atteindre 1 600 euros par an<sup>86</sup>.

Si la corrélation entre usage du secteur d'enseignement et origine sociale des parents est significative au niveau national, elle l'est beaucoup moins localement (Tavan, 2004a). Le recrutement social du public et du privé est plus ou moins différencié selon l'implantation de

---

<sup>83</sup> Par rapport à notre propre recherche, le travail de Chloé Tavan apparaît d'autant plus important à considérer qu'il intègre la dimension spatiale dans l'effet-secteur, dimension que l'on estime pertinente, constatée également par Tavan (2001) : « l'étude des différences entre les deux secteurs ne prend véritablement sens qu'à l'échelle plus fine des classes de départements » (p. 71). Par une partition de l'ensemble des départements français en fonction de leurs taux de scolarisation dans le privé (premier et second degrés), quatre classes ressortent dans son travail et définissent ainsi des zones d'implantation du privé.

<sup>84</sup> Précisons que la plupart des établissements privés établissent le montant de la contribution familiale selon plusieurs catégories (en général trois) qui correspondent au quotient familial calculé en fonction de leurs revenus.

<sup>85</sup> Source : MEN, 2010.

<sup>86</sup> Source : « Observatoire Indices » qui dépend de l'enseignement catholique. Donnée rapportée dans *Le Monde*, daté du 2 septembre 2009.

chaque secteur sur les territoires. Au niveau académique et surtout départemental, plus le privé est implanté, plus l'écart de composition sociale entre les deux secteurs est faible, voire le recrutement social est plus défavorable quand le privé est très implanté (Langouët et Léger, 1997, p. 195-196 ; Tavan, 2004a). Par exemple, dans les départements où le secteur privé se caractérise par une forte présence, la part d'enfants de pères cadres est moindre dans le privé que dans le public (respectivement 8,5 % et 10,8 %) ; la comparaison est similaire pour les enfants dont les mères sont diplômées<sup>87</sup> : dans le privé, elles sont 21,7 % tandis qu'elles sont 25,2 % dans le public<sup>88</sup> (Tavan, 2001, p. 69). Cependant, en milieu urbain, le recrutement social des établissements privés catholiques serait plus homogène que celui des établissements publics (Merle, 2012). L'accentuation récente d'un entre-soi social « par le haut » pour les établissements privés va de pair avec le renforcement de la ségrégation urbaine. Le dit « embourgeoisement de l'enseignement privé » est donc circonscrit à des communes urbaines (Merle, 2011, p. 141)<sup>89</sup>. Cette étude a surtout l'intérêt de montrer la diversité diachronique des « situations communales » et des collèges à l'intérieur de chaque secteur<sup>90</sup>. Les secteurs sont hétérogènes. Cela nous montre que les secteurs ne sont pas indépendants de caractéristiques locales et d'établissements, et que la compréhension des effets de secteur exige leur prise en compte par une analyse contextuelle fine (Périer et Rouillard, 2012).

## **IV – Une efficacité différentielle**

### **4.1 Le succès relatif du privé**

Les rares publications françaises consacrées à la question des différences de réussite et de trajectoires scolaires selon le secteur de scolarisation datent des années 1990 et 2000,

---

<sup>87</sup> Avec le baccalauréat et plus.

<sup>88</sup> Source : Panel 1989, MEN/DEPP.

<sup>89</sup> En se centrant sur les transformations du recrutement social des collèges de secteurs public et privé, dans neuf communes urbaines de l'académie de Rennes, de 2000 à 2009, Pierre Merle (2011) montre que globalement, les écarts sociaux moyens de composition sociale entre les deux secteurs se sont accrus, avec un recrutement plus défavorisé des collèges publics, qui scolarisent, en 2006, 31,6 % d'élèves d'origine populaire, alors que les collèges privés accueillent 20,3 % des jeunes du même milieu social. Il en vient à conclure à la « spécialisation bourgeoise du secteur privé », sur les deux périodes étudiées (2000-2006 et 2006-2009), qui est « susceptible d'assurer progressivement à celui-ci une position privilégiée, voire hégémonique, dans la scolarisation des élèves d'origine aisée » (p. 158).

<sup>90</sup> La variance intrasecteur public et privé est inversée sur les deux périodes et pour les deux secteurs : sur la première période, les collèges privés s'éloignent les uns des autres par leur recrutement, tendance inverse sur la deuxième période ; dans le public, après le rapprochement de recrutement, les collèges se différencient ensuite.

même si on peut trouver quelques traces de travaux dans les années 60 et 70. Par exemple, en 1963, on se questionne dans la revue *Etudes* sur le retard de l'enseignement privé, quand les années plus proches de nous se distinguent par des questionnements autour du succès de l'enseignement privé. Dans le premier travail marquant qui porte sur la comparaison sectorielle, au début des années 1990, Gabriel Langouët et Alain Léger montrent qu'au-delà du recrutement social, la fréquentation de l'école privée est associée, aux différents stades de la scolarité, à de meilleures trajectoires scolaires : les élèves du privé atteignent plus souvent le niveau de la 4<sup>ème</sup> ou de la 2<sup>nde</sup>, et passent même plus rapidement en 4<sup>ème</sup> que leurs condisciples du public. La réussite au collège est appréhendée à travers le passage des deux paliers d'orientation qu'était dans ces années, la fin de la classe de 5<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup><sup>91</sup>.

Outre-Atlantique, les analyses les plus commentées vont aussi dans le sens d'un effet positif du privé. Elles datent des années 1980 sur la base des données du *U.S. Education Department (High School and Beyond Study*<sup>92</sup>), notamment par Coleman, Hoffer, et Kilgore (1981) dans un rapport intitulé *Public and Private High School*. Dans celui-ci et des articles postérieurs, les auteurs (*Id.*, 1982a) concluent à une plus grande efficacité des établissements privés, au regard du niveau atteint par les élèves<sup>93</sup>. La différence entre le public et le privé se révèle par exemple plus nette en vocabulaire et mathématiques qu'en lecture. B. Heyns et T.L. Hilton (1982) ont repris ces résultats et concluent pareillement, en constatant une différenciation sectorielle de réussite, quels que soient les domaines de compétence considérés. En 1985, Coleman, Greeley et Hoffer soulignent de nouveau l'effet positif d'une scolarisation dans le privé dans l'amélioration des résultats des élèves et selon Evans et Schwab (1995), sur la probabilité de diplôme<sup>94</sup>.

Dans d'autres recherches aux États-Unis et en France, et notamment les plus récentes, l'efficacité du privé est relativisée (Alexander et Pallas, 1982 ; Caille, 2004 ; Tavan, 2001 ; Willms, 1985). Ils nuancent les premiers travaux en introduisant d'autres variables de

---

<sup>91</sup> Ces auteurs adoptent une approche longitudinale en comparant des cohortes « pures » d'élèves (ou dits d'élèves « fidèles » à un secteur) entrés en 6<sup>ème</sup> en 1972, 1973 ou 1974, c'est-à-dire des élèves ayant des parcours dans le secondaire « tout public » ou « tout privé ». L'étude s'appuie sur le panel d'élèves 1972-73-74, mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale, soit un échantillon représentatif de 39 452 élèves inscrits en 6<sup>ème</sup> ces années-là (les élèves qui composent l'échantillon sont ceux nés le premier jour des mois pairs), qui fournit des informations sur tout le cursus secondaire de ces élèves et reconstitue leur scolarité primaire de façon rétrospective. Par ailleurs, nous pouvons constater que la réussite et la trajectoire scolaires ne sont pas dissociées, et même que la deuxième permet de définir la première.

<sup>92</sup> Aux États-Unis, il s'agit d'une vaste enquête longitudinale entreprise entre 1972 et 1980 auprès des finissants des écoles secondaires publiques et privées.

<sup>93</sup> Le niveau des élèves est évalué par des tests.

<sup>94</sup> Ce sont des analyses de seconde vague sur le panel HSB de 1982 qui visent à contrôler le niveau initial des élèves.



contrôle. Ils soulignent que le bénéfice des écoles privées apparaît trop faible pour le considérer comme réel et certain, et qu'il reste avant tout lié aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves. Précisément, à la fin du primaire, les élèves du privé, à situation sociale et familiale, passé scolaire et attitudes des familles envers l'école identiques, ont un niveau d'acquisition sensiblement proche de celui des élèves du public, mais ils entrent plus souvent au collège sans avoir redoublé dans le premier degré (Tavan, 2001). On redouble moins dans le secteur privé pendant le primaire (*Id.*). Au collège, le bilan s'inverse : toutes choses égales par ailleurs, les élèves du privé entrent en 4<sup>ème</sup> et en 2<sup>nde</sup> aussi souvent que ceux du public, mais ils mettent globalement plus de temps (*Id.*). « L'analyse comparée de l'efficacité des deux secteurs met en avant, de façon systématique, un avantage brut lié au fait d'être scolarisé dans le privé, mais conduit, lorsque l'on raisonne sur des élèves rendus comparables, à des conclusions distinctes selon le degré considéré » (Tavan, 2004a, p. 145). Il semble donc que s'il y a effet secteur, il n'est pas forcément constant sur toute une scolarité. Nous devons intégrer la dimension temporelle dans notre travail, en particulier par l'étude distincte des niveaux de scolarité.

Par ailleurs, les réussites différenciées se joueraient davantage entre les zappeurs et les fidèles, qu'entre les fidèles eux-mêmes<sup>95</sup>. À caractéristiques comparables en 6<sup>ème</sup>, Caille (2004) montre la meilleure réussite des fidèles par rapport aux zappeurs, aussi parce que les changements multiples de secteurs sont souvent liés aux difficultés scolaires, notamment parmi les départs d'élèves du public vers le privé. De plus, les fidèles au privé réussissent mieux que les fidèles au public, mais pas sur la totalité du cursus : la probabilité d'atteindre la terminale est certes plus élevée lorsque l'élève est scolarisé dans le privé, mais comparable au niveau de l'accès en classe de 2<sup>nde</sup> (*Id.*), voire moindre à ce niveau dans l'étude de Tavan (2001). Ce constat qui tient uniquement compte de l'orientation définitive des élèves ne nous permet pas de dire si les établissements privés et publics traitent les demandes d'orientation des élèves à la fin du collège de manière comparable ou différente. Une comparaison entre d'un côté, l'orientation souhaitée par les élèves et les familles puis validée en conseil de classe et de l'autre, l'orientation attendue eu égard à la composition socio-scolaire des classes de 3<sup>ème</sup> concernées sera ici pertinente. De plus, cela attire notre attention sur le rôle des changements de secteurs dans la réussite des élèves enquêtés.

---

<sup>95</sup> Jean-Paul Caille de la DEPP (2004) se centre sur les fidèles et les zappeurs en s'intéressant aux conséquences de la fréquentation de secteurs différents sur la réussite de la scolarité au secondaire (niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu par l'élève). Il s'appuie sur le panel 1989. Notifions que le zapping désigne les changements multiples entre secteurs, à la différence de Langouët et Léger (1994, 1997) qui parlent de zapping même en cas d'un unique changement de secteur.

Le succès du privé se trouverait-il davantage dans son équité ? Les chercheurs montrent qu'une partie des écarts de réussite ne relève pas seulement des effets de sélection mais d'un effet secteur. Les écarts sociaux et culturels de réussite sont moindres dans le privé que dans le public (Langouët et Léger, 1994<sup>96</sup> ; Tavan, 2001). Il en ressort un paradoxe, celui d'un secteur privé nationalement moins démocratique que le secteur public par son recrutement, mais d'une école plus démocratique « dans le traitement qu'elle fait subir aux élèves puisqu'elle permet une meilleure réussite à la petite minorité d'enfants des classes populaires qui la fréquentent » (Langouët, 2002, p. 44). Nous manquons toutefois d'enquêtes récentes sur le sujet pour appuyer ce raisonnement. Aussi, à un niveau très local, nous porterons notre regard sur les modalités de « traitement » des élèves de milieu populaire dans les deux secteurs après avoir pris la mesure des écarts dans les contextes étudiés.

#### **4.2 Les « bénéficiaires » de chaque secteur**

Selon des études peu nombreuses et relativement anciennes, les élèves de même origine sociale ont en effet des chances différentes de réussite selon le secteur fréquenté. Le secteur privé apparaît comme un lieu de meilleure réussite pour les enfants issus des milieux populaires (employés, ouvriers qualifiés et non qualifiés, inactifs et chômeurs), surtout au primaire, ainsi que pour ceux qui ont une mère peu ou pas diplômée (Langouët et Léger, 1994 ; Tavan, 2001). Dans les années 1980, les différences étaient surtout marquées pour les enfants d'employés et d'ouvriers qui accédaient au niveau de la 4<sup>ème</sup> beaucoup plus rapidement dans le privé que dans le public (Langouët et Léger, 1994.) La catégorie sociale populaire gagnerait donc à être scolarisée dans le privé : « les élèves de milieux populaires tirent toujours bénéfice d'une scolarité dans l'enseignement privé, en particulier lorsque cette scolarité est ininterrompue dans ce secteur d'enseignement » (Ben Ayed, 1998, p. 541<sup>97</sup>). De même, aux États-Unis, le secteur privé présente un effet moins discriminant que le secteur public sur les scores des enfants des catégories sociales modestes, enfants qui sont comparables par leurs niveaux scolaires et les revenus de leurs parents (Coleman, Hoffer, et Kilgore, 1982b).

---

<sup>96</sup> D'après les données du panel 1980, exploitées par les deux chercheurs dans un second temps de la recherche et comparées aux premières, ils constatent que les écarts sociaux de réussite ont globalement diminué dans les deux secteurs, mais « le privé apparaît ainsi comme plus réducteur des inégalités sociales de réussite que le secteur public », « réduction des inégalités [qui] s'opèrent à la fois "par le haut" et "par le bas" » (p. 134).

<sup>97</sup> Dans le prolongement des travaux de Langouët et Léger (1994) et le cadre de sa thèse dirigée par Gabriel Langouët, centrée sur la réussite des enfants de milieu populaire dans les deux secteurs d'enseignement, Choukri Ben Ayed actualise les données à partir du panel 1989.

En revanche, le privé serait contre-productif pour les enfants de cadres (Tavan, 2001). Pour les enfants d'agriculteurs, le bénéfice dans l'un ou l'autre secteur semble plus aléatoire. Les enfants d'agriculteurs atteignaient la 4<sup>ème</sup> de manière égale dans les deux secteurs, mais étaient plus fréquemment en retard dans le public. *A contrario*, ceux du public étaient un peu plus nombreux à aller en seconde par rapport à ceux scolarisés dans le privé (Langouët et Alain Léger, 1994). En matière d'orientation, nous restons toutefois interrogatifs sur la mesure d'un effet secteur sans considération par exemple de l'offre scolaire environnante.

Comme nous disposons de peu de connaissances sur le fonctionnement interne du secteur privé, nous nous demandons comment ce système permettrait à certaines familles populaires d'obtenir une meilleure réussite de leurs enfants. Par exemple, ne serait-il pas plus juste de qualifier le dit « meilleur encadrement » du privé (développé *infra*) par un encadrement auquel les parents, notamment de milieu populaire, mais aussi les jeunes seraient plus familiers ? Nous pouvons ainsi postuler que les jeunes de classe populaire intègrent mieux l'établissement privé, car il existerait moins de distorsion entre ce qu'ils vivent à l'école et leur socialisation familiale. De plus, le consensus qui semble mobiliser les acteurs de l'établissement privé affecterait-il le comportement des élèves ? C'est ce qu'expliquent Coleman, Hoffer et Kilgore (1982a) : selon eux, l'assiduité et le travail à la maison des élèves, plus importants dans le privé, sont attribuables à l'organisation de l'école privé<sup>98</sup>. Enfin, comment les enseignants participent à ces différences ?

### **4.3 Une comparaison public-privé méthodologiquement valide ?**

#### **4.3.1 Sélection sociale et scolaire du privé**

Le principal obstacle à la comparaison des deux secteurs, c'est que l'on a affaire à deux sous-populations hétérogènes. Les élèves du privé ne sont pas un échantillon aléatoire de la population scolaire, mais formeraient une sous-population préalablement sélectionnée (Kreft, 1993). L'effet secteur ne serait-il pas qu'un effet de sélection plus ou moins visible ? Autrement dit, les différences constatées seraient attribuées à une sélection différenciée entre les deux secteurs dès le départ de la scolarité de l'enfant. La sélection sociale s'accentuerait même tout au long du cursus. À l'appui des analyses secondaires du panel 89, la sociologie des élèves parvenus en 2<sup>nde</sup> dans le secteur privé n'est pas le juste reflet des élèves accueillis à

---

<sup>98</sup> Toutes choses égales par ailleurs, les élèves des écoles privées passent en moyenne 1,17 heure de plus pour leur travail hebdomadaire à la maison (Coleman, Hoffer et Kilgore, 1982a).

la fin de l'élémentaire<sup>99</sup>, avec une « déperdition plus massive des enfants d'ouvriers dans le secteur privé » (Ben Ayed, 2000, p. 84).

À cette sélection sociale viendrait en plus se conjuguer une sélection scolaire. Les élèves du privé ont plus de facilités dès le départ (Alexander et Pallas, 1983). Puis, en cours de scolarité, dans le cas d'un changement de secteur dans le sens privé-public, les départs sont relevés pour des élèves plus âgés<sup>100</sup> et aux performances scolaires inférieures à ceux qui restent dans le secteur privé (*Id.*). Selon Ben Ayed (2000), cela affaiblit l'hypothèse d'un effet secteur avec le maintien des meilleurs dans le privé, « puisque ce qui apparaît en réalité ici comme effet c'est la manière dont ce secteur d'enseignement recrute les élèves et les conserve à certaines conditions » (p. 85).

Nous nous interrogerons donc dans notre travail sur les migrations scolaires : se sont-elles accompagnées d'évolutions de composition sociale de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> de nature et d'amplitude variables selon le secteur public ou privé ? Nous essayerons aussi de comprendre les départs d'élèves de l'intérieur des collèges publics et privés et leurs éventuels liens avec les résultats des collèges, quant à la réussite au DNB et l'orientation en seconde EGT notamment.

#### ***4.3.2 Instabilité temporelle des deux sous-populations***

Comme les deux sous-populations ne sont pas stables dans le temps, on peut en parallèle se demander à quel secteur attribuer la réussite des élèves<sup>101</sup>. Raisonner uniquement sur des élèves « fidèles » à l'un ou l'autre secteur ne suffit pas nécessairement à surmonter la difficulté. Le suivi de cohortes d'élèves « tout public » et « tout privé » du primaire au lycée est extrêmement difficile à maîtriser, car les changements de secteurs étant croissants, les échantillons construits peuvent devenir trop restreints pour pouvoir faire l'objet d'analyses statistiques affinées. Des changements d'établissements, de régions par exemple contrarient également les analyses. De plus, la dimension temporelle peut entraver la solidité de résultats.

---

<sup>99</sup> En cinq ans, les effectifs sont divisés par 3,76 dans le privé et 2,45 dans le public (selon le panel 89).

<sup>100</sup> « La proportion d'élèves à l'âge normal est en effet plus d'une fois et demie supérieure parmi ceux qui se maintiennent dans le secteur privé que parmi ceux qui le quittent à l'entrée en sixième et plus de deux fois supérieure à l'entrée en cinquième par exemple » (Ben Ayed, 2000, p. 84).

<sup>101</sup> Dans les travaux de Langouët et Léger, la population considérée n'est pas la même à chaque palier d'orientation. Aussi, Chloé Tavan travaille sur deux cohortes pures, redéfinies lors du changement de degré : une cohorte pour les élèves ayant effectué tout leur primaire dans le public ou le privé, et l'autre cohorte pour les élèves ayant été scolarisés dans le public ou privé au secondaire. Pour la chercheuse (2001), c'est « la volonté de rendre la question du choix des familles et des transferts complètement exogène à notre étude » (p. 51). D'une part, en ce qui concerne le premier argument, le choix des familles peut-il être totalement exogène d'une mesure de l'efficacité scolaire ? D'autre part, étant donné que la cohorte « tout privé » se trouve profondément modifiée au collège, on peut se demander si l'éventuelle réussite des élèves scolarisés dans le public au collège n'est pas due à leur scolarité dans le privé au primaire ?

Chloé Tavan (2001) pointe du doigt cette faiblesse dans les recherches de Langouët et Léger : « les auteurs étudient le devenir des élèves "tout public" ou "tout privé" jusqu'au palier d'orientation *a* lors du palier *b*, palier qui se situe généralement un an après le précédent » (p. 22). Or, comme le fait remarquer Chloé Tavan, « des transferts entre les deux secteurs ont pu avoir lieu » (p. 22)<sup>102</sup>. Nous devons donc veiller à l'échelle temporelle d'analyse qui est d'ailleurs de nature à offrir une vision dynamique du processus de réussite et d'orientation scolaires et de ses évolutions différentielles.

### ***4.3.3 Les limites des modélisations statistiques***

La prise en compte de la seule origine sociale n'est pas suffisante pour identifier un effet secteur. Les chercheurs usent alors d'un grand nombre de variables de contrôle, afin de raisonner sur des élèves comparables en tous points (Tavan, 2001 ; Valdenaire, 2004). Toutefois, la considération d'un ensemble de variables sociodémographiques ne permet pas d'écarter entièrement le biais de sélection (Cain et Goldberger, 1982, 1983 ; Alexander et Pallas, 1985). Par ailleurs, l'introduction de variables de contrôle tenant au contexte de scolarisation (par exemple, la localisation de l'école, la taille des classes) nuance certes l'effet du privé (Alexander et Pallas, 1983 ; Noell, 1982 ; Valdenaire, 2004), mais selon nous, introduire de telles variables, c'est attribuer au secteur d'enseignement des caractéristiques qui sont inhérentes au territoire ou à l'établissement scolaire.

Les chercheurs font appel à des modélisations statistiques (qui relèvent le plus souvent de méthodes économétriques) pour évaluer l'effet propre, selon la formule requise « toutes choses égales par ailleurs », de chacune des variables explicatives, et en particulier, celle désignant le secteur, sur la variable à expliquer (Tavan, 2001 ; Valdenaire, 2004)<sup>103</sup>. Ce

---

<sup>102</sup> Souhaitant re-considérer à quel secteur « imputer la réussite constatée », Tavan (2001) reprendra les données de Langouët et Léger « lors du palier *b* des élèves "tout public" et des élèves "tout privé" jusqu'au palier *b* inclus » (p. 22). Elle constatera que « l'avantage du privé [...] acquis au début du collège ne se maintient pas dans la suite de la scolarité [c'est-à-dire en seconde et terminale] » (p. 22), même si les deux sous-populations (« tout public » et « tout privé ») évoluent au cours du cursus.

<sup>103</sup> Illustrons l'introduction de multiples variables de contrôle et l'usage de modèles statistiques par le travail de Tavan (2001). Par la construction de cinq modèles emboîtés, les variables explicatives prises en compte sont les suivantes : le secteur de scolarisation, la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, des variables individuelles et familiales (nombre de personnes par pièce, diplôme le plus élevé de la mère, activité de la mère, structure familiale, nombre d'enfants dans la famille, rang dans la fratrie, sexe, nationalité de l'élève), des variables de trajectoire scolaire passée (durée de scolarisation à la maternelle, redoublement au primaire, âge et niveau à l'entrée en sixième), des variables d'attitude de la famille et de l'élève (niveau d'aspiration et d'implication des parents, comportement de l'élève). Concernant la population étudiée dans les analyses, il s'agit du panel de 1989 (ce sont les élèves nés le 5 d'un mois qui font partie de l'échantillon aléatoire simple), auquel sont associées trois restrictions : ce sont les élèves arrivés en 6<sup>ème</sup> dans la métropole en 1989 (pas de redoublants, ni d'élèves des DOM-TOM ou des sections spécialisées), fidèles à l'un des secteurs au primaire et/ou secondaire, et dont les parents ont répondu au questionnaire « Famille » (premier panel d'élèves à être associé à une enquête auprès des familles en 1991 ; à noter que selon Tavan, restreindre les analyses à ces élèves, et donc aux 80,7 % des familles qui ont répondu au questionnaire, n'introduit pas de biais importants). En outre, afin d'observer les éventuelles différences sectorielles de réussite ou de trajectoire scolaires, six indicateurs sont retenus : ne pas

faisant, ils travaillent l'effet net de chaque facteur envisagé séparément ou relié par des combinaisons simples en ignorant l'agencement complexe de facteurs, à savoir les interactions entre configurations contextuelles et familiales. Force est de constater les limites des méthodes quantitatives : d'abord au vu d'analyses qui aboutissent à des résultats contradictoires à partir de données semblables (Tavan, 2001 ; Valdenaire, 2004) ; ensuite une partie des différences entre les élèves du privé et du public, notamment celles pertinentes pour expliquer la réussite scolaire, ne sont pas synthétisables statistiquement. Il existe des variables « cachées » dans la mesure de l'efficacité des écoles publiques et privées, « qui exige de travailler avec des données relatives aux inputs éducatifs plus fournies » (Valdenaire, 2004, p. 59). La combinaison de facteurs suggère de nuancer les analyses établies statistiquement et l'insuffisance des modèles explicatifs à trouver des configurations contextuelles nous conduit à faire appel à des méthodes qualitatives.

L'efficacité comparée du public et du privé soulève des questionnements d'ordre méthodologique et de validité des résultats. Affirmer la supériorité d'un secteur par rapport à l'autre sur le terrain de la réussite scolaire est très fragile (Alexander et Pallas, 1985 ; Goldhaber, 1996). Les recherches plus récentes vont dans le sens de résultats moins tranchés avec la correction des biais de sélection en enjeu central (Altonji, Elder et Taber, 2003). Le sujet est en plus très sensible. On choisit le confort idéologique et/ou l'obligation scientifique d'un entre-deux. « Ce secteur éducatif ne serait donc ni globalement efficace ni totalement sous-performant » conclut Nathalie Mons (2007, p. 157) dans une comparaison internationale de différentes recherches empiriques sur les efficacités relatives des réseaux public et privé.

Dans le même temps, que les effets soient positifs ou négatifs, les écarts de réussite selon le secteur d'enseignement méritent d'être interrogés. « Ces écarts ne peuvent pas tenir seulement à des effets de composition non pris en compte, mais relèvent bien d'"effets de secteur" » (Tavan, 2001, p. 100). Aussi, nous sommes dans la perspective de penser que nous ne devons pas réduire l'effet secteur à un effet de sélection. Il contribue certes à construire le secteur, mais il interagit avec d'autres dimensions développées dans le point suivant. Ainsi, nous souhaitons non pas mesurer les effets secteur, mais comprendre les effets *de* secteur, à savoir les interrelations entre les facteurs, qui pour un certain nombre échappent à la mesure. Notre approche ethnographique nous aidera à appréhender ces interrelations.

---

avoir redoublé au cours du primaire, le niveau à l'entrée en sixième (score aux évaluations nationales en 6<sup>ème</sup> et évaluations du niveau des élèves déclarées par les chefs d'établissement), être parvenu en 4<sup>ème</sup> avec ou sans redoublement et accéder à la 2<sup>nde</sup> générale ou technologique avec ou sans redoublement.

## V – Les logiques sectorielles

Si les frontières entre le public et privé sont de plus en plus brouillées, poreuses (Oberti, 2005), cela ne signifie pas pour autant absence de particularités de part et d'autre. Parler de secteur d'enseignement public ou privé n'est ni vide de sens, ni ne peut se résumer à la population que l'un ou l'autre accueille. Pour identifier ce qui s'avère spécifique aux secteurs public et privé à travers les différents écrits, nous choisissons d'examiner le secteur en termes de « logique ». Chaque secteur aurait sa logique. Elle recouvre, selon nous, trois dimensions, qui semblent commander sa dynamique : de composition, organisationnelle et culturelle.

### **5.1 Les configurations familiales**

#### *5.1.1 La position professionnelle du père et de la mère*

L'usage d'un secteur n'a pas de caractère socialement uniforme sur le territoire national (Prost, 1982a ; Héran, 1996 ; Tournier, 1997). Les enfants d'origine sociale favorisée (pères cadres et appartenant à des professions intellectuelles supérieures, artisans et commerçants, chefs d'entreprise) sont surreprésentés dans le privé par rapport au public, de même que les filles ou fils d'agriculteurs. Les élèves de milieux défavorisés (pères employés et surtout ouvriers) y sont en revanche sous-représentés<sup>104</sup>. Concernant la pratique du zapping, elle est également marquée par les catégories sociales des familles de zappeurs : aux extrêmes, sont notés une faible utilisation par les ouvriers et employés (autour de 25 %) et un usage fort par les agriculteurs (près de 60 %) (Langouët et Léger, 1997)<sup>105</sup>.

La fréquentation de l'un ou l'autre des secteurs d'enseignement est ainsi corrélée à la position professionnelle du père. Le lien demande néanmoins à être nuancé. Comme on l'a précédemment notifié, la significativité varie selon la zone d'implantation du privé (Tavan, 2001). De plus, la PCS (Profession et catégorie socioprofessionnelle) de la mère mériterait davantage d'être prise en compte dans les analyses. En effet, le choix du secteur privé serait davantage déterminé par les mères quand celles-ci sont ouvrières, employées ou exerçant une profession intermédiaire, et par les pères lorsqu'ils sont cadres supérieurs. Dans ce sens, la prise en compte du niveau socioculturel des parents nous apprend que « s'il est plus fortement

---

<sup>104</sup> En 2001, 18,5 % des élèves d'origine très favorisée sont scolarisés dans le second degré public, contre 27,4 % dans le privé. *A contrario*, ils sont 47,5 % de milieu défavorisé dans le premier, alors qu'ils sont 28,8 % dans le second (Fournier et Troger, 2005).

<sup>105</sup> Les catégories sont définies à partir des professions des pères (panels des années 1970 et 80).

lié au père lorsque celui-ci déclare avoir accompli des études supérieures, il l'est plus fortement à la mère se situant aux autres niveaux » (Langouët et Léger, 1997, p. 75-76).

### ***5.1.2 Le niveau économique des parents***

L'argument du coût direct (frais de « scolarité ») ou indirect (frais de transport et de restauration<sup>106</sup> notamment) ne doit pas être négligé dans le choix ou non-choix du privé (Ben Ayed, 1998 ; Héran, 1996 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2005 ; Poucet, 2012)<sup>107</sup>. Il représente - et a finalement toujours représenté- un enjeu et un frein pour nombre de familles modestes qui montrent parfois l'intérêt d'une possibilité réelle ou hypothétique d'une scolarisation de leur enfant dans le privé, en s'autorisant symboliquement à devenir ses usagers sans toujours le pouvoir financièrement. Selon une enquête du CREDOC datant de près de trente ans (1986), la suppression de la contrainte de revenu aurait pu conduire 45 % des parents qui avaient un enfant dans le secondaire à l'inscrire dans une école privée (plus du double de la moyenne nationale actuelle). Pour les familles qui font le pas, « le sacrifice financier reste important » (Felouzis et al., 2005, p. 129). Cela peut expliquer que la proportion d'élèves boursiers est moitié moindre dans le secondaire privé (13 % contre 27 % dans le secondaire public en 2001/2002) (Toulemonde, 2006). De plus, la crise économique que connaît la France depuis quelques années, pourrait expliquer que le nombre d'élèves d'origine sociale défavorisée diminue dans les établissements privés (Poucet, 2012).

### ***5.1.3 La tradition familiale, en particulier maternelle***

La tradition familiale joue un rôle essentiel dans le choix du privé. Il s'agit pour les parents de maintenir celle-ci. Langouët et Léger (1997) le montrent à travers la « forte influence des modèles parentaux de scolarisation sur les types de trajectoires suivies par les enfants » (p. 100) surtout lorsque les deux parents ont eu la même trajectoire sectorielle : les zappeurs engendrent des zappeurs (près de 60 %) ; les fidèles au public le restent pour les trois quarts des fratries ; les fidèles au privé scolarisent leurs enfants dans le privé pour les trois quarts mais exclusivement dans ce même secteur pour un quart des fratries. Toutefois, le secteur de scolarisation de la mère est plus décisif que celui du père dans le choix du secteur

---

<sup>106</sup> Les frais de restauration restent plus élevés dans le privé que dans le public (tarifs fixés par le Conseil Général pour les collèges publics). En France, le prix moyen par repas va de 4,5 à 7,5 euros dans le privé et de 1,5 à 3 euros dans le public selon l'APEL et la FCPE. Pour deux de nos collèges enquêtés, en 2011/2012, au collège privé Saint Cornély, le montant du repas quotidien à la cantine est de 4,10 euros, tandis qu'au collège public voisin, il s'élève à 2,83 euros.

<sup>107</sup> Au début des années 1990, l'enquête « Education » note des revenus moyens des familles du secteur privé plus élevés que celles du public (119 063 FF contre 107 230 FF). A ceux-ci s'adjoint un investissement financier dans la scolarité deux fois plus élevé pour les familles du privé que pour celles du public (Ben Ayed, 1998).



pour leurs enfants : « un cursus "tout privé" chez la mère multiplie par 6,6 les chances des enfants d'avoir le même type de scolarité (contre un coefficient de 5,7 dans le cas du père) » (*Id.*, p. 98).

#### **5.1.4 L'investissement des parents**

L'étiquetage d'un milieu social peut renvoyer à des réalités diverses. Des différences secondaires, trop rarement prises en compte parce que difficilement observables et quantifiables dans leurs effets, distinguent en effet les élèves de même classe sociale en fonction du secteur fréquenté. Le poids de la seule origine sociale varie selon l'investissement des parents. C'est particulièrement le cas des élèves des classes populaires scolarisés dans le secteur privé. Les dispositions particulières de leurs familles contribueraient à expliquer le bénéfice propre du secteur. En effet, ces élèves appartiennent plus souvent à des familles de petite taille, mieux dotées en capital économique, où le niveau d'attentes est plus élevé et les mères sensiblement plus diplômées (Caille, 1992). Ces familles, qui font le choix du privé et acceptent l'effort financier induit, seraient plus attentives à la scolarité de leur(s) enfant(s) (Langouët et Léger, 1994). Précisément, elles se singularisent par une attitude active, à savoir une « forte implication scolaire » par le choix de l'école, la présence dans les établissements, le sentiment d'être moins fréquemment « dépassées » au niveau scolaire (Ben Ayed, 1998)<sup>108</sup>.

Plus largement, les familles du privé se mobilisent davantage collectivement que celles du public. En signe indicateur, l'association des parents d'élèves du privé sous contrat (APEL) compte 823 500 familles adhérentes pour environ 2 millions d'élèves, quand les deux principales associations des parents d'élèves du public regroupent pour l'une 310 000 familles adhérentes (FCPE, Fédération des conseils de parents d'élèves) et pour l'autre 220 000 familles adhérentes (PEEP, Parents d'élèves de l'enseignement public), soit seulement 530 000 familles adhérentes pour 9,9 millions d'élèves<sup>109</sup>. Les associations n'ont certes pas le même statut dans l'établissement, mais chaque adhésion peut être le signe d'une démarche parentale « tournée vers la recherche de continuité et de complémentarité dans les relations entre les familles et l'école » (Périer, 2005, p. 30).

---

<sup>108</sup> En 1998, Choukri Ben Ayed s'attache à comprendre pourquoi l'enseignement privé se présente comme un mode de scolarisation favorable aux enfants de milieu populaire. Il mène une analyse secondaire de l'enquête « Education » de l'INSEE au début des années 1990, qui concerne 5266 familles, complétée par une enquête par entretien auprès de familles scolarisant leur(s) enfant(s) dans le public ou le privé et résidant dans l'une des académies suivantes : Paris, Versailles, Créteil, Poitiers et Dijon.

<sup>109</sup> Nombres communiqués par les associations elles-mêmes sur leurs sites internet respectifs, pour l'année scolaire 2011/2012.

Au final, l'investissement scolaire des familles du privé sera à creuser, d'abord parce que la connaissance de leurs caractéristiques particulières ne suffit pas pour le comprendre et ensuite parce qu'on ne sait quasiment rien des relations entre elles et les établissements, soit ce qui est en jeu dans le rapport à l'école privée. Or, l'implication parentale peut être liée aux pratiques des écoles envers les familles, en particulier par l'adoption d'une attitude ouverte chez les professeurs (Epstein et Dauber, 1991).

## **5.2 Les modes de fonctionnement**

Nous en venons à la dimension organisationnelle des secteurs publics et privés. D'après les quelques écrits comparatifs, elle se caractérise, dans le secteur public, par un primat à l'instruction et au modèle civique, tandis que, dans le secteur privé, elle se définit avant tout par l'éducation et le modèle communautaire.

### **5.2.1 La primauté à l'instruction ou à l'éducation**

Au XX<sup>ème</sup> siècle, les actes politiques relatifs à l'enseignement privé en France contribuent fortement à distinguer l'instruction (ou l'enseignement) de l'éducation (Poucet, 2009)<sup>110</sup>. Les principaux textes insistent sur un « enseignement » sous le contrôle de l'État. Quant à « l'éducation », elle se rapporte à la question religieuse, autrement appelée le « caractère propre » des établissements privés sous contrat. La supériorité de l'éducation sur l'instruction (ou l'enseignement) dans le privé a en effet une origine spirituelle (Poucet, 2009). Elle perdure aujourd'hui avec un enseignement catholique qui affiche un but de « promotion de la personne humaine »<sup>111</sup>. « L'éducatif » serait donc la contribution spécifiée du privé. Les acteurs du privé se centrent sur la personne et pas seulement sur l'élève. Ils prennent en compte les différences entre les élèves et notamment celles qui vont au-delà du seuil de la classe (Garin, 1987 ; Ben Ayed, 1998). Le secteur privé offre une pédagogie plus axée sur le jeune (Houssaye, 1992).

Aussi l'enseignement privé est-il assimilé à une « véritable entreprise de socialisation » (Derouet, 1992), ou « une seconde famille » (Bonvin, 1979), « un cocon pour les jeunes »<sup>112</sup>. Vu qu'il a ses racines dans l'histoire, et se perpétue dans l'imaginaire collectif,

---

<sup>110</sup> La distinction est particulièrement saisissable dans trois textes gouvernementaux : le projet d'ordonnance de René Capitant en 1945, l'avant-projet de loi Bouloche et la loi Debré en 1959.

<sup>111</sup> C'est le titre d'une conférence organisée à l'Université catholique de l'Ouest le 17 janvier 2012, où sont intervenus l'archevêque de Rennes et l'évêque de Vannes. « Il faut comprendre que la personne ne se réduit pas à ses savoirs », propos rapporté par *Ouest France*, daté du 18 janvier 2012.

<sup>112</sup> Titre d'un article publié dans *Le Monde de l'éducation* en 1981, numéro 70.

on va jusqu'à opposer « l'école de la famille » et « l'école de la société » (Ricot, 1983, p. 48). Les parents réclament davantage cette dimension éducative lorsque leurs enfants sont au collège et le privé semblerait y répondre au vu du zapping scolaire au collège. Ce dernier est en effet avant tout l'expression du sens « public vers privé » (sens inversé au lycée)<sup>113</sup>. Cela nous montre toute l'importance d'une part d'étudier le secteur privé quand on s'intéresse au collège et d'autre part, d'aller voir de l'intérieur comment cette conception éducative prend forme et serait partagée par l'ensemble des acteurs du privé.

Le privé se distingue du public par son interprétation de la vie scolaire (de Queiroz, 2006). C'est également l'encadrement de leurs enfants que les parents du privé apprécient (Langouët et Léger, 1997 ; Troger, 2001). Il signifie, dans le discours des parents, plus de discipline et un suivi du travail plus attentif (*Id.*). Dans ce sens et à partir d'une investigation qualitative dans deux établissements scolaires parisiens, Choukri Ben Ayed (1998) souligne que les établissements privés présentent des « conditions de scolarisation particulières qui s'appuient sur la [...] mise en place de procédures de renforcement des apprentissages » (p. 50). La prise en compte de besoins particuliers se veut le garant de rapports harmonieux avec les parents. Il s'agit d'écouter et de répondre à la diversité des demandes éducatives des familles en faisant preuve d'une plus grande adaptation (Ballion, 1982, 1991 ; Troger, 2001). Le privé répondrait aux familles comme à des « clients » (*Id.*). Les familles disent par exemple apprécier la disponibilité des enseignants (Langouët et Léger, 1997). De même, elles soulignent rarement « des manques de compétences dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants » (Ben Ayed, 1998, p. 135). Le consensus et la confiance qui se dégagent pourraient s'expliquer par une forme de « volontarisme » ou de sélection mutuelle régissant les relations entre les acteurs du privé, élèves, familles, enseignants et directeurs (Salganik et Karweit, 1982).

Le collège catholique serait une « école sur mesure » (Ballion, 1980) qui rassure les parents. La presse s'en fait l'écho. Par exemple, en 1991, *Le Monde de l'éducation* (numéro 186) publie un article intitulé : « Une école pour rassurer les parents ». L'image des écoles catholiques sur le terrain de l'encadrement est positive, représentation visible dans les journaux<sup>114</sup> et études d'opinion, comme celle effectuée en 2008 par l'institut BVA à la

---

<sup>113</sup> Au niveau de l'académie enquêtée, à la rentrée 2008, « les flux en collège se font au profit de l'enseignement catholique ; les flux en lycée au profit de l'enseignement public » (Pouliquen, 2010, p. 105).

<sup>114</sup> Citons l'exemple d'une parution dans *Ouest France* en page nationale le 28 juin 2006 : « Ici [dans le privé], nos parents pensent qu'on est bien cadrés ». De même, dans un dossier consacré au privé et au public, *Le Monde de l'éducation* (numéro 341) titre, en 2005, certains de ses articles de la manière suivante : « Nous n'avons pas les mêmes valeurs ! », « Autorité : l'encadrement, atout du privé ». Plusieurs années auparavant, en 1987, dans le numéro 139 du même magazine, le cadre de vie des établissements catholiques est déjà mis en avant : « Encadrement, suivi, discipline : les trois "plus" ».

demande de la PEEP qui montre une plus forte inquiétude des parents au sujet de la violence en général dans les établissements publics par rapport aux établissements privés. Le secteur public se révèle effectivement en proie à des critiques, depuis les années 60 et la massification scolaire, avec un sentiment de dégradation de l'encadrement pédagogique (Prost, 1982a). Le degré de satisfaction<sup>115</sup> des parents est d'ailleurs beaucoup plus mitigé dans le public que dans le privé (Langouët et Léger, 1997 ; Léger, 2002)<sup>116</sup>.

### 5.2.2 Les modèles valorisés

La conception éducative renvoie à un modèle valorisé dans le privé : le modèle de type « communautaire » (Derouet, 1992)<sup>117</sup>. Le privé est identifié comme un modèle de mobilisation collective (*Id.*, 1987 ; 2000). La gestion des établissements se veut tout d'abord collective. « Tout le monde enseigne, tout le monde surveille » peut-on lire dans *Le Monde de l'Education* (Garin, 1987, p. 43). Cette formule illustre des rôles vicariants, à l'origine de la formation d'un collectif : l'enseignant peut être amené à surveiller, le surveillant à faire du soutien, le directeur enseigne. Cela dépend néanmoins de la taille de l'établissement et des moyens financiers dont il dispose. Ensuite, c'est la « plus grande cohésion de l'équipe pédagogique » qui est soulignée, pouvant s'expliquer par des enseignants directement recrutés par les directeurs des établissements privés (Nauze-Fichet, 2004, p. 18). Cet élément important de différenciation avec le secteur public est très souvent affiché comme l'un des facteurs explicatifs du succès du privé<sup>118</sup>. Pourtant, ce mode de recrutement est plus nuancé aujourd'hui. Le choix du chef d'établissement est en effet très limité<sup>119</sup> tant le mouvement de l'emploi ou le déroulement des carrières des maîtres contractuels est encadré par des

---

<sup>115</sup> L'indice de satisfaction est construit en fonction des réponses positives ou négatives aux items : bonne ambiance générale, bons enseignants, bon niveau scolaire, bon environnement (Langouët et Léger, 1997).

<sup>116</sup> En 2004, 71 % des parents d'enfants scolarisés dans l'enseignement privé manifesteraient même une grande satisfaction à l'égard de leur établissement. Source : Enquête CREDOC/UNAPEL 2004.

<sup>117</sup> Jean-Louis Derouet, qui étudie les établissements scolaires, s'inspire des catégories de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991). Le modèle communautaire (issu de la logique domestique) insiste sur les liens personnels et l'enracinement local. Quant au modèle civique, il renvoie à la défense de l'intérêt général et à l'universalisme : il s'adresse dans chaque homme à l'universel.

<sup>118</sup> Dans un énième dossier de presse intitulé « Privé contre Public, Qui est le meilleur », le magazine *Capital* du mois de février 2012 (numéro 245) explique que « l'école libre rafle la mise... grâce à la sélection », celle des élèves mais aussi celle des enseignants : « Comme si ça ne suffisait pas, l'enseignement catholique sélectionne aussi ses profs » (p. 63).

<sup>119</sup> Une circulaire du rectorat de Rennes adressée aux directeurs des établissements d'enseignement privés du second degré sous contrat d'association, datée du 25 février 2011, mentionne à la page 5 : « Vous serez informé, après la CCMA [Commission Consultative Mixte Académique], des résultats concernant votre établissement (arrivées et départs) selon les mêmes modalités que l'an passé. Tout refus de votre part devra être motivé par écrit. Si le motif du refus n'est pas estimé légitime, la proposition initiale sera maintenue. Aucun autre maître ne pourra être nommé ».

commissions et le rectorat<sup>120</sup>. Le recrutement reste toutefois « local », dans la mesure où les enseignants de l'enseignement privé sont rattachés à la DDEC d'un département. Par exemple, les étudiants qui préparent le CAFEP (Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignants dans l'enseignement privé) à l'ISFEC (Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique) et qui l'obtiennent, sont nommés comme professeurs stagiaires dans un collège ou lycée du diocèse ou de la région, selon leur souhait (ils peuvent formuler jusqu'à quatre vœux)<sup>121</sup>. Enfin, l'école privée parviendrait à faire exister et reconnaître la mobilisation collective par les parents, notamment de milieu populaire. « Les relations communautaires à l'intérieur de l'établissement scolaire apparaissent comme un moyen d'intégrer à l'univers culturel de l'école les couches nouvelles qu'y amène la démocratisation » (Derouet, 1987, p. 99). Nonobstant, on ne sait finalement pas bien à quoi correspond cette mobilisation collective, comment elle prend forme, si elle est propre au secteur privé ou uniquement à certains établissements.

Dans le public, la prépondérance de la recherche de qualités intellectuelles et la centration sur le savoir font référence au modèle civique (Jaboin, 2003). Aussi, la mobilisation collective au niveau de l'établissement relèverait d'un « idéal diffus » dans le secteur public (Derouet, 1987, p. 99). Il faut dire que l'engagement dans un établissement est contrarié via « l'insertion par la mobilité » que rencontrent les enseignants débutants du public (Guibert et Lazuech, 2010) et pour beaucoup les Titulaires sur zone de remplacement (TZR)<sup>122</sup>, tandis que le « localisme » (Jaboin, 2003) est de mise dans le privé. Nous ne pensons cependant pas que nous ayons affaire à « un fonctionnement de type anomique de

---

<sup>120</sup> Dans le cadre de l'accord national professionnel sur l'organisation de l'emploi des maîtres des établissements catholiques d'enseignement du second degré sous contrat d'association du 12 mars 1987 (modifié neuf fois, principales modifications depuis 2005, mis à jour en 2011), c'est la Commission académique de l'emploi (CAE privée) qui gère le mouvement de l'emploi des maîtres contractuels. Par ailleurs, la saisie des vœux est une procédure rectorale. Puis, suite aux propositions de la CAE, une rencontre est mise en place entre l'intéressé(e) et chaque chef d'établissement concerné. En cas de refus par un directeur d'établissement, les enseignants ont la possibilité de faire un recours auprès de la CAE. La Commission consultative mixte académique (CCMA) intervient ensuite en faisant une proposition au Recteur, qui tient compte des priorités officielles (différentes de celles des CAE) et des candidats retenus par les directeurs. C'est le Recteur qui affecte officiellement les contractuels sous le couvert de l'avis positif des directeurs. Néanmoins si un chef d'établissement émet un avis négatif concernant une affectation et que celle-ci est considérée comme non-légitime par la CCMA, le Recteur propose de nouveau l'affectation en lui précisant qu'un nouveau refus de sa part entraînerait « l'affectation d'aucun autre enseignant ». Le poste pourrait alors rester vacant toute l'année. Source : [www.snpefp-cgt.org](http://www.snpefp-cgt.org), [www.ec974.org/pdf/interp\\_cn2012.pdf](http://www.ec974.org/pdf/interp_cn2012.pdf) (consulté le 21 février 2012).

<sup>121</sup> Ces nouveaux enseignants sont inscrits sur une liste - dont dispose la DDEC - qui est classée en différents échelons : les professeurs accèdent aux échelons les plus élevés par l'ancienneté, les enfants, la situation conjugale, une qualification spécifique, le diplôme, etc. La DDEC s'efforce de faire coïncider les souhaits des professeurs présents sur la liste et les besoins des chefs d'établissement, mais il est évident que les enseignants en haut de l'échelle ont plus de chance d'obtenir une affectation concordante avec leurs vœux que les professeurs qui débutent ou les contractuels situés tout en bas de l'échelle.

<sup>122</sup> Quatorze académies en France comptent plus de 9 % de TZR. L'académie de Rennes en fait partie avec 11,7 % de TZR. Source : MEN, Service de gestion des ressources humaines, Bureau d'analyse et de contrôle de gestion B1 (2005).

l'établissement public » (Ben Ayed, 1998, p. 547). Le secteur public est confronté à des exigences centralisatrices. Il s'est construit dans le cadre national et mobilise des catégories d'acteurs (chefs d'établissement, professeurs, élèves, etc.), pas des personnes. Elle trouve son expression la plus accomplie dans les mouvements nationaux (grèves, manifestations, etc.).

Ces deux modèles participent à la coupure entre « gens du public » et « gens du privé » (de Singly et Thélot, 1988). La distinction entre deux corps professoraux se perpétue d'une part par des certifications propres à chaque secteur<sup>123</sup>, malgré des contenus communs, d'autre part grâce à l'intégration identitaire des enseignants du public et du privé dans leur modèle respectif. Le fonctionnement de chaque secteur « semble davantage produire une identité professionnelle privée [...] inscrite dans le modèle communautaire, une identité professionnelle publique [...] inscrite dans le modèle civique » (Jaboin, 2003, p. 154)<sup>124</sup>. Cette recherche nous fait entrapercevoir l'idée d'une interdépendance entre le fonctionnement de chaque secteur et la façon dont les professeurs pensent leur métier. Il sera intéressant dans notre travail de comprendre cette interdépendance, afin de voir si les professeurs du public et du privé adoptent, face aux élèves et aux familles, un rôle qui différerait selon le modèle dans lequel ils s'inscrivent.

### **5.3 Les facteurs culturels**

#### ***5.3.1 La contrainte symbolique des idéologies***

Le public et le privé se sont certes imités dans les « principes et structures d'organisation », mais ils ont conservé « leur philosophie propre » (Pouliquen, 2010, p. 69). La guerre scolaire a cristallisé l'opposition idéologique, avec d'un côté, la laïcité, et de l'autre, le catholicisme. Les idéologies véhiculées sont présentes dans le langage et les pratiques. Elles préexistent aux acteurs et s'exercent telle « une contrainte symbolique » (Bonvin, 1982, p. 101). Nous pouvons prendre l'exemple de deux formules établies dans l'enseignement catholique : la « communauté éducative » et le « projet éducatif »<sup>125</sup>. François

---

<sup>123</sup> Pour le public : CAPES (concours externe et interne) ; pour le privé : CAFEP (concours externe) et CAER (concours interne).

<sup>124</sup> Elle a mené une enquête par questionnaire auprès d'enseignants, sur trois départements, dans la première moitié des années 1990.

<sup>125</sup> La formule est née au Congrès de l'UNAPEL en 1967 qui avait lieu à Lyon et a été officiellement reprise lors du Congrès de l'enseignement catholique en 1971, définissant « les orientations qui expriment la cohérence de tous ceux qui constituent la communauté éducative (enseignants, parents, élèves) d'une école » (extrait rapporté par Bonvin, 1982, p. 101). Le « Statut de l'enseignement catholique » (1992) la définit ainsi dans son article 3 : « Chaque établissement catholique d'enseignement constitue une communauté éducative placée sous la responsabilité du chef d'établissement et formée des élèves, des parents, des personnels d'enseignement,

Bonvin (*Id.*) souligne les fortes connotations religieuses de ces expressions, puisqu'elles rappellent les « notions de "communauté de foi" et de "projet de salut" » (p. 105). Il va même plus loin : « les réflexions et les textes inspirés par leur mise en œuvre et les vertus ou les attitudes que cette mise en œuvre requiert sont [...] saturés de connotations religieuses ou de valeurs religieuses » (p. 105).

Les références idéologiques sont ainsi imposées aux acteurs, qu'ils soient directeurs<sup>126</sup>, professeurs, surveillants, parents ou élèves. Bonvin (1982) évoque « la violence du caractère propre » (p. 101) à l'égard des enseignants du privé, à qui on exige l'obtention d'un « accord collégial » à l'entrée dans le réseau catholique d'enseignement<sup>127</sup>. Cet accord collégial est délivré suite à « un entretien individuel destiné à évaluer les aptitudes à enseigner dans l'enseignement catholique et l'adéquation entre le projet personnel du candidat et le projet de l'enseignement catholique »<sup>128</sup>. Il est donc bien question pour les candidats de devenir enseignant de l'enseignement catholique : des aptitudes spécifiques - dont nous ne savons rien ou presque - sont requises pour exercer dans ce secteur d'enseignement. L'investissement et l'implication des professionnels du privé sont certes souvent avancés, et parfois sanctionnés dans les établissements pour s'en assurer (Ben Ayed, 1998<sup>129</sup>), mais cet accord révèle l'empreinte de l'Église sur le réseau catholique d'enseignement, de même qu'il suggère des normes et des valeurs inhérentes à une idéologie que les acteurs doivent intégrer. Par exemple, dans le privé, Tapernoux (2001) évoque « un hiatus (auquel les jeunes enseignants paraissent assez sensibles) entre une atmosphère de grande ouverture dans l'établissement sur les novations pédagogiques ou les problèmes de société et un conformisme fréquent sur les

---

d'éducation, d'administration et de service, des prêtres et des autres personnes qui participent à l'animation pastorale, des gestionnaires, des anciens élèves et, dans la mesure du possible, des propriétaires ».

<sup>126</sup> Le 26 octobre 2007, dans un article intitulé « L'enseignement catholique, pourquoi faire ? », *Ouest France* rapporte le discours de Mgr Centène, évêque de Vannes, qui s'adresse aux directeurs des écoles catholiques du département : « Osez l'évangile ! », « Vous avez à confier aux jeunes la rencontre avec le Christ. Cette proposition de foi fait partie de la mission de l'enseignement catholique : Jésus Christ n'est pas une option parmi d'autres mais la vérité » ; « croire en Dieu, devenir chrétien, ne relève plus du conformisme social mais constitue un véritable acte de liberté ».

<sup>127</sup> Source :

[http://www.devenirenseignant.org/cms/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137&Itemid=133](http://www.devenirenseignant.org/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=137&Itemid=133) (consulté le 9 mai 2013). L'accord collégial est délivré par la Commission d'accueil de l'accord collégial (CAAC), composée de chefs d'établissement, du chargé de la formation initiale (à titre consultatif) et du directeur diocésain président de la commission académique de l'emploi. Un dispositif de « préaccord collégial » est mis en place pour les étudiants en master enseignement et pour les enseignants suppléants dans les établissements privés catholiques. Il s'agit pour les candidats de se rendre à la DDEC du département de rattachement, de retirer un dossier papier et de le compléter (avec des informations personnelles, un CV et une lettre de motivation), de rendre ledit dossier, puis d'attendre la convocation à un entretien qui se déroule dans les locaux de la DDEC, en présence par exemple de deux directeurs d'établissement. Le candidat doit justifier son choix de vouloir entrer dans l'enseignement catholique et ses motivations pour le métier de professeur. Il reçoit quelques temps plus tard la confirmation ou non de l'obtention de ce « préaccord ». Ce dernier devient « accord » avec l'obtention du concours.

<sup>128</sup> Source : [http://www.isfec-bretagne.org/?page\\_id=152](http://www.isfec-bretagne.org/?page_id=152) (consulté le 9 mai 2013).

<sup>129</sup> Il s'appuie sur les dires de chefs d'établissement.

thèmes touchant à la morale familiale » (p. 79). Dès l'entrée en formation, Jacqueline Freyssinet-Dominjon (1994) perçoit des différences « d'ordre subjectif » qui « seraient liées à l'esprit et à la culture propres à chaque secteur » (p. 185). Elle constate des types de participation à la formation qui diffèrent, même si le déroulement des formations est peu différent d'un secteur à l'autre. « D'un côté, fidèles à une sorte de tradition d'esprit critique, les élèves-maîtres du public contestent un enseignement souvent trop théorique qui, d'une réforme à l'autre, leur semble peu évoluer. De l'autre, les étudiants du privé, respectant une sorte d'attitude consensuelle, se montrent proportionnellement plus nombreux à adhérer au projet et aux pratiques de leur centre de formation » (*Id.*, p. 184-185). Ces différents éléments nous conduisent à penser que la logique idéologique a une influence sur le sens donné par les acteurs à leur métier, sens qui serait lié à un langage et à des pratiques caractéristiques d'un secteur d'enseignement.

### ***5.3.2 Les motivations religieuses et politiques des familles***

Dans l'analyse de la différenciation sectorielle, les facteurs culturels ne doivent pas être écartés bien que leur poids semble minime (Langouët et Léger, 1997 ; Ballion, 1980), ou minimisé, aurait-on envie de dire, tant l'administration de la preuve dans le domaine culturel se révèle complexe. Mais, à juste titre, on peut se demander si le choix de l'école, en particulier privée, par les parents est indépendant de leurs systèmes de valeurs (Tournier, 1997). Le recours purement pragmatique au privé est réel, mais il ne doit pas évacuer les motivations religieuses, pas forcément affichées, des familles dans la fréquentation du privé. À partir d'une recherche réalisée conjointement par l'INSEE et l'INED, François Héran (1996) s'oppose d'abord au lien entre échec scolaire et transfert mis en évidence par Langouët et Léger en affirmant qu'à « lui seul le rattrapage de l'échec scolaire ne saurait expliquer l'attrait spécifique de l'école privée » (*Id.*, p. 29)<sup>130</sup>. L'échec scolaire ne peut être restreint à la seule alternative du sens « public vers privé ». Ensuite, le choix d'une école privée catholique est lié à une appartenance réelle ou ressentie à la religion<sup>131</sup> (*Id.*). Et on peut ajouter que le maintien de son enfant dans une école catholique est corrélé au degré d'implication dans la religion (Tournier, 1997)<sup>132</sup>. Tandis que le retard scolaire pèse très sensiblement sur le choix

---

<sup>130</sup> Langouët et Léger (1994) prennent en compte les transferts dans leur ensemble, pas le sens de ceux-ci, et ils ne disposent pas de variable caractérisant la « situation religieuse des parents ».

<sup>131</sup> Un indicateur d'engagement religieux pour les ménages est construit, permettant de lier les préoccupations religieuses avec celle du choix de l'enseignement libre. Les panels du ministère de l'Éducation nationale ne comportent pas ce type d'informations.

<sup>132</sup> Ce chercheur en science politique mène une enquête quantitative en 1992 dans l'agglomération de Grenoble auprès d'environ 1 400 lycéens et parents.



des parents non pratiquants ou irréli­gieux, la situation scolaire de l'enfant (qui a redoublé ou pas) « ne joue absolument pas pour les lycéens dont les parents sont catholiques pratiquants » (*Id.*, p. 570).

Les orientations politiques des parents ne sont également pas à négliger : elles pèsent sur le choix du secteur et la situation scolaire s'avère là encore secondaire (*Id.*). Une nuance est notée tout de même pour les parents politiquement de gauche : « elle [la situation scolaire] intervient de façon significative pour les lycéens dont les parents se classent à gauche puisque, en cas de redoublement, leur scolarisation dans le privé est multipliée par plus de deux, passant de 10 % à 25 %. Cet effet disparaît en revanche pour les lycéens dont les parents se placent au centre ou à droite » (*Id.*, p. 571). Au final, il y aurait « un effet de cumul » de l'appartenance religieuse et politique des parents : « le taux de recours au secteur privé est minimum lorsque les pères sont de gauche et sans religion (6 %), et il est maximum lorsque les pères sont de droite et catholiques pratiquants (78 %) » (p. 572). Cela permet aussi de comprendre pourquoi les milieux favorisés « sont loin de se comporter de manière homogène » (*Id.*, p. 567). En effet, les parents de milieux aisés (approchés par la PCS du père) qui scolarisent leur enfant dans le privé sont principalement issus des professions libérales ou sont des salariés du secteur privé, tandis que les fonctionnaires restent très attachés au public<sup>133</sup>. L'attachement à la laïcité constitue une motivation partagée par des familles « fidèles » au public (Langouët et Léger, 1997).

La culture de chaque secteur, qui connaît quelques avatars depuis les années 80, ne se dissout pas dans les pratiques consuméristes des parents, car ceux-ci, entre autres, affirment ou réaffirment les spécificités propres à chaque secteur<sup>134</sup>. Des parents du privé ne veulent pas par exemple que leur établissement soit considéré comme « un établissement public bis »<sup>135</sup>. Les facteurs culturels seront donc à examiner quand cela sera possible, car ils peuvent nous permettre d'éclairer des trajectoires scolaires.

---

<sup>133</sup> Par exemple, à la rentrée 2001, l'enseignement privé accueille 32 % des enfants de cadres d'entreprise, et seulement 21 % des enfants de cadre de la fonction publique (Fournier et Troger, 2005).

<sup>134</sup> L'enquête du CREDOC de 2004 (à la demande de l'UNAPEL) comptabilise 46 % des parents qui font un « choix de conviction » en scolarisant leur(s) enfant(s) dans le privé et mettent en exergue « des critères correspondant à des spécificités, réelles ou perçues, de l'enseignement privé ».

<sup>135</sup> Parole de Véronique Dintroz-Gass, présidente de l'UNAPEL, rapportée par *Ouest France* du 22 septembre 2007.

## Conclusion

Les rapports entre les secteurs public et privé se perpétuent depuis des siècles sous la forme symbolique de « duels ». L'histoire nous apprend d'une part que nous sommes passés de la querelle idéologique à la concurrence de l'excellence scolaire, et d'autre part que c'est un duel mimétique dans le sens où ils se sont construits l'un par rapport à l'autre. Dès lors, nous rencontrons des difficultés à penser que l'on puisse étudier l'un sans l'autre, parce que la compréhension d'un secteur passe par celle de l'autre. L'approche comparative semble indispensable. Elle est également heuristique, parce que nous le savons, les connaissances sur le secteur privé sont clairsemées, mais elle ouvre aussi la possibilité d'appréhender la logique propre au secteur public d'enseignement. La plupart des travaux sur l'école sont menés dans des établissements publics, donc les connaissances sont riches, mais peu d'entre eux font le lien entre certains éléments avancés et les spécificités du secteur public. Cette réflexion doit toutefois être nuancée puisque les travaux sur les contextes de scolarisation sont récents, et par conséquent largement à enrichir.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est l'efficacité construite par le contexte sectoriel de scolarisation. Les réussites et parcours scolaires se construiraient en partie avec ce qui fait la singularité de chaque secteur. Avancer dans la compréhension des effets *de* secteur nécessite d'appréhender les logiques sectorielles. L'état de la littérature nous a permis d'avancer trois dimensions : de composition, organisationnelle et culturelle. Selon nous, il manque la dimension relationnelle qui reste sous-jacente dans certains travaux, en particulier dans ceux qui traitent des motivations des parents pour un secteur plutôt que l'autre. Les acteurs du public et du privé seront donc à considérer dans notre travail : leurs rôles, relations, langages, attitudes et le sens qu'ils donnent à leur métier. Une attention sur des logiques sectorielles d'acteurs devra nous aider à comprendre des effets en termes de réussite et d'orientation selon les profils d'élèves. Il s'agit aussi, surtout, de mettre en lien les différentes dimensions, et de ne pas rester « figé » sur la composition sociale de chaque secteur. Notre investigation *in situ* dans deux collèges publics et deux collèges privés entend y répondre, d'autant plus qu'une efficacité mesurée entre les deux secteurs par les seules statistiques a montré ses limites.

Nous avons mis en exergue les frontières poreuses entre le public et le privé au vu de leur rapprochement institutionnel, nous conduisant parfois à penser que le clivage public-privé se révèle de moins en moins significatif. D'un côté, il est vrai que l'État a de plus en plus sa place dans le secteur privé et que la dimension chrétienne des établissements

catholiques tend à décliner. De l'autre, nous avons tendance à penser que cette dualité public-privé qui a été créateur d'identifications autrefois pour la population, est et restera un repère dans le choix et les perceptions des familles. En outre, la tonalité particulière que prend chaque secteur en fonction du territoire considéré invite à atténuer le clivage public-privé. Les effets *de* secteur ne sont pas à déconnecter des effets *de* territoire. Tout comme le public, le privé est pluriel dans l'espace, mais aussi dans le temps. Selon le moment du cursus scolaire étudié, les effets peuvent varier, tout comme les attentes. De plus, comme un grand nombre de parcours scolaires ne sont pas linéaires, les effets *de* secteur sont très difficilement mesurables, davantage palpables dans les pratiques et discours. Nous porterons notre regard sur les « fidèles » mais aussi sur les « zappeurs » et les changements ressentis. Enfin, la difficulté d'affirmer que le secteur d'enseignement joue sur la réussite des élèves réside dans le fait qu'il prend aussi place dans un établissement et un contexte scolaires particuliers.

# Chapitre 3

## Les établissements : une diversité construite

---

### Introduction

En France, l'établissement devient objet de recherche dans les années 1980, à partir du moment où il devient un enjeu politique (Cousin, 1993). Il passe du statut d'unité administrative à celui de centre de décision. Les textes relatifs à la décentralisation et à la déconcentration concernant l'Éducation nationale autour de 1985 font émerger l'établissement autonome et les nombreux enjeux qui peuvent se nouer autour. Pour les chercheurs, le niveau établissement devient pertinent après être longtemps resté à l'écart des analyses sur l'école. Les chercheurs en France se sont en effet penchés sur l'établissement plus tardivement qu'aux États-Unis et en Grande-Bretagne où les recherches ont débuté dès les années 60. Les travaux anglo-saxons ont été les premiers à mettre en exergue les différences entre établissements, notamment parce que chaque école constitue traditionnellement une unité plus autonome qu'en France. La recherche française a rencontré des difficultés à lui faire une place, comme le remarque Jean-Louis Derouet (1987) : « 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 » (p. 86).

Aussi, depuis une trentaine d'années, les études se multiplient et soulèvent un certain nombre de questionnements au vu d'un constat général : les écoles<sup>136</sup> font des différences. Autrement dit, il n'est pas identique pour un élève, comparable à un autre sur le plan scolaire et social, d'être scolarisé dans telle ou telle école. Même si le pourcentage varie fortement d'un pays à l'autre au niveau des performances d'élèves de 15 ans (aux extrêmes par exemple, il se situe autour de 75 % en Belgique ou en Allemagne et à moins de 10 % en Suède ou Islande), globalement sur l'ensemble des pays de l'OCDE<sup>137</sup> (2001), 36 % de la variation des

---

<sup>136</sup> Nous employons ici le terme « école » au sens générique et d'usage au niveau international. L'« école » est donc utilisée indifféremment du « collège » ou de « l'établissement » puisque dans les enquêtes internationales citées, comme celles de l'OCDE, l'échantillon d'élèves testés correspond à une population âgée de 15 ans.

<sup>137</sup> Les pays de l'OCDE (2003) sont classés en trois groupes en fonction des liens entre les politiques éducatives mises en place et l'ampleur de l'effet établissement observé : le premier groupe est appelé « compréhensif » par le type de son système scolaire et la faible variance totale entre établissements (exemples de pays : Danemark, Suède, Islande, Royaume-Uni) ; le deuxième groupe « à filières spécialisées » est son opposé (Luxembourg, Allemagne, Autriche, Belgique par exemple) ; le troisième groupe est qualifié d'« intermédiaire » avec une variance totale entre écoles égale à 36,4 en moyenne. La France fait partie de ce groupe (variance à moins de 30 %), comme le Portugal et la Suisse notamment. 33,6 % est la moyenne de la variance totale entre écoles, ou collèges pour la France (Grisay, 2006).

scores en compréhension de l'écrit sont liés aux disparités entre écoles (les collèges pour ce qui concerne la France). En France, le niveau établissement est donc pertinent à creuser, *a fortiori* parce qu'il apparaît plus discriminant que le niveau départemental : les écarts à l'échelle du collège entre les résultats constatés et attendus sont deux à trois fois plus élevés que les écarts départementaux maximaux (Broccolichi et al., 2005).

Précisons que les recherches sur l'efficacité de l'établissement scolaire n'émanent pas d'un seul courant théorique. En effet, si le constat est le même, à savoir les établissements sont en mesure d'apporter une valeur ajoutée différente avec un public scolairement et socialement comparable, l'objet et la méthode ne se rencontrent pas au même point, accordant des places et statuts différents à l'établissement. Toutefois, dans un souci d'intelligibilité, nous constatons que les diverses analyses portant sur ce dernier peuvent se répartir au sein de deux grands axes qui sont complémentaires et s'enrichissent mutuellement.

Le premier axe, plus dense que le second, s'intéresse à identifier les variables qui différencient les établissements au niveau de la réussite, de la trajectoire, ou du bien-être d'élèves comparables socialement et scolairement. Les analyses sont quasi-entièrement quantitatives et macrosociologiques. Ce pan de la recherche renvoie, dans les années 1980, à des questionnements autour des effets *de* l'établissement, à l'efficacité du système scolaire, voire à une forme de « rendement » de l'école ; en témoignent différentes publications d'ouvrages (par exemple, *Les consommateurs d'école* de Ballion, *L'École est-elle rentable ?* d'Establet) ou d'articles dans la presse, toujours d'actualité, à l'image du palmarès annuel des lycées ou des établissements du supérieur. La décennie suivante s'est davantage concentrée sur les effets établissement en intégrant les caractéristiques sociales et du contexte, notamment celles favorables à la réduction des inégalités scolaires<sup>138</sup>. Deux concepts-clés, aussi liés que distincts, se rattachent à cet axe : l'efficacité et l'équité<sup>139</sup>. Ce premier axe a l'intérêt de relever les facteurs de la « productivité » scolaire par des études comparatives. Cependant, on ne sait rien ou presque sur les causes de cette « présence différentielle » et le rôle des acteurs est souvent absent de ce type d'analyse (Cousin, 1993 ; de Queiroz, 2006). Dans un article sur les effets établissements, Marie Duru-Bellat (2001) note ainsi à juste titre que l'on voit assez bien aujourd'hui « ce à quoi ressemble un collège ou une école efficaces »,

---

<sup>138</sup> On pense en particulier aux travaux de la chercheuse belge Aletta Grisay qui a étudié les effets établissement et a élargi la problématique de l'école efficace, notamment par la prise en compte d'un « nombre important des facettes du développement des élèves » (Grisay, 1993, p. 9), ainsi que d'effets établissement paradoxaux : favorisés/non performants et défavorisés/performants (Grisay, 1990).

<sup>139</sup> Précisons que l'équité est vue en la capacité à égaliser le niveau des élèves (Talbot, 2006) et qu'elle reste beaucoup moins explorée.

mais qu'il se révèle plus ardu « de trancher sur ce qui fait qu'un établissement est plus performant qu'un autre » (p. 320).

Dans le second axe, essentiellement marqué par une méthodologie qualitative et microsociologique, on retrouve les travaux autour de trois principaux processus et leur efficience en matière de réussite scolaire, socialisation ou rôle éducatif : un premier s'intéresse à l'établissement en tant que « lieu d'ajustement » entre les acteurs (Dutercq et Derouet, 2004) ; un deuxième étudie l'identité de l'organisation ; un troisième se penche sur la question de la mobilisation de l'école. L'hétérogénéité notionnelle et les chevauchements de définitions illustrent néanmoins un objet difficile à cerner et en construction. C'est la perspective des effets d'établissement (de Queiroz, 2006). L'établissement est saisi comme un lieu dynamique et appréhendé dans son élaboration par les relations entre acteurs, dans sa production de biens sociaux, culturels et pédagogiques.

Nous souhaitons, dans le présent chapitre, lier les apports des deux axes pour à la fois identifier les différences entre les établissements et essayer de comprendre la manière dont les différences se construisent au sein de l'établissement, c'est-à-dire celles qui sont susceptibles d'expliquer les chances différenciées de réussite, au croisement des performances et de l'orientation, selon l'établissement fréquenté<sup>140</sup>. Pour ce faire, nous avons identifié quatre dimensions, qui vont, suivant notre perspective, dans le sens d'une diversité construite par les établissements : l'agrégation des caractéristiques des élèves, les pratiques internes à l'établissement, les relations entre catégories d'acteurs et les configurations organisationnelles.

## **I – L'agrégation des caractéristiques des élèves**

L'agrégation des caractéristiques sociales et scolaires des élèves dans l'école serait porteuse de productivité différentielle et expliquerait en grande partie l'effet établissement (Monseur et Crahay, 2008). Il s'agit du dit « effet de composition », ou « school mix » dans la littérature anglo-saxonne<sup>141</sup>. L'analyse de cet effet suppose d'appréhender dans quelle mesure deux élèves semblables à un moment donné de leur scolarité vont évoluer différemment en fonction des caractéristiques des autres élèves de leur école ou/et de leur classe. En France,

---

<sup>140</sup> Pour rester au plus près du contexte étudié et des spécificités de l'établissement en France, nous exposons en majorité des recherches françaises, dont l'inspiration anglo-saxonne est toutefois très perceptible, notamment en ce qui concerne le courant de l'« école efficace » ou « school effectiveness ».

<sup>141</sup> Pour une synthèse des travaux anglo-saxons sur cette question des effets de la composition au niveau de l'établissement et de la classe, cf. Duru-Bellat, M. (2003b).

l'effet de composition s'avère modeste, tout comme les travaux y afférant. Ces derniers sont en effet peu prolixes sur cette question spécifique des effets d'une scolarisation dans un établissement et/ou dans une classe selon sa tonalité ethnique (Felouzis, 2003), sociale et scolaire. Pourtant, une abondante littérature sociologique fait traditionnellement usage de la variable d'origine sociale (en général la PCS du père) pour expliquer les inégalités de réussite et d'orientation scolaires des élèves.

### 1.1 La composition sociale

Les établissements recouvrent de fortes disparités sociales qui ont tendance à s'accroître et qui caractérisent de façon de plus en plus marquée les performances des élèves (Grisay, 1993 ; Trancart, 1998 ; Thauvel-Richard et Thomas, 2006). La corrélation entre la tonalité sociale du public (« social mix ») et l'efficacité des établissements est établie, notamment depuis le rapport Coleman<sup>142</sup> (1966) où l'on apprend que tous les élèves, en particulier les plus faibles, gagnent à être scolarisés dans une école au recrutement social plutôt favorisé. Un élève donné progresse en effet davantage dans les établissements fréquentés par des élèves de classe moyenne ou aisée (*Id.*, 1988b ; Grisay, 1993). Aussi, l'effet de la composition sociale du public d'élèves est plus fort que l'effet de l'origine sociale individuelle : les performances des élèves de 15 ans, quel que soit leur milieu socio-économique, se révèlent par exemple plus élevées dans les établissements avec des élèves de classe sociale moyenne ou aisée<sup>143</sup>. En outre, si l'effet de composition est systématique sur les progressions des élèves, il reste modeste, excepté pour les jeunes d'origine populaire pour lesquels il est marqué (Duru-Bellat et al., 2004)<sup>144</sup>.

Plus finement, on peut ajouter le poids de la composition socioculturelle de l'école dans les disparités de réussite observées entre établissements : des élèves comparables obtiennent de meilleures performances quand ils sont scolarisés « dans une école dont la proportion de parents aux diplômes élevés et aux bibliothèques familiales relativement

---

<sup>142</sup> Le célèbre rapport de Coleman et de son équipe (1966), regroupant 645 000 élèves dans plus de 3 000 écoles élémentaires et secondaires, a été excessivement scruté (Cherkaoui, 1979), participant à alimenter grandement la problématique de l'effet-école et sonnant le début du « désenchantement pédagogique » (Crahay, 2000, p. 86). Mais en victime de son succès, il débouche sur « la diffusion d'une interprétation caricaturale des résultats » (Crahay, 2000, p. 86) : l'école n'a pas d'effet sur la réussite scolaire des jeunes. Ce rapport souligne la faiblesse et non l'absence des variables scolaires par rapport au poids de l'origine sociale sur la réussite scolaire.

<sup>143</sup> Au sein des pays de l'OCDE (2001 et 2010, résultats du PISA 2000 et 2009).

<sup>144</sup> Il s'agit d'une recherche de l'IREDU qui apporte un éclairage récent et rare en France à propos de l'influence du school mix sur les progressions des élèves. Sont considérés, au début des années 2000, l'école primaire (CE1 et CM1) et le lycée (classe de 2<sup>nd</sup>e). Les outils utilisés sont le questionnaire (élèves et enseignants) et l'observation.

fournies est plus forte » (Dumay, Dupriez et Maroy, 2010, p. 475)<sup>145</sup>. De même, la composition sociale d'un établissement peut être affinée par la prise en compte des caractéristiques socio-économiques agrégées des élèves<sup>146</sup>. Sur la base des données du PISA (OCDE, 2003), Grisay (2006) constate ainsi que l'effet bien connu de l'origine socio-économique des élèves sur les performances s'explique davantage par les différences socio-économiques agrégées au niveau de l'école que par les caractéristiques socio-économiques individuelles. Nous serons donc amenés à prendre la mesure de la composition sociale des quatre collèges enquêtés. De plus, nous apporterons quelques éléments « indirects » sur le milieu socio-économique de nos enquêtés dans chaque établissement : la proportion de boursiers et les principaux aspects des deux bassins économiques étudiés.

La composition sociale du public d'élèves accueilli dans un établissement joue également sur le processus d'orientation et plus précisément sur les aspirations des élèves. Dès les années 1980, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1985, 1987, 1988a, 1988b, 1993) analysent ce lien au collège<sup>147</sup>. Ils montrent que la tonalité sociale du collège, mesurée dans leur recherche par le taux d'élèves de milieu populaire<sup>148</sup>, exerce un effet très significatif et négatif sur le passage en 4<sup>ème</sup>. Autrement dit, le fait d'être scolarisé dans un collège fréquenté principalement par des enfants issus des classes populaires réduit les chances de l'élève de passer en 4<sup>ème</sup>. Ils l'expliquent pour environ les deux tiers par le niveau d'aspiration moyen des élèves : « Plus la proportion des élèves qui "demandent" une 4<sup>ème</sup> dans le collège (en contrôlant le niveau scolaire moyen, la tonalité sociale, etc.), plus un élève de caractéristiques individuelles données aura tendance à émettre une telle demande et, par là même, à augmenter ses chances de passer en 4<sup>ème</sup> » (*Id.*, 1988b, p. 662). Nous ne pouvons omettre de dire que ces résultats qui datent d'une vingtaine d'années sont certes de portée générale, mais ils renvoient aux comportements de familles de cette époque et à un système scolaire qui a changé, notamment au niveau des paliers d'orientation. Ils sont donc à considérer avec prudence. Aussi, l'absence de palier « officiel » d'orientation au collège, excepté à la fin de 3<sup>ème</sup>, ne doit pas évacuer un questionnement qui s'avère central : comment les parcours d'élèves se construisent pendant les années de collège ? Quelle(s) forme(s) prend l'orientation au

---

<sup>145</sup> D'après une étude empirique menée en Communauté française de Belgique auprès de 52 écoles primaires.

<sup>146</sup> Précisons que ces données sont extrêmement difficiles à obtenir, d'où leur rare prise en compte dans les enquêtes sur les établissements scolaires.

<sup>147</sup> Ils s'appuient sur une enquête longitudinale qui porte sur l'ensemble des élèves de 5<sup>ème</sup> dans dix-sept collèges de l'académie de Dijon, en 1982-1983, soit 2500 élèves. Ces élèves ont été suivis jusqu'à septembre 1987.

<sup>148</sup> Ce milieu regroupe les enfants dont le père est ouvrier ou un personnel de service, et ceux qui sont « sans père » (Duru-Bellat et Mingat, 1988b).



collège ? Ces questions réclament d'autant plus de réponses nouvelles que les indicateurs utilisés précédemment ne sont plus pertinents et que l'effet contextuel s'impose davantage aujourd'hui, en lien avec l'autonomisation des établissements scolaires<sup>149</sup>.

Concernant le passage en seconde, les aspirations des jeunes de milieu populaire s'élèvent par la fréquentation d'une majorité de pairs aux projets ambitieux, plutôt de bon niveau ou de milieu favorisé (Duru-Bellat et al., 2004). Par ailleurs, l'effet de composition s'avère plus important dans les collèges populaires où la demande d'orientation des élèves souffre d'un niveau moyen d'ambition moins élevé (Duru-Bellat, 2002). Au lycée, on retrouve l'aspect inégalitaire du processus d'orientation selon la typologie sociale de l'établissement fréquenté. Des élèves comparables socialement et scolairement n'envisagent pas les mêmes filières après la classe de seconde (Le Bastard-Landrier, 2004) et de terminale (Nakhili, 2005). Les jeunes fréquentant un lycée socialement favorisé ont 20 % de chances en plus d'être orientés en 1<sup>ère</sup> S (Le Bastard-Landrier, 2004). De même, comparable en plusieurs points (résultats scolaires, sexe et origine sociale), un élève de terminale scolarisé dans un établissement favorisé a 1,5 fois plus de chances d'envisager de faire une classe préparatoire qu'un élève scolarisé dans un établissement défavorisé ou non typé (Nakhili, 2005)<sup>150</sup>. Par cumul des effets, la composition sociale de l'établissement exerce en effet une influence sur les aspirations<sup>151</sup> des élèves, qui vient renforcer les effets du milieu social. À cet égard, nous sommes conduits à ne pas négliger ce qui lie la composition sociale d'un établissement à un espace local et en particulier aux effets du marché scolaire (Dumay, Dupriez et Maroy, 2010).

## 1.2 La composition scolaire

La composition scolaire (« academic mix ») d'un établissement peut aussi expliquer le processus d'orientation et de progression. Tout d'abord, l'âge moyen des élèves du collège exerce un impact positif : plus le public d'élèves est âgé, plus on a tendance à faire passer les élèves dans la classe supérieure (Duru-Bellat et Mingat, 1988b). Cela peut s'expliquer par l'agrégation des caractéristiques scolaires, puisqu'au niveau individuel, les notes en 5<sup>ème</sup> et

---

<sup>149</sup> Dans ce sens, la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) du 1<sup>er</sup> août 2001, conjuguée à la loi d'orientation du 23 avril 2005, accentue l'autonomie des Établissements publics locaux d'enseignement dans une quête de la performance. Les débats sur la refondation de l'école en 2012 explorent aussi des aspects en matière de développement d'une gestion autonome et responsable de l'établissement.

<sup>150</sup> Elle s'appuie sur le panel d'élèves 1995, inscrits en terminale générale ou technologique en 2001-2002 (soit 5 038 élèves).

<sup>151</sup> « Le niveau d'aspiration [est] mesuré de deux manières : d'abord par le fait d'envisager une orientation en classe préparatoire *versus* un autre cursus de premier cycle de l'enseignement supérieur, ensuite par le niveau d'études supérieures visé » (Nakhili, 2005, p. 157).

l'âge de l'élève expliquent près de 70 % de la variance du taux de passage en 4<sup>ème</sup> (*Id.*, 1988b). Mais à une époque où les acteurs ont de moins en moins recours à la pratique du redoublement, découpler l'âge de l'élève et sa valeur scolaire dans les analyses apparaît indispensable.

En outre, les effets de la composition scolaire sont essentiellement étudiés au niveau de la classe et ce, à travers les effets des modes de groupement des élèves en fonction de leur niveau. La constitution de « micro-milieus » typés a plutôt des effets négatifs sur les progressions des élèves (Duru-Bellat et Mingat, 1997). La classe peut en effet devenir étanche et influencer sensiblement sur les acquis et les notes des élèves (*Id.*). *A contrario*, l'hétérogénéité se révèle favorable aux progrès des élèves en français et mathématiques ainsi qu'à l'équité entre les forts et les faibles : les écarts entre les deux catégories d'élèves se réduisent (Grisay, 1993). Le niveau moyen de l'ensemble d'une classe a en effet tendance à s'élever dans des classes hétérogènes (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Aussi, l'étude de la composition scolaire nous montre ce que peut « fabriquer » la classe et effleure ce que peut construire l'établissement. Ce dernier n'enregistre pas seulement les caractéristiques « apportées » par les élèves, il participe aussi à accentuer les disparités lorsqu'il pratique par exemple la constitution de classes de niveau (Duru-Bellat, 2009). Ainsi, le déroulement de la scolarité au collège ne peut tenir aux seules différences dans la composition « subie » du public d'élèves. Il se révèle entre autres lié aux pratiques des collèges et c'est toute l'articulation entre le niveau établissement et le niveau classe qu'il s'agit d'explorer.

## **II – Les pratiques internes**

Les établissements se différencient par une deuxième dimension : la culture. Nous la définissons comme l'ensemble des pratiques et des normes propres aux acteurs scolaires et à un établissement. Dans le cadre de notre objet de recherche, elles sont au moins de trois types à participer à la construction de la scolarité des élèves.

### **2.1 Pratiques de notation et normes d'évaluation**

Les notes censées refléter les progrès ou acquisitions scolaires varient en fonction du contexte d'établissement. Ce dernier influe en effet sur les notes en raison de normes

d'évaluation et d'un degré d'indulgence variable selon le niveau moyen des élèves (Duru-Bellat et Mingat, 1988b, 1993). Les « pratiques de notation les plus indulgentes s'observent en moyenne dans les collèges scolarisant le public le plus "populaire" » et « au niveau académique plus faible de ce public » (*Id.*, 1993, p. 135). *A contrario*, les collèges dits sévères se caractérisent en général par des élèves de bon niveau scolaire et un recrutement social plutôt aisé (*Id.*). La fourchette de notes pour un élève donné (ayant tel score au test, tel sexe, telle origine sociale...) peut donc fortement fluctuer selon la composition sociale et scolaire du collège : l'élève « obtiendrait 12 dans le collège le plus indulgent, 10,9 dans un collège "moyen", et 9,2 dans le collège le plus sévère » (*Id.*, p. 134). Les pratiques de notations scolaires étant sensibles à la composition des établissements et des classes, elles conduisent à effacer des différences « réelles » d'acquisitions entre les élèves (*Id.*). Ce point également dégagé par les études en docimologie nous conduira à contrôler et mesurer les notes des élèves de 3<sup>ème</sup> enquêtés afin de vérifier le degré de conformité entre les notes obtenues pendant l'année (qui incorpore les biais de notation spécifiques à chaque classe ou établissement) et la valeur scolaire réelle de l'élève, à savoir les résultats observés aux épreuves terminales sur table du DNB (correction indépendante de l'établissement fréquenté). Sur ce point, il sera en outre fécond d'observer et d'interroger les enseignants présents dans l'établissement depuis peu, car ils auront tendance à être moins « familiers » de l'élève « moyen » de l'établissement et on peut penser qu'ils seront moins enclins à adapter leur notation à leur public.

Les pratiques de notation des enseignants expriment, pour une part, leurs attentes envers les élèves (Felouzis, 1997). Les notes peuvent en effet être définies comme l'estimation de ces attentes, ce qui fait intervenir « des éléments autres que scolaires » (*Id.*, p. 72), à savoir l'influence des constructions sociales sur les attentes telles qu'exprimées par le jugement professoral. Le rôle des attentes, ou ce que l'on appelle aussi les prophéties autoréalisatrices, ou le célèbre effet Pygmalion, est connu depuis les années 70, grâce à une étude américaine (Rosenthal et Jacobson, 1972), qui met en évidence l'influence déterminante des attentes du maître sur les performances de l'élève. Par la création d'une situation d'observation artificielle et expérimentale, l'expérience montre que les élèves dont l'enseignant attend beaucoup progressent plus que ceux dont il attend peu<sup>152</sup>. Il s'agit de la capacité de l'enseignant à rendre la réalité conforme à ses attentes. En retour, les élèves se

---

<sup>152</sup> Dans l'étude, c'est en fin d'année scolaire qu'apparaissent les différences les plus sensibles : les élèves, qui sont mieux perçus par les maîtres (choisis aléatoirement par les chercheurs), ont davantage progressé dans leur QI, et affichent des progrès plus forts que les autres en lecture, surtout les plus jeunes.

voient exposés à des interactions pédagogiques plus stimulantes et s'efforceraient alors de répondre aux attentes de leur enseignant.

D'autre part, les enseignants peuvent ancrer leurs attentes sur des critères qui ne sont pas scolaires, même s'ils sont majeurs, mais sur des critères propres à la personne de l'élève permettant de typifier ou d'étiqueter les élèves et alors d'en estimer une certaine valeur scolaire. Les élèves sont jugés plus ou moins sympathiques en fonction notamment de leur appartenance sociale ou ethnique, leurs comportements, leur beauté physique, leur façon de s'habiller ou de s'exprimer (Zimmerman, 1978). De plus, toutes origines sociales confondues des élèves, les enseignants n'attendent pas la même chose des filles et des garçons (Baudelot et Estabiet, 1992 ; Duru-Bellat, 1994 ; 2004c). Les biais d'évaluation selon le sexe montrent que les enseignants auraient tendance à être en moyenne plus indulgents avec les filles et à noter différemment les filles et les garçons selon la matière considérée (*Id.*). On retrouve les stéréotypes de sexe bien connus : les sciences sont usuellement perçues comme masculines, tandis que les disciplines autour des langues sont distinguées comme féminines. Ainsi, quand on croise les biais évaluatifs d'après différents critères, toutes choses égales par ailleurs, la tendance est plutôt à la surestimation de la valeur scolaire des élèves d'origine favorisée, au physique attractif et des garçons en mathématiques (Bressoux et Pansu, 2003).

Ces différents éléments exposés nous conduiront à prendre la mesure des biais évaluatifs dans chaque contexte et à essayer de les comprendre en creusant les liens, ainsi que les éventuels décalages entre les pratiques de notation des enseignants et les normes d'évaluation de l'établissement, à une époque où les établissements ont une obligation de résultats.

## **2.2 Pratiques d'orientation et normes d'ambition**

Les pratiques en matière d'orientation ne sont pas uniformes entre établissements. Par exemple, elles sont plus sélectives dans les collèges à forte tonalité populaire (Duru-Bellat et Mingat, 1988b). De plus, il existe des différences dans les critères sous-tendant les décisions d'orientation. On peut citer le fait que certains établissements prennent en compte le retard scolaire de l'élève, quand d'autres ne le font pas (*Id.*, 1993). En outre, des disparités sont relevées entre les établissements dans l'adéquation entre l'orientation formulée par le conseil de classe et demandée par les familles (*Id.*). Cela nous amènera dans notre travail à considérer l'orientation envisagée, obtenue et définitive des élèves en classe de 3<sup>ème</sup> enquêtés dans chaque collège. Le traitement des cas consonants et dissonants entre les trois temps de

l'orientation selon le profil socio-scolaire de l'élève devrait nous éclairer sur le rôle de l'établissement scolaire dans le processus d'orientation. Des enquêtes ethnographiques ont en effet montré que l'orientation le devait en partie à des politiques d'établissement (Masson, 1999 ; Chauvel, 2011). Les vœux d'orientation des élèves et de leur famille marquent le premier temps officiel du processus institutionnel d'orientation mais ils témoignent déjà d'un travail de préfiguration de l'orientation qui s'exerce de manière diffuse et étirée dans le temps, en se reproduisant sur le mode implicite de routines d'institutions (Boumard, 1997). Ces dernières creusent le sillon d'une orientation que le conseil de classe n'aura alors qu'à entériner, et les familles à accepter. L'analyse implique de prendre en compte les conditions structurelles qui, dans la durée, modèlent le compromis et le rendent possible (Strauss, 1992).

D'une part, l'approche contextuelle de la gestion de la demande se produit en amont avec le travail des agents de l'institution (informations, conseils de pré-orientation...). Il serait sous-tendu par un paradoxe : « à la fois encourager le choix du lycée et prévenir des difficultés à venir » (Chauvel, 2011, p. 86). Ce paradoxe serait, selon nous, exacerbé ou atténué par le biais de logiques contraignantes ou « de facilitation » (Hill, 2008) pour l'accès à la 2<sup>nd</sup>e EGT dans les pratiques d'orientation des chefs d'établissement et des enseignants notamment. Nous essayerons de comprendre ces logiques et leurs effets sur les vœux d'orientation des élèves, dont on sait par ailleurs qu'ils sont situés socialement et sexuellement (Crahay, 2000 ; Duru-Bellat, 2008). Dans ce sens, il s'agira notamment de considérer à la fois le jugement professoral, empreint de représentations liées au classement social, et les références symboliques qui président aux « choix » d'orientation des élèves et de leurs familles, notamment populaires (André, 2012). D'autre part, les établissements scolaires façonnent de manière continue les aspirations des élèves en développant des normes d'ambition dans le quotidien de la classe et du collège. C'est tout le rôle de l'établissement dans la « socialisation à l'ambition » (Draelants et Dumay, 2011). Il exerce une autorité culturelle qui influence les choix d'orientation (*Id.*).

### **2.3 Pratiques de travail et normes disciplinaires**

La question de ce qui se joue à l'intérieur des établissements est d'autant plus délicate que ce sont les élèves les plus faibles et de milieu défavorisé qui s'avèrent les plus sensibles à l'environnement scolaire (Grisay, 1993<sup>153</sup> ; 1997 ; Duru-Bellat, 2002). L'effet établissement

---

<sup>153</sup> Grisay (1993) s'appuie sur une enquête auprès de 8 000 élèves, scolarisés dans 100 collèges publics de six académies (Lille, Amiens, Dijon, Grenoble, Montpellier et Toulouse). L'échantillonnage par grappes de collèges

est en effet deux fois plus important pour les élèves faibles que pour la moyenne des élèves (Trancart, 1993 ; Grisay, 1997 ; Meuret, 2000). En outre, il se révèle généralement plus marqué en mathématiques qu'en français (Grisay, 1997 ; Duru-Bellat, 2003c). Grisay (1997) observe par exemple un effet collège de 5 % de la variance du niveau des élèves en mathématiques après quatre années passées au collège, et 3 % pour le français. Mais avec « l'effet joint », tenant au fait que les meilleurs élèves et ceux d'origine la plus favorisée fréquentent des établissements où l'environnement s'avère plus favorable à l'apprentissage, l'effet établissement expliquerait, en ce qui concerne les mathématiques, 17 % de la variance du niveau des élèves à la fin du collège.

Des pratiques de travail semblent associées à de meilleures performances chez les élèves. Premièrement, ces derniers apprennent mieux « si on leur enseigne ce qu'ils sont censés apprendre » (Grisay, 1993, p. 145). Ceci concerne « l'exposition à l'apprentissage » et les méthodes de travail (cours de méthodologie dispensés par exemple dans certains collèges) (*Id.*). Les collégiens se sentent d'ailleurs mieux dans les établissements où sont mis en place des dispositifs d'accompagnement et d'organisation du travail (Meuret et Marivain, 1997). Des activités de soutien, une forte utilisation du CDI, ainsi qu'une bonne gestion du temps de classe et une couverture satisfaisante du programme d'après les élèves, sont associés à des progrès dans le domaine des attitudes envers l'école et autrui (Meuret, 1994). Cela permet de rappeler que les effets-écoles et les effets-maîtres sont liés (Bressoux, 1994). De nombreuses études ont souligné la grande importance d'un enseignement structuré et du temps consacré aux apprentissages (Attali et Bressoux, 2002). Le temps de travail quotidien peut varier sensiblement d'un maître à l'autre (Altet et al., 1996). L'enseignant efficace est celui qui parvient à maximiser le temps au cours duquel les élèves sont actifs en matière d'apprentissage (*Id.*).

Les pratiques de travail qui semblent efficaces, telles que soulignées précédemment, à savoir l'utilisation du temps et l'exposition à l'apprentissage, sont corrélées à une affirmation nette de la discipline (Grisay, 1993). Ainsi, un règlement intérieur explicite participe aux performances des élèves (*Id.*). Il est rendu plus facile de se concentrer et de travailler lorsque

---

est construit en fonction de trois critères : implantation du collège en milieu rural ou urbain, origine sociale des élèves (favorisée, moyenne, défavorisée) et scores obtenus par les élèves du collège à l'évaluation de sixième en 1989 (faibles, moyens, bons). Cette grande enquête, s'intéressant globalement à l'effet-collège sur les apprentissages des élèves, s'est déroulée en plusieurs phases, de 1990 à 1992, par la passation de tests et d'échelles socio-affectives, ainsi que de questionnaires auprès des élèves, professeurs et chefs d'établissement. Les deux principaux objectifs de la recherche sont plus précisément l'analyse de l'évolution des acquis cognitifs (en français et en mathématiques) et socio-affectifs (développement personnel et social) des élèves au cours des deux premières années de collège, et l'identification des caractéristiques de l'environnement scolaire qui ont un effet sur cette évolution.

les comportements « déviants » sont moins fréquents, mais les normes disciplinaires nécessaires à un établissement efficace varient selon sa composition sociale. Grisay (1989) montre ainsi que les collèges défavorisés performants se distinguent par une discipline dans un entre-deux (ni trop sévère ni trop lâche), tandis que les collèges favorisés, également performants, se caractérisent par une discipline très rigoureuse. Cependant, des normes disciplinaires strictes peuvent aller à l'encontre du sentiment de bien-être chez les élèves qui réclament des droits, des libertés et de l'autonomie (Meuret et Marivain, 1997). Si l'adéquation entre le bien-être et les bons résultats semble entendue, elle est loin d'être systématique (*Id.*). Les établissements dits équitables et efficaces (Grisay, 1993) influent négativement sur le bien-être de leurs élèves : c'est « au détriment du bien-être des élèves les plus faibles que l'on arrive à les faire progresser davantage qu'ailleurs » (*Id.*, p. 79). La grille des bonnes ou mauvaises performances ne peut donc suffire pour définir un profil d'élève ou de collègue. Cela exige d'être vigilant sur chaque indicateur qui peut être efficace seulement pour certains élèves et dans certains collèges, et d'essayer d'en comprendre les raisons en regardant finement les liens entre les variables.

### **III – Les catégories d'acteurs et leurs relations**

La composition et les pratiques internes des établissements nous invitent, dans un troisième temps, à étudier les interactions entre les acteurs, tant ces derniers traversent et façonnent le scolaire, de par les liens qu'ils nouent entre eux et les enjeux que recouvre une action collective et coordonnée sur les performances et l'orientation des élèves (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989 ; Duru-Bellat, 2002). Dans ce sens, la dimension relationnelle doit nous aider à saisir les effets d'établissement. Aussi, pour considérer le jeu des acteurs et leur contribution aux effets produits, nous exposons le travail des catégories d'acteurs que nous avons choisi d'étudier et leurs interrelations : les chefs d'établissement, les professeurs, les personnels d'éducation, les élèves et les familles. La mise en parallèle du travail et des processus interactionnels a pour objectif d'éclairer l'espace commun de travail des acteurs scolaires et non scolaires, mais aussi les tensions et les conflits, afin d'avancer dans la compréhension de la construction des inégalités.

Nous présenterons les acteurs et les interrelations pour lesquels nous avons des apports qui sont pertinents par rapport à notre propre recherche. Les catégories d'acteurs sont inégalement étudiées par la sociologie de l'éducation. Les connaissances produites portent

essentiellement sur les familles, les enseignants et les élèves. Les chefs d'établissement sont seulement étudiés depuis une quinzaine d'années. Quant aux personnels de la vie scolaire, ils sont quasiment absents des recherches ou sont regardés à la marge et épisodiquement, en tant que « non-enseignants ». Précisons par ailleurs que ce sont les acteurs du secteur public d'enseignement qui sont quasi-exclusivement considérés dans la production scientifique et donc rapportés ici, sauf précision contraire.

### **3.1 Les chefs d'établissement**

L'attention portée au chef d'établissement se situe au carrefour d'un double enjeu : d'une part pour l'établissement, d'autre part pour améliorer les résultats des élèves. Aussi, cet acteur scolaire reste peu examiné pour lui-même. Il est vrai qu'il n'a pas toujours occupé une place stratégique dans le système scolaire. Longtemps demeuré un simple relais du pouvoir étatique, c'est seulement avec l'émergence de l'établissement dans les années 1980 que les chefs d'établissement ont vu leur rôle s'élargir et ont obtenu une reconnaissance de leur statut<sup>154</sup>. Et, depuis les années 2000, une nouvelle professionnalité émerge aux confins de l'autonomisation des établissements et de la recherche de la performance<sup>155</sup>. Le métier est donc récent et évolue en miroir des besoins du système scolaire. Il tend actuellement à comporter une plus grande expertise locale pour répondre aux spécificités d'un contexte d'exercice. À cet égard, la direction des établissements scolaires constitue un levier stratégique pour nombre de pays (Matringe, 2012).

#### ***3.1.1 Diriger en contexte***

Tout chef d'établissement fait quotidiennement face à une multiplicité de tâches qui peuvent s'organiser selon trois « temporalités organisationnelles » : la temporalité de la forme scolaire, de l'urgence et du projet (Barrère, 2006a<sup>156</sup>). Cette dernière temporalité porte la

---

<sup>154</sup> Les textes statutaires de 1988 créent deux corps de personnels de direction, à savoir les personnels de direction de première catégorie (les proviseurs de lycée d'enseignement général et technologique) et les personnels de direction de deuxième catégorie qui comprennent notamment les principaux de collège. Depuis ce décret du 11 avril 1988, les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français sont des fonctionnaires d'État qui appartiennent au corps des personnels de direction, ils constituent donc un corps de fonctionnaires distinct des autres personnels de l'Éducation nationale. Le statut a été actualisé par le décret du 11 décembre 2001 qui organise un corps unique de personnels de direction en trois classes : hors classe, première classe et deuxième classe.

<sup>155</sup> La loi d'orientation du 23 avril 2005, conjuguée à la quête de la performance dans le cadre de la LOLF (réforme du 1<sup>er</sup> août 2001), accentue particulièrement l'autonomie des Établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ).

<sup>156</sup> Anne Barrère a mené une enquête de terrain en 2003 et 2004 dans des collèges et lycées de la région Nord-Pas-de-Calais. Le corpus de données est constitué de quarante-trois entretiens semi-directifs auprès de chefs



volonté - ainsi que l'obligation personnelle (par la lettre de mission notamment et pour l'évolution de carrière) - des chefs d'établissement de faire « bouger » leur établissement. Ceux-ci sont les « relais actifs du changement organisationnel » : « travailler, c'est avant tout agir » (*Id.*, p. 71). La question de l'autonomie est parallèlement soulevée, ainsi que la distorsion possible entre les prescriptions officielles et le travail réel des chefs d'établissement. La concurrence entre établissements peut, d'une part, entraîner cette distorsion : « En effet, si nous utilisons la notion de "concurrence", c'est pour bien marquer l'existence de tensions entre des établissements qui se disputent une clientèle au sein d'un système scolaire en apparence très réglementé mais à l'intérieur duquel certaines pratiques sont peu contrôlées » (Zanten (van), 2001, p. 116). D'autre part, les chefs d'établissement agissent en contexte, et ce, sur les sphères d'action introduisant le plus d'incertitudes, voire de risques, pour le bon fonctionnement quotidien des établissements. En effet, la zone d'expertise des chefs d'établissement, en tant que cadres de proximité, se situerait dans la quête du juste degré de réactivité à avoir face à l'environnement, dans la conjonction des obligations bureaucratiques et de l'action « en direct » ou par anticipation (Barrère, 2006a ; 2008). Dans les établissements favorisés, les chefs d'établissement veilleront davantage à adapter leurs actions et réactions vis-à-vis des parents d'élèves, souvent actifs, alors que dans les établissements à public populaire, ils seront plutôt préoccupés par les comportements déviants des élèves (*Id.*).

De ce point de vue relatif à l'autonomie accordée aux établissements et à leurs dirigeants, il se révèle, selon nous, nécessaire de distinguer le projet d'établissement officiel et la politique d'établissement, en partie officieuse. Dans le premier, qui s'apparente à un cadre formel, il s'agit de traduire en langage « administratif » les actions de terrain envisagées par les acteurs de l'établissement. Dans la seconde, il subsiste davantage la liberté que la contrainte, avec l'idée selon laquelle les chefs d'établissement jouent sur la marge de manœuvre qui leur est offerte, comme par exemple à travers l'utilisation de la dotation globale horaire (nombre de divisions, effectifs par classes, éventail d'options), l'affectation des professeurs dans les divisions et les classes, la répartition des élèves dans les classes, la gestion des flux d'élèves en participant notamment aux décisions d'orientation et de redoublement. Toutefois, la visibilité en matière d'action efficace s'établit d'abord à partir de représentations des chefs d'établissement forgées sur l'amélioration possible des performances scolaires des élèves par une politique d'établissement (Guillaume, 1997). Il

---

d'établissement (qui ont duré deux heures en moyenne) et d'une observation ethnographique de l'équipe de direction du collège Salvador-Allende, situé en REP, pendant un an.

arrive alors que « la simple mobilisation engendrait un bénéfice, indépendamment de la nature des moyens mis en œuvre » (Baluteau, 2009). Aussi, l'efficacité sur le terrain et dans la réalité peut différer, entre les certitudes du chef d'établissement et les résultats des recherches scientifiques (Barrère, 2006a). L'éventuel décalage est certes problématique mais il questionne surtout sur la manière dont il se construit et ce qu'il véhicule en contexte. Cela nous interroge dans le même temps sur la culture de l'évaluation dans chaque établissement et les indicateurs de résultats que prennent en compte les chefs d'établissement. Ensuite, la production scientifique rencontre également des difficultés à mesurer l'effet du chef d'établissement, tant les profils de direction sont eux-mêmes complexes à définir (Sacré, 1997). S'esquissent aussi les multiples conjugaisons possibles entre les caractéristiques de l'établissement et celles du chef d'établissement. La représentation du rôle joué dans l'établissement varie par exemple entre les femmes et les hommes dans la lignée des travaux sur l'identité de genre au travail (Cacouault et Combaz, 2007). Les femmes se décrivent davantage par une gestion relationnelle, tandis que les hommes ont tendance à entrer dans des rapports de domination (*Id.*). La relation au métier n'est pas la même selon le sexe et aussi selon la génération, car à partir des années 1980, la régulation de type normatif a dû laisser une place à l'évaluation, l'obligation de résultats (Dutercq et Lang, 2001). Nous prendrons en compte ces éléments différenciateurs pour saisir l'effet vécu et/ou réel du chef sur le fonctionnement de l'établissement étudié. Enfin, l'efficacité d'un chef d'établissement est difficilement isolable, tant le partage des tâches entre les membres d'une équipe varie d'un établissement à l'autre et les décisions prises peuvent se dissoudre dans les interactions et les régulations (Barrère, 2006a). Ressort tout l'intérêt d'une enquête ethnographique pour démêler le travail collectif d'une équipe et la décision individuelle d'un chef d'établissement.

### ***3.1.2 Le moteur de leur action : le rapport aux enseignants***

Les chefs d'établissement ont à faire avec toutes les catégories d'acteurs, scolaires et non scolaires. Selon le contexte d'établissement, ils ont plus ou moins de contacts avec les unes ou les autres. Il semble toutefois y avoir une constante quel que soit le contexte : l'importance des relations entretenues avec les enseignants. Celles-ci sont centrales dans la marge d'action des chefs d'établissement (Barrère, 2006a). Aussi, depuis une trentaine d'années, ils doivent faire « un travail d'enrôlement » (Dutercq et Lang, 2001, p. 60). Ce dernier passe premièrement par la présence, voire l'omniprésence physique dans l'établissement : c'est « la présence-terrain », à savoir « être là » et se faire voir (Barrère,

2006a). Deuxièmement, elle est l'objet de stratégies, par exemple en cas de conflits (*Id.*). Elle se fait troisièmement par l'investissement de qualités personnelles (*Id.* ; Dubet, 1997). À cet égard, la personnalisation des modes de relations pourrait expliquer pourquoi il existe parfois une identification entre la personne du chef et le fonctionnement de l'établissement, aboutissant à ce que les réussites de l'un et de l'autre se confondent. Ainsi, le travail relationnel est crédité d'une réelle efficacité par la médiation des initiatives qu'il semble enclencher chez le personnel enseignant. Le partage et la clarté des buts à atteindre favoriseraient l'implication des enseignants dans le collège (Sacré, 1997). Le chef doit être le coordinateur de l'action et faire preuve de « management coopératif » (Dutercq, 2003b). En effet, c'est davantage la capacité des chefs d'établissement à mobiliser les enseignants qu'une direction dite forte (Edmonds, 1979) qui participe à l'efficacité de l'école (Grisay, 1997). Dès lors, il ressort le nécessaire engagement conjoint des équipes de direction et enseignantes dans le processus de réussite scolaire<sup>157</sup>.

Cependant, le lien entre efficacité pédagogique et mobilisation des établissements n'est pas automatique (Barrère, 2006a ; Felouzis et Perroton, 2007a). Le pilotage par les résultats peut notamment engendrer de fortes tensions dans les relations entre chefs d'établissement et enseignants (Barrère, 2009). Force est de constater que ces dernières ne sont pas simples, au premier rang desquelles figure l'existence d'une divergence sur le rôle pédagogique du chef d'établissement public (Barrère, 2006b ; Combaz, 2004 ; Pelage, 1998 ; Picquenot, 1993). C'est une véritable « ligne de rupture » (Combaz, 2004, p. 36). D'un côté, il est légitime pour les chefs d'établissement d'influencer les méthodes pédagogiques des professeurs (Guillaume, 1997). De l'autre, c'est « le territoire des professeurs » (Grellier, 1996, p. 203). Il s'agit d'un champ très largement autonome, sur lequel la prise est limitée et périphérique. Notons que cette ligne de séparation, soit une division du travail pédagogique, a été observée dans les établissements publics (Baluteau, 2009). Nous ne savons pas ce qu'il en est à l'intérieur des établissements privés. Les choses sont semble-t-il différentes, d'abord parce que la majorité des directeurs de collège privé conservent des heures d'enseignement et ne sont recrutés que parmi les enseignants. Ensuite, les textes réglementaires soulignent que l'animation pédagogique est inhérente à la fonction de directeur (Bellengier, 2004). Et, elle semble surtout installée depuis longtemps et légitime<sup>158</sup>. Aussi, on peut supposer que le

---

<sup>157</sup> Pour une vue sur les recherches menées en France et à l'étranger qui mettent notamment en avant ce point, cf. « quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? » écrit par Laure Endrizzi et Rémi Thibert (2012) dans *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 73, 1-28.

<sup>158</sup> Concernant la mise en place d'un conseil pédagogique dans chaque EPLE en 2006, le SYNADIC (Syndicat national des directeurs d'établissements catholiques d'enseignement du second degré sous contrat), dans son bulletin n°41 (janvier/février 2006) s'interroge : « La question est de savoir si nous y sommes tenus en fonction

partage des responsabilités entre la direction d'un établissement et l'équipe pédagogique est réel dans le secteur privé et demeure davantage prescrit dans le secteur public. Notre travail devra donc éclairer ce point essentiel, par ailleurs de plus en plus sensible aujourd'hui, puisque le métier de chef d'établissement public tend fortement à se centrer sur la dimension pédagogique, associée à la question du « pilotage », voire de « leadership », dans un mouvement de responsabilisation accrue des équipes de direction dans les résultats des élèves (Matringe, 2012).

Cela posé, agir avec les enseignants signifie faire le lien entre la classe et l'établissement (Barrère, 2006a), et ce, quel que soit le secteur d'enseignement. L'établissement entre dans la classe par la mise en place des dispositifs pédagogiques et par la volonté de chefs d'établissement d'inventer « une pédagogie d'établissement » (*Id.*, 2006b, p. 91). De plus, la classe n'est pas forcément la « boîte noire » que l'on imagine puisque l'ordre ou plutôt le désordre scolaire dépasse souvent l'espace de la classe qui s'ouvre alors sur l'établissement (*Id.*). Mais les deux mouvements ne s'imbriquent pas facilement parce qu'ils semblent avant tout tenir au mode tacite de relations entre la direction et l'équipe enseignante. D'une part, les conflits entre chefs d'établissement et enseignants porteront plus sur les façons de faire des personnes que sur les projets eux-mêmes (*Id.*). Les jugements se font parfois en miroir. De plus, les attentes des enseignants à l'égard du chef peuvent être divergentes au sein d'un même établissement (van Zanten, 2004). D'autre part, les enjeux du lien établissement-classe sont « conflictualisés » de manière implicite par le biais d'échanges, d'accords qui restent non formalisés (*Id.*). La régulation des activités des enseignants par les chefs d'établissement passe davantage par des mécanismes informels que formels (Hassani, 2007). On voit bien que les agencements sont à géométrie variable dans les établissements et qu'ils apparaissent difficilement saisissables par les modèles statistiques. Nous essayerons donc de comprendre les modes de relations entre chef d'établissement et professeurs à l'intérieur de chaque collège enquêté, mais également les liens qu'ils nouent avec les autres acteurs.

---

de notre association au service public d'éducation ». Après avoir argumenté sur la non-pertinence de cette structure dans le réseau catholique, l'auteur de l'article J.-C. Morillon écrit : « Dans notre réseau [...] le lien entre les chefs d'établissement et la pédagogie est réel au contraire des responsables des EPLE. Il est à noter que, dans les établissements publics, lorsque cette disposition a été connue, certains ont protesté contre une tentative de prise de pouvoir des chefs d'établissement sur la pédagogie. Nous ne pensons pas qu'une telle réaction soit possible dans notre réseau sinon de manière très marginale ».

### **3.2 Les professeurs**

L'intérêt pour le métier d'enseignant demeure vif dans la littérature sociologique au regard des enjeux dont il a toujours fait l'objet et des changements contemporains qu'il connaît. Les politiques scolaires dans la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle ont profondément modifié le système éducatif et avec lui, les conditions d'exercice des enseignants (Lang, 2004). La société contemporaine accompagne des différenciations croissantes dans le travail des acteurs et l'éloignement des modèles historiques (Maroy, 2006). La discipline enseignée, l'ancienneté dans la fonction et le contexte d'enseignement (établissement, classe) constituent les facteurs qui participent le plus à construire le travail enseignant (Périer, 2003). Ainsi, les formes nouvelles de professionnalité répondent à des contours plus complexes et étendus, sensiblement en raison du rôle structurant joué par le contexte quotidien de travail et du rapport négocié aux élèves (van Zanten, 2004 ; Périer, 2010).

#### **3.2.1 Enseigner en contexte**

Le travail enseignant se construit dans le cadre local d'exercice (van Zanten, 2001 ; Kherroubi, 2003). Ce sont essentiellement les « contextes difficiles » qui sont étudiés dans les recherches, pointant l'épicentre de la confrontation de jeunes débutants à une réalité objective et subjective qui se transforme en épreuve (Périer, 2010). La relation au métier est ainsi aux prises avec des ajustements, des formes d'adaptation contextuelle, et plus encore lors des commencements professionnels dans l'enseignement secondaire (Guibert et Périer, 2012). Le travail enseignant oscille entre les paradigmes normatif et interprétatif, et ce, de manière variable selon les configurations de contextes (Périer, 2010). Le second paradigme fait d'ailleurs écho à un inévitable engagement de soi qui mêlent les traits de personnalité et les exemples personnels en référence à ce que chacun a connu en classe pendant son histoire scolaire (Bautier et Rayou, 2009 ; *Id.*). Cela permet entre autres d'expliquer que dans de mêmes contextes se dessinent différentes figures d'enseignants qui en viennent à adopter des solutions individuelles (*Id.*).

Si les enseignants sont conviés à s'impliquer de plus en plus personnellement, il faut aussi s'interroger sur leurs conditions de travail, à savoir sur les ressources et contraintes de leurs établissements, qui ne sont justement pas étrangères au degré de mise à l'épreuve de soi. En ce sens, il est intéressant de connaître les règles de fonctionnement explicites et implicites de l'établissement (composition des classes, existence de classes spécifiques, tâches et rôles de chacun, en particulier de ceux qui ont une ou des responsabilités collectives, etc.), ainsi

que les relations entre adultes au sein du collège. L'établissement peut par exemple offrir une culture de la coopération entre les professeurs, une véritable collégialité (Gather Thurler, 1994b). Les échanges et les conseils entre pairs sont importants à considérer car ils peuvent amorcer un processus de « resocialisation professionnelle » (van Zanten, 2000). Les professeurs se construiraient des repères au sein d'un milieu de travail local ou, pourrait-on dire, au sein d'une configuration contextuelle qui nous questionnera, c'est-à-dire selon l'articulation singulière de leur appartenance à un territoire, un secteur et un établissement.

En outre, nous sommes invités à étudier l'influence des collègues enseignants, du chef d'établissement et des autres catégories d'acteurs dans les pratiques enseignantes précédemment développées, en particulier dans les établissements « ordinaires » dont on a peu de connaissances. Dans le même temps, la question du partage de normes d'établissement entre les enseignants et de leur « transmission informelle » des « anciens » aux « nouveaux » est soulevée (van Zanten, 2004). Cette dernière peut néanmoins être contrariée par une forte stabilité et solidarité des « anciens », de même qu'à l'inverse, par un important taux de rotation des enseignants (*Id.*). Le mode de cohésion prend alors un autre visage ou devient inexistant. La mise en exergue d'indicateurs visibles, comme le profil de l'équipe enseignante d'un collège, associés aux dimensions implicites de fonctionnement de l'établissement concourt à construire un « monde du dedans », que les enseignants doivent non seulement s'approprier, mais également faire converger au « monde du dehors », celui des élèves (Dutercq, 2004).

### ***3.2.2 L'efficacité dans le rapport négocié aux élèves***

L'effet enseignant est animé par une longue et riche tradition dans les pays anglo-saxons, plus récemment en France (années 80)<sup>159</sup>. Il est étayé par de nombreuses recherches qui montrent son ampleur, du reste supérieure à l'effet classe ou l'effet établissement sur la réussite des élèves (Bressoux, 1995 ; Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992 ; Felouzis, 1997 ; Grisay, 1993). Il dépasse même dans certains cas le poids de l'origine sociale (Mingat, 1991). Cependant, la recherche se trouve face à un champ encore largement ouvert dans la compréhension des articulations entre les niveaux (établissement, classe) et les acteurs (Périer, 2010). Cela nous questionne d'autant plus que s'accroît l'« expertise enseignante » sur l'action (Barrère, 2003).

---

<sup>159</sup> Pour plus de détails, on peut s'orienter vers la revue de littérature réalisée par Pierre-Yves Cusset (2011). Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ? *Note d'analyse*, 232, 1-12.

Dans le resserrement des inégalités à l'école, le rapport entre professeurs et élèves doit être de qualité, entre rigueur et espoir de la part de l'enseignant (Grisay, 1993). L'efficacité de ce dernier peut ainsi être lue dans l'interaction avec les élèves, ou plus justement, dans le rapport négocié aux élèves (Périer, 2010<sup>160</sup>). La confrontation de mondes plus ou moins dissonants les uns des autres et d'acteurs, enseignants et élèves, aux priorités différentes appelle en effet un travail de négociation dans l'espace et le temps commun de l'interaction en classe (Barrère, 2003 ; Périer, 2010). Elle concerne dans un premier temps l'ordre scolaire, dont on sait qu'il est important pour l'ordre cognitif. Les enseignants s'accordent à faire usage de pratiques pédagogiques « dans les marges » en combinant ce qui « marche » (Périer, 2010)<sup>161</sup>. Ils mettent en place des tactiques pour pouvoir installer dans un second temps une situation propice à l'apprentissage, dont l'effet se voit différé dans le dernier temps, celui de l'évaluation. Mais cette dernière peut aussi être un outil pédagogique pour encourager les élèves : c'est « l'indulgence calculée » (Felouzis, 1997). De plus, les résultats en termes de connaissances s'effacent parfois au profit de la priorité accordée aux attitudes des élèves face au travail, à leur motivation (van Zanten, 2001 ; Rochex et Crinon, 2011).

Ces trois éléments (ordre scolaire, apprentissage et évaluation) qui rythment les interactions entre professeurs et élèves dans les temps de classe empruntent une teneur différente en fonction du contexte d'enseignement. Les modes d'arrangements entre les enseignants et les élèves peuvent donc prendre des formes multiples, temporaires ou durables, explicites ou implicites. Se pose alors la question des normes partagées au sein de la classe mais aussi de l'établissement entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants eux-mêmes (Dutercq, 2004). Les (dés)équilibres co-construits en classe participent à ceux dans l'établissement et réciproquement. Nous essayerons de comprendre comment se décline cette interdépendance et les effets que cela peut engendrer.

### ***3.3 Les personnels d'éducation***

Les personnels d'éducation regroupent les Conseillers principaux d'éducation (CPE) et les surveillants, appelés Assistants d'éducation (ASEN ou AED) dans le secteur public<sup>162</sup>.

---

<sup>160</sup> Pierre Périer reprend le concept de négociation dans son inscription interactionniste (Strauss, 1992)

<sup>161</sup> Il a identifié quatre registres de pratiques : le registre de la « force », de « l'affection », de la « connivence culturelle » et du « renoncement » (p. 162).

<sup>162</sup> Depuis 2003, les établissements scolaires peuvent recruter des assistants d'éducation pour « participer à l'encadrement et au suivi éducatif des élèves ». Le recrutement s'effectue sur la base d'un entretien. Les ASEN embauchés obtiennent un contrat de droit public, renouvelable chaque année et ce, six fois au maximum. Source : <http://www.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/lang/fr/pid/17323> (consulté le 9 mars 2012).

Dans les établissements privés, la présence d'un CPE n'a pas un caractère obligatoire. Seuls des surveillants recrutés par l'établissement peuvent être en charge de la vie scolaire. Si nous n'avons aucune visibilité institutionnelle et scientifique sur ces personnels du privé qui ne sont pas rémunérés au titre du ministère de l'Éducation nationale, les Conseillers principaux d'éducation (CPE) du public sont aussi quasiment « oubliés » de la recherche scientifique. Pourtant, les quelques écrits existants soulignent que les CPE sont d'importants médiateurs à l'intérieur des établissements, entre tous les acteurs, et que pour eux également, le travail se révèle « contextualisé ».

### ***3.3.1 Encadrer en contexte***

En 1970, le statut de surveillant général a laissé place à celui de Conseiller d'éducation (CE) ou Conseiller principal d'éducation (CPE)<sup>163</sup>. Le changement prend la forme d'une rupture : le rôle de cet acteur scolaire n'est plus officiellement circonscrit à la discipline. Toutefois, il faudra attendre la circulaire du 28 octobre 1982 pour que la dimension éducative et la dimension pédagogique du métier soient intégrées dans les responsabilités propres au CPE. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 conforte cette évolution par le positionnement du CPE au sein de l'équipe pédagogique (article 14). Ce dernier quitte donc, dans les textes, l'équipe de direction. Mais qu'en est-il à l'intérieur des établissements scolaires ? Précisons que le CPE a acquis une place majeure dans la communauté scolaire, parce que l'élève a lui-même été placé « au centre » du système à la fin des années 1990 et que la notion de projet d'élève s'est adjointe à celle de suivi d'élève. Aussi, les CPE sont associés à la démarche d'orientation des élèves. Toutefois, leur influence en matière de construction du parcours des élèves semble davantage prescrite que réelle (Barthélémy, 2004).

Il importe pourtant de considérer finement le rôle du CPE dans la négociation des tournants scolaires des élèves et ce faisant, la position qu'il occupe au sein des collèges, non seulement parce que l'effet contextuel s'impose davantage aujourd'hui, mais aussi parce que les pratiques des personnels d'éducation sont fortement liées à l'établissement d'exercice. Les CPE ont « un métier dérivable » (Vitali, 1995). Autrement dit, celui-ci se renouvelle sensiblement au gré des transformations sociales et scolaires ainsi que du cadre d'exercice, tels le type et la taille de l'établissement d'exercice, ou le public accueilli (Barthélémy, 2004 ; Cadet, Causse et Roche, 2007). Par exemple, dans les « contextes difficiles », les injonctions à

---

<sup>163</sup> Dans le secteur public, la profession est unifiée en 1989 : le corps des instructeurs disparaît, le recrutement des CE est stoppé, et tous sont progressivement intégrés dans le corps des CPE. Le décret du 11 octobre 1989 a modifié celui du 12 août 1970 portant le statut particulier des CPE (modifications plus récentes par le décret du 5 septembre 2002 et consolidation par le décret du 28 mai 2010, ainsi que le décret du 26 août 2010).



la discipline peuvent se faire plus pressantes, d'autant plus avec le retour accru d'une demande sécuritaire en direction des CPE depuis les années 1990 (conduites à risque chez les jeunes, violence à l'école, etc.). Dans ce sens, la figure du surveillant général n'a pas entièrement disparu (*Id.*), avec l'idée sous-jacente selon laquelle le suivi pédagogique des élèves serait finalement assez épisodique. Cependant, dans le même temps, la montée en puissance de « l'éducation à la citoyenneté » à travers un ensemble de circulaires stimule la coopération avec les enseignants (Politanski et Tribby, 2007).

Si le métier de CPE est décrit sous les traits de la dispersion dans les établissements publics, eu égard à la polyvalence des tâches quotidiennes (Gentil et Alluin, 1996), ce qui s'apparente davantage à une fonction dans les établissements privés est également loin d'être circonscrite<sup>164</sup>. Précisons que l'appellation de CPE est d'usage dans quelques établissements privés même si les acteurs en question n'ont pas suivi la formation qualifiante de conseiller d'éducation, dispensée au sein d'organismes de formation privés. Aucun niveau de certification n'est d'ailleurs officiellement exigé pour les personnels d'éducation du privé. À cet égard, nous sommes amenés à penser que les pratiques des personnels d'éducation exerçant dans le secteur privé sont encore plus fortement liées à l'établissement d'exercice que dans le secteur public, et de surcroît, lorsque l'on sait que les CPE et les surveillants du privé sont recrutés par le chef d'établissement et l'organisme payeur (OGEC) et qu'ils font partie des personnels non-enseignants, soit de droit privé<sup>165</sup>. Les attentes et la relation que le CPE noue avec le chef d'établissement privé risquent donc de moduler sensiblement l'exercice de sa fonction<sup>166</sup>. Cette modulation existe également dans les établissements publics (Cadet, Causse et Roche, 2007), mais possiblement de manière plus atténuée.

### 3.3.2 *Le rapport de médiation entre tous les acteurs*

Le CPE est un acteur incontournable à étudier quand on s'intéresse aux relations entre les acteurs de et hors l'établissement, dans la mesure où il a des contacts potentiellement

---

<sup>164</sup> En novembre 2007, dans *Enseignement catholique actualités*, n°318, on peut y lire : « "Surveillant-animateur" ou "surveillant-éducateur" ? L'intitulé n'est pas arrêté. La fonction, encore à réinventer. »

<sup>165</sup> Ils sont soumis à la convention collective de travail des personnels des services administratifs et économiques, des personnels d'éducation et des documentalistes des établissements d'enseignement privés (Fnogec, édition 2005).

<sup>166</sup> Dans le privé, les champs d'action du CPE varient selon le chef d'établissement. Dans le magazine *Synep-Express* de juin 2008 du SYNEP (Syndicat national de l'enseignement privé), Gérard Bonsignore, CPE dans le privé, évoque « le métier flou » de CPE dans l'enseignement privé et dit ainsi : Le « pouvoir » du CPE « est, dans les faits, très exactement celui que veut bien lui accorder son chef d'établissement. Selon la qualité des relations qu'il entretient avec lui, le CPE peut parfaitement diriger la vie scolaire d'une entité de 3000 élèves ou, à l'opposé, n'être affecté qu'à la distribution du courrier ou au réaménagement des salles de classe. Il n'est pas rare au long de sa carrière qu'un CPE voit ainsi ses attributions varier de façon substantielle dans un sens ou dans un autre » (p. 15).

quotidiens avec tous et qu'il se considère lui-même en « médiateur » (Gentil et Alluin, 1996). De ce point de vue, la fonction peut autant prendre un aspect d'ajustements que de « compensation » relationnelle (Caré, 1992). Dans la circulaire de 1982 citée *supra*, les CPE représentent en effet les « interlocuteurs privilégiés », chargés de « dialogue » et de « liaison » entre les différentes catégories d'acteurs qui composent un établissement scolaire. Ils sont par exemple d'importants médiateurs entre les enseignants et les élèves, en particulier pour ceux qui sont en difficulté (Barthélémy, 2004 ; Cadet, Causse et Roche, 2007). De même, les contacts avec les familles leur font jouer le rôle de relais entre les différents acteurs de l'établissement et ses usagers. Ils ont ainsi une « place stratégique » dans la relation école-familles (Rémy, Serazin et Vitali, 2010). Aussi, la construction de rapport de médiation entre tous les acteurs participerait à la compréhension des problèmes d'apprentissage et de comportements des élèves, parce que le CPE peut apporter un regard global et individualisé sur l'élève, en reliant entre elles toutes les informations recueillies à son sujet (résultats scolaires, comportements en classe et en dehors de la classe, situation familiale, etc.).

En outre, le CPE a une responsabilité particulière qui consiste à être attentif à ce que les élèves soient respectueux des normes de la vie collective, afin notamment de favoriser la dynamique de relations et de socialisation au sein des classes et établissements, et parce que l'on sait qu'une bonne discipline et un règlement intérieur connu de tous participent aux performances des élèves (Grisay, 1993). Cependant, le consensus normatif est fragile tant l'enjeu disciplinaire semble activer dans un sens positif ou négatif les relations entre enseignants et élèves, lorsque par exemple les punitions sont jugées injustes par les élèves ou pas suffisantes par les enseignants, ou entre personnels d'éducation et enseignants. Citons les expulsions de cours estimées trop nombreuses aux yeux des premiers, alourdissant leurs tâches quotidiennes et constituant la marque d'une délégalation du « sale boulot » (Hughes, 1996) des enseignants aux autres personnels (Barrère, 2006a ; Grimault-Leprince, 2012). Toutefois, le rôle de médiation du CPE avec les effets induits de cohésion de la communauté scolaire ne nous dit pas comment il se construit et comment il peut donner sens et cohérence à la « communauté scolaire », et dès lors, comment les configurations relationnelles modèlent, selon notre hypothèse, les représentations des possibles et les « choix » des élèves.

### 3.4 Les élèves

Les élèves sont les acteurs centraux de l'École, dans la mesure où elle est résolument tournée vers eux. Pourtant, le poids des variables classiques, à savoir l'origine sociale et les performances scolaires pour l'essentiel, a pendant longtemps occulté l'activité de l'élève dans les processus scolaires. La perspective était certes trop déterministe, mais elle répondait à l'époque moderne du fonctionnement statutaire de l'École (de Queiroz, 2006). Puis la massification a marqué un basculement dans la place occupée par l'École qui devient omniprésente et puissante. Celle-ci a entraîné avec elle les destins individuels et familiaux contraignant « tout un chacun à être acteur » (*Id.*, p. 85).

Aussi, l'élève devient acteur de sa scolarité en apprenant son métier, à savoir les règles du jeu scolaire (Perrenoud, 1994 ; Sirota, 1993<sup>167</sup>). Cependant, « devenir collégien » exige de l'élève qu'il apprenne dans le même temps à se distancier des normes scolaires. L'entrée au collège représente en effet un moment clé dans la scolarité des jeunes : elle les engage dans une période de vives tensions, à savoir dans l'instable articulation entre les logiques scolaire et juvénile (Cousin et Felouzis, 2002)<sup>168</sup>. Ils puisent alors dans leurs ressources socialement disponibles et variables selon le système d'interaction dans lequel ils sont engagés avec les enseignants et les pairs, celui-là même qui interviendrait de manière importante dans le processus de réussite et de constitution de soi.

#### 3.4.1 La relation avec les enseignants

La relation avec les enseignants se fait plus distante au collège qu'au primaire, venant à signifier que les élèves qui entrent dans le monde sociétaire du collège sont davantage définis par leur rôle scolaire que perçus dans leur individualité (*Id.*). Toutefois, nous nous questionnons sur ce passage dans les établissements privés, et à terme sur le type de relation entretenu avec les enseignants dans ce secteur, parce que le modèle de type

---

<sup>167</sup> Régine Sirota (1993) explique comment s'est imposée en éducation l'expression « métier d'élève » : « l'adoption rapide de son usage marque la profonde évolution qui a marqué la sociologie de l'éducation de ces dix dernières années vers un retour à l'acteur, et vers l'analyse des processus de socialisation » (p. 85).

<sup>168</sup> À partir d'une enquête menée par entretien auprès d'élèves de trois collèges populaires, Olivier Cousin et Georges Felouzis (2002) ont construit une typologie pour caractériser quatre manières d'affronter ce défi spécifique. Il y a le « bon élève » qui participe autant à l'ordre scolaire, en travaillant et en respectant les règles, qu'au groupe en se fondant dans la masse. L'« intello » penche au contraire nettement du côté de l'ordre scolaire, ce qui engendre une rupture avec le groupe de pairs. Il peut alors devenir la cible de railleries, insultes ou toutes autres formes de violence subies par tout élève isolé. Les travaux de Debarbieux montrent ces aspects de la violence scolaire. Ils font également le portrait du « frimeur » : il se tourne résolument vers la culture juvénile et se détourne des normes scolaires. Mais il peut lui aussi se retrouver isolé du groupe de pairs quand celui-ci « n'est pas prêt à sacrifier sa scolarité » (p. 94). Quant au « frontalier », il manie subtilement les deux logiques. Il a un double visage, car il procède par clivage. Il est intégré dans le monde scolaire et juvénile, sans instaurer de continuité entre les deux.

« communautaire » semble y primer. L'intégration au collège serait-elle rendue plus facile pour les élèves scolarisés dans le privé par un moindre écart entre le modèle dominant en élémentaire et en collège ? Les relations avec les enseignants du privé reposeraient-elles davantage sur le mode affectif ? Dans le public, ce mode de relations ne se retrouverait qu'avec les personnels d'éducation qui sont « familiers » pour les élèves, en particulier les surveillants par leur proximité de statut et d'âge (*Id.*). Cela peut-il nous amener à dire que les élèves, scolairement fragiles, seraient plus à même d'adhérer au système du collège privé et donc placés dans une position davantage enclin à la réussite qu'à l'abandon ? On sait d'ailleurs que pour les collégiens les plus en difficulté, la relation avec les enseignants occupe une place d'autant plus centrale qu'elle se confond avec leur motivation pour le savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). L'année de 6<sup>ème</sup> sera ainsi importante à considérer car les élèves vivent leur introduction dans un nouveau cadre scolaire auquel ils s'adaptent plus ou moins. Les observations en classe de 6<sup>ème</sup> alliées aux interviews d'élèves et d'enseignants devront nous permettre de comprendre l'aisance ou les difficultés éprouvées en contexte. Le pourcentage de doublants en classe de 6<sup>ème</sup> dans chaque collège sera un indicateur supplémentaire de l'intégration des élèves en classe de 6<sup>ème</sup>, ainsi que possiblement du niveau scolaire moyen attendu dans chaque collège.

L'importance de la relation pédagogique est mise en exergue par nombre de sociologues de l'éducation. Elle est en particulier un facteur important de la mobilisation ou du découragement des élèves qu'ils associent à leur réussite ou leurs difficultés (Merle, 2004). Les collégiens apprécient les enseignants « attentifs, justes et qui les prennent en considération » (Meuret et Marivain, 1997, p. 8), tandis que les pratiques de découragement, pouvant aller jusqu'à l'humiliation des élèves (Merle, 2005), produisent un sentiment d'injustice. Les élèves ne supportent pas le « favoritisme » des enseignants à l'égard des « meilleurs », position qui s'illustre par exemple au travers de la participation orale (Cousin et Felouzis, 2002). Celle-ci constitue d'ailleurs une part importante du travail scolaire (Barrère, 2003). Les distributions et prises de parole prennent alors la forme d'une hiérarchie : plus l'élève est dans le haut de la hiérarchie, plus il est ou se sent autorisé à prendre la parole (Sirota, 1988 ; Broccolichi, 1994). Ainsi, ces élèves, en particulier les filles et les élèves de milieu favorisé, développent des compétences interactionnelles qui instituent une condition de leur meilleure réussite (Felouzis, 1993).

De plus, la qualité et la nature des relations entretenues avec les enseignants se révèlent déterminantes dans le sentiment de bien-être chez les élèves, et plus généralement dans leur rapport à l'école (Meuret et Marivain, 1997 ; Leroy-Audouin et Piquée, 2004). Les

filles déclarent se sentir mieux au collège que les garçons. Le bien-être est aussi socialement hiérarchisé : les élèves de milieu moyen se sentent moins bien au collège que les élèves d'origine aisée, mais mieux que ceux de milieu populaire (Meuret et Marivain, 1997). Cela nous interrogera sur la place accordée à l'élève et qu'il s'accorde lui-même en classe, selon ses caractéristiques sociodémographiques et le rapport enseignants-élèves qui se joue essentiellement dans le cadre de la classe. L'évolution de ce rapport sera par ailleurs à observer en comparant les discours d'élèves en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> portant sur les mêmes professeurs, car, entre la 6<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup>, les jugements sur les enseignants deviennent plus sévères, en particulier de la part des filles et des élèves issus de milieu favorisé (Paty, 1980/1997).

### **3.4.2 Les interactions avec les pairs**

La classe est source d'une identification plus forte que l'établissement chez les élèves (Cousin et Felouzis, 2002). Ils passent la majeure partie de leur temps scolaire entre ses murs. Aussi, la classe devient chaque année en premier lieu le point de comparaison privilégié sur le plan du travail et de la réussite scolaires (*Id.* ; Bressoux, 2009). Chaque élève se place en effet dans le groupe classe en comparant ses résultats à ceux de ses pairs, mais pas n'importe lesquels. L'élève se compare d'abord aux personnes de même sexe, puis il accorde très tôt une attention particulière à celles supérieures à lui, avec la volonté - souvent implicite - de ressembler aux personnes identifiées (Monteil et Huguet, 2002). Ainsi, pouvoir se comparer à ces pairs un peu plus forts peut motiver l'élève dans son travail scolaire ou au contraire le décourager en cas d'écart important. En outre, la classe constitue une entité qui au sein de l'établissement renvoie à un niveau scolaire, réel ou supposé (Cousin et Felouzis, 2002). Elle véhicule en tout cas une image que les enseignants tendent grandement à alimenter. La classe prend alors la forme d'une spirale positive ou négative qui engage les élèves dans des conditions différemment propices au travail pendant un an, voire plus lorsque le collège est de petite taille et ne permet pas de « mixer » davantage les effectifs d'élèves.

En deuxième lieu, la classe s'établit en un point d'ancrage des affinités entre pairs. Les élèves évoquent son « ambiance » reflétant les relations tissées entre élèves (*Id.*). Ils apprennent ensemble et composent un groupe de référence qui a une fonction normative : développement de normes et de valeurs communes dans l'entre-deux des logiques scolaire et juvénile. Le bruit a par exemple ce caractère contradictoire de pouvoir participer à souder un groupe d'adolescents, autant qu'il peut le désunir par le travail scolaire, et en particulier

l'écoute, qu'il compromet. Et si les élèves doivent articuler individuellement les logiques, ils les assemblent en fonction des ressources dont ils disposent (Charlot, 1997). Aussi la tonalité sociale de la classe et de l'établissement institue un type de ressources inégalement réparties. Dès lors, les élèves adoptent les codes culturels requis pour réussir au contact de pairs dotés de ressources culturelles importantes (Beaud, 2002) ou des comportements déviants dans les collèges ségrégués (van Zanten, 2001). Cela fonctionne comme un processus d'assimilation, où « tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre » d'autant plus vif chez les élèves de milieu populaire (Charlot, 1999 ; Périer, 2010). Les relations entre pairs ouvrent en conséquence un jeu des possibles, dont les effets se cumulent d'année en année.

### ***3.5 Les familles***

Une recherche sur la réussite et l'orientation scolaires exige du chercheur qu'il s'engage au-delà des aspects purement scolaires. Notre parti pris fait écho aux propos de Becker : « Si [...] on pense l'éducation comme un ensemble de processus sociaux génériques, il n'y a aucune raison de supposer que ces processus ne prennent place qu'à l'école » (Becker, 2002, p. 230). À cet égard, les familles représentent la catégorie d'acteurs non scolaires par excellence : elle est la moins présente à l'École alors que son influence est considérable dans le déroulement des scolarités. Si l'effet familial est abondamment étudié en sociologie, et plus particulièrement celui des familles populaires, il n'est pas pour autant circonscrit, ou du moins l'est-il à une multiplicité de facteurs<sup>169</sup>. Sur ce point, au lieu d'étudier séparément l'école et la famille, il apparaît surtout fécond d'analyser leurs relations et de reconnaître à la famille son statut d'acteur doté d'une capacité d'investissement, de choix et d'orientation scolaires (van Zanten, 1990 ; Lareau, 1987/2000 ; Périer, 2005 ; 2010).

#### ***3.5.1 L'action auprès des élèves***

Le regard porté sur le jeu des acteurs s'évertue à nuancer la métaphore bourdieusienne de l'« héritage » du capital culturel (Bourdieu, 1979) dans l'explication des inégalités de réussite et d'orientation. Il ne s'agit pas d'occulter le poids du déterminisme social et des mécanismes de reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). Les différenciations sociales seront d'ailleurs travaillées selon les catégorisations classiques (favorisée, moyenne, populaire) à partir de la nomenclature des PCS de l'INSEE. De surcroît, les variables

---

<sup>169</sup> Cf. l'état de l'art concernant « les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire » rédigé par Annie Feyfant (2011) dans *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63, 1-14.

associées au milieu social comme le niveau scolaire des parents, la structure familiale, la taille de la fratrie par exemple multiplient les contributions possibles à la construction des trajectoires scolaires. Aussi, il s'avère essentiel de prendre en compte les caractéristiques du père et de la mère, notamment quand on connaît le rôle prépondérant du capital scolaire maternel sur les scolarités (Pourtois, 1979).

Intervient surtout le souci d'avancer dans la compréhension de combinaisons de facteurs participant à construire les ressorts familiaux de la réussite scolaire, et ce, dans des configurations singulières et instables (Lahire, 1995<sup>170</sup>). L'accent peut être mis sur la légitimation des connaissances importées de l'école au sein de l'organisation familiale comme vecteur de réussite : « Lorsqu'on est démuné de tous les moyens d'aide directe, ces démarches de légitimation familiale jouent un rôle central dans la possibilité d'une "bonne scolarité" » (*Id.*, p. 279). C'est ainsi que les parents les plus éloignés de la culture reconnue et sanctionnée à l'école, peuvent faire partie de ceux qui s'en remettent avec le plus de confiance aux enseignants (van Zanten, 1990). Au-delà des pratiques visibles, il ressort l'importance accordée à la scolarité par les familles<sup>171</sup> et les ambitions qu'elle peut alimenter, sous couvert d'être reprises par l'élève (Laurens, 1992 ; Terrail, 1990). Dans ce sens, il est admis de considérer les aspirations scolaires ou professionnelles des parents comme une forme d'implication parentale, certes diffuse<sup>172</sup>, mais majeure parce qu'elle favorise le niveau scolaire de l'enfant (Ichou, 2009). *A fortiori*, la relation entre aspirations et réussite s'impose car elle reste forte tout au long de la scolarité (Catsambis, 2007).

En matière d'orientation scolaire, la lecture sociologique du lien entre aspirations et milieu social, qui se condense sous les notions de « sursélection », de « sous-sélection » ou d'« auto-sélection », doit également être infléchie. Le supposé « manque d'ambition » des familles de milieu populaire, ou de leur excessive prudence, concrétisé par une demande d'orientation vers des filières professionnelles courtes à la fin de la classe de 3<sup>ème</sup>, ne suffit pas à expliquer les écarts. En effet, la prise en compte d'une valeur scolaire supposée constante, selon la formule « à notes égales », occulte d'inégaux risques d'échecs ultérieurs résultant des inégalités sociales de progression en cours de scolarité (Broccolichi et Sinthon,

---

<sup>170</sup> Dans la lignée d'autres chercheurs (Laurens, 1992 ; Terrail, 1990), Bernard Lahire s'est penché, au début des années 90, sur la réussite scolaire en milieu populaire. Il dresse vingt-six portraits d'enfants de familles populaires, scolarisés en ZEP et inscrits en CE2.

<sup>171</sup> Quand on écrit « familles » ici, cela fait référence à la diversité des « détenteurs de capital » dont parle Lahire (1995) : des frères et sœurs aînés, ou d'autres membres de la famille. Laurens (1992) souligne par exemple l'impact privilégié des grands-parents dans le mécanisme de mobilité sociale ascendante.

<sup>172</sup> C'est en particulier le cas des familles populaires pour qui les aspirations scolaires renvoient plus souvent à des idées vagues. Plusieurs sociologues ont déjà mis en exergue l'aspect incertain du rapport à l'avenir des classes populaires (Charlot, 1999). C'est l'idée selon laquelle le projet ne va pas de soi, renforcée par l'insuffisance de connaissances sur les différentes étapes du cursus et notamment de l'orientation (Thin, 1998).

2011)<sup>173</sup>. Or, cette dimension est fondamentale pour comprendre les demandes d'orientation des élèves et de leur famille à la fin du collège, de même qu'elle évite de surestimer le rôle des inégalités d'orientation et de minimiser la variabilité dans le temps des inégalités sociales d'acquis scolaires (*Id.*). Mesurer tous les effets des décisions d'orientation en fin de troisième nécessitera alors de porter le regard en amont et en aval, en particulier à la fin de la classe de 2<sup>nd</sup>e EGT, afin d'apprécier les conséquences à terme de la sélection à l'orientation. En ce sens, l'échelle temporelle d'analyse prendra en compte, pour les élèves de 3<sup>ème</sup> enquêtés, l'évolution de leurs performances scolaires du primaire à la fin de la classe de 2<sup>nd</sup>e. Aussi, nous tenterons d'étudier cette logique d'« anticipation » de la réussite ou de l'échec par les parents, d'autant plus que ces derniers sont majoritairement cités par les élèves dans l'aide aux choix d'orientation (Berthet, Dechezelles, Gouin et Simon, 2008).

### ***3.5.2 Le rapport aux acteurs de l'école***

Les familles, en l'occurrence les parents, sont engagées dans un rapport de dépendance aux acteurs de l'école. Celui-ci est entretenu matériellement et symboliquement par le carnet de correspondance, dont les usages et les effets sont toutefois méconnus. C'est avant tout l'enfant qui empreinte la figure du « go-between » : il est le messager qui assure la liaison, essentiellement entre ses parents et ses enseignants (Montandon et Perrenoud, 1987). Il a en quelque sorte sous son contrôle la teneur du rapport, non sans effets. La confiance des parents est par exemple corrélée au jugement de leurs enfants à l'égard de leurs professeurs (Meuret et Marivain, 1997). De même, l'appréciation des parents portée sur l'établissement repose sur l'expérience et les dires de leurs enfants (van Zanten, 2001).

Quant aux contacts directs avec les enseignants, ils s'établissent lors des portes-ouvertes, des réunions « parents-professeurs », de rendez-vous individuels et/ou de diverses manifestations organisées par les écoles. Cependant, ces moments institutionnels - dont la forme varie possiblement selon le contexte scolaire - sont loin d'être gages d'une coopération efficace entre les familles et l'école. Cette implication parentale visible du point de vue de l'école et « commandée » par elle participe notamment à stigmatiser les parents au faible capital scolaire « poussés à adopter une attitude de retrait » (van Zanten, 2001, p. 157). De surcroît, les contacts sont par ailleurs plus fréquents lorsqu'ils sont délégués des parents d'élèves, parce que ce statut rend effectif leur participation à un certain nombre d'instances

---

<sup>173</sup> Les deux chercheurs montrent, dans l'article étayé statistiquement, des erreurs d'interprétations dans les travaux de l'INED à partir du panel de 1962 et du ministère de l'Éducation nationale en 1995. Ils remettent en cause la façon d'analyser les relations entre performances scolaires, sélections et orientations au cours des dernières décennies et reprise par les chercheurs ensuite.



(Moreau, 2006)<sup>174</sup> et dénote une familiarité manifeste avec l'école ou une volonté de mieux en connaître les rouages, voire de pouvoir infléchir sur ce qui se passe à l'intérieur (van Zanten, 2001).

Mais c'est moins la présence physique dans l'école qu'une représentation des rapports avec les enseignants en termes de proximité et de collaboration qui a des effets positifs sur le niveau de leurs enfants. Inversement, on peut relever le caractère contre-productif d'une représentation en termes de séparation (Ichou, 2009). La relation de confiance qui semble primer dans les écoles catholiques (Majorel-Ploye, 1995) pourrait-elle participer à expliquer le bénéfice du privé ? Dès lors, se pose aussi la question de la division du travail éducatif et de l'accord qu'il sous-entend autour de modèles éducatifs. Nous essayerons de comprendre comment la représentation des rapports entre les familles et les acteurs de l'école se construit, en particulier dans l'interdépendance des configurations familiales et contextuelles qu'il s'agira de saisir dans la recherche de sens et de mise en cohérence de parcours d'élèves. Autrement dit, l'analyse de la confrontation plus ou moins dissonante entre la réalité objective et subjective des familles et celle des acteurs appartenant à un contexte de scolarisation singulier nous permettra d'appréhender le tracé de scolarités d'élèves.

À l'issue de ce point sur les acteurs au « travail » et leurs interrelations considérées à la fois comme génératrices et reflet de réussites différenciées, nous constatons que le sujet est un « bricoleur » au sens de Lévi-Strauss (1962/1990). Il doit opérer une synthèse entre les différentes logiques qui se présentent à lui pour « recréer des normes d'action » (Cousin et Felouzis, 2002, p. 141) dans des configurations contextuelles singulières, dont la dynamique interactionnelle semble être au cœur de la combinaison. Par exemple, quelles sont la ou les catégories d'acteurs qui prime(nt) pour telle catégorie d'acteurs dans tel contexte ? L'étude des interactions dans chaque collège exige, dans un même mouvement, d'appréhender les différents points de vue des acteurs, c'est-à-dire de déplacer son regard d'observateur d'une catégorie à l'autre, et de les inscrire dans la structure organisationnelle qui les façonne.

---

<sup>174</sup> Les délégués des parents des élèves sont présents dans les collèges et lycées publics depuis 1968. Dans l'article 11 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989, ils sont membres de la « communauté éducative » et participent aux conseils d'administration et de classe des établissements. Pour les établissements catholiques, le texte portant sur les instances de participation et de concertation a été approuvé par le Comité national de l'enseignement catholique le 17 mars 2007 et promulgué par la Commission permanente le 11 mai 2007. Il mentionne notamment que les parents d'élèves ont des représentants au conseil d'établissement, lors des conseils de classe et de discipline. Source : [www.enseignement-catholique.fr/files/pdf/HS\\_Instancesall.pdf](http://www.enseignement-catholique.fr/files/pdf/HS_Instancesall.pdf) (consulté le 9 mars 2012).

## **IV – Les configurations organisationnelles**

La dimension organisationnelle que nous avons identifiée comme la quatrième dimension de toute configuration contextuelle, s'apparente à un véritable maillage difficilement « visible » parce que se tissent les trames de rapports d'interdépendance avec la ou les dimensions développées précédemment (de composition, culturelle, relationnelle). Toutefois, par l'exploration des articulations mises en évidence par la littérature scientifique, nous pouvons identifier et caractériser ci-après les quatre principaux traits de la dimension organisationnelle de l'établissement scolaire qui peuvent se rejoindre sans se confondre : le style, la politique, l'image et la mobilisation. Il s'agit d'apporter une lecture de l'organisation de l'établissement scolaire, à chaque fois par un angle ou trait particulier mais non absolu, d'où la nécessité d'aborder successivement les différents angles. Nous ne les saisissons pas en soi, mais plutôt les processus auxquels ils renvoient par l'effet joint et spécifique à une ou plusieurs dimensions. Préalablement, ouvrons une parenthèse sur le climat d'établissement qui contribue à faire « vivre » un établissement dans la mesure où nous pourrions le désigner comme « l'activateur » d'un type de fonctionnement.

### ***4.1 Le climat***

Outre-Atlantique puis en France, au vu de l'absence de lien direct entre les caractéristiques d'un établissement et les performances des élèves, une « notion intermédiaire » émerge : le climat de l'établissement. Dans ce sens, Grisay (1993) note : « toujours est-il que cette dimension apparaît ici comme un axe fondamental, en liaison avec la plupart des "composantes" qui dessinent la physionomie des établissements, et clairement associé à leurs "performances" » (p. 146). La notion est très usitée dans les écrits, mais elle reste floue, voire fourre-tout, renvoyant à une réalité davantage « intuitive » (Derouet, 1987) et dont la probable transversalité altère la moindre mesure. Aussi, la notion est écartelée entre les approches qualitatives et quantitatives.

Dès lors, on peut reprocher à la notion, non seulement d'être fragile (Duru-Bellat, 2002), mais également d'entraver le mouvement de théorisation sur le fonctionnement des établissements scolaires, dans la mesure où l'usage de la notion suffit souvent à rassembler un ensemble d'indicateurs isolés (Bressoux, 1994). Sa vraisemblance sociologique n'est pas remise en question. Il s'agit plutôt de prendre garde à ne pas attribuer à la notion l'organisation interne d'un établissement. Selon nous, le climat permet de pointer

l'articulation entre la composition socio-scolaire, la culture de l'établissement et les relations entre les acteurs. En fonction de sa nature, il peut faciliter, voire activer, un type de fonctionnement, sans qu'on puisse l'y réduire. Les chefs d'établissement sont par exemple convaincus de la nécessité de veiller à un climat plutôt paisible, estimé au quotidien à partir des relations entre acteurs (Barrère, 2008). Le climat d'un établissement est donc intéressant à étudier pour comprendre un établissement scolaire, mais il n'est pas suffisant pour rendre compte de son efficacité. Pour preuve, l'amélioration d'un climat ne se traduit pas forcément par un attrait accru du collège de la part des parents (*Id.*).

#### **4.2 Le style d'établissement**

Les élèves ne sont pas confrontés au même style d'établissement qui, d'après nous, s'entrecroise avec la composition socio-scolaire et le système de relations, laissant de côté la dimension culturelle de l'établissement scolaire. On pense de suite à l'étude monographique de Dominique Paty (1980/1997), comparant douze collèges publics en 1979<sup>175</sup>. Elle ne construit pas de typologie rigoureuse des collèges, même si elle s'essaye à catégoriser les établissements « en fonction des phénomènes de socialisation des différentes catégories d'élèves » (*Id.*, p. 124)<sup>176</sup>. Les attitudes et systèmes de représentation des élèves revêtent des formes différenciatrices selon le type d'établissement et les relations entre la direction et l'équipe enseignante. La structure (l'ensemble des relations sociales) et le pouvoir (la manière dont les acteurs utilisent les ressources dont ils peuvent disposer) sont constitutifs d'une diversité des organisations scolaires.

L'articulation des régularités relationnelles et organisationnelles saillantes des établissements étudiés distingue les collèges qui se définissent soit à partir de la « structure/classe » (style plus individualiste que l'on peut retrouver dans le collège plutôt bourgeois ou celui « de la zone »), soit à partir de la « structure/collège » (style plus collectif). Finalement, ce travail nous invite à saisir le style de relations sociales entre et avec les adultes

---

<sup>175</sup> Cette étude met en relation les points de vue de chaque catégorie d'acteurs afin de montrer l'efficacité de l'établissement en matière de socialisation. Pour cela, elle s'inspire de la théorie de l'acteur stratégique élaborée par Michel Crozier et Erhard Friedberg (1977), selon laquelle la conduite humaine « traduit un choix à travers lequel l'acteur se saisit des opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes » (p. 46). Les établissements étudiés sont de diverses tailles. Ils sont situés en milieu rural et surtout urbain, dans les villes ou régions suivantes : à Paris (quatre), en banlieue parisienne (trois), dans le Centre (deux), à l'Ouest (un), à l'Est (un) et au Nord (un). Par ailleurs, ils se caractérisent par un recrutement social « homogène » ou « hétérogène » selon l'auteure (*Id.*, p. 25). L'enquête allie questionnaires et entretiens directifs. Les premiers sont à destination des élèves (de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) et les seconds concernent les adultes des collèges (personnels de direction, professeurs, surveillants, documentalistes, secrétaires, agents).

<sup>176</sup> Elle repère quatre modèles : « intégration à l'institution scolaire/tendance à l'individualisme », « intégration à l'institution scolaire/tendance à la cohésion », « révolte envers l'école/tendance à la cohésion », « révolte envers l'école/tendance à l'individualisme » (p. 125).

du collège pour définir le style d'établissement et tenter de comprendre comment cela peut orienter la scolarité des élèves. Il s'agit également de ne pas s'arrêter au statut des acteurs mais à leur action réelle.

### **4.3 La politique d'établissement**

Depuis la structuration locale du système scolaire, « les collèges [...] doivent se construire comme des cités politiques afin de prendre en charge des problèmes spécifiques » (Cousin, 2000, p. 46). L'unité établissement, et dans le même mouvement les différences entre établissements, tend à exister par un processus d'« arrangements locaux » (Derouet, 1992<sup>177</sup>) qui peut s'expliquer par l'articulation des relations entre acteurs, de la culture et la politique de l'établissement. À l'échelle des situations et de l'établissement scolaire, les acteurs essaient de s'accorder sur une définition du « bien commun ». Or, il existe des orientations octroyant la priorité à des objectifs différents en fonction de la logique à laquelle ils se réfèrent. À partir d'une enquête ethnographique menée dans vingt collèges, de 1981 à 1986, Jean-Louis Derouet (1988) identifie les logiques individuelles qui, dans une situation de consensus, produisent une politique d'établissement et typent les collèges. En référence au principe de justice susceptible d'assurer la cohérence des situations et des établissements scolaires, il distingue trois types de logique : la logique civique (qui renvoie à l'universalisme), la logique domestique (qui insiste sur les liens personnels, l'épanouissement du jeune dans le milieu) et la logique industrielle (qui souligne l'efficacité de l'école). Mais la « réalité est bien sûr faite de compromis entre ces modèles » (*Id.*, p. 11).

Pris dans des contradictions, les acteurs « bricolent » afin d'articuler des principes hétérogènes, faisant qu'un établissement tienne malgré des situations de tensions (Derouet et Dutercq, 1997 ; 2004). L'équilibre s'avère toutefois fragile, car les acteurs évoluent dans un milieu scolaire aux multiples réseaux dont la mise en forme n'est toujours que provisoire. C'est alors probablement là que se niche le principal rôle - et effet - du chef d'établissement qui doit être capable de coordonner l'action des membres du collège (Dutercq, 2003b). Il doit connaître les rôles de chacun - et on sait qu'ils diffèrent selon les contextes d'établissement - pour faire se rencontrer les actions individuelles ; rencontres qui pour être efficaces doivent

---

<sup>177</sup> Afin de saisir le « lieu de recomposition du sens dans l'école », Jean-Louis Derouet propose une théorie de la « localité scolaire contemporaine » ou des « arrangements locaux » (p. 23). Il se centre sur la construction par les individus d'une définition des situations, d'où l'importance dédiée empiriquement aux investigations de terrain et théoriquement aux travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1991). « La seule réalité empiriquement observable, c'est le travail interprétatif des acteurs qui, en situation d'incertitude, mobilisent des références pour s'orienter dans le social » (Derouet, 1992, p. 122).

être porteuses de sens pour les acteurs de l'école et ses usagers (*Id.*). Cela passe moins par un accord que par la construction d'une cohérence. Plusieurs modes de coordination sont possibles : par exemple, la mobilisation autour d'un chef d'établissement charismatique, tel un « macro-acteur » capable d'imposer aux autres acteurs et notamment aux enseignants sa vision de l'établissement (enquête menée dans un lycée défavorisé performant par Derouet et Dutercq, 1997). Précisons par ailleurs que ce n'est pas systématiquement le chef d'établissement qui mène la politique d'établissement. Le principal adjoint peut aussi tenir ce rôle (Cousin et Felouzis, 2002). Aussi, nous sommes invités à déceler qui est le pivot dans chaque établissement, cela nous donnera non seulement des éléments sur les priorités de la politique d'établissement mais aussi sur sa culture et son système de relations.

#### 4.4 L'image

L'établissement existe de prime abord à travers son image perçue, à savoir les représentations sociales partagées par tout un chacun, autrement dit à travers sa réputation (Draelants et Dumay, 2011<sup>178</sup>). Elle ne coïncide pas nécessairement avec l'image voulue. Les chefs d'établissement travaillent en priorité celle-ci, par une politique de communication, *via* les médias (Barrère, 2006a), mais également le décalage entre les deux types d'image. Cela relève plus largement d'un « enjeu de pouvoir » et des stratégies inhérentes (Draelants et Dumay, 2011). Il s'agit de parvenir à construire, faire passer et maîtriser un « sens commun », celui qui ne contrarie pas un fonctionnement et qui, en même temps, relève de la volonté de se différencier de son voisin. Ainsi, il sera fortement intéressant d'observer sur les terrains enquêtés quel est « l'écart entre la scène et les coulisses » (*Id.*), comment un chef d'établissement peut parvenir à le réduire ou l'accroître et comment ce « jeu de façade » contribue à façonner des logiques et légitimer des pratiques. Ce faisant, ces questions

---

<sup>178</sup> Les chercheurs Hugues Draelants et Xavier Dumay (2005 ; 2011) développent, depuis quelques années, la notion d'identité d'établissement en l'articulant aux notions de culture et d'image. Ils s'y attachent à la suite des apports de Hatch et Schultz (2002). Ils empruntent la modélisation de la dynamique identitaire organisationnelle développée par Hatch et Schultz, dans le champ du management et de la théorie des organisations, qui à la fois distingue et articule les notions de culture, d'identité et d'image organisationnelle. Ils proposent « un transfert conceptuel » (Draelants, 2007) de la notion d'identité organisationnelle aux établissements, dont les conditions et la pertinence ne sont cependant pas données a priori. « L'identité est conçue ici comme une construction sociale et analysée en tant que processus dynamique » (Draelants et Dumay, 2005, p. 9). Notons que cette notion a ses racines à la fois dans la psychologie sociale et dans la sociologie. Du côté de cette dernière, les aspects contextuels de la construction identitaire sont déjà dessinés par Goffman (1973) et Mead (1963). Hatch et Schultz (2002) s'inspirent d'ailleurs fortement de la théorie sociale du soi de ce dernier. Ils déclinent la distinction entre le « je » et le « moi » en une différenciation entre culture organisationnelle et image organisationnelle. Ainsi, l'identité d'établissement serait conçue comme un point de rencontre entre les deux, entre processus relationnel et construction sociale, ou un jeu dialectique entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar, 2002 ; Hatch et Schultz, 2002). Selon nous, le cadre théorique d'interprétation de l'identité d'établissement scolaire apparaît aujourd'hui fragile, mais surtout restreint quant à notre objet de recherche.

appellent à l'analyse de ce qui participe de la construction de l'efficacité symbolique à l'efficacité réelle. Dans le même temps, c'est rappeler que l'établissement est une organisation fortement liée à son environnement (Dutercq, 2003a).

S'intéresser à l'interprétation de l'« effet établissement » sur le fonctionnement d'une école par les propres acteurs de celle-ci, c'est aussi se concentrer sur « l'identification organisationnelle » des membres de l'établissement : elle est « une forme d'attachement cognitif et émotionnel qui se rencontre lorsque les caractéristiques qui définissent une organisation [...] sont reprises par ses membres pour s'autodéfinir » (Draelants et Dumay, 2011, p. 92). Cette propension plus ou moins importante d'un acteur de l'école à se présenter personnellement à travers les traits de l'organisation scolaire à laquelle il appartient renvoie à une certaine forme de satisfaction professionnelle et peut ainsi développer chez lui une définition collective de son travail (*Id.*). Cela peut en effet inciter à se mobiliser, mais présente aussi le risque de ne plus voir les défauts de l'école. C'est d'ailleurs l'une des raisons avancée dans l'imposition de la mobilité des chefs d'établissement<sup>179</sup>. De surcroît, quand le regard d'autrui renvoie une image négative de l'établissement, potentiellement stigmatisante (Goffman, 1975), cela peut conduire l'acteur à se désolidariser de l'établissement. À partir d'une enquête sur vingt-cinq lycées, Ballion (1993) insistait sur ce rôle de l'établissement en tant que « lieu de production de l'identité sociale » des acteurs et notamment des jeunes (p. 208).

#### ***4.5 La mobilisation ou la construction d'un collectif***

La mobilisation peut se retrouver dans les traits développés précédemment, car elle a l'intérêt heuristique de montrer comment les marges d'action des individus s'entrecroisent avec l'organisation des établissements dans la réduction des inégalités scolaires. L'effet est indirect comme « toutes les facettes du contexte », c'est-à-dire qu'il est « médiatisé par toute une gamme de processus "instructionnels" ou interactionnels » (Duru-Bellat, 2002, p. 143). S'il n'y a en effet pas de lien causal direct entre mobilisation et efficacité, les écoles avec une forte cohérence et un degré de mobilisation élevé se révèlent moins sélectives et plus équitables, parce que les acteurs ont une vision plus positive de leurs élèves et de leur

---

<sup>179</sup> Depuis le début des années 2000, la mobilité est obligatoire après neuf années d'exercice dans un même établissement public.

profession (Cousin, 1996 ; 1998<sup>180</sup> ; Dubet, Cousin et Guillemet, 1989<sup>181</sup>). *A contrario*, un mode de fonctionnement non régulé, confus, dessert d'abord les enfants de milieu populaire.

La mobilisation renvoie aux acteurs, à leur « capacité de passer d'une organisation fragmentée à une organisation d'ensemble » (Cousin, 1993, p. 417). Elle intègre une logique collective, en relais d'une logique individuelle, à savoir par exemple l'engagement important des acteurs dans la politique de l'établissement (Cousin, 1998), la conscience d'appartenir à une équipe dynamique, solidaire et avec des affinités<sup>182</sup> (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989). Aussi, il ressort de différents travaux que ce sont de prime abord les professeurs qui donnent sens à la mobilisation. Effectivement, pour déclencher, favoriser ou entretenir un mouvement mobilisateur dans les établissements, son ancrage dans l'activité enseignante apparaît essentielle, suivant l'idée selon laquelle cela « participe fondamentalement d'une logique d'adaptation en partie souterraine » (van Zanten, Grosiron, Kherroubi et Robert, 2002<sup>183</sup>, p. 245). L'adaptation contextuelle des acteurs joue un rôle essentiel (Grosiron et van Zanten, 2010). Dès lors, le passage de l'individuel au collectif est facilité par l'existence de traits communs aux enseignants d'un établissement. Par exemple, dans les établissements de la

---

<sup>180</sup> Olivier Cousin (1998) étudie les politiques des établissements dans treize collèges à travers une série de critères, regroupés en quatre dimensions : contexte, politique de la direction, cohésion sociale et mobilisation des acteurs.

<sup>181</sup> Ils se questionnent d'une part sur la corrélation entre la mobilisation des acteurs et les performances scolaires et, d'autre part, sur les logiques de cette mobilisation. Pour y répondre, ils comparent trois collèges publics, renommés « bleu », « blanc » et « rouge », situés en banlieue d'une grande ville de Province, dont les caractéristiques de recrutement et d'ancienneté sont comparables, et ayant, selon les auteurs, « des modes de fonctionnement très différents ». L'enquête s'est déroulée en trois phases : une soixantaine d'entretiens avec des enseignants et des membres des directions, des entretiens avec deux groupes d'élèves (huit par collège) et une analyse de la sélection par la cohorte des élèves entrés en sixième en 1983. Par ailleurs, les indicateurs de performances retenus sont les résultats au brevet des collèges et l'entrée en seconde « longue ». En outre, les chercheurs mesurent la sélection scolaire et la sélection sociale.

<sup>182</sup> On retrouve cette caractéristique dans le collège « bleu », au recrutement social plus aisé. Toutefois, la forte mobilisation des acteurs (enseignants et direction) peut aussi s'expliquer par le fait que l'équipe éducative soit homogène et stable autour du chef d'établissement, dont la direction est qualifiée de « démocratique ». En outre, l'ouverture de l'établissement sur l'espace local et vis-à-vis des parents d'élèves y est largement développée : il « s'efforce de mobiliser les parents, s'adresse à la presse locale, construit son image et son projet » (p. 241). Du côté des élèves, ils ont également une image positive de leur collège, mais pas le même engouement, surtout chez les élèves de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> qui reprochent la protection et le « quadrillage » excessifs. Finalement au niveau des performances, les chercheurs constatent une sélection scolaire et sociale faible, ainsi que des performances supérieures à celles des deux autres collèges. Par exemple, un élève de milieu populaire y a deux fois plus de chances de réussir son brevet sans redoubler. C'est aussi dans ce collège qu'un élève de sixième a le plus de chances d'aller en seconde après les quatre années passées au collège. À cela s'ajoute un certain optimisme dans l'orientation « puisque les propositions d'entrée en seconde sont supérieures aux résultats au brevet des collèges » (p. 247).

<sup>183</sup> Ces chercheurs visent à analyser les effets des changements institutionnels sur l'organisation des établissements et la socialisation de ses acteurs. Par une méthode de type ethnographique, sont étudiés trois établissements mobilisés (école, collège, lycée polyvalent), pendant deux ans au milieu des années 1990 et situés dans des quartiers difficiles de la région parisienne. Le regard est local, entendu « comme une construction sociale dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative mais, en même temps, articulée à des logiques plus globales à travers des rapports de domination et d'interdépendance » (p. 29). Les processus et dynamiques de mobilisation dépeints dans les monographies sont mis en perspective autour de trois problématiques transversales : la mobilisation des écoles, l'évolution des carrières enseignantes et les modes de coordination du travail éducatif entre les différents acteurs de l'établissement. Globalement, rappelant les traits mis en exergue dans d'autres recherches, les établissements mobilisés de la périphérie se caractérisent par le rôle éducatif et pédagogique du chef d'établissement, le travail en équipe et l'intégration par les enseignants de la dimension éducative dans leur professionnalité.

périphérie, les enseignants « actifs » viennent eux-mêmes de banlieue ou s'y sont familiarisés à travers leur carrière professionnelle (van Zanten, Grosperon, Kherroubi et Robert, 2002.). Ils peuvent former un noyau incitateur d'initiatives.

Dans ce sens, la diversité mobilisatrice des établissements se présente comme un construit relationnel en interaction avec les facteurs locaux et temporels (Cousin, 1998). Sur ce point, notre regard sera davantage porté sur les enseignants qui semblent la catégorie motrice du travail collectif. Ce regard a d'autant plus de pertinence qu'il nous permettra sans doute d'éclairer les pratiques internes à l'établissement, à savoir en matière de notation, d'orientation et de travail. En outre, le constat de taux de réussite proches dans des établissements aux modes de fonctionnement très différents (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989) nous rappelle que l'efficacité doit être toujours contextualisée et que la recherche d'une unique « recette » de l'école efficace est sinon dangereuse, au moins vaine (Draelants et Dumay, 2011). De même, des pratiques d'enseignement ou attentes similaires ne sont pas nécessairement efficaces avec tous les types d'élèves, dans toutes les disciplines et dans tous les environnements scolaires (Bru, 1999 ; Felouzis, 1997).

## **Conclusion**

Les établissements enregistrent, mais aussi secrètent des spécificités qui les distinguent les uns des autres. Ils ne peuvent être réduits ni à leur composition ou styles de relations, ni aux pratiques ou configurations organisationnelles. C'est plutôt dans l'articulation de ces dimensions que l'on pourra emprunter le chemin de l'appréhension d'« inégalités en train de se faire » (Périer, 2010, p. 49). S'esquisse toute la dynamique du contexte d'établissement : des combinaisons de dimensions reliées par des termes communs dont le sens et la cohérence se construisent dans les nœuds d'interactions des acteurs co-présents et des structures prédéfinies. Par conséquent, en adoptant la perspective des effets d'établissement, il s'agit d'éviter « de croire que des catégories préfabriquées peuvent saisir une réalité constamment en mouvement » (Gather Thurler, 1994a, p. 203). Le contexte d'établissement se définit par l'agencement complexe de facteurs, à la fois internes et externes, et non par « une combinaison simple des différentes catégories "d'effets" à analyser » (Ben Ayed et Broccolichi, 2011, p. 59).

Dans ce sens, nous sommes tentés de dire que les lignes de force de la recherche quantitative demeurent fragiles. La mesure des variables du contexte d'établissement se révèle imparfaite par le traitement statistique même s'il tend à se sophisticationner de plus en plus avec



l'introduction de modèles multiniveaux (Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin, 1997 ; Duru-Bellat et al., 2004). Émerge l'intérêt de toujours plus aiguïser les méthodes et indicateurs (Felouzis, 2005)<sup>184</sup>. Nous pouvons néanmoins regretter que la possibilité de pouvoir davantage dissocier les différents niveaux d'analyse (établissement, classe, maître, etc.) aboutisse parfois à omettre leur co-construction dans la réussite et les trajectoires scolaires, ainsi que les marges d'action des acteurs dont les ressources sont inégales. Aussi, il ne faut pas négliger la dimension temporelle, au-delà des effets qui se cumulent dans le temps (Duru-Bellat et al., 2004). Les étapes scolaires passées peuvent permettre de comprendre la réussite présente et l'orientation envisagée. Notre travail a ainsi l'ambition de dépasser les limites du « langage des variables », sans occulter son influence dans la construction d'un raisonnement sur le contexte de scolarisation.

---

<sup>184</sup> Il pointe du doigt les indicateurs de performance des lycées utilisés par la DEPP chaque année, faussant d'abord le calcul de la valeur ajoutée, conduisant ensuite au fait que les établissements populaires soient sous-évalués et les établissements favorisés surévalués. La DEPP considère le niveau scolaire de départ à partir de l'âge de l'élève à son entrée en classe de seconde. Or, en prenant en compte un autre indicateur nommé par Felouzis « attendu corrigé », à savoir le taux d'accès attendu des lycées et les résultats à l'examen du brevet des collèges des élèves (18 000) de l'académie de Bordeaux (103 lycées), il apparaît de sensibles modifications de la « valeur ajoutée » estimée des établissements par rapport à celle initialement calculée par la DEPP.

# Conclusion

---

Comprendre les effets *de* contexte exige de mettre au jour les processus par lesquels se construisent ces effets. Dans notre travail de recherche, nous questionnons en effet l'efficacité construite dans et par le contexte de scolarisation. Ce ne sera pas notre objet de travail que de mesurer les effets *du* contexte, parce que l'indépendance des variables ne nous permettra pas de saisir le contexte de scolarisation dans sa globalité et sa temporalité. C'est la grande fragilité des enquêtes quantitatives sur le sujet. L'étude des effets contexte, intégrant un certain nombre de variables, ne répondra pas non plus à notre volonté d'appréhender les articulations entre les variables et donc, parallèlement, de discerner finement ce que recouvre un contexte de scolarisation. Dans notre perspective, les effets *de* contexte doivent d'une part être étudiés dans l'agencement des effets *de* territoire, *de* secteur et *d'*établissement, parce que nous constatons qu'ils sont inextricablement liés. Il ressort de cette première partie que la compréhension de chaque composante, à savoir le territoire, le secteur d'enseignement, l'établissement ou la classe, exige la prise en compte d'au moins une autre composante contextuelle. Dit autrement, le secteur d'enseignement n'est par exemple pas à déconnecter du territoire sur lequel il est implanté, au risque de considérer que l'effet de secteur serait homogène et constant sur les territoires (Tavan, 2004a). Ainsi, il s'agit de penser l'effet *de* territoire, *de* secteur et *d'*établissement dans le cadre plus global, pertinent et cohérent du contexte de scolarisation.

Dans ce sens, le concept de « configuration » est heuristique de l'efficacité construite tant il nous permet de lire le contexte dans son entièreté, de lui rendre sa dynamique et d'y intégrer les acteurs. L'analyse des effets *de* contexte ne peut effectivement et d'autre part, dissocier les composantes ou les niveaux de contexte et les acteurs. Il s'agit de surcroît d'explorer leur interdépendance. Pour ce faire, à travers la littérature et dans le cadre de notre objet de recherche, nous avons retenu quatre dimensions transversales au territoire, au secteur et à l'établissement : la dimension de composition, culturelle, relationnelle et organisationnelle. La mise en exergue et la combinaison de ces dimensions doivent nous permettre d'un côté de ne pas glisser vers des représentations réductrices d'objets qui sont au contraire complexes : par exemple le secteur privé d'enseignement ne se résumerait qu'à une composition socialement favorisée ou les jeunes ruraux ont forcément du retard scolaire. Aussi, il a été soulevé dans le premier chapitre que le territoire ou plus justement l'espace

local ne pouvait s'entendre que par la variable sociale. De l'autre côté, c'est bien sur le rôle et le poids des acteurs dans leur rattachement à un agencement contextuel singulier, voire leur appropriation de cet agencement, que nous voulons porter le regard. Dans le cadre de notre travail, nous pourrions alors définir la configuration contextuelle comme l'appartenance objective et subjective des acteurs à un agencement singulier de territoire, de secteur d'enseignement et d'établissement. De ce point de vue, il faut rappeler que les cadres institutionnels ne sont pas nécessairement les cadres d'action des acteurs, de même que le travail des acteurs oscille entre les paradigmes normatifs et interprétatifs (Périer, 2010). Nous posons d'ailleurs l'hypothèse que ce sont les logiques d'acteurs qui sont l'épicentre du contexte de scolarisation. Celles-ci donnent sens à un contexte et l'activent, et ce, non sans embrasser la force de proposition de Becker (2002) : « Le fait de remplacer le contenu conventionnel d'un concept par le sens de ce concept en tant que forme d'action collective en accroît le champ d'application et enrichit notre savoir » (p. 232).

Enfin, pour comprendre les effets en matière de réussite et d'orientation scolaires, nous essayerons de voir en quoi l'appropriation d'un contexte par les acteurs scolaires est en plus ou moins grande convergence avec celle des usagers de chaque collège enquêté, soit avec la réalité objective et subjective des élèves et leurs familles. En résumé, en quoi l'agencement contextuel du « dedans » rejoint l'agencement du « dehors » ? Quels sont les (dés)équilibres co-construits dans les contextes de scolarisation enquêtés ? Dans quelle mesure ceux-ci participent-ils à la scolarité des élèves en plus ou moins value ? Saisir la forme des rapports d'interdépendance qui se tissent entre les acteurs dans et hors l'établissement s'inscrit dans notre perspective de comprendre la contribution des uns et des autres, à savoir « les processus et pratiques d'inégalités se faisant » (Périer, 2010, p. 65). Tel que montré dans le dernier chapitre de cette première partie, un travail sur les relations entre les différentes catégories d'acteurs (chefs d'établissement, professeurs, personnels d'éducation, élèves et familles) semble primordial. Lorsque nous parlons de contexte, nous devons nécessairement entendre les acteurs et leurs relations.

Dès lors, nous prenons le parti d'examiner l'agencement complexe de facteurs à la fois internes et externes, avec l'idée selon laquelle il représente probablement un aspect du processus de construction des inégalités de performance et d'orientation. L'analyse portera sur les notes, la progression et le parcours d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la fin de 2<sup>nde</sup> d'enseignement générale et technologique. Il apparaît que c'est l'établissement qui est l'échelon le plus pertinent pour observer les disparités, ainsi que la régulation des différentes composantes et dimensions. Il nous offre en plus la possibilité comparative. Au premier niveau de ce travail,

nous nous engageons dans un axe de spécification : qu'est-ce qui spécifie la configuration singulière d'un établissement (partie III) ? À un deuxième niveau, nous voulons mettre en rapport et donc comparer les quatre configurations contextuelles analysées (partie IV). L'approche ethnographique (partie II) nous semble être la plus en mesure d'entrer dans les détails de l'appréhension de ces configurations contextuelles.



# **PARTIE II**

## **Méthodologie de l'enquête**



# Introduction

---

L'analyse approfondie et comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires a déterminé le dispositif méthodologique retenu : une enquête ethnographique, présentée dans le chapitre 5 de la présente partie. Aussi, notre objet de recherche nous a conduits à mobiliser plusieurs techniques d'enquête : l'observation, l'entretien, le questionnaire, ainsi que le recueil de matériaux écrits (relevés de notes des élèves, carnets de correspondance, règlements intérieurs, projets d'établissement, etc.) et des données statistiques de source rectorale (IPES, fichier des élèves scolarisés dans le secondaire à la rentrée 2008 et résultats au DNB des collèges de l'académie en 2009). Notre dispositif méthodologique croise donc les données qualitatives et quantitatives.

Précédant ce chapitre 5 dont le but est de prendre toute la mesure méthodologique de notre recherche, nous nous centrerons dans le chapitre 4 sur les espaces enquêtés. Le caractère local de l'enquête, s'il se révèle justifié par notre approche contextualiste, implique préalablement de présenter les traits distinctifs des espaces scolaires enquêtés. L'objectif de cette deuxième partie est de retracer le chemin parcouru depuis les choix des terrains (chapitre 4) jusqu'aux méthodes d'analyse de données retenues (chapitre 5).



# Chapitre 4

## Les traits distinctifs des espaces enquêtés

---

### Introduction

Les espaces étudiés ont été sélectionnés sur la base de différences et ressemblances qui bornent les comparaisons. Le choix de ces espaces est motivé par trois principaux critères. Premièrement, nous ciblons une académie dans laquelle les secteurs public et privé sont implantés à parts égales ou proches, et donc dans une région de forte implantation du privé. L'écart de composition sociale entre les deux secteurs est y moindre et, ce faisant, les performances sont moins contrastées selon le secteur d'enseignement (Tavan, 2004a). Dès lors, l'Ouest de la France s'impose. L'académie de Rennes est finalement choisie, d'autant que les opportunités de terrain sont plus grandes pour moi dans cette région et *a fortiori*, parce que le double secteur de scolarisation est souvent avancé comme l'un des facteurs explicatifs de l'excellence scolaire bretonne (Caro et Rouault, 2010 ; Pouliquen, 2010).

Deuxièmement, l'intérêt de notre approche comparative passe par des binômes de collèges des deux secteurs (un public et un privé), chaque binôme se devant d'être implanté dans une même commune, afin de prendre en compte les effets de la concurrence scolaire (Ben Ayed et Broccolichi, 2011). Ainsi, nous déterminons deux communes qui disposent chacune de deux collèges, ni plus ni moins<sup>185</sup>, l'un public l'autre privé, et située dans l'espace à dominante rurale pour l'une, intégrée à un pôle urbain pour l'autre<sup>186</sup>. L'enquête dans deux collèges implantés sur la même commune est indispensable pour considérer la variable du local. Toujours dans cette considération du local et une approche comparative, il semble préférable que les deux communes choisies ne soient pas géographiquement trop éloignées. Elles se rejoignent d'ailleurs par un vaste environnement rural.

Troisièmement, des collèges aux résultats « atypiques » sont privilégiés, c'est-à-dire des collèges qui ont des résultats supérieurs ou inférieurs à ceux attendus au vu de leur recrutement social. Ce dernier critère s'impose quand on cherche à comprendre les différences entre établissements, et plus précisément les aspects qui peuvent expliquer les inégalités de résultats et de parcours scolaires. Au-delà des performances et de l'orientation des élèves,

---

<sup>185</sup> Les communes avec plus de deux collèges ont dès le départ été éliminées, l'enquête ayant pour objectif de porter sur toute la population collégienne d'une commune et de ses alentours, ainsi que sur des collèges en concurrence directe.

<sup>186</sup> Selon la typologie de l'INSEE (2002).

nous définissons une autre variable *a priori* discriminante et supposée pertinente dans un travail qui s'intéresse au fonctionnement des établissements : la taille des établissements. Dans ce sens, la petite taille de deux des collèges étudiés (avec moins de 170 élèves environ chacun) et surtout les effectifs relativement restreints des classes (en moyenne 20 élèves par classe), font partie des caractéristiques dont les effets méritent d'être plus précisément explorés. Quant à la composition socio-scolaire, elle doit être sensiblement proche dans les quatre collèges pour rendre possible les comparaisons. Au final, la consultation du site internet de l'académie de Rennes<sup>187</sup> et des Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires<sup>188</sup> délimite le champ des possibles à partir de ces critères. Les questions logistiques et de terrains plus « ouverts » à m'accueillir (sans m'être familiers) déterminent définitivement les deux terrains d'enquête retenus, soit deux binômes de collèges : les collèges Pierre de Belay (public) et Saint Pol (privé) situés à Ker, les collèges Ernest Guérin (public) et Saint Cornély (privé) situés à Ys. En conséquence, à la rentrée 2008, les principales caractéristiques des quatre établissements enquêtés témoignent à la fois du respect des critères précédemment énoncés et des spécificités propres aux terrains (*cf.* tableau 1).

Collège	Secteur d'enseignement	Bassin de formation	Commune	Nombre d'élèves	Nombre de classes	Elèves d'origine sociale défavorisée	Elèves boursiers
Pierre de Belay	Public	A	Ker	465 (537 avec SEGPA et UPI)	18	45,6 % (49,9 % avec SEGPA et UPI)	24,2 %
Saint Pol	Privé	A	Ker	425	17	40,0 %	19 %
Ernest Guérin	Public	B	Ys	176	9	49,4 %	27,3 %
Saint Cornély	Privé	B	Ys	166	8	33,1 %	23,5 %

Source : Données SE3P/Enquête de terrain

**Tableau 1. Caractéristiques principales des établissements enquêtés (2008/2009)<sup>189</sup>**

Dégageons à présent les traits distinctifs qui s'exercent au sein des deux espaces enquêtés. Dans un premier temps, il conviendra de présenter la région Bretagne par ce qui la singularise depuis quelques années, à savoir son excellence scolaire. Le territoire rural qui a été ciblé pour notre recherche nous intéressera dans un deuxième temps.

<sup>187</sup> <http://www.ac-rennes.fr>

<sup>188</sup> <http://www.infocentre.education.fr/ipes/>

<sup>189</sup> Notons que les deux établissements publics seront grisés dans tous les tableaux afin de faciliter et de permettre un repérage visuel du secteur d'enseignement.

## I - « L'excellence scolaire » de la région Bretagne

De « l'excellence scolaire bretonne » au « modèle breton »<sup>190</sup>, la région se distingue par une réussite primée depuis la fin des années 1990. Si elle est désignée comme « l'académie de toutes les réussites » en 2000<sup>191</sup>, ladite excellence se perçoit toutefois dès la fin des années 1980 : à partir de 1986, le taux de retard scolaire en fin d'enseignement primaire est par exemple très bas dans l'académie de Rennes (deuxième position, précédée par Paris). L'académie de Rennes demeure en effet dans le peloton de tête pour l'enseignement primaire : les CM2 bretons sont parmi ceux qui obtiennent les meilleurs résultats aux évaluations en 2009 (Caro et Rouault, 2010). Il en est de même depuis une trentaine d'années pour tous les diplômes scolaires et les évaluations nationales. L'académie se place au-dessus des moyennes nationales pour la réussite aux examens nationaux : Diplôme national du brevet<sup>192</sup>, Certificat d'aptitude professionnelle, Brevet d'études professionnelles et baccalauréat. À la session 2009, toutes séries confondues, en France, 539 092 candidats au baccalauréat ont été admis, soit un taux de réussite de 86,2 %. En Bretagne, ce dernier s'élève à 90,4 %. Elle prend la première place du classement avec ce succès, conforté par le plus fort taux d'accès d'une génération à l'examen (plus de 70 %). De plus, le taux de retard en 3<sup>ème</sup> et les sorties sans qualification sont faibles<sup>193</sup>. En conséquence, l'académie de Rennes fait partie des académies dites « leaders » qui connaissent une « petite surreprésentation de bons taux de réussite aux examens », comme Grenoble, Lyon, Nantes, ou Toulouse (Caro et Rouault, 2010, p. 48-49)<sup>194</sup>.

Afin de comprendre la marque des strates sédimentées du passé dans la présente « excellence scolaire », opérons un bref retour historique. Puis, nous développerons un regard appuyé sur le dualisme scolaire qui a structuré et qui structure encore le rapport à l'école des bretons. Enfin, nous indiquerons les limites au dit « modèle breton » de réussite scolaire.

---

<sup>190</sup> Parmi de nombreux articles de presse sur le sujet, on peut citer la récente une du magazine mensuel *Bretons* en mai 2012 (n°76) : « Les Bretons sont-ils les plus intelligents ? », avec pour sous-titres : « Ils sont les meilleurs au bac. Ils lisent plus de livres. Ils lisent plus de quotidiens. Ils vont plus au cinéma ».

<sup>191</sup> Selon un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche en septembre 2000.

<sup>192</sup> En Bretagne, le DNB enregistre 88,3 % de réussite en 2009, contre 82,7 % en France (Métropole + DOM).

<sup>193</sup> Source : *Géographie de l'école*, 2005.

<sup>194</sup> Les deux géographes Caro et Rouault (2010) prennent en compte cinq critères dans le classement des académies : le taux de réussite aux baccalauréats généraux et technologiques en 2010, toutes séries confondues en 2010, et au Diplôme national du brevet des collèges en 2008, la proportion d'élèves ayant un retard de deux ans ou plus en classe de 3<sup>ème</sup> en 2006 et les taux de sorties sans qualification en 2004.

## 1.1 La construction du « modèle breton » sous la forme d'un rattrapage accéléré

La reconnaissance de la qualité du système scolaire breton apparaît au début des années 1980, alors que la région portait plutôt le « bonnet d'âne » le siècle précédent. « La métamorphose de la Bretagne analphabète », comme Pihan (1990) titre l'un de ses articles, s'est opérée en six ou sept décennies. La région Bretagne part de loin : 43 % des bretons scolarisables entre 1817 et 1856 savent lire et écrire, alors que les normands sont 75 % et les habitants de l'Est et de la région parisienne plus de 80 % (Agulhon, Désert et Specklin, 1992). La Bretagne, moins alphabétisée que la moyenne de la métropole, sous scolarisée jusqu'à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, amorce son rattrapage à partir de 1880. Entre 1880 et 1914, le système scolaire s'organise en Bretagne, sous l'effet des lois républicaines et de l'émulation naissante entre les instituteurs des écoles normales et les congréganistes (Pouliquen, 2010). Suite à la loi du 7 juillet 1904, qui interdit aux congrégations le droit d'enseigner, on voit paradoxalement la création des écoles privées, et alors, la constitution en Bretagne d'un secteur public et laïque, ainsi que d'un secteur privé et catholique. La région connaît également un exode rural massif entre les XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècles. Alors, dès la fin de la première Guerre mondiale, c'est l'école ou l'exode, comme le note Pouliquen (2010) dans une analyse sur la construction de l'excellence scolaire bretonne. Le propos est certes à nuancer dans la mesure où l'exode n'est pas forcément sans école, mais il s'agit de montrer qu'un basculement a opéré entre les deux guerres : l'école apparaît de plus en plus comme indispensable aux bretons pour « s'en sortir », avec en sus un caractère « sacré » et la langue française en levier de transformation « si l'on souhaite échapper à son milieu » (Pouliquen, 2010, p. 64). Cet héritage explique pour une part l'attachement particulier des bretons à l'école et à la culture.

Cependant une hiérarchie scolaire se dessine sur le territoire, en lien d'une part avec un découpage géographique linguistique, d'autre part avec l'implantation des écoles privées catholiques dans les petites communes rurales. En effet, à la veille des lois Ferry, la région n'est pas uniforme et se caractérise par des oppositions entre les villes et les campagnes, entre l'est et l'ouest, la Haute et la Basse-Bretagne, délimitation basée sur la frontière linguistique bretonne avec la ligne Paimpol-Vannes. La fréquentation de l'école par les jeunes garçons bretons est ainsi plus importante en Haute qu'en Basse-Bretagne avant 1880, étant même quasi-inexistante dans le centre ouest breton (Pihan, 1990). De surcroît, le secteur public d'enseignement se développe grâce à l'urbain, alors que le rural est sous l'emprise du clergé

(Pouliquen, 2010). Ce dernier peut alors prospérer dans une région profondément rurale : en 1911, 77 % des bretons sont des ruraux.

Le rattrapage s'accélère dans la Bretagne de l'après seconde Guerre mondiale, qui voit un bond en avant économique et social, une baisse progressive de la part des ruraux dans la population totale et une progression de la scolarisation, avec un essor de l'école à deux ans et de la poursuite des études secondaires (progression des effectifs de 28 % entre 1950 et 1957). L'ordonnance du 6 janvier 1959 portant à 16 ans le terme de la scolarité obligatoire engendre une hausse du taux de scolarisation : en 1962, 49,3 % des 11-17 ans sont scolarisés en France, ils sont 55 % en Bretagne. Le rebond breton s'affirme dans ces années 60 et ne cessera de se renforcer.

### **1.2 Public-privé : une dichotomie motrice dans l'investissement scolaire**

L'image de l'École libre et de l'École du diable véhicule une dichotomie puissante. L'opposition entre les laïcs et les catholiques a participé à promouvoir l'École dans les esprits, de même que l'appartenance à l'un des deux secteurs est « créatrice d'identifications » (de Queiroz, 2005, p. 213). Être d'un côté ou de l'autre cristallise en effet une identité scolaire forte en Bretagne, identité collective qui passe par l'École, mobilisant les familles bretonnes à s'investir dans « leur » école, et par extension, dans l'École. La querelle scolaire a ainsi pu devenir l'objet symbolique d'un investissement scolaire. En outre, l'émulation entre les deux secteurs a permis de donner aux familles une offre scolaire conséquente et diversifiée, avec « l'extraordinaire développement de la formation initiale dans cette région » (Grelet, 2006, p. 3) et notamment un réseau dense de collèges, d'établissements avec des internats et une pluralité d'options proposées (Pouliquen, 2010).

Aussi, le dualisme scolaire, alliant concurrence et complémentarité, jouerait un rôle positif dans les performances scolaires par la dynamique produite dans les familles et chez les acteurs locaux. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille présenter « le développement du secteur privé comme moteur d'une plus grande efficacité globale » (Mons, 2007, p. 165). En revanche, chaque secteur peut se présenter comme une alternative, étant réducteur de constamment l'attribuer au privé, d'autant plus forte dans une région où le phénomène d'offre locale est conséquente dans les deux secteurs (Héran, 1996). Le choix du secteur privé peut en effet être un « choix contraint » par une scolarité chaotique mais aussi par l'absence d'école publique dans la commune de résidence, tel qu'on peut le constater en Bretagne, et notamment dans les départements du Morbihan ou du Finistère. Dans ce dernier, 33

communes n'ont pas d'école publique en 2007<sup>195</sup>. D'ailleurs, parmi nos enquêtés, il n'est pas rare que des élèves ou des parents justifient une scolarisation dans une école privée en raison de l'absence d'une école publique près de leur lieu d'habitation. Par ailleurs, l'alternative que constitue chaque secteur se retrouve dans le « zapping scolaire ». Les échanges entre les deux secteurs sont d'ailleurs croissants. Un élève sur cinq est ainsi passé d'un réseau à un autre pendant le secondaire (Pouliquen, 2010), dont le pic se situe en 6<sup>ème</sup> (Caro et Rouault, 2010). Enfin, l'offre scolaire riche et diverse telle qu'elle se présente dans l'espace des territoires locaux, bonifie non seulement les taux de scolarisation à 2 ans<sup>196</sup>, mais également celui des 16-24 ans, qui sont les plus forts en France (Boissinot et al., 2000 ; Caro et Rouault, 2010). De même, elle paraît contribuer à éviter les sorties du système scolaire sans qualification (Pouliquen, 2010). En 2006, le taux de sorties sans diplôme (individus âgés de 20 à 24 ans qui ne poursuivent ni études, ni formation et n'ont obtenu ni CAP, ni BEP, ni diplômes de rangs plus élevés) se situe autour de 6,1 % en Bretagne, contre 13,3 % pour l'hexagone<sup>197</sup>.

### 1.3 Un dynamisme économique et la mobilisation des acteurs

La réussite scolaire de la Bretagne doit se lire avec le contexte économique de la région<sup>198</sup>. La région enregistre notamment le troisième plus bas taux de chômage des régions françaises<sup>199</sup>. Des facteurs externes au scolaire mais pas sans effets sur lui, sont donc aussi à avancer, telle la situation socio-économique favorable (Boissinot et al., 2000), avec en particulier une insertion professionnelle plus rapide et durable des jeunes. En effet, la Bretagne figure dans le haut du tableau sur ce point et se place parmi les régions dont la part de jeunes sortis de formation et ayant accédé à un emploi après 7 mois de vie active se situe entre 50 et 54,9 % en 2005 (Caro et Rouault, 2010). Aussi, elle compte un des plus bas taux de chômage des jeunes issus de l'enseignement secondaire après la troisième année de vie active (moins de 15 % en 2007). Pour comparaison, celui-ci atteint plus de 50 % dans le Nord (*Id.*).

---

<sup>195</sup> Source : MEN, 2009. En France, environ 500 communes n'ont pas d'école publique.

<sup>196</sup> En 2008, le taux de scolarisation à 2 ans s'élève à 44,7 % dans l'académie de Rennes (moyenne nationale : 18,4 %).

<sup>197</sup> L'indicateur est le rapport de cette population à l'ensemble de la population non scolarisée de la même classe d'âge. Source : INSEE, 2006.

<sup>198</sup> En début d'année 2013, suite à la demande du Conseil régional de Bretagne, l'agence Fitch Ratings, qui a étudié les budgets et les investissements de la Région, lui a attribué la note AA. Elle place la Région à la troisième place d'un classement de vingt-sept collectivités européennes. Le quotidien régional *Ouest France* titre ainsi l'un de ses articles, le 6 février 2013 : « Agences de notation : le bon élève breton ». Le parallèle économie-éducation est alors explicitement mis en avant.

<sup>199</sup> Source : Observatoire du dialogue et de l'intelligence sociale (2010).

En outre, la mobilisation des acteurs est volontiers mise en avant dans la dynamique scolaire bretonne. D'abord, les décideurs politiques se présentent souvent comme d'ardents défenseurs de l'école locale et les administrateurs locaux, dont le poids des actions est affirmé depuis les lois de décentralisation de 1982 et 2004, ont lancé des projets en cohérence avec les faiblesses de l'académie, comme la réduction des doubléments. Depuis 2004, on remarque d'ailleurs une baisse sensible du taux de doublement des collèges publics (réduction de moitié de 2004 à 2009 ; Pouliquen, 2010). Un certain nombre de lettres de mission des chefs d'établissements publics de l'académie font état de l'objectif ciblé d'une baisse des redoublements, comme nous avons déjà pu le constater lors de notre enquête en 2006 auprès de chefs d'établissement, et de nouveau, le remarquer avec Benoît Oranger et Martine Phlox, chefs d'établissement des deux collèges publics enquêtés.

Les enseignants sont ensuite pointés pour leur contribution à « l'excellence scolaire ». Ils possèdent trois grandes spécificités : ils sont en moyenne plus âgés que ceux de l'hexagone (Caro et Rouault, 2010), en majorité originaires de la région et s'identifient à la réussite, tout en s'appropriant une partie du « modèle » (Pouliquen, 2010). De surcroît, le rapport de 2000 cité *supra* note aussi que « les familles, dans cette région où la promotion sociale a longtemps passé prioritairement par l'école, les diplômés et la fonction publique, croient en l'école » (Boissinot et al., 2000, p. 116). De meilleurs apprentissages semblent également être corrélés à la structure familiale. Ainsi, la force des familles souches est relevée avec notamment une plus grande solidarité entre générations (Todd, 1984) et le rôle moteur de la mère dans le suivi des scolarités (Audibert, 1984). Par exemple, dans le Finistère, « où la part historique de la famille souche est prépondérante, les taux de scolarisation des jeunes vont constamment être supérieurs à ceux des autres départements bretons et les meilleurs résultats scolaires vont s'observer au fur et à mesure de la montée de la scolarisation » (Pouliquen, 2010, p. 65).

#### **1.4 Les limites du « modèle breton »**

L'excellence a aussi ses limites dans la mesure où elle ne signifie ni bien-être général ni scolarité longue. D'abord, le suicide des bretons, supérieur à la moyenne nationale, est par exemple un fait connu depuis une trentaine d'années. Ces comportements, qui concernent plus particulièrement la tranche d'âge 20-24 ans, et géographiquement, davantage la Basse-Bretagne, sont renvoyés aux mutations économiques et sociales brutales connues en Bretagne : il est avancé qu'à une profonde déculturation ayant provoqué un déséquilibre identitaire, s'ajoute une scolarisation qui vulnérabilise et fragilise la subjectivité des jeunes

plus qu'ailleurs en raison du terrain particulier sur lequel elle agit (Raoult, 2006). La pression scolaire souvent citée en unique cause de ce fait, n'a pas de validité scientifique, tel que le souligne Alain Raoult (*Id.*) dans sa recherche doctorale : « Comment ne pas reconnaître alors que la concentration de tous sur le phénomène de sursuicidité et de performance scolaire sur fond de suppression a manifestation conduit à l'aveuglement, nous privant ainsi d'une explication plus fiable ? » (p. 243). Le bilinguisme ne s'est notamment pas fait sans une grande mutation dans la culture bretonne, engendrant possiblement des extrêmes : une forte identité régionale et consommation culturelle<sup>200</sup> d'un côté et, de l'autre, la douleur et sursuicidité.

Ensuite, parmi les limites du modèle scolaire breton, on peut relever une hausse de la part des bacheliers professionnels : augmentation de trois points de 2000 à 2008, selon l'INSEE. De plus, après le baccalauréat, les jeunes bretons s'orientent massivement vers les filières courtes et professionnalisantes. Les titulaires d'un BTS ou d'un DUT sont ainsi de plus en plus nombreux dans la région. D'autres jeunes préfèrent même s'insérer directement dans la vie active après le baccalauréat. De là, on constate que le taux de poursuite des néo-bacheliers dans l'enseignement supérieur s'avère faible par rapport à d'autres régions de France (comme la région parisienne, l'académie de Lille...) et se place en-dessous de la moyenne nationale (72,9 % contre 73,3%, d'après l'INSEE). Pierre Merle (2007) observe même un accroissement des inégalités dans la durée de scolarité en Bretagne, entre ceux qui restent le moins longtemps à l'école et ceux qui y restent le plus. De 1997 à 2003, il compare la durée de la scolarité entre les 10 % des élèves les moins scolarisés et les 10 % des élèves les plus scolarisés, et constate que l'écart s'est creusé « passant de 6,7 années à 7,4 années » (p. 40). La vision de la région bretonne sous les traits de l'excellence doit donc être atténuée.

Et dans le même temps, ces moyennes méritent d'être nuancées tant les lieux et les populations sont divers dans l'académie. Dans son ensemble, la région demeure plus rurale que la moyenne nationale : d'après l'INSEE et le recensement de 2008, 28,6 % de la population bretonne est rurale (le double de la moyenne nationale). Les secteurs agricoles, agroalimentaires et touristiques prédominent dans l'économie régionale. Du point de vue du contexte socio-économique, l'académie de Rennes est d'ailleurs classée parmi les académies dites « plus rurales, avec plus de retraités et de couples sans enfant », comme douze autres académies (Besançon, Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Clermont-Ferrand, Dijon, Poitiers,

---

<sup>200</sup> Par exemple, dans le magazine mensuel *Bretons* (n°76) déjà cité dans une précédente note de bas de page, il est rapporté que la Bretagne est classée troisième en nombre de bibliothèques par habitant et elle est première en taux d'emprunt : 17 % des bretons y sont inscrits et y empruntent des livres.



Limoges, Caen, Reims, Orléans-Tours et Nantes)<sup>201</sup>. Mais le découpage administratif, notamment par académie, peut recouvrir de fortes disparités. On constate ainsi que les deux principales agglomérations de la région, que sont Rennes (à l'Est) et Brest (à l'Ouest), concentrent de fortes proportions de bacheliers, bien au-delà du pourcentage moyen (33,7 % en 2009, selon l'INSEE), tandis que les zones rurales demeurent en retrait, en particulier dans le centre de la Bretagne (espace local enquêté). De plus, ce centre, qui est constitué d'une vaste zone à dominante rurale, enregistre par exemple à la rentrée 2009, dans certaines localités, un taux de retard des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> pouvant être quatre fois plus élevé que l'agglomération rennaise (fourchette de ce taux de retard dans l'académie de Rennes, allant de 5,4 % à 22,3 % ; Pouliquen, 2010)<sup>202</sup>. Le territoire breton est donc loin d'être uniforme.

## **II - Un territoire rural ciblé**

Le territoire ciblé pour l'enquête est rural. Il présente une densité moyenne de 82 hab/km<sup>2</sup>, bien moins importante que la densité moyenne régionale (118 hab/km<sup>2</sup>)<sup>203</sup>. Il se constitue d'un vaste espace ponctué de quelques villes de petite ou moyenne taille, dont Ker (10 000 hts) et Ys (3 000 hts)<sup>204</sup>. Suivant la perspective de considérer les individus « dans leur corps et leur corps par terre » (Ripoll, 2006, p. 207), notre regard s'est porté sur ces deux communes, qui sont géographiquement éloignées de 70 kilomètres. Si leur entourage physique est essentiellement rural, les deux communes sont implantés dans deux espaces locaux distincts.

### **2.1 Les nuances du découpage**

Les deux espaces locaux enquêtés présentent les spécificités d'un territoire que l'on ne peut qualifier ni de « difficile », ni de privilégié. Peut-être se place-t-on davantage dans un territoire « ordinaire », dont on sait peu de choses parce que justement il est ordinaire, sans doute moins traversé par des tensions d'un côté, et des exceptions de l'autre. Selon l'INSEE, Ker est une commune appartenant à un pôle urbain et faisant partie intégrante d'un espace urbain et d'une aire urbaine. Quant à Ys, c'est une commune de l'espace à dominante rurale,

---

<sup>201</sup> Source : *Géographie de l'école*, 2011.

<sup>202</sup> Source : SE3P, 2009.

<sup>203</sup> Source : INSEE, RP2007 et 2009.

<sup>204</sup> D'après le recensement de la population en 2007.

hors espace urbain. La comparaison binaire rural-urbain, dont on a précédemment vu qu'elle est insuffisante, apportera néanmoins un éclairage particulièrement intéressant dans l'analyse des perspectives scolaires et professionnelles des jeunes, bien qu'il soit indispensable de préciser que le lieu de résidence des jeunes enquêtés, qu'ils soient scolarisés à Ker ou Ys, se situe en milieu rural pour une grande partie d'entre eux. En effet, 52,8 % des collégiens à Ker et 69,3 % de ceux à Ys habitent dans une commune environnante de moins de 2 000 habitants<sup>205</sup>.

Du point de vue administratif, les espaces enquêtés correspondent à deux communes, deux cantons, deux départements et deux bassins d'emploi. Chaque commune considérée fait partie d'un bassin d'emploi où le secteur des industries agroalimentaires (plus de 65 %) est surreprésenté par rapport à la région (33 %)<sup>206</sup>. Il y domine aussi une activité économique de main d'œuvre à faible niveau de qualification. Les ouvriers y sont plus nombreux et moins qualifiés en moyenne : plus de 30 % des postes sont ceux d'ouvriers non qualifiés, contre 23,8 % sur l'ensemble de la région<sup>207</sup>. La part des salariés cadres, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise dans l'ensemble des salariés est moindre que la moyenne régionale. Le salaire médian dans les deux espaces est aussi inférieur au revenu médian de la région. En revanche, au niveau de l'emploi, le canton de Ker est proche des moyennes régionales, voire se révèle plus dynamique, avec par exemple un taux de chômage (7,4%) un peu moins élevé que celui de la région (8,2%). *A contrario*, le canton d'Ys se démarque par la négative. En effet, ce dernier compte plus de chômeurs (10,5 %) et moins d'actifs ayant un emploi (68,2 % contre 61,7 % à Ker)<sup>208</sup>. Il est de même du point de vue économique : 51,3 % sont imposables à Ker contre seulement 43 % des foyers fiscaux à Ys. D'ailleurs, le « *rapport d'activité et de performance* »<sup>209</sup> du collège public Ernest Guérin pour l'année scolaire 2007/08 mentionne une forme de « *pauvreté* » économique de la population d'Ys :

---

<sup>205</sup> Source : SE3P, 2009.

<sup>206</sup> Source : Insee, Clap, 2005.

<sup>207</sup> Source : Insee, DADS, 2005.

<sup>208</sup> Source : Insee, RP2007.

<sup>209</sup> Il est réalisé par le chef d'établissement public chaque année à la demande de l'inspection académique qui n'impose pas de trame particulière. Il est soumis au premier conseil d'administration de l'établissement l'année scolaire suivante (soit en octobre 2008 pour celui que nous venons de citer). Rappelons que la composition du CA est tripartite : un tiers d'administrateurs et personnels qualifiés (extérieurs à l'administration), représentant notamment les collectivités territoriales, les salariés et les employeurs ; un tiers de représentants élus du personnel de l'établissement ; un tiers de représentants élus des parents d'élèves et des élèves. D'après le décret 85-924 du 30 août 1985, le CA délibère, dans tous les établissements publics, des règles d'organisation en vigueur (règlement intérieur, projet de l'établissement, rapport annuel d'activités) et plus largement, met en œuvre l'autonomie administrative, pédagogique et éducative conférée par la réglementation à l'établissement. Il vote le budget annuel de l'établissement et approuve son compte financier. En outre, de par les votes consultatifs, il est habilité à émettre des avis sur tous les sujets de la compétence et de l'intérêt de l'établissement.

*« C'est un collège rural [qui] est situé dans une ville très touchée par le chômage, avec un fort taux d'habitants bénéficiaires des minima sociaux. On voit arriver depuis quelques mois des familles exclues des villes où les loyers sont inabordables pour eux. »*

Toutefois, Ys recense plus de propriétaires que Ker (79,3 % contre 68,3 % en 2007), signifiant peut-être un ancrage plus marqué au niveau local.

## **2.2 L'offre scolaire**

Le territoire rural ciblé recoupe deux Bassins d'animation de la politique éducative (BAPE) : Ker intègre le bassin A et Ys, le bassin B. Et, entre les deux BAPE, l'offre scolaire au niveau du secondaire diffère : les bassins A et B regroupent respectivement 19 et 42 collèges, dont 47,4 % et 40,5 % d'établissements privés<sup>210</sup>. Cela s'explique par un bassin B qui est très étendu géographiquement, conduisant d'ailleurs la principale du collège public Ernest Guérin, Martine Phlox, à participer aux réunions d'un autre bassin de formation, qui ont lieu dans une ville plus proche d'Ys. D'autre part, on peut constater la forte implantation du secteur privé sur les deux bassins, d'autant plus encore sur les deux communes étudiées : le secteur privé catholique scolarise 44,4 % des collégiens à Ker et 49,6 % à Ys, soit des proportions comparables à la moyenne académique (43 % des collégiens), mais surtout plus de deux fois supérieures à la moyenne nationale.

Quel que soit le bassin, les options proposées sont moins diversifiées dans les communes rurales. Dans ce sens, l'offre scolaire à Ker se différencie de celle qui existe à Ys. Certes, les deux collèges d'Ys proposent aux élèves du canton une langue régionale dès la 6<sup>ème</sup>, le breton, ainsi que le latin dès la 5<sup>ème</sup>, espagnol ou allemand à partir de la 4<sup>ème</sup>, et découverte professionnelle en 3<sup>ème</sup>. De plus, le collège public Ernest Guérin se distingue en dispensant une option théâtre en classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, et le collège privé, une option gymnastique de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Cependant, les deux collèges situés à Ker offrent en plus l'option bilingue, ainsi qu'une SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) et UPI (Unité pédagogique d'intégration) pour le collège public Pierre de Belay. Les options proposées dans les collèges à Ker sont par ailleurs sensiblement similaires : bilingue (anglais-allemand) et sport de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, gallo dès la 6<sup>ème</sup>, latin à partir de la 5<sup>ème</sup>,

---

<sup>210</sup> Précisons toutefois que nous faisons le choix de présenter les établissements privés en les intégrant à un bassin de formation par analogie à celui de son collège public voisin, bien que les BAPE ne soient ouverts qu'aux établissements publics, en promouvant un dit « travail coopératif d'analyse et d'animation » entre les chefs d'établissements publics. Dans le privé, c'est ce que l'on appelle des réunions de « secteur », regroupant également les établissements d'un même « secteur géographique », d'où le rapprochement ici adopté pour prendre en compte l'offre scolaire d'un même espace géographique et scolaire. Le dispositif dans le privé est toutefois beaucoup moins institutionnalisé que dans le public.

espagnol ou allemand en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, et découverte professionnelle en 3<sup>ème</sup>. Le collège privé Saint Pol dispose en plus d'une option alternance en classe de 4<sup>ème</sup> (option de découverte du monde professionnel). Ici, comme en France plus largement, les options rares, « facteurs de distinction » entre établissements et élèves, se trouvent essentiellement implantées au centre-ville des grandes agglomérations (Caro et Rouault, 2010, p. 54), et ne concernent donc pas nos espaces locaux étudiés, même si les options offertes à Ker sont un peu plus diverses qu'à Ys.

Au niveau de la carte des lycées, Ker et Ys s'éloignent plus nettement. À Ker, trois lycées y sont implantés : un lycée public d'enseignement général, technologique et professionnel (situé à une centaine de mètres du collège et intégrant une 3<sup>ème</sup> technologique, appelée DP6<sup>211</sup>), un lycée privé d'enseignement général et technologique (formant avec le collège enquêté Saint Pol un seul et même établissement) et un lycée privé professionnel (disposant de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques). Les élèves en difficulté, pendant leur scolarité au collège, peuvent donc être orientés vers ces établissements. Quant à Ys, l'offre scolaire de proximité est beaucoup plus réduite. Les lycées publics et privés les plus proches se situent à une vingtaine de kilomètres. Concernant l'offre de formations post-baccalauréat, elle est inexistante à Ys et, à Ker, seulement trois types de BTS sont proposés (un au lycée général privé et deux au lycée public). Dans ce sens, on fera l'hypothèse que les poursuites d'études post-baccalauréat peuvent être entravées par l'éloignement de lieux de formation.

### 2.3 Les collèges implantés

Les deux collèges situés dans la ville de Ker (10 000 hts) sont de taille moyenne. À la rentrée de septembre 2008, le collège public Pierre de Belay et le collège privé Saint Pol totalisent respectivement 465<sup>212</sup> et 425 élèves avec en moyenne, pour chacun d'entre eux, quatre classes par niveau et 25 élèves par classe. Le binôme d'Ys rassemble deux établissements de petite taille, que sont Ernest Guérin (public) et Saint Cornély (privé) : ils comptent 176 et 166 élèves, avec deux classes en moyenne par niveau et 20 élèves par classe (cf. tableau 1 *supra*). Nous avons affaire à des effectifs, par collège et surtout par classe, qui varient en fonction du binôme d'établissements considéré. Ils sont restreints dans les collèges

---

<sup>211</sup> Découverte professionnelle 6 heures.

<sup>212</sup> C'est le nombre d'élèves dans les classes générales du collège Pierre de Belay. En effet, nous avons enlevé les élèves en SEPGA et de l'UPI, qui ne font pas partie de notre dispositif d'enquête. *A contrario*, rappelons que les IPES considèrent la totalité des élèves, d'où des données chiffrées qui peuvent varier pour ce collège, en particulier quand nous avons recours aux IPES. Nous avons donc veillé à indiquer les sources précises des données citées.

d'Ys et conforme à la moyenne nationale pour ce qui concerne les collèges de Ker. En effet, en France, le nombre moyen d'élèves par classe est de 24,3 dans le premier cycle (collège et SEGPA)<sup>213</sup>.

Pour ce qui est de leurs résultats, les collèges étudiés sont plus ou moins « réussissants »<sup>214</sup>, d'abord au regard de leur taux de réussite au DNB national. En 2007/2008, année scolaire précédant le début de notre enquête, on constate que le collège public Ernest Guérin se situe légèrement en-dessous (86,1 %) de la moyenne académique (88,3 %), quand son voisin, le collège privé Saint Cornély, brille avec un taux de réussite égale à 97 % (cf. tableau 2 et encart méthodologique n°1).

Collège \ Résultats au DNB	Nombre d'élèves présentés	Taux de réussite (moyenne académique de 88,3 %)
Pierre de Belay	101	92,1 %
Saint Pol	94	95,7 %
Ernest Guérin	36	<u>86,1 %</u>
Saint Cornély	33	97 %

Source : SE3P

*Tableau 2. Résultats au DNB en 2008*

### Encart méthodologique n°1

#### Les données chiffrées issues de différentes sources

Les données chiffrées, exploitées dans la recherche, sont issues de trois principales sources : les Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires, les données fournies par le Service études, prospective, pilotage et performance du rectorat d'académie de Rennes et les données recueillies dans le cadre de l'enquête par questionnaires menée dans les quatre établissements.

Pour chaque indicateur et chaque collège, un arbitrage a été réalisé entre ces trois principales sources dont le principal but repose sur la précision. Nous avons choisi de retenir les données qui contenaient le nombre le plus réduit de non-réponses ou de valeurs manquantes, et ayant la marge minimale d'erreurs, c'est-à-dire en comparant à chaque fois si les proportions étaient semblables dans les trois sources pour s'assurer de la fiabilité du choix opéré.

- Les IPES pour les collèges nous donnent des informations, sur cinq années scolaires, concernant la population prise en charge (sexe, origine sociale, origine scolaire, doublement, etc.), sur les résultats (devenir des élèves de 3<sup>ème</sup>, des élèves en fin de 1<sup>ère</sup> année de CAP, en fin de 2<sup>nde</sup> EGT et en fin de 2<sup>nde</sup> professionnelle par collège d'origine, taux d'accès au niveau supérieur), ainsi que sur les ressources et moyens (ancienneté, caractéristiques des enseignants, langues enseignées au collège, etc.). Les informations sont visibles sous forme de tableaux avec les effectifs et les pourcentages.

J'ai consulté ces informations pour les années 2004 à 2007 avant d'entrer sur le terrain. Pour l'enquête proprement dite, j'ai examiné les données de l'année 2008 concernant les caractéristiques de la population enquêtée et les données de l'année 2009 relatives au devenir scolaire des élèves enquêtés.

<sup>213</sup> Source : MEN, 2009.

<sup>214</sup> Lorsque les résultats sont en-deçà des taux académiques ou attendus, et donc négatifs, ils sont soulignés dans les tableaux du présent chapitre.

Ces données émanent des établissements scolaires qui les transmettent au rectorat : un personnel de l'établissement complète, dans un fichier informatique, les informations correspondantes pour chaque élève à partir de son dossier scolaire. Les informations sont basées sur le déclaratif des parents et la catégorisation parfois arbitraire par le personnel de l'établissement des professions des parents selon la nomenclature proposée. De plus, des informations s'avèrent parfois incomplètes. Je l'ai constaté pour les collèges privés enquêtés en ce qui concerne les ressources et moyens. Par ailleurs, les IPES donnent pour chaque année scolaire le nombre d'élèves du début de l'année scolaire. Les départs d'élèves au cours de l'année ne sont pas notifiés. J'ai pu l'observer pour les deux collèges publics enquêtés qui ont vu quelque peu leurs effectifs baisser.

L'étude des données chiffrées a été rendue compliquée par des manques et des incohérences relevés entre les données recueillies par questionnaire, celles inscrites dans les dossiers scolaires en classe de sixième et/ou celles informatisées par un personnel de l'établissement. L'accès au terrain a cependant permis de procéder aux arbitrages nécessaires.

- Le SE3P m'a fourni -suite à mes demandes- un fichier Excel par département pour l'ensemble des élèves scolarisés au collège à la rentrée 2008, avec pour chaque élève les informations suivantes : identifiant de l'établissement fréquenté, coordonnées de l'établissement, formation suivie par l'élève (classification détaillée), régime d'hébergement de l'élève, commune de résidence, avec indication du code commune Insee, code transport, PCS des responsables de l'élève, identifiant de l'établissement de provenance de l'élève, formation suivie l'année précédente. Les fichiers élèves sont anonymisés. Le SE3P a également mis à ma disposition les résultats au DNB (moyennes générales, à l'examen et au contrôle continu, taux de réussite, etc.) en juin 2009 pour tous les collèges de l'académie (fichier Excel).

Ces données détaillées par élève ont nécessité un « nettoyage » du fichier, notamment des lycéens, ainsi que d'élèves notés au collège alors qu'ils sont en fait lycéens : ils ont été faussement catégorisés ainsi parce qu'ils sont scolarisés dans un établissement privé qui regroupe le collège et le lycée. De plus, j'ai retiré du fichier les élèves en SEGPA et en UPI, car ils forment une population spécifique et ne sont pas enquêtés dans mon travail. Cela a permis de considérer le recrutement social du collège public Pierre de Belay avec, mais surtout sans les élèves en SEGPA et UPI, ce que ne font pas les IPES. Par exemple, avec tous les élèves du collège, ils sont 50,7 % à être d'origine sociale défavorisée (ce qu'indiquent les IPES). Avec les seuls élèves des classes dites générales, ils sont 45,6 %. Dans l'enquête, je ne prends en compte que les élèves enquêtés, et donc pas les élèves inscrits dans les sections spécifiques. Enfin, j'ai pu travailler sur le fichier académique en n'examinant que les quatre collèges de l'enquête.

Les fichiers du SE3P m'ont donc permis une exploitation affinée des données statistiques académiques et la construction d'indices (exposés plus loin dans ce travail, permettant de comparer les collèges étudiés à ceux de l'académie).

- Une enquête par questionnaires menée en juin 2009 auprès des élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et des enseignants des quatre collèges alimente également le recueil de données chiffrées. Je détaillerai par la suite (dans le chapitre 5) le contenu de cet instrument.

Ensuite, il faut relever la forte variabilité selon les collèges, sur la base des écarts entre taux bruts et taux attendus (académiques, prenant en compte l'âge et l'origine sociale des élèves, cf. encart méthodologique n°2), de l'accès de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (cf. tableau 3). Pierre de Belay et Saint Cornély sont, dans ce sens, pointés comme des collèges enregistrant des départs d'élèves en cours de scolarité. Ces derniers questionnent, car ils peuvent refléter une sélection des élèves pendant les années de collège et à terme, expliquer un fort taux de réussite au DNB lorsque celui-ci ne résulte que des élèves « autorisés » - parce que scolairement moyens/forts - à aller jusqu'à la 3<sup>ème</sup>.

Année Collège	2004	2005	2006	2007	2008
Pierre de Belay	107,9	93,6	95,8	95,8	94,2
Saint Pol	100,8	103,7	105,3	107,1	106,8
Ernest Guérin	122	108,7	108,8	102,4	103,8
Saint Cornély	97,1	93,2	93,5	85,2	107,2

Source : IPES

**Tableau 3. Indice de comparaison entre le taux brut d'accès de 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> et le taux attendu sur la base de la population académique de référence (années 2004-2008)**

### Encart méthodologique n°2

#### La description des Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré utilisés

##### Population

- L'origine sociale est définie par la PCS du premier responsable de l'élève (quatre catégories).
- Un élève est en retard quand il a au moins deux ans de plus que l'âge dit « normal ». Dans notre enquête, un élève est considéré « en retard » quand il a un an et plus que l'élève dit « à l'heure ».
- Le pourcentage de doublants est égal au nombre d'élèves doublant une classe à la rentrée scolaire considérée, rapporté à l'ensemble des élèves inscrits dans cette classe à la même rentrée. Il est différent du taux de redoublement qui se calcule sur la base du nombre d'élèves inscrits dans la classe l'année précédente. On peut regretter que les IPES ne considèrent pas le taux de redoublement, car des élèves peuvent aller redoubler dans un autre collège et à l'inverse, des élèves peuvent arriver au collège pour un redoublement décidé dans un autre établissement.

##### Résultats

- Le taux brut d'accès de 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> correspond à la probabilité pour un élève entré dans le collège en 6<sup>ème</sup>, d'accéder au niveau 3<sup>ème</sup> en restant dans le même collège, et ce, quel que soit le nombre d'années nécessaire. Il se calcule en multipliant les taux brut d'accès de 6<sup>ème</sup> en 5<sup>ème</sup>, de 5<sup>ème</sup> en 4<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup>.
- Le taux brut d'accès de 3<sup>ème</sup> en 2<sup>nde</sup> EGT est la probabilité pour un élève de 3<sup>ème</sup> dans le collège d'accéder à la voie générale et technologique (sans tenir compte du nombre d'années pour y parvenir). Il ne s'agit pas du taux réel de passage en 2<sup>nde</sup> EGT.
- Le taux attendu d'accès du niveau (n) au niveau supérieur (n+1) correspond à la valeur que présenterait l'établissement si ses élèves accédaient au niveau supérieur et atteignaient le niveau 3<sup>ème</sup> ou 2<sup>nde</sup> EGT selon la même proportion que les élèves d'âge et d'origine sociale identiques de la population de référence. Il s'agit du taux attendu ou espéré de l'établissement compte tenu des caractéristiques sociodémographiques du public accueilli. Ce taux est calculé en référence à l'académie ou la France.
- L'indice de comparaison entre les taux bruts et attendus indique que le collège contribue plus ou moins (supérieur ou inférieur à 100) au passage de ses élèves de 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> et au second cycle long, que la moyenne des élèves de la zone de référence (académie ou France métropolitaine).

Enfin, d'après les IPES, du point de vue de l'accès au second cycle long, l'indice de comparaison entre les taux bruts et attendus laisse penser que le collège contribue plus (supérieur à 100) ou moins (inférieur à 100) à la réussite de ses élèves, que la moyenne des élèves de la zone de référence (académie ou France métropolitaine) (cf. tableau 4). C'est avec les collèges d'Ys que nous rencontrons des taux de passage en 2<sup>nde</sup> générale et technologique

faibles de 2004 à 2008 eu égard à leur composition sociale. Peut-être est-ce la composante locale qui intervient en principal frein de l'orientation des élèves de ces collèges vers la voie scolaire longue ? Si tel est le cas, on s'interroge sur sa traduction dans les dires et les attitudes des acteurs.

Année Collège	2004	2005	2006	2007	2008
Pierre de Belay	116,9	104,1	<u>95,5</u>	102,7	106,7
Saint Pol	100,5	108	101,5	<u>96,4</u>	101
Ernest Guérin	<u>91,4</u>	<u>91,3</u>	<u>89,3</u>	<u>85,9</u>	<u>79,6</u>
Saint Cornély	<u>97,9</u>	102	<u>86,1</u>	<u>79,1</u>	102,6

Source : IPES

**Tableau 4. Indice de comparaison entre le taux brut d'accès en seconde générale et technologique et le taux attendu sur la base de la population académique de référence (années 2004-2008)**

## 2.4 La population scolarisée et étudiée

La population de collégiens scolarisés est plus défavorisée que la moyenne académique (plus de 30,2 %, cf. tableaux 1, 6 et encart méthodologique n°3). Au niveau socioculturel, ce sont des familles faiblement dotées. En effet, quel que soit le canton (Ker ou Ys), le diplôme le plus élevé obtenu par la population non scolarisée de 15 ans ou plus est le CAP ou BEP pour environ 27 % des habitants de chaque canton. Ker compte toutefois moins de non-diplômés qu'Ys : 15,7 % contre 22,3 % en 2007<sup>215</sup>. Notons par ailleurs que la population d'origine étrangère est très faible dans les deux cantons de ce territoire rural (à peine 2 %)<sup>216</sup>.

### Encart méthodologique n°3

#### Le regroupement des Professions et catégories socioprofessionnelles

Le regroupement des PCS favorisées n'est pas tout à fait similaire dans les fichiers académiques et dans mon enquête.

Les catégories statistiques de l'Éducation nationale (IPES) s'établissent en 4 postes :

- favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs ;
- favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires ;
- moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;
- défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle

<sup>215</sup> Source : Insee, RP2007.

<sup>216</sup> Source : Insee, RP2007.



L'institution prend en compte la PCS de la première personne responsable de l'élève. Les personnes responsables des élèves sont le plus souvent les pères, mais le nombre croissant de divorces (augmentation de près de 10 % ces dix dernières années selon l'INED) nous conduit à émettre davantage de réserves sur l'équivalence premier responsable légal et père. Les rectorats d'académie disposent par ailleurs d'informations sur la deuxième personne responsable de l'élève, mais elles sont incomplètes, comme j'ai pu le constater avec les fichiers que m'a fourni le Service études, prospective, pilotage et performance du rectorat d'académie de Rennes.

Dans mon enquête, le regroupement des PCS distingue 3 catégories, en s'appuyant sur le niveau 1 de la nomenclature de l'Insee (2003) et les catégories statistiques du Ministère précédemment citées. Les enquêtés d'origine favorisée (A et B dans les statistiques de l'institution) regroupent les enfants de chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires. Ceux d'origine sociale moyenne sont les enfants d'agriculteurs exploitants, d'artisans, de commerçants, chefs d'entreprise et d'employés. Les enquêtés d'origine populaire ou défavorisée regroupent les enfants d'ouvriers et personnes sans activité professionnelle. Par ailleurs, la précédente profession du parent retraité a été prise en compte. En ce qui concerne le parent en congé parental (souvent la mère), sa profession a été conservée et pas sa non-activité temporaire.

Les analyses ont considéré la profession du père et/ou de la mère, selon ce découpage en 3 catégories, mais aussi selon le niveau 1 de la nomenclature de l'Insee (2003), ce qui ouvre sur un découpage en 8 catégories : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions Intermédiaires, employés, ouvriers, retraités, autres personnes sans activité professionnelle.

À l'intérieur de chaque collège, nous avons retenu deux classes appartenant à deux niveaux, à savoir une classe de 6<sup>ème</sup> et une classe de 3<sup>ème</sup>. Le choix de s'intéresser essentiellement aux niveaux 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> s'explique par la nécessité de comprendre l'évolution des scolarités dans les collèges étudiés, en visant les élèves qui y arrivent et ceux qui s'appêtent à le quitter. En outre, si le regard porté sur les élèves de 3<sup>ème</sup> se justifie aisément par un travail sur l'orientation, celui porté sur les élèves de 6<sup>ème</sup> s'explique par un questionnement sur l'intégration des élèves dans chaque collège et sur ce que recouvre, dans la construction d'une scolarité, la première année de collège, avec la suite qu'elle peut engendrer.

De surcroît, le suivi de deux classes sur chaque terrain m'a permis d'être attentive au quotidien d'acteurs ciblés, à savoir les élèves et enseignants de huit classes, ainsi que les parents de ces élèves. Il s'agit de faciliter la compréhension et la reconstitution d'une configuration singulière dans la construction de scolarités d'élèves. Pour se faire, nous avons également observé le quotidien des acteurs qui sont en lien avec les élèves et les enseignants, c'est-à-dire les chefs d'établissement et les personnels de la vie scolaire (cf. tableau 5).

	Chefs d'établissement	Professeurs		Personnels de la vie scolaire		Elèves			Familles des élèves suivis
		dans le collège	des classes suivies	Conseillers principaux d'éducation	Surveillants	dans le collège	suivis en 6ème	suivis en 3ème	
<b>Pierre de Belay</b>	1 (+1 adjoint)	39	23	1	6	465 <small>(hors SEGPA et UPI)</small>	27	26	52
<b>Saint Pol</b>	1	39	21	0	3	425	25	28	53
<b>Ernest Guérin</b>	1	20	16	1	7	176	16	18	33
<b>Saint Cornély</b>	1	19	17	0	2	166	20	16	36

*Tableau 5. Effectifs des catégories d'acteurs ciblées dans chaque collège (2008/2009)*

Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des catégories d'acteurs scolaires ciblées laissent d'ailleurs supposer d'éventuelles différences dans l'exercice du métier, non sans effets possibles sur la construction des scolarités d'élèves (cf. tableau 6). Par exemple, l'ancienneté des enseignants dans le poste entre le binôme Pierre de Belay/Saint Pol (11,5 et 17 années) et le binôme Ernest Guérin/Saint Cornély (5 et 7 années) laisse entendre un taux de renouvellement des enseignants plus important dans les collèges d'Ys, en particulier à Ernest Guérin dont la moyenne est supérieure à la moyenne académique et française (environ 6 années). Cette (in)stabilité de prime abord observée dans les équipes enseignantes questionne, notamment sur les relations entre acteurs, de même que l'ancienneté plus grande des personnels de la vie scolaire dans les établissements privés.

		Pierre de Belay		Saint Pol		Ernest Guérin		Saint Cornély											
<i>Données issues du terrain (entretien)</i>																			
<b>Chefs d'établissement</b>																			
Sexe		Homme		Femme		Femme		Homme											
Âge (ans)		48		57		44		45											
Ancienneté dans la fonction (années)		5		13		2		3											
Ancienneté dans l'établissement (années)		1		6		2		3											
<i>Données issues du terrain questionnaire, entretien, observation)</i>																			
<b>Professeurs</b>																			
Sexe		Femmes		24		61,5 %		26		66,7 %		14		70 %		13		68,4 %	
		Hommes		15		38,5 %		13		33,3 %		6		30 %		6		31,6 %	
Moyenne d'âge (ans)		44 (N=17)		43 (N=16)		41		43											
Ancienneté moyenne dans la fonction (années)		18,5 (N=17)		19,5 (N=16)		16 (N=12)		15 (N=13)											
Ancienneté moyenne dans l'établissement (années)		11,5 (N=17)		17 (N=16)		5		7											
<i>Données issues du terrain (entretien, observation)</i>																			
<b>Personnels de la vie scolaire (CPE et surveillants)</b>																			
Sexe		Femmes		6		85,7 %		3		100 %		5		62,5 %		1		50 %	
		Hommes		1		14,3 %		0		0 %		3		37,5 %		1		50 %	
Moyenne d'âge (ans)		33		50		31		41											
Ancienneté moyenne dans la fonction (années)		7,5		12,5		5,5		13											
Ancienneté moyenne dans l'établissement (années)		6		9,5		3,5		12,5											
<i>Données IPES</i>																			
<b>Elèves</b>																			
Sexe		Filles		48,6 %		51,8 %		47,2 %		52,4 %									
		Garçons		51,4 %		48,2 %		52,8 %		47,6 %									
Doublants		6,1 %		3,3 %		6,8 %		1,2 %											
En retard		1,7 %		1,6 %		1,7 %		0,6 %											
<i>Données rectorales du SE3P et issues du terrain</i>																			
(sans SEGPA et UPI) <b>Familles</b>																			
Catégorie sociale du 1 <sup>er</sup> responsable légal		Favorisée		26,9 %		28,2 %		18,2 %		24,7 %									
		Moyenne		27,5 %		31,8 %		32,4 %		42,2 %									
		Défavorisée		45,6 %		40,0 %		49,4 %		33,1 %									
Catégorie sociale du 2 <sup>ème</sup> responsable légal		Favorisée		25,8 %		20,4 %		9,1 %		10,9 %									
		Moyenne		34,2 %		40,1 %		46,6 %		55,4 %									
		Défavorisée		29,2 %		22,8 %		34,1 %		22,3 %									
		Non-réponses		10,8 %		16,7 %		10,2 %		11,4 %									

Source : Données rectorales du SE3P, IPES et issues du terrain

**Tableau 6. Caractéristiques principales des catégories d'acteurs dans les quatre établissements enquêtés (2008/2009)**

## Conclusion

Le territoire rural enquêté est constitué de nombre de nuances. D'abord, l'académie de Rennes à laquelle sont rattachés les collèges étudiés, présente certes des atouts scolaires (comme la réussite au DNB ou au baccalauréat) mais aussi des failles, en particulier par des études supérieures courtes ou inexistantes. Nous ne pouvons écarter ce constat régional dans notre travail qui porte sur la construction des inégalités de performances et de parcours. De surcroît, la compréhension de la région, par son histoire, sa culture et son économie, laisse entrevoir tout son intérêt lorsque l'on sait que par l'enquête ethnographique, on va être au contact quotidien d'acteurs et qu'on envisage de les interviewer, notamment dans le cadre privé pour ce qui concerne les familles. Dès lors, c'est aussi une immersion « à distance » qui m'a semblé indispensable pour la réussite de celle qui suit, l'immersion « de proximité ». Enfin, le dualisme scolaire traverse incontestablement la dynamique régionale : tantôt moteur dans l'investissement scolaire, tantôt un des piliers de l'identité bretonne et tantôt agent de mobilisation des acteurs, des élus politiques aux familles, des journalistes aux chefs d'entreprises<sup>217</sup>.

---

<sup>217</sup> Pour exemple, citons *Produit en Bretagne* qui est une entreprise associative fondée en 1993 et qui vise à promouvoir les savoir-faire des entreprises bretonnes et leurs produits, entre autres *via* un logo apposé sur ceux-ci.

# Chapitre 5

## Une démarche ethnographique

---

### Introduction

La légitimité scientifique de l'ethnographie est récente dans les travaux sociologiques français. Pendant longtemps, le travail statistique a donné une image scientifiquement plus fiable que le travail ethnographique, ou dit de terrain, expliquée en partie par un amalgame entre représentativité et scientificité. Aujourd'hui, cette image revient parfois, mais de manière plus diffuse. Le travail de terrain est même devenu « à la mode », notamment en sociologie de l'école. On porte un grand intérêt à aller observer « l'envers du décor ». Cela ne doit pas pour autant signifier qu'il suffirait d'aller sur le terrain pour « voir » quelque chose. C'est un travail dont les pratiques s'apprennent grâce à la lecture de guides, comme celui de Beaud et Weber (2003) ou bien sûr celui de Becker (1998/2002) sur « les ficelles du métier », et grâce à l'exercice du terrain lui-même (Marchive, 2012). J'ai débuté cet apprentissage en Master 1 lors de deux enquêtes de plusieurs jours, au sein d'une SEGPA d'un collège d'une part et, d'autre part, dans trois classes de Seconde générale d'un lycée. J'ai alors commencé à réaliser ce que pouvait recouvrir un travail de terrain.

Le terrain, c'est d'abord et avant tout un milieu d'interconnaissance. Les enquêtés sont en relation directe ou indirecte les uns avec les autres, ce qui permet d'amorcer la dynamique de l'enquête ethnographique. Celle-ci se dessine comme une suite d'interactions personnelles entre les enquêtés, ainsi qu'entre les enquêtés et l'ethnographe, rendant d'ailleurs possible et justifiée la présence longue de ce dernier sur le terrain. Ensuite, au-delà des prescriptions issues de la tradition ethnographique, tout chercheur fait face aux spécificités propres à chaque terrain (Céfaï, 2003). Pour y parvenir, le chercheur doit s'impliquer : il ne suffit pas de vouloir observer ou faire un entretien, il faut beaucoup interagir avec le milieu enquêté pour réussir à collecter toutes les informations nécessaires à sa compréhension. De plus, l'ethnographe doit adopter une posture d'enquête réflexive : il doit sans cesse examiner ce qui se passe en le rapportant à ce qu'il fait. Il s'agit de montrer la rigueur de l'étude qu'il produit, tout en ne tombant pas dans le travers d'une justification à outrance, parce que le doute et le tâtonnement sont intrinsèques à la démarche. « L'affaire [...] est heuristique et éthique », écrivent Jean-Paul Payet et Frédérique Giuliani (2010). Ni dans le règne de l'improvisation, ni

dans celui du « tout contrôle », la démarche ethnographique se place dans un entre-deux, communément nommé bricolage (intellectuel) ou artisanat (conceptuel).

Ce sont ces entrelacs qui font la singularité d'une enquête de terrain. Aussi, nous souhaitons exposer, dans le présent chapitre, les mises en acte méthodologiques de notre recherche, à savoir les temporalités de l'enquête, les pratiques de terrains, les outils méthodologiques et les méthodes retenues dans l'analyse des données.

## **I - Temporalités de l'enquête**

La pragmatique de l'action est inhérente à l'ethnographie : l'ethnographe « fait avec » son terrain. Tout en maintenant ses objectifs de recherche, le chercheur est en effet contraint d'adapter ses pratiques et l'utilisation des outils au terrain, et de fait aux enquêtés, par une double nécessité : être accepté(e) et recueillir des données. Le travail d'enquête repose sur un processus relationnel avec le terrain. De plus, il introduit la nécessité de combiner les outils méthodologiques les uns avec les autres dans la découverte et la vérification d'hypothèses. Dès lors, différentes phases peuvent être distinguées dans l'enquête ethnographique. Si les phases de pré- et post-enquête, qui sont respectivement celles de la délimitation du terrain et de la mise par écrit des analyses produites, se révèlent constantes dans toute enquête, certaines phases sont plus singulières, parce qu'un modèle simple ou « pur » de l'enquête n'existe pas (Payet, 2005, p. 174). Dans ce sens, le travail d'enquête entre juillet 2008 et juillet 2010 peut être décomposé en quatre temps (*cf.* tableau 7).

	Périodes	Relations enquêtrice/enquêtés	Pratiques de terrains	Outils méthodologiques
<b>1. Exploration</b>	Juillet à décembre 2008	Eloignement Enquêtrice étrangère	Négociation Appropriation	Observation
<b>2. Immersion intensive</b>	Janvier à mai 2009	« Apprivoisement » mutuel	Construction Co-construction	Observation Entretien Collecte de documents
<b>3. Réorientation</b>	Juin à septembre 2009	Proximité Enquêtrice intégrée	Élargissement Affinement/Précision	Observation Entretien Questionnaire Consultation des dossiers scolaires
<b>4. Consolidation</b>	Octobre 2009 à juillet 2010/12	Prise de distance Enquêtrice « familière »	Maintien Suivi et compléments d'enquête	Observation Entretien Consultation des résultats

*Tableau 7. Les quatre temps de l'enquête (entre juillet 2008 et juillet 2010/2012)<sup>218</sup>*

### 1.1 L'exploration

Le premier temps de l'enquête correspond à l'exploration des terrains de juillet à décembre 2008. Il recouvre les prises de contacts (juillet à septembre 2008) et les premières observations (octobre à décembre 2008), à savoir la phase de conquête de l'espace-temps enquêté. Les chefs d'établissement de Ker sont contactés par voie postale à la fin de l'année scolaire 2007/2008, ceux d'Ys en septembre 2008<sup>219</sup>. Je dois en effet obtenir l'accord des premiers avant de demander celui des chefs d'établissement d'Ys, sans quoi la désignation des terrains aurait été à revoir, au vu des critères cités dans le chapitre précédent. L'accès aux terrains est effectif en octobre dans les quatre collèges. Les observations commencent dans les différents espaces scolaires : dans la cour, en salle des professeurs, au self, dans les couloirs, à la vie scolaire, l'administration, mais aussi en classe.

L'entrée dans ce dit « lieu sacro-saint » a nécessité, en premier lieu, l'accord de deux professeurs principaux d'une classe de 6<sup>ème</sup> et d'une classe de 3<sup>ème</sup> dans chaque collège. Aux collèges Pierre de Belay (public) et Saint Cornély (privé), les deux classes ont été choisies au hasard des premières rencontres entre des professeurs principaux et moi. Je les sollicite alors directement en échangeant avec eux. Pour les collèges Ernest Guérin (public) et Saint Pol (privé), ce sont les chefs d'établissement qui ont désigné les classes desquelles les professeurs principaux seraient disposés à me rencontrer. On ne peut nier le risque inhérent au mode de

<sup>218</sup> Les temps de l'enquête sont inspirés des catégorisations de Beaud et Weber (2003).

<sup>219</sup> Cf. Annexe 2 : Lettre adressée aux chefs d'établissement.

désignation des classes, comme par exemple m'orienter vers les supposées meilleures classes ou celles qui sont les plus calmes. Néanmoins, les observations en dehors de la classe et le questionnaire destiné à tous les élèves de chaque collège permettront de prendre la mesure de ce biais. En deuxième lieu, une fois obtenu l'accord de deux professeurs principaux dans chaque collège, et par là même, la désignation de deux classes, tous les professeurs des classes concernées sont destinataires d'une lettre mentionnant l'objet de mon travail. Ils doivent aussi faire part, à leur collègue professeur principal, de leur accord ou désaccord sur ma présence en classe<sup>220</sup>. Au final, peu d'enseignants rendront le coupon-réponse prévu à cet effet, mais très peu ont refusé ma présence lorsque je le leur demandais au début d'un cours.

Je débute les observations en classe quasiment dès mon entrée sur le terrain, car elles permettent d'une part de tisser plus rapidement des liens avec les enquêtés, et d'autre part, d'être plus facilement identifiée par eux. Elles ouvrent le processus d'intégration du chercheur dans le milieu enquêté. C'est la reconnaissance accélérée de l'enquêtrice par le bouche-à-oreille engendré. Le partage du quotidien de deux classes provoque de suite une connaissance rapprochée avec les enquêtés, et notamment avec les élèves, où la prise de contact apparaît plus difficile dans un autre lieu que la classe. Cependant, je demeure une « étrangère » dans le milieu enquêté, c'est-à-dire que je n'ai pas encore acquis la légitimité nécessaire pour passer d'un espace à l'autre, sans faire l'objet de regards insistants, de rumeurs, d'interrogations ou de méfiances. Citons quelques illustrations de la part des différentes catégories d'acteurs enquêtés dans les collèges :

Chefs d'établissement : « *Vous observez encore à la vie scolaire !* » « *On n'aime pas les jugements dans l'enseignement.* »

Enseignants : « *Elle vient nous espionner.* » « *On va arrêter de dire des bêtises.* » « *Sur quoi porte votre travail ?* » « *Qu'est-ce que vous cherchez ?* » « *Qu'est-ce qui vous intéresse en classe ?* »

Surveillants : « *Il y a un bruit qui court parmi les élèves : tu remplaces Jeanne [surveillante au collège Pierre de Belay].* » « *C'est une espionne en fait, elle va tout raconter ensuite à Brigitte [CPE à Pierre de Belay].* » « *Tu me dis ce qui ne va pas, s'il vaut mieux faire comme ceci, cela.* »

Élèves : « *Pourquoi vous venez en classe ?* » « *Qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ?* » « *Qu'est-ce que vous observez ?* » « *C'est quoi une thèse ?* » « *Tu es surveillante* » « *Vous êtes qui ?* » « *Pourquoi vous êtes là ?* » « *Qu'est-ce que vous faites en fait ?* » « *Vous êtes en stage ? Vous voulez être surveillante ?* »

Ces remarques et questions mettent en exergue mon absence d'identification et de place dans les collèges enquêtés. Je m'adonne donc, lors de ce premier temps de l'enquête, aux pratiques de négociation et d'appropriation. Les justifications et les explications sont récurrentes. La

---

<sup>220</sup> Cf. Annexe 3 : Lettre adressée aux professeurs.



position est d'autant plus inconfortable, que ces premiers mois conditionnent le déroulement de l'enquête : « toute réalité n'est observable qu'à partir d'un rôle socialement acceptable et accepté » (Payet, 2005, p. 172). Aussi, parce que l'intégration se veut progressive, je fais le choix de n'avoir recours qu'à un seul outil méthodologique lors de ce premier temps : l'observation. J'observe à la fois les situations formelles d'échanges (en classe ou en conseil de classe par exemple) et les moments informels de recueil de l'information, à savoir les moments « off ». Ils prennent davantage la forme d'échanges entre les acteurs que de confidences à l'enquêteur.

## 1.2 L'immersion intensive

Le deuxième temps de l'enquête (janvier à mai 2009) peut se définir comme celui de l'immersion intensive dans les terrains. Cette dernière passe d'abord par une assiduité plus importante dans chaque collège : j'ai passé une dizaine de jours pendant cette période dans chacun d'eux. L'enquête s'accélère, parce que les observations se multiplient. Elles sont aussi facilitées par une interconnaissance et une reconnaissance croissantes, à l'image de ce propos me concernant, au début d'un conseil de classe du deuxième trimestre : « *Tout le monde doit la connaître maintenant je pense* », dira la principale du collège public Ernest Guérin. J'entendrais aussi, par exemple, dans les escaliers du collège Pierre de Belay, un élève dire à ses pairs : « *C'est la stagiaire, elle écrit tout le temps* ». Se dessine, ce que l'on nommera, un « appriovissement mutuel » entre les enquêtés et moi. Dans ce sens, Marguerite Cardère, surveillante au collège privé Saint Pol, me confie s'être « *habituée à moi [toi]* » : « *Au début, je pensais devoir tout t'expliquer, mais maintenant, je sais que tu observes* ». Ainsi, je suis « autorisée » à naviguer d'un espace scolaire à l'autre, entre ce que j'appelle le « centre », c'est-à-dire la classe (avec les élèves de 6<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>), et la « périphérie » de l'école, à savoir en salle des professeurs, à la vie scolaire, l'administration, dans les couloirs, la cour ou au self. De surcroît, certains enquêtés deviennent des alliés dans la compréhension de chaque milieu. Les échanges informels, et en particulier les confidences, sont plus fréquents. Dans le même temps, je collecte divers documents (carnets de correspondance, règlements intérieurs, relevés de notes des élèves suivis, courriers à l'attention de parents d'élèves, lettres d'information, etc.). Aussi, la légitimité acquise et une présence régulière me permettent de me faire « oublier » des enquêtés, même si ce n'est pas permanent, tel que l'illustre de manière significative l'observation suivante :

Marilou, assise au deuxième rang dans la salle de classe, écrit sur son ardoise blanche.

Elle la montre discrètement à Sidonie, qui est au fond de la salle. Il y est écrit : « *Autrement t'aimes* ». Tout d'un coup, elle me regarde et rougit. Elle se presse de la ranger dans son casier, puis la ressort. Elle réécrit dessus et elle me la montre : « *J'adore les cours* ».

[Lundi 9 mars 2009, 16h/17h, aide aux devoirs avec l'enseignante Elisabeth Coquelicot, 6<sup>ème</sup>1, collège Saint Cornély]

Ensuite, tout en poursuivant les observations, une vague d'entretiens semi-directifs débute en avril avec des acteurs de l'école : enseignants, personnels de la vie scolaire (conseillers principaux d'éducation, surveillants) et élèves. Il s'agit d'enrichir l'enquête grâce aux descriptions et perceptions des enquêtés. Ce n'est que lors de ce deuxième temps de l'enquête, que j'ai le sentiment d'être « autorisée », autant que je m'autorise d'ailleurs, à mener des entretiens. L'investigation par entretien ne m'est en effet apparue ni permise, ni appropriée avant le troisième trimestre de l'année scolaire, et ce, pour trois raisons. Premièrement, je dois être légitime sur le terrain et avoir la confiance des enquêtés, d'une part pour qu'ils acceptent le face-à-face, d'autre part pour que les entretiens soient riches, en particulier avec les élèves. Deuxièmement, le troisième trimestre de l'année est une période scolaire pertinente par rapport à l'objet de ma recherche : les acteurs sont à même de parler du déroulement de l'année scolaire présente, en passe de se terminer, et de l'année scolaire à venir, avec l'orientation scolaire en ligne de mire. Troisièmement, je vis l'investigation par entretiens comme une nouvelle étape à franchir dans l'enquête, mais également dans la relation enquêteur/enquêtés. C'est le moment où l'enquête s'individualise et où la relation se personnalise. Il y a une forme de « mise à nu » réciproque. L'entretien, c'est un tête-à-tête. Je ressens moi-même une certaine crainte dans la confrontation directe à l'enquêté, qui peut davantage me questionner sur l'objet de ma recherche, et les questions posées sont autant d'indications qui peuvent orienter ensuite les attitudes et les discours des enquêtés pendant les phases d'observation qui suivront l'entretien. J'ai aussi le souci de ne pas heurter par les questions posées et de ne pas donner le sentiment d'être intrusive, pour ne pas modifier la relation nouée avec les enquêtés, là encore pour « protéger » les temps d'observation d'après-entretien. De plus, en entretien, on doit à la fois accepter d'entrer dans l'intimité de l'enquêté et lui faire accepter de nous laisser entrer dans son intimité. La distance symbolique qui existe dans l'observation s'amenuise, voire disparaît pendant l'entretien, et on le constate aisément à travers des échanges entre élèves ou des remarques d'élèves interviewés qu'ils ont tenu à écrire au dos du questionnaire passé en toute fin d'année :

« *On parle, on raconte notre vie.* »

« *Vous connaissez déjà tout. Je vous ai vu deux fois. C'était bien de parler avec vous.* »

« *J'ai beaucoup apprécié.* »

*« Vous avez été très très gentille. »*

*« J'ai bien aimé ce questionnaire, je me suis confié une fois de plus. »*

*« J'espère vous avoir aidé, en tout cas j'ai été sincère. Voilà. Bonne chance. »*

Quelques déclarations d'amour écrites viennent même brouiller la frontière entre l'enquêtrice et les élèves enquêtés, et souligner le passage d'une relation d'individu à individu.

### **1.3 La réorientation**

Le troisième temps (juin à septembre 2009) prend la forme d'une réorientation dans l'enquête, entre élargissement et affinement du regard par rapport à l'ancrage empirique que constitue le suivi de classes. L'objectif est à la fois d'avoir une vue d'ensemble de chaque collège et des différentes catégories d'acteurs qui gravitent autour de l'élève, et d'affiner en portant un regard ciblé sur des élèves et leur famille. Dans ce sens, une pluralité d'outils est mobilisée et possible grâce à la proximité construite avec les enquêtés.

Tout d'abord, les observations se poursuivent jusqu'à la fin de l'année scolaire avec des moments-clés, tels les conseils de classes du troisième trimestre. J'assiste aux conseils des classes de 6<sup>ème</sup> suivies et des classes de 3<sup>ème</sup>. Je serai en effet présente à tous les conseils des classes de 3<sup>ème</sup> afin de pouvoir d'abord examiner le traitement de l'orientation dans chaque collège et de prendre la mesure des écarts entre les vœux d'orientation et les décisions du conseil de classe, ensuite de constater d'éventuelles différences de niveau et d'orientation scolaires entre les classes d'un même collège.

Ensuite, après les conseils de classe, je choisis d'intégrer le questionnaire aux outils de l'enquête. Je construis trois types de questionnaires pour les trois publics visés : les enseignants des quatre collèges, les élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et les élèves de 3<sup>ème</sup>. L'usage du questionnaire par l'ethnographe permet, premièrement, d'adopter une focale plus générale et ouvre la voie du contrôle de certaines données recueillies par questionnaire avec les informations collectées pendant l'année et inscrites dans les dossiers scolaires pour les élèves. Deuxièmement, le questionnaire permet de situer les classes observées dans chaque établissement et de considérer leur représentativité dans le contexte. En parallèle, je consulte les dossiers scolaires des élèves de 6<sup>ème</sup> suivis et de tous les élèves de 3<sup>ème</sup> scolarisés dans les quatre collèges. Je prends également connaissance, en juillet et août, des notes obtenues au DNB (Diplôme national du brevet) par les élèves de 3<sup>ème</sup> (moyennes générales, à l'examen et au contrôle continu).

Quant aux entretiens menés, ils se poursuivent de juin à septembre et s'élargissent à d'autres catégories d'acteurs, comme les chefs d'établissement et les parents d'élèves des

classes suivies. Ces derniers ont été, dans un premier temps, contactés en mars grâce à une lettre transmise par leur enfant, leur demandant une réponse (positive ou négative) à la rencontre sollicitée<sup>221</sup>. Une fois les coupons-réponses récupérés par l'intermédiaire du professeur principal, j'ai pris contact, par mail et/ou par téléphone, avec les quarante-et-une familles qui acceptèrent de me rencontrer. Les relances ont été pour la majorité nombreuses et sept défections sont à relever pour divers motifs (aucune réponse aux différents messages laissés, numéro non attribué, refus oral, impossibilité de trouver un moment libre, absents au rendez-vous fixé).

#### **1.4 La consolidation**

Le quatrième temps de l'enquête (octobre 2009 à juillet 2010) se rapporte à la consolidation des hypothèses issues des premières analyses lors d'une nouvelle année scolaire (2009/2010), notamment en fonction de l'évolution des enquêtés. Je prends la mesure des éventuels changements et des continuités qui définissent plus globalement le contexte. Ce dernier temps de l'enquête est ponctué de retours sur le terrain, à raison d'un passage une fois tous les deux mois. Ma présence sur le terrain s'avère donc beaucoup plus épisodique et étalée dans le temps. Cette prise de distance n'est toutefois pas un obstacle à la poursuite de l'enquête. Lors de cette deuxième année, les enquêtés ne me considèrent plus par mon statut, mais par mon individualité. Je ne suis en effet plus « *la stagiaire* », mais « *Rozenn* », celle qui revient de temps en temps, dans un cadre qui n'est plus officiel. Je suis familière aux yeux des acteurs. On me salue et m'embrasse avec l'interjection « *ah* » accolée au bonjour, ou avec la désignation « *une revenante* ».

De manière informelle, j'échange ainsi avec les enquêtés (chefs d'établissement, enseignants et surveillants) et j'observe dans les lieux périphériques à la classe. De plus, j'ai saisi l'occasion de mener un entretien avec deux élèves en classe de 3<sup>ème</sup> à Saint Pol en juin 2010, car il s'agit de deux « zappeurs », dont l'un d'eux était scolarisé au collège Pierre de Belay l'année enquêtée 2008/2009. L'objectif est notamment de comprendre par l'expérience scolaire de cet élève les différences contextuelles vécues à Pierre de Belay et à Saint Pol, et au-delà, entre le public et le privé. En outre, je consulte les relevés de notes des élèves suivis en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, respectivement en classe de 5<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup> EGT (enseignement général et technologique) pour une partie d'entre eux. Pour les élèves en 2<sup>nde</sup> EGT, les collèges reçoivent leurs notes de la part des lycées. Quasiment tous les lycées envoient aux collèges les bulletins

---

<sup>221</sup> Cf. Annexe 3 : Lettre adressée aux parents d'élèves.

du premier trimestre ou semestre. Les relevés de notes du reste de l'année scolaire ne parviennent que rarement aux collèges. J'ai donc pris contact avec les lycées en question, par mail, téléphone, ou en me déplaçant, afin d'avoir accès aux notes des élèves suivis en 3<sup>ème</sup>.

Enfin, précisons que le contact a été conservé avec les quatre collèges entre 2010 et 2012 par l'intermédiaire d'au moins une « personne-ressource », en échangeant par mail, texto ou téléphone : le principal du collège Pierre de Belay, une surveillante et un professeur de Saint Pol, la secrétaire et l'ancienne principale du collège Ernest Guérin, et le documentaliste de Saint Cornély. Cela a d'abord permis de faire un suivi longitudinal d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, jusqu'à l'obtention ou non du DNB en juillet 2012. La consultation des résultats au baccalauréat en juillet 2012 a aussi permis le suivi de la cohorte des élèves de 3<sup>ème</sup>. De surcroît, quelques rencontres fortuites d'élèves ont alimenté ce suivi (jusqu'en 2013 pour quelques rares élèves). Ensuite, les interlocuteurs privilégiés dans chaque collège m'ont fait partager leur vécu au collège, ce qui a participé à nourrir cette phase de contrôle. J'aborde dans ce qui suit les pratiques de terrains pour donner à voir les interactions entre enquêteur, objet de recherche et enquêtés.

## **II - Pratiques de terrains**

L'enquête ethnographique ne va pas de soi, parce qu'elle recouvre une dimension incarnée et située (Céfaï, 2003) : la rencontre entre une chercheuse-ethnographe (qui se confond avec son objet de recherche) et un terrain (qui ne forme qu'un avec ses enquêtés). Le processus interactionnel entre l'enquêteur/objet de recherche et les enquêtés/terrain peut être appréhendé par les pratiques de terrains. Celles-ci se dessinent selon un axe temporel (*cf. supra* tableau 7). Elles sont évolutives et plurielles par l'emploi de diverses techniques et l'adoption d'attitudes qui se rapporte directement ou indirectement à la temporalité de l'enquête.

### **2.1 Négociation**

La négociation constitue une pratique constante de terrain, parce que le rapport aux personnes est plus ou moins négocié tout au long de la recherche. Elle est néanmoins beaucoup plus convoquée au début de l'enquête, où l'on vise autant à endormir les méfiances qu'à vaincre les résistances.

### ***La procédure d'accès aux établissements***

L'accès aux établissements scolaires exige le respect d'un certain nombre de formalités qui sont autant d'étapes à passer. D'abord, j'envoie un courrier aux chefs d'établissement, en précisant leurs nom et prénom, afin de réduire symboliquement la distance entre eux et moi, et d'apporter une reconnaissance personnalisée de leur fonction. Le courrier mentionne mon statut, le thème de recherche et une sollicitation de présence dans l'établissement, à raison de deux à trois jours par mois pendant l'année scolaire. Dans cette lettre, et également pendant toute l'enquête, je présente mon travail comme portant sur le fonctionnement des établissements scolaires, les liens entre les différents acteurs, leurs rôles, etc. Ensuite, quelques jours après l'envoi de la lettre, restée à chaque fois sans réponse, je relance les chefs d'établissement par téléphone. Je les sollicite pour une rencontre afin de parler de mon travail universitaire et des besoins inhérents à ce travail, en particulier concernant le suivi d'élèves et de professeurs d'une classe de sixième et d'une classe de troisième. Enfin, les rencontres se sont déroulées dans chaque collège entre août et octobre 2008. Les chefs d'établissement m'ont reçue dans leur bureau. Seule la rencontre au collège public Pierre de Belay a eu lieu dans le bureau du principal-adjoint en présence de celui-ci et du principal.

La négociation a été plus ou moins âpre en fonction du chef d'établissement. Benoît Oranger, principal du collège public Pierre de Belay (situé à Ker), et Gabriel Ipoméé, directeur du collège privé Saint Cornély (situé à Ys), ont été les plus réticents à m'ouvrir les portes de l'établissement qu'il dirige. Dès le premier contact téléphonique, les remarques et questions le soulignent. Le premier, ancien enseignant, évoque un tas de raisons à l'impossibilité d'assister à des cours : « *La classe est un lieu sacro-saint... Les professeurs ont avec les élèves des relations privilégiées... Le regard extérieur quel qu'il soit n'est pas le bienvenu...* ». Et, il insiste sur la nécessité d'une convention de stage : « *Il faut que vous soyez couverte. Vous pouvez vous retourner contre moi en cas de problèmes* ». Il terminera en me disant : « *Je ne vous dis pas "non" mais...* ». Je le contacterai une nouvelle fois en déposant directement une lettre à son attention au collège, puis je tenterai de le joindre plusieurs fois par téléphone, jusqu'à obtenir un rendez-vous, ce qui, dans la phase de négociation, s'esquisse comme le premier sésame d'accès à l'établissement.

Quant à Gabriel Ipoméé, second chef d'établissement très réticent à mon enquête, il m'écartera très vite de ses préoccupations. Il me confiera d'ailleurs avoir jeté ma lettre à la poubelle. Lors de notre premier échange téléphonique, il me dit vaguement se rappeler mon

courrier : « *Ah oui, ça me dit quelque chose, j'ai vu ça* ». Il me questionnera surtout sur les raisons du choix du collège Saint Cornély comme lieu d'enquête. Ce premier contact se soldera par un rendez-vous fixé une dizaine de jours après, tout en me précisant : « *Je serai peut-être obligé d'écouter car j'ai des rendez-vous, réunions avec des parents et le matin, j'enseigne* ». Pourtant, notre rencontre durera plus d'une heure. Il se tient dès le début sur la réserve, mais il souhaite m'écouter et me posera un certain nombre de questions, par exemple si je viens de la part d'un organisme. Il faut être prête à « montrer patte blanche » et démontrer que ma présence ne se posera pas en contrainte pour eux. De plus, on ne peut nier l'influence des caractéristiques externes à l'enquêtrice (sexe et âge notamment) dans la relation d'enquête (Fournier, 2006). Gabriel Ipomée me dira ainsi à la fin de notre rencontre : « *Je vous accepte dans l'établissement, mais je dois demander l'accord des enseignants. [...] S'ils ne sont pas trop d'accord avec votre enquête, je vais leur dire : "Attendez qu'elle se présente cette jeune femme"* ». Au-delà, l'accessibilité différentielle aux établissements est porteuse de sens. Nous reviendrons par exemple sur l'univers clos de ce collège Saint Cornély, dans le chapitre 9.

### ***Argumenter sans trop en dire***

Quand on sait à quel point la comparaison « école publique-école privée » peut très vite exalter les esprits, on mesure toute l'importance de la phase négociatrice d'accès aux établissements des deux secteurs. De plus, enquêter dans un collège public et un collège privé d'une même commune (petite ou moyenne) peut s'avérer ardu, car il est nécessaire que la présence du chercheur soit acceptée dans les deux établissements. Suspendu à l'aval du chef d'établissement, l'accès n'est en effet pas aisé dans un contexte de concurrence entre les établissements, mais les négociations marquent déjà les premiers moments d'observation et d'analyse. Par exemple, en réponse à ma remarque concernant le peu de recherches sur l'enseignement privé, le propos du directeur du collège Saint Cornély fait entrevoir l'idée selon laquelle les établissements privés se complaisent dans un fonctionnement tacite et comment la « guerre scolaire » peut servir celui-ci : « *C'est peut-être une volonté de notre part de se cacher, de ne pas trop en dire. [Pourquoi ?] Pour ne pas réveiller une guerre stérile entre le public et le privé* ».

Pour se faire, je veille à construire tout un « argumentaire » propre à chacun des secteurs, avec le vocabulaire adéquat. Par exemple, je m'adresse à un « principal » dans le public et à un « directeur » dans le privé. Une scolarité dans l'enseignement catholique se révélera aussi un atout dans la phase de négociation avec les directeurs de collège privé. En

outre, par un travail de documentation préalable sur chacun des collèges (connaître le nombre d'élèves, diverses informations sur le collège, les options, etc.), je montre mon intérêt pour le collège en lui-même, ce qui m'a d'ailleurs souvent permis d'écarter les questions sur la dichotomie public/privé. Des connaissances sur le territoire enquêté se révéleront également nécessaires pour ne pas devenir suspecte. Il faut pouvoir répondre aux questions, tels que « *Pourquoi Ker/Ys ?* », « *Pourquoi ici ?* ». Cependant, je reste volontairement vague au sujet de ma thématique de recherche pour ne pas orienter les discours et attitudes des enquêtés, et pour me laisser des marges de manœuvre dans le déroulement de l'enquête.

### ***Des questionnements éthiques***

Cette position d'argumenter sans trop en dire introduit néanmoins des questionnements du point de vue éthique, tel celui-ci : doit-on dire si l'on enquête dans le collège voisin ? La réponse positive s'imposerait, mais entraîne les risques de se faire refuser l'accès au terrain, de créer une plus grande méfiance vis-à-vis de l'enquête et le biais d'entendre un certain nombre de discours préconstruits. Dans l'autre cas de figure où l'ethnographe n'explique pas tout, ou ment par omission, le danger de se faire dévoiler et disqualifier existe. Je ferai le second choix, pour les raisons précitées, mais aussi pour éviter les questions sur ce qui se passe chez le « voisin ». D'ailleurs, lorsque les enquêtés me demandent dans quels établissements j'enquête, je leur réponds que je ne peux répondre à la question pour préserver l'anonymat de chacun. Ils respecteront tout à fait cela, mais s'installe chez moi la crainte d'être « découverte ». Celle-ci sera surtout présente à Ys, d'une part parce que c'est une petite commune où les informations sont supposées circuler plus rapidement, d'autre part parce que le collège privé Saint Cornély est situé sur la principale route passante de la commune, ce qui rendait mes entrées et sorties du collège assez angoissantes. À ma connaissance, car les enquêtés l'ont peut-être appris sans me le dire, seules deux enseignantes du collège privé Saint Cornély apprendront, à la fin de l'année scolaire 2008/2009, que j'enquête dans le collège public voisin Ernest Guérin. Elles le découvriront en allant surveiller les épreuves finales du DNB au collège public, par les urnes destinées à recueillir les questionnaires et déposées en salle des professeurs à mon attention. L'une d'elle me le confiera discrètement, en salle des professeurs du collège Saint Cornély, la semaine suivante : « *J'ai dit à Marie [Aulne, sa collègue enseignante] : "Regarde, elle est là aussi"* ». Elle n'en dira pas plus et moi non plus. Nous n'en reparlerons jamais. Je suppose qu'elles ont gardé cette information - entendue comme secrète - pour elles.



Mais cela me questionne sur ce « secret » que j'ai moi-même créé, et le sujet tabou qu'il devient. D'abord, ce choix de ne pas dire que j'enquête dans le collège voisin vient peut-être signifier que je surestime la querelle scolaire entre le privé et le public. Ensuite, j'ai possiblement écarté un certain nombre de discussions avec les enquêtés sur les deux secteurs d'enseignement et sur la concurrence entre établissements. Dans ce sens, se posera à l'avenir la question des effets sur la population étudiée de la découverte du véritable objet de recherche lors de la mise à disposition des analyses produites. On peut ainsi penser à ce que David Lepoutre (2001) nomme « *les pièges de l'ethnographie* » bien que les ressorts ne soient pas les mêmes, ou dans ce que d'autres appellent les « *risques du métier* » (Céfaï et Amiraux, 2002). Pourtant la relation de recherche semble nous y conduire inéluctablement, parce que le chercheur doit conserver un certain recul par rapport aux enquêtés/terrain, et « protéger » son objet de recherche des principaux biais estimés ou anticipés. D'un côté, le recul est en effet « précieux » parce qu'il est l'une des conditions d'objectivation du chercheur ; de l'autre, cette forme de protection a pour principal objectif de ne pas influencer les enquêtés/terrain sur une voie qui peut apparaître importante pour le chercheur mais pas pour les enquêtés. C'est avancer sur le terrain en suivant le principe de réflexivité. Celle-ci donne un sens aux interactions « *guidant le jeu des anticipations que les autres ont sur soi et que l'on a sur les autres ; elle joue comme un exercice de lucidité pour ne projeter ses désirs et ses attentes au point de les halluciner dans le monde ; elle passe par une distanciation des représentations sociales pour ne pas confondre des discours et des actes et faire la part du crédible et de la fabulation* » (Céfaï, 2003, p. 524).

### ***L'importance des intermédiaires***

Si la négociation est la pratique première de l'enquête de terrain, les intermédiaires y jouent un rôle clé. Ne disposant d'aucun contact direct avec un membre des établissements, il m'est arrivé de mentionner le nom d'une personne que je savais ou que je supposais être une connaissance commune. C'est une façon symbolique de créer un lien entre l'enquêté et moi. Par exemple, au principal du collège public Pierre de Belay, j'ai fait référence à son prédécesseur, que j'avais d'ailleurs contacté pour la présente recherche et que je connaissais dans le cadre d'une précédente enquête réalisée en 2005 dans la SEGPA du collège. Benoît Oranger le constatera d'ailleurs dès les premiers moments passés dans l'établissement : « *Ah mais vous connaissez tout le monde* ». Auprès de la directrice du collège privé voisin Saint Pol, j'évoquerai un membre de ma famille qu'elle eût rencontré dans un cadre associatif. Chaque intermédiaire constitue un appui important, d'abord pour accéder aux terrains, ensuite

pour y être intégrée. Au-delà, il constitue une caution : par exemple quand j'évoque à Gabriel Ipomée (directeur du collège Saint Cornély) le soutien que m'a apporté le directeur du collège privé dans lequel j'étais scolarisée, pour mener à bien ce travail de recherche.

Les intermédiaires sont certes pour une part des connaissances extérieures aux établissements, mais aussi des connaissances intérieures lorsque des affinités se créent. C'est ainsi que les assistants d'éducation du collège public Pierre de Belay se proposeront de me présenter à quelques professeurs. Puis, c'est la professeure principale d'une classe de 6<sup>ème</sup> de ce collège qui me présentera à un grand nombre de ses collègues. Ceux-ci seront conduits à m'accepter dans leur classe, plus ou moins spontanément, *via* l'aval de cette professeure. L'un d'eux dira ainsi : « *Je dis "oui" mais je ne sais pas ce sur quoi vous travaillez précisément* ». Une enseignante d'anglais, plutôt réticente, se sentira contrainte et m'en fera part ainsi qu'à sa collègue : « *Je n'ai pas rendu le papier [coupon-réponse faisant référence à ma présence en classe]. Pourquoi ça tombe toujours sur moi ? Je me sens obligée là* ». Au final, je « tisse ma toile » petit à petit : je négocie mon intégration dans le collège et à l'intérieur de chaque catégorie d'acteurs en m'appuyant sur quelques « enquêtés-références ». De même, quelques élèves seront de vrais relais, venant à convaincre, voire accompagner leurs camarades pour les entretiens. Certains viendront ainsi deux fois en entretien avec un pair différent. Aussi, pour les demandes de rencontre avec les parents d'élèves, le professeur principal de la 3<sup>ème</sup>2 au collège Saint Pol insistera auprès de ses élèves sur l'importance de leur participation à mon travail et de celle de leurs parents : « *C'est important pour Rozenn. Il ne faut pas que vous vous sentiez obligés mais que ça soit naturel. Mais certains d'entre vous feront peut-être une thèse...* ». C'est la classe où j'obtiendrais le plus grand nombre de réponses positives de la part des parents d'élèves : huit familles sur vingt-huit accepteront l'entretien.

### ***Disposer d'un statut facilitant***

Le statut d'étudiant(e) est idéal pour enquêter. Stéphane Beaud et Florence Weber (2003) le font justement remarquer : « Être étudiant procure de nombreuses ressources pour mener une enquête. Le terme d'étudiant rassure, nombreux sont les enquêtés qui en connaissent dans leur entourage » (p. 99). Mais je découvre que celui de doctorant(e) est en revanche un obstacle par le complexe d'infériorité qu'il entraîne, et ce, de manière sensible auprès des professeurs. L'observation qui suit l'illustre :

Céline Aster, professeure de français, âgée de 43 ans, me présente à l'un de ses collègues d'une cinquantaine d'années : « *Rozenn Rouillard qui est en doctorat, qui fait une enquête...* ». De suite, il dit : « *Oh là là j'en suis loin* ». Céline Aster me dit alors qu'elle s'est arrêtée en DEA parce qu'elle avait un bébé à la maison...

[Mardi 21 octobre 2008, 15h20, CDI, collège Saint Pol]

J'en viens à regretter d'avoir dit que j'étais en doctorat, tant je constate certains acteurs se justifier auprès de moi, manquer de spontanéité et/ou se méfier de mon travail. Les acteurs installent finalement une hiérarchie entre eux et moi, contre mon gré. Par la suite, je prendrai le pli de me présenter en tant qu'étudiante. S'il s'est parfois avéré nécessaire d'y adjoindre « en doctorat » comme dans les courriers adressés aux acteurs, le vocable « étudiante » déclenche un certain nombre de possibles dans la poursuite d'une enquête, tandis que l'appellation « doctorante » m'est apparue les restreindre fortement.

Par ailleurs, ma compréhension des différentes catégories d'acteurs dans le cadre scolaire et une certaine empathie ont probablement facilité mon intégration à l'intérieur de chacune d'elle. Pour les chefs d'établissement, mon travail de recherche en Master 2 nourri d'une vingtaine de rencontres et mes différentes lectures m'ont permis de les « accrocher » en leur citant deux, trois éléments-clés de leur fonction. « *Je ne vais pas vous contredire* », me dira ainsi le principal du collège public Pierre de Belay. À la vie scolaire, il est indubitable que mon expérience professionnelle d'assistante d'éducation a alimenté un certain nombre d'échanges avec les surveillants et les amitiés nouées avec certains d'entre eux ne doivent sans doute rien au hasard. La proximité a été plus progressivement construite avec les enseignants. J'ai parfois mis en avant mes études en Sciences de l'éducation couplées à de l'enseignement à l'université pour évoquer le partage d'expériences communes. Tout comme dans la conduite d'entretiens, je m'astreins à « rompre » l'éventuelle hiérarchie entre moi et les enquêtés et la trop grande distance qui peut en résulter. Il s'agit aussi de trouver le ton ou le style qui convient (Kaufmann, 2004).

## **2.2 Appropriation**

Tel que le définit Jean Copans (2002), le terrain est un lieu et une tradition. Son appropriation est alors nécessaire afin d'investir le terrain sur la longue durée.

### ***Acquérir des réflexes***

L'appropriation passe par la nécessité d'acquérir un ensemble de réflexes en décelant l'implicite de la vie sociale dans les milieux enquêtés. Pour entrer dans chaque monde, il faut d'abord adopter son langage : la dénomination des statuts (par exemple, il n'y a pas de principal ou très rarement un conseiller principal d'éducation dans un collège privé), les appellations d'instances, d'associations ou de projets qui peuvent varier d'un établissement à

l'autre. C'est aussi le cas de l'heure passée chaque semaine par les élèves avec leur professeur principal : l'heure de vie de classe ou l'heure « professeur-principal » ou l'heure « pastorale » ou « de catéchèse », notée « *KT* » dans les emplois du temps du collège Saint Cornély par exemple. Ensuite, les horaires changent d'un collège à l'autre, de même que les habitudes, comme par exemple sortir de la salle des professeurs à la première ou la deuxième sonnerie. Ce sont autant de comportements qu'il faut savoir adopter en lien avec ce qui est d'usage dans chaque établissement. Dans ce sens, il faut aussi rapidement saisir les places et les rôles de chacun, ainsi que leurs nom et prénom, pour éviter de rappeler son statut d'« étranger », voire le faire oublier. Cet apprentissage auquel je procède fait accéder aux points de vue de l'intérieur du collège et dévoile son fonctionnement. Autrement dit, cette pratique d'appropriation sert autant mon intégration dans chaque collège que le travail d'observation de celui-ci.

Aussi, ce que l'on introduit en tant que personne étrangère semble révéler une identité d'établissement. Par exemple, un même geste ou une même attention est qualifié différemment selon le collège. C'est ce que j'observerais de manière significative lorsque j'apporterais des gâteaux et des chocolats pour la nouvelle année 2009 en salle des professeurs, à l'administration et à la vie scolaire. Au collège public Pierre de Belay, ce geste passera quasi inaperçu et on me fera comprendre qu'il n'était pas nécessaire, avec l'idée sous-jacente que chacun fait son travail (pour une fine description de cet établissement, cf. chapitre 6). Chez son voisin, à Saint Pol, mon geste devient suspect. En effet, dans cet établissement privé où la mobilisation collective apparaît ne pas exister, un enseignant me dit : « *Tu as besoin de quelque chose ?* » (cf. chapitre 7). À Ys, au collège public Ernest Guérin, mon attention à l'égard de chaque catégorie d'acteurs (personnels de l'administration, enseignants, surveillants) est prise comme une marque de reconnaissance des uns par rapport aux autres : le cloisonnement des catégories d'acteurs et les rapports conflictuels sont tangibles (cf. chapitre 8). Quant au collège privé Saint Cornély, ce geste a contribué à m'ouvrir des « portes » et à être acceptée comme membre de la famille, car j'ai respecté une règle du savoir-vivre qui appareille la grandeur dans le monde domestique (cf. chapitre 9).

### ***Se trouver une place***

L'entrée dans un nouveau terrain d'enquête annonce la difficulté de se trouver une place. Le suivi de deux classes constituera certes tout au long de l'enquête un point d'ancrage et d'intégration pour moi, et d'identification pour les autres. Mais les enseignants ont pu être plus ou moins coopératifs face à ma présence en classe en ne me présentant pas nommément

aux élèves lors des premiers cours par exemple : « *On a quelqu'un qui nous accompagne aujourd'hui* », « *On a une invitée* ». Ou ils m'ont indirectement fait part de leur désapprobation à m'accepter en classe certains jours : « *À vos risques et périls. Je n'aime pas, ils sont bruyants. Regarde, ils n'arrivent pas à l'heure* », « *(Froidement) Si vous voulez, mais c'est caté* », « *Ça va être informel aujourd'hui* ». Certains enseignants, qui me connaissaient, ont aussi parfois fait le choix de m'ignorer en salle des professeurs.

En outre, lorsque ma place en classe n'est pas définie et légitime, survient le risque d'une mise en concurrence ou d'une comparaison entre le professeur et moi par les élèves, comme dans l'extrait d'observation suivant :

« *On va voir les cinq religions aujourd'hui, les religions monothéistes et polythéistes* », annonce Céline Aster, professeure principale de la classe. « *Dans les croyances, il y a les religions et les sectes. Il s'agit à présent de différencier les sectes et les religions* », continuera-t-elle par la suite. Une élève vient à parler de l'acteur américain Tom Cruise. La professeure lui répond qu'il fait en effet partie d'une secte. Ne se rappelant plus du nom de la secte en question, la professeure me le demande. Suite à ma réponse, deux garçons assis à ma gauche rient et disent à haute voix : « *C'est elle la maîtresse* ».

[Mardi 21 octobre 2008, 15h35/16h30, heure « professeur principal » ou « pastorale » avec Céline Aster, 6<sup>ème</sup>2, collège Saint Pol]

Cette enseignante s'excusera même à la fin de l'heure d'avoir dit « *une énormité* ». Les professeurs ont plutôt tendance à m'attribuer la place d'inspectrice : « *Ça me gêne [le regard extérieur], ça me fait penser aux inspections* », me confiera une enseignante. Quant aux élèves, ils ont plutôt tendance à se faire chacun leur propre opinion. Suite à mes explications sur les raisons de ma présence dans leur classe, un élève de 6<sup>ème</sup> les résumera en disant à l'un de ses camarades : « *Laisse tomber, c'est une Tanguy* ».

À l'appropriation de l'espace-classe, pratique commune aux quatre collèges enquêtés, j'ai différemment occupé les lieux périphériques en fonction de l'établissement. En effet, l'appropriation d'un terrain et s'y trouver une place, signifie également définir le lieu qui apparaît le plus stratégique du collège, c'est-à-dire celui où le recueil d'informations est important et qui semble être un « repère » pour les acteurs, et de fait, pour moi aussi pendant l'enquête. Ainsi, dès mon arrivée au collège Pierre de Belay, je me rends au service de la vie scolaire pour « prendre la température » quotidienne, car il s'agit du principal espace régulateur de l'établissement (développé dans le chapitre 6). Au collège voisin Saint Pol, je circule plutôt dans la cour, les couloirs et à l'accueil. L'absence d'un seul « lieu-repère » à Saint Pol peut déjà être interprétée comme un signe de son fonctionnement atomiste (Cf. chapitre 7). Au collège Ernest Guérin, je me dirige vers l'administration pour discuter avec la secrétaire de l'accueil, pivot officieux de l'établissement et informatrice-clé (Cf. chapitre 8),

tandis qu'au collège Saint Cornély, je commence par la salle des professeurs qui est le principal lieu d'échanges entre les acteurs scolaires (Cf. chapitre 9).

### **2.3 Construction**

Selon Jean Copans (2002), le terrain, c'est aussi un rapport à l'objet. Il entraîne une sorte de proximité et d'intimité du chercheur avec son objet. C'est dans ce cadre que se construit la posture d'ethnographe, venant à spécifier la singularité de l'enquête de terrain qui met en œuvre une implication personnelle du chercheur.

#### ***Un double engagement***

« La situation d'enquête est tout sauf naturelle. Elle vous place dans une relation sociale à la fois artificielle et inédite » (Beaud et Weber, 2003, p. 99). C'est donc un rôle spécifique à tenir : entrer personnellement dans un monde sans s'y fondre scientifiquement. On est à la fois acteur social et chercheur, d'où un double engagement. En effet, d'un côté, je suis prise dans des réseaux d'interactions et partie prenante de ce qui se vit au quotidien dans le collège. À cet égard, le « corps » est un opérateur important dans la relation d'enquête et dans ce que nous avons appelé « l'appropriation mutuel » : il est « organe d'exploration du monde et organe de présentation de soi » (Céfaï, 2003, p. 546). Je suis une interactante qui éprouve des affinités et des répulsions sélectives, ce qui se traduit par des lieux plus empruntés, ou par davantage de temps passé avec certains acteurs plutôt qu'avec d'autres.

De l'autre côté, je me fais parfois « violence » pour aller vers des acteurs dont je ressens l'animosité, ou vers des groupes de garçons en classe de 3<sup>ème</sup> qui n'hésitent pas à jouer de leur physique, soit pour m'intimider, soit pour me charmer. Ces sentiments basés sur des impressions très subjectives alimentent des résistances. Dans ce sens, « c'est avec et contre soi qu'il faut se battre pour produire du savoir » (Céfaï et Amiriaux, 2002, p. 5). Il faut travailler son regard d'ethnographe (voir et regarder), c'est-à-dire « un regard [...] qui part à la recherche de la signification des variations » (Laplantine, 2002). Pour se faire, il faut accepter de perturber une situation, d'en créer une nouvelle et d'être perturbée par ce qui se passe ou par ce qu'on modifie (*Id.*). « La situation scientifique de l'enquête de terrain ne s'extirpe pas des coordonnées du monde de la vie quotidienne des acteurs. Au contraire, elle est toute entière dans ce double mouvement d'aller et de retour, d'engagement et de déengagement, de familiarisation et d'éloignement, d'enracinement et d'arrachement. » (Céfaï,

2003, p. 543). Ainsi, le double engagement introduit l'idée selon laquelle l'acquisition de connaissances sur le milieu étudié va de pair avec une transformation de soi.

### *Éprouver le travail de terrain*

Quand les ethnographes parlent du terrain, de ce qu'ils vivent et pour qualifier ce qu'ils vivent, ce qu'ils recueillent, ils emploient des mots différents. Il émerge néanmoins une étape commune : vivre le recueil à un moment donné comme une « épreuve » (Payet et Giuliani, 2010). Il s'agit de vivre pleinement son rapport au terrain, car l'accès aux informations n'est que rarement donné ou immédiat. Les interactions entre l'enquêtrice et les enquêtés ouvrent non seulement cet accès, mais elles permettent également et surtout d'interpréter les données recueillies. De ce point de vue, l'épreuve renvoie à un processus d'imprégnation dans chaque monde. Non sans lien avec les règles du jeu des relations personnelles, je partage avec les enquêtés les moments heureux, mais aussi douloureux de leur vie. Par les émotions, la personne est vite exposée. Ce sera par exemple le cas lors du suicide d'une enseignante dans l'un des collègues enquêtés. Aussi, on doit s'immerger dans des mondes où l'on ne se sent pas toujours bien, comme lorsque je me trouve prise à témoin du faible niveau d'un élève contre mon gré et lorsque je participe à accentuer, voire à créer une situation d'humiliation. L'extrait d'observation qui suit le montre en effet au moment où un élève en classe de 3<sup>ème</sup> voit son niveau scolaire comparé par son professeur à celui d'un élève en 6<sup>ème</sup> :

Le professeur corrige au tableau deux exercices. Il demande aux élèves s'ils les ont réussis. Ils répondent que non. Le professeur construit la figure au tableau. Il leur dit : « *Ceux qui n'arrivent pas à faire ce type de construction de sixième, ce sont les élèves qui ne se sont pas donné la peine de la faire* ». Florian demande une explication sur la construction d'un point. Le professeur me regarde et dit : « *Niveau sixième* ». Maxime, son voisin, se retourne vers moi et sourit avec insistance.

[Mardi 12 mai 2009, 10h40/11h30, cours de mathématiques avec Franck Jacquier, 3<sup>ème</sup>1, collège Ernest Guérin]

La position d'ethnographe est difficile à tenir quand on doit faire preuve de réserves face à de telles situations.

Mais la situation d'enquête nécessite d'installer la confiance dans le déroulement régulier et typique des interactions entre et avec les enquêtés. Mon implication affective participe des « mécanismes de la réciprocité » (*Id.*, p. 101). Les enquêtés me témoigneront, à leur tour, leur affectivité, indirectement en se confiant, ou directement *via* le questionnaire notamment :

Enseignants : « *Bon courage à toi pour la suite.* », « *Bon courage pour le boulot ! A plus tard. Amitiés. Corinne.* »

Élèves : « *Y a pas de quoi. Bonne étude. Lol. ☺* », « *Merci et bonne continuation.* », « *Gros bisous, bonne chance pour le mémoire, on t'aime.* », « *Gros bisous, à tout. Bonne chance pour le mémoire !!* », « *Et maintenant j'aime l'école. Bonne chance.* », « *Merci à toi aussi !* »

Dans ce sens, j'ai aussi observé plus de sérieux dans les réponses au questionnaire par les élèves des classes suivies (moins de non-réponses, des réponses plus développées et des remarques plus fréquentes au dos du questionnaire). En outre, le temps de l'entretien convoque les confessions les plus intenses. Il en résulte des émotions difficiles à contenir, aussi bien chez l'enquêté que chez l'enquêtrice. Aussi, à mesure qu'avance l'enquête, les confidences sont plus fréquentes : « *Ça, ça reste entre nous, j'y tiens.* » [*chef d'établissement*] ; « *Ça reste entre nous.* » [*professeure*] ; « *C'est à vous que j'ai confié tout ça. Merci.* », « *Je raconte ma vie encore !* », « *Merci de garder le secret.* » [*élèves*]. On accède progressivement à des informations qui ne sont plus censurées. C'est un gage de confiance des enquêtés vis-à-vis de l'enquêtrice, bien qu'il faille souvent les rassurer, comme dans l'extrait d'entretien qui suit :

*Maud [3<sup>ème</sup>3, Pierre de Belay] : « Moi, ma mère, si elle savait là ce que je suis en train de dire, elle me dirait : "T'as dit quoi sur moi ? Tu n'as pas dit que j'étais trop stricte ?" »*

*RR : « Non, non, non, elle ne le saura pas. »*

*Maud : « J'espère parce que... »*

On peut même affirmer que « l'épreuve » teinte aussi le travail d'écriture lorsque certaines confidences d'acteurs deviennent l'objet d'analyse. Au final, on construit « son » terrain dans un décalage plus ou moins important entre ce que l'on vit, ressent, dit et ce que l'on pense, analyse, écrit. Il semblerait que l'épreuve se situe grandement dans ce décalage, qui apparaît en soi inévitable, voire souhaitable, dans la mesure où « les contenus de la description sont directement dépendants de la qualité des interactions sur le terrain, qu'il ne s'agit pas d'annuler, mais de contrôler et de réfléchir » (Céfaï, 2003, p. 520).

## 2.4 Co-construction

Le terrain, c'est enfin une « expérience double : des autres et de soi-même » (Copans, 2002, p. 13). Aussi, la pratique de co-construction, à savoir par l'enquêteur et les enquêtés, semble convoquée dans toute investigation ethnographique.



### ***Enquêter : une activité collective***

L'activité d'enquêter est collective. Elle est modifiée par les enquêtés eux-mêmes, qui sont tantôt agents, tantôt acteurs ; tantôt dominés, tantôt dominateurs. Il faut non seulement « être avec » les enquêtés/terrain, mais aussi « faire avec », sans quoi le risque de ne rien comprendre est grand (Beaud et Weber, 2003, p. 41). À cet égard, l'ethnographe doit composer avec les enquêtés. Le directeur du collège Saint Cornély exigera par exemple l'accord des parents des élèves que je souhaite interviewer. Ce sera un véritable frein aux entretiens menés avec les élèves, puisque je n'ai pas pu interviewer certains élèves. D'ailleurs, il s'agit du collège où j'ai mené le moins d'interviews avec des élèves, en particulier en 3<sup>ème</sup>. À Saint Pol, le professeur principal de la classe de 3<sup>ème</sup>2 me désignera au départ les élèves à interviewer et il choisit les meilleurs élèves, allant même jusqu'à me déconseiller d'interroger tel ou tel « mauvais » élève jugé « *pas intéressant* ». Aussi, je reconsidère en permanence « mon » terrain, tel qu'il a pu être envisagé et délimité comme réalité sociale à enquêter, dans une sorte de va-et-vient avec les enquêtés/terrain. Dans ce sens, il serait plus juste de parler de « notre » terrain, celui que les enquêtés et moi-même co-construisons. Le terrain peut ainsi se définir « tel qu'il est ou tel qu'il se rend visible pour le chercheur, c'est-à-dire en tant qu'il "est montré" au chercheur par les acteurs qui lui donnent existence ou en tant qu'il "s'offre" à voir au chercheur, à moins que ce ne soit en tant qu'il "s'impose" à lui » (Raoul, 2002, p. 4). Je suis par exemple conviée - sans pouvoir refuser - à observer certains endroits, certains moments : par exemple à Pierre de Belay, dans le cadre du projet citoyenneté mis en place pour les élèves de 6<sup>ème</sup> par la CPE du collège. Cette dernière insistera pour que j'assiste à tous les ateliers qui durent deux heures à chaque fois. À Saint Pol, une enseignante me demandera de l'accompagner à l'inauguration de la salle pastorale de l'établissement et à une réunion concernant le journal de l'établissement. Certains professeurs souhaitent aussi que je sois présente lorsque les élèves présentent leurs stages (à Ernest Guérin), ou lors de séances de théâtre en anglais (à Saint Cornély). De manière générale, les enquêtés sollicitent ma présence à des moments qui voient se concrétiser leurs projets, et qui les valorisent indirectement. Si je souhaite parfois observer ailleurs qu'en ces lieux et/ou en ces moments désignés et choisis par les enquêtés, je ne peux les leur refuser, parce que l'investigation recouvre tout à la fois des ajustements, des compromis, des procédures de régulation et de médiation.

L'investigation est une forme de coopération, à laquelle participent l'enquêtrice mais aussi les enquêtés, dans des processus interactionnels au cœur desquels émerge une réflexivité de concert. Voici quelques propos qui l'illustrent :

Chefs d'établissement : « *Vous êtes assez dans la maison pour l'avoir perçu.* », « *Notre conversation de ce matin, elle est aussi à moduler par rapport à ce que vous voulez en faire et où vous voulez l'écrire.* »

Enseignants : « *Tu es tombée sur une classe sympa, qui travaille, avec un bon niveau. Je ne suis pas sûre que cela soit représentatif.* », « *Note que c'est le bazar à la fin de l'année.* »

En outre, je me trouve sollicitée dans des interactions pour donner mon avis, pour faire part de mon analyse critique :

Chefs d'établissement : « *Je ne sais pas ce que vous en pensez, ce que vous avez observé.* », « *Vous regardez avec un œil critique je suppose. Il faudra qu'on en discute.* »

Enseignants : « *Avez-vous aimé le cours ? C'était des révisions. Je n'ai pas l'impression d'avoir fait un bon cours.* », « *Ça a été le cours ?* »

Surveillante : « *Je suis ouverte à tout. Tu as du recul par rapport à nous. Nous, on est dans la situation.* »

Je me sens parfois redevable de devoir livrer un peu de ma personne sur différents sujets, même si je fais le choix de rester au maximum dans la position de l'ethnographe, c'est-à-dire dans l'observation, l'écoute, la compréhension des acteurs sans porter de jugements. La position est très délicate à tenir face à une enseignante en souffrance professionnelle, qui cherche auprès de moi des solutions :

*« Les élèves ne travaillent pas, ils n'écoutent pas, ils ne progressent pas. Je n'y arrive pas. Comment faire ? Je cherche des réponses, je n'en trouve pas. J'ai lu des livres en Sciences de l'éducation. J'ai suivi une formation avec un psychologue mais je n'ai pas eu de réponses. [...] Le cours est toujours scindé, haché. On n'est jamais serein, on ne peut pas être serein. Il y a des mots à ne pas dire, sinon ils rient, ça part : "boule" par exemple, il ne faut pas le dire ; il faut dire "sphère". L'éducation sexuelle, d'ailleurs, c'est constamment. Je vais finir par arrêter ce cours en 4<sup>ème</sup>. Ils n'arrêtent pas : "femme fontaine", "point G"... J'ai eu des conseils par mes collègues, qui me disent de crier, mais les élèves me disent : "Vous parlez trop fort". Après, ils me reprochent de trop laisser faire. »*

Il m'est très difficile de dire à cette professeure que les élèves ne travaillent pas pendant ses cours parce qu'elle ne parvient pas à faire appliquer la moindre discipline. Elle a d'ailleurs la réputation de l'enseignante qui laisse tout faire. C'est redondant dans les entretiens avec les élèves, comme avec Apolline, élève en 3<sup>ème</sup>1, qui raconte cet épisode devant sa mère :

*« Oui, surtout en SVT [...] L'autre fois, la 3<sup>ème</sup>2, ils ont emmené du vinaigre et des petites grenouilles, tout dans la classe, il y avait des sardines aussi et des croquettes. Ils ont balancé dans la classe. Et nous dans notre classe, ils ont juste balancé des boulettes de papier pendant toute l'heure. La prof, elle les ramassait, mais hop il y en avait d'autres qui en lançaient. Il y avait aussi des lancées de semelles de chaussures. Et à un moment quand c'était la fin de l'heure, on a fermé les volets. Il y a quelqu'un qui a éteint la lumière et puis, ils se sont lancés les cahiers. Je me suis prise un pied de chaise dans la jambe. [...] Elle demande les carnets mais tout le monde dit qu'il ne l'a pas.*

*Elle en vire mais ils sont contents d'être virés en fait. Donc il y en a quatre qui participent quoi... Déjà en plus on n'est pas beaucoup dans la classe. C'est pour ça qu'un moment, elle avait tapé Maxime, ça suffit quoi. Tout le monde est contre la prof mais pas moi quoi. Après quand elle l'a fait, elle s'est excusée et tout... Une fois aussi ils ont fait du café en classe, ils ont bouché les lavabos. Ils ne savent pas s'arrêter. »*

De surcroît, dans le questionnaire, nombre d'élèves du collège citent cette enseignante ou la discipline qu'elle enseigne en réponse à la question « *Qu'aimes-tu le moins au collège ?* ».

### ***La position « catalysante » de l'enquêtrice***

La position occupée dans chaque terrain est « catalysante », dans la mesure où elle « grossit certains phénomènes habituels sans les modifier totalement » (Postic et de Ketele, 1988, p. 29). Elle est un indice-clé de la configuration contextuelle propre au collège étudié. Aussi, la place d'ethnographe ne semble pouvoir résister que dans un collège dont le fonctionnement n'a pas de points faibles à pallier ou à cacher. Ce sera seulement le cas à Pierre de Belay : j'occupe la place que mon statut m'accorde, celle d'une participante externe à la réalité sociale étudiée. Il en est tout autre à Saint Pol : je me retrouve tiraillée entre les acteurs scolaires, ce qui est le signe - avant l'analyse des données - de l'absence d'unité dans l'établissement. En outre, les premières impressions positives qui ressortent du premier rendez-vous avec la principale du collège public Ernest Guérin (accueil bienveillant ; infrastructures propres, entretenues, colorées) s'entremêlent à un sentiment de malaise que je ne puisse expliquer au début de l'enquête. D'ailleurs, les premiers jours passés dans ce petit collège rural montre une équipe soudée de surveillants et une principale de collège enjouée qui me dira à la fin de la première journée : « *Cette première prise de contacts ? [...] Je savais que vous seriez bien accueillie* ». Mais le visage que les acteurs s'efforcent de me montrer évolue avec le temps, car la longue durée d'une enquête contrarie les faux-semblants. Au collège, je deviens la « bouffée d'oxygène » pour des acteurs qui me font notamment part de leur manque de reconnaissance et dont les relations conflictuelles sont tangibles. Quant au collège privé voisin, Saint Cornély, les enquêtés s'affairent à me tenir à l'écart, ou en tout cas à maîtriser mes mouvements et à contrôler les acteurs que je souhaite interviewer. Ma présence gêne tant le collège repose sur une disjonction entre ce que les acteurs veulent montrer (la scène) et la réalité du collège (les coulisses).

Observer, c'est vivre le quotidien des acteurs d'un collège et s'exposer aux regards, à l'attention, aux commentaires, aux interpellations ou à toute autre forme de traitement social. Observateur observé, on a à s'habituer à être regardé aussi attentivement qu'on observe.

D'une façon générale, l'observé cherche à percevoir les attentes de l'observateur et à y répondre :

Chefs d'établissement : « *Vous avez de quoi pour vos observations ?* », « *Vous avez tout ce qu'il faut ?* »

Enseignants : « *Tu observes un élève ?* », « *Tu as combien de cours à observer ?* », « *Tu reviendras ?* », « *Qu'est-ce que vous regardez ?* », « *Qu'est-ce qui vous intéresse pendant le cours ?* », « *Qu'est-ce que tu observes ?* ».

Élèves : « *Est-ce que vous allez écrire ce qu'on fait ?* », « *(Suite à des lancées de boules de papiers dans la classe alors que l'enseignante a le dos tourner) Vous n'allez pas noter tout ça ? Ce sont des jeux d'enfants.* ».

Ruth Canter Kohn (1998) analyse la situation introduite par l'observation en termes de position de pouvoir occupée par l'observateur : « Il n'y a pas d'observateur sans observé, il n'y a pas d'observé sans observateur. Cette relation dialectique crée une tension entre le sujet-objet observant, à moitié aveugle, et le sujet-objet qui lui résiste tout en se livrant » (p. 62). De ce point de vue, il est illusoire de croire que, lorsqu'on observe, tout se passe comme si on n'était pas là : « L'idée qu'en se faisant tout petit, au fond d'une classe, on évitera de modifier, par sa simple présence, la situation, est un mythe » (Lapassade, 1998, p. 57). L'extrait d'entretien qui suit avec trois élèves en classe de 6<sup>ème</sup> au collège Saint Pol l'illustre :

RR : « *Ça change quand je suis là ?* »

Yannick : « *Si si si, Madame Magnolia nous dit de ne pas faire de bêtises. Dès que je rentre, elle me dit : "Aujourd'hui, il y a quelqu'un, tu ne fais pas de bêtises".* »

Romain : « *Les profs mettent plus de mots.* »

Yannick : « *(Sourit) Ouais.* »

Romain : « *Ouais moi j'en ai eu un un jour quand vous étiez là.* »

Kristen : « *Moi aussi je crois.* »

Toutefois, ce que je modifie prend des degrés divers, selon les enquêtés/terrain :

RR : « *Alors quand je suis là, ça change ?* »

Damien (6<sup>ème</sup>, Ernest Guérin) : « *Non, c'est comme d'habitude.* »

Par ailleurs, lorsque certains acteurs m'oublient un instant, il y a souvent un enquêté pour rappeler ma présence aux autres : « *N'oubliez pas, il y a une observatrice* », dira ainsi une professeure lors d'un conseil de classe. Il est aussi arrivé qu'en entretien, un élève rappelle à son camarade que ses paroles sont enregistrées. En outre, certains professeurs relèveront les effets, positifs ou négatifs, de ma présence en classe :

« *Il faudra que tu viennes plus souvent parce qu'ils ont participé. Je suis agréablement surpris par quelques élèves qui n'avaient jamais participé depuis le début de l'année.* »

« *(En classe, s'adressant aux élèves) Ça ne vous réussit pas d'avoir quelqu'un. Vous êtes excités. (S'adressant à moi) Il va falloir venir plus souvent car c'est le souk.* »

Dans le même temps, ces propos révéleront dans le premier cas, un sentiment de valorisation chez les élèves d'une classe stigmatisée à l'intérieur du collège, et dans le second cas, des difficultés rencontrées par l'enseignante au maintien de la discipline.

Par ailleurs, la prise de notes introduit une autre dimension dans le rapport de pouvoir entre l'observatrice et les observés. Elle interpelle, trouble parfois, questionne souvent. « *Pourquoi vous écrivez tout le temps sur votre cahier ?* », me demandera par exemple un élève de 6<sup>ème</sup> à la fin d'un cours. Citons également ces propos d'enseignants : « *Vous allez noter que j'ai dit que je gonflais les notes ?* », « *Il ne faut pas écrire que les profs se défoulent sur les élèves dans tes notes-là* ». La prise de notes suscite plus d'attention et de méfiance de la part des observateurs que le seul regard. D'ailleurs, ils sont nombreux à me demander explicitement ce que j'écris, d'autres n'hésiteront pas à jeter un œil sur mon cahier de notes, ce qui rendra la prise de notes sur le moment, non seulement laborieuse mais aussi dangereuse. En effet, la découverte d'un écrit, même anodin, par un observé, peut faire basculer l'intégration dans le milieu enquêté vers un rejet de la personne observatrice et de son enquête. Je l'ai vécu avec une surveillante du collège public Ernest Guérin. Le vendredi 13 mars 2009, vers 15 heures, je suis présente dans l'espace de la vie scolaire. La porte entre le bureau et la salle de permanence est ouverte. J'entends une surveillante dire à un élève en permanence : « *T'es pas chez mémé* ». Ce langage familier m'interpelle et je le note dans mon journal de terrain<sup>222</sup>, tout en continuant à échanger avec un surveillant à qui je pose quelques questions. À un moment donné, la surveillante vient dans le bureau et voit que j'ai écrit son propos. Je suis très gênée. Elle interrompt ma conversation avec son collègue pour le lui dire. Ce dernier lui répond : « *Elle écrit ce qu'elle veut* ». C'est un épisode douloureux parce que d'une part, il marque véritablement une rupture dans la relation nouée avec cette enquêtée, qui me resserrera ce fait à chaque fois qu'elle m'observera écrire sur mon cahier, alertant par là même ses collègues :

Alors que je consulte les dossiers scolaires des élèves de 3<sup>ème</sup>, elle me raconte quelque chose et me dit tout d'un coup : « *Ben note... Je suis habituée...* ». Elle dit à sa collègue que j'avais noté qu'elle avait dit à un élève : « *T'es pas chez mémé* ».

[Vendredi 3 juillet 2009, salle des professeurs, collège Ernest Guérin]

Lorsque j'entre dans le bureau de la vie scolaire, elle me dit tout de suite : « *Tu viens me poser des questions sur " t'es pas chez mémé" ?* ». Elle me dira plusieurs fois : « *Il faut faire attention à ce que je dis car tu notes tout* ».

[Vendredi 28 août 2009, bureau de la vie scolaire, collège Ernest Guérin]

---

<sup>222</sup> Le rôle du journal de terrain dans le dispositif méthodologique sera développé plus loin.

Elle me fera constamment part de sa rancœur contre moi et sera continuellement méfiante vis-à-vis de ma prise de notes. D'autre part, j'ai redouté que ce moment puisse faire s'effondrer la relation de confiance que je construisais depuis des mois avec les surveillants du collège. Je l'ai alors vécu comme une faute professionnelle que j'avais commise. Je m'en suis certes « sortie » en prétextant aimer relever les expressions plutôt drôles, afin de rendre mon travail de relecture plus agréable. Mais surtout j'ai conservé la confiance des autres acteurs du collège, car il n'y a pas ou peu de collectif dans l'établissement en question. Au final, les collègues de la surveillante ne l'ont pas suivie dans ce qu'elle vivait comme un affront. Aussi, on peut supposer que ce type d'épisode dans un établissement avec une forte cohésion entre acteurs auraient pu être destructeur sur la poursuite de mon enquête.

## **2.5 Entre élargissement et affinement**

### ***Jongler entre les points de vue***

À la fin de l'année scolaire 2008/2009, je suis intégrée dans les quatre collèges et adoptée par les enquêtés. Je suis par exemple invitée aux moments conviviaux de fin d'année destinés aux personnels : « *Pour vous aussi, vous faites partie du collège* », me dira par exemple la gestionnaire du collège Ernest Guérin. Aussi, la « liberté » que l'on m'accorde et le principe d'interconnaissance que je peux faire jouer, me permet de jongler entre les points de vue, dans un double mouvement de centrage sur certains enquêtés et de décentrage sur d'autres. J'élargis la palette d'enquêtés à l'intérieur et à l'extérieur du collège, d'abord par l'usage du questionnaire auprès de tous les élèves et les enseignants des quatre établissements, ensuite par une vague d'entretiens menés avec des parents d'élèves, qui pour certains, diront avoir accepté par curiosité, d'autres par altruisme et/ou pour être entendus, reconnus (« *C'est avec un grand plaisir que je répondrai à vos questions* »). Cela permet à la fois de reconstituer l'entourage de quelques élèves ciblés et de saisir le contexte global étudié.

Par ailleurs, j'affine mon questionnement en interrogeant les enquêtés sur des situations et des personnes qui leur parlent, c'est-à-dire qui renvoient à leur expérience, et qui me parlent, c'est-à-dire qui font référence à mes observations. Il s'agit d'un élément-clé dans la dynamique des entretiens, surtout dans ceux menés avec les élèves. L'échange engagé à propos de certains professeurs ou de ce qui s'est passé dans tel cours par exemple ouvre sur des réponses plus développées. Dans ce cadre, les entretiens sont en effet plus denses et plus longs. Si la proximité est nécessaire avec les élèves pour obtenir de riches entretiens, elle doit être plus relative avec les adultes. Ma légitimité acquise a certes grandement facilité les

acceptations d'entretiens, mais la liberté de parole des acteurs scolaires enquêtés n'a parfois pas trouvé sa place dans la relation d'entretien qui exige de garder une certaine distance. Je me suis par exemple rendue compte que les personnes avec qui j'avais établi des relations amicales faisaient preuve de moins de spontanéité dans leurs réponses. Toutefois, mon immersion pendant plusieurs mois écarte les discours de façade, et ce, de manière sensible avec les chefs d'établissements, plus coutumiers de ce type de communication. D'ailleurs, les échanges en début et en fin d'année scolaire n'ont pas la même teneur. Les fragilités de l'établissement ne peuvent par exemple plus être éludées, même si parfois, on reste dans les implicites, à l'image de cette expression : « *la personne à laquelle nous pensons toutes les deux* ».

### ***Confronter les pratiques, les discours et les écrits***

La pluralité des outils méthodologiques convoqués dans le cadre de ce travail de recherche permet de confronter les pratiques, les discours et les écrits des enseignants et des élèves enquêtés. Cela a été rendu possible grâce aux spécificités du questionnaire ethnographique construit. En effet, les questions qui concernent la matière enseignée, le sexe et l'âge pour les enseignants, ainsi que le prénom et la classe pour les élèves, concourent à identifier les enquêtés. Cette stratégie volontaire est d'ailleurs relevée par certains enquêtés : des élèves ne donnent pas leur prénom et des enseignants n'ont manifestement pas voulu répondre à certaines questions ou me le font directement savoir : « *Avec la matière, tu peux facilement nous reconnaître* », « *L'anonymat va être difficile à garantir... Mais je n'ai rien à cacher* ». Mais cela reste marginal au vu du nombre relativement limité de non-réponses constaté de manière générale. Surtout, l'intérêt de mêler plusieurs outils méthodologiques est de deux ordres.

Premièrement, chaque outil apporte des clés de lecture de la réalité sociale, qui se combinent et/ou s'entrechoquent. En tout cas, leur complémentarité permet de s'approcher au plus près du contexte étudié et il importe en règle générale d'en savoir « le plus possible » sur chacun des enquêtés. Chaque outil a ses forces et ses limites, notamment parce qu'on constate qu'il y a des choses qui peuvent se dire et non s'écrire, et inversement. Par exemple, un certain nombre d'élèves citent leur animal de compagnie (chat, chien), aux questions : « *Quand tu as des difficultés dans une ou plusieurs matières, à qui en parles-tu ?* » ou « *Quand tu as des soucis, problèmes au collège, à qui en parles-tu ?* » :

« *J'aime bien parler à mon chat car il m'écoute et ne me fait jamais de remarque et il me console des fois (pas souvent).* » [une élève de 6<sup>ème</sup>]

« *Ma chienne, pour moi, je sais qu'elle ne pourra pas le répéter.* » [une élève de 5<sup>ème</sup>]

Aucun élève n'évoquera cela lors des entretiens, car l'attachement à un animal les lie plus à l'enfance qu'à l'adolescence et la culture juvénile. Aussi, comme les entretiens avec les élèves sont menés par deux pour qu'il y ait une véritable dynamique qui s'enclenche, cette forme d'entretien limite les confidences très personnelles. Un élève interviewé avec l'une de ses camarades évoquera ainsi - uniquement dans le questionnaire - le fait qu'il discute de ses problèmes avec un psychologue, et il écrira : « *Certains élèves sont très méchants* ». Cette idée restera davantage implicite dans l'entretien. De plus, des formules comme « *j'ai beaucoup souffert* » s'écrivent plus qu'elles ne se le disent. De même, dans l'idée de « garder la face », les élèves se jugent « *moyens* » en entretien, alors qu'ils écrivent « *fainéante* », « *nulle* » dans les questionnaires. Il semble néanmoins que le rapport à l'oral et à l'écrit soit inversé pour les adultes interrogés. En effet, je constate plus de réponses convenues dans le questionnaire de ces derniers. Par exemple, les relations avec la direction sont jugées « *bonnes* » par un enseignant, bien qu'elles ne le soient pas du tout, eu égard au propos de cet enseignant lors de l'interview et des discussions informelles soulevées tout au long de l'année.

Deuxièmement, un travail de comparaison et de vérification des données recueillies par les différents outils a pu être mené afin de travailler notamment toujours plus finement l'origine sociale, les notes et l'orientation des élèves de 3<sup>ème</sup>. Tout d'abord, ce double regard (brut et révisé) porte sur le déclaratif des élèves de 3<sup>ème</sup> quant aux professions de leurs parents. Quelques incohérences au niveau des PCS (environ 5 % en 3<sup>ème</sup>) ont ainsi été relevées entre les réponses collectées par le biais du questionnaire élève et les données inscrites dans les dossiers scolaires et/ou informatisées par un agent de l'établissement (secrétaire le plus souvent) alimentant la base de données IPES. On peut lire, par exemple, dans le dossier d'un élève, que les parents sont « *commerçants* ». Les réponses au questionnaire indiquent de leur côté un père chef boucher dans un supermarché et une mère salariée, commerçante dans une sandwicherie. Le listing du collègue enregistre quant à lui un père ouvrier qualifié et une mère employée de commerce. Ce seul exemple témoigne des risques d'approximations et d'erreurs dans le codage et la classification des professions, notamment dans la catégorie protéiforme mais souvent majoritaire des employé(e)s. Ils peuvent s'expliquer par un possible décalage entre ce que déclarent les parents (dossier) et les enfants (questionnaire), mais également par le recueil et le traitement de ces données dans les établissements. En effet, s'il est généralement demandé aux parents, au début de chaque année scolaire, de vérifier et de signer la fiche individuelle d'informations concernant leur(s) enfant(s), les secrétaires se



questionnent parfois sur la codification, tel que l'illustre ce propos : « *Parfois, il y a certaines professions, je ne sais pas dans quelle catégorie les mettre* ». Dans un des collèges enquêtés, une secrétaire recourt peu à son propre arbitrage, car elle reçoit tous les élèves arrivant au collège avec leurs parents et code les professions en présence des parents, ce qui restreint possiblement le seuil d'erreur. Ainsi, le déclaratif des enquêtés a été parfois corrigé, aussi en raison d'incohérences, comme par exemple pour l'association « *salariée du public* » et « *ouvrière d'usine* ».

Ensuite, nous avons comparé les fourchettes de notes renseignées par l'élève dans le questionnaire avec les relevés de ses notes en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> (consultés dans les dossiers scolaires et recueillis lors des conseils de classe). La comparaison révèle près de 20 % de dépréciation de la moyenne en 6<sup>ème</sup>. La tendance est inversée en 3<sup>ème</sup> : plus de 20 % des élèves surestiment leur moyenne d'année. Si nous avons corrigé les données déclarées au regard des bulletins de notes pour nos analyses, ce résultat montre que les élèves ont le sentiment d'une baisse plus importante de leurs notes pendant le collège que la réalité ne le prouve. De plus, il sera intéressant de comprendre quels types d'élèves sont concernés par la dépréciation ou la surestimation de leurs notes, et si l'une ou l'autre se retrouve plus dans un collège que dans l'autre. Au final, ce travail atteste que des connaissances découlent de la mise en relation de données recueillies *via* différents outils, dont les usages prennent place dans le même temps dans une stratégie d'ensemble, orientés à partir des spécificités des terrains et de l'objet de recherche. Enfin, les principales étapes de l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> (vœux, décision du conseil de classe, orientation définitive, changement d'orientation en cours d'année et/ou en fin d'année) ont été strictement contrôlées pendant l'enquête de terrain. Aussi, concernant l'orientation définitive mentionnée dans les questionnaires (voie, option, lieu), les informations du chef d'établissement et la consultation des relevés de notes des élèves (en 3<sup>ème</sup> et en 2<sup>nde</sup> ensuite) ont nécessité quelques corrections ou données supplémentaires.

## **2.6 Maintien**

### ***Assurer un suivi longitudinal***

À partir d'octobre 2009, je maintiens les liens aux terrains, en passant parfois simplement saluer les enquêtés, et je les consolide en montrant que je suis toujours là et que je poursuis mon travail. Il s'agit de faire preuve à la fois de sérieux et de politesse vis-à-vis des enquêtés, en leur donnant des nouvelles de l'enquête en cours. Si mes passages plus ou moins longs sur chaque terrain sont espacés dans le temps lors de cette deuxième année scolaire

d'enquête, je ne vis pas difficilement les retours épisodiques dans les collèges. En effet, ma relation familière aux enquêtés/terrain me laisse une grande latitude dans mes allers et venues. Je n'ai par exemple jamais eu le sentiment de déranger. Une vraie réciprocité, voire une complicité, s'est installée et elle est plus prégnante en 2009/2010 : « *Comment vas-tu ?* », « *Tu ne peux plus te passer de nous* », entendrai-je souvent dire. J'ai aussi pris une certaine assurance sur les lieux enquêtés, probablement perceptible dans mon attitude. Il est ainsi arrivé que dans deux établissements, des nouveaux enseignants s'adressent à moi comme à l'une de leurs collègues, en me demandant par exemple une information et sans demander qui suis-je. Je passe presque inaperçue. Peut-être est-ce cela « faire partie des murs » ? Les professeurs qui me connaissent y contribuent également fortement, en me saluant très facilement et en m'appelant à chaque fois par mon prénom. D'ailleurs, même les nouvelles chefs d'établissement, à Saint Cornély et à Saint Pol, se contenteront d'une brève présentation et ne me poseront jamais de questions lors de mes venues.

De surcroît, le fait de n'être que de passage dans les collèges se révélera être un avantage pour que les gens parlent, de même que la relation de confiance ancrée dans le temps. En effet, j'ai le sentiment que les personnes enquêtées ont tendance à ne pas du tout se montrer méfiantes vis-à-vis de moi, si méfiance en tout cas il pouvait y avoir envers une étudiante réalisant une enquête. Dans ce sens et de manière générale, il m'apparaît qu'elles parlent plus librement encore que lors de l'année de l'enquête 2008/2009. Je profite aussi de ces moments d'échanges pour entrevoir d'éventuels changements dans chaque établissement. Je dois néanmoins faire remarquer qu'une présence non assidue et régulière est un obstacle dans le rapport de proximité aux élèves. Si certains me reconnaissent, ils ne viendront pas me saluer. Je suis alors leur scolarité en échangeant avec les acteurs scolaires et en consultant les relevés de notes (en classe de 5<sup>ème</sup> pour les élèves observés en 6<sup>ème</sup>). Je poursuivrai ce suivi jusqu'en 2012, soit jusqu'à leur année de 3<sup>ème</sup> et l'obtention ou non du DNB, grâce aux « personnes-ressource » de chaque établissement et *via* la publication des résultats à l'examen qui clôt les années de collège. Par ailleurs, j'assurerai également un suivi longitudinal des élèves de 3<sup>ème</sup> qui ont quitté le collège en juin 2009, en étudiant particulièrement la scolarité de ceux qui ont été orientés en 2<sup>nde</sup> EGT. Il est intéressant d'examiner leur progression (positive ou négative) au lycée et leur orientation à la fin de la première année de lycée, en considération notamment de leur scolarité passée et du collège d'origine. Des rencontres fortuites avec certains d'entre eux me permettront d'avoir des informations sur le déroulement de leur scolarité. La consultation des résultats officiels du baccalauréat en juillet 2012

complètent les données individuelles. Passons dès à présent à la conduite proprement dite du travail d'enquête en présentant les outils méthodologiques et leurs usages.

### **III - Les outils méthodologiques et leurs usages**

Afin de considérer l'introduction d'outils dans la méthodologie d'enquête, j'emprunte aux sciences de l'information et de la communication la notion d'usage. Celle-ci renvoie à une dimension à la fois individuelle et sociale d'après Philippe Breton et Serge Proulx (2002). Tout ethnographe s'appuie certes sur les « usages prescrits » (Jouët, 2000) des outils, c'est-à-dire normés et imposés par les précurseurs de la démarche, mais les usages en tant que construits sociaux, sont liés aux pratiques de terrain, à savoir au processus interactionnel entre l'enquêteur/objet de recherche et les enquêtés/terrain. Aussi, les différents usages des outils pourraient s'expliquer par une « triangulation constructive » de toute enquête : enquêteur/outil/enquêtés. L'interdépendance entre les trois parties confère des traits à la fois communs et originaux au corpus de données.

À cet égard, il y a un parallèle qui convient de souligner avec la position adoptée dans la théorisation ancrée : « Nous appelons cette manière de procéder une utilisation circonstanciée des référents interprétatifs » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 79). Dans ce sens, j'entre sur le terrain avec une boîte à outils théoriques et méthodologiques, suggestive et non prédictive. Autrement dit, je ne me situe pas dans la perspective de « plaquer » une grille théorique sur les situations de terrain, mais de la garder à l'esprit afin de m'orienter sur les aspects à investiguer, tout en étant disposée à accepter les contradictions et les imprévus qui surgissent sur le terrain. La boîte à outils méthodologiques sera largement mobilisée, suivant l'idée selon laquelle l'hétérogénéité des sources est source de fiabilité : on tente de contrôler l'une par l'autre. Aussi, la complémentarité des outils méthodologiques (observation, entretien, questionnaire) permet de saisir l'objet étudié sous divers aspects. « Plus on s'approche des conditions dans lesquelles ils [les gens] donnent effectivement et réellement du sens aux objets et aux événements, plus notre description de ce sens sera juste et précise » (Becker, 2002, p. 42). Nous proposons d'appréhender les usages de chacun des outils en répondant aux interrogations classiques : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ?

### 3.1 Observation

#### *Qui est observé ?*

Dans les quatre collèges, quatre catégories d'acteurs sont principalement observées : les chefs d'établissement, les personnels de la vie scolaire (Conseillers principaux d'éducation et surveillants), ainsi que les professeurs et les élèves des classes suivies. Les effectifs observés varient plus ou moins selon la taille de l'établissement, le secteur d'enseignement et les quotités travaillées (par exemple, deux surveillants travaillent à plein temps au collège public Pierre de Belay, alors que les sept surveillants du collège public Ernest Guérin ont un contrat à mi-temps, cf. tableau 8).

	Direction	Professeurs des classes suivies	Personnels de la vie scolaire		Elèves	
			Conseillers principaux d'éducation	Surveillants	suivis en 6 <sup>ème</sup>	suivis en 3 <sup>ème</sup>
<b>Pierre de Belay</b>	2	23	1	6	27	26
<b>Saint Pol</b>	1	21	0	3	25	28
<b>Ernest Guérin</b>	1	15	1	7	16	17
<b>Saint Cornély</b>	1	18	0	2	20	16

*Tableau 8. Effectifs des catégories d'acteurs observées dans chaque collège durant l'année 2008/2009*

#### *Où ?*

L'investigation a consisté en des séries d'observations dans les classes et les lieux périphériques : à l'administration, en salle des professeurs, à la vie scolaire (dénomination que l'on ne retrouve que dans les collèges publics) ou dans le bureau des surveillantes (pour le collège privé Saint Pol), en salle de permanence, au CDI, dans la cour, dans les couloirs et au self. Au fil de l'enquête, je pratiquerai de plus en plus « l'observation flottante » des différents espaces de l'établissement, en lien avec la légitimité acquise dans chaque collège et aussi pour saisir le plus finement les « univers de relations » (Beaud & Weber, 2003, p. 39). Aussi, je passe des lieux informels de recueil de l'information à des situations plus formelles d'échanges (conseil de classe, de discipline, portes ouvertes...). En outre, si dans une optique comparative, j'ai veillé à porter mon attention sur tous ces lieux dans chaque établissement, il faut toutefois relever que les espaces n'ont pas été investis de manière égale en temps. La fréquence de ma présence est signifiée dans le tableau 9 par une estimation moyenne et représentée par la lettre « x », pour symboliser un espace moyennement investi (x), investi

(xx) et très investi (xxx) (cf. la légende située sous le tableau 9 pour avoir plus de précisions sur cette échelle).

	Adminis- tration (direction, secrétariat, accueil)	Salle des profes- seurs	Classes	Espace de la vie scolaire	Salle de perma- nence	CDI	Cour	Couloirs	Self (élèves et profes- seurs)
<b>Pierre de Belay</b>	x	xx	xx	xxx	x	x	x	x	x
<b>Saint Pol</b>	x	xx	xx	xx	x	x	xx	x	x
<b>Ernest Guérin</b>	xx	xx	xx	xx	x	x	x	x	x
<b>Saint Cornély</b>	x	xxx	xxx		xx	x	x	x	x

Légende : x : < 10 h, moins de 2 h/j en moyenne ; xx : de 10 à 20 heures, de 2 h à 4h ; xxx : > 20 h, plus de 4h/j.

**Tableau 9. Fréquence des lieux observés dans chaque collège durant l'année 2008/2009**

Au-delà, la variabilité de fréquence des lieux observés est significative, dans la mesure où elle peut révéler le « lieu-repère » de l'établissement, ou son épicode. Par ailleurs, au niveau des classes suivies, j'ai assisté à davantage de cours en 6<sup>ème</sup> qu'en 3<sup>ème</sup>. Ce constat vaut de façon générale et semble s'expliquer par une discipline que les enseignants avouent mieux maîtriser avec des élèves en classe de 6<sup>ème</sup> qu'en classe de 3<sup>ème</sup>. Ils sont en effet plus réticents à ma présence en classe avec les 3<sup>èmes</sup>. Par exemple, une professeure d'anglais acceptera que je l'observe avec la classe de 6<sup>ème</sup> suivie, et pas avec celle de 3<sup>ème</sup>, sous prétexte affiché qu'elle n'a les élèves en classe de 3<sup>ème</sup> qu'en demi-groupe, mais la parole qui suit fait entrevoir les difficultés qu'elle semble rencontrer dans les cours menés avec les 3<sup>èmes</sup> : « En 6<sup>ème</sup>, ils avalent tout, alors qu'en 3<sup>ème</sup>, euh, ils beuglent : "j'comprends pas", "j'sais pas" ».

### **Quand ?**

Si les séries d'observations ont lieu pendant deux années scolaires, 2008/2009 et 2009/2010, elles seront davantage effectives en 2008/2009. C'est la principale année d'enquête, pendant laquelle je suis régulièrement présente dans chaque collège, et ce, pendant des journées entières, plus rarement des demi-journées. Je choisis par ailleurs différents jours de la semaine et j'alterne entre les quatre collèges, afin de ne pas être présente que le vendredi par exemple dans un établissement et de fait, d'éviter d'éventuels biais liés à un jour particulier. De même, j'observe aussi bien dans les collèges en début, milieu ou fin de trimestre.

## *Quoi ?*

Je m'attache à l'observation directe des comportements et des discours, entendue de la sorte : « L'observateur s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et des informations relatives aux comportements et aux processus vécus » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p.°113). Ainsi, mon regard se porte sur les situations, les interactions, les places, et les processus qui les produisent (Woods, 1990). L'orientation est localisée, microsociologique et attentive à la subjectivité des acteurs, à leurs langages, à leurs gestes, à leurs postures, aux pratiques sociales, et ce, en étant présente dans la situation où elles se développent. Je n'exclus pas pour autant le jeu des interactions entre moi et les observés, et ce que je peux être amenée à produire. Par conséquent, on sait que les frontières entre l'observation directe et indirecte se brouillent facilement (Canter Kohn et Nègre, 2003). Aussi, je note en effet les choses telles qu'elles se déroulent, mais je sollicite aussi les acteurs en discutant avec eux. Il s'agit d'explorer les moindres détails du contexte scolaire tel qu'il est vécu par les acteurs. Je participe aux conversations quotidiennes plutôt informelles et aux échanges plus formels, où se tissent des univers de relations. Je consulte et recueille également un certain nombre de documents (dossiers scolaires, relevés de notes, règlement intérieur, fiche d'inscription du collège, courriers, carnets de correspondance, devoirs de retenue, etc.). Je dépasse alors le champ de l'observation directe, aux confins des rapports entre investigation et interactions.

Mon journal de terrain représentera au quotidien mon outil le plus précieux : il est à la fois mon témoin, ma mémoire et mon confident. Il prend la forme d'un petit cahier d'écolier, dont la couleur de la couverture vient tout à la fois symboliser et différencier les quatre établissements. Dès le début de l'enquête, je l'organise, comme le suggère Beaud et Weber (2003), avec sur la page de droite, les descriptions datées des lieux, des événements et des personnes, et sur la page de gauche, mes impressions, mes ressentis, mes questions, des hypothèses, des remarques. Cette « arme de l'ethnographe » (*Id.*, p. 94) demande beaucoup de rigueur et d'habileté pendant l'enquête de terrain. Une grande partie du travail de notation ne peut pas être effectué en direct, sauf en classe, où la prise de notes est tout à fait ordinaire, voire recommandée quand les élèves écrivent eux-mêmes. Dans les autres espaces, elle est beaucoup moins évidente, voire interdite, au risque de passer pour une enquêtrice qui note tout et alors de créer de la méfiance, et/ou de se voir fermer des portes. C'est d'ailleurs ce que je vivrai à travers l'épisode avec la surveillante, raconté précédemment. Aussi, le soir ou le lendemain d'une journée de terrain, je m'astreins à me remémorer les faits que je n'ai pu

écrire de manière synchrone et à compléter mes notes. C'est long et fastidieux mais nécessaire pour limiter le risque de « perdre » des éléments, qui ne sont pas forcément importants le jour-là, mais qui peuvent se révéler essentiels par la suite à la relecture de ces mêmes notes. À cet égard, il faut continuellement mener une analyse quotidienne rigoureuse de ce qu'on a vu et entendu. Ces notes « à distance du terrain » reposent sur la réflexivité (pourquoi cela s'est passé comme ça ?), les précisions (comment on en est arrivé là ?), le déroulement de la journée (quand cela a eu lieu ?), la description des personnes rencontrées (qui ?), le lieu (où ?). Tout ce travail de notation, de description en aval de la journée d'enquête se révèle capital pour essayer de saisir ce qui a pu m'échapper sur le moment et sur les configurations que je peux déjà recomposer. Cette transformation du regard en écriture est déjà interprétation par la mise en ordre et la classification qu'elle requiert (Laplantine, 2002).

### ***Comment ?***

Je fais le choix d'une présence discrète sur chaque terrain, parce que je cherche à inscrire celle-ci dans des formes de comportement que le groupe puisse à la fois identifier et accepter comme compatibles avec son fonctionnement le plus habituel. Aussi, en classe, je m'assois toujours au fond de la salle de classe, excepté lorsqu'il n'y a pas de place. Dans ce sens, je préfère que les élèves gardent leur place habituelle. Néanmoins, au fil de l'enquête, les élèves des collèges qui ont leur salle de classe attitrée, prendront l'habitude de débarrasser la table du fond, dès mon entrée dans la salle. Par ailleurs, à chaque fois que j'entre dans une salle de classe, je demande systématiquement à l'enseignant l'autorisation d'assister à son cours, même si j'ai pu déjà participer à des cours du professeur en question. En effet, une acceptation un jour pour le cours d'un professeur ne vaut pas pour le jour suivant ou même l'heure suivante : en fonction du contenu du cours, de l'heure dans la journée notamment, les enseignants peuvent se montrer plus ou moins réticents à ma présence, voire la refuser. De plus, les premières observations en classe ne se sont pas toujours soldées par ma présentation en début de cours. Il est arrivé que seule la formule qui suit résume ma présence : « *On a quelqu'un qui nous accompagne aujourd'hui* », dira seulement la professeure aux élèves. Dans d'autres cas, plus fréquents, on me présente ou on me laisse me présenter. Certains parents interviewés me rapporteront que les enfants me présenteront en disant qu'il y a « *une dame* », « *une blonde* » avec eux en classe. Concernant les autres espaces, j'essaye de calquer ma posture sur celle des acteurs qui m'entourent, ce qui engendrera des moments d'observation participante, comme par exemple à l'aide aux devoirs où j'accompagne les

élèves dans leur travail scolaire, de même que dans la cour de récréation où l'on me demande de surveiller les élèves.

### 3.2 Entretien

#### *Qui est interviewé ?*

Dans les quatre collèges, j'ai mené des entretiens semi-directifs avec des acteurs issus de cinq catégories : les chefs d'établissement, des professeurs, des personnels de la vie scolaire (Conseillers principaux d'éducation et surveillants), des élèves et des parents d'élèves des classes suivies<sup>223</sup>. Au total, 113 entretiens ont été réalisés et 166 enquêtés ont été interviewés. La différence entre les deux effectifs s'explique par le nombre de personnes présentes pendant les entretiens. Par exemple, les élèves ont en grande partie été interviewés par deux, plus rarement seul, et parfois à trois ou quatre. En outre, deux élèves sont volontairement venus deux fois en entretien. Les parents ont pu aussi être interviewés en couple. Il est également arrivé que les frères et sœurs se greffent aux échanges, souvent de manière momentanée dans l'entretien. Ceux-là ne sont pas comptabilisés ici, car ce cas de figure s'est présenté à peu de reprises (*cf.* tableau 10).

	Chefs d'établissement		Professeurs		Personnels de la vie scolaire		Elèves		Parents	
	Entretiens menés	Enquêtés interviewés	Entretiens menés	Enquêtés interviewés	Entretiens menés	Enquêtés interviewés	Entretiens menés	Enquêtés interviewés	Entretiens menés	Enquêtés interviewés
<b>Pierre de Belay</b>	1	1	4	4	6	6	14	27	10	13
<b>Saint Pol</b>	1	1	4	4	2	2	12	30	12	13
<b>Ernest Guérin</b>	1	1	3	3	5	6	9	20	5	7
<b>Saint Cornély</b>	1	1	5	5	2	2	9	13	7	9

**Tableau 10. Nombre d'entretiens menés et d'enquêtés interviewés par collège pendant l'enquête**

Les entretiens menés sont très nombreux, même si la population interviewée devient moins imposante quand on regarde par catégorie d'acteurs et par établissement. Je dois néanmoins préciser que cette somme d'entretiens ne répond pas à un besoin effréné de quantité, même si elle peut s'avérer de prime abord rassurante sur le terrain. J'avance deux raisons pour expliquer ces heures d'entretiens collectées. La première raison est liée à la recherche elle-même. Par la nécessité d'enquêter auprès de différentes catégories d'acteurs, et

<sup>223</sup> Cf. Annexes 5, 6, 7, 8, 9 pour prendre connaissance des caractéristiques détaillées des enquêtés interviewés.



ce, dans quatre établissements, on peut aisément anticiper une multiplication des entretiens. J'aurais certes pu faire le choix de mener un seul entretien par catégorie d'acteurs dans chaque établissement, ce qui m'aurait ramené à un total de 20 entretiens. Mais ce calcul économique ne va pas de pair avec les exigences scientifiques. Aussi, j'ai essayé de conserver, dans une certaine mesure, la part représentée par les différentes catégories d'acteurs à l'intérieur et entre les établissements scolaires. De surcroît, le nombre d'entretiens répond à la nécessité de faire dialoguer les observations et les entretiens, les pratiques et les dires (Beaud et Weber, 2003).

La deuxième raison est sociale. En effet, quelques personnels de la vie scolaire, élèves et parents ont sollicité des entretiens auprès de moi, soit de manière spontanée, soit en me rappelant ma demande de rencontre à un moment de l'enquête. Par exemple, le nombre de réponses positives de la part des parents des classes suivies (au moyen d'un coupon-réponse attaché à une lettre) a dépassé mes prévisions et celles des enseignants. Les enseignants du collège Saint Cornély seront par exemple eux-mêmes surpris par le nombre de réponses positives de la part des familles. Aussi, il s'est révélé très délicat, voire impoli, de refuser les acceptations d'entretien et les sollicitations, alors que j'étais très présente sur le terrain et sous le prétexte que j'avais suffisamment d'entretiens. Une mère d'élève me dira ainsi à la fin de notre entretien que son amie, mère d'une élève de la même classe que sa fille, ne comprend que je ne l'ai pas appelée pour prendre un rendez-vous suite à sa réponse positive. Au delà, que ce soit uniquement des personnes appartenant à ces trois groupes d'acteurs (surveillants, élèves, parents) qui m'aient sollicitée, illustrent leur besoin de reconnaissance au sein d'un cadre scolaire qui ne les place pas « dans la lumière », contrairement aux chefs d'établissement et aux professeurs. Les remerciements pour les avoir écoutés viendront d'ailleurs précisément de ces trois catégories d'acteurs, qui sont le temps d'un entretien devenus des « stars », comme le qualifiera une surveillante.

### ***Où ?***

La contrainte matérielle n'est pas accessoire dans un travail d'enquête. Aussi, le fait de ne pas disposer d'un lieu fixe pour mener les entretiens deviendra un obstacle au temps d'enquête, dans le sens où celui-ci aurait dû être mis à profit pour l'entretien ou pour l'observation, au lieu d'être utilisé dans la quête d'un espace disponible. Cette absence de lieu défini pourra aussi contrarier le déroulement des entretiens lorsque des personnes passent dans l'espace investi le temps de l'interview, voire nous interrompent. Les lieux des entretiens ont, de fait, été divers : en classe, en salle des professeurs, dans un bureau de l'administration,

au self, dans la cour, dans une salle de permanence ou à la vie scolaire. Le cadre scolaire reste toutefois le décor principal des entretiens menés. Seules les entrevues avec les parents, et ce, pour trois-quarts d'entre elles, ont eu lieu à l'extérieur du collège : essentiellement au domicile des parents, quelques-uns sur le lieu professionnel et un dans la maison d'une amie. On sait que le domicile est un cadre privilégié d'observation parce qu'il procure des éléments d'analyse qui s'ajoutent au discours lui-même (Beaud et Weber, 2003). Si la majorité des entretiens avec le ou les parents ont pris place dans la salle à manger, la décoration, le rangement ou le désordre, la présence ou non de bibliothèques garnies sont autant d'éléments qui peuvent m'interpeller pour l'analyse.

### *Quand ?*

La vague d'interviews débutera en avril 2009 et se terminera en septembre de la même année. Seule une rencontre avec deux élèves « zappeurs » se déroulera à la fin de l'année scolaire 2009/2010. Les entretiens ont duré entre 20 minutes et deux heures. Aussi, le principal obstacle à la dynamique des entretiens sera le temps limité. J'ai pour ainsi dire couru après le temps libre des enseignants et des élèves. Ils ont, pour les premiers, peu de temps à me consacrer entre deux heures de cours. Pour les seconds, les heures de permanence ou du midi ne sont pas toujours mobilisables, d'une part parce qu'ils ont du travail ou un contrôle dans l'heure qui suit, ou des activités, d'autre part parce qu'il faut trouver des élèves volontaires pour répondre à mes questions et le temps restant pour l'entretien peut rapidement devenir mince. Il est à noter également que certains élèves ont peu, voire pas d'heures de permanence dans la semaine. Je profiterai par ailleurs des heures de vie de classe pour interviewer quelques élèves quand les professeurs principaux n'y sont pas opposés.

### *Quoi ?*

J'ai choisi d'utiliser l'entretien d'une façon semi-directive plutôt que directive ou non directive. Cette dernière permet trop peu de cadrage pendant l'interview et exige de disposer d'un temps relativement long d'entretien. Quant à l'entretien directif, il n'est pas envisageable dans une démarche inductive : la succession réglée de questions contrarie l'émergence de nouvelles hypothèses. Dans l'entre-deux, l'entretien semi-directif laisse une certaine liberté à l'enquêté dans son discours, tout en permettant de l'accompagner vers des thèmes sur lesquels on souhaite obtenir des éléments d'informations. La première question des guides d'entretien est volontairement très large pour que chacun se sente à l'aise. Le début de l'entretien est en effet un moment à la fois important et difficile autant pour l'enquêtrice que l'enquêté(e). De

surcroît, il est significatif d'examiner quelle thématique les acteurs, en particulier les élèves, évoquent spontanément dès le départ. Les questions afférentes aux thèmes du guide sont posées sans suivre l'ordre préétabli et les digressions possibles ne sont pas contrariées. On sait en effet que « les associations d'idées ont nécessairement du sens pour l'enquêté et un sens social à découvrir pour l'enquêteur » (*Id.*, p. 206). De ce point de vue, nous suivons les principes de l'entretien compréhensif, avec un guide d'entretien qui se veut flexible (Kaufmann, 2004). Rares seront d'ailleurs les moments de l'entretien pendant lesquels je jetterai un œil sur les questions. Cependant, il est important de garder à l'esprit les thèmes qui sont communs d'un entretien à l'autre pour ouvrir la perspective comparative entre les dires des enquêtés.

Les questions posées aux chefs d'établissement<sup>224</sup>, professeurs<sup>225</sup> et personnels de la vie scolaire<sup>226</sup> portent ainsi sensiblement sur les mêmes thèmes. L'objectif est de pouvoir comparer le discours de ces trois catégories d'acteurs scolaires, tout en les situant par rapport à leur mission respective. Les six thèmes abordés sont le métier, les relations entre les différents acteurs, le collège, le secteur d'enseignement, le parcours professionnel et les caractéristiques individuelles. Un thème a été ajouté au guide d'entretien des enseignants, celui qui recouvre la « fonction de professeur principal ». Les questions de ce thème noté T2 dans le guide d'entretien des professeurs, abordent par exemple la façon dont les professeurs principaux définissent leur rôle, notamment au niveau de l'orientation des élèves. De manière générale, il s'agit de comprendre en quoi la mission au quotidien des acteurs scolaires s'écarte plus ou moins de leur mission officielle : c'est un levier de compréhension des effets du contexte de scolarisation. Aussi, je m'intéresse aux mots utilisés par les enquêtés pour étudier comment ils se représentent « leur » réalité, en particulier celle qui a attiré au secteur, au collège et aux liens qu'ils nouent avec les acteurs qui les entourent.

Le guide d'entretien des élèves<sup>227</sup> aborde sept thèmes, auxquels s'ajoutent les questions introductive et conclusive. La scolarité de l'élève est examinée dans une dimension temporelle (le passé avec le primaire, le présent avec le collège et l'avenir avec l'orientation et les études envisagées). Un cadre chronologique est ainsi implicitement posé. En outre, de manière transversale et approfondie, des questions portent sur des éléments de la dimension relationnelle au collège (par exemple, « *quelles sont les personnes qui sont les plus*

---

<sup>224</sup> Cf. Annexe 10 : Guide d'entretien des chefs d'établissement.

<sup>225</sup> Cf. Annexe 11 : Guide d'entretien des professeurs.

<sup>226</sup> Cf. Annexe 12 : Guide d'entretien des personnels de la vie scolaire.

<sup>227</sup> Cf. Annexe 13 : Guide d'entretien des élèves.

*importantes pour toi au collège ? »*), sur le travail scolaire de l'élève et sa famille. Se sont ajoutées à la fin des entretiens quelques demandes d'informations sur ses caractéristiques individuelles (âge, redoublement, profession des parents, âge et situation de la fratrie). Quant aux parents, la première question du guide<sup>228</sup> « *combien d'enfants avez-vous ?* » fait office de question d'annonce. Je guide tout de suite le ou les parents vers la description de leur(s) enfant(s). Je leur demande de raconter la scolarité de celui ou ceux-ci, et plus précisément de l'enfant que j'observe au collège. La forme et la signification que prend l'implication des parents autour de la réussite et du travail scolaire sont également étudiées (« *Que faites-vous pour que votre enfant réussisse à l'école ?* », « *Qu'est-ce que réussir pour vous ?* », « *Vérifiez-vous le soir si votre enfant a des devoirs ou des leçons à apprendre ?* », etc.). Les questions concernent aussi le collège et les liens qu'ils entretiennent avec (thèmes 4 et 5). Aussi, le choix de l'établissement et d'un secteur d'enseignement est interrogé. Enfin, les entretiens se terminent souvent par des compléments d'informations sur les caractéristiques des parents (thème 7).

Bien que le guide d'entretien se veuille une trame commune à une catégorie d'acteurs issue de différents collèges, permettant ainsi de rappeler les points de comparaison possibles, il ressort que les entretiens menés après plusieurs mois d'immersion dans les collèges (période où j'ai appris à connaître les personnes et où ils ont appris à me connaître), ont pris une coloration toute particulière. En effet, il est difficile pour moi de mettre en place une dynamique d'entretien où je pose des questions vagues, avec un air innocent, interrogatif sur tout, désignant une façon de faire qui permet souvent un déroulement de pensée plus important de la part de l'enquêté(e). Au contraire, les enquêtés me conduisent pour certains davantage sur la scène de la discussion. Je m'y engage aussi facilement, car je rebondis souvent sur des événements observés ou des dires entendus, en lien avec les traits saillants de chaque collège. À cet égard, le déroulement des entretiens semble, par moment, haché et les allusions plus fréquentes (telle celle-ci déjà citée *supra* : « *la personne à laquelle nous pensons toutes les deux* »), mettant ainsi en exergue les spécificités de l'entretien ethnographique.

### **Comment ?**

Les demandes d'entretiens se sont effectuées différemment selon les catégories d'acteurs. Pour les chefs d'établissement, les professeurs et les personnels de la vie scolaire,

---

<sup>228</sup> Cf. Annexe 14 : Guide d'entretien des parents d'élèves.

je les sollicite au gré des échanges. On fixe ensemble une date et un horaire de rencontre. J'ai essuyé très peu de refus, si ce n'est de la part de quelques enseignants disant n'avoir pas de temps à me consacrer. Ma présence tout au long de l'année scolaire a permis cette riche phase d'entretiens. On me connaît, on me fait confiance et on souhaite volontiers m'aider. Toutefois, les affinités créées avec certains enquêtés, engendrant de nombreux échanges informels pendant toute l'année, ont chez certains enquêtés renvoyé le sentiment d'inutilité de répondre à des questions dans un cadre formel : « *Tu sais déjà tout* », me dira par exemple une enquêtée.

En ce qui concerne les élèves, dans la très grande majorité des cas, les élèves que j'ai interviewés sont volontaires. Je leur demande s'ils préfèrent être seul(e) ou à deux. En effet, au début de la phase d'entretiens avec les élèves, j'interviewais un seul élève à la fois. Très vite, je me suis rendue compte que j'avais énormément de difficultés à créer une dynamique d'entretien avec l'élève, surtout avec celui en classe de 6<sup>ème</sup> qui s'avérait peu loquace seul. J'ai alors testé la conduite d'entretiens avec deux élèves, avec et sans affinités entre eux. La première condition, c'est-à-dire un entretien avec deux élèves qui s'apprécient, s'est avérée la plus propice à de riches échanges, amenant d'ailleurs souvent les élèves à échanger entre eux, « oubliant » presque l'enquêtrice.

Seuls les parents sont contactés par voie indirecte, à savoir par une lettre<sup>229</sup> à leur attention. Je la distribue aux élèves en classe et leur demande de la donner à leurs parents. Dans le même temps, je leur explique l'importance de la participation de leur père et/ou mère dans mon travail. Les professeurs principaux ont pour certains fortement insisté auprès de leurs élèves pour convaincre leurs parents d'accepter. La lettre se donnera également pour objectif d'informer les parents sur la conduite d'entretiens avec leur enfant<sup>230</sup> : « *Dans le cadre de cette recherche, quelques élèves des classes de 6<sup>ème</sup> ... et 3<sup>ème</sup> ... seront interviewés au cours de l'année afin de recueillir un éventail de situations* ». En cas d'accord des parents, je les contacte par téléphone ou par mail selon les renseignements écrits sur le coupon, afin de convenir d'un rendez-vous. Les entretiens avec les parents ont été les plus âpres à gérer car ils ont demandé énormément de temps, autant en déplacements qu'en relances téléphoniques ou électroniques.

---

<sup>229</sup> Cf. Annexe 4 : Lettre adressée aux parents d'élèves.

<sup>230</sup> Les chefs d'établissement des collèges enquêtés me l'ont demandé, parce que les parents sont les responsables légaux de leur enfant. Le directeur du collège Saint Cornély a en plus exigé l'accord écrit des parents, d'où la question suivante intégrée dans le coupon-réponse de la lettre : « *Avec son accord, acceptez-vous que j'interroge votre enfant ?* ». Cela a empêché un certain nombre d'entretiens avec les élèves de ce collège, car beaucoup de parents (et/ou indirectement les élèves) ont refusé l'interview.

Par ailleurs, quelque soit l'enquêté(e), j'explique à tous l'importance de leurs points de vue dans l'avancement de mon travail et j'en rappelle la thématique générale. De plus, je les informe sur l'enregistrement de notre entrevue sans dramatiser la procédure : « *Cela m'évite de devoir tout noter* ». Je les rassure sur leur anonymat et la confidentialité de leurs propos. Parmi tous les enquêtés, seule une enseignante refusera l'enregistrement : « *Non, je ne préfère pas. En plus, je n'aime pas ma voix, et si je dis des bêtises... Non, je n'aime pas ma voix, pas m'entendre, je ne préfère pas, je préfère que tu notes* ». Mais ce refus est significatif dans la mesure où il est symptomatique d'une enseignante qui n'a jamais été à l'aise avec mon supposé jugement sur sa personne et ses pratiques professionnelles. En outre, ce sont les élèves qui semblent les plus gênés ou impressionnés par l'enregistrement. Toutefois, peu d'enquêtés se montreront dans la retenue parce qu'ils sont enregistrés et il ne sera ainsi pas rare d'entendre ce type de parole : « *J'ose, même si t'enregistres* », dira un professeur. Pendant que les personnes parlent, je note surtout leurs attitudes, les questions qui me viennent en tête et les mots sur lesquels je souhaite des précisions. Au final, s'il y a bien sûr eu des entretiens plus difficiles à conduire avec des personnes qui ne se livrent pas, ou avec quatre élèves qui parlent en même temps, les entretiens ont permis de recueillir des données riches, détaillées et nuancées sur les perceptions, interprétations et expériences des enquêtés.

### 3.3 Questionnaire

#### *Qui est enquêté par questionnaire ?*

Le questionnaire s'adresse aux enseignants et aux élèves. Au total, six questionnaires ont été construits et destinés comme suit :

- aux professeurs du public<sup>231</sup>,
- aux professeurs du privé<sup>232</sup>,
- aux élèves en 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> du public<sup>233</sup>,
- aux élèves en 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> du privé<sup>234</sup>,
- aux élèves en 3<sup>ème</sup> du public<sup>235</sup>,
- aux élèves en 3<sup>ème</sup> du privé<sup>236</sup>.

Le questionnaire destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> diffère de celui adressé aux élèves des autres niveaux, car il intègre tout un volet sur l'orientation. Par ailleurs, au vu de certaines questions

<sup>231</sup> Cf. Annexe 15 : Questionnaire destiné aux professeurs du public.

<sup>232</sup> Cf. Annexe 16 : Questionnaire destiné aux professeurs du privé.

<sup>233</sup> Cf. Annexe 17 : Questionnaire destiné aux élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> du public.

<sup>234</sup> Cf. Annexe 18 : Questionnaire destiné aux élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> du privé.

<sup>235</sup> Cf. Annexe 19 : Questionnaire destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> du public.

<sup>236</sup> Cf. Annexe 20 : Questionnaire destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> du privé.

posées (« *As-tu toujours été scolarisé(e) dans le public/privé ?* », etc.), il a fallu adapter les termes en fonction du secteur d'enseignement. Aussi, on peut prendre l'exemple du/de la CPE ou de l'infirmier(ère) qui n'existe pas dans les collèges privés enquêtés.

À la fin de l'enquête, tous collèges confondus, 1011 questionnaires ont été recueillis, dont 55 de la part des enseignants, 736 du côté des élèves de la 6<sup>ème</sup> à 4<sup>ème</sup> et 220 au nom de ceux en 3<sup>ème</sup>. Aussi, les taux de réponses sont élevés en considération d'une enquête par questionnaire : 47 % chez les enseignants, 75,5 % chez les élèves en 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup> et 85,6 % chez les élèves en 3<sup>ème</sup>. Malgré la longueur du questionnaire, les enquêtés ont joué le jeu des questions-réponses, allant même pour 7 % des répondants jusqu'à écrire quelques remarques au dos du questionnaire : certains complétant leurs réponses, ou souhaitant ajouter quelques remarques, d'autres assurant de leur sincérité dans les réponses, ou se confiant sur « des choses à ne pas dire », ou pour les élèves, me remerciant de leur avoir fait manquer une partie du cours. Néanmoins, les taux de réponses restent variables selon les collèges et les catégories d'acteurs. Notons que les enseignants avec qui j'avais réalisé un entretien n'ont pas répondu au questionnaire, ou l'ont rempli brièvement. Cela met en exergue l'une des spécificités du questionnaire ethnographique.

	Professeurs			Elèves 6 <sup>ème</sup> , 5 <sup>ème</sup> , 4 <sup>ème</sup>			Elèves 3 <sup>ème</sup>		
	Effectifs visés	Effectifs enquêtés	% enquêtés	Effectifs visés	Effectifs enquêtés	% enquêtés	Effectifs visés	Effectifs enquêtés	% enquêtés
<b>Pierre de Belay</b>	39	17	43,6	359	170	47,4	106	99	93,4
<b>Saint Pol</b>	39	16	41	341	312	91,5	84	81	96,4
<b>Ernest Guérin</b>	20	12	60	141	123	87,2	35	24	68,6
<b>Saint Cornély</b>	19	10	52,6	134	131	97,8	32	16	50

**Tableau 11. Effectifs visés et enquêtés par questionnaire des professeurs et élèves selon le collège (juin 2009)**

### **Où ?**

Le questionnaire destiné aux élèves a été administré en classe par le professeur principal dans la très grande majorité des cas, plus rarement en permanence avec moi-même (Ernest Guérin) ou avec un surveillant, et pour certaines classes, les élèves l'ont complété chez eux à la demande de leur professeur principal. Quant aux professeurs, j'ai déposé le questionnaire dans leur casier et ils étaient libres de le compléter où ils le voulaient. Une urne déposée en salle des professeurs était destinée à recueillir les questionnaires.

### *Quand ?*

La passation des questionnaires intervient au troisième trimestre de l'année scolaire 2008/2009 et ce, après les derniers conseils de classe de l'année, c'est-à-dire une fois que les élèves aient eu connaissance de leur orientation définitive. Aussi, la fin de l'année est non seulement propice à la liberté de parole, mais également au bilan de l'année scolaire écoulée.

### *Quoi ?*

Le questionnaire est conçu comme un outil qui recueille des données écrites et qui s'adresse à un plus grand nombre d'enquêtés, visant à étudier la population de chaque collège au sens large. Le contenu de cet instrument à l'attention des professeurs est relayé par des questions ouvertes et fermées, portant sur leur profil (âge, sexe, origine sociale, scolarité, nature du concours d'enseignement obtenu, ancienneté dans la fonction et l'établissement, statut professionnel), le métier et leur investissement dans le collège. Quelques interrogations sont aussi posées sur l'établissement et ses acteurs : appréciation générale sur les élèves du collège, cohésion de l'équipe enseignante, contacts avec les surveillants et la direction. La satisfaction de la situation professionnelle et leurs perspectives d'avenir (changement d'établissement, de métier) est également abordée. Le questionnaire en vient finalement à interroger les professeurs sur les raisons de leur secteur d'exercice et les différences existantes, selon eux, entre le privé et le public.

Le questionnaire-élève est nominatif : les élèves doivent écrire leurs prénom et classe. Outre les caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe, nationalité, profession des parents et leur secteur d'exercice), le questionnaire s'intéresse à la trajectoire scolaire (classe(s) redoublée(s), résultats estimés en primaire, moyennes annuelles en sixième, cinquième, quatrième et troisième, changement(s) de collège et/ou de secteur éventuels), à l'orientation envisagée, obtenue et définitive, ainsi qu'au collège (relations avec les différents adultes de l'établissement, les élèves, jugements sur l'établissement). L'ordre des thèmes convoqués dans le questionnaire a été revu, suite à l'enquête exploratoire menée. J'ai en effet observé les élèves commencer par répondre aux dernières questions qui correspondaient au thème sur les caractéristiques individuelles : « *C'est facile et on est habitué* », m'expliquera ainsi un collégien qui testera la première version du questionnaire. C'est la raison pour laquelle le questionnaire-élève débute par cette thématique, à l'inverse du questionnaire-enseignant. « La confection du questionnaire doit, en effet, essayer de respecter la cohérence de l'expression des individus interrogés malgré les contraintes de l'instrument » (de Singly, 2005, p. 78). De



surcroît, ce qui est approprié pour une catégorie d'acteurs ne l'est pas obligatoirement pour une autre.

### **Comment ?**

Dans un premier temps, le questionnaire-élève a été remis par paquet aux professeurs principaux de chaque classe, soit en mains propres, soit dans le casier des enseignants en question. Chaque enveloppe comportait des exemplaires du questionnaire ainsi que les consignes de passation<sup>237</sup>. L'enquête exploratoire avait mis en avant la difficulté pour certains élèves de répondre aux questions 4 et 6, concernant le secteur d'exercice de leurs parents (salarié(e) du public ou du privé). Nous avons décidé de maintenir les deux possibilités, afin d'étudier l'origine sociale et culturelle des élèves, mais cette difficulté a été mentionnée dans la fiche-consignes à l'attention des administrateurs du questionnaire, comme suit : « *Les élèves auront sans doute des questions, notamment pour les questions 4 et 6. Vous pouvez y répondre. L'important est toujours de ne pas les influencer dans leurs réponses* ». On connaît les biais liés au profil de l'administrateur ou du « passeur » (*Id.*), mais il était matériellement impossible de faire moi-même passer les questionnaires, dans un temps aussi limité que celui qui s'étend du lendemain du conseil de classe du troisième trimestre au dernier jour de cours, et ce, dans toutes les classes de quatre collèges. Aussi, pour assurer sa faisabilité et sa nécessaire attention, j'ai invité les professeurs principaux à l'administrer en face-à-face aux élèves de la classe dont ils ont la responsabilité dans le cadre de l'heure de vie de classe ou du début d'un cours. Et dans ce cadre, la longueur du questionnaire-élève, de prime abord un point faible, devient un atout quand un certain nombre d'élèves me remercient de leur avoir fait perdre du temps de cours. Ils se disent alors s'être appliqués à répondre aux questions. Seul un professeur principal a souhaité que je le fasse passer en permanence pour la raison suivante : « *Je les ai traités de petits cons alors je pense que cela ne passe plus très bien. Je suis en plus débordé* ». Les non-réponses seront plus importantes : les élèves préfèrent faire autre chose en permanence. Il est aussi arrivé que certains enseignants le donnent aux élèves à compléter chez eux. Cette façon de procéder s'est révélée contre-productive pour l'enquête, en raison d'un taux de retours au final bien plus faible. En outre, quelques professeurs principaux me diront ne pas l'avoir passé aux élèves de leur classe, parce qu'ils avaient le programme scolaire à terminer et n'ont donc pas eu le temps.

---

<sup>237</sup> Cf. Annexe 22 : Consignes de passation des questionnaires-élèves.

Mais la relation de connaissance entre les enquêtés et moi, ainsi que ma présence sur le terrain, a grandement facilité la justification et l'acceptation du questionnaire. Certains enquêtés (élèves comme professeurs) me disent être contents de pouvoir me rendre service. Les élèves apprécient pour un certain nombre la parole que je leur donne : « *Merci* », « *C'est très intéressant ! Bravo à toi !* » ; « *C'est très bien de faire ce questionnaire* ». De plus, je relance de vive voix les professeurs lorsque je n'ai pas de retours, ou en écrivant l'importance du questionnaire et la date butoir sur le tableau d'informations en salle des professeurs. Et, quand je ne suis pas présente physiquement, j'appelle une personne de l'établissement (la secrétaire à Ernest Guérin, une surveillante à Pierre de Belay, etc.) pour savoir où en sont les passations et pour qu'elle relance le cas échéant. Par ailleurs, la visibilité des urnes -scotchées et adressées à mon attention- en salle des professeurs et/ou à la vie scolaire destinées à recueillir les questionnaires était un symbole fort de rappel du questionnaire à remplir, et de la confidentialité des données. À cet égard, les consignes de passation mentionnent que les enseignants doivent préciser aux élèves qu'ils ne liront pas leurs réponses et que ce sont les délégués de classe qui collecteront les questionnaires afin de les mettre dans l'urne.

#### **IV - Modalités d'analyse : interpeller les données**

Dans la phase analytique, nous nous situons dans une démarche mixte, mais plus proche de l'induction progressive en nous inspirant de la *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967/2010). Nous considérons cette démarche comme une méthode d'analyse et d'interprétation des données (Paillé, 1994). Ce chercheur canadien de l'éducation la nomme « analyse *par* théorisation ancrée » : l'analyse permet d'élaborer la *théorisation*, qui est de l'ordre du processus non définitif (différence avec la théorie qui peut être vue comme un accomplissement) et qui s'appuie intrinsèquement sur les données du terrain. Autrement dit, cette méthode nous engage dans « un travail de lecture théorisante d'une réalité et non un travail d'étiquetage objectif ou normatif d'un réel qui serait unidimensionnel » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 252).

Cependant, notre intérêt pour la démarche relève moins d'une adhésion absolue à ses prescriptions qu'à l'idée de faire un aller-retour constant, un continuum permanent entre la collecte et l'analyse des données. De fait, si l'analyse par théorisation ancrée nous a insufflé un mouvement ascendant, à savoir de l'empirie à la théorie, nous n'y sommes pas restés strictement fidèles, et peut-être nous situons-nous davantage au final dans un mouvement

horizontal de la mise en tension du point de vue émique (le point de vue de l'acteur) et du point de vue étique (le point de vue du chercheur). Les bifurcations ont été nombreuses pendant l'investigation, car les mises en relations ont - elles aussi - été en nombre, au vu des multiples origines : quatre terrains, cinq catégories d'acteurs et des données recueillies à partir d'au moins trois outils méthodologiques. Trois types d'analyses ont aussi été convoqués et articulés pour voir les différentes contributions qui vont se relier au fur et à mesure de ce que nous allons exposer et pour finalement dégager ce qui se construit contextuellement. Nous avons donc emprunté la voie de la triangulation des outils, des analyses et des logiciels de traitement de données.

#### **4.1 De l'analyse thématique à l'analyse par catégories**

Nous avons utilisé le logiciel de traitement de données qualitatives *NVivo*, soit un « logiciel de structuration » qui appartient au courant de l'analyse thématique et socio-sémantique et qui s'inscrit dans une approche réflexive (Derobertmeasure et Demeuse, 2011). Ce logiciel apporte de la flexibilité dans le maniement des données et rend possible la construction évolutive d'explications compréhensives. Par là, nous faisons référence aux expressions du sociologue allemand Max Weber (1922/1995), « compréhension explicative » (*erklärendes Verstehung*) et « explication compréhensive » (*verstehendes Erklärung*) pour souligner que compréhension et explication sont deux étapes d'un même acte de connaissance (Gonthier, 2004). Au-delà, l'histoire de la pensée sociologique met en avant l'idée selon laquelle les faits sociaux sont étudiés de façon plus pertinente lorsque l'on n'oppose pas l'explication causale et la compréhension du sens pour les individus. Aussi, l'utilisation de *NVivo* nous a permis de construire une grille de lecture, « ancrée » dans l'empirisme, à la fois thématique (visualiser des traits structurants, que le logiciel nomme des « nœuds ») et sélective (identifier des traits discriminants ou des « attributs »). Ce logiciel donne aussi la possibilité de lier, synthétiser, agencer, rapprocher, faire interagir les données provenant des différents outils méthodologiques et quelques analyses menées à l'aide des deux autres logiciels utilisés, à savoir *Tropes* et *SPSS*. Nous avons suivi trois étapes dans ce travail analytique.

#### ***Codification et traduction***

Notre analyse est premièrement passée par une forme de « thématisation », ce que l'on appelle la « codification initiale » dans l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Nous

avons étiqueté l'ensemble du matériau à l'aide de thèmes et de rubriques (Paillé et Mucchielli, 2003). D'abord, l'approche thématique part du corpus de données pour générer des thèmes. NVivo permet de coder et d'associer des extraits du corpus. On « découpe » ainsi les rapports d'observation, les entretiens transcrits et/ou les bandes audio des entretiens, et les réponses ouvertes aux questionnaires. Nous avons ensuite fait ressortir trois rubriques qui intègrent les thèmes et sous-thèmes dégagés : le « métier », le « contexte » et les « acteurs ». Par exemple, à l'intérieur de la catégorie « acteurs », pour le sous-thème « relations entre » du thème « professeurs », on dispose de toutes les données qui ont été « encodées » ainsi. En voici un extrait :

[<Éléments internes\Entretiens\Elèves\Saint Cornély\Florence-6ème>](#) - § 1 référence encodée [1,54% Couverture]

Référence 1 - Couverture 1,54%

RR : « *Et ce que tu penses du collège sinon ?* »

Florence : « *Et bien voilà, c'est bien. Le collège c'est bien parce que tu as plein d'amis et tout mais aussi surtout plein de problèmes. Tu as aussi des fois, t'as mauvaise influence si tu réponds aux profs et tout ça, tu as très mauvaise influence avec tous les profs après. Tu commences par un prof, et bien le prof va dire aux autres profs et voilà.* »

[<Éléments internes\Observations\Saint Cornély\SC Conseils de classe 3ème\1er trimestre SC>](#) - § 2 références encodées [1,51% Couverture]

Référence 1 - Couverture 1,02%

Tour de table par matière.

Professeur de sciences physiques : « *Classe dynamique* ».

Les autres professeurs lui demandent : « *Tu maintiens dynamique ?* ».

« *Oui en sciences physiques* », répond-t-il.

Référence 2 - Couverture 0,49%

Professeur de français : « *Je rejoins mes collègues, classe agréable. Deux élèves dissipés.* »

[<Éléments internes\Observations\Saint Cornély\SC Quotidien\Intercours SC>](#) - § 5 références encodées [25,80% Couverture]

Référence 1 - Couverture 2,99%

-12h30, dans un couloir

En sortant de la salle de cours, Mme Tamaris attend dans le couloir son collègue (ils rentrent ensemble en voiture, ils ne travaillent pas cet après-midi). Elle me parle des différences de notes entre les deux classes de troisième. Son collègue prof de français acquiesce.

Le logiciel permet une « recontextualisation » aisée de chaque élément par un seul « clic » sur le nom de celui-ci : « <Éléments internes\...> ». Cette première étape nous a permis de démêler les différentes unités de sens et de nous en imprégner. Il s'agit des premières

codifications des matériaux, auxquels on ajoute des « annotations » sur des extraits d'entretien plus ou moins courts par exemple, en notifiant nos premières analyses, ainsi que des « mémos » qui peuvent concerner la description des caractéristiques précises des enquêtés. Plus largement, la rédaction de fiches ou de mémentos, pendant et après l'enquête de terrain, est un réflexe essentiel dans le cadre de la *grounded theory*, afin de « dépasser les incertitudes de la pensée » (Strauss, 1992). Je me suis d'ailleurs surprise à griffonner partout et quasi tout le temps.

Aussi, c'est un premier tri dans les informations recueillies et, de fait, le « sacrifice » de certaines d'entre elles. « Le traitement des données quel qu'il soit est toujours un travail de réduction de la complexité du réel » (Kaufmann, 2004, p. 80). Pour ce qui est de l'observation, « la transformation du regard en écriture » (Laplantine, 2002, p. 27) fait inexorablement passer tout observateur, qui doit décrire ce qu'il voit, vers une activité de construction et de traduction. « Décrire [...] signifie étymologiquement écrire d'après un modèle, c'est-à-dire procéder à une construction, à un découpage, à une analyse au cours de laquelle on se livre à une mise en ordre » (*Id.*, p. 34) ». L'observateur ne copie pas les situations sur son journal de terrain. Il fait déjà des choix sur la base de son objet de recherche et de ses pratiques de terrain. De plus, l'interstice entre un réel dynamique et un écrit statique est tangible : « Tout comme on ne peut pas tout voir, on ne peut pas non plus tout dire. Le langage ne représente pas la réalité telle quelle, entière. » (Canter Kohn, 1998, p. 79). Par conséquent, on travaille un matériau traduit. C'est également le cas des entretiens transcrits intégralement, qui devient un texte écrit à traiter. Avec *NVivo*, nous travaillerons aussi les bandes audio des entretiens pour affiner nos commentaires, nos analyses, parce que les rythmes, les intonations et les silences teintent chaque entretien. Nous sommes toujours dans l'idée de « se laisser bousculer » par l'histoire de chacun et les multiples écoutes d'entretien nous y plongent de manière intime (Kaufmann, 2004). En outre, la grille de codage évoluera énormément au fil de notre travail, car les codes peuvent être fusionnés, déplacés, supprimés. On reprend et révisé le corpus autant que nécessaire, et ce, avec la volonté de donner du volume à l'objet sociologique, en problématisant au plus près et au plus vrai des faits.

### ***Catégorisation et mise en relation***

Deuxièmement, dans un travail progressif, nous avons poursuivi notre analyse à l'aide de « catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2003). Nous nous sommes attachés à nommer le ou les phénomènes traversant l'expérience des acteurs. Si *NVivo* s'avère d'une grande aide face à de nombreuses données et de sources diverses, il peut aussi conduire le

chercheur dans le piège d'une codification excessive et d'un certain regard mécanique sur les données (Derobertmeasure et Demeuse, 2011). Aussi, nous cherchons à y échapper par cette deuxième étape qu'est la catégorisation des traits les plus structurants et discriminants, c'est-à-dire à réaliser une « photographie » de ceux-ci en allant au-delà de la codification descriptive des pratiques et des discours. À ce niveau, *NVivo* a le grand intérêt de permettre au chercheur d'aller plus loin que la description. Nous pouvons par exemple chercher les liens entre ce qui est dit et qui le dit, tester des hypothèses en pouvant manipuler les données. Cela peut se faire par les « attributs » que l'on choisit de notifier dans le logiciel, comme par exemple les caractéristiques des acteurs (leur catégorie, l'origine sociale, le sexe, etc.), mais aussi leur appartenance à un collège, un secteur et un territoire. Autrement dit, nous choisissons les facteurs susceptibles de faire varier leur réalité objective et subjective.

Au final, il s'agit de trouver l'expression d'une lecture théorisante du réel. « Le contexte d'interprétation est pertinent lorsqu'il est en accord avec sa problématique, ses orientations de recherche et sa sensibilité théorique, et qu'il est en prise directe avec le matériau analysé » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 255). Dans ce sens, la « catégorie », notion centrale dans l'analyse par théorisation ancrée, met l'accent sur la dénomination plutôt que sur la classification. Elle permet de visualiser un processus, une logique et induit une image mentale pour rendre compte d'une dynamique ou d'une suite d'événements : elle donne ainsi à voir ce qui a lieu, ce qui se passe, ce qui peut arriver, est arrivé ou arrivera (*Id.*). Nous tenterons d'en rendre compte à travers le développement des traits saillants des quatre établissements enquêtés. À cet égard, l'analyse s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive.

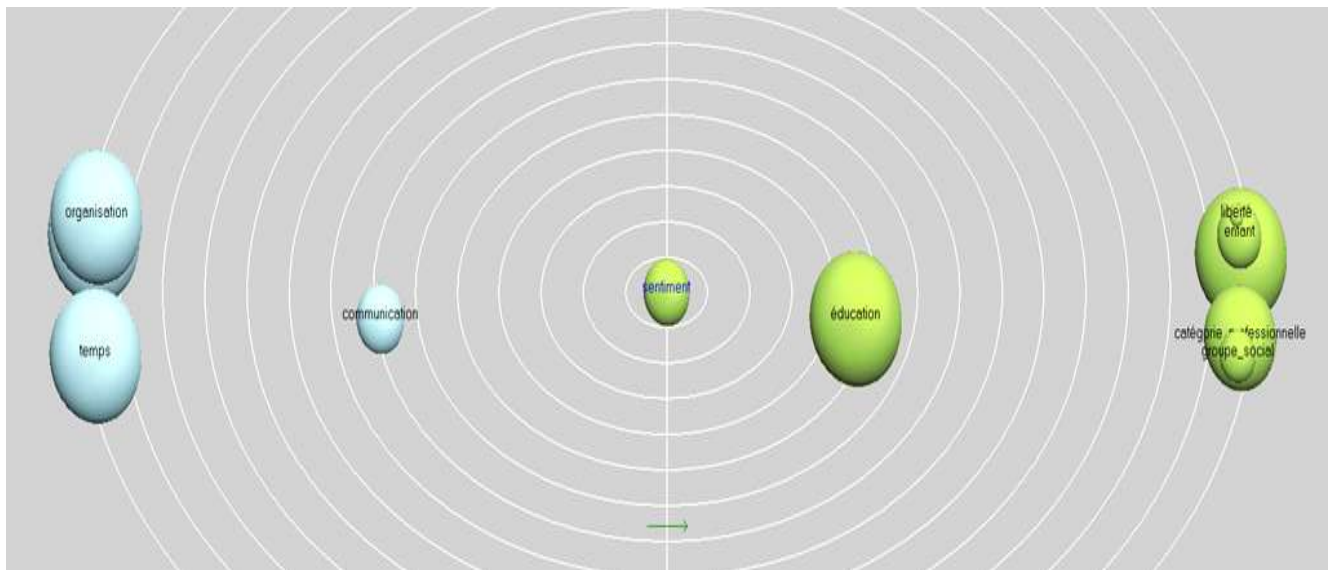
Enfin, la mise en relation des catégories nous conduit vers la recherche des phénomènes qui apparaissent liés les uns aux autres et qui ne sont pas uniquement significatifs en soi. On interpelle de nouveau nos données pour créer une structure catégorielle en arborescence et avancer dans ce qui se construit au niveau de chaque établissement (ce qui est exposé à travers les quatre monographies, dans la partie III). Il s'agit de trouver la juste expression du type de relation en cause. Sur ce point, il faut prêter attention à tout ce que peut recouvrir « la causalité ». « L'exercice demande donc que nous retracions, au-delà des constats de co-variation ou de dépendance fonctionnelle, des liens interpellant toute la complexité des rapports entre événements, personnes et groupes sociaux ou culturels » (*Id.*, p. 283). L'ensemble est examiné d'un point de vue totalisant pour en formuler une « logique », c'est-à-dire les principes qui semblent commander la dynamique interne d'un établissement (partie III), mais aussi d'un secteur d'enseignement, au creuset d'une configuration

contextuelle, qui sera explorée à travers une analyse transversale et comparative dans la partie IV de ce travail.

## 4.2 L'analyse propositionnelle

Ce type d'analyse tente de saisir « comment » l'enquêté(e) parle, construit son discours. Le logiciel *Tropes* permet justement l'analyse propositionnelle et prédicative du discours selon une perspective automatisée (Derobertmeasure et Demeuse, 2011). Nous l'avons utilisé d'une part dans une visée exploratoire des données textuelles (issues des entretiens) et d'autre part, afin de confirmer certains résultats de l'analyse par catégories. *Tropes*, en tant que « logiciel auto-structuré », a en effet tout d'abord un intérêt heuristique (*Id.*). Le logiciel part du discours des enquêtés et fournit automatiquement l'identification des « styles et mises en scène », des « propositions remarquables », ainsi que des « références », des « relations », des « catégories de mots » et des « classes d'équivalents ». Ainsi, la logique d'analyse des textes par *Tropes* permet d'avoir une visibilité sur les références utilisées par l'enquêté(e), et ce, classées par ordre d'importance ; de même qu'elle réside dans l'affectation des mots selon leur catégorie d'appartenance (*Id.*). En conséquence, le recours à un algorithme de calcul donne un aperçu des références importantes développées dans chaque entretien transcrit.

Ensuite, le logiciel crée des « univers de référence » en regroupant les principaux substantifs du texte *via* des scénarios existants (dictionnaires d'équivalents sémantiques). Ainsi, la figure 1 représentant l'univers de référence « sentiment », mis en évidence dans l'entretien avec Yvonne Cassia, directrice du collège Saint Pol, précise que « l'éducation » est fort importante dans son discours et que les « sentiments » se révèlent étroitement liés à la référence « communication ». Les actés principaux (c'est-à-dire ceux qui subissent l'action, partie de droite dans la figure 1) des sentiments sont notamment l'univers « groupe social », reprenant des termes tels que « collègue », « collaborateur », et l'univers « enfant » dans lequel le logiciel classe les termes « gamin », « enfant-roi », etc. Quant aux actants principaux (à savoir ceux qui font l'action, précèdent les références notifiées à droite ; partie de gauche dans la figure 1), l'univers « communication » englobe les termes comme « réunion », « tour de table », « à l'amiable », « histoires ». Cette analyse de l'entretien d'Yvonne Cassia montre qu'outre un investissement éducatif empreint d'affectivité, ses sentiments découlent de situations concrètes, où l'organisation globale du collège est mise en cause, et qu'ils teintent les relations nouées avec les acteurs qui l'entourent.



**Figure 1. L'univers « sentiment » mis en évidence dans le discours d'Yvonne Cassia (directrice du collège Saint Pol)**

Aussi, comme pour l'observation, la transcription de l'entretien est partie prenante du processus d'analyse du corpus de données. Transcrire, c'est déjà interpréter. Toutefois, par « respect de la vérité du matériau » (Kaufmann, 2004, p. 113), on doit rendre compte de l'intensité d'un entretien par la codification adoptée. Dans ce sens, la ponctuation traduit le rythme des phases donné par les enquêtés eux-mêmes. De plus, elle est inévitable pour l'analyse avec *Tropes* qui effectue un découpage propositionnel. La codification des transcriptions d'entretiens a donc été la suivante :

- écrire dans un français correct ;
- \_ indique des termes où la fin est tronquée (ex : veil\_)
- \_ désigne des mots où l'on n'entend pas le début (ex : \_fin)
- (*en même temps*) note un discours enchâssé
- toutes les formes de discours, telles les hésitations, les silences, etcetera sont précisées en italique et entre parenthèses
- tous les mots sont écrits en orthographe d'usage pour une meilleure lisibilité des entretiens (par exemple, « *je ne sais pas* », « *peut-être* », même si ces mots ont pu être été contractés par l'interviewé « *ch'ai pas* », « *pt'être* ») ;
- on rajoute le « n' » quand le mot qui suit commence par une voyelle ;
- [X] indique une syllabe incomprise ;
- [XX] indique deux syllabes incomprises.

Nous avons veillé à travailler, puis à citer des extraits d'entretien au plus près de leur forme originale, tout en gommant certaines fautes qui sont d'usage à l'oral, comme par exemple « *je sais pas* », et que nous avons préféré transcrire par « *je ne sais pas* ». Cela n'a pas d'incidence sur l'analyse, mais plutôt sur la lecture des entretiens, qui s'en ressent plus légère.



### 4.3 L'analyse statistique

Avec le logiciel SPSS, nous avons procédé à une analyse statistique des données recueillies par questionnaire, ainsi qu'à une analyse secondaire en utilisant des bases de données rectorales (cf. Encart méthodologique n°1, dans le chapitre précédent). Nous avons notamment travaillé à partir des variables classiques, telles les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, et à partir de la valeur scolaire des élèves de 3<sup>ème</sup> enquêtés, rapportée à celle des collèges de l'académie. Aussi, nous avons construit un certain nombre d'indices pour appuyer et approfondir des hypothèses, dans un va-et-vient sous-jacent avec notre étude qualitative (cf. Encart méthodologique n°4). Le recours à ces analyses permet en effet de compléter, mais aussi de mettre en tension les données issues de notre étude qualitative. Par ailleurs, notre approche compréhensive, conjuguée à un nombre limité d'unités, a invalidé une inférence statistique poussée et nous a, de fait, conduit vers un raisonnement statistique qui s'appuie sur l'observation de la liaison entre deux ou trois variables, en particulier à partir des tests statistiques (le coefficient de corrélation, le test du khi-deux, etc.).

#### Encart méthodologique n°4 La construction des indices

##### Rapport des enseignants aux élèves

- L'indice d'appréciation des élèves est construit à partir des réponses données par les enseignants, dans le questionnaire, à l'interrogation « *quelle appréciation générale pouvez-vous faire sur les élèves du collège ?* ». L'indice renvoie à la fois au nombre de raisons données et à leur polarité (positive-négative): il a été attribué la valeur -1 si le jugement était négatif et +1 s'il était positif ; la somme conduit à l'obtention d'un indicateur continu. Le procédé que nous avons utilisé est calqué sur la construction de l'indicateur de polarité à l'égard de l'école par Leroy-Audouin et Piquée (2004).

##### Rapport des élèves au collège

- L'indice d'appréciation du collège est construit sur le même procédé à partir des réponses données par les élèves aux questions « *qu'aimes-tu le plus au collège ?* » et « *qu'aimes-tu le moins au collège ?* ».

##### Valeur scolaire de l'élève de 3<sup>ème</sup>

- À partir de la moyenne générale d'année en 3<sup>ème</sup> : c'est le résultat « brut » des notes obtenues dans toutes les disciplines pendant l'année scolaire de 3<sup>ème</sup>.

Les trois indices suivants sont construits sur la base des résultats des collèges de l'académie afin de situer les quatre collèges enquêtés sur une référence académique (moyenne des collèges de l'académie, plus ou moins une fois l'écart-type). Il y a quatre catégories : élèves très faibles, faibles, moyens et bons.

- À partir de la moyenne à l'examen du DNB : ce sont les résultats observés aux épreuves terminales sur table du DNB (en français, histoire-géographie et mathématiques). Par exemple, la construction de cet indice s'est effectuée à partir du calcul de la moyenne des moyennes générales des collèges de l'académie qui égale 10,833 et de l'écart-type qui est de 0,979. Puis, les quatre catégories ont été

créées en calculant plus ou moins une fois l'écart-type à partir de la moyenne, soit du minimum à 9,85 : très faibles ; 9,86 à 10,83 : faibles ; 10,84 à 11,81 : moyens ; 11,82 à maximum : bons.

- À partir de la moyenne au contrôle continu prise en compte pour le DNB : ce sont les résultats observés pendant l'année de troisième dans toutes les matières, excepté en histoire-géographie, et incluant la note de vie scolaire. À propos de cette note de vie scolaire, un enseignant enquêté précise : « *Dans les textes, ils nous disent qu'il faut que les élèves aient 19* ». Les élèves qui n'ont pas 19 ou 20 sont en effet à la marge. La note fait donc augmenter les moyennes de tous les élèves : « *C'est une note qui compte pour le DNB, heureusement pour certains* », relève Jacques Olivier, professeur à Ernest Guérin. Les élèves enquêtés en reconnaissent l'importance dans leur moyenne générale et certains me demanderont d'ailleurs d'écrire, dans mon « *livre* », de ne pas enlever cette note.

- À partir de la moyenne générale au DNB : elle englobe à 60 % le contrôle continu (sur 180 points) et à 40 % l'examen sur table (sur 120 points). C'est l'indice dont nous aurons le plus fréquemment usage, car il est -selon nous- le plus complet et le plus à même de représenter la valeur scolaire de l'élève : il prend en compte ses résultats sur une année scolaire dans quasiment toutes les disciplines et ses notes à l'examen qui souffrent de moindres biais évaluatifs.

## Résultats

- L'indice d'évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> a été calculé en considérant l'écart entre la moyenne au contrôle continu (qui incorpore les biais de notation spécifiques à chaque classe ou établissement) et la moyenne à l'examen du DNB (correction indépendante de l'établissement fréquenté) des collèges de l'académie. La dispersion autour de l'écart type nous donne un indice de la distorsion entre le niveau évalué de l'élève pendant l'année et les performances « décontextualisées » observées à l'examen terminal du DNB. Quatre catégories ont été constituées : sous-évalués++, sous-évalués+, surévalués+, surévalués++.

- L'indice de progression des élèves de 3<sup>ème</sup> est construit à partir des réponses données par les élèves de 3<sup>ème</sup>, dans le questionnaire, aux interrogations sur leurs résultats estimés au primaire, soit le codage et les catégories suivantes : 2 : très faibles ; 3 : faibles ; 4 : moyens ; 5 : bons ; 6 : très bons ; ainsi qu'au collège, suivant le codage et les fourchettes de moyennes suivantes : 1 : moins de 8 ; 2 : 8 à 10 ; 3 : 10 à 12 ; 4 : 12 à 14 ; 5 : 14 à 16 ; 6 : plus de 16.

\*L'indice de progression des notes du primaire à la fin du collège renvoie à la somme des différences de fourchettes de notes du primaire à la 6<sup>ème</sup>, de la 6<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup>, de la 5<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Par exemple, un élève qui estime avoir obtenu des résultats « très bons » au primaire a le code 6, puis si en 6<sup>ème</sup>, il obtient une moyenne entre 14 et 16, il reçoit le code 5, donc au final, une différence de fourchettes de notes égale à -1 ; et nous poursuivons les soustractions de fourchettes de notes jusqu'à la fin du collège. Pour cet élève, on peut arriver à un indice de progression égale à -2, parce qu'il correspond à la somme de  $-1+0+0+-1=-2$ , soit une baisse de progression de ses notes entre le primaire et la 6<sup>ème</sup>, ainsi qu'entre la 4<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> (et une stabilité dans sa progression pour les autres niveaux).

\*L'indice de progression des notes au collège renvoie à la somme des différences de fourchettes de notes de la 6<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup>, de la 5<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>.

\*L'indice de progression des notes pendant la scolarité (du primaire à la 2<sup>nde</sup> EGT) renvoie à la somme des différences de fourchettes de notes du primaire à la 6<sup>ème</sup>, de la 6<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup>, de la 5<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, ainsi que de la 3<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup> EGT (moyennes en 2<sup>nde</sup> EGT obtenues par la consultation des bulletins de notes des élèves parvenus en 2<sup>nde</sup> EGT).

\*L'indice de progression des notes de la 3<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup> EGT renvoie à la différence de fourchettes de notes entre la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>nde</sup> EGT.

Dans nos bases de données issues des questionnaires, chaque individu (élève et enseignant) est décrit systématiquement par un ensemble de variables de type quantitative et qualitative, déterminé par la nature des valeurs prises. À cet égard, le codage adopté résulte d'un choix pris à partir du « compromis entre ce que l'on souhaite traiter théoriquement, et

l'empirie, c'est-à-dire ce qu'il est possible de recueillir et de traiter » (Selz et Maillochon, 2009, p. 208). Ce codage va également de pair avec une forme de frustration ressentie tant on doit accepter de perdre des informations ou de les réduire à un code censé tout englober. Une seule question peut ainsi donner lieu à la création de plusieurs variables.

De surcroît, le dépouillement des questionnaires fait ressortir un certain nombre de biais que l'on connaît dans toute enquête de ce type : par exemple les réponses proposées aux questions fermées et situées « au milieu » de la liste sont plus souvent cochées. En outre, quelques incohérences sont à relever, d'ailleurs plus fréquentes chez les élèves les plus jeunes (en 6<sup>ème</sup> ou en 5<sup>ème</sup>), comme entre le choix d'un métier (par exemple « *puéricultrice* ») et le fait de « ne pas vouloir faire d'études », soulignant dans le même temps leur méconnaissance des études nécessaires à l'exercice d'un métier. De plus, les professions des parents ne sont pas toujours claires ou se résument au nom de l'entreprise dans lequel ceux-ci travaillent. Aussi, nous constaterons que quelques élèves ont donné des réponses similaires aux questions ouvertes, ce qui laisse supposer qu'ils ont rempli ensemble le questionnaire.

## **Conclusion**

L'enquête ethnographique n'est en rien générique, tant elle apparaît résulter d'une « triangulation constructive » entre l'enquêteur/objet de recherche, les enquêtés/terrain et les outils méthodologiques. L'interdépendance entre les parties confère ainsi des traits originaux au corpus de données, qui sont de prime abord appréhendés à travers les temporalités de l'enquête, les pratiques de terrain et les usages des outils. Aussi, le corpus est consolidé scientifiquement par la maîtrise des articulations, notamment entre les outils. De ce point de vue, nous avons fait jouer les échelles : l'émergence et l'approfondissement de nos hypothèses se sont effectués dans un va-et-vient entre l'approche qualitative et l'approche quantitative. En effet, l'association des données recueillies qualitativement et quantitativement permet de travailler leur complémentarité, mais également les dissonances possibles. À quelques reprises, les observations et les extraits d'entretien ont constitué un apport précieux pour l'interprétation de relations statistiques en apparence peu intelligibles. En outre, les trois types d'analyse mobilisés conjointement ont permis aux matériaux qualitatifs et quantitatifs de se renforcer mutuellement. Dans un travail par cas et comparatif comme le nôtre, les articulations semblent indispensables pour comprendre finement ce qui se construit contextuellement. À cet égard, il semble que le croisement des méthodes ne peut qu'augmenter la crédibilité des conclusions d'une recherche.

# Conclusion

---

À travers cette deuxième partie, nous avons voulu montrer notre souci d'adéquation de la démarche méthodologique à notre objet de recherche. L'objectif de ce travail est de saisir de l'intérieur des configurations contextuelles singulières afin de comprendre comment se sédimentent les réussites et parcours scolaires en cherchant à percevoir les effets et les significations que donnent les individus à leurs actions. L'enjeu scientifique s'inscrit dans l'exploration des articulations entre les niveaux de contexte et les acteurs. Il a été, d'une part, nécessaire de porter l'intérêt sur plusieurs catégories d'acteurs appartenant à des collèges dont les similitudes permettent la comparaison et dont les différences ouvrent la réflexion. D'autre part, la complémentarité des outils qualitatifs et quantitatifs s'est imposée. Enfin, la compréhension des effets scolaires en construction nous a engagés dans une approche ethnographique qui semble pouvoir y répondre en révélant des phénomènes ou processus parfois inaccessibles directement. Aussi notre travail est-il proche d'une épistémologie de type compréhensif, qui prône l'ordonnance des relations intelligibles et la reconstitution des univers de signification et de pratiques par les acteurs.



# **PARTIE III**

## **Portraits de collèges : approche monographique**



# Introduction

---

L'analyse ethnographique des effets de contexte nous engage dans une investigation progressive et approfondie des données recueillies. Le travail de terrain produit nombre de descriptions d'acteurs, d'objets, de lieux qui sont en elles-mêmes heuristiques. Bruno Latour (2007) nous y invite d'ailleurs par cette affirmation : « si votre description a besoin d'une explication, c'est que ce n'est pas une bonne description ». Les clés de lecture émanent de la volonté de faire parler les faits, de découvrir le sens des dires et de trouver des indices dans les écrits.

Aussi, dans cette troisième partie, nous faisons le choix de réaliser un travail descriptif de chaque terrain enquêté<sup>238</sup>. Dans la logique configurationnelle, nous nous sommes attachés à identifier et rattacher les traits saillants des établissements qui les positionnent et les distinguent les uns par rapport aux autres. Il s'agit d'aller loin dans la description. C'est en effet dans l'infiniment petit, dans le détail que se nichent les ressemblances et les différences entre collèges. La redéfinition des catégories générales, telle la dualité public-privé par exemple, passera par cet accès au particulier. Ce sera l'objet des monographies d'établissements qui suivent et qui se répartissent ainsi : chapitre 5 (collège Pierre de Belay), chapitre 6 (Saint Pol), chapitre 7 (Ernest Guérin) et chapitre 8 (Saint Cornély).

---

<sup>238</sup> Chaque établissement scolaire est considéré comme un terrain d'enquête, car il forme une entité au niveau des enquêtés, à savoir un milieu d'interconnaissance.



# Chapitre 6

## Collège public Pierre de Belay : un collectif engagé

---

### Introduction

Le collège public Pierre de Belay<sup>239</sup> est excentré dans la ville de Ker. En septembre 2008, il compte 537 élèves, dont 465 élèves en filière générale, 60 en SEGPA et 12 en UPI. À cet égard, le collège se singularise par la diversité de son offre scolaire et du public accueilli, pourtant masquée par les IPES, dans la mesure où ceux-ci présentent les caractéristiques sociodémographiques des élèves, toutes filières confondues (pour les quatre niveaux de la filière générale du collège, la SEGPA et l'UPI, *cf.* tableau 15). Si l'ensemble de la population scolaire est majoritairement d'origine défavorisée (50,7 %, près de 25 % d'élèves boursiers), la proportion est moindre lorsque l'on n'observe que les élèves de la filière générale du collège : 45,6 % par le premier responsable légal (plus souvent le père), 29,2 % par le second responsable (*cf.* tableaux 16 et 17). Il demeure toutefois une surreprésentation de familles populaires au collège, en comparaison du taux académique moyen (30,2 %). Aussi, un « couple » de parents sur cinq (95 familles) est issu de la classe sociale défavorisée (*cf.* tableau 18). Un affinement par PCS, à travers notre enquête par questionnaire, montre qu'un tiers des élèves enquêtés a un père ouvrier et que deux élèves sur cinq ont une mère employée (*cf.* graphiques 1 et 2).

Pendant l'année scolaire 2008/2009, l'effectif d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> est relativement stable et réparti en 18 classes, avec en moyenne 26 élèves par classe<sup>240</sup> (*cf.* tableau 14). Parmi eux, trois élèves sur dix ont au moins un an de retard (*cf.* graphique 3). Si le pourcentage de doublants diminue depuis 2005, il demeure important et supérieur à la moyenne académique : en 2008, 6,1 % des élèves (toutes classes confondues) sont doublants au collège, contre 4,4 % au niveau de l'académie de Rennes (*cf.* tableau 15). Aussi, au collège Pierre de Belay, les élèves redoublent plus qu'ailleurs et quelques-uns viennent à le quitter en cours de scolarité. De 2007 à 2011, les taux brut d'accès de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> sont en-deçà, ou proches de ce qui est attendu en référence à l'académie et compte tenu de la structure sociodémographique du collège (*cf.* tableau 20). En revanche, l'établissement se montre

---

<sup>239</sup> *Cf.* Fiche-profil du collège pour les tableaux, graphiques et figure détaillant les données et sources, à la fin de ce chapitre, p. 259-264. Les renvois en cours de texte invitent le lecteur à s'y reporter.

<sup>240</sup> Les deux classes suivies sont la 6<sup>ème</sup>1 (professeure principale : Hélène Pacanier) et la 3<sup>ème</sup>3 (professeur principal : Christian Larix).

performant, de 2007 à 2010, dans sa capacité à faire accéder ses élèves de la 3<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup> EGT (cf. tableau 20). De même, pour les élèves qui restent au collège jusqu'à la 3<sup>ème</sup>, ils réussissent très majoritairement au DNB. Les taux de réussite au DNB se rapprochent en effet des taux académiques, et ce, avec une population scolaire en classe de 3<sup>ème</sup> plus défavorisée que la moyenne académique (cf. tableaux 21 et 19). Au final, le collège Pierre de Belay offre un profil favorable à une orientation vers le second cycle long du secondaire mais avec des élèves plus souvent en retard.

Dans ce chapitre, nous découvrons un établissement mobilisé : les acteurs scolaires forment un collectif engagé dans les domaines pédagogique, disciplinaire et culturel. Avant de développer les actions de ce collectif, nous nous arrêterons sur les effets de l'établissement en matière de notation et d'orientation, puis sur la place centrale de la « vie scolaire » dans le collège.

## **I - Notation et orientation : deux logiques distinctes**

### **1.1 Une sélection continue et cachée**

#### ***La pratique répandue du redoublement***

Les IPES indiquent que le collège compte une proportion importante de « doublants » (cf. tableau 15) ; notre enquête par questionnaire révèle de plus que l'établissement pratique largement le « redoublement »<sup>241</sup>. Le pourcentage d'élève doublants au collège est notamment important en 6<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> au vu des données IPES de 2006 à 2010. Nous le constatons également concernant la cohorte d'élèves étudiée en classe de 3<sup>ème</sup>, qui a principalement redoublé en 6<sup>ème</sup> (22 %) et en 4<sup>ème</sup> (31,7 %). De surcroît, on retrouve ces proportions parmi les 90 % des élèves en 3<sup>ème</sup> de la cohorte qui n'ont pas changé de collège, même si le pourcentage est moindre en 4<sup>ème</sup> : 25,8 % des élèves de 3<sup>ème</sup>, qui ont toujours été scolarisés au collège Pierre de Belay, ont redoublé la classe de 6<sup>ème</sup> et ils sont 22,6 % à avoir redoublé la 4<sup>ème</sup>. Aussi, le taux d'élèves en retard passe de 9,4 % en 6<sup>ème</sup> à 40,6 % en 3<sup>ème</sup>. De la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, la pratique du redoublement qui se révèle donc répandue dans l'établissement touche pour

---

<sup>241</sup> Rappelons la distinction entre le « doublement » rapporté dans les IPES et le « redoublement » que l'on évoque plus communément : ce dernier correspond au nombre d'élèves pour lesquels le collège a décidé le redoublement en fin d'année  $n$ , alors que le premier indique le nombre d'élèves qui doublent une classe en début d'année scolaire  $n+1$ . Autrement dit, le pourcentage de doublants (IPES) peut masquer le fait que des élèves aillent redoubler dans un autre collège et à l'inverse, des élèves peuvent arriver au collège pour un redoublement décidé dans un autre établissement. C'est donc un indicateur qui rend imparfaitement compte de la politique du redoublement dans chaque établissement scolaire.

moitié des élèves de milieu défavorisé par leur père, et près de sept élèves sur dix d'origine sociale moyenne par leur mère.

En sus d'une pratique marquée socialement, elle se révèle le résultat d'une norme d'établissement, en ce sens qu'elle perdure depuis des années et que le redoublement est tout de suite évoqué en cas de difficultés réelles ou perçues d'un élève, tels que peuvent l'illustrer ces commentaires entendus lors du conseil de la classe de 6<sup>ème</sup><sup>1</sup>, à la moitié du deuxième semestre<sup>242</sup>, le lundi 23 mars 2009, présidée par la conseillère principale d'éducation du collège, en présence de cinq professeurs, deux délégués d'élèves et de parents :

Professeure de SVT : « *Il a des problèmes de compréhension. [...] Il a déjà doublé ?* »  
[11,1 de moyenne au mi-semester, parents ouvriers d'usine]

Professeure de mathématiques [également professeure principale de la classe] :  
« *Emilien. Doublement CE1. [...] Il a un an de retard. On ne peut pas proposer un doublement.* » [9,1 de moyenne, père plaquiste à son compte, mère employée de mairie]

Professeure de mathématiques : « *Il est en âge normal, alors il peut redoubler une 6<sup>ème</sup>.* » [7,9 de moyenne, parents ouvriers]

Les échanges qui concernent Aurélie (père ouvrier, mère employée, 11,1 de moyenne), soulignent à quel point le redoublement peut constituer la réponse première à un niveau moyen non atteint dans certaines matières et comment il peut, dans le même temps, être évacué face à une élève déjà en retard scolaire :

Professeure principale : « *Elle s'accroche mais il y a des points noirs.* »

Conseillère principale d'éducation : « *Doublement ou passage sous réserve ?* »

Professeures d'anglais et de mathématiques : « *Doublement.* »

Mère d'élève, déléguée de parents : « *Elle a déjà redoublé en CE1.* »

CPE : « *Ah oui, alors moi, non, le\_* »

Professeure principale : « *Ah oui.* »

CPE : « *Bon je mets : "Passage sous réserve".* »

Elle passera finalement en 5<sup>ème</sup> et obtiendra 10,5 de moyenne d'année à ce niveau, mais elle sera ensuite orientée en SEGPA.

Arrivé au collège en septembre 2008, le principal Benoît Oranger<sup>243</sup> désigne d'ailleurs le taux de redoublement comme « le » point faible de l'établissement, *via* son propre diagnostic et la pression de sa hiérarchie :

« *Ici le problème, c'est le taux de redoublement qui est élevé. [...] Il y a ici des gens qui ont vraiment la conception, enfin qui se disent que le redoublement c'est une nécessité parfois, ce qui conduit quand même des fois à quelques aberrations. Je regardais les chiffres des années passées : il y a eu des fois jusqu'à 14 % de redoublements en 6<sup>ème</sup> ;*

---

<sup>242</sup> L'année scolaire est divisée en semestres au collège Pierre de Belay, et non en trimestres. « *C'est une expérimentation* », m'expliquera le principal du collège.

<sup>243</sup> Benoît Oranger, âgé de 48 ans, a succédé, à la rentrée 2008, à Henri Hibiscus, chef de l'établissement Pierre de Belay pendant dix ans. Il s'agit pour Benoît Oranger de son deuxième poste en tant que principal de collège. Il a en effet dirigé, pendant quatre ans, un petit collège de milieu rural (d'environ 200 élèves). Cf. tableau 24 pour considérer ses caractéristiques sociodémographiques et professionnelles complètes.

*je veux dire ça, ce sont des trucs qui doivent interroger à un moment donné. [...] Il n'y a pas de diktats ; par contre il peut y avoir une pression un peu larvée : quand je suis arrivé ici, le premier mois, il y a des inspecteurs qui sont venus me voir, parce que le taux de redoublement n'était pas bon... »*

Dès sa première année de direction de l'établissement (2008/2009), Benoît Oranger se concentrera en effet sur la diminution des redoublements à tous les niveaux d'enseignement :

*« On a baissé cette année déjà ! Là on a sacrément baissé les taux parce qu'en 3<sup>ème</sup> par exemple, c'est à moins de 2 [%] cette année alors qu'on était à 7 l'année dernière. En 6<sup>ème</sup>, on a dû baisser de deux points aussi, en 4<sup>ème</sup>, on a dû baisser de 5 points. Mais ça c'est un travail de longue haleine, c'est gagné cette année ; ce n'est pas sûr que l'année prochaine... Ça, je pense que c'est un travail de cinq, six ans. »*

Pour ce faire, il préside les conseils de classe en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup><sup>244</sup>, et en cas de passage difficile dans la classe supérieure pour un élève, il adopte la stratégie consistant à lever la main le premier en disant « moi je vote pour » et en rappelant parfois aux enseignants « en appel, ça passe ». On peut constater que le taux de doublants continuera de baisser sous la direction de Benoît Oranger, jusqu'à se rapprocher de la moyenne académique : par exemple, en 2010, 4 % des élèves sont doublants au collège ; ils sont 3,8 % au niveau de l'académie (cf. tableau 15).

### ***Une nette sous-évaluation des élèves***

Le collège Pierre de Belay à dominante populaire, se distingue par une nette sous-évaluation affectant 74,7 % des élèves en 3<sup>ème</sup><sup>245</sup>. Par comparaison, le collège privé voisin Saint Pol, lui aussi au recrutement populaire, pratique au contraire la surnotation : 73,1 % des élèves en bénéficient. Les proportions s'inversent donc selon le collège de Ker fréquenté. En 3<sup>ème</sup>, le faible « décrochage » entre le niveau évalué pendant l'année (notes obtenues) et le niveau observé à l'examen terminal du DNB (résultats aux écrits) témoigne de la sévérité des normes d'évaluation du collège. L'écart entre la moyenne au contrôle continu d'année en 3<sup>ème</sup> (13,2) et la moyenne aux épreuves de l'examen terminal du DNB (11,7) est seulement de 1,6 point. Par comparaison, l'écart moyen au niveau académique entre la moyenne au contrôle continu et la moyenne à l'examen est égal à 2,5. Bien que les élèves avec des résultats très faibles et de milieu défavorisé soient moins sujets aux biais inhérents à Pierre de Belay en matière de sévérité des normes d'évaluation, nous sommes conduit à nous questionner sur le

---

<sup>244</sup> Le principal-adjoint, Gilbert Saponaire, et la CPE du collège, Brigitte Ajonc, président respectivement les conseils de classes en 5<sup>ème</sup> et en 6<sup>ème</sup>.

<sup>245</sup> Comme notifié dans l'encart méthodologique n°4, l'indice d'évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> a été calculé en considérant l'écart entre la moyenne au contrôle continu (qui incorpore les biais de notation spécifiques à chaque classe ou établissement) et la moyenne à l'examen du DNB (correction indépendante de l'établissement fréquenté) des collèges de l'académie.

caractère pénalisant de la notation dans ce collège public enquêté au regard de la valeur scolaire relative des élèves. Ce sont en effet les élèves « très faibles » qui bénéficient d'abord des largesses relatives de notation des enseignants à Pierre de Belay. En 3<sup>ème</sup>, deux élèves sur cinq de valeur scolaire très faible (par rapport à la moyenne académique au DNB) sont surnotés. Ensuite, ce sont les enfants des catégories défavorisées (par leur père et leur mère), pour plus d'un tiers d'entre eux, qui profitent de l'indulgence mesurée des professeurs du collège public de Ker. Notons cependant que 60 % des élèves qui sont surnotés de manière sensible sont regroupés en 3<sup>ème</sup>1, parce qu'une partie des élèves de cette classe sont en dite « 3<sup>ème</sup> OR » (Orientation réussite), anciennement nommée « 3<sup>ème</sup> technologique ». Lors du dernier conseil de classe de l'année, le professeur principal de la classe le fait lui-même remarquer : « [...] sachant que les notes de 3<sup>ème</sup> OR sont gonflées pour les encourager... ». Aussi, les effets de composition sociale ne permettent pas d'expliquer la sévérité de l'évaluation (étant même à contre-courant d'autres résultats de recherches), d'autant plus importante et frappante que 12,1 % des élèves de 3<sup>ème</sup> du collège public obtiennent une moyenne à l'examen supérieure à celle obtenue au contrôle continu (il n'y a qu'un élève dans ce cas à Saint Pol et aucun élève concerné dans les deux autres collèges enquêtés). On va jusqu'à relever deux points d'écart chez une élève en 3<sup>ème</sup>4 (qui a redoublé le CP, père technicien de maintenance, mère au foyer) : elle aura 9,8 à l'examen du DNB et seulement 7,8 au contrôle continu. Par exemple, en français, elle obtient 9 sur 20 à l'examen (18 sur 40), alors que sa moyenne d'année dans cette matière en classe de 3<sup>ème</sup> se solde par un 4,8. Avec une moyenne finale au DNB égale à 8,6, elle n'obtiendra pas le diplôme.

De tels écarts s'expliquent par la sévérité des normes d'évaluation du collège, cumulée à des pratiques de notation non indulgentes de la part de certains enseignants, comme le soulignent Maud et Célia, élèves en 3<sup>ème</sup>3 :

*Maud : « [...] Madame Gaura [professeure de mathématiques], quand on est en classe avec elle, on a l'impression d'avoir un flic en face de nous. »*

*Célia : « En fait tout le monde dit pareil sur Madame Gaura. La conseillère d'orientation, d'autres, ils disent tout le temps : "T'as qui comme prof de maths ?" "Madame Gaura", "bon bah d'accord !". »*

*Maud : « Ouais (insiste) franchement ouais, la conseillère d'orientation, elle m'a dit ça aussi, parce que je lui ai dit quels étaient mes projets pour la suite et tout ça, et je lui ai dit : "C'est vrai qu'en maths, je ne suis pas nickel nickel" ; et puis elle m'a dit : "Mais tu as qui en maths ?". Et puis, je fais : "Madame Gaura". Elle fait : "Ah d'accord". Je ne pensais pas qu'elle allait réagir comme ça, donc je lui ai dit : "Pourquoi ?". Et puis elle me dit : "Non mais je vois beaucoup d'élèves et quand ils me disent qu'ils sont avec Madame Gaura, tous ont la moyenne qui a baissé s'ils n'étaient pas avec elle l'année précédente. »*

*Célia : « Et même, il y a Monsieur Hebe [enseignant remplaçant en français et latin, arrivé en cours d'année] ou je ne sais pas quoi. »*

*Maud : « Oh si si ! »*

*Célia : « Mais c'est un prof de Latin en fait. »*

*Maud : « Latin-Français. Et donc bah moi je suis latiniste et enfin, on était avec Monsieur Neillia avant, avant Monsieur Hebe et waouh ! [...] Ouais il était cool [...] Avec Monsieur Hebe, c'est tac-tac-tac-tac ! [...] C'est clair qu'on a beaucoup plus de contrôles avec Monsieur Hebe qu'avec Monsieur Neillia. Et puis c'était flagrant, quand Monsieur Neillia était là, 19,5 en grand contrôle et premier contrôle de Monsieur Hebe, 9. »*

Ce type de regard des enseignants sur les élèves nous interroge sur l'image que les élèves développent de leur (in)capacité à progresser et à réussir. D'ailleurs, un élève sur cinq affirme ne pas avoir progressé pendant l'année en réponse à la question « *Tes notes ont-elles progressé cette année ?* ». De plus, lors des entretiens menés, il est très fréquent d'entendre les élèves en 6<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> dire « *cette année, c'est plus dur* », « *c'était plus facile avant* ». Aussi, plus que dans les trois autres collèges enquêtés, les fourchettes des notes des élèves scolarisés à Pierre de Belay ont baissé de près d'un point de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> : la moyenne de l'indice de progression est égale à -0,9. Si on considère la progression des élèves du primaire à la fin du collège, la baisse est sensible : -1,6. De plus, les inégalités de progression se sont creusées entre les élèves pendant cette période (écart-type de 1,2 ; écart-type de 1 pour les élèves du collège privé voisin). Les écarts s'échelonnent de -6 (une baisse minimale de six intervalles) à +2 (au moins deux changements de fourchettes de notes signifiant une progression du primaire à la fin du collège).

### ***L'orientation socialement prématurée***

Comme soulevé en introduction, le taux d'accès de la 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> sous-tend des départs d'élèves pendant leur scolarité au collège (en 2007, 2008, 2010 ; cf. tableau 20). Lors de l'année scolaire 2008/2009, bien que le différentiel soit mince et positif entre le taux brut de passage observé de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (75,2 %) et le taux académique attendu (74,9 %), l'étude de la cohorte d'élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> met en exergue une perte de 32 élèves par rapport à l'effectif initial en 6<sup>ème</sup>, soit près d'un quart de l'effectif (cf. tableau 12 ci-après).

Année		2005	2006	2007	2008
Niveau		6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Effectif		138	126	123	<b>106</b>
Elèves d'origine sociale favorisée / moyenne	Effectif	64	63	63	<b>57</b>
	%	46,4	50	51,2	<b>53,8</b>
Elèves d'origine sociale défavorisée	Effectif	74	63	60	<b>49</b>
	%	53,6	50	48,8	<b>46,2</b>

Source : IPES pour 2005, 2006, 2007/ SE3P pour 2008

**Tableau 12. Effectif et sociologie de la cohorte d'élèves de Pierre de Belay parvenus en 3<sup>ème</sup> de 2005 à 2008 (à la rentrée de chaque année)**

En outre, nous constatons que ces migrations scolaires sont marquées par une baisse sensible du nombre d'élèves d'origine sociale défavorisée, venant à inverser la proportion d'élèves de milieu favorisé/moyen et ceux de milieu défavorisé de 2005 à 2008. En effet, la cohorte d'élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 2005 était issue pour 53,6 % d'entre eux de la classe défavorisée. Parmi les élèves parvenus en 3<sup>ème</sup> en 2008, sont devenus majoritaires (53,8 %) ceux des classes favorisée et moyenne.

L'hypothèse d'une recomposition sociale de la cohorte par des mouvements d'élèves entre collèges est écartée : seulement un élève de 3<sup>ème</sup> sur dix a changé au moins une fois de collège (12 élèves). En revanche, au redoublement largement pratiqué au collège s'ajoute l'« orientation prématurée » d'élèves des classes populaires vers des filières courtes et professionnelles en fin de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, à savoir vers l'enseignement adapté (SEGPA) ou en alternance (3<sup>ème</sup> Prépro). La présence d'une SEGPA à l'intérieur de l'établissement Pierre de Belay ouvre et facilite les orientations vers cette section, et ce, quelque soit le niveau d'enseignement. Si on prend l'exemple de la classe de 6<sup>ème</sup>1 observée en 2008/2009, qui compte 27 élèves, les enseignants proposent une orientation en SEGPA pour pas moins de deux élèves (d'origine sociale moyenne et défavorisée) dès le conseil de classe du premier semestre (le lundi 12 janvier 2009). Suite à ce conseil et avec l'accord des parents, la conseillère d'orientation psychologue (COP) fera passer aux élèves en question le test WISC-IV (test de QI) et conclura : « *Le test révèle certaines difficultés mais pas de façon parlante* ». Brigitte Ajonc, CPE au collège, précisera néanmoins lors du conseil de classe du mi-semestre (le lundi 23 mars 2009) :

*« Elle a dit qu'ils sont quand même ascolaires et qu'un dossier SEGPA peut être présenté ».*

L'un d'eux ira effectivement en 6<sup>ème</sup> SEGPA dès la fin de l'année.

L'autre élève, Emilien, sera quant à lui dirigé après la 5<sup>ème</sup> (8,2 de moyenne d'année) vers une « 4<sup>ème</sup> technologique » comme il le dit lui-même. Il s'agit de la 4<sup>ème</sup> OR (Orientation

réussite) proposée au collège, qui correspond à une « 4<sup>ème</sup> à option technologique ». À la fin de la 3<sup>ème</sup> OR, les élèves sont tous destinés à la voie professionnelle (ou ils redoublent). Dans le projet d'établissement 2010-2013, cette bifurcation dans le parcours « normal » du collège se retrouve sous l'appellation « *dispositif d'alternance en 4<sup>ème</sup>* ». Il arrive aussi qu'à la fin de la 5<sup>ème</sup>, un petit nombre d'élèves quitte le collège Pierre de Belay pour la section Pop (Projet d'orientation professionnelle) du lycée privé professionnel de Ker. Une enseignante de cet établissement, rencontrée de manière fortuite, me confiera :

*« Saint Pol nous envoie moins d'élèves que Pierre de Belay. On travaille bien avec Pierre de Belay. »*

Les élèves restent généralement dans cette section jusqu'à la fin de la 3<sup>ème</sup>.

Enfin, un certain nombre d'élèves du collège Pierre de Belay viennent à être orientés vers la 3<sup>ème</sup> DP6<sup>246</sup> du lycée public voisin Elodie La Villette : en moyenne, sept élèves par an. En 2008/2009, ils seront dix à rejoindre la 3<sup>ème</sup> DP6, venant à représenter la moitié de l'effectif des élèves de cette classe à découverte professionnelle (les deux années scolaires suivantes, les élèves en provenance de Pierre de Belay constitueront le tiers de l'effectif de la 3<sup>ème</sup> DP6). Le personnel du lycée Elodie La Villette reconnaît le collège Pierre de Belay comme le principal vivier d'élèves pour la 3<sup>ème</sup> DP6, comme le confirme le discours d'un assistant d'éducation qui y décrit également le public accueilli :

*« La majorité des élèves viennent de Pierre de Belay ! [...] En majorité des élèves en échec scolaire et venant de PCS défavorisées du monde rural ou d'employés de l'agroalimentaire ! »*

Force sera de constater que l'orientation en 3<sup>ème</sup> DP6 vise prioritairement des élèves qui cumulent les difficultés scolaire et disciplinaire. Ces bribes de conversations inopinément entendues le suggèrent :

La CPE Brigitte Ajonc laisse le message suivant sur le répondeur du téléphone d'une mère d'élève : *« Bonjour. Votre fille [4<sup>ème</sup>] est partie du collège à 9h au lieu d'aller en permanence. Elle n'a pas à sortir du collège. En plus, ce matin, en maths, elle a été exclue de cours. [...] Pour l'orientation, on peut vous proposer la DP6, mais ce n'est pas une obligation. Il serait bien que l'on en discute de vive voix. »*

[Lundi 23 mars 2009, 11h15, bureau de la CPE]

*Benoît Oranger, principal : « Elle ira en DP6, elle ne reste pas. »*

*Jeanne Pavot, surveillante : (Rit) « Ah vous êtes content qu'elle parte, hein ? »*

[Mercredi 12 mai 2009, 10h15, bureau des surveillants]

Pour les parents et leur enfant qui refusent l'orientation en 3<sup>ème</sup> DP6, nous en retrouvons certains au collège privé Saint Pol, comme Castille (11,6 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>3, père

---

<sup>246</sup> À la rentrée 2012, la 3<sup>ème</sup> DP6 est devenue la 3<sup>ème</sup> Prépro, « classe de 3<sup>ème</sup> préparatoire aux formations professionnelles ».



professeur de mathématiques, mère avicultrice) qui, après la 3<sup>ème</sup>, ira quand même « *par défaut* », dira-t-elle, vers un baccalauréat professionnel agricole.

## 1.2 Un accès facilité à la voie longue du lycée

### *Une orientation plus juste après la 3<sup>ème</sup>*

S'agissant des taux de passage des élèves du collège vers la 2<sup>nde</sup> EGT, Pierre de Belay enregistre une plus-value de neuf points en 2009 (taux effectif de 63,2 % contre taux académique attendu de 54,8 %). Autrement dit, le public d'élèves de 3<sup>ème</sup> étudiés, issus à 45,3 % de milieu défavorisé, se dirige plus que prédit vers la voie longue du lycée (cf. tableau 19). Aussi, de 2007 à 2010, les taux bruts sont supérieurs aux taux attendus au niveau académique et national (cf. tableau 20). Les élèves en retard en 3<sup>ème</sup> à Pierre de Belay (40 % de l'effectif en 3<sup>ème</sup>) « bénéficient » donc, avec l'ensemble des élèves, d'une orientation plus juste ou plus indulgente, toutes choses égales par ailleurs : 26,2 % des élèves avec un an et plus de retard s'orientent en 2<sup>nde</sup> EGT. Le redoublement serait-il le « joker » utilisé par les acteurs du collège pour permettre à des élèves de mener des études longues ?

Si les élèves du collège sont largement sous-évalués pendant l'année, ils parviennent toutefois à obtenir de bonnes performances (12,2 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup> au collège). De plus, malgré un regard plutôt négatif sur leur progression au collège et pendant l'année, près d'un tiers des élèves surestiment leur moyenne en classe de 3<sup>ème</sup>. Cette surestimation peut s'expliquer, d'une part, par la prise en compte de la note de vie scolaire dans la moyenne générale qui est très élevée (par exemple, la moyenne de la classe de 3<sup>ème</sup>3 en « vie scolaire » est de 19,9/20) ; d'autre part, on peut faire l'hypothèse que la surestimation de leur moyenne générale constitue la réponse des élèves aux fortes exigences des enseignants, qui réévaluent leur valeur scolaire, inconsciemment ou non.

En outre, le facteur local peut être avancé pour expliquer l'orientation d'un certain nombre d'élèves vers la 2<sup>nde</sup> EGT. En effet, le lycée public général, technologique et professionnel Elodie La Villette<sup>247</sup> situé « à côté » du collège est vécu comme une suite logique pour les élèves. Les élèves de 3<sup>ème</sup> du collège se sont d'ailleurs familiarisés avec les lieux en y passant un après-midi. Pour les parents, comme Monsieur Prêles, père de Sybille (3<sup>ème</sup>3) et de Germain (5<sup>ème</sup>), opérateur projectionniste au chômage, la proximité du lycée est rassurante :

---

<sup>247</sup> L'offre du lycée en matière de filières professionnelles est restreinte au commerce, à la mécanique, au transport, à l'électrotechnique et à la logistique.

« Le lycée public d'à côté, ça reste le bon choix, plutôt que de commencer à s'envoler. Elle a bien le temps après pour partir à XX ou ailleurs. Surtout que la Seconde à côté de la maison c'est encore bien, enfin le lycée franchement. »

L'offre scolaire locale favorise donc l'orientation vers la voie longue du lycée, car la distance entre l'école et la maison, qui s'entend comme un « sacrifice » pour des familles de milieu populaire lorsqu'elle est importante, est dans un sens retardé à l'orientation post-baccalauréat. Près de 80 % des élèves resteront d'ailleurs à Ker pour leur scolarité au lycée.

### ***L'encouragement à choisir la 2<sup>nde</sup> EGT***

Le choix de la voie longue du lycée résulte aussi d'une mobilisation d'acteurs scolaires porteurs de normes de réussite et d'ambition pour les élèves du collège. Pour symboles, ils sont plus de 80 % en 3<sup>ème</sup> à vouloir passer un baccalauréat, près de 60 % à souhaiter poursuivre des études et parmi ceux qui citent un métier envisagé, plus de la moitié nomme une profession catégorisée « intellectuelle supérieure » ou « intermédiaire ». Aussi, en fin de 3<sup>ème</sup>, la comparaison entre l'orientation souhaitée puis validée en conseil de classe et l'orientation définitive des élèves, soit les trois étapes dans l'orientation de fin d'année, montre quelques écarts plutôt favorables aux élèves, et notamment à ceux issus de la classe sociale défavorisée.

Orientation		2 <sup>nde</sup> EGT	2 <sup>nde</sup> EGT et voie professionnelle	2 <sup>nde</sup> EGT et redoublement	Voie professionnelle	Voie professionnelle et redoublement	Redoublement	Non réponses	Total
Vœux	Effectif	64	1	0	40	0	0	1	106
	%	60,4	0,9	0	37,7	0	0	0,9	100
Décision du conseil de classe	Effectif	65	11	0	27	2	0	1	106
	%	61,3	10,4	0	25,5	1,9	0	0,9	100
Orientation définitive	Effectif	67	0	0	35	0	3	1	106
	%	63,2	0	0	33,8	0	2,8	0,9	100

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 13. Orientation demandée, obtenue et définitive en fin de 3<sup>ème</sup> à Pierre de Belay**

Entre la première et la deuxième étape, il est important de relever que les conseils de classe revoient à la hausse les vœux d'orientation des familles, parvenant à annuler (même si c'est pendant un très court laps de temps) la significativité du lien entre l'orientation scolaire et l'origine sociale des élèves. En effet, si 19 élèves d'origine sociale défavorisée demandent la 2<sup>nde</sup> EGT, ils seront 25 à se la voir accordée lors des conseils de classe (soit 62,5 % des élèves de milieu populaire en 3<sup>ème</sup>). Les inégalités sociales d'orientation demeurent toutefois difficiles à infléchir, puisque seulement 20 élèves (50 %) de cette origine sociale iront en 2<sup>nde</sup>

EGT. Les normes d'ambition de certaines familles sont peu élevées, ce que regrettent les enseignants, tel que l'illustrent ces deux cas d'élèves discutés au conseil de la classe de 3<sup>ème</sup>2 :

- Lucien (11,1 de moyenne générale, a redoublé la 5<sup>ème</sup>, parents décédés, en famille d'accueil) demande uniquement la voie professionnelle (audiovisuel). Les professeurs l'admettent également en 2<sup>nde</sup> EGT. « *Oui ! Comparé à d'autres...* », s'exclame la professeure d'anglais lors du conseil de classe.
- Théa (11,6 de moyenne générale, a redoublé la 4<sup>ème</sup>, père menuisier, mère aide ménagère) demande à entrer en BEPA Service aux personnes à la MFR de Ker. « *C'est la cinquième fille de la classe à demander cela* », note la professeure principale de la classe. Elle ajoute : « *Elle a des possibilités. [...] Elle manque d'ambition, je l'ai dit à la maman, c'est le problème de nos filles ici* ». Elle sera admise en 2<sup>nde</sup> professionnelle et EGT.

Malgré la proposition du conseil de classe, ces deux élèves conserveront leur vœu initial, c'est-à-dire la voie professionnelle. Ce ne sera, en revanche, pas le cas de Gisèle (13,8 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>4, père ouvrier, mère au foyer) qui changera finalement d'orientation suite au dernier conseil de classe. Elle sera admise à la fois en 2<sup>nde</sup> professionnelle (elle demande un « *bac pro commerce au lycée Elodie La Villette* ») et en 2<sup>nde</sup> EGT. La professeure d'allemand dira d'elle : « *C'est une bosseuse* ». Quant à son professeur principal, il confiera : « *Elle a peur d'aller en 2<sup>nde</sup> générale* ». Et les professeurs concluront en disant : « *C'est dommage* ». Mais en toute fin d'année, elle acceptera d'entrer en 2<sup>nde</sup> EGT et l'explique ainsi via le questionnaire :

*« Je voulais travailler dans le commerce et maintenant, je ne sais plus vraiment... C'est mon professeur principal qui a "insisté" pour que j'aie en 2<sup>nde</sup> générale SES ».*

Elle réussira l'année de seconde (12,5 de moyenne générale) et choisira ensuite la filière scientifique.

De plus, pendant l'année scolaire, les acteurs scolaires invitent les collégiens à la nécessité d'« être en projet » : une forme de stratégie éducative pour construire la dynamique de projet chez les élèves. Un travail est ainsi conjointement mené entre les professeurs principaux de 3<sup>ème</sup> et la conseillère d'orientation. Les témoignages de deux élèves en 3<sup>ème</sup>3 l'évoquent :

*Karim (14,7 de moyenne, 2<sup>nde</sup> EGT, milieu social défavorisé) : « Le prof là [principal, Christian Larix], il nous aide beaucoup parce qu'à chaque fois, il nous dit d'aller voir la conseillère d'orientation, il n'y a pas beaucoup de profs qui font ça. »*

*Maud (13,9 de moyenne, 2<sup>nde</sup> EGT, milieu social moyen) : « C'est avec la conseillère d'orientation, on en a parlé parce qu'on était obligés d'aller au moins une fois voir la conseillère d'orientation, donc bon j'y suis allée et donc orientation ça y est, je suis calée, il faut que je fasse S, il n'y a pas le choix et puis bon après école de kiné. » [...]*

Dans ce sens, 57,6 % des élèves en 3<sup>ème</sup> affirment avoir parlé de leur orientation avec le professeur principal de leur classe. Pour preuve, lors des conseils de classe de fin d'année, les

professeurs principaux se montrent très précis dans l'orientation de chaque élève (si l'élève a émis plusieurs vœux, les options qu'il souhaite suivre, l'établissement envisagé, etc.). De plus, la conseillère d'orientation apporte parfois des compléments d'informations : près de 70 % des élèves ont échangé, au moins une fois dans l'année, avec elle. Les élèves et leurs parents sont ainsi accompagnés toute l'année, comme l'exprime Christian Larix, professeur principal de la 3<sup>ème</sup>3 :

*« Donc il y a le collègue du CIO qui intervient et puis nous [professeurs principaux], c'est pour organiser ou vérifier que les élèves fassent bien les démarches, par exemple aller aux portes ouvertes pour les informer de tous les mini-stages qui existent, s'ils veulent participer aux mini-stages, bien penser à aller aux portes ouvertes, les envoyer, moi je les envoie voir la conseillère d'orientation, parce que quand ils arrivent en 3<sup>ème</sup>, ils ne sont pas vieux, ils sortent de 4<sup>ème</sup>, donc ils ne se projettent pas forcément dans l'avenir. Donc si on les laisse, si on les laisse un petit peu comme ça, on arrive en décembre, et on arrive en janvier, et on parle d'orientation en février. Alors pour certains, il n'y a pas de soucis, mais moi je préfère qu'ils voient au moins une fois la conseillère d'orientation [avant Noël], parce qu'en fait, on a de la chance, ils ont de la chance, on a une conseillère qui vient régulièrement [au collège], donc autant qu'ils en profitent. Donc moi je vérifie, c'est comme ça, parce qu'autrement, en fin d'année, ils sont le bec dans l'eau pour certains et ils ne savent pas quoi faire. [...] Et puis au collège, il y a une réunion aussi d'organisée avec les parents. Et puis après nous, on fait aussi une réunion avec les profs principaux et les parents d'élèves sur l'orientation en réunion individuelle [en mars]. »*

Non sans probable lien, une grande partie des élèves de 3<sup>ème</sup> sont capables de justifier leur orientation (par exemple en lien avec leur projet professionnel, cité par 23 % des élèves). Aussi, plus d'un quart des élèves changeront de vœu d'orientation pendant l'année de 3<sup>ème</sup>, et parmi eux, près de la moitié opteront pour une 2<sup>nde</sup> EGT. Les élèves justifient ce changement par trois principales causes : des conseils reçus, le stage effectué et le changement de métier envisagé. Ce sera le cas de Bérénice (14,9 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>2, père agent de maîtrise, mère serveuse) qui désirait initialement aller en seconde professionnelle (filière de l'hôtellerie), comme le précise la professeure principale de sa classe :

*« Au départ, elle ne voulait pas forcément faire une seconde générale et technologique. Je lui ai demandé de réfléchir et finalement elle a dit qu'elle va y aller. »*

Cette élève réussira non seulement son année de 2<sup>nde</sup> EGT (13,4 de moyenne d'année), mais également le baccalauréat économique et social (ES) en juillet 2012, avec la mention Assez Bien.

### **La réussite des élèves au DNB et en 2<sup>nde</sup> EGT : les exigences bénéfiques des enseignants**

Pour les élèves qui parviennent à atteindre la classe de 3<sup>ème</sup>, les fortes exigences des enseignants apparaissent bénéfiques au vu de leur réussite au DNB et en 2<sup>nde</sup> EGT. En effet,

ces élèves, dont les enseignants attendent beaucoup, réussissent brillamment à l'examen du DNB : ils obtiennent un point de plus que la moyenne académique (11,7 de moyenne générale à l'examen des élèves du collège, contre 10,8 de moyenne des élèves de l'académie). Et, plus des trois-quarts des élèves admis (66 élèves) décrocheront une mention en 2009 (cf. tableau 21). Les attentes élevées d'un certain nombre d'enseignants envers les élèves se retrouvent à tous les niveaux d'enseignement, mais en 3<sup>ème</sup>, elles sont davantage visibles par la comparaison rendue possible entre les contrôles donnés par chaque professeur et les devoirs communs effectués en 3<sup>ème</sup>. La discussion entre Monsieur Prêles et sa fille Sybille, élève en 3<sup>ème</sup>, au sujet de la professeure de mathématiques de la classe, le souligne :

*Monsieur Prêles : « Regarde quand on a 14 avec une prof exigeante, après c'est... »*

*Sybille : (Coupe) « Au départ j'avais 12 de moyenne, là ce trimestre j'ai eu 13,5 donc j'ai quand même augmenté, elle a mis "Résultats perfectibles". »*

*Monsieur Prêles : « Eh ben c'est vrai ! Elle vous pousse toujours vers le haut, ce qui fait que tu ne te contentes pas de ce que tu as, c'est perfectible. »*

*Sybille : « J'ai des meilleures notes au brevet blanc qu'aux contrôles de classe. »*

*Monsieur Prêles : « Mais grâce à qui ? »*

*Sybille : « Mais ils sont trop durs ses contrôles. »*

*Monsieur Prêles : « Tu vas t'amuser au brevet ! Ben voilà, c'est ça que tu ne comprends pas. Quand on a un prof dur comme ça, en général quand il y a un examen commun, on se promène. T'aurais eu à l'inverse un prof trop laisser-aller, qui te ferait la moitié du contenu, à l'examen tu ramais. Donc ça franchement, elle est peut-être dure d'accès mais elle vous a fait bosser et la preuve, c'est que ça marche, donc il n'y a rien à dire. »*

Sybille aura 15 sur 20 à l'épreuve de mathématiques au DNB, alors qu'elle obtenait seulement 12,8 de moyenne d'année dans cette matière. Aussi, en retour des exigences de cette enseignante qui affirme pourtant « les baisser depuis quelques années », les élèves s'efforcent de répondre aux attentes de leur professeure. La parole de Baptiste (3<sup>ème</sup>) qui suit en témoigne de manière exemplaire :

*« La prof de maths, horrible, elle est vachement sévère et dès qu'on n'arrive pas un truc, elle dit : "Oh il faut travailler de toute façon". Et l'année dernière, je ne sais plus, on était une super classe, on avait 14 de moyenne générale je crois et là, il y a certains des meilleurs élèves, ils sont partis, et ceux qui les ont remplacés, ben ce n'est pas trop ça. Elle dit : "Ah ben cette classe [3<sup>ème</sup>, 12 de moyenne de classe], elle ne m'impressionne pas du tout". [...] Justement en maths, c'est là que je travaille le plus. Mais ça va, avec elle, j'ai augmenté de trois points ma moyenne [15,2], donc ça veut dire que sa méthode, elle n'est pas trop mal (rires). »*

Au-delà de ce cas cité, les attentes des enseignants du collège sont globalement favorables à la réussite des élèves parce qu'elles révèlent un regard professoral positif porté sur les élèves. Ceux-ci sont en effet jugés dans l'ensemble « sympathiques », « agréables », « gentils », « mignons ». À cet égard, l'indice d'appréciation des élèves montre que ceux-ci

sont sensiblement jugés de manière favorable par leurs enseignants : la moyenne est de 1,1 et l'écart-type de 1,7<sup>248</sup>. Les jugements individuels s'échelonnent de -2 (au moins deux arguments négatifs) à +4 (au moins quatre arguments positifs), et seuls deux enseignants ont plutôt une appréciation défavorable des élèves. Voici quelques paroles ou écrits d'enseignants relevés pour illustrer cette tendance positive :

« *C'est un public intéressé.* »

« *Élèves plutôt sympas dans l'ensemble.* »

« *Il est agréable de venir travailler au collège : bonne entente avec les collègues et surtout des élèves assez sympathiques dans l'ensemble.* »

« *Élèves dans l'ensemble agréables, pour qui l'école représente une valeur mais de plus en plus d'entre eux vivent des situations familiales ou sociales difficiles.* »

« *Il faut quand même dire ce qui est, que ce soit en dehors de la classe quand tu les croises, ou quoi que ce soit, ils ont toujours un petit mot, "bonjour". Non, je trouve que ce sont vraiment des élèves sympas quand même dans l'ensemble.* »

En outre, force est de constater que les élèves du collège sont préparés au niveau scolaire requis en 2<sup>nde</sup> EGT. La moyenne de leurs notes en 2<sup>nde</sup> EGT est égale à 12,3 (c'est le meilleur résultat parmi les quatre collèges enquêtés). Les élèves en 2<sup>nde</sup> EGT, lors de l'année scolaire 2009/2010, auparavant scolarisés à Pierre de Belay, sont effectivement ceux qui connaissent la plus faible baisse de résultats entre la dernière année de collège et la première année de lycée : -0,5 (contre -0,7 à Saint Pol, -1,2 à Saint Cornély et -1,4 à Ernest Guérin). Le palier entre le niveau scolaire évalué en 3<sup>ème</sup> et celui à atteindre en 2<sup>nde</sup> EGT s'avèrerait moins difficile à franchir pour les élèves du collège public Pierre de Belay. Le faible décrochage entre les notes que les enseignants du collège attribuent globalement aux élèves et leur valeur scolaire révélée à l'examen du DNB devient un élément positif après la 3<sup>ème</sup> : il est en partie susceptible d'expliquer la réussite de ces élèves au lycée. À cet égard, moins de 15 % des élèves auront moins de 10 de moyenne d'année en 2<sup>nde</sup> EGT (contre 22,4 % pour les anciens élèves du collège privé voisin). 8 % seulement redoubleront, iront en apprentissage ou vers un baccalauréat professionnel à la fin de la 2<sup>nde</sup> EGT (contre 35,3 % pour les élèves à Saint Pol). De plus, quelques enseignants du collège éclairent les élèves sur des contenus à connaître pour la 2<sup>nde</sup> EGT :

L'enseignant demande aux élèves en 3<sup>ème</sup> de travailler une fiche de lecture pour la semaine prochaine : « *Cela doit vous préparer à l'année de 2<sup>nde</sup>, à argumenter...* »

[Mercredi 7 janvier 2009, 11h05/12h, cours de français avec Cyril Lilium, 3<sup>ème</sup>3]

---

<sup>248</sup> Tel que précisé dans l'encart méthodologique n°4, l'indice d'appréciation des élèves est construit à partir des réponses données par les enseignants, dans le questionnaire, à l'interrogation « *quelle appréciation générale pouvez-vous faire sur les élèves du collège ?* ».

Cet enseignant me précisera le leur rappeler régulièrement :

*« Après leur dire, moi je leur dis souvent, je ne sais pas si ça les motive mais ça les éclaire : "Ça, on va le faire, vous le referez l'année prochaine en plus approfondi ; cette fiche-là, faites une croix dessus, il faudra la détacher du classeur, il faudra la garder pour l'année de seconde" ; leur dire que leur parcours est inscrit en fait, le parcours d'une année est inscrit dans un long cycle, leur dire qu'ils peuvent lire tel livre... »*

Le niveau de 3<sup>ème</sup> est ainsi pensé, dans ce collège public, comme une étape ayant un double objectif : viser l'obtention du DNB et maîtriser les acquis nécessaires pour réussir dans la voie générale du lycée.

## **II - La vie scolaire : le cœur du collège**

La « vie scolaire » est une expression apparue en 1890 dans une circulaire (Soussan, 1988). Utilisée à de maintes reprises depuis le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, elle n'a pourtant jamais été véritablement définie au niveau institutionnel, devenant même floue et polysémique (Vitali, 1997). Sans doute constitue-t-elle davantage « un champ d'action » qu'un « concept ou une notion » (Vandevoorde et Sellier, 2005). Selon nous, elle est au final ce que chaque établissement en fait, elle est donc intrinsèquement contextuelle. À Pierre de Belay, elle constitue symboliquement le cœur du collège, tant tout et tout le monde s'y rattache (*cf.* figure 2). Elle remplit aussi trois fonctions essentielles qui assurent la cohérence de l'établissement.

### **2.1 Une fonction de régulation organisationnelle**

La vie scolaire a une fonction de régulation organisationnelle dans le quotidien des élèves et de ceux qui les entourent (Paty, 1980/1997). Elle est matérialisée par un espace-temps et personnifiée par « *le personnel d'éducation* », composé d'une CPE et de six surveillants ou assistants d'éducation (ASEN), appelés ainsi dans les textes officiels et par le chef d'établissement Benoît Oranger (*cf.* tableau 22). Pour ce dernier, il est clair que la vie scolaire constitue « *la force de l'établissement* » :

*« Il y a une CPE que je trouve moi extraordinaire et puis il y a une équipe ASEN qui est au top, donc il n'y a rien à dire, vraiment c'est une chance. »*

### ***Les bureaux des surveillants et de la CPE : un espace investi par tous les acteurs***

Dans un établissement scolaire public, l'espace « vie scolaire » est rapidement assimilé aux bureaux des surveillants et du ou de la CPE. À Pierre de Belay, il est frappant

d'observer que c'est un espace d'abord fortement investi, et par tous les acteurs. En effet, au quotidien, rares sont les moments pendant lesquels l'espace est vide ou seulement occupé par les personnels de la vie scolaire. Le principal du collège Benoît Oranger a par exemple pour habitude de venir saluer la CPE et les surveillants en début de journée. Le principal-adjoint Gilbert Saponaire passe également « *au bureau* »<sup>249</sup> au moins une fois par jour. Nombreux sont aussi les enseignants à s'y rendre régulièrement, pour dire « *bonjour* », discuter de la vie quotidienne ou plus précisément échanger sur des problèmes d'apprentissage et de comportement d'élèves. Il faut souligner que l'emplacement central du bureau de la vie scolaire à l'intérieur du collège favorise les passages des personnels de toutes catégories (comme les personnels techniciens, ouvriers et de service<sup>250</sup>, l'infirmière, la conseillère d'orientation). Sa situation géographique, qui en devient stratégique, entre la salle des professeurs et l'administration, et par surcroît, à l'entrée du collège, donne à l'espace de la vie scolaire et à son personnel, les moyens d'impulser une dynamique, en tant que moteur de l'action collective.

Ainsi, l'espace de la vie scolaire prend la forme d'une plaque tournante, d'autant plus que les élèves l'investissent avec force et permanence. Ils s'y « agrègent » à chaque intercour, pour des motifs très variés : récupérer un casque de scooter, un sac de sport, s'inscrire à un club ou pour aller au CDI pendant leurs heures de permanence, justifier d'une absence, apporter une dispense de sport, demander un « *billet de rentrée* » en cours pour absence ou retard, prendre connaissance du menu au self, payer le repas du midi pour un externe, ou pour demander une information, discuter avec les surveillants. On pourrait aller jusqu'à dire que le bureau des surveillants ressemble très souvent à un hall de gare, aussi parce que chaque élève est très souvent accompagné d'un(e) ou plusieurs copin(e)s. Deux surveillants, assis chacun à leur bureau, les reçoivent pendant ces moments interstitiels, synonymes de temps individuels et collectifs. « *Ils veulent être vus. On aurait des placebos chez nous, ça serait nickel* », m'expliquera une surveillante concernant les allers et venues des élèves au bureau des surveillants. Toute la journée, l'espace est ouvert et les deux portes d'accès quasiment jamais fermées. De plus, il est fréquent d'observer des parents franchir ces portes, parce qu'ils ont rendez-vous avec la CPE, ou pour signaler qu'ils récupèrent leur(s) enfant(s) ou encore apporter un sac ou un livre oublié, etc. Aussi, la présence physique de

---

<sup>249</sup> Il s'agit de l'appellation commune aux acteurs du collège pour désigner l'espace de la vie scolaire.

<sup>250</sup> Les personnels TOS sont devenus, en janvier 2006, ATTE (Adjoints techniques territoriaux des établissements d'enseignement). Ils sont rattachés au Conseil général pour les collèges et au Conseil Régional pour les lycées.



parents dans ou auprès du bureau de la vie scolaire est ordinaire dans cet établissement. Monsieur Romarin, agriculteur, père de Teddy (6<sup>ème</sup>1), l'explique ainsi :

*« On s'est aperçu que l'accueil était assez chaleureux, que les relations étaient plutôt, je dirais, très bonnes. [...] S'il y a souci, on parle, les infos passent très bien. »*

La distance à l'école et de l'école des familles (Périer, 2005) majoritairement populaires du collège semble ici assez peu tangible.

### ***La réactivité des assistants d'éducation***

Les assistants d'éducation participent à la régulation de l'établissement, en particulier par leur réactivité, tel que l'esquisse cet exemple :

La conseillère d'orientation entre dans le bureau des surveillants et demande à Fanny Narcisse, surveillante depuis dix ans au collège : *« Peux-tu prévenir les élèves de la 4<sup>ème</sup>2 que je veux tous les voir demain de 13h à 13h30, c'est l'heure de vie de classe. Excuse-moi de te demander ça en flux tendu. Tu peux ? »*. Elle répond par la positive et va de suite prévenir les élèves qui sont en classe. Quelques minutes plus tard, la conseillère d'orientation revient au bureau avec la professeure principale de la 4<sup>ème</sup>2. Elle informe cette dernière devant Fanny, qui est de retour à son bureau : *« Fanny leur a dit »*. La professeure principale montre sa satisfaction. La conseillère d'orientation dit alors : *« Elle est bien. C'est bien d'être entouré de gens compétents, sympas »*. Fanny Narcisse sourit.

[Lundi 23 mars 2009, 11h10, bureau des surveillants]

Ils sont fortement sollicités au quotidien, et ce, de manière directe, par toutes les catégories d'acteurs (principaux, CPE, enseignants, élèves, parents, etc.). *« Ils sont aux premières loges »*, comme le souligne Brigitte Ajonc, seule conseillère principale d'éducation dans le collège. Ils doivent donc maîtriser les aléas en étant suffisamment réactifs pour résoudre un problème, relayer une information ou autre. En d'autres termes, ils sont soumis à une « temporalité de l'urgence » (Barrère, 2006a). Les propos se rejoignent sur la question :

Brigitte Ajonc, CPE : *« C'est tout le temps speed. Ici, ils [les surveillants] n'arrêtent pas. »*

Fanny Narcisse, ASEN : *« Le pire c'est de faire plein de choses en même temps. »*

À cet égard, Sophie Crocus, assistante d'éducation à temps plein pour la deuxième année, écrit un pense-bête journalier :

*« Sur la feuille, je note toute la journée ce que j'ai à faire, parce qu'entre les profs, les élèves, les coups de fil, je ne saurais plus. Ce n'est pas possible. »*

Mais la réactivité des assistants d'éducation vise principalement les élèves et répond dans le même temps à l'absence de l'infirmière deux jours par semaine et à la faible présence physique de la CPE dans le bureau des surveillants. Dans ce sens, la discussion suivante fait émerger comment les moyens humains d'un établissement peuvent dessiner les contours de la réactivité des acteurs qui sont en première ligne, tels les assistants d'éducation :

*Sophie Crocus (ASEN) : « On soigne les élèves quand on peut : on met de la pommade sur un coup, du désinfectant pour des égratignures, mais on n'a pas le droit de donner de cachets. Si l'élève ne sent vraiment pas bien, il reste à l'infirmerie. [...] Je n'aime pas les jours où l'infirmière n'est pas là, on n'arrête pas de courir. Je dis aux élèves de ne pas être malades ces jours-là. Je dois aller chercher la clé de l'infirmerie à l'accueil, ouvrir l'infirmerie pour un élève, puis ramener la clé à l'accueil. »*

*Brigitte Ajonc (CPE) qui écoute lui dit alors : « J'ai la clé. »*

*Sophie Crocus : (Rit) « Tu n'es pas souvent là Brigitte. Tu es soit en réunion ou pas là, ou tu as du monde dans ton bureau, tu as très souvent du monde dans ton bureau. »*

Les surveillants sont en effet conduits à gérer en temps réel les situations du quotidien avec les élèves, les incidents qui peuvent survenir. De nombreuses observations le font apparaître, à l'image de celle-ci :

Fanny Narcisse (ASEN) pointe les élèves dans le hall, à l'entrée du self. À la fin, elle s'aperçoit que deux élèves demi-pensionnaires ne sont pas présentés pour déjeuner au self. Elle les cherche alors dans l'établissement. Au bout de quelques minutes, elle demande de l'aide à ses trois collègues présentes ce midi, Jeanne Pavot, Sophie Crocus et Lise Lupin. Cette dernière finira par retrouver les deux jeunes filles dans les toilettes. L'une d'elle Anouk y est assise en pleurs. Lise Lupin la relève, la conduit à l'infirmerie et restera avec elle (en l'absence de l'infirmière ce jour-là). Les surveillantes demandent à l'autre élève d'aller manger au self. Fanny Narcisse apportera ensuite à Anouk un plateau-repas.

[Lundi 23 mars 2009, 12h30, hall]

Au moins quatre facteurs participent à expliquer la capacité des assistants d'éducation du collège à réagir de manière quasi optimale en contexte : l'expérience notable dans la fonction (5 années en moyenne), la moyenne d'âge plutôt élevée du personnel de ce type de poste en secteur public (30,5 années), la relative stabilité de l'équipe (dans l'établissement depuis 4,5 années en moyenne) et les deux-tiers de l'effectif (4 ASEN sur 6) sont à temps plein (cf. tableau 22), les engageant de fait à être très présents au collège, et ce, tout au long de la semaine. Dès lors, ils se situent beaucoup dans la prise directe d'informations et dans les échanges quotidiens, ce qui donne de l'épaisseur à leur travail relationnel et le justifie :

*« Moi, quand je fais des fois un tour, je trouve des élèves à la porte, je trouve des élèves en larmes. Quand je rentre dans la classe, des fois il y a des élèves en larmes ou des profs qui me disent : "Tiens, c'est lui, un tel je ne le trouve pas bien, t'es au courant de quelque chose ?" Des fois je dis : "Oui, ne t'inquiète pas, ça va passer, c'est parce qu'il a eu un problème avec un autre enseignant", ou d'autres fois il y a des problèmes personnels à la maison et je pense que c'est en train de prendre le pas un petit peu sur l'école. Avant qu'ils arrivent à faire la part des choses, ça devient plus difficile. Mais des fois, c'est dur à gérer les problèmes personnels des élèves, au départ ils nous en parlent, ils ne veulent pas qu'on en parle, et j'essaye toujours et je suis arrivée à chaque fois à les amener à se confier à Brigitte [Ajonc, CPE], parce que des fois, c'était un petit peu lourd, c'était des trucs à la maison ou des choses qu'ils avaient entendues. »*

[Jeanne Pavot, surveillante depuis huit ans au collège]

Ils jouent le rôle de filtre pour les acteurs scolaires, et de prime abord, pour la CPE. Ils effectuent une première analyse des situations. Ils remontent les problèmes et leurs observations lorsqu'ils le jugent nécessaires :

*« Si c'est vraiment un gros souci, bon là tout de suite c'est Brigitte et puis elle nous le dit : "Attention là, c'est moi qui gère". Mais bon pour des absences en permanence ou des choses comme ça, on est capables de le faire. Et puis une permanence, ça n'a pas une grande incidence généralement. Si c'est gamin qui traîne en ville, là on va commencer à en parler à Brigitte. On déblaye un petit peu le terrain et puis on renvoie le bébé à Brigitte si vraiment il y avait un gros souci. »*

[Jeanne Pavot, surveillante]

Ils sont également capables d'agir par anticipation, lorsqu'ils constatent par exemple *« une élève triste, renfermée, plus que l'année dernière »*. Aussi, ils viennent en amont et en appui du travail de la CPE, confortant dans le même temps le rôle pivot de celle-ci.

### ***Le rôle pivot de la CPE***

Âgée de 49 ans, Brigitte Ajonc exerce dans l'établissement depuis 14 ans. Elle y joue le rôle de « pivot » (cf. figure 2). Au-delà de *« la gestion de manière large des élèves en dehors des cours »*, Brigitte Ajonc définit son métier par la *« gestion d'une équipe [d'assistants d'éducation] »* et par *« beaucoup de communication avec toutes les parties »*. Le point commun de ces missions définies est qu'elles s'accomplissent dans la relation. Elle y travaille au quotidien :

*« C'est tout de même aussi un travail où il y a beaucoup de communication avec tout le monde, [...] avec les surveillants bien entendu au départ au sein de cette équipe-là, avec la direction, principal, principal-adjoint, directrice de SEGPA, avec l'équipe pédagogique, de la relation et du suivi des élèves en classe, des absences [...] avec les services infirmiers et sociaux aussi, et avec la COP également ».*

En tant que CPE, elle se place elle-même *« au cœur de ça »* : *« c'est un poste polyvalent à l'articulation de tous les services »*. En effet, elle représente la personne-ressource du collège, de par son expérience, sa connaissance de l'organisation et de ses collègues. Dans ce sens, il est frappant d'observer le nombre d'enseignants qui demandent à la voir et la fréquence de leurs venues à la vie scolaire. Certains n'hésitent pas à attendre au bureau, d'autres à prendre rendez-vous : *« Brigitte, je peux te parler un court moment »*, *« elle m'a dit de venir à 13h30 »*. Les enseignants apprécient d'ailleurs de manière unanime les relations avec la vie scolaire. Ils sont même plus de 70 % à les juger *« très bonnes »* :

*« Ça se passe très bien ici avec la vie scolaire, que ce soit avec les surveillants ou avec Brigitte, il y a de la communication. »*

[Hélène Pacanier, professeure de mathématiques]

La CPE de l'établissement interprète, pour sa part, cette confiance manifestée comme « induite par le nombre d'années ». De surcroît, Brigitte Ajonc fédère, parce qu'elle répond aux attentes des acteurs scolaires, mais également des parents d'élèves, en étant réactive et à l'écoute :

*« Quand j'ai envie que l'information passe avec les enfants, je vais avec les enfants voir la CPE. [...] On peut lui faire confiance pour la côtoyer depuis un certain nombre d'années, c'est quelqu'un qui ne fait pas l'autruche devant les problèmes. S'il y a des problèmes, elle les règle. »*

[Madame Arbousier, mère de trois enfants, dont Thomas, élève en 6<sup>ème</sup>1, et de Bénédicte, élève en 3<sup>ème</sup>3]

Elle est celle vers qui les parents se tournent, et vient à « faciliter aussi la relation parents-collège », tel que l'exprimera Madame Bouleau, mère d'Anna (6<sup>ème</sup>1) et de deux grands enfants (18 et 16 ans), anciens élèves du collège : « Si on a un souci, c'est vrai qu'on va au bureau des surveillants, voir Brigitte Ajonc ». Par conséquent, elle contribue fortement à réguler le fonctionnement du collège, par son action dans le relais des informations et les relations nouées avec toutes les catégories d'acteurs.

La place centrale qu'elle occupe dans le collège, en 2008/2009, peut s'expliquer par les deux précédentes (et seules) directions d'établissement qu'elle a connues et qui l'ont conduites à osciller entre sa fonction de CPE et celle de chef d'établissement. Son discours le laisse largement entrevoir :

*« La fonction dans le collège et ici, certainement grâce au premier chef d'établissement qui, je me suis dit le premier jour, me mettait dans une panade pas possible : système débrouille et démerde. Je me suis dit : "Où je suis arrivée ?", mais [...] de me mettre dans une situation où d'emblée c'était moi qui choisissais vers qui j'allais et tout, mais démerde quoi ! [...] Mais maintenant, il y a des décisions que je ne prendrai pas, et je peux te dire que l'an dernier [sous la direction du précédent chef d'établissement Henri Hibiscus] je prenais des fois des trucs, je pouvais prendre des décisions sans en avoir référé au patron et où je savais fort bien que ce n'était pas à moi de prendre la décision ; je le disais après : "J'ai fait ci, j'ai fait ça". [...] J'ai parfois sur certains points eu une fonction autre que celle de CPE. »*

Elle parlera même d'un « glissement de fonction à fonction ». Ce glissement n'est pas de même nature l'année enquêtée, car le nouveau chef d'établissement Benoît Oranger est très présent sur le terrain et insiste beaucoup sur un fonctionnement à plusieurs, mais sa difficile intégration dans le collège, en particulier auprès du corps enseignant, l'a amené à s'appuyer sur la CPE pour acquérir la légitimité dont il avait besoin :

*« J'ai eu un début d'année très très difficile. [...] Tant que l'on n'a pas justement (insiste) acquis une légitimité au niveau donc des personnels en terme de relations, de confiance, etc, ce n'est pas la peine d'essayer de faire quoi que ce soit. Donc, ça a été plutôt ça mon boulot cette année en fin de compte, d'essayer de, de me faire accepter,*

*parce que ça n'est pas parce que l'on (insiste) arrive avec un statut et une fonction que l'on est automatiquement accepté en tant que tel, il faut aussi se faire reconnaître. »*

[Benoît Oranger, principal]

En définitif, les (dys)fonctionnements du collège ont façonné sa figure de « responsable polyvalente », que l'on attend plutôt chez un chef d'établissement (Saint-Do (de), 2000). Cela est d'autant plus vrai que depuis quelques années, elle assume la responsabilité du niveau de 6<sup>ème</sup> en y présidant notamment les conseils de classe. Elle s'inscrit donc de manière officielle et légitime dans le domaine pédagogique, remplissant par là pleinement ses missions de CPE et étendant davantage encore son champ d'actions.

## **2.2 Une fonction d'articulation relationnelle**

L'établissement tend à former une organisation d'ensemble, parce que les acteurs de la vie scolaire participent à articuler les réseaux de relations entre adultes, entre adultes et élèves, entre élèves. L'unité établissement s'avère certes déjà visible dans le « *carnet de liaison* » : les catégories d'acteurs du collège « *administration* » et « *professeurs* » sont regroupées sous le sceau de « *l'équipe éducative* ». Le jargon quotidien du collège maintient pourtant la distinction administration-équipe, avec des personnels de la vie scolaire très souvent assimilés à l'administration. Ce n'est donc pas tant le langage qui vient à révéler la cohésion des acteurs scolaires, que les relations nouées entre eux. Il n'est par exemple pas rare d'observer la CPE déjeuner avec des enseignants, ou des assistants d'éducation avec le personnel de service et l'infirmière. De même, une grande partie du personnel a pour habitude d'aller prendre un café ou un thé en salle des professeurs, chacun y contribuant financièrement.

### ***Avec la direction***

Tel qu'esquissé précédemment, la CPE a joué un rôle de passerelle entre la nouvelle direction et les enseignants :

*« Comme ils étaient tous les deux neufs [le principal et son adjoint] et moi j'étais là depuis treize ans et que l'ancien chef d'établissement avait été dix ans, c'est vrai que les profs avaient du mal peut-être au départ à aller vers la nouvelle direction. Et je pense dans mon esprit, j'avais le souci, premièrement moi, à ne pas avoir de rétention d'informations, deuxièmement aussi à recalibrer les choses par rapport à un fonctionnement qui était déviant avant, et de dire sur certaines infos, des choses que je traitais avant, et de dire : "Il y a un nouveau chef d'établissement, maintenant ce n'est pas à moi de traiter ça". [...] Et puis donc de rappeler quoi, mais les profs me disaient : "Mais c'est toi qui sais". Mais je disais : "Oui mais il y a un nouveau principal, ce n'est plus moi qui fais ça, sauf si le nouveau principal le souhaite mais si dans une, dans*

*cette situation donnée, vous n'allez pas le voir, quand est-ce que vous irez le voir ?". [...] Le fait qu'il [le principal] faille l'impliquer parce que les trois ou quatre premiers mois, il voyait un prof tous les quatre jours, même trois minutes s'il en voyait un tous les jours ! Les gens allaient peu vers lui. »*

[Brigitte Ajonc, CPE]

Cette forme de cooptation du nouveau principal par la CPE lui a permis d'être autorisé à adhérer au réseau de relations avec les enseignants. Elle a été nécessaire eu égard au clivage qui existait entre Benoît Oranger et les professeurs pendant la première moitié de l'année. Ce clivage était notamment marqué en salle des professeurs : il n'appartenait à aucune « zone relationnelle » (Dutercq, 1991). Plus encore, il y était fréquemment seul, à côté des groupes de professeurs. Il y reviendra pourtant quotidiennement : sa présence en salle des professeurs se veut un moyen d'intégration. Petit à petit, il s'installe près de l'espace-bar où se trouvent toutes les boissons : une « zone de contact » qui lui donne l'occasion d'échanger avec les différents groupes d'enseignants. Cette « présence-terrain » lui permettra, par ailleurs, l'anticipation ou la résolution de problèmes (Barrère, 2006a).

Aussi, à la fin de l'année 2008/2009, *via* le questionnaire, 60 % des enseignants répondants estiment « *très bonnes* » les relations avec la direction. En effet, au regret de perdre en début d'année le « *principal-copain* », s'est substitué le sentiment, et ce, chez tous les personnels, que la distance fixée par le nouveau principal était finalement jugée « *bien* », « *plus saine* » :

*« Ça change, le fait que Monsieur Oranger vouvoie, déjà ça n'a l'air de rien, mais ça change tout. Henri Hibiscus [précédent chef d'établissement] tutoyait tout le personnel, ce qui ne donnait pas du tout le même résultat. Monsieur Oranger n'embrasse pas, Henri Hibiscus le faisait. Ça, ça a changé et puis le fait est que l'on ne pouvait pas faire plus opposé en étant aussi discret, discret, même en salle des profs, aussi peu bavard en ne donnant aucune clé supplémentaire. Il y a des choses que l'on savait [avec Henri Hibiscus], que l'on n'aurait dû jamais savoir, parce qu'il nous le disait à titre syndical, mais c'est facile, il avait les deux casquettes [chef d'établissement et militant syndicaliste]. [...] Ça a changé parce que c'est beaucoup plus simple, chacun a sa place, et beaucoup plus sain aussi. »*

[Cyril Liliun, professeur de français]

Pour les « anciens » de l'établissement, la précédente direction a contribué à dégrader la cohésion de l'équipe enseignante. « *Ça s'en ressent dans l'ambiance entre les profs encore aujourd'hui, ce n'est plus pareil* », dira une surveillante.

### ***Avec les enseignants***

Trois enseignants sur cinq jugent « *plus ou moins forte* » la cohésion de l'équipe enseignante. Le propos de ce professeur qui exerce au collège depuis 15 ans illustre le balancement qui a trait à la cohésion de l'équipe :

*« Je ne suis pas le seul à le penser, je pense qu'il y a eu des changements ces dernières années qui fait que l'ambiance n'est pas la même qu'avant, une ambiance un peu bizarre. Il y a un noyau de collègues qui se fréquentent en dehors, qui ont un peu près la même tranche d'âge et qui font, enfin tout cet ensemble fait que l'on peut être laissé de côté. Je vois, il y a des jeunes collègues de cette année qui n'ont pas mordu à l'hameçon et qui sont aussi laissés de côté, et qui n'ont pas l'air d'apprécier ce découpage. Ce ne sont pas des clans, mais des strates, des cercles concentriques ».*

D'ailleurs, la répartition de groupes d'enseignants par affinité d'âge et/ou de discipline, dans l'espace de la salle des professeurs met en évidence des « zones sous influence » (Dutercq, 1991). Cependant, les moments informels et formels observés (par exemple lors des conseils de classe ou soirée portes ouvertes) ne font pas jour de fissures relationnelles majeures. À cet égard, les relations construites au quotidien avec les personnels de la vie scolaire apparaissent particulièrement déterminantes pour conserver une cohésion globale.

Derrière ce que beaucoup qualifient de « *bonne ambiance* », on est amené à déceler sous cette expression l'entente et le respect mutuels qui animent la plupart des acteurs du collège. Le discours de cette surveillante qui exerce à Pierre de Belay depuis 8 ans, concernant les « nouveaux » enseignants et la place des assistants d'éducation au collège, l'illustre à bien des égards :

*« Tu sais, en début d'année, c'est rigolo, quand tu vois les nouveaux [enseignants], avec une certaine condescendance, et puis quand ils nous voient faire la bise à tout le monde, tutoyer et rigoler dans la salle des profs, ils s'y mettent aussi. On voit bien, en plus, certaines personnalités, il y en a d'autres qui arrivent tout souriants, qui sont un peu perdus. Moi, je donne comme point de repère le bureau des surveillants je leur dis qu'il y a pas de soucis : s'ils ont un petit problème, le bureau est grand ouvert. Et souvent ils viennent quand même, les nouveaux, oui. Et sinon, il y en a d'autres qui préfèrent rester isolés, dans un premier temps, et puis qui regardent un peu comment ça se passe, mais ça dépend des personnalités. Ils observent, mais quand ils voient comme les anciens profs sont très à l'aise avec nous. On n'est pas une race inférieure... »*

[Jeanne Pavot, surveillante]

La dernière phrase prononcée par Jeanne Pavot est significative. Elle tend à rappeler que s'il y a une différence de statut entre les surveillants et les enseignants, il n'y a pas de hiérarchie de place et de rôles. C'est une considération partagée par les enseignants, et que l'on peut notamment repérer dans ce que l'on désigne comme le « sale boulot » qui n'est pas invariablement délégué à la vie scolaire. J'observerai par exemple des enseignants récupérer des documents et rappeler : « *Les surveillants ont assez de travail comme ça* ».

### ***Avec les élèves***

Les surveillants entretiennent des liens de proximité avec les élèves, d'une part parce qu'ils vivent dans le territoire local de Ker, sont d'anciens élèves du collège pour une partie

d'entre eux, d'autre part parce que l'écart d'âge moyen est relativement bas. Aussi, les élèves tutoient les surveillants et les appellent par leur prénom, voire leur donnent un surnom. Dans ce sens, Yoann Rosier, surveillant pour la première année, ne se lasse pas d'évoquer les dizaines de poignée de main qu'il serre chaque matin. Plus des deux tiers des élèves évaluent positivement les relations tissées avec les surveillants. Une élève en 6<sup>ème</sup>5 ira plus loin encore, en répondant ceci à la question « *Qu'aimes-tu le plus au collège ?* » : « *C'est de parler aux surveillants et aussi parler avec mes copines* ». Le parallèle entre les surveillants et les copines est symboliquement fort et souligne la faible distance relationnelle qui les sépare, comme tend à le montrer cette séquence d'entretien avec Célia et Maud, élèves en 3<sup>ème</sup>3 :

*Célia : « Ouais, moi j'aime bien. À Paris [en sortie scolaire], genre il y avait X là, il me faisait la gueule et je n'aime trop pas quand il me fait la gueule et j'étais avec Jeanne [Pavot, ASEN] tout le temps, on parlait et tout. »*

*Maud : « Bah moi quand je te regardais avec Jeanne, j'aime bien, parce qu'elle connaît tous tes petits potins et ça me fait rire. »*

*Célia : « Ouais c'est vrai que Jeanne, elle connaît tout. Moi j'aime bien lui parler, je ne sais pas pourquoi. [...] Ouais mais avant, elle ne les gardait pas pour elle les trucs. Moi je lui ai dit un jour, j'aime bien X et tout, elle a été le voir et lui a dit : "Est-ce que tu veux sortir avec Célia ?"*

*Maud : « Ah c'était avec X moi avant, quand il était encore là... Ils avaient dit : "Ouais il faut nous dire nous, les surveillants, quand vous avez le béguin pour quelqu'un et tout ça, on peut arranger des coups ... pour nous arranger un coup avec un garçon quoi. Mais bon c'était quand on était, j'étais en 5<sup>ème</sup> je crois, donc voilà. Mais en même temps on aime bien, ouais leur parler. »*

*Célia : « C'est bien de garder des bonnes relations avec les surveillants. »*

L'observation suivante corrobore ce rapport familial et interpersonnel qui lie par exemple Célia (3<sup>ème</sup>3) et Jeanne Pavot :

Célia entre dans le bureau des surveillants. Elle s'adresse alors à Jeanne Pavot, seule surveillante présente : « *Alors Jeanne, ça va ?* ». Je lui dis : « *Tu te promènes ?* ». Elle répond : « *Ouais. Je suis en perm', je suis venue à l'infirmerie chercher un paquet de mouchoirs (rires). Et, j'aime bien parler avec Jeanne* ». Cette dernière acquiesce et rit. Célia ajoute : « *Jeanne, elle est sympa sauf quand elle est surveillante* ». Jeanne Pavot la questionne : « *Et je fais quoi au collège ? Je suis surveillante !* », et s'adresse à moi sur un ton ironique : « *Ah tu as vu comment on nous parle ?* ». Célia dit : « *Je parle toujours à Jeanne et Anémone [ASEN]* », et demande à Jeanne Pavot : « *Il n'est pas là "Yoann' look" [surveillant qui porte des lunettes avec des verres épais] ?* ». « *Oh si, il va arriver. On n'est pas vos copains !* », répond la surveillante. « *Je sais* », dit Célia. Jeanne Pavot conclura la conversation en s'adressant à Célia et moi-même : « *Je crois que vous avez de la chance de nous avoir. On est proche de vous quand même* ».

[Jeudi 14 mai 2009, 9h40, bureau des surveillants]

Il n'est ainsi pas rare d'observer les surveillants plaisanter avec les élèves.

À un autre degré, la CPE reconnaît l'élève dans la totalité de ses dimensions sociales et biographiques. Il est important pour elle « *de les reconnaître* » avec l'idée selon laquelle les



élèves doivent « *se dire très vite qu'ils ne sont pas anonymes, je pense que ça leur donne une image d'écoute qui est intéressante* ». Aussi, en séance collective, la CPE n'hésite pas à demander aux élèves en 6<sup>ème</sup> de parler d'eux : « *Je compte sur vous pour parler de vos sentiments* ». Dans le cadre de sa fonction, elle prend également en considération les situations familiales des élèves. En voici un exemple :

J'aperçois la CPE avec une élève dans son bureau. Elle entre ensuite dans le bureau des surveillants, adjacent au sien, et demande à Sophie Crocus après avoir pris soin de fermer les portes du bureau de la vie scolaire : « *Il ne faut pas envoyer de lettre pour l'absence d'hier après-midi concernant X, car il ne faut pas créer de problèmes en plus ; le papa va peut-être dire que la maman n'a pas fait son travail. Elle était chez sa maman ce week-end* ».

[Mardi 2 décembre 2008, 8h, bureau des surveillants]

La CPE recourt quotidiennement à la médiation (directe ou indirecte) dans l'intérêt personnel et scolaire des élèves. Brigitte Ajonc l'assimile à la formule métaphorique « *lancer un pont* » :

« *...lancer un pont pour qu'ils [les élèves] sachent où prendre de la distance s'ils ne s'entendent pas ou ils (hésite) qu'ils prennent de la distance s'ils ne s'entendent pas ou s'ils sont dans la même classe ou quelque chose, qu'ils trouvent un minimum pour composer ensemble.* »

C'est d'ailleurs sous l'angle relationnel qu'elle présente son travail auprès des élèves en 6<sup>ème</sup> :

« *Vous avez dû observer un peu mon travail en tant que conseillère d'éducation. Je travaille sur les relations entre élèves. Je règle souvent beaucoup de problèmes entre les élèves, entre les élèves et les professeurs.* »

La construction du rapport de médiation s'inscrit dans la mise en lien des différents acteurs : « *je suis là pour créer du lien* », dit la CPE. L'objectif est pour elle de « *poser la problématique sur un élève* » et « *d'avoir [...] un échange entre tous les gens qui peuvent être intervenants ou référents* ». La CPE représente un acteur scolaire majeur pour articuler, voire faire concorder, des cercles hétérogènes de sociabilité.

### **2.3 Une fonction de socialisation**

La vie scolaire a pour but de faciliter le passage entre le scolaire et le social, d'en construire le lien, c'est-à-dire de permettre l'adaptation de chaque individu à la vie sociale et le maintien d'un certain degré de cohésion entre les membres de la société. Autrement dit, elle est un instrument de la socialisation des jeunes (Soussan, 1988). Pour ce faire, les élèves apprennent ce que recouvre la citoyenneté au sein du collège, en tant que microsociété, mettant l'accent d'une part sur les règles et leur appropriation, d'autre part sur l'acceptation de l'autre et le bien-être de chacun. Préalablement et dans le sillon de Durkheim (1925/2012),

l'éducation est considérée comme un élément essentiel de la socialisation : la socialisation scolaire est avant tout une éducation morale.

### ***L'action éducative commune***

Au collège public Pierre de Belay, l'action éducative est d'une part nettement mise en avant, d'autre part conçue comme devant être commune à tous les « *membres de la communauté scolaire (parents, personnels, élèves)* », tel qu'établi dans le préambule du règlement intérieur (voir ci-après). Le terme « *éducation* » (ou l'adjectif « *éducatif* ») revient quatre fois dans cette première page du règlement intérieur qui compte quinze articles. Il se rapporte aux acteurs scolaires, aux parents, aux élèves et à l'établissement défini comme « *un lieu d'instruction mais aussi un lieu d'éducation* ». Le règlement intérieur s'adresse donc communément aux élèves, mais également à leurs parents, et de façon singulière, à tout le personnel du collège.

**Préambule :**

« Tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en dignité et en droit. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité »  
Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, article 1-ONU 10 décembre 1948.

« La liberté consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui »  
Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, article 4 – 26 août 1789.

Vivre en démocratie, respecter les autres, cela s'apprend à l'école, au collège. Il est nécessaire de mettre en œuvre des leçons sur la citoyenneté qui intègre la LOI « expression de la volonté générale », non comme une théorie mais comme une pratique, une pédagogie active, des apprentissages. Nous souhaitons que ce règlement intérieur contribue à la formation du futur citoyen.

Le règlement intérieur est la loi au collège. Il organise la vie dans notre collège comme la loi organise la vie en société.

L'établissement n'étant pas seulement un lieu d'instruction mais aussi un lieu d'éducation, ce règlement intérieur a été conçu pour faciliter l'apprentissage par l'élève des règles de la vie collective dans le respect et la tolérance dus à chacun.

Tous les membres de la communauté scolaire (parents, personnels, élèves) doivent contribuer à instaurer un climat de confiance et de coopération indispensable à l'éducation et au travail.

Chaque adulte, quelle que soit sa fonction dans l'établissement, à tout moment et en tout lieu, par son exemple, sa vigilance, son sens de l'écoute et sa rigueur, a le pouvoir et le devoir de mettre en œuvre le présent règlement intérieur.

Dans cette communauté scolaire, le respect des principes de laïcité donc de neutralité politique, idéologique et religieuse s'impose. De même, le port ostentatoire de tout signe distinctif politique, idéologique et religieux est interdit. Lorsqu'un élève méconnaît cette interdiction, le Chef d'Etablissement organise un dialogue avec cet élève et sa famille avant l'engagement de toute procédure disciplinaire.

En conséquence les droits des élèves sont :

J'ai le droit ...	DONC	J'ai l'obligation ...
● à l'éducation		● de respecter les règles de fonctionnement du collège
● de rencontrer des difficultés et d'être aidé		● de faire le travail demandé
● d'être respecté en tant que personne		● de fournir les efforts pour les surmonter
● de me sentir en sécurité au collège		● de respecter tous les élèves et adultes de l'établissement
● d'être différent		● de ne pas agresser les autres, ni physiquement, ni verbalement
● que l'on m'explique		● de ne pas provoquer, d'être tolérant
*ce qu'on attend de moi		● d'écouter les arguments des autres
*ce qui m'est reproché		● d'en tenir compte
● à la protection de mes biens		● de respecter les biens des autres (ni vol, ni dégradation)
● de vivre et travailler dans des locaux propres, avec des équipements non dégradés		● de tout faire pour maintenir les locaux propres et les équipements en état
● de me plaindre et d'être entendu		● de témoigner quand j'ai connaissance d'atteinte aux personnes et aux biens
● à l'aide et à la protection de ma personne		● de porter aide et secours aux personnes en difficulté en alertant un adulte si nécessaire

C'est en se basant sur ces principes généraux que :

1. sont définies les règles de fonctionnement du collège
2. les adultes au collège prennent les décisions éducatives, parfois à caractère répressif.

Dans ce règlement, nous retrouvons deux principes durkheimiens : l'école socialise à une culture universelle et cette socialisation est indispensable à la formation d'un sujet autonome. Les acteurs scolaires sont ainsi engagés dans une conception de l'élève comme « *personne* », et ce, dans le cadre scolaire dont la référence n'est pas strictement la classe et l'évaluation scolaire. Brigitte Ajonc (CPE) l'explique de la sorte :

« *J'essaie de donner en disant ou en inscrivant le volet vie scolaire et la citoyenneté, le respect dans un volet du projet d'établissement et des exigences que l'on doit avoir autant que le boulot scolaire.* »

Ce projet éducatif clair favorise possiblement les bonnes relations enseignants-élèves : seuls 2,2 % des élèves jugent « *pas bonnes* » les relations avec leurs professeurs et *a contrario*, plus des deux-tiers des élèves les estiment « *bonnes* » ou « *très bonnes* ».

La prééminence du champ pédagogique est indirectement remise en question, mais les enseignants du collège s'en accommodent, d'abord parce qu'ils sont satisfaits du travail mené par la vie scolaire et du peu de problèmes disciplinaires rencontrés (« *pas de problèmes de discipline* », « *peu d'élèves posent problème* », etc.), ce qui facilite l'enseignement en classe et les conduit, dans le même temps, à être satisfaits de leur situation professionnelle (parmi les 82,4 % d'enseignants qui se disent « *très satisfaits* » ou « *assez satisfaits* », un quart cite « *le public scolaire* » comme l'un des motifs de leur satisfaction et certains évoquent « *le plaisir à aller enseigner* » dans un certain nombre de classes). Ensuite, ils viennent à jouer un rôle éducatif qu'ils conçoivent plutôt dans une approche intellectualiste. À la question « *en quoi consiste votre fonction de professeur de collège ?* », le classement des réponses donne par ordre décroissant : former, enseigner, éduquer, guider/orienter, intéresser, s'adapter. Mais ils imbriquent ces différentes missions dans une vision globale de « l'apprendre », tel que le laisse suggérer ces extraits choisis :

« *Faire passer les apprentissages (pas seulement des connaissances).* » [professeur d'histoire-géographie]

« *Transmettre des savoirs et surtout donner, apprendre des méthodes et des compétences de base pour pouvoir se débrouiller seul ensuite : autonomie de l'élève.* » [professeur de SVT]

« *Transmettre des savoirs, apprendre à réfléchir, apprendre à communiquer par écrit et par oral. Transmettre le goût pour sa discipline. Et aussi apprendre à vivre dans un groupe-classe, en respectant tous les personnels et élèves du collège.* » [professeure de mathématiques]

« *Donner l'envie d'apprendre et le goût de la curiosité et de l'altruisme.* » [professeure d'anglais]

Dans ce sens, les enseignants du collège sont invités à redéfinir leur fonction et à accepter des compromis identitaires, car ils sont pris dans une dynamique de valorisation et de

légitimation du rôle d'éducateur *via* la vie scolaire, et de manière plus globale, *via* la politique d'établissement. Dès lors, la plupart se révèlent actifs en matière éducative, comme le dessine par exemple la préparation du conseil de classe du mi-semester par les élèves en 6<sup>ème</sup>1 et leur professeure principale Hélène Pacanier :

La professeure principale distribue aux élèves un questionnaire en vue du conseil de classe le soir même. Deux thèmes sont abordés : « *La Classe et toi* », « *Travail et résultats, souhaits* ». Les questions du premier thème sont les suivantes : « *Quelle est l'ambiance de la classe ?* », « *Existe-t-il des moqueries dans la classe ? Si oui explique en quelques mots.* », « *Comment te sens-tu dans la classe ?* », « *As-tu des problèmes au collège ou à la maison ?* ». Les élèves ne comprennent pas et posent des questions sur le sens des interrogations. La professeure les interpelle : « *Alors qu'est-ce que cela signifie... ?* ». Amina répond : « *Pour nous aider à ne plus avoir de problèmes* ». Elle leur explique alors : « *Il y a peut-être des moqueries dans la classe, que quelqu'un souffre, qu'il n'ose pas le dire... c'est pour pouvoir régler ensuite. Ce n'est pas par curiosité que je demande ça, on est là pour vous aider* ».

[Lundi 23 mars 2009, 15h35/16h30, ATP avec Hélène Pacanier, 6<sup>ème</sup>1]

Les enseignants remplissent un rôle non exclusivement pédagogique et un certain nombre n'hésite donc pas à agir au-delà du seuil de la salle de classe. Voici un extrait d'observation pour en témoigner :

En sortant de la salle multimédia, une enseignante qui se rend en salle des professeurs située en face, interpelle quatre garçons qui sont assis par terre dans le couloir, près du CDI : « *Qu'est-ce que vous faites là ?* ». « *On attend X* », répond l'un d'eux. Elle leur dit alors : « *Oui, mais vous vous levez. Vous attendez debout, ce n'est pas une façon* ». Ils se lèvent sans rien ajouter.

[Vendredi 15 mai 2009, 12h, couloir]

Ils ne se restreignent pas à leurs strictes attributions, et les actions individuelles viennent à former des actions collectives que la cohésion des acteurs scolaires tend à favoriser.

### ***Le « projet citoyenneté » : donner du sens aux règles***

Chaque année, la CPE Brigitte Ajonc mène un « *projet citoyenneté en 6<sup>ème</sup>* ». Elle passe trois heures avec chaque classe de 6<sup>ème</sup> et l'organise en deux temps. Le premier temps (de deux heures) débute par l'explicitation des objectifs du projet. Elle s'adressera en ces termes aux élèves de la 6<sup>ème</sup>5 (le mardi 2 décembre 2008) :

« *Tous les ans, je fais le projet citoyenneté. [...] Et la question, c'est : qu'est-ce que vous avez le droit de faire au collège ? Le règlement intérieur est fait pour les élèves et les adultes. On s'est dit qu'il fallait travailler sur le règlement intérieur, sur les règles de vie pour que vous vous y sentiez bien. C'est l'objectif du projet. On va voir ce qu'il ressort de chaque classe et si les règles de vie sont les mêmes.* ».

Dès le départ, la CPE souligne le lien entre le respect des règles communes à tous et le bien-être individuel. Elle écrit par la suite la question suivante au tableau et invite les élèves à échanger leurs idées : « *Qu'est-ce qui est important au collège pour qu'un élève puisse*

*travailler dans de bonnes conditions ?* ». Elle ajoute oralement « *dans votre vie au collège, en classe, dans la cour...* ». Elle leur demande d'y réfléchir individuellement pendant une dizaine de minutes et leur rappelle le fondement de la vie en groupe : « *Il faut que tout le monde respecte les règles pour que cela se passe bien* ». De manière symbolique et significative, elle leur parle à plusieurs reprises de « *règles de vie* », s'engageant clairement dans le processus de socialisation des adolescents qu'elle a en face d'elle. Cela se retrouve également lorsqu'elle évoque le « *bon sens* » à avoir au quotidien. Aussi, dans un prolongement avec le règlement intérieur, elle souhaite qu'ils évoquent les droits et les devoirs qu'ils ont (voir plus haut le préambule du règlement intérieur).

*In fine*, elle engage les élèves dans un travail où ils doivent donner du sens aux règles du collège en puisant dans leur expérience scolaire quotidienne : « *On s'est aperçus que vous avez parfois du mal à faire le lien entre ce qui écrit dans le règlement et les actes de tous les jours* », précisera-t-elle aux élèves en classe de 6<sup>ème</sup>4 (le vendredi 12 décembre 2008). Elle concrétise les interrogations en les interpellant : « *Qu'est-ce qui vous a surpris ?* », « *Qu'est-ce qui peut vous agacer, vous embêter dans le collège ?* ». L'interaction qui suit entre des élèves en classe de 6<sup>ème</sup>1 (le vendredi 5 décembre 2008) fait émerger la façon dont ils peuvent eux-mêmes parvenir à justifier leurs devoirs en imbrication avec les droits qu'ils ont :

*Un élève : « Avoir un bon prof' . »*

*La CPE : « C'est-à-dire ? »*

*Un élève : « (Rit) Un prof' qui nous laisse parler. »*

*Un élève : « Si on parle, on ne travaille pas. »*

*Un élève : « On est là pour apprendre, pas pour discuter. »*

La CPE leur fait raconter ce qu'ils vivent au collège et décliner les règles à respecter en classe et hors de la classe, en apposant de temps en temps des notions-clés, comme suit :

*Un élève : « Respecter les idées des autres. »*

*La CPE : « Être tolérant. Ne pas discriminer. »*

*Un élève : « Ne pas perdre son sang-froid. »*

*La CPE : « Ne pas répondre à la violence. »*

Le deuxième temps de ce projet sera consacré pendant une heure à « *écrire dix, douze, quinze règles de vie pour chaque classe dans votre carnet de liaison, qui vous parleront peut-être plus que le règlement* ». Le projet sera prolongé en avril 2009, à l'occasion de la « *semaine de la santé et de la citoyenneté* » qui s'adresse à tous les élèves du collège, et prendra notamment la forme de saynètes composées par les élèves en 6<sup>ème</sup> à partir du travail initial réalisé en décembre :

*« D'après le travail que l'on avait fait sur les règles de vie et tout, certains avaient fait des petites saynètes sur des situations de racket, de violences, de moqueries en classe et tout. »*

[Brigitte Ajonc, CPE]

L'accent est nettement mis sur la qualité de la vie collective, dont chaque élève doit se sentir responsable :

*« Pour essayer de leur montrer, parce que je pense qu'ils sont vraiment doués là-dessus, que chacun a la recette en soi pour la gestion de conflit, pour le savoir dire "non", trouver son seuil de tolérance et tout. Ça tourne beaucoup autour de ce message là, que l'on n'est pas tous prêts au même moment mais que chacun d'eux a le capital pour dire, face à ce qu'ils voient, ce qui n'est pas normal, qu'il a la recette intérieure pour réagir à un moment. »*

[Brigitte Ajonc, CPE]

Dans ce sens, il est marquant de constater que des élèves n'hésitent pas à interpeller un(e) surveillant(e) en cas d'incivilités de camarades, notamment au self. Sans prétendre dresser des liens de cause à effet, une telle inclinaison éducative (morale) n'est peut-être pas étrangère aux relations entre élèves considérées très positivement : 92,6 % des élèves affirment qu'elles sont « bien » ou « très bien » entre camarades de classe ; ils sont 85,8 % à estimer de même pour les rapports noués avec les autres élèves du collège.

### ***Le projet d'établissement : viser le bien-être***

Un des axes prioritaires du projet d'établissement se nomme « bien vivre son collège », en veillant notamment à intégrer la SEGPA et l'UPI dans le collège. La participation d'élèves de ces sections aux clubs du collège, à l'association sportive ainsi qu'à des cours en dite « classe ordinaire » est encouragée. Par exemple, les élèves en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> SEGPA n'ont pas de cours le mercredi matin, mais ils sont quelques-uns à venir au collège pour suivre une heure de mathématiques en « 6<sup>ème</sup> normale ». Une surveillante explique en effet : « C'est leur prof qui a estimé qu'ils étaient capables de suivre les cours de maths en 6<sup>ème</sup> normale. Ils viennent juste pour une heure. Ça les revalorise ». De plus, dans le cadre du « projet citoyenneté », la CPE échangera avec chaque classe sur l'acceptation de la différence et notamment « les moqueries », qu'elle avoue traiter tous les jours. Spontanément, les élèves en classe de 6<sup>ème</sup>4 énoncent ceci :

*« Ne pas embêter les UPI. »*

*« Ne pas se moquer de ceux qui ont redoublé. »*

*« Ne pas se moquer de l'apparence physique. »*

*« Ne pas se moquer des plus faibles ou de ceux qui ont un handicap. »*

*« Ne pas se moquer des personnes qu'on trouve laides. »*

*« Ne pas se moquer des tenues vestimentaires. »*

Aussi, les acteurs scolaires prêtent attention à éviter la stigmatisation des jeunes en SEGPA ou UPI à l'intérieur du collège.

En outre, l'intégration des élèves en 6<sup>ème</sup> dans le collège est préparée chaque année par une journée sportive pendant laquelle les élèves de CM2 des écoles publiques environnantes viennent au collège pratiquer des activités sportives avec les élèves en première année de collège. Ensuite, dès le début d'année, une classe de mer est organisée pour que « *les élèves de 6<sup>ème</sup> apprennent à se connaître* ». Tous apprécient ce dit « *stage d'intégration* », à l'image du propos du père de Rosalie (6<sup>ème</sup>1) :

*« Le stage à T s'est bien passé, d'intégration. Je trouve que c'est très bien. C'est bien fait pour que tout le monde y aille, ça les fait grandir un peu plus ».*

En aval de ce séjour, les enseignants demandent aux élèves en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> de vendre des boîtes de gâteaux pour financer le voyage de l'année suivante et ils s'occupent avec les élèves de leur répartition. Par là, ils encouragent la solidarité entre pairs et disent s'investir « *pour le bien-être des élèves* ». Force est de constater que ce sentiment de bien-être se retrouve dans les discours des élèves et parents rencontrés :

*« Il aime l'école, il est mieux ici que là où on était avant [famille qui a déménagé]. Il est beaucoup plus épanoui ici, il apprécie son école ici. [...] Il s'y sent bien. »*

[Monsieur Fève, père de Nathan, élève en 6<sup>ème</sup>1]

Les élèves interviewés apprécient le collège : la réponse « *il est bien* » revient de manière fréquente. De même, par la voie du questionnaire, l'indice de rapport au collège montre que les élèves jugent majoritairement leur établissement de manière favorable : la moyenne est de 0,5 et l'écart-type de 1. Les jugements individuels s'échelonnent de -2 (au moins deux arguments négatifs) à +4 (au moins quatre arguments positifs).

### **III - Un construit d'actions collectives**

La forte mobilisation du collège se montre cohérente par l'engagement des différentes catégories d'acteurs dans la prise en charge globale des élèves, à savoir à la fois « dans » et « hors » de la classe. L'établissement ressemble à un construit d'actions collectives dans les domaines pédagogique, disciplinaire et culturel.

#### **3.1 L'accompagnement du travail scolaire**

Les pratiques de travail conjointes des professeurs et des personnels de la vie scolaire répondent à une double dynamique : l'exposition et l'aide à l'apprentissage.

## ***L'exposition à l'apprentissage***

En classe, les enseignants sont attentifs à la fois au comportement et au travail des élèves, et ce, dès la 6<sup>ème</sup>. Ce double intérêt se traduit notamment dans leur souci de maximiser le temps effectif de cours et l'activité des élèves en classe. Le propos suivant d'Hélène Pacanier, professeure de mathématiques au collège depuis huit ans, le met en exergue suite à ma remarque, « *ils sont sages* », à la fin d'un cours avec les élèves en 6<sup>ème</sup>1, le mardi 2 décembre 2008 :

*« Pas vraiment non. À cette époque de l'année, ils devraient sortir leurs affaires sans qu'on leur dise de les sortir. Il faut tout leur dire. En plus, comme je suis leur professeure principale, j'ai d'autres choses à voir : regarde par exemple, X m'a donné l'argent pour le calendrier. On perd du temps. »*

Ce type de remarques revient aussi régulièrement pendant les cours :

*« On ne va pas perdre du temps. » ; « C'est important de soigner son travail. »*

[Mercredi 7 janvier 2009, 10h35/11h30, cours de technologie avec  
Mélania Pieris, 6<sup>ème</sup>1]

*« (S'adressant à Edgar) Tais-toi parce que tes commentaires... sinon tu ne vas pas avoir de récré. » ; « Je ne vous rappelle pas l'essentiel : quand quelqu'un parle, tout le monde se tait. » ; « Tout le monde va être interrogé. »*

[Lundi 2 mars 2009, 14h30/15h25, cours d'histoire-géographie avec  
Anatole Agapanthe, 6<sup>ème</sup>1]

Ces pratiques de travail, à savoir l'utilisation du temps et l'exposition à l'apprentissage, que l'on sait efficaces (Grisay, 1993), sont le fait d'un corps enseignant plutôt expérimenté (18,5 années en moyenne, cf. tableau 9). De plus, dans plusieurs disciplines (mathématiques, technologie, anglais...), les professeurs échangent régulièrement dans la salle des professeurs pour confronter et harmoniser leurs pratiques : « *On n'a pas peur de demander aux collègues* », dira une enseignante. La stabilité du corps enseignant, qui est marquée par un taux de départ faible (6,3 % d'après les IPES) et qui se caractérise par près de trois enseignants sur cinq exerçant au collège depuis plus de huit ans, encourage le travail d'équipe et participe à le pérenniser. Celui-ci semble également renforcer un sentiment d'efficacité chez les enseignants du collège, pour qui le travail relationnel conditionne la dynamique de travail d'une classe.

Dans le même temps, les assistants d'éducation sont très vigilants au travail scolaire des élèves pendant les heures de permanence et au silence qui doit s'installer dans la salle. Il y a un véritable consensus qui émerge dans l'attitude attendue face au travail, et il émerge l'idée forte selon laquelle les acteurs scolaires vont « *dans le même sens* », tel que l'exprime cette surveillante :



*« J'ai l'impression qu'on va dans le même sens, c'est ce qui nous aide aussi à avoir une certaine autorité sur les élèves, c'est-à-dire qu'ils ont appris qu'avec les profs, on se parlait. Quelquefois je bluffe, je n'en sais rien, il y a toujours des exercices, du vocabulaire à apprendre, en langue, mais des fois ce sont les profs qui me le disent. C'est ce que j'ai fait aussi au départ, ça peut paraître très sévère, mais quand je les voyais recopier les uns sur les autres, je ne comprenais pas qu'on laisse faire, donc j'intervenais, et puis je supprimais le cahier, et je déchirais la page de celui qui recopiait. Donc, il avait son exercice à faire et l'autre, il avait son cahier avec son enseignant. Ça peut paraître dur, mais en même temps ils savent bien qu'il faut pas chercher à copier, plutôt essayer de le faire, c'est ce que je leur ai expliqué, qu'on est là pour ça, pour vous aider, et j'ai dit : "Vous voulez faire de la copie, il y a le règlement intérieur à copier, il n'y a pas de soucis". »*

Ce qui prend la forme d'une logique collective, d'une part, légitime de fortes exigences dans le travail, et d'autre part, contraint les élèves à être au maximum actifs pendant le temps scolaire. Aussi, les élèves savent qu'ils doivent « faire quelque chose » en salle de permanence, faute de quoi les surveillants leur soumettent des exercices, ayant toujours à leur portée des manuels de différents niveaux :

*Edgar (6<sup>ème</sup> 1) : « C'est que des fois en perm' quand tu restes trop longtemps, c'est ennuyant. [Ils ont quatre heures de permanence par semaine.] »*

*Nathan (6<sup>ème</sup> 1) : « On essaie de garder des devoirs parce que sinon on s'ennuie trop et puis après il y a le surveillant, il nous donne des devoirs à faire en plus. »*

De plus, il arrive que la CPE et/ou un enseignant demande aux assistants d'éducation de « suivre de près » le travail effectué par un élève pendant ses heures de permanence.

### ***L'aide à l'apprentissage***

Plusieurs dispositifs d'accompagnement et d'organisation du travail sont mis en place au collège : ATP<sup>251</sup>, PPRE<sup>252</sup>, soutien disciplinaire, aide aux devoirs, études du soir. Les deux premiers dispositifs nationaux sont assurés par les enseignants qui pour le premier, soutiennent les élèves en 6<sup>ème</sup> dans les apprentissages des enseignements de ce niveau, et qui pour le second, répondent à des difficultés scolaires ciblées d'élèves (en français et en mathématiques au collège). Les heures d'ATP sont dédiées, pendant la première partie de l'année, à la méthodologie de travail (prise de notes des devoirs par exemple), et ensuite, à l'aide aux devoirs. Les élèves sont aussi initiés à des logiciels, comme « *MathEnPoche* » qui allie apprentissage et jeu : « *Ils s'entraînent aux divisions* », me dira la professeure de mathématiques de la 6<sup>ème</sup>1. Des jeux éducatifs (Tangram par exemple) sont également mis à

---

<sup>251</sup> L'Aide au travail personnel (ATP) a été remplacée par l'Accompagnement personnalisé en classe de 6<sup>ème</sup> en 2011 (circulaire n°2011-118 du 27/7/2011). Elle comporte deux heures intégrées dans l'emploi du temps des élèves.

<sup>252</sup> Le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) a été mis en place en 2005 (loi du 23 avril 2005, article 16).

leur disposition. Tous les élèves du collège peuvent aussi avoir accès à ce matériel dans le cadre du club « *SOS maths* », animé par des professeurs de mathématiques (bénévoles avant 2008/2009). Le club se réunit, de 12h30 à 13h30, le lundi midi, pouvant aussi prendre la forme d'un atelier de soutien ponctuel en mathématiques, comme ce sera le cas en fin d'année pour les élèves en classe de 3<sup>ème</sup>. Aussi, huit enseignants sur dix participent à un projet pédagogique ou une activité éducative cette année au collège. Lors de l'année scolaire 2008/2009, il est à relever une multiplication des ateliers de soutien ou des clubs sur le temps de midi (« *remédiation natation* », « *Kiosque Europe* », « *FLE* », etc.) qui peuvent s'expliquer par des moyens budgétaires mis à disposition du collège pour tout ce qui concerne le dit « *accompagnement éducatif* ».

La vie scolaire inclut aussi des actions pédagogiques de soutien et d'approfondissement. Elles sont de trois types et d'appellations différentes dans le collège : « *études dirigées* », « *aide-soutien* » et « *études du soir* ». Les « *études dirigées* » sont nées de l'initiative de surveillants, il y a quelques années :

*« Ça a commencé comme ça par des petits cours et puis après, j'ai pris une classe comme ça parce qu'ils étaient tous seuls en perm', et puis l'idée je pense des études dirigées est liée à l'action, on prenait une classe et puis, depuis c'est instauré. Au départ il y avait 5<sup>ème</sup>-4<sup>ème</sup>, et puis maintenant il n'y a plus que les 5<sup>èmes</sup>. On a tous... on essaie d'avoir tous une classe. Moi cette année j'en avais qu'une tous les 15 jours. Et ça donne, on est vraiment un référent pour eux, on devient moi je dirais un peu comme le professeur principal tu vois où il y a une référence, ils ont besoin de parler de quelque chose, je n'ai pas de programme, enfin je n'ai pas de programme, je n'ai pas ça ou ça à faire donc c'est vraiment, ils rencontrent un problème dans la classe, on en parle, leur attitude aussi. »*

[Jeanne Pavot, surveillante]

Les surveillants se sont en effet partagé les cinq classes de 5<sup>ème</sup> qu'ils prennent pendant une heure, soit une fois tous les quinze jours, soit chaque semaine. Lise Lupin, ASEN depuis cinq ans, est chargée de l'étude dirigée des élèves en 5<sup>ème</sup>1, le lundi, de 15h à 16h. Pendant une heure, elle circule dans la salle, les aide à faire leurs devoirs et lorsqu'elle constate que plusieurs élèves rencontrent la même difficulté, comme ce sera par exemple le cas un jour avec les fractions, elle leur explique au tableau comment procéder. Elle les encourage aussi à s'entraider, et pour cela, elle a formé des binômes « *en fonction des notes : un élève bon en maths et un élève bon en français* ». À cet égard, les surveillants disent devoir travailler en amont : « *On est obligé de s'y mettre à force d'aider... et puis l'an dernier, je leur préparais carrément un cours, ça me demandait beaucoup de travail...* », affirme par exemple Jeanne Pavot.

De plus, la vie scolaire se développe sous la forme de prolongement des études le soir, de 16h30 à 17h30. L'« aide-soutien » ne regroupe pas plus de dix élèves : « *Ce sont des élèves qu'il faut aider* », dit Lise Lupin. Il s'agit d'un accompagnement qui répond aux demandes des parents et/ou à la volonté de la CPE. Par exemple, Maëlan (élève en 3<sup>ème</sup>3, père assistant maternel, mère aide-soignante) m'explique ainsi la raison de sa présence : « *Je ne travaille pas assez en maths ; mes parents veulent que je vienne le jeudi soir en soutien pour remonter ma moyenne* ». Il n'augmentera toutefois sa moyenne en mathématiques que d'un demi-point. Il faut dire que si certains assistants d'éducation ont les connaissances nécessaires pour aider les élèves, comme Sophie Crocus en mathématiques (qui a un DEUG de mathématiques), d'autres reconnaissent avoir quelques difficultés à répondre à toutes les demandes : « *Moi j'ai du mal en maths, surtout avec les 3<sup>èmes</sup>* », dit Lise Lupin (diplômée d'une Licence en psychologie). Parallèlement à « l'aide-soutien », se déroule « l'étude du soir » ou dite « l'étude normale » qui accueille une vingtaine d'élèves, sous la surveillance d'un assistant d'éducation : « *Je circule, je regarde ce qu'ils font* », m'explique Jeanne Pavot. Ce temps d'études répond - lui aussi - à une demande ou à l'absence de transport scolaire : « *Certains élèves n'ont leur car qu'à 17h30* ». Aussi, l'étude du soir sera par exemple mise en place pour Gabin (élève en 6<sup>ème</sup>1, parents ouvriers d'usine), comme le notifie la CPE lors du conseil de classe du premier semestre (le lundi 12 janvier 2009). « *Avertissement pour le travail [10,6 de moyenne]. Il doit réagir rapidement, l'étude du soir ne peut que lui être profitable* », conclura la professeure principale. Sa moyenne générale s'élèvera seulement d'un demi-point entre le premier et le second semestre, mais elle lui permettra de passer en classe de 5<sup>ème</sup>. Au final, si ces multiples dispositifs questionnent sur leurs objectifs et contenus précis, et sur leur efficacité (qui semble mince), ils contribuent au sentiment de bien-être des élèves au collège (Meuret et Marivain, 1997) et à entretenir la dynamique de l'établissement.

### **3.2 Le suivi disciplinaire**

#### ***Une discipline rigoureuse au quotidien***

La discipline en vigueur au collège se révèle rigoureuse, non par des normes qui seraient très strictes, mais parce qu'elle ne vient à fluctuer ni dans l'espace, ni dans le temps. Elle retient ou doit en effet retenir l'attention de toutes les catégories d'acteurs. La CPE le signale à chaque rentrée :

« *La discipline, c'est l'affaire de tout le monde, c'est l'affaire des agents quand ils sont à la cantine ils doivent avoir la même autorité, la même...* »

Pour ce faire, elle le rappelle régulièrement, notamment aux « nouveaux » enseignants qu'elle estime plus enclins à porter le clivage instruction/discipline :

*« [Les professeurs] viennent facilement me voir avec tout le monde pour les problèmes de discipline qu'ils peuvent avoir : s'ils veulent que l'on voie un élève ensemble ou s'ils jugent que je dois être prévenue parce qu'ils ont trouvé que ça débordait, donc avec tout ceux qui le veulent, de façon des fois pas facile avec des, enfin surtout des jeunes profs peut-être, pour qui, qui arrivent un peu avec...voilà, leur formation induit ça aussi quoi, qu'ils sont profs et l'image, le prof qui est là pour déverser un savoir dans une discipline donnée et que le métier de CPE à côté c'est la discipline et moi je me refuse un peu à ça ».*

[Brigitte Ajonc, CPE]

Aussi, pour être soutenus par la CPE en matière de discipline, et indirectement par les surveillants, les enseignants découvrent qu'ils doivent coopérer et « assumer » leur part, comme Brigitte Ajonc le dit elle-même. Dans ce sens, les enseignants n'hésitent pas à prendre à témoin la CPE ou un surveillant en cas de comportements d'élèves jugés contraires au règlement de l'établissement, afin de montrer qu'ils sont actifs en la matière et pour recevoir l'aval explicite d'un représentant de la vie scolaire :

Jeanne Pavot fait le tour des salles de classe pour récupérer les bulletins d'absences et transmettre des informations à des classes ou élèves. Entrée dans une classe de 5<sup>ème</sup>, elle est interpellée par la professeure de technologie Mélanie Pieris : « *Ah tiens, tu tombes bien !* ». Au milieu du groupe d'élèves, l'enseignante lui explique alors qu'elle a gardé X pendant deux heures parce qu'elle a oublié ses affaires. Elle réprimande fortement l'élève. Jeanne Pavot fera de même ensuite, disant à son tour à l'élève ce qui ne va pas de manière plus globale.

[Mercredi 7 janvier 2009, 9h30, couloir]

Dans le même temps, cette scène tend à rendre visible le travail collectif mené au niveau disciplinaire, bien que l'on puisse imaginer que l'élève en question l'ait vécue comme une situation humiliante. De leur côté, les surveillants font également remarquer aux élèves que tout ce qui relève de la vie scolaire sera connu par leurs professeurs. Le propos de Sophie Crocus adressé à un élève le souligne par exemple :

*« Tu étais déjà en retard à 8 heures [il est 9h]. Tu te moques de moi ? Tu ne vas pas rater cinq, dix minutes à chaque heure ? Les petits papiers roses que je te donne restent dans le cahier d'appels et donc tous les professeurs vont voir que tu arrives en retard à toutes les heures. Tu vas avoir des problèmes ».*

De surcroît, les enseignants et les personnels de la vie scolaire communiquent régulièrement sur les problèmes de comportement des élèves, de leur compréhension à leur résolution. Par exemple, le professeur d'arts plastiques viendra au bureau des surveillants (le mercredi 25 février 2009) pour parler d'un élève en classe de 6<sup>ème</sup> « *avec qui cela va beaucoup mieux depuis quelques temps ; je me suis fâché plusieurs fois, j'ai été dur deux, trois fois, depuis ça va beaucoup mieux, c'est le jour et la nuit entre avant et maintenant* ». Cette gestion

collective de l'ordre scolaire dépasse les murs du collège puisqu'elle transparait dans le discours des parents :

*Madame Hêtre (mère d'Edgar, 6<sup>ème</sup> 1, assistante maternelle) : « Edgar s'est aperçu qu'il y avait aussi de la discipline au collège. »*

*Monsieur Hêtre (père d'Edgar, chef d'atelier) : « Enfin nous, on a apprécié. Pierre de Belay, c'est un collègue où la discipline est présente. C'est un collègue où il règne une bonne discipline, et où je dirai tous les acteurs du monde écolier remplissent bien leur rôle et vont aussi jusqu'au bout des problèmes. C'est quelque chose que l'on a apprécié. »*

*Madame Hêtre : « Tout à fait. »*

*Monsieur Hêtre : « Soit sur des vols, etc, il y a une enquête de menée. Moi, ça me convient, il y a une bonne discipline. Après ce n'est pas une personne seule, c'est l'ensemble de l'équipe qui travaille dans ce collège, ça doit rester un travail d'équipe pour moi, au niveau des profs, de la direction, le réfectoire... C'est un travail d'équipe et je pense qu'ici il est très bien rempli. »*

Le travail quotidien que les acteurs mènent ensemble ne se dissout donc pas totalement dans le fonctionnement routinier du collège.

Enfin, la discipline exigée se fait voir au quotidien par la « présence-terrain » du principal et du principal-adjoint, donnant même le sentiment aux élèves d'être « fliqués ». L'un ou l'autre surveillent quotidiennement les élèves dans le hall, les couloirs, le self. Ils occupent l'espace avec les personnels de la vie scolaire, ce qui est relevé très positivement par les enseignants :

*« Ils sont présents tous les deux, dans les couloirs, au self... C'est important, ils sont surveillés, les élèves ont besoin. »*

L'exemple directorial se veut inspiré et instruit dans toutes les circonstances de la vie scolaire. De ce point de vue, le principal Benoît Oranger demandera à Yoann Rosier (ASEN) de ne plus s'asseoir sur le bureau en salle de permanence. Ce dernier raconte : « Ça fait cool, il paraît. Donc maintenant, il faudra m'asseoir ou rester debout ». À la fin de l'année scolaire 2008/2009, tous ces éléments qui participent d'une discipline sans relâchement iraient peut-être éclairer l'absence d'exclusion définitive : « il n'y a pas eu de faits extraordinairement graves », comme le note le principal du collège. De plus, plus des deux-tiers des élèves n'ont jamais été en retenue (un peu moins qu'au collège privé voisin).

### ***Le relais avec les parents, le relais des parents***

Les normes disciplinaires qui prévalent au collège prennent d'autant plus de poids qu'elles sont envisagées dans un relais avec les parents. À cet égard, les acteurs scolaires préviennent ceux-ci sans attendre lorsque leur enfant est puni ou sanctionné, mais également quand ils estiment que la pente empruntée par l'élève va à l'encontre des règles du jeu

scolaire. Tel sera par exemple le cas avec Edgar, élève en classe de 6<sup>ème</sup>1 dont les parents apprécieront à la fois l'attention non exclusivement pédagogique de la professeure principale de la classe et la réactivité de la vie scolaire au « *moindre dérapage* » de leur fils. De plus, les assistants d'éducation profitent de la venue de parents au collège pour leur signaler des faits qui concernent leur enfant et qui peuvent les alerter même si de prime abord, ils peuvent apparaître anecdotiques :

Une mère vient chercher sa fille et signaler sa sortie de l'établissement au bureau de la vie scolaire. Jeanne Pavot (ASEN) lui demande d'attendre. Elle prend alors le « *cahier de convocation* » et l'informe que sa fille ne mange pas au self le mercredi midi, qu'elle était absente en permanence le vendredi 19, ainsi qu'en étude du soir mardi et jeudi. La mère regarde sa fille et remercie la surveillante, en n'en disant pas plus.

[Lundi 12 janvier 2009, 16h, bureau des surveillants]

Le maillage d'informations transmis aux familles participe du suivi disciplinaire des acteurs du collège.

Mais deuxièmement, dans un certain nombre de familles, le collège, en particulier la vie scolaire, prend davantage le relais de parents, désabusés par l'attitude de leur(s) enfant(s) et qui attendent du collège que son action éducatrice soit plus efficace que la leur. L'extrait suivant donne l'exemple d'une mère qui fait part des difficultés rencontrées avec son fils :

Une mère d'élève dépose le sac de sport que son fils a oublié à la maison. Elle dit à Fanny Narcisse (ASEN), présente au bureau, que ce n'est pas la première fois qu'il oublie son sac. « *Il est difficile à la maison. Il ne travaille, répond, rit... Ils sont durs les gamins maintenant, on fait tout mais... Quand je l'ai menacé de le changer de collège, il m'a répondu : "Je serai encore pire."* »

[Lundi 2 mars 2009, 10h30, bureau des surveillants]

Il arrive également que le collège se substitue aux familles en ne sollicitant pas leur contribution. C'est le cas lorsque des parents ne respectent pas la « bonne distance » à avoir avec les acteurs scolaires et que les modalités et contenus de l'échange dépassent le cadre de ce qui est jugé acceptable ou « normal » par l'institution (Périer, 2010). Le différend est criant quand l'espace de la vie scolaire devient la scène du dévouement d'une mère contre son fils (6<sup>ème</sup>5) :

La surveillante Jeanne Pavot discute avec la conseillère d'orientation. Une mère entre brusquement dans le bureau en poussant son fils et en criant : « *Allez, entre ! Il ne veut pas venir au collège. Ce matin, il jouait avec un compas...* ». La mère, très énervée, hurle sur son fils. Les manières sont frustes, les mots issus du patois et aléatoirement grossiers. Le garçon baisse la tête. Puis, la CPE les reçoit, tous les deux, dans son bureau quelques minutes. Lorsqu'ils en ressortent, Brigitte Ajonc leur dit : « *Il s'est engagé à ne pas sortir du collège* ». La mère demande à la CPE qu'il vienne au bureau à chaque récréation afin qu'il ne parte pas du collège. D'un ton sec, la CPE lui répond : « *On a 550 élèves, on ne peut pas le faire, non ce n'est pas possible* ». La mère s'adresse à son fils : « *J'appellerai les gendarmes et ça ira mal pour toi* ». La CPE acquiesce et dit : « *Nous aussi, on sera obligés s'il quitte le collège* ». Elle demande

ensuite à l'élève ce qu'il a comme cours et le prie d'aller en permanence jusqu'à la fin de l'heure. La mère sort du bureau avec son fils et ne voyant personne les suivre, elle demande à son fils où se trouve la salle de permanence. Dans le couloir qui mène à la salle, elle donne une claque à son fils. « *Madame, on va l'accompagner* », crie la CPE en courant après la mère. [...] Avant de quitter le collège, la mère revient au bureau solliciter Jeanne Pavot (ASEN) : « *Tu le surveilles !* ». Celle-ci m'expliquera par la suite : « *C'est valorisant à quelque part, la mère sait que je le surveille de près, que je le fais travailler. C'est pour ça qu'elle a demandé à me parler ce matin, vu que X ne voulait pas venir à l'école ce matin* ».

[Mercredi 25 février 2009, 10h30, bureau des surveillants]

La CPE donne le sentiment de ne pas reconnaître les qualités de parent partenaire à cette mère, dont les ressources comportementales et langagières qui ne répondent pas aux codes de l'institution scolaire, semblent condamner à la domination symbolique. L'échange entre la CPE et la mère met en effet en exergue le rapport implicite de domination entre l'école et les familles populaires (Périer, 2005). Le relais collège-parents sollicité ici prend place dans un rapport profondément asymétrique, que cette mère d'élève parvient toutefois à contourner en faisant appel à une surveillante. De ce point de vue, la mère comprend que l'espace de négociation n'est ouvert ou autorisé qu'avec Jeanne Pavot, également d'origine populaire, ancienne élève du collège et habitant Ker. Cette proximité sociale peut aussi expliquer pourquoi la surveillante est créditée d'une réelle confiance de la part de cette mère d'élève.

### **3.3 L'ouverture culturelle**

#### ***L'insertion dans le territoire local***

Le collège est ouvert à et sur l'extérieur, d'abord par son intégration dans le tissu local économique et associatif. Il collabore en effet avec des entreprises locales (de gâteaux, de chocolats par exemple) pour financer les voyages scolaires, mais également pour soutenir la SEGPA, *via* la taxe d'apprentissage. Chaque année, un repas annuel est ainsi organisé à l'attention de chefs d'entreprise. En outre, un certain nombre de projets sont menés avec des associations culturelles et sportives de Ker ou des communes environnantes, à l'image du projet médiéval « *Abbayes et châteaux* » destiné aux élèves de 5<sup>ème</sup>, qui valorise le patrimoine local par des sorties sur différents sites. Les enseignants impliqués dans ce projet sont aussi des acteurs très investis au niveau local, favorisant par là même les contacts avec nombre de parents, tel que l'explicite par exemple Monsieur Prêles (opérateur projectionniste au chômage), père de Germain (5<sup>ème</sup>) et de Sybille (3<sup>ème</sup>3), arrivé de Lorraine un an et demi plus tôt avec toute sa famille :

*« Moi j'ai découvert pas mal de profs parce que je suis bénévole sur XX, donc le festival qu'organise Pascal [Alisier, professeur d'arts plastiques], voilà au XX, où les 5<sup>èmes</sup> ont travaillé et puis, il fait un festival de blues en août. [...] Donc voilà je connais les prénoms, je ne connais pas les noms. C'est assez marrant d'ailleurs des fois d'aller en réunion parents-profs. Maintenant on se connaît, « Bonjour Monsieur Alisier », il ferme la porte, "Ah !!!! ", (rires) histoire de ne pas paraître trop copains devant les autres. Non mais voilà, on a passé des bons moments et on va en repasser des bons cette année et c'est vrai que ça crée des liens ».*

Le territoire local investi cristallise des espaces relationnels communs aux parents et aux enseignants, qui participent à démythifier les relations école-familles.

Cela suppose néanmoins qu'en parallèle, les parents soient intégrés dans des associations ou structures locales, ou directement dans les instances du collège. En dehors de ces figures de parents, les autres rencontrés regrettent de ne pas dépasser le stade de la figuration, ne consistant qu'à participer aux deux réunions dans l'année, à lire le bulletin semestriel et les mots dans le «  *carnet de liaison avec la famille*  », ainsi nommé :

*« Avoir un mot que Sacha n'écoute pas, Sacha cela... À un moment donné, j'ai envie de répondre, je ne vais pas changer de gamin, c'est difficile ... [...] Le bulletin semestriel, le dernier là, c'était que, tous les professeurs disaient que c'est décevant. [...] Écrire à un gamin que c'est décevant, qu'il est décevant, c'est mortel je trouve. [...] Bon je crois que les rapports... bon je n'ai pas toujours fait le forcing pour en avoir tout le temps. »*

[Madame Copalme, mère de Sacha, élève en 6<sup>ème</sup>1]

*« Je ne trouve pas que ce soit extraordinaire [les relations avec le collège], c'est très distant, je trouve qu'il y a une réelle fissure entre les parents et le monde enseignant [...] et il y a peu de communication. La communication qui existe et qui est mise en place, je dirais que c'est une communication contrainte. »*

[Monsieur Fève, père de Nathan, élève en 6<sup>ème</sup>1]

Le rapprochement entre le collège et les parents impliquent donc de ces derniers une insertion locale et/ou dans l'établissement, que l'on sait inégalement partagée. Mais les acteurs scolaires rejoignent symboliquement les usagers du collège par l'absence de rupture ressentie entre le collège et l'environnement local. Ils renvoient une image positive du territoire local.

### ***La mobilisation sociale des enseignants***

En lien avec le projet d'établissement, les enseignants sont mobilisés autour de l'ouverture culturelle qu'ils justifient comme la réponse à une «  *population rurale [...] pas assez curieuse*  ». Dans ce sens et en rapport direct avec sa discipline, Cyril Lilium, professeur de français au collège depuis quinze ans, fait remarquer ceci :

*« Il n'y a pas la culture du livre ici, l'intérêt pour la culture dans la région de Ker. Ils ne voient par exemple pas l'intérêt d'acheter des livres ».*

La culture ainsi prônée est celle des classes favorisées, avec la volonté d'« arracher » des élèves à leur milieu social défavorisé d'origine, pendant un temps :



*« Quand il y a des voyages linguistiques, c'est bien parce que là ça permet presque à chaque élève de partir au moins une fois à l'étranger, soit en Angleterre... Paris, c'est pareil. Donc c'est quand même important. On est quand même dans une zone X de Bretagne, où c'est important que les élèves puissent avoir ce genre d'expériences. Chez nous, c'est quand même agroalimentaire, les métiers, ou ouvriers... Donc sur le coin de X, tu n'as même pas une famille sur deux qui paye, qui est imposable. »*

[Christian Larix, professeur de technologie]

Pour ce faire, les voyages à l'étranger (Angleterre, Espagne, Paris), les échanges (pour les germanistes), la participation à des concours (kangourou, prix ados de lecture), à des expositions (galerie d'art à l'intérieur du collège) et l'existence de clubs (club lecture, club cinéma, club théâtre, club échecs, etc.) sont autant d'actions collectives qui peuvent engager les jeunes de classes populaires dans une composition avec la culture scolaire (André, 2012) et qui les « autorisent » également à nourrir des aspirations scolaires (Rochex, 1995). Par exemple, Karim (14,7 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>3, père maçon en arrêt maladie et mère au foyer), d'origine algérienne et membre d'une fratrie de onze enfants, demandera à aller en 2<sup>nde</sup> EGT « pour voir comment c'est » tout en s'affranchissant de ses parents qu'il décrit comme n'étant pas ses modèles : « Si j'avais des mauvaises notes, mes parents ne me diraient rien ». Il obtiendra le baccalauréat scientifique (S) en juillet 2012. Dans le même temps, les parents de milieu favorisé apprécient la politique de l'établissement en matière culturelle, ayant le sentiment que leur progéniture ne soit pas désavantagée :

*« C'est vrai que quand je suis arrivé il y a six ans, quand j'en ai parlé avec les collègues avec qui je travaille, ils ont dit que c'est un bon collège, de bons échos ... Et puis c'est un collège qui montre une certaine ouverture, il y a quand même des actions culturelles. Je trouve qu'il y a des choses intéressantes qui sont faites pour une petite ville plutôt tournée sur le monde rural, ou une ville industrielle très très agro. Je trouve qu'il y a quand même un effort de fait pour tirer vers le haut ».*

[Monsieur Méléze, père de Charlotte, élève en 3<sup>ème</sup>3]

Les rapports de classe sont ici visibles, aux confins de réaménagements symboliques tantôt dans l'ouverture conformiste, tantôt dans la composition avec la culture scolaire. On est loin de la résistance des jeunes de classes populaires à la culture prônée à l'École (Willis, 1978).

En outre, les actions résultent d'autant plus d'une logique collective, qu'elles sont financées par l'association du collège et que celle-ci regroupe près de 95 % des personnels du collège et des parents. Hélène Pacanier, professeure au collège depuis huit ans et ancienne élève du collège, est par exemple vice-présidente de l'association :

*« Le travail de prof', ce n'est pas non plus seulement tes heures de cours. [...] Il faut aussi savoir donner pour que les enfants profitent de découvrir peut-être des endroits qu'ils ne verraient pas. [...] Et si tu ne te bouges pas un peu... Pour que le maximum d'élèves puissent partir, il faut organiser des ventes et c'est vrai que c'est du temps, et c'est du bénévolat ».*

L'association qui a explicitement « *pour vocation d'aider à l'organisation et au financement des voyages et sorties des élèves du collège* » témoigne d'une mobilisation collective dont un groupe d'enseignants se veut le moteur. Le lien est étroit avec l'image positive du collège. La dynamique de l'équipe enseignante alimente les discours des parents. Ils l'observent en particulier lors des manifestations du collège (repas annuel, fête du collège notamment) :

*« J'ai trouvé l'équipe de profs très vite dynamique, sympa. Pour l'ensemble, très bien. [...] Il y a une bonne équipe au collège, je ne sais pas si vous avez remarqué, et puis dynamique. Bon je ne sais pas ce que ça va donner cette année, mais il y a la fête du collège tous les ans au X (16 juin cette année), donc ils font des diaporamas sur les voyages, les classes de mer, sur tout ça. Tous les élèves sont invités, les familles, il y en a qui chantent. [...] C'est sympa et ça, c'est sur du bénévolat. Les enseignants s'investissent, pas les parents. Cette année, c'est la première année qu'ils demandent de l'aide aux parents. Et de même, il y a le couscous du collège qui est organisé par l'association. Donc là, je suis adhérente mais je ne me sens pas partie prenante, on sent vraiment que ce sont les profs qui font leur truc. Bon très bien, ils le font. C'est vraiment porté par le groupe de profs ».*

[Madame Bouleau, mère d'Anna, élève en 6<sup>ème</sup>1]

La capacité des professeurs à s'engager dans la politique de l'établissement est forte. Elle leur permet autant de participer à la vie du collège qu'à nouer des liens avec l'extérieur.

## **Conclusion**

Pierre de Belay est un collège public populaire et performant à long terme. Certes, les élèves justes scolairement ont en moyenne plus de risques de redoubler ou d'être réorientés en cours de collège. Ils sont donc plus souvent en retard lorsqu'ils se hissent en 3<sup>ème</sup>, mais ils ont aussi plus de chances d'être dirigés vers la voie générale du lycée et surtout d'y réussir. De plus, les normes d'évaluation du collège sont sévères par comparaison aux collèges de l'académie et ainsi pas forcément équitables lorsque l'on constate que des élèves n'obtiennent pas le DNB à Pierre de Belay en raison de la sous-notation dont ils sont l'objet. Cependant, ces normes deviennent cohérentes au lycée au vu du faible décrochage entre les performances des élèves en 3<sup>ème</sup> et leurs résultats en 2<sup>nde</sup> EGT. Pierre de Belay est ainsi un établissement qui assure un bon niveau scolaire aux élèves qui sortent de 3<sup>ème</sup> : ils réussissent de manière remarquable à l'examen sur table du DNB (en obtenant un point de plus que la moyenne académique) et ils sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats en 2<sup>nde</sup> EGT (par rapport aux trois autres collèges enquêtés). C'est un « bon » établissement qui assure la réussite de ses élèves post-troisième et qui les socialise. La mobilisation est activée autour d'un objectif

commun : préparer l'élève à son avenir, d'une part vers une trajectoire scolaire plutôt longue et d'autre part, vers son statut de citoyen.

La configuration contextuelle que nous venons de décrire à l'établissement pour composante principale, dans la mesure où ce qui se construit à l'intérieur du collège est plus fort que les effets inhérents au local et au secteur public. Pierre de Belay en tant que collectif engagé renvoie à la capacité des acteurs scolaires à former une organisation d'ensemble. Leur implication collective dans les domaines pédagogique, éducatif, disciplinaire et culturel est déterminante comme vecteur de savoirs et savoir-être, et constitue un moteur dans l'attention portée au sens des apprentissages scolaires et de la vie collective. Les acteurs scolaires et les usagers du collège, élèves et parents, s'engagent alors dans un agencement contextuel qui fait sens : un collège où il y a du lien entre tous les acteurs et qui conçoit le territoire local comme un instrument d'ouverture culturelle. Mais on a observé que cet agencement fait sens parce que la vie scolaire donne à l'ensemble organisationnel et relationnel, sa cohérence : c'est le tissu conjonctif du collège, dont la CPE est le pivot, sans en être l'unique actrice.

**Fiche-profil du collège Pierre de Belay (2008/2009)**

**1. Effectifs du collège et des classes**

Classe Niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Total Juin 2009	Total Septembre 2008
6ème	27	26	25	24	25	127	131
5ème	26	23	24	26	26	125	121
4ème	28	25	26	25	-	104	107
3ème	25	27	26	28	-	106	106
<b>Total</b>	106	101	101	103	51	462	465

Source : Enquête de terrain (2008/09)

*Tableau 14. Répartition des élèves de Pierre de Belay selon le niveau pour chaque classe*

**2. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves**

Caractéristiques	Année	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nombre d'élèves		592	559	540	537 <sup>253</sup>	576	604
Filles (%)		51,9	51,9	52,4	48,6 <sup>254</sup>	46	46,4
Elèves d'origine sociale défavorisée (%)		52	49,7	49,6	50,7 <sup>255</sup>	50	53,3
Elèves en retard (%)		3,2	4,3	2,2	1,7 <sup>256</sup>	1,7	0,7
Elèves doublants (%)		10,3	9,3	8,3	6,1 <sup>257</sup>	4,2	4

Source : IPES

*Tableau 15. Caractéristiques des élèves de Pierre de Belay de 2005 à 2010 (à la rentrée de chaque année pour les 4 niveaux, l'UPI et la SEGPA)<sup>258</sup>*

Origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)	Effectifs	Pourcentage
Favorisée	125	26,9
Moyenne	128	27,5
Défavorisée	212	45,6
<b>Total</b>	465	100,0

Source : SE3P (2009)

*Tableau 16. Répartition des élèves de Pierre de Belay en fonction de leur origine sociale (premier responsable)*

<sup>253</sup> Effectif moyen départemental : 397 ; effectif moyen académique : 467 ; effectif moyen national : 490.

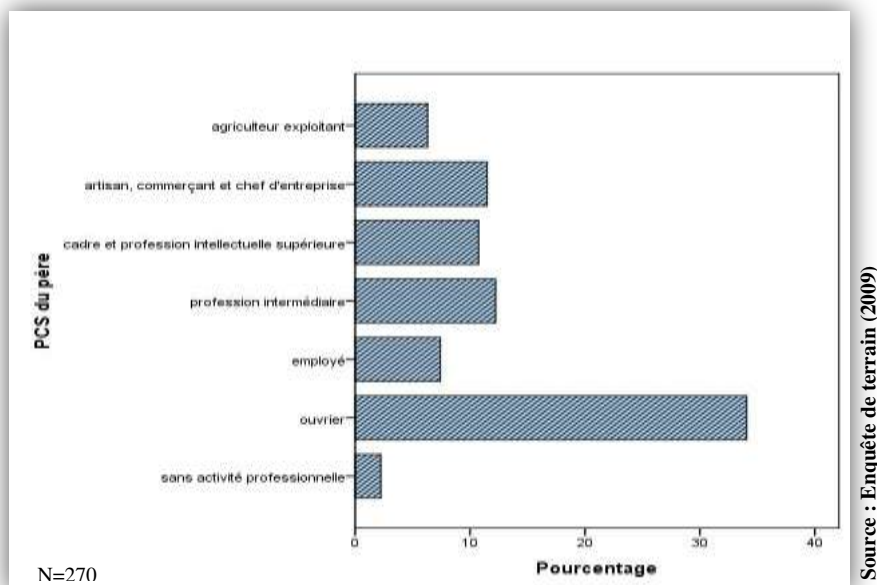
<sup>254</sup> Taux départemental moyen : 50,6 % ; taux académique moyen : 49,5 % ; taux national moyen : 50 %.

<sup>255</sup> Taux départemental moyen : 31,9 % ; taux académique moyen : 30,2 % ; taux national moyen : 33,9 %.

<sup>256</sup> Taux académique moyen : 1,8 % ; taux national moyen : 2,4 %.

<sup>257</sup> Taux académique moyen : 4,4 % ; taux national moyen : 4,6 %.

<sup>258</sup> Les tableaux et graphiques qui suivent concernent les élèves des quatre niveaux, hors l'UPI et la SEGPA.

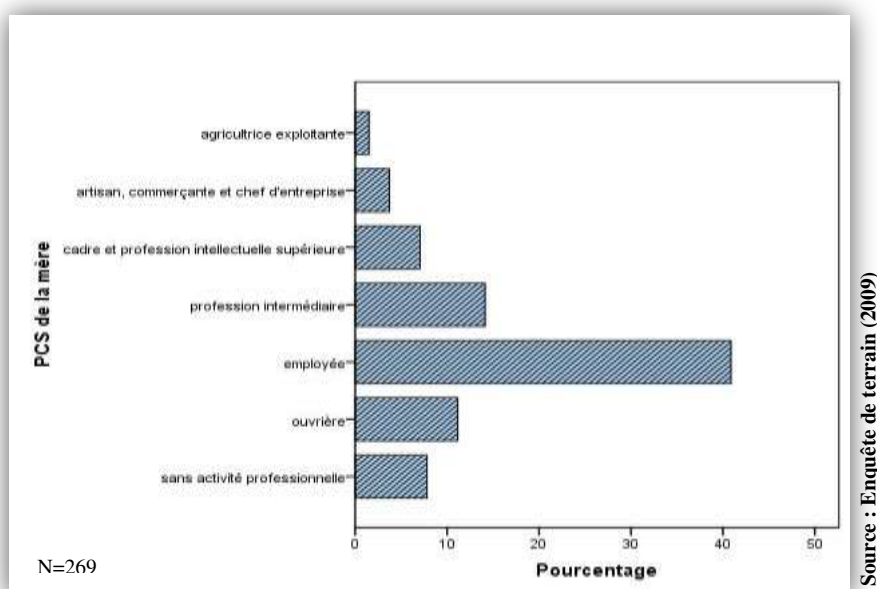


**Graphique 1. Répartition des élèves de Pierre de Belay en fonction de la PCS du père**

Origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)	Effectifs	Pourcentage
Favorisée	120	25,8
Moyenne	159	34,2
Défavorisée	136	29,2
Non-réponses	50	10,8
<b>Total</b>	<b>465</b>	<b>100,0</b>

Source : SE3P (2009)

**Tableau 17. Répartition des élèves de Pierre de Belay en fonction de leur origine sociale (deuxième responsable)**



**Graphique 2. Répartition des élèves de Pierre de Belay en fonction de la PCS de la mère**

origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)			origine sociale (2 <sup>eme</sup> resp.)			Non-réponses	Total
			favorisée	moyenne	défavorisée		
favorisée	Effectif		60	41	17	7	125
		%	12,9	8,8	3,7	1,5	26,9
moyenne	Effectif		33	56	24	15	128
		%	7,1	12,0	5,2	3,2	27,5
défavorisée	Effectif		27	62	95	28	212
		%	5,9	13,3	20,4	6,0	45,6
Total	Effectif		120	159	136	50	465
		%	25,8	34,2	29,2	10,8	100,0

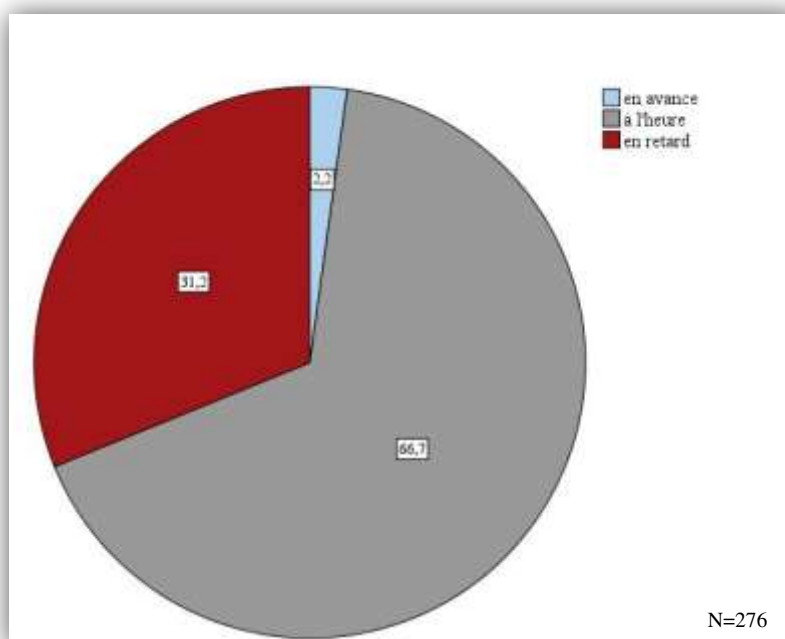
Source : SE3P (2009)

Tableau 18. Répartition des élèves de Pierre de Belay en fonction de l'origine sociale de leurs parents

niveau			origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)			Total
			favorisée	moyenne	défavorisée	
6 <sup>eme</sup>	Effectif		35	33	63	131
		%	26,7	25,2	48,1	100,0
5 <sup>eme</sup>	Effectif		31	30	60	121
		%	25,6	24,8	49,6	100,0
4 <sup>eme</sup>	Effectif		32	34	41	107
		%	29,9	31,8	38,3	100,0
3 <sup>eme</sup>	Effectif		27	31	48	106
		%	25,5	29,2	45,3	100,0
Total	Effectif		125	128	212	465
		%	26,9	27,5	45,6	100,0

Source : SE3P (2009)

Tableau 19. Répartition des élèves de Pierre de Belay par niveau en fonction de leur origine sociale



Source : Enquête de terrain (2009)

Graphique 3. Répartition des élèves de Pierre de Belay en fonction de leur âge scolaire (en %)

### 3. Résultats

Résultats \ Année	2007	2008	2009	2010	2011
Taux brut 6ème>3ème (%)	70,5	67,2	<b>75,2</b>	71,1	77
Taux académique attendu 6ème>3ème (%)	73,7	71,4	<b>74,9</b>	75,3	72
Indice de comparaison académique 6ème>3ème	95,8	94,2	<b>100,5</b>	94,3	107
Taux national attendu 6ème>3ème (%)	73,2	72	<b>74,4</b>	75,4	76
Indice de comparaison national 6ème>3ème	96,4	93,3	<b>101,2</b>	94,3	101

Taux brut 3ème>2nde EGT (%)	63,2	67,7	<b>65</b>	65,7	54
Taux académique attendu 3ème>2nde EGT (%)	61,5	63,5	<b>54,8</b>	60,3	64
Indice de comparaison académique 3ème>2nde EGT	102,7	106,7	<b>118,7</b>	108,9	85
Taux national attendu 3ème>2nde EGT (%)	61	62,7	<b>55,1</b>	60,7	64
Indice de comparaison national 3ème>2nde EGT	103,6	108	<b>118</b>	108,1	84

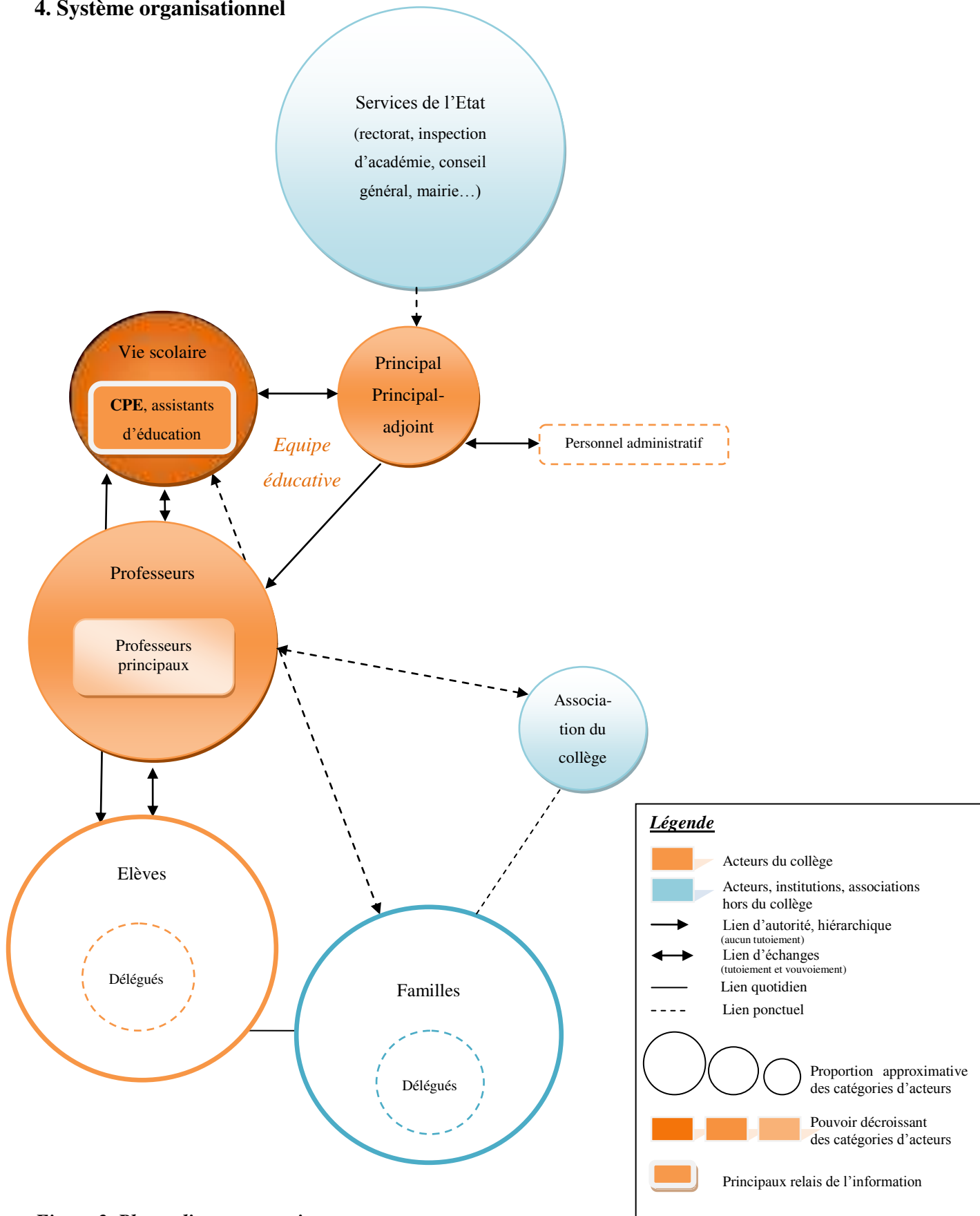
Source : IPES

Tableau 20. Taux d'accès aux niveaux supérieurs à Pierre de Belay de 2007 à 2011

Résultats \ Année		2007	2008	2009	2010	2011
au DNB (série générale)						
Nombre d'élèves présentés		111	101	<b>99</b>	103	118
Admis	Effectifs	99	93	<b>86</b>	85	101
	%	89,2	92,1	<b>86,9</b>	82,5	85,6
Mentions AB, B, TB parmi les élèves admis		59	61	<b>66</b>	NR	NR
Admis dans le département (%)		85,5	85,3	<b>87,1</b>	87,3	87,9
Admis dans l'académie (%)		88,1	88,3	<b>89,1</b>	89,8	89,9

Tableau 21. Résultats au DNB des élèves de Pierre de Belay de 2007 à 2011

#### 4. Système organisationnel



**Figure 2. Places, liens et pouvoir des catégories d'acteurs à Pierre de Belay et les organismes associés**



## 5. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnels

Données issues du terrain (entretien)		Principal	
<b>Effectif</b>		1	
<b>Sexe</b>		Homme	
<b>Age</b>		48 ans	
<b>Origine sociale</b>		père ouvrier dans la métallurgie/mère	
<b>Situation familiale</b>		Divorcé, deux enfants (24 et 20 ans)	
<b>Ancienneté dans la fonction</b>		5 années	
<b>Ancienneté dans l'établissement</b>		1 année	
<b>Précédent métier</b>		Enseignant en Sciences et Techniques Industrielles (18 ans)	
Données issues du terrain (questionnaire, entretien,		Professeurs	
<b>Effectif</b>		39	
<b>Sexe</b>	<b>Femmes</b>	24	61,5 %
	<b>Hommes</b>	15	38,5 %
<b>Moyenne d'âge (N=17)</b>		44 ans <sup>259</sup>	
<b>Tranche d'âge (N=17)</b>	<b>Moins de 35 ans</b>	2	11,8 %
	<b>Entre 36 et 49 ans</b>	9	52,9 %
	<b>Plus de 50 ans</b>	6	35,3 %
<b>Ancienneté moyenne dans la fonction (N=17)</b>		18,5 années	
<b>Ancienneté moyenne dans l'établissement</b>		11,5 années	
<b>Ancienneté dans le collège (N=17)</b>	<b>Moins de 2 ans</b>	4	23,5 %
	<b>De 3 à 4 ans</b>	2	11,8 %
	<b>De 5 à 7 ans</b>	1	5,9 %
	<b>Plus de 8 ans</b>	10	58,8 %
Données issues du terrain (entretien)		Conseiller principal d'éducation	
<b>Effectif</b>		1	
<b>Sexe</b>	<b>Femme</b>	1	100 %
<b>Age</b>		49 ans	
<b>Ancienneté dans la fonction</b>		22 années	
<b>Ancienneté dans l'établissement</b>		14 années	
<b>Poste à plein temps</b>		1	100 %
Données issues du terrain (entretien, observation)		Surveillants	
<b>Effectif</b>		6	
<b>Sexe</b>	<b>Femmes</b>	5	83,3 %
	<b>Homme</b>	1	16,7 %
<b>Moyenne d'âge</b>		30,5 ans	
<b>Tranche d'âge</b>	<b>Moins de 35 ans</b>	5	83,3 %
	<b>Entre 36 et 49 ans</b>	1	16,7 %
<b>Ancienneté moyenne dans la fonction</b>		5 années	
<b>Ancienneté moyenne dans l'établissement</b>		4,5 années	
<b>Ancienneté dans le collège</b>	<b>Moins de 2 ans</b>	3	50 %
	<b>De 5 à 7 ans</b>	1	16,7 %
	<b>Plus de 8 ans</b>	2	33,3 %
<b>Postes</b>	<b>Plein temps</b>	4	66,7 %
	<b>1/2 temps</b>	2	33,3 %

Tableau 22. Caractéristiques des personnels de Pierre de Belay (2009)

<sup>259</sup> La moyenne d'âge au niveau académique et départemental est de 43 ans. Au niveau national, elle s'élève à 41 ans. Source : SE3P.

# Chapitre 7

## Collège privé Saint Pol : un établissement au fonctionnement atomisé

---

### Introduction

Le collège privé Saint Pol<sup>260</sup> se situe au centre-ville de Ker et s'étend sur un large périmètre. Il est d'ailleurs visible à deux endroits de la ville, *via* deux voies d'accès : sur la route qui mène au centre et sur celle qui longe la ville. Il a la particularité d'être intégré au lycée qui porte le même nom. L'établissement scolaire Saint Pol, dont Yvonne Cassia est la directrice depuis six ans<sup>261</sup>, comprend en effet un collège et un lycée qui offre en plus une formation post-baccalauréat avec un BTS Commerce international. Il peut donc accueillir des jeunes de la 6<sup>ème</sup> au bac +2, soit des individus âgés de 11 à 20 ans. Les deux structures, le collège et le lycée, sont cependant distinctes dans l'espace physique. C'est le self, bâtiment central, qui les sépare, mais les réunit également, dans la mesure où les collégiens et les lycéens se croisent essentiellement dans ce lieu. Ce dernier a un caractère intégrateur puisqu'il est également ouvert aux élèves de l'école élémentaire privée, localisée à proximité de Saint Pol. Les élèves en CM2 déjeunent d'ailleurs dans le même réfectoire que les collégiens et les lycéens, même si un espace leur est strictement réservé chaque midi.

En septembre 2008, l'établissement Saint Pol compte 725 élèves : 425 au collège et 300 au lycée. Les 425 élèves du collège sont répartis dans 17 classes, avec en moyenne 25 élèves par classe<sup>262</sup> (*cf.* tableau 26). Une légère baisse des effectifs peut être relevée pendant l'année scolaire 2008/2009 : en juin, on recense 416 élèves. Seuls deux niveaux sont toutefois concernés par ce mouvement : les niveaux de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>. Les départs d'élèves à ces deux niveaux nous interrogent, d'autant que l'origine sociale des élèves n'est pas à même de l'expliquer de prime abord et exclusivement. En effet, si le niveau de 5<sup>ème</sup> comprend près de 50 % d'élèves de milieu social défavorisé, le niveau de 4<sup>ème</sup> enregistre la plus faible part

---

<sup>260</sup> *Cf.* Fiche-profil du collège pour les tableaux, graphiques et figure détaillant les données et sources, à la fin de ce chapitre, p. 325-330. Les renvois en cours de texte invitent le lecteur à s'y reporter.

<sup>261</sup> Yvonne Cassia, âgée de 57 ans, est arrivée dans l'établissement en septembre 2003. Elle avait précédemment dirigé deux autres collèges. C'est donc son troisième poste en tant que chef d'établissement, mais elle dirige son premier établissement avec à la fois un collège et un lycée. Avant de devenir chef d'établissement, elle a été, pendant dix ans, coordinatrice de niveau (Terminale), conseillère pédagogique et formatrice en Lettres. *Cf.* tableau 34 pour prendre connaissance de ses caractéristiques sociodémographiques et professionnelles complètes. Précisons en outre que les termes « directrice » et « chef d'établissement » sont ici interchangeables.

<sup>262</sup> Les deux classes suivies sont la 6<sup>ème</sup>2 (professeure principale : Céline Aster) et la 3<sup>ème</sup>2 (professeur principal : Yves Jasmin).

d'élèves issus de ce milieu (32 %) par comparaison aux autres niveaux (*cf.* tableau 31). De manière générale, au collège, deux élèves sur cinq sont d'origine sociale défavorisée par le responsable légal principal (plus souvent le père) et d'origine moyenne par le second responsable (*cf.* tableaux 28 et 29). Les pères ouvriers (33,3 %) et les mères employées (42,9 %) sont surreprésentés (*cf.* graphiques 4 et 5). Il en résulte 15,8 % de « couples » père-mère de classe défavorisée (67 familles) et 17,2 % de « couples » père-mère de milieu social moyen (73 familles, *cf.* tableau 30).

En examinant plusieurs années scolaires, le nombre d'élèves au collège a d'abord été en constante progression entre 2005 et 2008 (*cf.* tableau 27). En outre, Saint Pol affiche de bons résultats en matière de doublement et de retard scolaire. Lors de l'année scolaire considérée, il y a seulement 3,3 % de doublants au collège, contre 4,4 % au niveau académique (*cf.* tableau 27). De même, 1,6 % des élèves a deux ans de plus que l'âge dit « normal » (1,8 % au niveau de l'académie). Dans notre enquête, les élèves qui ont au minimum un an de plus que les élèves dits « à l'heure » représentent 17,7 % des élèves du collège (*cf.* graphique 6). Parmi les enquêtés, c'est la classe de 6<sup>ème</sup> qui est la plus fréquemment redoublée, à savoir par un quart des doublants. De surcroît, de 2007 à 2011, le collège contribue généralement plus que moins au passage de ses élèves de la 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> (c'est-à-dire supérieur à 100, excepté pour l'année enquêtée 2009), et vers la voie générale du lycée de 2008 à 2011, en comparaison de la moyenne des élèves de l'académie ou de la France (*cf.* tableau 32). Saint Pol est enfin un collège à succès compte tenu de ses taux de réussite au DNB, supérieurs aux résultats des collèges du département et de l'académie (*cf.* tableau 33).

Si le collège présente de bons résultats, et ce, sur tous les tableaux pourrait-on dire, nous qualifions Saint Pol d'établissement au fonctionnement atomisé ou « fragmenté » : d'une part parce que les individus se représentent différemment liés les uns aux autres, d'autre part parce qu'ils montrent leur difficulté à former et à mettre en exécution des projets communs. Ces deux traits qui marquent l'approche atomiste sont liés : « l'absence de perspectives partagées renvoie les gens à eux-mêmes », écrit justement Charles Taylor (1994, p. 123) dans sa qualification de la modernité en « société fragmentée »<sup>263</sup>. Nous étudierons la fragmentation de l'établissement par quatre traits qui le distinguent et le caractérisent : une efficacité différenciée, un fonctionnement « inspiré » (Boltanski et Thévenot, 1991), des pratiques à la marge et la fragmentation des liens sociaux. Dans ce sens, le collège semble

---

<sup>263</sup> Notons que la « société fragmentée » de Taylor est très fortement inspirée du « système atomistique » développé par le philosophe allemand Hegel.

recouvrir un profil-type paradoxal : il est atomisé mais il parvient à faire réussir les élèves qui y sont scolarisés, élèves qui - rappelons-le - sont majoritairement d'origine sociale moyenne et défavorisée.

## **I - Une efficacité différenciée**

### **1.1 La constitution de classes de niveau**

#### ***Une composition socioscolaire homogène par classe***

Les classes forment des « micro-milieus » typés socialement et scolairement, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Le pourcentage d'élèves d'origine sociale défavorisée (par leur père) peut ainsi varier du simple au sextuple d'une classe à l'autre pour les extrêmes : il est de 11,1 % en 4<sup>ème</sup>4 et de 66,7 % en 3<sup>ème</sup>3. Si on prend le niveau de 6<sup>ème</sup>, 55 % des élèves en 6<sup>ème</sup>1 sont de milieu défavorisé (36,8 % par leur mère), quand ils représentent 25 % de l'effectif en 6<sup>ème</sup>5 (11,8 % par leur mère), d'autant que la première classe ne compte qu'un élève de milieu favorisé (5 %), tandis qu'ils sont six dans la seconde (37,5 %). De plus, les classes sont significativement connotées scolairement, du point de vue du redoublement et de leurs résultats. Si on conserve l'exemple de la 6<sup>ème</sup>1 et de la 6<sup>ème</sup>5, 36,4 % des élèves ont doublé au moins une classe dans la première alors que la seconde n'en comptabilise que 8,7 %. De même, plus de la moitié des élèves en classe de 6<sup>ème</sup>1 (52,4 %) estiment « moyens » leurs résultats acquis en primaire. La proportion quasi similaire d'élèves (56,6 %) les considèrent « bons » ou « très bons » dans l'autre classe, en 6<sup>ème</sup>5. Il en résulte un niveau scolaire moyen très différencié d'une classe à l'autre. De surcroît, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, les classes semblent s'homogénéiser de plus en plus, tel qu'en témoigne le vécu de ces deux élèves en 3<sup>ème</sup>2 :

*RR : « Les classes changent tous les ans ? »*

*Eugénie : « Tous les ans, bon on reste quand même la plupart du temps, c'est quand même avec certains. »*

*Aline : « Nous on est quand même 15 de l'année dernière dans la classe [ils sont 28 en 3<sup>ème</sup>2]. »*

*Eugénie : « Ils essaient quand même de remettre je pense un peu les mêmes classes. [...] Là, on se retrouve quand même tous les bons élèves je pense. »*

On arrive à des extrêmes en 3<sup>ème</sup> : 83,3 % des élèves en classe de 3<sup>ème</sup>3 sont de valeur scolaire faible (par rapport à la moyenne académique au DNB) alors que la classe de 3<sup>ème</sup>2 suivie regroupe 71,4 % d'élèves forts.

Cette homogénéisation socioscolaire des classes dès la 6<sup>ème</sup> correspond à la volonté des enseignants de regrouper les élèves qui ont des difficultés scolaires. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui composent les classes :

*« Les profs de 6<sup>ème</sup> se retrouvent pour faire les listes des groupes de 5<sup>ème</sup>, les profs de 5<sup>ème</sup> se retrouvent pour faire les classes de 4<sup>ème</sup>. Donc ce sont ceux qui les connaissent finalement qui font la répartition, voilà, en général c'est comme ça. Pour les listes de 6<sup>ème</sup>, je vois avec les instits' de CM2 ici [à l'école élémentaire en face du collège] lesquels il vaut mieux mettre ensemble, lesquels il vaut mieux diviser pour équilibrer ; et je demande l'avis des instits' des écoles d'à côté. »*

[Isabelle Troène, professeure d'histoire-géographie et coordinatrice des niveaux 6<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>]

Les élèves diagnostiqués dyslexiques à l'école primaire ont par exemple été regroupés en 6<sup>ème</sup>1. De plus, en 3<sup>ème</sup>, les faibles effectifs de deux classes (3<sup>ème</sup>3 et 3<sup>ème</sup>4, cf. tableau 26) s'expliquent par l'existence d'une dite « 3<sup>ème</sup> à projet spécifique »<sup>264</sup> (3<sup>ème</sup>3), c'est-à-dire professionnalisante. Les 13 élèves de la 3<sup>ème</sup>3 partagent une partie des enseignements avec les élèves de la 3<sup>ème</sup>4 : « dans cette classe là [3<sup>ème</sup>3], c'est axé sur leur projet professionnel ; ils font le reste, ils font mais moins », expliquera une enseignante. Cette classe spécifique regroupe plus de 60 % d'élèves (8 élèves sur 13) ayant doublé une fois au cours de leur cursus scolaire antérieur. Les professeurs constituent au final des classes de niveau, ce que certains assument, comme cette enseignante :

*« Je suis pour les classes de niveau même si c'est politiquement et sociologiquement incorrect. »*

Ils défendent cette « fabrication » de classe pour aider les élèves en difficultés, mais cette politique leur permet aussi et surtout de surévaluer les élèves des classes au niveau scolaire faible, afin de leur rendre accessible l'obtention du DNB.

### ***La surévaluation des classes les plus faibles scolairement***

On connaît, par la littérature, les effets négatifs de ce mode de regroupement sur les progrès des élèves. À Saint Pol, on ne les observe pourtant que très faiblement. D'une part, les élèves affirment en majorité avoir progressé pendant l'année scolaire (résultat que l'on peut aussi penser être lié à leur estime de soi et au niveau moyen de la classe, donc biaisé) et en particulier, leur dite progression n'est significativement pas corrélée à leur appartenance à une classe. On pourra néanmoins constater que parmi les raisons de leur progression, l'aide entre camarades est beaucoup moins citée dans les classes les plus faibles (corrélation fortement significative entre la classe et l'aide apportée entre camarades), contrairement aux « bonnes

---

<sup>264</sup> Elle existe depuis 4 ans sous cette appellation à Saint Pol (ancienne classe à programme adapté, puis à option technologique).

notes » qu'ils déclarent les motiver (ce que l'on ne retrouve pas de manière significative dans les autres classes). On mesure alors en creux l'effet indirect de la composition de la classe sur les performances des élèves, et l'effet direct pour les classes faibles : les pairs sont en incapacité de s'aider mutuellement et les pratiques de notation des enseignants sont indulgentes.

D'autre part, les différences entre les niveaux scolaires des classes sont réduites par les pratiques de notation des enseignants, tel qu'analysées en 3<sup>ème</sup> : l'écart entre les classes scolairement les plus faibles et les classes les plus fortes est réduit par une forte surévaluation des premières. Ainsi, l'écart entre la moyenne d'année en 3<sup>ème</sup> (11,6) et la moyenne aux épreuves de l'examen terminal (7,4) est de plus de quatre points en 3<sup>ème</sup>3, alors que ce même écart n'atteint pas les deux points en 3<sup>ème</sup>2 (13,8 de moyenne en 3<sup>ème</sup> et 12 de moyenne à l'examen). À cet égard, l'indice d'évaluation des élèves en 3<sup>ème</sup> montre que plus de 80 % des élèves en 3<sup>ème</sup>3 (par rapport à la moyenne académique au DNB) sont surévalués de manière très sensible. Ils sont un quart à l'être en 3<sup>ème</sup>2. La forte surévaluation des élèves en 3<sup>ème</sup>3 leur garantit de meilleures chances d'obtenir le brevet :

*« [C'est] une classe où on aide franchement les élèves. [...] Et, en plus, on leur fait quand même suivre une 3<sup>ème</sup> de collège jusqu'au bout, les trois-quarts ont l'examen de brevet du collège. Pour eux, c'est une réussite formidable. »*

[Isabelle Troène, professeure d'histoire-géographie et coordinatrice des niveaux 6<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>]

Seuls deux élèves sur treize ne l'obtiendront pas. Mais cette pratique de forte surévaluation de tous les élèves en 3<sup>ème</sup>3 est d'autant plus inégalitaire qu'un quart des élèves très faibles, faibles ou moyens (par rapport à la moyenne académique au DNB) qui sont dans les autres classes de 3<sup>ème</sup> sont sous-évalués. On viendrait à parler d'inégalités qui se cumulent pour un certain nombre d'élèves.

Cette efficacité, quelque peu artificielle, demeure toutefois invisible dans les résultats officiels, car la surévaluation est largement pratiquée au collège : près des trois-quarts des élèves en 3<sup>ème</sup> sont surnotés par les enseignants. Il n'est ainsi pas surprenant d'observer un fort taux de réussite au brevet : 95,1 % des élèves seront admis à l'examen national en 2009 et près de 70 % d'entre eux auront une mention (cf. tableau 33). Force est de constater que les professeurs sont contraints de respecter les normes de surévaluation du collège. En témoigne, le propos de cette enseignante de SVT lors des conseils de classes en 3<sup>ème</sup> qui vient à s'excuser auprès de ses collègues d'avoir mis quelques mauvaises notes et anticipe la « pression » de la direction d'établissement :

*« Je suis désolée pour certaines notes, mais certains l'ont cherché. Quatorze jours de retard égal quatorze points en moins, je vais avoir des problèmes je sais, mais je vais tenir bon. »*

Une professeure d'anglais dira aussi à la suite de l'orientation d'une élève en 3<sup>ème</sup>4 vers la 2<sup>nde</sup> EGT : *« Je vais arrêter de surnoter. Non, c'est n'importe quoi ce système »*. Mais les acteurs scolaires le savent : de bons résultats au DNB sont essentiels pour maintenir l'image d'un collège qui fait réussir. C'est en ces termes qu'une professeure parle de la réputation de Saint Pol : *« Je pense quand même que l'on a une réputation comme établissement, où il y avait un certain taux de réussite établi »*. Les parents d'élèves enquêtés le confirment d'ailleurs comme étant l'un de leurs critères de choix. *« Les parents recherchent le taux de réussite »*, dira ainsi explicitement un père d'élève. La concurrence entre les deux collèges de Ker est alimentée par le taux de réussite au DNB propre à chaque collège, ainsi que le nombre de mentions obtenues.

### ***La compétition scolaire accrue dans les bonnes classes***

Les classes qui enregistrent un niveau scolaire moyen plutôt élevé et qui accueillent plus qu'ailleurs des élèves d'origine sociale favorisée, s'organise autour d'une compétition forte entre élèves. C'est le cas de la classe de 3<sup>ème</sup>2 suivie. Un seul élève a déjà doublé une classe et deux élèves sur cinq sont issus de la classe favorisée par leur père. De plus, il est important de noter que six élèves sur dix sont des filles dans cette « bonne » classe. Quand on sait, par des écrits scientifiques abondants, que les filles réussissent en moyenne mieux à l'école et qu'elles rentrent davantage dans le moule scolaire, c'est un indice important. Aussi, en 3<sup>ème</sup>2, les classements et les critères scolaires l'emportent sur toutes les autres dimensions de l'identification. La « concurrence » entre pairs mobilise scolairement de bons élèves comme Eugénie (15,3 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>2, père directeur d'un centre courrier, mère enseignante) et Aline (15 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>2, père dessinateur métreur, mère agent administratif) :

*Eugénie : « Tout le monde est là [les bons élèves dans la même classe] et ça te donne envie de travailler. »*

*Aline : « La concurrence. »*

*Eugénie : « Tu te dis qu'il faut que j'égale même si ce n'est pas possible, parce que bon... [...] Mais ça fait du bien quand même aussi un peu, ça te force à vouloir encore plus. »*

*Aline : « Mais c'est sans méchanceté, ça n'est pas de la haine, c'est du plaisir que l'on prend. »*

*Eugénie : « On prend plaisir à vouloir battre les autres. »*

*Aline : « En plus, toutes les deux, on est un peu esprit compétitif donc c'est sûr que\_ »*

*Eugénie : « Complètement. »*

Il arrive alors que les élèves en 3<sup>ème</sup>2 qui s'écartent de ce jeu fassent l'objet de moqueries ou sont ignorés, comme le suggère cet échange entre Erwan et Arnold en classe :

*Erwan : (Appelle son camarade qui est devant lui) « Eh regarde, j'ai fait... »*

*Arnold : (Se retourne furtivement) « Tu ne fais jamais tes devoirs. »*

*Erwan : « Si. »*

*Arnold : « Oh ! »*

*Erwan : « Si, mais quand je n'en ai pas envie, je ne les fais pas. »*

*Arnold ne répondra pas, préférant l'ignorer.*

Les professeurs de la 3<sup>ème</sup>2 alimentent également ce jeu de course à l'excellence. Les élèves comme les enseignants ne visent pas la réussite au brevet, mais l'obtention d'une mention :

*Eugénie : « On essaie de travailler pas mal pour avoir le brevet déjà en fin d'année, mention surtout. »*

*Yves Jasmin (professeur principal de la 3<sup>ème</sup>2) : « Visez une mention au brevet, pas le brevet, le brevet vous l'aurez, alors seulement vous aurez réussi votre collège. »*

De même, l'objectif de l'excellence est aisément perceptible en classe :

Les élèves s'installent en classe. Ils sont calmes. La professeur évoque les moyennes au brevet blanc de mathématiques : « Si vous voulez l'étendue des notes, ça va de 12,5 à 38/40, la moyenne est de 23,5 ». Elle rend alors les copies du brevet blanc et fait quelques commentaires aux élèves. Quand elle donne à Arnold sa copie, elle lui dit avec ironie : « Arnold, j'aurais aimé mieux [il a eu 34,5] ». Les élèves qui sont proches de lui s'empressent de lui demander sa note. À la fin, elle leur demande de compter les points pour voir si elle n'en a pas oubliés. Les élèves se communiquent leurs notes et on peut entendre des remarques faisant jour de la victoire des uns et de la défaite des autres dans la compétition qu'ils mènent entre eux : « Ah tu as la moyenne c'est bien », « Ta gueule », etc. La professeure distribue le corrigé photocopié. Elle dit aux élèves de le regarder chez eux, ils verront cela jeudi. Ils corrigent ensuite l'exercice qui était à faire pour le jour même. L'enseignante le corrige au tableau. Les élèves continuent néanmoins de se demander leur note respective. Aline demande sa note à Youen qui est devant elle. « Retourne-toi Youen », exige l'enseignante. Celle-ci passe dans les rangs, regarde les cahiers avec les équations à réaliser. Elle dit à un élève : « C'est nul ». « Si je vous demande de faire, c'est que vous en êtes capables », leur dira-t-elle à un moment.

[Lundi 25 mai 2009, 13h30/14h25, cours de mathématique avec Françoise Thuya, 3<sup>ème</sup>2]

De manière générale, l'établissement participe aussi à une forme de « politique des résultats » en inscrivant, sur le bulletin trimestriel de notes qui est envoyé aux familles, le rang de l'élève dans la classe.

### ***Le jeu compétitif vécu différemment selon l'origine sociale***

La pression scolaire tangible dans la classe semble mieux vécue par les élèves issus des milieux favorisé et moyen que par ceux d'origine sociale défavorisée. En effet,



l'expérience des élèves de la classe paraît plus intégrée si elle est assise sur des continuités culturelles et sociales, parce que le degré élevé des exigences scolaires en 3<sup>ème</sup>2 ne trouverait son pendant qu'à l'intérieur des familles plutôt favorisées. De manière symbolique, cette pression que l'élève peut supporter est révélé par le seuil de notes qu'il se fixe. Il s'avère ainsi différent en fonction de ses caractéristiques sociales, tel que souligné dans les affirmations de ces trois élèves en classe de 3<sup>ème</sup>2 :

*Marine (milieu défavorisé) : « Moi pas en-dessous de 13 en moyenne générale. »*

*François (milieu défavorisé) : « Moi avoir plus que la moyenne, 12-13. »*

*Eugénie (milieu favorisé) : « Pour moi une bonne note ça va être 15, 13 c'est trop juste. »*

Les élèves de milieu favorisé ne redoutent pas de se fixer un objectif élevé parce que la pression scolaire concorde avec celle qu'ils vivent chez eux.

Par exemple, pour Eugénie, il s'agit avant tout de répondre aux attentes de ses parents et d'au moins égaler la réussite de son père :

*Eugénie : « Enfin moi, ce n'est pas vraiment mes parents que j'essaie de contenter, c'est surtout mon père parce qu'il a vraiment fait un parcours sans faute et je me dis, si je pouvais faire comme lui ça serait vraiment bien et c'est vrai que pour ça il est plus pointilleux que maman, rien qu'au niveau des notes, il faut vraiment pouvoir taper haut pour pouvoir le contenter. [...] Je vois hier j'ai eu 21 sur 40 en Maths. Bon c'est vrai, je n'en étais pas contente non plus, pour moi il m'aurait fallu 28 pour pouvoir être contente, il me manque quand même 7 points quoi et c'est vrai que j'ai eu le droit à la morale hier soir au repas ! »*

Aînée d'une fratrie, Eugénie devient l'exemple pour la famille, lorsque sa sœur Margaux en classe de 5<sup>ème</sup> a des notes moins élevées qu'elle. La confrontation du discours d'Eugénie (entretien réalisé au collège) et de son père Monsieur Violette (interview mené sur son lieu de travail) montre les fortes exigences paternelles :

*Eugénie : « Ma sœur a beaucoup moins de facilités que moi, je sais que même depuis la 6<sup>ème</sup> elle rame, enfin elle ne rame pas mais enfin elle est... je sais que moi j'avais 17-18 de moyenne en 6<sup>ème</sup> ; elle, elle a 15, 14-15. Tout de suite, mes parents, ils l'ont mal vécu, ils se sont dit : "Est-ce qu'on n'a pas fait quelque chose en moins ?". Et c'est vrai qu'ils ont voulu faire comme moi, lui laisser son autonomie, mais c'est vrai qu'ils ne la comparent pas mais des fois ils lui disent : "Si tu bossais comme ta sœur tu y arriverais quoi". »*

*Monsieur Violette : « Eugénie, ça roule [dans sa scolarité]. Margaux, c'est un peu plus frivole, ça manque de volonté et si on n'est pas derrière, il faut être vigilant, ce n'est pas du tout pareil, il faut être vigilant au niveau des devoirs. Et puis, les caractères sont différents, l'approche n'est pas du tout la même. Autant Eugénie est quelqu'un de très perfectionniste, la recherche du résultat à tout prix. Margaux n'a pas du tout cette approche là. [...] On s'est aperçus très vite que si on ne recadrerait pas Margaux, on risquait d'aller vers certaines déconvenues, parce qu'elle se laissait vivre. [...] Margaux fait partie des gens à qui on a eu la malheureuse idée de dire un jour que pour passer quelque part, il fallait la moyenne. Donc Margaux, si elle a un 14, c'est bien, si*

*elle a un 12, c'est bien ; voilà, alors qu'Eugénie n'est pas du tout dans cette démarche là. Eugénie, c'est la recherche du toujours plus (sourit), c'est pas mal. »*

La pression qu'Eugénie connaît dans sa famille, elle la retrouve finalement au collège, avec les enseignants et ses camarades de classe.

En revanche, pour François, issu de milieu populaire (père chauffeur routier, mère aide-soignante), et qui se qualifie d'élève « moyen » (13 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>2), l'année scolaire est vécue difficilement, en partie à cause de la pression exercée par les enseignants et les camarades de classe :

*« Le niveau monte [en 3<sup>ème</sup>]. [Je demande] pas vraiment aux très bons [leurs notes] parce qu'après on se dit : "Ouais il a eu ça et tout". L'atmosphère qui y règne peut être souvent stressante. [...] Le prof [de français] est trop exigeant envers mes possibilités. »*

Dans ces classes où la logique scolaire est exacerbée, les élèves de milieu populaire rencontrent davantage de difficultés à s'intégrer et le mal-être est plus souvent tangible, tel qu'on pourra aussi le constater dans les questionnaires. Par exemple, Clélia, une élève en 6<sup>ème</sup>5 (12-14 de moyenne d'année et d'origine populaire) écrit ceci :

*« Mes profs sont chiants et les élèves n'ont pas des bonnes relations. Moi en classe j'ai envie de rigoler. Je voudrais plus rigoler en cours, ça me saoule que les profs ne rigolent jamais parce qu'ils pensent toujours à leur cours. »*

L'adaptation au jeu compétitif et libéral qui s'impose comme la norme dans ces classes s'avère délicate pour les jeunes de milieu populaire. Le décalage entre les principes de structuration à la maison et les principes d'action à l'école se manifeste sous forme de critiques et d'attitudes plus radicales : entre repli sur soi (comme François) et comportements s'opposant aux normes scolaires (comme Clélia qui écoperà de plusieurs punitions en cours d'année).

## **1.2 Une politique d'orientation contrôlée**

La construction d'une efficacité différenciée par le collège est encore plus puissante au niveau de l'orientation, grâce à une politique contrôlée, presque dirigiste.

### ***Un évincement restreint aux perturbateurs***

L'établissement Saint Pol a des moyens financiers limités, visibles par les « vieux » bâtiments selon les propres termes des élèves et par le peu de personnel éducatif (cf. tableau 34). Le manque de moyens humains (personnel éducatif, administratif et d'entretien) est récurrent dans les discours des acteurs scolaires, ce qui se traduit chez les élèves (et les

parents) par des critiques négatives quasi omniprésentes sur les infrastructures, en particulier sur les toilettes jugées par tous « très dégradées (bouchées tout l'hiver) », « sales », etc. Les effectifs d'élèves au collège comme au lycée, qui sont autant de rentrées d'argent, concentrent alors toutes les attentions :

*« Les objectifs vont rester sensiblement les mêmes [avec une nouvelle direction en septembre 2009] parce que bon il faut quand même des élèves dans notre école, c'est notre fonds de commerce quand même, ça tout le monde en est conscient. »*

[Marguerite Cardère, surveillante]

Cet objectif d'augmentation ou de maintien des effectifs peut pour une part expliquer le peu de migrations scolaires de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, observées de 2007 à 2011 (cf. tableau 32). Ils sont ainsi peu nombreux à être orientés vers la 3<sup>ème</sup> DP6 du lycée public voisin (un seul élève de 2007 à 2011) ou vers la 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> Pop (Projet d'orientation professionnelle) proposée au lycée privé professionnel, située non loin de Saint Pol. Le collège Saint Pol dirige même moins d'élèves vers ce lycée privé que le collège public Pierre de Belay. Ce qui semble *a priori* paradoxal ne l'est finalement pas au vu de cette confidence d'une enseignante du lycée privé en question :

*« Saint Pol a besoin de ses élèves pour survivre... du moment qu'ils ne gênent pas par leur comportement, ils les gardent. »*

Nous constatons en effet que le collège n'exclut directement ou indirectement que les élèves aux comportements déviants au niveau disciplinaire, et non ayant strictement des difficultés scolaires. Des élèves qui relevaient de SEGPA ou d'UPI dans le public sont d'ailleurs « portés », disent les enseignants, jusqu'à la 3<sup>ème</sup>, tel Freddy, un élève autiste en 3<sup>ème</sup>. Il fait régulièrement des crises de hurlement au collège. Ce jeune est par ailleurs suivi de près par les enseignants et les surveillants, parce qu'il fait l'objet de plusieurs signalements pour maltraitance. Il passera finalement six ans au collège pour obtenir le DNB en 2010. Aussi, ce sont précisément les élèves cédant aux exigences du monde juvénile qui sont priés de quitter le collège. Une surveillante dira ainsi au milieu de l'année scolaire suivante, 2009/2010 : « Les élèves, ça va cette année. Les pires sont partis et heureusement pour nous. C'est mieux, c'est plus calme cette année. On a bien fait de les virer ». Huit exclusions (six définitives et deux temporaires) ont été prononcées pendant l'année 2008/2009. Ces exclusions officielles cachent cependant des pratiques arbitraires parallèles : pousser vers la sortie les perturbateurs en fin d'année scolaire, en invitant leurs parents à les inscrire dans un autre établissement<sup>265</sup>. C'est un processus implicite d'exclusion : on le leur fait comprendre,

---

<sup>265</sup> Excepté un élève en 6<sup>ème</sup> [il s'agit de Yannick de la 6<sup>ème</sup>2, portrait 3 dans la partie IV], les élèves renvoyés définitivement ou poussés vers la sortie sont issus des niveaux de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, expliquant de la sorte la baisse des effectifs en cours d'année à ces deux niveaux d'enseignement (cf. tableau 26).

ainsi qu'à leur famille, au fil de l'année ou de plusieurs années lorsqu'il y a résistance des usagers de l'école. Ils deviennent les « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1993). Ils sont exclus au sein même des classes. À l'intérieur de chacune des deux classes suivies, j'ai d'ailleurs observé au moins deux élèves exclus par les enseignants et pour certains d'entre eux, par leurs pairs.

Prenons l'exemple de Corentin, élève en 3<sup>ème</sup>2. Cet élève est autant exclu par les enseignants que par ses camarades de classe. On me déconseillera d'ailleurs de l'interviewer : « *Il n'est pas intéressant* », me dira un enseignant. Son père est menuisier ébéniste salarié et sa mère travaille dans un hôpital public. Il a un frère âgé de 18 ans en BEP. Bon élève à l'école primaire publique d'une commune avoisinante, il a vu sa valeur scolaire baisser tout au long de sa scolarité au collège Saint Pol : il commencera le collège avec environ 14 de moyenne et il le terminera avec 9,8 de moyenne d'année, sans obtenir de plus le DNB. Il écrira *via* le questionnaire qu'il aurait aimé changer de collège « *car ici je ne me sens pas bien* », dit-il. Il estime aussi ses relations avec les acteurs qui l'entourent « *moyennes* » ou « *pas bonnes* ». Il est isolé en classe et clairement rejeté par les enseignants comme en témoignent ces quelques paroles à son égard, relevées en cours : « *On préfère quand tu dors* » ; « *T'es chiant* ». Aussi, lors du dernier conseil de classe de l'année, il est clairement poussé vers la sortie : « *Doublement, oui, mais pas ici. La troisième lettre d'avertissement n'est pas loin* ». Il ira finalement en seconde professionnelle électrotechnique, lui qui voulait piloter des avions de chasse : « *Je n'ai pas les compétences pour le faire* », se résoudra-t-il. Cela montre par ailleurs que le faible pourcentage de doublants du collège peut cacher une « politique d'élimination » (*cf.* tableau 27) : faire redoubler l'élève dans un autre établissement (c'est un biais important des IPES, comme souligné dans l'encart méthodologique n°2).

### ***Le glissement vers une sélection sociale et culturelle***

Selon les caractéristiques individuelles, les élèves « sortants » sont plus souvent issus des classes défavorisées. Aussi, cela pourrait tendre à expliquer la baisse des élèves de milieu défavorisé dans la cohorte d'élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> lors de l'année scolaire 2008/2009, par rapport à l'effectif initial en 6<sup>ème</sup> (*cf.* tableau 23 ci-dessous).

Année		2005	2006	2007	2008
Niveau		6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Effectif		94	81	85	<b>84</b>
Elèves d'origine sociale favorisée / moyenne	Effectif	55	41	45	<b>56</b>
	%	58,5	63	64,7	<b>66,7</b>
Elèves d'origine sociale défavorisée	Effectif	39	30	30	<b>28</b>
	%	41,5	37	35,3	<b>33,3</b>

Source : IPES pour 2005, 2006, 2007/ SE3P pour 2008

**Tableau 23. Effectif et sociologie de la cohorte d'élèves de Saint Pol parvenus en 3<sup>ème</sup> de 2005 à 2008 (à la rentrée de chaque année)**

Le glissement vers une sélection sociale des élèves se devine. Mais elle reste, là encore, davantage implicite et pratiquée dans l'enceinte même du collège, d'où son peu de visibilité dans les statistiques. L'échange entre Laura, élève en 6<sup>ème</sup>2, et sa mère (femme de ménage), l'illustre à bien des égards :

*Laura : « Ouais mais en anglais, c'était chiant. Elle [la professeure d'anglais] disait un truc : "Oh c'est bien Léonie [fille d'un directeur d'une grande entreprise de Ker], tu as raison". Quand Yannick [fils d'ouvrier, de nationalité togolaise], il parlait : "Mais tais-toi Hervé et tout" ; et la prof : "Oh mais Léonie, tu as raison il faut qu'il se taise". »*  
*Madame Passiflore : « Oui mais ce n'est pas parce qu'on est des bourges de Ker qu'il faut oublier les élèves, c'est dommage quoi. »*

En outre, notre enquête montre que la sélection est aussi culturelle : de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, le collège accueille de moins en moins d'élèves de nationalité étrangère (la proportion de ces élèves entre la 6<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> est stable dans les autres établissements enquêtés).

Cette pratique tacite de sélection trouve son origine dans la réputation du collège. Celle-ci est établie sur une composition socioculturelle plus favorisée que le collège public voisin. Madame Pourpier (coiffeuse à la recherche d'un emploi), mère de Clément (6<sup>ème</sup>2) a elle-même été scolarisée dans les deux collèges de Ker, et si, pour sa part, elle dit n'avoir pas vu de différence entre les deux établissements, elle et son mari (carrossier-peintre à son compte) ont préféré que leur fils aille à Saint Pol, après un élémentaire dans une école publique. Elle l'explique ainsi : « Au niveau fréquentation des élèves, c'est mieux aussi [à Saint Pol, par comparaison à Pierre de Belay] ». C'est donc un recrutement vers le haut de la hiérarchie sociale qui attire les familles, à l'image de la famille Pervenche :

*Mélina (l'aînée, 23 ans) : « De toute façon, tu savais bien que cette personne-là, elle était à Pierre de Belay. Et puis c'est vrai que nous, à Saint Pol, on est très\_, c'est que le même genre de personne, il n'y a pas multi\_ »*  
*Madame Pervenche : (Coupe) « Formater »*  
*Mélina : « Ce n'est pas Londres ou Paris alors que Pierre de Belay, ça bourgeonne de cultures différentes et tout, donc on voit les choses bizarrement je pense. C'est vrai à Saint Pol, il n'y a que des blancs comme nous quoi. »*  
*Constance (la benjamine, 15 ans, 3<sup>ème</sup>2) : « Des quoi? »*

Mélina : « Non mais c'est vrai, tu vois beaucoup de blacks toi à Saint Pol ? »

Constance : « Ah non... Je sais qu'à Pierre de Belay, ils disent qu'à Saint Pol ne vont que les fils de médecin. Et ils ne nous aiment pas non plus là-bas. »

D'après les IPES, en 2008/2009, Saint Pol compte 1,4 % d'étrangers et Pierre de Belay 3 %<sup>266</sup>. L'enquête de terrain recense pourtant 4,3 % d'élèves qui n'ont pas la nationalité française au collège Saint Pol, et cette proportion concorderait davantage avec le discours unanime des acteurs scolaires sur l'arrivée d'une nouvelle population dans l'établissement. Cette professeure qui exerce à Saint Pol depuis une trentaine d'années le relate :

« Il y a quand même eu avant le fait que c'était les Frères alors ça a changé, je pense quand même que l'on a une réputation comme établissement [...] où entre guillemets, on tenait les élèves, si bien que le moindre problème qui se passe on dit : "Quand même avant Saint Pol, c'était tenu, c'était quand même tenu et c'est moins tenu". Bon il est vrai que les cas sociaux, les problèmes liés aux enfants immigrés, on ne les connaissait pas parce qu'on en avait très très peu. [...] Donc c'est vrai que du coup... »

Les représentations associées aux élèves immigrés qui sont véhiculées par les acteurs scolaires et les parents d'élèves, semblent peser sur l'image du collège et expliquer en partie les sorties précoces de ces élèves.

### **La voie professionnelle tracée par le collège**

Bien que le collège unique soit en principe « indifférencié », une réelle « pré-orientation » s'y opère par le biais des options dès la 6<sup>ème</sup> (bilangue, découverte professionnelle et projet spécifique). Aussi, la classe à projet spécifique en 3<sup>ème</sup> détourne les élèves de la voie générale. Le tableau 24 ci-dessous illustre le caractère presque illusoire de la classe de 3<sup>ème</sup> « unique » ouvrant toutes les voies.

Orientation		2 <sup>nd</sup> e EGT	Voie professionnelle	Redoublement	Total
Classe					
3 <sup>ème</sup> 1	Effectif	23	5	0	28
	%	82,1	17,9	0	100,0
3 <sup>ème</sup> 2	Effectif	26	2	0	28
	%	92,9	7,1	0	100,0
3 <sup>ème</sup> 3	Effectif	0	12	1	13
	%	0	92,3	7,7	100,0
3 <sup>ème</sup> 4	Effectif	11	4	0	15
	%	73,3	26,7	0	100,0
Total	Effectif	60	23	1	84
	%	71,4	27,4	1,2	100,0

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 24. Orientation définitive en fin de 3<sup>ème</sup> selon la classe fréquentée à Saint Pol**

<sup>266</sup> Au niveau de l'académie, il y a 1 % d'élèves qui n'ont pas la nationalité française, et 3 % au niveau de la France métropolitaine.

Les orientations des élèves en fin de 3<sup>ème</sup> sont très significativement différenciées selon la classe fréquentée. Les données du tableau nous indiquent que par exemple, 92,9 % des élèves en classe de 3<sup>ème</sup>2 iront en 2<sup>nde</sup> EGT, tandis que personne en 3<sup>ème</sup>3 n'y sera dirigé. Aucun élève de cette classe n'a d'ailleurs demandé la voie longue du lycée, car la classe dite « à projet spécifique » les prépare à la voie professionnelle, et ce, officieusement depuis la 4<sup>ème</sup> (par l'option de découverte du monde professionnel), voire depuis la 5<sup>ème</sup>, lorsque l'on constate, en juin 2009, qu'un grand nombre d'élèves en 5<sup>ème</sup>1 « choisissent » cette option en 4<sup>ème</sup>. La voie professionnelle leur est tracée, voire dictée. Aussi, les élèves en 3<sup>ème</sup>3 sont clairement « destinés à aller vers la voie professionnelle », me dira une enseignante. Si les professeurs considèrent que c'est une chance pour les élèves que le « tout scolaire » décourage, on pourrait aussi leur reprocher de cloisonner très (trop) tôt, dès la 5<sup>ème</sup> (voire dès la 6<sup>ème</sup> par la fabrication de classes de niveau), le parcours scolaire et professionnel de jeunes collégiens.

De surcroît, dans le développement de normes communes, par le partage d'un certain nombre de cours avec les élèves en 3<sup>ème</sup>3, nous postulons que les aspirations des jeunes en classe de 3<sup>ème</sup>4 ont souffert d'un niveau moyen d'ambition moins élevé que dans les autres classes. Ce sera le cas de Karine (13,1 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>4, père ouvrier charpentier, mère ouvrière d'usine) qui n'a jamais redoublé et qui a toujours été une bonne élève. Après l'obtention du DNB avec la mention Assez Bien, elle ira pourtant en seconde professionnelle vente. « *Le vœu, ça nous déçoit bien* », dira sa professeure principale lors du conseil de classe du troisième trimestre. Elle continuera en précisant : « *On a dit [d'aller en seconde générale] mais ils ont dit : « Non ». Que veux-tu faire ? C'est un milieu simple, peu de travail. Elle veut travailler assez tôt* ». Pourtant, dans son questionnaire, Karine affirmera avoir changé d'orientation pendant l'année : « *En 4<sup>ème</sup> ainsi qu'avant, je voulais aller en général. Mais je n'étais pas motivée. Mon stage m'a fait un déclic et j'ai voulu aller dans le commerce* ». On ose supposer qu'elle n'aurait pas changé d'orientation en fréquentant une majorité de pairs aux projets plus ambitieux : plus des trois-quarts des élèves en 3<sup>ème</sup>3 et 3<sup>ème</sup>4 envisagent d'exercer un métier d'employé ou d'ouvrier, contre environ 20 % en 3<sup>ème</sup>2.

### ***L'orientation facilitante vers la 2<sup>nde</sup> EGT et l'objectif de remplir le lycée***

Le taux brut d'accès de 3<sup>ème</sup> en 2<sup>nde</sup> EGT est positif de 2008 à 2011 (cf. tableau 32). Les taux bruts sont un peu plus élevés que les taux attendus au niveau académique et national. La population d'élèves de 3<sup>ème</sup> étudiée, issue des trois classes sociales de manière égale (cf. tableau 31), s'oriente plus que prédit vers la voie longue du lycée. S'il est vrai que les élèves

obtiennent de bonnes performances pendant l'année (12,8 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>), leur place en 2<sup>nde</sup> EGT leur est surtout garantie par l'obligation pour les enseignants d'orienter le plus grand nombre d'élèves vers le lycée Saint Pol. Le collège est en quelque sorte un vivier d'élèves pour le lycée attendant qui en a un besoin vital pour se maintenir. Il est, dans ce sens, symptomatique d'entendre, lors des conseils de classe de 3<sup>ème</sup>, le nom du lycée « *Saint Pol* » au lieu de « 2<sup>nde</sup> EGT », comme observé dans les autres établissements scolaires. Voici une illustration avec Ninon, élève en 3<sup>ème</sup>2 :

*« Ninon, Saint Pol, SES [prendra finalement MPI]. Pas de problème. Demande pour Saint Pol, mais au départ voulait prendre ST2S [elle aurait donc dû aller dans un autre lycée]. J'ai fait une bonne campagne pour St Pol . »*

[Yves Jasmin, professeur principal de la 3<sup>ème</sup>2]

Il émerge un autorecrutement du collège pour le lycée, et les professeurs principaux se congratulent quand l'élève « *reste ici* ». De manière significative, à la fin du conseil, la directrice viendra recenser le nombre d'élèves qui envisage de s'inscrire au lycée Saint Pol :

La directrice compte le nombre d'élèves à aller au lycée Saint Pol et dit : « *49 [élèves de troisième] qui vont à St Pol, c'est une bonne journée* ». Isabelle Troène ajoute : « *Même 50, on a atteint la ligne que l'on s'était fixée* ».

[Mercredi 10 juin 2009, 17h20, salle des professeurs]

L'orientation vers la 2<sup>nde</sup> EGT est ainsi largement facilitante, avec le risque cependant de diriger vers le lycée général des élèves trop justes scolairement, comme soulevé par cette enseignante : « *Il y a des profs qui vont râler l'an prochain. L'an dernier, la directrice nous a reproché de faire partir trop d'élèves faibles* ». La politique de l'établissement les conduirait au final à l'échec scolaire. D'ailleurs, moins de 80 % des élèves passeront en classe de 1<sup>ère</sup> (S, ES, L ou STG) au lycée Saint Pol, et plus de 18 % d'élèves partiront vers la voie professionnelle ou redoubleront (les autres passeront en 1<sup>ère</sup> ST2S ou STI).

L'orientation vers la 2<sup>nde</sup> EGT s'explique donc largement par l'offre scolaire de proximité, qui peut s'apparenter dans le même temps à une politique de survie menée par les personnels de l'établissement collège-lycée Saint Pol. Il n'en reste pas moins que la présence du lycée « *juste à côté* » rassure les élèves et leurs parents, notamment de milieu populaire, qui hésitent moins à franchir le cap de l'orientation en lycée général. De surcroît, la politique de l'établissement sollicite la mobilisation et l'action d'acteurs porteurs de normes d'ambition pour les élèves du collège. Les professeurs le montrent par leurs discours réguliers sur les filières générales du lycée. Aussi, parmi les treize élèves qui changeront d'orientation pendant l'année de 3<sup>ème</sup>, dix le feront au profit de la voie générale, et surtout, ces changements concernent pour moitié des jeunes d'origine populaire, contribuant à réduire significativement les inégalités d'orientation. De plus, les normes d'ambition des familles sont redressées par



les conseils de classe de fin d'année. Les enseignants se demanderont pour chaque élève qui émet en vœu la voie professionnelle s'ils lui ouvrent également la 2<sup>nd</sup>e EGT, aussi par anticipation d'une filière qui ne pourrait pas plaire : « *Il faut cocher la seconde si elle ne demande pas. Elle ne va peut-être pas se plaire* ». Ainsi, à la suite des conseils de classe, pas moins de huit élèves pourront choisir entre une seconde générale et la voie professionnelle (cf. tableau 25 ci-après).

Orientation		2 <sup>nd</sup> e EGT	2 <sup>nd</sup> e EGT et voie professionnelle	2 <sup>nd</sup> e EGT et redoublement	Voie professionnelle	Voie professionnelle et redoublement	Redoublement	Non réponses	Total
Vœux	Effectif	53	4	0	24	0	1	2	84
	%	63,1	4,8	0	28,6	0	1,2	2,3	100
Décision du conseil de classe	Effectif	55	8	0	19	0	1	1	84
	%	65,5	9,5	0	22,6	0	1,2	1,2	100
Orientation définitive	Effectif	60	0	0	23	0	1	0	84
	%	71,4	0	0	27,4	0	1,2	0	100

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 25. Orientation demandée, obtenue et définitive en fin de 3<sup>ème</sup> à Saint Pol**

Au lycée, parmi les cinq élèves « repêchés » par les enseignants du collège, quatre réussiront leur année de 2<sup>nd</sup>e : deux élèves iront en 1<sup>ère</sup> S, une élève en 1<sup>ère</sup> ES et un autre en 1<sup>ère</sup> L. Un seul redoublera sa première année de lycée.

## **II - Vers un fonctionnement « inspiré »**

### **2.1 Le désordre des agencements hiérarchiques**

#### ***La position dominante de l'OGEC***

L'OGEC occupe une position dominante dans l'organisation du collège Saint Pol, qui tend à faire dysfonctionner l'ensemble. D'abord, l'organisme de gestion qui regroupe en majorité des personnes extérieures à l'établissement vient à gérer par exemple des problèmes avec les enseignants, ce qui ne relève pas de ses compétences, comme le souligne l'échange qui suit avec la directrice :

*Yvonne Cassia : « Bon c'est vrai qu'il y a eu l'enseignant dont on a parlé [Monsieur Cactus, professeur d'EPS d'une cinquantaine d'années, auteur présumé de violence physique, verbale, de comportements déplacés envers les filles et exerçant une pression morale sur les élèves], mais à la limite il aurait été bien plus facile à gérer s'il n'avait pas eu une connexion directement là [entre lui et l'OGEC]. »*

RR : « Ah oui d'accord, où il avait des appuis. Donc l'OGEC a un grand rôle ici ? Et quand une surveillante va demander une formation directement à l'OGEC sans passer par vous... »

Yvonne Cassia : « Je vois que vous avez bien écouté. Ou un prof mécontent va se plaindre là, ça n'a rien à voir mais alors rien à voir : Organisme de (insiste sur le mot) gestion des écoles catholiques, on est en finance point, contrat personnel point. Ici, on est en finance, bâtiment, contrat personnel, point, point ! [...] Dans le domaine de l'administration de l'établissement et des finances de l'établissement, ce sont mes supérieurs [l'OGEC], mais dans le domaine pédagogique non, dans le domaine pastoral non. »

Ensuite, il est clair que ses membres font preuve d'autorité auprès des acteurs scolaires et particulièrement, auprès des surveillantes dont ils sont les employeurs. L'épisode raconté *infra* par Nicole Poirier<sup>267</sup>, surveillante au collège, en témoigne :

« Le week-end dernier [entre Noël et le Premier de l'an], le bureau [des surveillantes] a été cambriolé, il a été mis sens dessus dessous, la porte forcée et le fond de caisse du foyer (avec 50, 60 euros) a été volé. Je me suis fait incendier par Monsieur Duchemin [membre de l'OGEC] au téléphone pendant les vacances, je n'ai pas pu placer un mot, il m'a dit que c'était de ma faute, qu'ils ont cambriolé car ils savaient que le fond de caisse était là. »

Par conséquent, si la position occupée par l'OGEC est historiquement ancrée, elle a engendré des « rapports difficiles » que la directrice évoquera fréquemment lors de nos discussions. Il naîtra d'ailleurs un « conflit progressif » entre elle et les membres de l'OGEC, (au premier rang desquels, la présidente de l'OGEC) qui impliquera aussi les acteurs scolaires de façon générale. Ces derniers ont d'ailleurs le sentiment d'être les victimes des désaccords de leurs supérieurs. Situés dans un entre-deux qui les déstabilise, certains acteurs cherchent à provoquer un agencement, mais ils participent au final à alimenter une forme d'anarchie qui tend à caractériser l'organisation du collège :

« Nous, on est personnel OGEC et comme elles se renvoient la balle, comme la présidente de l'OGEC et la directrice ne s'entendent pas, donc nous, on en paye les frais. On est entre les deux, mais là, on va les convoquer, et on va dire : "C'est nous qui parlons, parce qu'il faudrait des heures en plus." »

[Nicole Poirier, surveillante]

### **La directrice déposée de « sa » place**

Dans ce cadre, Yvonne Cassia rencontre des difficultés à diriger l'établissement depuis son arrivée en 2003. Elle apparaît prisonnière d'une organisation historique et durablement

---

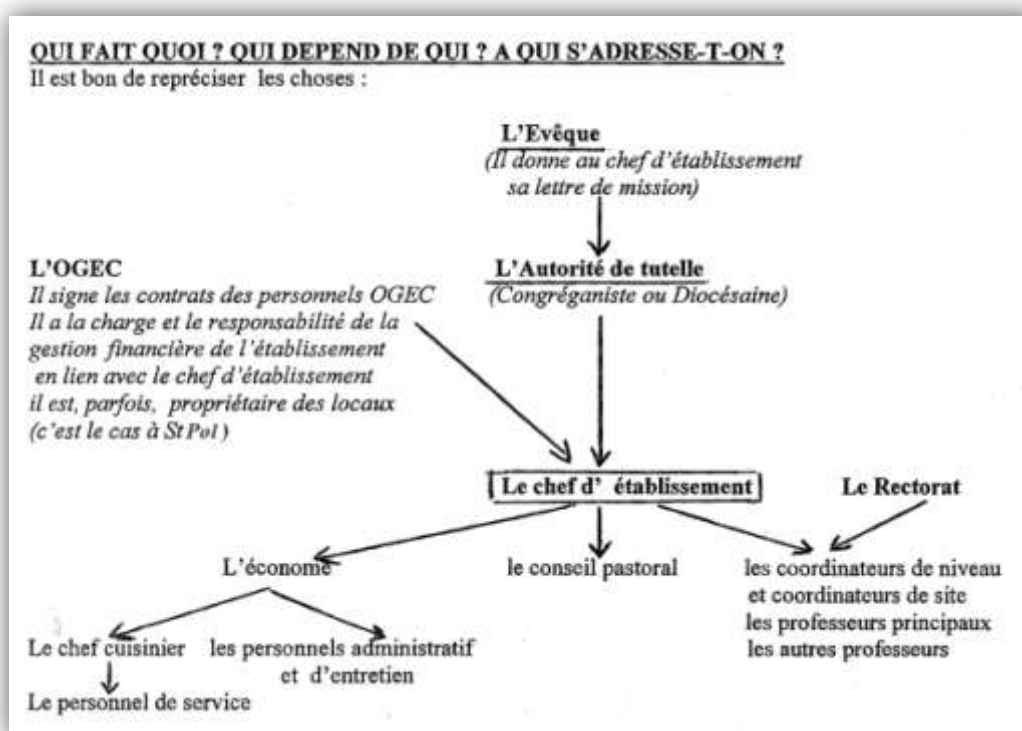
<sup>267</sup> Nicole Poirier est surveillante au collège, et ce, à plein temps depuis 10 ans. Elle complète ses revenus en travaillant occasionnellement dans un magasin de vêtements et en vendant des produits (boîtes hermétiques) à domicile. À 54 ans, cette fille d'agriculteurs est diplômée d'un CAP et d'un BEP (en vente et en comptabilité). Divorcée, elle a deux garçons, dont le plus jeune, Félix, est scolarisé à Saint Pol en 3<sup>ème</sup>2.

établie, dans laquelle l'OGEC prend finalement la place qu'elle définit comme devant être la sienne et entretient des liens directs avec les acteurs scolaires (cf. figure 3) :

« C'est à partir du moment où tout se mêle dans tout que pour moi les choses deviennent ingérables. »

[Yvonne Cassia, directrice]

Pour preuve, la directrice est contrainte de rappeler la place centrale qu'elle est censée occuper dans la hiérarchie de l'établissement et la définition des seuls rôles de l'OGEC<sup>268</sup>, par l'intermédiaire d'un « organigramme » (ci-après). Celui-ci est extrait du premier numéro de l'année scolaire 2008/2009 du Bulletin d'informations du conseil de direction, appelé BICD, destiné à tous les personnels de l'établissement.



La directrice de Saint Pol pointe l'absence de reconnaissance de son statut et des rôles afférents au sein de l'établissement et par l'OGEC, voire l'absence de reconnaissance de son existence même, particulièrement sensible avec le verbe « *squeezer* » cité à neuf reprises

<sup>268</sup> L'OGEC est propriétaire des bâtiments de Saint Pol, mais l'histoire des murs de l'établissement implique d'autres acteurs locaux, d'où une gestion plus complexe pour la direction. D'après Yvonne Cassia, « c'est rare comme structure, souvent c'est dissocié, mais il y a quelques établissements où ce sont les mêmes qui sont organisme de gestion et propriétaire, c'est le cas ici. C'est une fusion entre l'organisme de gestion et l'organisme propriétaire qui a mené à ce que l'on appelle AFEC chez nous pour ne pas dire... parce que c'est facile à identifier, Association familiale des écoles catholiques. C'est en fait l'OGEC et le Club de basket qui [...] étaient les propriétaires initiaux, c'est tout ça qui a fusionné et qui s'appelle AFEC, d'où l'imbrication de l'ensemble et les complications qu'il y a à refaire des salles de sport [...], dont les membres ont été en partie à l'origine de la maison, alors que normalement c'est l'OGEC qui est propriétaire, et le chef d'établissement est gestionnaire, tout ça, ce n'est pas simple ».

pendant l'entretien mené avec elle. Son discours en juillet 2009, à quelques jours de son départ définitif de l'établissement, le confirme :

*« Je n'ai pas réussi à ce que se rétablisse un fonctionnement logique, normal, que l'on voit partout et qui met le chef d'établissement au centre de l'établissement vraiment. Normalement\_ J'avais distribué, si vous avez vu, des bulletins d'informations, un organigramme [supra] à un moment qui a fait grand bruit, mais c'est le fonctionnement normal d'un établissement, c'est-à-dire que le personnel va voir soit le chef de cuisine, soit l'économiste. Si la situation ne se résout pas, il va voir le chef d'établissement qui va en parler à l'OGEC. Jamais un personnel ne devrait voir l'OGEC directement en squeezant tout le reste, parce que si effectivement il ne veut pas travailler après 18 heures, l'économiste a dit : "Antoinette, enfin réfléchis, tu ne vas pas, tu ne vas pas faire le bâtiment quand il y a les élèves dedans, donc je comprends que ça ne t'arrange pas, on va essayer deux soirs sur trois". Enfin, généralement, l'économiste va dire : "Ce n'est pas possible". Moi, à l'arrivée, je vais dire : "Bon, on va essayer deux soirs". Mais, si on va directement : "Je ne veux pas travailler après 18 heures", que l'on répond : "Je vous comprends, il y a la famille et puis machin". Vous êtes squeezée tout le temps, piratée tout le temps, tout le temps, pour tout, pour tout. »*

L'analyse propositionnelle de son discours montre que la directrice associe les occurrences « squeezer », « pirater », « bloquer » à la référence « dysfonctionnement » autant en amont (actant) qu'en aval (acté). Selon ses propres mots et par l'emploi d'une formulation forte, elle en vient à « déranger » le (dys)fonctionnement du collège et à décrire, par opposition, ce que recouvre, selon elle, un « fonctionnement normal » :

*RR : « Et vous, vous êtes finalement exclue parfois ? »*

*Yvonne Cassia : « Il faut tout le temps rattraper, [XX], c'est très difficile ici, c'est un fonctionnement qui s'est installé depuis des années, depuis des années. Alors ou on ne le contrarie pas, ça tourne, mais on n'est pas missionné pour ne pas le contrarier, ou on le contrarie et ça coince. Vous êtes assez dans la maison pour l'avoir perçu. Voilà, c'est pas du tout un jeu de pouvoir, je m'en fiche, c'est-à-dire que tant qu'on est en accord mais que le pouvoir, je suis d'accord avec le budget, je n'ai pas trop été associée mais il ne me dérange pas, c'est à partir du moment où les vues, les vues du chef d'établissement ne vont pas être les mêmes que ça va inévitablement, inévitablement, parce que mon discours de départ, c'est le vœu que chacun reste à sa place, il le faut à tout prix. Moi je n'irai pas me permettre par exemple, j'ai besoin de quelqu'un, j'obtiens du Conseil d'administration une embauche, je choisis la personne, je n'irai pas me permettre de signer le contrat sans le soumettre à l'OGEC [...] ; une promotion, j'essaie de rester dans le rôle qui doit être celui de chacun. Mais alors du coup, je dérange un fonctionnement, des habitudes et ça, ça a été très très difficile. »*

Le désordre se creuse au final dans la mesure où Yvonne Cassia veut occuper une place qui n'est pas celle que lui attribue le contexte et *a contrario*, elle n'occupe pas celle attendue par ceux qui l'entourent.

### ***La forte délégation de la directrice aux coordinateurs de niveau***

La directrice Yvonne Cassia a délégué une grande partie de la gestion quotidienne du collège aux deux coordinateurs de niveau : Isabelle Troène<sup>269</sup> et Axel Œillet<sup>270</sup>. La première est responsable des niveaux de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Le second a la responsabilité des niveaux de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. La directrice définit leur fonction comme suit :

*« Ils ont surtout un rôle important de coordination, d'interface, parce qu'ils sont le lien entre l'équipe et le chef d'établissement, donc ils gèrent vraiment la vie au quotidien, toutes les histoires d'urgence à régler, qui n'appellent pas à une responsabilité lourde. [...] Les coordinateurs de niveau font beaucoup de filtrages, ils sont là aussi, parce que tout ce qu'ils peuvent régler au quotidien ils vont, ils n'embarrassent pas le chef d'établissement, ils voient plus souvent parfois les professeurs au quotidien que le chef d'établissement qui est toujours très pris, qui a une part de vie à l'extérieur dans une structure comme la nôtre. »*

Mais dans un probable lien avec les difficultés rencontrées, la délégation de la directrice aux deux coordinateurs de niveau a crû en six ans et a atteint son paroxysme lors de l'année scolaire 2008/2009, comme l'explique Isabelle Troène :

*« Je pense que la directrice avait quand même lâché un peu prise. Il y avait ambivalence : dans sa tête elle était à la fois la directrice, et en même temps, elle en avait raz le c\_, elle voulait quitter, elle ne s'est jamais plu à Ker, ça elle nous l'a toujours dit. »*

Aussi, le rôle des coordinateurs de niveau dépasse largement celui qu'explique officiellement Yvonne Cassia, d'autant que les dites « réunions de concertation », qui rassemblent la directrice et les coordinateurs, ont été rares pendant l'année scolaire. En juillet 2009, Axel Œillet note effectivement ceci :

*« On [lui et Isabelle Troène] a plein de boulot, on gère entre nous. Elle [Yvonne Cassia] ne fait plus rien. (Sur un ton ironique) Il n'y a pas eu de réunion de concertation pour le collège depuis décembre avec la directrice ».*

La délégation s'est transformée au fil du temps en défection de la directrice dans un certain nombre de ses champs d'action. L'affirmation interrogative d'Isabelle Troène va dans ce sens : « À partir du moment où l'on fait de la coordination, encore faut-il le faire avec quelqu'un ? ». Au final, les coordinateurs de niveau assument une gestion administrative et humaine, ainsi que l'organisation de la vie pédagogique et éducative. En effet, ce sont bien les

---

<sup>269</sup> Isabelle Troène, qui a 58 ans, enseigne à Saint Pol depuis 36 ans, soit la quasi-totalité de sa carrière enseignante, puisqu'elle a enseigné une seule année dans d'autres établissements (une année de suppléance dans quatre établissements). Elle enseigne l'histoire-géographie. Mais elle a également enseigné d'autres disciplines étant PEGC : « J'ai même fait les trois premières années, on faisait un peu de tout, parce que musique et dessin, c'était des compléments de programme, c'était des cours complémentaires encore. J'ai fait encore de l'espagnol pendant 2-3 ans. [...] Quand même, la spécialité, ça a toujours été français, histoire-géo, et puis maintenant depuis une dizaine d'années que de l'histoire-géo ».

<sup>270</sup> Âgé de 34 ans, Axel Œillet enseigne l'EPS dans l'établissement depuis 4 ans en tant que délégué auxiliaire. Il est en effet vacataire, car il n'a pas obtenu le concours de l'enseignement. Il effectue des remplacements depuis 2002 et a ainsi enseigné dans quatorze établissements.

coordinateurs qui « *font les lignes pédagogiques* », affirmera une enseignante qui travaille depuis une trentaine d'années au collège. Pour prendre un exemple qui croise la gestion administrative et pédagogique, Isabelle Troène gère l'organisation de « *la 3<sup>ème</sup> à projet spécifique* ». Elle mène ce projet pédagogique avec quelques collègues enseignants volontaires et me confie que « *Madame Cassia ne sait pas, ne connaît pas...* ». Pour ce qui concerne la gestion humaine et éducative, il est arrivé à plusieurs reprises que les coordinateurs de niveau conseillent, voire recadrent les surveillantes, à propos de leur attitude adoptée. Prenons une observation pour illustrer cela :

Axel Œillet, coordinateur des niveaux de 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>, discute avec Marguerite Cardère<sup>271</sup> de ce qui s'est passé le vendredi : une mère d'élève est venue en retenue avec sa fille, retenue qui avait été mise par une enseignante et surveillée par celle-ci après les cours. La mère d'élève avait écrit une lettre à l'attention de Marguerite Cardère pour l'informer que si sa fille faisait « *cette colle* », elle y serait présente. Marguerite Cardère explique : « *Et dans la lettre, il y a des mots qui me sont directement adressés, que j'en voudrais à sa fille. [...] Quand j'ai lu la lettre, j'ai ri, j'ai pris ça au second degré, je n'ai pas interdit la présence de la mère pendant la colle* ». Et c'est précisément ce que lui reproche Axel Œillet : « *Il ne fallait pas l'accepter, ça peut entraîner d'autres dérives de parents. Il faut protéger les enseignants contre les parents* ». Marguerite Cardère s'excuse auprès d'Axel Œillet et conclut en disant avec ironie : « *Tu diras à la directrice que j'ai fait ma Nicole [Poirier, sa collègue]* ».

[Lundi 26 janvier 2009, 10h15, bureau des surveillantes]

Enfin, si le champ des relations avec l'extérieur est le secteur essentiel de l'activité professionnelle d'un chef d'établissement (Grellier, 1998), Yvonne Cassia ne l'assure également pas entièrement, puisqu'Isabelle Troène gère le lien entre le réseau primaire et le niveau de 6<sup>ème</sup>. Par exemple, le vendredi 3 avril 2009, Isabelle Troène organisera un après-midi autour de jeux sportifs entre les élèves de CM2 scolarisés dans les écoles primaires privées environnantes et les élèves de 6<sup>ème</sup> du collège. « *J'ai envoyé les invitations aux directeurs des écoles et aux enseignants de CM2, certains n'ont même pas répondu* », dira-t-elle. Elle échange également avec les structures extérieures dont peuvent dépendre certains élèves (SESSAD par exemple).

---

<sup>271</sup> Marguerite Cardère (54 ans) est « *responsable de la surveillance au collège* ». Fièrement diplômée du baccalauréat, elle fait fonction de CPE, bien qu'elle ait refusé de suivre la formation proposée par la directrice : « *Je ne m'en sentais pas capable et ils [l'OGEC] auraient dû me payer plus cher ; je me demande si c'était possible* ». Elle travaille au collège depuis 11 ans, mais a été surveillante dans un précédent établissement privé pendant 8 ans.

## 2.2 La vacuité des catégories d'acteurs scolaires

### *La disjonction entre le statut et les rôles*

Les catégories d'acteurs n'ont pas d'existence au collège, dans la mesure où les rôles qu'exercent les acteurs ne correspondent pas nécessairement à leur statut. Cela se pose de manière très sensible pour les trois surveillantes du collège (cf. tableau 34). S'il est vrai qu'elles occupent une fonction très parcellaire, elles sont surtout confrontées à une multiplicité de tâches qui viennent plus souvent répondre aux carences de l'organisation qu'aux missions d'un personnel éducatif. Par exemple, dans un court laps de temps, elles peuvent être amenées à administrer un médicament à un élève tout en surveillant les élèves en permanence<sup>272</sup>, et dans la minute qui suit, en train de vendre des pains au chocolat à la porte du bureau des surveillantes ou au foyer. Le défaut de personnels de santé et de service social dans cet établissement privé incombe aux surveillantes. Elles doivent ainsi mobiliser un large éventail de compétences dans un même espace, auprès d'un même public et d'élèves en grand nombre : trois surveillantes pour 425 élèves, soit un taux d'encadrement sur le temps scolaire égal à 170 élèves par surveillante (quand, par comparaison, celui du collège public voisin est de 107 et celui-ci compte en plus, parmi son personnel, une infirmière à temps plein). La journée du lundi 18 mai 2009, vécue et racontée par Nicole Poirier, témoigne de son activité quotidienne soumise, certes, à une temporalité de l'urgence, mais surtout à une certaine temporalité de « colmatage organisationnel » :

*« Le matin, je vais chercher la presse à 7h10. Ensuite, j'arrive ici, j'ouvre tout le collège, toutes les portes, j'ouvre toutes les portes du collège. Ensuite, je vais au foyer jusqu'à 8 heures moins dix. Et de 8 heures moins dix à 8h, je suis sur la cour. Beaucoup d'élèves arrivent à 7 heures et demi. Ils vont au foyer ou sur la cour. Quand il ne fait pas beau, ils aiment bien aller au foyer. Et après, j'étais en surveillance de 8h jusqu'à 10 heures moins le quart. Ensuite, de 10 heures moins le quart jusqu'à 10h, je vais au foyer, là où je vends des pains au chocolat. Et ensuite, bon j'ai une petite coupure de 10h10 à 10h45. Je suis au bureau, bon on gère tout ce qu'il y a à gérer. Bon là j'ai fait les absences que je rentre dans l'ordinateur et téléphoner aux parents pour savoir pourquoi ils ne sont pas là. [...] Et ensuite je vais manger [elle rentre chez elle]. Je reviens à midi. De midi jusqu'à 13h, je reviens, je suis au foyer. Et donc hier, 13h30-15h20, perm'. 15h20, c'est là que j'ai eu une blessée, que j'ai appelé la directrice pour qu'elle vienne me remplacer, pour que j'envoie la blessée aux urgences [avec sa voiture personnelle]. Elle est venue surveiller la perm' parce que Marguerite avait deux autres classes ailleurs, parce qu'il y avait des profs absents. Après je suis rentrée pour la récré, et ensuite re-perm, et ensuite perm du soir, études du soir jusqu'à 17h25, et ensuite 17h25-18h, je surveille les cars. Voilà et ma journée était bien remplie, sans coupure. »*

---

<sup>272</sup> En salle de permanence, le casier d'une étagère est rempli de médicaments, à côté d'un casier dédié aux objets trouvés et au milieu de livres scolaires entreposés.

Aussi, si tous les acteurs scolaires, et au premier rang desquels, les enseignants, reconnaissent le « *surcroît de travail* » des surveillantes, leurs propos font état d'une disjonction entre leurs attentes et les faits, à savoir entre les rôles attendus et les rôles effectifs. Cette disjonction est liée au manque de moyens financiers, et *de facto* humains, de l'établissement et à une fonction dont les contours n'ont pas été dessinés par la direction :

*« Elles ont trop de travail, elles ne peuvent pas bien faire leur travail ici, elles ont trop de choses à faire. Il n'y a pas assez des surveillante donc vraiment trop de travail. Des fois à des endroits où on les attendrait, elles n'y sont pas. »*

[Françoise Thuya, professeure de mathématiques]

*« Quelquefois elles ont un surcroît de travail ça c'est sûr, mais bon par contre on a quelques soucis dans leur organisation, on n'a pas réussi à \_ [...] entre elles et l'administration, je ne sais pas, ce sont des rôles qui ne m'apparaissent pas vraiment bien définis. »*

[Isabelle Troène, professeure d'histoire-géographie et coordinatrice des niveaux 6<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>]

Les enseignants eux-mêmes ont également vécu un manque de cadres posés par la direction d'Yvonne Cassia. L'arrivée d'une nouvelle directrice à la rentrée de 2009, intervient comme un changement positif selon leurs dires. À la fin de la journée de pré-rentrée, le lundi 1<sup>er</sup> septembre 2009, une enseignante d'une vingtaine d'années me fait part de ses premières impressions :

*« Ce matin, la réunion avec la directrice s'est bien passée. C'était carré, préparé, on a fini à l'heure et on n'a pas entendu des choses qui ne nous intéressaient pas, débâtérer... On va peut-être se faire engueuler cette année, mais ce n'est pas plus mal... On en a besoin ! »*

La volonté d'un agencement cohérent est palpable chez les enseignants, qui ne l'ont pas vécu avec la direction précédente.

### ***De la polyvalence des tâches à la confusion des rôles***

Le statut ne vient ni définir les personnes, ni leur attribuer une place. Dans ce sens, il est symptomatique d'entendre Nicole Poirier, surveillante à Saint Pol depuis 9 ans, répondre à la question « *Tu te situes où par rapport à tous les personnels du collège?* » : « *Non, je ne me situe pas* ». L'établissement scolaire Saint Pol ressemble à un espace ouvert, dans lequel chacun tente de se trouver une place, sans toujours se référer aux autres. Cela rappelle le caractère instable du monde inspiré (Boltanski et Thévenot, 1991). Le propos de la directrice Yvonne Cassia le fait entrevoir :

*« Ici la difficulté, elle a beaucoup été là, tout le monde va là, tout le monde va là, même là... (elle pointe les différentes places dans l'organigramme qu'elle dessine en même temps qu'elle parle et qui ressemble à celui extrait du BICD supra) ! »*



Les rôles des acteurs viennent davantage se mêler que s'imbriquer. La libre circulation des informations, vraies ou fausses, en est le reflet :

*« La difficulté de la rumeur, c'est qu'elle s'enfle, se déforme, elle est partielle, on en sait un bout mais on ne sait pas l'autre bout, on ne sait pas tout. [...] Mais, c'est déjà de trop, c'est déjà de trop, parce que tout le monde n'a pas à dire tout sur tout, partout, avec tout le monde. Je ne sais pas si c'est spécifique de Ker, je n'en sais rien, je l'ai vécu très fort ici, beaucoup plus qu'ailleurs. [...] Si chacun restait à la place qui doit être la sienne et si chacun intervenait dans les domaines qui le concerne ou qui le regarde, [...] tout un tas de conflits qui sont partis de ça. Le côté foudroyant de la rumeur, le manque de réserve, c'est\_. Alors maintenant je ne sais pas si c'est l'histoire de l'établissement ou si c'est la région, je ne saurai pas vous dire. »*

[Yvonne Cassia, directrice]

Les informations véhiculent ainsi sans concertation, tel l'exemple d'une élève qui fait part à une surveillante qu'une secrétaire a dit à son père, le matin même, au téléphone, que tous les cours étaient assurés le mardi 6 janvier 2009 (journée de verglas), ce qui ne sera absolument pas le cas. Les acteurs scolaires ne semblent observer aucune règle en la matière. De même, citons le jour où une surveillante annoncera à un élève, passé en conseil discipline la veille auquel lui et ses parents étaient absents, qu'il n'est pas « viré » de l'établissement.

Cette confusion des rôles à Saint Pol est liée à la polyvalence des tâches. Il n'est pas rare d'observer la directrice surveiller une heure de permanence, ou un professeur surveiller une retenue, ou remplacer sur-le-champ un collègue absent quelle que soit la discipline, ou une enseignante demander aux élèves de sortir des couloirs, ou une autre en train de plier des bulletins de notes et les mettre dans des enveloppes, ou constater que les secrétaires réceptionnent les appels téléphoniques et enregistrent les absences des élèves. On peut certes retrouver ces situations dans d'autres établissements, notamment privés, et y déceler un fonctionnement communautaire, mais l'infinie multiplication de mélanges des rôles et l'absence de régulation collective sont plutôt l'expression d'un fonctionnement « inspiré ». Aussi, les enseignants refusent par exemple de surveiller la cour. La demande écrite de la directrice, en début d'année, restera vaine :

*« La petite récréation du matin : la vraie question de la responsabilité se pose si la famille d'une éventuelle victime peut invoquer le défaut de surveillance, non s'il est arrivé quelque chose en présence de surveillants en nombre suffisant. Il a été un temps, à St Pol, où la surveillance de cour du matin était assurée en partie par des enseignants (c'est ce qui se passe dans la majorité des collèges). Un planning de surveillance va être affiché en salle des professeurs ; je demande le concours de tous et vous en remercie par avance » [Extrait du compte-rendu de la réunion du 6/10/08]*

Ce rôle qui pourrait être assuré collectivement, ne le sera pas, car chacun définit ses rôles, et ce, de manière singulière.

## *La valeur de la singularité*

Les acteurs scolaires ne conçoivent pas ce qu'ils ont en commun, tant l'affirmation de sa singularité, « valeur universelle » du monde de l'inspiration, semble pour chaque individu la plus à même de servir la communauté ou « le bien commun » (*Id.*, p. 203). Les échanges qui suivent le mettent en exergue :

*RR* : « *Donc tu te réfères à quoi [pour sanctionner] ?* »

*Marguerite Cardère [surveillante]* : « *Oui aux valeurs que j'ai.* »

*RR* : « *Qu'est-ce qui donne envie de s'investir [dans l'établissement] ?* »

*Françoise Thuya [professeure]* : « *Parce qu'on pense qu'on a quelque chose à dire et puis qu'on peut toujours essayer d'améliorer, je ne suis pas du genre à dire : "Ben là ça ne va pas, j'en reste là" ; et puis, on ne fait rien. Si je peux, j'essaye.* »

*RR* : « *C'est plus lié à vous qu'à des collègues ou lié à une direction ?* »

*Françoise Thuya* : « *Ah oui oui oui.* »

*Isabelle Troène [professeure]* : « *Quelquefois je me dis que je dépasse mon rôle, je ne devrais pas, peut-être que je n'ai pas le droit de le faire, mais je m'en fiche en fait parce que ça, je le fais pas du tout en tant que professeure du collège St Pol, je le fais en tant qu'Isabelle Troène.* »

Le « don de soi » constitue le rapport privilégié de l'individuel au collectif dans le fonctionnement inspiré qui régit Saint Pol. Il en ressort des acteurs enclins à la spontanéité, la « certitude de l'intuition » et à refuser l'inertie (*Id.*, p. 205).

Par exemple, en totale concordance avec les attributs de l'être inspiré, Marguerite Cardère, surveillante depuis dix-neuf ans (onze ans à Saint Pol), cite « *l'imagination* » et « *la réactivité* » comme les deux principales « *qualités à avoir pour être surveillante* ». Elle se sent d'ailleurs tout à fait à l'aise dans les situations informelles, à la différence des temps de réunions qui ne sont, pour elle, que « *masturbation intellectuelle* ». Elle ajoutera : « *Je ne sais pas si je suis douée pour la surveillance mais [...] peut-être que j'ai un don quelque part, peut-être que j'ai -comment on appelle ça- le feeling !* ». Certaines attitudes échappent ainsi parfois à la raison, et même au respect de la loi, comme dans l'extrait suivant :

Une professeure apporte au bureau des surveillantes le téléphone portable d'un élève de 3<sup>ème</sup> qu'elle a confisqué en cours. Marguerite Cardère prend le portable et essaye de l'ouvrir. Elle dit : « *À partir du moment où le portable sonne en classe, ou que l'élève le tripote, on le prend et on est en droit de le regarder, l'adulte est en droit de regarder... L'élève peut être a filmé le prof en classe. Il peut avoir fait n'importe quoi...* ». La surveillante et la professeure regardent les photos dans le téléphone portable. Elles ne trouvent rien sur un professeur ou le collège. Nicole Poirier entre dans le bureau et dit tout de suite : « *C'est interdit de faire ça* ». La professeure admet alors qu'elle n'a pas osé regarder d'elle-même. Marguerite Cardère s'énerve : « *Je regrette : à partir du moment où le portable sonne, on ne sait pas ce que l'élève faisait avec. Au collège, ils n'en ont pas besoin. Ça devrait être complètement interdit* ». Nicole Poirier explique que c'est le portable du meilleur ami de son fils [Félix qui est en 3<sup>ème</sup>2] : « *Il vient souvent chez moi, il peut y avoir des photos de mon fils* ». Elle continue en interrogeant

sa collègue : « *Si tu trouves quelque chose, comment tu justifies le fait d'avoir regardé... ?* ». Marguerite Cardère est en désaccord avec le point de vue de Nicole Poirier. Elle persiste en disant que c'est normal pour elle. Nicole Poirier ajoute : « *Je connais la mère et si elle le savait, elle ferait un scandale* ».

[Mardi 3 mars 2009, 10h15, bureau des surveillantes]

Cette observation révèle que, dans le reflet du « monde inspiré », l'évidence est singulière et « prend la forme d'un état affectif, d'un *sentiment* intérieur et spontané, [...] dont la validité ne réclame ni l'approbation des autres (comme dans le monde de l'opinion) ni, comme dans le monde industriel, la construction d'une routine stabilisant les relations entre objets » (*Id.*, p. 205). Le dialogue *infra* montre également comment un acteur scolaire peut sortir de son rôle en laissant libre cours à son jugement personnel :

Une professeur entre dans le bureau et s'adresse à Nicole Poirier : « *Pourquoi ne signes-tu pas le papier quand je renvoie un élève de cours ? Et est-ce que tu as déjà dit aux élèves : "Encore elle !" ? Moi je suis directe, alors je veux savoir* ». D'un air gêné, elle lui répond : « *Moi aussi. Non, j'ai pu dire : "Encore renvoyé !"* ». Josiane If<sup>273</sup> porte secours à sa collègue en acquiesçant et dit : « *Oui, on dit ça : "Encore renvoyé !"* ». La professeur quitte alors le bureau sans ajouter autre chose. Nicole Poirier s'énervera finalement sans nier ce que lui reproche l'enseignante : « *Elle me fait chier. Je me fous d'elle* ».

[Jeudi 11 décembre 2008, 10h30, bureau des surveillants]

Le sens que les acteurs scolaires donnent à leur métier se construit plus avec ce qui fait la singularité de leur personne qu'avec les spécificités de la catégorie d'acteurs à laquelle ils appartiennent, d'où une absence de coordination entre collègues. Dans le même temps, le fonctionnement plutôt instable du collège les y incite : il sollicite plus qu'ailleurs leurs ressources personnelles.

### **III - Des pratiques pour « faire face »**

Dans la négociation de situations scolaires incertaines et propices à l'expression de tensions, les acteurs scolaires s'adonnent à un certain nombre de pratiques les aidant à « faire face », d'au moins quatre types : registre de l'affection, de la force, du renoncement et de la connivence (Périer, 2003).

---

<sup>273</sup> Diplômée d'un BEP en commerce et d'un CAP de bureautique, Josiane If, âgée de 43 ans, a un contrat de 20 heures dans l'établissement depuis 2001. Elle effectue ses heures à la fois au collège et au lycée. Elle est surtout présente en milieu et fin de journée. Quand l'une de ses collègues à plein temps est en arrêt maladie, comme cela a pu être le cas pendant l'année scolaire enquêtée, elle effectue le remplacement et effectue l'emploi du temps de Nicole Poirier.

### 3.1 Une gestion affective

#### *L'attachement au groupe-classe*

Il apparaît au collège un attachement au groupe-classe quelles que soient les caractéristiques scolaires de ce dernier. Il est déjà matériel puisque chaque classe dispose d'une salle, mais il repose surtout sur la valeur morale et affective attribuée à la classe dans l'établissement. Par exemple, lors des conseils de classe, les enseignants évoquent fréquemment la classe pour expliquer des progrès ou des difficultés d'élèves. Ces remarques entendues lors du conseil de classe de la 3<sup>ème</sup> au troisième trimestre, en fournissent une illustration :

*Professeure d'histoire-géographie* : « Elle n'a pas profité de son année, elle a été étouffée par ses camarades. [...] La classe n'a pas fonctionné, certains ont été tirés par le bas. »

*Professeure de SVT* : « Ils sont tous très moyens. Ils n'ont pas eu un bon esprit dans cette classe. »

À cet égard, les enseignants veillent à la vie collective spontanée qui se crée en classe et ils tentent eux-mêmes de s'intégrer à cette « petite société ». Cela n'est pas sans rappeler la conception de la classe comme « groupe maître-élèves » esquissée par Émile Durkheim (1922/1993) et l'autorité morale qui lui est attribuée (Durkheim, 1925/2012). Un certain nombre d'interpellations relevées pendant les cours en sont le signe :

*Professeure d'histoire-géographie (6<sup>ème</sup>2)* : « Madame Thuya [professeure de mathématiques] a dit que vous avez été infects ce matin et vous allez continuer ce soir ? C'est Madame Aster [professeure principale de la classe] qui va être contente ! »

*Professeure de mathématiques (3<sup>ème</sup>2)* : « Dépêchez-vous, sinon tout le monde n'aura pas participé aujourd'hui. [...] (S'adressant à Corentin) Fais moins de bruit. T'imagines si tout le monde en faisait autant ? »

L'attachement a aussi une tonalité affective, à l'image des qualificatifs employés par les professeurs principaux pour décrire « leur » classe et le rapport qu'ils entretiennent avec « leurs » élèves :

« J'aime bien mes sixièmes. [...] Je suis plus proche de ma classe [6<sup>ème</sup>2] sérieusement. Par exemple, tout à l'heure, deux élèves sont venus me parler d'un problème de carte. [...] J'ai une heure de vie de classe chaque semaine avec eux : je fais un peu de pastorale, pas du caté. Avant Noël, on a fait un pot pourri et on a discuté, donc c'était bien. On a décoré la classe pour Noël. Pour la classe, j'ai acheté une horloge et des guirlandes. »

[Céline Aster, professeure de français]

« Ça y est, tu as rencontré mes fauves...! (Rires) Ils [les élèves de la 3<sup>ème</sup>2] sont sympas. [...] Les élèves vont être plus à l'aise avec le prof principal, parce que je pense que c'est un petit peu différent, parce qu'on les voit sous un autre domaine que l'enseignement. On parle d'autres choses aussi. Avec les élèves oui, c'est différent. Dès

*qu'il y a quelque chose qu'ils veulent ou qu'ils souhaiteraient faire, ils viennent voir le professeur principal, donc il y a des relations un peu différentes. »*

[Yves Jasmin, professeur de musique]

Dans ce sens, Isabelle Troène, professeure d'histoire-géographie et coordinatrice des niveaux 6<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup>, qui participe à la composition des classes, souligne les bénéfices de l'alchimie relationnelle qui peut non seulement « faire vibrer ensemble, d'un commun mouvement, tous les enfants d'une même classe » pour reprendre Durkheim (1925/2012), mais surtout tendre à mobiliser ensemble le groupe professeur-élèves.

Le « conseil de vie de classe » mis en place dans l'établissement est une instance destinée précisément à construire positivement le groupe-classe. Il a lieu tous les ans et pour chaque classe au mois d'octobre, afin d'évoquer les rapports entre élèves, « *l'ambiance de la classe, les problèmes qu'il peut y avoir* ». « *C'est un lieu où l'on ne parle pas des notes* », précise Yves Jasmin, professeur principal de la 3<sup>ème</sup>2. Il réunit les professeurs, ainsi que les délégués d'élèves et les « *parents correspondants* ». L'heure de vie de classe, qui suit ce conseil, est alors l'occasion pour le professeur principal de faire vivre le groupe professeur-élèves, et de lui donner une dimension collective et affective.

Les délégués des élèves de la classe, Samantha et Malo, font part à leurs camarades de leur compte-rendu du conseil de la veille : « *Bonne ambiance dont plusieurs perturbateurs* ». Yves Jasmin précise : « *Au nombre de trois* ». Tariq, assis au fond de la classe dit alors : « *Je croyais que vous ne deviez pas parler hier soir d'élèves en particulier. Qui a dit qu'il y en avait trois ?* ». Le professeur principal répond : « *Tout le monde, les parents, les élèves, les professeurs* ». Les deux délégués parlent des deux problèmes de la classe : l'intégration de certains élèves et les remarques sur la professeure de maths « *elle va vite, on ne comprend pas* ». Une élève intervient : « *Un jour, on ne disait rien et elle a dit qu'on avait compris, alors qu'on n'avait rien dit, on n'avait pas pu poser de questions* ». Puis, Yves Jasmin prend la parole et fait quelques remarques sur ce qui vient d'être dit par les délégués d'élèves. « *Il semblerait qu'il y ait un malaise entre vous et le professeur de maths. Ne partez pas butés au prochain cours de maths, mettez-y du vôtre* ». Il leur explique alors qu'il connaît bien leur professeure de mathématiques : « *C'est une bonne prof* ». Il aborde ensuite les « *élèves perturbateurs* », il rectifie en disant : « *Ce sont plutôt les élèves qui veulent qu'on les remarque, qui veulent attirer l'attention sur eux. Je vous ai défendus, car je vous connais depuis la 6<sup>ème</sup>, et vous êtes en progrès selon moi* ». « *Mais attention vous pouvez faire basculer les élèves moyens vers le bas* », les alerte-t-il. [...] Il évoque ensuite la bagarre entre Corentin et Erwan [élève qui est arrivé à Saint Pol en septembre, il vient du collège public voisin]. Le professeur parle de la bagarre et s'adresse à Erwan : « *Cette fois-ci, je t'ai défendu, mais il n'y aura pas d'autres fois où je te défendrai. J'ai compris ton geste, mais on ne règle rien par la violence* ». Il continue en parlant de l'intégration : « *Erwan est un nouvel élève et ne semble pas intégré. [...] On ne peut pas être copain avec tout le monde mais on ne doit laisser personne sur le carreau. Je le répète depuis le début de l'année : on respecte les gens même si on ne les aime pas* ».

[Mardi 21 octobre 2008, 11h05/12h, heure « professeur principal » avec Yves Jasmin, 3<sup>ème</sup>2]

De surcroît, à Saint Pol, les groupes-classes qui « fonctionnent » sont récompensés, telle la 3<sup>ème</sup>2 « choisie » pour encadrer les élèves de primaire lors de leur venue au collège, et à l'inverse, les classes qui n'ont pas un « bon esprit » sont sanctionnées. L'échange avec Eugénie et Aline, élèves en 3<sup>ème</sup>2, le souligne de manière exemplaire :

*RR : « Vous [élèves de la 3<sup>ème</sup>2] êtes souvent choisis quand même ? »*

*Aline : « Je trouve aussi. »*

*RR : « Et c'est lié à quoi vous pensez ? »*

*Aline : « Peut-être parce qu'on s'entend tous bien justement et qu'il n'y a pas vraiment de conflits entre les élèves. »*

*Eugénie : « Ouais je sais que même, ça n'a rien à voir mais pour les libérations et tout, mercredi matin ou un après-midi je sais qu'on n'a jamais eu de soucis, on a toujours eu le droit quoi. Enfin si vraiment il n'y avait pas de possibilités, on avait le droit, alors que si on prend les 3<sup>èmes</sup>1, toutes les classes ont été libérées un mercredi après-midi et ça a été la seule classe de 3<sup>ème</sup> à rester. »*

*Aline : « Mais c'est la classe où ils ne s'entendent pas trop bien, c'est un peu naze apparemment. [...] C'est vrai que ça remet en cause pleins de trucs quand on ne s'entend pas bien. »*

Sans prétendre dresser des liens de cause à effet, la tonalité et la récurrence des références au groupe-classe de la part des enseignants, ainsi que les actions mises en place en vue de favoriser la cohésion de ses membres, ne sont pas étrangères aux fins collectives et affectives qu'attachent les élèves à leur année ou à leur classe :

*Carla [3<sup>ème</sup>2] : « La 3<sup>ème</sup>, en tout cas pour moi, ça a été mon année préférée de collège quand même parce que c'est là que j'ai rencontré du monde et puis voilà, je me suis attachée à d'autres, etc. Et puis c'est vrai que les profs étaient quand même motivants, donc ça m'a beaucoup plu la 3<sup>ème</sup>. »*

*Emeline [6<sup>ème</sup>2] : « Au début de l'année, il y avait je ne sais pas le prénom, une fille dans la classe que je n'aimais pas trop, et bien de plus en plus je me rapproche pas d'elle non plus, je ne suis pas copine avec elle mais je\_, il y en a plein qui se moquent d'elle, moi j'essaie de ne pas trop me moquer d'elle. [...] On essaie de se faire des copines au fur et à mesure. »*

L'altruisme passe pour le levier capable de faire transiter le groupe-classe dans un monde plus « domestique » qu'« inspiré » (Boltanski et Thévenot, 1991). C'est le cas des élèves de la 3<sup>ème</sup>2 qui ont pris l'habitude d'agir collectivement et qui jugent, pour 82,1 % d'entre eux (23 sur 28 élèves), « très bien » les relations entre camarades de classe (par comparaison, ils sont 48,1 % en 3<sup>ème</sup>1). La séparation du groupe est d'ailleurs difficile à envisager à la fin de l'année, comme l'explique Eugénie :

*« Et puis on n'a pas envie, surtout pas en 3<sup>ème</sup>, on n'a pas envie d'aller vers la fin de l'année parce que l'on sait que l'on devra tous se séparer et on ne gardera pas forcément contact avec les autres. »*

Une forte émotion chez les élèves et les enseignants marquera d'ailleurs leur dernière journée de classe, avec notamment le visionnage d'un diaporama réalisé par deux élèves et intitulé :

« *Super année, super classe* ».

### ***Une conception éducative sexuée : le « maternalisme sentimental »***

Les acteurs de Saint Pol constituent une population majoritairement féminine : le personnel de direction et éducatif est uniquement féminin, et les femmes représentent 66,7 % du personnel enseignant (cf. tableau 34). Celles-ci partagent une conception éducative que l'on qualifiera de « maternalisme sentimental ». L'expression est empruntée à l'historienne américaine Molly Ladd-Taylor (1994). Elle caractérise un mouvement féminin américain du début du 20<sup>ème</sup> siècle, celui des femmes qui utilisaient la maternité dans leur définition d'elles-mêmes et de leur place dans la société. Pour notre part, la formule nous permet de caractériser le fait que les femmes enquêtées au collège perçoivent leur métier comme s'inscrivant dans la continuité du rôle et des valeurs associées aux femmes dans la sphère privée (maternage, soin, souci d'autrui, gestion des émotions). Par exemple, lors d'un entretien téléphonique entre la directrice et Marguerite Cardère au sujet d'une jeune fille anorexique, la première dit à la seconde : « *Il ne faut pas trop la cocooner, il faut la surveiller* ». L'analogie avec le travail domestique constitue un ressort prégnant de l'exercice de leur travail :

« *J'ai un regard d'adulte et de mère de famille.* »

[Marguerite Cardère, surveillante]

« *Mais on tient bien les enfants quand même. On fait quand même du boulot, on les éduque, c'est important. Ils ont besoin d'un cadre, ils ont besoin d'être cadrés. Ils sont jeunes, donc ils ont besoin d'un cadre. [...] Des fois oui on a le rôle de maman, ça arrive... et là quand ils sont malades, quand ils sont blessés, quand il y a un souci. Et puis moi, je suis maman, donc je le ressens comme ça aussi.* »

[Nicole Poirier, surveillante]

Les surveillantes rapprochent d'ailleurs clairement les exigences professionnelles du travail domestique :

« *Et ils [les élèves] m'apportent beaucoup de choses. C'est à leur contact que je me suis dit que (hésite) ce n'était pas si facile que ça d'élever des enfants, que l'on faisait sûrement des erreurs, enfin il n'y a pas de mode d'emploi de toute façon, mais que surtout il fallait respecter ce qu'ils étaient parce que nos enfants, enfin moi mes propres enfants je leur ai mis le pied à l'étrier comme je leur dis, mais le fait d'être en contact avec des ados, parce que ce sont des ados finalement, [...] mais c'est à leur contact que je me suis aperçue que nous parents il fallait, il y avait des choix qui ne nous appartenaient pas, ça appartenait aux jeunes en fait.* »

[Marguerite Cardère, surveillante]

Elles ne se distancient pas des attributions traditionnellement sexuées des rôles parentaux, mettant dans le même temps en évidence des compétences genrées.

De plus, les propos et les attitudes des femmes enquêtées au collège dénotent un investissement éducatif empreint d'affectivité, ce que font percevoir les paroles de ces deux élèves en classe de 6<sup>ème</sup>2 :

*Léna : « Des fois Madame Aster [professeure principale], dès qu'on a mal quelque part, elle nous emmène à l'infirmerie. »*

*Yannick [qui sera renvoyé de l'établissement à la fin de l'année]: « Moi je vais la voir [la directrice] souvent [...] Ouais elle est gentille, elle me dit : "Raconte-moi tout". »*

Dans les entretiens menés, les occurrences liées aux sentiments sont plus fréquentes chez les femmes que chez les hommes. Par exemple, on recense 43 mots équivalents à « sentiment » dans l'interview conduit avec la directrice (« sentiment », « espoir », « confiance », « souffrance », « peur », « sympathies », « amitié », « angoisses », « affection », etc.). De plus, l'analyse de son discours révèle que les « sentiments » sont étroitement liés à la référence « communication » et qu'ils influent sur le thème « éducation » (classée en tant qu'acté dans *Tropes*). En conséquence, si ses sentiments découlent de situations concrètes, où l'organisation globale du collège est mise en cause, l'affectivité constitue un trait central de son travail relationnel, et elle alimente sa conception éducative.

La dimension affective est également présente dans le rapport pédagogique des enseignantes. Ces dernières prennent les élèves par les sentiments pour pouvoir agir sur eux, afin qu'ils travaillent et se tiennent dans la classe, telle l'observation en classe avec Solange Palmier, âgée d'une cinquantaine d'années, qui enseigne l'anglais aux élèves en 6<sup>ème</sup>2 :

En entrant dans la classe, la professeure dit de suite aux élèves : « *C'est abominable* ». Elle évoque alors le contrôle commun d'anglais, et les notes qui sont faibles. « *Les contrôles doivent être vus et signés par les parents, et je pense que certains parents vont être déçus.* » Il y a beaucoup de bruits dans la salle de classe. « *Je n'ai pas demandé de commentaires* », crie l'enseignante. « *Ah bon, c'est nouveau !* », rétorque Aurélien à haute voix. Elle demande, quelques minutes plus tard et une nouvelle fois, d'arrêter leurs commentaires. Ronan répond à voix basse : « *Non* ». [...] La professeure rend les contrôles aux élèves : Aurélien aura 17/60, Ronan 2,5/60, etc. Solange Palmier les interpelle : « *Si vous n'avez pas les bases, vous aurez du mal ensuite. Ce sont les leçons... J'avais fait dernièrement un mot à vos parents pour les leçons. J'ai rarement vu des résultats aussi faibles* ». Elle écrit ensuite au tableau la date en anglais. Aurélien et Ronan rient des dessins réalisés par l'enseignante au tableau. [...] Aurélien a le nez dans le casier de son bureau. « *Dépêche-toi, c'est de la provocation* », lui dit-elle. « *Ça y est, je l'ai [mon cahier], il est là, tout beau* », lui répond Aurélien en montrant son cahier à la classe. Le cahier en question est en fait très abîmé et gribouillé. La professeure qui est au tableau lui dit de mettre du scotch. Il bricole alors un moment et s'écrie : « *Ça ne tient pas* ». La professeure lui répond en prenant un ton rassurant : « *J'ai du scotch solide, je t'en donnerai tout à l'heure* ».

[Lundi 30 mars 2009, 13h30/14h25, cours d'anglais avec Solange Palmier, 6<sup>ème</sup>2]



Même en cas de provocation, certes davantage tolérée chez les garçons (Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard, 2008), l'enseignante reste dans le registre de l'affection. Elle ne fera pas appel au registre de la force. Du côté des surveillantes, les règlements de conflits entre élèves font aussi souvent intervenir les affects :

Deux élèves arrivent au bureau des surveillantes. L'un d'eux, plutôt de petite taille par comparaison à son camarade, est en pleurs. Il dit : « *Il m'a griffé au visage* ». Marguerite Cardère constate : « *Ah oui, tu saignes en plus* », et s'adresse à l'élève de grande taille et de forte corpulence : « *J'espère que ses parents ne vont pas te chercher...* ». L'élève explique pourquoi il en est arrivé à griffer son camarade. Elle lui dit alors : « *C'est déjà bien de venir de toi-même et de ne pas mentir* ». La surveillante leur demande de s'asseoir et essaye de comprendre comment la dispute a débuté. Le garçon griffé admet qu'il a traité son camarade de « *gros lard, grosse baleine* », et que l'autre a riposté en protestant « *des méchancetés sur le pain, sur la boulangerie [les parents du garçon blessé sont boulangers]* ». Marguerite Cardère s'adresse au garçon costaud : « *Ses parents font du très bon pain* », et elle leur explique qu'il ne faut pas se moquer du physique, ni du métier des parents : « *Ça fait mal, car ça vous touche personnellement* ». Elle appellera ensuite les parents des élèves pour les informer du conflit.

[Mardi 3 mars 2009, 15h25, bureau des surveillantes]

Cette conception éducative sexuée insiste sur les émotions. Le « travail émotionnel » se rapproche sensiblement de la capacité de gestion et de mise en scène des émotions attendue des femmes dans la sphère privée.

### **3.2 Un rapport de force**

#### ***Le rabaissement scolaire***

Les acteurs scolaires peuvent privilégier un rapport de force, suggéré ou explicite, avec les élèves. Cependant, l'asymétrie de la relation entre les acteurs scolaires et les élèves, conjuguée à un fonctionnement de l'établissement qui tend vers l'anarchie, entraîne le risque que la parole devienne une « arme à la dévalorisation » et les offenses verbales, banales. La domination peut s'exercer par le rabaissement individuel scolaire, tel que le relatent ces élèves en 3<sup>ème</sup>2, avec le découragement que cela engendre d'un côté, et de l'autre l'acharnement à réussir sous couvert d'un sursaut de fierté :

*Aline : « Elle [professeure de mathématiques] m'avait saquée plusieurs fois quand même, des fois devant les élèves donc ça ne fait pas beaucoup plaisir parce que ce n'est pas parce que tu as une mauvaise note que tu ne bosses pas. Je me suis acharnée et je m'étais ramassée juste la moyenne. Pour moi c'est trop juste, et puis au contraire j'avais envie de lui montrer que j'étais capable, que je n'étais pas nulle et que je pouvais y arriver, mais des fois aussi ça te rabaisse. Moi une fois elle m'a complètement fait perdre mon moral. [...] En fait j'ai parlé en classe, oui je sais que l'on n'a pas lieu de parler mais il n'y a pas que moi et puis elle m'a dit : "Quand on a*

*10, on peut se taire et écouter". C'est une petite remarque comme ça mais bon ça rabaisse complètement l'élève. »*

*François : « Il [professeur de français] m'avait dit que j'étais un fainéant et tout parce que je n'arrive pas, je fais beaucoup de fautes en français mais j'essaie de faire de mon mieux mais après ça me décourage quoi. »*

*Constance : « Ah oui il [professeur de français] nous descend vraiment, mais vraiment quoi. [...] Aussi, il avait dit à Tariq, parce que je ne sais plus, un moment Tariq, des fois, il déraile un peu, mais Tariq il est sympa quoi. En plus il ne fait pas de conneries en français, c'est là où il est calme, et je ne sais plus, il avait dû sortir une bêtise à une question, ouais il avait mal répondu, il avait dit : "Oh toi, de toute façon, tu vas faire un CAP cuisine". Il était en train de se moquer. On avait trop halluciné. Tariq lui a dit qu'il veut être médecin et lui a dit : "Non tu n'y arriveras pas, tu feras un CAP cuisine". »*

Tariq (de nationalité marocaine, père médecin, mère décédée), très extraverti au collège, bon élève (14,8 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>) et populaire auprès des filles, me racontera lui-même cet épisode, mais en étant - de manière symptomatique - peu volubile, ce que l'on peut voir comme la volonté de détachement face à l'humiliation vécue. Dans ce sens, il emploie « on » à la place de « je » et répète que « *le français ne sert à rien* » :

*« Il m'a dit ça : "Tu vas faire un CAP cuisine". "Si vous voulez, on verra dans quinze ans". Juste parce qu'on n'avait pas trouvé une réponse, il a dit ça. Après, il a dit : "Moi je serai mort dans quinze ans". »*

Cela n'est pas sans conséquence sur sa moyenne d'année en français (9 sur 20), lui qui était le « *meilleur* » l'année précédente avec un autre professeur :

*« L'année dernière, j'étais le meilleur de la classe en français avec le prof, et là, je n'ai même pas 5, ben 5 encore ça dépend, 10, 10 et demi. Troisième trimestre, je ne sais pas, je n'aime pas trop. [...] Déjà le prof, il n'arrête pas de m'engueuler parce que je n'écris pas très bien. »*

Les notes obtenues en français par Tariq pendant l'année scolaire semblent refléter le jugement professoral, d'autant que cet élève ne rencontre pas de difficultés attestées en français : Tariq aura 29 sur 40 (14,5) à l'épreuve écrite de français au DNB. On connaît les effets négatifs d'une estime de soi dépréciée sur la performance scolaire (Martinot, 2001), et on perçoit ici, en plus, que ces effets peuvent être précisément circonscrits à un contexte, celui d'un établissement (Saint Pol), d'une classe (3<sup>ème</sup>2), du rapport à un professeur (Tariq et son professeur de français), pour ne se retrouver que dans la moyenne de cette année-là, et pas dans la note finale obtenue à l'examen national sur table. Tariq obtiendra d'ailleurs le brevet avec la mention Bien à la fin de l'année, puis trois ans plus tard, en juillet 2012, le baccalauréat, série scientifique, préparé dans un lycée public du Sud de la France et auréolé d'une mention Très Bien.

## ***L'humiliation de la personne***

Aux humiliations de l'élève s'adjoignent celles sur la personne (Merle, 2005). Les propos peuvent rapidement passer du registre scolaire au registre personnel. Les insultes, les injures se greffent ainsi dans les interactions, d'une part au service de la gestion de conflits, tel que l'illustrent les interventions d'une surveillante auprès d'un large auditoire d'élèves :

*« L'autre jour, j'ai dit à un élève : "Tais-toi petit con". Quand on parle comme eux, ça les surprend. »*

*« [Après avoir intercepté un papier qui circule entre les élèves en salle de permanence] Tu n'as rien à faire au lieu d'écrire des conneries ? »*

Plus les élèves avancent au collège, plus ils mesurent la violence de ce type de propos, qui est moins relevée par les élèves de 6<sup>ème</sup> :

*« Une remplaçante surveillante qui me dit que je suis insolente, alors que je ne lui parle pas, me dit que je vais me casser le nez dans la vie active... »*

[Ingrid, élève en 3<sup>ème</sup>2]

La parole se révèle, d'autre part, une arme redoutable à Saint Pol au service du pouvoir, et surtout répandue, tant l'assise du statut est précaire et les relations fragiles. Le propos de Josiane If, surveillante, fournit un exemple éloquent du rapport de force dominant/dominé :

*« Tu vois la jeune fille là-bas. Je l'ai mouchée en perm'. Un jour, elle pleure ; l'autre, elle se fout de ta gueule. »*

Les épisodes qui suivent, racontés ou observés, en témoignent également :

*« L'autre jour, je ne sais pas, ben je peux le dire. Une fois, il y avait une copine à moi qui n'avait pas su répondre à une question, et là, il avait dit : "Non mais là tu m'envoies un texto en me disant : "Je suis conne"" [Ingrid le notifiera en effet dans son questionnaire : « Un prof m'a insultée : "Tu es conne". »]. Et (sourit) il nous balance des trucs comme ça et tout le temps. »*

[Constance, élève en 3<sup>ème</sup>2]

Les élèves lisent un texte de La Bruyère. Ils répondent avec le professeur aux questions qui font suite à la lecture du texte. Après une réponse donnée par Augustin, le professeur lui dit : « T'as un esprit pervers ! ».

[Lundi 22 juin 2009, 13h30/14h25, cours de français avec Boris Aster, 3<sup>ème</sup>2]

L'humiliation verbale peut même se coupler à de l'intimidation physique. Elles constituent une modalité de sanction (*Id.*) :

Marguerite Cardère va chercher un élève de 5<sup>ème</sup> dans la cour et le conduit dans son bureau. L'élève en question est passé en conseil de discipline la veille. Il n'a pas été renvoyé mais n'a plus le droit d'aller en français « *perturber le cours* », me dira la surveillante. Elle lui demande de s'installer à la table proche de son bureau et de faire son travail. Un professeur d'une cinquantaine d'années entre dans le bureau et s'adresse à l'élève qui garde la tête baissée sans dire un mot : « *J'ai entendu parler de toi, tu fais ton enfant de chœur... On a des casse-pieds ici* ». « *On a des casse-boîtes* », continue

Marguerite Cardère. La surveillante et le professeur entourent l'élève et lui parlent juste au-dessus de sa tête. Le professeur lui demande : « *Tu es en 5<sup>ème</sup>, tu sais lire ?* ». L'élève restera dans une position de repli. La surveillante lui demande son agenda. L'élève lui répond qu'il ne l'a pas. Marguerite Cardère prend alors le sac de l'élève et cherche l'agenda à l'intérieur du sac. Elle le trouvera et exigera de lui qu'il travaille.

[Vendredi 3 avril 2009, 13h30, bureau des surveillantes]

Les élèves vivent l'humiliation comme une « interaction perturbatrice » (*Id.*) dans leurs expérience et travail scolaires. Ils ont véritablement le sentiment que les enseignants et les surveillants dépassent une barrière symbolique, en imposant une logique de violence pour avoir le dessus. Le corpus des écrits d'élèves (en réponse aux questions ouvertes et à leur initiative à la fin du questionnaire) montre que cela est un point sensible et récurrent au collège :

« [L'élève aimerait changer de collège] Parce que certains profs dépassent les bornes, comme une surveillante. » [5<sup>ème</sup> 3]

« [Ce que l'élève aime le moins] Les profs racistes » [4<sup>ème</sup> 4]

« Faut pas dire mais les surveillantes sont certaines très méchantes. » [3<sup>ème</sup> 1]

« Les profs sont chiant, ils se prennent trop pour les BOSS. » [3<sup>ème</sup> 1]

« Les surveillantes ou les professeurs se croient tout permis. » [3<sup>ème</sup> 1]

« Il [professeur de français] gueule pas, il casse. » [3<sup>ème</sup> 2]

Ces termes rejoignent les jugements mitigés des élèves à l'égard de la qualité du rapport aux professeurs et aux surveillantes du collège : près de 30 % des élèves estiment les relations « moyennes » ou « pas bonnes » avec les premiers et près de 35 % d'entre eux jugent de même avec les secondes.

### **La virulence des échanges**

Ces actes de langage, « conflictuels par excellence, les plus violents d'entre tous, parce qu'ils visent autrui dans ce qu'il a de précieux » (Lepoutre, 2001, p. 205) entraînent du répondant de la part des élèves, et les mots viennent à servir d'arme symbolique à tout le monde. Certains élèves avouent en effet avoir « du mal » à se contrôler, comme Aline (15 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>2, père dessinateur métreur, mère agent administratif) face à une surveillante qui, selon l'élève, cherche plus à dominer qu'à se faire respecter :

« Il y a une surveillante que je ne peux vraiment pas saquer on va dire, elle non plus d'ailleurs. Et c'est vrai que le moindre petit faux-pas que je fais, elle me prend alors que des fois c'est vraiment ridicule quoi, en fait souvent elle vient nous parler dans la cour et en fait une fois quelqu'un avait dit, j'avais dû dire que je n'aimais pas la pêche, que c'était nul et là elle m'avait dit : "Mais pourquoi tu dis ça, tu ne connais pas !", alors que voilà je n'avais même pas parlé à elle et moi je n'apprécie pas trop parce que je ne lui avais pas parlé déjà et puis elle n'a pas à me dire ça. [...] J'ai du mal à me contenir, c'est vraiment [...] des accrochages. [...] Moi l'autre jour je parlais avec XX et je veux dire elle est tombée sur moi, elle m'a dit : " Ouais Aline j'en ai marre, tu ne

*fais que de parler en perm'", et puis c'est toujours devant tout le monde pour bien montrer qu'elle domine l'élève, moi je trouve. Mais moi c'est mon opinion mais c'est vrai que c'est une pionne, une surveillante qui cherche toujours la petite bête, toujours, toujours, toujours. Par exemple en perm' elle va dire, elle va se mettre à crier : "Respectez le travail des autres, pour ceux qui parlent", alors qu'en criant elle ne respecte pas notre travail, et puis c'est toujours toujours à chercher la petite bête pour engueuler l'élève et ça moi, je n'aime pas, je trouve que ça ne sert à rien. »*

Aussi, des échanges virulents ont pu être observés entre les surveillantes et des élèves, à l'image de cette observation en salle de permanence :

Vingt-deux élèves rentrent, un par un, dans la salle de permanence. Nicole Poirier leur dit : « *Je ne vais pas vous embêter aujourd'hui [peu d'élèves sont venus au collège à cause du verglas]* ». Elle leur demande en riant : « *S'il y a du verglas jeudi, qui vient ?* ». « *Non* », répondent-ils en chœur, sauf une élève qui affirme, non sans provocation : « *Moi ! Je suis courageuse !* ». Et un élève rétorque en s'adressant à Nicole Poirier : « *Vous avez formé des fainéants !* ». Elle le reprend de suite : « *X tu veux que je t'aide, tu grandis, mais pas bien ! Faites la sieste ou prenez un livre !* ». Elle leur demande un peu plus tard : « *Vous connaissez XX ?* ». Une élève, assise au fond de la salle, sur la gauche, répond : « *C'est un cas soc'* ». Nicole Poirier n'apprécie pas l'intervention et lui dit : « *Tout le monde a le droit au respect. Tu ne sais pas ce que tu vas devenir. Dieu seul le sait. Tout le monde n'a pas la chance d'avoir des parents comme les tiens. Il ne faut pas rire du malheur des autres* ». Nicole Poirier me dit ensuite à voix basse : « *C'est une fille de cadres, je n'aime pas ce genre de remarques. Je ne supporte pas ces gens-là* ».

[Mardi 6 janvier 2009, 14h25/15h20, salle de permanence avec Nicole Poirier]

Des offenses verbales me seront aussi rapportées par la directrice et des enseignants qui en sont aussi parfois les cibles.

Le recours à la violence physique est latent lorsque le conflit apparaît ne plus pouvoir se désamorcer par la parole. La surveillante Marguerite Cardère s'est ainsi fait mordre par une élève en début d'année. Elles porteront mutuellement plainte. Marguerite Cardère raconte les faits :

*« On était allées jusqu'au tribunal avec un médiateur, le juge de proximité ou le médiateur en fait. Bon elle avait quand même eu un avertissement. La loi lui infligeait un avertissement. Moi je dis que la sanction pour moi elle a été, j'avais d'ailleurs assisté au conseil de discipline et pour le délinquant, j'avais dit à la directrice : "Je vais sortir parce que moi j'ai écouté et j'estime que la sanction, à mon niveau, je l'avais déjà prise". Donc je n'allais pas lui infliger une double peine, parce que j'avais déjà déposé plainte. Je savais qu'elle allait passer devant les juges. [...] En fait ce qui s'est passé, c'est que moi je ne voulais pas qu'elle aille où elle voulait aller, elle avait son train à prendre et puis voilà, et c'est parce que j'ai eu, je l'ai prise par son sac pour l'empêcher de partir qu'elle m'a mordue, elle ne voulait pas obéir. »*

Les échanges de « mauvaises paroles » (*Id.*) peuvent donc atteindre un degré encore plus élevé de violence. Dans ce sens, Nicole Poirier, surveillante, parle de son métier comme d'un « *métier à risques par rapport aux élèves, aux parents* » : « *On peut très bien recevoir un*

*coup par un élève. Tu as vu Marguerite, elle a eu deux, trois fois déjà. Bon je pense qu'elle attise aussi pas mal, sa façon d'être avec les élèves* ». Aussi, parmi les huit renvois d'élèves au cours de l'année enquêtée, plus de la moitié concerne des faits de violence.

### ***Les offenses écrites***

Le rapport de force ne concerne pas uniquement les acteurs « de l'intérieur ». Certains parents s'opposent aux acteurs scolaires en recourant eux-mêmes à des propos humiliants. Par exemple, la surveillante Marguerite Cardère me rapportera la parole de cette mère d'élève qu'elle a eue au téléphone concernant la retenue mise à sa fille : « *Vous avez demandé à Madame Cassia [directrice] ? Vous n'êtes que surveillante. Vous n'avez que la permanence* ». Mais les élèves comme les parents font davantage usage de l'écrit pour inverser la domination exercée par le collège. Le registre de l'insulte n'appartient pas en propre à la parole (*Id.*). Dans ce sens, c'est le seul établissement scolaire enquêté où des offenses écrites à l'égard d'acteurs scolaires ont été lues dans les questionnaires complétés par les élèves, d'autant plus signifiant quand on sait que ce sont les professeurs principaux qui ont fait passer les questionnaires aux élèves et que ce sont aussi eux qui les ont récupérés (« *car les professeurs sont nuls à chier et la directrice aussi* », « *la prof [désignée] est conne* », etc.). Les graffitis dans les toilettes sont aussi les témoins d'une révolte sourde :

*Solenn (6<sup>ème</sup>2) : « Aux toilettes en fait, et bien quand on va aux toilettes on se met là, on va sur le truc et on voit sur la porte... »*

*Emeline, Flavie, Solenn : « Saint Pol c'est de la merde ! »*

*Solenn : « Écrit au Blanco sur la porte. »*

Pour les parents, le « combat » est principalement mené *via* le carnet de correspondance, dans la partie intitulée « *Informations et correspondance entre professeurs et parents ou responsable légal* ». Marguerite Cardère en garde d'ailleurs la trace en photocopiant les pages manuscrites des carnets de certains élèves, photocopies qu'elle conserve au bureau des surveillantes dans une chemise cartonnée bleue : « *C'est le pedigree des élèves durs* », me dira-t-elle. Les deux échanges écrits qui suivent sont extraits du carnet de correspondance d'Alyssa, élève en 5<sup>ème</sup>2<sup>74</sup> :

*« 30/09/08 (anglais)*

*[Alyssa] s'amuse en classe à faire un bras de fer avec son voisin, XX. Trouvez-vous cette attitude propice en classe ? [Nom et signature de la professeure].*

*Il s'avère que c'est inadmissible d'avoir des gestes aussi déplacés. Si j'avais été à votre place, je lui aurais fait faire des exercices supplémentaires.*

*Le 2/10/08 [Signature de la mère d'élève]. »*

---

<sup>274</sup> Précisons que les fautes d'orthographe de la mère d'élève sont ici corrigées.

« Lundi 24/11/08

*Madame, Monsieur, [Alyssa] est amoureuse soit. En aucun cas, elle ne doit donner libre cours à ses effusions dans l'établissement. Merci de votre compréhension. [Nom et signature d'une surveillante].*

*Je n'ai pas besoin que l'on me dise que ma fille est amoureuse. [Signature de la mère d'élève]. »*

Ce type d'écrits a une force magique pour les élèves, qui les brandissent presque comme un trophée, venant symboliser une victoire sur les acteurs scolaires. Je l'observerai dans la cour de récréation, et entendrai également la directrice en parler :

*« Ce sont des parents qui très souvent contestent les punitions, contestent même nos lignes éducatives : "Vous avez exigé que... vous n'avez pas à exiger ça, vous n'avez pas à lui dire que... vous n'avez pas à faire ci, vous n'avez pas à faire ça", et qui vont jusqu'à l'écrire dans le carnet de correspondance. "Votre fils a dérangé 3 fois mon cours" ; "C'est qu'il en a marre, vous n'avez qu'à faire des cours intéressants". Et puis après le gamin montre partout : "Maman a répondu... !" ».*

Dans le compte-rendu de la réunion organisée le 6 octobre 2008 et intitulée « *Gérer ensemble les élèves difficiles* », cette attitude sera rapportée comme suit :

*« Dans la mesure où l'utilisation du carnet de liaison s'est parfois retournée contre les enseignants (réponse désobligeante des parents diffusée aux copains par les auteurs de troubles), décision est prise d'utiliser des coupons pré-imprimés, qui faciliteront l'information et la centralisation. »*

Il est, par ailleurs, significatif de remarquer que les acteurs scolaires ne répondent pas aux écrits des parents et que ces derniers parviennent ainsi à exercer une domination réelle sur l'école. Les acteurs des établissements privés y sont peut-être davantage confrontés, dans la mesure où les parents se situent plus dans la position de clients que d'utilisateurs. Le mode d'exercice de la domination est limité par le pouvoir dont chaque catégorie d'acteurs dispose dans le contexte étudié. Les acteurs scolaires se résolvent ainsi à ne s'emporter contre les parents qu'entre eux :

*« On est à 150% de la bêtise des parents. » [surveillante]*

*« Bien fait pour sa gueule [en parlant du père d'un élève viré]. » [surveillante]*

*« X [nom de famille des parents] nous ronge les sangs, nous bouffe... » [professeure]*

### ***Un règlement intérieur approximatif***

Ces joutes que mènent les acteurs de l'intérieur et de l'extérieur du collège entre eux peuvent être interprétées pour une part comme la réponse à une discipline non structurée. Le règlement intérieur a un caractère approximatif. De façon significative, le règlement intérieur n'est pas intégré dans le carnet de correspondance des élèves et n'est pas non plus affiché dans le bureau de surveillantes. Il n'est absolument pas visible au collège. De surcroît,

plusieurs fiches d'informations à l'attention des enseignants et des surveillants du collège, qui circulent chaque année, révèlent que non seulement le règlement intérieur est incomplet et manque de clarté, mais qu'il est appliqué diversement par les acteurs. Voici des extraits issus de trois documents rédigés par la directrice :

- « *Quelques événements récents ont montré un petit "flottement" au niveau des sanctions. Voici ce que je vous propose : -pour une absence de travail flagrante, réitérée (si vous "pincez" plusieurs fois un élève à n'avoir pas fait son travail, ou si le conseil de classe en décide) → une colle. [Sept autres cas détaillés ensuite.] Dans tous les cas, en décider en concertation avec les surveillantes, le responsable de niveau ou la directrice. Relever la faute tout de suite mais prendre un peu de temps -et de recul- pour annoncer la sanction surtout si le fait est grave. [...]* Si ce texte vous paraît juste et applicable, nous l'adopterons et en soumettrons un résumé à la signature des parents et des élèves. (Le règlement intérieur me paraît un peu flou sur la nature des sanctions précises encourues dans l'établissement). Avec mes remerciements. Mme Cassia. N.B. I rappel : Le règlement intérieur interdit le chewing-gum. Il nous faut, ensemble, veiller à l'application de ce point du règlement. » [Extrait d'un document intitulé « Sanctions » qui est conservé par les surveillantes, année 2007/08]

- « *Ces dernières semaines, on assiste à des comportements en 5<sup>ème</sup>/4<sup>ème</sup> qui interpellent... Une chose est sûre : une politique commune et solidaire s'impose ; adoptons-nous bien tous les mêmes mesures ? » [Extrait du BICD n°1, septembre 2008]*

- « *Notez systématiquement le travail non fait, les perturbations diverses... et centraliser les remarques auprès de Mme Cardère (chacun remarque des faits, mais une centralisation est indispensable pour une action concertée et rapide). [...]* Gérer les élèves difficiles s'avère de plus en plus compliqué. C'est tous ensemble que nous y parviendrons [Notifions que cette phrase est inscrite en gras dans le document et "tous ensemble" en plus souligné]. Quelques ajouts : Veiller au respect absolu du règlement (retards, chewing-gum, politesse, blousons et couvre-chef en classe...). En entrant dans une classe, vérifier qu'il n'y ait aucun projectile au plafond. Revérifier en sortant : on finira bien par "pincer" les petits rigolos... » [Extrait du compte-rendu de la réunion du 6/10/08 « Gérer ensemble les élèves difficiles »]

Le barème des punitions et des sanctions se retrouve comme cela dispersé à travers plusieurs notes d'informations. L'absence de précision et de cohérence laisse ainsi la latitude à chacun d'y pallier ou non, avec tout l'arbitraire que cela engendre. Il naît même des punitions inventées et appliquées par un seul acteur :

*Eugénie : « Sinon ? Ça commence par un déplacement ou un tour de cour. »*

*Aline : « Ou la chaise au milieu de la cour, ça c'est la nouvelle version de Madame If. »*

*Eugénie : « Les sacs poubelles sinon le midi. »*

*Aline : « Oui ramasser les poubelles ou alors vraiment quand ça va trop loin elle prend nos noms et puis... » [...]*

*Aline : « Sauf Madame Poirier [appelée « le général » par les élèves] la nouveauté de cette année, les deux tours de cour, en courant, en marchant. »*

Les élèves et leurs parents tirent profit des approximations du règlement et des variations de son application pour échapper à la punition. L'exemple qui suit apporte un cas concret significatif :



Nicole Poirier, surveillante, sort du foyer. Une élève vient lui donner un mot écrit par sa mère. Il est stipulé qu'elle refuse que sa fille fasse la retenue « *pour avoir sauté sur des sacs car il n'est pas écrit dans le règlement intérieur que cela est interdit* ». La surveillante dit alors à l'élève qu'elle va appeler sa mère, ce qu'elle fera en vain toute l'après-midi.

[Jeudi 11 décembre 2008, 13h20, foyer]

Les mots de certains parents déconcertent les acteurs du collège et, au premier plan, la directrice : « *Les gens se permettent tout et rien* ». Aussi, Axel Cœillet, qui enseigne l'EPS à Saint Pol depuis quatre ans et qui a travaillé dans quatorze établissements auparavant, affirme : « *Si les élèves sont très intelligents, ils font ce qu'ils veulent ici* ». Un événement imprévu, comme deux journées de verglas au retour des vacances de Noël, déclenchera même une résistance à l'obligation scolaire chez le peu d'élèves présents (un quart de l'effectif total). Face à « *une grève improvisée* », la directrice sera contrainte d'aller chercher les élèves qui s'étaient réfugiés dès 8 heures en salle de permanence. L'épisode de refus des élèves à se rendre en cours se renouvellera à 13h30 quand une enseignante d'histoire-géographie se propose de prendre des élèves de 4<sup>ème</sup> au CDI. Trois élèves refuseront. Nicole Poirier ira les chercher en salle de permanence : « *Ce n'est pas à vous de commander* ».

### 3.3 Une connivence culturelle

#### *L'échange de vanes*

La pratique des vanes entre les acteurs scolaires et les élèves s'apparente à un jeu, tant il révèle la complicité des protagonistes, d'autant plus marquée lorsque le professeur anticipe la parole de ses élèves :

« *Mes fauves vont arriver. Quand ils vont me voir avec toi, ils vont siffler et dire "oh Monsieur"* », me prévient Yves Jasmin, professeur principal de la 3<sup>ème</sup>2. Les élèves entrent en classe. Un groupe de garçons passent devant le professeur et moi-même en sifflant et souriant : « *Oh Monsieur* ». Le professeur rit. [...] Je me présente à la classe. Assis au fond de la classe, Tariq, interpelle son professeur pendant ma présentation : « *Vous êtes dépassé* », et dit à ses camarades : « *Monsieur Jasmin, il est resté au collège* ».

[Mardi 21 octobre 2008, 11h05/12h, heure « *professeur principal* » avec Yves Jasmin, 3<sup>ème</sup>2]

Certains acteurs s'autorisent même à faire référence à l'appartenance religieuse des élèves, comme la surveillante Marguerite Cardère qui dit à Tariq (3<sup>ème</sup>2), de confession musulmane : « *Tu vas élever des petits cochons tout roses plus tard* ». De manière générale, les élèves prennent plaisir à manier la plaisanterie, l'ironie et le comique avec les adultes du collège. Une grande partie des élèves en 3<sup>ème</sup>2 apprécie d'ailleurs leur professeur de français pour son maniement de l'outrance :

*Félix : « Monsieur Aster, il provoque, on aime bien, il est jeune comme nous... »*

On sait que l'humour tient une place importante dans la vie sociale des adolescents, et il ressort d'ailleurs comme une qualité première dans la définition du « *bon prof* » (Felouzis, 1994b) par les élèves, bien qu'un élève de 6<sup>ème</sup> préfère son propre humour : « *Un bon prof est un prof absent* ». Ce registre de négociation au sein de la classe participe à forger leur jugement de la qualité des relations entretenues avec leurs professeurs et à expliquer pour une part la teneur de leur mobilisation scolaire :

*Elisa (6<sup>ème</sup>2) : « Quelques profs, ils ne sont pas très cools... On travaille mais dans de mauvaises conditions, on se force. »*

*Marine (3<sup>ème</sup>2) : « Par exemple en Allemand, je vais dire, c'est vrai que le prof il est spécial donc nous on n'a pas vraiment une bonne relation avec lui, tandis que par exemple, dans d'autres cours avec qui les profs on s'entend bien, on va rigoler avec le prof et tout ça, plus intéressant quoi. »*

*Eugénie (3<sup>ème</sup>2) : « Parce que si le prof déjà n'a pas un bon contact avec les élèves, ça ne passe pas et justement l'élève enfin moi, je vois mon cas, si le prof il n'a pas un bon relationnel avec les élèves, tout de suite... »*

*Aline : « (Coupe) Tu vas être distante. »*

*Eugénie : « Ouais tu vas être distante et tu ne vas pas forcément avoir envie d'aller... »*

*Aline : « (Coupe) Montrer que tu es capable. »*

*Eugénie : « Et d'aller en cours. Il y a des matières comme ça tu n'as pas envie, tu y vas parce qu'il faut y aller. »*

Certains enseignants provoquent l'attention des élèves en faisant intervenir un fait commun, parfois anodin comme dans l'observation qui suit :

Ils corrigent quatre équations. L'enseignante interroge quelques élèves. Elle reprend un élève au fond de la salle : « *Tiens-toi bien* ». Elle s'adresse ensuite à Tariq qui bouge sur sa chaise, s'étire : « *Reste tranquille, tu es vraiment embêtant* ». Puis à Erwan, elle lui dit : « *Arrête de faire des dessins, travaille en classe plutôt* ». Françoise Thuya dit aux élèves de prendre leur livre : « *Tire un trait, calcul mental maintenant* ». Les élèves font l'exercice individuellement. À un moment, la prof dit : « *Il pleut, vous n'avez jamais vu la pluie ?* ». Augustin répond : « *En avril, ne te découvre pas d'un fil* ». Les élèves rient et la professeure sourit. Tariq continue : « *Mars est le plus beau mois* ». L'enseignante les interpelle avec le sourire : « *Arrêtez vos bêtises !* ».

[Mardi 3 mars 2009, 14h25/15h20, cours de mathématiques avec Françoise Thuya, 3<sup>ème</sup>2]

De manière implicite, la professeure sollicite l'adhésion des élèves au cours.

### ***La convergence des attentes familiales et scolaires***

Le rapport symbolique des familles au collège se construit dans la convergence des attentes familiales et scolaires, axées non seulement sur les résultats scolaires mais aussi sur le comportement, c'est-à-dire sur ce que chaque partie (école et famille) est en droit d'attendre

d'un élève-enfant. De ce point de vue, les enseignants du collège mettent explicitement en avant l'humain, l'éducation, la formation dans la définition de leur fonction de professeur :

*« Préparer l'avenir de nos élèves en leur inculquant un enseignement nécessaire mais aussi établir des liens humains, les aider à grandir, les guider. »*

[Axel Œillet, professeure d'EPS]

Pareillement, Isabelle Troène, professeure d'histoire-géographie, insiste sur son rôle éducatif :

*« Il s'agit de transmettre savoir et savoir-faire selon les règles fixées par l'Education nationale, d'éduquer (règles de vie commune, sociales) et de participer à l'éducation globale : ouverture sur le monde, orientation... Faire l'homme et dûment ».*

L'accompagnement éducatif de l'élève-enfant est encouragé à Saint Pol. La surveillante Marguerite Cardère martèle aussi :

*« Je le dis, je le redis mais ce sont les élèves qui sont le centre de l'école. [...] On le comprend vite, on le comprend vite. Il vaut mieux le comprendre parce que l'élève c'est important pour l'élève d'être reconnu aussi en tant que personne. »*

Aussi, cette figure de l'éducateur est attendue et appréciée des parents d'élèves :

*« Moi j'étais contente... Vivien n'avait pas rendu un dessin en début d'année. Il devait faire un mot d'excuses, il avait oublié de le faire. Et il m'avait mis au courant Vivien, j'étais au courant et la professeure m'appelle sur mon portable au travail pour me mettre au courant. Je lui ai dit que j'étais au courant, qu'il n'avait pas fait son mot d'excuse. Je me suis excusée pour Vivien mais elle m'a dit : "Non non, c'est à Vivien de s'excuser". Et puis bon, j'ai apprécié de savoir que c'est suivi à ce point-là, parce que moi, je lui ai fait la leçon à son retour, je lui ai dit que c'était la première et dernière fois que j'ai un coup de fil d'un professeur comme quoi tu n'as pas fait un devoir. [...] Mais j'ai apprécié, il y a des comptes à rendre, donc c'est important de respecter le travail que l'on doit faire. »*

[Madame Érine, mère de Vivien, élève en 6<sup>ème</sup>2]

*« Je tiens compte des notes et des appréciations, c'est le consensus des deux qui va donner mon avis et qui va donc demander des efforts. »*

[Monsieur Tritoma, père de Ninon, élève en 3<sup>ème</sup>2]

Il émerge une véritable continuité scolaire et éducative qui vient à intégrer *de facto* les parents dans le collège, qui d'un côté, fait dire à certains élèves, en particulier ceux arrivés en 3<sup>ème</sup> dont l'autonomie est croissante, que les enseignants dépassent certaines limites, jusqu'à prendre le rôle de leurs parents :

RR : *« C'est quoi un bon prof pour vous ? »*

Aline (3<sup>ème</sup>2) : *« Qui explique bien, qui sait se faire respecter et qui nous encourage quand on ne comprend pas au lieu de nous casser et dire : "Oui de toute façon quand on ne pense pas, on ne comprend pas", c'est le truc qui sort souvent de la bouche des profs, ça te rabaisse plutôt qu'autre chose, tu n'as plus envie. »*

Eugénie (3<sup>ème</sup>2) : *« Voilà et tu n'as plus envie. Ça c'est plutôt les parents pour moi qui devraient dire ça et nous dire. »*

Aline : *« Pour nous mettre bien. »*

Eugénie : *« Pour nous mettre dans le droit chemin. »*

De l'autre côté, si cette continuité est activée par les deux parties au moment opportun pour un élève en difficulté scolaire et/ou entraîné par l'emprise de la logique juvénile, elle peut lui permettre de construire un métier d'élève efficace et maîtrisé. C'est le cas de Vivien, élève en 6<sup>ème</sup>2 (élève dyslexique qui a redoublé le CP), dont la baisse des notes au deuxième trimestre et le changement de comportement ont alarmé ses parents (père agent d'exploitation, mère assistante dentaire) et quelques professeurs. Madame Érine, sa mère, raconte en ces termes :

*« Au deuxième trimestre, ça avait baissé. [...] En anglais, il avait chuté. [...] Les résultats n'étaient pas bons du tout. J'ai pris rendez-vous avec la professeure principale [Céline Aster]. J'ai appelé la prof d'anglais. Donc la prof d'anglais m'a dit : "Oui il y a une chute, il ne fait même pas toujours ses devoirs, ça ne va pas". Donc nous, on a dit qu'on allait y remédier de notre côté, donc elle était contente de savoir que l'on allait dans son sens à elle, que pour nous, il était hors de question qu'il se relâche comme ça. Et puis on a pris rendez-vous avec la prof principale, et pareil, elle ne l'a pas secoué mais elle lui a dit les choses, et nous, il était hors de question qu'il se relâche comme ça donc que l'on aurait été derrière, et puis les progrès se sont maintenus au troisième [trimestre]. Il a réessayé je dirais. En maths, elle s'est aperçue parce qu'elle a bien mis qu'il était en progrès. En anglais, c'était mieux à la fin. En français, des difficultés encore quand même... [...] La professeure principale et la professeure d'anglais se sont aperçus aussi rapidement qu'il fallait de l'aide. Je ne me suis pas sentie laissée tomber et pour moi, c'était important ça. [...] Et, Madame Aster [professeure principale] me l'avait dit à la réunion, il avait embêté une petite fille, Vivien avec son copain Anatole. Il avait suivi Anatole. Elle m'a dit : "Je ne sais pas qui a fait quoi, mais en tout cas, elle l'a pris sur le fait, elle l'a sermonné mais bien\_". Elle me l'a dit quand je l'ai rencontrée, parce que ce n'était pas le Vivien de d'habitude. La petite fille avait pleuré quand même, donc moi je l'avais su à la réunion et j'étais restée bête à la réunion de la part de Vivien. Mais c'était soit disant que ce n'était pas lui au départ mais bon il était là, il était là, il avait suivi. Elle l'a bien repris, elle l'a bien secoué. Et j'ai dit: "Eh bien vous avez eu raison, il est hors de question que Vivien part dans ce truc-là alors que ce n'est pas Vivien. J'ai dit : "Vivien, on ne te reconnaît pas là, à vouloir embêter les autres, ce n'est pas toi là". Elle m'a dit quand on l'a rencontrée personnellement au deuxième trimestre, ça venait de se passer dans la semaine. Elle lui a dit: "Attention à ne pas te faire influencer par les autres, Vivien" car il commençait à suivre, c'est ce qu'elle nous a dit. On lui a fait la leçon après de bien faire attention. »*

Après avoir débuté l'année de 6<sup>ème</sup> avec 12,7 de moyenne, sa moyenne baissera en effet nettement au deuxième trimestre atteignant 9,7 sur 20, et il terminera l'année par une moyenne de 11,4, soit une moyenne d'année en 6<sup>ème</sup>2 égale à 11,3. Force est de constater que les exigences conjointes des enseignants et des parents permettront à Vivien de passer en 5<sup>ème</sup>, seconde année au collège qu'il réussira également avec 12,6 de moyenne. Il obtiendra son brevet en juillet 2012.

### 3.4 Le renoncement

#### *Une application limitée des règles*

Si le relevé des absences d'élèves s'effectue une fois le matin (pendant la deuxième heure de cours) et une fois l'après-midi (pendant la première heure) par les surveillantes, le suivi des absences reste aléatoire : il est soumis à la fois à la temporalité de l'urgence et restreint par le manque de surveillantes. Ces dernières appellent au cours de la journée les parents des élèves concernés en cas d'absence non justifiée. Cependant, lorsque les absences sont un jour trop nombreuses, elles avouent ne pas le faire : « *C'est ingérable* ». Aussi, tandis que Nicole Poirier appelle pour informer les parents des élèves délégués que la réunion du soir est annulée, elle apprendra de la bouche d'un père d'élève que son fils est rentré chez lui : « *Ah il est chez vous* », lui dira-t-elle avec surprise, faisant montre de sa méconnaissance des élèves absents au collège. Par ailleurs, les surveillantes n'envoient jamais de lettres aux parents. C'est la directrice qui s'en occupe à partir « *des coupons de signalement* » répertoriant les absences des élèves, que Marguerite Cardère lui remet de façon irrégulière, c'est-à-dire quand elle affirme avoir le temps de le faire. Les enseignants sont donc sollicités au quotidien pour contrôler les absences et les retours d'élèves. Dans ce sens, les absences du matin et de l'après-midi sont affichées en salle des professeurs. De même, les élèves qui arrivent en cours de journée ne passent pas au bureau des surveillantes : « *Ce n'est pas possible, ce n'est pas gérable. Ce sont les professeurs qui notent* », me dira une surveillante.

Mais on ne peut que l'impuissance des acteurs à mener un suivi rigoureux et collectif des absences, mais aussi des retards, et donc à faire respecter un point du règlement :

*« Le matin par exemple, avant 8 heures, il n'y a pas toujours quelqu'un au bureau de la surveillante. On demande aux élèves de remplir leurs billets d'absence s'ils ont été absents un jour ou l'autre, et il n'y a personne, ils sont obligés d'attendre, ils arrivent en retard en cours, ou ils abandonnent, ils arrivent en cours, ils arrivent, on leur demande leur carnet, il faut qu'ils retournent. Ce sont des broutilles mais qui empoisonnent tout le monde. Et c'est un point du règlement qui ne peut pas être respecté parce qu'on n'a pas les moyens de l'assurer, parce que la surveillante est prise ailleurs ou il y a un problème, ça influe sur le fonctionnement de l'établissement certainement. »*

[Françoise Thuya, professeure de mathématiques]

De même, la surveillance de la très grande cour de récréation est problématique pour la surveillante qui s'en charge seule :

*« Il y a des élèves un peu partout. La surveillante ne peut pas tout voir. »*  
*« On voit un cinquième de ce qui se passe dans la cour. »*

Les élèves en prennent tout à fait la mesure et ne manquent pas d'en profiter pour s'adonner à des activités interdites au collège :

*Kristen (6<sup>ème</sup>2) : « Les surveillantes, il y a des jours, elles s'en foutent, il y a des pétards. »*

*Romain (6<sup>ème</sup>2) : « Le matin il y a personne [dans la cour], l'après-midi il n'y a presque personne ; le matin ils en ont font péter souvent des pétards. »*

L'application des règles semble donc circonscrite à un espace-temps réduit.

### ***Un abandon disciplinaire***

Face à des élèves « difficiles » qui « apparaissent imperméables à toute remarque comme à toute mesure », selon les termes employés dans le compte rendu de la réunion du 6 octobre 2008, les acteurs scolaires abandonnent progressivement leurs objectifs de discipline, pourtant importants dans la mise au travail des élèves. L'observation à plusieurs reprises d'élèves qui s'assoient avant d'avoir eu l'autorisation de le faire, ou rangeant leurs affaires et se levant tandis que l'enseignant continue de parler, ou d'élèves qui se déplacent jusqu'à la poubelle pendant le cours, ou mâchant délibérément un chewing-gum, et ce, sans l'accompagnement de la moindre remarque de la part de l'enseignant, révèle une forme d'abandon disciplinaire. On arrive à des situations extrêmes où les bons élèves rappellent leurs camarades à l'ordre scolaire, et même les enseignants à leur devoir :

Il y a beaucoup de bruit dans la salle de classe des élèves en 6<sup>ème</sup>2. Les bons élèves, Léonie et Hubert demandent à leurs bruyants camarades de se taire. Fusent à haute voix les expressions comme « Tais-toi », « Taisez-vous », « Arrêtez, vous êtes saoulants », etc. Ronan et Aurélien jouent, discutent et se moquent en riant des dessins réalisés par l'enseignante d'anglais au tableau. La professeure s'adresse aux élèves : « Est-ce qu'on peut arrêter pour se concentrer ? ». Ronan dit en riant : « Concentrez-vous bordel ! ». L'enseignante ne relèvera pas la remarque. À 14h15, elle s'adresse à Yannick qui n'a toujours pas ouvert son cahier : « Si ce n'est pas copié, tu me donnes ton carnet de correspondance ». Il acquiesce avec un sourire. Elle lui répète : « Tu copies ça ». « Non je connais », répond-t-il. « Si tu ne recopies pas, je te garde ce soir au conseil de classe et je te ramènerai chez toi », lui dit Solange Palmier. Il continue : « Non je ne recopierai pas ». Pendant ce temps, Léonie demande : « Qui a lancé le petit bout de papier ? ». Les élèves s'agitent. Flavie en reçoit un également. Les filles s'énervent. Léonie demande alors à la professeure : « Madame, vous pouvez faire quelque chose avec ces deux là ? ». Elle répond : « Je leur ai dit deux fois de se taire, ils resteront ce soir ». Les élèves disent de suite : « Ronan, il ne reste jamais ». Elle ne répondra rien.

[Lundi 30 mars 2009, 13h30/14h25, cours d'anglais avec Solange Palmier, 6<sup>ème</sup>2]

On a aussi pu observer au début de ce chapitre une forme d'abandon scolaire des élèves perturbateurs de la part des enseignants, et on perçoit alors comment l'abandon disciplinaire et l'abandon scolaire peuvent se coupler. C'est aussi tangible dans l'observation *infra* :

Une élève de 6<sup>ème</sup>2 est en train de compléter une fiche d'anglais. « Je n'ai pas fait mon travail pour aujourd'hui », me dit-elle. Sa camarade renchérit : « Elle ne le fait jamais ». Je lui demande si elle s'est déjà fait punir ou si le professeur marque un mot sur son carnet de correspondance. En souriant, elle me répond : « Non ».

[Jeudi 11 décembre 2008, 13h, self]

Pour les enseignants « *démunis* » qui « *laissent tomber* », selon les propres termes de certains de leurs collègues, les exclusions de cours se présentent comme la solution au maintien de l'ordre en classe. Cette relégation des élèves indisciplinés hors de la classe n'est pourtant pas sans engendrer de nouveaux désordres, à l'image de ce rappel écrit de la directrice :

*« Éviter l'envoi systématique des perturbateurs en salle de permanence : ils finissent par en jouer et arrivent en salle de perm' avec une attitude de conquérants. Si cette procédure s'avère nécessaire, faire accompagner l'élève par deux autres élèves de la classe. Si un élève est exclu pour plusieurs cours, il doit impérativement rattraper les cours manqués et les parents doivent être avertis selon la procédure définie plus haut ; dans tous les cas, une exclusion de plusieurs cours doit rester une mesure exceptionnelle et nécessite l'accord du chef d'établissement. »*

Non sans lien avec les pratiques à la marge développées précédemment, la gestion cloisonnée de classe par les enseignants peut aussi être considérée sous l'angle des « stratégies de survie » (Woods, 1977). Dans ce sens, Valérie Muguet<sup>275</sup>, surveillante remplaçante au collègue pendant quelques mois et pour la deuxième année consécutive en 2008/2009, se protège des élèves en les abandonnant à leur libre arbitre. Si le travail de surveillante est avant tout alimentaire pour elle, son désarroi est immense face à des élèves dont elle ne comprend pas les comportements, qu'elle finit par mépriser :

*« Je fais ça en attendant autre chose. J'avais envoyé un CV au collègue pour un poste en comptabilité et j'ai été appelée pour la surveillance. J'avais besoin de travailler, mais je n'aime pas du tout cela. C'est horrible. Les gamins sont mal éduqués, ils sont insolents. Comme je dis à mon mari : "Je m'en fous, je ne vais pas y laisser ma peau, alors je les laisse faire, c'est pour eux, ils sont grands". »*

On mesure en creux comment les désordres scolaires peuvent révéler une absence de régulation par la direction et un cloisonnement des pratiques.

#### **IV - Les divisions relationnelles**

L'insertion relationnelle des acteurs du collège conjugue un éventail de positions. Nous nous inspirons de la distinction de Robert Castel (1991)<sup>276</sup> pour rendre compte, dans une approche dynamique, d'un double processus : celui du rapport au collège et du rapport aux

---

<sup>275</sup> Cette femme d'une quarantaine d'années remplacera Marguerite Cardère à deux moments de l'année scolaire 2008/2009 (en janvier, mai et juin), ainsi que Nicole Poirier quelques semaines à une autre période de l'année, toutes les deux arrêtées pour raison médicale. L'année précédente, elle avait également effectué le remplacement de Nicole Poirier pendant plusieurs mois.

<sup>276</sup> Dans son modèle, Robert Castel (1991 ; 1995) recoupe deux modalités d'insertion en croisant l'axe du rapport au travail et celui de l'insertion relationnelle.

autres (cf. figure 3). Le recoupement de ces deux modalités d'insertion, c'est-à-dire en fonction de la place occupée et en fonction du réseau relationnel tissé, qui délimite des « zones différentes de l'espace social selon le degré de cohésion qu'elles assurent » : de la « zone d'intégration » à la zone extrême « de désaffiliation », en passant par la turbulente « zone de vulnérabilité » (p. 148). Nous souhaitons autant situer les acteurs dans chacune des trois zones que faire émerger les éléments qui les caractérisent et peuvent activer le passage de l'une à l'autre.

#### **4.1 Le groupe d'élèves : seule entité collective**

##### ***Le rapport aux élèves : un moyen d'intégration***

L'ensemble des acteurs scolaires, que ce soit la directrice, les enseignants ou les surveillantes, tentent de se trouver une place au collège en mobilisant le support relationnel le plus solide à Saint Pol, à savoir les élèves. Ceux-ci jouent en effet un rôle intégrateur pour les individus qui les entourent, qui paraissent tous menacés de désaffiliation au collège, dans la mesure où leur statut ne leur garantit en aucun cas une place. Dans ce sens, les enseignants et les surveillantes se décrivent avant tout liés aux élèves, *a fortiori* parce qu'ils jugent que les élèves incarnent leur (seule) raison d'être et d'agir au collège. Neuf enseignants sur dix qui affirment -via le questionnaire- être « *très satisfait(e)s* » ou « *assez satisfait(e)s* » de leur situation professionnelle, font référence aux élèves pour justifier leur satisfaction. Voici quelques exemples :

*Une professeure d'anglais : « Métier enrichissant au jour le jour (les élèves apprennent de nous et on apprend d'eux) ; être acteur dans l'apprentissage des élèves et leur transmettre un peu de notre motivation. »*

*Un professeur d'EPS : « Élèves agréables et motivés dans l'ensemble. »*

*Une professeure de mathématiques : « J'aime avoir "l'impression" de participer au développement des jeunes. »*

*Un professeur de mathématiques : « Contact enrichissant avec les élèves. »*

De surcroît, les enseignants et les surveillantes s'investissent individuellement pour les élèves, voire les surinvestissent, en réponse à un défaut de cohésion, de travail en équipe ou à l'absence de reconnaissance d'une direction. Ces deux témoignages le mettent nettement en lumière :

*« Moi, les contacts, ce sont les élèves. Moi, je suis avec eux. Ma raison de vivre, c'est eux. Ce ne sont pas mes collègues, du tout, du tout. J'aime bien les ados, j'aime bien ça, j'aime leur contact et je pense qu'avec moi, ils savent venir vers moi. Je sais les écouter, je ne vais pas les envoyer paître. Ils en ont besoin parfois, on le sent. »*



[Nicole Poirier, surveillante, travaille depuis 9 ans à Saint Pol]

*« Disons que je ne travaille pas pour la direction, je travaille pour les élèves. [...] Le chant, c'est pareil le midi. Tous les midis je mange en une demi-heure. Les élèves ont une heure pour chanter ou faire autre chose dans la salle à côté. Tous les midis, il y a entre 20 à 25 élèves. Je ne suis pas obligé de le faire, ça je le fais en plus. Si je le fais, moi je ne suis pas payé pour le faire. Tout ce que je risque, ce sont les ennuis aussi : s'il y en a un qui se blesse, on viendra me taper sur les doigts mais je pense que les élèves apprécient. Je n'ai pas du tout le même contact avec eux, mais je le fais en dehors de\_ Même je vois au niveau de la direction, je n'ai jamais eu un encouragement là-dessus, jamais jamais jamais. Je m'en fiche, je ne fais pas ça pour ça... Si je le fais, c'est peut-être aussi que l'on m'a encouragé avant. Maintenant vu mon grand âge (rires) [56 ans], je le fais différemment, je le fais vraiment pour les élèves. »*

[Yves Jasmin, professeur de musique, travaille depuis 31 ans à Saint Pol]

La directrice elle-même reconnaît que *« les professeurs ne vont pas répugner à donner du temps, à être là pour un élève par exemple, il y a du répondant derrière »*. Mais comme eux, les élèves sont pour elle un « refuge » dans une structure plus atomisée que communautaire :

*« Donc en fait les enfants difficiles je n'en garde pas un mauvais souvenir, mais il ne faut pas le leur dire mais quelque part je les aime bien. Au bout d'un moment, ils le sentent un peu, mais je ne les soutiens jamais contre les enseignants, mais ils savent qu'ils ont une écoute. »*

Les acteurs scolaires fragilisés par le fonctionnement inspiré du collège se rattachent aux élèves, qui deviennent le discriminant essentiel pour s'approcher de la « zone d'intégration ».

### ***La forte influence du groupe de pairs***

Le système organisationnel et relationnel du collège confère aux élèves un pouvoir réel, plus grand que celui afférent à leur place d'utilisateur. Ils occupent le devant de la scène scolaire, laissant supposer l'influence très forte des relations entre pairs sur leur expérience scolaire, et à terme, sur leur mobilisation scolaire. Cela est tangible dès le début des entretiens. En effet, à la première question, voulue générale, que je leur pose en début d'entretien, ils font spontanément référence à ce qu'ils appellent *« l'ambiance »*, reflétant les relations tissées entre élèves, et souvent en classe (Cousin et Felouzis, 2002). De même, dans les questionnaires recueillis, le thème des pairs revient fréquemment, et ce, de manière sensible dans les questions ouvertes (davantage que dans les autres établissements enquêtés), comme par exemple en réponse à la question *« qu'aimes-tu le plus au collège ? »* : six réponses sur dix les concernent, soit en les citant explicitement (42,1 % des élèves citent par exemple les amis ou les copains) ou implicitement (en évoquant *« l'ambiance »*, *« s'amuser »*, etc.), soit en nommant leurs lieux de rencontre au collège (23,2 % des élèves citent le foyer et 19,5 % le temps de récréation). Et, à rebours, plus d'une réponse sur dix fait

référence aux pairs suite à la question « *qu'aimes-tu le moins au collège ?* ». « *Je n'aime pas les intimidations des 3<sup>èmes</sup>, leur attitude* », confiera par exemple une élève en 6<sup>ème</sup>4. Le rapport aux pairs est omniprésent, comme c'est également le cas pour François, élève en 3<sup>ème</sup>2. Il l'exprime au cours d'un entretien (ci-après) et également dans le questionnaire : ce qu'il aime le plus au collège, c'est « *apprendre et rencontrer d'autres personnes* » et ce qu'il aime le moins, ce sont « *les disputes, insultes, conflits, élèves mesquins* ». Plus encore, François répondra qu'il aurait aimé changer de collège à cause « *d'insultes, de la mentalité* » et écrira à la fin du questionnaire dans l'espace d'expression libre : « *Certains élèves sont très méchants* ». De même, l'éventualité d'un changement de collège est souhaitée par 20 % des élèves, et parmi eux, 19,4 % l'expliquent en raison de problèmes rencontrés avec des camarades. Quant à ceux qui souhaitent rester à Saint Pol, la nécessité de préciser que l'appartenance à un groupe de pairs en est la cause s'exprime de la sorte :

« *car je connais déjà beaucoup de monde dans le collège* » [une élève en 4<sup>ème</sup>1]

« *comparé aux autres collèges, celui-là est vraiment nul mais je ne changerais pas pour ma meilleure amie* » [une élève en 4<sup>ème</sup>2 qui n'a jamais changé de collège]

« *non, j'ai mes amis donc...* » [une élève en 3<sup>ème</sup>1]

Le groupe de pairs a certes autant le pouvoir d'intégrer que d'exclure, mais il semble surtout représenter la principale, voire la seule, catégorie d'acteurs à en disposer au collège. Dans ce sens, les élèves expriment le besoin absolu d'avoir des affinités avec plusieurs de leurs camarades pour se sentir à l'aise dans l'établissement et dans leur classe. L'extrait d'entretien avec François (13 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>2, père chauffeur routier, mère aide-soignante) et Marine (13,9 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>2, père chauffeur routier, mère secrétaire), l'illustre :

RR : « *Alors comment se passe le collège ?* »

Marine : « *Bien.* »

RR : « *Bien ! L'année comment ça s'est passé ?* »

François : « *Un petit peu moins bien.* »

Marine : « *Ouais c'est vrai un petit peu moins bien.* »

RR : « *Un petit peu moins bien, c'est vrai ?* » [...]

François : « *Ouais et puis même avec les personnes tout ça. Là, comment dire... ?* »

Marine : « *L'ambiance.* »

François : « *Ouais, voilà c'est ça !* »

RR : « *L'ambiance c'était plus difficile ?* » [...]

Marine : « *Je ne sais pas comment dire, c'était l'ambiance, elle était moins bien que les autres années.* »

RR : « *Et comment vous la sentez cette ambiance, vous la décrivez très différente ?* »

Marine : « *Je ne sais pas, je trouve qu'il y avait plus de clans, plus de méchancetés entre les gens je trouve.* » [...]

François : « *C'est une bonne classe quand même.* »

*Marine* : « Ouais. Comme toutes les classes, il y en a qui sont plus rejetés que d'autres mais encore ça va, ça pourrait être pire. »

*RR* : « Parce que certains sont plus rejetés ? »

*Marine* : « Ouais, et il y en a, ils s'en amusent. » [...]

*RR* : « Ouais, et ça a, enfin je ne sais pas, qu'est-ce que ça a comme influence le fait de bien se sentir ou de ne pas bien se sentir ? »

*François* : « On se sent mieux pour les cours. »

*RR* : « Vous vous sentez mieux pour les cours, donc plus envie de travailler ou ça ne change pas ? »

*Marine* : « Si je trouve. Parce qu'on va plus, on va plus avec le plaisir de se dire : "Il va y avoir une bonne ambiance, la personne à côté de nous, elle est bien", des trucs comme ça. »

De ce point de vue, l'expérience des collégiens de Saint Pol peut être lue en miroir de celle des acteurs scolaires : ils s'intègrent et s'identifient à l'entité collective la plus solide, celle que forment les élèves, d'où une expérience scolaire ou professionnelle, dominée par les interactions entre pairs ou avec les élèves. Aussi, la force du groupe de pairs dans le cadre scolaire tient en sa capacité à gérer collectivement les tensions entre l'intégration adolescente et les normes scolaires. Les formulations de ces deux élèves le font par exemple entrevoir :

*Aline (3<sup>ème</sup>2)* : « Mais en même temps on peut s'entraider comme on s'entend bien, du coup ça nous motive peut-être plus aussi. »

*Louise (4<sup>ème</sup>2)* : « J'aime le fait de vivre des bons moments avec mes amis, les cours sont mieux qu'en primaire, les cours d'arts plastiques, de sport car on apprend à se connaître en petit groupe, à se surpasser. »

Pareillement, si 80 % des élèves du collège affirment avoir progressé scolairement pendant l'année, ils sont près d'un tiers des élèves à notamment l'expliquer par l'aide apportée entre camarades.

## 4.2 La vulnérabilité relationnelle des enseignants

### *Une équipe divisée*

Il n'y pas d'« équipe enseignante » à Saint Pol au sens d'un collectif de professeurs qui travaillerait ensemble et qui ferait preuve de cohésion au collège. À cet égard, plus des deux tiers des enseignants enquêtés par questionnaire<sup>277</sup> estiment que la cohésion de l'équipe enseignante est « fragile » et personne n'ose d'ailleurs la juger forte :

*« Avec les collègues, pouh ! Avec quelques-uns, j'aime bien travailler, notamment X. Il n'y a pas de travail d'équipe ici. Chacun travaille de son côté. On se passe des séquences parfois quand même. Avant il y avait des groupes de compétences. Chacun a sa façon de travailler. »*

[Céline Aster, professeure de français]

---

<sup>277</sup> 16 répondants sur 39 possibles, soit un taux moyen de réponses égal à 41 %.

*« Je trouve qu'au niveau de l'ambiance, ça se dégrade aussi. [...] Avant en salle des profs, on rigolait. Maintenant on fait son boulot. C'est complètement différent. Je ne sais pas expliquer. Moi je vais tout le temps en salle des profs, il y a des collègues que l'on ne voit jamais, jamais de l'année. Ils sont relativement rares mais on ne les voit jamais. Moi j'y vais tout le temps pour voir les collègues, pour se tenir au courant un petit peu de tout, se tenir à jour. »*

[Yves Jasmin, professeur de musique]

Le sentiment d'appartenance à une équipe n'existe pas chez les enseignants, autant chez les « nouveaux » que chez les « anciens ». La structure organisationnelle du collège se construit sur un mode où l'indépendance des acteurs persiste depuis plusieurs années, et que l'on pourrait situer au départ progressif des Frères de l'établissement. Les discussions entreprises avec divers acteurs du collège et hors du collège révèlent en effet que le collège s'est bâti sur une image culturelle et historique, celle de « *l'école des Frères* », et très probablement sur un ordre traditionnel qui semble avoir pris fin avec les dernières directions de l'établissement :

*« Donc l'école était reconnue, en plus il y avait l'image quand même de l'école des Frères où on réussit. Mais les gens, c'était quand même très clair : là, on réussit. [...] Et c'était culturel, c'était les Frères des écoles chrétiennes, c'était quand même bien bien marqué. Ça avait du sens, oui. Et puis, euh, oui finalement maintenant, maintenant on est moins attrayant. »*

[Isabelle Troène, professeur à Saint Pol depuis 36 ans]

*« C'est déjà là que ça a un peu commencé à régresser. C'était Monsieur Fil, Edouard Fil [directeur précédant Yvonne Cassia] qui lui donc a hérité du tronc de directeur. [...] Alors là (il siffle) ça a commencé, il n'a pas été assez à l'écoute, c'est là que les choses ont vraiment commencé à dégénérer, un petit peu à piquer du nez. »*

[Monsieur Tritoma, père de Ninon (3<sup>ème</sup>2), qui arpente les instances de l'établissement depuis près de 15 ans en tant que parent d'élèves]

Aussi, des conflits sont latents lors des deux années enquêtées, aux confins de rivalités entre des personnalités, telles que le suggèrent ces observations en salle des professeurs :

Isabelle Troène (58 ans), coordinatrice des niveaux de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, entre dans la salle de professeurs. Elle s'adresse à sa collègue Françoise Thuya (58 ans) : « *Il faudrait que l'on décide nos lignes pédagogiques* ». Françoise Thuya lui répond sur un ton sec : « *Décide ? Non on ne décide jamais rien, donc ça me choque* ». Isabelle Troène sourit un peu jaune : « *On a décidé* ». « *J'ai décidé moi de faire deux classes ?* », lui rétorque Françoise Thuya. La discussion n'ira pas plus loin.

[Mardi 19 mai 2009, 16h20, salle des professeurs]

Françoise Thuya fait des photocopies quand l'une de ses collègues d'une cinquantaine d'années arrive. Cette dernière qui attend que la photocopieuse soit libre raconte à Françoise Thuya ce qu'elle a fait pendant le week-end. Au bout d'environ cinq minutes, Françoise Thuya s'arrête et laisse la place à sa collègue d'un air très agacé. Elle part en disant : « *Dans ces conditions, je vais rester tard ce soir [préfère remettre à plus tard les photocopies qu'elle a à faire]* ». Seules, elle me dit : « *Des profs qui ne pensent qu'à eux, ça m'agace. Toujours elle, elle, à parler d'elle, elle ne demandera jamais comment toi, tu vas* ».

[Lundi 25 mai 2009, 14h30, salle des professeurs]

Les élèves peuvent également devenir les témoins d'un conflit ouvert, comme cela a pu être le cas entre Marcel Cactus, le professeur de sport dont les comportements sont plus que controversés à Saint Pol, et ses collègues. L'échange qui suit avec trois élèves en 6<sup>ème</sup>2 de milieu moyen et défavorisé, en témoigne :

*Romain : « Monsieur Cactus plaquait des gars au mur et tout, des gars que je connais. » [...]*

*Kristen : « Ouais il va dans le vestiaire des filles. »*

*Yannick : « Ouais il s'est fait choper. (Rires) »*

*Romain : « Il ne fait que s'engueuler avec tous les profs. »*

*Kristen : « Oui Monsieur Œillet [professeur d'EPS] »*

*Yannick : « Madame Ficus [professeure d'EPS] »*

*Romain : « Ouais et Madame If [surveillante] aussi... »*

*Kristen : « On est informés. »*

*Romain : « Ça se voit parce que la dernière fois, on est allés à la piscine et puis on était en retard. »*

*Kristen : « (Coupe) Ouais de dix minutes. »*

*Romain : « Et Madame Ficus, elle arrive : "Eh Marcel [Cactus] tu vas à la piscine, ou pas ?". Il fait : "Ouais". "Bon ben on t'attend, tu te dépêches hein ?". Comme ça ! »*

La mésentente des professeurs, perceptible par les élèves, a ici un effet direct sur le temps de cours, et donc sur les pratiques de travail, ce qui conduit à nous questionner sur la cohérence et l'application de normes disciplinaires.

### ***Le fossé entre générations***

La quasi absence de cohésion à l'intérieur du corps enseignant ne peut pas s'expliquer par son instabilité. En effet, le corps enseignant est au contraire plutôt stable : près de 90 % des professeurs enquêtés ne travaillent pas dans d'autres établissements scolaires et l'ancienneté moyenne au collège est égale à 17 années. Cependant, l'ancienneté est très hétérogène (écart-type égal à 14,2) : d'un côté, un quart des enseignants exercent à Saint Pol depuis moins de deux ans et de l'autre, près des deux tiers y travaillent depuis plus de huit ans (cf. tableau 34). *A fortiori*, l'écart se creuse quand on constate que 50 % des professeurs exercent dans l'établissement depuis au moins seize années, d'où une émergente rupture entre les « nouveaux » et les « anciens »<sup>278</sup>, comme le laisse sous-entendre Françoise Thuya, qui enseigne dans l'établissement depuis 34 ans :

*« Les enseignants ont changé, qui arrivent... la motivation, l'implication, la disponibilité... ».*

On perçoit un clivage entre générations qui se cristallise autour du localisme. Les « nouveaux enseignants » ne partagent en effet pas l'attachement au local des « anciens », qui sont très

---

<sup>278</sup> Les « nouveaux » professeurs désignent ici ceux qui travaillent à Saint Pol depuis deux ans et moins, et les « anciens » ceux qui enseignent à Saint Pol depuis au moins 8 années.

ancrés localement et qui y sont nés pour certains d'entre eux. L'identité de ces derniers est en effet liée à un local. Je le constaterai d'ailleurs très vite sur le terrain, eu égard à la question, rapidement posée, du choix de Ker ou plus justement ce qu'ils nomment, de « *la Bretagne profonde* », qui participe à les définir :

Le professeur me demande à la fin de l'heure, devant les élèves, si j'ai quelque chose à dire ou à ajouter. Assise au fond de la salle parmi les élèves, je réponds par la négative. Il rit et dit : « *Eh bien Rozenn, elle va se dire, c'est ça la Bretagne profonde* ».

[Mardi 21 octobre 2008, 11h05/12h, heure « *professeur principal* » avec Yves Jasmin, 3<sup>ème</sup>2]

Ce fossé tend à former une césure à l'intérieur du collège entre les « outsiders » et les « insiders » de Ker.

L'éclatement des liens sociaux à Saint Pol peut se comprendre par un choc entre des « anciens » qui font corps avec l'établissement et leur territoire, et des « nouveaux » qui se définissent par leur individualité. Les uns vivent un déracinement qui les déstabilise, quand les autres refusent l'enracinement qui leur est imposé comme moyen d'insertion relationnelle au collège. Aussi, la cohésion entre acteurs, qui naissait d'une insertion conjuguée dans l'établissement et dans la vie locale, est fortement fragilisée par l'arrivée d'acteurs venus « d'ailleurs », qui refusent non seulement de s'insérer localement mais qui renvoient également aux « insiders » une image négative de leur « chez-eux » :

« *Et puis (réfléchit) aussi les gens qui arrivent, on a l'impression que, ils viennent là, ils sont contents d'être là, mais ils ne resteront surtout pas à Ker, parce que Ker, c'est nul. Donc on sent une non\_, ils veulent pas rentrer dedans... [...] Et puis même les gens qui viennent, avant quand ils avaient un poste sur Ker, ils cherchaient un logement sur Ker, habiter Ker, rentrer dans la vie de Ker, tandis que maintenant, c'est non, on a l'impression, c'est le moins longtemps possible, [...], la vie locale, ils ignorent totalement.* »

[Françoise Thuya, professeure de mathématiques, travaille depuis 34 ans à Saint Pol et est née dans la région de Ker]

L'histoire du collège laisse penser que les réseaux d'alliance créés au niveau local remplissent des fonctions de régulation et d'intégration dans l'établissement. Le propos suivant d'Isabelle Troène, professeure à Saint Pol depuis 36 ans, illustre ce lien de manière exemplaire :

« *Moi je connais bien le tissu social, je connais bien les gens, et puis j'habite ici donc je vais, non je me plais bien.* »

Le recrutement de moins en moins « local » de professeurs vient donc menacer ce qui faisait au final l'équilibre relationnel et organisationnel du collège Saint Pol, et possiblement d'un certain nombre d'établissements privés.

### 4.3 Vers la désaffiliation des surveillantes et de la directrice

#### *Prouver son existence*

La situation des surveillantes exprime un mode particulier de relâchement du lien social, parce qu'elles adoptent chacune un style différent dans le rapport aux autres (maternaliste chez Marguerite Cardère, rigide chez Nicole Poirier et souple chez Josiane If). Leur isolement est accentué par un dit « *manque de reconnaissance* » de leur fonction à Saint Pol et se sentent condamnées à prouver leur existence :

Marguerite Cardère réprimande fortement trois élèves. Elle crie : « *Qui a volé l'autre ?* ». Elle me dira par la suite que c'est un élève qui a toujours plein d'argent sur lui et qui a volé un autre élève. « *C'est le prof qui les a amenés. Il faut le faire tout de suite, sinon on dit qu'on ne fait rien* ».

[Mardi 25 novembre 2009, 16h, couloir]

En effet, si les trois surveillantes du collège travaillent depuis plusieurs années à Saint Pol (l'ancienneté moyenne est égale à 9,5 années, cf. tableau 34), elles rencontrent des difficultés à s'intégrer par leur travail et à s'insérer dans un réseau relationnel solide. Elles ne disposent pas d'une appartenance connue et reconnue par tous, et elles échouent en plus à constituer du lien, les conduisant vers le décrochage :

Marguerite Cardère me dit d'un air désabusé : « *Je suis débordée et je ne comprends pas les mots que m'a laissés la directrice [absente]* ».

[Mercredi 3 décembre 2009, 10h30, bureau des surveillantes]

Elles sont désaffiliées d'une éventuelle régulation collective, au niveau de l'établissement (elles ne sont, par exemple, pas présentes au conseil de direction) mais également entre elles.

Aucun temps de concertation n'est organisé. Une seule réunion officielle entre les trois surveillantes est à relever en 2008/2009 et de même en 2009/2010. Certes, quelques moments informels au cours desquels elles sont ensemble existent, mais ils sont très limités et peuvent rapidement devenir conflictuels :

Les trois surveillantes du collège, Marguerite Cardère, Nicole Poirier et Josiane If discutent de quelques élèves dans le bureau. À un moment, Marguerite Cardère demande à Nicole Poirier d'enregistrer les absences et les retards des élèves dans l'ordinateur. Elle le fait sans rien lui répondre. Elle me dira plus tard : « *Je n'ai pas du tout apprécié qu'elle me le demande.* »

[Mardi 25 novembre 2008, 10h15, bureau des surveillantes]

Elles communiquent essentiellement par un téléphone portable interne au collège, dont elles disposent individuellement et qu'elles ont toujours avec elles. Mais c'est un outil qui leur permet au final d'éviter les face-à-face. Nicole Poirier reconnaît : « *D'habitude, je ne viens jamais au bureau [des surveillantes]* ». Une rivalité à demi couverte perdure de surcroît entre

Marguerite Cardère et Nicole Poirier. Dans ce sens, les critiques négatives ne manquent pas de part et d'autre, en l'absence de l'une ou l'autre :

« *C'est un phénomène Nicole, tu as dû remarquer. »*  
« *Nicole fait des fautes d'orthographe et a un vocabulaire parfois déplacé. Je n'aurais jamais osé parler comme elle l'a fait devant la directrice et la présidente de l'OGEC. »*  
« *Marguerite parle beaucoup mais n'agit pas forcément. »*  
« *Marguerite s'est fait remonter les bretelles par la directrice parce qu'elle arrive en retard... »*

Contre mon gré, je deviens moi-même le symbole de la victoire d'un « camp » quand je passe plus de temps avec l'une qu'avec l'autre.

### ***Jouer le second rôle***

L'absence d'inscription au collège est plus prégnante chez Nicole Poirier qui rejette totalement le rapport de pouvoir avec Marguerite Cardère. Par exemple, à la fin de l'interview menée avec elle, je la remercie et lui dit ironiquement : « *Je vais aller voir Marguerite et je vais en profiter pour la remercier de t'avoir laissée avec moi* ». Aussitôt, elle me montre son mécontentement : « *Ah non, ne lui dis pas ça, je ne suis pas sa chose, ah non s'il te plaît* ». Arrivée « *la deuxième* » dans l'établissement comme elle le dit elle-même, un an après Marguerite Cardère, elle a le sentiment de toujours jouer le second rôle. Il est vrai que la direction de l'établissement participe à l'intériorisation de ce sentiment, dans la mesure où elle a refusé que Nicole Poirier suive la formation de CPE, formation pourtant proposée à Marguerite Cardère qui a décliné l'offre. « *Je ne m'en sentais pas capable* », m'expliquera cette dernière. Les refus successifs de formations, de stages ou d'une hausse de salaire par l'OGEC sont vécus par Nicole Poirier comme une injustice :

« *Je n'ai pas du tout vu d'évolution en dix ans. Au contraire, je croyais mais non, et au niveau salaire, rien, j'ai 1000 euros par mois. [...] Je me bats pour ça, je n'arrête pas de me battre, pour les stages, pour tout. Je n'aime pas l'injustice, j'aime la justice. [...] Ici j'en ai marre parfois de ne pas être considérée [...] Moi j'aime la justice et ici, rien n'est juste. Il y a des passe-droits dans le privé. »*

[Nicole Poirier, surveillante]

Au final, elle se décroche du réseau relationnel autant qu'elle est décrochée :

RR : « *Et vous avez des infos avec la direction, avec les responsables de niveau, sur ce qui se passe ?* »

Nicole Poirier : « *Pas beaucoup. Pas moi toujours. Quelques bribes par-ci par-là mais je m'en tape, ça ne m'intéresse pas trop. Des fois j'apprends des choses, tiens je n'étais pas au courant.* »

RR : « *De ce qui se passe dans le collège, c'est déjà arrivé ?* »

Nicole Poirier : « *Oui oui c'est déjà arrivé, sur des élèves. (Sur un ton ironique) C'est sympa, et puis entre collègues en plus.* »



Le changement de direction en septembre 2009 n'y changera rien, voire la fragilisera davantage, jusqu'à l'exclure : elle fera finalement le choix de quitter le collège en juillet 2012. Plusieurs échanges espacés dans le temps permettent de retracer son parcours dans le sens d'une désaffiliation :

- Le 12 mars 2010, discussion au collège : « *Je ne suis pas venue au travail ce matin. Je suis allée aux urgences cette nuit. Je ne me sentais pas bien. J'ai fait une crise de tachycardie. [...] Je ne vais pas bien depuis l'incident avec X [un professeur de français qui est dans l'établissement depuis 1976]. L'autre jour, il m'a traitée de "bonne à rien", "d'incompétente", que je ne faisais pas mon travail, devant les élèves de la 3<sup>ème</sup>1, parce que selon lui, c'est moi qui aurais dû les avoir en dernière heure de la matinée. Je n'étais pas là, j'étais chez moi en pause-déjeuner. Et quand je suis revenue, j'ai été convoquée par la directrice [successeur d'Yvonne Cassia] qui m'a dit que je n'assurais pas mes permanences, etc. [...] C'était lui qui avait bien les élèves, il s'est excusé ensuite, mais la directrice ne s'est pas excusée, en disant que ce n'était pas une affaire d'État, alors que moi, je pleurais dans son bureau. »*

- Les 21 et 22 novembre 2011, échange de SMS : « *... St Pol, c'est galère, pour la 8<sup>ème</sup> fois on me refuse une formation donc salaire bas. [...] J'ai demandé responsable de vie scolaire. J'en ai marre de me battre, cela fait 8 ans que je demande et toujours non, je sais qu'ils n'ont pas le droit. La directrice ne me parle plus, elle me fait de l'harcèlement moral et de la discrimination, voilà les news. J'ai l'habitude mais c'est dur parfois à encaisser. »*

- Le 18 juin 2012, échange de SMS : « *... J'espère bien t'y voir [à mon pot de départ] car je m'en vais en X et je me marie le X, occasion de démissionner. »*

On perçoit que la désaffiliation introduit des figures de mal-être, et à terme, des situations d'exclusion.

### ***L'absence de la directrice sur le terrain***

La directrice est isolée à Saint Pol par sa fonction, mais surtout par la conjonction d'une place « contextuelle » (c'est-à-dire attribuée par le contexte) non occupée et d'un tissu relationnel labile. Cet isolement s'incarne d'abord par sa présence sur le terrain quasi inexistante. Elle a plutôt l'image de la directrice recluse dans son bureau. Les venues de la directrice en salle des professeurs sont ainsi très rarement observées pendant l'enquête, de même que dans les autres espaces scolaires. Elle circule peu et les échanges informels quasiment absents de son quotidien. De manière significative, 40,7 % des élèves affirment ne pas avoir de relations avec la direction, à l'image des propos de Ninon, élève en 3<sup>ème</sup>2 :

« *On n'a pas trop de contact, on ne peut pas vraiment dire, [...] la direction on ne la voit pas, la directrice on la voit des fois mais pouh, il n'y a aucun contact. »*

Les parents enquêtés tiennent le même discours. La discussion qui suit entre Zoé, élève en 3<sup>ème</sup>2, et sa mère (aide maternelle à l'école primaire privée de Ker, mari gendarme et vice-

président de l'APEL) corrobore l'idée selon laquelle la directrice a complètement désinvesti le terrain et le travail relationnel inhérent à celui-ci :

*Madame Calament : « Elle a du mal à dire bonjour, la directrice. C'est vrai que je n'ai pas cherché\_, elle nous connaît\_, parce qu'elle ne dit jamais bonjour, elle n'appelle jamais les enfants par leur prénom. »*

*Zoé : « Non. »*

*Madame Calament : « Elle n'est pas du tout à l'écoute des gens, des parents, elle ne cherche pas à s'intéresser aux autres. Elle sait bien qu'elle n'est pas trop estimée, elle est très spéciale. Avec les profs, avec les élèves, c'est pareil, pas du tout à l'écoute. Elle n'est pas passée une seule fois dans les classes cette année. »*

*Zoé : « Elle a fait son discours à la rentrée devant tout le monde mais c'est tout. »*

*Madame Calament : « Elle ne passe jamais dans la classe. »*

*Zoé : « C'est très rare qu'on la voit déjà dans la cour. Même quand on passe à côté d'elle, elle ne dit jamais bonjour, ni rien. »*

*Madame Calament : « Pas du tout à l'écoute des enfants, pas du tout proche des élèves. »*

En ne se faisant pas « voir », la directrice donne l'impression de ne pas être disponible pour les acteurs qui l'entourent, mais aussi de décliner le contact lorsque ses rares passages ne se soldent par aucune parole à l'égard d'autrui. Du côté des enseignants, on lui reproche son manque de soutien ; du côté des parents, son manque d'ouverture. Un père d'élève résumera son attitude de la sorte : « Ça donne une sacrée impression : faites comme on dit, ne faites pas comme on fait ».

La directrice Yvonne Cassia investit peu ou pas le travail relationnel, tel que son propos le révèle :

*« Tout ce qu'ils [les coordinateurs de niveaux] peuvent régler au quotidien ils vont, ils n'embarrassent pas le chef d'établissement, ils voient plus souvent parfois les professeurs au quotidien que le chef d'établissement qui est toujours très pris. »*

La lourdeur du domaine relationnel est ici visible. Son discours révèle qu'elle vit ce domaine comme usant et blessant, particulièrement lorsque les critiques portent sur son physique. La rupture relationnelle entre elle et les acteurs du collège date de son retour dans l'établissement, il y a environ trois ans, suite à un arrêt de maladie qui aura duré dix mois :

*« L'absence de 10 mois a cassé mon parcours très probablement [...] j'attendais beaucoup d'appuis, là où j'ai eu beaucoup de critiques. Cette période-là vraiment c'est celle qui me laisse un mauvais souvenir, mon retour, mon retour, parce qu'inévitablement vous êtes partie dix mois, s'installent des fonctionnements, des pouvoirs, des habitudes que vous avez contrarié au retour ; alors que la première fois, ça a été relativement facile et je ne connaissais personne, c'était facile de contrarier des choses. »*

Elle vit d'autant plus sa fonction de responsable d'établissement comme un « poids » (c'est un leitmotiv dans l'entretien), qu'elle éprouve un rapport confondu à l'établissement et aux

acteurs. Dès lors, les conflits sont autant « d'abcès relationnels très personnalisés et douloureux » (Barrère, 2006a, p. 143).

### *Un rejet réciproque*

L'isolement a pris la forme d'un véritable décrochage lors de la dernière année de direction d'Yvonne Cassia à Saint Pol, soit en 2008/2009. Dans son propos, elle s'extrait d'ailleurs symboliquement de l'établissement. Elle préfère parler d'autres établissements et dit par exemple : « *il y a des établissements où on fonctionne...* ». Les acteurs scolaires ont aussi eu le sentiment qu'elle n'était plus « là » : « *la directrice avait quand même lâché un peu prise* », dira une professeure. Un véritable « *malaise* » s'installe entre la directrice et les acteurs, duquel émergera un rejet réciproque. Cela se traduit par exemple par la désertion des enseignants et surveillants à un moment voulu convivial. À l'inauguration de la salle pastorale le mardi 3 mars 2009, à 16h45, à laquelle tout le personnel de l'établissement a été convié, une douzaine de personnes est présente, dont la moitié seulement travaille dans l'établissement (soit six personnes sur environ quatre-vingt potentielles). « *Ah le malaise avec la directrice* », me confiera un acteur scolaire.

La position de survivance marginale de la directrice lui sera au final reconnue, quand la fausse rumeur de son départ du collège circule et réjouit, ou lorsque son mécontentement face à des élèves résolus à ne pas aller en cours indiffère :

Annie Sophora, surveillante au lycée, vient voir sa collègue Marguerite Cardère à l'entrée du self. Celle-ci lui dit qu'elle a une bonne nouvelle : « *La directrice veut passer à mi-temps parce que son père serait malade. Elle ne s'occuperait plus que du lycée* ».

[Mardi 25 novembre 2008, 11h50/13h15, self avec Marguerite Cardère]

Valérie Muguet, qui remplace Marguerite Cardère en arrêt de travail, est dans la cour. Seule une dizaine d'élèves est dans la cour. « *Les cars ne sont pas passés ce matin, il y a un arrêté préfectoral [à cause du verglas]. Il y a environ 80 élèves aujourd'hui* », me dit-elle. Elle ajoute : « *C'est une rentrée ratée [après les vacances de Noël]. Après, ça va être dur. Les élèves qui sont venus ne voulaient pas aller en cours ce matin. La directrice n'était pas contente* ». Valérie Muguet rapportera plus tard à Nicole Poirier que la directrice n'était pas contente ce matin. Nicole Poirier lui rétorquera : « *On s'en fout* ».

[Mardi 6 janvier 2009, 13h, cour]

Le rejet réciproque est tangible lors des conseils de classe des élèves de 3<sup>ème</sup> en juin 2009, pendant lesquels la directrice fera seulement quelques allers et retours. Elle se placera à un coin de table et interviendra très peu. Lorsqu'à la fin des conseils, elle dit souhaiter connaître les orientations des élèves pour lesquels elle n'était pas là, certains enseignants agacés lui

répondent ceci avant de s'en aller : « *On ne va pas recommencer le conseil* ». La directrice quittera Saint Pol en juillet 2009 pour un établissement d'une grande ville bretonne.

## Conclusion

Saint Pol est un collège qui fait réussir ses élèves : par rapport aux moyennes académiques, les élèves ont plus de chances de parvenir en 3<sup>ème</sup> sans redoubler et d'être orientés vers la 2<sup>nde</sup> EGT, ainsi que de quitter le collège avec le DNB. Mais cette efficacité apparente est d'abord construite par la nette surévaluation des élèves : elle concerne près de trois-quart d'entre eux, et même de manière très sensible pour près de la moitié de la cohorte d'élèves en 3<sup>ème</sup> lors de l'année scolaire 2008/2009. Le collège assure ainsi un bon taux de réussite au DNB, d'autant plus vrai que les élèves du collège ne brillent pas à l'examen sur table (10,6 de moyenne). Saint Pol arrive derrière son voisin Pierre de Belay qui enregistre 11,6 de moyenne, et l'autre collège privé enquêté Saint Cornély avec 11 de moyenne aux épreuves écrites nationales. De plus, les élèves orientés en 2<sup>nde</sup> EGT ont un avenir fragile : près de 20 % d'entre eux partiront finalement vers la voie professionnelle ou redoubleront (par comparaison, les élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> dans le collège public voisin sont 8 % dans ce cas de figure).

Ce sont certes les élèves très faibles et faibles qui bénéficient des largesses de notation des enseignants du collège, mais cet « avantage » profite essentiellement aux élèves de ladite classe ciblée de niveau faible (3<sup>ème</sup>3). Les élèves de même valeur scolaire qui sont scolarisés dans les autres classes de 3<sup>ème</sup> « profitent » peu ou pas de cette surévaluation. Près d'un élève sur 5, très faible ou faible, est sous-évalué (6 élèves sur 35). Aussi, la norme de surévaluation du collège n'est pas socialement marquée : les élèves de milieu défavorisé ne sont pas plus surnotés que ceux de milieu favorisé, ils le sont même un peu moins (69,2 % contre 74,1 %). La « fabrication » de classes de niveau par les enseignants a donc un caractère scolairement discriminant. Les biais d'évaluation sont plus ou moins forts selon les classes. Il en est pareillement pour les biais d'orientation : l'orientation des élèves en 3<sup>ème</sup>3 vers les filières professionnelles est anticipée depuis la classe de 5<sup>ème</sup>. De plus, la faible mobilisation scolaire dans cette classe et en 3<sup>ème</sup>4 contraste avec la compétition scolaire accrue dans les bonnes classes, et ce, au détriment du bien-être des élèves, surtout de milieu populaire. Le groupe de pairs tend aussi à isoler les élèves faibles qui sont trop peu nombreux dans ces bonnes classes. L'inverse est vrai pour le peu d'élèves forts présents dans les classes au faible niveau qui ne s'autorisent notamment pas non plus à aller en 2<sup>nde</sup> EGT.

*A contrario*, on peut aussi penser que ces classes homogènes forment de petites sociétés qui les « protègent » du fonctionnement atomisé de l'établissement. Elles ont leurs propres règles et normes qui sont partagées par la majorité de ses membres, élèves et enseignants de chaque classe. Les parents s'y retrouvent aussi et approuvent ces microcosmes. La sélection sociale et culturelle pratiquée au collège, couplée à l'exclusion des élèves perturbateurs, répondent possiblement à la demande des parents dans un espace concurrentiel et s'inscrivent dans la volonté des « anciens » de maintenir l'image de l'École des Frères. Ces pratiques sont aussi le signe d'une absence de gestion collective des désordres scolaires et plus largement, de régulation dans l'établissement. Les acteurs scolaires investissent individuellement le collège. Les cloisonnements jalonnent cette configuration contextuelle.

**Fiche-profil du collège Saint Pol (2008/2009)**

**1. Effectifs du collège et des classes**

Classe Niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Total Juin 2009	Total Septembre 2008
6ème	22	<b>25</b>	26	26	24	123	122
5ème	28	26	28	28	-	110	116
4ème	25	26	23	25	-	99	103
3ème	28	<b>28</b>	13	15	-	84	84
<b>Total</b>	103	105	90	94	25	416	425

Source : Enquête de terrain (2008/09)

*Tableau 26. Répartition des élèves de Saint Pol selon le niveau pour chaque classe*

**2. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves**

Année Caractéristiques	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nombre d'élèves	395	382	411	<b>425<sup>279</sup></b>	412	422
Filles (%)	48,6	52,1	52,8	<b>51,8<sup>280</sup></b>	53,4	52,4
Elèves d'origine sociale défavorisée (%)	37,5	38,7	42,3	<b>38,4<sup>281</sup></b>	37,1	41
Elèves en retard (%)	3	2,6	2,7	<b>1,6<sup>282</sup></b>	1,5	0,9
Elèves doublants (%)	6,3	5,2	4,4	<b>3,3<sup>283</sup></b>	4,4	2,8

Source : IPES

*Tableau 27. Caractéristiques des élèves de Saint Pol de 2005 à 2010 (à la rentrée de chaque année)*

Origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)	Effectifs	Pourcentage
Favorisée	120	28,2
Moyenne	135	31,8
Défavorisée	170	40,0
<b>Total</b>	425	100,0

Source : SE3P (2009)

*Tableau 28. Répartition des élèves de Saint Pol en fonction de leur origine sociale (premier responsable)*

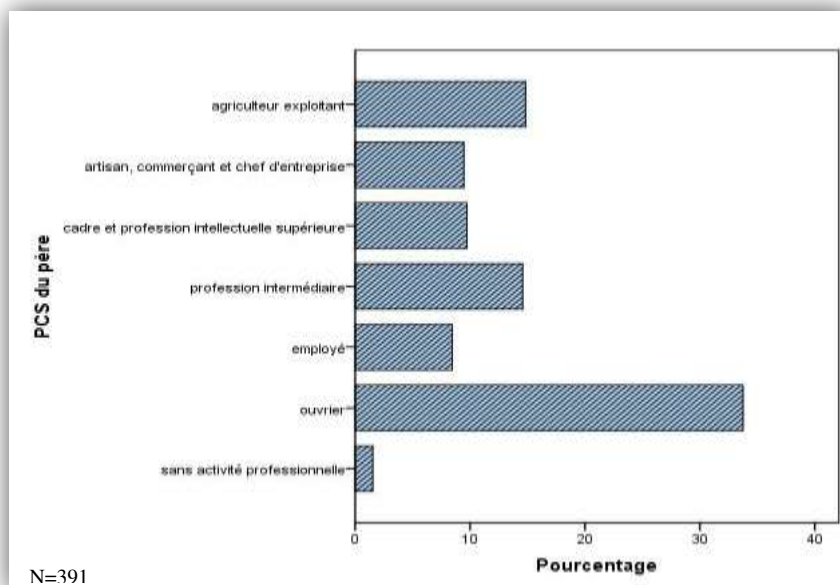
<sup>279</sup> Effectif moyen départemental : 397 ; Effectif moyen académique : 467 ; Effectif moyen national : 490.

<sup>280</sup> Taux départemental moyen : 50,6 % ; taux académique moyen : 49,5 % ; taux national moyen : 50 %.

<sup>281</sup> Taux départemental moyen : 31,9 % ; taux académique moyen : 30,2 % ; taux national moyen : 33,9 %.

<sup>282</sup> Taux académique moyen : 1,8 % ; taux national moyen : 2,4 %.

<sup>283</sup> Taux académique moyen : 4,4 % ; taux national moyen : 4,6 %.



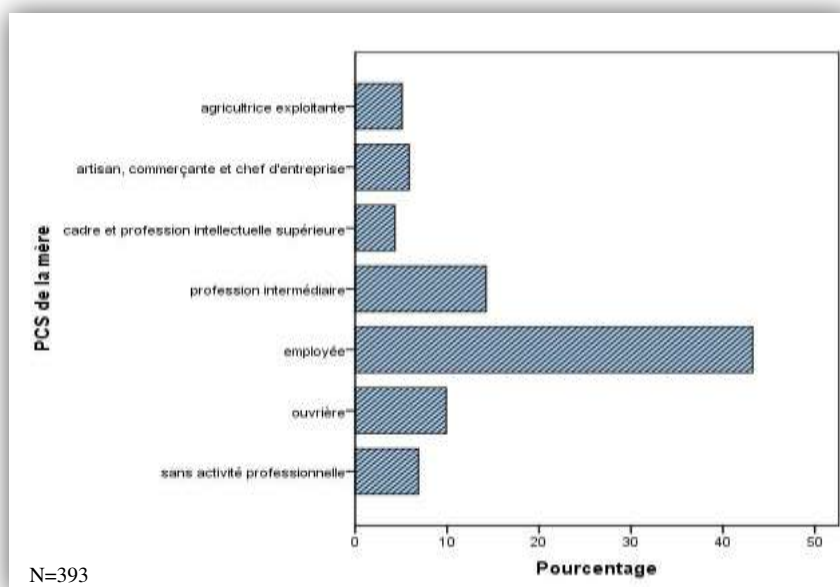
Source : Enquête de terrain (2009)

**Graphique 4. Répartition des élèves de Saint Pol en fonction de la PCS du père**

Origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)	Effectifs	Pourcentage
Favorisée	87	20,4
Moyenne	170	40,1
Défavorisée	97	22,8
Non-réponses	71	16,7
<b>Total</b>	<b>425</b>	<b>100,0</b>

Source : SE3P (2009)

**Tableau 29. Répartition des élèves de Saint Pol en fonction de leur origine sociale (deuxième responsable)**



Source : Enquête de terrain (2009)

**Graphique 5. Répartition des élèves de Saint Pol en fonction de la PCS de la mère**

origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)		Effectif %	origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)			Non-réponses	Total
			favorisée	moyenne	défavorisée		
	favorisée	Effectif %	39 9,1	47 11,0	13 3,1	21 5,0	120 28,2
	moyenne	Effectif %	25 5,9	73 17,2	17 4,0	20 4,7	135 31,8
	défavorisée	Effectif %	23 5,4	50 11,8	67 15,8	30 7,0	170 40,0
<b>Total</b>		Effectif %	87 20,5	170 40,0	97 22,8	71 16,7	425 100,0

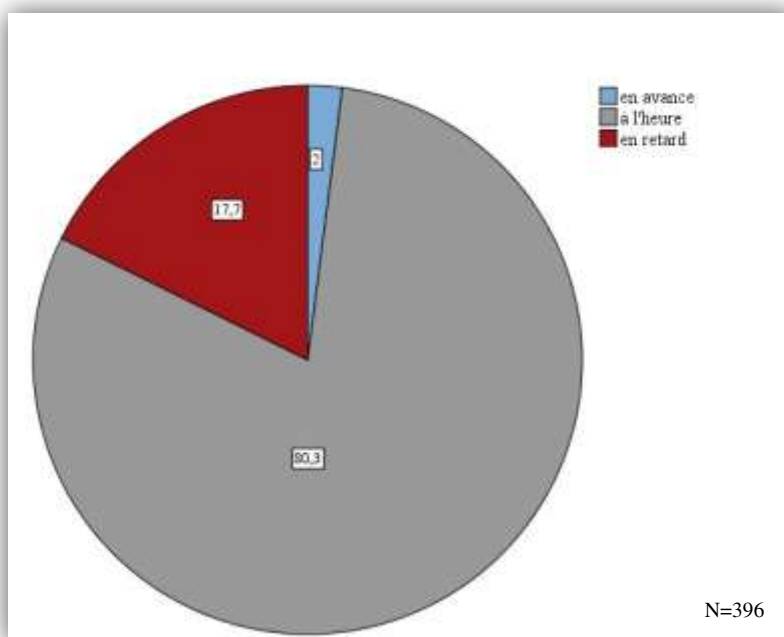
Source : SE3P (2009)

Tableau 30. Répartition des élèves de Saint Pol en fonction de l'origine sociale de leurs parents

niveau		Effectif %	origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)			Total
			favorisée	moyenne	défavorisée	
6 <sup>ème</sup>	Effectif	29	41	52	122	
	%	23,8	33,6	42,6	100,0	
5 <sup>ème</sup>	Effectif	31	28	57	116	
	%	26,7	24,1	49,1	100,0	
4 <sup>ème</sup>	Effectif	32	38	33	103	
	%	31,1	36,9	32,0	100,0	
3 <sup>ème</sup>	Effectif	28	28	28	84	
	%	33,3	33,3	33,3	100,0	
<b>Total</b>		Effectif %	120 28,2	135 31,8	170 40,0	425 100,0

Source : SE3P (2009)

Tableau 31. Répartition des élèves de Saint Pol par niveau en fonction de leur origine sociale



Source : Enquête de terrain (2009)

Graphique 6. Répartition des élèves de Saint Pol en fonction de leur âge scolaire (en %)



### 3. Résultats

Résultats	Année				
	2007	2008	2009	2010	2011
Taux brut 6ème>3ème (%)	82,7	80,5	<b>69,3</b>	85	74
Taux académique attendu 6ème>3ème (%)	77,2	75,4	<b>75,9</b>	76,1	72
Indice de comparaison académique 6ème>3ème <sup>284</sup>	107,1	106,8	<b>91,3</b>	111,7	103
Taux national attendu 6ème>3ème (%)	75,6	74,5	<b>75,6</b>	75,7	76
Indice de comparaison national 6ème>3ème	109,4	108	<b>91,7</b>	112,3	98

Taux brut 3ème>2nde EGT (%) <sup>285</sup>	60,8	64,9	<b>72,3</b>	75,3	66
Taux académique attendu 3ème>2nde EGT (%)	63	64,3	<b>66,9</b>	67,7	66
Indice de comparaison académique 3ème>2nde EGT	96,4	101	<b>108</b>	111,1	100
Taux national attendu 3ème>2nde EGT (%)	62,2	63,1	<b>66,8</b>	68,2	66
Indice de comparaison national 3ème>2nde EGT	97,6	102,9	<b>108,2</b>	110,4	100

Source : IPES

*Tableau 32. Taux d'accès aux niveaux supérieurs à Saint Pol de 2007 à 2011*

Résultats au DNB (série générale)	Année					
	2007	2008	2009	2010	2011	
Nombre d'élèves présentés	81	94	<b>82</b>	93	92	
Admis	Effectifs	74	90	<b>78</b>	87	83
	%	91,4	95,7	<b>95,1</b>	93,5	90,2
Mentions AB, B, TB parmi les élèves admis	49	54	<b>54</b>	NR	NR	
Admis dans le département (%)	85,5	85,3	<b>87,1</b>	87,3	87,9	
Admis dans l'académie (%)	88,1	88,3	<b>89,1</b>	89,8	89,9	

*Tableau 33. Résultats au DNB des élèves de Saint Pol de 2007 à 2011*

<sup>284</sup> D'après les IPES, l'indice de comparaison entre les taux bruts et attendus indique que le collège contribue plus (supérieur à 100) ou moins (inférieur à 100) à la réussite de ses élèves.

<sup>285</sup> Le taux brut d'accès de 3<sup>ème</sup> en 2<sup>nde</sup> générale et technologique est la probabilité pour un élève de 3<sup>ème</sup> dans le collège d'accéder à la voie générale et technologique (sans tenir compte du nombre d'années pour y parvenir).

#### 4. Système organisationnel

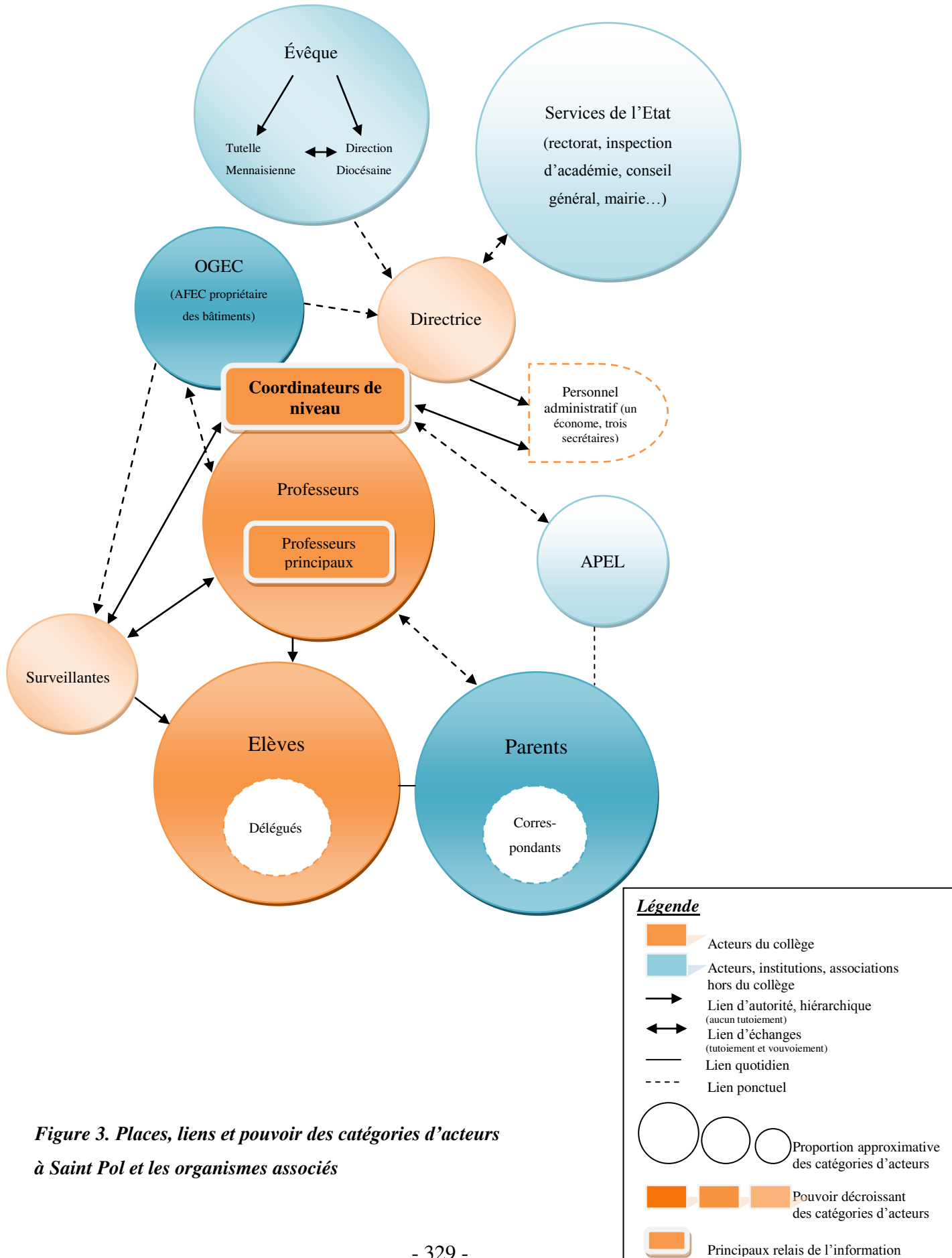


Figure 3. Places, liens et pouvoir des catégories d'acteurs à Saint Pol et les organismes associés

## 5. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnels

Données issues du terrain (entretien)		Directrice	
<b>Effectif</b>		1	
<b>Sexe</b>		Femme	
<b>Age</b>		57 ans	
<b>Origine sociale</b>		père chef d'entreprise/mère éducatrice	
<b>Situation familiale</b>		Célibataire	
<b>Ancienneté dans la fonction</b>		13 années	
<b>Ancienneté dans l'établissement</b>		6 années	
<b>Enseignement</b>		1 heure/semaine d'aide aux devoirs	
<b>Précédents métiers</b>		- Enseignante de français dans un lycée (19 ans) - Éducatrice dans l'enfance inadaptée et délinquants juvéniles cas sociaux	
Données issues du terrain (questionnaire, entretien, observation)		Professeurs	
<b>Effectif</b>		39	
<b>Sexe</b>	<b>Femmes</b>	26	66,7 %
	<b>Hommes</b>	13	33,3 %
<b>Moyenne d'âge (N=16)</b>		43 ans	
<b>Tranche d'âge (N=16)</b>	<b>Moins de 35 ans</b>	6	37,5 %
	<b>Entre 36 et 49 ans</b>	3	18,8 %
	<b>Plus de 50 ans</b>	7	43,8 %
<b>Ancienneté moyenne dans la fonction (N=16)</b>		19,5 années	
<b>Ancienneté moyenne dans l'établissement (N=16)</b>		17 années	
<b>Ancienneté dans le collège (N=16)</b>	<b>Moins de 2 ans</b>	4	25,0 %
	<b>De 3 à 4 ans</b>	2	12,5 %
	<b>Plus de 8 ans</b>	10	62,5 %
Données issues du terrain (entretien, observation)		Surveillantes	
<b>Effectif</b>		3	
<b>Sexe</b>	<b>Femmes</b>	3	100 %
	<b>Hommes</b>	0	0 %
<b>Moyenne d'âge</b>		50 ans	
<b>Tranche d'âge</b>	<b>Entre 36 et 49 ans</b>	1	33,3 %
	<b>Plus de 50 ans</b>	2	66,7 %
<b>Ancienneté moyenne dans la fonction</b>		12,5 années	
<b>Ancienneté moyenne dans l'établissement</b>		9,5 années	
<b>Ancienneté dans le collège</b>	<b>Plus de 8 ans</b>	3	100 %
<b>Postes</b>	<b>Plein temps</b>	2	66,7 %
	<b>20 heures</b>	1	33,3 %

Tableau 34. Caractéristiques des personnels de Saint Pol (2009)

# Chapitre 8

## Collège public Ernest Guérin : un établissement replié

---

### Introduction

Construit en 1977, Ernest Guérin<sup>286</sup> est un petit collège plus reculé du centre de la commune d'Ys que le collège privé. En septembre 2008, il accueille 176 élèves, composés de neuf classes comptant chacune en moyenne 19 élèves<sup>287</sup> (cf. tableau 37). D'après la principale du collège qui négocie la DGH chaque année auprès de l'Inspection académique, les effectifs de classe restreints sont conservés en raison de la part importante d'enfants d'origine sociale défavorisée (49,4 % par le premier responsable légal, 34,1 % par le second responsable, cf. tableaux 39 et 40). À ce niveau social, la population se singularise par 24,4 % de « couples » père-mère de classe défavorisée, et seulement 4,6 % de familles favorisées, soit 8 familles (cf. tableau 41). En outre, l'enquête par questionnaire recense plus de 40 % de pères ouvriers et de mères employées (cf. graphiques 7 et 8). Plus d'un quart des élèves scolarisés dans le collège sont boursiers. De surcroît, à contre-courant de l'établissement voisin, le collège a la particularité d'accueillir plus de garçons que de filles à la rentrée 2008.

Sur le plan scolaire, près d'un tiers des élèves a au moins un an de retard (cf. graphique 9). Lors de l'année scolaire considérée, il y a 6,8 % de doublants au collège (contre 4,4 % au niveau de l'académie, cf. tableau 38). Toutefois, le pourcentage de doublants fluctue du simple au double entre 2005 et 2010. D'ailleurs, par niveau, il n'est pas régulier pendant ces années, ne laissant pas présager un niveau plus sélectif qu'un autre, même si on doit souligner que le taux de doublement en 3<sup>ème</sup> reste plus élevé que le taux académique à partir de 2007. En 2008/2009, deux niveaux apparaissent sensiblement faibles au collège : les niveaux de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Plus de deux élèves sur cinq en 6<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> sont en retard scolaire. Aux tests d'évaluation en 6<sup>ème</sup>, le collège obtient pourtant des scores proches de la moyenne nationale, bien qu'inférieurs aux moyennes départementales et de l'académie<sup>288</sup>.

---

<sup>286</sup> Cf. Fiche-profil du collège pour les tableaux, graphiques et figure détaillant les données et sources, à la fin de ce chapitre, p. 382-387. Les renvois en cours de texte invitent le lecteur à s'y reporter.

<sup>287</sup> Les deux classes suivies sont la 6<sup>ème</sup>1 (professeure principale : Corinne Ailante) et la 3<sup>ème</sup>1 (professeur principal : Jacques Olivier).

<sup>288</sup> Nous apportons toutefois un bémol à cet indicateur. D'après les chefs d'établissement, les enseignants et la consultation de dossiers scolaires en 2009, tous les exercices sont identiques en mathématiques et en français depuis deux ans (cela sera vrai de 2007 à 2009). Ainsi, certains enseignants de CM2 avaient travaillé en juin ces exercices avec leurs élèves. C'est donc un biais majeur, bien que Martine Phlox précise : « *Cependant on n'a pas noté de différence significative même si les élèves avaient bachoté. Car les deux mois d'été remettaient tout le monde à égalité* ». L'évaluation en entrée de 6<sup>ème</sup> n'existe plus depuis septembre 2010 (expérimentation en juin

L'établissement se montre contre-performant dans sa capacité à faire accéder ses élèves de la 3<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup> EGT (cf. tableau 43). Sur plusieurs années, le taux d'accès en second cycle long est inférieur à ce qui est attendu compte tenu de la structure sociodémographique du collège<sup>289</sup>. Autrement dit, en 2008/2009, un élève de troisième a 48,3 % de chances d'accéder à la voie générale et technologique<sup>290</sup>, tandis que l'académie lui en donnerait 52,5 % et la métropole 52,3 % par rapport aux élèves d'âge et d'origine sociale identiques. Par ailleurs, le collège ne brille pas plus par ses résultats au DNB : de 2007 à 2011, ses taux de réussite sont inférieurs aux moyennes départementales et académiques (cf. tableau 44). Force est de constater que l'écart le plus important est en 2009, année de l'enquête : le collège s'éloigne de plus de 27 points de la moyenne académique.

Nous allons maintenant donner à voir Ernest Guérin tel que nous l'analysons après deux années scolaires passées dans le collège : un établissement replié que la compréhension du rapport négatif des acteurs scolaires à l'espace local et à sa population (élèves et familles) peut d'abord éclairer. L'absence de régulation et de mobilisation collectives sera ensuite caractérisée, et enfin l'impossibilité plus ou moins latente des acteurs scolaires de s'entendre sur des normes établies.

## **I - Une population jugée négativement**

### **1.1 Un environnement local qui enferme**

#### ***Isolement subi et distance culturelle des acteurs scolaires***

La population, représentée par les élèves et leurs familles, est associée à un espace local qui correspond à Ys et aux communes environnantes. Près de 70 % des élèves scolarisés à Ernest Guérin viennent de ces communes rurales et empruntent tous les jours les transports scolaires. En outre, ils sont plus de 90 % à être demi-pensionnaires. Ce sont alors des « élèves

---

2012 d'une évaluation nationale en classe de 5<sup>ème</sup>). L'évaluation est désormais mise en place en CM2 « normalement afin de communiquer les résultats au collège dès le mois de juin et pouvoir ainsi remédier dès la rentrée aux compétences non acquises ». Elle a été inaugurée en janvier 2009. Les enseignants devaient donc avoir vu avec leurs élèves la totalité du programme de CM2 pour le début de l'année civile. Ils dénonçaient le « bachotage » engendré. À partir de 2012, les tests ont lieu au mois de mai, mais depuis l'arrivée de la Gauche au pouvoir, le Ministère ne demande plus la remontée des résultats, et cette année, en 2013, les évaluations (CE1/CM2) ne sont plus obligatoires.

<sup>289</sup> D'après les IPES, de 2004 à 2011, la comparaison des taux brut et attendu d'accès à la 2<sup>nde</sup> EGT donne une approche de la « valeur ajoutée globale » de l'établissement qui est en-deçà de la zone de référence (académie ou France métropolitaine).

<sup>290</sup> Rappelons que le taux brut d'accès de 3<sup>ème</sup> en 2<sup>nde</sup> EGT est la probabilité pour un élève de 3<sup>ème</sup> du collège d'accéder à la voie générale et technologique, et non du taux réel de passage en 2<sup>nde</sup> EGT. Nous observerons d'ailleurs pour cet établissement un taux réel égal à 41,2 %.

*captifs* » qui sont présentés par la principale, Martine Phlox, en poste dans l'établissement depuis deux ans<sup>291</sup>. On peut y voir la forte tendance centripète de l'espace local. La principale, les enseignants et les personnels de la vie scolaire parlent unanimement d'un « *coin défavorisé* », d'une «  *cité-dortoir* » qui «  *voit arriver depuis quelques années des familles exclues des villes où les loyers sont inabordables pour eux* ». Entre «  *les gens qui passent* » et ceux «  *qui ne bougent pas du coin* », ils se sentent alors parfois «  *démunis* » face à un «  *ici* » où ils sont «  *un peu coupés de tout* » et où «  *il n'y a rien* » en structures d'aide psychologique par exemple. La chef d'établissement et les enseignants parlent volontiers d'élèves «  *fermés* » ou faisant preuve d'un «  *manque d'ambition* », voire de son absence.

*« Il n'y a pas d'ambition scolaire dans la grande majorité des familles, on le ressent, énorme, énorme, énorme, énorme. Donc le latin, on n'en fait pas, de toute façon, "moi je n'en ai pas fait". "Ma sœur, elle en a fait, tu as vu, elle est à l'usine". Voilà c'est ça tout le temps. Et il n'y a pas de confiance dans l'école, croire que ça puisse marcher. Beaucoup de parents ici travaillent à la DDE, ou alors en usine, ou je ne sais pas, ils ne travaillent pas je crois. Donc il n'y a pas d'ambition. »*

[Corinne Ailante, professeure de français]

Les discours ne manquent pas de dureté chez certains enseignants :

*« Pour moi, ce sont des filles qui, à 17 ans, auront un gamin, vivront des alloc', etc. »*

*« Dupont ne fait rien, il pourrait partir, aller en manuel. [...] La mère ne travaille pas, elle est suivie parce qu'elle n'arrive pas à s'organiser. Il y a quatre gamins. Lui est agent de sécurité, pas très fin. Ce n'est pas étonnant du tout que le gamin soit comme ça. »*

Ces propos rejoignent les jugements négatifs des acteurs scolaires portés sur le milieu rural «  *favorisant peu la curiosité culturelle et l'ouverture d'esprit* ». Une représentation misérabiliste des parents pointe parfois, tel le discours de ce professeur qui enseigne pour la deuxième année dans l'établissement :

*« W [grande ville la plus proche d'Ys, située à une quarantaine de kilomètres] est un peu loin, c'est un peu loin de tout. [...] Il n'y en a pas beaucoup, enfin j'imagine qu'il y a des parents qui ont un peu plus d'argent qui vont faire les magasins, du shopping tout ça, et il y en a qui ne parlent jamais de W, qui n'iront jamais j'imagine. Ils sont dans leur petit bled et point. [...] Non, c'est trop loin. On est un peu perdu ici. Plouc Land un peu. »*

Les représentations négatives attachées au territoire rural cristallisent un clivage entre les professeurs et les usagers du collège. Dès lors, l'espace semble prendre la forme d'un territoire «  *total ou totalitaire* » si on reprend l'expression de Goffman (1968), ou de façon

---

<sup>291</sup> Martine Phlox, âgée de 44 ans, est arrivée dans l'établissement en septembre 2007, après avoir été principale adjointe pendant cinq ans dans un collège de milieu urbain du même département breton. C'est donc son premier poste en tant que chef d'établissement. Cf. tableau 45 pour considérer ses caractéristiques sociodémographiques et professionnelles complètes.

plus juste, qui guide les individus dans un espace que l'on pourrait qualifier de « total », au sens de sa clôture et de son emprise exercées sur les individus.

### ***Orientation contrainte***

L'emprise du local est particulièrement sensible au niveau de l'orientation des élèves. À ce niveau, la chef d'établissement souligne leur faible marge d'action : « *On peut avoir un petit impact, mais pas tant que ça. En tout cas, on essaye, on y travaille mais ce n'est pas forcément gagné* ». Deux contraintes majeures liées au territoire s'imposent. Tout d'abord, l'environnement local, qui compte plus de 10 % de chômeurs et « *un fort taux d'habitants bénéficiaires des minima sociaux* » d'après la principale du collège, ne favorise pas l'orientation des élèves vers la voie longue. Martine Phlox, tout en regrettant fortement certaines orientations vers la voie professionnelle, se trouve confrontée aux difficultés des familles qui la conduisent finalement à douter du bienfait des études longues pour ces élèves :

*« Non et puis bon ils vivent des situations au niveau du travail qui sont quand même quelque fois compliquées ici et ça, ça ne joue pas forcément en notre faveur parce que ça nous montre bien que eux ils n'ont pas de boulot et que leurs enfants il vaut mieux qu'ils apprennent un métier plutôt que\_, donc c'est vrai que quelquefois par rapport à ça, ce n'est pas forcément non plus évident à contrecarrer. »*

C'est ensuite l'offre scolaire locale par l'éloignement des lycées publics de secteur (lycée général et technologique ainsi qu'un lycée professionnel), qui peut expliquer la faible proportion d'élèves à aller en 2<sup>nd</sup>e EGT (41,2 % en juin 2009). Les lycées sont situés à une vingtaine de kilomètres (à Z) et ne sont surtout accessibles quotidiennement qu'aux élèves résidant à Ys (moins d'un tiers des élèves du collège), comme le notifie cette mère d'élève habitant à sept kilomètres d'Ys :

*« Nous, la carte scolaire, c'est Z, c'est ridicule. Mais on n'a pas de transport scolaire pour aller à Z. On a une correspondance dans Ys le matin. Donc il faudrait qu'elle prenne le car ici, ou qu'on l'emmène à Ys le matin. A Ys, elle prend le car pour aller à Z. Mais on n'en a pas le soir. Donc il faudrait que tous les soirs, on aille la chercher à Ys [...] ce n'est pas possible. W et H, on a ce qu'il faut et plusieurs fois par jour, mais sauf que ce n'est pas notre secteur. Donc où je ne comprends rien, à moins que ce ne soit eux mais il y a un petit problème »*

[Madame Rameau, mère d'Apolline, élève en 3<sup>ème</sup> 1]

Les élèves des communes environnantes, c'est-à-dire la majorité des élèves du collège, ont alors comme possibilités soit d'aller en internat, soit de rejoindre un lycée hors de leur secteur, sans la garantie d'y être acceptés. Cela exige des parents une connaissance du système, mais aussi un coût financier si leurs enfants deviennent pensionnaires. Le cas de Jennifer (8,39 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>, de milieu défavorisé) qui double la classe de

troisième car elle « *s'est retrouvée sans affectation cette année* » n'est pas un exemple isolé au collège. Un ou deux élèves sont dans ce cas chaque année, voire plus, certaines années : en juin 2009, cela concernera trois élèves. Lors de sa deuxième année de troisième, l'orientation n'est pas plus simple pour Jennifer, comme en témoignent les propos suivants lors du conseil de classe du deuxième trimestre :

*Professeur Principal : « Elle veut faire un CAP pâtisserie en apprentissage. Ce n'est pas gagné, il faut trouver un patron. »*

*Principale : « On a cherché avec elle des écoles, mais elles sont loin, donc internat et côté argent, ce n'est pas gagné. »*

Il arrive alors que la principale et des professeurs principaux mobilisent leurs contacts pour trouver des stages aux élèves. Aussi, Jennifer effectuera un stage en pâtisserie pendant les vacances de Pâques et « *l'entreprise semble prête à la prendre en apprentissage l'année prochaine* », informe la principale à la rentrée de ces vacances. Finalement, à la fin de l'année, elle sera orientée vers un apprentissage en restauration.

## **1.2 Les élèves de passage**

### ***Migrations continues d'élèves en cours d'année***

La population accueillie au collège est « *très volatile* » selon la principale : « *Il y a des mouvements fréquents d'élèves en cours d'année scolaire, qui sont liés au travail des parents. Ils vont là où il y a du travail, ils n'attendent plus les vacances d'été pour changer* ». La majeure partie des élèves interrogés explique en effet leur changement de collège par un déménagement et/ou une raison professionnelle. Par ailleurs, le collège scolarise quatre élèves anglophones et des élèves issus des « gens du voyage ». Lors de l'année scolaire 2008/2009, le nombre d'élèves dans l'établissement fluctue ainsi d'un trimestre à l'autre. En septembre 2008, le collège comptabilise 176 élèves et en juin 2009, les élèves ne sont plus que 168. Cette différence du nombre d'élèves entre le début et la fin de l'année ne rend toutefois pas compte des nombreux mouvements d'élèves pendant l'année, en voici une illustration :

- en octobre 2008, une élève de nationalité anglaise quitte le collège pour un retour en Angleterre.
- en novembre 2008, retour d'un ancien élève scolarisé en 3<sup>ème</sup> dont la « *scolarité sera principalement composée de stages en entreprise en vue d'un apprentissage en fin d'année* ».
- en décembre 2008, retour d'un élève parti en octobre ; départ d'un élève « *pour cause de déménagement* ».
- en février 2009, deux élèves (frère et sœur) quittent le collège ; une nouvelle élève en 3<sup>ème</sup>1 ; un élève exclu suite au conseil de discipline.
- en mars 2009, une élève de 3<sup>ème</sup> « *ne veut plus venir au collège pour l'instant [...]*



*suite à un différend avec une autre élève de troisième* », elle ne reviendra pas de l'année, elle « *sera rayée des listes du collège [fin mai] ainsi que de celle des candidats au DNB* », « *déscolarisée* » ; une nouvelle élève en 6<sup>ème</sup>2 ; départ d'une élève suite à un déménagement.

Si on considère l'ensemble des élèves d'Ernest Guérin, près d'un quart d'entre eux a changé de collège (par comparaison, c'est le double du collège privé voisin) et ils se répartissent de façon quasiment égale sur les quatre niveaux (de la 6<sup>ème</sup> à 3<sup>ème</sup>).

Aussi, l'équilibre d'une classe peut être fortement fragilisé par l'arrivée d'un nouvel élève, comme le montre cette anecdote rapportée au sujet de Brandon, l'actuel « *leader* » de la 3<sup>ème</sup>1 :

*« Je me souviens quand il est arrivé en sixième, il est arrivé en cours d'année, on l'a mis dans une classe, qui était une très bonne sixième. Il est arrivé, sans rien dire, il a complètement changé la classe mais complètement. Les garçons se tournaient pour lui faire plaisir, Brandon, il venait du neuf trois [93], il fallait montrer qu'il était leur copain ; les filles qui étaient à côté "ah ah qu'est-ce qu'il est beau". Ils sont complètement partis en sucette, rien que posé dans le fond, et c'est tout. Mais il n'a rien dit, il n'était pas pénible, il ne faisait pas grand-chose, il venait du neuf trois, et puis ils le connaissaient, il devait venir en vacances ici chez sa grand-mère. Mais alors ça a complètement dynamité la classe, mais il n'avait rien fait, ce n'était même pas sa faute. Mais il a perturbé la classe, rien que d'être arrivé. »*

[Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie]

Le collège accueille donc une population en partie nomade qui ne favorise pas la cohésion entre les élèves, mais aussi entre les élèves et les acteurs scolaires.

### ***Recomposition de la cohorte initiale***

Si le collège accompagne globalement un grand nombre de ses élèves jusqu'en 3<sup>ème</sup><sup>292</sup>, l'indicateur ne rend pas compte des mouvements d'élèves au cours de chaque année. De surcroît, on est même amené à penser que la population scolarisée pendant quatre années au collège demeure stable. En effet, en nous appuyant sur les IPES et les données du rectorat, l'effectif et la sociologie des élèves parvenus en fin de 3<sup>ème</sup> sont proches de ce qui est observé chez les élèves accueillis à l'entrée du collège, en classe de 6<sup>ème</sup>, quatre ans plus tôt.

---

<sup>292</sup> D'après les IPES, le taux brut d'accès de 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup> est supérieur au taux académique et national attendu jusqu'en 2008 et également en 2011. Il y a un creux en 2009 et 2010 qui correspond aux deux années enquêtées. Cela signifie que des élèves ont davantage quitté le collège en cours de scolarité.

Année		2005	2006	2007	2008
Niveau		6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Effectif		36	35	34	<b>34</b>
Elèves d'origine sociale favorisée / moyenne	Effectif	16	15	13	<b>13</b>
	%	44,4	42,9	38,2	<b>38,2</b>
Elèves d'origine sociale défavorisée	Effectif	20	20	21	<b>21</b>
	%	55,6	57,1	61,8	<b>61,8</b>

Source : IPES pour 2005, 2006, 2007/ SE3P pour 2008

**Tableau 35. Effectif et sociologie de la cohorte d'élèves d'Ernest Guérin parvenus en 3<sup>ème</sup> de 2005 à 2008 (à la rentrée de chaque année)**

Or, parmi les élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> lors de l'année scolaire 2008/2009, 12 élèves sur 34 ont changé de collège au moins une fois, soit plus du tiers des élèves de 3<sup>ème</sup> d'après notre enquête. Et on peut souligner que cinq d'entre eux sont seulement arrivés cette année, dont deux garçons en provenance du collège privé voisin. Les migrations scolaires se sont certes accompagnées d'une faible évolution de la composition sociale de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, mais cela ne signifie pas que les disparités scolaires ne se soient pas accentuées avec cette recomposition de la cohorte initiale.

### **Absentéisme visible**

L'absence d'élèves est régulièrement observée en classe. Par exemple, dans les classes suivies et particulièrement en 3<sup>ème</sup>1, le professeur principal fait part de ce constat : « *L'absentéisme, cette année, je n'ai jamais vu ça. En 3<sup>ème</sup>1, je n'ai jamais vu ça, une classe où il y a autant d'absents, parce que d'habitude il y en a un qui est malade* ». Cependant, l'absentéisme<sup>293</sup> en tant que tel ne concerne qu'un petit nombre d'élèves. Le taux d'absentéisme du collège (0,7 % de septembre à mai) est faible en comparaison des chiffres nationaux<sup>294</sup>. Les absences ont toutefois un caractère visible qui leur confère une importance dans le fonctionnement quotidien du collège. La petite taille du collège et des classes participe à repérer plus facilement les élèves absents et par voie de conséquence, à renforcer les jugements négatifs portés sur les élèves et parfois même sur les familles. Un discours généraliste et englobant tous les élèves s'en suit en effet. Julien Coloquinte, assistant d'éducation au collège depuis septembre et ancien élève du collège, explique les absences des

<sup>293</sup> Rappelons que l'absentéisme est défini comme suit dans l'article L131-8 du Code de l'éducation : « Lorsque l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées dans le mois ». Source : <http://legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027014971&dateTexte=20130725> (consulté le 25 juillet 2013).

<sup>294</sup> Le taux d'absentéisme est inférieur à 2,1 % dans la moitié des établissements les moins touchés par l'absentéisme sur les deux années étudiées (2008/2009 et 2009/2010). Source : Note d'information 11.22 Décembre, MEN/DEPP, 2011.

élèves sur l'année scolaire en une formule laconique : « *Les élèves ici sont de grands flemmards* ».

La désertion scolaire ponctuelle de quelques élèves contribue à forger le point de vue des acteurs de ce petit collège rural sur le désintéressement des familles pour l'école. L'exemple de Prisca (9,40 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>1, qui est au collège depuis la classe de 6<sup>ème</sup>, dont les parents « *sont à la maison* » tel qu'elle le dit, issus des « gens du voyage ») est édifiant en la matière. Les fréquentes absences sont en effet qualifiées de « *tradition familiale* » :

*« Prisca, je ne connais pas ses parents. D'ailleurs je commence à ne plus connaître Prisca tellement elle vient peu. [...] Chez Prisca, une tradition familiale, son frangin était déjà comme ça. Je les ai tous eus. La petite soeur [en 5<sup>ème</sup>] est comme ça. La grande soeur était souvent absente. En plus, ils ont un certificat médical à chaque fois. Je ne sais pas comment ils font. »*

[Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie]

La résignation des acteurs de ce petit collège rural, en particulier de la principale Madame Phlox, est manifeste :

Au conseil de classe des élèves de 3<sup>ème</sup>1, lorsque l'on arrive au cas de Prisca, la principale dit qu'elle était absente aujourd'hui et précise : « *Elle et sa sœur ont raté le car, on a eu la maman ce matin* ». Le professeur d'histoire-géographie intervient : « *La sœur était là cet après-midi, elle m'a dit qu'elle [Prisca] était malade* ». Quelques rires. La principale ajoute alors : « *Dans la famille, il faudra qu'ils accordent leurs violons* ». La professeure de français fait alors remarquer : « *Sur six devoirs, elle en a fait deux* ». La principale répond : « *Je ne sais pas* ».

[Lundi 16 mars 2009, 18h15, CDI]

Si l'argument du « *car* » est pourtant invoqué dans l'extrait ci-dessus, la contrainte du transport en milieu rural ne peut être évacuée. Les élèves qui, rappelons-le sont 70 % à prendre les transports scolaires et 90 % à être demi-pensionnaires, ne sont rarement absents qu'une heure dans la journée. Avec l'astreinte du car scolaire qui ne passe qu'une fois par jour près de leur domicile, les élèves sont au minimum absents une demi-journée pleine. Or, on sait qu'une absence lors d'une seule heure de cours est comptabilisée en une demi-journée d'absence dans les établissements scolaires publics. Le taux d'absentéisme peut donc être semblable dans un collège rural et dans un collège urbain (les villes sont mieux desservies), mais le nombre d'heures de cours manqués par les élèves peut varier du simple au double selon le territoire dans lequel ils vivent. Au-delà du taux d'absentéisme qui mérite quelques précautions d'usage, la plus grande difficulté des déplacements en milieu rural pèse sur le défaut d'assiduité, qui ne favorise pas les apprentissages scolaires.

### 1.3 Le manque de travail et le faible niveau des élèves

#### *Appréciation défavorable partagée*

Les jugements négatifs sur les élèves s'égrènent comme une évidence largement partagée par les enseignants. L'indice d'appréciation des élèves montre que les enseignants jugent majoritairement les élèves de manière défavorable : la moyenne est de -1,3 et l'écart-type de 1,2. Si les jugements individuels s'échelonnent de -4 (au moins quatre arguments négatifs) à +2 (au moins deux arguments positifs), près de 70 % d'entre eux se situent entre -4 et -1. Ils pointent surtout leur manque de travail scolaire et leur faible niveau scolaire. À leur arrivée dans le collège, un grand nombre d'enseignants se disent « *choqués* » par le faible niveau des élèves, voire par « *leur misère culturelle, intellectuelle pour la plupart* » :

*« Ils n'écoutent pas, ils ne travaillent pas, il ne se concentrent pas et ils ont des difficultés en plus. [...] L'atterrissage a été difficile en début d'année. [...] Pourtant, j'en ai connu des élèves en face de moi [...] J'espère ne pas être là l'année prochaine. »*

[Monique Houblon, professeure de SVT qui enseigne dans toutes les classes du collège]

On retrouve ces jugements à connotation négative sur le comportement des élèves de manière forte et constante au quotidien, et lors des conseils de classe. Ce tour de table au conseil de classe du deuxième trimestre de la 3<sup>ème</sup>1, en présence des parents et élèves délégués de la classe, en fournit une illustration :

Professeur de technologie : « *Il y a peu de travail de recherche. Sur l'ensemble, on s'attend à mieux.* »

Professeur de mathématiques : « *Peu de participation, peu de bons élèves.* »

Professeure d'allemand : « *Peu de motivation, peu de travail. Il est très très difficile de travailler avec eux.* »

Professeure d'espagnol : « *Beaucoup d'élèves sont passifs. Ils ne se respectent pas entre eux. Il y a un manque de travail, un manque d'intérêt.* »

Professeur d'histoire-géographie : « *Il y a un manque de motivation. La moyenne est de 9,91. Ils devraient avoir un point en moins, mais il y a deux bonnes notes, le rapport de stage et l'oral.* »

Il est vrai que les résultats ne brillent guère en 3<sup>ème</sup> : 8 élèves sur 18 dans la classe de 3<sup>ème</sup>1, 7 sur 17 dans la classe de 3<sup>ème</sup>2, n'atteignent pas la moyenne générale de 10 en fin d'année. Le niveau observé à l'examen terminal (résultats aux écrits) va dans ce sens : 61,8 % des élèves (soit 21 élèves sur 34 présentés à l'examen) sont très faibles scolairement.

S'il reste difficile de démêler ce qui relève d'un constat et de ce qui procède d'une anticipation sur le modèle des effets d'attente (Terrail, 2002), force est de constater une grande sévérité des remarques portées sur certains élèves. La salle des professeurs devient de temps en temps le théâtre d'un véritable « *défouloir* » ou « *exutoire* » :

*« On lui dit rouge, il voit blanc. »*

- « *C'est un gamin qui pisse dans un violon.* »
- « *Je n'aime pas du tout ce gamin, c'est physique, il est hautain.* »
- « *Ce matin, j'ai dit 40, 45 de QI, à brouter l'herbe j'ai dit, pas d'ouverture.* »
- « *C'est donner de la confiture à un cochon [...] ça bousille les classes* »
- « *C'est un raté de la vie ce gars, il n'a rien pour lui, physiquement, intellectuellement.* »

Conscients de céder sur des exigences de comportement en classe et sur les contenus à enseigner, certains enseignants ne peuvent parfois pas cacher leur désarroi ou retenir leur exaspération face à des élèves qu'ils perçoivent et jugent presque indignes de leur enseignement. Les échanges entre professeurs avant les conseils de classe sont ainsi comparés par une professeure principale à « *une thérapie* », la même qui avoue écrire sur les bulletins de certains élèves « *sale petit con* », avant d'y inscrire « *la vraie appréciation* ».

On s'interroge par conséquent sur les effets que ce type de perception et de jugement peut inconsciemment exercer au moment de statuer sur l'orientation et l'avenir d'élèves. Sans pour autant prétendre dresser des liens de cause à effet, de tels jugements portés sur les élèves ne sont probablement pas étrangers à des prises de position moins conciliantes lors des décisions de passage, notamment en 2<sup>nd</sup>e EGT. Préalablement, leurs effets sur la réussite des élèves questionnent, d'autant plus que ces jugements dépassent le huis clos de la salle des professeurs et peut même être marqués de façon indélébile sur un bulletin ou un devoir. Deux assistantes d'éducation l'évoquent en lien avec le travail qu'elles mènent avec certains élèves en permanence, en soutien ou en aide individualisée :

*RR : « Comment on les aide à se motiver pour telle ou telle matière ? »*

*Suzanne Orme : « Le truc, c'est toujours positiver parce que certains pensent qu'ils sont des bons à rien, ils ne vont jamais y arriver. »*

*Anaëlle Acajou : « Parce qu'ils n'entendent que ça, "t'es nul", "tu n'es qu'une merde". »*

*Suzanne Orme : « [...] Il faut être positif avec les gamins. Moi j'ai vu des réflexions de profs sur les copies, je trouve ça choquant : "De toute façon, on ne fera rien avec toi". »*

Ces attentes négatives des professeurs qui sont connues des élèves, telles qu'elles s'expriment par la dureté du jugement professoral, ne sont pas enclines à mobiliser les collégiens à travailler et à croire en leur marge de progression.

### ***Notation indulgente***

Nombre de remarques portent sur l'« indulgence » que les professeurs déclarent adopter en matière de notation, de manière sensible en 3<sup>ème</sup> (11,2 de moyenne d'année mais 9,2 à l'examen terminal du DNB). L'indice d'évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> montre en effet que 76,5 % des élèves sont surévalués. Le collège pratique volontiers la surévaluation, par

une logique d'« indulgence calculée » afin d'encourager les élèves (Felouzis, 1997), selon la principale du collège :

*« Je sais que nous ici, globalement, ils sont toujours un petit peu surnotés nos élèves parce qu'ils ont besoin d'être valorisés aussi, mais ça marche je veux dire, ils arrivent à être valorisés et puis ça repart. »*

Cependant, les enseignants sont plutôt dans une logique d'indulgence qui est contrainte par le « niveau » des élèves, disent-ils. C'est alors une logique qui opère davantage du côté de la dévalorisation des élèves. Citons ces quelques extraits, relevés tout au long de l'année scolaire, parmi les nombreux commentaires qui précèdent, accompagnent ou suivent les conseils de classe de 3<sup>ème</sup> :

Professeure d'allemand : *« Les élèves ici ne sont pas motivés, ne travaillent pas, alors on est quelque part obligés de ne pas mettre de trop mauvaises notes. [...] Il y a une élève qui m'a dit: "Vous n'avez qu'à mettre de bonnes notes !" ».*

[Jeudi 4 décembre 2008, 13h30, salle des professeurs, après les conseils de classe du premier trimestre]

Professeure d'allemand : *« J'arrive avec une moyenne de 10, mais en faisant des évaluations adaptées au niveau ».*

Professeure d'anglais : *« Ils ont 8, je gonfle les notes ».* La principale sourit et dit : *« Il ne faut pas le dire ».*

[Lundi 16 mars 2009, 17h, CDI, au conseil de classe du deuxième trimestre de la 3<sup>ème</sup> 2, en présence des représentants de parents et d'élèves]

Le professeur de mathématiques, la professeure de français et le professeur de technologie discutent. *« Cette année, les élèves de 3<sup>ème</sup> sont exceptionnellement faibles [...] Il y en aura pas mal à ne pas avoir le Brevet. [...] De toute façon, certains ne le méritent pas. »*

[Lundi 15 juin 2009, 18h30, parking du collège, après les conseils de classe du troisième trimestre]

Jacques Olivier, professeur au collège depuis 8 ans, considère pour sa part que la surévaluation était encore plus importante l'année précédente (86,1 % de réussite au DNB en 2008, cf. tableau 44).

À l'ordinateur, Jacques Olivier regarde les points qu'ont les élèves de 3<sup>ème</sup> pour le Brevet : 13 élèves sur 34 ont moins de 110 points au contrôle continu, *« difficile d'avoir le brevet à moins de 110 points au contrôle continu »*, dit-il. Il faut avoir 170 points. Il ajoute : *« Les élèves ont été surnotés l'année dernière. Les professeurs ont changé parce qu'ils étaient faibles aussi l'année dernière, les élèves de troisième de l'an passé ».*

[Vendredi 5 juin 2009, 13h30, salle des professeurs]

Dans ce sens, les enseignants agiraient aussi dans une logique d'estime de soi avec en miroir les résultats de leurs élèves. Suzanne Orme, assistante d'éducation au collège depuis 3 ans, le constate :

*« Les profs dans les pourcentages [pour le DNB]... Il faut montrer qu'on est bon et c'est pour ça qu'il y a une surnotation ici aussi, une grosse surnotation. Quand ils arrivent en seconde, certains de nos élèves, c'est une catastrophe, ils se plantent. Ici ils ont une politique de surnotation. »*

Il est vrai que le décrochage entre la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>nde</sup> EGT est conséquent pour les élèves du collège. Il y a en moyenne près de trois points d'écart entre la moyenne des notes des élèves en 3<sup>ème</sup> orientés en 2<sup>nde</sup> EGT (13,8) et la moyenne de celles qu'ils obtiennent en seconde (10,9). La baisse de progression est plus sensible dans cet établissement que dans les trois autres collèges enquêtés (indice de progression des élèves en 2<sup>nde</sup> EGT venant d'Ernest Guérin égale à -1,38, contre -1,17 pour ceux venant du collège privé voisin par exemple ; la baisse est inférieure dans les collèges de Ker). Tous les élèves en 3<sup>ème</sup> à Ernest Guérin, et ce, quelque soit leur valeur scolaire en 3<sup>ème</sup>, voient leurs notes significativement baisser au lycée d'enseignement général et technologique. Les écarts s'échelonnent de -2 (une baisse minimale de deux intervalles dans les fourchettes de notes) à -1.

Si la majorité des élèves de 3<sup>ème</sup> « profite » des largesses de notation des enseignants, ces dernières concernent autant les élèves « très faibles » (75 %) que « forts » (80 %) <sup>295</sup>. Ces proportions viennent signifier que non seulement les biais de notation ne se font pas à l'unique « avantage » des élèves de niveau très faible, mais aussi qu'un quart d'entre eux sont sous-évalués. Quand bien même l'écart reste positif entre contrôle continu et examen terminal, il est également moindre pour les élèves d'origine sociale défavorisée par leur père (près d'un quart d'entre eux sont sous-évalués). Le caractère socialement discriminant des pratiques de notation est toutefois moins marqué si on prend l'origine sociale des élèves par leur mère. De surcroît, la surévaluation reste plus étendue pour les élèves « à l'heure », dont 60 % sont surévalués à un niveau très sensible, contre 28,6 % des élèves ayant doublé au moins une classe. La variabilité dans la notation des élèves semble entrer en résonance avec l'exaspération ressentie par les professeurs à l'égard de certains élèves qui « ne [la] méritent pas », conduisant à s'interroger sur le caractère cohérent de la notation et au final sur les normes d'évaluation au collège. Le discours de Corinne Ailante, professeur de français, sur la faible valeur des notes et une notation différenciée selon le « potentiel » estimé de l'élève, questionne dans ce sens :

*« Le bon élève qui va me rendre un devoir nul, je vais lui dire : "Tu veux vraiment que je croie que tu es complètement nul, eh bien je le pense donc je t'ai mis 6". Oh là là, il est super vexé, il a 18 ou 19 le truc après. Il sait qu'il n'a rien fait, il le sait donc il comprend. Je vais le voir, je lui dis : "Ce n'est qu'une note et on s'en fout des notes". Je*

---

<sup>295</sup> Il s'agit ici de la valeur scolaire à partir de la moyenne générale au DNB des élèves (en référence à la population académique).

*n'arrête pas de leur répéter que l'on s'en fout des notes. Pour moi "ce sont des repères que tu as sur les quatre ans de collège", mais je dis "c'est tout, ça ne vaut rien". Je dédramatise aussi énormément les notes. Ils font beaucoup de choses, mais l'aspect note, je n'en parle jamais, sauf quand c'est très bien. Mais je n'arrête pas de leur dire que l'on peut avoir 20 à des interros complètement cons et 12 à des choses très difficiles. Donc il faut être plus fiers du 12 que du 20. »*

D'ailleurs, seulement un tiers des élèves interrogés par questionnaire disent avoir progressé en raison des bonnes notes obtenues (par comparaison, c'est la proportion la plus faible parmi les élèves des quatre collèges).

### ***Exigences revues à la baisse***

La révision à la baisse des exigences au nom de l'adaptation nécessaire à des élèves de 3<sup>ème</sup> (pré)jugés peu capables revient de manière récurrente dans les propos des enseignants. Un infléchissement s'opère visant à répondre à ce que les élèves sont en mesure d'apprendre. Cette observation en classe en fournit un exemple :

Le cours porte sur les critères de divisibilité. Le professeur donne quelques exercices à faire. Il leur précise : « *Vous pouvez avoir ça au brevet dans les questions* ». Il circule dans la classe, passe voir les élèves. À un moment donné, il vient me voir au fond de la classe et me dit : « *Je fais faire du bachotage car ils sont tellement pas bons [...] Je passe sur l'explication du pourquoi de la méthode* ». À la fin du cours, il me dira : « *Tu vois, je passe sur des trucs parce qu'ils ne sont vraiment pas bons et mous* ».

[Lundi 27 avril 2009, 11h35/12h30, cours de mathématiques avec Franck Jacquier, 3<sup>ème</sup>1]

Elle s'applique aussi pour une élève qui vient tout juste d'arriver au collège :

À l'intercours du matin, des professeurs et la documentaliste discutent et boivent un café. Ils parlent notamment de la nouvelle élève en 3<sup>ème</sup>1, Judith, arrivée le matin même. La professeure de français de la classe, Emmanuelle Hévéa, affirme : « *Elle m'a dit qu'elle n'a jamais rien fait au collège [...] Apparemment, elle a été souvent absente* ». Surprise, la professeure d'anglais interroge : « *Et elle est en 3<sup>ème</sup> ?* ». Emmanuelle Hévéa répond : « *On ne va pas être exigeant au niveau des notes* ». Le professeur principal de la classe et d'histoire-géographie, Jacques Olivier, acquiesce : « *Oui, il faut qu'elle fasse l'exercice, et même si ce n'est pas bon* ».

[Lundi 23 février 2009, 10h30, salle des professeurs]

Ladite « adaptation » à la faible valeur scolaire des élèves se retrouve également dès la 6<sup>ème</sup>. Les curricula sont remaniés jusqu'à produire des savoirs indexés au niveau estimé ou réel des élèves, tel que le souligne Franck Jacquier, professeur de mathématiques :

« *C'est la première année que j'ai des élèves de sixième. Le niveau n'est pas élevé et quelque part, inconsciemment, on s'habitue, on adapte nos cours, ce que l'on demande.* »

Cette révision à la baisse des exigences n'a toutefois pas de caractère uniforme. Elle varie en fonction du niveau d'enseignement et de la classe. En effet, pendant l'année scolaire



2008/2009, les enseignants me parlent fréquemment des élèves de 4<sup>ème</sup> qu'ils m'incitent à venir observer, eu égard à leur très bon niveau. Les échanges en salle des professeurs le soulignent :

Les professeurs discutent dans l'espace convivial de la salle des professeurs autour d'un café et de quelques crêpes. Une professeur se plaint des élèves de 5<sup>ème</sup>. Corinne Ailante dit à Franck Jacquier : « *Heureusement qu'on ne les a pas* ». Fabienne Cormier se plaint ensuite de la 6<sup>ème</sup>2 : « *Je n'en peux plus de les tirer* ». A contrario, Corinne Ailante parle des élèves de 4<sup>ème</sup>2 : « *Oh il faut voir ce que je leur ai demandé* ». Franck Jacquier se retourne vers moi et me dit : « *Ah tu vois* ». Quelques minutes auparavant, il me parlait en effet de la 4<sup>ème</sup>2 : « *Tu devrais venir en cours avec cette classe. Elle est ici considérée un peu comme une classe de surdoués, alors que c'est une classe normale par rapport à d'autres établissements, parce que j'ai fait d'autres établissements, mais ici, on la considère comme une classe de surdoués* ».

[Lundi 27 avril 2009, 16h, salle des professeurs]

Les élèves eux-mêmes sont conscients des exigences différenciées selon les classes. Par exemple, les élèves de 3<sup>ème</sup>1 affirment qu'ils ont en général des contrôles plus faciles que leurs homologues de la 3<sup>ème</sup>2, ce qui semble à la fois expliquer les bonnes notes et le peu de motivation à travailler, voire une certaine inutilité du travail, selon leurs dires. Le témoignage de Victor, élève en 3<sup>ème</sup>1 (14,1 de moyenne d'année, père chauffeur routier, mère secrétaire), souligne cette idée de manière forte :

« *Il y a toujours des matières où on a des plus grosses notes parce que soit c'est plus facile, soit on est tombé sur un contrôle qui était facile, parce qu'on n'a pas les mêmes contrôles les deux classes [3<sup>ème</sup>1 et 3<sup>ème</sup>2], donc on a dit : "Ouais, c'est bon".* »

La différenciation des classes conduit même à la stigmatisation de certaines d'entre elles.

#### **1.4 La stigmatisation de la 6<sup>ème</sup>2 et des deux classes de 3<sup>ème</sup>**

Parmi les huit classes de l'établissement, trois ont une image dépréciée, voire stigmatisée par tous les acteurs scolaires : la 6<sup>ème</sup>2, les 3<sup>ème</sup>1 et 2. Ce sont certes les deux niveaux où les élèves accumulent le plus de retard scolaire (plus de 40 % en 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, alors qu'en 5<sup>ème</sup>, ils sont 28,6 %, et en 4<sup>ème</sup>, 23,5 %), mais ils ne sont pas comparables au niveau du recrutement social : parmi les élèves de 3<sup>ème</sup>, plus de 60 % d'entre eux sont issus du milieu défavorisé, tandis qu'ils représentent moins de 45 % des élèves en 6<sup>ème</sup> (cf. tableau 42). Il s'agit d'ailleurs du niveau qui accueille le moins d'élèves de milieu défavorisé en septembre 2008. Les 6<sup>èmes</sup> et les 3<sup>èmes</sup> se ressembleraient pourtant à partir d'un lien entre faible niveau scolaire et milieu défavorisé que les acteurs ont tendance à supposer causal :

« *Les 3<sup>èmes</sup> de cette année sont arrivés en 6<sup>ème</sup> il y a 4 ans avec les PCS les plus défavorisées de toutes les années qui étaient entrées ici au collège. Un petit peu sur le modèle de nos 6<sup>èmes</sup> de cette année. [...]* Et je veux dire il y a vraiment une corrélation

*parce qu'on prend nos 4<sup>èmes</sup> de cette année par exemple, qui sont la meilleure promo on va dire qu'on n'ait jamais eue, ce sont les PCS les plus favorisées que l'on ait jamais eues aussi. [...] Ah oui j'ai regardé, ce n'est pas possible et donc nos arrivants de 6<sup>ème</sup>, nos 6<sup>èmes</sup> que l'on a eus cette année, c'est pareil, c'est du même profil que nos 3<sup>èmes</sup> qui partent. »*

[Martine Phlox, principale]

### ***Deux classes de 6<sup>ème</sup> différenciées par les acteurs***

Les enseignants parlent volontiers de la différence de niveau scolaire entre les deux classes de 6<sup>ème</sup>. L'une des enseignantes de 6<sup>ème</sup> pense que cela s'explique par un plus grand nombre d'élèves de milieu défavorisé en 6<sup>ème</sup>2 : l'hypothèse est pourtant invalidée par notre enquête, puisque dans la 6<sup>ème</sup>1, 8 élèves sont issus de la classe sociale défavorisée, et ils sont 7 élèves dans l'autre classe. Au niveau du retard scolaire et des résultats estimés par les élèves en primaire, la composition des deux classes n'est pas non plus différenciatrice. Bien que les caractéristiques sociales et scolaires des deux classes soient très proches, la 6<sup>ème</sup>2 véhicule une image négative que les enseignants participent à alimenter, d'abord en classe.

Les élèves travaillent sur des textes de La Fontaine et Molière. La professeur de français me dit : « *Avec cette classe, je ne fais pas de soutien. Ils n'ont pas vraiment besoin cette classe. [...] La 6<sup>ème</sup>2 a beaucoup plus de difficultés et s'implique beaucoup moins dans les projets* ». La documentaliste acquiesce : « *Les deux classes de 6<sup>ème</sup> sont très différentes* ». Elle me montre les dossiers du rallye lecture en 6<sup>ème</sup> qui sont exposés au CDI : ils sont majoritairement le fruit du travail des élèves de la 6<sup>ème</sup>1. Elle ajoute : « *Et les dossiers des élèves de la 6<sup>ème</sup>1 sont plus soignés* ».

[Vendredi 13 mars 2009, 9h25/10h20, soutien en français avec Corinne Ailante, CDI, 6<sup>ème</sup> 1]

La prof donne oralement aux élèves leur note suite à la récitation de poésie de la semaine passée. Elle leur demande de prendre leur carnet de correspondance. [...] Elle leur dit : « *Je suis sympa, coeff 1* ». Plusieurs élèves demandent à voix haute : « *Non, coeff 2, 3* ». Elle leur répond rapidement : « *Bon coeff 2 pour vous, mais l'autre classe, j'ai mis coeff 1, car il y a de très mauvaises notes, j'ai mis un 5* ».

[Lundi 27 avril 2009, 9h25/10h20, cours de français avec Corinne Ailante, 6<sup>ème</sup> 1]

Ensuite, lors des conseils de classe, la 6<sup>ème</sup>1 et la 6<sup>ème</sup>2 continuent à être accompagnées de remarques positives pour la première, négatives pour la seconde, ce qui fait dire à la principale que chaque classe est « *à l'image de son professeur principal* » :

*« Quand vous faites les deux conseils de classe l'un à la suite de l'autre, c'est flagrant. Ce sont les mêmes profs dans les deux classes et oui, c'est incroyable. [...] Vous prenez les deux conseils, il y en a un, c'est super dynamique et on essaie de valoriser les élèves et l'autre, on n'y arrive pas, c'est le malheur, on sort les mouchoirs et ça va avec. »*

Cela n'est pas sans déstabiliser les parents d'élèves présents aux conseils de classe, comme cette mère d'un élève de la 6<sup>ème</sup>2 qui dit, à la suite des commentaires des enseignants sur la classe, d'un air désabusé : « *Je trouve bien triste* ».

Aussi, les élèves en 6<sup>ème</sup> ne peuvent que connaître l'image des deux classes. Le questionnement qui suit d'une élève de la 6<sup>ème</sup>2 le corrobore nettement.

Une élève de 6<sup>ème</sup>2 me demande: « *Pourquoi vous n'allez qu'en 6<sup>ème</sup>1 ? Parce que ce sont des intellos? Parce que c'est une classe d'intellos ?* ». Assise à côté, Emma de la 6<sup>ème</sup>1 lui dit : « *Non* ». Elle rétorque : « *Ben si, nous les profs, nous disent qu'on est nuls, nazes [...] mais moi je préfère ma classe, on rigole au moins, pas tout le temps à travailler* ».

[Lundi 27 avril 2009, 17h15/17h45, aide aux devoirs avec deux assistantes d'éducation, salle de permanence, 6 élèves de 6<sup>ème</sup> et 4 élèves de 5<sup>ème</sup>]

Dès lors, on se questionne sur les effets de la dévalorisation des membres de la 6<sup>ème</sup>2 qu'ils subissent par assignation au groupe. À la fin de l'année scolaire, on peut constater qu'il y a un point et demi de différence de moyenne générale entre les deux classes de 6<sup>ème</sup>. Corinne Ailante, professeure principale de la 6<sup>ème</sup>1, reconnaît lors du dernier conseil de classe de la 6<sup>ème</sup>2 : « *Il y a un manque d'élan, de la tristesse en 6<sup>ème</sup>2 [...] Depuis le début de l'année, ils se sont entendus dire : "Vous êtes mauvais"* ». Dans ce sens, le propos ci-après de la principale Martine Phlox, souligne le poids du jugement professoral sur les élèves mais également sur les attentes des autres acteurs :

« *Vous prenez par exemple Madame Ailante, le fait qu'elle ait travaillé justement en théâtre avec les 6<sup>ème</sup>1 et les 6<sup>ème</sup>2 ; les 6<sup>ème</sup>2, ils ont fait un truc extraordinaire en théâtre aussi, je veux dire pas moins bien. Moi personnellement j'ai trouvé mieux ce qu'on fait les 6<sup>ème</sup>2 que les 6<sup>ème</sup>1 en théâtre, et pourtant ce n'était pas gagné, à entendre tous les commentaires en tous cas sur cette classe-là. Je veux dire : on ne les aurait pas cru capables de faire quelque chose comme ça. Or elle a su en tirer tout ce qui était bon. Donc c'est vrai que je pense que l'on a une grosse influence sur comment ils se perçoivent, sur... »*

### **Une promotion de 3<sup>ème</sup> étiquetée en échec scolaire depuis quatre ans**

Sur le « banc » desdits « mauvais élèves », on retrouve également les élèves de 3<sup>ème</sup>, pointés du doigt depuis la 6<sup>ème</sup>, alors qu'un tiers d'entre eux n'était pas en 6<sup>ème</sup> à Ernest Guérin. Cette « promo » porte le stigmate de l'échec scolaire depuis quatre ans.

« *Et dès le départ en fait des enfants en grande difficulté qui avaient déjà tous beaucoup doublés, enfin un taux de doublement à l'entrée en 6<sup>ème</sup> de toute cette promo-là qui devait être de presque 30 %, donc déjà une grande partie d'enfants en échec, enfin tout s'est cumulé cette année-là sur ces 6<sup>èmes</sup>-là et alors ils ont traîné ça jusqu'en 3<sup>ème</sup> cette année et ça donne ça.* »

[Martine Phlox, principale]

Une grande partie des élèves de 3<sup>ème</sup> sont désignés comme n'étant pas à leur place, aussi bien par des professeurs que par des assistants d'éducation :

*« En 3<sup>ème</sup>, on les voit maintenant, ceux qu'on a amenés jusqu'au bout, on les a amenés au casse-pipe »*

[Franck Jacquier, professeur de mathématiques]

*« En 3<sup>ème</sup>, il n'y a rien, je ne ressors rien, aucune personnalité et ça, c'est affligeant, mais on le savait [...]. Ce n'est pas parce qu'ils sont passés en 3<sup>ème</sup> qu'ils ont évolué. [...] Il y a des gamins [...] qui doivent finir l'année parce qu'il faut qu'ils sortent du collège et il y en a beaucoup qui sont passés de la 4<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> parce que, de toute façon, ça ne servait à rien de les garder en 4<sup>ème</sup>.*

[Thierry Lierre, assistant d'éducation]

Nous voyons ici de manière criante que les acteurs scolaires ancrent aussi leurs attentes sur des critères propres au comportement des élèves et que cet étiquetage des jeunes leur indexe une certaine valeur scolaire et plus encore, un certain avenir.

Si, de manière générale, *« les élèves de troisième sont mous et ne travaillent pas »*, la classe de 3<sup>ème</sup>1 est toutefois plus dépréciée que la seconde :

*« C'est une petite classe mais quand ce n'est pas dynamique, c'est lourd, il manque quelque chose, un groupe qui fait que ce soit une classe. [...] Alors c'est vrai que les autres [3<sup>ème</sup>2], ils sont un peu plus remuants. Moi, je préfère les élèves plus remuants, c'est plus vivant quoi. »*

[Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie et professeur principal de la 3<sup>ème</sup> 1]

*« Je n'aime pas cette classe, ils sont mous, mais il ne faut pas le leur dire. Avec l'autre classe [3<sup>ème</sup>2], ça va et les autres aussi... »*

[Franck Jacquier, professeur de mathématiques]

Aussi, à la différence des deux classes de 6<sup>ème</sup> comparables au niveau de leur composition sociale et scolaire, les deux classes de 3<sup>ème</sup> se distinguent nettement. La 3<sup>ème</sup>1 regroupe 17 élèves au début de l'année, dont 15 sont issus du milieu défavorisé, soit près de 90 % de l'effectif, contre 50 % en 3<sup>ème</sup>2. Quant au retard scolaire, la moitié des élèves en 3<sup>ème</sup>1 ont redoublé au moins une fois, alors qu'ils sont un tiers dans l'autre 3<sup>ème</sup>. La 3<sup>ème</sup>1 constitue un groupe-classe décrit *« sans émulation »*, et surtout selon le professeur principal, où *« ce sont les pas bons qui ont le pouvoir »*. Cela a tendance à pousser les enseignants dans leur retranchement, allant parfois jusqu'à rabaisser un élève ou stigmatiser tout un groupe.

Le professeur s'adresse à Brandon : *« Tu ne prends pas la correction? Si tu as envie de roupiller, tu vas en perm' »* [...] Le professeur demande à Brandon où est son crayon. Il répond : *« Il est là »*. Le professeur lui reproche de ne pas avoir pris la correction : *« Ou tu bosses, ou tu te casses »*. Brandon lui dit : *« C'est toujours moi »*. Le professeur s'énerve : *« Tu ne veux pas bosser, tu vas en perm', tu prends tes affaires, tu laisses ton carnet, tu viendras me voir à la fin de l'heure »*. Brandon range ses affaires et dit : *« Pourquoi, pour dire encore: "tu ne travailles pas" »*. L'élève sort et le professeur claque la porte après lui d'un bruit assourdissant et demande au reste de la classe : *« Qui*

*veut suivre ? Si certains n'ont pas envie de travailler... J'en ai marre de votre classe, on en a tous marre de votre classe ». [...] Il rappelle aux élèves ce qu'il y a à revoir dans le cours pour jeudi. « J'espère que vous allez avoir trois sur trois. Pour ceux qui auraient zéro, il y aura une heure de retenue, histoire que vous ayez le temps pour les apprendre, j'ai envie de vous pourrir la vie ». [...] Ils abordent une nouvelle leçon : « Normalement, on la fait en 4 heures cette leçon. Si on la fait en 5 heures, ce sera bien, on aura progressé ».*

[Lundi 27 avril 2009, 10h40/11h30, cours d'histoire-géographie avec Jacques Olivier, 3<sup>ème</sup> 1]

La très faible réussite de ces élèves de 3<sup>ème</sup> au DNB (61,8 %) en juin 2009 n'étonnera ainsi personne au collège. Un échange entre la principale et deux assistantes d'éducation, qui précède de quelques jours la rentrée 2009/2010, le met en exergue :

*Martine Phlox : « On est monstrueusement bas cette année au Brevet par rapport à l'année précédente, on a perdu 25 %. »*

*Anaëlle Acajou : « On savait quel cru on avait. »*

*Martine Phlox : « Oui on savait, je veux dire, il n'y a aucune surprise pour nous, mais ce n'est pas bon. [...] Non non on est à 61 %. L'année d'avant, on était à 86. »*

*Anaëlle Acajou : « Ouais, mais cette année, on sera à 95 [promotion de 4<sup>ème</sup> en 2008/2009 aux mérites souvent vantés]*

*Suzanne Orme : « Et au niveau du département ? »*

*Martine Phlox : « Au niveau du département, 87. [...] Cette année, c'était une cata, mais je veux dire\_ »*

*Suzanne Orme : « Cette année, ça va être un bon cru comme ça, ça va remonter. »*

*Martine Phlox : « Oui, et on sait que dans trois ans, on va avoir une cata aussi. »*

De même, l'échec au DNB de la promotion d'élèves en 6<sup>ème</sup> en 2008/2009 est déjà anticipé au début de leur scolarité dans le secondaire<sup>296</sup>. Cette attitude vient à montrer que les acteurs de l'établissement expliquent essentiellement l'échec scolaire par des facteurs exogènes à l'établissement. Pourtant, ils montrent leur incapacité à se mobiliser collectivement pour la réussite des élèves.

## **II - Un mode de fonctionnement non régulé**

### **2.1 Le cloisonnement des catégories d'acteurs**

À Ernest Guérin, les catégories d'acteurs sont très segmentées, et ce, de façon quasi imperméable. Les acteurs parlent d'ailleurs de « castes » :

*« Il y a la caste profs, surveillants et personnels de direction. »*

[Suzanne Orme, assistante d'éducation]

---

<sup>296</sup> 77,1 % des élèves du collège obtiendront le DNB en juin 2012 (le taux de réussite global au DNB dans l'académie est de 90,3%). Le faible taux de réussite n'est toutefois pas comparable à celui de juin 2009 (61,8 %).

Pour le repas de fin d'année du personnel, des tables sont installées dans le hall du collège. Une paëlla a été organisée. Au moment de s'installer à table, Corinne Ailante, professeure, dit : « *Je ne pas veux pas être loin de Madame Phlox* ». Elle commence à s'asseoir avec une autre collègue de français, mais la gestionnaire intervient : « *Il faut laisser des places pour les agents* ». Corinne Ailante dit sur un ton agacé : « Nous, on veut se mélanger et tu vois ». Sa collègue Emmanuelle Hévéa lui répond alors : « *Des castes* ».

[Vendredi 2 juillet 2010, 12h30, hall d'entrée]

Le cloisonnement le plus sensible se fait jour entre les personnels de la vie scolaire et les autres acteurs scolaires (cf. figure 4). La séparation est de prime abord matérielle : géographiquement, l'espace administratif, la salle des professeurs et le CDI sont adjacents, situés au rez-de-chaussée du bâtiment principal et s'ouvrent sur un petit « patio » couvert, tandis que la vie scolaire est confinée à l'étage entre les salles de cours, de permanence et d'informatique. La séparation devient symbolique par le jeu du langage : les acteurs scolaires parlent d'« *en bas* » et de « *là-haut* ».

### ***Conflit tacite entre les enseignants et les assistants d'éducation***

Cette séparation qui est davantage subie que choisie par les acteurs, se voit pourtant renforcée par les acteurs, comme on peut par exemple le constater au self, lieu que l'on peut qualifier de « neutre » dans la mesure où tout le monde y passe sans y laisser son empreinte. Au collège, il représente surtout le lieu symptomatique du conflit entre les assistants d'éducation et les enseignants. Les premiers refusent en effet de déjeuner avec les seconds : « *On préfère manger avec les élèves, comme ça on peut les surveiller en même temps et on n'a pas forcément envie de manger avec les profs* ». L'unique fois où je les observe déjeuner dans la salle de self réservée aux personnels, ce sera pour marquer leur mécontentement, voire sanctionner le comportement de certains enseignants. L'événement suivant révèle ces tensions qui existent entre les enseignants et les assistants d'éducation :

Les élèves de cinq classes sont dans la cour. Il est 11h35. Une assistante d'éducation s'apprête à les pointer à l'entrée du self, quand les élèves de quatrième, soit trois classes, arrivent dans la cour. Ils disent revenir du cinéma avec trois enseignants et la documentaliste. Cette dernière prendra quelques élèves jusqu'à 12h30 mais les autres élèves restent dans le hall ou la cour. Les deux assistantes d'éducation présentes sont agacées : « *Ce sont aux enseignants d'encadrer les élèves qui étaient au cinéma [...] non ce n'est pas à nous de les gérer. Ils devaient être au cinéma jusqu'à 12h30. On ne va pas passer tout le collège à 12h00 [...] Il faudrait qu'il y ait quelque chose qui arrive car ils sont sous la responsabilité des enseignants* ». Ils apprendront par ailleurs par des élèves de 4<sup>ème</sup> que l'une des enseignantes avait cours avec eux jusqu'à 12h30. Julien Coloquinte qui était en salle des professeurs au moment où les enseignants sont rentrés du cinéma, raconte à ses collègues : « *Vous ne savez pas ce que j'ai entendu en salle des profs ? Madame Eugène qui dit : "Il est 11h30, je suis en vacances" et madame Ailante*

*qui prend son café, allonge ses jambes en salle des professeurs* ». L'assistante d'éducation, Anaëlle Acajou, fera finalement passer tous les élèves à 12h00. La salle du self étant trop petite pour contenir tous les élèves, les surveillants décident finalement de terminer leur déjeuner dans la salle réservée aux personnels et l'un d'eux dit à quatre élèves de s'y installer également, « *un peu pour emmerder les profs* » me confie-t-on.

[Vendredi 6 février 2009, 11h30/12h30, self]

Les assistants d'éducation vont dans cet exemple jusqu'à souhaiter mettre en difficulté les enseignants (« *Il faudrait qu'il y ait quelque chose qui arrive* ») et les gêner pendant le déjeuner par représailles.

Le conflit, s'il reste néanmoins plus tacite qu'ouvert, ou plus indirect que direct, s'observe aussi par les rares venues d'enseignants à la vie scolaire. De même, les assistants d'éducation passent en général rapidement en salle des professeurs et n'y boivent jamais un café. Ils ont préféré apporter une bouilloire et des tasses dans leur bureau de petite taille, afin de ne pas avoir à aller « *en bas* ». Au-delà de l'espace symbolique de chaque catégorie d'acteurs, le cloisonnement touche enfin les domaines d'activités. L'observation qui suit le souligne :

Un élève est interpellé par Suzanne Orme, assistante d'éducation. Elle lui reproche de s'être révolté après qu'elle lui ait demandé d'aller dehors. En allant au self, Jacques Olivier, professeur, voit la scène et demande à l'élève : « *Qu'est-ce que tu as encore fait ?* », puis s'en va. Suzanne Orme vient ensuite vers moi et me dit qu'elle n'apprécie pas du tout la remarque de Monsieur Olivier. Elle me confie qu'il n'a pas à intervenir dans son travail. « *Si moi, j'allais dans sa classe dire, il faut faire comme ça, pas comme ça* ».

[Vendredi 6 février 2009, 12h45, cour de récréation]

Dans ce sens, on peut penser que le conflit entre les assistants d'éducation et les professeurs exacerbe la coupure entre l'éducation et l'instruction.

### ***Autogestion historique***

Le cloisonnement est tel qu'il prend la forme d'une autogestion dans chaque catégorie. Cela peut s'expliquer par l'histoire de l'établissement qui a longtemps laissé autonome les acteurs : « *On a même tendance pendant plusieurs années à avoir travaillé sans principal* ». Le personnel a vu passer pas moins de six chefs d'établissement en six ans<sup>297</sup>, dont un qui était dans un style de direction qualifié de « *laisser-faire* », remplacé ensuite par une principale qui était trop dirigiste selon les enseignants :

---

<sup>297</sup> Madame Phlox est la sixième. Elle souligne le contexte particulier de son arrivée : « *Il y avait eu quand même un certain nombre de défections au fur et à mesure, enfin une personne faisant fonction entre les deux qui aurait bien aimé rester et bon j'ai pris la place, donc bon ce n'est pas forcément arrivé dans un contexte où on m'attend à bras ouverts. [...]. Parce que c'est vrai qu'ils ont été laissés un peu à l'abandon et malmenés par toutes les personnes qui sont passées, qui ne sont pas restées, qui ont été malades, enfin bon pour 36 raisons* ».

*« Il y a une année où j'ai boudé [le Conseil d'administration] donc je n'y ai pas été [...] lié à la principale remplaçante de l'époque, enfin qu'il y avait eu l'année avant [de mai à juin]. Et comme j'avais bénéficié du soutien de beaucoup de mes collègues, j'étais en conflit avec elle. Je leur ai dit : "Vous vous démerdez cette année, moi je boude" [...] Il y avait eu un monsieur qui était parti en maladie au mois de mai et sur celle qui est restée mai-juin, deux mois ça a suffi. Elle est arrivée, elle savait tout. On lui a dit que l'on était vraiment content qu'elle arrive, monsieur XX ne foutait pas grand-chose, on était pratiquement en autogestion. On lui amenait un projet, il disait non. On lui disait que tout était fait, il signait. Les sanctions, on allait les demander nous-mêmes, enfin c'était le cirque, il n'y avait pas de demi CPE à l'époque, donc c'était le cirque. »*

[Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie, au collège depuis 2001]

L'autonomie de la vie scolaire est encore plus accentuée et ancrée temporellement dans la mesure où le poste de CPE à mi-temps n'existe que depuis trois ans :

*« La vie scolaire ici a fonctionné très longtemps sans CPE. Donc ils avaient leurs habitudes, ils avaient leur façon, organisation. Bien sûr il y a le chef d'établissement mais bon ils étaient un petit peu un service autonome quoi et le fait qu'il y ait quelqu'un qui arrive un petit peu pour chapoter tout ça n'a pas forcément été facile pour eux à appréhender. »*

[Martine Phlox, principale]

*« On a pris nos marques et on a mis en place un fonctionnement avec des mi-SE qui étaient là depuis un bout de temps. C'est ensemble qu'on a réussi à mettre en place toute la partie informatique et puis on a mis en place une cohérence interne extraordinaire, on fonctionnait super bien... et on a vu arriver un CPE à mi-temps. »*

[Thierry Lierre, assistant d'éducation, au collège depuis 2003]

L'arrivée d'un CPE, deux jours par semaine, a bousculé l'organisation d'un groupe de surveillants présent au collège depuis cinq années en moyenne<sup>298</sup> (cf. tableau 45) :

*« L'histoire de l'aide individualisée où on nous demande, j'ai foutu le papier à la poubelle (il le cherche). On nous demande (lit) "d'indiquer les disciplines dans lesquelles vous vous sentez compétents pour aider les élèves dans le cadre du projet de mise en place d'une aide individualisée pendant les heures de permanence". [...] Il [CPE] a déposé ça, moi je n'ai jamais répondu, je ne répondrai pas. Je sais que j'ai des collègues qui ne répondront pas non plus. Aujourd'hui avec le salaire que l'on a, on n'a pas à faire ça, on n'est pas là pour ça. »*

[Thierry Lierre, assistant d'éducation]

Les « anciens » assistants d'éducation s'opposent clairement aux demandes du CPE et plus globalement, de l'institution. Celles-ci contrarient l'autonomie acquise dans leurs pratiques, en parallèle d'une fonction d'ASEN précarisée et très peu valorisée, particulièrement dans cet établissement.

---

<sup>298</sup> En 2008/2009, ils sont sept ASEN à mi-temps, dont la majorité d'entre eux peut travailler jusqu'à 10 heures par jour. Ils sont ainsi présents au collège deux jours par semaine.



### **Absence d'un médiateur**

Le rôle de médiation attendu par le CPE n'est, de surcroît, pas rempli et les surveillants parlent volontiers d'« *un intermédiaire de plus... qui ne sert à rien... ne joue pas le rôle de relais entre les ASEN et les profs* ». Il y aurait même, depuis l'arrivée d'un CPE, une « *détérioration du lien entre les profs et les assistants d'éducation* » :

*« Le problème, c'est qu'il [le CPE] passe beaucoup de temps là-bas [en salle des professeurs, à boire des cafés], mais nous, on n'a rien en retour. C'est une liaison qui ne sert à rien, pour nous cette liaison ne sert à rien. Et dans la mesure où eux pensent avoir fait la liaison, les profs, ils pensent que nous on est au courant et nous on ne l'est pas, et donc il y a un moment où il y a une incompréhension. Moi c'est comme ça que je le vois. Parce qu'il y a des choses que je ne comprends vraiment pas, dans des remarques faites par des profs envers nous, où on ne comprend pas, il nous manque un petit échelon qui a zappé un certain nombre de choses. »*

[Thierry Lierre, assistant d'éducation]

Aussi, la moitié des enseignants enquêtés par questionnaire estiment que les relations avec la vie scolaire ne sont « *pas bonnes* » ou « *moyennes* ». C'est pourtant en partie pour répondre à l'absence de coordination entre le « *haut* » et le « *bas* » que Martine Phlox, à son arrivée en 2007, a mis en place un bulletin hebdomadaire « *E.GUERIN.COM* » en version papier, « *remis à tous les membres du personnel* » : « *Ce feuillet contient toutes les informations concernant la vie de l'établissement : réunions, actions, infos élèves, sorties, BO...* ». Ainsi, trente-quatre bulletins seront émis pendant l'année scolaire 2008/2009. Cependant, cette politique d'informations par l'écrit ne pallie pas un défaut de communication et d'échanges entre les acteurs. Elle tente au final de le cacher et l'exacerbe :

*« Il y a une multiplication des lieux où il y a des papiers ou des écrits, et donc il n'y a pas de mutualisation. Il y a des papiers qui s'écrivent en bas, en salle des profs, il y a des écrits qui se font effectivement juste au niveau du CPE et d'autres qui se font au niveau de la classe, et d'autres qui se font au niveau de chez nous. Et ils sont jamais synthétisés et on n'a jamais une vue d'ensemble de ce qui se passe. On n'a qu'une vue très précise sur un moment précis, ça sert à rien. [...] Et donc là on multiplie les outils et ces outils-là sont contre productifs au sens où la communication ne se fait pas. [...] La communication directe n'existe presque plus, on ne prend pas le temps de discuter ou alors on prend le temps pour des choses futiles. »*

[Thierry Lierre, assistant d'éducation]

Ce manque d'échanges entre les acteurs scolaires dépasse l'intérieur du collège, car il est non seulement rendu visible aux parents mais il influe également sur la teneur des relations avec les familles et les élèves. Plusieurs faits viendront appuyer les dires de la mère de Damien (6<sup>ème</sup>1) et Florian (3<sup>ème</sup>1) qui juge que « *l'information, point de vue relationnel, ce n'est pas ça [...] Non ça ne passe pas l'information. "Pourtant on a dit, ben non". Alors il faut toujours rappeler, rabâcher* ». Le fait le plus récent est raconté par Damien et sa mère, Madame Buis :

*Madame Buis : « Là non plus, l'information n'était pas passée. »*

*Damien : « Ils n'en ont rien à foutre. »*

*Madame Buis : « Pourtant un mot dans le carnet, je ne sais pas, mais les autres enseignants n'étaient pas au courant. Donc, nous, on nous demande de lire le carnet de correspondance qui fait le lien quand même entre le collègue, la famille et les professeurs. Et dans le sens inverse ça ne passe pas. »*

*Damien : « Comme aujourd'hui, j'avais eu un mot, j'avais fait signer pour aujourd'hui, et puis le mot était signé, je ne sais pas. »*

*Madame Buis : « Ils m'ont téléphoné (rires) c'est-à-dire qu'il a eu\_ »*

*Damien : « Je me suis encore fait engueuler. »*

*Madame Buis : (Prend le carnet de correspondance et lit la remarque écrite par la professeure d'histoire-géographie) « Alors c'était marqué : "-vous me faites chier- n'est pas une phrase acceptable en cours d'un professeur. Mme Cormier. De plus, le livre est à amener en cours, les autres ne sont pas à la disposition de Damien". Donc j'avais ça à signer ce week-end, et ce matin, je reçois un message du collègue, comme quoi Damien n'avait pas fait signer son carnet de correspondance. »*

*Damien : « En fait on avait perm' la première heure. Après, on rentre en cours d'histoire-géo. La prof, elle dit : "Damien, donne moi ton carnet". Je n'ai pas eu le temps de dire quelque chose. Les autres ont dit : "On n'a pas notre carnet, il est resté avec les surveillants". "Oui", j'ai dit, "mon carnet est resté avec eux". Elle a dit : "Bon ben j'irai voir", et puis elle n'est pas allée voir. »*

*Madame Buis : « Donc j'ai eu un coup de téléphone du collègue. J'ai une surveillante qui m'a appelée. J'ai rappelé en disant : "Regardez-bien parce qu'il a été signé". »*

*Damien : « Après ils ne m'ont rien dit, ils ne m'ont pas parlé du tout. »*

*Madame Buis : « Donc après j'ai dit, je ne sais pas qui ne fait pas son travail, mais moi j'appelle ça -emmerder les gens-, parce que quand on reçoit un coup de téléphone du collègue, on s'affole plutôt qu'autre chose. »*

Le défaut de communication entre les enseignants et les personnels de la vie scolaire est patent pour les usagers de l'école. Il décrédibilise leur autorité, gage pourtant de légitimité et de cohérence de l'action, et ouvre la porte aux résistances des élèves et des parents à l'ordre scolaire.

## **2.2 La démobilisation des acteurs scolaires**

Les acteurs scolaires semblent totalement démobilisés. Robert Ballion (1998) a analysé le phénomène de « démobilisation scolaire » d'élèves par la « perte du sens de l'école et de sa crise de légitimité ». On peut faire un parallèle avec ce que vivent les personnels du collège Ernest Guérin.

### ***Image dépréciée et dépréciatrice du collègue***

La démobilisation des acteurs commence, pourrait-on dire, avant leur entrée dans l'établissement, en tout cas pour les enseignants. Le collègue a une très faible attractivité pour eux. L'image est même celle d'un collègue « répulsif », d'abord par son implantation :

*« Ils sont quasiment vexés d'être dans ce petit collège de cette région de Bretagne (insiste sur chaque mot), les bretons souvent... »*

[Corinne Ailante, professeure de français, au collège depuis 1999]

*« Quand en juillet, ils reçoivent leur mutation pour Ys, (imite un bruit de couteau), et ça s'explique parce que c'est loin. Déjà ils cherchent sur la carte, euh Ys, c'est où, je vais chez les ploucs, non mais c'est vrai, j'ai su il y a deux ans qu'il y avait une collègue, c'était une TZR, elle avait eu son poste en juillet, j'ai su à W qu'elle avait fait des démarches pour ne pas venir ici par une collègue qui la connaissait. Donc du coup elle a fait la tronche pendant presque toute l'année, bonne ambiance. C'est clair, il y en a ils viennent vraiment à reculons.*

[Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie]

C'est donc un véritable « choix » par défaut qui se fait jour. Le niveau peu élevé des élèves alimente ensuite une identification négative au collège :

*« J'étudie l'Odyssée avec les élèves, eh bien aujourd'hui ça ne fait plus tilt, ça ne leur parle pas. (Souffle) Pour qu'ils comprennent, ça me demande beaucoup d'efforts. Bon, ils s'y mettent parce qu'ils se disent : "Elle est sympa". Mais ça ne fait pas partie de leur monde. Ça leur passe au-dessus. L'inspecteur m'a dit que pour les moins bons élèves, il faut prendre une version retraduite et garder celle-là pour les bons. Moi j'ai refusé. Il dit que c'est parce que je suis dans un bon collège, Tu parles, le pire du département ».*

[Corinne Ailante, professeure de français]

Le regard des « nouveaux enseignants » renvoie aux « anciens » une image dépréciée du collège qui est réactivée chaque année, devenant dépréciatrice pour tous :

*« Tous les débuts d'année, c'est la même chose, les nouveaux ils débarquent, ils ont l'impression de débarquer sur la lune : "Ils sont nuls, ils n'avancent pas, c'est quoi ce bahut ?" »*

[Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie]

La fierté professionnelle à enseigner à Ernest Guérin semble absente, voire illégitime : « On ne peut pas se la jouer ici », dit Corinne Ailante à propos de collègues « qui auraient envie de rouler des caisses ». Pour garder la « face », les enseignants peuvent ainsi être amenés à se désolidariser du collège. Nombre d'entre eux me diront d'ailleurs concernant mon enquête, et ce, à plusieurs reprises, « heureusement que c'est anonyme », a fortiori parce que l'année enquêtée est marquée par un très faible taux de réussite au DNB (61,8 % en 2009) que Jacques Olivier rapportera, à l'occasion du départ de la principale Martine Phlox en juillet 2010, dans son discours « souvenirs » :

*« Martine, vous permettez que je vous appelle Martine [...] L'an passé, 2008/2009, un passage du collège de trente secondes à la télé et les résultats au Brevet où quand on nous demandait de quel collège on venait, on ne répondait rien. »*

Les enseignants se heurtent d'abord à un territoire stigmatisant, puis à l'échec scolaire associé au collège. Ils se rendent compte qu'ils ont été mutés dans un collège dont ils ne perçoivent pas les améliorations possibles.

### ***Instabilité du corps enseignant***

D'une certaine façon, au niveau de l'ancienneté dans l'établissement, la population enseignante est « coupée en deux » avec une majorité d'enseignants qui ne fait que passer au collège et un quart qui y est présent depuis plus de huit ans (cf. tableau 45). L'entre-deux, c'est-à-dire les enseignants qui exercent dans l'établissement depuis 4 à 7 ans, est quasiment inexistant, d'où des liens possiblement difficiles à nouer. Notre enquête recense ainsi 55 % de professeurs qui exercent au collège depuis moins de deux ans. Chaque année scolaire, « ça bouge » comme le fait remarquer une professeure, d'une part parce que près de la moitié des enseignants (neuf postes en 2008, sept postes en 2009) partagent leur emploi du temps entre deux établissements. La principale doit ainsi faire face à des incertitudes renouvelées tous les ans :

*« Pour finaliser mes emplois du temps, j'ai sept partages [de poste d'enseignants avec un autre établissement] en attente et je ne sais pas avec qui je vais les partager. Donc j'attends sept personnes [...] je ne sais rien pour l'instant [début juillet 2009]. Donc je suis forcément tributaire d'un autre établissement qui a des heures en trop et qui doit me les donner, mais ça change tous les ans. »*

D'autre part, une grande partie des enseignants sont remplaçants à l'année (TZR). En septembre 2008, six nouveaux enseignants sont accueillis, soit 30 % du total. S'y ajouteront en plus trois remplacements ponctuels ou à l'année.

La mise en place d'un travail d'équipe n'est, par conséquent, pas facilitée par cette instabilité du corps enseignant, adjoint au « choix » par défaut mentionné précédemment :

*« Depuis 5-6 ans, c'est beaucoup de TZR, donc des gens [...] qui n'ont pas choisi de venir, donc soit on tombe sur des gens qui ont envie de continuer, qui ont l'énergie, qui arrivent à ne pas trop déprimer de la situation, donc ça marche, et puis des années, on peut tomber sur des gens, qui, bon\_ »*

[Corinne Ailante, professeure de français]

Aussi, 41,7 % des enseignants enquêtés par questionnaire (soit cinq enseignants sur douze) estiment que la cohésion de l'équipe enseignante est fragile. Une enseignante ira plus loin en affirmant : « Il n'y a pas d'esprit d'équipe, de toute façon il n'y en a jamais eu ». L'implication semble ainsi plutôt répondre à une temporalité de la « situation » (Thomas et Znaniecki, 1928/1981), au détriment, semble-t-il, d'un fonctionnement cohérent. C'est ce que relève une enseignante TZR et le CPE qui, pour sa part, travaille deux jours par semaine à Ernest Guérin et les deux jours restants dans un collège d'un autre département :

*« Les TZR sont de véritables pions que le rectorat place et déplace. [...] Le statut de TZR est un statut subi. L'implication est plus difficile dans les projets pédagogiques et la continuité pédagogique aussi difficile, cela modifie le relationnel pour les élèves, car les profs tournent. C'est une instabilité qui entraîne un problème de rapport de*

*confiance, un mode de fonctionnement qui change pour les élèves. Est-ce qu'ils n'ont pas besoin de stabilité au collège ? »*

[Elodie Cytise, professeure d'anglais]

*« Il y a des enseignants qui sont arrivés là, qui sont arrivés en cours d'année pour remplacer, qui ne seront peut-être pas là l'année prochaine donc au niveau implication, etc. Enfin pareil je suis dans la même situation que certains, niveau implication, c'est aussi, ce n'est pas forcément évident tout le temps donc voilà actuellement on est de plus en plus dans le... on segmente les personnels et ce n'est pas pour le bienfait des élèves, enfin je n'ai pas l'impression, les gamins ont besoin de stabilité, de personnes présentes et ça manque un peu quoi. »*

[Alexis Ravenelle, CPE]

La démobilitation des acteurs scolaires semblent entrer ici en résonance avec celle des élèves.

### ***Exercice individuel du travail***

Les acteurs agissent dans un établissement scolaire où « *chacun prend sa place* ». L'exercice du travail et l'implication restent individuels. Les propos de deux surveillants sont éclairants sur ce point :

*« Les profs font leur cours et voilà, ils s'en vont. [...] Ils ne se mobilisent pas, sauf deux d'entre eux. »*

[Julien Coloquinte, assistant d'éducation]

*« Chacun fait sa popote, l'investissement, ça dépend de chacun. [...] J'ai l'impression que l'on défile tous un peu au collège, il y en a qui sont là, d'autres qui ne sont pas là l'année prochaine et puis c'est un peu chacun fait son boulot de son côté avec l'élève, alors il va recevoir plein d'informations, des fois contradictoires, des fois qui ne vont pas l'aider, des fois qui vont l'aider, des fois on va passer à côté de choses super importantes. »*

[Marina Cyprès, assistante d'éducation]

Les acteurs scolaires coexistent davantage qu'ils ne coopèrent. Dans ce sens, il est récurrent d'entendre les acteurs du collège dire qu'ils sont « *à part* » dans leur manière de penser et d'agir et qu'ils « *ne rentre[nt] pas dans le moule* ». Dans une perspective organisationnelle, nous nous questionnons sur l'existence même de ce « moule » à Ernest Guérin, qui peut s'entendre comme un collectif. Mais ce terme empirique peut aussi renvoyer à l'agencement contextuel que nous essayons de décrire et signifier que les acteurs du collège ne se l'approprient pas.

Les jeux de pouvoir sont alors d'autant plus à l'œuvre au sein du collège. Les conflits d'intérêts entre les acteurs scolaires sont tangibles. Cet échange informel avec une professeure et l'intervention ferme d'une assistante d'éducation en témoignent :

Corinne Ailante me montre avec fierté l'exposition Dada qu'elle a réalisée avec la 4<sup>ème</sup>2, classe conventionnée dans le cadre du projet théâtre et d'un air agacé, elle me dit à propos de ses collègues : « *Personne ne m'a rien dit [...] Ils ne vont pas me dire que c'est bien, parce que ça veut peut-être dire que je travaille moins bien* ». Une assistante

d'éducation, Marina Cyprès, passe rapidement devant l'exposition et s'adresse à l'enseignante : « *C'est bien* ». Corinne Ailante lui répond : « *Merci* » ; Marina Cyprès : « *Pas toi, eux* ».

[Mardi 9 décembre 2008, 13h45, patio]

Le manque de reconnaissance mutuelle apparaît dommageable à la cohésion de l'équipe, mais aussi à l'efficacité de l'action éducative. Certains personnels se résignent à faire le minimum :

*« On a beaucoup de pêche et beaucoup oui, on arrive à faire des choses quand on est soutenu, quand on est reconnu. Quand ça commence à ne plus exister, ça redescend. Je peux te dire que depuis deux ans, l'envie de faire est beaucoup moins importante qu'avant. Et là ça dépend aussi de qui il y a au-dessus et Madame Phlox n'est pas très très très douée pour encourager. Non non ça ne m'encourage pas à faire plus pour les élèves. On fait son boulot et puis voilà. Quand on n'a pas de reconnaissance dans son travail, ça sert à rien de faire plus. Tu donnes moins, tu donnes le nécessaire, l'indispensable mais pas le petit plus. »*

[Thierry Lierre, assistant d'éducation]

Cette démobilisation n'est pas de nature à aider les élèves les plus fragiles et à construire une vision positive des élèves.

### **2.3 Un climat sensible**

À Ernest Guérin, le climat est si sensible qu'il imprègne quotidiennement « les coulisses » du collège. Il met en évidence les réticences et les difficultés des acteurs à coopérer, et même à échanger. Aussi, l'imprévisibilité des situations éloignées des rôles anticipés génèrent d'autant plus d'épreuves à surmonter pour chaque individu et de fissures dans le fonctionnement de ce petit collège.

#### ***Mise en jeu de soi***

Les liens noués au collège se font entre des individus et non pas entre des acteurs scolaires avec un statut. Dans ce sens, une assistante d'éducation dit : « *Ce sont les personnes qui font l'établissement [...] un établissement, son fonctionnement dépend des personnes et des liens entre les personnes* ». Aussi, c'est l'identité individuelle qui est mise en jeu au collège. « *Il y a des liaisons entre des personnalités donc, certains profs, certains assistants d'éducation* », relève un surveillant. C'est à chacun de définir sa place dans le collège et à la personne de s'engager. « *C'est hyper dur de trouver sa place* », dit ainsi Anaëlle Acajou, ASEN à Ernest Guérin depuis trois ans. L'identité entière peut alors être atteinte en cas de problème, ce qui peut aussi mettre en danger tout un collège :

Pendant le déjeuner, un petit groupe de professeurs présents discutent de l'annulation du séjour au ski pour les élèves de 3<sup>ème</sup>, car il n'y a pas assez d'élèves. Le professeur

d'EPS, TZR dans l'établissement et à l'origine du projet, dit vouloir mobiliser les élèves pour protester, « *faire une action, en rollers sur l'autoroute, devant le collège... que ça passe dans la presse* ». Sa collègue d'anglais lui explique : « *Les élèves sont mineurs, ils ne peuvent pas sortir du collège* ». Mais elle ne parviendra pas à lui faire entendre raison. Il sortira du self avant ses collègues. Quand la principale arrive, l'enseignante d'anglais, inquiète pour son collègue, en parle devant ses autres collègues à Martine Phlox : « *Il veut passer au-dessus [de la direction]. Il va avoir des problèmes s'il va au bout de ce qu'il a dit [...] il y aurait une réunion prévue avec les élèves à 15h30* ». La professeure demandera, à la fin du repas, à la principale de ne pas dire que c'est elle qui l'en a informée. « *Il me fait confiance* », dit l'enseignante. La principale me dira dans l'après-midi : « *On est dépendants les uns des autres. [...] Quand un ne va pas bien, les autres non plus* ».

[Jeudi 4 décembre 2008, 13h, salle du self réservée aux personnels]

Cette individualisation où les subjectivités sont plus fortement engagées, sollicitées et éprouvées qu'ailleurs, fragilise l'ensemble des acteurs de l'établissement, et donc l'acteur collectif, que représente théoriquement l'établissement.

### ***De la violence dans les relations enseignants-élèves***

Certains gestes et propos humiliants semblent être symptomatiques d'un malaise ambiant en établissement qui se répercute de manière intensifiée en classe, entre les enseignants et les élèves, et sans doute à son paroxysme en juin. Maxime, élève en 3<sup>ème</sup>1, raconte l'intervention de la principale du collège et du professeur principal de la classe en cours de SVT, suite à l'altercation qu'il a eue avec l'enseignante de SVT :

*« Oui moi je le dis, je me suis pris une claque par elle [la professeure de SVT]. Tout le monde a su, donc c'est pour ça qu'ils [la principale et le professeur principal de la classe] sont venus aussi pour que l'on arrête parce qu'elle a pété les plombs entre parenthèses. »*

De plus, les joutes verbales sont l'expression de tensions palpables, aiguës par le climat sensible. Voici les propos de trois enseignants :

*« Je les ai traités de petits cons [3<sup>ème</sup> 1] alors je pense que cela ne passe plus très bien. »*

*« J'ai traité Nicolas [3<sup>ème</sup> 2] d'abruti. J'étais à bout, j'ai été trop loin. On a été discuter avec Madame Phlox dans son bureau après, assez longtemps, et le car de l'élève était parti, alors j'ai dû le raccompagner chez lui. Dans la voiture, je lui ai dit de choisir un CD, ça évitait de devoir parler tout le long du trajet. »*

*« Thibaut de la 3<sup>ème</sup> 1 m'a traitée de "feignasse". C'est une insulte, j'ai fait un rapport. J'ai rencontré les parents, je leur ai expliqué pourquoi j'ai fait un rapport qui restera dans son dossier scolaire, mais pour eux ce n'est pas une insulte. Dans le dictionnaire, c'est une insulte. »*

Dans ce dernier exemple, l'exclusion de l'élève pendant trois jours s'apparente certes à une sanction pour l'élève, mais aussi à retirer ponctuellement le « grain de sable » quand la principale dit à l'enseignante : « *Vous allez être tranquille trois jours* ».

Du côté des élèves, à la question « *qu'aimes-tu le moins au collège ?* », plus d'un quart d'entre eux citent les professeurs et trois élèves sur dix estiment les relations avec les professeurs « *pas bonnes* » ou « *moyennes* ». Par exemple, en 6<sup>ème</sup>1, Emma (environ 14 de moyenne générale, de milieu défavorisé) explique : « *Certains profs, on ne les aime pas du tout, Madame Cormier [professeur d'histoire-géographie] et la prof de SVT. Elle nous fixe comme si on avait fait un meurtre, elle reste sur nous comme ça* ». Sa camarade Agathe (plus de 16 de moyenne générale, de milieu favorisé) confirme : « *Elle nous crie dans les oreilles* ». Pour Gwenn qui est dans la même classe (10 de moyenne générale, de milieu défavorisé-moyen), les cours d'histoire-géographie sont devenus très difficiles à vivre. Elle raconte cela avec beaucoup d'émotion :

*« Il y a plein d'ennuis avec les professeurs, surtout moi, parce qu'en début d'année la prof d'histoire-géo, elle disait des trucs derrière mon dos mais elle ne me les disait pas en face. [...] Que j'étais une dévergondée, que j'étais lente comme une tortue ; et celle qui était venue de [XX], elle avait dit qu'il ne fallait pas qu'elle nous fréquente [elle et sa camarade Manon], parce que soit disant on avait des mauvaises notes. [...] Oui, et quand on a des mauvaises notes elle dit tout fort dans la classe : "Oh il y aura bien un 0 ou un 1 et ça sera deux filles". [...] J'en étais à un point où je ne voulais plus aller en cours. »*

Les élèves de 6<sup>ème</sup> apparaissent plus sensibles à la teneur des relations entretenues avec leurs professeurs et à leurs propos, par rapport aux élèves de 3<sup>ème</sup> qui ont développé un rapport routinier aux façons de faire et de dire des enseignants : « *Ils ont leurs humeurs aussi. Des fois ils sont de mauvaise humeur, ça retombe sur nous* » [Fabien, 3<sup>ème</sup>1]. Ces derniers se seraient-ils « habitués » au rabaissement scolaire ? Cela nous questionne aussi sur la construction d'une estime de soi dépréciée dès la 6<sup>ème</sup> et qui semble incorporée en 3<sup>ème</sup>.

### ***Réponse à la fragilité du climat : une politique d'ouverture***

Le projet d'établissement du collège 2008/2011 a « *un fil conducteur liant une grande partie des objectifs prioritaires du collège : le parcours théâtre* ». Dès notre premier rendez-vous, Martine Phlox me décrit ce « *pôle théâtre* » qui concerne toutes les classes de l'établissement, et de façon plus assidue, le niveau de 4<sup>ème</sup> et, en fin d'année, le niveau de 3<sup>ème</sup>. C'est la fierté de la principale et la base de sa politique : l'ouverture.

*« En allant au théâtre, en jouant, ils découvrent des choses qu'ils n'ont jamais vues de leur vie. Quand on les emmène au théâtre à W, je veux dire c'est la première fois qu'ils y mettent les pieds, donc par ce biais-là aussi ça leur donne des idées, ça peut créer l'envie d'aller, de voir un peu plus même culturellement, l'ouverture culturelle c'est important. »*

[Martine Phlox, principale]



Aussi, le collège offre trois types d'options : les langues (breton dès la 6<sup>ème</sup>, le latin à partir de la 5<sup>ème</sup>, espagnol ou allemand à partir de la 4<sup>ème</sup>), la découverte professionnelle en 3<sup>ème</sup> et le parcours théâtre de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. Tout au long de l'année scolaire, de riches activités sont proposées aux élèves : en théâtre, en sport (voiles, rollers, piscine...), des séances de sophrologie, diverses visites dans le cadre de la DP3 et pour les élèves délégués, éducation à la sexualité, rencontre avec des intervenants extérieurs, sorties au cinéma, dans des musées, des expositions à l'extérieur et à l'intérieur du collège.

Pourtant, 31,9 % des élèves estiment les sorties scolaires comme « *pas bien* » ou « *moyen* ». Les élèves regrettent de ne pas « *faire de voyages* ». L'année de l'enquête, seuls les élèves de 5<sup>ème</sup> iront en « voyage scolaire » : deux jours à Paris. Le sujet des sorties scolaires revient d'ailleurs de manière récurrente dans les entretiens avec les élèves et les parents. Par exemple, Madame Iris (employée au collège), mère de Xavier, élève en 6<sup>ème</sup> et de Julie, élève en 4<sup>ème</sup>, regrette fortement que ses enfants n'aient jamais eu de sorties scolaires d'une semaine au cours de leur scolarité, primaire et collège inclus, car elle dit que cela a marqué sa propre scolarité. Quant à Cassandra (6<sup>ème</sup>1), qui est déléguée d'élèves, et ses parents, ils sont très « *décus* » de l'annulation d'un week-end à Paris une semaine avant le départ, « *parce qu'elle s'est énormément investie (vente de tickets, etc.) et nous aussi* » affirme Madame Gazanie, sa mère.

D'un côté la rareté des sorties scolaires est alimentée par l'absence ou l'impossibilité d'investissement de certains parents et enseignants ; de l'autre, l'abondance d'activités scolaires ponctuelles ne satisfait pas pour autant les usagers, car elle semble davantage être le moyen pour les acteurs scolaires de s'extirper du quotidien, d'échapper au climat fragile de l'établissement, autrement dit de s'ouvrir pour enrayer sa position de repli. Cela pourrait même se poser en « stratégie de survie » par le propos suivant d'une professeure : « *On sort, dès qu'il y a quelque chose qui se présente à nous, on y va* ». D'ailleurs, mon entrée très facile dans ce collège, ainsi que le peu de questions posées sur mon travail, toutes catégories d'acteurs confondus, peut s'expliquer par, ce que j'appelle, la « bouffée d'oxygène » représentée par mon apport extérieur, instaurant une reconnaissance et un climat de confidences.

## 2.4 La fuite

### *Une chef d'établissement qui ne joue pas le rôle de pivot*

La cheville ouvrière à Ernest Guérin, c'est Yolande Viorne, secrétaire à l'accueil du collège depuis 1990. Elle est l'une des personnes-ressources et un des points d'équilibre du collège (cf. figure 4). Tout le monde a l'habitude de se tourner vers Yolande en cas de besoin, de souci ou juste pour discuter. Je prendrai d'ailleurs moi-même le pli. Tous les acteurs scolaires, mais aussi les élèves comme leurs parents, sont unanimes sur ce point. Ainsi, à la question posée aux élèves, lors des entretiens et dans le questionnaire, « *qu'aimes-tu le plus au collège ?* », et aux parents « *qu'appréciez-vous au collège ?* », ils citent assez fréquemment la secrétaire. Ils disent aimer, voire adorer, pour des élèves, aller la voir. À l'image des autres acteurs, l'enseignant Jacques Olivier confie : « *Yolande, le monument, si elle n'est pas là, tout s'écroule* ». Si elle a un poids « vital » pour le collège, son attitude discrète et son statut ne lui permettent pas d'assurer une cohésion globale. Autrement dit, elle ne dispose pas des ressources nécessaires pour coordonner les actions. Par ailleurs, l'autre personne qui prendrait volontiers la place de pivot ne reçoit pas l'appui des enseignants, ni du personnel de la vie scolaire, ni des élèves. Elle est d'ailleurs régulièrement critiquée pour son autoritarisme. Il s'agit de la gestionnaire du collège, Yvette Monarde, présente au collège depuis six ans. Julien Coloquinte, assistant d'éducation, aime plaisanter à son égard :

*« Elle se prend pour le "pilier" du collège. Elle est lunatique, oppressante. [...] (Rires) J'ai rêvé cette nuit qu'elle me réprimandait parce que je n'avais pas mis de ticket au self, quelle oppression ! »*

La principale Martine Phlox qui, de par son statut, pourrait prendre ce rôle de pivot, adopte plutôt un style de direction que l'on pourrait qualifier de « zigzag » dans la mesure où elle négocie plus les détours que les conflits. « *Elle fuit les problèmes* », dit une enseignante. De même, une élève affirme : « *La directrice, elle ne fait rien quand il y a des problèmes, quand on va la voir* ». La majorité des acteurs scolaires et des élèves apprécie néanmoins la principale : ils lui reconnaissent ses qualités humaines. Martine Phlox a davantage une action de « colmatage » que de coordination. Elle l'explicite de cette façon : « *En établissement, on est seul, donc on doit pallier à plein de choses* ». En même temps, elle donne d'une part le sentiment de ne pas s'autoriser à endosser ce rôle de « pivot », par crainte des conflits : « *Franchement on n'a pas trop le droit à l'erreur* ». D'autre part, elle n'y semble pas autorisée par les « anciens » enseignants qui ont une forte personnalité et dont elle dit se méfier : « *[Je suis] sur mes gardes en tout cas par rapport à ce que l'on peut dire, parce que c'est vrai que ça peut être tout bon ou tout mauvais je pense* ». L'un d'eux confirme

d'ailleurs : « *Quelqu'un de directif, ça ne fonctionne pas ici* ». De fait, elle n'endosse ce rôle moteur qu'avec l'extérieur. Elle est qualifiée d'« *efficace* » par les enseignants dans ce domaine (demande de financements, création de postes de professeurs par exemple).

### ***Fuite partielle***

Pour éviter ou tempérer les conflits, la principale, les personnels de la vie scolaire comme les enseignants sont plutôt poussés à gérer le « *grain de sable* » entre eux que de construire un château ensemble si on poursuit la métaphore. Les propos suivants des trois principales catégories d'acteurs illustrent cela, chacun à partir de son angle de vue :

Principale : « *Les relations humaines sont extrêmement importantes, notamment le rapport avec les enseignants, le personnel et tout, je pense que c'est primordial dans l'établissement par rapport justement au climat. [...] C'est un travail de tous les jours, parce qu'un petit grain de sable ou un petit quelque chose peut faire que ça dérape et ça dérive très rapidement. [...] Et puis nous on est tout seul, eux [les enseignants] ils sont nombreux. [...] Et quelquefois, c'est vrai que sans vouloir nuire je veux dire, en étant nombreux, ils peuvent ne pas se rendre compte que ça peut avoir des conséquences et que ça peut faire du mal, donc il faut toujours être vigilant. Et le fait d'être nombreux aussi fait que ça crée facilement d'un tout petit problème quelque chose d'énorme.* »

Un assistant d'éducation : « *Si on commence, nous, à avoir des choses qui restent sur les remarques des profs, le climat, il va casser. Donc on a, je pense la plupart, ceux qui ont l'habitude, qui sont un petit peu des routards. On le prend sur le coup. Sur le coup, ça nous énerve un peu, soit on réagit et on va voir directement le prof, soit on laisse couler et puis après on oublie parce que ce n'est vraiment pas la peine.* »

Une professeure : « *On a eu une réunion en début d'année. C'était sur des gamins qui n'ont jamais leur matériel et tout ça. Deux, trois profs qui avaient demandé une réunion, donc la principale a fait une réunion avec tous les collègues un midi. J'y suis allée. Alors chacun a un peu raconté comment ça se passait, etc. Moi j'ai dit comment je faisais, pareil, tu sais... [...] Il y a une collègue qui m'a dit: "Alors tu es en train de dire que ce que je fais, c'est nul". Je n'ai même pas prononcé son nom, ni sa matière, j'ai dit ce que je faisais moi. Et à la deuxième réunion, j'ai dit à la principale : "Écoutez je n'y vais pas, c'est bon, vous m'enlevez des heures si vous voulez, je m'en fous, qu'on me dise que j'agresse alors que je ne lui parlais même pas".* »

Une forme de « *fuite partielle* » semble s'ancrer au fil du temps dans les relations et les pratiques des acteurs scolaires. Elle signifie « *faire avec* » ou « *lâcher l'affaire* », à savoir entre désenchantement et désengagement, tendant à devenir des normes d'établissement.

Ces normes impactent donc aussi les élèves, soit à la mesure estimée de leur valeur scolaire, soit à la hauteur d'une classe :

« *C'est une ambiance générale : on a tendance à lâcher l'affaire aussi au bout d'un moment. On tient (silence) un trimestre et puis\_. Par exemple, je me suis pris la tête avec Antoine Durand, un élève en 3<sup>ème</sup> 2, en début d'année. Il y a eu, voilà, de bonnes engueulades et puis les collègues m'avaient dit : "Tu vas lâcher l'affaire". Et puis*

*effectivement, au bout d'un moment de toute façon, il y a tellement de lacunes que se prendre la tête à chaque cours, mais ça ne colle pas. [...] Avec la 3<sup>ème</sup>1, au début d'année, je notais par une croix le matériel oublié, le travail non fait, mais maintenant\_. On lâche l'affaire, sinon on va au conflit. »*

[Franck Jacquier, professeur de mathématiques]

En classe, cette fuite s'apparente à une scission entre les bons élèves et les autres, et prend la forme de pratiques de découragement. Celles-ci alimentent la hiérarchie scolaire et entraînent un sentiment d'injustice chez les élèves « délaissés » et parfois leurs parents, comme le montre l'extrait qui suit avec les parents de Fabien (3<sup>ème</sup>1) :

*Monsieur Corydale : « Je sais qu'en ce moment, il y a un problème avec le professeur d'allemand. J'en ai parlé avec Monsieur Olivier, mais vu que l'année se termine je ne vais pas... »*

*Madame Corydale : « Et puis l'année prochaine, il [Fabien] ne sera plus là. »*

*Monsieur Corydale : « Ouais, ouais mais ce professeur là fait cours à deux personnes et il y a neuf élèves dans sa classe, et il fait cours à 2 élèves. »*

*Madame Corydale : « Fabien s'était plaint, on lui avait dit "mais non c'est parce que tu fais du bruit et tout ça", et puis bon on a bien compris qu'il y avait un problème. » [...]*

*Monsieur Corydale : « Fabien, c'est un élève, enfin un garçon qui ne supporte pas l'injustice et donc le fait de se retrouver comme ça, il nous en avait parlé la veille et donc ça ne lui plaisait pas, il fait ses devoirs. »*

*Madame Corydale : « Il essaie même s'il a des difficultés. »*

*Monsieur Corydale : « Et puis là carrément démotivé en Allemand. [...] Apparemment, il y en a deux qui seraient meilleurs alors que sur un noyau de neuf, elle pourrait quand même... »*

Seuls des parents déterminés à demander des comptes à l'institution scolaire semblent en mesure de pouvoir inverser la tendance. Prenons l'exemple de Cassandra (3<sup>ème</sup>1) qui a rencontré des difficultés en début de 6<sup>ème</sup>. Elle a été diagnostiquée dyslexique en primaire et voici comment la mère de Cassandra raconte le début d'année de sa fille au collège :

*« Elle était en grosse panique [...] Le premier mois, on a laissé courir, on s'est dit : "On va voir comment ça se passe, on ne met rien en place. Mi-octobre, Cassandra, panique, perte de repères. Elle panique énormément : "Je vais redoubler, je vais redoubler". Alors on est tombé sur deux femmes extras, Madame Phlox [principale], Madame Ailante [professeure principale], on a eu du bol de tomber sur deux femmes extras, donc qui ont vu aussi que Cassandra, ça n'allait pas du tout. À la réunion parents-professeurs, en début d'année, ce jour-là, j'ai vidé mon sac à Madame Ailante, et tout de suite, le lendemain Madame Phlox était au courant. Coup de téléphone le lendemain midi de Madame Phlox, à mon mari. [...] On a eu une grande réunion pour mettre en place pour le PAI, ça s'est fait vite, le 10 décembre à 8h. Tout de suite, ça s'est mis en place. Mme Ailante a briefé tous les profs. Tout le monde sait que Cassandra est dyslexique, c'est fait ... Du coup, "ma mimie" ça l'a débloquée, elle a fait une super 6<sup>ème</sup>, alors je dis bravo à cette équipe enseignante. »*

L'intervention de la mère et le proche suivi des parents (père agent territorial, mère animatrice en maison de retraite et par ailleurs déléguée des parents d'élèves) ont permis à la situation de changer rapidement. De même, lorsque Cassandra rencontre ensuite des problèmes avec ses

camarades, « *elle était sans arrêt agressée dans la cour, verbalement, nous aussi* », dit le père, les deux parents ont évoqué le problème à la principale, la mère en l'appelant et le père en se déplaçant au collègue. La mère terminera en disant : « *Ça a été résolu du feu de Dieu. ça a été réglé tout de suite. Madame Phlox a pris ça en charge tout de suite* ». Cassandra terminera sa première année de collège avec près de 16 de moyenne et la seconde année se soldera par une nouvelle très bonne moyenne (16,9).

### ***Fuite définitive***

En juin 2010, de même qu'en juin 2009, plus de la moitié des enseignants du collège ont demandé leur mutation. Peu d'enseignants se déclarent « *très satisfaits* » de leur situation professionnelle au collège et nombreux sont ceux à avoir « *hâte de partir* » sans toujours le pouvoir : « *Tous les débuts d'année, je n'ai qu'une envie, c'est de me barrer* ». Ce sont principalement les « *nouveaux enseignants* » qui verbalisent leur volonté de quitter rapidement le collège, tant les normes d'établissement entrent en conflit avec leurs attentes, comme l'expriment ces deux professeurs :

*« Mes collègues s'habituent à ce que certains élèves ne progressent pas, mais moi je n'ai pas envie de m'habituer à ça. »*

[Monique Houblon, professeure de SVT, au collège pour la première année, enseigne depuis 1985]

*« Les élèves ne sont pas bons du tout. Ah non c'est impressionnant et je pense que (silence) il y en a [des collègues] qui ne s'en rendent pas compte, parce qu'ils sont là depuis un bon moment et peut être qu'on s'y habitue. Ce n'est pas du tout ça le niveau dans la classe. Alors, il y en a qui disent, mais qui ont oublié, "ouais c'est pareil ailleurs" mais non ce n'est pas pareil ailleurs. C'est vraiment spécial, le niveau est vraiment très faible ici. Ils sont super sympa, ils sont respectueux, donc rien de spécial. Par contre le niveau est très\_, ils ne travaillent pas quoi, depuis longtemps et puis du coup, ils sont habitués. »*

[Franck Jacquier, professeur de mathématiques, au collège pour la deuxième année, enseigne depuis 2002]

L'identité professionnelle de ces enseignants est fragilisée dans ce contexte. L'un d'eux a « *l'impression d'être le plus mauvais prof du monde* », un autre qu'il « *ne sert à rien* » et qui précise « *il y a quand même beaucoup de dépression dans le bahut, il y en a trois* ». Sa position extérieure d'observatrice leur permettait d'ailleurs de parler de leurs difficultés, voire de leur désarroi : « *Comment faire? Je cherche des réponses, je n'en trouve pas [...] Les élèves ne travaillent pas dans mes cours, je n'arrive pas à les faire taire. Le cours est toujours scindé, haché. On n'est jamais serein, on ne peut pas être serein* ».

## ***Fuite temporaire***

Beaucoup d'enseignants optent pour la fuite définitive, mais également temporaire. Leurs nombreuses absences au cours de l'année scolaire en témoignent. Dans ce sens, en septembre 2007, Martine Phlox a « fait marquer à la semaine » leurs absences sur « le panneau à l'entrée » : « Ils avaient peur de la réaction des élèves, des parents mais, en même temps, s'ils sont absents, ils sont absents, c'est la réalité donc autant le prévoir et puis qu'ils le sachent ». Un an après son arrivée, les absences restent importantes. Plus de 80 % des élèves affirment qu'ils avaient en moyenne un professeur absent « toutes les semaines » ou « toutes les deux semaines » (par comparaison, ils sont 0,7 % à affirmer la même chose dans le collège privé voisin, et 6 % dans l'autre collège public enquêté). Deux élèves de 4<sup>ème</sup> ajouteront même sur leur questionnaire : « voire tous les jours », « trop d'absences de professeurs, pas de remplaçant ». Il est vrai que pas une seule fois, je n'ai observé le panneau vide à l'entrée à partir du mois de novembre. Prenons trois semaines représentatives de l'année pour exemple :

- semaine du 2 au 6 février 2009 : trois professeurs absents en début de semaine, deux absents en fin de semaine (plus trois professeurs en sortie au cinéma le vendredi matin). À 9h30, quatorze élèves de la 6<sup>ème</sup> 1 sont en permanence. Pour la plupart, ils colorient. Ils me disent n'avoir rien à faire. Emma me précise : « On a onze heures de permanence en trois jours cette semaine avec l'absence des professeurs. On n'avait qu'une heure de cours mercredi, je ne suis pas venue ».
- semaine du 9 au 13 mars 2009 : trois professeurs absents le vendredi, cinq absents le jeudi, deux absents en début de semaine.
- semaine du 11 au 15 mai 2009 : six professeurs absents (formation, sorties...); le vendredi 15 mai, les élèves de la 6<sup>ème</sup> 1 n'ont cours que de 8h30 à 10h30.

Aussi, on supposera qu'une partie de l'absentéisme des élèves peut être liée aux absences répétées des enseignants, mais celles-ci pourraient dans le même temps expliquer pour une part les absences injustifiées des élèves, tant sur ce point précis, le rapport dissymétrique entre les enseignants et les familles peut exaspérer certains parents :

*« L'absence des profs aussi, alors nous, bon Apolline elle est rarement absente, quand elle est absente, c'est vraiment qu'il y a une raison, c'est une ou deux demi-journées, ou une heure parce que. Il faut fournir un mot avec toutes les explications, mais les profs ils sont absents à tout bout de champ. "Ah bon" mais je dis : "Pourquoi il est absent ?". On ne sait pas, je dis : "Elle amène un mot, elle, pourquoi elle était absente". Combien de fois ils sont absents ? Ils ont certainement quelque chose mais il y en a ils sont vachement absents, en plus mais ils sont où ? Je ne connais pas la vie des profs, ils ont peut-être des formations mais on pourrait savoir quand même pourquoi ils sont absents. Alors quand un enfant est absent une heure pour aller chez le dentiste, pour poser son appareil, il faut fournir toutes les preuves possibles et inimaginables, et téléphoner, sinon à 8h35, on nous téléphone, paf, Apolline elle n'est pas là. Mais eux ? Non mais, ça m'horripile ce genre de truc. Je pense que les profs ont un statut, ils l'ont et ils sont assis dessus, je vous le dis, ils sont assis dessus. »*

[Madame Rameau, ouvrière d'usine, mère d'Apolline, 3<sup>ème</sup> 1]

Il est manifeste que le sentiment d'injustice des élèves et de leurs parents dessert les relations avec les enseignants. Aussi, le mode de fonctionnement non régulé du collège a tendance à renvoyer chaque catégorie d'acteurs dos à dos, qui s'en protège, y résiste selon des stratégies et négociations reposant sur des normes et intérêts divergents.

### **III - Les formes du « différend »<sup>299</sup> entre acteurs**

#### **3.1 La résistance des enseignants à l'éducatif**

##### ***Indésirable vie scolaire***

La résistance des enseignants à l'éducatif, c'est-à-dire à s'engager dans une conception globale du jeune et non exclusivement de l'élève, qui est ordonnée par leur système de référence (primauté du pédagogique) et de valeurs, est telle dans le collège qu'elle renvoie aux personnels de la vie scolaire une absence de considération du travail éducatif et d'eux-mêmes. L'extrait d'entretien qui suit en fournit un témoignage exemplaire :

*« Ils [les profs] doivent penser qu'on fait partie des meubles, qu'on est loué avec le collège, enfin je ne sais pas parce qu'il y a des profs avec nous, ils sont très lapidaires, je veux dire, quand ils nous parlent: "Vous venez chercher un élève dans ma classe", "ben non parce que vous voyez j'ai une permanence, j'ai 35 élèves, je ne vais pas quitter la salle. Il y en a qui ne mettent pas les formes. Donc du coup je me dis, attends, on demande aux élèves à longueur de journée de dire des "s'il te plaît" et des "merci", de frapper avant d'entrer et les profs nous parlent comme ça devant les élèves [...] Non ça ne se fait pas. »*

[Marina Cyprès, assistante d'éducation]

On retrouve le refus de la délégation du « sale boulot » par les enseignants aux personnels de la vie scolaire. La face professionnelle (Goffman, 1973) des assistants d'éducation ne semble pas exister au collège. Ils ont d'abord le sentiment d'être considérés comme des choses. Prenons cette autre illustration :

*Anaëlle Acajou : « On fait décoration. »*

*Suzanne Orme : « On a encore ce qualificatif de pion, quelque chose qui ne réagit pas, que l'on déplace, qui est soumis au désir des autres et ben là on est encore comme ça. »*

*Anaëlle Acajou : [...] « On est là, on vient de temps en temps nous chercher quand on a besoin de nous, on vient nous critiquer de temps en temps, on nous prend quand on en a besoin. »*

*Suzanne Orme : « Ils [enseignants] sont une caste et nous, on est les indésirables. »*

<sup>299</sup> À la suite de Pierre Périer (2005) qui s'est inspiré des réflexions de Lyotard (1983) sur *Le Différend*, nous reprenons ce concept pour désigner une confrontation entre acteurs qui constitue un conflit de légitimité et repose sur leur impossibilité à s'accorder sur un bien commun.

Ensuite, le sentiment de rejet, voire de mépris, est fondé sur l'ignorance de leur propre identité :

*« À la fin de l'année, il y a des profs qui ne nous disent toujours pas bonjour [...] Il y en a dont je ne connais pas les prénoms d'ailleurs [...] L'autre fois il y a une prof, elle débarque dans ma salle de perm', elle ouvre la porte comme ça, on voyait qu'elle était énervée, elle me regarde : "Oh oui bon je ne sais plus comment tu t'appelles mais tu viens chercher un élève dans ma salle", alors déjà le côté "je ne sais plus comment tu t'appelles", "je le gueule bien sur les toits", c'est un peu vexant ... Dit comme ça c'était : "Oh putain, il faut encore que je cherche le nom de la pionne". »*

[Marina Cyprès, assistante d'éducation]

Aussi, le « conflit des mondes », entre la communauté enseignante et la communauté éducative, se déclenche quand le rapport de dépendance à l'éducatif s'accroît, à savoir en cas de problème en classe mais aussi quotidiennement, à la fin des récréations, quand les enseignants attendent, en salle des professeurs, quelques minutes après la deuxième sonnerie pour venir chercher les élèves dans la cour : « *On a le temps* ». Cela exaspère les assistants d'éducation :

*« Il n'y a aucun respect. Moi j'estime qu'ils ne sont pas respectueux dans la mesure où par exemple, il y a des heures de sonnerie, et tu as dû le constater quand tu étais là, des fois il y a plus de dix minutes, un quart d'heure [j'ai observé entre deux et cinq minutes les jours où j'étais au collège] où nous, on poireaute avec les mômes en bas, même quand il fait froid. On patiente. On s'embête à les ranger. Moi, je suis désolée, je suis comme les gamins. Au bout de dix minutes, j'en ai marre de rester statique et du coup, ça ne peut pas se passer comme ça et ayant fait d'autres bahuts, ça ne se passe pas comme ça. Première sonnerie, tout le monde est sur le quai point barre, parce qu'à partir de la sonnerie, tu es responsable de tes élèves. Même quand tu vas en salle des profs, ils sont avachis là, ils sont tranquilles en train de parler, "de toute façon c'est pas grave, il y a la vie scolaire dehors". »*

[Anaëlle Acajou, assistante d'éducation]

Il arrive d'ailleurs souvent à la principale de revenir en salle des professeurs après la deuxième sonnerie, qui, sans le dire explicitement, fait signe aux enseignants par sa seule présence qu'il est temps d'aller en cours.

### ***Division du travail éducatif***

L'encadrement éducatif est disjoint au collège. La partition des rôles recouvre une forte division du travail éducatif, à laquelle aucun n'est prêt à déroger. Des circonstances exceptionnelles, comme par exemple le pot de départ d'un surveillant, accréditent cela :

*« Le collège organise un pot de départ pour Thierry [Lierre] mardi [17 mars 2009] à 13h30. On n'est pas contents de l'horaire puisqu'aucun d'entre nous [les assistants d'éducation] ne pourra y assister. Les élèves sont dans la cour, on ne peut pas les laisser seuls. [...] Les profs ne nous remplaceront sûrement pas, ils ne le feront pas, ils ne font jamais rien pour nous. [...] Pour la photo de groupe en début d'année, on nous*



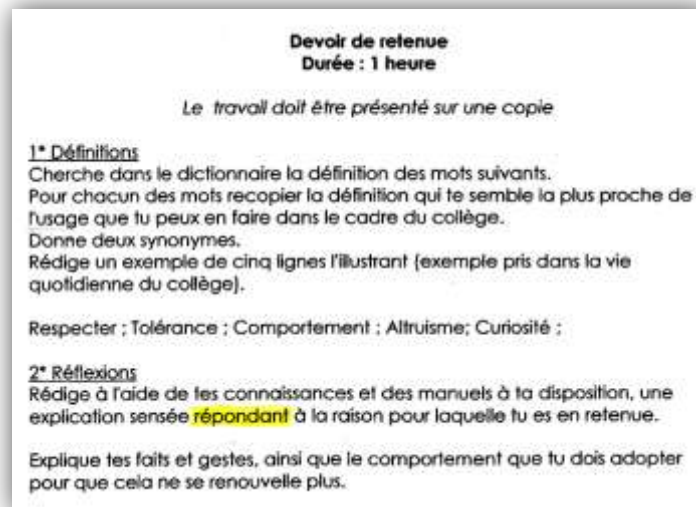
*a dit de laisser les élèves seuls pendant cinq minutes. Il aurait fallu qu'il se passe quelque chose... »*

[Suzanne Orme, assistante d'éducation]

En outre, les enseignants et les personnels de la vie scolaire ne s'accordent pas sur l'aide individualisée. Il n'y a peu ou pas d'échanges entre les professeurs et les assistants d'éducation, ce qui questionne l'éventuelle efficacité de l'aide et durcit dans le même temps le conflit entre les deux catégories d'acteurs. De même, concernant les devoirs de retenues, les enseignants ne donnent pas de travail scolaire aux assistants d'éducation pour les élèves en retenue, ce que déplore chaque année Suzanne Orme :

*« Le travail des retenues, ça serait bien, je leur ai dit ça à la pré-rentrée [aux enseignants], ils disent oui, mais ce n'est pas fait. Et Anaëlle a proposé que ce soit noté. Mais non. »*

Le CPE et les assistants d'éducation « concoctent » alors eux-mêmes les travaux de retenue selon leur propre terme. Arrêtons-nous sur le devoir de retenue ci-dessous qui correspond à un travail individuel intégrant des consignes, des exercices de recherche, de rédaction et d'explication.



Ce type de travail permet au CPE d'accomplir sa mission pédagogique, mais sans la collaboration prescrite avec le personnel enseignant. De même, il donne un rôle majeur aux ASEN, mais au détriment d'un partage des responsabilités qui implique les élèves - sans les enseignants - dans les activités de recherche documentaire et de réflexion. Les exercices contenus dans le devoir de retenue montrent des différences bien spécifiques. Tout d'abord, concernant le premier exercice et son contenu didactique, les élèves sont soumis à une batterie de tests qui alterne capacités de recherche et de réflexion. De plus, le contenu ne semble pas cohérent, l'objectif étant pourtant d'amener les élèves à observer une certaine discipline liée à leur comportement au collège. En effet, les cinq exemples de mots dont il faut chercher les

définitions donnent à voir que les mots « *respecter* », « *tolérance* » et « *comportement* » sont certes de nature à attirer l'attention des élèves sur le respect du règlement intérieur, mais la consigne sur la rédaction d'un exemple ne paraît pas précise, et cela pourrait rendre la tâche difficile aux élèves. On peut d'ailleurs s'interroger sur le lien de cette consigne avec le reste de l'exercice. En plus, demander aux élèves de rédiger des exemples en s'inspirant de situations quotidiennes vécues au collège relève d'un exercice dont il faut maîtriser la construction et l'agencement des idées. Ensuite, le deuxième exercice comporte une faute dont les CPE et ASEN ne se sont pas rendu compte. Cette faute d'inattention tend d'autant plus à montrer qu'il manque un certain savoir-faire dans la formulation des exercices de la part des auteurs du devoir de retenue. Si le rôle des CPE et ASEN s'impose pour apporter une réponse aux actes posés par des élèves qui enfreignent le règlement intérieur, le caractère didactique d'un tel devoir, c'est-à-dire censé apporter un « plus » dans le cadre des enseignements et des apprentissages, exige un dispositif mieux organisé, c'est-à-dire un travail collectif entre les personnels de la vie scolaire et les professeurs. L'absence de ce dernier montre que le manque de maîtrise de la réponse didactique donnée à des comportements d'élèves jugés contraires au règlement de l'établissement peut conduire à rendre l'exercice contre-productif, aussi bien au niveau didactique que disciplinaire.

### **3.2 Le manquement à l'autorité de la vie scolaire**

#### ***Normes disciplinaires modulables***

Le manquement à l'autorité procède d'abord du discrédit de normes disciplinaires cohérentes. Celles-ci se révèlent modulables en fonction des circonstances, rappelant le style éducatif « faiblement structuré » de certaines familles (Lautrey, 1980). Thibaut, élève en 3<sup>ème</sup>, remarque par exemple : « *Les surveillants, quand il n'y a pas le CPE, c'est moins strict, mais je les comprends, ça sert toujours d'être lèche-bottes* ». Suit une illustration d'une pratique à rebours d'une affirmation nette des règles et de leur application :

Anaëlle Acajou appelle une famille pour demander pourquoi leur fille n'est pas en cours aujourd'hui. La maman qui n'avait pas appelé pour informer de l'absence de celle-ci répond à l'assistante d'éducation que sa fille n'avait que deux heures de cours aujourd'hui de 8h30 à 10h30. Anaëlle Acajou dit alors à la maman que sa fille devra apporter un bulletin d'absence justifiée et signée par un parent. Elle précise à la maman : « *Ne marquez pas en motif, "n'avait que 2 heures de cours" car elle peut se faire coller pour ça, il vaut mieux que vous marquiez "malade" ou autre chose* ». En raccrochant, elle me dit qu'elle comprend cette attitude : « *Ils sont obligés de rester en permanence toute la journée quand les parents ne peuvent pas venir les chercher* ». Elle me raconte qu'un élève a été collé par la principale pour ça. « *Le parent d'élève avait*

*laissé un message sur le répondeur du collège en disant qu'il n'irait pas au collège car il avait peu d'heures de cours ». Dans le règlement intérieur du collège, au regard de l'échelle des punitions et sanctions, l'absence d'un cours est en effet sanctionnée de la retenue à l'avertissement. Je dis alors à Anaëlle Acajou : « Ils ont de la chance les élèves de tomber sur toi. Tes collègues font comme toi ? ». Elle me répond qu'elle ne sait pas et ne préfère pas leur demander : « au cas où ils ne font pas comme moi ».*

[Vendredi 6 février, 9h30, bureau de la vie scolaire]

Les parents comme les élèves apprennent ainsi à jouer avec les règles, ou à les déjouer, telle qu'en témoigne également l'observation suivante avec des élèves et des assistantes d'éducation :

Six garçons sont seuls en salle informatique, dont trois élèves de la 3<sup>ème</sup> A. Le reste de la classe est en permanence. « *C'est Liliane qui nous a dit de venir là* », me disent-ils. Ils vont sur Internet, écoutent de la musique. Marina Cyprès entre dans la salle : « *On vous a dit que l'accès à la salle informatique, c'était pour travailler* ». Un élève lui répond : « *Mais elle [Liliane Saule] m'a dit que si je n'avais plus rien à faire, je peux faire ce que je veux* ». Marina Cyprès ne sait plus quoi dire : « *Oui si tu as fini, mais non* ». Elle repart. Au self ensuite, sa collègue lui rappellera que les élèves de 3<sup>ème</sup> n'ont plus le droit d'aller en salle informatique. Liliane Saule reconnaît : « *J'avais oublié* ».

[Mardi 12 mai 2009, 11h30/12h, salle informatique]

Dans le même temps, les acteurs de la vie scolaire cultivent cette « *gestion au cas par cas* » et « *du quotidien* » ou « *de l'urgence* », comme ils le disent eux-mêmes, avec le risque d'une absence de cohérence dans la gestion de la vie scolaire.

Elle questionne d'ailleurs le CPE et les surveillants, mais la responsabilité est renvoyée à l'Autre, ce qui fait écho au cloisonnement des catégories d'acteurs développé précédemment :

*« Pour une même faute commise dans deux cours différents on va peut-être avoir deux sanctions différentes, quel sens ça a pour l'enfant ? Après le degré de tolérance n'est pas le même pour chacun, c'est difficile, c'est vrai, c'est difficile, ça interroge, ça met en question pas mal de choses, mais bon après c'est aussi au principal d'essayer de mettre un petit peu où sont les limites. »*

[Alexis Ravenelle, CPE]

*« Hier, je réprimande fortement un élève qui a fait une bêtise en lui montrant que je suis en colère, mécontente. Ensuite, je l'envoie à Monsieur Ravenelle [CPE]. Quand l'élève est sorti du bureau, il riait en disant: "Tu sais pas ce qu'il m'a dit...". Il casse tout ce que l'on fait. »*

[Anaëlle Acajou, assistante d'éducation]

*« Hier, il y a eu une bagarre entre un garçon et deux filles. Pour moi, ce sont les filles qui ont cherché par des paroles... J'en ai parlé à la principale. (En haussant les épaules) Elle n'a rien fait, c'est bientôt les vacances. »*

[Suzanne Orme, assistante d'éducation]

Dans ce sens, les assistants d'éducation parlent d'ailleurs de « *discrédit* » de leur rôle face aux élèves et ce, par leurs supérieurs (principale et CPE), en l'absence de la stricte application de

l'« échelle des punitions et sanctions » éditée dans le carnet de correspondance des élèves et affichée sur le mur à l'espace de la vie scolaire.

### ***Perte de sens de la punition ou de la sanction***

Pourtant, les élèves ne manquent pas d'être punis ou sanctionnés au nom de la « *non observation du règlement intérieur* ». Plus de la moitié des élèves ont été en retenue au moins une fois pendant l'année scolaire, dont près de deux élèves sur cinq plus de deux fois. Un certain nombre d'exclusions ont également pu être relevées pendant l'année scolaire 2008/2009 :

- en octobre 2008, un élève exclu une journée.
- en novembre et décembre 2008, deux élèves exclus « *internés* »<sup>300</sup> une journée, une autre deux jours.
- en janvier 2009, un élève exclu une semaine (finalement exclu du collège « *par mesure conservatoire* » jusqu'au 23 février 2009).
- en février 2009, un élève « *en retenue internée ce jour avec M. Olivier* ».
- en mars 2009, une élève exclue « *internée* » trois jours ; deux élèves exclus une journée.
- en avril 2009, un élève exclu une journée.
- en mai 2009, cinq élèves exclus internés une journée.
- en juin 2009, une élève exclue deux jours, un élève un jour.

Les exclusions temporaires ne sont donc pas rares. Cette sanction est d'ailleurs très présente dans « *l'échelle des punitions et des sanctions* » en vigueur au collège : elle y apparaît vingt-deux fois, comme par exemple pour « *insultes, injures* » ou pour « *propos et écrits racistes* ». De plus, une addition de plusieurs retenues peut expliquer l'exclusion temporaire, tel qu'on le constate dans la lettre suivante adressée aux parents d'un élève de 4<sup>ème</sup> :

---

<sup>300</sup> « *L'exclusion internée* » signifie que l'élève reste dans l'établissement pendant son exclusion. Il y a une différence avec « *l'exclusion conservatoire* » : l'élève est exclu du collège jusqu'au conseil de discipline, comme cela a pu être le cas pour un élève qui a écopé de dix retenues et qui est responsable « *d'un incident avec une surveillante* ».



Le terme « *évincé* » écrit dans la lettre ci-dessus interroge par ailleurs sur le sens que l'élève et ses parents peuvent retirer de cette dite « *exclusion internée* », qualificatif dont l'analogie avec le milieu médical se révèle déjà fortement stigmatisant. De plus, pendant cet « *internement* », l'élève exclu est très vite identifié par tous. Il reste soit au CDI, soit en permanence. Il arrive aussi que l'élève sanctionné passe quelques heures, voire toute une journée, au fond de la salle de classe d'un professeur. Pendant la récréation, il reste assis dans le patio, point central du collège.

Certes, les interdits paraissent, sans surprise, excessifs aux yeux des élèves. Dans les entretiens, cela revient comme un leitmotiv avec des élèves qui disent ne pas avoir « *le droit* » : « *de rester dans le hall* », « *d'aller aux toilettes* »<sup>301</sup>, « *d'aller sur la pelouse* », « *de*

<sup>301</sup> Les toilettes des élèves ne sont ouvertes dans la journée que lors de courts créneaux horaires. Pour justifier ceux-là, un membre du personnel m'expliquera que des élèves restaient fumer dans les toilettes. C'est la règle la plus contestée par les élèves et les parents, et pourtant, elle perdure depuis des années au collège. « *Ça je n'ai jamais réussi, croyez-moi pourtant, ce n'est pas faute d'avoir essayé* », dit Monsieur Corydale (père de Fabien, 3<sup>ème</sup>1 et d'une fille Sabine, âgée de 18 ans, ancienne élève du collège) qui est membre du Conseil d'administration depuis 8 ans, qui s'est occupé du FSE pendant 5 ans et de l'Amicale des parents d'élèves pendant 6 ans.

*s'asseoir sur les bancs* ». Mais ce sont les pratiques individuelles et individualisées des acteurs scolaires qui d'une part, contrarient l'anticipation des résultats de leur conduite (qui, suivant les personnes et les moments, sera acceptée ou réprouvée) et d'autre part, produisent chez eux un sentiment d'injustice, tel que peut par exemple le souligner cette élève de 4<sup>ème</sup> à la question portant sur ce qu'elle aime le moins au collège : « *Les surveillants non-autoritaires et qui donnent parfois des colles à ceux qui ne les méritent pas, plutôt qu'à ceux qui en méritent* ». Cela est d'ailleurs sous-tendu par les propos d'Anaëlle Acajou et Suzanne Orme, assistantes d'éducation :

*Anaëlle Acajou : « Après une bagarre par exemple, tu prends les deux, tu appelles les parents, hop, et nous, par contre, on les punit quand ils reviennent, mais au moins on n'a pas à les calmer ou à faire qu'ils se croisent dans les couloirs, chose que l'on fait quand on n'a pas de supérieur direct, on agit comme ça. Maintenant quand il y en a un des deux [la principale ou le CPE], ça ne se passe pas comme ça. Oui mais les enfants qui ont été renvoyés chez eux la fois d'avant, qui voient que qu'il y a eu une autre bagarre avec quelqu'un d'autre et que ces élèves restent dans le collège, nous on passe pour quoi ? Donc du coup les enfants que l'on a renvoyés chez eux, ils se disent quoi : "Ah mais attends, ils nous ont renvoyés chez nous parce qu'en fait, ils ne nous aiment pas", donc il y a du délit de sale gueule en gros ou des préférences. »*

*Suzanne Orme : « Oui il y a deux poids deux mesures, ils pensent ça. »*

*Anaëlle Acajou : « Ça ça leur paraît injuste, c'est arbitraire. Ils ont besoin de règles et de limites qui restent inchangées pour tout le monde. »*

Au final, de la quasi oppression et de l'injustice ressenties par les élèves se dégage une perte de sens de la punition ou de la sanction.

### **3.3 La distance et la mise à distance des élèves et familles vis-à-vis de la voie générale longue**

#### ***Réussite et horizon temporel axés sur l'exercice d'un métier pour les élèves et parents***

Pour les élèves et parents du collège auprès desquels j'ai investigué, la réussite signifie « *avoir un métier* », disent-ils. Le projet professionnel est fortement valorisé : il s'agit de « *trouver sa branche* ». Les propos de Fabien (élève en 3<sup>ème</sup>1, père cuisinier et mère ouvrière d'usine, en arrêt pour maladie professionnelle au moment de l'entretien) et de son père sont, dans ce sens, concordants :

*RR : « Qu'est-ce que c'est réussir pour toi ? »*

*Fabien : « Avoir mon orientation et puis réussir à faire ce qu'il me plaît. »*

*Monsieur Corydale : « Je ne serai pas plus fier de mon fils qu'il gagne 1500 euros par mois ou qu'il en gagne 5000, pour moi du moment qu'il s'épanouit dans ce qu'il fait. »*

Les parents protestent d'ailleurs parfois sourdement contre les enseignants, quand ceux-ci conseillent plutôt la voie générale. Tel est justement le cas de Fabien : bon élève (13,76 de

moyenne générale en 3<sup>ème</sup>), il a été encouragé par ses professeurs à aller en 2<sup>nde</sup> EGT. Pourtant, il préfère se diriger, comme son père, vers la restauration, ce que ses parents approuvent contre l'avis des enseignants.

*RR : « Et lui [Fabien], il n'a jamais envisagé un bac général et vous non plus ? »*

*Madame Corydale : « Il ne voulait pas. Il ne veut pas de 2<sup>nde</sup>, il ne veut pas être assis, rester en place. »*

*Monsieur Corydale : « Monsieur Olivier, il a essayé de le décourager. »*

*Madame Corydale : « Non de l'encourager pour aller en 2<sup>nde</sup>. »*

*Monsieur Corydale : « Oui voilà mais de le décourager de faire ce qu'il voulait. Mais non non, il veut, ça n'est pas possible de rester assis comme ça, de travailler dans un bureau après, non, non, travailler huit heures derrière un ordinateur. "Je ne peux pas, je ne pourrais pas, il faut du mouvement". »*

On rencontrera en creux une véritable histoire de famille dans l'orientation de Fabien vers la cuisine. Le père est cuisinier et la mère aurait aimé « *faire ça aussi* » mais elle affirme avoir « *été mal dirigée* ». Le rêve des parents pointe alors au fil de la discussion. Madame Corydale dit ainsi : « *Après j'irai faire une formation avec ma fille [qui vient d'arrêter ses études à l'université]. On ira apprendre la cuisine et on prendra un restaurant* ».

En outre, les parents enquêtés se situent dans une logique de sécurisation de l'avenir, qui les conduit à se méfier et à protéger leurs enfants d'une voie scolaire qui a déçu et peut décevoir. Ces deux mères l'évoquent comme suit :

*« Damien [en 6<sup>ème</sup>, présent à l'entretien] il ne sait pas trop trop. Pourtant il a des capacités à faire une 2<sup>nde</sup> générale je pense, je ne sais pas, mais peut-être que ça serait mieux qu'il aille apprendre un métier, tout de suite, maintenant, puisque quand on voit que les bacs, qu'avec un bac, tu ne peux pas faire grand-chose en fin de compte, donc je ne sais pas. (S'adressant à son fils) Ou tu iras dans l'armée, pompier. »*

[Madame Buis, aide à domicile, mère de Damien (6<sup>ème</sup> 1) et de Florian (3<sup>ème</sup> 1) orienté en 2<sup>nde</sup> professionnelle]

*« Maintenant, à l'heure actuelle, des fois je me dis, il y en a qui ont fait quand même de grandes études, qui n'aboutissent à rien, qui ont des bac je ne sais combien et qui galèrent des années. Maintenant à vrai dire, qu'est-ce qu'il faut faire aujourd'hui, je n'en sais rien. On espère toujours qu'en faisant des études, ils vont forcément aboutir à quelque chose, eh bien pas du tout parfois, pas du tout. »*

[Madame Rameau, ouvrière d'usine, mère d'Apolline orientée en 2<sup>nde</sup> EGT]

Ils ont tous des exemples à donner de jeunes de leur entourage, direct ou indirect, qui ont échoué à l'université et/ou qui ont fait de longues études sans toujours pouvoir trouver un emploi, ou bien qui ont un travail faiblement rémunéré, voire en-deçà de leurs compétences. Ces exemples peuvent avoir un fort impact sur l'orientation choisie, en particulier quand il s'agit d'un aîné. C'est le cas de la sœur de Fabien, qui vient d'arrêter sa première année à l'université et qui ne sait pas quoi faire :

*RR : « Et dans ton orientation elle [ta sœur] n'intervient pas ? »*

*Fabien : « Si, si un peu, enfin elle me dit de faire ce qu'il me plaît. Et puis comme elle dit, là maintenant elle a eu son bac mais elle galère. Vu qu'à l'université, ça ne lui plaît pas trop. Alors que tu passes un CAP ou un Bac Pro, tu rentres dans le monde du travail. »*

À rebours de ce qui est concret et sécurisant, les études sont dans certaines familles un contre-modèle, relayé par l'image négative de l'étudiant, comme on peut le constater dans les paroles de Madame Buis et de son fils Damien, élève en 6<sup>ème</sup>1 :

*Madame Buis : « Comme on leur a dit, on ne veut pas des Tanguy ici. [...] Qu'ils se plaisent dans ce qu'ils font déjà, qu'ils s'épanouissent dans ce qu'ils font et que ça leur apporte un chemin dans la vie. »*

*Damien : « Vaut mieux que ce soit\_, que de faire des études et pas savoir ce qu'on veut faire. »*

Aussi, la mobilisation familiale se concentre plus sur la réussite professionnelle que sur la réussite scolaire, sans que celles-ci soient pour autant antinomiques :

*« Il faut choisir des études qui mènent vers un métier, qui ont vraiment des débouchés. »*  
[Madame Rameau, mère d'Apolline, 14 ans, et de deux grandes filles, dont l'une est, à 26 ans, fonctionnaire et l'autre, à 22 ans, à la recherche d'un emploi]

La préoccupation croissante du chômage pour les familles, important chez les jeunes (plus de 20 % des moins de 25 ans), semble les conduire à prendre davantage en compte leur connaissance concrète des métiers « sûrs » et « possibles ». Or, cette connaissance que l'on sait liée à l'environnement dans lequel évoluent le jeune et sa famille (Grelet et Vivent, 2011) est restreinte dans le contexte rural étudié, dessinant les possibles de l'avenir des jeunes. Le propos de Madame Rameau, mère de trois filles dont la benjamine est Apolline, élève en 3<sup>ème</sup>1 (14,81 de moyenne générale), le montre :

*RR : « Vos perspectives pour elle [Apolline] ? »*

*Madame Rameau : « Je n'impose rien, elles choisissent, c'est à elles de choisir leur métier, ce n'est pas à moi de choisir leur métier. De toute façon, je n'en sais rien, on ne peut pas leur imposer : "Tu feras ça". Enfin si je lui ai dit : "Va faire infirmière, il y a du boulot, tu ne seras pas au chômage". Mais non, elle ne veut pas, voilà c'est tout. (Rires) Je leur cherche du boulot où il y en a, où il y a la sécurité de l'emploi [...] mais lequel, à part infirmière, médecin peut être, aide à la personne, il va en falloir ça c'est clair, autrement bon je ne sais pas. Mais bon je ne connais pas forcément tous les métiers qui se font. Elle [Apolline] voudrait plutôt travailler dans le domaine des enfants. Alors je lui dis : "Fais instit" ; elle me répond : "Oui mais bon je ne sais pas". »*

Ces familles de milieu rural enquêtées se projettent donc dans l'horizon temporel, contrairement à ce qui a pu être montré dans de précédentes recherches (Champollion, 2008), mais elles se projettent *via* la voie professionnelle, et non *via* la voie scolaire aux bénéfiques fragiles et mal connus pour un certain nombre de parents rencontrés.



Dans ce sens, les élèves ont, dans leur travail scolaire, un rapport de nécessité au métier, y compris pour des élèves admis en 2<sup>nd</sup>e EGT comme Thibaut et Victor (respectivement 11,9 et 14,1 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>, père absent pour le premier et chauffeur routier pour le second) :

*RR : « Vous travaillez dans quelles matières ? »*

*Thibaut : « Ben ça dépend de ce que tu veux faire plus tard. »*

*Victor : « Genre si tu as besoin des maths, je me dis il faut que je m'y mette aux maths comme ça l'année prochaine, j'aurai un peu moins de mal. »*

Seul Victor ira en 2<sup>nd</sup>e EGT. Thibaut préférera se diriger vers la restauration en se justifiant de cette façon : « *J'ai fait un stage* ». Lors du conseil de classe du troisième trimestre, Jacques Olivier, professeur principal de la classe, précisera : « *Thibaut a les chocottes, j'avais vu la mère au 2<sup>ème</sup> trimestre* ». Toutefois, les jeunes du collège qui s'orientent vers la voie professionnelle ont en très grande majorité un projet qui est construit et justifié. Ils l'ont élaboré ou confirmé dans le cadre de l'option DP3 d'une part, et d'autre part, lors des stages en entreprise facilités et encouragés au collège. Ainsi, les informations données sur la filière choisie sont solides dans la plupart des entretiens et certains élèves ont mis en place des stratégies de carrière, tel Simon (10,3 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>, père chauffeur routier et mère employée dans une maison de retraite) qui a planifié sa formation à plusieurs métiers :

*« Moi je fais un CAP ossature bois, menuiserie, deux ans. Et puis après je vais passer mon permis poids-lourds en deux ans aussi. Permis voiture aussi, gratuit, parce que c'est l'école, je paye l'école et j'ai le permis. Moi je pourrai faire plusieurs métiers après, chauffeur poids-lourds, menuisier, charpentier. [...] Tu passes un CAP ou un bac pro et tu rentres dans le monde du travail. Après tu peux monter, enfin moi avec mon CAP en tout cas. Ce n'est pas un CAP comme les autres, on peut devenir à son compte avec celui-là avec 5 ans d'expérience. C'est exactement pareil que bac pro sauf que tu n'as pas l'année de gestion. C'est exactement pareil sinon, c'est pour ça que c'est avantageux. »*

Ainsi, la reproduction sociale est également création (André, 2012) et réflexivité. Force est de constater l'appropriation et la contribution symbolique de jeunes de milieu populaire à l'orientation qui les conduit vers la voie professionnelle.

Aux antipodes de ce qui est valorisé et valorisable à l'École, les enseignants y voient de la part des familles « *un atavisme* » prédisposant leurs enfants au localisme et au familialisme, et structurant leurs trajectoires. Lors de la deuxième année d'enquête (2009/10), deux enseignants regrettent par exemple fortement les orientations vers la voie

professionnelle d'élèves de 3<sup>ème</sup> faisant partie de l'excellente promotion<sup>302</sup> dont on me parlait fréquemment l'année précédente (2008/2009) :

Corinne Ailante, alors professeure principale d'une classe de 3<sup>ème</sup> et Jean Astilbe, également professeur principal d'une classe de 3<sup>ème</sup> me parlent des élèves de 3<sup>ème</sup>. La première dit : « *Cette année, en 3<sup>ème</sup>, les élèves manquent cruellement d'ambition* ». Son collègue acquiesce : « *Pas d'ambition des élèves, pas envie d'aller en internat non plus* ». Corinne Ailante ajoute : « *En 12 ans, depuis que je suis ici, je n'ai jamais vu ça. C'est nouveau, en 12 ans que je suis là... Les élèves demandent à aller dans des établissements privés à côté d'ici, pas terribles, pour aller en voie professionnelle, alors qu'ils peuvent faire autre chose. Ici, on n'aime pas trop le privé normalement, mais là on est prêt à y aller pour ne pas s'éloigner du coin* ».

[Vendredi 2 avril 2010, 11h45, en salle des professeurs]

L'aisance des jeunes à vivre positivement une sortie de l'enseignement général est décrite par les enseignants qui basent leurs analyses sur des valeurs différentes de la population qu'ils ont en face d'eux : les professeurs considèrent l'enseignement général comme un idéal commun. Si cet idéal sous-tend le jugement des enseignants et des autres acteurs scolaires en matière d'orientation, les enseignants participent aussi plus ou moins consciemment à la reproduction de la hiérarchie scolaire locale (André, 2012).

### ***Disqualification scolaire précoce***

Une forte correspondance peut être observée entre les vœux d'orientation des familles et les décisions des conseils de classe du troisième trimestre. En effet, le taux de passage en seconde générale et technologique est égal au souhait des familles. Un tel constat pourrait conduire en première analyse à souligner le caractère objectivement équitable et subjectivement satisfaisant du traitement des demandes d'orientation des élèves, d'autant que les élèves qui s'orientent vers la voie professionnelle ont un projet abouti en 3<sup>ème</sup>.

Orientation		Etapes						
		2 <sup>nde</sup> EGT	2 <sup>nde</sup> EGT et voie professionnelle	2 <sup>nde</sup> EGT et redoublement	Voie professionnelle	Voie professionnelle et redoublement	Redoublement	Total
Vœux	Effectif	14	0	1	17	1	1	34
	%	41,2	0	2,9	50	2,9	2,9	100
Décision du conseil de classe	Effectif	14	2	0	16	0	2	34
	%	41,2	5,9	0	47,1	0	5,9	100
Orientation définitive	Effectif	14	0	0	16	0	4	34
	%	41,2	0	0	47,1	0	11,7	100

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 36. Orientation demandée, obtenue et définitive en fin de 3<sup>ème</sup> à Ernest Guérin**

<sup>302</sup> Seulement 44,8 % des élèves en 3<sup>ème</sup> en 2009/2010 iront en effet en 2<sup>nde</sup> EGT l'année suivante (moyenne académique : 61,7 %).

Pourtant, la comparaison entre d'un côté, l'orientation souhaitée puis validée en conseil de classe et de l'autre, l'orientation « attendue » au niveau de l'académie eu égard à la composition socio-scolaire des classes de 3<sup>ème</sup>, montre un écart net, dans un sens défavorable aux élèves. Le collège s'écarte de 11 points environ du taux de passage attendu en 2<sup>nde</sup> EGT (52,5%).

En seconde analyse, on est amené à penser que le collège participe à construire cet écart. Ce dernier pourrait en effet résulter d'un cheminement scolaire depuis la 6<sup>ème</sup> qui conduit certains élèves et familles à perdre progressivement leurs ambitions initiales, et ce, dans une logique d'ajustement au plus probable dessiné par le collège. L'indice de progression des notes au collège montre que les élèves parvenus en 3<sup>ème</sup> ont certes vu baisser leurs notes de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (moyenne de - 0,78), mais les inégalités de progression se sont surtout creusées entre les élèves pendant ces années de collège (écart-type de 1,1). Les écarts s'échelonnent de -5 (passage de la catégorie de « très bon élève » à « très faible ») à +1 (au moins un changement de fourchettes de notes signifiant une progression pendant le collège).

On parlera de « disqualification scolaire » (Millet et Thin, 2005), en nous inspirant de la notion de « disqualification sociale » développée par Serge Paugam (1991/2011). Un certain nombre de carrières scolaires se déroulent selon ce processus par lequel un jeune acquiert et intériorise le statut d'élève « *pas fait pour l'école* ». On retrouve cela de manière sensible à Ernest Guérin, dans la mesure où la disqualification scolaire d'élèves commence dès le début du collège (les deux premières années) et affecte au final plus d'élèves qu'attendu. Cette disqualification s'inscrit dans un double mouvement. Elle correspond au processus d'étiquetage que rencontrent les élèves éloignés des normes disciplinaires et/ou de travail scolaire, et elle procède aussi de l'intériorisation de ce statut. Florian et Maxime de la 3<sup>ème</sup>1 (respectivement 9,9 et 8 de moyenne générale, orientés en voie professionnelle) vivent cet enfermement qui se révèle complètement intériorisé en 3<sup>ème</sup> :

*Florian : « L'autre jour, j'ai tiré dans un ballon de basket, j'ai eu une croix donc après je me suis fait coller<sup>303</sup> [...] pour ça c'est des croix bêtes, parce qu'on shoote dans un ballon. Il y en a tellement qui ont fait ça. [...] Ce sont tout le temps les mêmes qui sont visés. Quand il y aura des 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> voire 4<sup>ème</sup> qui vont shooter dans un ballon de basket, ils seront moins sanctionnés que nous. »*

*Maxime : « Parce qu'on fout le bordel aussi. »*

*RR : « Vous sentez que vous êtes un peu fliqués ? »*

*Florian : « Oui ça c'est sûr. »*

*RR : « Que l'on traite différemment les élèves en fonction de leur réputation ? »*

---

<sup>303</sup> Quand les élèves ont trois croix (une croix pour un oubli d'affaires par exemple), ils ont une retenue d'une heure. Les heures de retenues sont généralement fixées le mercredi de 13h à 16h, mais elles peuvent aussi être fixées le midi de 13h à 14 h ou le mardi et jeudi soir de 17h à 18h.

*Maxime : « Déjà les surveillants le disent, les surveillants nous le disent. [...] Il y a des surveillants qui nous calment : "Oui vous êtes comme ça et bien on sera comme ça toute l'année" ».*

*Florian : « De toute façon, parfois, il y a une chose qui va être dite, qui n'est pas vraie, ça va être fiché tout le temps. »*

*Maxime : « Ouais parce que comme on a fait des conneries avant [...] Maintenant on ne nous croit plus. »*

De surcroît, la disqualification scolaire est forte parce qu'elle rencontre l'aval des familles qui se résolvent facilement à accepter les jugements scolaires. Pour Gwenn (6<sup>ème</sup>1) qui partira du collège à la fin de la 5<sup>ème</sup> (9,7 de moyenne générale en 5<sup>ème</sup>, a doublé la grande section de maternelle, parents divorcés, père ouvrier et mère agent d'entretien) et qui obtiendra pourtant le DNB série professionnelle avec la mention Assez Bien dans un autre établissement (sans redoubler au collège), les tests de QI qu'elle passa en 6<sup>ème</sup> avec le conseiller d'orientation lui ont probablement imposé un profond remaniement identitaire face à des parents qui se sont rangés du côté de l'institution scolaire.

*RR : « Tu les as eu maintenant [les résultats aux tests] ? »*

*Gwenn : « Oui. »*

*RR : « Et alors ? »*

*Gwenn : « Et alors je me décourage vite. »*

*RR : « Tu te décourages vite. »*

*Gwenn : « Et que je suis fainéante. »*

*RR : « C'était marqué ça dans le test ? »*

*Gwenn : « Oui. »*

*RR : « Non pas fainéante ? »*

*Gwenn : « Ah si, c'est ce que la directrice a dit à mon père. »*

*RR : « Le mot "fainéante" ? »*

*Gwenn : « Oui ».*

*RR : « Qu'est-ce qu'il a dit ton père ? »*

*Gwenn : « Il a dit pareil que j'étais fainéante et ma mère elle a dit : "Elle n'est pas fainéante, c'est juste qu'elle n'a pas envie de travailler dans certains cours" [...] Ma mère, elle me dit que si je n'y arrive pas, j'irai en apprentissage. »*

Le milieu social des familles signale la capacité inégale de celles-ci à préserver les intérêts scolaires de leurs enfants.

Toutefois, il émerge également une forme de « lâcher-prise » des acteurs du collège. On peut la mesurer en creux dans le double discours pratiqué vis-à-vis des parents et des élèves. Cela tend à irriter Damien (6<sup>ème</sup>1) qui montre son incompréhension à sa mère :

*RR : « Quelles sont vos relations avec les enseignants ? »*

*Madame Buis : « Moi, je ne les vois pas spécialement. Il y a une réunion parents-profs au premier ou deuxième trimestre.[...] Oui, mais le relationnel, très bien, même Madame Cormier [professeure d'histoire-géographie] »*

*Damien : « Elle t'avait dit quoi ? »*

*Madame Buis : « Rien de spécial. »*

*Damien : « Ah ouais, c'est toujours pareil. Ils disent tout le temps derrière et quand il y a les parents devant, ils disent tout le temps rien. [...] Ouais mais ils sont tout le temps charmants avec les parents, et avec les élèves par derrière, par le dos, quand on va les voir et tout, ils disent rien, ça c'est n'importe quoi ».*

*Madame Buis : « Alors tu préférerais quoi ? »*

*Damien : « Ben ce qu'ils nous disent, par exemple s'ils nous punissent. Si Damien n'est pas sage et tout ; ils disent : "Damien est super sage". Ils feraient mieux de dire la vérité et voilà. »*

Aussi, Damien se retrouve seul dans un entre-deux créé par le désajustement entre le monde scolaire et le monde familial. Il tend alors à reprocher à l'école la survalorisation dont il est l'objet par sa mère, elle qui reconnaît ne pas « tellement » surveiller les leçons de son fils. Dans ce sens, Jacques Olivier, professeur d'histoire-géographie, admet qu'il n'interpelle pas les parents sur les problèmes parfois rencontrés avec leurs enfants :

*« Et puis qu'est-ce qu'on va faire ? Appeler les parents ? "Ben oui il n'est pas sage". Qu'est-ce qu'ils vont faire ? »*

On peut y déceler une mise à distance des parents par les représentants de l'institution scolaire et donc des rapports de distinction entretenus avec les élèves et les familles.

## **Conclusion**

Ernest Guérin est un petit établissement public très défavorisé. Il représente le collège le moins réussissant au DNB (61,8 % d'élèves reçus) parmi les quatre collèges enquêtés, bien que les enseignants pratiquent la surnotation. Mais à la différence des deux collèges privés qui sont également indulgents en matière de notation, la surévaluation qui a cours à Ernest Guérin n'est ni efficace, ni équitable scolairement et socialement. Non seulement elle ne permet pas au plus grand nombre d'élèves d'obtenir le DNB, mais elle ne compense pas, voire accentue les écarts entre les élèves les plus forts et ceux les plus faibles, de même qu'entre les élèves à l'heure et ceux qui sont en retard scolaire. De surcroît, les élèves d'origine sociale défavorisée « profitent » moins de la surévaluation que les élèves de milieu favorisé. Le creusement des écarts de performances et par là même, l'incohérence des pratiques de notation sont soutenus par une logique de contraintes face à des élèves présentés comme « fermés », ne travaillant pas, ayant un faible niveau scolaire et aussi jugés négativement sur la base de signes corporels (la « mollesse » par exemple) et de leur relation à une culture estimée limitée dans un territoire rural « total ».

Le territoire constitue ici la composante la plus discriminante du contexte de scolarisation. Autrement dit, les effets inhérents au local sont plus forts dans cet établissement

que dans les autres. L'extérieur y entre plus qu'ailleurs parce que le mode de fonctionnement du collège à l'interne est non régulé et que les catégories d'acteurs se retrouvent « prisonnières » de leurs divergences. Le collège Ernest Guérin et ses acteurs se définissent donc en tension forte avec l'espace local, et ce, de manière négative dans cet établissement. Ce que représente le territoire n'est pas approprié par les acteurs du collège. La démobilisation, la fuite, la résistance sont autant d'attitudes qui témoignent du rejet de l'espace rural local par les acteurs scolaires, et en particulier par les enseignants. L'espace symbolique tel qu'il est défini par ces acteurs, semble au cœur du « détachement » des élèves et des familles. En outre, l'absence d'un médiateur au niveau disciplinaire (CPE) et d'un pivot à la tête de l'établissement (chef d'établissement) accentue une forme de désertion scolaire (absentéisme des enseignants et des usagers), plus ou moins silencieuse, qui tend à concerner aussi bien les acteurs scolaires que les usagers du collège.

Aussi, les parcours scolaires se construisent sensiblement dans leur inscription locale, avec un territoire en médiateur de légitimation. Les stratégies de reproduction de la hiérarchie scolaire et sociale locale se déploient davantage. L'orientation est massive vers la voie professionnelle après la 3<sup>ème</sup> : l'enseignement professionnel offre, ou promet, aux jeunes très majoritairement de milieu populaire à Ernest Guérin, une connivence culturelle avec leur univers familial et local. Si les acteurs scolaires le déplorent, ils y participent en dispensant des savoirs qu'ils adaptent au niveau réel ou attendu des élèves dès la classe de 6<sup>ème</sup> et en les évaluant sur la base de normes d'établissement établies en relation avec l'image très négative du collège. Si l'effet de composition ne peut être écarté dans le processus d'orientation des élèves, le caractère replié de l'établissement tend à préparer les jeunes à la voie professionnelle, plus qu'à la voie générale dans un territoire où l'offre scolaire ne les y autorise déjà pas facilement.

**Fiche-profil du collège Ernest Guérin (2008/2009)**

**1. Effectifs du collège et des classes**

Classe Niveau	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total Juin 2009	Total Septembre 2008
<b>6ème</b>	<b>16</b>	16	-	32	34
<b>5ème</b>	22	23	-	45	47
<b>4ème</b>	19	20	18	57	63
<b>3ème</b>	<b>17</b>	17	-	34	34
<b>Total</b>	74	76	18	168	176

Source : Enquête de terrain (2008/09)

*Tableau 37. Répartition des élèves d'Ernest Guérin selon le niveau pour chaque classe*

**2. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves**

Année Caractéristiques	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>Nombre d'élèves</b>	153	180	178	<b>176<sup>304</sup></b>	170	157
<b>Filles (%)</b>	46,4	47,2	46,1	<b>47,2<sup>305</sup></b>	50,6	52,2
<b>Elèves d'origine sociale défavorisée (%)</b>	51,6	51,7	51,7	<b>47,2<sup>306</sup></b>	45,9	45,2
<b>Elèves en retard (%)</b>	8,5	4,4	0,6	<b>1,7<sup>307</sup></b>	2,9	0,6
<b>Elèves doublants (%)</b>	6,5	3,3	3,4	<b>6,8<sup>308</sup></b>	6,5	3,8

Source : IPES

*Tableau 38. Caractéristiques des élèves d'Ernest Guérin de 2005 à 2010 (à la rentrée de chaque année)*

Origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)	Effectif	Pourcentage
Favorisée	32	18,2
Moyenne	57	32,4
Défavorisée	87	49,4
<b>Total</b>	176	100,0

Source : SE3P (2009)

*Tableau 39. Répartition des élèves d'Ernest Guérin en fonction de leur origine sociale (premier responsable)*

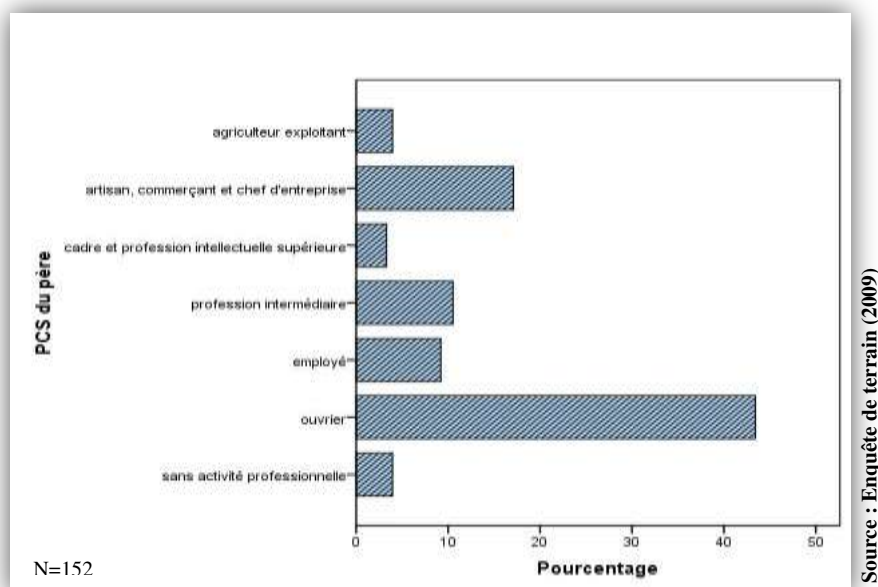
<sup>304</sup> Effectif moyen départemental : 483 ; effectif moyen académique : 467 ; effectif moyen national : 490.

<sup>305</sup> Taux départemental moyen : 49,5 % ; taux académique moyen : 49,5 % ; taux national moyen : 50 %.

<sup>306</sup> Taux départemental moyen : 32,2 % ; taux académique moyen : 30,2 % ; taux national moyen : 33,9 %.

<sup>307</sup> Taux académique moyen : 1,8 % ; taux national moyen : 2,4 %.

<sup>308</sup> Taux académique moyen : 4,4 % ; taux national moyen : 4,6 %.

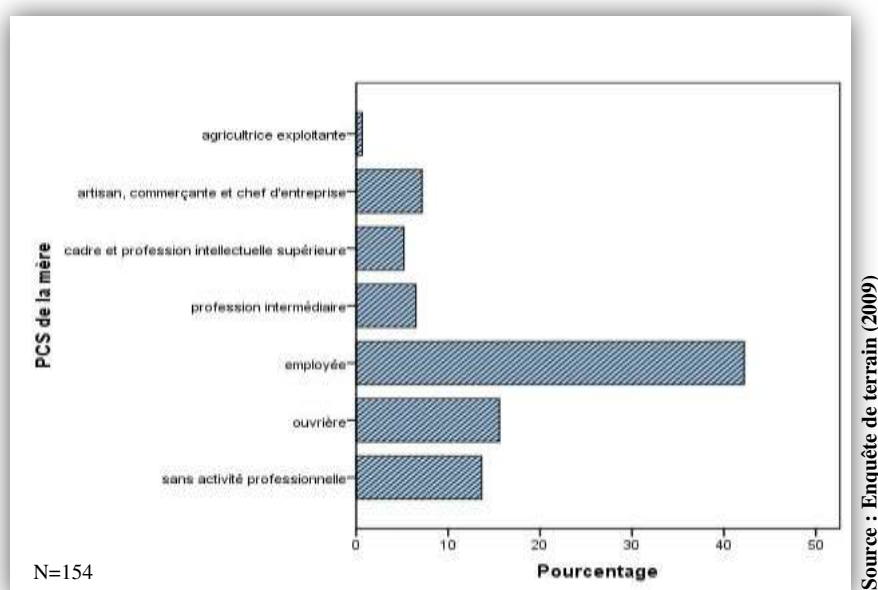


**Graphique 7. Répartition des élèves d'Ernest Guérin en fonction de la PCS du père**

Origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)	Effectif	Pourcentage
Favorisée	16	9,1
Moyenne	82	46,6
Défavorisée	60	34,1
Non-réponses	18	10,2
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

Source : SE3P (2009)

**Tableau 40. Répartition des élèves d'Ernest Guérin en fonction de leur origine sociale (deuxième responsable)**



**Graphique 8. Répartition des élèves d'Ernest Guérin en fonction de la PCS de la mère**



			origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)			Non-réponses	Total
			favorisée	moyenne	défavorisée		
origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)	favorisée	Effectif	8	13	7	4	32
		%	4,6	7,4	4,0	2,3	18,2
	moyenne	Effectif	5	34	10	8	57
		%	2,8	19,3	5,7	4,5	32,4
défavorisée	Effectif	3	35	43	6	87	
	%	1,7	19,9	24,4	3,4	49,4	
Total		Effectif	16	82	60	18	176
		%	9,1	46,6	34,1	10,2	100,0

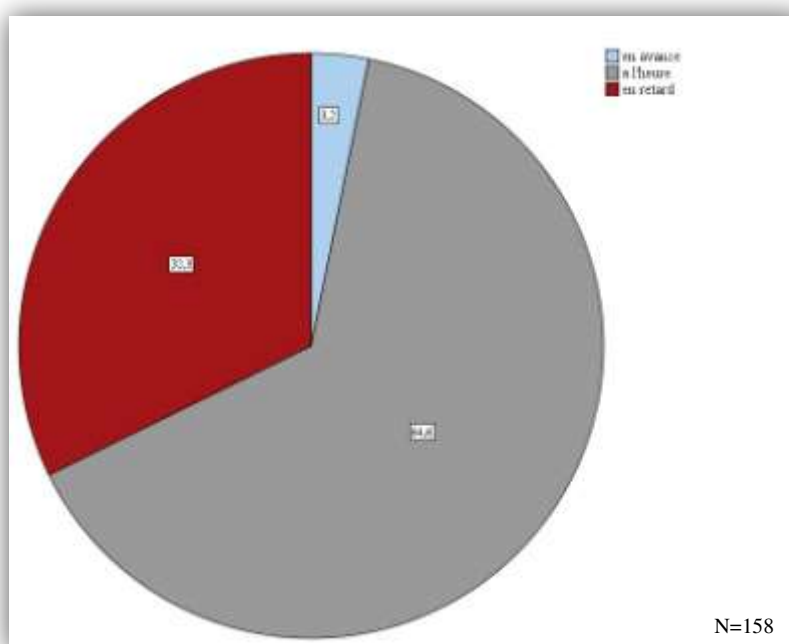
Source : SE3P (2009)

Tableau 41. Répartition des élèves d'Ernest Guérin en fonction de l'origine sociale de leurs parents

			origine sociale (1 <sup>ère</sup> resp.)			Total
			favorisée	moyenne	défavorisée	
niveau	6 <sup>ème</sup>	Effectif	4	15	15	34
		%	11,8	44,1	44,1	100,0
5 <sup>ème</sup>	Effectif	8	17	22	47	
	%	17,0	36,2	46,8	100,0	
4 <sup>ème</sup>	Effectif	15	17	29	61	
	%	24,6	27,9	47,5	100,0	
3 <sup>ème</sup>	Effectif	5	8	21	34	
	%	14,7	23,5	61,8	100,0	
Total		Effectif	32	57	87	176
		%	18,2	32,4	49,4	100,0

Source : SE3P (2009)

Tableau 42. Répartition des élèves d'Ernest Guérin par niveau en fonction de leur origine sociale



Graphique 9. Répartition des élèves d'Ernest Guérin en fonction de leur âge scolaire (en %)

### 3. Résultats

Résultats	Année				
	2007	2008	2009	2010	2011
Taux brut 6ème>3ème (%)	72,1	76,4	<b>62</b>	68,1	75
Taux académique attendu 6ème>3ème (%)	70,4	73,6	<b>73,7</b>	70,9	69
Indice de comparaison académique 6ème>3ème	102,4	103,8	<b>84,1</b>	95,9	110
Taux national attendu 6ème>3ème (%)	71,1	74	<b>73,7</b>	72,5	73
Indice de comparaison national 6ème>3ème	101,3	103,3	<b>84,1</b>	93,9	104

Taux brut 3ème>2nde EGT (%)	48,8	44,1	<b>48,3</b>	48,1	50
Taux académique attendu 3ème>2nde EGT (%)	56,8	55,4	<b>52,5</b>	55,8	57
Indice de comparaison académique 3ème>2nde EGT	85,9	79,6	<b>91,9</b>	86,3	88
Taux national attendu 3ème>2nde EGT (%)	56,2	54,5	<b>52,3</b>	56,3	57
Indice de comparaison national 3ème>2nde EGT	86,9	81	<b>92,2</b>	85,5	88

Source : IPES

Tableau 43. Taux d'accès aux niveaux supérieurs à Ernest Guérin de 2007 à 2011

Résultats au DNB (série générale)	Année					
	2007	2008	2009	2010	2011	
Nombre d'élèves présentés	40	36	<b>34</b>	55	32	
Admis	Effectif	33	31	<b>21</b>	49	28
	%	82,5	86,1	<b>61,8</b>	89,1	87,5
Mentions AB, B, TB parmi les élèves admis <sup>309</sup>	19	12	<b>13</b>	29	20	
Admis dans le département (%)	89,5	89,2	<b>91,5</b>	92,0	91,2	
Admis dans l'académie (%)	88,1	88,3	<b>89,1</b>	89,8	89,9	

Tableau 44. Résultats au DNB des élèves d'Ernest Guérin de 2007 à 2011

<sup>309</sup> Les mentions au DNB existent depuis 2006.



## 5. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnels

Données issues du terrain (entretien)		Principale	
Effectif		1	
Sexe		Femme	
Age		44 ans	
Origine sociale		père informaticien/mère cadre bancaire	
Situation familiale		Marié avec un enseignant, 3 enfants	
Ancienneté dans la fonction		2 années	
Ancienneté dans le collège		2 années	
Précédents métiers		- Enseignante et chef des travaux dans un lycée polyvalent en région parisienne (8 ans) - Enseignante en comptabilité, économie, droit, en région parisienne (7 ans)	
Données issues du terrain (questionnaire, entretien,		Professeurs	
Effectif		20	
Sexe	Femmes	14	70 %
	Hommes	6	30 %
Moyenne d'âge		41 ans <sup>310</sup>	
Tranche d'âge	Moins de 35 ans	6	30 %
	Entre 36 et 49 ans	10	50 %
	Plus de 50 ans	4	20 %
Ancienneté moyenne dans la fonction (N=12)		16 années	
Ancienneté moyenne dans l'établissement		5 années	
Ancienneté dans le collège	Moins de 2 ans	11	55 %
	De 3 à 4 ans	3	15 %
	De 5 à 7 ans	1	5 %
	Plus de 8 ans	5	25 %
Données issues du terrain (entretien)		Conseiller principal d'éducation	
Effectif		1	
Sexe	Homme	1	100 %
Âge		31 ans	
Ancienneté dans la fonction		5 années	
Ancienneté dans le collège		2 années (2006/07 et 2008/09)	
Poste à mi-temps		100 %	
Données issues du terrain (entretien, observation)		Surveillants	
Effectif		7	
Sexe	Femmes	5	71 %
	Hommes	2	29 %
Moyenne d'âge		31 ans	
Tranche d'âge	Moins de 35 ans	5	71 %
	Entre 36 et 49 ans	2	29 %
Ancienneté moyenne dans la fonction		6 années	
Ancienneté moyenne dans l'établissement		3,5 années	
Ancienneté dans le collège	Moins de 2 ans	2	29 %
	De 3 à 4 ans	3	42 %
	De 5 à 7 ans	2	29 %
Postes à mi-temps		100 %	

Tableau 45. Caractéristiques des personnels d'Ernest Guérin (2009)

<sup>310</sup> La moyenne d'âge au niveau académique et départemental est de 43 ans. Au niveau national, elle s'élève à 41 ans. Source : SE3P.

# Chapitre 9

## Collège privé Saint Cornély : un établissement de modèle domestique

---

### Introduction

Le collège privé Saint Cornély<sup>311</sup> se situe à l'entrée d'Ys, à proximité du centre et sur la principale route passante de la commune. La « vie » de l'établissement a un espace d'expression sur la scène publique, notamment de la « mobilisation présenteielle » des personnels du collège. La présence du personnel de l'établissement ou de toute personne venant au collège est en effet aisément visible par chaque passant, car le stationnement des véhicules s'effectue sur les deux côtés de la route qui longe le collège. D'aspect extérieur, chacun peut y observer des anciens bâtiments qui ont été rénovés à plusieurs époques et comme tout établissement relevant de l'enseignement catholique, il arbore le logo de l'enseignement catholique breton<sup>312</sup>. Aussi, Saint Cornély est un petit collège de centre-bourg qui a connu une baisse de ses effectifs entre 2005 et 2007 (*cf.* tableau 49). Lors de l'année scolaire 2008/2009, le collège compte 166 élèves répartis en 8 classes, soit en moyenne 21 élèves par classe<sup>313</sup> (*cf.* tableau 48). L'effectif est resté relativement stable pendant l'année<sup>314</sup>. En juin 2009, on recense 165 élèves.

St Cornély offre un profil contrasté en matière de résultats. Le collège se distingue par un fort succès au DNB depuis 2007 (*cf.* tableau 55), corrélé à une baisse de la proportion des élèves en retard ainsi que des élèves doublants (excepté pour l'année 2009), même si nous devons notifier qu'il s'agit d'une tendance nationale et académique (*cf.* tableau 49). En ce qui concerne l'année de l'enquête (2008/2009), moins de 1 % des élèves du collège ont deux ans de retard scolaire et 1,2 % des élèves sont des doublants (près de quatre fois moins que le taux académique). Il semble que le collège pratique peu le doublement. D'après notre enquête, 18,4 % des élèves ont au moins un an de retard, mais plus des deux tiers d'entre eux ont redoublé au primaire (*cf.* graphique 12). Toutefois, ces taux peuvent masquer des départs de

---

<sup>311</sup> *Cf.* Fiche-profil du collège pour les tableaux, graphiques et figure détaillant les données et sources, à la fin de ce chapitre, p. 435-440. Les renvois en cours de texte invitent le lecteur à s'y reporter.

<sup>312</sup> Tous les établissements catholiques de Bretagne affichent à leur entrée un panneau avec un logo qui met l'accent par l'image sur les cinq sens, pouvant vanter la place de l'humain.

<sup>313</sup> Les deux classes suivies sont la 6<sup>ème</sup>1 (professeure principale : Marie Aulne) et la 3<sup>ème</sup>2 (professeure principale : Violaine Tamaris).

<sup>314</sup> Deux élèves de la 6<sup>ème</sup> 1 sont partis en début d'année : la classe est passée de 22 à 20 élèves. En 4<sup>ème</sup>, deux élèves de 4<sup>ème</sup> sont arrivés en cours d'année, soit 44 élèves contre 42 en septembre et, en 3<sup>ème</sup>, une élève a été rayée des listes car elle n'était pas revenue au collège depuis le mois de décembre.

doublants vers d'autres établissements en cours de scolarité. D'ailleurs, de 2004 à 2010, le collège contribue moins que plus (inférieur à 100 pour la plupart des années) au passage de ses élèves de la 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup>, mais aussi et de façon très sensible, vers le second cycle long, en comparaison de la moyenne des élèves de l'académie ou de l'hexagone, et ce, de manière paradoxale compte tenu de ses forts taux de réussite au DNB (cf. tableaux 54 et 55).

Les bons résultats au Brevet (96,9 % en 2009, avec 25 % d'élèves à obtenir la mention bien ou très bien) se révèlent intéressants à creuser, puisque le collège accueille une population scolaire majoritairement issue des classes sociales moyenne et défavorisée : en 2008/2009, 75,3 % par le responsable principal légal (plus souvent le père) et 77,7 % par le second responsable (cf. tableaux 50 et 51). D'après l'enquête de terrain, plus d'un quart des élèves a un père ouvrier et moins de 5 % un père cadre (cf. graphique 10). Les jeunes dont la mère est employée (35,5 %) et sans activité (12,7 %) sont en nombre parmi les élèves du collège (cf. graphique 11). Par ailleurs, les fils ou filles d'agriculteurs sont surreprésentés à Saint Cornély par rapport au collège public voisin : on sait que c'est une population attachée au secteur privé d'enseignement. De surcroît, le collège se singularise par près de 20 % de familles de milieu moyen (33 « couples » père-mère exercent un métier de catégorie sociale moyenne) et 10 % de « couples » père-mère de milieu défavorisé (la moitié moins cependant que le collège public voisin, cf. tableau 52). Précisons que le collège accueille 23,5 % d'élèves boursiers.

Nous développons par la suite les principaux traits indexés au collège Saint Cornély afin de comprendre cet établissement de modèle domestique (Boltanski et Thévenot, 1991) aux résultats contrastés.

## **I - La différenciation entre la scène et les coulisses**

Dresser le « portrait » de Saint Cornély nous conduit d'abord à en saisir les nuances apportées par la différenciation entre ce qui est montré à l'extérieur (la scène) et ce qui est construit à l'intérieur du collège (les coulisses).

## 1.1 Une politique d'image

### *La visée de l'excellence au DNB*

Sur le long terme, de 2004 à 2011, les résultats au DNB sont globalement bons, voire excellents, c'est-à-dire au-dessus ou très au-dessus du taux académique moyen (cf. tableau 55). Nous pouvons toutefois relever un « creux » avec le plus faible pourcentage d'admis en 2005 et 2006 : respectivement 77,5 % et 82,9 %. On est d'une part amené à faire un lien avec la précédente direction du collège en place de 2002 à 2006, qui a bousculé le modèle traditionnel définissant le collège (nous le développerons plus loin). « *L'ambiance n'était pas idéale pour travailler dans les meilleurs conditions* », notera ainsi un « ancien » du collège. D'autre part, d'après les IPES, les élèves de 3<sup>ème</sup> en 2004/2005 étaient majoritairement issus de la catégorie sociale défavorisée (55 %), ce qui peut expliquer dans une certaine mesure la moindre réussite au DNB cette année-là. Claude Frêne<sup>315</sup>, documentaliste et membre de l'équipe direction, l'explique comme suit :

*« Je pense que ces résultats étaient dus au profil des élèves que nous avions dans les dernières années de l'internat. Afin de limiter les déficits de l'internat, nous avons accepté un grand nombre de cas difficiles pour « remplir » l'internat [fermé en juin 2007]. De mémoire, plusieurs de ces élèves ont échoué au DNB, leur attitude était également néfaste dans les classes. ».*

Cependant, pour les années suivantes, le lien n'est pas systématique : la réussite au DNB augmente sensiblement à partir de 2007 alors que le pourcentage d'élèves en classe de 3<sup>ème</sup> qui sont issus de la classe populaire reste élevé par rapport à la moyenne académique (qui est autour de 30 %) <sup>316</sup>.

La nette amélioration des résultats au DNB depuis 2007, glissant vers l'excellence, peut résulter de la politique adoptée par Gabriel Ipomée<sup>317</sup> qui est à la tête du collège depuis 2006. On le mesure en creux dans l'observation qui suit :

La réunion hebdomadaire du conseil de direction a lieu jusqu'à 12h50. Jacqueline Prunus, responsable des niveaux de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, dit avec un ton agacé : « *Je n'y ai pas été conviée. Le niveau 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> ne fait pas partie des priorités de l'établissement* ».

[Vendredi 23 janvier 2009, 12h45, salle du self réservée aux personnels]

---

<sup>315</sup> Claude Frêne âgé de 46 ans, était élève au collège de 1974 à 1978. Il est revenu au collège en 1986 en tant que surveillant de collège. En 1988, le CDI a été créé, il est devenu documentaliste avec un contrat signé par l'OGEC. Il a alors un temps partiel complété par de la surveillance. « *Au fil des années, le temps partiel du documentaliste a augmenté.* » En 1995, comme tous les documentalistes de l'enseignement privé, il est contractualisé, il est donc classé sur les mêmes grilles que les enseignants des disciplines. Au collège, il fait d'ailleurs partie de l'équipe des professeurs. Depuis 2003, il est membre de l'équipe de direction.

<sup>316</sup> En effet, au collège, en 2007, 34,8 % et, en 2008, 45,7 % des élèves en classe de 3<sup>ème</sup> sont issus de la catégorie sociale défavorisée (source : IPES). Seule l'année de l'enquête, en 2008/2009, le pourcentage s'écarte un peu plus de ces proportions puisqu'il n'atteint pas 30 % : 27,2 % des élèves (cf. tableau 53).

<sup>317</sup> Il s'agit du premier établissement de Gabriel Ipomée en tant que chef d'établissement. Il est âgé de 45 ans et a précédemment enseigné 16 ans dans sa région natale du Nord de la France (cf. tableau 56).

La mobilisation de cet établissement est en effet centrée sur la réussite au DNB, souvent mentionnée en référence dans les échanges, dont voici quelques exemples :

Au début du conseil de classe de 3<sup>ème</sup>1, Gabriel Ipomée précise aux personnes présentes (huit professeurs, un parent d'élève et deux élèves délégués) : « *Pour avoir le Brevet, il faut avoir la moyenne en langue, plus avoir le B2i, c'est obligatoire* ». [...] Lors de l'évocation du cas d'une élève, le directeur précise : « *J'ai vu le papa, je lui ai dit qu'on était mal parti pour le Brevet* » [l'élève en question aura son brevet avec une moyenne de 10,65 : 12,27 au contrôle continu et 7,67 à l'examen]. [...] À la fin des conseils de classe, il dit : « *Je crois que je vais passer dans les deux 3<sup>èmes</sup> pour les avertir sur les échéances à venir* ».

[Lundi 8 décembre 2008, 17h15/20h, salle de permanence, conseils de classe des 3<sup>èmes</sup>]

Le professeur de français parle du Brevet blanc : « *11,5 sur 20 de moyenne en français. J'ai donné les moyennes à Monsieur Ipomée. Il a demandé, c'est normal* ». [...] « *Jeudi, vous aurez une dictée avec les accords d'adjectifs. Revoyez les bilans. Au Brevet, il n'y a pas de très bonnes notes en dictée. On a pourtant vu le participe passé.* »

[Mardi 24 février 2009, 11h35/12h30, cours de français avec Loïc Févier, 3<sup>ème</sup>2]

Le directeur parle d'un élève avec le professeur principal de la 3<sup>ème</sup>1: « *Nous ne sommes pas capables de l'envoyer au Brevet.* »

[Lundi 9 mars 2009, 10h30, salle des professeurs]

Cette politique d'établissement est aussi et avant tout une politique d'image.

### ***Le taux de réussite : une vitrine***

Le taux de réussite au DNB constitue la « vitrine » de l'établissement. On le constate aisément dans les propos de parents venant à expliquer le choix du collège :

« *On a fait le choix de Saint Cornély pour l'enseignement. C'est une petite structure, et puis les résultats au Brevet sont très bons aussi, les résultats sont bons [...] c'est la réputation...* »

[Madame Gaillarde, mère de Lucas, élève en 6<sup>ème</sup>1]

Non sans davantage rappeler la logique marchande, plutôt qu'ici la logique domestique (Boltanski et Thévenot, 1991), la face affichée et la face « réussissante » du collège ne font qu'un. Le collège affiche, ou vend, son excellence notoire, en particulier par l'intermédiaire de son site internet, régulièrement actualisé. Cet outil au service de l'image valorise le collège d'abord par ses excellents résultats au DNB (par exemple 97 % d'admis en 2008, alors que le taux académique n'atteint pas 89 %, cf. tableau 55), ensuite par ses équipements (nombre important d'ordinateurs, salle de sport avec un mur d'escalade...), enfin par ses activités (atelier théâtre, engagement dans des associations à caractère humanitaire, association sportive, voyages). Surtout, tous les ans, tout internaute ou lecteur de la presse locale est informé de la remise officielle des diplômes du Brevet aux anciens élèves, où il s'agit de



vanter le succès du collège. En 2008, on peut y lire : « *Le collège [...] figure parmi le haut de l'affiche au niveau départemental* ». Pour appuyer la réussite, un propos du directeur est repris : « *Plus de 70 % d'entre vous ont été reçus avec mention !* ». Il s'agit de répondre à la demande des parents, et ce, dans un jeu concurrentiel avec l'établissement public voisin, ce que reconnaît Claude Frêne : « *Deux collèges dans une aussi petite ville qu'Ys signifie forcément une certaine concurrence entre les deux établissements, on le voit par le biais des articles dans la presse locale ou par les résultats au DNB* ».

Améliorer son image, c'est « gagner » des élèves, nerf de la guerre pour les établissements scolaires et particulièrement pour ceux du secteur privé qui doivent eux-mêmes financer une partie de leur personnel, le matériel et l'entretien des bâtiments. Cela est d'autant plus vrai à Saint Cornély où les ressources financières sont minces. Dès lors, les acteurs scolaires sont directement confrontés au besoin d'argent de l'établissement et ils en apprennent l'importance sur le terrain :

Sept professeurs et le directeur déjeunent. Les professeurs évoquent le froid dans les salles de cours, surtout la veille, au retour des vacances. Le directeur leur dit qu'avec le froid vigoureux de l'hiver, la facture va déjà être élevée et qu'il faudrait changer une porte extérieure, mais qu'elle va coûter environ 2500 euros. « *C'est un grand coût pour le collège* ».

[Mardi 24 février 2009, 12h45, salle du self réservée aux personnels]

Dans ce sens, le collège est assimilé à une entreprise et les personnels sont conduits à porter une grande attention à son image :

« *Ouais, on a perdu des élèves et puis, on avait perdu de l'image [avec l'ancien directeur]. Et, par les temps qui courent, en communication et, qu'on le veuille ou non, on est une entreprise. Et, si demain on a des élèves en moins, ce sont des heures de prof en moins et c'est du travail en moins et ça peut aller très vite. Ça peut aller très vite, très, très vite. On y est, on est tout le temps sur la corde raide ici, tout le temps. On n'a pas le droit à l'erreur : pas le droit à l'erreur parce que tu peux très bien perdre dix, quinze élèves comme ça. Et, par contre, pour les regagner derrière, ça, c'est costaud. Les résultats au Brevet sont importants. Là, cette année, on est, enfin, l'année dernière on avait de très bons résultats. Cette année, ça s'annonce un petit peu moins bien, les gens regardent aussi, c'est évident.* »

[Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques]

La volonté consciente de maintenir la réputation du collège est très forte chez les acteurs scolaires, qui vise directement les parents.

### ***La logique du renom***

Les parents font l'objet d'une observation particulière au collège, notamment en cas de rumeurs dont ils peuvent se faire l'écho et qui sont en mesure de desservir la réputation de l'établissement. Ils sont en effet estimés comme possédant une si forte influence sur l'image

du collège que les personnels du collège veillent à la maîtriser auprès d'eux, tel que le souligne par exemple cette observation :

Le directeur parle des correspondants allemands d'un collège privé situé dans une commune proche. Ils étaient présents au collège ce matin et « *ils étaient à fumer devant les élèves* », dit Gabriel Ipomée. Anthony Cèdre, professeur, rétorque : « *Il ne faudrait pas que les parents voient ça ce soir* ».

[Vendredi 27 mars 2009, 12h45, salle du self réservée aux personnels]

L'équipe éducative prête ainsi attention à l'« image de marque » du collège et s'inscrit alors dans le monde du renom (Boltanski et Thévenot, 1991) :

« *L'autre jour, des élèves se sont roulé des patins. Les parents ont vu même, alors que moi, je faisais la sortie des élèves. Tu sais comment ça se passe (il imite les bisous). "Achille derrière toi", il y avait trois parents qui regardaient, qui attendaient leurs enfants donc bon ça a fait le tour... Et en plus, si tu veux, c'est vrai que, ce n'est pas l'image de marque, si quelque part c'est l'image de marque, au collège Saint Cornély, il n'y a pas\_.* »

[Achille Oxalis, surveillant]

Aussi, les moments critiques montrent bien la logique du renom comme principe structurant « *une certaine vérité* » :

« *Mais, de mon point de vue, on a, de nouveau, une bonne image. Mais, ça ne se joue à rien du tout. L'événement qu'il y a eu, la bagarre [entre deux élèves du collège et des jeunes] qu'il y a eu en Provence [sortie scolaire des élèves de 5<sup>ème</sup>], ça peut être hyper destructeur. Il faut gérer l'événement médiatiquement et autre, il faut faire en sorte que les rumeurs qui circulent soient les bonnes. Donc, il faut essayer de donner une certaine vérité. Ça se joue à peu de choses.* »

[Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques]

La stratégie est parfaitement objectivée par les acteurs scolaires. Suite à cet incident en sortie scolaire, tous les parents des élèves de 5<sup>ème</sup> ont été convoqués au collège un samedi matin « *pour que tout le monde ait la même version* », reconnaît la professeure Jacqueline Prunus, accompagnatrice des élèves en Provence. Du côté des parents, Monsieur Orchis, père de Grégoire, élève en 5<sup>ème</sup>, regrette de n'avoir été prévenu que le lendemain de l'incident, mais en vient à parler de « *couacs* », ce qui montre que l'action du collège visant à contenir l'incident et les rumeurs a produit l'effet souhaité :

« *Ils ne nous préviennent pas par exemple pour le problème qui s'est passé la veille, et c'est au retour, c'est arrivé là qu'ils nous disent les choses quoi. Donc moi je disais à ma femme, moi je ne suis pas trop d'accord parce que je trouve qu'ils auraient dû nous dire la veille qu'il y avait eu le problème. Et elle, elle dit : "Non, comme ça, ils nous le disent maintenant comme ça bah voilà c'est bien aussi c'est rassurant". [...] Ce que je pense, c'est qu'il y a quelques petits couacs. Mais dans l'ensemble c'est très bien, c'est un bon collège, bien tenu, la communication dans l'ensemble qu'ils font pas mal.* »

Paradoxalement, il en vient même à cautionner la communication du collège.

## 1.2 Une clôture envers l'extérieur

### *Se protéger*

Le collège de modèle domestique s'apparente à « l'univers clos de la maison » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 209). Ce dernier est, de prime abord, matérialisé par l'agencement des bâtiments. En effet, si la cour de récréation est l'espace central du collège, elle n'est entourée que de bâtiments : l'administration, la salle de permanence, la salle de sport et le bâtiment principal qui comprend le self, les salles de cours et la salle des professeurs. Cet imposant bâtiment s'étend le long de la cour. Dans l'esprit des acteurs, la position « enfermante » des bâtiments représente une puissante clôture qui les protège symboliquement de l'extérieur :

*« Le collège, c'est tout un ensemble moi je dis, le collège, peut-être la structure, peut-être ce bâtiment imposant qui fait que l'on s'y sent peut-être au départ tout petit mais on s'y sent protégé, c'est comme un château fort. »*

[Achille Oxalis, surveillant]

Le « cadre bâti » s'avère approprié par les acteurs qui en font un « cadre de vie » (de Queiroz et Huet, 1983). Dans ce sens, il apparaît que les acteurs scolaires font corps avec l'espace dont l'unité repose sur « l'opposition domestique du dedans et du dehors » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 298)

Dès lors, toute personne qui souhaite entrer dans cet espace domestique rend vulnérable l'harmonie de ce dernier et prend le costume de l'étranger. Elle n'est pas la bienvenue et rencontrera des freins. Pour preuve, la méfiance à mon égard et la réticence envers ma recherche a été plus importante qu'ailleurs. Parmi les quatre établissements enquêtés, c'est celui où j'ai dû le plus « batailler » du début à la fin : d'abord pour entrer sur le terrain puis pour récolter des informations, interviewer les élèves, accéder à certains espaces, et au final me faire une place au sein du collège. Aussi, mon entrée au collège peut être saisie comme un analyseur de l'opposition entre l'intérieur et l'extérieur, caractéristique de ce monde domestique (*Id.*). En effet, les attitudes du directeur à mon égard révèlent cette opposition, car je représente l'extérieur par excellence et veux faire voir le « dedans ».

D'abord, lors de notre premier contact téléphonique, Gabriel Ipomé me dit évasivement qu'il a vu passer ma lettre et me demande : « *Pourquoi notre établissement ?* ». Notre première rencontre au collège lui permet de me faire clairement part de sa réserve et me fait signe qu'il a jeté ma lettre à la poubelle quand il l'a reçue. Il s'en explique par « *une mésaventure avec une précédente enquête* » selon ses propres mots : « *L'an passé, une dame venant d'Angleterre a fait une enquête dans l'établissement. Les parents ont pris de leur*

*temps pour cette enquête et ils n'ont eu aucun retour* ». Il usera également de cet épisode pour justifier la possible réticence des enseignants à mon travail. Ceux-ci ne me parleront pourtant jamais de l'enquête en question. Cette expérience déçue peut certes justifier pour une part la méfiance du directeur, mais pas entièrement, dans la mesure où, pendant toute l'enquête, il a toujours fallu obtenir son aval concernant mes journées de présence au collège et il exigeait que j'en informe les enseignants *via* le panneau d'affichage en salle des professeurs. De plus, c'est le seul chef d'établissement qui a réclamé l'accord écrit des enseignants pour les observations et des parents pour les interviews des élèves. « *Ici, il vaut mieux demander, on a déjà eu des problèmes avec certains parents concernant le droit à l'image* », se justifiera-t-il. Au départ, il ne m'a d'ailleurs autorisée qu'à observer les cours des professeurs principaux. Il me dira d'un ton sec :

*« On n'aime pas les jugements dans l'enseignement [...] Un élève peut être très différent d'un cours à l'autre, avoir un comportement très différent ».*

Enfin, il a maintenu sur moi une forme de pression et de rappel de mon statut d'étrangère.

En déjeunant, les enseignants et le directeur parlent d'une élève de la 3<sup>ème</sup>2 qui a des problèmes psychiatriques. Tout d'un coup, Gabriel Ipomée s'adresse à moi : « *En plus vous étiez là, oh là là, ça a été ? Un rien ne la perturbe.* »

[Vendredi 27 mars 2009, 12h45, salle du self réservée aux personnels]

Après le conseil de classe des élèves de 3<sup>ème</sup>, le directeur et moi-même discutons du questionnaire que je vais prochainement faire passer aux élèves du collège. Devant un parent d'élève, il me dit : « *Vous vous engagez à respecter la confidentialité auprès des parents. Si vous ne la respectez pas, ils pourraient vous poursuivre, vous pourrez avoir des poursuites judiciaires* ».

[Mardi 9 juin 2009, 19h, salle de permanence]

Cela montre le rôle de garant qu'adopte le directeur dans la protection du « dedans » vis-à-vis du « dehors ».

### ***Le « devoir » de réserve et des pratiques poussées à l'extrême***

Les acteurs du collège agissent dans un établissement domestique, monde qui privilégie la discrétion et la réserve (Boltanski et Thévenot, 1991). Ils se défendent de trop en dire : « *On sait mais on n'en parle pas* ». L'extrait d'observation suivant est significatif de cet attribut du collège :

En sortant de la salle de classe, la professeure d'histoire-géographie m'apprend que Monsieur Ipomée part à la fin de l'année : « *On l'a appris hier, il ne sera pas là l'année prochaine* ». Elle prend tout de suite soin de me préciser : « *Tu gardes cela pour toi. Monsieur Ipomée ne veut pas qu'on dise qu'il part car cela pourrait créer de la panique, de l'effolement chez les parents* ». Nous rejoignons la salle des professeurs. Les enseignants et moi-même sommes autour de la table pour boire un café. Monsieur Ipomée arrive. La professeure de musique lui dit discrètement : « *J'ai appris ce*

*matin... ».* Le directeur ne répond rien, les autres professeurs non plus. La professeure comprend alors qu'il ne faut pas en parler.

[Vendredi 27 mars 2009, 10h30, cour de récréation et salle des professeurs]

Ce « devoir » de réserve a pour premier objectif de garantir l'harmonie de la maison. Il entraîne alors de notables limites à l'expression personnelle, voire l'interdit. Les représentants de parents d'élèves se voient également censurés :

*« À l'issue [de la réunion], je fais une petite fiche où je marque, enfin ce n'est pas nominatif, c'est d'une manière générale, ce qu'ont dit les professeurs sur l'ensemble de la classe, des remarques à passer aux parents. Seulement ma fiche, il faut que je la présente au professeur principal parce qu'elle n'est pas envoyée. Elle est présentée au professeur principal qui la remanie, qui en discute avec le directeur et à ce moment-là, s'ils acceptent, elle est à ce moment-là envoyée avec le bulletin de notes dans l'enveloppe. Ah là là, vous voyez, c'est un peu gênant si vous voulez. [...] C'est très filtré et ça, c'est un défaut. »*

[Monsieur Tsuga, père d'Elsa, élève en 3<sup>ème</sup>2]

En deuxième objectif, et ce, parce la logique marchande se trouve au confluent de la logique domestique à Saint Cornély, il s'agit de répondre à la visée d'excellence scolaire développée *supra*. Le « devoir » de réserve va alors rendre possible des pratiques subreptices, comme la falsification de résultats d'élèves de 3<sup>ème</sup> comptant pour le Brevet. La validation du niveau A2 en langues (anglais, allemand ou espagnol) est obligatoire pour l'obtention du DNB. Or, si au moins quatre élèves sont concernés par la non validation du niveau, tous les élèves obtiendront au final le niveau A2, dont une élève qui l'obtiendra malgré une moyenne d'année en espagnol égale à 8,7. Lors d'un aparté au début du mois de juin, une enseignante m'apprendra que le chef d'établissement modifie les notes, sans que cela n'entraîne de conflits ouverts entre le directeur et les professeurs du collège :

*« (D'une voix haute) Le niveau A2 n'a aucun sens, ça n'a aucun sens, il n'a aucun sens. Gaëtan [3<sup>ème</sup>2] qui a 6 de moyenne et qui ne sait même pas dire bonjour en espagnol va avoir le niveau A2 en espagnol, c'est n'importe quoi. [...] Ils le savent les gamins, il l'ont vu l'année dernière avec les 3<sup>èmes</sup>. Ici, ils savent que tout le monde l'a. [...] (Avec énervement) Monsieur Ipomée me force à valider tout le monde, sinon le collège a de mauvais résultats et ils vont aller au public, et il m'a dit qu'il passerait après moi pour changer les fiches d'évaluation. On s'est engueulé avec le directeur pour ça. »*

Dans ce sens, les enseignants sont incités à surnoter les élèves, ce qu'admettent quelques professeurs. L'une d'entre eux, qui travaille au collège depuis 5 ans, affirme que la pression était encore plus importante avec le directeur qui a précédé Gabriel Ipomée : *« Il ne fallait pas vraiment mettre de notes en dessous de 10 »*. Aussi, le fort taux de succès au DNB, qui atteint 96,9 % en 2009 (*cf.* tableau 55), est le reflet d'une moyenne au contrôle continu en 3<sup>ème</sup> élevée (14 de moyenne au contrôle continu d'année), tandis que la moyenne aux épreuves de l'examen terminal approche 11, soit plus de trois points d'écart. Si cet écart est comparable

à l'écart observé chez son voisin Ernest Guérin<sup>318</sup>, les notes au contrôle continu sont davantage homogénéisées à Saint Cornély (écart-type égal à 1,9 contre 2,7 à Ernest Guérin). Autrement dit, l'écart est moindre entre les résultats au contrôle continu des élèves les plus forts et des élèves les plus faibles à Saint Cornély (ce qui n'est pas le cas à l'examen terminal, écart-type de 2,5). L'indice d'évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> montre ainsi que plus des deux tiers des élèves très faibles (par rapport à la moyenne académique au DNB) sont surévalués de manière très sensible. Cela permet de garantir les chances de ces élèves au DNB, élèves qui sont les plus à même de faire baisser le taux de réussite au DNB. De manière plus générale, les élèves sont près de la moitié à être fortement surévalués : le collège enregistre pour 46,9 % de ses élèves une différence entre la moyenne au contrôle continu et la moyenne à l'examen supérieure à 3,26 points (la moyenne académique est de 2,5). Le collège pratique donc une forte surévaluation, dans une logique de résultats principalement vis-à-vis des parents, notamment des familles défavorisées dont le sacrifice financier pèse davantage. Ce sont d'ailleurs elles qui profitent le plus de la surévaluation au collège : tous les élèves de milieu défavorisé par leur père (et plus des deux tiers par leur mère) sont surévalués.

### 1.3 Des résultats contrastés

#### *Une sélection des élèves*

Le collège enregistre de faibles taux d'accès aux niveaux supérieurs (*cf.* tableau 54). En effet, le fort taux de réussite au DNB l'année de l'enquête (2009) coexiste avec un faible taux de passage observé de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (75,3 %) et surtout en 2<sup>nde</sup> EGT (46,9 %), confirmé par un fort différentiel avec le taux attendu. Le premier indicateur, à savoir le taux d'accès de la 6<sup>ème</sup> en 3<sup>ème</sup>, sous-tend des départs d'élèves pendant leur scolarité au collège. Par l'étude de la cohorte d'élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> lors de l'année scolaire 2008/2009, on constate une perte de 11 élèves par rapport à l'effectif initial en 6<sup>ème</sup>, soit un quart de l'effectif (*cf.* tableau 46 qui suit).

---

<sup>318</sup> La différence moyenne au niveau académique entre la moyenne au contrôle continu et la moyenne à l'examen est égale à 2,5. Saint Cornély et Ernest Guérin sont donc bien au-dessus : ils se situent dans une politique de notation très indulgente ou « facilitante ».

Année		2005	2006	2007	2008
Niveau		6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Effectif		44	42	38	33
Elèves d'origine sociale favorisée / moyenne	Effectif	31	30	28	24
	%	70,5	71,4	73,7	72,8
Elèves d'origine sociale défavorisée	Effectif	13	12	10	9
	%	29,5	28,6	26,3	27,2

Source : IPES pour 2005, 2006, 2007/ SE3P pour 2008

**Tableau 46. Effectif et sociologie de la cohorte d'élèves de Saint Cornély parvenus en 3<sup>ème</sup> de 2005 à 2008 (à la rentrée de chaque année)**

Si les migrations scolaires de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> se sont accompagnées d'une baisse relative des élèves d'origine sociale défavorisée, le collège semble pourtant se séparer des élèves les plus faibles scolairement, que les enseignants jugent « *pas faits pour les études longues* ». Les élèves considérés comme les plus turbulents, qui posent des « *problèmes de discipline et de comportement* » et qui « *empoisonnent tout le monde* », sont aussi fortement encouragés à quitter l'établissement en fin d'année. La réorientation concerne le plus souvent ces élèves. Ils sont dirigés vers la filière agricole d'un établissement privé proche (situé à 17 kilomètres d'Ys), essentiellement en fin de 5<sup>ème</sup>, une partie plus mineure en fin de 4<sup>ème</sup>. En moyenne, chaque année, cinq élèves sont concernés. Achille Oxalis, surveillant, le confirme en ces termes :

*« Les classes changent, il y a des modulations. Paul en 5<sup>ème</sup> part à G faire de l'agricole. Cyril je ne sais pas, peut-être qu'on va le garder. Dans cette 5<sup>ème</sup> là [5<sup>ème</sup>2], il y en a cinq qui partent dans l'agricole, donc on perd cinq élèves, donc il y aura une certaine aération... »*

Dès lors, on peut faire l'hypothèse qu'au niveau scolaire, la cohorte en 3<sup>ème</sup> est plus homogène que celle en 6<sup>ème</sup> quatre ans plus tôt, dans un double mouvement d'écrasement des différences par la surévaluation des élèves les plus faibles en 3<sup>ème</sup> et d'élimination des élèves trop justes scolairement pour poursuivre jusqu'en 3<sup>ème</sup> générale. Même pour les élèves parvenus en 3<sup>ème</sup>, si leurs notes de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> ont baissé (moyenne de l'indice de progression égale à -0,72), les inégalités de progression se sont très peu creusées entre les élèves pendant ces années de collège (écart-type de 0,7). Les écarts s'échelonnent de -2 (une baisse minimale de deux intervalles) à +1 (au moins un changement de fourchettes de notes signifiant une progression pendant le collège).

### **La surestimation de la voie générale**

Quant au deuxième indicateur, à savoir le passage de la 3<sup>ème</sup> à la 2<sup>nde</sup> EGT (46,9 %), il nous questionne tant les taux bruts sont éloignés des taux attendus (cf. tableau 54). De 2004 à 2011, l'indice de comparaison au niveau académique n'est positif qu'en 2005 et 2008. En juin

2009, Saint Cornély présente des taux de passage inférieurs de plus de 20 points à ce qui est prédit (46,9 % contre 68,4 %). Pourtant, la population d'élèves de 3<sup>ème</sup> étudiés obtient d'excellentes performances pendant l'année (13 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>), sans que celles-ci ne correspondent dans les proportions attendues à une orientation vers la voie longue du lycée. L'hypothèse d'une auto-sélection propre aux classes populaires est à écarter, d'une part en raison de la moindre proportion d'élèves de milieu défavorisé en 3<sup>ème</sup> (28,1 % par leur père et 25 % par leur mère), d'autre part parce que le lien n'est pas significatif entre l'orientation choisie, validée ou définitive en fin de 3<sup>ème</sup> et l'origine sociale des élèves (que ce soit par le père ou la mère).

Orientation		2 <sup>nde</sup> EGT	2 <sup>nde</sup> EGT et voie professionnelle	2 <sup>nde</sup> EGT et redoublement	Voie professionnelle	Voie professionnelle et redoublement	Redoublement	Total
Vœux	Effectif	15	2	1	14	0	0	32
	%	46,9	6,3	3,1	43,8	0	0	100
Décision du conseil de classe	Effectif	15	3	0	13	0	1	32
	%	46,9	9,4	0	40,6	0	3,1	100
Orientation définitive	Effectif	15	0	0	16	0	1	32
	%	46,9	0	0	50	0	3,1	100

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 47. Orientation demandée, obtenue et définitive en fin de 3<sup>ème</sup> à Saint Cornély**

En revanche, les normes d'ambition des familles semblent moins élevées et ne sont que rarement redressées par les conseils de classe. Par exemple, Amandine (13,86 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>2, père ouvrier, mécanicien poids lourd, mère, aide à domicile) qui demande une orientation en BEP agricole, bénéficiera d'une proposition de passage en 2<sup>nde</sup> EGT ou professionnelle, mais optera finalement pour son vœu initial. Quant à Clémence (12,43 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>1, père artisan menuisier à son compte, mère secrétaire), elle sera orientée, selon sa demande non réévaluée par le conseil de classe, en Maison familiale rurale (MFR) afin d'y préparer un Bac professionnel animalerie. Aucune intervention des enseignants ne vient questionner ou infléchir le niveau d'aspiration moyen du collège, comme si parents et enseignants s'accordaient implicitement à reconnaître que les notes (pourtant relativement élevées) ne suffisaient à s'engager sans risques dans une orientation en filière générale ou technologique. Cette observation en classe l'illustre à bien des égards :

Le professeur dit à un moment aux élèves : « Vous verrez cette réaction-là [chimique] si vous allez au lycée ». Les élèves râlent, se sentent agressés : « Eh, oh ». Le professeur se reprend : « Je parle de la série S, je ne pense pas que vous allez tous aller en S ».

[Lundi 4 mai 2009, 10h35/11h30, cours de sciences physiques avec Éric Vélar, 3<sup>ème</sup>2]



Force est de constater que les acteurs scolaires exigent un niveau scolaire élevé pour pouvoir accéder à la voie générale. Pour preuve, la moyenne des 15 élèves orientés en 2<sup>nde</sup> EGT est de 14,6 en classe de 3<sup>ème</sup>, avec une moyenne minimale égale à 12,15. Ainsi, 14 élèves sur 15 sont de niveau scolaire moyen ou fort par rapport à la moyenne académique au DNB. Ce niveau d'exigence est perceptible tout au long d'année où on l'on dissuade les élèves, dès le premier trimestre, de se diriger vers la voie scolaire longue. Par exemple, lors des premiers conseils de classe de l'année, les élèves qui ont environ 11 de moyenne se voient déjà refuser la 2<sup>nde</sup> EGT. Le discours qui suit, du directeur, prononcé en décembre, l'illustre également de manière exemplaire :

*« Je crois que je vais passer dans les deux 3<sup>èmes</sup> pour les avertir sur les échéances à venir. L'année dernière, j'étais passé comme ça et j'avais dit à certains : "J'espère que tu n'envisages pas d'aller en 2<sup>nde</sup>". Ça en avait réveillé certains. »*

De surcroît, tout se passe comme si les enseignants anticipaient des échecs en seconde, de sorte que les normes de jugement sur la valeur et les potentialités des élèves ne leur accordent, ni leur proposent, ce à quoi ils pourraient prétendre. Ce cas d'un élève de 3<sup>ème</sup>, discuté en conseil de classe, permet d'illustrer cette propension des enseignants du collège :

Marius (12,46 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>2, père responsable d'exploitation, mère secrétaire comptable), délégué d'élèves présent au conseil de classe, vise une seconde EGT au début de l'année. Il est dit lors du conseil de classe du premier trimestre [il a 12,30 de moyenne générale au premier trimestre] que « *le travail devrait être plus sérieux et régulier* » et le directeur du collège de l'interpeller en lui demandant s'il veut « *toujours aller en seconde* ». « *Difficile* » entonnent les professeurs. Marius sera finalement orienté en voie professionnelle (matériaux souples). [Il obtiendra son baccalauréat professionnel en 2012.]

La 2<sup>nde</sup> EGT est présentée comme un danger. Dans ce sens, le discours de Violaine Tamaris, professeure principale de la 3<sup>ème</sup>2, témoigne d'une prévention excessive aux difficultés liées à la voie générale, qui porte parfois plus sur le rapport à la culture scolaire des jeunes que sur les performances scolaires en elles-mêmes :

*« Il y a juste ça, les élèves qui ne sont pas à fond, ils sont super gentils mais ils ne sont pas à fond. Le souci, c'est qu'il y a la seconde générale après, certains vont avoir des surprises, on les aura prévenus mais prr, cause toujours. En vie de classe, j'ai essayé de leur dire, je leur ai montré des bulletins, prr, en comparant, et non, ça ne les fait pas réagir, je ne sais pas. Pas de stress. Mais il y a quelques filles qui vont, même quelques garçons, qui vont bien s'en sortir. Je pense à Jonas par exemple qui demande une seconde générale, qui se la coule douce, je ne le vois pas réussir. J'ai prévenu la maman. "Il faut lui laisser sa chance". (Ton ironique) D'accord. »*

Si les parents de Jonas (12,65 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>2, milieu populaire) avaient adhéré à la lecture que les professeurs du collège opéraient du parcours de leur fils, il aurait probablement été orienté vers la voie professionnelle. Pourtant, en 2<sup>nde</sup> EGT, Jonas aura 10,25

de moyenne générale et ira en 1<sup>ère</sup> STG. Aussi, à partir de ces deux cas d'élèves présentés, Marius et Jonas, de valeur scolaire comparable, nous constatons le rôle des acteurs scolaires dans le processus d'orientation. Ils produisent des significations à des trajectoires que certains jeunes et leurs familles acceptent, quand d'autres y résistent.

### ***Le primat du projet professionnel à court terme***

Dans bien des cas, le critère du projet professionnel de l'élève scolairement « moyen » ou « juste » prime sur toute autre considération, à l'image de cet exemple : le professeur principal de la 3<sup>ème</sup>1, sollicite (et obtient) l'accord du conseil de classe pour valider le « choix » d'une élève Claire (10,15 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>1, père au chômage, ancien employé communal, mère agent de service) s'appêtant à suivre un CAP d'aide aux personnes en milieu rural : « *Personne ne s'oppose à la voie professionnelle ? C'est bien quand quelqu'un a un projet* ». Le cas de l'élève suivant présenté en conseil de classe fournit une autre illustration :

Régis (11,3 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>1, père agent de maîtrise, mère ouvrière, mécanicienne en confection) demande une orientation vers un CAP Charpente, précisant qu'il a déjà un maître de stage pour son apprentissage. Le professeur principal affirme avoir « *quelques soucis* » avec cet élève qui « *n'aime pas l'école* » et qu'« *il reste à croiser les doigts pour qu'il obtienne son Brevet* » [il obtiendra son Brevet avec une moyenne finale égale à 11,1]. Le directeur du collège conclut rapidement en indiquant que la menuiserie-charpente : « *C'est une bonne voie* ».

On ira même jusqu'à constater que le projet professionnel est une valeur en soi qui dispense d'examiner plus en avant les alternatives à offrir aux élèves et ce, quelque soit la valeur scolaire de ceux-ci. D'ailleurs, trois élèves « moyens » ou « forts » iront en voie professionnelle. Aussi, la moyenne générale des 16 élèves orientés en voie professionnelle est de 11,6, avec une moyenne maximale égale à 13,9. Par conséquent, plus puissante et valorisée est la considération pour le projet professionnel :

*RR : [...] « Vous les encouragez à aller en seconde ou ? »*

*Violaine Tamaris : « (Ton plus sévère) Ça dépend, pas forcément si on sent, s'ils ont un projet, il vaut mieux qu'ils aillent tout de suite vers le projet. Laly par exemple, elle va faire une 2<sup>nde</sup> technologique alors qu'elle aurait tout à fait les capacités de faire une 2<sup>nde</sup> générale. Elle veut à tout prix aller dans l'hôtellerie, donc elle va à Q, dans une 2<sup>nde</sup> technologique pour l'hôtellerie. »*

La faible orientation des élèves de 3<sup>ème</sup> vers la voie générale peut aussi être mise en relation avec le savoir incorporé que les acteurs scolaires ont acquis sur leur établissement (André, 2012). La stratégie de reproduction s'avère alors efficace : l'orientation vers la voie professionnelle est évidente. Plusieurs constats empiriques corroborent cela. Par exemple, lors

d'échanges avec Claude Frêne, membre de l'équipe de direction depuis 2003, il se dit « étonné » de la faible orientation des élèves vers la 2<sup>nd</sup>e EGT. « *Cela me laisse perplexe* », ajoute-t-il. Le bilan d'un audit réalisé au collège par la tutelle diocésaine en janvier 2010 pointera aussi le fait que les élèves sont peu orientés en 2<sup>nd</sup>e EGT, mais en le justifiant ainsi, comme me le rapporte un membre de l'équipe : « *Les chiffres montrent aussi que la population accueillie est en majorité d'origine moyenne* ». Dans le même temps, cette stratégie de reproduction incorporée peut permettre de comprendre que moins de la moitié de la promotion de 3<sup>ème</sup> étudiée envisage de poursuivre des études après le Baccalauréat. La préparation d'un avenir scolaire et professionnel à long terme serait en décalage avec la rhétorique du collège tournée autour du projet professionnel à court terme et des notes.

### ***La focalisation sur les notes***

Le thème des notes se révèle très présent et revient de manière récurrente dans les discours des acteurs, y compris des élèves et de leurs parents. Tout ce qui a un rapport avec l'évaluation recouvre une préoccupation constante pour tous. Celle-ci rythme et teinte de manière forte le système des interactions entre acteurs, tel que nous l'observerons au quotidien dans les divers espaces scolaires (classe, cour, self), donnant à voir une politique de « bachotage ». Sans grande surprise, la grande majorité des élèves interrogés affirment travailler « *pour avoir de bonnes notes* », mais l'obligation des bonnes notes est alimentée par les enseignants qui font pression sur les élèves, comme en témoignent les termes utilisés par Vanessa (12,15 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>1, père garagiste à son compte, mère au foyer, précédemment hôtesse de caisse) lorsqu'elle justifie son jugement négatif porté sur le collège :

*« Des professeurs qui nous assassinent dès que l'on a un carton [...] les profs me rabâchent que je suis une incapable en mathématiques. »*

Même le contenu didactique d'un exercice est de nature à attirer l'attention des élèves sur les notes :

Le cours porte sur la fin du chapitre consacré aux statistiques. Les élèves ont un exercice à faire sur la comparaison des notes de trois élèves. Ils constatent que les élèves ont 3 puis 18, etc. Une élève s'adresse brusquement à la professeure : « *Ah je comprends maintenant pourquoi vous disiez que je peux faire mieux, que j'ai du potentiel* ». L'enseignante lui répond qu'elle est alors contente d'avoir soumis cet exercice.

[Lundi 9 mars 2009, 13h55/14h50, cours de mathématiques avec  
Violaine Tamaris, 3<sup>ème</sup>2]

On arriverait à une quasi sacralisation de la note par les enseignants dans la mise au travail des élèves :

*« On a cette contrainte de la note où il y en a quand même, encore, qui travaillent pour la note et voilà. »*

[Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques]

*« Ça fonctionne bien en général le travail en groupe. En 3<sup>ème</sup>, je note le travail à la fin. La carotte, ça marche bien, sinon (siffle) ».*

[Jacqueline Prunus, professeure d'histoire-géographie]

La politique de « bachotage » est plus visible et sensible en 3<sup>ème</sup> avec l'échéance du DNB qui monopolise l'attention des enseignants et des élèves et qui oriente le contenu des enseignements. L'échange à la fin du mois de mai avec Elsa (12,16 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>, père militaire, mère employée) l'illustre :

*RR : « C'est un peu dur la 3<sup>ème</sup> ? Plus que les autres années ? »*

*Elsa : « Oui. Les professeurs mettent beaucoup de pression. »*

*RR : « Ah oui, plus cette année tu trouves ? »*

*Elsa : « Par rapport au Brevet et tout. Ils mettent beaucoup de pression c'est pour ça. »*

*RR : « Et comment ils mettent la pression alors ? »*

*Elsa : « Ils nous disent des fois travailler beaucoup plus, approfondir tout ça, c'est un peu difficile de temps en temps. »*

*RR : [...] « Donc au collège il y a beaucoup de moqueries ? »*

*Elsa : « Ouais, il y en a beaucoup. Même ce matin j'ai craqué en Maths. »*

*RR : « Ah bon ? »*

*Elsa : « Ouais, parce qu'il y a Monsieur Cèdre tout à l'heure, ce matin qui nous a parlé du Brevet blanc tout ça, que ça n'a pas été réussi, et là ça m'a foutu, pardon excuse-moi, ça m'a foutu un coup bas, voilà et j'ai craqué en fait et je suis partie du cours. Après je suis revenue. »*

*RR : « Tu t'es mise à pleurer pendant le cours ? »*

*Elsa : « Ouais voilà. [...] Je suis restée dans le couloir, mais c'est toujours difficile quoi. »*

*RR : « Ouais ça t'a foutu un coup ? »*

*Elsa : « Au moral. »*

*RR : « C'est vrai ? Parce que tu t'es dit quoi ? »*

*Elsa : « Déjà que le Brevet c'était foutu, et c'est tout quoi. Mais bon c'est un peu difficile. »*

*RR : « C'est quand tu as eu ta note peut-être en maths ? »*

*Elsa : « Non je l'ai eu après mais c'est quand même difficile. »*

*RR : « La pression, tu as du mal à supporter un petit peu ? »*

*Elsa : « Ouais. J'ai beaucoup de mal. [...] Presque tous les cours, c'est "Brevet, Brevet, Brevet" ».*

Elsa obtiendra le Brevet avec la mention Assez Bien et partira vers un CAP, qu'elle réussira en 2012.

Ainsi, la focalisation sur les notes, assorti d'un fort sentiment de pression vécu par les élèves, semble engendrer une forme de censure chez les élèves mais aussi chez leurs parents et enseignants, en occultant la préparation d'un projet sur le long terme, aux études supérieures mais également aux exigences du lycée. Le décrochage est ainsi important entre la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>nde</sup> EGT. Il y a un écart de 2,5 points entre la moyenne des élèves enquêtés en 3<sup>ème</sup>

qui sont allés en 2nde EGT (14,6) et la moyenne de leurs notes en 2nde (12). Aussi, l'indice de progression de ces élèves du primaire à la 2nde est de -2,67, avec une différence de fourchette de notes entre la 3ème et la 2nde égale à -1,17, alors que la baisse approchait -0,16 en moyenne les années précédentes, soit une baisse de progression presque quatre fois supérieure au lycée par rapport à la période du collège (indice de progression de ces élèves au collège égale à -0,47).

## **II - La permanence de la tradition**

### **2.1 La place des acteurs scolaires : une « chaîne hiérarchique »**

En regard du monde domestique dessiné à Saint Cornély, le directeur, les responsables de niveaux, le documentaliste, les professeurs et les surveillants sont insérés dans une hiérarchie (*cf.* figure 5). Leur « grandeur » tient à la position qu'ils occupent à l'intérieur de l'organisation pyramidale. Cette position se définit en fonction des relations de dépendance domestique : « chacun est un père pour ses subordonnés et entretient des relations filiales avec l'autorité » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 116). L'ordre est donc très traditionnel. Dans un compromis avec le monde industriel et marchand, la position des acteurs se trouve également liée au travail accompli, cherchant à satisfaire le directeur mais aussi et surtout les familles.

#### ***Le statut du directeur : chef et père***

Le directeur Gabriel Ipomée incarne une double autorité : celle du chef qualifié et du père. Les professeurs parlent volontiers de « *chef* » ou de « *patron* » pour désigner Gabriel Ipomée. Ces appellations renvoient à un ordre industriel en tension avec le monde marchand, mais également à un ordre domestique. Derrière la figure du patron se dessine celle du père :

*« On a un patron, il y a des salariés qui dépendent de ce patron. Chacun a sa place, c'est bien. Il n'empiète pas notre terrain et on n'empiète pas le sien, donc, c'est bien pour que chacun trouve sa place aisément. »*

[Marie Aulne, professeure de français]

Le lien de dépendance qui rattache au supérieur se confond avec celle du père. Le départ annoncé de Gabriel Ipomée à la fin de l'année scolaire fait d'ailleurs apparaître cette figure du *pater familias* chez les enseignants. Jacqueline Prunus, professeure d'histoire-géographie, présente dans l'établissement depuis 6 ans, me confie :

*« Il est là depuis trois ans, alors là on se sent un peu orphelins. »*

En outre, au quotidien, l'autorité symbolique du père peut se percevoir par la place qui lui est réservée lors du déjeuner, moment emblématique de réunion de la famille.

Lorsqu'Anthony Cèdre [professeur et responsable des niveaux de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>] s'assoit au bout de la table, sa collègue d'anglais lui dit : « *Je croyais qu'on m'avait dit que c'est la place du chef. On m'a dit de ne pas m'y asseoir au début de l'année.* » Les autres professeurs ne répondent rien. Le directeur rétorque alors que c'est aussi la place des futurs chefs d'établissement. Les six professeurs présents rient.

[Mardi 24 février 2009, 12h45, salle du self réservée aux personnels]

Le « patron » est comme le « père » et inversement. Il symbolise un repère, un point de départ, en particulier dans le travail d'équipe des enseignants :

« *Et puis bien sûr, il y a aussi le directeur qui fait, faut pas rêver, c'est lui qui impulse et après ça roule. Après si on accroche, on accroche.* »

[Eric Vêlar, professeur de sciences physiques et de mathématiques]

Aussi, le directeur tient un rôle clé : il est le pivot de l'établissement.

Dans une configuration à dominante domestique, les professeurs consentent à la position supérieure occupée par Gabriel Ipomée car ils s'inscrivent dans « l'acception relationnelle de *plus grand que...* » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 206). Cela relève d'une relation d'ordre et de pouvoir qui ne peut exister qu'avec l'assentiment de ceux qui la supportent, comme l'illustre le comportement de cette professeure d'anglais, âgée de 55 ans, face à un directeur dont le charisme et la fermeté en imposent :

Pendant la réunion menée par le directeur le midi, Anita Sapin, professeure, me dit à voix basse : « *J'ai des copies à corriger, je suis obligée de rester ?* ». Je lui propose de les sortir. D'un signe négatif de la tête, elle me répond : « *Le chef n'est pas facile* ».

[Lundi 9 mars 2009, 13h15, salle des professeurs]

La supériorité du directeur devient en effet réelle quand elle n'entraîne pas de contestation. Elle ne peut néanmoins engendrer de contestation tant cette supériorité semble non discutée et indiscutable. Cette forme d'évidente obéissance se retrouve de manière forte chez les surveillants du collège :

« *Je vais dans la cour car je vais me faire réprimander par mon chef d'établissement.* »

[Christelle Séquoia, surveillante]

Dans le même temps, il ressort une sorte de confort psychologique de cette obéissance naturelle et légitime dans le contexte : elle donne aux acteurs la possibilité de s'affranchir de certaines responsabilités, tel qu'en témoigne le propos d'Achille Oxalis, surveillant à Saint Cornély depuis 19 ans et âgé de 56 ans (cf. tableau 56) :

« *Quand c'est un cas d'école, je passe la patate chaude au premier responsable, donc c'est Monsieur Ipomée.* »

De son côté, le directeur veille à sa supériorité hiérarchique, de manière explicite, par son costume-cravate vêtu quotidiennement par exemple. Si cette pratique est coutumière de la

fonction de direction, la présentation vestimentaire dans le monde domestique a pour objectif d'inscrire la grandeur de l'individu et non la grandeur de la fonction comme dans le monde civique (Boltanski et Thévenot, 1991). En outre, en conservant des heures d'enseignement en technologie, à savoir six heures par semaine en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, Gabriel Ipomée montre qu'il ne perd pas le contact avec la réalité professionnelle des enseignants. Citons cet extrait d'entretien avec le directeur qui le fait apparaître :

*« Il [un ami directeur à la retraite] m'avait dit : "Ne perds pas le contact avec les élèves". Il m'a dit : "C'est ce qui fait la différence entre un chef d'établissement du public et du privé, c'est que nous, on ne perd jamais le contact avec le terrain". Et c'est amusant parce que j'ai encore reçu un inspecteur il n'y a pas longtemps, qui me disait exactement la même chose. Il m'a dit : "Vous avez la chance Monsieur Ipomée d'enseigner encore". J'ai dit : "Ecoutez, 6 heures c'est énorme", il m'a dit : "Ouais, c'est peut-être beaucoup, mais ça serait bien que quelques collègues du public puissent encore enseigner une heure ou deux parce que du haut de leur bureau, ils verraient ce que c'est qu'un élève, il n'y a pas qu'une gestion comptable d'un élève."*

Surtout, il garde une prise sur le champ pédagogique et assoit son autorité vis-à-vis des enseignants et de tous les acteurs, y compris les élèves et leurs parents. L'exercice de la grandeur passe aussi par un processus implicite. Sa constante volonté de contrôler mon enquête l'illustre à bien des égards. Cela n'est d'ailleurs pas sans engendrer quelques contradictions. Tandis qu'il me témoigne en privé sa méfiance envers mon travail, il impose ma présence aux autres acteurs de l'institution, par exemple lors de conseils de classe :

Au début des conseils de classes de 3<sup>ème</sup>, Gabriel Ipomée dit aux personnes présentes (professeurs, parents, élèves) : *« Madame est chercheuse, elle se propose de suivre quelques classes, donc de suivre les conseils de classe, ça dérange quelqu'un ? »*.

[Lundi 8 décembre 2008, 17h15, salle de permanence]

Dans cet extrait, il se place implicitement au-dessus des autres acteurs. Il incarne l'autorité, revendique et assume ce rôle, qui n'est pas sans rappeler le mode de gestion qui a cours dans la famille traditionnelle.

### ***Le statut hérité et conquis de responsable de niveau : rôle de médiation et de régulation***

Trois personnes ont un statut particulier dans le collège : ils occupent l'interstice direction-équipe enseignante. Avec le directeur, ils forment l'équipe de direction. Il s'agit de Jacqueline Prunus<sup>319</sup>, Anthony Cèdre<sup>320</sup> et Claude Frêne. La première est responsable des

<sup>319</sup> À 48 ans, elle enseigne l'histoire-géographie depuis 1987. Elle a été certifiée en 2007 en faisant valoir ses nombreuses années passées dans l'enseignement. Elle travaille dans l'établissement depuis 6 ans et est également professeure principale d'une classe de 5<sup>ème</sup>.

<sup>320</sup> Il a 40 ans et a commencé à enseigner en 1993. « En deux ans, j'ai fait deux ans de remplacements : j'ai fait (soupir) je ne sais pas, moi, une quinzaine d'établissements, peut-être ». Il a obtenu le concours interne en 1997. Il enseigne l'EPS et les mathématiques au collège depuis 1995. En outre, il est professeur principal d'une classe de 4<sup>ème</sup>.

niveaux de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, le second l'est pour les niveaux de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et le troisième est documentaliste et référent informatique. Insérés dans la hiérarchie, ils se trouvent distingués par le choix électif du directeur. Le rang de responsable de niveau est vécu comme un honneur par Anthony Cèdre, professeur au collège depuis 14 ans : « *C'est un titre, entre guillemets, un peu honorifique* ». Le directeur a établi cet ordre entre les acteurs du collège en référence à un certain nombre de dispositions qui prévalent dans le monde domestique (Boltanski et Thévenot, 1991).

Tout d'abord, les trois « élus » sont ancrés dans la tradition et veillent en quelque sorte à la « chaîne des générations ». Claude Frêne et Anthony Cèdre sont par exemple d'anciens élèves du collège. Le premier se définit d'ailleurs lui-même comme une « *antiquité* » dans le collège, quand d'autres disent de lui qu'il « *connaît l'école sur le bout des doigts* ». Quant à Jacqueline Prunus, elle représente la « mère » et le « naturel », statut et rôle indispensable au modèle familial et à sa cohésion, tel que l'exprime Gabriel Ipomée :

*« Parce que souvent en réunion de direction c'est elle qui nous rappelle à l'ordre et c'est un peu le rôle que je lui ai demandé, mais ça je ne l'ai pas dit aux autres mais c'est un peu le rôle que je lui ai demandé d'avoir, c'est de freiner quand elle voit que l'équipe derrière ne suivra pas, de prendre la température, mais de façon, naturellement elle le joue ce rôle-là, déjà elle est mère de famille donc ça joue beaucoup, parce que je leur avais dit je veux au moins une dame dans l'équipe et qui ait des enfants parce que mettre des réunions tous les soirs, mettre des... et puis c'est facile de dire tout le monde doit être là de 8h30 à 18h00. »*

Ensuite, tous trois sont dignes d'estime parce qu'ils sont altruistes et investis, selon le directeur. Ils ont des devoirs qui exigent « le rejet de tout égoïsme » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 214). Le statut de responsable de niveau les y soumet et ils y répondent avec un naturel empreint de socialisation traditionnelle :

*« C'est une activité purement bénévole et, donc, ça représente, Gabriel sait très bien qu'il peut nous demander des choses comme, par exemple, aller à une réunion un mercredi matin. »*

[Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques]

Ils sont ainsi devenus « grands » par la relation qui les lie au directeur dont ils sont appréciés et qu'ils apprécient. La confrontation des propos de Gabriel Ipomée et d'Anthony Cèdre le montre :

*« Très vite je me suis rendu compte qu'il y avait non pas des personnes qui étaient mieux que d'autres mais qui sortaient du lot. »*

[Gabriel Ipomée, directeur]

*« Si tu as un directeur comme l'immense bonheur qu'on a d'avoir Gabriel, là, maintenant, pour moi, ce n'est jamais une contrainte de venir au travail. Jamais. Je n'ai pas vécu, depuis qu'il est là, une seule journée où je me suis dit : "Pff, voilà". Jamais. »*



[Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques]

Leur grandeur s'exprime pleinement quand le directeur leur confie « *les clefs de la maison* » en son absence, selon ses propres mots. Le principe de subordination repose sur la transmission et rend compte d'un lien paternel :

« À un moment donné il faut lâcher la main des personnes ou alors il n'y a pas besoin de responsables ».

[Gabriel Ipomée, directeur]

Aussi, c'est un rôle de passerelle ou de relais avec la direction qui se dégage.

Précisément, les responsables de niveau jouent un rôle de médiation entre le directeur et les enseignants. Ils participent à une forme de stabilité dans les relations : « *C'est nos piliers* », me dira une enseignante. Ils sont à la fois informateurs du directeur et représentants des enseignants. En effet, d'un côté, ils peuvent « *prendre la température* » de l'équipe éducative d'après le directeur, de l'autre côté, ils font les « *ajustements* » nécessaires selon eux. Pour ce faire, ils se rencontrent avec le directeur tous les vendredis en fin de matinée dans le bureau de celui-ci. Les divers sujets abordés lors de ce temps officiel, appelé « *conseil de direction* », participent au fonctionnement régulé du collège et à l'implication d'enseignants dans un large ensemble d'activités, tel que l'illustre le témoignage d'Anthony Cèdre :

« *C'est intéressant, justement, parce que ça participe de ce que je disais tout à l'heure, de la vie de l'établissement en-dehors du champ disciplinaire, c'est-à-dire qu'au conseil de direction, on peut très bien parler de : "On fait quelle classe l'année prochaine ?", voilà. "Quelles sont les priorités qui vous semblent importantes, là, maintenant ?" "Est-ce qu'on refait les classes ou alors il vaut mieux peut-être changer les manuels de maths en sixième ?" Enfin, je dis n'importe quoi, mais voilà, ce genre de choses. Donc, c'est relativement plutôt basé sur de l'organisation, sur du matériel, sur des choses comme ça. Des ajustements, tu vois, avec Jacqueline. Là, il y a eu deux conseils de discipline cette semaine, bah Jacqueline, elle avait un petit peu ça en charge, malgré tout : vérifier quand les gamins revenaient de leur exclusion temporaire, est-ce qu'ils sont dans les clous pour pouvoir réintégrer notre établissement ? Gabriel n'était pas là hier, donc c'est Jacqueline qui a géré ça. Tu vois, mais, ce n'est pas non plus que des trucs insurmontables. »*

Les temps de médiation peuvent aussi être beaucoup plus informels et implicites, en particulier lorsqu'ils tendent à arrêter le directeur lors d'un éventuel franchissement de ce qui n'est pas acceptable pour le corps enseignant, en tout cas au niveau de ce qui peut se dire et faire officiellement. L'extrait d'observation qui suit le souligne :

Le directeur s'adresse au professeur principal de la 3<sup>ème</sup>1 : « *Tu as deux élèves qui n'ont pas leur Brevet. Il y a deux élèves qui n'ont pas leur niveau en anglais, niveau A2* ». Le professeur grimace et s'adresse à moi : « *Tu vois, il n'y a pas des problèmes qu'à la fac [grève à l'université]* ». Le directeur dit : « *Je ne comprends pas parce que ce sont deux bons élèves.* » Il évoque alors le tableau Excel que lui a envoyé la professeure

d'espagnol. Pour lui, il y a des erreurs, il ne comprend pas. « *Je vais l'appeler pour lui demander.* » Il se tourne vers Anthony Cèdre et lui dit : « *Si je change les résultats.* » Anthony Cèdre le regarde avec de grands yeux réprobateurs.

[Lundi 4 mai 2009, 10h30, salle des professeurs]

Les responsables de niveau contribuent donc à la régulation collective de l'établissement.

### ***Le sentiment d'appartenance des acteurs scolaires à l'équipe éducative***

Le troisième rang de la chaîne hiérarchique comprend les dix-neuf professeurs du collège<sup>321</sup>, les deux surveillants, mais également la secrétaire et les trois personnels de service (cf. figure 5), comme l'exprime Loïc Févier, professeur de français au collège depuis 4 ans :

*« Le personnel de service est toujours convié aux réunions qui touchent à l'établissement. On n'a pas de relation hiérarchique entre le personnel enseignant et le personnel de service (cantine et secrétariat). On ne marque pas la hiérarchie. Tout de même, chacun a sa fonction mais tout le monde est au même plan et ça se passe bien. »*

D'ailleurs, dans le carnet de correspondance des élèves, « *l'organigramme du collège* » présente une structure hiérarchique à trois niveaux : le directeur, l'équipe de direction et un troisième niveau où l'on retrouve les professeurs, le secrétariat, le personnel éducatif, de restauration et d'entretien. L'idée de « chaîne » prend tout son sens quand un même acteur se retrouve dans plusieurs catégories : Gabriel Ipomée est directeur et professeur, Achille Oxalis est identifié en personnel éducatif et d'entretien, les membres de l'équipe de direction se retrouvent également parmi les professeurs.

« *L'équipe* » se définit avant tout par un sentiment d'appartenance et une identification au « nous », y compris pour le directeur : « *Je dis nous, parce que je ne suis pas seul, c'est un travail en équipe* ». Mais les professeurs et les surveillants du collège se détachent des autres personnels en évoquant - avec évidence - leur appartenance à « *l'équipe éducative* ». L'ancienneté de l'équipe ne peut pas être avancée pour comprendre ce sentiment. En effet, si nous considérons les professeurs, ils sont plus de la moitié à enseigner au collège depuis moins de 4 ans (cf. tableau 56). Cette proportion peut s'expliquer par un certain nombre de départs à la retraite ces sept dernières années, ce que confirme Achille Oxalis, surveillant : « *Là ça a beaucoup changé parce qu'on a eu une pléiade de retraités [...], il y avait beaucoup d'anciens, des couples même* ». Trois ans après le début de notre enquête (en décembre 2011), le corps enseignant se montre de nouveau quasiment stable : « *un seul nouveau prof cette rentrée qui remplace un départ en retraite* », dira le documentaliste Claude Frêne.

---

<sup>321</sup> Le directeur est comptabilisé parmi les professeurs.

Le sentiment d'appartenance à « *l'équipe* » renvoie à la tradition et à l'évidence, aux conventions naturelles du monde domestique (Boltanski et Thévenot, 1991). La place des acteurs scolaires leur est assignée d'avance et ils se définissent « *naturellement* » comme membre de l'équipe, tel que l'expriment les deux surveillants du collège :

« *Ça veut dire qu'on est solidaires des profs puisqu'on fait partie de l'équipe pédagogique.* »

[Achille Oxalis, surveillant]

« *Je m'affirme comme faisant partie de l'équipe éducative. On n'est pas à part. Quand les profs arrivent d'un gros établissement, pour eux, les surveillants sont à part, pas ici, ils acceptent ou pas.* »

[Christelle Séquoia, surveillante]

La structure organisationnelle du collège se construit solidairement sur un mode où la dépendance est ancrée dans l'histoire pour les acteurs :

« *Ça a toujours fonctionné comme ça ici, c'est l'avantage de la petite structure.* »

[Eric Vélar, professeur de sciences physiques et de mathématiques]

En conséquence, la hiérarchie existante est clairement identifiée et respectée par les acteurs scolaires et les usagers du collège parce qu'elle s'inscrit dans l'histoire du collège et l'espace local.

## **2.2 L'identification à Saint Cornély : ancrage historique et local**

L'importance accordée par les acteurs à la « vie du collège » dévoile l'unicité du monde auquel ils font référence. Dans ce sens, Gabriel Ipomée personnifie le collège en disant : « *Il y a le charisme de l'établissement, qui a sa propre vie, son propre parcours* ». L'appartenance semble être créatrice d'identification, tant les acteurs montrent leur attachement à « *Saint Cornély* ». Le collège est comparé par les acteurs scolaires à une « *maison* » et à un « *chez soi* ». Citons quelques illustrations : « *les clés de la maison* » [directeur], « *il se sent bien chez nous* » [professeur], « *c'est vrai que c'est un garçon, celui-là qui n'aurait pas dû rester chez nous à mon avis* » [surveillant]. Ce qui semble naturel pour beaucoup d'enquêtés peut s'expliquer par l'ancrage d'un certain nombre d'acteurs, en particulier enseignants et parents, dans l'histoire du collège et l'espace local.

### ***Un collège intergénérationnel***

À Saint Cornély, les acteurs scolaires et les parents d'élèves se veulent fidèles à l'histoire du collège. La notion de patrimoine est en effet centrale dans le monde domestique

et se réfère notamment à sa transmission. On peut le relever dans le propos de cette mère d'élève :

*« Saint Cornély est un collège [...] qui a une histoire aussi qu'on essaye d'inculquer aux enfants avec un certain respect. Ce n'est pas un complexe qui a été créé de toutes pièces, c'est un bâtiment qui a une histoire aussi, et c'est vrai qu'ils évoluent dans de l'ancien comme dans du neuf. »*

[Madame Heuchère, mère de Mathis, élève en 6<sup>ème</sup>1]

Ce « poids » de l'histoire est d'ailleurs ressenti par les élèves, même s'ils ne partagent pas l'attachement de leurs enseignants et de leurs parents aux bâtiments du collège notamment.

L'échange qui suit avec Amélie et Laly, élèves en 3<sup>ème</sup>2, l'illustre :

*RR : « Le collège, comment vous le trouvez ? »*

*Laly : « Pas terrible. »*

*Amélie : « Il est un petit peu ancien comparé à Ernest Guérin [collège public voisin], c'est un collège, c'est tout neuf, ils ont des tables bien, parce que celles-là [elle désigne les tables de classe], elles ne sont pas à l'aise en plus je trouve. [...] Oui c'est vieux. »*

*Laly : « C'est trop vieux. »*

*Amélie : « Parce que pour eux c'est l'histoire du collège tout ça, mais pour nous... »*

*Laly : « C'est un peu passé l'histoire. »*

La référence à l'histoire est très forte, en particulier chez les enquêtés qui fréquentent le collège de génération en génération. Cette mère d'élève explique ainsi que le choix du collège n'était pas questionnable pour elle et sa famille :

*« En plus de ça, là, c'est mon père [militaire] qui est allé à Saint Cornély. [...] C'est quelque chose qu'on connaissait déjà avant, c'était presque un passage obligatoire (sourit), c'est par là qu'il fallait que tu passes [excepté elle, qui a beaucoup déménagé avec ce père militaire]. »*

Ancien élève du collège et actuellement professeur, Anthony Cèdre (40 ans) évoque la fierté que l'on ressentait à venir étudier dans un lieu hautement symbolique :

*« Les gens ne venaient pas au collège, ils venaient chez les Frères. Les gens venaient chez les Frères, c'est l'école des Frères. Les Frères Lasalliens, on est à l'école des Frères ».*

L'appropriation de ce lieu est ainsi significative pour les acteurs.

### **Une bonne réputation**

On retrouve aussi l'évidence du choix de Saint Cornély chez les parents qui viennent d'ailleurs, comme par exemple avec la mère d'Antonin (3<sup>ème</sup>2) qui, en arrivant du Nord de la France, affirme qu'un arbitrage avec le collège public « ne s'est même pas posé ». Force est de constater que la « bonne réputation » du collège à Ys qui perdure depuis plusieurs générations revient de manière récurrente dans les entretiens, que ce soit avec les acteurs scolaires ou les parents d'élèves. Pour Claude Frêne (46 ans), qui travaille au collège depuis

23 ans, après avoir été scolarisé au collège dans les années 70, il est clair que Saint Cornély a « une bonne réputation depuis très longtemps ». De même, Achille Oxalis, surveillant au collège depuis près de 20 ans, et qui a scolarisé deux de ses enfants à Saint Cornély, entend les jugements favorables sur le collège et les partagent :

*« Moi j'aime bien le collège, il est bien comme il est. Il est bien, je pense que les élèves s'y sentent bien. [...] Les élèves disent que c'était bien et tout ça, et ils reviennent... ».*

De manière générale, les usagers du collège apprécient le collège. Du côté des parents, on retrouve des jugements à connotation positive et parfois religieuse sur le collège, dont la qualité sur le long terme est souvent vantée, comme le soulignent les témoignages *infra* :

*« Moi je connais un peu parce que j'y étais déjà [à Saint Cornély], mais ça a pu changer. J'ai des copines qui ont leurs enfants là-bas, donc je connaissais un petit peu forcément... [...] la qualité du collège et puis les échos que j'ai eus, parce que ça a changé depuis que j'y étais, c'est clair. Je connaissais des amis qui ont fait leur scolarité là et ça se passait très bien. Et puis c'est la qualité du collège, un peu familial, la qualité du collège, l'enseignement. »*

[Madame Gaillarde, mère de Lucas, élève en 6<sup>ème</sup>1]

*« Je trouve que c'est une très bonne école, c'est un bon collège, des professeurs qualifiés, gentils, bon une boîte pleine de qualités disons, et ça c'est depuis longtemps. Ma première femme et son beau-frère sont venus au collège et ont réussi. Lui, il est devenu général. [...] Ils ont eu la chance de venir ici. [...] Saint Cornély le protège bien le collège, il a toujours été comme ça le collège, c'est un bon collège et on y est bien dedans mes enfants, mon beau-frère aussi se sentait bien je ne sais pas à quoi c'est dû, alors les directeurs ça tourne, ça change, mais voilà ça doit être Saint Cornély qui les protège bien. [...] Moi je trouve que c'est un beau collège, beau, tout, tout est bien dans le collège. Même des fois les défauts des anciens directeurs, c'était bien parce qu'il y avait quand même une recherche. »*

[Monsieur Tsuga, père d'Elsa, élève en 3<sup>ème</sup>2]

Du côté des élèves, l'indice d'appréciation du collège montre qu'ils jugent majoritairement leur établissement de manière favorable : la moyenne est de 0,5 et l'écart-type de 0,8. Les jugements individuels s'échelonnent de -1 (au moins un argument négatif) à +4 (au moins quatre arguments positifs) et seuls 3 % des élèves (5 élèves) ont plutôt une appréciation défavorable du collège. De plus, les réponses à la question « *qu'aimes-tu le moins au collège ?* » se rapportent pour près de la moitié à des disciplines scolaires, et peu au collège ou aux acteurs.

### ***Le modèle traditionnel fragilisé pendant quatre ans***

Pourtant, ce collège de modèle domestique a été fragilisé pendant quatre ans. Seulement trois chefs d'établissement se sont succédé à la tête du collège en 33 ans : Messieurs Noyer, Tournesol et Ipomée. Le premier s'est non seulement totalement inscrit dans le mode de socialisation traditionnel, mais il l'a entretenu pendant 26 ans. Les parents

d'élèves et acteurs scolaires qui ont connu ce directeur et les « anciens enseignants » évoquent unanimement un modèle d'autorité rigide, tels Madame Cornouiller, mère d'élève très impliquée au collège (présidente de l'APEL pendant 12 ans, actuellement membre de l'OGEC et déléguée des parents d'élèves de la 3<sup>ème</sup>2) et Achille Oxalis, personnel éducatif de longue date à Saint Cornély :

*« Monsieur Noyer était ce directeur très très respecté (sourit), très imposant tout en connaissant chacun de ses élèves. »*

[Madame Cornouiller, mère d'Antonin, 15 ans, et de deux grands enfants, âgés de 24 et 21 ans, anciens élèves du collège]

*« C'est ça aussi qui a fait aussi ce climat, il y avait beaucoup d'anciens, des couples même, c'était vraiment\_ (fait un geste signifiant que c'était carré). Moi j'avais pratiquement\_, si on avait des choses à faire en complément [...] mais avec les anciens il y avait le tout, le paquet total à mon avis, avec l'autorité, enfin l'ancienne autorité, parce qu'ils étaient encore plus vieux que moi, l'ancienne formation. »*

[Achille Oxalis, surveillant]

Puis, de 2002 à 2006, le passage du directeur Monsieur Tournesol a profondément bousculé le modèle traditionnel d'autorité sur lequel reposait l'établissement depuis plusieurs générations. Monsieur Tournesol a en effet adopté un style de direction à l'opposé de celui de son prédécesseur, faisant passer le collège d'une forme de « structuration rigide » à une « structuration souple » (Lautrey, 1980). Cela a entraîné un mouvement de déculturation chez les enseignants et les surveillants. Ils étaient confrontés à des dispositions et des valeurs en contradiction avec le modèle domestique, comme on peut le mesurer dans ce passage de l'entretien avec ce professeur :

*« Moi, les quatre années d'enseignement que j'ai vécues, les pires pour le moment, c'est les quatre années où on a eu un directeur, ici, qui était complètement – j'ose, même si t'enregistres -, complètement con. Et, je venais à reculons au travail tous les jours. [...] Je faisais mes heures de cours et je me barrais. »*

De surcroît, il révoltait les acteurs par des attitudes condamnables dans un environnement scolaire et une politique d'établissement qui consistait à « *accepter un grand nombre de cas difficiles pour "remplir" l'internat* » selon les propres mots d'un personnel du collège. Les acteurs scolaires qui l'ont connu à la direction du collège me raconteront à demi-mot quelques épisodes marquants de ces quatre années où l'ambiance était « *détestable* », le qualifiant de « *grossier* », « *odieux* », « *insultant* » et relatant ses excès pour l'alcool et ses « *gestes déplacés avec les filles* ». Celui qu'ils désignent -non sans dédain- comme « *l'autre* » n'avait « *pas de respect de l'élève, pas de respect des profs...* ». Les parents, en particulier ceux qui avaient des responsabilités dans l'établissement, ont constaté l'émergence de conflits avec les enseignants, la dégradation du climat et de l'image du collège. « *Tout le monde manquait de repères* », affirmera ainsi une mère d'élève. Cette période coïncide d'ailleurs avec une baisse

significative des effectifs du collège de 2005 à 2007 (cf. tableau 49) et par corrélation, une forte hausse de la population accueillie au collège public voisin Ernest Guérin (cf. tableau 38).

À partir de 2006, Gabriel Ipomée représente « l'homme providentiel » qui a permis le retour au modèle traditionnel. Les propos des acteurs scolaires comme des parents d'élèves rencontrés vont dans ce sens :

*« Monsieur Ipomée est un super directeur, carré de chez carré. D'ailleurs quand il a remplacé l'ancien directeur, je lui ai dit qu'en deux heures de discussions, il m'a reboosté pour 20 ans, parce que j'étais arrivé un peu usé avec l'autre. [...] Oui, il y en avait besoin ».*

[Achille Oxalis, surveillant]

*« Monsieur Ipomée a repris un peu, bon avec les difficultés, le climat était un peu agité à son arrivée, cela n'a pas été facile pour lui de redresser un peu la barre. [...] Je pense qu'il a su s'imposer, recréer un climat de confiance entre les enseignants aussi, et ben je pense qu'au niveau des enfants, il est bien respecté et aimé je pense, je le ressens comme ça »*

[Madame Cornouiller, mère d'Antonin, élève en 3<sup>ème</sup>2]

Plus de 80 % des élèves enquêtés estiment en effet « bonnes » ou « très bonnes » leurs relations avec la direction. Cela est également vrai pour 90 % des enseignants qui ont répondu au questionnaire. Un lien affectif s'est noué entre le directeur et les enseignants, Gabriel Ipomée a reconstruit « l'équipe ». Le « pot de départ » organisé pour ce dernier, après avoir passé trois ans au collège (2006-2009), témoigne de cela :

Des professeurs, des personnels de service, des membres de l'OGEC, de l'APEL et la femme du directeur sont présents. L'ancien président de l'OGEC prend la parole et évoque la situation délicate qu'il a trouvée en arrivant au collège. Puis, Gabriel Ipomée lit avec émotion une lettre dans laquelle il remercie « la formidable équipe pédagogique qui [l]'a fait grandir » : « J'ai été accueilli, on m'a intégré, on m'a protégé, on m'a aidé à progresser, on m'a aidé à grandir ». À son tour et au nom des enseignants, Loïc Février fait la lecture d'un mot écrit par les professeurs : « Tu as trouvé une équipe meurtrie, tu pars avec une équipe apaisée ». Ils lui offrent ensuite une photographie de « l'équipe » sur laquelle des mots lui sont adressés. D'autres cadeaux suivront pour le directeur, qui remettra également des présents aux enseignants sur le départ.

[Mardi 30 juin 2009, 18h, self]

La réinscription des acteurs du collège dans le modèle traditionnel par le directeur Gabriel Ipomée a permis de réactiver la mobilisation collective à Saint Cornély.

### ***L'insertion locale des acteurs scolaires et la proximité avec les familles***

Les acteurs scolaires incarnent un mode d'insertion local, d'abord en habitant à Ys ou dans une commune environnante, comme c'est le cas pour la majorité d'entre eux, avec de plus parmi eux d'anciens élèves du collège. Les interconnaissances entre les acteurs scolaires

et les usagers de l'école se révèlent ainsi fortes, ce qui facilite les relations selon Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques :

*« Donc, bon il y a ça, il y a aussi le fait\_, moi, je connais quand même beaucoup de parents d'élèves, j'en connais, je connais, je ne sais pas, peut-être 50 %, peut-être plus, peut-être moins. Mais, globalement, je peux dire que je connais 50 % des parents d'élèves. Et ça, ce n'est pas rien non plus dans les relations qu'on peut avoir autant dans les réunions de parents, ou même les relations qu'on peut avoir avec les enfants. Ça y compte aussi, parce que les enfants savent aussi. Moi, j'ai des enfants actuellement dans ma classe de quatrième, dont les parents étaient en classe avec moi. Donc, c'est vrai qu'au niveau des relations, c'est complètement différent. »*

Ces acteurs sont ancrés dans le même espace local et cela tend à réduire la distance culturelle qui peut exister entre l'école et les familles.

Ensuite, les acteurs, en particulier les enseignants qui vivent à l'extérieur de l'espace local, investissent ponctuellement ce local par leur présence et certains aident même lors des manifestations organisées par les associations (APEL et OGEC). Éric Vêlar, professeur de sciences physiques et de mathématiques, dit ainsi : *« Je viens au repas du collège, on en a besoin et ça s'est toujours fait, et ça permet au collège de vivre »*. En mars 2008, le directeur saluera d'ailleurs, via le panneau d'affichage, l'investissement des enseignants lors du repas du collège : *« Beaucoup de professeurs ont aidé pour récolter des fonds »*. Se dégagent pour les parents des relations harmonieuses, chères à la « vie en commun » du monde domestique (Boltanski et Thévenot, 1991). L'extrait d'entretien avec Monsieur Tsuga, père d'Elsa (3<sup>ème</sup>2), le met en exergue :

*« On le ressent oui [confiance des enseignants envers les enfants], on a des activités aussi, des repas de fêtes, on a un repas annuel, on a des petits trucs, les repas de crêpes, on le sent, les enfants sont bien ensemble, sont bien avec les professeurs, les professeurs sont bien avec les enfants. »*

Les liens reposent sur la présence d'affinités sociales et symboliques des acteurs du collège avec les élèves et leurs parents. Le propos de Madame Fusain, mère de Jules (6<sup>ème</sup>1) en atteste également :

*« J'ai ce regard de le déposer le matin, de le déposer le soir, donc de voir les enfants sortir du collège... C'est peut-être aussi une complicité avec Jules aussi, de connaître les collégiens en général, de connaître les profs... Je me sens proche de Jules au collège par rapport à ça, sans pour autant y rentrer. Je me sens proche du collège sans y aller finalement. [...] Le directeur, on se fait un signe le soir "bonjour", parce qu'en fait je saluais Achille [Oxalis] et il y avait Monsieur Ipoméé à côté, il m'a fait un petit signe, donc après on s'est toujours fait un petit signe. Achille, je le connais quand il entraînait l'équipe de foot d'Ys, après Anthony Cèdre jouait au foot avec le père de Jules. [...] J'ai l'impression d'être en lien avec le collège sans y être. »*

[Madame Fusain, mère de Jules, élève en 6<sup>ème</sup>1]



Ce sentiment de proximité rassure aussi les parents, tel que le souligne pareillement la mère d'Antonin (3<sup>ème</sup>2) : « *On connaît la famille, si on a quelque chose à nous dire, je sais qu'on va nous appeler, ça c'est rassurant* ». Cette tradition domestique dans l'idéal communautaire nécessite, entre les membres, des rapports d'une intensité telle qu'elle puisse s'étendre à un établissement de petite taille et tant qu'elle est organisée autour d'un père.

### **III - Un fonctionnement communautaire**

#### **3.1 L'adhésion à un petit collectif**

##### ***Une unique équipe***

Les catégories d'acteurs constituent un ensemble au collège, venant à former une « *équipe* » selon leur propre terme. Toutefois, « *l'équipe* » qui regroupe les professeurs et les surveillants, ne peut être considérée comme une combinaison représentative des deux catégories d'acteurs, car le terme « *équipe* » renvoie *stricto sensu* dans les discours et les pratiques aux professeurs. La catégorie des surveillants a peu d'existence à part entière. Si l'effectif restreint de cette catégorie peut participer à l'expliquer puisqu'ils ne sont que deux, trois autres raisons appuient le fait qu'Achille Oxalis<sup>322</sup> et Christelle Séquoia<sup>323</sup> soient privés d'une place effective au collège.

Premièrement, ils n'ont pas de bureau dans l'établissement. « *J'ai ma pochette là que j'emène avec moi* », explique Christelle Séquoia. Quant à Achille Oxalis, il a posé une chemise cartonnée sur un ancien meuble en bois dans « *le vestiaire des dames de la cuisine* ». Deuxièmement, ils ne sont pas représentés au sein de l'équipe de direction. Christelle Séquoia l'explique en se dissociant ici des professeurs : « *Nous [les surveillants], on n'y a pas le droit. [...] L'année prochaine [avec la nouvelle directrice] j'essaierai de me faire plus entendre* ». Sa contestation n'ira pas plus loin et l'année suivante (2009/2010), elle (ou son collègue) ne fera toujours pas partie de l'équipe de direction. Troisièmement, la faible visibilité institutionnelle des surveillants au collège transparaît dans les dires des parents ou d'une

---

<sup>322</sup> Christelle Séquoia, âgée de 27 ans et diplômée d'un Baccalauréat littéraire, est surveillante au collège depuis 6 années. Elle travaille environ 29 heures par semaine au collège. Elle cumule ce poste avec un emploi d'assistante de vie (30 heures par mois).

<sup>323</sup> A 55 ans, Achille Oxalis est allé à l'école jusqu'en terminale et a eu de multiples emplois : footballeur, gérant de salle de tennis, profiteur dans une entreprise, conseiller commercial en immobilier, ambulancier. Il est surtout fier de son Brevet d'éducateur sportif qu'il valorise depuis de nombreuses années dans l'encadrement de joueurs de football : « *Depuis l'âge de 16 ans, je travaille avec les jeunes* ». Il est surveillant au collège depuis 19 ans pour les deux tiers du temps hebdomadaire. Il s'occupe de l'entretien de l'établissement pendant l'autre tiers temps.

enseignante arrivée cette année au collège : « *Quand il y a un souci avec un élève, je ne sais pas à qui m'adresser. Il n'y a pas de référent ici, pas de CPE* ». Aussi, la catégorie des surveillants se fonde dans celle des professeurs, tel que le suggère le discours de Christelle Séquoia sur l'assimilation des surveillants au groupe des professeurs : « *Pour les élèves, on fait partie d'un groupe de professeurs* ». Pour autant, le rôle des surveillants est clairement identifié par les élèves. À la question sur leurs relations avec les surveillants, quelques réponses d'élèves le montrent :

« *Quand il y a des disputes, ils interviennent pour la sécurité* » [Alexis, 6<sup>ème</sup>1]

« *Sévères, logiques aussi* » [Mathis, 6<sup>ème</sup>1]

« *De la distance quoi. [...] Si on les voit, c'est pour qu'ils nous râlent dessus donc on préfère ne pas les voir.* » [Laly, 3<sup>ème</sup>2]

Il est surtout manifeste que les acteurs scolaires agissent par habitude, ce qui impulse une aisance dans les relations à l'intérieur du monde domestique (Boltanski et Thévenot, 1991). À cet égard, Achille Oxalis constate que les liens avec les enseignants sont « naturels » sans pour autant être fréquents :

« *Bizarrement, je n'en ai\_j'en ai, heureusement, mais pas tant que ça, ils savent ce que je fais, et ils savent, les profs peuvent compter sur moi quand il y a un problème, compter sur nous quand il y a un devoir de rattrapage, on est là pour ça [...] ça se fait naturellement.* »

La taille du collège rend nettement possible la construction d'une seule équipe et apparaît comme un facteur facilitant l'unité de celle-ci. Le discours du professeur de mathématiques et sciences physiques, au collège pour la deuxième année, le confirme :

« *De toute façon, ici, il y en a deux [surveillants], pas de souci, de toute façon, on se voit. Ici, ils ne sont pas à l'écart. Ils sont avec nous. C'est pour ça que je te dis l'équipe, ça fonctionne très très bien. Dès qu'il y a un problème, ils viennent nous voir, nous on va aussi les voir, ils sont disponibles.* »

La dynamique collective qui est créée à Saint Cornély donne à voir un rapport immédiat de tous et de chacun aux situations quotidiennes, qui fait que tous se sentent intégrés à la même équipe.

### **La collaboration au travail**

La taille de l'établissement associée au « *peu de moyens* » du collège, incite les acteurs scolaires à intégrer dans leur identité professionnelle un large ensemble d'activités :

RR : « *En quoi consiste le rôle de professeur principal ?* »

Éric Vélar : « *Compliqué, \_fin compliqué, tu t'occupes de beaucoup de choses et c'est vrai qu'ici, on a quand même beaucoup de choses à s'occuper. Comme on est une petite structure, forcément il y a beaucoup moins de moyens. Il y a beaucoup de papiers, d'administratif. On contacte les parents bien sûr quand il y a des soucis mais bon ça*

*encore, ça ne se passe pas trop mal, mais c'est tout le côté administratif qui est chiant. »*

*RR: « Je te voyais l'autre jour écrire une lettre aux parents parce que l'élève avait une retenue ? »*

*Éric Vélar : « Oui, mais ça encore, oui je le fais, mais c'est mon rôle ; gestion des carnets à points aussi. Avec le voyage, il y avait plein de papiers, de l'argent à récolter, c'est lourd ; du temps passé mais on sait. Ici il n'y a qu'une secrétaire, en plus elle est comptable, donc elle ne peut pas tout faire non plus. Donc ça retombe sur nous, mais bon après on s'habitue, on apprend, c'est tout, on s'organise, c'est le maître-mot de toute façon. »*

Ces infléchissements dans la construction identitaire des enseignants sont au fil du temps acceptés parce qu'ils renforcent un sentiment de pleine responsabilité dans le fonctionnement du collège. Dans ce sens, Anthony Cèdre explique qu'en tant qu'enseignants, ils ne peuvent pas dire :

*« "Donc, ce qui se passe sur la cour, ce n'est pas notre souci". Nous, ici, on n'a pas le choix : on a un surveillant, on a une surveillante<sup>324</sup>, elle ne peut pas être partout, ce n'est pas possible. Donc, si nous on ne joue pas un peu ce rôle-là : qui le fait ? C'est ça qui fait un petit peu cette différence, justement, de vie dans les écoles ».*

Paradoxalement, les contraintes de l'établissement deviennent des atouts lorsqu'elles donnent une dimension collective au processus de professionnalisation des enseignants. Des liens d'interconnaissance se tissent et offrent des opportunités d'échanges aux professeurs, toutes disciplines confondues. Les échanges ont dans ce sens un caractère ouvert et sont fréquents en salle des professeurs. Ils portent sur le déroulement de leur cours, parfois sur le contenu, sur la manière dont ils ont mené le cours (« *Je viens de faire un cours de merde* »), très souvent sur le travail et le comportement des élèves. Au-delà de la communication d'informations, c'est aussi l'occasion d'échanger des conseils et des marques de soutien de personne à personne, dont voici un exemple :

En sortant de la salle de cours des 3<sup>ème</sup>2, Loïc Févier (professeur de français) rencontre Violaine Tamaris (professeure de mathématiques) qui sort de la salle adjacente. Il lui dit que des élèves de 3<sup>ème</sup>2 [classe dont elle est la professeure principale] n'ont pas tous rendu le travail d'écriture. Elle lui répond : « *Attends, je sais Jonas, Antonin...* ». Elle devinera le nom des élèves qui n'ont pas rendu le travail. Elle ajoute : « *Normalement, normalement, c'est 0, c'est ce qu'on avait dit...* ». Il lui dit tout en l'interrogeant : « *Oui mais je vais en tenir compte dans la notation c'est sûr et enlever des points aussi je peux, pour travail non fait...* ».

[Lundi 9 mars 2009, 10h25, couloir]

Aussi, la collaboration a ce caractère d'« habitude » dans l'établissement « *au niveau des enseignements, des réunions, des parents et au niveau des réformes à mettre en place* ».

L'observation en classe qui suit en atteste :

---

<sup>324</sup> Le taux d'encadrement est faible : deux surveillants à 2/3 temps (moins de 30 heures par semaine, cf. tableau 56) pour 166 élèves.

Anthony Cèdre [professeur de mathématiques de la classe] entre dans la salle de cours et s'adresse aux élèves : « *C'est soutien maths je crois, j'ai cinq minutes, donc si vous avez des questions. Le devoir sera long demain* ». Éric Vélar [professeur de sciences physiques et de mathématiques mais qui n'enseigne pas dans la classe] arrive également et vient aider Florence qui a des questions.

[Jeudi 28 mai 2009, 16h/17h, aide aux devoirs avec Marie Aulne, 6<sup>ème</sup>1]

Le travail collectif reçoit l'adhésion des acteurs du collège, probable garantie de légitimité et de cohérence de l'action auprès des élèves et de leurs familles.

### 3.2 Un engagement de nature morale

#### *Le principe de cohésion*

La cohésion qui « repose sur l'observance des lois divines » (*Id.*, p. 120) est un principe auquel les acteurs du collège ne se soustraient pas. Près de trois-quarts des enseignants estiment en effet que la cohésion de l'équipe enseignante est forte et aucun ne la considère fragile par le biais du questionnaire. Elle est aussi quotidiennement perceptible lors des pauses en salle des professeurs. Pendant quelques minutes, tous les enseignants présents au collège ainsi que le directeur se regroupent autour d'une table, située dans un coin de la salle, afin d'échanger et de partager le café ainsi que les sucreries apportés par les uns et les autres, particulièrement copieuses à l'occasion des anniversaires ou pour d'autres événements. Ces moments de convivialité entretiennent et renforcent les liens entre les personnes, car ce que l'on offre réclame un retour (*Id.*). La petite taille de la table ne permet pas à chacun de s'asseoir, rares sont d'ailleurs ceux qui s'assoient. C'est un moment où prime le collectif. De surcroît, il est significatif de voir qu'entre chaque cours, les professeurs se rendent rituellement en salle des professeurs, celui-ci ressemblant ainsi à un espace re-mobilisateur. Les enseignants vivent d'ailleurs cette cohésion comme un facteur de mobilisation dans leur travail et d'implication dans les projets du collège :

*« Très bien, une bonne équipe, [...] ici les profs sont soudés, on voit bien, c'est une équipe [...] C'est vrai qu'ici, comme on est un groupe très resserré, pas beaucoup de profs, il y a une cohésion que l'on ne retrouve pas ailleurs, tu as dû voir, ça c'est bien, c'est motivant aussi. On travaille en équipe et c'est super. [...] On s'implique quoi, c'est vrai. Le cahier de textes en ligne, c'est pareil, tout le monde s'y met. Je te dis c'est une cohésion d'équipe. [...] Personne ne freine des deux pieds, donc forcément c'est motivant. Eux, ils y vont, bon ben nous aussi. »*

[Eric Vélar, professeur de sciences physiques et de mathématiques]

Cette cohésion des professeurs est volontairement rendue visible aux élèves, ce qui participe à une surveillance mutuelle, tel que la met en exergue l'observation en classe *infra* :

La professeure demande aux élèves : « *Valentin, il est de moins en moins sérieux en ce*

*moment ? ». Ils répondent positivement. Elle interpelle alors Valentin : « Valentin, regarde-moi, regarde-moi, Valentin, rumeur des élèves mais aussi rumeur des profs ».*

[Jeudi 28 mai 2009, 16h/17h, aide aux devoirs avec Marie Aulne, 6<sup>ème</sup>1]

Les élèves constatent effectivement que les enseignants échangent entre eux et mesurent les effets directs possibles sur leur réputation au sein du collège. Florence, élève en 6<sup>ème</sup>1, évoque ainsi comment son image peut se propager rapidement à toute l'équipe enseignante :

*« Tu as aussi des fois, t'as mauvaise influence. Si tu réponds aux profs et tout ça, tu as très mauvaise influence avec tous les profs après. Tu commences par un prof, et bien le prof va dire aux autres profs, et voilà. »*

En outre, le principe de cohésion a pour objectif de montrer aux élèves l'exemple à suivre, exemplarité qui nous plonge par ailleurs dans le monde domestique :

*« Les élèves sentent bien que les professeurs sont solidaires les uns des autres, qu'il y a une relation de confiance aussi, ça aussi c'est très important. Je pense que les élèves le voient très bien. Je pense que la qualité relationnelle entre les professeurs influence ou quand même donne une image du collège sur les élèves. »*

[Loïc Févier, professeur de français]

L'engagement des uns envers les autres est garanti par le supérieur hiérarchique qui fait respecter le contrat moral, à savoir, le directeur envers les enseignants et surveillants, ou ceux-ci vis-à-vis des élèves, ou entre élèves eux-mêmes. Les enseignants ont, dans ce sens, mis en place des « binômes » d'élèves en début d'année scolaire : « *C'est un groupe de travail de deux, donc quand un élève est absent, son binôme doit lui donner ses cours* », m'expliquera Marie Aulne, professeure principale de la 6<sup>ème</sup>1. Lorsqu'un élève est de retour en classe après un ou plusieurs jours d'absence, elle ne manque d'ailleurs pas de lui rappeler qu'il doit rattraper ses cours et de demander à l'ensemble des élèves de la classe : « *Qui est le binôme de... ?* ». En outre, « *l'engagement* » est le « *thème d'année de la tutelle lasallienne* » pour l'année scolaire 2008/2009 comme le rappelle Gabriel Ipomée : « *Les élèves se sont mobilisés et engagés pour la cause* » d'une association en menant différentes actions pendant l'année. Ces actions, comme la vente de gâteaux ou d'ardoises peintes, ont été préparées avec les professeurs principaux pendant le temps de « *catéchèse* » ou d'« *heure de vie de classe* », tout en menant une réflexion sur « *l'engagement* ».

Cependant, la recherche de la communion entre les personnes entraîne l'exclusion des « déviants ». À rebours, cette forte cohésion peut, en effet, amener à exclure les membres qui présenteraient le risque de la mettre en danger. Citons l'exemple de la professeure d'espagnol qui enseignera une seule année à Saint Cornély : « *J'avais perdu des heures cette année à G et étais en complément ici* ». Suite à l'observation d'un cours, elle me confie l'un de ses désaccords dont elle ne sent pas autorisée à faire part :

« Amélie [3<sup>ème</sup> 2], en conseil de classe, on dit qu'elle n'est pas toujours respectueuse, etc. Moi je ne dis rien, je ferme ma gueule, car avec moi, c'est un élément moteur, heureusement qu'elle est là, elle travaille en plus, elle a des 20/20. »

La force du collectif est ici très perceptible, avec les effets possibles sur les élèves.

### ***Les relations interpersonnelles***

Le monde domestique met l'accent sur les relations personnelles entre les individus et sur l'attachement des grandeurs aux personnes (*Id.*). L'art d'orchestrer l'ensemble des liens revient au directeur Gabriel Ipoméé qui insiste sur « *l'importance du contact* », « *d'aller dire l'info, de la faire passer par le contact* ». Il ajoute qu'il se considère comme « *une personne qui va être obligée de faire du lien entre tous les acteurs de l'établissement* ». Aussi, chacun se trouve connu en personne et la fréquence des contacts individuels est assimilable au cercle familial :

« *C'est vraiment familial, moi je sens comme une famille ici. Le fait de connaître tout le monde, tout le monde me salue...* »

[Achille Oxalis, surveillant]

Les relations entre les acteurs ne semblent se déployer que dans la proximité à Saint Cornély.

Elles sont de surcroît teintées d'affection :

« *L'équipe de profs s'entend très bien et aime travailler ensemble. Et j'ai le sentiment que la grande majorité des professeurs qui y sont passés gardent un très bon souvenir de leur passage.* »

[Claude Frêne, documentaliste]

On pourra ainsi constater que c'est dans la personnalisation des relations que se forment l'implication personnelle et la mobilisation collective :

« *C'est beaucoup moins impersonnel que dans un grand établissement où forcément, par définition, on ne peut pas connaître les gens et, moi, j'apprécie beaucoup ce côté familial d'une petite structure comme celle-ci. Je n'ai pas envie de me retrouver dans une structure immense où, entre guillemets, les gens ne se connaissent pas. Et, je trouve que je préfère m'investir plus dans un petit établissement, où tout le monde se connaît et on peut aller tous, un petit peu, dans le même sens, que dans un gros bahut, où c'est très impersonnel.* »

[Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques]

Dans ce sens, le directeur et les enseignants insistent beaucoup sur l'idée qu'ils « *donnent de leur personne* ». Cela se traduit par une forte assiduité au collège :

Après l'assemblée générale de l'APEL, Jacqueline Prunus et Anthony Cèdre discutent du fait qu'ils sont fatigués par toutes les réunions et les conseils de classe. « *La semaine dernière, j'ai au moins passé 60 heures au collège* », affirme le professeur de mathématiques et d'EPS.

[Vendredi 27 mars 2009, 20h30, salle des professeurs]

Les observations révèlent en effet que les acteurs scolaires sont très présents au collège pour une grande partie d'entre eux, ce qui participe à renforcer leur interconnaissance et à manifester, en creux, l'importance donnée au collège. Aussi, dans ce monde domestique, la vie professionnelle est difficilement dissociable de la vie personnelle (*Id.*). Gabriel Ipoméé raconte avec émotion comment son investissement au collège a pris le pas sur sa vie de famille et a eu des conséquences sur le comportement de son fils<sup>325</sup> :

*« On donne beaucoup de temps, alors parfois on est très loin de sa propre famille, ça c'est quelque chose qui est douloureux pour moi parce que je m'en suis rendu compte cette année. [...] J'ai donné beaucoup ici et je ne me suis pas rendu compte que mon aîné qui était rentré en 6<sup>ème</sup> chez un collègue là, n'allait pas bien depuis la 6<sup>ème</sup>. [...] C'est vrai que, des fois, il se permettait certaines plaisanteries, du style, je parlais le lundi matin, il me disait : "À vendredi Papa". »*

La contiguïté du professionnel et du personnel peut se révéler épuisant, voire douloureux pour les acteurs. L'annonce d'une réunion par message électronique et pendant le week-end le fait ressortir de manière sensible chez les enseignants :

Marie Aulne dit au directeur qu'elle n'a pas voulu ouvrir le message électronique du collège, ce week-end, informant d'une réunion à 13h15 ce lundi. *« J'avais décidé de couper. Je savais que c'était le collège avec le logo et Claude nous en envoie presque tous les week-ends, le dimanche. [...] Non, je n'avais pas envie ».*

[Lundi 9 mars 2009, 13h, salle du self réservée aux personnels]

Jacqueline Prunus m'explique que la lecture du mail provenant du collège ce week-end lui a « gâché » son week-end : *« Ça m'a plombé le moral, j'avais envie de décrocher, de couper du collège et là, ça m'a replongée dans le collège, ça m'y a fait penser ».* Elle ajoute : *« Normalement, je ne devais pas déjeuner au collège car je n'ai pas cours le lundi après-midi. Cela ne me dérange pas, il y a une réunion, c'est comme ça. Mais c'est vraiment le fait que le message m'ait fait penser au collège pendant le week-end ».*

[Lundi 9 mars 2009, 13h15, salle des professeurs]

Cette exigence d'être toujours fortement présent constitue une telle contrainte qui épuise les individus, qu'apparaît alors parfois chez les acteurs scolaires le désir de reconstituer des distances qui dépersonnalisent le rapport au collège.

### **3.3 Une gestion des relations entre paternalisme et maternalisme**

L'ensemble des acteurs du collège partage une conception éducative qui se caractérise par une gestion des relations entre paternalisme et maternalisme. L'insistance sur l'obéissance et la discipline est forte et, dans le même temps, la communication avec

---

<sup>325</sup> C'est d'ailleurs précisément pour remédier aux difficultés d'adaptation de son fils à la région qu'il décidera de demander sa mutation dans un établissement scolaire plus proche du Nord de la France.

l'enfant est favorisée. Cela n'est pas sans rappeler le style éducatif « maternaliste » de familles observé par Kellerhals et Montandon (1991).

### ***Une discipline contrôlée***

Les acteurs de Saint Cornély insistent sur les qualités conformistes : l'ordre, la politesse, l'obéissance, « *le respect de soi-même et des autres* » tel que spécifié dans le carnet de correspondance des élèves. Le règlement intérieur du collège explicite ces qualités, dont voici un extrait :

*« I - COMPORTEMENT - TENUE – POLITESSE [...]*

*Le silence le plus total est exigé [en salle de permanence]. Un(e) surveillant(e) le fait respecter. [...] La politesse est de rigueur envers toutes les catégories de personnel de l'établissement et hors établissement : professeurs, surveillants, personnel de cantine et de service, chauffeurs de car... Nous serons particulièrement vigilants sur l'application de cette exigence. A l'intérieur de l'établissement, la tenue vestimentaire doit être correcte : pas de vêtements trop courts ou provocants. Les sous-vêtements ne doivent pas être visibles. Les garçons et les filles doivent être discrets dans leurs relations (se tenir la main, s'enlacer, s'embrasser... sont interdits dans l'établissement). »*

Les punitions et sanctions sont régies par un « *carnet à points* » valable pour un trimestre (cf. *infra*), autrement désigné comme « *permis à points* » notamment par les parents. Certains élèves parlent de « *bulletin de notes* », car le barème mis en place détermine en grande partie la note de vie scolaire prise en compte dans la moyenne des élèves. « *Le compteur est remis à zéro* » à la fin de la période trimestrielle. Au début de chaque trimestre, l'élève dispose d'un « *capital de 30 points* » réparti en six paliers de 5 en 5 : « *Sur l'échelle de points, plus tu perds de points, plus la sanction est sévère* », me dit Christelle Séquoia, surveillante.



Points	Matière	Cause	Date	Signature	Prof. Princ.	Sanction
- 30						Signature du représentant légal
- 29						
- 28						
- 27						
- 26						<b>Avertissement</b>
- 25						Signature du représentant légal
- 24						
- 23						
- 22						
- 21						<b>Avertissement et lettre aux parents</b>
- 20						Signature du représentant légal
- 19						
- 18						
- 17						
- 16						<b>Retenue 2 heures et lettre aux parents</b>
- 15						Signature du représentant légal
- 14						
- 13						
- 12						
- 11						<b>Convocation des parents</b>
- 10						Signature du représentant légal
- 9						
- 8						
- 7						
- 6						<b>Retenue : 2 heures</b>
- 5						Signature du représentant légal
- 4						
- 3						
- 2						
- 1						<b>Conseil de professeurs</b>

En cas de non-respect du « règlement du collège », pour par exemple « insolence, impolitesse ou attitude incorrecte », l'élève perd entre 5 et 15 points. Pour chaque « faute » commise, correspond en effet un « coût en points », et à l'inverse, l'élève peut bénéficier d'un « bonus » de points pour « un engagement, la participation à la vie de l'établissement », suivant ce qui est stipulé dans le carnet de correspondance. Les acteurs scolaires parlent d'un « rachat de points ». Sous la forme d'une récompense, le directeur (non sans rappeler la position du père) proposera par exemple de donner un point de bonus dans la note de vie scolaire aux délégués de la 3<sup>ème</sup>2, à la fin du conseil de classe, au premier trimestre : « Ils sont restés jusqu'à 20 heures ». La professeure principale de la classe acquiescera et mettra 20 sur 20 aux deux élèves délégués<sup>326</sup>.

La perte de points est surveillée de près par les surveillants et les professeurs principaux, et ce, quasi quotidiennement en interrogeant leurs collègues ou les élèves. Ils recourent collectivement aux stratégies de contrôle. Les deux observations suivantes le mettent en exergue :

« J'étais absente jeudi et vendredi...parce que j'étais malade », dit la professeure. « On

<sup>326</sup> La note de vie scolaire peut en effet être augmentée en conseil de classe, où il arrive qu'elle fasse l'objet de discussions. Les surveillants et les professeurs mettent chacun une partie de la note.

*a eu quatre heures de perm' », rôle un élève. Elle demande : « Qui a perdu des points [jeudi et vendredi] ? ». Six élèves lèvent la main. Elle leur dit de reprendre le texte de Blanche Neige. « Je vous avais demandé de souligner les verbes à l'imparfait et au plus-que-parfait. » Elle vérifie le travail effectué en passant dans les rangs. « Si ce n'est pas fait, sortez votre carnet. »*

[Lundi 8 décembre 2008, 14h55/15h50, cours de français avec Marie Aulne, 6<sup> me</sup>1]

Un élève de 5<sup> me</sup>2 bouge au fond de la salle. Christelle Séquoia me dit : « *Achille m'a dit qu'il a -13 en points sur son carnet de correspondance et   -15, c'est une retenue. Je vais aller lui dire que s'il n'arrête pas, il va y arriver à -15* ».

[Mardi 24 février 2009, 14h55/15h50, permanence avec Christelle Séquoia, 5<sup> me</sup>2 et 4<sup> me</sup>2]

La minutieuse connaissance par les acteurs scolaires du nombre de points restant aux élèves s'explique par un assidu suivi, tel que l'on peut le constater avec ces deux professeurs principaux :

La professeure principale demande aux élèves chacun leur tour : « *Avez-vous perdu des points depuis le 17 mars ?* ». Les élèves concernés lui apportent leur carnet de correspondance. Elle note les pertes de points sur un classeur. « *Je fais  a une fois par quinzaine* », me précisera-t-elle.

[Vendredi 27 mars 2009, 16h/17h, catéchèse avec Marie Aulne, 6<sup> me</sup>1]

Éric V lar, professeur principal de la 5<sup> me</sup>2, prend son classeur. Il complète les fiches des élèves de sa classe en vérifiant chaque carnet de correspondance et notamment les points perdus par chaque élève qu'il note sur la fiche correspondante.

[Lundi 4 mai 2009, 17h10, salle des professeurs]

De surcroît, les enseignants participent activement à l'ordre scolaire en veillant aux tenants et aboutissants des punitions, à savoir par la préparation des devoirs de retenue, leur correction ou l'écriture personnalisée des lettres de retenue à l'attention des parents d'élèves :

  la fin du cours, elle dit aux élèves : « *Je prendrai demain vos cahiers de brouillon. Je corrigerai vos punitions sur l'heure de midi.* »

[Lundi 8 décembre 2008, 14h55/15h50, cours de français avec Marie Aulne, 6<sup> me</sup>1]

Christelle Séquoia dit à  ric V lar qu'elle a enlevé des points à un élève de la classe dont il est le professeur principal : « *Il est arrivé à la retenue* ». Occupé à l'ordinateur, il lui répond : « *Je ferai la lettre de retenue un peu plus tard* ».

[Vendredi 27 mars 2009, 17h10, salle des professeurs]

Les constats empiriques indiquent ainsi une forte appropriation de l'ordre scolaire par les professeurs du collège.

### ***La communication favorisée avec l'élève-enfant***

Dans le même temps, les contacts entre les professeurs et les élèves sont d'une part soutenus, certes en classe mais pas uniquement. Par exemple, lors des interours, il est très fréquent d'observer des élèves frapper à la porte de la salle des professeurs pour venir parler à

un enseignant. Dans ce sens, 80,3 % des élèves du collège estiment que les relations avec leurs professeurs sont « *bonnes* » ou « *très bonnes* ». Deux élèves de 6<sup>ème</sup> tiennent même à préciser ceci au dos de leur questionnaire :

« *Je ne souhaite pas changer de collège car les profs sont sympas et ils ont de l'humour...* »

« *Les professeurs nous expliquent et ils savent bien le faire.* »

Aussi, Alexis (6<sup>ème</sup>1), qui est un élève plutôt timide, dit volontiers :

« *Je vais leur demander parfois des renseignements à la fin du cours [...] pas de barrière avec nous.* »

D'autre part, les liens tissés sont empreints d'affection. On retrouve une complicité dans la relation d'enseignants à élèves, glissant parfois vers une relation de parents à enfants. Les deux observations suivantes le soulignent par le contenu et la forme de l'échange :

Pendant que Marie Aulne distribue une fiche sur l'impératif, Florence interpelle sa professeure principale en lui répétant trois fois : « *J'ai été vexée* ». Elle poursuit en disant : « *... quand vous m'avez dit que j'étais une pétasse* ». La professeure sourit et dit à l'élève : « *Tu jouais ton rôle au théâtre. (En imitant son attitude) C'est bien Florence* ». [...] Marie Aulne passe voir les phrases que les élèves ont inventées et leur fait répéter à haute voix, tout en maintenant la tête de Marilou entre ses mains : « *On ne met pas de pronom personnel* ».

[Vendredi 23 janvier 2009, 16h/17h, cours de français avec Marie Aulne, 6<sup>ème</sup>1]

Avant de rentrer dans la salle, Adeline parle à la professeure d'anglais : « *Là, des filles qui me regardent, dans la cour, elles disent que je suis une balance...* ». La professeure l'interroge tout en me regardant : « *Est-ce que l'on est une balance quand on dit à un professeur que l'on a reçu une claque dans des jeux ?* ». Elle ajoute en s'adressant à l'élève : « *Non, elles ne savent pas ce que ça veut dire balance, allez ma chérie* ».

[Vendredi 27 mars 2009, 13h55/14h50, cours d'anglais avec Anita Sapin, 6<sup>ème</sup>1]

Marie Aulne (33 ans), professeure principale de la classe de 6<sup>ème</sup>1, juge elle-même qu'il lui arrive de temps en temps de jouer le rôle du parent :

RR : « *Donc, ça, on perçoit aussi ce qu'il se passe dans la cour.* »

Marie Aulne : « *Oui, on sait tout.* »

RR : « *Oui, même les disputes entre les filles.* »

Marie Aulne : « *On sait tout, on sait tout. Ce qui est dommage c'est qu'elles ne se rendent pas compte qu'on n'est pas forcément leurs confidentes de cœur, on va dire. Autant, les problèmes : chamailleries, filles, je veux bien les entendre, mais après, le cœur, il y a des parents.* »

Cette proximité physique et affective peut ainsi se traduire par des relations de coopération entre adultes et enfants, et les conduire à s'orienter ensemble dans la réalité pratique et la résolution de tensions, par un ajustement des règles, tel que l'évoquent Florence (6<sup>ème</sup>1), Mathis (6<sup>ème</sup>1) et sa mère :

*« La prof d'histoire-géo [Jacqueline Prunus], elle, au moins, elle laisse des chances, des chances, deux ou une, voilà quoi, mais elle en laisse au moins [...] elle est sympa aussi parce qu'elle m'a épargnée [en ne m'enlevant pas de points] parce que j'avais mis dans un mot... »*

[Florence, élève en 6<sup>ème</sup>1]

*« J'ai traité une fille... et puis j'ai tapé un gars... normalement c'est 5 points, elle [Marie Aulne] m'a enlevé 4 points, sinon j'étais en colle, coup de bol... C'est la prof de français qui s'est occupée de ça. »*

[Mathis, élève en 6<sup>ème</sup>1]

*« Il avait eu aussi son passeport à point qui avait pris un sacré coup et à deux points près, il aurait du être sanctionné par une colle ou par quoi que ce soit. Madame Aulne a pris sur elle au final de lui donner qu'un point au lieu de deux, qu'il a fallu qu'elle justifie auprès de Monsieur Ipomée d'ailleurs. Et pour Mathis, ça a été une preuve de confiance. Elle lui a dit : "Là je te fais confiance". »*

[Madame Heuchère, mère de Mathis, élève en 6<sup>ème</sup>1]

Les acteurs scolaires privilégient plutôt la communication que la punition ou la sanction de l'élève :

*« J'enlève très très peu de points. Je ne suis pas un adepte d'enlever des points. Je préfère bien expliquer que de rentrer tout de suite dans la sanction... En principe j'explique bien, donc si j'explique bien et si on écoute bien, on se met au diapason et puis on avance. »*

[Achille Oxalis, surveillant]

D'ailleurs, 66,9 % des élèves n'ont eu aucune retenue<sup>327</sup> au cours de l'année scolaire et moins de 10 % en ont reçues plus de deux (par comparaison, ce dernier cas concerne 31,4 % des élèves dans le collège public voisin). Aussi, dans un processus de reconnaissance mutuelle, la capacité d'autonomie des élèves à qui les adultes prêtent confiance est valorisée. Ces relations de confiance reflètent les anticipations et obligations des acteurs. Le surveillant du collège Achille Oxalis l'exprime comme suit :

*« La petite Adeline de 6<sup>ème</sup>, je peux lui laisser les clés des bâtiments, je n'aurai aucun souci avec cette fille-là...Fille sensée, intelligente... »*

Un contrat implicite est instauré entre les acteurs scolaires et les élèves, notamment au niveau de l'ordre scolaire. Le règlement intérieur le spécifie de la sorte : *« Si la discipline est comprise et acceptée de tous, la punition n'a plus de raison d'être. Toutefois, l'élève qui ne respecte pas cette discipline ou qui ne fournit pas un travail suffisant s'expose à des sanctions »*. La délégation aux élèves et leur responsabilisation sont encouragées, ce qui les engage dans le mode coopératif de fonctionnement du collège.

---

<sup>327</sup> Deux heures de retenue équivalent à une perte minimale de 10 points dans le carnet à points. Les heures de retenues sont généralement fixées le vendredi de 17h à 19h et parfois le mercredi matin pour les 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>.

### 3.4 Une mission éducative partagée par les acteurs scolaires

#### *Le rôle légitime d'éducateur*

La dimension éducative est portée par tous les acteurs scolaires, donnant à voir une équipe d'éducateurs qui partage la même mission. Les propos des deux surveillants et de deux enseignants concordent sur la définition de leur fonction au collège :

*« On accompagne les enfants, on est là pour les protéger, pour leur donner les meilleurs enseignants, pour les recadrer quand il faut, ... parce que ça veut dire qu'on est tout en étant solidaire des profs puisqu'on fait partie de l'équipe pédagogique, on est accompagnateur des élèves, donc on est là aussi pour être un petit peu le relais, l'intermédiaire, parfois le confident. [...] Je suis professeur de respect. »*

[Achille Oxalis, surveillant]

*« C'est autant de l'éducation, de l'accompagnement, du soutien, de l'aide, les faire rigoler s'ils sont un peu tristes. On est accompagnateurs dans leur vie d'adolescent à tous les niveaux. »*

[Christelle Séquoia, surveillante]

*« J'aime bien mon métier : c'est de transmettre la connaissance et faire en sorte qu'ils soient bien, épanouis. Disons que même du point de vue du respect du règlement et du comportement, le professeur, de fait, fait de l'éducatif par sa façon de parler, par sa façon de se comporter en classe. [...] Donc on fait de l'éducatif tout le temps : le règlement, la politesse, de dire à un élève qu'il y a une façon de s'habiller, que l'on ne se comporte pas sur la place de la grande ville comme on se comporte au collège, c'est apprendre à vivre ensemble. Dès la 6<sup>ème</sup>, on lit le règlement quand les élèves arrivent. On passe les premières heures de vie de classe en septembre, on fait plus de catéchèse, comment s'intégrer dans le collège, comment se comporter avec les grands. »*

[Loïc Févier, professeur de français]

*« On a un rôle d'éducateur (vie en groupe). »*

[Eric Vêlar, professeur de sciences physiques et de mathématiques]

Force est de constater qu'individuellement, les professeurs intègrent leur rôle d'éducateur, en sont imprégnés et le vivent comme une force. Cela se traduit sur le terrain par des attitudes valorisées de l'enseignant-éducateur. Anthony Cèdre, professeur d'EPS et de mathématiques, l'explique comme suit :

*« Quand, moi, je vais prendre ma classe, si je vois qu'il y a des élèves, alors que ça a sonné et qu'ils sont toujours assis sur un banc, pour moi, ce n'est pas possible, je ne peux pas passer à côté en leur disant, sans leur rappeler : "Mais attendez, les gars, ça a sonné". Ce n'est pas ma classe, ce n'est pas mon cours, mais, ça me semble, enfin, c'est du bon sens, c'est du bon sens. »*

La mission éducative appropriée et partagée par les acteurs consolide l'équipe et lui donne une consistance significative auprès des élèves.

## ***Un projet éducatif***

Le discours des acteurs scolaires et les écrits contiennent de fréquentes références au champ de « *l'enfant* » ou du « *jeune* ». L'intérêt porté sur l'individu et pas seulement sur l'élève est de prime abord mis en évidence dans « *le projet éducatif* » de l'établissement. Le collège se singularise en effet par une absence de « projet d'établissement », mais par la déclinaison d'un « *projet éducatif* » très ancré dans ce que prône la religion catholique. Celui-ci apparaît dans la plaquette de présentation du collège distribuée aux familles du collège et à celles qui souhaitent y inscrire leur(s) enfant(s). L'introduction est la suivante :

*« Le collège Saint Cornély poursuit l'œuvre de Jean-Baptiste de La Salle en accueillant tous les jeunes et cela dans l'objectif que chacun d'entre eux trouve sa voie suivant ses goûts et ses aptitudes. L'équipe pédagogique s'efforce de suivre l'élève dans son parcours individuel et l'aide à grandir dans le respect des valeurs humaines. »*

Ce projet développe les fondements du « *projet diocésain de l'Enseignement Catholique du [département]* » et du « *projet éducatif lasallien* », dont voici quelques extraits qui témoignent de la volonté de considérer l'élève à éduquer en tant que jeune à ne pas délier de ses appartenances :

*« Le service de chaque jeune est la raison d'être de chaque établissement scolaire. Toutes les initiatives prises à la base doivent contribuer à l'épanouissement de chaque jeune pour lequel nous voulons une éducation intégrale. L'Enseignement Catholique du [département] appartient à un ensemble plus large, la région, la nation et sa politique doit s'inscrire dans une cohérence locale, diocésaine, régionale et nationale. [...] Il [qualificatif "lasallien"] participe à l'éducation humaine et chrétienne de près d'un million de jeunes garçons et filles de tous niveaux et de tous milieux. »*

Aussi, le directeur donne aux nouveaux professeurs un dépliant sur « *L'École lasallienne* » qu'il présente comme suit :

*« Notre établissement s'inscrit dans le réseau lasallien et suit donc trois axes :*  
*- avec et pour les jeunes, nous accueillons tous les enfants ;*  
*- ensemble et par association, nous faisons partie du réseau lasallien ;*  
*- construire l'homme et dire Dieu, parce que nous sommes un établissement catholique ».*

Et c'est précisément cette considération à la fois du « *jeune* » ou de « *l'enfant* » et de « *l'élève* » par les acteurs du collège que les parents apprécient fortement au collège et, de façon plus générale, dans le secteur privé d'enseignement. Les attitudes d'écoute et de confiance sont associées à la prise en compte de l'enfant par les membres du collège. Les propos de ces parents l'illustrent :

*« Je suis contente de ce qui s'est passé, de la scolarité qu'ils ont eue, de la plupart des enseignants, ça s'est bien passé, oui, les qualités d'enseignement et d'écoute, oui bien, d'être à l'écoute de ce qu'ils sont. »*

[Madame Cornouiller, mère d'Antonin, 15 ans, et de deux grands enfants, âgés de 24 et 21 ans, anciens élèves du collège]

*Madame Heuchère : « Que ce soit scolaire comme extrascolaire, je trouvais que c'était super bien adapté. [...] J'apprécie la rigueur, le relationnel... »*

*Monsieur Heuchère : « L'écoute aussi, ils ne jugent pas que le comportement. »*

*Madame Heuchère : « [...] L'encadrement aussi, Monsieur Ipoméé, ça se passe bien parce qu'il est très carré, le respect est mis en avant aussi. Ça ne s'en tient pas au domaine purement scolaire et ça c'est bien. Ce ne sont pas des robots, et ce n'est pas un élève avec un numéro qui arrive dans une classe, ça reste avant tout des individus, ça je trouve ça important. Ça reste à proportion très humaine, c'est ça qui est bien. On ne s'inquiète pas nécessairement que du point de vue scolaire pour les enfants, mais si le comportement change, ils cherchent à approfondir et ça c'est bien. »*

[Monsieur et Madame Heuchère, parents de Mathis, élève en 6<sup>ème</sup>1]

Il émerge la quête chez les parents d'une continuité éducative entre le collège et eux-mêmes pour que soit « encadré » leur enfant.

### **3.5 La continuité éducative entre le collège et les familles**

#### ***Le statut de partenaires éducatifs attribué aux parents***

L'élève est considéré comme l'enfant d'une famille et la famille elle-même se trouve en association avec l'établissement. Cela est d'ailleurs explicité dès la deuxième page du carnet de correspondance des élèves intitulée « *Finalité de l'établissement* » :

*« ACCUEIL de TOUS et ACCOMPAGNEMENT de CHACUN*

*La direction et l'équipe éducative du Collège Saint Cornély veulent être au service des enfants qui leur sont confiés et coopérer avec les parents à leur éducation, dans un esprit chrétien et de tolérance... »*

On mesure justement la continuité éducative que cherche à garantir le collège vis-à-vis des familles, en visant une prise en charge globale et quasi continue de l'élève, c'est-à-dire qui ne s'arrête pas au seuil de la classe. La frontière est poreuse entre le collège et les familles. Les parents ont un statut de partenaires, et en cas de souci avec l'enfant, ils peuvent se trouver rapidement mobilisés. L'exemple suivant le fait remarquer :

Anthony Cèdre, professeur de mathématiques des élèves en 6<sup>ème</sup>1, entre dans la salle des professeurs avec une ardoise à la main. Il dit : « *C'est l'ardoise de Mathis [il la montre à ses collègues qui découvrent le sexe de l'homme dessiné]. Je l'ai vue quand il était déjà sorti. Je l'ai prise mais je ne sais pas quoi en faire* ». La professeure principale de la classe, Marie Aulne, la prend. Elle demandera alors au directeur ce qu'elle doit en faire. Il lui répond : « *Il faut la garder pour la montrer aux parents et faire travailler l'élève sur son dessin* ».

[Vendredi 29 mai 2009, 14h50, salle des professeurs]

On ne peut dire pour autant qu'il existe une corrélation avec une présence physique importante des parents au collège. Dans ce sens, la plupart des parents d'élèves de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> interrogés affirment n'avoir été au collège que deux fois dans l'année, à l'occasion d'une réunion collective d'informations (autour de l'orientation par exemple pour les 3<sup>èmes</sup>) et de la

réunion annuelle parents-professeurs. Il s'agit plutôt d'une conception éducative qui associe les parents à l'école, et ce, sur un plan d'égalité avec l'équipe éducative, et dans un travail commun avec et pour l'élève. C'est ce que l'on pourrait nommer un triangle éducatif au regard des propos du directeur Gabriel Ipomée :

*« Lors des inscriptions et aux réunions, je le dis devant les enseignants, je le dis aux parents : "Nous formons un trépied, il y a les enfants, les parents et l'équipe éducative. S'il y a un pied au tabouret qui n'est pas, qui n'est pas d'équerre, le tabouret sera branlant et ça n'ira pas, donc à nous de faire en sorte que ça se passe bien, que ce soit vraiment un travail à trois enfin, et puis n'hésitez pas de votre côté, dès que vous voyez qu'il se passe quelque chose au niveau de votre enfant, téléphonez-nous et prévenez l'équipe enseignante, le prof principal, voire moi-même". »*

Dans la rubrique « *Relations avec l'équipe éducative* » du règlement intérieur, il est d'ailleurs spécifiée cette relation tripartite (enfants-parents-équipe éducative) faisant alors figure d'élément clé dans le fonctionnement communautaire du collège :

*« En cas de nécessité, les parents peuvent prendre contact avec les professeurs, le professeur principal, un responsable de niveau, voire le directeur. Ce qui permet bien souvent d'éviter des difficultés en créant un climat de confiance entre élève-professeurs-parents. »*

De surcroît, le lien d'interdépendance entre les acteurs scolaires et les familles est soumis à un mouvement de responsabilisation mutuelle dans l'éducation de l'élève-enfant. Le propos qui suit de la part de Gabriel Ipomée le souligne :

*« Je dis aussi : "Il ne faut pas avoir peur de remettre aussi parfois les parents dans leur dix-huit mètres" comme on dit. Moi ça m'arrive de dire aux parents : "Ecoutez, vous pensez que... D'accord ! Mais moi je suis aussi libre de penser que de votre côté tout n'a pas été fait non plus. Donc comme vous, vous permettez de me le dire, je me permets de vous le dire, voilà. Vous avez aussi un métier de parents". »*

De même, dans le règlement du collège, les parents sont « *invités* » à prendre leur responsabilité dans la scolarité de leur enfant, et non « *obligés* », ce qui vient une nouvelle fois marquer un rapport égalitaire aux parents, et non de supériorité :

*« Au cours de l'année, des réunions ou des entretiens individuels sont organisés à l'école à l'intention des parents, pour les informer des différents problèmes relatifs à l'éducation, au fonctionnement de l'établissement, à l'orientation. Il leur est fortement conseillé d'y participer. [...] Les parents sont invités à contrôler régulièrement les études de leurs enfants, en prenant connaissance des travaux effectués et des notes obtenues. »*

Ils viennent à constituer un réseau socio-scolaire qui tend à favoriser la confiance des parents. La permanence et la continuité des interrelations parents/élèves/collège sont enclines à la formation d'un capital social (Coleman et Hoffer, 1987) qui serait une source de mobilisation pour les trois catégories d'acteurs précitées, allant de pair avec d'éventuelles meilleures performances scolaires des élèves.



### *Un équivalent du modèle familial et la transmission de valeurs communes*

Le fonctionnement du collège est aisément compréhensible par les parents qui y voient un équivalent du modèle familial, par la petite taille du collège ou qualifié « à *taille humaine* » et par l'attribution d'une salle de cours par classe, renvoyant à un espace privé et à ce qui existe dans l'enseignement élémentaire. Pour les parents et également les élèves, le collège prend alors la forme d'un cocon familial qui les rassure :

*« Antonin se sent bien au collège. [...] C'est un petit collège, c'est facile pour les enfants je pense. Tout le monde connaît tout le monde plus ou moins, donc je pense que c'est facile d'avoir sa place et de se sentir bien. [...] Un petit collège, c'est rassurant pour nous. »*

[Madame Cornouiller, mère d'Antonin, élève en 3<sup>ème</sup>2]

*« J'ai bien aimé lors de la visite du collège, j'ai vu comment ça se passait, ce qui est bien, le système aussi de ne pas bouger les petits 6<sup>ème</sup>, j'ai trouvé ça très appréciable, qu'ils aient un point de repère mais qu'on leur apprenne quand même sur certaines matières à bouger. C'est un bel établissement en proportion mais à taille humaine. J'ai trouvé ça très bien aussi. »*

[Madame Heuchère, mère de Mathis, élève en 6<sup>ème</sup>1]

*« C'est assez familial, on connaît tout le monde. »*

[Monsieur Orchis, père de Grégoire, élève en 5<sup>ème</sup> et de Laly, élève en 3<sup>ème</sup>2]

*RR : « Et pourquoi tu n'as pas envie de partir ? »*

*Elsa [3<sup>ème</sup>2] : « Parce qu'en fait quand on est comme ça en petit collège, tout le monde se connaît, c'est bien »*

Ensuite, on peut relever les facilités de comparaison et d'harmonisation entre le mode d'autorité exercé à l'école et la plupart des familles du collège, en grande partie d'origine sociale moyenne et défavorisée au collège. La rigueur dans les attitudes et dans le travail scolaire est, par exemple, visible à partir d'un certain nombre de rituels au collège, qui ont du sens pour les familles dont le style éducatif tend plutôt vers la rigidité que la souplesse. Par exemple, au début de chaque cours, les élèves se mettent en rang devant la porte de leur salle de classe, le professeur se place devant eux et attend qu'ils soient bien alignés avant de les faire entrer. Une fois dans la classe, ils ne s'assoient qu'à partir du moment où l'enseignant les y autorise. Ce sont des pratiques qui sont très suivies et appliquées par les enseignants du collège. De plus, on peut observer la fermeté des acteurs dans le respect des horaires et le rattrapage des cours, ce qui est d'ailleurs un élément important de « l'image de marque » du privé à l'instar du monde marchand (Boltanski et Thévenot, 1991). On le constate aisément à travers les discours de ces deux parents qui comparent ce qui se passe à Saint Cornély et à Ernest Guérin (collège public voisin) :

*Lucas [6<sup>ème</sup>1] : « Lundi soir, on a eu SVT au lieu d'avoir soutien parce qu'elle a dit que vendredi, on a fait les imbéciles, alors on a rattrapé le cours ».*

*Madame Gaillarde : « Logique, il faut que le programme soit vu. La différence entre le privé et le public, c'est aussi la différence. Il a un petit camarade dans le public à Ys [Ernest Guérin] et justement les cours ne sont pas vraiment rattrapés tout le temps, les grèves et tout. Le petit garçon se vantait de ne pas rattraper tous les cours. Au moins dans le privé, ça suit, c'est récupéré. »*

*Monsieur Orchis [père de Grégoire, 5<sup>ème</sup> et Laly, 3<sup>ème</sup>2] : « Et puis peut-être quand même que l'on est un petit peu moins embêtés par rapport aux grèves et autre, voilà c'est vrai que l'on n'est pas mécontent de notre choix. De la même façon qu'au collège c'est pareil, on a notre voisine qui est donc, habite dans le village et va au collège, qui prend le car en même temps que les nôtres, bon, c'est vrai que l'on voit quand même qu'elle est beaucoup plus absente, enfin que les cours sont moins réguliers, enfin moins dispensés parce que, justement, il y a des grèves ou ceci ou cela, ou un prof absent qui n'est pas remplacé, elle rentre plus tôt, enfin les nôtres c'est un peu plus régulier, ça bouge moins. A leur grand désespoir quand même, mais pour nous les parents c'est rassurant. C'est bien comme ça. »*

Ce caractère sécurisant du collège, par sa taille et le mode d'autorité exercé, correspond à une attente forte des parents de collégiens. Il renvoie plus largement au mode de fonctionnement de type communautaire qui prévaut à Saint Cornély.

## **Conclusion**

Saint Cornély est un collège « moyen ». La réussite est en demi-teintes. Le collège assure pour quasiment tous ses élèves l'obtention du DNB, mais au détriment des élèves les plus faibles et les plus turbulents qui sont réorientés en cours de scolarité au collège et par le biais de pratiques dont le caractère éthique et parfois légal est questionnable hors d'une communauté de type domestique. Saint Cornély se montre en revanche moins sensible aux effets de composition en matière de notation lorsque les élèves sont arrivés en classe de 3<sup>ème</sup> : la forte surévaluation pratiquée est socialement et scolairement plus équitable. Toutefois, de manière inattendue de prime abord, les bonnes performances dans les apprentissages ne garantissent pas aux élèves l'orientation vers la voie longue du lycée. S'agissant des taux de passage des élèves vers la 2<sup>nde</sup> EGT, Saint Cornély présente même un taux de passage inférieur de plus de 20 points (46,9 % contre 68,4 %) à ce qui était prédit au niveau académique eu égard à la composition socioscolaire du collège (peu d'élèves en retard et élèves majoritairement issus des classes moyennes et défavorisées).

Le découplage très net entre les performances scolaires des élèves et leur orientation en fin de 3<sup>ème</sup> est en fait révélateur d'une mobilisation des acteurs exclusivement centrée sur les années de collège, voire sur la seule réussite au DNB qui est au cœur de la logique du renom. Si les politiques de l'image et de bachotage sont mises en place de manière objectivée

par les acteurs scolaires, ce qui s'apparente à des stratégies de reproduction de la hiérarchie locale, scolaire et sociale, s'avèrent entièrement « incorporées », et donc extrêmement efficaces sur les parcours scolaires (Bourdieu, 1979 ; André, 2012). Les conseils ou avis d'orientation émis par les acteurs du collège ne se situent cependant pas sous l'angle de rapports de distinction avec les usagers de l'école, comme cela a pu être montré dans le collège voisin Ernest Guérin, mais au contraire par le biais d'une identification à Saint Cornély dans une double conjugaison, historique et locale.

Saint Cornély doit finalement son efficacité et son inefficacité à une forme de capital social et local interne fondé sur des normes partagées, dont la puissance peut s'exercer d'une part grâce à la petitesse de l'établissement et de ses classes, d'autre part grâce au modèle de type domestique valorisé dans le privé (Derouet, 1992). Autant la tradition domestique dans l'idéal communautaire permet de conserver une forte cohésion de l'équipe autour d'un directeur-père charismatique et d'assurer une « évidente » continuité éducative envers les familles, dans une double mission de réussite et de socialisation des élèves ; autant elle peut enfermer les individus dans un monde qui les sécurise à court terme, mais qui les expose à des ruptures à long terme. La primauté donnée au projet professionnel et la réussite somme toute relative du peu d'élèves parvenus en 2<sup>nde</sup> EGT peuvent s'en faire l'écho.

**Fiche-profil du collège Saint Cornély (2008/2009)**

**1. Effectifs du collège et des classes**

Classe Niveau	Classe 1	Classe 2	Total Juin 2009	Total Septembre 2008
6ème	20	21	41	43
5ème	24	24	48	48
4ème	22	22	44	42
3ème	16	16	32	33
<b>Total</b>	82	83	165	166

Source : Enquête de terrain (2008/09)

*Tableau 48. Répartition des élèves de Saint Cornély selon le niveau pour chaque classe*

**2. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves**

Année Caractéristiques	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nombre d'élèves	184	175	162	166 <sup>328</sup>	184	172
Filles (%)	50	51,4	53,7	52,4 <sup>329</sup>	53,3	51,2
Elèves d'origine sociale défavorisée (%)	34,8	35,4	35,8	30,7 <sup>330</sup>	34,8	30,2
Elèves en retard (%)	5,4	2,9	0,6	0,6 <sup>331</sup>	0	0
Elèves doublants (%)	6,5	2,9	3,7	1,2 <sup>332</sup>	4,3	0,6

Source : IPES

*Tableau 49. Caractéristiques des élèves de Saint Cornély de 2005 à 2010 (à la rentrée de chaque année)*

Origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)	Effectifs	Pourcentage
Favorisée	41	24,7
Moyenne	70	42,2
Défavorisée	55	33,1
<b>Total</b>	166	100,0

Source : SE3P (2009)

*Tableau 50. Répartition des élèves de Saint Cornély en fonction de leur origine sociale (premier responsable)*

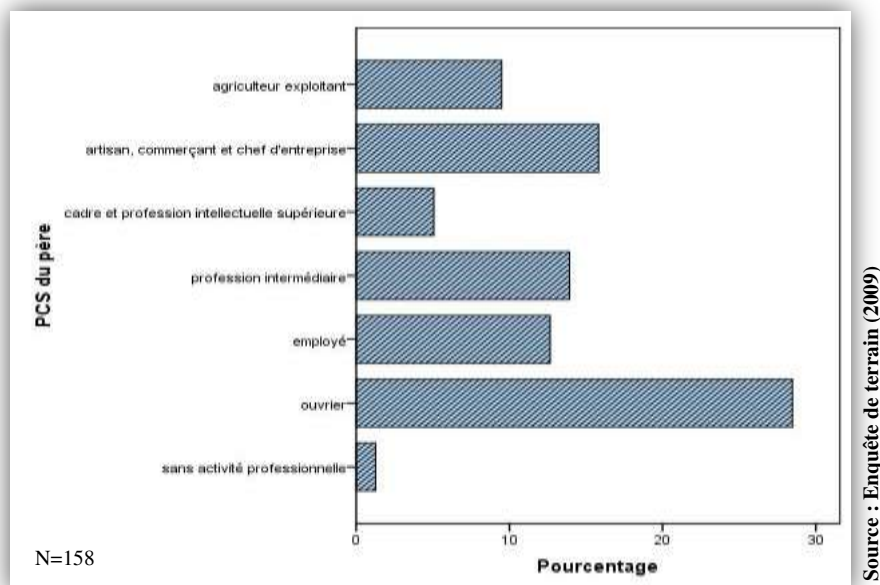
<sup>328</sup> Effectif départemental moyen : 483 ; effectif académique moyen : 467 ; effectif national moyen : 490.

<sup>329</sup> Taux départemental moyen : 49,5 % ; taux académique moyen : 49,5 % ; taux national moyen : 50 %.

<sup>330</sup> Taux départemental moyen : 32,2 % ; taux académique moyen : 30,2 % ; taux national moyen : 33,9 %.

<sup>331</sup> Taux académique moyen : 1,8 % ; taux national moyen : 2,4 %.

<sup>332</sup> Taux académique moyen : 4,4 % ; taux national moyen : 4,6 %.

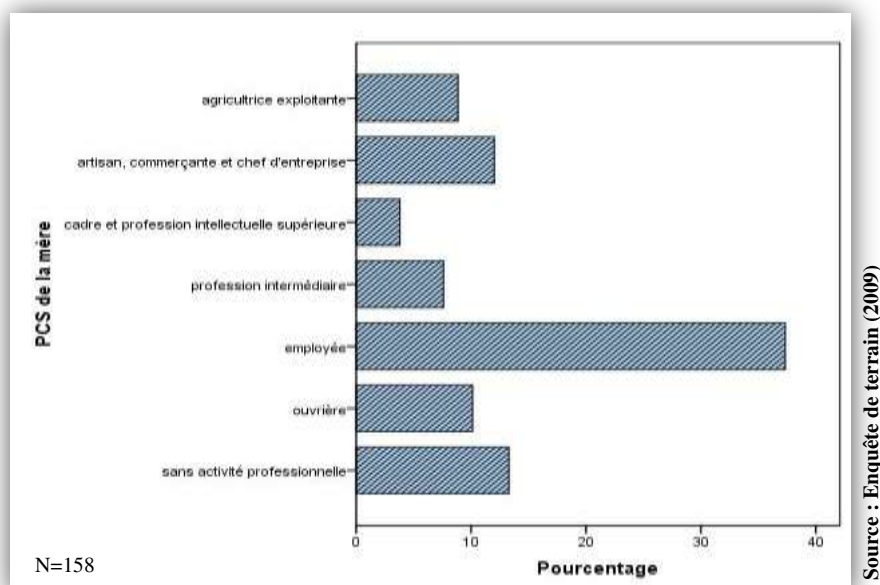


**Graphique 10. Répartition des élèves de Saint Cornély en fonction de la PCS du père**

Origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)	Effectifs	Pourcentage
Favorisée	18	10,9
Moyenne	92	55,4
Défavorisée	37	22,3
Non-réponses	19	11,4
<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>

Source : SE3P (2009)

**Tableau 51. Répartition des élèves de Saint Cornély en fonction de leur origine sociale (deuxième responsable)**



**Graphique 11. Répartition des élèves de Saint Cornély en fonction de la PCS de la mère**

origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)		Effectif %	origine sociale (2 <sup>ème</sup> resp.)			Non-réponses	Total
			favorisée	moyenne	défavorisée		
	favorisée	Effectif %	9 5,4	16 9,6	10 6	8 3,6	41 24,7
	moyenne	Effectif %	10 6,0	33 19,9	14 8,4	13 7,8	70 42,2
	défavorisée	Effectif %	6 3,6	21 12,7	17 10,2	11 6,6	55 33,1
<b>Total</b>		Effectif %	25 15,0	70 42,2	41 24,7	30 18,1	166 100,0

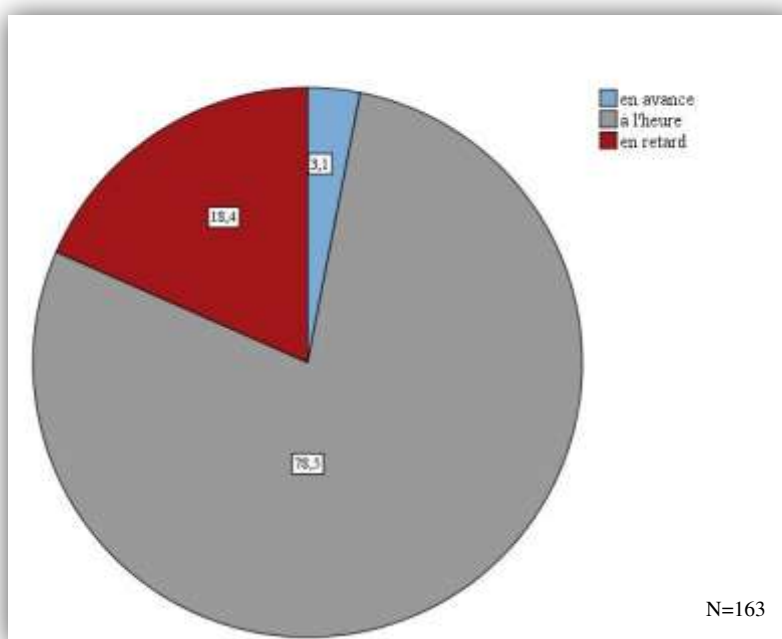
Source : SE3P (2009)

Tableau 52. Répartition des élèves de Saint Cornély en fonction de l'origine sociale de leurs parents

niveau		Effectif %	origine sociale (1 <sup>er</sup> resp.)			Total
			favorisée	moyenne	défavorisée	
6 <sup>ème</sup>	Effectif	11	19	13	43	
	%	25,6	44,2	30,2	100,0	
5 <sup>ème</sup>	Effectif	8	24	16	48	
	%	16,7	50,0	33,3	100,0	
4 <sup>ème</sup>	Effectif	10	15	17	42	
	%	23,8	35,7	40,5	100,0	
3 <sup>ème</sup>	Effectif	12	12	9	33	
	%	36,4	36,4	27,2	100,0	
<b>Total</b>		Effectif %	41 24,7	70 42,2	55 33,1	166 100,0

Source : SE3P (2009)

Tableau 53. Répartition des élèves de Saint Cornély par niveau en fonction de leur origine sociale



Source : Enquête de terrain (2009)

Graphique 12. Répartition des élèves de Saint Cornély en fonction de leur âge scolaire (en %)

### 3. Résultats

Année Résultats	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taux brut 6ème>3ème (%)	69,3	66,8	64,6	65,7	82,3	<b>75,3</b>	78,1	79
Taux académique attendu 6ème>3ème (%)	71,4	71,7	69,1	77,2	76,7	<b>77,6</b>	77	76
Indice de comparaison académique 6ème>3ème	97,1	93,2	93,5	85,2	107,2	<b>97,1</b>	101,5	104
Taux national attendu 6ème>3ème (%)	72,6	72,3	67,3	75,6	75,2	<b>76,8</b>	76,1	78
Indice de comparaison national 6ème>3ème	95,5	92,5	96,1	87	109,4	<b>98,1</b>	102,6	101

Taux brut 3ème>2nde EGT (%)	64,9	57,5	48,7	51,1	68,6	<b>46,9</b>	48,9	43
Taux académique attendu 3ème>2nde EGT (%)	66,2	56,4	56,6	64,6	66,9	<b>68,4</b>	65,1	64
Indice de comparaison académique 3ème>2nde EGT	97,9	102	86,1	79,1	102,6	<b>68,5</b>	75	67
Taux national attendu 3ème>2nde EGT (%)	61,9	53,3	54,8	64	65,7	<b>68,5</b>	65,7	64
Indice de comparaison national 3ème>2nde EGT	104,8	107,9	89	79,9	104,4	<b>68,5</b>	74,4	67

Source : IPES

*Tableau 54. Taux d'accès aux niveaux supérieurs à Saint Cornély de 2004 à 2011*

Année Résultats au DNB (série générale)	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Nombre d'élèves présentés	39	40	35	43	33	<b>32</b>	42	41
Admis	Effectifs	38	31	29	39	32	<b>31</b>	38
	%	97,4	77,5	82,9	90,7	97,0	<b>96,9</b>	92,7
Mentions AB, B, TB parmi les élèves admis <sup>333</sup>	/	/	12	23	23	<b>19</b>	29	27
Admis dans le département (%)	88,9	87,2	87,9	89,5	89,2	<b>91,5</b>	92,0	91,2
Admis dans l'académie (%)	87,9	85,7	87,5	88,1	88,3	<b>89,1</b>	89,8	89,9

*Tableau 55. Résultats au DNB des élèves de Saint Cornély de 2004 à 2011*

<sup>333</sup> Les mentions au DNB existent depuis 2006.

#### 4. Système organisationnel

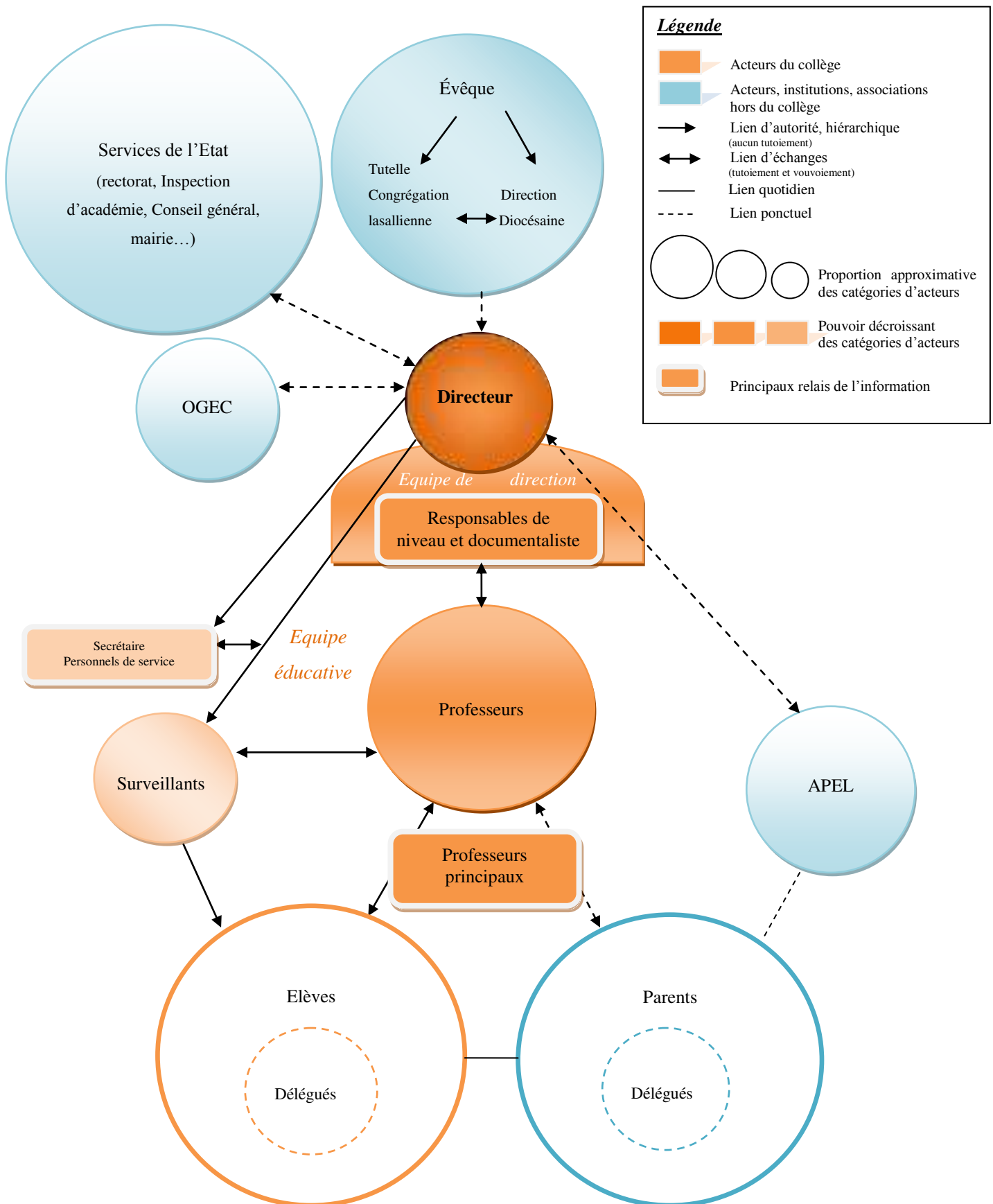


Figure 5. Places, liens et pouvoir des catégories d'acteurs à St Cornély et les organismes associés



## 5. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnels

<i>Données issues du terrain (entretien)</i>		<b>Directeur</b>	
<b>Effectif</b>		1	
<b>Sexe</b>		Homme	
<b>Age</b>		45 ans	
<b>Origine sociale</b>		père agent de maîtrise/mère femme au foyer	
<b>Situation familiale</b>		Marié avec une enseignante, 2 enfants	
<b>Ancienneté dans la fonction</b>		3 années	
<b>Ancienneté dans l'établissement</b>		3 années	
<b>Enseignement</b>		6 heures/semaine en technologie (6 <sup>ème</sup> -5 <sup>ème</sup> )	
<b>Précédents postes</b>		- Enseignant en mathématiques/technologie dans un collège du Nord (16 ans) - A travaillé en entreprise	
<i>Données issues du terrain (questionnaire, entretien, observation)</i>		<b>Professeurs</b>	
<b>Effectif</b>		19	
<b>Sexe</b>	<b>Femmes</b>	13	68,4 %
	<b>Hommes</b>	6	31,6 %
<b>Moyenne d'âge</b>		43 ans	
<b>Tranche d'âge</b>	<b>Moins de 35 ans</b>	6	31,6 %
	<b>Entre 36 et 49 ans</b>	6	31,6 %
	<b>Plus de 50 ans</b>	7	36,8 %
<b>Ancienneté moyenne dans la fonction (N=13)</b>		15 années	
<b>Ancienneté moyenne dans l'établissement</b>		7 années	
<b>Ancienneté dans le collège</b>	<b>Moins de 2 ans</b>	7	36,8 %
	<b>De 3 à 4 ans</b>	3	15,8 %
	<b>De 5 à 7 ans</b>	5	26,3 %
	<b>Plus de 8 ans</b>	4	21,1 %
<i>Données issues du terrain (entretien)</i>		<b>Surveillants</b>	
<b>Effectif</b>		2	
<b>Sexe</b>	<b>Femmes</b>	1	50 %
	<b>Hommes</b>	1	50 %
<b>Moyenne d'âge</b>		41 ans	
<b>Tranche d'âge</b>	<b>Moins de 35 ans</b>	1	50 %
	<b>Plus de 50 ans</b>	1	50 %
<b>Ancienneté moyenne dans la fonction</b>		13 années	
<b>Ancienneté moyenne dans l'établissement</b>		12,5 années	
<b>Ancienneté dans le collège</b>	<b>De 5 à 7 ans</b>	1	50 %
	<b>Plus de 8 ans</b>	1	50 %
<b>Poste à 2/3 temps</b>		2	100 %

*Tableau 56. Caractéristiques des personnels de Saint Cornély (2009)*

# Conclusion

---

Au terme de ces monographies, il apparaît que sur les zones enquêtées où coexistent quatre collèges publics et privés, les processus de construction des inégalités scolaires n'obéissent pas à la seule distinction public-privé. Il y a un certain nombre d'aspects sur lesquels il est vain de comparer les établissements par secteur. À Pierre de Belay, la composante sectorielle apparaît même se diluer dans le fonctionnement du collège. Dans ce sens, les configurations contextuelles étudiées font ressortir un assemblage singulier de facteurs qui s'articulent autour d'une composante discriminante : le territoire (Ernest Guérin), le secteur (Saint Cornély), l'établissement (Pierre de Belay) et la classe (Saint Pol). Ces composantes sont certes imbriquées dans tout établissement du second degré, mais l'imbrication diffère en fonction du poids dominant de l'une des composantes. De plus, la caractérisation de cette imbrication permet autant de comprendre que d'expliquer les effets scolaires.

Parallèlement, ce travail monographique souligne la nécessité de reformuler les différences entre les établissements et de mettre en perspective leurs similarités. Il s'agit de remettre l'ensemble des éléments en discussion afin de repenser les lignes de partage entre les collèges, ceci dans une visée plus globale d'explorer davantage les articulations entre les attributs des différentes composantes. En effet, si l'effet de secteur doit être appréhendé au sein d'un agencement contextuel, il ne faut pas exclure la recherche des traits différentielles des secteurs d'enseignement, pour comprendre justement comment les spécificités du secteur public ou privé s'agencent avec les caractéristiques d'un territoire et le mode de fonctionnement d'un établissement et comment elles peuvent être discriminantes ou non dans un contexte de scolarisation. Ce constat empirique est aussi valable pour le territoire et l'établissement : les différenciations à plusieurs niveaux sont à affiner et à confronter pour saisir comment elles interagissent et profitent inégalement aux élèves.



# **PARTIE IV**

## **Disparités contextuelles et effets scolaires**



# Introduction

---

Les disparités d'efficacité d'un établissement à l'autre<sup>334</sup>, d'un secteur à l'autre, d'un territoire à l'autre intéressent et questionnent les chercheurs, les politiques, mais aussi le grand public. Chacun perçoit que la question scolaire est de plus en plus contextualisée et que cette évolution peut changer les idées reçues. Le dernier classement des 2297 lycées généraux et technologiques en 2013 relayé dans les médias et notamment par le quotidien *Le Monde* l'illustre : ce ne sont pas les « grands lycées » qui sont pointés pour leur « forte capacité à faire réussir leurs élèves » mais 36 lycées « lambda » avec une valeur ajoutée qui est de dix points supérieure à la réussite attendue au baccalauréat<sup>335</sup>. Aussi, dans un cadre scolaire qui évolue, la recherche de nouvelles discriminations entre territoires, secteurs d'enseignement et établissements s'impose aujourd'hui.

L'objectif de cette quatrième partie est de discuter les effets *de* contexte, en opérant tout à tour, ou tout à la fois, une comparaison par espace local, par secteur d'enseignement et par établissement. Les causes et les effets seront pensés à un même niveau parce qu'ils se relayent dans les processus contextuels en jeu, qui impliquent une dimension temporelle. La construction de la scolarité des élèves à différentes étapes sera, dans le même temps, questionnée de manière plus ou moins appuyée, tout au long de la présente partie. Nous y répondrons notamment sous la forme de portraits de jeunes, parce qu'ils constituent un apport significatif et illustratif pour avancer dans l'étude des scolarités qui se construisent. À cet égard, nous apprécierons également les évolutions différentielles des élèves en 2<sup>nd</sup>e EGT en 2009/2010<sup>336</sup>. Au final, la présente dernière partie sera nourrie d'une comparaison progressive et permanente entre toutes les données et d'une analyse transversale des configurations contextuelles.

Cette analyse implique, dans un premier temps (chapitre 10), de se pencher sur un trait commun aux quatre établissements : la sélection socioscolaire des élèves en cours de cycle.

---

<sup>334</sup> La récente note publiée par l'OCDE, dans *PISA à la loupe* (numéro 27, avril 2013), l'exprime clairement aux décideurs en matière de politiques d'éducation : « Environ 40 % de la variation globale de la performance des élèves des pays de l'OCDE est imputable à des variations inter-établissements de la performance des élèves » (p. 1).

<sup>335</sup> Cf. [http://www.lemonde.fr/education/visuel/2013/03/27/bac-2012-le-palmares-des-lycees\\_3148555\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/visuel/2013/03/27/bac-2012-le-palmares-des-lycees_3148555_1473685.html) ; [http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/03/28/les-bonnes-recettes-des-lycees-qui-font-reussir\\_3149549\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/03/28/les-bonnes-recettes-des-lycees-qui-font-reussir_3149549_3224.html) (consultés le 30 mars 2013).

<sup>336</sup> Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 5, les élèves enquêtés en 3<sup>ème</sup> ont été suivis lors de leur première année au lycée général et technologique, à savoir en 2009/2010, ainsi qu'en 2012, année théorique d'obtention du baccalauréat pour ces élèves. Les contraintes empiriques ne nous ont pas permis de suivre les élèves orientés en lycée professionnel.

Aussi, les ambivalences de la sélection des élèves nous conduiront à les rapprocher des politiques et pratiques de notation et d'orientation (chapitre 11), sous-tendues par les normes d'évaluation et d'ambition propres aux contextes étudiés, ainsi qu'à ce qui caractérise et distingue plus particulièrement le public et le privé.

# Chapitre 10

## Recrutement, migrations, sélection des élèves

### Introduction

L'effet de composition, dont le poids est significatif dans l'effet établissement (Monseur et Crahay, 2008), mérite d'être apprécié dans une analyse contextuelle. Le premier constat montre que la surreprésentation des élèves de milieu défavorisé (tous niveaux confondus, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>) dans les collèges publics et privés enquêtés joue inégalement sur les performances et l'orientation des élèves, en comparaison des taux moyens académiques et pour les deux années scolaires considérées 2008/2009 et 2009/2010 (cf. tableau 57 ci-dessous). Par exemple, à Ys, en 2009, l'écart de réussite au DNB entre les deux établissements de cette même commune rurale atteint un paroxysme : 35 points les séparent. Les seules disparités de recrutement social des élèves selon la position socioprofessionnelle du premier responsable légal (plus souvent le père), qui évoluent peu l'année suivante, en 2009/2010, ne peuvent expliquer un tel écart. Nous pouvons nous interroger de la même manière sur les taux comparables de forte réussite au DNB des deux collèges privés qui correspondent à des taux très éloignés de passage en 2<sup>nde</sup> EGT (près de 25 points d'écarts).

Commune	Collège	Elèves d'origine sociale défavorisée (%) 2008/2009 (moyenne académique : 30,2 %)	Elèves d'origine sociale défavorisée (%) 2009/2010 (moyenne académique : 29,8 %)	Taux de réussite au DNB (%)		Taux de passage en 2 <sup>nde</sup> EGT (%)	
				2009 (moyenne académique : 89,1 %)	2010 (moyenne académique : 89,8 %)	2009 (moyenne académique : 61,8 %)	2010 (moyenne académique : 61,7 %)
Ker	Pierre de Belay	45,6 (49,9 avec SEGPA et UPI)	47,9 (53,3 avec SEGPA et UPI)	86,9	82,5	63,2	63,7
Ker	Saint Pol	40,0	41	95,1	93,5	71,4	73,7
Ys	Ernest Guérin	49,4	45,2	61,8	89,1	41,2	44,8
Ys	Saint Cornély	33,1	30,2	96,9	97,6	46,9	48,9

Sources : IPES, SE3P, Enquête de terrain

**Tableau 57. Appartenance sociale défavorisée des élèves, taux de réussite au DNB et de passage en 2<sup>nde</sup> EGT dans les établissements enquêtés en 2008/2009 et 2009/2010**



Le second constat révèle que la composition sociale des collèges infléchit différemment le déroulement des scolarités des élèves, parce qu'elle prend place dans des configurations contextuelles singulières. Aussi, dans ce chapitre, nous nous proposons de saisir le processus de composition socioscolaire de l'intérieur des contextes : comment les contextes étudiés « subissent-ils » la population scolaire accueillie, mais aussi comment les acteurs la « produisent-ils » en décidant de leurs parcours scolaires ? Cette analyse répond à une double nécessité : autant on ne peut pas réduire un établissement scolaire, un secteur d'enseignement ou un territoire à sa composition sociale, autant on ne peut pas se contenter d'appréhender cette composition comme une donnée explicative et sans nuances dans ses effets.

Le premier temps de ce chapitre consistera justement à nuancer les profils socioscolaires des élèves scolarisés dans les collèges publics et privés. Puis, nous nous intéresserons aux migrations sociales et scolaires de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, pour enfin saisir les logiques institutionnelles qui s'exercent dans la sélection des élèves.

## **I - Élèves des collèges publics et privés : des profils socioscolaires contrastés**

La construction comparée de l'efficacité dans le public et le privé nous conduit d'abord à saisir les contrastes des profils socioscolaires des élèves scolarisés et des configurations familiales représentées.

### **1.1 Le statut socioéconomique des parents**

Les données issues de l'enquête de terrain montrent des catégories d'élèves de milieu populaire surreprésentées, sans être identiques puisque nous distinguons les PCS selon le parent (père et mère), et non ici selon la responsabilité légale déclarée (premier responsable légal ou responsable principal et deuxième responsable légal ou autre responsable, qui peuvent être dans l'un ou l'autre cas le père ou la mère) telle que prise en compte par le rectorat à partir des fiches d'inscription renseignées par les familles dans les établissements<sup>337</sup> (cf. tableau 58). Les collèges de Ker (Pierre de Belay et Saint Pol) se rejoignent en accueillant une population scolaire plutôt d'origine sociale défavorisée (père) / moyenne (mère). À Ys, Saint Cornely est très fortement marqué par la classe moyenne (par le père comme par la

---

<sup>337</sup> Cf. Encart méthodologique n°3 pour rappel du regroupement des Professions et catégories socioprofessionnelles au niveau de l'académie et de notre enquête.

mère), tandis qu'Ernest Guérin recrute majoritairement des élèves de milieu social défavorisé (père) / moyen (mère, cf. tableau 58).

Collège	Origine sociale		Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
	Père	Mère				
Pierre de Belay	Père		29,8 %	27,6 %	<b>42,5 %</b>	100,0 %
	Mère		24,6 %	<b>53,4 %</b>	22,0 %	100,0 %
Saint Pol	Père		29,1 %	32,7 %	<b>38,2 %</b>	100,0 %
	Mère		21,6 %	<b>59,7 %</b>	18,8 %	100,0 %
Ernest Guérin	Père		16,4 %	31,4 %	<b>52,1 %</b>	100,0 %
	Mère		12,9 %	<b>55,0 %</b>	32,1 %	100,0 %
Saint Cornély	Père		22,6 %	<b>43,1 %</b>	34,3 %	100,0 %
	Mère		12,2 %	<b>62,6 %</b>	25,2 %	100,0 %

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 58. Origine sociale (PCS père et mère) des élèves enquêtés selon l'établissement**

Pour autant, les disparités de recrutement social des élèves selon le public et le privé ne sont pas significativement marquées (cf. tableau 59 *infra*). Ce constat ne surprend pas dans les zones de forte implantation du secteur privé (Tavan, 2001). Quel que soit le secteur d'enseignement, les élèves des collèges enquêtés appartiennent en effet plus souvent par leur père à la catégorie sociale défavorisée, bien que la proportion soit moindre dans le privé (37,2 %) que dans le public (46,2 %). Sous l'angle du statut maternel, c'est la catégorie sociale moyenne qui domine, surtout dans les collèges privés : en comparaison du public (54 %), davantage d'élèves de milieu social moyen par leur mère sont scolarisés dans le privé (60,5 %) et ce secteur privé accueille même un peu moins d'élèves socialement favorisés par leur mère (18,8 % contre 20,2 % dans le public). Le choix du secteur privé serait donc davantage déterminé par les mères quand celles-ci appartiennent aux classes moyennes (Langouët et Léger, 1997).

Secteur	Origine sociale		Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
	Père	Mère				
Public	Père		24,7 %	29,1 %	46,2 %	100,0 %
	Mère		20,2 %	54,0 %	25,8 %	100,0 %
Privé	Père		27,3 %	35,5 %	37,2 %	100,0 %
	Mère		18,8 %	60,5 %	20,7 %	100,0 %

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 59. Origine sociale (PCS père et mère) des élèves enquêtés selon le secteur d'enseignement**

Si nous considérons plus finement l'appartenance sociale des élèves, nous pouvons constater que la fréquentation de l'un ou l'autre des secteurs d'enseignement est, dans un premier temps, davantage déterminée par le statut socioéconomique du père et de la mère. Les

filles ou fils d'agriculteurs sont notamment surreprésentés dans le privé par rapport au public : près du triple par le père et du sextuple par la mère. Le poids de cette population agricole plutôt fidèle au privé (Héran, 1996 ; Nauze-Fichet, 2004) n'est pas anodin dans le territoire rural que nous étudions. Aussi, les établissements privés que nous avons enquêtés attirent quasiment autant d'enfants d'agriculteurs (13,3 %) qu'issus des professions intermédiaires (14,4 %) par le père. Il en ressort des familles du privé possiblement mieux dotées en capital économique (Caille, 1992), ce que peut venir occulter en partie la catégorisation sociale. Par exemple, à Ker, si la moitié des familles du collège Saint Pol est uniquement d'origine moyenne et/ou défavorisée, moins d'un élève sur cinq est boursier (19 %). Par comparaison, les élèves boursiers constituent un quart des élèves du collège public voisin (Pierre de Belay, cf. tableau 1).

*A fortiori*, le coût du privé ne doit pas être négligé. Les parents qui scolarisent leur enfant à Saint Pol (situé à Ker) fournissent pour la grande majorité un effort financier : ils doivent s'acquitter des frais de scolarité élevés à 27 euros par mois (certes faibles par rapport à des établissements de centre-ville). À cela s'ajoute, pour les demi-pensionnaires (qui représentent en moyenne 65 % des élèves), le coût du repas quotidien égal à 4,20 euros. Madame Érine (assistante dentaire), mère de Vivien (élève en 6<sup>ème</sup>2) reconnaît ainsi : « *Le collège, ça reste un coût, 84 euros les 20 tickets* ». La difficulté des parents à payer chaque « *ticket-repas* » est d'ailleurs notable au collège : pour les trois premiers mois de l'année scolaire 2008/2009, environ 350 tickets n'ont pas été payés. Aussi, on peut constater que moins d'élèves sont demi-pensionnaires à Saint Pol par rapport au collège public voisin (environ 20 % de différence). Du côté d'Ys, le collège Saint Cornély demande une moindre « *participation des familles* » : elle est égale à 66 euros par trimestre, soit environ 200 euros pour l'année. L'effort financier des parents se situe également et surtout dans le montant du repas quotidien à la cantine, à savoir 3,80 euros. Ces tarifs sont certes significatifs par rapport à une scolarité dans le public mais restent à la portée de leur budget, d'après les parents interrogés.

Dans un second temps, il nous apparaît que le raisonnement par « couple » ou « binôme » de parents, plutôt que par le père ou la mère séparément (Langouët et Léger, 1997), est plus pertinent scientifiquement pour comprendre la fréquentation du public ou du privé. Dans ce sens, l'origine sociale croisée des deux parents exerce un effet significatif sur la probabilité de fréquenter tel ou tel secteur (grâce au test du Khi<sup>2</sup>, les différences observées sont jugées encore plus significatives que la position socioprofessionnelle de chacun des deux parents considérée séparément). Il est alors frappant de constater que les familles défavorisées

(père et mère) sont près du double dans le public (18,3 %) par rapport au privé (9,5 %). En plus, les familles défavorisées, moins nombreuses dans le privé, se différencient par leur plus petite taille (trois enfants en moyenne dans ces familles du privé et quatre enfants pour celles du public) qui constituent un indice de leur mobilisation scolaire (Ben Ayed, 2000 ; Caille, 1992 ; Terrail, 1990).

## 1.2 Le capital socioculturel mobilisé

Derrière l'investissement financier, le discours des parents du privé donne à voir une mobilisation centrée sur leur(s) enfant(s). Le cas d'Elsa (Saint Cornély, 3<sup>ème</sup>2) est représentatif de ce phénomène. Les sacrifices financiers du père visent clairement la scolarité de ses filles et peuvent s'apparenter à un sentiment de maîtrise de leurs parcours scolaires, sensiblement pour Elsa (portrait 1).

### *Portrait 1 : Elsa et la mobilisation soutenue du père*

Elsa est la benjamine d'un ménage de parents divorcés. Elle vit seule avec son père pendant la semaine. Sa sœur aînée est présente le week-end. Le père est militaire à la retraite : il était officier supérieur. Il a le baccalauréat et a été scolarisé dans l'enseignement privé. Il a deux enfants d'un premier mariage (âgés de 42 et 40 ans) et deux filles d'une seconde union : Sarah, 18 ans et Elsa, 15 ans. Sarah a arrêté sa première année d'études en LEA (Langues étrangères appliquées) à l'université, à la grande déception du père qui lui donne « 700 euros par mois (loyer, transport...) ». Les deux filles ne voient pratiquement jamais leur mère (employée). Les entretiens menés avec Elsa et son père Monsieur Tsuga se dérouleront séparément, à la fin de l'année (en mai pour Elsa, en juin pour son père) et au collège (dans une salle de classe avec la première, dans une petite salle à l'administration avec le second). Lors de la prise de rendez-vous au téléphone, Monsieur Tsuga dit préférer que l'entretien ait lieu au collège : « *Chez moi, c'est petit et je vis seul avec mes deux filles alors...* ». Ce jour-là, il arrive au collège vêtu d'un costume. À peine installé, il sort un papier sur lequel il a écrit « *les points qu'ils souhaitent aborder... J'ai préparé cela avant de venir ce matin* ». Pendant tout l'entretien qui durera 1h44, il aura le souci de répondre clairement à mes questions, en veillant à ne rien oublier, lisant alors parfois les notes écrites sur son papier. Quant à Elsa, je l'interroge seule. Elle se montre assez à l'aise pendant l'entretien qui durera 47 minutes. Au collège, le père est délégué des parents d'élèves de la 3<sup>ème</sup>2 et Elsa est elle-même déléguée des élèves. Le père dit ainsi : « *Je l'ai obligée à être déléguée de classe, il faut s'impliquer* ». Elsa a une attitude conformiste à l'école (participation en classe, aucune punition pendant l'année). Elle n'a jamais doublé. À l'école primaire privée d'Ys, « *ça allait* », selon ses propres termes. Elle n'avait pas de difficultés, bien qu'elle soit dyslexique. En 6<sup>ème</sup>, elle oscillait entre 13 et 14 de moyenne générale d'année, puis entre 12 et 13 en 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>. À la fin de la 3<sup>ème</sup>, elle termine avec 12,16 de moyenne générale. Elle sera restée les quatre années au collège Saint Cornély. Elle est demi-pensionnaire, mais ne prend pas les transports en commun (lieu de résidence à 7 kilomètres d'Ys). Son père la dépose tous les matins au collège et vient la chercher le soir.

Les difficultés économiques du père d'Elsa ne sont pas un obstacle à la scolarité de sa fille au collège. Au contraire, elles participent d'une part à le rapprocher des acteurs de l'école, par le contact et le partage de valeurs comme la solidarité :

*« Il y a des mois, quand la facture [des frais de scolarité] arrive, c'est serré, il ne reste pas grand-chose, alors je viens voir la dame [secrétaire-comptable à l'accueil] et je lui dis : "Voilà bon...". Avant j'allais voir le directeur mais maintenant je vais la voir directement et je lui dis : "Je fais le chèque mais est-ce que vous pouvez l'encaisser dans dix jours ou dans quinze jours ?". Elle me dit : "Oui pas de problème Monsieur...". De ce côté-là, je n'ai pas de problème. J'ai des problèmes financiers mais c'est sympa de les régler comme ça. »*

D'autre part, cet investissement financier donne le sentiment à Monsieur Tsuga d'être autorisé à mobiliser directement et fréquemment les enseignants, de même qu'elle donne lieu de manière implicite à une attente forte de « retour scolaire » (Salganik et Karweit, 1982), tel qu'en témoigne son propos :

*« C'est une obligation, c'est une obligation qu'il y ait un lien entre les professeurs et les parents. Il faut que ça fasse un tout, ça. [...] Là ce que j'ai apprécié au collège, je sais qu'Elsa est suivie. J'ai des rendez-vous courants avec la professeure principale, avec son professeur de français, là où elle avait des difficultés. Donc j'ai des rendez-vous, des échanges et là c'est épatant, il y a un échange quoi et là je l'ai vue progresser, je me suis rendu compte que ça montait, le niveau montait. [...] En entretien privé, je l'ai vu deux fois [Loïc Févier, professeur de français], on est ici dans la pièce et on évoque le problème d'Elsa... Par ce biais-là, cela oblige le professeur à plus s'intéresser à l'élève. Cela lui donne l'obligation de s'intéresser un peu plus à l'élève. »*

Si la moyenne d'Elsa en français restera quasiment stable pendant l'année (9,5), elle terminera bien l'année dans cette matière, puisqu'elle obtiendra 11,5 à l'examen du DNB (23/40), décomposé par un 15/25 en dictée et un 8/15 en rédaction. L'investissement couplé du père et du professeur de français ont probablement contribué à la réussite d'Elsa. Pourtant, à la fin du mois de mai, elle « doute » de sa capacité à avoir le DNB : « je ne le sens pas trop ». La mobilisation soutenue du père qui donne à Elsa un sentiment de pression, a pu aussi être précieuse dans ces moments de fléchissement :

*Elsa : « Je travaille en dehors mais bon je travaille quand même pas beaucoup, pas le maximum que je pourrais faire. »*

*RR : « Qui te dit ça, "pas le maximum" ? »*

*Elsa : « Mon papa. » [...]*

*RR : « Et il fait comment pour te pousser à travailler ? »*

*Elsa : « Il n'y a pas longtemps, il m'a dit que si je travaille, j'aurai une guitare pour mon anniversaire et ça m'a fait travailler. » [...]*

*RR : « Et la note en maths, ça a été ? »*

*Elsa : « J'ai eu ma partie numérique tout à l'heure, j'ai vu, je crois que c'était sur 12, j'ai eu 0,75. Je sens que ça ne va pas être bien à la maison. »*

*RR : « C'est vrai ? Qu'est-ce qu'il va dire papa ? »*

Elsa : « Il va me gronder. Ouais là c'est sûr. Même si je lui avais dit que j'avais raté les maths\_ Fort mais ça sera court quand même ! »

Elsa obtiendra finalement le Brevet avec la mention Assez Bien.

Aussi, les familles du privé manifesteraient davantage leur préoccupation scolaire. Des propos tels que « [élèves] peu motivés à la maison » [enseignant], « mon père [...] il dit que je suis nulle » [élève en 6<sup>ème</sup>, milieu défavorisé] entendus dans le public, contrastent avec la « pression » des parents mises sur leurs enfants [enseignant], maintes fois évoquée dans le privé, de même que les « sollicitations des parents » à l'égard des acteurs scolaires [directeur]. Dans ce sens, les indicateurs classiques atteignent leur limite : ils ne peuvent lire l'investissement dans l'éducation de familles socialement et culturellement similaires. Cet investissement singulièrement marqué chez les familles faiblement dotées en capital culturel et qui font le choix de l'enseignement privé se traduit d'ailleurs par les réponses positives reçues aux sollicitations d'entretien lors de mon enquête de terrain, nettement plus nombreuses dans le privé que dans le public (cf. tableau 60).

Secteur \ Capital culturel	++	+	-	--	Total
Public	5	5	3	2	15
Privé	2	6	11	0	19

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 60. Origine socioculturelle (PCS et capital scolaire) des parents rencontrés selon le secteur d'enseignement<sup>338</sup>**

La combinaison de ces facteurs suggère par conséquent de nuancer les analyses établies selon la seule « PCS » du père dont le poids varie selon les configurations familiales. Les réussites paradoxales d'élèves de familles éloignées de la culture scolaire ne sont pas non plus étrangères à ces éléments de milieu et « conditions de coexistence » (Lahire, 1995) difficiles à décomposer en variables « pures ».

<sup>338</sup> Le découpage des quatre types de familles (père et mère) à partir de leur capital culturel (PCS et niveau de diplôme) s'appuie sur le travail de Daverne et Dutercq (2013), qui lui-même s'inspire de la dénomination de Becker (1952). Les familles fortement dotées en capital culturel, notées ++ (les codes notifiant cette origine socioculturelle privilégiée sont dans le détail les suivantes : A+A+, A+A, AA+), sont celles dont les deux parents sont diplômés ou l'un d'eux, et qui sont cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure, libérale, ou à la tête d'une entreprise de plus de dix salariés. Les professions intermédiaires avec un niveau de diplôme compris entre bac et bac+2 sont notées A et lorsque l'un des deux parents est faiblement ou non diplômé, le code A- est attribué. Le deuxième groupe de familles notées + sont donc d'origine moyenne et correspondent aux couples codés AA, AA-, A-A, A-A+, A--A+, A+A-, A+A-. Quant aux familles faiblement dotées en capital culturel (agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et employés) qui englobent la classe moyenne inférieure et la classe populaire supérieure sont notées - : AA--A--A, A-A-, A-A--, A--A-. Et enfin, les familles « démunies en capital culturel » (Daverne et Dutercq, 2013, p. 19) regroupent les parents ouvriers ou sans activité professionnelle, et qui n'ont aucun diplôme ou le niveau CAP-BEP au maximum. Pour plus de précisions sur le « code origine socioculturelle » attribué aux familles interviewées, cf. Annexe 9.

### 1.3 La valeur et l'âge scolaires des élèves

Les résultats estimés par les élèves enquêtés à l'école primaire ne sont pas différenciés selon le secteur de scolarisation au collège. À l'inverse de ce qui est observé dans des enquêtes nationales, les élèves des collèges publics enquêtés ne présentent pas non plus un écart significatif de retard scolaire avec celui des collèges privés. Dès l'entrée en classe de 6<sup>ème</sup>, 26,2 % des élèves des collèges publics et 18,8 % des élèves des collèges privés sont en retard d'un an au moins. Ce critère jugé fortement discriminant entre les deux secteurs d'enseignement contribue dans les enquêtes nationales à l'avantage de la « réussite » des élèves issus de l'élémentaire privé qui possèdent un niveau d'acquisition équivalent aux élèves du public mais avec sensiblement moins de redoublements (Tavan, 2004a). L'éventuel bénéfice d'une scolarisation dans l'élémentaire privé est d'autant plus relatif que près de la moitié des transferts d'élèves<sup>339</sup> entre les deux secteurs (46,1 %) s'effectue en entrant au collège. Aussi, le zapping scolaire au collège qui se fait au profit de l'enseignement catholique (Pouliquen, 2010) révèle que 39,4 % des élèves en 6<sup>ème</sup> accueillis dans les collèges privés enquêtés viennent du public. Quant à la population d'élèves qui était au primaire dans le privé, elle représente 25 % de l'effectif des élèves du public en 6<sup>ème</sup>.

Si le changement de secteur en 6<sup>ème</sup> n'est pas marqué socialement (que ce soit par le père ou la mère), les « zappeurs » qui arrivent dans le public en 6<sup>ème</sup> sont plus en retard scolaire que ceux du public qui vont dans le privé (42,3 % contre 31,7 %). La population scolaire accueillie au public est donc plus fragile scolairement dès le début du collège. De plus, en considérant les zappeurs, tous niveaux confondus au collège, qui ont doublé au moins une fois au cours de leur scolarité primaire et/ou secondaire, ils sont significativement plus nombreux dans le public que dans le privé (48,3 % contre 30,3 %). L'écart est encore plus marqué lorsque l'on considère les élèves qui ont changé de collège (et pas forcément de secteur). Aussi, plutôt que de voir le « choix » de l'enseignement privé sous le sceau du « recours » ou de la « seconde chance » (Ballion, 1982 ; Prost, 1982a ; 1982b ; Caille, 2004), nous aurions davantage tendance à associer le changement vers l'enseignement public à cette question de « recours », tandis que dans le privé, la question du « choix » semble plus pertinente. Au choix contraint du public pour les zappeurs s'oppose le choix assumé du privé pour ces usagers. D'ailleurs, le sens « privé vers public » est explicité par les élèves pour des raisons « subies » : coût de la scolarité, déménagement, exclusion par exemple. Le sens

---

<sup>339</sup> Les élèves qui ont changé au moins une fois de secteur représentent 20 % de la population enquêtée.

« public vers privé » est l'expression de raisons « actives » : travailler, avoir de bonnes notes, un meilleur niveau, histoire familiale.

Dès lors, se dessine dans le zapping scolaire, y compris dans un territoire localement « favorable » (en raison d'une forte implantation de l'enseignement privé), une dichotomie entre une population scolaire orientée dans le public et une population qui a choisi d'être dans le privé. La distinction entre la population « subie » du public et la population « choisie » du privé ne résulte donc pas nécessairement d'une stratégie des établissements privés, mais des usagers eux-mêmes. De plus en plus nombreux, ces zappeurs (Langouët et Léger, 1994) que l'on aurait aujourd'hui davantage tendance à qualifier d'« asectoriels » participent indirectement au succès « relatif » des établissements privés. Dans ce sens, selon nous, il y a trois types d'usagers des secteurs d'enseignement. Les « asectoriels » se différencient des usagers pro-privé et des usagers pro-public. Nous préférons utiliser ces expressions, plutôt que la notion de fidélité ou d'infidélité à un secteur (Langouët et Léger, 1997 ; Toulemonde, 2006), qui renvoie à l'attachement (affection empreinte d'histoire et d'idéologie) au public ou au privé, de moins en moins vrai aujourd'hui, dans une dynamique de quête de la meilleure scolarisation possible (Poucet, 2002). Précisons que les significations associées par les élèves au sens « public vers privé » laissent présager une véritable appropriation du secteur privé et de ce qu'il véhicule, d'où le possible passage de la catégorie d'usagers « asectoriels » à celle de « pro-privé ». Dans ce sens, on peut se questionner sur les éléments spécifiques au privé qui déclencherait un changement de catégorie. Aussi, les catégories ne sont ici pas fixes et par là, la notion de « zapping scolaire » atteint ses limites.

## **II - Les migrations sociales et scolaires de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>**

Au fil des années de collège, les profils socioscolaires des élèves scolarisés dans les établissements publics et privés enquêtés sont de plus en plus différenciés.

### **2.1 La déperdition progressive d'élèves de milieu populaire**

Par les monographies d'établissement (partie III), nous avons constaté que la sociologie des élèves parvenus en 3<sup>ème</sup> dans les quatre collèges enquêtés n'est pas le juste reflet des élèves accueillis à l'entrée en classe de 6<sup>ème</sup>. Ces migrations scolaires se sont accompagnées d'évolutions de la composition sociale de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, mais de nature et



d'amplitude variables selon le secteur public ou privé (cf. tableau 61). Si l'un et l'autre des secteurs perdent progressivement des élèves d'origine sociale défavorisée quittant précocement la voie normale du collège, les proportions sont inégales puisque la part des élèves originaires de ce milieu social baisse un peu plus nettement dans les collèges privés (de 37,7 % en 6<sup>ème</sup> à 31,6 % en 3<sup>ème</sup>) que dans le public (respectivement de 54 % à 50 %).

Année		2005	2006	2007	2008
Public	Niveau	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
	Effectifs	174	161	157	140
	Elèves d'origine sociale favorisée / moyenne	46,0 %	48,4 %	48,4 %	50,0 %
	Elèves d'origine sociale défavorisée	54,0 %	51,6 %	51,6 %	50,0 %
Privé	Niveau	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
	Effectifs	138	123	123	117
	Elèves d'origine sociale favorisée / moyenne	62,3 %	65,9 %	67,5 %	68,4 %
	Elèves d'origine sociale défavorisée	37,7 %	34,1 %	32,5 %	31,6 %

Source : IPES pour 2005, 2006, 2007/ SE3P pour 2008

**Tableau 61. Effectifs et sociologie de la cohorte d'élèves parvenus en 3<sup>ème</sup> selon le secteur d'enseignement (de 2005 à 2008)**

Ce différentiel de composition et de recomposition de la cohorte initiale accentue les disparités sociales entre secteurs. Celles-ci deviennent significatives en 3<sup>ème</sup>, année de passage du DNB. Pour cette classe, le secteur privé, avec Saint Pol et Saint Cornély, affiche une importante proportion d'élèves issus de la classe favorisée par rapport aux collèges publics, qui canalisent à l'inverse une grande part de la classe défavorisée. Cet effet de composition peut expliquer en partie le fort succès des collèges privés enquêtés au Brevet.

Dans le même temps, en lien avec les transferts d'élèves précédemment soulevés, les jeunes des catégories défavorisées dans le secteur privé représentent en réalité un sous-ensemble dont on peut penser que la persévérance dans le secteur privé constitue un indice d'une plus forte mobilisation scolaire. Un quart des élèves de 3<sup>ème</sup> enquêtés a changé une fois au moins de secteur : 79,8 % des élèves du public sont restés scolarisés dans le même secteur depuis le début de leur scolarité contre 68,3 % des élèves du privé. Aussi, c'est du côté du public que l'instabilité de la population intra-secteur est plus marquée : 6,2 % des élèves pro-public ont changé de collèges, contre seulement 1,9 % des élèves pro-privé, malgré la forte présence d'établissements des deux secteurs sur les espaces locaux enquêtés. De surcroît, cette population « volatile » intra-secteur est très majoritairement d'origine populaire dans le public, alors qu'elle a un caractère socialement uniforme dans le privé. Les établissements

publics sont par conséquent davantage enclins à être fragilisés par cette population et d'autant plus au niveau de la cohésion d'une classe de petite taille, telle qu'on l'a par exemple soulignée à Ernest Guérin (chapitre 8).

Aux extrêmes, en septembre 2008, le collège privé Saint Cornély accueille 27,2 % seulement d'élèves de 3<sup>ème</sup> socialement défavorisés, alors que cette catégorie représente 61,8 % des élèves du collège public implanté à proximité, Ernest Guérin (cf. tableau 62).

Collège	Origine sociale	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Total
Pierre de Belay	Effectif %	27 25,5 %	31 29,2 %	48 45,3 %	106 100,0 %
Saint Pol	Effectif %	28 33,3 %	28 33,3 %	28 33,3 %	84 100,0 %
Ernest Guérin	Effectif %	5 14,7 %	8 23,5 %	21 61,8 %	34 100,0 %
Saint Cornély	Effectif %	12 36,4 %	12 36,4 %	9 27,2 %	33 100,0 %

Source : SE3P (2009)

**Tableau 62. Origine sociale (premier responsable) des élèves en 3<sup>ème</sup> selon l'établissement (septembre 2008)**

L'effet de composition induit par de tels contrastes est en effet comparativement plus marqué entre les deux collèges d'Ys (Ernest Guérin et Saint Cornély), qui se rejoignent pourtant en accueillant une promotion d'élèves en 3<sup>ème</sup> davantage renouvelée. En effet, à Saint Cornély, parmi les élèves scolarisés en 3<sup>ème</sup> en 2008/2009, 7 élèves sur 32<sup>340</sup> (21,9 %) ont changé de collège au moins une fois, soit un élève sur cinq d'après notre enquête. Ils sont 12 élèves sur 33 (36,4 %) à Ernest Guérin. À la forte concurrence entre les deux établissements se cumule un autre effet de territoire : Ys accueille une population de passage. C'est d'ailleurs un trait saillant à Ernest Guérin. À Saint Cornély, il est moins visible parce que les élèves qui y arrivent sont majoritairement d'origine favorisée et moyenne et parce que les mouvements sont régulés dans ce collège. Le propos du directeur Gabriel Ipoméé fait pourtant entrevoir l'arrivée de ces élèves comme une fragilité pour l'établissement :

*« Le plus dur, c'est de les garder de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. C'est mieux de les avoir dès la 6<sup>ème</sup> mais quand ils veulent venir en 3<sup>ème</sup>, je les accepte, je n'ai jamais refusé un élève ».*

Par conséquent, l'analyse de la recomposition sociale de cohortes ne doit pas négliger ces mouvements d'élèves qui ne sont pas nécessairement visibles statistiquement. Pourtant, ils

<sup>340</sup> À Saint Cornély, entre septembre 2008 et juin 2009, l'effectif d'élèves en 3<sup>ème</sup> passe de 33 à 32 élèves. Une élève de 3<sup>ème</sup> a quitté le collège en cours d'année. Au conseil de classe du premier trimestre, le directeur demandera aux élèves délégués de la 3<sup>ème</sup>2 : « Pourquoi est-elle persuadée que tout le monde lui en veut ? ». La professeure de SVT dira que l'autre jour, personne ne voulait prendre sa copie. Un autre dira : « Elle a de gros problèmes qui dépassent le collège ».

sont en mesure de mettre en valeur l'effet de territoire sur le fonctionnement d'un établissement et d'en observer l'ampleur en fonction des configurations d'établissement, qui s'en emparent (Saint Cornély) ou qui le subissent (Ernest Guérin).

## 2.2 Vers une homogénéité scolaire

À cette sélection sociale s'agrège une sélection scolaire croissante. Les disparités sociales entre secteurs et entre collèges se creusent et, par corrélation, les disparités scolaires dont il s'agit de comprendre les effets sur les performances et les parcours scolaires. Le changement progressif de composition sociale des collèges enquêtés suggère, à l'appui des analyses précédentes, l'hypothèse selon laquelle les élèves les plus en difficulté resteraient ou arriveraient à la charge des collèges publics. Aussi, s'agissant des résultats scolaires en classe de 3<sup>ème</sup>, les collèges privés et collèges publics ne se montrent guère dissemblables pour les élèves de mère de PCS favorisées mais très différents pour ce qui concerne les élèves de mère de PCS défavorisées et ce, de façon plus marquée de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> (cf. tableau 63).

Classe de 6 <sup>ème</sup>		< 12	12 -14	> 14	Total
Public	Mère PCS favorisée	3,4 %	37,9 %	58,7 %	100 % 29
	Mère PCS défavorisée	37,1 %	33,3 %	29,6 %	100 % 27
	<i>Ecart fav. / défav.</i>	- 33,7	+ 4,6	+ 29,1	
Privé	Mère PCS favorisée	5,0 %	30,0 %	65,0 %	100 % 20
	Mère PCS défavorisée	28,6 %	19,0 %	52,4 %	100 % 21
	<i>Ecart fav. / défav.</i>	- 23,6	+ 11,0	+ 12,6	

Classe de 3 <sup>ème</sup>		< 12	12 -14	> 14	Total
Public	Mère PCS favorisée	38,0 %	31,0 %	31,0 %	100 % 29
	Mère PCS défavorisée	74,0 %	11,1 %	14,9 %	100 % 27
	<i>Ecart fav. / défav.</i>	- 36,0	+ 19,9	+ 16,1	
Privé	Mère PCS favorisée	30,0 %	30,0 %	40,0 %	100 % 20
	Mère PCS défavorisée	38,1 %	42,9 %	19,0 %	100 % 21
	<i>Ecart fav. / défav.</i>	- 8,1	- 12,9	+ 21,0	

N = 223. Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 63. Résultats scolaires de la cohorte d'élèves en 6<sup>ème</sup> puis en 3<sup>ème</sup> dans les collèges publics et privés selon la PCS de la mère**

De plus, nous constatons qu'au niveau des notes, la cohorte en 3<sup>ème</sup> est plus homogène que celle en 6<sup>ème</sup> quatre ans plus tôt. Ce constat se vérifie plus dans les collèges privés que dans les collèges publics enquêtés. En effet, même pour les élèves parvenus en 3<sup>ème</sup>, si leurs notes de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> ont baissé quel que soit le secteur (moyenne de l'indice de progression des notes obtenues égale à -0,86 dans le public et à -0,64 dans le privé), les inégalités de progression se sont moins creusées entre les élèves du privé que du public pendant ces années de collège (écart-type de 0,7 contre 0,9). Au final, les cohortes d'élèves plus homogènes, surtout dans le privé, accroissent les chances des établissements d'enregistrer un bon, voire un excellent taux de réussite au DNB. Par ailleurs, avec de moins bonnes notes en fin de 3<sup>ème</sup>, les élèves des collèges publics offrent un profil *a priori* moins favorable à une orientation vers le second cycle long du secondaire. Inversement, avec des meilleurs résultats, quelle que soit leur valeur scolaire réelle, les élèves du privé seraient mieux placés pour demander et obtenir une orientation dans le second cycle général ou technologique. Pourtant, l'analyse des configurations contextuelles met en exergue que l'orientation relève moins de l'appartenance au secteur d'enseignement que d'une combinaison de facteurs propre à chaque contexte de scolarisation.

### **III - Les logiques institutionnelles**

À l'aune de l'homogénéisation sociale et scolaire des cohortes d'élèves au collège, l'interprétation des sorties de jeunes de l'enseignement secondaire général, plus ou moins précocement, doit inévitablement introduire l'analyse des logiques institutionnelles.

#### **3.1 La politique de redoublement**

Le recours au redoublement disparaît de plus en plus des politiques d'établissements, eu égard aux recommandations nationales et académiques, qui sont traduites depuis quelques années dans les lettres de mission des chefs d'établissement public (chapitre 4). En 2008/2009, il demeure néanmoins encore bien visible. Aussi, il apparaît plus répandu chez les élèves des classes de 3<sup>ème</sup> des collèges du secteur public puisque 41,1 % des enquêtés ont une année de retard au moins contre 20,7 % des élèves des collèges privés. Le cas le plus exemplaire concerne l'un des collèges publics (Pierre de Belay), dont le taux d'élèves en retard passe de 9,4 % en 6<sup>ème</sup> à 40,6 % en 3<sup>ème</sup>. Le nouveau chef d'établissement du collège en

septembre 2008, Benoît Oranger, mènera d'ailleurs une politique active de baisse du taux de redoublement (chapitre 6). Sans développer ici les analyses relatives à l'(in)efficacité scolaire du redoublement (Paul, 1996), force est de s'interroger sur ce qu'il présuppose du degré et des formes d'indulgence des enseignants et par conséquent de l'image que les élèves développent d'eux-mêmes (plus négative), de leur (in)capacité à progresser et à réussir.

Comparativement aux trois autres collèges, en 2008/2009, le redoublement est surtout pratiqué au collège public Ernest Guérin. Indice de difficultés scolaires réelles ou perçues, le redoublement est aussi l'étiquette qui fragilise les élèves, avec le risque de moins bonnes performances et d'une révision « à la baisse » de leurs ambitions, et ce, de manière significative dès la 6<sup>ème</sup> à Ernest Guérin. En effet, 13,3 % des élèves en 6<sup>ème</sup> en 2008/2009 doivent redoubler leur première année de collège (près du double du collège privé voisin). Précisons que ce fort taux de redoublement ne se traduira pas par un taux de doublement conséquent l'année suivante (celui pris en compte dans les IPES), puisque la moitié de ces élèves iront redoubler dans un autre établissement. La difficile intégration des élèves dans cet établissement public replié s'avère une nouvelle fois soulignée, de même que le précoce étiquetage de « mauvais élèves » (chapitre 8). En effet, le collège pratique essentiellement le redoublement en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>.

De plus, le redoublement touche davantage les élèves de milieu social défavorisé. De surcroît, la politique de redoublement du collège a d'autant plus de risques d'être discriminante socialement qu'elle rencontre l'aval de parents non armés pour s'opposer au verdict scolaire. Citons ce moment de l'entretien avec la mère (aide à domicile) de Florian (3<sup>ème</sup>1) et Damien (6<sup>ème</sup>1) scolarisés à Ernest Guérin, qui évoque le doublement de la classe de 6<sup>ème</sup> par son aîné :

*RR : « Et le doublement, vous l'avez accepté? »*

*Madame Buis : « Ah oui tout de suite, je savais très bien qu'il n'était pas dans les clous pour passer en classe supérieure, sans problème. »*

*RR : « Vous avez rencontré les profs? »*

*Madame Buis : « Non. »*

Aussi, la décision du redoublement fait l'objet de négociations conduites avec une efficacité variable par les parents cherchant à l'empêcher (Masson, 1999).

### **3.2 L'orientation prématurée**

Les établissements se séparent des élèves les plus faibles scolairement, d'une part officiellement, en les orientant en cours de scolarité au collège, soit vers les voies

technologique ou professionnelle, soit vers l'enseignement adapté. Le discours d'un professeur de Saint Cornély l'illustre :

*« En fin de 5<sup>ème</sup>, certains vont quitter le collège, ceux qui veulent s'orienter vers la 4<sup>ème</sup> technologique, ils partent en fin de 5<sup>ème</sup>, ça se fait encore en milieu agricole. Donc il y a un lycée à G qui fait cette formation là. Donc il y en a certains, comme ils veulent faire ça, on les laisse, c'est très bien d'ailleurs. Il y en a qui ne sont pas faits pour les études longues. Je sais que j'en ai dans ma classe [5<sup>ème</sup>2] qui vont sans doute partir. C'est ce qu'ils veulent faire, donc pas de problème ».*

[Eric Vélar, professeur, Saint Cornély]

À Saint Cornély, la réorientation des élèves « faibles » et/ou « perturbateurs » est largement préférée au redoublement (chapitre 9). Elle concerne près de 15 % des élèves à la fin de la 5<sup>ème</sup> en juin 2009, tandis qu'aucun redoublement ne sera prononcé à ce niveau. La présence d'un établissement privé professionnel, peu éloigné du collège (une vingtaine de kilomètres) et disposant de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologique agricole facilite cette logique d'établissement. Ajoutons que les dispositions familiales peuvent encourager et légitimer cette logique, dans la mesure où les fils ou filles d'agriculteurs sont davantage scolarisés dans le privé et donc plus aisément orientés vers l'enseignement agricole<sup>341</sup>. Cela donne néanmoins à voir un établissement qui « choisit » les élèves qu'il présentera au DNB, dont le taux de réussite constitue la « vitrine » du collège. L'échange qui suit avec Elsa (3<sup>ème</sup>2) montre bien le changement remarqué de composition des classes à partir de la 4<sup>ème</sup> :

*RR : « Et la classe elle a changé entre la 4<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup> ? »*

*Elsa : « Il y a eu quelques petits changements c'est tout, un ou deux élèves dans notre classe. »*

*RR : « Donc c'est à peu près pareil que la 6<sup>ème</sup> ? »*

*Elsa : « Non, 4<sup>ème</sup>. »*

Ces réorientations en cours de collège sont également pratiquées par les deux collèges de Ker (Pierre de Belay et Saint Pol), parce que l'offre scolaire les rend possibles, voire les encourage. C'est plus largement le cas à Pierre de Belay qui dispose lui-même d'une SEGPA et à grande proximité d'une 3<sup>ème</sup> DP6 (chapitre 6).

Mais le jeu intentionnel des acteurs scolaires en matière de sélection à l'orientation est d'autre part plus implicite qu'explicite, ou très occasionnellement révélé au détour d'un conseil de classe, tel le propos du directeur du collège Saint Cornély concernant un élève de 3<sup>ème</sup> : *« Je lui ai proposé d'aller voir ailleurs mais il n'a pas voulu... C'est le deal que l'on a passé il y a deux ans, il est là pour passer son brevet ».* Dans ce sens, l'orientation prématurée tacite peut passer par la constitution de classes spécifiques professionnalisantes à l'intérieur

---

<sup>341</sup> Le privé assure 37 % de l'enseignement agricole. Source : Observatoire Indices qui dépend de l'enseignement catholique. Donnée rapportée dans *Le Monde*, daté du 2 septembre 2009.

même des collèges, comme à Pierre de Belay et à Saint Pol (chapitres 6 et 7). Les classes sont composées d'élèves que les enseignants anticipent très tôt comme étant de futurs élèves de la voie professionnelle post-collège. Cette pratique de regroupement, qui revient à « fabriquer » des classes « profilées », ne peut possiblement se retrouver que dans les collèges de taille au moins moyenne. Elle nous laisse en tout cas grandement penser que la sélection des élèves est plus forte dans la réalité que ne peuvent la rendre visible les statistiques officielles (par le taux brut de passage observé de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>). Ainsi, il est manifeste que les collèges construisent une partie de leur efficacité en dirigeant prématurément les élèves les plus faibles vers des filières courtes. C'est aussi et surtout le sens imposé (de relégation) par l'école à des trajectoires individuelles d'élèves, plus souvent issus du milieu populaire.

### 3.3 La disqualification scolaire

Notre enquête ethnographique révèle que la réorientation des élèves résulte d'un processus progressif de « disqualification scolaire » précoce et plus ou moins « violent » selon la configuration d'établissement. À Saint Pol, et plus encore à Ernest Guérin, la scolarisation des élèves se déroule de manière plus incertaine, chaotique et conflictuelle, non sans rappeler ce que vivent les élèves dans les contextes difficiles (Périer, 2010). Ce sont d'ailleurs les deux collèges où plus de 20 % des élèves affirment qu'ils auraient aimé changé de collège (ils sont la moitié moins à le souhaiter dans les deux autres établissements). La récurrence des tensions et la stigmatisation plus ou moins tangible des difficultés d'apprentissage sont à même de construire des parcours accidentés. Les élèves moyens-faibles, qui souvent travaillent en fonction des professeurs, et que l'on sait, les plus sensibles à l'environnement scolaire (Grisay, 1993 ; 1997 ; Duru-Bellat, 2002), n'ont pas la capacité de s'en distancier. Sont davantage concernés les élèves de milieu populaire auquel le modèle culturel ne prépare pas forcément et que le style éducatif conforte (Lautrey, 1980), au lieu de les amener à y résister. Le cas de Damien (6<sup>ème</sup>1) dévoile pour exemple la disqualification scolaire vécue dès la 6<sup>ème</sup> au collège Ernest Guérin.

#### ***Portrait 2 : Damien, « perdant » dans l'interface collège-parents et frère***

Damien (12 ans) est le cadet de la famille Buis. Florian, élève en 3<sup>ème</sup>2 à Ernest Guérin, est l'aîné (16 ans). Les parents sont mariés et travaillent : le père est artisan carreleur à son compte et la mère, aide à domicile. Je serai amenée à rencontrer tous les membres de cette famille à des moments différents. Je mènerai un entretien avec chacun des garçons au collège à la mi-mai 2009, après les avoir suivis toute l'année en classe de 6<sup>ème</sup>1 pour Damien et 3<sup>ème</sup>2 pour Florian. Puis, je me rendrai dans la maison familiale (bien entretenue et située

dans une commune voisine d'Ys) à la mi-septembre 2009, soit au début de l'année de 5<sup>ème</sup> de Damien. L'entretien qui durera 1h23 se fera en présence de la mère et de Damien. Une fois rentré à la maison, le père se joindra à la rencontre lors des dernières minutes. Le premier rendez-vous fixé avec la mère, en juin 2009, au collège n'avait finalement pas eu lieu, Madame Buis ayant oublié de me rappeler pour l'annuler : « *Je travaille en fait cet après-midi. [...] Je préfère que l'on se voie en septembre. [...] Je vais avoir des choses à vous raconter. Moi je suis ouverte. [...] Florian, une "cata" cette année, autant au niveau scolaire qu'au niveau comportement. Damien, ça a été en 6<sup>ème</sup>* ».

Le parcours de Florian (3<sup>ème</sup>2) est déjà fait de quelques détours. Avec le souhait de devenir footballeur professionnel, Florian voulait dès la 6<sup>ème</sup> intégrer une section sport-études (dans un établissement situé à une trentaine de kilomètres), qu'il n'obtiendra pas la première année. Il sera alors contraint d'aller en 6<sup>ème</sup> au collège Ernest Guérin, première année qui se soldera par un redoublement. Madame Buis explicite ainsi le début de parcours de son fils aîné : « *Il voulait faire une 6<sup>ème</sup> sport, il n'a pas été reçu, donc pour lui, ça a été un échec, il a donc été obligé d'aller à Ernest Guérin, donc il a tout laissé tomber* ». Florian partira finalement vers la section sportive pour faire sa deuxième 6<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> (environ 12 de moyenne). Puis, il sera « *recalé à la fin de la 5<sup>ème</sup>, il a passé les épreuves mais...* », dit la mère. Florian reviendra donc à Ernest Guérin en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>. Son retour au collège est comparé par la mère au « *Club Med* ». Florian obtiendra de justesse le DNB avec 10,18 de moyenne et partira en septembre 2009, en internat, préparer un baccalauréat professionnel travaux paysagers. Madame Buis regrette pourtant que son fils ne se soit pas investi dans le travail scolaire au collège : « *Pas d'envie de satisfaire, pas envie de travailler sa scolarité [...] Il n'aimait pas le collège. Il ne voulait pas. ça lui passait au-dessus de la tête, mais il ne voulait pas. Pourtant, ce n'est pas un gamin difficile, c'est une crème. C'est dommage. Pour moi, c'est du gâchis qu'il n'ait pas pris conscience que ça pouvait quand même lui ouvrir des portes [...] Gâcher une scolarité au collège, ce n'est pas pour autant qu'il ne va pas réussir dans la vie active après, mais il y aura quand même des manques dans des matières* ».

La mère reprend à son compte le modèle de la mobilité et de l'avenir par l'école. Dans ce sens, elle incite ses deux enfants à travailler à l'école, tel qu'en témoigne cet échange avec Damien (6<sup>ème</sup>1) :

*Madame Buis* : « *C'est vrai que je ne suis pas contente quand ils ont de mauvaises notes.* »

*RR* : « *Vous les incitez à travailler à l'école ?* »

*Madame Buis* : « *Ah oui.* »

*Damien* : « *Plus toi que papa.* »

Florian (3<sup>ème</sup>2) admet lui-même : « *Si mes parents n'étaient pas derrière moi, je ne ferais rien. Je ne foutrais rien du tout* ». Mais en effet, le propos de Damien révèle que le père est plus en retrait dans le suivi de la scolarité de ses enfants, sans s'en désintéresser, mais qui s'explique par le rapport négatif du père à l'école lié à sa propre scolarité. Madame Buis revendique au contraire son goût pour l'école et sa réussite scolaire, qui ne s'est certes pas traduite par une ascension professionnelle : « *Mon mari n'a pas fait les grandes études, il est sorti de 5<sup>ème</sup> apprendre le métier de carreleur. Monsieur ne supportait pas l'école. Moi quand même, j'ai été jusqu'au BTS action commerciale [après un BEP commerce et un bac professionnel], donc je ne suis pas trop mal débrouillée. J'ai travaillé à l'école, j'aimais bien l'école* ». Puis comme nombre de femmes, fonder une famille a pris le pas sur la vie professionnelle : « *J'ai fait commerciale un petit peu, après j'ai rencontré mon mari, Florian s'est pointé de bonheur, j'ai fait de l'usine, puis aide domicile depuis 10 ans* ».

Damien est un élève de valeur scolaire moyenne (environ 12 de moyenne générale en 6<sup>ème</sup>). En classe, il adopte des attitudes très différentes d'un cours à l'autre. Il m'expliquera : « *Dans les cours que j'aime bien, je travaille. Par exemple, en français, Madame Ailante, elle*



*s'intéresse à ce qu'on fait* ». D'ailleurs, lors du conseil de classe de fin d'année, les remarques portées sur Damien varient d'un professeur à l'autre : « *Des progrès, il bosse.* » [Professeure d'anglais] ; « *Pas agréable en cours. Il embête Manon, Gwenn, encore la semaine dernière.* » [Professeure d'histoire-géographie]. Au cours de cette première année de collège, son carnet de correspondance est noirci de multiples observations : « *Madame, merci de veiller à ce que Damien fasse exactement le travail demandé* », « *Damien s'amuse...* », « *Damien n'a pas de feuille quadrillée* ». De plus, il a reçu « *quatre colles, deux fois 3 heures et deux fois 1 heure pour bagarre, travail non fait* », me confiera-t-il, mais il obtiendra 19 sur 20 en note de vie scolaire.

Damien se montre très sensible au mode de relations entretenu avec les enseignants, et cela influence son rapport à la discipline et au travail scolaire. Dans ce sens, il se considère lui-même « *très moyen comme élève par rapport aux profs* ». La précision qu'il apporte, « *par rapport aux profs* », doit être soulignée : il s'évalue au regard de ce que lui renvoie ses professeurs. Cela laissait aussi suggérer la profonde contradiction que Damien vit entre d'un côté, un sentiment d'incompétence qui se construit au cours de la socialisation scolaire, et de l'autre, une survalorisation dans le milieu familial. Damien est en effet fortement valorisé par sa mère. Celle-ci affirme qu'elle croit en lui, contrairement à son premier fils :

*« Damien a déjà beaucoup plus de facilités scolaires que Florian, ce qui ne veut pas dire qu'il va mieux réussir que lui, mais je ne sais pas, je le vois diriger une équipe ou un truc comme ça ».*

Elle estime que c'est un bon élève, et ce, dès le primaire :

*« La 6<sup>ème</sup>, ça a été. Le primaire s'est bien passé. Damien était assez en avance par rapport à son âge, déjà il était très très précoce, il a été doué en tout très vite, il travaillait très vite, donc le temps que les autres finissaient leur travail, il chahutait un peu donc il se faisait remarquer. »*

Damien la coupe et dit : « *Sauf en CM2* ». Mais lorsque sa mère lui demande quelles étaient ses moyennes, il répond : « *J'avais 19 et en 6<sup>ème</sup>, 15 [12 dans la réalité]* ». À cette surestimation de moyennes se greffe un sentiment de survalorisation de soi à la maison, favorisé par la mère.

Le décalage entre le monde scolaire et le monde familial ne fera que croître l'année suivante, en 5<sup>ème</sup>. Après seulement deux semaines de cours en 5<sup>ème</sup>, Damien montre un véritable découragement dont il n'avait pas autant fait preuve en 6<sup>ème</sup>. Son propos fait ressortir un sentiment de chute dans un espace scolaire où on lui façonne le statut de « mauvais élève » par le regard et les dires portés sur lui, en miroir du passé scolaire de son frère. Voici un extrait d'entretien avec lui et sa mère qui le met en lumière :

*Madame Buis : « (Imitant un prof) "T'es le frère de Florian [suivi en 3<sup>ème</sup>1 en 2008/2009, désormais en première année de bac professionnel] qu'on lui demande", ben oui faudra faire avec (rires), mais bon j'espère qu'il ne sera pas catalogué comme Florian. »*

*Damien : « C'est déjà fait. »*

*Madame Buis : « Florian aimait bien amuser la galerie quoi, un petit peu de chahut, ça lui plaisait bien. [...] (S'adressant à Damien) Normalement tu ne dois pas être collé cette année (rires). »*

*Damien : « Ça m'étonnerait parce que c'est mal parti déjà, avec la prof d'histoire, de SVT, les pions, ils ont dit : "On t'a déjà remarqué". Ils ont dit ce que j'avais fait l'année dernière parce que l'année dernière, je n'étais pas tellement sage, ils ont dit : "surveillez-le" »*

*Madame Buis : (Rires) « L'étiquette dans le dos. »*

*Damien : « La principale, elle a dit aux nouveaux : "Surveillez-le" »*

À ce costume taillé de « mauvais élève » qu'il a pu rejeter ou ignorer en 6<sup>ème</sup>, il se trouve face à une intériorisation incontournable, incité à la « stigmatisation intériorisée » en ce début de 5<sup>ème</sup> (Millet et Thin, 2005, p. 162). Pris dans ce processus de disqualification scolaire, l'année de 5<sup>ème</sup> sera difficile pour Damien : il aura une moyenne d'année proche de 10 et il se distinguera par une note de vie scolaire égale à 12,3, laissant entrevoir les nombreuses punitions de l'année. Damien quittera finalement le collège à la fin de la classe de 4<sup>ème</sup> : il ira en 3<sup>ème</sup> DP6 dans un lycée professionnel agricole d'une autre commune, lui qui en 6<sup>ème</sup> voulait passer un bac et devenir pompier. En juillet 2012, dans cet établissement, il obtiendra brillamment le DNB série professionnelle avec la mention Bien. Au final, la disqualification scolaire d'élèves « *traités de bons à rien* » et « *condamnés* » par les professeurs, selon les termes de deux assistantes d'éducation au collège Ernest Guérin, témoigne de la contribution de l'école à l'échec ou la relégation scolaire, pour des élèves dont l'écart aux normes scolaires (performances et comportements) secrète des malentendus et des désaccords avec les acteurs scolaires (Périer, 2010).

Cette « mise au ban de l'école » (*Id.*, p. 112) d'un certain nombre d'élèves existe dans les établissements publics comme privés. Cependant, nos constats empiriques révèlent que le privé « se permet » davantage de « disqualifier » les élèves qui sont perturbateurs, turbulents, gênants par leurs comportements, sans être nécessairement des élèves scolairement « justes ». On pense alors à la courante différence avancée entre le public et le privé : les chefs d'établissement privé n'ont pas l'obligation d'accueillir tous les élèves, à la différence de leurs homologues du public. La moitié des enseignants du public enquêtés par questionnaire cite d'ailleurs ce facteur comme principal trait de distinction avec le privé. On y apportera une nuance à l'appui des contextes étudiés. Les collèges enquêtés montrent qu'ils accueillent tous les élèves en 6<sup>ème</sup>, de manière plus relative ensuite, mais néanmoins les refus d'inscription sont très rares, d'abord pour une question de survie : les collèges privés ont besoin des élèves pour fonctionner. Aussi, il importe de distinguer ce qui s'apparente à de la sélection socioscolaire et qui certes le devient par corrélation, avec ce qui la modère, à savoir la

recherche de ce qu'on peut qualifier, de « paix comportementale ». Les établissements privés se séparent avant tout des élèves qui fragilisent l'ordre scolaire, pour ne pas « ternir » leur image qui repose en partie sur la discipline rigoureuse qui y prévaut, alors que les personnels éducatifs et de santé sont très peu nombreux, comparativement aux établissements publics (par exemple, à Saint Pol, 2,5 postes à plein temps de surveillants pour 425 élèves : c'est la moitié moins qu'à Pierre de Belay, qui compte en plus une Conseillère principale d'éducation et une infirmière à temps plein). Les deux collèges enquêtés écartent en effet les élèves qui posent des « *problèmes de discipline et de comportement* » et qui « *empoisonnent tout le monde* ». Ils ferment progressivement l'horizon des possibles, non sans atteindre les subjectivités, plutôt qu'ils ne donnent un rapide et franc coup d'arrêt. L'avertissement « d'aller voir ailleurs », plus systématique dans le privé, leur fait d'autant plus porter la responsabilité de la « chance » perdue. Ces élèves prennent la position d'exclus de l'intérieur (Bourdieu et Champagne, 1993) telle que notamment révélée à Saint Pol (chapitre 7). Yannick (Saint Pol, 6<sup>ème</sup>1) subira la sélection sourde et persistante du collège, à laquelle il répondra par ses comportements de plus en plus déviants (portrait 3).

### ***Portrait 3 : Yannick, exclu de l'intérieur***

Yannick, de nationalité togolaise, dont le père est ouvrier et la mère au chômage, est le troisième d'une famille de six enfants. Arrivé à six ans en France, il a redoublé le CE1, mais est d'âge scolaire normal (12 ans). Il est venu au collège Saint Pol après avoir été scolarisé dans une école publique de Ker. Le changement de secteur s'explique par la scolarité chaotique de son frère au collège public Pierre de Belay : « *Mon frère a fait trop de conneries au public* ». Assise près de lui en classe pendant toute l'année scolaire, je ne l'observe que très rarement en train de suivre les cours. Il a plutôt l'habitude de s'amuser avec ses crayons, ou de lancer des bouts de papier à ses camarades, ou de faire des exercices qui ne sont pas demandés, ou de se balancer sur sa chaise. Chaque élève a dans la classe son propre bureau avec un casier, et le désordre du sien est tel qu'il met un temps assez long à trouver ses affaires pour chaque matière. Il prend d'ailleurs plaisir à me le montrer en souriant. Lors de l'entretien mené avec lui et deux de ses camarades, en mai 2009, il continuera d'emprunter la figure de « pitre », parce que seuls ses pairs lui montrent de l'intérêt. C'est en effet un élève que ses camarades apprécient car, selon leurs termes, il met « *une bonne ambiance* » dans la classe. Délégué de la classe, il est aussi jugé « *intelligent* ». Ils le protègent également, parce que Yannick leur raconte parfois sa vie difficile chez ses parents, le manque d'affection qu'il ressent et les coups physiques qu'il reçoit.

Au cours de l'année scolaire, Yannick écoperà de quatre retenues, plusieurs avertissements oraux, de deux avertissements écrits (dont l'un pour vol d'un téléphone portable commis avec l'un de ses camarades [non exclu]) et il sera finalement renvoyé en juin. Son conseil de discipline à la fin de l'année, il l'explique ainsi : « *Trop de conneries, j'embête les profs* ». Cette formule « *j'embête les profs* » est signifiante, d'abord parce que je

l'avais également entendue chez un élève de 5<sup>ème</sup> exclu du collège Saint Pol plusieurs jours au mois d'avril, ensuite parce qu'elle place le rapport professeur-élèves en principale, voire unique cause de la sanction. Ce jugement ou ce ressenti de l'élève peut s'expliquer par ce qui se passe en classe. Yannick sera abandonné à son sort scolaire par ses professeurs dès le premier trimestre. Symboliquement, il sera le seul élève à ne pas changer de place dans la classe, et restera au fond de la salle toute l'année scolaire. De plus, il est complètement ignoré par un certain nombre d'enseignants. Ses incartades en classe sont peu relevées, mais surtout il n'est quasiment jamais interrogé et pour les professeurs qui vérifient le travail scolaire en circulant dans la classe, ils passent à côté de Yannick sans regarder le sien. Il est écarté du rapport pédagogique. Les enseignants choisissent de le rendre invisible, souvent implicitement, parfois explicitement, tel le propos suivant d'une enseignante en début de cours : « *Je ne vais pas passer mon temps, tu fais ce que tu veux* ». Seuls ses pairs lui disent de temps en temps de se taire, et lui prêtent attention, souvent avec beaucoup d'amusements, tant ses attitudes peuvent déconcerter dans le lieu clos de la classe. Ses pairs l'encouragent aussi à travailler, venant à prendre la place des enseignants, comme le souligne l'observation qui suit :

La professeure demande aux élèves de prendre leur « *workbook* » afin de corriger deux exercices qui étaient à faire pour le jour même. Elle interroge les élèves. Elle constate, au bout de cinq minutes environ, que Yannick n'a pas sorti son livre d'exercices, et lui demande de le sortir. Mais Yannick continue de nettoyer son stylo. Elle lui dit : « *Il est où ?* ». Il lui répond : « *Dans mon casier* ». « *Dépêche-toi* », lui profère Solange Palmier. Yannick dit : « *Oui* », et demande à quelle page il doit ouvrir son livre. « *Les exercices étaient à faire pour aujourd'hui* », lui rétorque-t-elle. Sa camarade Léonie, assise devant lui, lui communique le numéro de la page et lui montre avec son doigt l'exercice qui était à faire. Surprise, elle lui dit alors : « *Ah c'est bien tu as fait !* ». « *J'ai fait ça il y a longtemps* », lui répond-t-il.

[Mardi 3 mars 2009, 8h55/9h50, cours d'anglais avec Solange Palmier, 6<sup>ème</sup>2]

Les notes de Yannick baisseront tout au long de l'année. Il obtiendra son passage en 5<sup>ème</sup> avec 12,5 de moyenne générale, mais dans un autre établissement.

## Conclusion

L'analyse de la sélection des élèves a des paramètres exigeant de prêter une grande attention à la singularité des configurations d'établissement et des trajectoires. En effet, cette pratique commune aux quatre collèges enquêtés met en jeu des rapports de force et de sens différents dans la négociation institutionnelle et familiale des tournants biographiques et

scolaires. L'analyse temporelle et contextuelle de la composition socioscolaire révèle non seulement les transactions symboliques qui se jouent entre l'école et ses usagers, mais dévoile les aspects souterrains des inégalités scolaires en construction. La lecture que les configurations d'établissement opèrent des parcours de leurs élèves, engage les jeunes et leurs familles dans l'accès à des ambitions et positions de réussite, comme dans la gestion des réorientations de relégation et des échecs.

En outre, l'analyse de la sélection socioscolaire montre à voir que la politique de baisse des redoublements donne aujourd'hui une place croissante à l'orientation prématurée, sous la forme de logiques plus officieuses qu'officielles, dans une culture de l'évaluation des établissements. Bien que les paliers d'orientation au collège aient disparu, nous constatons que les établissements construisent une partie de leur efficacité en éliminant les élèves jugés trop justes scolairement pour poursuivre jusqu'en 3<sup>ème</sup> générale et/ou trop éloignés des normes de comportements scolaires, non sans le risque d'aggraver les épreuves scolaires. Aussi, la sélection à l'orientation vient à servir la sélection à la réussite.

# Chapitre 11

## Politiques et pratiques de notation et d'orientation

---

### Introduction

Le succès des établissements privés enquêtés au DNB est nettement marqué en 2009 et en 2010 (plus de 93 %) par rapport aux deux établissements publics et au regard des moyennes académiques : l'écart entre le taux de réussite des collèges privés enquêtés et le taux moyen académique oscille entre + 3,7 et + 7,8 points pour lesdites années considérées, tandis que le même écart considéré pour les collèges publics enquêtés va de - 27,3 à - 0,7 points (*cf.* tableau 57). La sélection socioscolaire des établissements enquêtés ne suffit pas à expliquer de tels écarts qui reposent sur des politiques et pratiques de notation et d'orientation et qui méritent d'être étudiés dans la comparaison affinée des établissements.

La compréhension des performances des élèves et de leur orientation pendant et après le collège, nous conduira à les dissocier, puis à saisir les modes d'arrangements dont ils sont explicitement et implicitement l'objet, tels des enjeux de pouvoir pour les établissements dans un premier temps. Le deuxième temps sera consacré plus précisément à l'orientation appréhendée au travers des interactions entre acteurs et des éléments de contextes. L'analyse comparative de ce qui se construit dans les configurations contextuelles consistera, en dernier lieu, à étudier les représentations, pratiques et normes qui alimentent des différences de contextes et composent ou recomposent des scolarités.

### I - Performances des élèves et enjeux de pouvoir

Les établissements construisent une partie de leur efficacité en surévaluant les élèves les plus faibles en 3<sup>ème</sup>, mais les pratiques de notation ne recouvrent ni la même amplitude, ni les mêmes modalités d'action, aux confins de véritables enjeux de pouvoir pour les établissements scolaires.

## 1.1 Les biais d'évaluation : (in)cohérence, (in)équité

Bien loin d'une improbable justesse de notation, les quatre établissements enquêtés présentent tous des biais évaluatifs<sup>342</sup>, quoique d'ampleur inégale. Du côté du secteur privé, une surévaluation des performances scolaires des élèves de 3<sup>ème</sup> peut être soulignée dans plus des deux tiers des cas (cf. tableau 64). Sans être totalement écartée, cette tendance est moindre dans les collèges publics où, à l'inverse, trois élèves sur cinq seraient sous-évalués et plus du tiers à un niveau très sensible. En outre, dans un secteur comme dans l'autre, mais selon une amplitude inégale, ce sont d'abord les élèves « très faibles » qui bénéficient des largesses de la notation des professeurs.

		Sous-évalués ++	Sous-évalués +	Sur-évalués +	Sur-évalués ++	Total
<b>Public</b>	Élèves très faibles	19,6 %	27,5 %	13,7 %	39,2 %	100 % 51
	Élèves faibles	63,6 %	18,2 %	9,1 %	9,1 %	100 % 11
	Élèves moyens	56,3 %	12,5 %	31,3 %	0 %	100 % 16
	Élèves forts	49,1 %	20,0 %	12,7 %	18,2 %	100 % 55
	<b>Total</b>	<b>39,8 %</b> 53	<b>21,8 %</b> 29	<b>15 %</b> 20	<b>23,3 %</b> 31	<b>100 %</b> 133
<b>Privé</b>	Élèves très faibles	5,7 %	11,4 %	31,4 %	51,4 %	100 % 35
	Élèves faibles	26,7 %	6,7 %	20,0 %	46,7 %	100 % 15
	Élèves moyens	5,9 %	17,6 %	23,5 %	52,9 %	100 % 17
	Élèves forts	17,0 %	21,3 %	23,4 %	38,3 %	100 % 47
	<b>Total</b>	<b>13,2 %</b> 15	<b>15,8 %</b> 18	<b>25,4 %</b> 29	<b>45,6 %</b> 52	<b>100 %</b> 114

N = 247. Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 64. Évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> selon le secteur public ou privé et les résultats au DNB**

Par corrélation, les enfants des catégories défavorisées qui sont pour plus de moitié des élèves aux résultats faibles voire très faibles (55,3 % par le père, 65,9 % par la mère), seraient moins sujets aux biais inhérents au type d'établissement fréquenté. Toutefois, la surévaluation dont ils « profitent » reste toujours plus étendue dans le privé où elle concerne 73,3 % des élèves contre 50 % dans le public. Si la plupart d'entre eux en bénéficient dans le privé (72,2 % des élèves de catégorie favorisée et 67,5 % dans les catégories moyennes sont sur-notés), cet

<sup>342</sup> Nous nous appuyons sur l'indice d'évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> (cf. Encart méthodologique n°4).

« avantage » ne concerne que 25 % des élèves de catégorie favorisée et 37,1 % dans les catégories moyennes des collèges publics enquêtés.

Un examen plus serré montre néanmoins que le secteur masque des différences de contexte d'établissement. À Ker, la variabilité des normes d'évaluation est très marquée entre les établissements : près des trois-quarts des élèves en 3<sup>ème</sup> (74,7%) sont nettement sous-évalués au collège public Pierre de Belay, alors que cette proportion d'élèves (73,1 %) est à l'inverse sur-évaluée chez son voisin Saint Pol (cf. tableau 65).

		Sous- évalués ++	Sous- évalués +	Sur- évalués +	Sur- évalués ++	Total
<b>Pierre de Belay</b>	Effectif %	51 51,5 %	23 23,2 %	10 10,1 %	15 15,2 %	99 100,0 %
<b>Saint Pol</b>	Effectif %	10 12,2 %	12 14,6 %	23 28,0 %	37 45,1 %	82 100,0 %
<b>Ernest Guérin</b>	Effectif %	2 5,9 %	6 17,6 %	10 29,4 %	16 47,1 %	34 100,0 %
<b>Saint Cornély</b>	Effectif %	5 15,6 %	6 18,8 %	6 18,8 %	15 46,9 %	32 100,0 %

N = 247. Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 65. Évaluation des élèves de 3<sup>ème</sup> selon l'établissement et les résultats au DNB (juin 2009)**

Les pratiques de notation plus ou moins indulgentes selon le collège de Ker fréquenté sont d'ailleurs connues par nombre d'élèves scolarisés à Pierre de Belay, qui ont des copains et/ou des membres de leur famille à Saint Pol. Par exemple, Baptiste (16 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>3, parents infirmiers, sœur cadette en 6<sup>ème</sup> à Saint Pol) et Emile (13,3 de moyenne d'année en 3<sup>ème</sup>3, père directeur technique d'une entreprise de transport, mère employée de bureau) en viennent à discuter avec intensité de ce sujet, parce que le premier ira en 2<sup>nde</sup> EGT au lycée privé Saint Pol, tandis que le second poursuit sa scolarité au public, dans le lycée voisin Élodie La Villette :

*RR : « Vous allez où l'année prochaine ? »*

*Emile : « À Elodie. »*

*Baptiste : « À Saint Pol. Mon frère [moyenne section] et mes soeurs [6<sup>ème</sup>, CMI] y sont déjà au privé. Mes parents veulent que j'aille là-bas. »*

*Emile : « C'est con. »*

*Baptiste : « Il y a un meilleur taux de réussite. »*

*Emile : « Puh, ouah, ce sont des conneries ça. »*

*Baptiste : « Apparemment même ceux qui disent qu'à Elodie, apparemment, les profs, ils s'en foutent que tu réussisses ou que tu ne réussisses pas. »*

*Emile : « Euh ici, moi ma moyenne, elle est de 14. Ben à Saint Pol, elle sera de 17 parce que c'est trois fois plus facile. »*

*Baptiste : « Non. »*

*Emile : « Mais si. »*

*Baptiste : « Pas le lycée en tout cas ; le collège, c'est vrai. »*



*Emile* : « Le collège, ouais. X [élève de Saint Pol], il a réussi à avoir son brevet avec 4 sur 40 au brevet de maths. »

*Baptiste* : « [...] Quand on voit que certains ont 18 de moyenne... Encore s'il n'y en avait qu'un mais là, il y a en a quatre, cinq. Au collège, nous, en 5<sup>ème</sup>, il n'y avait personne à avoir 18 de moyenne. Ma soeur (rit), elle a 19,5 en 6<sup>ème</sup> [à Saint Pol]. »

*Emile* : « Non ? »

*Baptiste* : « Si je te jure. »

*Emile* : « J'avais 16 [en 6<sup>ème</sup> ici à Pierre de Belay]. »

À cet égard, les propos de ces deux élèves font clairement émerger les chances différentes de succès au DNB en fonction de l'établissement fréquenté.

Aussi, les trois collèges (Saint Pol, Ernest Guérin et Saint Cornély) qui surnotent largement donnent plus de chances aux élèves qui y sont scolarisés d'obtenir le DNB (diplôme qui rappelons-le, intègre - à hauteur de 60 % - les résultats obtenus au contrôle continu qui, eux, dépendent des normes d'évaluation des établissements)<sup>343</sup>. Le décrochage entre la moyenne au contrôle continu (résultats observés pendant l'année de troisième dans toutes les matières, excepté en histoire-géographie, et incluant la note de vie scolaire) et la moyenne à l'examen du DNB (résultats observés aux épreuves terminales sur table) est en effet fort par comparaison à l'écart moyen au niveau académique (*cf.* tableau 66).

	origine défavorisée en 3 <sup>ème</sup> (« couple » père-mère)	Moyenne Année de 3 <sup>ème</sup>	Moyenne Contrôle continu (moyenne académique : 13,3)	Moyenne Examen terminal (moyenne académique : 10,8)	Moyenne de l'écart Contrôle continu # Examen terminal (moyenne académique : + 2,5)	Taux de réussite DNB
<b>Pierre de Belay</b>	12,5 %	12,2	13,2	11,7	+ 1,6	86,9 %
<b>Saint Pol</b>	9,5 %	12,8	13,9	10,6	+ 3,4	95,1 %
<b>Ernest Guérin</b>	26,7 %	11,1	12,4	9,2	+ 3,2	61,8 %
<b>Saint Cornély</b>	3,8 %	13,0	14,0	11,0	+ 3,0	96,9 %

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 66. Résultats des élèves de 3<sup>ème</sup> selon l'établissement (juin 2009)**

Ainsi, les pratiques de notation viennent à « gommer » des différences « réelles » d'acquisitions entre les élèves (Duru-Bellat et Mingat, 1993), mais cela ne signifie pas qu'elles soient cohérentes et équitables.

Les deux collèges d'Ys, Ernest Guérin et Saint Cornély, focalisent l'attention à ce niveau. En effet, parmi les quatre établissements enquêtés, seul le collège privé Saint Cornély présente une indépendance entre la valeur scolaire des élèves en 3<sup>ème</sup> et leur moyenne à

<sup>343</sup> Cf. Encart méthodologique n°4 pour la description précise des indicateurs de valeur scolaire des élèves en 3<sup>ème</sup>.

l'examen : un seul élève est estimé de valeur « très faible » en 3<sup>ème</sup> alors qu'ils sont douze en bas de la hiérarchie de niveau scolaire, à l'examen. Le faible degré de conformité, voire son absence, entre les notes obtenues pendant l'année et la valeur scolaire réelle de l'élève laisse présager des « déconvenues » scolaires chez ces élèves, une fois arrivés au lycée. Néanmoins, les normes d'évaluation de ce collège participent à réduire les écarts de réussite entre les élèves les plus faibles et les plus forts, comme c'est également le cas dans les deux établissements situés à Ker (Pierre de Belay et Saint Pol).

À cet égard, la surnotation des élèves à Pierre de Belay est certes restreinte (*cf.* tableau 65 *supra*), mais elle se révèle ciblée à un profil particulier : les élèves avec des résultats très faibles et de milieu défavorisé, en majorité regroupés dans la « classe professionnalisante » (3<sup>ème</sup>1). De surcroît, la comparaison entre les notes obtenues pendant l'année de 3<sup>ème</sup> (avec la moyenne d'histoire-géographie et sans la note de vie scolaire qui augmente de manière significative les moyennes des élèves au contrôle continu) et les résultats aux écrits du DNB souligne la cohérence de la notation pratiquée à Pierre de Belay : c'est non seulement l'établissement qui enregistre le moindre écart entre le niveau évalué pendant l'année et le niveau observé à l'examen terminal, mais c'est aussi celui qui présente de bons élèves à l'examen du DNB (moyenne à l'examen qui est près d'un point supérieur à celle de l'académie, *cf.* tableau 66 plus haut).

À l'inverse, la surnotation au collège public Ernest Guérin est étendue, mais incohérente et inéquitable socialement et scolairement. Dans ce collège uniquement, et à contre-courant de ce qui est également observé au niveau de l'académie, l'écart-type de la moyenne des notes à l'examen (2,6) est plus élevé que celui de la moyenne des notes en 3<sup>ème</sup> (2,8), ce qui tend à montrer que les notes attribuées par les professeurs du collège sont plus hétérogènes que les notes obtenues par les élèves du collège à l'examen. Autrement dit, les pratiques de surnotation des enseignants du collège conduisent à accentuer les différences de performances entre les élèves les plus faibles et les plus forts. On constate ainsi que les bons élèves sont surévalués de manière plus significative (++) que les élèves très faibles. Les inégalités scolaires sont donc plus importantes pendant l'année scolaire qu'à l'examen national, venant à révéler le poids « négatif », voire « l'emprise » d'un contexte d'établissement sur les élèves très défavorisés (26,7 % d'élèves en 3<sup>ème</sup> issus de « couples » défavorisés) et très faibles, en nombre à Ernest Guérin (21 élèves en 3<sup>ème</sup> sur 34 au regard de la valeur scolaire calculée à l'examen). Par exemple, l'échange entre Simon de niveau « très faible » (10,3 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>2, père chauffeur routier et mère employée dans une maison de retraite) et Fabien de niveau « fort » (13,8 de moyenne générale 3<sup>ème</sup>1, père

cuisinier et mère ouvrière d'usine) qui sont tous deux sous-évalués et qui iront en voie professionnelle, révèle que les jugements et attentes du professeur de mathématiques sont symbolisés par le placement des élèves en salle de classe, avec ses manifestations de révolte et de résignation, puis d'intériorisation de l'échec par Simon :

*RR : « Les maths ça n'a pas été ? »*

*Fabien : « Si ça va, mais j'arrive pas trop. »*

*Simon : « Ouais c'est chaud les maths. » [...]*

*RR : « Et l'enseignant, il n'arrive pas à vous expliquer non plus ou il n'explique pas peut-être ? »*

*Fabien : « Là on n'a plus le temps, le reste de l'année, ça allait à peu près. »*

*Simon : « Il explique à ceux qui savent déjà, ça ne sert à rien. »*

*Fabien : « Ouais voilà. »*

*RR : « C'est vrai ? Vous avez le même professeur, vous avez Monsieur Jacquier ? »*

*Fabien : « Ouais. Il nous a dit : "Maintenant ceux qui n'y arrivent pas, tant pis, je finis le programme pour ceux qui vont en 2<sup>nde</sup> [EGT]". »*

*Simon : « Pourquoi on va en cours nous alors ? Si c'est ça en plus. »*

*RR : « Vous vous sentez exclus un peu ? »*

*Simon : « Ouais quand même. »*

*Fabien : (S'adressant à Simon) « Toi, t'es devant ? »*

*Simon : « Non je suis au fond. J'ai demandé à être devant mais il ne veut pas. Il ne veut pas que j'aie devant. »*

*RR : « Pourquoi il ne veut pas ? »*

*Simon : « Je ne sais pas. »*

*Fabien : « Devant tu suis plus, parce que derrière, moi je vois j'ai commencé derrière. Au début de l'année, j'ai commencé au fond et après j'ai avancé, ça allait un peu mieux. »*

*RR : « Au deuxième rang ? »*

*Fabien : « Ouais, deuxième ou premier, ça dépend. »*

Fabien obtiendra 22/40 à l'examen de mathématiques du DNB, tandis que Simon n'aura que 11/40.

## **1.2 Concurrence, clientélisme**

Les biais d'évaluation qui sont plus forts dans les deux établissements situés à Ys (Ernest Guérin et Saint Cornély) et au collège Saint Pol de Ker, nous renvoient d'une part à la concurrence sensible entre les premiers, d'autre part au « clientélisme » du privé. L'arbitrage auquel procèdent les élèves et parents dans le « choix » du collège est structuré localement. Les binômes d'établissements enquêtés sont seuls dans leurs « espaces de concurrence » (Broccolichi et van Zanten, 1997) respectifs (Ker et Ys) : il n'y a pas d'autres collèges à moins de dix kilomètres et le territoire est desservi de façon très limitée. Sur lesdits marchés scolaires, la concurrence directe facilite donc les comparaisons, mais elle a peu ou prou d'impacts sur les établissements. Il est manifeste que plus l'espace de concurrence est de

petite taille, plus l'image véhiculée par les collègues s'étend à l'échelle de tout un espace local, avec les effets ségrégatifs que cela peut engendrer (Felouzis *et al.*, 2005). Ainsi, à Ys, la réputation dégradée du collège Saint Cornély s'est traduite entre 2005 et 2007 par une baisse significative de ses effectifs (chapitre 9), permettant au collège public voisin Ernest Guérin « d'absorber » une partie de cette population, notamment celle de milieu favorisé. Sans pour autant prétendre dresser des liens de cause à effet, la promotion d'élèves qui arrivera à Ernest Guérin en 6<sup>ème</sup> en 2005 sera plus favorisée (en 4<sup>ème</sup>, en 2008/2009, cf. tableau 42) et jugée de très bon niveau par les acteurs scolaires (chapitre 8). Davantage poussées dans un « jeu de façade », les directions d'établissement à Ys ont certes recours aux stratégies de communication ou d'image, tel que l'exprime clairement cet acteur qui exerce à Saint Cornély :

*« Deux collèges dans une aussi petite ville qu'Ys signifie forcément une certaine concurrence entre les deux établissements ; on le voit par le biais des articles dans la presse locale ou par les résultats au DNB ».*

Mais surtout, ce jeu contribue à façonner les normes de surévaluation, dont l'incohérence précédemment soulevée peut alors se justifier.

Agir sur le jugement des parents est un enjeu majeur dans le « jeu territorialisé de relations entre établissements » (Barrère, 2009, p. 208 ; Maroy, 2006). Sans faire intervenir les dérogations (très faibles), la « parité géographique » public/privé permet aux différents acteurs d'avoir le « choix » et d'envisager aisément le passage de l'un à l'autre. Une grande partie des élèves et parents interrogés disent d'ailleurs avoir visité les deux collèges de la commune (Ker ou Ys) lors des matinées ou soirées portes-ouvertes. Cela peut expliquer que près de la moitié des usagers « asectoriels » enquêtés ait changé de secteur à l'entrée au collège. Au-delà du secteur, ils disent choisir le collège le plus attirant et le plus proche de leur domicile. La forte implantation de l'enseignement catholique dans les territoires enquêtés, tend à banaliser les transferts d'élèves, avec par exemple les chefs d'établissements public et privé de Ker qui disent « s'échanger » les élèves difficiles. En outre, faisant partie intégrante du paysage scolaire local, nombre d'élèves interviewés ne comprennent pas mes questions portant sur le secteur privé ou public. L'absence de distinction ou de connaissance de la différenciation public-privé est encore plus frappante dans les questionnaires passés aux élèves, avec par exemple cette remarque écrite d'une enseignante sur la feuille de consignes de passation : « *Beaucoup de questions en particulier sur la scolarité dans le privé* » (cf. Annexe 21). Dans ce sens, certains élèves affirment avoir toujours été scolarisés dans le même secteur, alors que l'école primaire citée relève de l'autre secteur d'enseignement. Force

est de constater la banalisation du secteur privé dans les usages et des jugements moins tranchés de la part des élèves, à la différence de leurs aînés (fratrie et parents). La confrontation du propos de Mélina, l'aînée de la famille Pervenche, âgée de 23 ans, étudiante en Master de droit et ancienne élève du collège Saint Pol, avec celui de la benjamine de la famille, Constance, élève en 3<sup>ème</sup>2, révèle comment la distinction public-privé a perdu de son sens et de sa vigueur en moins de dix ans :

*Mélina : « Je sais que nous, le privé et le public, c'était même encore la guerre. Pour le public, ce n'était pas du tout. On était enfant aussi, on était jeune mais c'était vraiment ceux qui ne travaillaient pas, ceux qui faisaient grève. [...] (S'adressant à sa sœur) Constance, Pierre de Belay, tu vois comment toi les public ? »*

*Constance : (Hésite) « Je ne sais pas, je pense qu'ils sont plus\_ »*

*Mélina : (Coupe) « Relax. »*

*Constance : « Voilà. »*

*Mélina : « Ouais ils n'en foutent pas une quoi. »*

*Constance : « Si mais ils sont plus tranquillous quoi, ils ont plus de liberté quoi je pense. [...] »*

Le moment où Mélina interpelle sa sœur en mentionnant le nom du collège voisin, et pas seulement le secteur d'enseignement, tend à souligner un basculement entre une grande sœur qui a intégré la « guerre scolaire » et une petite sœur qui suppose des différences avec le collège voisin.

Ainsi, l'image de l'école tient une place grandissante dans le choix de l'enseignement catholique (Chauffaut, Olm et Simon, 2005). Les parents du privé y prêtent une grande attention et la comparent fréquemment avec celle du public, à la différence des parents interrogés du public qui explique leur choix politique et/ou pragmatique, sans faire de référence systématique au collège privé voisin. Aussi, ils semblent davantage partie prenante des enjeux de sélection et d'évaluation au sein des établissements. Le recrutement vers le haut de la hiérarchie sociale voulue par les parents du privé et leur mobilisation fortement tournée vers les notes se traduisent à l'intérieur même des collèges privés par une homogénéisation socioscolaire des cohortes d'élèves et par des pratiques de notation d'une indulgence excessive, ainsi que de « lissage » dans les remarques :

*« Mettre certaines remarques sur la copie, ça veut dire que tu tournes non pas ta langue dans la bouche, mais, tu tournes ton crayon trois, quatre fois avant de savoir comment cette remarque là va être interprétée. [...] Ce qui fait que l'on arrive, enfin, de mon point de vue, on arrive à une espèce de lissage : ensemble satisfaisant. Ça veut dire quoi ensemble satisfaisant, qu'est-ce que ça veut dire ? Ça ne veut rien dire, ça ne veut rien dire. Tu regardes à différents degrés de classe, tu regardes ensemble satisfaisant et tu regardes les notes qui vont avec. Tu te dis : "Mais, il y a un problème là : celui-ci, il a 13 de moyenne et il a ensemble satisfaisant. Ouais, parce qu'on estime que c'est un gamin qui aurait pu avoir 16 et celui-ci a...". Enfin, tu vois ce que je veux dire ? Et donc, du coup, on arrive à une espèce de lissage où les gens ne prennent plus le risque,*

*n'osent plus dire, de temps en temps, clairement les choses : "Votre gamin, c'est un branleur, il fait ça en classe, il fait ça en classe. Si vous ne me croyez pas, venez enseigner, venez voir comment il est dans la cour, point" ».*

[Anthony Cèdre, Saint Cornély, professeur d'EPS et de mathématiques]

Les biais d'évaluation qui se font à l'« avantage » des élèves du privé mettent l'accent sur une forme de « clientélisme » du privé. Les acteurs du privé répondent aux attentes des parents en la matière, qui fixent clairement un niveau de moyenne à atteindre par leurs enfants et le surveillent de près, tels ces parents de Saint Cornély :

*« Moyenne, on est exigeant, on demande 15... parce qu'on sait qu'il est capable... »*

[Madame Fusain, mère de Jules, 15,02 de moyenne générale en 6<sup>ème</sup>1]

*« On fixe... Je veux plus que la moyenne... On n'est pas trop trop à cheval quand ça se passe bien, mais il ne faut pas que ça descende de trop. Il faut que ce soit régulier. Quand il y a mauvaise note, il y a sanction et on surveille un peu plus. »*

[Madame Gaillarde, mère de Lucas, 15,38 de moyenne générale en 6<sup>ème</sup>1]

*« La scolarité en général, ça se passe, on va dire bien. Au niveau des notes, on n'a pas de soucis particuliers, ils sont à peu près dans les clous dans toutes les matières. [...] Ouais, ah oui, peut-être que je suis un peu exigeant, c'est bien, je leur dis souvent que c'est bien et parfois "c'est très bien", ils sont en train de se marrer parce qu'ils disent : "C'est très bien même", et je dis : "Ouais, ouais c'est bien, c'est très bien". [...] C'est important en 3<sup>ème</sup> d'avoir des bonnes notes pour réussir l'accès à sa seconde [technologique en hôtellerie]. [...] Elle n'a pas le choix de toute façon, elle sait que je suis assez cassant comme ça, j'ai dit : "La moyenne tu l'as, mais je dis tu vas avoir quoi, même pas une mention [au Brevet]". Ouais je pense quand même, ça serait bien qu'elle en ait une, elle serait contente, ouais je pense, peut-être que c'est plus inconsciemment, peut-être que je demande qu'ils en aient, mais sans vraiment... enfin si peut-être que je dis, parce que là, elle m'a dit hier justement que les jours derniers, ça lui faisait 13 de moyenne, j'ai dit : "Avec 13 de moyenne, ça te fait une mention Assez Bien". Elle me dit : " Ouais entre Assez Bien et Bien". Je dis : "Entre Assez Bien et Bien, c'est Assez Bien, ce n'est pas Bien ».* Ça fait ça quoi !

[Monsieur Orchis, père de Laly, 14,98 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>2, elle obtiendra le DNB avec la mention Bien]

Les « meilleures notes » dans le privé, citées par les usagers des collèges publics et privés enquêtés, peuvent d'ailleurs expliquer un départ du public. Prenons l'exemple de Klervie qui est arrivée en 3<sup>ème</sup> à Saint Cornély, en provenance du collège public voisin (Ernest Guérin), d'origine sociale moyenne et avec un bon niveau scolaire (14,5 de moyenne d'année). Son ancien professeur d'histoire-géographie à Ernest Guérin dira d'elle :

*« Il y en a une qui est partie l'année dernière, elle a dit : "Au moins là-bas, j'aurai de bonnes notes". Elle avait de bonnes notes ici, elle avait 15 mais elle voulait plus. Donc elle est partie là-bas pour avoir de meilleures notes. »*

Par leur action indirecte à l'interne (/à l'externe qui rejoint l'interne), les parents du privé sont plus « présents » dans les établissements. Les acteurs du privé agissent en fonction d'eux, au

risque de s'écarter peu ou prou de la valeur scolaire des élèves, mais ils cultivent ce « lien » parce que c'est l'une des différences avec le public qui les fait exister.

## **II - Construction collective et contextualisée de l'orientation**

Les biais d'évaluation suggèrent d'apprécier les effets induits sur l'orientation des élèves en fin de collège et sur leur scolarité au lycée, tout en menant des investigations permettant de qualifier plus précisément les processus en jeu dans la négociation contextuelle de l'orientation.

### **2.1 Les biais d'orientation**

Les contrastes de recrutement en 3<sup>ème</sup> entre établissements et les disparités en matière d'évaluation et de réussite au DNB ne préjugent pas des taux de passage en 2<sup>nde</sup> EGT (*cf.* tableau 67). L'indice se révèle particulièrement défavorable pour le collège (privé) le plus performant au DNB (Saint Cornély) dont le taux d'orientation en second cycle long est proche de celui observé dans le collège public voisin (Ernest Guérin), pourtant le moins réussissant au DNB (respectivement 46,9 % et 41,2 % de passage en 2<sup>nde</sup> EGT pour des taux de réussite de 96,9 % et 61,8 %). Ainsi, une population d'élèves majoritairement issue des classes moyennes et supérieures (Saint Cornély) obtient de meilleures performances mais sans que celles-ci ne correspondent dans les proportions attendues à une orientation vers la voie longue du lycée. En effet, la comparaison entre d'un côté, l'orientation définitive en 2<sup>nde</sup> EGT et de l'autre, l'orientation « attendue » eu égard à la composition socio-scolaire des classes de 3<sup>ème</sup> concernées (taux attendu au niveau de l'académie), montre un écart net, dans un sens pouvant être favorable comme défavorable aux élèves.

	origine défavorisée en 3 <sup>ème</sup> (« couple » père-mère)	Moyenne Année de 3 <sup>ème</sup> (tous les élèves)	Moyenne Année de 3 <sup>ème</sup> (futurs élèves en 2 <sup>nde</sup> EGT)	Taux de réussite DNB	Taux de mentions (AB, B, TB) au DNB	Taux de passage en 2 <sup>nde</sup> EGT	Taux de passage en 2 <sup>nde</sup> EGT attendu académie
Pierre de Belay	12,5 %	12,2	13,4	86,9 %	81,1 %	63,8 % 67	54,8 %
Saint Pol	9,5 %	12,8	13,3	95,1 %	64,3 %	71,4 % 60	66,9 %
Ernest Guérin	26,7 %	11,1	13,8	61,8 %	38,1 %	41,2 % 14	52,5 %
Saint Cornély	3,8 %	13,0	14,6	96,9 %	59,4 %	46,9 % 15	68,4 %

Source : IPES, Enquête de terrain (2009)

**Tableau 67. Orientation en 2<sup>nde</sup> EGT des élèves de 3<sup>ème</sup> selon l'établissement (juin 2009)**

Le traitement institutionnel des différentes « demandes » d'orientation varie selon le milieu social scolaire des élèves. Répondre favorablement à la demande d'orientation des élèves ou de leurs parents comme il est pratiqué dans les collèges étudiés ne signifie pas que ces derniers bénéficient d'un traitement équitable au regard de ce à quoi l'élève pourrait prétendre. Dans la comparaison des collèges publics et privés enquêtés, les élèves issus de milieu défavorisé ont, toutes choses égales par ailleurs, moins de chances d'aller en 2<sup>nde</sup> générale que ceux issus de classe moyenne et de milieu favorisé. En effet, à valeur scolaire comparable, les élèves « justes » ou faibles de milieu populaire ne font pas les mêmes « projets » et demandes d'orientation que ceux des classes moyennes et supérieures et, de ce fait, n'obtiennent pas les mêmes résultats (Duru-Bellat et Mingat, 1988b). Les inégalités sociales et économiques sont incorporées dans la demande et rarement corrigées à hauteur de ce qu'elles devraient par les décisions prises par les conseils de classe. Un tel biais d'orientation pénalise davantage les élèves des classes populaires et les plus faibles d'entre eux en particulier puisque leurs vœux sont faits de plus de « prudence » ou de « raison », c'est-à-dire d'une auto-élimination plus marquée (notamment dans les familles ouvrières « françaises »). Ainsi, citons l'exemple d'Alexandre (père routier, mère employée secrétaire) qui sera orienté en formation professionnelle agricole alors même que sa moyenne de l'année s'élève à 13,8 au collège Saint Cornély. Inversement, Guillaume (13,7 de moyenne en fin de 3<sup>e</sup>, père, chef de chantier travaux publics, mère hôtesse d'accueil) élève de la même classe et qualifié de « fainéant » par quelques-uns de ses professeurs, sera néanmoins orienté sans difficulté en seconde EGT.

En outre, l'amplitude significative des taux de passage en 2<sup>nde</sup> EGT selon les collèges résulte d'un découplage entre l'évaluation des élèves et leur orientation en fin de 3<sup>ème</sup>, en particulier pour les deux collèges d'Ys, comme si l'indulgence dans la notation ne servait que



les intérêts du collège (son image notamment par le taux de réussite au DNB) et ne profitait finalement aux élèves que pendant les années de collège. Aussi, nous constatons que le niveau scolaire exigé pour être autorisé(e) à aller en 2<sup>nde</sup> EGT est élevé, en particulier au collège Saint Cornély (la moyenne des élèves orientés en 2<sup>nde</sup> EGT est de 14,6, alors qu'elle est de 13,3 pour les élèves de l'autre collège privé, cf. tableau 67 *supra*). La surestimation de la voie générale par les acteurs de ce collège, soulevée dans l'ethnographie du collège (chapitre 9), ne permet ainsi quasiment qu'aux élèves forts d'obtenir l'orientation en 2<sup>nde</sup> EGT, non sans affecter les élèves « moyens » et « faibles »<sup>344</sup>, dont la « chance » ou le « risque » d'aller en 2<sup>nde</sup> EGT est très peu laissé(e), comparativement aux autres établissements enquêtés. Par corrélation, c'est aussi l'établissement qui envoie le plus d'élèves moyens-faibles vers la voie professionnelle, tandis que les trois autres collèges dirigent très majoritairement les élèves très faibles (environ 80 % des élèves orientés en 2<sup>nde</sup> professionnelle sont de valeur scolaire très faible, contre près de 45 % à Saint Cornély). À l'inverse de Saint Cornély, Saint Pol prend le « risque » de diriger plus d'un quart d'élèves faibles et très faibles parmi les futurs élèves en 2<sup>nde</sup> EGT, ceci afin de « gonfler » les effectifs des élèves en 2<sup>nde</sup> du même établissement (chapitre 7).

Par ailleurs, le traitement institutionnel du retard scolaire montre là aussi de fortes variations entre collèges. La sévérité de Saint Cornély s'applique également aux élèves en retard dont aucun n'est orienté en 2<sup>nde</sup> EGT et dans une moindre mesure à Ernest Guérin (14,3 %). Inversement, les élèves en retard en 3<sup>ème</sup> à Pierre de Belay comme à Saint Pol « bénéficient » avec l'ensemble des élèves d'une orientation plus juste ou plus indulgente (respectivement 26,2 % et 37,5 % s'orientent en seconde EGT). Saint Pol et Pierre de Belay sont, toutes choses égales par ailleurs, très positifs et ont beaucoup plus de chances d'envoyer leurs élèves en 2<sup>nde</sup> générale. Les établissements se différencient donc entre eux, et non en raison du secteur d'appartenance voire de la sociologie des élèves (pas ou peu de significativité), rejoignant ainsi les travaux concluant à un effet net des collèges en matière d'orientation (Duru-Bellat et Mingat, 1988b). Précisons par ailleurs que la probabilité d'intégrer une 2<sup>nde</sup> générale est significativement plus grande lorsque l'élève a obtenu une mention au DNB. À cet égard, le taux de mentions des collèges semble un indicateur plus fiable de la valeur scolaire des élèves. Cela montre bien que les enseignants objectivent la surnotation qu'ils pratiquent à plus ou moins grande échelle et qu'ils tendent à la corriger en restreignant l'orientation des élèves vers la voie générale.

---

<sup>344</sup> Rappelons qu'il s'agit de la valeur scolaire estimée par rapport à la moyenne académique au DNB (cf. Encart méthodologique n°4).

## 2.2 La négociation de l'orientation : conformisme et remaniements

Globalement, une forte correspondance peut être observée entre les vœux d'orientation des familles et l'orientation définitive des élèves des collèges privés et publics (cf. tableau 68). En effet, le taux de passage en 2<sup>nde</sup> générale et technologique est au moins égal, sinon un peu supérieur au souhait des familles.

	Vœux		Décision du conseil de classe		Orientation définitive
	2 <sup>nde</sup> EGT	2 <sup>nde</sup> EGT et Pro.	2 <sup>nde</sup> EGT	2 <sup>nde</sup> EGT et Pro.	
<b>Pierre de Belay</b>	60,4 % 64	0,9 % 1	61,3 % 65	10,4 % 11	63,2 % 67
<b>Saint Pol</b>	63,1 % 53	4,8 % 4	65,5 % 55	9,5 % 8	71,4 % 60
<b>Ernest Guérin</b>	41,2 % 14	0 % 0	41,2 % 14	5,9 % 2	41,2 % 14
<b>Saint Cornély</b>	46,9 % 15	6,3 % 2	46,9 % 15	9,4 % 3	46,9 % 15

N= 256. Source : IPES, Enquête de terrain (2009)

**Tableau 68. Vœux et décisions d'orientation en fin de de 3<sup>ème</sup> vers la 2<sup>nde</sup> EGT selon l'établissement (juin 2009)**

Pourtant, nous constatons que les conseils de classe ouvrent plus la voie générale que demandée, puis validée par les élèves et leurs parents. Cela suggère une double interprétation. L'une met l'accent sur le « paradoxe » de l'institution scolaire qui jusqu'au bout, à la fois encourage la voie générale du lycée et avertit de ses dangers (Chauvel, 2011). D'ailleurs, lors des conseils de classe, les acteurs scolaires donnent accès à la 2<sup>nde</sup> EGT, après avoir validé le choix de l'élève et de sa famille pour la voie professionnelle, dans l'hypothèse plausible que l'élève ne puisse pas se plaire dans la filière optée. Mais la brièveté du temps et des échanges consacrés à l'examen de chaque cas d'élève témoigne d'une instance qui loin de porter conseil (*consilium*) fonctionne comme une assemblée (*concilium*) qui tranche sur le destin scolaire des élèves, non sans mobiliser des représentations socialement différenciées sur le niveau d'ambition scolaire, les centres d'intérêt ou le projet professionnel supposés de chacun.

L'autre interprétation conduit à se rapprocher des logiques populaires de la population enquêtée. Par exemple, à Ernest Guérin, à la fin de l'année scolaire, plus de 40 % des élèves en 3<sup>ème</sup> ont fait le « choix » de la voie professionnelle. Chaque parcours est singulier, mais l'orientation vers l'enseignement professionnel n'est pas ressentie par les jeunes rencontrés en 3<sup>ème</sup> sous le mode de la relégation. Elle peut même être vécue comme hautement signifiante dans le processus de construction identitaire. Elle donne non seulement sens à une trajectoire

scolaire, mais aussi à une existence tout entière, dans un mouvement individuel de reproduction d'une affiliation sociale et culturelle que le jeune s'approprie de manière « positive » (André, 2012). C'est le cas de Maxime, élève en 3<sup>ème</sup>1 (7,96 de moyenne générale en 3<sup>ème</sup>, père routier et mère employée à la lingerie d'un hôpital).

*RR : « Et elles sont liées à quoi tes difficultés ? »*

*Maxime : « Déjà moi je sais que je n'apprends pas mon cours assez bien et puis des fois je ne les apprend même pas, et je ne sais pas, je ne veux pas aussi je pense parce que j'ai envie de partir l'année prochaine, parce que j'ai envie de partir plus tôt de l'école donc ça ne m'intéresse pas. C'est pour ça que je vais en apprentissage l'année prochaine, paysagiste. [...] Je sais qu'il faut que je travaille pour réussir à partir d'ici. C'est ça qui me motive aussi, partir d'ici. Je sais qu'il me reste deux mois même pas à travailler à fond pour réussir et après ça sera terminé. »*

Bien que Maxime soit dans une attitude de résistance vis-à-vis des savoirs scolaires, il accorde de l'importance à l'obtention du Brevet dans une visée professionnelle : « C'est bien de l'avoir, vis-à-vis de l'école, de l'entreprise ». Aussi, il assimile son départ du collège à une réussite, car il accèdera à « ce [qu'il] veut faire plus tard ». L'espérance d'un déclic de mobilisation et d'affirmation de soi par le faire est d'ailleurs confortée par les dires de son père :

*« Et mon père, il dit que j'y arriverai mieux parce que je serai dans mon domaine. Et ici je ne sais même pas, je sais pourquoi je suis là mais là-bas je saurai pourquoi je suis là-bas, je sais que c'est pour mon métier. »*

La famille et le jeune s'arrangent d'une nouvelle situation et abordent positivement l'engouement pour un métier et l'idée de travailler :

*RR : « Et pourquoi ce goût pour la nature alors ? »*

*Maxime : « Moi franchement les plans c'est mon monde. La création, l'entretien. »*

Dans cette perspective, les jeunes voient aisément l'utilité directe de la voie professionnelle et montrent une capacité à se l'approprier même si la filière envisagée est parfois difficile à justifier. L'échange suivant avec trois filles, scolarisées en 3<sup>ème</sup> 1 (moyenne d'année inférieure à 10 et parents sans activité professionnelle), en atteste :

*RR : « Vous avez hâte de partir [du collège] ? »*

*Judith, Prisca, Tatiana : « Ah oui. »*

*Judith : « Commencer à travailler, commencer que quand on va se lever pour travailler, on saura que l'on aura quelque chose au bout. »*

*Prisca : « Que l'on ne travaille pas pour rien quoi. »*

*Judith : « Comme je disais, tu viens là, tu fais quoi de tes journées ? »*

*Prisca : « Ben rien. »*

*Judith : « Tu restes sur une chaise, tu écoutes. Enfin, on t'instruit, c'est tout, mais comme nous [Judith et Tatiana], on veut faire de la pâtisserie, qu'est-ce qu'on en a à foutre de...? »*

*Prisca : (Coupe) « Que 3+4, ça fait 5, des choses comme ça. »*

*Judith : « Ben si, on en a besoin des maths. »*

*Tatiana : « Ben si on a juste besoin de la division et la multiplication. »*  
*Prisca : « Histoire, ça sert à quoi ? »*  
*Judith : « C'est peut-être pour instruire je ne sais pas quoi, mais ça sert à rien. On ne va pas raconter l'histoire de Louis XIV sur un gâteau ? » (Rires)*  
*RR : « Pourquoi la pâtisserie ? »*  
*Elles réfléchissent.*  
*Judith : « Pourquoi la pâtisserie, parce que déjà tu peux te bourrer des gâteaux. »*  
*Tatiana : « Tu fais découvrir des trucs aux gens. »*  
*Prisca [qui veut faire un BEP service à la personne] : « Tu prends du plaisir en faisant des gâteaux moi je ne sais pas »*  
*Judith : « Ouais, tu dessines, tu sais qu'au bout tu as quelque chose »*  
*Tatiana : « Que les gens apprécient. »*  
*Judith : « Moi j'ai voulu tout faire dans ma vie... Après il y a un copain qui faisait de la pâtisserie, il m'a emmenée et ça m'a plu et c'est tout. »*  
*RR : « Prisca, pourquoi service à la personne ? »*  
*Prisca : « Bonne question, ben je sais pas moi, pour les petits, j'aime bien être avec les petits, c'est tout. Bon les vieux, c'est sûr, je ne travaillerai pas avec ça, c'est trop chiant. J'ai déjà fait un stage avec eux, tu t'ennuies trop et je préférerais être avec les petits, c'est mieux et puis toi, quand tu as des gosses, tu sais déjà faire, même si je sais déjà faire. Six filles, deux gars nous [elle parle du nombre d'enfants dans sa famille]. C'était chiant le stage dans une maison de retraite à L. »*

Enraciné dans l'éthos populaire, les jeunes valorisent la pratique, les savoirs concrets, le tout socialement situé par rapport à un espace local qui marque les possibles de leur avenir. Cela n'est pas sans rappeler la « culture ouvrière » décrite par Willis (1978). La valeur centrale qu'est le travail ou le faire donne sa cohérence symbolique au système des représentations de type populaire. « *Un métier, ce n'est pas écrire sur un bout de papier, il faut bouger* », affirme par exemple un jeune de milieu populaire. Ainsi, l'enseignement professionnel offre, ou promet à ces jeunes une connivence culturelle avec leur univers familial (Périer, 2008 ; André, 2012).

Mais sous l'angle des processus de réappropriation, les parcours scolaires vers le bas de la hiérarchie sont aussi subis et s'apparentent à des épreuves (André, 2012). L'analyse de ces parcours de jeunes qui sont orientés, et non qui s'orientent, conduit à introduire les pratiques d'orientation des contextes de scolarisation qui font varier les taux de passage en seconde EGT, affectant plutôt les élèves « vulnérables », socialement (parce que moins « autorisés ») et scolairement (parce que « justes »). Aussi, il est manifeste que les normes d'ambition développées dans chaque établissement participent à renforcer ou à contrecarrer la valeur que l'on attribue localement au fait d'aspirer à se diriger vers la voie générale et des études longues. Au collège Saint Pol de Ker, à l'objectif de remplir le lycée s'adjoint l'action d'acteurs scolaires porteurs de normes de réussite et d'ambition pour les élèves, contribuant à réduire significativement les inégalités d'orientation, surtout lorsqu'il s'agit d'élèves

« justes » et de milieux populaires (Dubet, Cousin et Guillemet, 1989 ; Draelants et Dumay, 2011). Le « choix » de Marine (portrait 3) pour la 2<sup>nd</sup>e EGT illustre comment ces normes développées dans le quotidien du collège, que ce soit dans les interactions entre pairs ou par le biais des enseignants, ont légitimé celles de sa mère.

#### ***Portrait 4 : Marine, la « marathonnienne » guidée***

Marine a 15 ans et n'a jamais redoublé. Scolarisée en école privée depuis l'école maternelle à Ker, elle est en 3<sup>ème</sup>2 à Saint Pol en 2008/2009 et finira l'année avec 13,9 de moyenne. Elle a toujours été une bonne, voire très bonne élève. Elle ne demande pourtant ses notes « *qu'aux moyens pour pouvoir me [se] situer par rapport aux autres* ». Elle se juge en élève « *moyen-bon* » lors de l'entretien que je mènerai avec elle et l'un de ses camarades François, dans une salle de classe du collège. Madame Scabieuse, la mère de Marine (secrétaire), rencontrée en août 2009 dans la maison familiale à la décoration soignée, dit elle-même : « *Avec Marine, il n'y a jamais eu de problèmes, elle a toujours depuis le CP, je n'ai jamais eu besoin d'être derrière* ». Aussi, elle oppose sa fille et son fils aîné (18 ans) dans le rapport au travail scolaire : « *Avec Renan, c'est le jour et la nuit, il fallait toujours être derrière* ». Le père des deux enfants, chauffeur routier, est peu présent à la maison. Également scolarisé à Saint Pol, Renan vient de rater son baccalauréat ES. Sa mère n'est pas surprise et dit qu'au collège : « *comme il n'aimait pas l'école, j'aurais autant aimé qu'il fasse un cycle court* ». Elle nourrit en revanche d'autres espoirs pour sa fille : « *Marine, en janvier, elle me parle qu'elle veut faire un CAP esthétique. Je trouvais dommage parce que c'est vrai qu'au niveau de ses capacités scolaires, elle peut faire un cycle long, donc ça m'embêtait un petit peu mais bon c'est ça qu'elle voulait faire, donc on est allées au CIO... [...] C'est vrai que si je l'avais laissée, elle partait en esthétique, ça m'embêtait... J'ai fait l'usine, t'as envie d'autres choses pour tes enfants [la mère a un BEP sténo dactylo]* ».

Pendant la première moitié d'année de 3<sup>ème</sup>, Marine veut devenir plus tard esthéticienne et envisage donc un bac professionnel dans l'esthétique après le collège. Elle changera d'avis et optera finalement pour une 2<sup>nd</sup>e EGT au lycée Saint Pol, en suivant les options SES et arts plastiques. Elle a discuté de son orientation pendant l'année avec sa mère, ses amis, son professeur principal et une conseillère d'orientation rencontrée en dehors du collège :

*« Je voulais faire un bac pro mais étant donné que j'avais le niveau pour continuer dans le général, je me suis engagée dans cette filière. [...] J'ai rencontré une conseillère d'orientation qui m'a conseillé de faire un bac général. Je préfèrai également prendre le temps de réfléchir à mon orientation. »*

Cet écrit de Marine sur le questionnaire en juin 2009 montre qu'elle a trouvé un cadre dont la tendance majoritaire, à la fois de la famille et de l'institution, lui permet de réinterpréter différemment son parcours scolaire. C'est un « choix » qui s'est construit collectivement. La mère de Marine l'a fortement encouragé à continuer dans la voie générale « *plutôt que de s'enfermer à 15 ans...* », tout en l'accompagnant dans le processus de réappropriation de son orientation : « *C'est elle qui a quand même pris le choix de continuer* ». En outre, la comparaison avec son frère l'a rassurée face à sa peur de ne pas réussir en filière générale :

« Je me dis que si lui il a réussi sans travailler, moi en travaillant je peux réussir aussi ». Du côté du collège, il est clair que Marine est très sensible au discours ambiant dans la classe et le collège. Seuls deux élèves de sa classe iront en voie professionnelle. Marine n'excellera pas en 2<sup>nd</sup>e EGT à Saint Pol (12,8 de moyenne), mais continuera à se laisser guider : elle ira donc en 1<sup>ère</sup> ES. Mais elle ne s'y plaira pas et sera redirigée vers la filière littéraire après un trimestre passé en 1<sup>ère</sup> ES, mettant dans le même temps un terme partiel à la lecture des autres sur son parcours :

*« Les maths, l'économie ne me plaisaient pas. J'avais une mauvaise image de la filière L parce que tout le monde me déconseillait d'aller en L, qu'il n'y avait pas de découchés ».*

Elle obtiendra le baccalauréat Littéraire en juillet 2012, avec la mention Assez Bien, et suivra ensuite des études supérieures en psychologie. En 2013, elle passera avec succès en deuxième année.

À Ys, les normes d'ambition des familles sont moins élevées qu'à Ker. Or, elles ne peuvent s'expliquer par un recrutement social plus défavorisé (cf. tableau 69).

<b>Origine sociale</b> <b>Commune</b>	<b>Favorisée</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Défavorisée</b>	<b>Total</b>
<b>Ker</b>	27,5 %	29,6 %	42,9 %	100,0 %
<b>Ys</b>	21,4 %	37,1 %	41,5%	100,0 %

Source : SE3P

**Tableau 69. Origine sociale des élèves enquêtés selon la commune d'implantation du collège**

Les très modestes ambitions des élèves se retrouvent d'ailleurs chez un collégien sur cinq scolarisé dans ces deux collèges qui projette d'exercer un métier classé « ouvrier » en PCS. Ils représentent la moitié moins à Pierre de Belay qui recrute pourtant une population très populaire. Dans ce sens, la moitié des collégiens de Ker envisagent de poursuivre leurs études après le baccalauréat, contre un peu plus d'un tiers des collégiens d'Ys. Les ethnographies des établissements concernés, Ernest Guérin et Saint Cornély, montrent que les stratégies de reproduction de la hiérarchie locale, scolaire et sociale, se développent davantage (chapitres 8 et 9). Les références symboliques inhérentes au territoire rural et à une offre scolaire limitée influent sur les appréciations des enseignants et infléchissent les « choix » d'orientation des élèves et de leurs familles, notamment populaires qui se montrent plus sensibles tant pour choisir leurs études que pour les cesser. À Ernest Guérin, les jugements négatifs portés sur les élèves et leurs familles laissent peu de place à un horizon d'espérances éloigné de ce que

véhicule le territoire, à l'image de cette représentation d'une population rurale arriérée par un enseignant du collège :

*« Les gens d'ici, les parents sont des culs terreux... Ce sont des parents qui n'ont pas réussi, alors ils ne poussent pas forcément leurs enfants à réussir à l'école, ils pourront travailler dans l'entreprise du coin. »*

À Saint Cornély, la conjugaison d'une politique centrée sur la réussite au DNB et d'une absence de questionnement sur le niveau d'aspiration moyen du collège, conduit des élèves vers la voie professionnelle, pourtant scolairement capables de réussir en 2<sup>nd</sup>e EGT. L'exemple d'Elsa (3<sup>ème</sup>2, portrait 1) montre comment le vœu d'un CAP pâtisserie résulte de la volonté de son père et de l'approbation donnée par les enseignants. En effet, les difficultés financières et la « mainmise » du père (militaire à la retraite) sur la scolarité de sa fille contraindront Elsa à se diriger vers un CAP pâtisserie. Le discours du père l'illustre avec intensité, particulièrement lorsqu'il emploie « je » ou « on » pour parler de l'orientation de sa fille :

*« Disons que je ne l'ai pas non pas poussée, mais je l'ai un peu orientée parce qu'au point de vue intellect, je ne pense qu'elle puisse faire de longues études, donc il fallait mieux s'orienter sur un emploi manuel, et puis un truc agréable qui l'intéresse et moi j'aime bien les gâteaux (rires), donc elle veut faire pâtissière, c'est bien [...] Je voulais qu'elle fasse un bac pro dans un lycée privé à P [ville située à une cinquantaine de kilomètres d'Ys] [...] mais je ne peux pas, sinon je ne mange plus. Alors je me suis orienté sur un CAP dans un lycée qui est ici, à côté, à 15 kilomètres »*

L'orientation contrainte et vécue par procuration par le père s'avère d'ailleurs très perceptible au cours de l'entretien avec Elsa :

*Elsa : « C'est mon papa, je le regardais faire la cuisine, ça m'a toujours donné envie et tout donc j'ai continué. » [...]*

*RR : « Et pourquoi la pâtisserie, et pas la cuisine ? »*

*Elsa : « Un peu par gourmandise (sourit), en fait j'avais quand même le choix entre pâtisserie et cuisine, j'aimais bien les deux, mais je devais aller à X, à P, mais ça coûte cher. Il faut que j'aille en internat, alors on n'a pas pu y aller en fait. Et là-bas, j'aurais fait cuisine. »*

La formulation « j'avais quand même le choix » est forte et montre comment une jeune peut s'accommoder d'une direction professionnelle choisie par la figure paternelle. À cet égard, le discours des enseignants pendant l'année ne vient pas infléchir cette aspiration scolaire :

*RR : « Et les profs, ils t'encouragent dans ta voie CAP pâtisserie ou ils te disent qu'il faudrait aller en 2<sup>nd</sup>e ? »*

*Elsa : « Non ils m'encouragent. Tous les professeurs respectent le choix des élèves mais ils disent quand même, ça sera difficile ou autre et qu'il y aura quand même des efforts à faire, c'est tout ».*

Pourtant, la demande du père, délégué des parents d'élèves en 3<sup>ème</sup>2, au conseil de classe du troisième trimestre, montre qu'il s'en remet totalement à l'avis des professeurs, bien qu'il ne

s'autorise pas à demander pour la voie générale : « *Vous auriez accepté qu'elle aille en Bac professionnel ?* ». Le directeur et les enseignants répondront positivement, sans ajouter autre chose. Le vœu d'Elsa et de son père sera accepté comme tel. L'accord oral et écrit des enseignants, puis la désapprobation sourde de quelques enseignants en salle des professeurs qui fera suite au conseil de classe, renvoie au père l'entière responsabilité du CAP choisi pour sa fille : « *Il veut aussi garder sa fille pour lui, il ne veut pas se retrouver seul* ». Le clientélisme dont fait montre le privé, peut aussi se retrouver dans ce type d'attitudes d'acteurs du privé qui s'interdisent de contredire les parents, même si l'avenir de jeunes est en jeu.

### 2.3 Le devenir des élèves après le collège

Le contexte de scolarisation contribue non seulement à la production d'inégalités de réussite et d'orientation, mais également à la construction du devenir scolaire des élèves après le collège. Les conséquences à terme de la sélection à l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> ne sont pas les mêmes selon les collèges enquêtés, parce que chaque établissement prépare peu ou prou aux exigences scolaires de la 2<sup>nde</sup> EGT. Plus l'écart à la valeur scolaire réelle des élèves est grand au collège, plus grand sera le risque de « déstabilisation » scolaire chez les élèves qui, lorsqu'ils arrivent au lycée, se trouvent pour la première fois confrontés à des élèves « meilleurs » qu'eux. Le cas de Clémentine, élève en 6<sup>ème</sup>1 en 2008/2009, à Saint Cornély, rend très bien compte de ce phénomène.

#### ***Portrait 5 : Clémentine, de l'excellente à la bonne élève***

Clémentine (père ouvrier qualifié, mère préparatrice en pharmacie) a 11 ans lorsque je la rencontre, alors scolarisée en 6<sup>ème</sup>1 au collège Saint Cornély de Ker. Elle a une petite sœur âgée de 5 ans, scolarisée à l'école primaire privée de Ker en maternelle. Du primaire à la 3<sup>ème</sup>, Clémentine est une excellente élève. Elle caracole en tête de classe avec plus de 17 de moyenne et les félicitations du conseil de classe chaque année. Elle obtient le DNB avec la mention Très Bien et aisément le passage en 2<sup>nde</sup> EGT. Déjà à l'époque, elle veut devenir vétérinaire. Avec le projet de faire une classe préparatoire (CPGE) scientifique, elle et ses parents choisissent le lycée public situé à W (ville d'environ 60 000 habitants) à une cinquantaine de kilomètres d'Ys, qui propose plusieurs CPGE (lycée de plus de 2 000 élèves). Elle souhaiterait ainsi rester cinq ans dans le même établissement. Pour pouvoir intégrer l'établissement public en question, et donc obtenir une dérogation, elle a pris l'option chinois en 2<sup>nde</sup> EGT. Je l'ai rencontrée plusieurs fois au lycée pendant son année de 2<sup>nde</sup>, en 2012/2013, et j'ai aussi eu la possibilité d'échanger avec les acteurs qui l'entourent (parents et personnels du lycée).

Entre la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>nde</sup> EGT, Clémentine verra sa moyenne d'année chuter de plus de deux points. Elle terminera l'année de 2<sup>nde</sup> avec 14,8 de moyenne générale et se classera quatrième dans



une classe au niveau scolaire très moyen (le lycée en question « fabrique » des classes de niveau) : la moyenne annuelle de la classe est 11,3. Si elle parvient en fin d'année à passer en 1<sup>ère</sup> S, ce sera « seulement » avec « *un ensemble satisfaisant* ». « *Ce trimestre clôt une année bien décevante ; il faudra fournir beaucoup plus de travail l'année prochaine !* », écrira même la professeure de mathématiques sur le bulletin du dernier trimestre. Les notes de Clémentine baisseront toute l'année, révélant une démobilisation à partir du milieu d'année, confiant elle-même : « *Je n'arrive pas à me motiver, je ne sais pas pourquoi* ». Ses parents remarqueront aussi une « *surprenante* » prise de distance de leur fille vis-à-vis des normes scolaires. De surcroît, elle sera « *pour la première fois* » de sa scolarité mise en retenue (deux fois pour oubli de manuel et travail non fait). Intégrée à l'internat et dans la classe, elle se plaît au lycée, bien qu'elle s'est sentie perdue en début d'année « *trop de bâtiments, trop de salles... j'avais juste envie de retourner à Saint Cornély la première semaine* ». Surtout, elle a eu dès le départ le sentiment d'être « *en retard* » au niveau des connaissances scolaires :

« *En début d'année, j'avais l'impression qu'ils [camarades de classe] avaient plus approfondis en maths, en histoire. J'avais l'impression d'avoir du retard* ».

Le devoir commun de mathématiques en mai auquel elle obtiendra 12,8/20 la classera parmi les élèves moyens en 2<sup>nde</sup> du lycée (plus de 500 élèves) dans la matière. Au final, ses difficultés en mathématiques la conduiront en fin d'année à remettre en question son projet professionnel choisi depuis le primaire : « *Je ne sais plus ce que je veux faire* ». Il y a une rupture dans son parcours scolaire.

L'écart de notes entre la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>nde</sup> EGT est conséquent pour les élèves des deux collèges d'Ys (cf. tableau 70).

	origine défavorisée en 3 <sup>ème</sup> (« couple » père-mère)	Taux de mentions (AB, B, TB) au DNB [taux de réussite au DNB]	Taux de passage en 2 <sup>nde</sup> EGT	Moyenne Année de 3 <sup>ème</sup> (futurs élèves en 2 <sup>nde</sup> EGT)	Moyenne 2 <sup>nde</sup> EGT	Moyenne de l'écart Année de 3 <sup>ème</sup> # 2 <sup>nde</sup> EGT	Taux de passage en 1 <sup>ère</sup> générale (ES, L, S)	Taux de redoublement et de réorientation professionnelle en fin de 2 <sup>nde</sup> EGT
<b>Pierre de Belay</b>	12,5 %	81,1 % [86,9 %]	63,8 % 67	13,4	12,3	+ 1,1	73,0 %	4,8 %
<b>Saint Pol</b>	9,5 %	64,3 % [95,1 %]	71,4 % 60	13,3	11,9	+ 1,4	67,8 %	18,7 %
<b>Ernest Guérin</b>	26,7 %	38,1 % [61,8 %]	41,2 % 14	13,8	10,9	+ 2,9	63,7 %	18,2 %
<b>Saint Cornély</b>	3,8 %	59,4 % [96,9 %]	46,9 % 15	14,6	12,0	+ 2,4	61,6 %	15,4 %

Source : Enquête de terrain (2009)

**Tableau 70. Résultats et orientation en 2<sup>nde</sup> EGT des élèves de 3<sup>ème</sup> selon l'établissement (juin 2009) et en fin de 2<sup>nde</sup> EGT (juin 2010)**

Aussi, ce sont les élèves de ces deux collèges qui connaissent la baisse de progression la plus sensible du primaire à la 2<sup>nd</sup>e EGT : -2,00 pour les élèves d'Ernest Guérin et -2,67 pour ceux de Saint Cornély (par comparaison, -1,64 pour les élèves de Pierre de Belay et -1,75 pour ceux de Saint Pol). À cet égard, un certain nombre de parents et d'élèves de Saint Cornély rencontrés émettent l'hypothèse selon laquelle Saint Cornély ne prépare pas les élèves à réussir en 2<sup>nd</sup>e EGT. Citons l'échange dans la famille Mauve (les parents de Valentin (6<sup>ème</sup>1), Emilie et Alex, âgés respectivement de 18 et 20 ans) :

*Madame Mauve* : « Notre fils Alex qui avait 18 de moyenne en maths en 3<sup>ème</sup> [à Saint Cornély], il n'a pas été capable d'aller en 1<sup>ère</sup>S. Il est tombé de haut, ça a été catastrophique. Et Emilie a galéré aussi énormément. Il manque toutes les bases en fait. Il y a un gros souci. » [...]

*Monsieur Mauve* : « C'est la politique en fait, ils sont préparés à avoir le Brevet ici, donc on les prépare à avoir le Brevet mais on ne les prépare pas à aller en 2<sup>nd</sup>e. »

*Madame Mauve* : « C'est le problème du collège. »

*Monsieur Mauve* : « Par exemple notre fils, il a été à [lycée privé situé à Z], et ils sont connus là-bas ceux qui viennent de Saint Cornély... »

*Madame Mauve* : « C'est la continuité ici [ce lycée privé]. [...] Peut-être qu'ils les préparent à Ys à passer le Brevet et pas à s'ouvrir pour plus tard. (S'adresse à sa fille) Dans les méthodes de travail, tu pêchais énormément ?

*Emilie [fille du couple, en première année à l'université]* : « C'est du bachotage. »

*Alex [aîné du couple, qui a un DUT]* : « Il y a un écart entre la 3<sup>ème</sup> et la 2<sup>nd</sup>e par rapport aux autres élèves. On a par exemple galéré en maths par rapport aux autres élèves qui viennent d'autres collèges... »

L'efficacité du collège apparaît donc toute relative et concentrée à un espace-temps précis, que la tradition a aussi tendance à façonner (chapitre 9). En effet, l'orientation pourtant contraignante de la part des acteurs de ce collège ne se traduit pas par la pleine réussite des élèves « autorisés » à aller en 2<sup>nd</sup>e EGT : 15,4 % des anciens élèves du collège redoublent la 2<sup>nd</sup>e EGT ou sont réorientés (cf. tableau 70 *supra*). À ce niveau, les collèges Pierre de Belay et Saint Pol de Ker se distinguent pour le premier en prédisposant ses élèves à réussir en 2<sup>nd</sup>e EGT (moins de 5 % de doublement et de réorientation à la fin de la 2<sup>nd</sup>e et près des trois-quarts des élèves dirigés vers un baccalauréat général) et pour le second : l'absence de cohérence dans l'orientation par rapport à la valeur scolaire des élèves, précédemment soulevée, laissait présager des échecs en 2<sup>nd</sup>e EGT, qui se confirment (18,7 % de redoublements ou de réorientations).

### **III - De l'efficacité symbolique à l'efficacité réelle**

L'analyse des effets de contexte fait émerger le rôle central des acteurs individuels et collectifs dans le passage de l'efficacité symbolique à l'efficacité réelle, au creuset des représentations et des normes partagées par les acteurs scolaires et les usagers des collèges.

#### **3.1 Acteurs scolaires, familles : les représentations et pratiques**

Les configurations relationnelles modèlent, selon nous, les représentations des possibles et les « choix » des élèves et leurs parents. Dans ce cadre, la dynamique de relations nouées entre les acteurs scolaires et les familles apparaît déterminante dans l'espace de jeu ouvert, parce que contextuel. L'analyse contextuelle des enjeux de ce lien invite, dans un premier temps, à intégrer le territoire, à la fois réel et symbolique. Le milieu rural est porteur de symboliques négatives (Alpe et Fauguet, 2008). Pour autant, il infléchit différemment les scolarités, par le biais de l'interdépendance entre l'espace local et l'espace scolaire qui est rejeté ou accepté par les acteurs scolaires.

Aussi, c'est à Ernest Guérin que le ruralisme qui renvoie au fait et/ou au sentiment d'appartenir à l'espace rural, tend à former un puissant clivage entre des familles exclues des villes ou vivant depuis des générations dans ce territoire local et des acteurs scolaires qui refusent d'être assimilés à cet espace porteur de stigmates (chapitre 8). On entend d'abord la distance physique, qui existe entre les acteurs scolaires et les usagers du collège. En effet, excepté un enseignant qui habite à Ys et un autre qui est un ancien élève du collège (mais qui réside désormais dans la ville de W), les professeurs et la principale vivent en dehors de cet espace local déprécié et dépréciateur pour eux. L'éloignement est moins marqué pour les surveillants qui, pour près de la moitié, vivent à Ys ou dans les environs. On mesure ensuite la distance culturelle que les acteurs scolaires identifient comme telle, enracinant un discours sur le désinvestissement scolaire des familles (Périer, 2005). « *On est vraiment ici tous seuls face à l'école dans une énorme majorité des familles* », dit une enseignante. Les attitudes de retrait et de passivité des familles à l'intérieur du cadre scolaire, de même que le fait de se détourner des filières d'enseignement les plus valorisées par l'institution scolaire révèlent en effet pour les acteurs du collège « *le manque d'intérêt et d'investissement pour l'école de certains élèves et de leurs familles* », tel qu'officiellement mentionné dans le « *rapport d'activité et de performance* » du collège pour l'année scolaire 2007/2008<sup>345</sup>. Or, les représentations

---

<sup>345</sup> Ce rapport est porté à la connaissance des membres du Conseil d'administration, le jeudi 9 octobre 2008.

strictement négatives que la chef d'établissement et les enseignants du collège donnent d'Ys et par association, à sa population, construisent cette distance qui au final, résulte d'un processus autant « subi » que « voulu » par les acteurs du collège. La disqualification scolaire d'élèves procède en fait de la disqualification symbolique de toute une famille à travers le scolaire (portrait 2, Damien). Les discours entendus sont sévères, à l'image de cette professeure qui, à son arrivée, s'est dite « *choquée* » par des « *mômes largués, ils sont sympas, mais pour moi, ils sont déphasés, ils n'ont pas compris ce qu'on venait faire à l'école* ». Il y aurait même un « droit » à l'échec scolaire de la part des parents d'élèves :

*« Ici, en sixième, on leur laisse le droit de ne pas être bon parce que les parents n'ont rien fait à l'école... et paf, arrivés en troisième, ils sont très mauvais. »*

Très loin de reconnaître la légitimité des parents, les acteurs scolaires présument donc les parents impuissants au niveau scolaire. Aussi, chaque « monde », collège et famille, vient finalement à se protéger en mettant de la distance entre eux (*Id.*). C'est le cas par exemple des familles Rameaux et Buis, qui disent pourtant s'être beaucoup impliqués à l'école primaire. Madame Buis (mère de Damien et Florian) reconnaît elle-même adopter une posture de retrait pour se protéger des critiques :

*« Ils veulent qu'on s'investisse, qu'on participe au Conseil d'administration et tout ça. C'est important qu'on suive nos enfants, mais après une journée de boulot, ce n'est pas le top non plus. Et puis, j'ai fait partie une année des représentants de parents, mais comme l'année à Florian avait été médiocre, j'ai dit : "Plus jamais". [...] Je ne me suis pas investie au collège du tout du tout, par manque de temps et je n'ai pas envie. C'est vrai que Florian m'a donné un peu le dégoût. Son attitude à l'école, ça m'a gavée, malgré qu'on essayait de lui faire entendre raison. Entendre tout le temps les profs se plaindre de lui. Quand vous recevez un bulletin scolaire, "travail non fait" "viens en cours parce qu'il faut venir en cours" "défaitiste" "ne participe pas" "préfère amuser la classe", donc là il y a toutes les matières, donc ça ne donne pas envie d'aller devant. »*

Ce type d'établissement « extraterritorial » est ainsi très difficile à s'approprier pour les élèves et leurs parents.

Les trois autres collèges enquêtés (Pierre de Belay, Saint Pol et Saint Cornély) n'entrent pas dans cette configuration, bien que le territoire rural soit le même. Les constats empiriques ont révélé des acteurs et surtout des professeurs, principaux représentants de la rhétorique scolaire, qui s'investissent dans la vie locale, voire y sont insérés. Des espaces relationnels communs aux parents et aux enseignants se cristallisent par le biais de ce territoire local investi, mais aussi de manière symbolique, par le biais de la légitimation réciproque. Si cette forme de lien existe au collège public Pierre de Belay, elle semble néanmoins être davantage activée dans les collèges privés.

Le deuxième temps d'analyse des enjeux du lien acteurs scolaires-familles vise donc le secteur d'enseignement. D'abord, le « localisme » (Jaboin, 2003) des enseignants du privé induit une proximité avec la population, bien qu'il s'avère aujourd'hui moins appliqué et applicable. Cela reste néanmoins une force du privé, en particulier pour l'efficacité des collèges de milieu rural dont la marque de l'enracinement des acteurs scolaires est gage d'intégration dans un espace de forte interconnaissance. Ensuite, la conjugaison du clientélisme des établissements privés et le « choix » des parents de participer financièrement à la scolarité de leur(s) enfant(s) les conduit de fait à une reconnaissance mutuelle.

Ce lien n'est pas de l'ordre du présentiel. Certains parents du privé interrogés n'ont, par exemple, eu aucun contact avec le collège pendant l'année scolaire. Ils ne le regrettent pas pour autant. De surcroît, ils ont un pouvoir officiel qui est illusoire dans les instances, par rapport aux parents des établissements publics<sup>346</sup>, à l'image de ce propos d'un délégué de parents à Saint Cornély :

*« Le système des parents délégués, c'est faussé. On dit, ce n'est pas tout à fait parent délégué, c'est parent référent, parce que pour moi délégué, j'y reçois une délégation des autres parents pour parler en leur nom. Normalement c'est comme ça. Alors lorsque l'on fait des réunions, je me suis un peu, non pas heurté avec le directeur, mais je lui ai fait des remarques, je lui ai dit que ce n'était pas très démocratique. [...] Je n'ai pas l'impression d'être vraiment un parent délégué. »*

La représentation des parents d'élèves s'avère encore plus limitée à Saint Pol, dans lequel les représentants de parents n'ont pas le « droit » d'assister aux conseils de classe. Cela fait d'ailleurs dire à Madame Scabieuse (secrétaire), mère de Marine (élève en 3<sup>ème</sup>2) et « parent correspondant » en 3<sup>ème</sup>2 que « ça ne sert pas à grand-chose » :

*« Ça m'a bien plu [d'être parent correspondant], quoiqu'on n'ait pas été sollicitées, il n'y a rien eu de spécial. [...] Jusque-là, je ne voulais pas être parent délégué parce que je trouvais que ça ne servait à rien, c'est vrai, à pas grand-chose : on n'assiste pas aux conseils de classe. On a posé la question. Nous, ce qu'on nous a répondu, c'est qu'il y a la confidentialité et puis que bon, il y a certaines choses que les parents délégués n'ont pas à savoir. [...] Moi je trouve que ça ne sert pas à grand-chose en étant honnête. Je n'ai jamais eu personne au téléphone. »*

---

<sup>346</sup> Dans la grande majorité des établissements privés, il existe des élèves délégués de classe et des associations de parents d'élèves. L'UNAPEL ainsi que les instances nationales et diocésaines de l'enseignement catholique recommandent la mise en place de ces structures. Mais à la différence de ce qui est requis dans l'enseignement public, aucune loi, aucun texte réglementaire n'ont fixé de normes dans ce domaine. Il revient donc à chaque établissement privé, et plus particulièrement à chaque directeur, de choisir les formes de la participation des parents, des élèves, des enseignants et du personnel à la vie scolaire, et de définir les modes de désignation et les prérogatives de chacun. Ferdinand Bellengier (2004) déclare : « On peut bien sûr s'inspirer de ce qui existe dans l'enseignement public. Mais il n'y a aucune obligation légale d'appliquer aux établissements privés, même sous contrat d'association, les organes de représentation que doivent posséder les établissements publics » (p. 316). Le seul conseil que la loi Debré impose aux établissements privés sous contrat est le conseil de classe, car la participation à cette instance constitue une obligation de service pour les maîtres. Cependant, sa composition est libre, la fréquence et les modalités d'organisation du « conseil de la classe » sont également de la responsabilité du directeur. La liberté de faire ou de ne pas faire semble donc la règle en ce qui concerne les structures d'organisation des établissements sous contrat.

De même, Madame Pervenche (employée assimilée fonctionnaire), mère de Constance (3<sup>ème</sup>2) et de deux filles âgées de 23 et 20 ans, anciennes élèves de l'établissement, admet l'inutilité de ce rôle et considère que le lien avec le collège se construit en échangeant avec ses enfants :

*« Nous [les parents], on ne sait que par échos. [...] Quand on prend nos enfants à l'école, tout se raconte entre l'école et la maison, ça a toujours été comme ça. [...] J'ai été une fois parent délégué pour ma grande. [...] Je n'ai pas trouvé l'utilité de le faire, c'est pour ça que je ne suis pas retournée. Pendant l'année, aucun parent ne m'avait appelée. »*

Nous percevons bien que ce n'est pas dans la place donnée aux parents à l'intérieur de l'école qui participe de l'évaluation de sa qualité, mais plutôt d'une proximité symbolique représentée et vécue.

Dans ce sens, j'ai rencontré des parents du privé, moins critiques envers le collège de leurs enfants, que les parents du public. Ils sont capables de pointer les faiblesses « visibles » de l'établissement, mais portés par le fait d'assumer leur choix, ils en viennent eux-mêmes à les expliquer, voire les défendre, comme nous l'avons notamment soulevé à Saint Cornély (chapitre 9) et également observé à Saint Pol. De plus, ils ont plus de certitudes sur la qualité du collège, non sans être influencés par l'image du secteur privé d'enseignement. Il en est de même chez les élèves qui retraduisent ce qu'ils entendent chez eux, tels ces écrits relevés dans les questionnaires d'élèves du privé, précédemment scolarisés dans le public :

*« Parce que mes parents disent qu'à l'école privée, ils enseignent mieux que dans le public »*  
*« Ils pensent que dans le public, on apprend moins bien et que les professeurs sont moins sévères »*  
*« Car au public, on travaille très peu »*  
*« Parce que c'est mieux surveiller »*  
*« Mes parents et moi, nous trouvons que le privé est mieux suivi »*  
*« Car ils trouvent que l'école privée est plus sérieuse »*  
*« Il y avait plus de possibilités et c'était mieux encadré ».*

Cette idée que « c'est mieux » dans le privé que dans le public revient aussi chez les élèves pro-privé, comme Elsa (Saint Cornély, 3<sup>ème</sup>2). Elle y croit sans pouvoir forcément le justifier :

*RR : « Sais pourquoi tu es scolarisée en collège privé et pas en public... ? »*  
*Elsa : « Je pense que c'est bien mieux ici qu'au public. C'est mieux ici, enfin je sais que j'ai certaines amies qui sont à Ernest Guérin et c'est pas super super. »*  
*RR : « C'est vrai ? »*  
*Elsa : « Ouais, enfin c'est plus relâché en fait. Il paraît qu'ils ne travaillent pas trop ? »*  
*RR : « D'accord. En classe ou tu ne sais pas ? C'est en classe plutôt qu'ils ne travaillent pas trop ? »*  
*Elsa : « Ouais, ouais voilà. »*  
*RR : « Tes copines te disent ça. Les profs seraient plus cools ? »*  
*Elsa : « Je crois oui un petit peu. Et mon avis à moi, c'est qu'ils doivent continuer le cours sans faire attention. C'est à ceux qui suivent. »*

Aussi, cette efficacité symbolique devient réelle, lorsque d'un côté du processus, les usagers du privé y croient, et que de l'autre, les acteurs du privé font « tout » pour être « *crédibles envers les parents* » selon les propres mots du directeur de Saint Cornély. Au premier chef, les acteurs du privé affichent une attention portée aux besoins de chaque élève, une réactivité et une disponibilité :

*« Je pense que le chef d'établissement doit - je vais vous parler de crédibilité - être crédible à ce niveau-là ; quand j'inscris un enfant je dis aux parents que je ferai tout pour qu'il puisse réussir et je le pense, sinon je ne le dirais pas déjà et surtout qu'il réussisse avec ses propres moyens et que de notre côté nous essaierons le plus possible de nous adapter au profil de l'enfant. [...] Finalement il y a un bon suivi, les profs essaient de bien faire leur métier, quand on appelle, il y a toujours quelqu'un de présent ».*

[Gabriel Ipomé, directeur, Saint Cornély]

Cela est tout à fait caractéristique d'un établissement privé qui, en tant qu'entreprise marchande, propose une offre visant à satisfaire au mieux la clientèle (Dutercq, 2011).

Mais les représentations sont assorties de pratiques. Les professeurs veillent à ne pas déplaire aux parents. C'est une pratique sous-tendue par un but latent, à savoir ne pas perdre d'élèves. L'échange entre ces deux enseignantes de Saint Cornély le met puissamment en lumière :

Quelques enseignants discutent d'un élève de 6<sup>ème</sup>. La professeure d'anglais, Anita Sapin, souligne : « *On lui a enlevé des points [sur son carnet de correspondance] pour oubli, violence verbale, etc.* ». Marie Aulne, professeure principale de l'élève, dit à ses collègues qu'elle a un rendez-vous avec la mère de l'élève le soir : « *On va se faire embêter par Madame Heuchère* ». Elle ajoute alors : « *Il va falloir la caresser dans le sens du poil pour le garder l'année prochaine* ».

[Lundi 9 mars 2009, 9h25, salle des professeurs]

Il est aussi vrai que les problèmes de comportement conduisent les acteurs scolaires à davantage interpellier les parents pour « *pour éviter les désagréments, les remontées des parents* ». Force est de constater que les enseignants du public et du privé intègrent, dans la définition de leur métier, la logique relationnelle avec les usagers de l'école. Ils ont certes tous un rôle à jouer vis-à-vis des familles, mais ils ne le définissent pas de la même manière et adoptent les attitudes qui répondent aux exigences de leur secteur d'appartenance. En effet, dans les collèges publics, les usagers ne sont pas qualifiés de la même façon par les enseignants. Selon Pascal Alisier, professeur d'arts plastiques au collège Pierre de Belay, la différence essentielle entre le public et le privé se situe précisément à ce niveau : « *Dans le public, je n'ai pas des clients mais des élèves* ». Les échanges formels, lors des réunions parents-professeurs notamment, ne sont pas moins fréquents, mais les enseignants ne se

sentent pas investis d'une mission ou obligation particulière auprès des parents. Corinne Ailante, professeure de français à Ernest Guérin, l'explique ainsi :

*« Je mets un mot dans le carnet un peu sympa pour voir un peu comment ça réagit, ou alors je mets un mot un peu dur pour voir si ça répond. Si ça ne répond pas du tout, je m'en fous. Enfin je m'en fous, c'est la principale... Mais non moi je ne vais pas appeler les parents: "Vous savez...". [...] J'attends qu'ils viennent. Je bosse avec ceux qui peuvent... Mais je ne me sens pas investie d'une mission: "Il faut que j'appelle..." Je fais ce que je peux à mon niveau mais je ne vais pas culpabiliser parce que je n'appelle pas machin ».*

Il en découle que le public et le privé se distinguent dans la conception du rôle de parent, selon laquelle pour le premier, il revient au parent de prendre l'initiative, d'être présent, quand dans le second, on les y invite en se mettant à leur disposition et sans leur donner le sentiment d'être piégés.

### **3.2 Secteur d'enseignement, élèves-parents : les normes et valeurs partagées**

Dans les collèges privés, les familles existent par la conception éducative des acteurs scolaires qui va au-delà de l'élève et qui englobe la famille, telle que le souligne par exemple cette parole :

*« L'élève doit avoir sa place, il a sa place mais il doit l'avoir parce qu'il faut qu'il se sente reconnu aussi, et les parents aussi, les parents : "C'est mon enfant", ce n'est pas le bambin des voisins, il n'en a rien à cirer finalement. »*

[Marguerite Cardère, surveillante, Saint Pol]

Le lien d'interdépendance entre le collège et la famille est incarné par l'élève-enfant qui n'est pas délié de son histoire et de ses appartenances dans le cadre scolaire. Soulignons que c'est aussi un des effets moins attendus du clientélisme :

*« Les enseignants sont beaucoup plus partie prenante dans la réussite des élèves et beaucoup plus "chapeautés" par la direction, qui est un peu obligée de faire du clientélisme. Cela a aussi des avantages, une connaissance des conditions de vie personnelles fait que cela humanise les relations. »*

[Anita Sapin, professeure d'anglais, Saint Cornély]

Il en résulte une frontière poreuse entre la situation d'élève et la vie privée de l'enfant. Elle apparaît même parfois inexistante dans le quotidien de la classe. Prenons pour illustration l'intitulé de ce sujet de dissertation donné aux élèves de 3<sup>ème</sup>2 à Saint Pol par le professeur de français, Boris Aster : *« Racontez à votre tour un souvenir qui a joué un rôle dans votre personnalité ? »*, et dont les écrits personnels ont dû être lus par chacun devant le groupe-classe, à la demande du professeur. Si on peut s'interroger sur le caractère didactique de l'activité collective de ce travail, ce moment, pendant lequel les émotions bâties sur des faits



qui relèvent de l'intimité des élèves sont volontairement provoquées par l'enseignant, indique à quel point ce dernier ne fait pas la distinction entre l'espace public scolaire et l'espace privé familial. Aussi, dans les collèges privés, en classe, l'argumentation ne prend pas forcément le pas sur l'illustration (Cousin et Felouzis, 2002), les professeurs n'hésitant pas à prendre des exemples concrets de la vie personnelle des élèves, mais ils puisent également dans la leur. De fait, la distance est probablement moins franche entre le primaire et le secondaire dans le privé. La socialisation des élèves est ainsi facilitée au collège. L'entrée dans l'universel est retardée au lycée.

Nous retrouvons l'idée selon laquelle le collège catholique serait une « école sur mesure » (Ballion, 1980) qui rassure les parents, avec l'offre d'une pédagogie plus centrée sur le jeune (Houssaye, 1992). Il émerge alors une dimension importante de ce que les familles nomment « l'encadrement » ou le « suivi », trait récurrent qui caractériserait le secteur privé et le distinguerait du secteur public, comme en témoignent les propos de la maman de Marin, élève en 6<sup>ème</sup> au collège privé Saint Pol, précédemment scolarisé dans une école primaire publique de la commune :

*« Pour moi, c'est mieux que Pierre de Belay, [...] Je pense qu'ils sont peut-être plus suivis, plus ou moins, plus encadrés, même pour les règles de vie, tout ça, je pense que c'est plus droit que Pierre de Belay ».*

Il est pourtant aisé pour l'observateur de constater le très faible encadrement physique des élèves dans les collèges privés enquêtés et de l'approximatif relevé des absences des élèves. Mais paradoxalement, le fait de ne pas appeler les parents lorsque l'élève est absent passe pour une marque de confiance envers les parents. Au contraire, dans le public, le rigoureux et fréquent relevé des absences par les assistants d'éducation a l'effet contre-productif d'accentuer le rapport dissymétrique entre l'école et la famille. Les parents se sentent injustement jugés et le sentiment de reproches les met au banc des accusés :

*« Après j'ai dit je ne sais pas qui ne fait pas son travail, mais moi j'appelle ça "emmerder les gens", parce que quand on reçoit un coup de téléphone du collège, on s'affole plutôt qu'autre chose. [...] Je leur ai dit, je ne serai pas esclave d'emmener... Enfin moi je me sens en otage quand un des enfants a une colle, parce que nous, on est obligés d'aller l'emmener, de le récupérer. »*

[Madame Buis, aide à domicile, Ernest Guérin]

*« Apolline, elle est rarement absente, quand elle est absente, c'est vraiment qu'il y ait une raison, c'est une ou deux demi-journées, ou une heure parce que\_ il faut fournir un mot avec toutes les explications. Mais les profs, ils sont absents à tout bout de champ, ah bon mais je dis " pourquoi il est absent ", on ne sait pas, je dis " elle en a un mot, elle, pourquoi elle était absente" combien de fois ils sont absents. [...] Alors quand un enfant est absent une heure pour aller chez le dentiste, pour poser son appareil, il faut fournir toutes les preuves possibles et inimaginables, et téléphoner, sinon à 8h35, on me*

*téléphone, paf, Apolline, elle n'est pas là, mais eux ? Non mais, ça m'horripile ce genre de truc. »*

[Madame Rameau, ouvrière d'usine, Ernest Guérin]

Ledit « encadrement » du privé n'est donc pas à assimiler au nombre de personnels d'éducation, mais à une interprétation de la vie scolaire qui serait propre au secteur privé (de Queiroz, 2006). À la question sur la signification de ce qu'il vante comme « *cadrer* », ce père d'élève du privé répond ceci :

*« Quand je vois ce qui se passe ailleurs, je ne sais pas comment l'exprimer. J'ai l'impression que l'ambiance du collège fait que les enfants ne peuvent être que de gentils enfants. Je pense que s'il y avait des tensions dans le collège, s'il n'y avait pas cette volonté de la part des professeurs de s'intéresser aux enfants, parce qu'on le sent qu'ils s'intéressent aux enfants. [...] Tout le monde a ressenti ça ici, ma famille, mes amis, je sais pas, je vous dis (rit), il y a quelque chose de surnaturel, ou c'est la tradition des écoles chrétiennes, c'est lasallien aussi, cette confiance qui est donnée aux enfants, aux élèves. »*

[Monsieur Tsuga, père d'Elsa, élève en 3<sup>ème</sup>2, Saint Cornély]

De simples gestes participent à montrer un soutien et une considération plus grande de l'enfant et du parent, comme le père d'Elsa qui apprécie que la professeure d'anglais vienne lui parler après le conseil de classe et qu'on lui « *touche l'épaule* ». Aussi, le « *suivi* » ou l'« *écoute totale* » n'est pas l'exclusivité des élèves. La directrice de Saint Pol admet d'ailleurs : « *Le nombre de parents qui arrivent dans le bureau et qui disent : "Je ne sais plus quoi faire"...* ». Le suivi ou l'encadrement correspondrait à l'attention portée par les acteurs scolaires sur les élèves et les parents en tant qu'entité unique, ainsi que sur l'entité collective élèves-parents. Ce qui ressemble à un moment insolite pour le regard extérieur le fait entrevoir :

Marguerite Cardère discute avec une mère d'un élève de 5<sup>ème</sup>. Émue, elle raconte à la surveillante que son fils s'est fait déchirer son manteau et qu'il lui a raconté différentes versions pour l'expliquer. Marguerite Cardère lui dit : « *Je ne sais pas non plus laquelle est vraie, je ne sais pas ce qui s'est passé* ». Elle ajoute qu'il s'est passé un autre incident avec son fils ce matin. La mère dit qu'elle cherche à savoir « *qui ennuie [son] fils ?* ». [...] Il est 9h50. La sonnerie retentit, c'est l'heure de la récréation. La mère d'élève dit à la surveillante : « *Je ne veux pas que mon fils me voie dans le bureau ou dans l'établissement. Il ne sait pas que je suis là. Il pourrait avoir peur...* ». Marguerite Cardère invite alors la mère à se cacher dans un coin du bureau. Pendant toute la récréation, elle recevra les élèves dans le petit couloir qui correspond à l'entrée du bureau. Quand certains élèves s'avancent vers le bureau, elle les fait reculer et leur demander de rester près de la porte : « *N'avancez pas* ».

[Lundi 26 janvier 2009, 9h45, bureau des surveillantes, Saint Pol]

Le secteur privé fonctionne davantage selon le modèle communautaire, que ce soit au niveau de l'établissement en entier (Saint Cornély) ou seulement de la classe (Saint Pol), telle une « véritable entreprise de socialisation » (Derouet, 1992), ou « une seconde famille »

(Bonvin, 1979). La récurrence d'expressions entendues dans les collèges privés enquêtés relevant du champ domestique abonde dans le sens d'une éducation légitimée dans ce secteur : « *esprit d'une maison* », « *c'est de la gestion de bon père de famille* ». « L'éducatif » serait la contribution spécifiée du privé. Les enseignants du privé mettent en avant l'humain, l'éducation. Les professeurs intègrent leur rôle d'éducateur, qui se traduit d'ailleurs sur le terrain par des attitudes valorisées de l'enseignant-éducateur (chapitres 7 et 9, Saint Pol et Saint Cornély). Il n'y a pas chez les enseignants du privé un cloisonnement éducatif-pédagogique dans leurs pratiques, d'autant plus vrai dans un établissement de petite taille (Saint Cornély). *A contrario*, d'après les enseignants enquêtés du public, si enseigner, former et éduquer dessinent le triangle des fonctions essentielles du métier, ils revendiquent avant tout le rôle d'instruire les élèves, de transmettre des connaissances. Endosser le rôle éducatif a pour eux un sens assez négatif dans la mesure où l'éducation prend implicitement le pas sur l'instruction, et ce, de façon illégitime, puisqu'elle relève d'abord des parents et les éloigne de leur mission première :

« *Enseigner, instruire les élèves, encadrer dans le cadre scolaire uniquement. L'éducation relève des parents, non de l'enseignant, ce qui est de moins en moins vrai dans les faits [...] Trop maternés car collège trop petit.* »

[Fabienne Cormier, professeure d'histoire-géographie, Ernest Guérin]

« *Officiellement : instruire/éduquer/orienter vers un métier. Officieusement : éduquer en très grande partie et de moins en moins les instruire. Je me sens de plus en plus éducatrice ou assistante sociale que prof certains jours* ».

[Elodie Cytise, professeure d'anglais, Ernest Guérin]

Le domaine éducatif s'apparente à un sacrifice tant il semble mettre en danger leur identité professionnelle de professeur, surtout dans un contexte qui les fragilise déjà comme à Ernest Guérin, d'où l'adoption plus sensible d'attitudes de résistance au « hors-enseignement » :

Damien veut donner un papier à Corinne Ailante au début du cours. Avec énervement, elle lui dit : « *C'est de l'administratif, ça, on s'en fout* ».

[Lundi 27 avril 2009, 9h25/10h20, cours de français avec Corinne Ailante, 6<sup>ème</sup>1, Ernest Guérin]

Lors de la pause de l'après-midi, deux élèves frappent à la porte de la salle des professeurs. Les deux professeurs présents dans la salle ne réagissent pas. Je leur dis alors que l'on frappe à la porte. Les deux professeurs me répondent : « *On les laisse frapper* », « *ouais, c'est comme ça* ». On continue à frapper à la porte. Un des professeurs se lève, ouvre et sort en disant d'un ton élevé : « *Quoi?* ». L'échange sera bref. Le professeur referme rapidement la porte.

[Lundi 11 mai 2009, 16h, salle des professeurs, Ernest Guérin]

Par conséquent, rapprochement, association ou complémentarité ne signifie pas ressemblance entre les deux secteurs. Au rapprochement institutionnel des deux secteurs se rencontrent en effet des combinaisons d'éléments qui, articulés entre eux, forment les traits

structurants de deux mondes. La culture de chaque réseau, cosmos d'un groupe social, naît de l'appartenance à l'un des deux secteurs et de la croyance en des esprits sectoriels (Mead, 1963). Plus de 80% des enseignants enquêtés, tous secteurs confondus, estiment d'ailleurs que les établissements privés et publics diffèrent, même si les uns et les autres avouent ne pas aimer parler de « ça », leurs explications reposant sur des sentiments, conceptions, représentations. Ils se placent alors dans un mode de socialisation traditionnel où se déploient les évidences : ils sont liés à une communauté et ne décrivent que « leur » monde pour une grande majorité d'entre eux. Les enseignants semblent être d'importants protagonistes de ces différences qui persistent. La transmission et le rappel de règles, normes et valeurs passent beaucoup par les échanges entre collègues, le plus souvent en salle des professeurs, lieu symbolique d'un territoire commun. Dans les établissements privés, les objets religieux (croix, icônes et statues) sont les signes explicites de l'inscription catholique des établissements, mais l'attitude requise qui en découle est intégrée de manière informelle par les individus. L'observation suivante en témoigne :

A la poutre du plafond, située au milieu de la salle des professeurs, est accrochée une croix. Marie Aulne, professeure de français, discute avec quelques collègues, et emploie de temps en temps des mots grossiers. Ses collègues lui montrent du doigt la croix à chaque mot grossier prononcé. Elle adopte alors le discours qui convient en fonction de sa position dans la salle. Dans la partie de la salle où la croix est de dos, elle parle librement, accompagnée du panel de langage familier. Quand le discours est contrôlé, elle se déplace du côté de la salle où la croix trône au-dessus de sa tête.

[Vendredi 27 mars 2009, 15h, en salle des professeurs, au collège Saint Cornély]

Aussi, dans les collèges privés enquêtés, la direction et les enseignants s'attendent à ce que le professeur soit « *un exemple* », qu'il acquière « *l'esprit* » du secteur dont les racines sont idéologiques et que l'on pourrait qualifier de moralisant et consensuel. Par exemple, Gabriel Ipomé, directeur du collège Saint Cornély, le fait remarquer aux enseignants lors de son arrivée dans l'établissement : « *Même si vous ne voulez pas vous engager, il ne faut pas être un contre-exemple, il s'agit au moins de bien faire vos cours et de respecter les élèves* ». Non sans connotation religieuse et opposition au secteur public dans son propos, Yvonne Cassia, directrice du collège Saint Pol, souligne : « *Les enseignants du privé n'ont pas l'âme de fonctionnaire encore* ». Pour la direction et les enseignants du public, « l'esprit » serait davantage qualifié de « critique ». Benoît Oranger, principal du collège Pierre de Belay, l'exprime telle une évidence : « *Dans un établissement scolaire, il faut bien que les enseignants soient un peu comment dire, réfractaires à l'autorité. Malgré tout, ils en tiennent compte quand même* ». La direction et les pairs s'attendent à ce que le professeur intègre un

« esprit » qui renvoie à des valeurs laïques, politiques et syndicales. Ils apprennent alors les attitudes relatives au rôle qu'ils doivent tenir face à la direction et leurs pairs. Cela passe par des échanges et actes, symboles d'une opposition envers ce qui est décidé plus haut et de ce qu'ils appellent « *l'esprit prof* ». Nous pouvons citer Jacques Olivier, professeur en histoire-géographie au collège Ernest Guérin, qui rejette clairement la demande de la principale et du conseiller principal d'éducation de l'établissement d'approuver les notes de vie scolaire des élèves dont il est le professeur principal :

*« C'est au professeur principal normalement de la mettre, mais, nous, on a décidé, il y a deux ans, entre profs, de ne pas s'en occuper ».*

Ces systèmes de valeurs, qui se transmettent et permettent à l'esprit de subsister, sont incorporés par les acteurs de chaque secteur. Non sans lien avec « l'école de la famille » (Ricot, 1983) ou l'école d'hier, pour un certain nombre de parents, l'affirmation du choix du système privé d'enseignement repose sur des valeurs traditionnelles (mérite, respect, rigueur, exemplarité), auquel le collège Saint Cornély tend par exemple à répondre explicitement, au vu de cette formulation dans le règlement du collège : « *Il est des attitudes qui s'opposent à l'éducation que les élèves et leurs familles sont en droit d'attendre de l'école, et qui sont sanctionnées* ». Il est ainsi probable que les jeunes de classe populaire intègrent mieux l'établissement privé, car il existe moins de distorsion entre ce qu'ils vivent à l'école et leur socialisation familiale. De même, les familles peuvent s'identifier au fonctionnement du collège privé grâce à la transmission de valeurs communes, au croisement entre le modèle familial traditionnel et le milieu rural :

*Monsieur Mauve : « Même le système de l'école privée ça nous plaît aussi assez, respecter les livres tout ça... »*

*Madame Mauve : « On aime bien qu'ils aient du respect pour tout ce qu'on leur donne, tout ce qu'on leur prête, et puis c'est toute une façon de vivre, voilà en fait. On avait envie que ce soit cadré. »*

[Monsieur et Madame Mauve, parents de Valentin, Saint Cornély]

*« Bien tenu, oui, alors qu'est-ce que j'entends par « bien tenu » ? Des règles, dans l'ensemble (hésitation) un peu strictes et les mêmes pour tout le monde, dans l'ensemble. [...] Voilà dans l'ensemble c'est quand même pas mal comme collège je pense, par rapport à la société, on est en 2009, ouais donc si quand même on est un peu privilégié parce qu'en Bretagne il y a encore plein de choses. [...] Je pense que nous, on est encore assez rural ici avec un petit côté un peu arriéré, avec des valeurs de famille etc quoi, et on ne sort pas trop de ça. Enfin nous, nos enfants par exemple, s'ils font le grief de fumer c'est à nous, nous on ne fume pas mais occasionnellement on peut fumer une cigarette et les enfants nous font la morale parce que l'on fume une cigarette et je pense que, donc ouais voilà on reste assez sur des vieilles valeurs qui sont les bonnes pour moi. »*

[Monsieur Orchis, père de Grégoire et de Laly, Saint Cornély]

Le partage de valeurs favorise les comportements normés à l'intérieur d'un même cadre, à l'image de ce propos d'Olivier, qui redouble la classe de 3<sup>ème</sup> au collège privé Saint Pol, scolarisé les années précédentes au collège public voisin Pierre de Belay, et qui tente d'expliquer son changement de comportement entre le public et le privé :

*« Le changement d'atmosphère au premier jour, ça surprend. (Réfléchit longuement) Je ne sais pas pourquoi. [...] Dans le public, j'étais plus tout fou, ici je me suis assagi ».*

Ce propos marque l'incorporation d'un ordre scolaire symbolique. Les individus prennent appui sur des principes, des valeurs de référence et des normes communs aux individus de chaque secteur. On peut saisir le signe d'une transcendance immanente. La « communauté scolaire » à laquelle ils appartiennent, se reproduit par l'action coordonnée d'individus socialisés par rapport à leur monde.

## **Conclusion**

Dans les espaces ruraux étudiés où coexistent quatre collèges publics et privés, l'évaluation comme l'orientation relèvent moins de l'appartenance au secteur d'enseignement que d'une combinaison de facteurs propre à chaque contexte d'établissement. La forme des liens entre ces éléments et leur pouvoir discriminant ne sont pourtant pas identiques. Ainsi, les biais d'évaluation sont plus marqués dans les établissements privés, qui assurent leur succès et répondent à la mobilisation au moins financière des parents. Aussi, dans un même espace de concurrence, les pratiques de surnotation du privé conduisent les établissements publics au mode de fonctionnement fragile (Ernest Guérin), à s'écarter sensiblement de la valeur scolaire réelle des élèves, non sans effets sur l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>. Les relations entre établissements publics et privés font intervenir des stratégies et des jeux de l'image qui contribuent à façonner des logiques, plus ou moins interdépendantes selon le territoire d'implantation et le fonctionnement plus ou moins régulé du collège.

Les effets de contexte introduisent au réel, mais aussi à la dimension symbolique. En effet, les acteurs scolaires s'inscrivent dans un contexte en reprenant à leur compte les éléments symboliques qui leur permettent de construire leur identité contextuelle. « Instance de référence, entre l'imaginaire et le réel, entre le temps chronologique de l'Histoire et le temps du vécu, entre le personnel et le social, le symbolique instaure les mots et les signes nécessaires à la définition de soi-même » (de Gaulejac, 2009, p. 63). Aussi, le travail symbolique qu'ils opèrent, et par inclinaison le travail réel par une forme de « bricolage », donnent un sens à la scolarité des élèves, plus ou moins « réussissante » selon les décalages

ou les identifications insérés dans les configurations contextuelles. L'efficacité se construit dans le double mouvement du réel et du symbolique.

# Conclusion

---

L'homogénéisation des cohortes d'élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, dans un double mouvement d'écrasement des différences par la surévaluation des élèves les plus faibles en 3<sup>ème</sup> et d'élimination des élèves trop justes scolairement pour poursuivre jusqu'en 3<sup>ème</sup> générale, se vérifie davantage dans le privé que dans le public, et peut donc expliquer en partie cet écart. Il est également palpable qu'au collège, les aspirations des acteurs du privé, ainsi que celles des parents et des élèves, sont davantage scolaires que professionnelles, mobilisant les élèves « moyens » ou « forts » à avoir de bonnes notes plutôt qu'à construire, ou simplement envisager de construire un projet. La carrière scolaire des élèves a néanmoins un caractère progressif, collectif et contextué et c'est dans le processus d'orientation que les agencements entre les composantes (territoire, secteur, établissement, classe) et les acteurs sont les plus sensibles. Au final, on peut donc penser que les élèves du privé sont conduits à d'abord réussir à court terme, quand le secteur public semble davantage accompagner ses élèves à penser à un avenir à long terme. D'une certaine manière, le collège privé est un prolongement de l'école primaire, quand le collège public est une anticipation du lycée.

Dans notre enquête, le meilleur établissement en termes de réussites au collège et post-collège est Pierre de Belay : le collège public de Ker. On sait que des effets de mobilisation avec une plus forte cohésion de la « communauté scolaire » (Derouet, 1987) assurent de meilleures performances dans les apprentissages et, par suite, une orientation socialement plus équitable (Cousin, 1993). Nous ajouterons que les réussites procèdent également de la forte cohérence et du faible cloisonnement des pratiques des acteurs scolaires. Aussi, un agencement contextuel qui fonctionne, c'est un agencement qui fait sens autant pour les acteurs que pour les usagers du collège. C'est le cœur même de la mobilisation scolaire efficace. En définitive, la distinction privé / public ne peut être étudiée qu'en tenant compte des caractéristiques « secondaires » et de la dynamique propre à chacun des établissements.





# **CONCLUSION GENERALE**



Notre analyse des effets de contexte sur la scolarité des élèves de collèges publics et privés en milieu rural a eu pour objectif initial d'enrichir le champ de recherche sur l'efficacité des établissements sous l'angle d'une construction progressive des carrières scolaires dans les secteurs d'enseignement et des contextes différents. L'approche à la fois comparative et monographique nous est apparue d'autant plus opportune que la sociologie de l'éducation s'est encore relativement peu emparée des inégalités « en train de se faire », dans un cadre scolaire que l'on sait pourtant de plus en plus contextualisé et modelé selon le jeu des acteurs. Aussi, observe-t-on des disparités d'un établissement à l'autre et d'un territoire à l'autre, sans savoir ce que recouvrent leurs agencements. Parallèlement, un questionnement récurrent sur les disparités de secteur d'enseignement se pose, sans que l'on puisse se satisfaire de l'unique distinction par établissement<sup>347</sup> et parce qu'on ne sait rien ou presque de ce qui se joue dans le privé, qui semble pourtant davantage faire réussir certaines catégories d'élèves et voit son attractivité se renforcer.

Nous avons donc fait le choix de l'analyse détaillée de la façon dont les éléments de construction des contextes s'agencent de façon singulière, afin de dégager les rapports d'interdépendance entre le territoire, le secteur et l'établissement, et leurs effets dans le temps sur les scolarités et la socialisation des élèves. L'enquête montre d'abord la nécessité de distinguer dans l'analyse du contexte d'établissement, ce qui relève des performances scolaires et ce qui concerne l'orientation des élèves. Le découplage constaté entre ces deux séries d'indicateurs se révèle plus marqué en milieu rural, où de très bonnes performances scolaires ne correspondent pas systématiquement à l'orientation attendue vers la voie longue du lycée (Champollion, 2008 ; Grelet et Vivent, 2011). Mais les configurations contextuelles étudiées montrent que les rapports d'interdépendance qui se tissent entre les acteurs dans et hors l'établissement fabriquent des normes de jugement et d'ambition dont l'ensemble des élèves tend à se rapprocher. Aussi, les stratégies de reproduction de la hiérarchie locale, scolaire et sociale (Bourdieu, 1979 ; André, 2012), se développent davantage lorsque l'établissement ne contribue pas à socialiser les élèves et leurs parents à d'autres ambitions scolaires (Draelants et Dumay, 2011). Nous l'avons observé dans les deux collèges d'Ys, soit par rejet de l'espace local stigmatisant (Ernest Guérin), soit par approbation non questionnable du choix des familles (Saint Cornély). En conséquence, l'effet de territoire est à

---

<sup>347</sup> Les journalistes du *Monde* s'interrogent sur la forte proportion de lycées du secteur privé parmi les 36 lycées « réussissants » : 28 lycées privés, contre seulement 8 lycées publics. Cf. [http://www.lemonde.fr/education/visuel/2013/03/27/bac-2012-le-palmares-des-lycees\\_3148555\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/visuel/2013/03/27/bac-2012-le-palmares-des-lycees_3148555_1473685.html) ; [http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/03/28/les-bonnes-recettes-des-lycees-qui-ont-reussi\\_3149549\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/03/28/les-bonnes-recettes-des-lycees-qui-ont-reussi_3149549_3224.html) (consultés le 30 mars 2013).

repenser dans le cadre plus global du contexte de scolarisation, de même que l'effet de secteur, à l'encontre d'une analyse de l'effet propre de l'environnement ou du secteur dans la construction des inégalités scolaires. Dans certains cas, nous constatons que le secteur n'est pas une composante discriminante du contexte (Pierre de Belay), et parfois le secteur prime sur les autres composantes (Saint Cornély) sans s'y réduire.

Le positionnement des collèges privés sur un modèle communautaire trouve son sens en milieu rural parce qu'il y a une forme de connivence culturelle avec les modèles éducatifs et les attentes des familles qui sont insérées dans ce milieu (Saint Cornély). Il y a un lien fort entre le modèle communautaire et l'ancrage local des acteurs scolaires comme des usagers. L'établissement qui demeure pensé par les acteurs scolaires sur le seul modèle civique trouve plus difficilement ses points d'appui en milieu rural (Ernest Guérin). Nous avons constaté qu'au collège Saint Pol à Ker, qui appartient à un pôle urbain bien qu'il soit entouré d'une vaste zone rurale, le modèle atteint ses limites lorsque les « nouveaux » enseignants n'entrent pas dans la culture localiste et que des familles « allochtones » intègrent l'établissement. Il est aussi manifeste que le modèle communautaire se prête plus difficilement à un établissement de taille moyenne. C'est aussi sans doute l'une des raisons qui explique que ledit établissement parvient à mettre en place le modèle communautaire, uniquement au niveau de chaque classe. Par conséquent, le modèle éducatif et scolaire des collèges privés implantés en milieu urbain peut être interrogé. C'est possiblement dans ce type de territoire que les établissements privés seraient en difficulté s'ils devaient accueillir une population majoritairement défavorisée. Dans ce sens, la réussite des établissements privés en milieu urbain serait davantage un effet de composition qu'un effet de secteur. Seules de futures enquêtes ethnographiques et statistiques nous permettraient de confirmer ou d'infirmer de telles hypothèses.

Nous considérons alors que le secteur privé privilégie une mobilisation collective que l'on pourrait qualifier de localisée ou territorialisée, dans le sens où elle prend sa référence dans un espace local. Il y a une territorialisation forte des établissements privés et des enseignants plus enclins à considérer les élèves « concrets » ; porteurs de particularités et de spécificités (perçues comme telles) inscrites dans un environnement social et familial donné. Les enseignants du public forgent plutôt des citoyens qu'ils projettent dans un espace national. Du côté du secteur public, la mobilisation collective serait en quelque sorte extraterritorialisée. Elle se construit dans le modèle civique. Aussi, l'établissement public

obéit à un fonctionnement qui s'inscrit à une échelle nationale. Cela nous porte à croire que dans le secteur public, il est plus compliqué (on dirait même contre-culturel) de se mobiliser à une échelle locale, de se rassembler pour des intérêts particuliers (Boltanski et Thévenot, 1991). Dans un paysage scolaire de plus en plus contextualisé, l'ancrage local et la référence domestique du privé offrent un cadre symbolique et un mode de fonctionnement communautaire en phase avec les conceptions et les attentes perceptibles chez une large partie des parents de collégiens. Le positionnement sur l'enjeu de socialisation (encadrement éducatif, modèle domestique...) qui domine dans les collèges du secteur privé participe à leur attractivité. L'encadrement du privé, c'est la prise en compte dans un cadre symbolique de l'élève « concret ». Il semble dans cette logique moins surprenant de constater qu'après le collège, la scolarisation dans l'enseignement secondaire conduise les familles à davantage choisir le lycée public que le lycée privé<sup>348</sup>. Le public répondrait mieux, à ce stade de la scolarité, aux parents les plus en attente de formation intellectuelle, d'excellence scolaire en vue de l'avenir de leur(s) enfant(s) après le baccalauréat.

L'identité des professeurs du privé englobe un ensemble d'activités plus large, avec une inscription plus nette dans le champ éducatif, alors qu'elle est davantage centrée sur la discipline à enseigner dans le public. Dans ce sens, le cloisonnement des pratiques entre les catégories d'acteurs est moins marqué dans le privé que dans le public, ce qui participe à une conception plus collective du métier. Les acteurs sont incités à être partie prenante de l'enjeu collectif et éducatif, notamment en réponse à la politique de clientélisme du privé. De cette manière, et dans un enjeu de différenciation d'avec le public, ils invitent les parents - en tant qu'acteurs et non en tant qu'agents - à s'emparer de l'enjeu collectif et individuel (l'enfant), instaurant une légitimation réciproque aux confins de la continuité éducative école-famille. La mission éducative semble davantage partagée dans le privé, avec une interdépendance symbolique forte entre l'école et la famille, par le biais de normes et de valeurs communes (représentées et/ou réelles). Cela légitime l'action des parents et les mobilise d'autant plus sur le terrain scolaire, à la différence de la conception départmentarisée du public (indépendance école-familles). De plus, la faible division du travail dans les établissements privés par rapport aux établissements publics s'explique par l'implication légitime des directions d'établissement dans le domaine pédagogique, de très près d'ailleurs lorsque les directeurs enseignent. Ajoutons que la hiérarchie intermédiaire dans le privé, qui correspond aux

---

<sup>348</sup> Les transferts d'élèves en lycée général et technologique se font à l'avantage du secteur public (rentrée 2008, académie de Rennes). Source : SE3P.

responsables de niveau (entre la direction et les enseignants) est un élément majeur de régulation des établissements, par le lien qui est maintenu entre la direction et les professeurs. Dans le public, l'autonomie individuelle des enseignants au nom d'une expertise professionnelle ne les engage pas dans la légitimation de ce rôle pédagogique chez les chefs d'établissements, et ce, encore moins, chez les Conseillers principaux d'éducation. Pourtant, l'amélioration du fonctionnement des établissements, et donc leur efficacité, implique un regroupement des missions. On voit d'ailleurs que l'établissement enquêté le plus réussissant est un collège public qui représente un collectif engagé dans une conception regroupée et légitimée des rôles.

Or, si le public et le privé conservent des spécificités, il reste qu'aucun établissement ne rassemble à lui seul les facteurs qui relèvent du secteur public « pur » ou du secteur privé « pur ». Les configurations contextuelles sont hybrides. Il y a en effet un certain nombre d'aspects sur lesquels il apparaît vain de comparer les établissements par secteur au risque d'« écraser » un certain nombre de différences qu'il faut pouvoir observer de l'intérieur. L'analyse fine de ce qui existe et se construit dans l'établissement fait « éclater » la caractérisation dualiste. Ainsi, les effets de secteur ne peuvent pas être considérés séparément des effets de contexte. Nous avons constaté des variations fortes entre établissements et une variabilité forte au sein de certains collèges. Les effets de contexte correspondent à des jeux d'effets croisés. Aussi, les configurations contextuelles sont singulières, parce que non seulement les liens entre les composantes et les dimensions sont multiples, mais aussi parce que leur nature et leur intensité sont variables.

Aussi, il serait d'une part pertinent pour avancer dans cette perspective scientifique de dresser des typologies de configurations d'établissement attentives à d'autres lignes de partage. D'autre part, si la seule distinction public-privé apparaît bien insuffisante pour comprendre la construction des scolarités d'élèves au collège, il est évident qu'une enquête menée au primaire et au lycée serait de nature à offrir une vision à la fois élargie et différenciée de ce qui se construit spécifiquement au public et au privé. Le prolongement proposé est aussi sous-tendu par un questionnement sur des spécificités sectorielles qui perdurent de la maternelle à la terminale, ou qui sont plus ou moins modulables selon le degré d'enseignement. Dans ce sens, les recherches menées à plus grande échelle représentent un défi méthodologique et théorique pour dégager un modèle d'analyse de ce qui se joue et se « fabrique » contextuellement. La démarche d'enquête procédant par cas appelle certes une description approfondie bien qu'incertaine dans ses conclusions, tant les facteurs sont

nombreux et reliés dans des configurations singulières. Cependant, la mise en relation et comparaison des cas étudiés peut aider au travail de reformulation des normalités et des exceptions, ici en matière d'évaluation et d'orientation, travail indispensable aux avancées du raisonnement scientifique (Passeron et Revel, 2005). Notre travail a voulu renforcer la connaissance des effets de contexte en faisant varier les focales, les composantes contextuelles et les registres de temporalités, sans en épuiser la complexité.

Selon le travail des acteurs et les configurations contextuelles, nous constatons des variations multiples. Au-delà de la division officielle du travail et des rôles, nous observons que la caractérisation de la fonction dépend largement de chacun. La façon dont chaque individu va « habiter » sa fonction, endosser ses rôles, à partir de sa trajectoire, de sa posture, de son identité personnelle, concourt à modeler les configurations relationnelles et à délimiter ce qu'il est possible de construire en contexte. L'établissement est un collectif interdépendant d'acteurs, définis au croisement des dimensions biographique et professionnelle. Il ressort dans chaque collège enquêté, des figures très typées, des pivots, des chevilles ouvrières, tel un « théâtre » de personnages. D'ailleurs, les contrastes entre établissements qui peuvent être très forts, montrent que dans le sillon du déclin de l'institution (Dubet, 2002), la personnalité des acteurs joue un rôle considérable dans le fonctionnement d'un établissement. On constate parallèlement une forme de « vacance institutionnelle » (selon l'expression de P. Périer) de certains établissements. Peu régulés de façon externe, ces établissements évoluent de manière beaucoup plus autonome : il leur appartient, et en particulier au chef d'établissement, de définir leurs normes, règles et valeurs. Cette dynamique aboutit à un fonctionnement quasi autarcique de certains établissements, ceux en particulier implantés dans les zones sensibles et les établissements « ordinaires » de milieu rural. Au final, c'est peut-être dans ces contextes que les acteurs de terrain deviennent les responsables-clés des variations locales de réussites. La dynamique de relations et de socialisation, au sein des classes et établissements, entre acteurs dans l'école d'une part, entre acteurs scolaires et familles d'autre part, dessine les voies de négociation des tournants biographiques et scolaires. L'immersion prolongée dans quatre collèges, publics (Pierre de Belay et Ernest Guérin) et privés (Saint Pol et Saint Cornély) donne de l'épaisseur au travail des acteurs et aux processus en jeu dans la construction contextuelle et individuelle des scolarités d'élèves et des élèves eux-mêmes.



# Bibliographie

---

Agulhon, M., Désert, G., et Specklin, R. (1992). *Histoire de la France rurale de 1789 à 1914*. (G. Duby et A. Wallon, Éd.). Paris : Éd. du Seuil.

Alexander, K. L., et Pallas, A. M. (1982). Private schools and public policy: new evidence on cognitive achievement in public and private schools. *Sociology of Education*, 56, 170-182.

Alexander, K. L., et Pallas, A. M. (1985). School sector and cognitive performance: when is a little a little ? *Sociology of Education*, 58, 115-128.

Alpe, Y. (2006). Existe-t-il un « déficit culturel » chez les élèves ruraux ? *Revue française de pédagogie*, 156, 75-88.

Alpe, Y., et Fauguet, J.-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., et Lambert-Leconte, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 70.

Altonji, J., Edler, T., et Taber, C. (2003). *Selection on Observed and Unobserved Variables: Assessing the Effectiveness of Catholic Schools* (No. NBER Working Paper 7831).

André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*. Paris : Presses Universitaires de France.

Arlaud, S., Jean, Y., et Royou, D. (Éd.). (2005). *Rural-urbain : Nouveaux liens, nouvelles frontières*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Attali, A., et Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Consulté à l'adresse [http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport\\_Attali\\_Bressoux.doc](http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Attali_Bressoux.doc)

Audibert, A. (1984). *Le matriarcat breton* (1re éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bachelard, G. (1968). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.

Baladier, L. (1999). Le chef d'établissement aujourd'hui. *Administration et éducation*, 84, 9-14.

Ballion, R. (1980). L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? *Revue française de sociologie*, XXI, 203-231.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.

Ballion, R. (1991). *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du lycée*. Paris : Hatier.

Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.

- Ballion, R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie [En ligne]*, 4. Consulté à l'adresse <http://socio-logos.revues.org/2308>
- Barbichon, G. (1987). Culture de l'immédiat et cultures populaires. In *Philographies. Mélanges offerts à Michel Verret*. Saint Sébastien sur Loire : ACL Editions.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2006a). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barrère, A. (2006b). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-99.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2.
- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 28, 199-214.
- Barthélémy, V. (2004). Les CPE, entre pratiques et pragmatique. *Recherches et éducations*, 6. Consulté à l'adresse <http://rechercheseducations.revues.org/index328.html>
- Baudelot, C., et Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Bautier, E., et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaud, S., et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Becker, H. S. (1998/2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Bellengier, F. (2004). *Le chef d'établissement privé et l'État* (Vol. 3ème). Paris : Berger-Levrault.
- 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*. René Descartes, Paris V.
- Ben Ayed, C. (2000). Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales. *Education et sociétés*, 5, 81-91.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.

Ben Ayed, C., Broccolichi, S., Trancart, D., et Mathey-Pierre, C. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education et formations*, 74, 31-48.

Ben Ayed, C., et Broccolichi, S. (2009). Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs. In M. Duru-Bellat et A. Zanten (van) (Éd.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ben Ayed, C., et Broccolichi, S. (2011). L'appréhension des inégalités de scolarisation ou comment y voir clair dans la jungle des idées reçues et des fausses oppositions. *Savoir/agir*, 17, 53-64.

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., et Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.

Berthet, T., Dechezelles, S., Gouin, R., et Simon, V. (2008). Acteurs et territoires de l'orientation scolaire. Un exemple aquitain. *Céreq*, 256.

Bidou-Zachariasen, C. (1997). La prise en compte de « l'effet de territoire » dans l'analyse des quartiers urbains. *Revue française de sociologie*, 97-117.

Bloch, M. (1930/1968). *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* (5ème édition.). Paris : Armand Colin.

Boissinot, A., Bossard, T., Choisnard, M.-F., Fattet, J., Richon, H.-G., Saint-Marc, C., et Simler, B. (2000). *Evaluation de l'enseignement dans l'Académie de Rennes*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Boltanski, L., et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Bonvin, F. (1979). Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 47-64.

Bonvin, F. (1982). L'école catholique est-elle encore religieuse? *Actes de la recherche en sciences sociales*, 44-45, 95-108.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.

Bouju-Goujon, A. (2003). Choix de l'école dans des espaces ruraux. Les enjeux de la construction locale du rapport à l'école. *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 134, 165-177.

Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.

Bourdieu, P. (1993). Effets de lieu. In *La misère du monde* (p. 159-167). Paris : Seuil.

- Bourdieu, P., et Champagne, P. (1993). In P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (p. 597-603). Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Brélivet, A. (2001). *La formation chrétienne dans les grands collèges catholiques. Bretagne, 1920-1940*. Paris : L'Harmattan.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36, 273-294.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat et A. Zanten (van) (Éd.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 131-148). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bressoux, P., Coustère, P., et Leroy-Audouin, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 67-96.
- Bressoux, P., et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Breton P., et Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXI e siècle*. Paris : La découverte.
- Broccolichi, S. (1994). *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités*. EHESS, Paris.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., et Trancart, D. (2005). *Les inégalités socio-spatiales. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*. Ministère de l'éducation nationale et DATAR.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., et Trancart, D. (Éd.). (2010). *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.
- Broccolichi, S., et Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38.
- Broccolichi, S., et Zanten (van), A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les annales de la recherche urbaine*, 75(5-17).

- Bru, M. (1999). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. In J. Bourdon et C. Thélot (Éd.), *Éducation et formation, l'apport des recherches aux politiques éducatives*. Paris : CNRS Editions.
- Cacouault, M., et Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires: quels enjeux institutionnels et sociaux? *Revue française de pédagogie*, 158, 5-20.
- Cacouault, M., et Oeuvarard, F. (2003). *Sociologie de l'éducation* (Vol. 3ème). Paris : La Découverte.
- Cadet, J.-P., Causse, L., et Roche, P. (2007). Conseiller principal d'éducation: un métier au coeur des enjeux sociaux. *Céreq*, (242).
- Caille, J.-P. (1992). Les parents d'élèves de collège et les études de leur enfant. *Éducation et formations*, 32, 15-21.
- Caille, J.-P. (2004). Public ou privé? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire. *Éducation et formations*, 69, 49-62.
- Cain, G. G., et Goldberger, A. S. (1982). The causal analysis of cognitive outcomes in the Coleman, Hoffer and Kilgore report. *Sociology of Education*, 55, 103-122.
- Cain, G. G., et Goldberger, A. S. (1983). Public and private schools revisited. *Sociology of Education*, 56, 208-218.
- Canter Kohn, R. (1998). *Les enjeux de l'observation* (Vol. Paris). Paris : Anthropos.
- Canter Kohn, R., et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Caré, C. (1992). *Le Conseiller principal d'éducation*. Lille: CRDP.
- Caro, P, et Rouault, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France*. Paris : Éditions Autrement.
- Castel, R. (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In *Face à l'exclusion. Le modèle français* (p. 137-168). Paris : Editions Esprit.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Catsambis, S., et Ritzer, G. (2007). Parental Involvement in Education. In *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Blackwell Publishing.
- Céfaï, D. (Éd.). (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Céfaï, D., et Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1. *Cultures et Conflits*, 3(47), 1-12.

Champion, J.-B., et Tabard, N. (1996). Les territoires de l'école publique et de l'école privée. *Économie et Statistique*, 293, 41-53.

Champollion, P. (2008). La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire. *Education et formations*, 77, 43-53.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (Éd.). (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B., Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Chauffaut, D., Olm, C., et Simon, M.-O. (2005). L'enseignement libre : choix de conviction mais aussi de pragmatisme. *CREDOC Consommation et modes de vie*, 183.

Chausseron, C. (2001). Le choix de l'établissement au début des études secondaires. Note d'information, 42, 1-6.

Chauvel, S. (2011). Auto-sélections et orientation en fin de 3ème: réflexions issues d'une enquête de terrain. *Revue française de pédagogie*, 175, 85-88.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., et York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Coleman, J., Greeley, A. M., et Hoffer, T. (1985). Achievement growth in public and catholic schools. *Sociology of Education*, 58, 74-97.

Coleman, J., et Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York: Basic Books.

Coleman, J., Hoffer, T., et Kilgore, S. (1981). *Public and private school*. National Center for Education Statistics.

Coleman, J., Hoffer, T., et Kilgore, S. (1982a). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55, 65-76.

Coleman, J., Hoffer, T., et Kilgore, S. (1982b). Achievement and segregation in secondary schools : a further look at public and private school differences. *Sociology of Education*, 55, 162-182.

Combaz, G. (2004). Entre chefs d'établissement et enseignants: des divergences à nuancer. L'exemple des collèges publics en France. *Carrefours de l'éducation*, 18, 19-41.

Condette, J.-F. (Éd.). (2010). *Éducation, religion, laïcité (XVIe-XXe siècles). Continuités, tensions et ruptures dans la formation des élèves et des enseignants*. Villeneuve d'Ascq:

IRHis Institut de Recherches Historiques du Septentrion Lille 3 ; CEGES Centre de Gestion de l'Édition Scientifique Lille 3.

Copans, J. (2002). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan.

Cornu, R. (1998). Évolution et processus configurationnel chez Norbert Elias. *Philosophiques*, 25(2), 239-256.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, XXXIV, 395-419.

Cousin, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collègues. *Revue française de pédagogie*, 115(1), 59-75. doi:10.3406/rfp.1996.1201

Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collègues. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF.

Cousin, O. (2000). Le collègue, un objet à construire. *Perspectives documentaires en éducation*, 50-51, 41-47.

Cousin, O., et Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*. Paris : ESF éditeur.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.

Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

Darbel, A. (1967). Inégalités régionales ou inégalités sociales ? Essai d'explication des taux de scolarisation. *Revue française de sociologie*, 140-166.

Davaillon, A. (1995). , A. (1995). Les inégalités des trajectoires scolaires. *Éducation et Formations*, 41., *Education et formations*, 41, 122-132.

Daverne, C. et Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris : Presses universitaires de France.

Delvaux, B., et Zanten (van), A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie*, 156, 5-8.

Demeuse, M., et Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103.

Derobertmeasure, A., et Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In J.-G. Blais et J.-L. Gilles (Éd.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre portée* (p. 163-189). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Derouet, J.-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, 78, 73-108.

Derouet, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.

Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Editions Métailié.

Derouet, J.-L., et Dutercq, Y. (1997). *Établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : Institut national de recherche pédagogique /Éditions sociales françaises.

Draelants, H. (2007). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et Organisation*, 30, 188-213.

Draelants, H., et Dumay, X. (2005). Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 48.

Draelants, H., et Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dubar, C. (2002). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dubet, F. (1997). Les promesses de changement sont dans le « micro »? *Les cahiers pédagogiques*, 354, 12-13.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Dubet, F., Cousin, O., et Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30, 235-256.

Dumay, X., Dupriez, V., et Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51, 461-480.

Dumay, X., et Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 36.

Dumay, X., et Dupriez, V. (Éd.). (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles: De Boeck.

Durkheim, E. (1912/1990). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durkheim, E. (1922/1993). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durkheim, E. (1925/2012). *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 109, 111-141.

Duru-Bellat, M. (2001). Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, 315-331.



Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2003a). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 571-594.

Duru-Bellat, M. (2003b). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 182.

Duru-Bellat, M. (2003c). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.

Duru-Bellat, M. (2004a). La ségrégation sociale à l'école : faits et effets. *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 139, 73-80.

Duru-Bellat, M. (2004b). *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*. Commission du débat national sur l'avenir de l'école.

Duru-Bellat, M. (2004c). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* (2ème éd.). Paris : L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail! genre et sociétés*, 19, 131-149.

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1985). De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. Tome 1: Evaluation de la procédure. *Cahiers de l'IREDU*, 42.

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1987). Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires. *Revue française de sociologie*, 28, 3-16.

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1988a). De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège. Tome 2: Progression, notation, orientation: l'impact du contexte de scolarisation. *Cahiers de l'IREDU*, 45.

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1988b). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »... *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666.

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M., et Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 759-789.

Duru-Bellat, M., et Zanten (van), A. (2002). *Sociologie de l'école* (Vol. 2ème). Paris : Armand Colin.

Duru-Bellat, M., et Zanten (van), A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., et Mingat, A. (1992). De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, vol. 3. *Cahiers de l'IREDU*, 45.

Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45, 441-468.

Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? Ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95, 81-97.

Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations : querelles de territoires*. Paris : Presses universitaires de France.

Dutercq, Y. (2003a). Autonomie des collèges et régulations locales. In J.-L. Derouet (Éd.), *Le collège unique en question* (p. 121-131). Paris : Presses Universitaires de France.

Dutercq, Y. (2003b). L'évolution du métier et des missions des principaux de collège. In J.-L. Derouet (Éd.), *Le collège unique en question* (p. 301-311). Paris : Presses Universitaires de France.

Dutercq, Y. (2004). Pluralité des mondes et culture commune: enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. In M. Tardif et C. Lessard (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 175-186). Bruxelles : De Boeck Université.

Dutercq, Y. (Éd.). (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dutercq, Y. (Éd.). (2011). *Où va l'éducation entre public et privé?* Bruxelles : De Boeck.

Dutercq, Y., et Derouet, J.-L. (2004). *Le collège en chantier. Retour sur le collège unique*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Dutercq, Y., et Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et sociétés*, 8(2), 49.

Dutercq, Y., et Lang, V. (2003). Un nouveau cadre idéologique. *Éducation et management*, 25, 28-31.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.

Elias, N. (1983/1993). *Engagement et Distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.

Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Elias, N. (1990). *La dynamique de l'Occident*. Paris : Presse-Pocket.

Epstein, J. L., et Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.

Evans, W., et Schwab, R. M. (1995). Finishing High School and Starting College: Do Catholic Schools make a Difference? *Quarterly Journal of Economics*, 110, 947-974.

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44, 413-447.

Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46, 3-36.

Felouzis, G., et Perroton, J. (2007a). Repenser les effets établissements: marchés scolaires et mobilisations. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-119.

Felouzis, G., et Perroton, J. (2007b). Les « marchés scolaires »: une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48, 693-722.

Felouzis, G., Liot, F., et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.

Fournier, M., et Troger, V. (2005). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.

Fournier, P. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêté, contraignants pour l'enquêteur. *ethnographiques.org*, (11). Consulté à l'adresse <http://www.ethnographies.org/2006/fournier.html>

François, J.-C., et Poupeau, F. (2005a). *De l'espace résidentiel à l'espace scolaire. Les pratiques d'évitement scolaire en Ile de France*. Ministère de l'éducation nationale et DATAR.

François, J.-C., et Poupeau, F. (2005b). Le social et le spatial. Quelques perspectives critiques sur l'analyse de la ségrégation scolaire. *Espace populations sociétés*, 3, 367-384.

François, J.-C., et Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49, 93-126.

Frémont, A., Chevalier, R., Hérim, J., et Renard, J. (1984). *Géographie sociale*. Paris : Masson.

Freyssinet-Dominjon, J. (1994). *Publique ou catholique ? Les deux écoles au regard de la formation des maîtres*. Paris : Nathan.

Garin, C. (1987, juin). L'enseignement catholique est-il le meilleur? *Le Monde de l'éducation*, 139, 34-53.

Gather Thurler, M. (1994a). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (Éd.), *Evaluation et analyse des*

*établissements de formation. Problématique et méthodologie* (p. 205-223). Bruxelles: De Boeck Université.

Gather Thurler, M. (1994b). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.

Gaulupeau, Y. (1992). *La France à l'école*. Paris : Gallimard.

Gentil, R., et Alluin, F. (1996). Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation. Enquête février 1995. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 72.

Gewirtz, S., Ball, S. J., et Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

Girard, A., Bastide, H., et Pourcher, L. (1963). Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 1.

Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.

Glasman, D. (1992). Parents ou Familles ? Critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19-33.

Glasman, D. (2005). La lente émergence des politiques éducatives territoriales. In A. Faure et A. C. Douillet (Éd.), *L'action publique et la question territoriale* (p. 107-130). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris : Ed. de Minuit.

Goldhaber, D. (1996). Public and Private High Schools: Is School Choice an Answer to the Productivity Problem? *Economics of Education Review*, 15, 93-109.

Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension ». *Cahiers internationaux de sociologie*, 116, 35-54.

Goodwin, C., et Duranti, A. (1992). Rethinking context : an introduction. In A. Duranti et C. Goodwin (Éd.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (p. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.

Grelet, Y. (2006). Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes. *Céreq*, 228.

Grelet, Y., et Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. *Bref du Céreq*, (292), 1-4.

Grellier, Y. (1996). *Les chefs d'établissement scolaire à la recherche d'une professionnalité*. Université Paris VIII, Paris.

Grellier, Y. (1997). La répartition de la dotation globale horaire en collège : Quelle autonomie ? *Éducation et formations*, 49, 41-48.

Grellier, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Paris : ESF.

Gribaudo, M. (1996). Echelle, pertinence, configuration. In J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 113-139). Paris : Seuil/Gallimard.

Grimault-Leprince, A. (2012). Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, 25, 47-59.

Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants »*. Université de Liège: Service de Pédagogie Expérimentale.

Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. Étude d'un groupe contrasté de collèges « performants » et « peu performants ». *Education et formations*, 22, 31-46.

Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Les Dossiers d'Education et Formations*, (32).

Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 88.

Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'« effet établissement » ? ». In G. Chapelle & D. Meuret (Éd.), *Améliorer l'école* (p. 215-230). Paris : Presses universitaires de France.

Grospiron, M.-F., et Zanten (van), A. (2010). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles. Fuite, adaptation et développement professionnel. *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 161, 71-93.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. In J.-P. Bernié (Éd.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 59-76). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.

Guibert, P., et Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, 8, 50-62.

Guillaume, F.-R. (1997). Chefs d'établissement et enseignants : Le rôle pédagogique des chefs d'établissement. *Éducation et formations*, 49, 13-19.

Hatch, M. J., et Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55, 989-1018.

Heinich, N. (1997/2002). *La sociologie de Norbert Elias*. Paris : La Découverte.

Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ? *Économie et Statistique*, 293, 17-39.

- Heyns, B., et Hilton, T. L. (1982). The cognitive tests for High School and Beyond : an assessment. *Sociology of Education*, 55, 89-102.
- Hill, L. D. (2008). School Strategies and the « College-Linking » Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrolment. *Sociology of Education*, 81, 53-76.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Ichou, M. (2009). *Rapprocher les familles populaires de l'école : Analyse sociologique d'un lieu commun* (Mémoire Master 2 Recherche sous la direction d'Agnès van Zanten). Institut d'Études Politiques, Paris.
- Jaboin, Y. (2003). *Le prof dans tous ses états. Féminin ou masculin, public ou privé*. Paris : Fabert.
- Jaboin, Y. (2007). Les déterminants sociaux et scolaires des carrières enseignantes. Le cas des professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM de Bretagne. *Carrefours de l'éducation*, 23, 119-135.
- Joseph, I., et Grafmeyer, Y. (Éd.). (1979/2009). *L'École de Chicago*. Paris : Flammarion.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages, *Réseaux*, 100, 487-521.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif* (Vol. 2ème). Paris : Armand Colin.
- Kellerhals, J., et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kherroubi, M. (2003). Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire. *Skholê, hors-série 1*, 25-34.
- Klucik, L. (1999). Chef d'établissement aujourd'hui : le métier de toutes les contradictions. *Administration et éducation*, 84, 75-76.
- Kreft, I. G. G. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: a study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Ladd-Taylor, M. (1994). *Mother-Work : Women, Child Welfare, and the State, 1890-1930*. Urbana: University of Illinois Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Lanfrey, A. (1995). De l'école congréganiste à l'école catholique. Un débat entre catholiques sur la place de l'école élémentaire dans l'église et dans la société (1901-1906). In G. Cholvy et N.-J. Chaline (Éd.), *L'enseignement catholique en France aux XIXème et XXème siècles* (p. 47-61). Paris : Editions du Cerf.

- Lanfrey, A. (2003). *Sécularisation, séparation et guerre scolaire : les catholiques français et l'école, 1901-1914*. Paris : Cerf.
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France: permanence et éclatement. In M. Tardif et C. Lessard (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 157-171). Bruxelles : De Boeck Université.
- Langouët, G. (Éd.). (2002). *Public ou privé ? Elèves, parents, enseignants*. Paris : Fabert.
- Langouët, G., et Léger, A. (1994). *École publique ou école privée ? Les zappeurs d'école. Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Éditions Fabert.
- Langouët, G., et Léger, A. (1997). *Le choix des familles. École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Éditions Fabert.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Anthropos.
- Laplantine, F. (2002). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Lareau, A. (1987/2000). *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield.
- Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Le Bastard-Landrier, S. (2004). Les Déterminants contextuels de l'orientation en classe de seconde : l'effet établissement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 37.
- Lebé, G. (2002). *Contribution à l'étude de la nouvelle formation des chefs d'établissement scolaire*. Université Paris X - Nanterre, Paris.
- Léger, A. (2001). « On le met dans le privé? » Les raisons du choix des familles. In *L'enseignement privé en Europe (II)* (p. 141-162). Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Léger, A. (2002). Public ou privé ? Les raisons du choix des familles. In *Public ou privé ? Elèves, parents, enseignants* (p. 61-84). Paris : Fabert.
- Lelièvre, C. (2002). Perspectives historiques. In G. Langouët (Éd.), *Public ou privé? Elèves, parents, enseignants*. Paris : Fabert.
- Lepoutre, D. (2001). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Leroy-Audouin, C., et Piquée, C. (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi. *Education et sociétés*, 13, 209-226. doi:10.3917/es.013.0209
- Lévi-Strauss, C. (1962/1990). *La pensée sauvage*. Paris : Pocket.
- Lévy, J., et Lussault, M. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Longeaux (de), G. (2005). *Christianisme et laïcité, défi pour l'école catholique. Enquête en Région parisienne*. Paris : L'Harmattan.

Mabon, J. (1992). *Les chemins d'une liberté. La liberté d'enseignement en France. L'enseignement libre dans le Morbihan* (Vol. L.P.P. Saint-Michel). Priziac.

Maetz, I. (2004). Public et privé : flux, parcours scolaires et caractéristiques des élèves. *Éducation et formations*, 69, 23-35.

Majorel-Ploye, C. (1995). Parents d'élèves dans l'enseignement catholique: quelles attentes ? *Cahiers pédagogiques*, (339), 18-20.

Marchive, A. (Éd.). (2012). L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4.

Maresca, B. (2003). Le consumérisme scolaire et la ségrégation sociale des espaces résidentiels. *Cahier de Recherche*, 184.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché*. Paris : PUF.

Maroy, C. (2011). Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme. In *Où va l'éducation entre public et privé?* (p. 57-71). Bruxelles : De Boeck.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 27, 483-502.

Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*. Paris : PUF.

Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 35-44.

Mayeur, F. (1981/2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Perrin.

Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (Édition originale, 1934.). Paris : Presses Universitaires de France.

Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et Sociétés*, 13(1), 193-208.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit?* Paris : Presses Universitaires de France.

Merle, P. (2007). L'école en Bretagne : un accroissement des inégalités ? *Bretagnes*, (5), 40-45.

Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, 52, 133-169.



Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109, 41-64.

Meuret, D. (2000). Etablissements scolaires: ce qui fait la différence. *L'Année sociologique*, 50, 545-556.

Meuret, D., Broccolichi, S., et Duru-Bellat, M. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Cahiers de l'IREDU*, 62.

Meuret, D., et Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 89.

Millet, M., et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.

Mingat, A. (1994). Lieux, contextes et différenciations sociales à l'école. In J. Brun et C. Rhein (Éd.), *La ségrégation dans la ville. Concepts et mesures*. Paris : L'Harmattan.

Moignard, B. (2007). Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 158, 31-42.

Moisan, C. (2002). Diversité régionale des parcours dans le secondaire. *Education et formations*, 62, 21-28.

Monchambert, S. (1983). *La liberté de l'enseignement*. Paris : PUF.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France.

Monseur, C., et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.

Montandon, C., et Perrenoud, P. (Éd.). (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne : Peter Lang.

Monteil, J.M., et Huguet, P. (Éd.). (2002). Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ? Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moreau, G. (2006). Le rôle des parents d'élèves et de leurs représentants. In B. Toulemonde (Éd.), *Le système éducatif en France* (p. 74-81). Paris : La Documentation Française.

Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation et formations*, 72, 155-167.

Nauze-Fichet, E. (2004). Que sait-on des différences entre public et privé ? *Éducation et formations*, 69, 15-22.

- Noell, J. (1982). Public and catholic school: a reanalysis of Public and private school. *Sociology of Education*, 55, 123-132.
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire : inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, 59-60, 13-42.
- Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette.
- Ognier, P. (2008). *Une école sans Dieu? 1880-1895 : l'invention d'une morale laïque sous la IIIe République*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Ozouf, M. (1982). *L'École, l'Église et la République : 1871-1914*. Paris : Cana/Jean Offredo.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Park, R. E. (1926/2009). La communauté urbaine : un modèle spatial et un ordre moral. In I. Joseph et Y. Grafmeyer (Éd.), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* (p. 197-211). Paris : Flammarion.
- Passeron, J.-C., et Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser pas cas*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Paty, D. (1980/1997). *12 collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics*. Paris : La Documentation française.
- Paugam, S. (1991/2011). *La disqualification sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paul, J.J. (1996). *Le redoublement : pour ou contre ?*. Paris : ESF.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et Sociétés*, 16, 167-175.
- Payet, J.-P., et Giuliani, F. (2010). Introduction : Rencontrer, interpréter, reconnaître. Catégorisation et pluralité de l'acteur faible. In J.-P. Payet, C. Rostaing, et F. Giuliani (Éd.), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles* (p. 7-19). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Pelage, A. (1998). Des chefs d'établissement pédagogues? *Société française*, 10(60), 4-13.
- Peneff, J. (1987). *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest 1880-1950* (Vol. L'Harmattan). Paris.
- Périer, P. (2003). Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, (145), 98.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

- Périer, P. (2008). La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage. *Orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 241-265.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes : PUR.
- Périer, P., et Rouillard, R. (2012). L'orientation en fin de 3ème dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle. *Orientation scolaire et professionnelle*, (41), 413-438.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF éditeur.
- Pfeffer, J., et Salancik, R. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective* (Harper and Row.). New York.
- Picquenot, A. (1993). Évaluer ou contrôler: Contribution à la réflexion sur le rôle pédagogique des personnels de direction. *Recherche et Formation*, 14, 55-69.
- Pihan, J. (1990). La métamorphose de la Bretagne analphabète. *Géographie sociale*, 9, 107-115.
- Politanski, P., et Tribby, E. (2007). Le CPE dans la nouvelle économie des savoirs professionnels scolaires. *Recherches et éducations*, 15.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Poucet, B. (2001). La question syndicale dans l'enseignement privé au XXe siècle : éléments pour une histoire. *Le Mouvement Social*, 195, 79-99.
- Poucet, B. (2002). L'enseignement privé en France au XXe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 13, 152-171.
- Poucet, B. (2009). *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*. Paris : Fabert.
- Poucet, B. (2012). *L'enseignement privé en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pouliquen, B. (2010). *Construire l'excellence scolaire. L'exemple de la Bretagne*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (1982a). Les écoles libres changent de fonctions. In *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (p. 413-447). Paris : Labat.
- Prost, A. (1982b). D'hier à aujourd'hui. *Cahiers de l'actualité religieuse et sociale*, 241-242.
- Prost, A. (2007a). La loi Debré, juste un compromis. *Le Monde de l'éducation*, 357, 60-61.
- Prost, A. (2007b). La loi Falloux, plus de 150 ans mais toujours là. *Le Monde de l'éducation*, 358, 62-63.

- Queiroz (de), J.-M. (2005). Postface. In *École et familles populaires. Sociologie d'un différend* (p. 207-216). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Queiroz (de), J.-M. (2006). *L'École et ses sociologies* (Vol. 2ème). Paris : Armand Colin.
- Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication*, (25), 1-11.
- Raoult, A. (2006). *Le sursuicide des jeunes en Bretagne*. Rennes II, Rennes.
- Rémy, R., Vitali, C., et Serazin, P. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation* (5e édition.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Retière, J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 16(63), 121-143.
- Revel, J. (1996). Micro-analyse et construction du social. In J. Revel (Éd.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience* (p. 15-36). Paris : Seuil/Gallimard.
- Rey, O. (2007). Des établissements qui font la différence? Quelques éclairages de la recherche. *Administration et éducation*, 113, 113-124.
- Ricot, J. (1983). Petit dictionnaire raisonné de la laïcité. *Cahiers pédagogiques*, 212-213, 45-49.
- Rieutort, L. (2012). Du rural aux nouvelles ruralités. *Revue internationale d'éducation*, 59, 43-52.
- Ripoll, F. (2006). Du « rôle de l'espace » aux théories de « l'acteur » (aller-retour). La géographie à l'épreuve des mouvements sociaux. In R. Séchet et V. Veschambre (Éd.), *Penser et faire la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale* (p. 193-210). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Rochex, J.-Y., et Crinon, J. (Éd.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rome, Y. (2007). *La guerre scolaire en Morbihan. 1820-1940*. La Faouët : Liv'éditions.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1972). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Wintston.
- Rousseau, A. (2011). Mutations présentes et avenir du catholicisme en Bretagne : quelques jalons. In Y. Tranvouez (Éd.), *Requiem pour le catholicisme breton?* Brest : Centre de Recherche Bretonne et Celtique.
- Sacré, A. (1997). Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges. *Éducation et formations*, 49, 29-39.

- Saint-Do (de), Y. (2000). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement* (Vol. 3ème). Paris : Berger-Levrault.
- Salganik, L. H., et Karweit, N. (1982). Achievement and segregation in secondary schools : a further look at public and private school differences. *Sociology of Education*, 55, 152-161.
- Sélimanovski, C. (2009). Effets de lieu et processus de disqualification sociale. Le cas de Strasbourg et du Bas-Rhin. *Espace populations sociétés*, (1), 119-133.
- Selz, M., et Maillachon, F. (2009). *Le raisonnement statistique en sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Singly (de), F. (2005). *Le questionnaire* (Vol. 2ème). Paris : Armand Colin.
- Singly (de), F., et Thélot, C. (1988). *Gens du privé, gens du public. La grande différence*. Paris : Dunod.
- Sirota, R. (1988). *L'École primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Sobocinski, A. (2007). Le privé catholique tenté par un repli identitaire. *Le Monde de l'éducation*, 361, 44-47.
- Soussan, Michel. (1988). Vie scolaire : Approche socio-historique. *Revue française de pédagogie*, 83, 39-49.
- Strauss, A. L. (1992). *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *EMPAN*, 63, 49-56.
- Tanguy, L. (1972). L'État et l'école. L'école privée en France. *Revue française de sociologie*, n°3(XIII), 325-375.
- Tapernoux, P. (2001). *Les enseignants du « Privé ». Tribu catholique ?* Paris : Economica.
- Tavan, C. (2001). *École publique, école privée. Une comparaison sur données françaises*. IEP, Paris.
- Tavan, C. (2004a). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue française de sociologie*, 45, 133-165.
- Tavan, C. (2004b). Public, privé - Trajectoires scolaires et inégalités sociales. *Éducation et formations*, 69, 37-48.
- Taylor, C. (1994). *Le malaise de la modernité*. Paris : Cerf.
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers : la fin d'une classe ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute.

Thaurel-Richard, M., et Thomas, F. (2006). Typologie des collèges publics. In *Données sociales : La société française* (p. 147-156). Paris : Insee Références.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Thomas, W. I., et Znaniecki, F. (1928/1981). The Polish Peasant in Europe and America: A Classic Work in Immigration History. In A. Furnham et M. Argyle (Éd.), *The psychology of social situations*. Oxford: Pergamon Press.

Todd, E. (1984). *L'enfance du monde : structures familiales et développement*. Paris : Editions du Seuil.

Toulemonde, B. (2006). *Le système éducatif en France* (Vol. 2ème). Paris : La Documentation Française.

Toulemonde, B. (2008). Enseignement privé. In A. Zanten (van) (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 266-269). Paris : Presses Universitaires de France.

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. *Revue française de science politique*, 47(5), 560-588.

Trancart, D. (1993). Quelques indicateurs caractéristiques des collèges publics : évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. *Education et formations*, 35.

Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges. *Revue française de pédagogie*, 124, 43-53.

Troger, V. (2001). *L'École*. Paris : Le Cavalier Bleu.

Troger, V., et Ruano-Borbalan, J.-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.

Valdenaire, M. (2004). *Les écoles privées sont-elles plus efficaces que les écoles publiques ? Estimations à partir du panel primaire 1997*. EHESS, Paris.

Vandevoorde, P., et Sellier, M. (2005). Vie scolaire. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Verret, M. (1988/1996). *La Culture ouvrière*. Paris : L'Harmattan.

Vieillard-Baron, H. (2003). Les campagnes françaises. Etat des lieux. *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, 134, 29-40.

Vincent, G. (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vitali, C. (1995). Les compétences du C.P.E. *Le Conseiller d'Éducation*, 13-21.

Vitali, C. (1997). *La vie scolaire*. Paris : Hachette.

- Weber, M. (1922/1995). *Économie et société*. Paris : Presse-Pocket.
- Willaime, J.-P. (2007). La laïcité scolaire au miroir de l'Europe. *Spirale Revue de recherches en éducation*, 39, 139-150.
- Willms, J. D. (1985). Catholic-school effects on academic achievement: new evidence from the High School and Beyond follow-up study. *Sociology of Education*, 58, 98-114.
- Woods, P. (1977). Teaching for Survival. In P. Woods et M. Hammersley (Éd.), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education* (p. 71-293). Londres: Croom Helm.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Zanten (van), A. (1985). L'école en milieu rural : réalités et représentations. *Revue française de pédagogie*, 73, 41-46.
- Zanten (van), A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zanten (van), A. (2000). Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. *L'Année sociologique*, 50(2), 409-436.
- Zanten (van), A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Zanten (van), A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. In M. Tardif et C. Lessard (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 207-223). Bruxelles: De Boeck Université.
- Zanten (van), A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif : Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Y. Dutercq (Éd.), *Les régulations des politiques d'éducation* (p. 99-117). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Zanten (van), A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de Grenoble.
- Zanten (van), A., Grospiron, M.-F., Kherroubi, M., et Robert, A. D. (Éd.). (2002). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.
- Zimmerman, D. (1978). Un langage non verbal de classe : le processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de pédagogie*, 44, 46-70.

# Liste des tableaux, graphiques, schémas et encarts

---

## Liste des tableaux

TABLEAU 1. CARACTERISTIQUES PRINCIPALES DES ETABLISSEMENTS ENQUETES (2008/2009) .....	137 -
TABLEAU 2. RESULTATS AU DNB EN 2008 .....	148 -
TABLEAU 3. INDICE DE COMPARAISON ENTRE LE TAUX BRUT D'ACCES DE 6 <sup>EME</sup> EN 3 <sup>EME</sup> ET LE TAUX ATTENDU SUR LA BASE DE LA POPULATION ACADEMIQUE DE REFERENCE (ANNEES 2004-2008).....	150 -
TABLEAU 4. INDICE DE COMPARAISON ENTRE LE TAUX BRUT D'ACCES EN SECONDE GENERALE ET TECHNOLOGIQUE ET LE TAUX ATTENDU SUR LA BASE DE LA POPULATION ACADEMIQUE DE REFERENCE (ANNEES 2004-2008) .....	151 -
TABLEAU 5. EFFECTIFS DES CATEGORIES D'ACTEURS CIBLEES DANS CHAQUE COLLEGE (2008/2009) .....	153 -
TABLEAU 6. CARACTERISTIQUES PRINCIPALES DES CATEGORIES D'ACTEURS DANS LES QUATRE ETABLISSEMENTS ENQUETES (2008/2009).....	154 -
TABLEAU 7. LES QUATRE TEMPS DE L'ENQUETE (ENTRE JUILLET 2008 ET JUILLET 2010/2012) .....	158 -
TABLEAU 8. EFFECTIFS DES CATEGORIES D'ACTEURS OBSERVEES DANS CHAQUE COLLEGE DURANT L'ANNEE 2008/2009 .....	187 -
TABLEAU 9. FREQUENCE DES LIEUX OBSERVES DANS CHAQUE COLLEGE DURANT L'ANNEE 2008/2009 .....	188 -
TABLEAU 10. NOMBRE D'ENTRETIENS MENES ET D'ENQUETES INTERVIEWES PAR COLLEGE PENDANT L'ENQUETE .....	191 -
TABLEAU 11. EFFECTIFS VISES ET ENQUETES PAR QUESTIONNAIRE DES PROFESSEURS ET ELEVES SELON LE COLLEGE (JUN 2009)..	198 -
TABLEAU 12. EFFECTIF ET SOCIOLOGIE DE LA COHORTE D'ELEVES DE PIERRE DE BELAY PARVENUS EN 3 <sup>EME</sup> .....	222 -
DE 2005 A 2008 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE).....	222 -
TABLEAU 13. ORIENTATION DEMANDEE, OBTENUE ET DEFINITIVE EN FIN DE 3 <sup>EME</sup> A PIERRE DE BELAY .....	225 -
TABLEAU 14. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY SELON LE NIVEAU POUR CHAQUE CLASSE.....	259 -
TABLEAU 15. CARACTERISTIQUES DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY DE 2005 A 2010 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE POUR LES 4 NIVEAUX, L'UPI ET LA SEGPA) .....	259 -
TABLEAU 16. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (PREMIER RESPONSABLE) ..	259 -
TABLEAU 17. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (DEUXIEME RESPONSABLE) ..	260 -
TABLEAU 18. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE DE LEURS PARENTS .....	261 -
TABLEAU 19. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY PAR NIVEAU EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE .....	261 -
TABLEAU 20. TAUX D'ACCES AUX NIVEAUX SUPERIEURS A PIERRE DE BELAY DE 2007 A 2011.....	262 -
TABLEAU 21. RESULTATS AU DNB DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY DE 2007 A 2011.....	262 -
TABLEAU 22. CARACTERISTIQUES DES PERSONNELS DE PIERRE DE BELAY (2009).....	264 -
TABLEAU 23. EFFECTIF ET SOCIOLOGIE DE LA COHORTE D'ELEVES DE SAINT POL PARVENUS EN 3 <sup>EME</sup> .....	276 -
TABLEAU 24. ORIENTATION DEFINITIVE EN FIN DE 3 <sup>EME</sup> SELON LA CLASSE FREQUENTEE A SAINT POL.....	277 -
TABLEAU 25. ORIENTATION DEMANDEE, OBTENUE ET DEFINITIVE EN FIN DE 3 <sup>EME</sup> A SAINT POL.....	280 -
TABLEAU 26. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL SELON LE NIVEAU POUR CHAQUE CLASSE .....	325 -
TABLEAU 27. CARACTERISTIQUES DES ELEVES DE SAINT POL DE 2005 A 2010 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE).....	325 -
TABLEAU 28. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (PREMIER RESPONSABLE) .....	325 -
TABLEAU 29. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (DEUXIEME RESPONSABLE) .....	326 -
TABLEAU 30. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE DE LEURS PARENTS.....	327 -
TABLEAU 31. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL PAR NIVEAU EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE.....	327 -
TABLEAU 32. TAUX D'ACCES AUX NIVEAUX SUPERIEURS A SAINT POL DE 2007 A 2011 .....	328 -
TABLEAU 33. RESULTATS AU DNB DES ELEVES DE SAINT POL DE 2007 A 2011 .....	328 -
TABLEAU 34. CARACTERISTIQUES DES PERSONNELS DE SAINT POL (2009) .....	330 -
TABLEAU 35. EFFECTIF ET SOCIOLOGIE DE LA COHORTE D'ELEVES D'ERNEST GUERIN PARVENUS EN 3 <sup>EME</sup> DE 2005 A 2008 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE) .....	337 -
TABLEAU 36. ORIENTATION DEMANDEE, OBTENUE ET DEFINITIVE EN FIN DE 3 <sup>EME</sup> A ERNEST GUERIN .....	377 -
TABLEAU 37. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN SELON LE NIVEAU POUR CHAQUE CLASSE .....	382 -
TABLEAU 38. CARACTERISTIQUES DES ELEVES D'ERNEST GUERIN DE 2005 A 2010 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE) .....	382 -
TABLEAU 39. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (PREMIER RESPONSABLE) ....	382 -
TABLEAU 40. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (DEUXIEME RESPONSABLE) ..	383 -
TABLEAU 41. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE DE LEURS PARENTS.....	384 -
TABLEAU 42. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN PAR NIVEAU EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE.....	384 -



TABLEAU 43. TAUX D'ACCES AUX NIVEAUX SUPERIEURS A ERNEST GUERIN DE 2007 A 2011 .....	- 385 -
TABLEAU 44. RESULTATS AU DNB DES ELEVES D'ERNEST GUERIN DE 2007 A 2011 .....	- 385 -
TABLEAU 45. CARACTERISTIQUES DES PERSONNELS D'ERNEST GUERIN (2009) .....	- 387 -
TABLEAU 46. EFFECTIF ET SOCIOLOGIE DE LA COHORTE D'ELEVES DE SAINT CORNELY PARVENUS EN 3 <sup>EME</sup> DE 2005 A 2008 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE) .....	- 398 -
TABLEAU 47. ORIENTATION DEMANDEE, OBTENUE ET DEFINITIVE EN FIN DE 3 <sup>EME</sup> A SAINT CORNELY .....	- 399 -
TABLEAU 48. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY SELON LE NIVEAU POUR CHAQUE CLASSE .....	- 435 -
TABLEAU 49. CARACTERISTIQUES DES ELEVES DE SAINT CORNELY DE 2005 A 2010 (A LA RENTREE DE CHAQUE ANNEE).....	- 435 -
TABLEAU 50. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (PREMIER RESPONSABLE)....	- 435 -
TABLEAU 51. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE (DEUXIEME RESPONSABLE) .-	- 436 -
TABLEAU 52. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE DE LEURS PARENTS .....	- 437 -
TABLEAU 53. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY PAR NIVEAU EN FONCTION DE LEUR ORIGINE SOCIALE .....	- 437 -
TABLEAU 54. TAUX D'ACCES AUX NIVEAUX SUPERIEURS A SAINT CORNELY DE 2004 A 2011 .....	- 438 -
TABLEAU 55. RESULTATS AU DNB DES ELEVES DE SAINT CORNELY DE 2004 A 2011 .....	- 438 -
TABLEAU 56. CARACTERISTIQUES DES PERSONNELS DE SAINT CORNELY (2009) .....	- 440 -
TABLEAU 57. APPARTENANCE SOCIALE DEFAVORISEE DES ELEVES, TAUX DE REUSSITE AU DNB ET DE PASSAGE EN 2 <sup>NDE</sup> EGT DANS LES ETABLISSEMENTS ENQUETES EN 2008/2009 ET 2009/2010 .....	- 447 -
TABLEAU 58. ORIGINE SOCIALE (PCS PERE ET MERE) DES ELEVES ENQUETES SELON L'ETABLISSEMENT.....	- 449 -
TABLEAU 59. ORIGINE SOCIALE (PCS PERE ET MERE) DES ELEVES ENQUETES SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT .....	- 449 -
TABLEAU 60. ORIGINE SOCIOCULTURELLE (PCS ET CAPITAL SCOLAIRE) DES PARENTS RENCONTRES SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT .....	- 453 -
TABLEAU 61. EFFECTIFS ET SOCIOLOGIE DE LA COHORTE D'ELEVES PARVENUS EN 3 <sup>EME</sup> SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT (DE 2005 A 2008).....	- 456 -
TABLEAU 62. ORIGINE SOCIALE (PREMIER RESPONSABLE) DES ELEVES EN 3 <sup>EME</sup> SELON L'ETABLISSEMENT (SEPTEMBRE 2008).....	- 457 -
TABLEAU 63. RESULTATS SCOLAIRES DE LA COHORTE D'ELEVES EN 6 <sup>EME</sup> PUIS EN 3 <sup>EME</sup> DANS LES COLLEGES PUBLICS ET PRIVES SELON LA PCS DE LA MERE.....	- 458 -
TABLEAU 64. ÉVALUATION DES ELEVES DE 3 <sup>EME</sup> SELON LE SECTEUR PUBLIC OU PRIVE ET LES RESULTATS AU DNB.....	- 470 -
TABLEAU 65. ÉVALUATION DES ELEVES DE 3 <sup>EME</sup> SELON L'ETABLISSEMENT ET LES RESULTATS AU DNB (JUN 2009) .....	- 471 -
TABLEAU 66. RESULTATS DES ELEVES DE 3 <sup>EME</sup> SELON L'ETABLISSEMENT (JUN 2009) .....	- 472 -
TABLEAU 67. ORIENTATION EN 2 <sup>NDE</sup> EGT DES ELEVES DE 3 <sup>EME</sup> SELON L'ETABLISSEMENT (JUN 2009) .....	- 479 -
TABLEAU 68. VŒUX ET DECISIONS D'ORIENTATION EN FIN DE DE 3 <sup>EME</sup> VERS LA 2 <sup>NDE</sup> EGT SELON L'ETABLISSEMENT (JUN 2009) ..-	- 481 -
TABLEAU 69. ORIGINE SOCIALE DES ELEVES ENQUETES SELON LA COMMUNE D'IMPLANTATION DU COLLEGE.....	- 485 -
TABLEAU 70. RESULTATS ET ORIENTATION EN 2 <sup>NDE</sup> EGT DES ELEVES DE 3 <sup>EME</sup> SELON L'ETABLISSEMENT (JUN 2009) ET EN FIN DE 2 <sup>NDE</sup> EGT (JUN 2010).....	- 488 -

## **Liste des graphiques**

GRAPHIQUE 1. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY EN FONCTION DE LA PCS DU PERE .....	- 260 -
GRAPHIQUE 2. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY EN FONCTION DE LA PCS DE LA MERE.....	- 260 -
GRAPHIQUE 3. REPARTITION DES ELEVES DE PIERRE DE BELAY EN FONCTION DE LEUR AGE SCOLAIRE (EN %).....	- 261 -
GRAPHIQUE 4. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL EN FONCTION DE LA PCS DU PERE.....	- 326 -
GRAPHIQUE 5. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL EN FONCTION DE LA PCS DE LA MERE .....	- 326 -
GRAPHIQUE 6. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT POL EN FONCTION DE LEUR AGE SCOLAIRE (EN %) .....	- 327 -
GRAPHIQUE 7. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN EN FONCTION DE LA PCS DU PERE .....	- 383 -
GRAPHIQUE 8. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN EN FONCTION DE LA PCS DE LA MERE .....	- 383 -
GRAPHIQUE 9. REPARTITION DES ELEVES D'ERNEST GUERIN EN FONCTION DE LEUR AGE SCOLAIRE (EN %) .....	- 384 -
GRAPHIQUE 10. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY EN FONCTION DE LA PCS DU PERE.....	- 436 -
GRAPHIQUE 11. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY EN FONCTION DE LA PCS DE LA MERE .....	- 436 -
GRAPHIQUE 12. REPARTITION DES ELEVES DE SAINT CORNELY EN FONCTION DE LEUR AGE SCOLAIRE (EN %) .....	- 437 -

## **Liste des schémas**

FIGURE 1. L'UNIVERS « SENTIMENT » MIS EN EVIDENCE DANS LE DISCOURS D'YVONNE CASSIA .....	- 207 -
FIGURE 2. PLACES, LIENS ET POUVOIR DES CATEGORIES D'ACTEURS A PIERRE DE BELAY ET LES ORGANISMES ASSOCIES.....	- 263 -
FIGURE 3. PLACES, LIENS ET POUVOIR DES CATEGORIES D'ACTEURS A SAINT POL ET LES ORGANISMES ASSOCIES .....	- 329 -
FIGURE 4. PLACES, LIENS ET POUVOIR DES CATEGORIES D'ACTEURS A ERNEST GUERIN ET LES ORGANISMES ASSOCIES .....	- 386 -
FIGURE 5. PLACES, LIENS ET POUVOIR DES CATEGORIES D'ACTEURS A ST CORNELY ET LES ORGANISMES ASSOCIES .....	- 439 -

## **Liste des encarts**

ENCART METHODOLOGIQUE N°1 LES DONNEES CHIFFREES ISSUES DE DIFFERENTES SOURCES .....	- 148 -
ENCART METHODOLOGIQUE N°2 LA DESCRIPTION DES INDICATEURS POUR LE PILOTAGE DES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE UTILISES.....	- 150 -
ENCART METHODOLOGIQUE N°3 LE REGROUPEMENT DES PROFESSIONS ET CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES .....	- 151 -
ENCART METHODOLOGIQUE N°4 LA CONSTRUCTION DES INDICES .....	- 208 -

# Liste des sigles et abréviations

---

AB	Assez bien
AED/ASEN	Assistant d'éducation
AFEC	Association familiale des écoles catholiques
AI	Aide individualisée
APAE	Aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements
APEL	Association de parents d'élèves de l'enseignement libre
ATOSS/ATTE	Personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service, sociaux et de santé
ATP	Activités et travaux pratiques
B	Bien
B2I	Brevet Informatique et Internet
BAPE	Bassin d'animation de la politique éducative
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPA	Brevet d'études professionnelles agricoles
BTS	Brevet de technicien supérieur
CA	Conseil d'administration
CAAC	Commission d'accueil de l'accord collégial
CAE	Commission académique de l'emploi
CAEC	Comité académique de l'enseignement catholique
CAER	Certificat d'aptitude à l'échelle de rémunération
CAFEP	Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans l'enseignement
CAP	Certificat d'aptitude professionnel
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CCMA	Commission consultative mixte académique
CDI	Centre de documentation et d'information
CE	Conseiller d'éducation
CE1- CE2	Cours élémentaire (première-deuxième année)
CHSCT	Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail
CIO	Centre d'information et d'orientation
CM1-CM2	Cours moyen (première-deuxième année)
CNEL	Comité national de l'enseignement libre
CODIEC	Comité diocésain de l'enseignement catholique
COP	Conseillère d'orientation psychologue
CP	Cours préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CREDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de d'enseignement du second degré sous contrat
DDE	Direction départementale de l'équipement
DDEC	Direction diocésaine de l'enseignement catholique
DEA	Diplôme d'études approfondies
DEPP	Direction de l'évaluation et de la prospective
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DGH	Dotation globale horaire
DNB	Diplôme national du brevet

DOM	Département d'Outre Mer
DP3/DP6	Découverte professionnelle 3 heures/6 heures
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EGT	Enseignement générale et technologique
EPLE	Établissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
ES	Économique et social
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques
FLE	Français langue étrangère
IFOP	Institut français d'opinion publique
INED	Institut national d'études démographiques
INRA	Institut national de la recherche agronomique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IPES	Indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation
ISFEC	Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
L	Littéraire
LEA	Langues étrangères appliquées
LOLF	Loi organique relative aux lois de finances
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MFR	Maison familiale rurale
MPI	Mesures physiques et informatique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OER	Observatoire de l'école rurale
OGEC	Organisme de gestion de l'enseignement catholique
OR	Orientation réussite
PAI	Projet d'accueil individualisé
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
PEEP	Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
POP	Projet d'orientation professionnelle
PP	Professeur principal privé
RAR	Réseaux « ambition réussite »
REP	Réseaux d'éducation prioritaires
RRS	Réseaux de réussite scolaire
S	Scientifique
SE3P	Service études, prospective, pilotage et performance
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SES	Sciences économiques et sociales
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SMS	Sciences médico-sociales
SNPDEN	Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale
ST2S	Sciences et technologies de la santé et du social
STG	Sciences et technologies de la gestion.
STI	Sciences des technologies industrielles
SVT	Sciences de la vie et de la terre
SYNADIC	Syndicat national des directeurs d'établissements catholiques
TB	Très bien

TOM	Territoire d'Outre Mer
TZR	Titulaire sur zone de remplacement
UNAPEL	Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre
UPI	Unité pédagogique d'intégration
ZAU	Zonage en aires urbaines
ZAUER	Zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural
ZEP	Zones d'éducation prioritaires
ZUP	Zone à urbaniser en priorité

# Liste des annexes

---

ANNEXE 1 : TUTELLES, INSTANCES ET ASSOCIATIONS DU SECTEUR PRIVE D'ENSEIGNEMENT.....- 542 -

## ANNEXES MÉTHODOLOGIQUES

RECUEIL DE DONNEES PAR OBSERVATION .....- 543 -

ANNEXE 2 : LETTRE ADRESSEE AUX CHEFS D'ETABLISSEMENT.....- 544 -

ANNEXE 3 : LETTRE ADRESSEE AUX PROFESSEURS .....- 545 -

ANNEXE 4 : LETTRE ADRESSEE AUX PARENTS D'ELEVES.....- 546 -

RECUEIL DE DONNEES PAR ENTRETIEN.....- 547 -

ANNEXE 5 : CARACTERISTIQUES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT INTERVIEWES .....- 548 -

ANNEXE 6 : CARACTERISTIQUES DES PROFESSEURS INTERVIEWES .....- 549 -

ANNEXE 7 : CARACTERISTIQUES DES PERSONNELS DE LA VIE SCOLAIRE (CPE, ASEN, SURVEILLANTS) .....- 550 -

ANNEXE 8 : CARACTERISTIQUES DES ELEVES INTERVIEWES .....- 551 -

ANNEXE 9 : CARACTERISTIQUES DES PARENTS D'ELEVES INTERVIEWES.....- 556 -

ANNEXE 10 : GUIDE D'ENTRETIEN DES CHEFS D'ETABLISSEMENT.....- 561 -

ANNEXE 11 : GUIDE D'ENTRETIEN DES PROFESSEURS .....- 562 -

ANNEXE 12 : GUIDE D'ENTRETIEN DES PERSONNELS DE LA VIE SCOLAIRE (CPE, ASEN, SURVEILLANT(E)S) .....- 563 -

ANNEXE 13 : GUIDE D'ENTRETIEN DES ELEVES .....- 564 -

ANNEXE 14 : GUIDE D'ENTRETIEN DES PARENTS D'ELEVES.....- 565 -

RECUEIL DE DONNEES PAR QUESTIONNAIRE .....- 566 -

ANNEXE 15 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS DU PUBLIC .....- 567 -

ANNEXE 16 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX PROFESSEURS DU PRIVE .....- 570 -

ANNEXE 17 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE 6<sup>EME</sup>, 5<sup>EME</sup> ET 4<sup>EME</sup> DU PUBLIC .....- 573 -

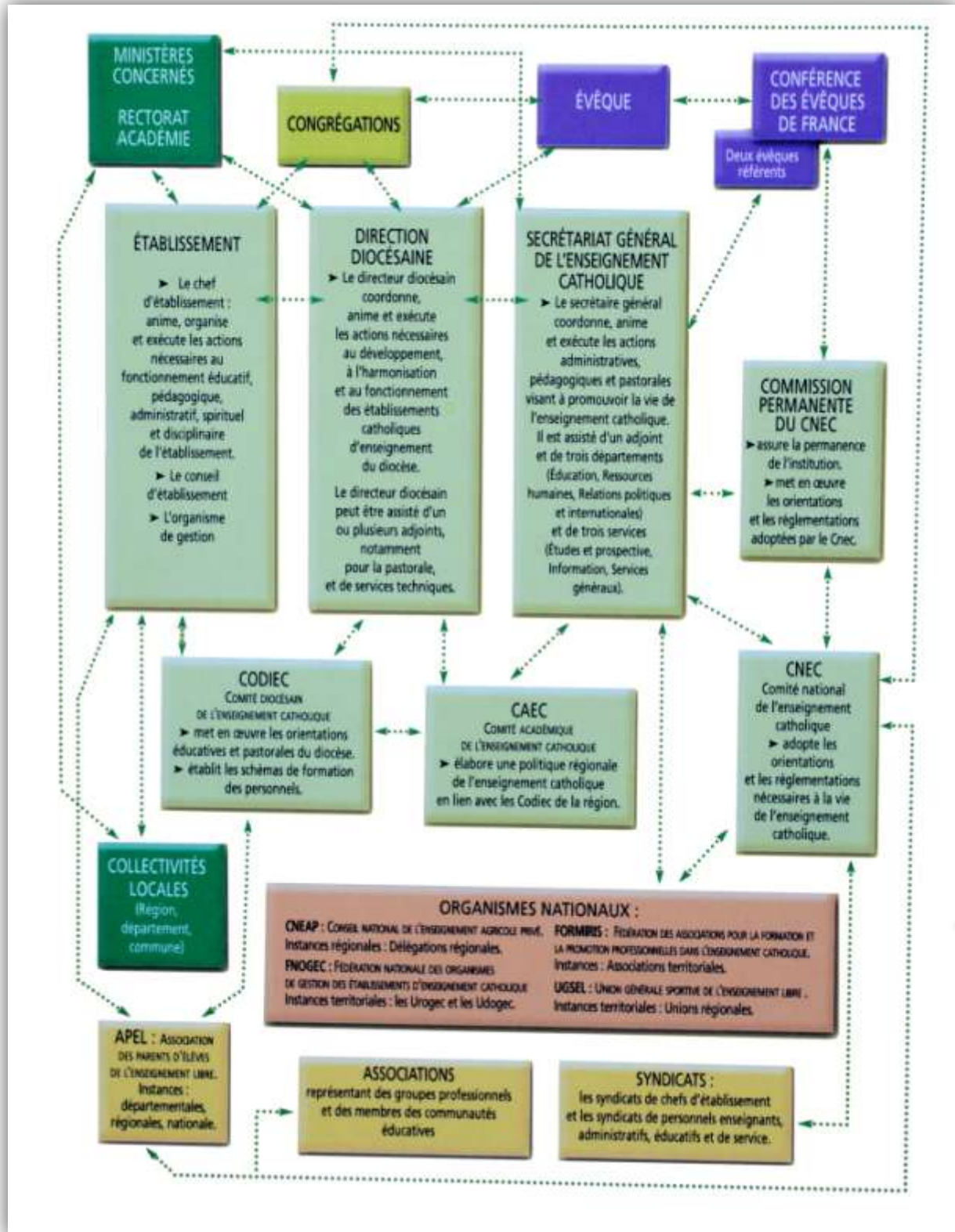
ANNEXE 18 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE 6<sup>EME</sup>, 5<sup>EME</sup> ET 4<sup>EME</sup> DU PRIVE.....- 578 -

ANNEXE 19 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE 3<sup>EME</sup> DU PUBLIC.....- 583 -

ANNEXE 20 : QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES DE 3<sup>EME</sup> DU PRIVE .....- 589 -

ANNEXE 21 : CONSIGNES DE PASSATION DES QUESTIONNAIRES-ELEVES.....- 595 -

# Annexe 1 : Tutelles, instances et associations du secteur privé d'enseignement



# **Recueil de données par observation**



## Annexe 2 : Lettre adressée aux chefs d'établissement

*Date*

**Rozenn ROUILLARD**  
*Adresse postale*  
*Adresse électronique*  
*Numéro de téléphone*

à **Nom du principal ou  
du directeur**  
*Collège*  
*Adresse postale*

**Madame... / Monsieur ...,**

Doctorante en Sciences de l'éducation au CREAD (Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique, Université Rennes 2 Haute-Bretagne – IUFM de Bretagne), je travaille actuellement sur le fonctionnement des établissements scolaires (par exemple les liens entre les différents acteurs, leurs rôles...).

Dans le cadre de cette recherche et au regard de l'intérêt présenté par votre établissement à *Commune*, je sollicite votre bienveillance pour m'accueillir deux à trois jours par mois durant cette année scolaire. Cette présence me permettrait de réaliser mon projet en assistant à quelques cours, réunions, etc.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires.

Avec mes remerciements anticipés pour votre coopération, recevez, **Madame... / Monsieur...**, l'assurance de ma considération.

## Annexe 3 : Lettre adressée aux professeurs

Rozenn ROUILLARD  
rozenn.rouillard@uhb.fr

A l'attention des professeurs  
des classes de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>  
du collège

Madame, Monsieur,

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je travaille sur le fonctionnement des collèges, et plus particulièrement sur les liens entre les différents acteurs d'un établissement scolaire, leurs rôles, etc. Ce travail universitaire garantit l'anonymat des personnes rencontrées et la confidentialité des propos recueillis. Avec l'accord de la direction, je serai présente au collège deux à trois jours par mois pendant cette année scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, je vous sollicite pour m'accueillir de temps à autre dans votre classe, afin notamment d'apprendre à connaître les élèves de la 6<sup>ème</sup> et de la 3<sup>ème</sup> en vue de les interviewer au cours de l'année. Votre acceptation bienveillante conditionne la réussite de ce travail de plusieurs années.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires.

Avec mes remerciements anticipés pour votre précieuse coopération, recevez, je vous prie, **Madame, Monsieur**, l'assurance de ma considération.

Rozenn Rouillard

✕

Par l'intermédiaire de ce coupon-réponse, je vous remercie de faire connaître votre accord ou désaccord sur ma présence en classe à \_\_\_\_\_ pour la 6<sup>ème</sup>  
ou à \_\_\_\_\_ pour la 3<sup>ème</sup>

Nom :

Prénom :

Professeur de :

oui j'accepte

non je n'accepte pas

## Annexe 4 : Lettre adressée aux parents d'élèves

Rozenn ROUILLARD  
rozenn.rouillard@uhb.fr

A l'attention des parents  
d'élèves de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>  
du collège

**Madame, Monsieur,**

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je travaille sur le fonctionnement des collèges en Bretagne, et plus particulièrement sur les liens entre la direction et les enseignants, les relations entre le collège et les familles, le regard des jeunes sur l'école, etc. Ce travail universitaire garantit l'anonymat des personnes rencontrées et la confidentialité des propos recueillis. Avec l'accord de la direction et des professeurs, je suis présente au collège de deux à trois jours par mois pendant cette année scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, avec votre accord et celui de votre enfant, quelques élèves des classes de 6<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> seront interviewés au cours de l'année afin de recueillir un éventail de situations.

Pour compléter ce travail, je vous sollicite pour une rencontre afin d'évoquer le thème des relations entre les parents et l'école. Il est certain que votre acceptation bienveillante conditionne la réussite de ce travail de plusieurs années.

Je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires.

Avec mes remerciements anticipés pour votre précieuse coopération, recevez, je vous prie, **Madame, Monsieur,** l'assurance de ma considération.

Rozenn Rouillard

✂-----  
Par l'intermédiaire de ce coupon-réponse (à retourner au professeur principal), je vous remercie de faire connaître votre accord ou désaccord sur notre rencontre dans quelques semaines, à votre domicile ou ailleurs, à un moment de la journée que vous souhaitez.

Nom : ..... Prénom : .....  
Responsable(s) légal(aux) de : .....

Acceptez-vous de me rencontrer ?       oui       non

Si oui, je vous remercie de me laisser vos coordonnées (téléphone, ou adresse électronique, postale) afin que je puisse vous contacter pour convenir d'un rendez-vous :

.....  
.....  
.....

# **Recueil de données par entretien**

## Annexe 5 : Caractéristiques des chefs d'établissement interviewés

Collège	Prénom Nom	Âge (ans)	Profession du père et de la mère	Ancienneté dans la fonction (sauf adjoint)	Nombre de postes (y compris postes d'adjoint)	Ancienneté dans le collège	Fonctions antérieures aux postes de direction
Pierre de Belay	Benoît Oranger	48	Ouvrier dans la métallurgie, et employée dans le commerce	5 ans	3 (1)	1 an	Enseignant en Sciences et Techniques Industrielles
Saint Pol	Yvonne Cassia	57	Chef d'entreprise et éducatrice	13 ans	3	6 ans	Enseignante en français
Ernest Guérin	Martine Phlox	44	Informaticien et cadre bancaire	2 ans	2 (1)	2 ans	Enseignante en comptabilité, économie, droit et chef des travaux
Saint Cornély	Gabriel Ipoméé	45	Agent de maîtrise et femme au foyer	3 ans	1	3 ans	Enseignant en mathématiques technologie et travail en entreprise

## Annexe 6 : Caractéristiques des professeurs interviewés

Collège	Prénom Nom	Âge (ans)	Profession du père et de la mère	Grade Statut	Discipline	Ancienneté dans la fonction	Ancienneté dans le collège
<b>Pierre de Belay</b>	Irène Gaura	52	Cantonnier et assistante maternelle	Certifié Titulaire	Mathématiques	30 ans	15 ans
	Christian Larix	54	Artisan charpentier et employée de maison	Certifié Titulaire	Technologie	28 ans	28 ans
	Cyril Lilium	49	Enseignant et secrétaire	Certifié Titulaire	Français	27 ans	15 ans
	Hélène Pacanier	35	Artisans coiffeurs à leur compte	Certifié Titulaire	Mathématiques	9 ans	7 ans (+1 an à mi-temps)
<b>Saint Pol</b>	Céline Aster	43	Employé de la SNCF et femme au foyer	Certifiée Titulaire	Français	18 ans	16 ans
	Yves Jasmin	56	Marchand de bestiaux et femme au foyer	Certifié Titulaire	Musique	33 ans	31 ans
	Françoise Thuya	58	Agriculteurs	Certifiée Titulaire	Mathématiques	34 ans	34 ans
	Isabelle Troène	58	Artisan coiffeur et femme au foyer	PEGC Titulaire	Histoire-Géographie	37 ans	36 ans
<b>Ernest Guérin</b>	Corinne Ailante	42	Cadre dans une société pétrolière et professeure de français	Certifiée Titulaire	Français	17 ans	10 ans
	Franck Jacquier	33	Éducateur sportif en IME et institutrice	Certifié Titulaire	Mathématiques	7 ans	2 ans
	Jacques Olivier	42	Infirmier et aide-soignante	Certifié Titulaire	Histoire-Géographie	16 ans	8 ans
<b>Saint Cornély</b>	Marie Aulne	33	Fonctionnaires	Certifiée Titulaire	Français	10 ans	1 an
	Loïc Févier	38	Agriculteurs	Certifié Titulaire	Français	14 ans	4 ans
	Anthony Cèdre	40	Plâtrier et artisan Commercante	Certifié Titulaire	EPS Mathématiques	16 ans	14 ans
	Violaine Tamaris	34	Fonctionnaire et assistante maternelle	Certifiée Titulaire	Mathématiques	11 ans	6 ans
	Eric Vélar	35	Conducteur travaux et éducatrice spécialisée	Certifié Titulaire	Mathématiques Sciences Physiques	8 ans	2 ans

## Annexe 7 : Caractéristiques des personnels de la vie scolaire (CPE, ASEN, surveillants)

Collège	Prénom Nom	Âge (ans)	Profession du père et de la mère	Statut	Ancienneté dans la fonction	Ancienneté dans le collège	Niveau d'études	Autre(s) emploi(s)
<b>Pierre de Belay</b>	Brigitte Ajonc	49	Agriculteurs	CPE	22 ans	14 ans	Licence de psychologie	
	Sophie Crocus	39	Vendeur automobiles et employée dans un laboratoire	ASEN	2 ans	2 ans	DEUG de mathématiques	Garde d'enfants, donne cours particuliers
	Lise Lupin	28	Maître-nageur et institutrice	ASEN	5 ans	5 ans	Licence de psychologie	
	Fanny Narcisse	34	Père décédé et employée dans un supermarché	ASEN	12 ans	10 ans	Licence de psychologie	
	Jeanne Pavot	34	Ouvrier et aide- soignante	ASEN	8 ans	8 ans	Licence d'AES	
	Yoann Rosier	26	Brigadier et conseillère pédagogique	ASEN	1 an	1 an	Licence de musicologie	
<b>Saint Pol</b>	Marguerite Cardère	54	Agriculteurs	Surveillante, fait fonction de CPE	19 ans	11 ans	Baccalauréat	
	Nicole Poirier	54	Agriculteurs	Surveillante	10 ans	10 ans	CAP/BEP vente et comptabilité	Démonstratrice Tupperware, vendeuse dans un magasin de vêtement
<b>Ernest Guérin</b>	Anaëlle Acajou	28	Gendarme et assistante maternelle	ASEN	8 ans	3 ans	Licence de lettres modernes	Enseignante
	Mathias Cercis	31	Éducateurs spécialisés	CPE	5 ans	2 ans	Licence de sciences de l'éducation	
	Marina Cypres	29	Sonorisateur et coiffeuse	ASEN	6 ans	3 ans	Master d'édition	Chargée de communication dans une association
	Thierry Lierre	37	Technicien arboricole et bibliothécaire	ASEN	6 ans	6 ans	Baccalauréat	Correspondant presse locale
	Suzanne Orme	34	Ouvrier qualifié et technicienne de surface	ASEN	11 ans	3 ans	maîtrise d'histoire	
	Liliane Saule	41	Ouvrier papetier (décédé) et employée de collectivité	ASEN	1 an	1 an	CAFETS (= bac+3)	Éducatrice technique spécialisée
<b>Saint Cornély</b>	Achille Oxalis	55	Chef d'atelier dans l'industrie textile et mère au foyer	Surveillant et personnel d'entretien	19 ans	19 ans	Terminale	
	Christelle Séquoia	27	Couvreur et assistante de vie	Surveillante	6 ans	6 ans	Baccalauréat	Assistante de vie

## Annexe 8 : Caractéristiques des élèves interviewés

Collège	Niveau	Prénom	Âge (ans)	Profession du père et de la mère	Doublement	Moyenne d'année	Orientation (moyenne année suivante)	Parent(s) interrogé(s)
<b>Pierre de Belay</b>	6 <sup>ème</sup>	Amina	12	Commerçant ambulant et ouvrière d'usine		10-12	5 <sup>ème</sup> (10,5)	
		Anna	12	Chiropracteur et conseillère technique en mission locale à Ker		plus de 16	5 <sup>ème</sup> (16,9)	Mme Bouleau
	<i>zapping CE2</i>	Aurélie	13	Ouvrier et employée	CE1	10-12	5 <sup>ème</sup> (10,5)	
		Barnabé	12	Restaurateurs à leur compte		14-16	5 <sup>ème</sup> (14,4)	
		Charly	12	Ouvriers d'usine		12-14	5 <sup>ème</sup> (12,9)	
		Cléo	12	Commercial et employée		plus de 16	5 <sup>ème</sup> (16,5)	
		Edgar	12	Chef d'atelier et aide maternelle		10-12	5 <sup>ème</sup> (11,8)	M. Mme Hêtre
		Ewen	13	Artisan plaquiste à son compte et employée de mairie	6 <sup>ème</sup>	10-12	5 <sup>ème</sup> (11,3)	
		Gabin	12	Ouvriers d'usine		10-12	5 <sup>ème</sup> (10)	
		Johanna	12	A leur compte		plus de 16	5 <sup>ème</sup> (16,5)	
		Maïwenn	12	Routier et infirmière		12-14	5 <sup>ème</sup> (13,9)	Mme Cerisier
		Nathan	12	Responsable Environnement Urbanisme et Habitat, à la DDE et en formation d'infirmière		12-14	5 <sup>ème</sup> (13,9)	M. Fève
		Rosalie	12	Vétérinaire et inspectrice vétérinaire		plus de 16	5 <sup>ème</sup> (15,9)	M. Glycine
		Sacha	12	Musicien et directrice d'un cinéma		10-12	5 <sup>ème</sup> parti dans un autre collège (pour l'option kayak)	Mme Copalme
		Sterenn	12	Chauffeur routier et assistante dentaire		14-16	5 <sup>ème</sup> (16,3)	
		Teddy	12	Agriculteurs		14-16	5 <sup>ème</sup> (14,5)	M. Mme Romarin
	3 <sup>ème</sup> zap CE1	Azénor	15	Artisan boulanger à son compte et employée dans la boulangerie		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (12,6)	
	<i>part à St Pol en 2<sup>nde</sup> GT</i>	Baptiste	14	Infirmier anesthésiste et infirmière		plus de 16	2 <sup>nde</sup> GT (16,5)	
		Célia	16	Menuisier et aide soignante	4 <sup>ème</sup>	10-12	2 <sup>nde</sup> Pro	
	<i>zap 6<sup>ème</sup></i>	Cédric	15	Chaudronnier et aide-soignante		12-14	2 <sup>nde</sup> Pro	
		Charlotte	15	Directeur d'un ESAT et		plus de 16	2 <sup>nde</sup> GT (14,8)	M. Mme Méléze



				conseillère d'orientation psychologue				
		Emile	14	Directeur technique d'une entreprise de transport et employée de bureau		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (12,2)	
		Enora (3 <sup>ème</sup> 4)	16	Technicien en informatique et conseillère prévoyance dans les assurances	3 <sup>ème</sup>	10-12	2 <sup>nde</sup> GT (10,7)	
		Karim	15	Maçon en arrêt maladie et mère au foyer		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (12)	
		Maud	15	Agriculteur et aide soignante		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (12,8)	
		Rémy	15	Responsable de site et conductrice de car		10-12	2 <sup>nde</sup> GT (9,9)	
		Sybille	15	Opérateur projectionniste au chômage et déléguée à la tutelle		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (13)	M. Prêles
<b>Saint Pol</b>	6 <sup>ème</sup>	Aurélien	12	Employés		12-14	5 <sup>ème</sup> (11,9)	
	<i>zap 6<sup>ème</sup></i>	Clément	12	Carrossier- peintre à son compte et coiffeuse à la recherche d'un emploi		10-12	5 <sup>ème</sup> (13,3)	Mme Pourpier
	<i>zap CM2</i>	Elisa	12	Ouvrier soudeur et aide à domicile		12-14	5 <sup>ème</sup> (12,7)	
		Emeline	12	Directeur d'une entreprise et employée		10-12	5 <sup>ème</sup> (10,9)	
		Flavie	12	Directeur du personnel dans une entreprise et institutrice		14-16	5 <sup>ème</sup> (15,5)	
		Joshua	12	Ouvrier et employée		12-14	5 <sup>ème</sup> (11,5)	
		Kristen	12	Agriculteur et employée		12-14	5 <sup>ème</sup> (12,4)	
		Laura	12	Chauffeur routier et femme de ménage		12-14	5 <sup>ème</sup> (13)	Mme Passiflore
		Léna	12	Concessionnaire à son compte et secrétaire		14-16	5 <sup>ème</sup> (15,4)	Mme Lin
		Pénélope	12	Ouvrier technicien de production et employée		14-16	5 <sup>ème</sup> (15,5)	Mme Sagine
		Romain	12	Garagiste mécanicien à son compte et secrétaire		14-16	5 <sup>ème</sup> (15,1)	
		Solenn	12	Ouvriers (boucher déosseur et agent de fabrication)		12-14	5 <sup>ème</sup> (12,8)	
	<i>zap 6<sup>ème</sup> (CE1/CM2 au public)</i>	Yannick	12	Ouvriers d'usine (mère arrêté)	CE1	10-12	5 <sup>ème</sup> (dans un autre collège)	

	3 <sup>ème</sup>	Aline	15	Dessinateur et agent administratif		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (12,4)	M. Mme Zinnia
	zap CE2	Carla	14	Instituteur et professeur de français		14-16	2 <sup>nde</sup> GT	
		Constance	15	Commercial export et employée à la sécurité sociale		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (13,7)	Mme Pervenche
		Eugénie	15	Directeur d'un centre courrier et enseignante		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (14,9)	M. Violette
		Félix	15	Employé et surveillante au collège (fils de Nicole Poirier)		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (13,2)	Mme Poirier (surveillante au collège)
		François	15	Chauffeur routier et aide-soignante		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (12,6)	
		Ingrid	15	Mécanicien pneumatique et assistante maternelle		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (11,8, autre lycée)	
		Josépha	15	Agriculteur et aide-soignante		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (14,4)	Mme Myosotis
		Julie	15	Employé dans les travaux publics et femme de ménage		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (15)	
		Ludivine	15	Cadre dans une usine et assistante maternelle, agent de propreté		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (13,6)	
		Marine	15	Chauffeur routier et secrétaire		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (12,8)	Mme Scabieuse
		Ninon	15	Paysagiste et aide à la personne		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (14,7)	M. Tritoma
	<b>interviewé en 2010</b> zap 3 <sup>ème</sup> , vient de P. de Belay	Olivier	16	Chauffeur routier et ambulancière	3 <sup>ème</sup>	12-14 (8-10 l'année précédente en 3 <sup>ème</sup> à PdB)	2 <sup>nde</sup> GT	
	<b>interviewé en 2010</b> a changé de collège privé en 3 <sup>ème</sup>	Sébastien	15	Retraité et déclarante en douane		14-16	2 <sup>nde</sup> GT	
		Youen	15	Vendeur dans un magasin et ouvrière dans un couvoir		12-14	2 <sup>nde</sup> Pro	
		Tariq	15	Médecin (mère décédée)		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (15,8)	
	zap CM1	Zoé	15	Gendarme technicien en identification criminelle et aide-maternelle		12-14	2 <sup>nde</sup> GT (12,5)	Mme Calament
<b>Ernest Guérin</b>	6 <sup>ème</sup>	Agathe	11	Chef d'entreprise et bibliothécaire		plus de 16	5 <sup>ème</sup> (16,4)	
	déléguée de classe	Cassandra	13	Agent territorial et animatrice en maison de retraite	CE1	14-16	5 <sup>ème</sup> (16,9)	M. et Mme Gazanie
		Emma	12	Sans activité et		12-14	5 <sup>ème</sup>	

				mère au foyer			(12,9)	
		Damien	12	Artisan carreleur à son compte et aide à domicile		10-12	5 <sup>ème</sup> (10,5)	Mme Buis
		Dimitri	12	Ouvrier solier et aide soignante		10-12	5 <sup>ème</sup> (11,5)	
	zap CM1	Gwenn	13	Ouvrier et agent d'entretien	Grande section	8-10	5 <sup>ème</sup> (9,7)	
		Manon	13	Peintre en bâtiment et intérimaire	CE1	8-10	5 <sup>ème</sup> adaptée	
		Marin	12	Chauffagiste et assistante de vie		plus de 16	5 <sup>ème</sup> (15,4)	
		Stanislas	13	Ouvriers (nettoyage agroalimentaire)	6 <sup>ème</sup>	10-12	5 <sup>ème</sup> (10,5)	
		Sylvain	12	Artisan plâtrier et factrice (en invalidité)		12-14	5 <sup>ème</sup> (13,6)	
		Xavier	12	Employés (secteur public)		14-16	5 <sup>ème</sup> (15,8)	Mme Iris
	3 <sup>ème</sup>	Fabien	15	Cuisinier et ouvrière d'usine		12-14	2 <sup>nde</sup> Pro	M. et Mme Corydale
		Florian	16	Artisan carreleur à son compte et aide à domicile	6 <sup>ème</sup>	8-10	2 <sup>nde</sup> Pro	Mme Buis
		Judith	16	Sans activité, vit avec son père	6 <sup>ème</sup>	8-10	2 <sup>nde</sup> Pro	
		Maxime	16	Routier et employée à la lingerie d'un hôpital	CP	moins de 8	2 <sup>nde</sup> Pro	
		Prisca	15	Sans activité, gens du voyage		8-10	2 <sup>nde</sup> Pro	
	zap 3 <sup>ème</sup>	Simon (3 <sup>ème</sup> 2)	15	Chauffeur routier et employée dans une maison de retraite		10-12	2 <sup>nde</sup> Pro	
		Tatiana	16	Sans activité et assistante de vie à la retraite	CP	8-10	2 <sup>nde</sup> Pro	
		Thibaut	15	Ouvrier (absent) et mère cadre		10-12	2 <sup>nde</sup> Pro	
	zap 3 <sup>ème</sup>	Victor	15	Chauffeur routier et secrétaire		14-16	2 <sup>nde</sup> GT	
<b>Saint Cornély</b>	6 <sup>ème</sup>	Alexis	12	Aviculteurs		14-16	5 <sup>ème</sup> (15,3)	
	<b>interviewée en 2013</b>	Clémentine	12	Ouvrier qualifié et préparatrice en pharmacie		Plus de 16 (18,1)	5 <sup>ème</sup> (17,3)	
		Florence	12	Employé et femme au foyer		14-16	5 <sup>ème</sup> (14,4)	
		Jules	12	Fonctionnaires (CAF)		14-16	5 <sup>ème</sup> (14,2)	Mme Fusain
		Lucas	12	Technico- commercial et agent des impôts		14-16	5 <sup>ème</sup> (14,9)	Mme Gaillarde
		Mathis	11	Commerçants		12-14	5 <sup>ème</sup> (10,9)	M. Mme Heuchère
		Marilou	12	Aviculteurs		12-14	5 <sup>ème</sup> (12,9)	
		Noëllie	12	Mécanicien et femme au foyer		14-16	5 <sup>ème</sup> (14,3)	
		Paola	12	Dessinateur industriel et aide-soignante		Plus de 16	5 <sup>ème</sup> (15,9)	
		Sidonie	12	Adjoint		Plus de 16	5 <sup>ème</sup>	

				administratif et cuisinière			(15,9)	
		Valentin	12	Artisans (bâtiment multiservice et coiffeuse)		Plus de 16	5 <sup>ème</sup> (17)	M. Mme Mauve
	3 <sup>ème</sup>	Amélie	15	Technicien avicole et commerciale		14-16	2 <sup>nde</sup> GT	
		Elsa	15	Officier supérieur à la retraite et mère absente		12-14	2 <sup>nde</sup> Pro	M. Tsuga
		Laly	15	Infirmiers (mère en formation)		14-16	2 <sup>nde</sup> GT (hôtellerie)	M. Orchis

## Annexe 9 : Caractéristiques des parents d'élèves interviewés

Collège	Nom	Enfant(s) suivi(s)	Profession	Niveau d'études	Code origine socioculturelle (père-mère)	Secteur de scolarité	Situation familiale	Nombre d'enfants	Situation et âge des autres enfants	Responsabilités particulières
Pierre de Belay	Mme Arbousier	Thomas 6 <sup>ème</sup> , Bénédictine 3 <sup>ème</sup>	Assistante de direction, animatrice en développement local (mari agent de maîtrise)	BTS assistante de management	AA	privé	mariée	3	-une fille 16 ans, 2 <sup>de</sup> GT	représentante des parents d'élèves au conseil d'administration
	Mme Bouleau	Anna 6 <sup>ème</sup>	Conseillère technique en mission locale (mari chiropracteur)	BTS distribution	A+A	privé	mariée	3	-une fille 18 ans, Terminale -un garçon 16 ans, 2 <sup>de</sup> GT	déléguée suppléante de parents, membre au CA
	Mme Cerisier	Maïwenn 6 <sup>ème</sup>	Infirmière (mari routier)	Diplôme d'État d'infirmier	A--A	public	mariée	2	-un garçon 17 ans, lycée professionnel	
	Mme Copalme	Sacha 6 <sup>ème</sup>	Directrice d'un cinéma	Master	AA+	public	séparé	2	-une fille 10 ans, CM1	
	M. Fève	Nathan 6 <sup>ème</sup>	Responsable Environnement Urbanisme et Habitat, à la DDE, fonctionnaire catégorie B (femme aide-soignante, en formation d'infirmière)	Licence	A+A	public	marié	2	-une fille 9 ans, CE2	
	M. Glycine	Rosalie 6 <sup>ème</sup>	Vétérinaire	Diplôme d'État de docteur vétérinaire	A+A+	public	divorcé	3	-deux filles 9 et 5 ans, CE2 et grande section	
	M. Mme Hêtre	Edgar 6 <sup>ème</sup>	Chef d'atelier et aide maternelle dans une école privée	Homme a un BTS et femme a un CAP couture, puis CAP petite enfance	AA-	public	mariés	2	-une fille 6 ans, CP	mère déléguée de parents
	M. Mme Méléze	Charlotte 3 <sup>ème</sup>	Directeur d'un ESAT et conseillère d'orientation psychologue	Homme a un Master (études d'ergothérapie) et femme a le diplôme d'Etat de COP (professeur	A+A+	public	vie maritale	2	-une fille 17 ans, 1ère S	

				e de lettres-histoire en LEP avant)						
	M. Prêles	Sybille 3 <sup>ème</sup>	Opérateur projectionniste au chômage (compagne déléguée à la tutelle)	Licence professionnelle en audiovisuel	AA	public (Est de la France)	vie maritale	3	-un garçon 13 ans, 5 <sup>ème</sup> -une fille 9 ans, CE2	
	M. Mme Romarin	Teddy, 6 <sup>ème</sup>	Agriculteurs		A-A-	privé	mariés	3	-un garçon 14 ans, 4 <sup>ème</sup> -une fille 17 ans, 2 <sup>nde</sup> Pro (enfants adoptés)	
<b>Saint Pol</b>	Mme Calament	Zoé 3 <sup>ème</sup>	Aide maternelle à l'école primaire privée de Ker (mari gendarme, technicien en identification criminelle)	A arrêté en terminale (son mari a arrêté en classe de première), formations suivies pendant la carrière	AA-	public	mariée	4	-un garçon 12 ans, 6 <sup>ème</sup> (option sport) -un garçon 10 ans, CM1 -un garçon 4 ans, petite section	mari vice-président de l'APEL
	Mme Érine	Vivien 6 <sup>ème</sup> (13 ans, a redoublé le CP)	Assistante dentaire (mari responsable agent d'exploitation)	BEP couture vente, puis une récente formation assistante dentaire (son mari a un CAP mécanicien poids lourds)	A-A-		mariée	2	-un garçon 10 ans, CM1 (école publique)	mari parent correspondant
	Mme Lin	Léna 6 <sup>ème</sup>	Secrétaire de la concession automobile, artisan collaboratrice (mari concessionnaire)	BEP sanitaire et social (son mari a un bac pro dans l'automobile)	A-A-	public (mari au privé)	mariée	3	-un garçon 9 ans, CE2 -un garçon 2 ans	
	Mme Myosotis	Josépha 3 <sup>ème</sup>	Aide-soignante à domicile (mari agriculteur)	BEP sanitaire et social (son mari « <i>lui pas du tout les études non plus</i> »)	A-A-	public à Pierre de Belay (mari au privé à St Pol)	mariée	1		parent correspondant
	Mme Passiflore	Laura 6 <sup>ème</sup>	Femme de ménage dans une entreprise de métallurgie (mari chauffeur routier)	A arrêté l'école en 3 <sup>ème</sup> (son mari a un CAP boucherie)	A--A-	privé	mariée	5	-quatre grands enfants : 33 ans (formateur CFA), 29 ans (surveillante), 27 ans (mère au foyer), 22 ans (intérimaire)	
	Mme Pervenche	Constance 3 <sup>ème</sup>	Employée à la sécurité sociale		AA-	privé	mariée	3	-deux filles 23 (Méline)	

			(mari commercial export)						et 20 ans en études supérieures (master de droit et école préparatoire en orthophonie)	
	Mme Pourpier	Clément 6 <sup>ème</sup>	Coiffeuse à la recherche d'un emploi (mari carrossier-peintre à son compte)	CAP coiffure (son mari un « cancre » à l'école)	A-A-	public et privé (la femme a étudié dans les deux collèges de Ker)	mariée	2	-un garçon 8 ans, CE 2 (école publique)	
	Mme Sagine	Pénélope 6 <sup>ème</sup>	Employée dans un centre commercial (mari ouvrier qualifié dans une usine)	Baccalauréat (son mari a un BEP agent de laboratoire)	A--A-	public	mariée	2	-un garçon 23 ans, en master d'histoire (scolarisé dans le public)	
	Mme Scabieuse	Marine 3 <sup>ème</sup>	Secrétaire (concubin chauffeur routier)	BEP sténo dactylo	A--A-	privé à Saint Pol	vie maritale	2	-un garçon Renan 18 ans, Terminale ES	parent correspondant
	M. Tritoma	Ninon 3 <sup>ème</sup>	Paysagiste employée municipale (femme aide à la personne)	CAP BEP paysagisme (sa femme a un BEP)	A-A-	privé	marié	4	-deux grandes filles 25 et 24 ans, aide soignante et en école de journalisme -un garçon Hippolyte 14 ans, 4 <sup>ème</sup>	parent correspondant (de la classe de son fils en 4 <sup>ème</sup> ), membre de l'APEL
	M. Violette	Eugénie 3 <sup>ème</sup>	Directeur d'un centre de courrier (femme enseignante en cosmétologie)	Licence d'économie (sa femme a un BTS d'esthétique)	A+A	privé à Saint Pol	marié	3	-une fille Margaux 13 ans, 5 <sup>ème</sup> -un garçon 4 ans, petite section	
	M. Mme Zinnia	Aline 3 <sup>ème</sup>	Dessinateur métreur et agent administratif	CAP dessinateur et BEP comptabilité	AA-	homme public et femme privé	mariés	3	-une fille 18 ans, Terminale -une fille 8 ans, CE1	
Ernest Guérin	Mme Buis	Damien 12 ans, 6 <sup>ème</sup> et Florian 16 ans, 3 <sup>ème</sup>	Aide à domicile (mari artisan carreleur à son compte)	BTS action commerciale (mari qui « est sorti de 5 <sup>ème</sup> apprendre le métier »)	A-A	public	mariée	2		
	M. Mme Corydale	Fabien 15 ans, 3 <sup>ème</sup>	Cuisinier et ouvrière d'usine	Apprentissage et BEP électromécanique abandonné	A--A--	homme au privé au primaire (une	vie maritale	2	-Sabine 18 ans, 1 <sup>ère</sup> année à l'université	père représentant des parents d'élèves au conseil

						seule école) puis au public, femme au public				d'administration ; délégué des parents d'élèves de la 3 <sup>ème</sup> 2 ; s'occupe du FSE ; s'occupe de l'Amicale des parents d'élèves
	Mme Iris	Xavier 12 ans, 6 <sup>ème</sup>	Employée au collège (mari agent technique départemental)	CAP coiffure (mari qui « n'a pas non plus fait d'études »)	A-A-	privé (mari au public, collège EG)	mariée	3	-Julie 14 ans, en 4 <sup>ème</sup> -une fille 8 ans, en CE1	
	M. Mme Gazanie	Cassandre 6 <sup>ème</sup>	Agent territorial et animatrice en maison de retraite	Apprentissage (après la 5 <sup>ème</sup> ) et BPJEPS animateur	A-A	homme au privé et public, femme au privé	mariés	2	-un garçon 9ans, CE2	mère déléguée des parents d'élèves de la 6 <sup>ème</sup> 1
	Mme Rameau	Apolline 3 <sup>ème</sup>	Ouvrière d'usine (mari ouvrier d'usine)	A arrêté l'école à 16 ans (mari qui a une BEP CAP menuisier ébéniste)	A--A--	public	mariée	3	-une fille 26 ans, fonctionnaire -une fille 22 ans, à la recherche d'un emploi	
<b>Saint Cornély</b>	Mme Cornouiller	Antonin 3 <sup>ème</sup>	Vétérinaire (son mari également)	Diplôme d'État de docteur vétérinaire	A+A+	privé	mariée	3	-un garçon 24 ans, termine ses études de vétérinaire -une fille 21 ans, 3 <sup>ème</sup> année de pharmacie	membre de l'OGEC et déléguée des parents d'élèves de la 3 <sup>ème</sup> 2 (présidente de l'APEL pendant 12 ans)
	Mme Fusain	Jules 6 <sup>ème</sup>	Fonctionnaire (technicien conseil allocataire, à la CAF)	Baccalauréat	A-A-	public/lycée privé	séparé	1		
	Mme Gaillarde	Lucas 6 <sup>ème</sup>	Agent des impôts (mari technico-commercial)	Licence AES (son mari a un BTS)	AA	privé (mari au public)	mariée	2	-une fille 8 ans, CE1	
	M. Mme Heuchère	Mathis 6 <sup>ème</sup>	Commerçants	CAP charcutier-traiteur, cuisine et baccalauréat	A-A-	homme au privé, femme privé et public	mariés	3	-un garçon 9 ans, CE1 (a redoublé) -une fille 7 ans, CP	
	M. Mme Mauve	Valentin 6 <sup>ème</sup>	Artisans bâtiment multiservice et coiffeuse	BTS comptabilité et brevet de maîtrise coiffure	A-A-	homme public et femme privé	mariés	3	-Alex 20 ans, DUT Tech Co -Emilie 18 ans, à l'université (lycée public)	
	M. Orchis	Laly 3 <sup>ème</sup>	Infirmier (femme en	Diplôme d'État	AA	privé	marié	3	-Grégoire 13 ans,	



			formation d'infirmière )	d'infirmier					5 <sup>ème</sup> -un garçon 8 ans, CE1	
	M. Tsuga	Elsa 3 <sup>ème</sup>	Officier supérieur à la retraite	Baccalauré at	AA-	privé	divorcé	4	-deux enfants en activité (1 <sup>er</sup> mariage) -Sarah 18 ans, à l'universit é	délégué des parents d'élèves de la 3 <sup>ème</sup> 2

## Annexe 10 : Guide d'entretien des chefs d'établissement

Numéro du thème	Thèmes	Questions
<b>T1</b>	Métier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi consiste la fonction de chef d'établissement ?</li> <li>- Racontez-moi par exemple votre journée d'hier.</li> <li>- Qu'est-ce que vous faites le plus fréquemment ? Le moins ?</li> <li>- Quelles sont vos missions, vos priorités au collège ?</li> <li>- Comment a évolué votre métier ?</li> <li>- Quel est votre rôle par rapport à l'orientation des élèves ?</li> </ul>
<b>T2</b>	Relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les personnels de l'établissement avec lesquels vos contacts professionnels sont, selon vous, particulièrement prioritaires ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec les professeurs ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec la vie scolaire ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec l'infirmière ? la documentaliste ?...</li> <li>- Quels sont vos contacts avec les élèves (entretien individuel...) ?</li> <li>- Quels sont vos contacts avec les familles (fréquence, motifs principaux des contacts) ?</li> </ul>
<b>T3</b>	Collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les spécificités du collège ?</li> <li>- Quelles sont les valeurs mises en avant dans votre établissement ?</li> <li>- Quel regard portez-vous sur les élèves ?</li> <li>- Avez-vous rencontré des surprises ?</li> </ul>
<b>T4</b>	Secteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi exercez-vous dans le secteur public/privé ?</li> <li>- Quelles différences existe-t-il selon vous entre les deux secteurs ?</li> <li>- Etiez-vous scolarisé(e) dans le même secteur ?</li> </ul>
<b>T5</b>	Parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle était votre précédente profession ?</li> <li>- Depuis quand êtes-vous chef d'établissement ? Dans cet établissement ? Vous avez dirigé plusieurs établissements ?</li> <li>- Quelle formation avez-vous suivie ?</li> <li>- Envisagez-vous la possibilité d'exercer un jour un autre métier ?</li> </ul>
<b>T6</b>	Caractéristiques individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est votre année de naissance ?</li> <li>- Quelle est votre situation familiale ?</li> <li>- Quelles étaient (ou sont) les professions de vos parents ?</li> </ul>
<b>T7</b>	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y a-t-il une idée que vous souhaiteriez développer ou aborder ?</li> </ul>

## Annexe 11 : Guide d'entretien des professeurs

Numéro du thème	Thèmes	Questions
<b>T1</b>	Métier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi consiste la fonction de professeur ?</li> <li>- Avez-vous des responsabilités dans l'établissement ? Si oui, lesquelles ?</li> <li>- Participez-vous à des projets au collège ?</li> <li>- Qu'est-ce qui peut vous donner envie de vous investir dans un établissement ?</li> <li>- Comment faites-vous pour motiver les élèves à travailler ?</li> <li>- Comment a évolué votre métier ?</li> <li>- Quels sont les avantages de votre profession ? Les inconvénients ?</li> </ul>
<b>T2</b>	Fonction de professeur principal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi consiste la fonction de professeur principal ?</li> <li>- Quel est votre rôle par rapport à l'orientation des élèves ?</li> <li>- Avez-vous des relations différentes avec les élèves de la classe... par rapport aux élèves des autres classes ?</li> </ul>
<b>T3</b>	Relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont vos relations avec vos collègues ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec la direction ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec la vie scolaire (CPE, surveillants) ?</li> <li>- Quels sont vos relations avec les élèves ?</li> <li>- Quels sont vos relations avec les familles (fréquence, motifs principaux des contacts) ?</li> </ul>
<b>T4</b>	Collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment décririez-vous le collège ?</li> <li>- Quelle est l'ambiance au collège ?</li> <li>- Est-ce un collège mobilisé ?</li> <li>- Quel regard portez-vous sur les élèves ?</li> <li>- Quelle est l'image du collège à l'extérieur ?</li> </ul>
<b>T5</b>	Secteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensez-vous qu'enseigner dans le public/privé diffère d'être enseignant dans le public/privé ? Pour quelle(s) raison(s) ?</li> <li>- Selon vous, les établissements publics/privés se distinguent-ils des établissements publics/privés ? Si oui, en quoi ?</li> <li>- Lors de vos études, étiez-vous scolarisé(e) dans le même secteur ?</li> </ul>
<b>T6</b>	Parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment êtes-vous devenu(e) professeur(e) ?</li> <li>- Depuis quand enseignez-vous ?</li> <li>- Depuis quand enseignez-vous ici ?</li> <li>- Combien d'établissements avez-vous fréquenté depuis vos débuts ?</li> </ul>
<b>T7</b>	Caractéristiques individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est votre année de naissance ?</li> <li>- Quelle est votre situation familiale ?</li> <li>- Quelles étaient (ou sont) les professions de vos parents ?</li> </ul>
<b>T8</b>	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y a-t-il une idée que vous souhaiteriez développer ou aborder ?</li> </ul>

## Annexe 12 : Guide d'entretien des personnels de la vie scolaire (CPE, ASEN, surveillant(e)s)

Numéro du thème	Thèmes	Questions
<b>T1</b>	Métier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En quoi consiste la fonction de CPE/assistant(e) d'éducation/surveillant(e) ? (Est-ce un métier ASEN ?)</li> <li>- Racontez-moi par exemple votre journée d'hier.</li> <li>- Qu'est-ce que vous faites le plus fréquemment ? Le moins ?</li> <li>- Votre fonction a-t-elle évolué ?</li> <li>- Quels sont les avantages de votre profession ? Les inconvénients ?</li> </ul>
<b>T2</b>	Relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels sont les personnels de l'établissement avec lesquels vos contacts professionnels sont, selon vous, particulièrement prioritaires ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec les professeurs ? Que font-ils ou que pourraient-ils faire qui, selon vous, motiverait les élèves à travailler ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec la vie scolaire ?</li> <li>- Quelles sont vos relations avec l'infirmière ? la documentaliste ?...</li> <li>- Quels sont vos contacts avec les élèves ?</li> <li>- Quels sont vos contacts avec les familles (fréquence, motifs principaux des contacts) ?</li> <li>- Où vous situez-vous parmi tous les personnels de l'établissement ?</li> </ul>
<b>T3</b>	Collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est l'ambiance au collège ?</li> <li>- Quel regard portez-vous sur les élèves ? Comment faites-vous pour motiver les élèves à travailler ?</li> <li>- Que pensez-vous des sanctions mises en place dans l'établissement ?</li> <li>- Quelle est l'image/la réputation du collège à l'extérieur/dans les environs ?</li> </ul>
<b>T4</b>	Secteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi exercez-vous dans le secteur public/privé ?</li> <li>- Quelles différences existe-t-il selon vous entre les deux secteurs ?</li> <li>- Etiez-vous scolarisé(e) dans le même secteur ?</li> </ul>
<b>T5</b>	Parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment êtes-vous devenu(e) CPE/assistant(e) d'éducation/surveillant(e) ?</li> <li>- Depuis quand êtes-vous CPE/assistant(e) d'éducation/surveillant(e) ? Dans cet établissement ?</li> <li>- Quelle formation avez-vous suivie ?</li> <li>- Quelles sont vos perspectives professionnelles ?</li> </ul>
<b>T6</b>	Caractéristiques individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est votre année de naissance ?</li> <li>- Quelle est votre situation familiale ?</li> <li>- Quelles étaient (ou sont) les professions de vos parents ?</li> </ul>
<b>T7</b>	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y a-t-il un point que vous souhaiteriez développer ou aborder une idée nouvelle ?</li> </ul>

## Annexe 13 : Guide d'entretien des élèves

Numéro du thème	Thèmes	Questions
<b>T1</b>	Introduction	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alors le collège, comment ça se passe ?</li> </ul>
<b>T2</b>	Primaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment s'est passé ton primaire ?</li> <li>- Te considérais-tu comme un bon élève ?</li> <li>- Où étais-tu à l'école primaire ?</li> <li>- Étais-tu à l'école publique ou à l'école privée ?</li> </ul>
<b>T3</b>	Collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment s'est passée l'arrivée au collège (changements par rapport au primaire, surprises, appréhensions) ?</li> <li>- Quelle est l'ambiance dans le collège ? Dans la classe ?</li> <li>- Comment trouves-tu ton collège ? Si tu avais eu à choisir ton collège, serais-tu venu(e) ici ? Pourquoi pas le public/privé d'à côté ?</li> <li>- Comment trouves-tu les règles ici ? Les sanctions ?</li> </ul>
<b>T4</b>	Travail scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont tes notes (l'année dernière, cette année) ?</li> <li>- Quelles sont tes matières préférées au collège (et primaire) ?</li> <li>- Qu'est-ce qui te donne envie de travailler, te pousse à travailler ? ... au collège ? Qu'est-ce qui peut te motiver ? Pourquoi tu travailles ?</li> <li>- Combien de temps travailles-tu le soir ? Travailles-tu en permanence ?</li> <li>- As-tu du soutien scolaire hors de l'école ? A l'école ?</li> </ul>
<b>T5</b>	Relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont les personnes qui sont les plus importantes pour toi au collège ?</li> <li>- Comment ça se passe avec tes copains, tes amis ?</li> <li>- Quels sont les adultes que tu vois le plus au collège ? Le moins ?</li> <li>- Quelles sont tes relations avec les professeurs ?</li> <li>- C'est quoi un bon professeur ?</li> <li>- Quelles sont tes relations avec le principal/directeur ?</li> <li>- Quelles sont tes relations avec les surveillants ?</li> <li>- Quelles sont tes relations avec le/la CPE ?</li> </ul>
<b>T6</b>	Avenir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'année prochaine, tu veux aller en quoi ? (options, quel bac... pour les élèves en 3<sup>ème</sup>)</li> <li>- Quelles études veux-tu faire ?</li> <li>- Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? (Un bon travail, c'est quoi ?)</li> <li>- Quand tu étais petit, tu voulais faire quoi ?</li> <li>- Et dans dix ans, tu t'imagines comment ?</li> <li>- La réussite, c'est quoi ?</li> </ul>
<b>T7</b>	Famille	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le rôle de tes parents dans ta scolarité ?</li> <li>- Est-ce qu'ils t'encouragent ?</li> <li>- Est-ce qu'ils t'aident ?</li> <li>- Sont-ils des modèles pour toi ?</li> <li>- Quel est le rôle de tes frères et sœurs ?</li> </ul>
<b>T8</b>	Caractéristiques individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est ton année de naissance ?</li> <li>- As-tu redoublé une ou deux classes ? Si oui, laquelle/lesquelles ?</li> <li>- Quelles sont les professions de vos parents ?</li> <li>- As-tu des frères et sœurs ? Que font-ils ?</li> <li>- As-tu des loisirs ? Si oui, lesquels ?</li> </ul>
<b>T9</b>	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veux-tu ajouter quelque chose ?</li> </ul>

## Annexe 14 : Guide d'entretien des parents d'élèves

Numéro du thème	Thèmes	Questions
<b>T1</b>	Enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combien d'enfants avez-vous ?</li> <li>- Quel âge ont-ils ?</li> <li>- Que font-ils ?</li> </ul>
<b>T2</b>	Scolarité de l'enfant suivi au collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A-t-il doublé une classe ? Vous êtes-vous déjà opposé au doublement de votre enfant ?</li> <li>- Comment est la scolarité de votre enfant ?</li> <li>- Comment l'expliquez-vous ?</li> <li>- Que faites-vous pour que votre enfant réussisse à l'école ?</li> <li>- Quelles sont vos perspectives pour lui/elle (études, profession) ?</li> <li>- Qu'est-ce que réussir pour vous ?</li> </ul>
<b>T3</b>	Travail scolaire de l'enfant suivi au collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vérifiez-vous le soir si votre enfant a des devoirs ou des leçons à apprendre ?</li> <li>- L'aidez-vous à faire ses devoirs ?</li> <li>- Avez-vous des difficultés pour l'aider ?</li> <li>- A-t-il du soutien scolaire à l'école, hors de l'école ?</li> <li>- Quelles sont les règles à la maison ?</li> </ul>
<b>T4</b>	Collège	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment trouvez-vous le collège de votre enfant ?</li> <li>- Qu'est-ce que vous y regrettez le plus ?</li> <li>- Qu'est-ce que vous y appréciez le plus ?</li> <li>- Avez-vous des responsabilités au collège ?</li> <li>- Assistez-vous aux réunions organisées au collège ?</li> <li>- Allez-vous souvent au collège ?</li> </ul>
<b>T5</b>	Relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles sont vos relations avec les enseignants ?</li> <li>- Quand vous discutez avec les enseignants de votre enfant, êtes-vous à l'aise ?</li> <li>- Avez-vous déjà pris rendez-vous avec un ou plusieurs enseignants de votre enfant ? Pour quelles raisons ?</li> <li>- Un enseignant vous a-t-il déjà appelé pour prendre rendez-vous avec vous ?</li> <li>- Le collège vous a-t-il par ailleurs déjà appelé ? Pour quelles raisons ?</li> <li>- Quels sont vos contacts avec les autres personnels de l'établissement ?</li> </ul>
<b>T6</b>	Secteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelles raisons votre enfant est-il scolarisé(e) dans le public/privé ?</li> <li>- Dans quel secteur étiez-vous scolarisé(e) (père, mère) ?</li> </ul>
<b>T7</b>	Caractéristiques familiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est votre année de naissance (père, mère) ?</li> <li>- Quel métier exercez-vous (père, mère) ?</li> <li>- Comment s'est passée votre scolarité ?</li> <li>- Quelle est votre situation familiale ?</li> <li>- Quel est votre lieu d'habitation (enfant qui prend le car, temps du trajet domicile-école) ?</li> <li>- Participez-vous à la vie d'associations ?</li> </ul>
<b>T8</b>	Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Y a-t-il un point que vous souhaiteriez développer ou aborder une idée nouvelle ?</li> </ul>

# **Recueil de données par questionnaire**

## Annexe 15 : Questionnaire destiné aux professeurs du public

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je suis présente de temps en temps dans le collège car, je travaille sur le fonctionnement des collèges, sur les liens entre les différents acteurs d'un établissement scolaire, leurs rôles, etc. Dès lors, mon intérêt se porte aussi sur les enseignants du collège.

Dans le cadre de ce projet de recherche, je vous sollicite pour répondre à un questionnaire dont l'anonymat et la confidentialité des réponses sont garantis. La réussite de mon travail dépend de l'exactitude des informations recueillies.

Votre questionnaire est à déposer dans la boîte, servant d'urne, qui se trouve dans la salle des professeurs, **avant le 1<sup>er</sup> juillet**.

Je vous remercie vivement de votre précieuse collaboration.

Rozenn Rouillard

### Questionnaire

1- Vous êtes :  une femme  un homme

2- Votre année de naissance est : .....

3- Quel est le diplôme universitaire le plus élevé que vous ayez obtenu ?

- DEUG  Licence  
 Maîtrise  DEA - DESS – Master  
 Doctorat  Autre (*précisez lequel*) : .....

4- En quelle année avez-vous commencé à enseigner ? .....

5- Avez-vous déjà enseigné dans le secteur privé d'enseignement ?

- Oui  Non

6- Si oui, combien de mois ou années ?  
.....

7- Avez-vous obtenu un concours de l'enseignement ?

- Oui, le concours interne  Oui, le concours externe  Non  
 Non, j'ai été certifié(e) après plusieurs années d'enseignement  
 Autre (*précisez*) : .....

8- En quelle année avez-vous obtenu le concours ou avez-vous été certifié(e) ? .....

9- Vous êtes :

- Certifié  Agrégé  Autre : .....

10- Quelle est votre statut professionnel cette année scolaire ?

- Titulaire  Titulaire sur Zone de Remplacement  
 Stagiaire  
 Contractuel  
 Vacataire  
 Autre (*précisez*) : .....



**11- Selon vous, en quoi consiste votre fonction de professeur de collège ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12- Enseignez-vous dans plusieurs établissements cette année ?**

- Oui  Non

**13- Quelle(s) matière(s) enseignez-vous cette année ?**

.....

**14- Etes-vous professeur principal d'une classe ?**

- Oui  Non

**15- Depuis quand enseignez-vous dans ce collège ?** .....

**16- Exercez-vous d'autre(s) responsabilité(s) ou activité(s) au sein de l'établissement ?**

- Oui  Non

**17- Si oui, laquelle/lesquelles ?**

.....  
.....

**18- Participez-vous à un projet pédagogique ou une activité éducative cette année au collège ?**

- Oui  Non

**19- Si oui, lequel ou laquelle ?**

.....  
.....

**20- Quelle appréciation générale pouvez-vous faire sur les élèves du collège ?**

.....  
.....  
.....

**21- Comment qualifiez-vous la cohésion de l'équipe enseignante au collège ?**

- Forte  Plus ou moins forte  Fragile  Inexistante

**22- Comment qualifiez-vous vos relations, contacts avec la vie scolaire du collège ?**

- Très bon(ne)s  Bon(ne)s  Moyen(ne)s  Pas bon(ne)s  Inexistant(e)s

**23- Comment qualifiez-vous vos relations, contacts avec la direction du collège ?**

- Très bon(ne)s  Bon(ne)s  Moyen(ne)s  Pas bon(ne)s  Inexistant(e)s

**24- Etes-vous satisfait(e) de votre situation professionnelle ?**

- Très satisfait  
 Assez satisfait  
 Peu satisfait  
 Pas du tout satisfait

**25- Pour quelle(s) raisons ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**26- Allez-vous changer d'établissement l'année prochaine ?**

- Oui, je le souhaite ou je l'ai souhaité
- Oui, je suis obligée
- Non, mais je l'aurai voulu
- Non

**27- Souhaitez-vous quitter l'enseignement dès la fin de cette année scolaire ?**

- Oui de façon définitive
- Oui de façon temporaire
- Non mais peut-être dans quelques années
- Non

**28- Si oui, quels sont vos projets professionnels ?**

.....  
.....

**29- Quel est le nombre d'établissements publics où vous avez enseigné ?**

.....

**30- Pour quelle(s) raison(s) enseignez-vous dans le secteur public ?**

- Choix par défaut
- Effets de la conjoncture
- Choix personnel
- Motivations politiques
- Hasards de l'existence
- Fuite du secteur privé d'enseignement
- Scolarité dans des écoles publiques
- Autre (*précisez*) : .....

**31- Selon vous, les établissements publics se distinguent-ils des établissements privés ?**

- Oui
- Non

**32- Si oui, en quoi :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**33- Lors de votre scolarité, étiez-vous scolarisé(e) dans le public ?**

- Oui jusqu'au bac
- Oui quelques années
- Non jamais

**34- Quelle profession exerce ou exerçait votre père ?**

.....

**35- Quelle profession exerce ou exerçait votre mère ?**

.....

☒ Si vous voulez ajouter quelque chose, vous pouvez le faire au dos de cette feuille.

**Je vous remercie beaucoup  
pour votre aide.**

## Annexe 16 : Questionnaire destiné aux professeurs du privé

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je suis présente de temps en temps dans le collège car, je travaille sur le fonctionnement des collèges, sur les liens entre les différents acteurs d'un établissement scolaire, leurs rôles, etc. Dès lors, mon intérêt se porte aussi sur les enseignants du collège.

Dans le cadre de ce projet de recherche, je vous sollicite pour répondre à un questionnaire dont l'anonymat et la confidentialité des réponses sont garantis. La réussite de mon travail dépend de l'exactitude des informations recueillies.

Votre questionnaire est à déposer dans la boîte, servant d'urne, qui se trouve dans la salle des professeurs, **avant le 1<sup>er</sup> juillet**.

Je vous remercie vivement de votre précieuse collaboration.

Rozenn Rouillard

### Questionnaire

1- Vous êtes :  une femme  un homme

2- Votre année de naissance est : .....

3- Quel est le diplôme universitaire le plus élevé que vous ayez obtenu ?

- DEUG  Licence  
 Maîtrise  DEA - DESS – Master  
 Doctorat  Autre (*précisez lequel*) : .....

4- En quelle année avez-vous commencé à enseigner ? .....

5- Avez-vous déjà enseigné dans le secteur public d'enseignement ?

- Oui  Non

6- Si oui, combien de mois ou années ?  
.....

7- Avez-vous obtenu un concours de l'enseignement ?

- Oui, le concours interne  Oui, le concours externe  Non  
 Non, j'ai été certifié(e) après plusieurs années d'enseignement  
 Autre (*précisez*) : .....

8- En quelle année avez-vous obtenu le concours ou avez-vous été certifié(e) ? .....

9- Vous êtes :

- Certifié(e)  Agrégé(e)  Autre : .....

10- Quelle est votre statut professionnel cette année scolaire ?

- Titulaire  
 Stagiaire  
 Contractuel(le)  
 Vacataire  
 Autre (*précisez*) : .....

**11- Selon vous, en quoi consiste votre fonction de professeur de collège ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12- Enseignez-vous dans plusieurs établissements cette année ?**

- Oui       Non

**13- Quelle(s) matière(s) enseignez-vous cette année ?**

.....

**14- Etes-vous professeur principal d'une classe ?**

- Oui       Non

**15- Depuis quand enseignez-vous dans ce collège ?** .....

**16- Exercez-vous d'autre(s) responsabilité(s) ou activité(s) au sein de l'établissement ?**

- Oui       Non

**17- Si oui, laquelle/lesquelles ?**

.....  
.....

**18- Participez-vous à un projet pédagogique ou une activité éducative cette année au collège ?**

- Oui       Non

**19- Si oui, lequel ou laquelle ?**

.....  
.....

**20- Quelle appréciation générale pouvez-vous faire sur les élèves du collège ?**

.....  
.....  
.....

**21- Comment qualifiez-vous la cohésion de l'équipe enseignante au collège ?**

- Forte    Plus ou moins forte    Fragile    Inexistante

**22- Comment qualifiez-vous vos relations, contacts avec les surveillants du collège ?**

- Très bon(ne)s    Bon(ne)s    Moyen(ne)s    Pas bon(ne)s    Inexistant(e)s

**23- Comment qualifiez-vous vos relations, contacts avec la direction du collège ?**

- Très bon(ne)s    Bon(ne)s    Moyen(ne)s    Pas bon(ne)s    Inexistant(e)s

**24- Etes-vous satisfait(e) de votre situation professionnelle ?**

- Très satisfait(e)  
 Assez satisfait(e)  
 Peu satisfait(e)  
 Pas du tout satisfait(e)

**25- Pour quelle(s) raisons ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**26- Allez-vous changer d'établissement l'année prochaine ?**

- Oui, je le souhaite ou je l'ai souhaité
- Oui, je suis obligé(e)
- Non, mais je l'aurai voulu
- Non

**27- Souhaitez-vous quitter l'enseignement dès la fin de cette année scolaire ?**

- Oui de façon définitive
- Oui de façon temporaire
- Non mais peut-être dans quelques années
- Non

**28- Si oui, quels sont vos projets professionnels ?**

.....  
.....

**29- Quel est le nombre d'établissements privés où vous avez enseigné ?**

.....

**30- Pour quelle(s) raison(s) enseignez-vous dans le secteur privé ?**

- Choix par défaut
- Effets de la conjoncture
- Choix personnel
- Motivations évangéliques
- Autre (*précisez*) : .....
- Hasards de l'existence
- Fuite du secteur public d'enseignement
- Scolarité dans des écoles privées
- Zone géographique souhaitée

**31- Selon vous, les établissements privés se distinguent-ils des établissements publics ?**

- Oui
- Non

**32- Si oui, en quoi :** .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**33- Lors de votre scolarité, étiez-vous scolarisé(e) dans le privé ?**

- Oui jusqu'au bac
- Oui quelques années
- Non jamais

**34- Quelle profession exerce ou exerçait votre père ?**

.....

**35- Quelle profession exerce ou exerçait votre mère ?**

.....

☒ Si vous voulez ajouter quelque chose, vous pouvez le faire au dos de cette feuille.

**Je vous remercie beaucoup  
pour votre aide.**

## Annexe 17 : Questionnaire destiné aux élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> du public

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je suis présente de temps en temps cette année dans ton collège car, je travaille sur le fonctionnement des collèges.

Dans le cadre de mes études, je te demande s'il te plaît de remplir ce questionnaire qui est confidentiel et anonyme : je suis la seule à lire tes réponses et je change ensuite les prénoms. Les questions posées ont pour but de comprendre la vie des collégiens.

Je compte sur toi et je te remercie beaucoup pour ton honnêteté ainsi que ton attention accordée aux questions et réponses.

Rozenn Rouillard

### Questionnaire pour les élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>

Prénom : ..... (facultatif)

Classe : .....<sup>ème</sup> .....

1- Ton année de naissance est : .....

2- Tu es

Un garçon                       Une fille

3- Es-tu de nationalité française ?

Oui                       Non

4- Ton père est :

- Salarié du privé
- Salarié du public (fonctionnaire)
- A son compte (agriculteur, artisan, commerçant, professions libérales)
- Père au foyer
- Retraité
- Chômeur
- Autre (*précise*) : .....

5- Quelle est exactement sa profession ? Si ton père est chômeur, retraité, indique la profession qu'il avait.

.....

6- Ta mère est :

- Salariée du privé
- Salariée du public (fonctionnaire)
- A son compte (agricultrice, artisan, commerçante, professions libérales)
- Mère au foyer
- Retraîtée
- Chômeuse
- Autre (*précise*) : .....

7- Quelle est exactement sa profession ? Si ta mère est chômeuse, retraitée, indique la profession qu'elle avait.

.....

8- Tes parents sont-ils séparés ou divorcés ?

- Oui  Non

9- Combien as-tu de frères et sœurs ? .....

10- Présente ton frère ou tes frères, ta sœur ou tes sœurs, en donnant leur(s) âge(s), leur(s) classe(s), leur(s) école(s) ou les études suivies, ou leur travail : .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Trajectoire scolaire

11- As-tu déjà redoublé depuis que tu es à l'école ?

- Oui  Non

12- Si oui, quelle(s) classe(s) ?

.....

13- De quelle(s) école(s) primaire(s) viens-tu ? Précise le nom de l'école et la ville.

.....

14- A l'école primaire, globalement, tes résultats étaient : *Tu coches une seule case.*

- Très bons  Bons  Moyens  Faibles  Très faibles  Je ne sais pas

15- Coche dans le tableau ci-dessous ta moyenne générale approximative de cette année et des années précédentes :

Si tu as redoublé, coche la moyenne de l'année redoublée dans le tableau.

Moyenne générale \ Classe	Moins de 8	8 à 10	10 à 12	12 à 14	14 à 16	Plus de 16
6 <sup>ème</sup>						
5 <sup>ème</sup>						
4 <sup>ème</sup>						
3 <sup>ème</sup>						

16- As-tu déjà changé de collège ?

- Oui  Non

17- Si non, passe à la question 20.

Si oui, en quelle classe es-tu arrivé(e) dans ce collège ?

.....

18- Qui a voulu que tu changes de collège ? *Tu peux cocher plusieurs cases.*

- Moi  Mes parents  Les enseignants ou la direction de mon ancien collège  
 Autre (*précise*) : .....

19- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....  
.....  
.....

20- As-tu toujours été scolarisé(e) dans le public ?

- Oui  Non

21- Si oui, passe à la question 24.

Si non, tu n'as pas toujours été scolarisé(e) dans le public, en quelle(s) classe(s) étais-tu scolarisé(e) dans le privé ?

.....

22- Qui a voulu que tu ailles dans le public ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Moi  Mes parents  Personne  Autre (précise) : .....

23- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....

.....

.....

### Orientation

24- Quelle orientation as-tu demandée l'année prochaine (avant le conseil de classe) ?

Tu peux cocher plusieurs cases.

- Passage en classe de .....  
 Redoublement  
 Autre (précise) : .....

25- Avec qui as-tu parlé de ton orientation cette année ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Avec mes parents  Avec mes frère(s) ou/et sœur(s)  
 Avec mon professeur principal  Avec un ou quelques autres professeurs  
 Avec des copains, copines  Avec un(e) conseiller(e) d'orientation  
 Personne  Avec mes grands-parents  
 Autre(s) (précise) : .....

26- Quelle est la décision du conseil de classe de ce mois de juin ?

- Passage en classe de .....  
 Redoublement  
 Autre (précise) : .....

27- As-tu choisi une option l'année prochaine ?

- Oui  Non

28- Si oui, laquelle ?

.....

29- Restes-tu dans ce collège l'année prochaine ?

- Oui  Non

30- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

31- Penses-tu continuer tes études après la troisième ?

- Oui  Non  Je ne sais pas

32- Si non, pourquoi ?

.....



33- Penses-tu passer un bac à la fin du lycée ?

- Oui       Non       Je ne sais pas

34- Si oui, penses-tu continuer tes études après le bac ?

- Oui       Non       Je ne sais pas

35- Si oui, quelles études veux-tu faire ?

.....

36- Sais-tu quel métier tu veux faire plus tard ?

- Oui, tout à fait       J'ai des idées       Je ne sais pas

37- Si tu sais ou si tu as des idées, précise quel(s) métier(s) :

.....

### Collège

38- Comment considères-tu globalement les relations ou contacts que tu as avec les adultes du collège cette année ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes professeurs</i>	<i>Relations avec la vie scolaire (surveillants et CPE)</i>	<i>Relations avec la direction</i>	<i>Relations avec les autres adultes (documentaliste, infirmière, personnels de cuisine, de ménage...)</i>
Très bonnes				
Bonnes				
Moyennes				
Pas bonnes				
Je n'en ai pas				

39- Comment trouves-tu... ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes camarades de classe</i>	<i>Relations avec les autres élèves du collège</i>	<i>Salles de classe, la cour, etc</i>	<i>Activités du midi (ex : foyer, club, sport...)</i>	<i>Sorties scolaires</i>
Très bien					
Bien					
Moyen					
Pas biens					

40- Qu'aimes-tu le plus au collège ?

.....  
.....  
.....

41- Qu'aimes-tu le moins au collège ?

.....  
.....  
.....

42- Aimerais-tu changer de collège ?

- Oui       Non

**43- Si oui, pourquoi ?**

.....  
.....  
.....

**44- Quand tu as des difficultés dans une ou plusieurs matières, à qui en parles-tu ?**

- A mon professeur principal                       A la direction (principal(e), principal-adjoint)  
 Au(x) professeur(s) de la matière                       A mes parents  
 A un(e) surveillant(e) ou CPE                       A mes copains, copines  
 Personne                       Autre(s) (*précise*) : .....

**45- Quand tu as des soucis, problèmes au collège, à qui en parles-tu ?**

- A mon professeur principal                       A la direction (principal(e), principal-adjoint)  
 A un de mes professeurs                       A l'infirmière  
 A un(e) surveillant(e) ou CPE                       A mes copains, copines  
 A mes parents                       Personne  
 Autre(s) (*précise*) : .....

**46- Cette année, combien de fois as-tu été en retenue ?**

- 0 fois    1 fois    2 à 3 fois    4 à 5 fois    6 à 7 fois    8 à 9 fois    plus de 10 fois

**47- Tes notes ont-elles progressé cette année ?**

- Oui dans toutes les matières                       Oui dans certaines matières  
 Oui dans une matière                       Non

**48- Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?**

- Des professeurs m'ont fait aimer leurs matières  
 J'ai de bonnes notes, ce qui me motive  
 Je suis plus attentif(ve) en cours  
 Le ou des professeur(s) m'ont aidé(e)  
 Je travaille plus  
 Je m'organise mieux  
 On s'aide entre camarades  
 Quelqu'un m'a aidé(e) (*précise qui*) : .....

Autre (*précise*) : .....

**49- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?**

- Des professeurs ne me font pas aimer leurs matières  
 J'ai de mauvaises notes et ne suis plus motivé(e)  
 Je ne suis pas attentif(ve) en cours  
 Le ou des professeur(s) ne m'ont pas aidé(e)  
 Il faut travailler  
 Je ne sais pas m'organiser  
 On ne s'aide pas entre camarades  
 Personne ne peut m'aider  
 Autre (*précise*) : .....

**49- Cette année, en moyenne, tu avais un professeur absent :**

- Toutes les semaines    Toutes les deux semaines    Tous les mois    Rarement    Jamais

☒ Si tu veux ajouter quelque chose, tu peux le faire au dos de cette feuille.

**Merci beaucoup pour ton aide**

## Annexe 18 : Questionnaire destiné aux élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> du privé

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je suis présente de temps en temps cette année dans ton collège car, je travaille sur le fonctionnement des collèges.

Dans le cadre de mes études, je te demande s'il te plaît de remplir ce questionnaire qui est confidentiel et anonyme : je suis la seule à lire tes réponses et je change ensuite les prénoms. Les questions posées ont pour but de comprendre la vie des collégiens.

Je compte sur toi et je te remercie beaucoup pour ton honnêteté ainsi que ton attention accordée aux questions et réponses.

Rozenn Rouillard

### Questionnaire pour les élèves de 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>

Prénom : ..... (facultatif)

Classe : .....<sup>ème</sup> .....

1- Ton année de naissance est : .....

2- Tu es

Un garçon                       Une fille

3- Es-tu de nationalité française ?

Oui                       Non

4- Ton père est :

- Salarié du privé
- Salarié du public (fonctionnaire)
- A son compte (agriculteur, artisan, commerçant, professions libérales)
- Père au foyer
- Retraité
- Chômeur
- Autre (*précise*) : .....

5- Quelle est exactement sa profession ? Si ton père est chômeur, retraité, indique la profession qu'il avait.

.....

6- Ta mère est :

- Salariée du privé
- Salariée du public (fonctionnaire)
- A son compte (agricultrice, artisan, commerçante, professions libérales)
- Mère au foyer
- Retraîtée
- Chômeuse
- Autre (*précise*) : .....

7- Quelle est exactement sa profession ? Si ta mère est chômeuse, retraitée, indique la profession qu'elle avait.

.....

8- Tes parents sont-ils séparés ou divorcés ?

- Oui  Non

9- Combien as-tu de frères et sœurs ? .....

10- Présente ton frère ou tes frères, ta sœur ou tes sœurs, en donnant leur(s) âge(s), leur(s) classe(s), leur(s) école(s) ou les études suivies, ou leur travail : .....

.....  
.....  
.....  
.....

### Trajectoire scolaire

11- As-tu déjà redoublé depuis que tu es à l'école ?

- Oui  Non

12- Si oui, quelle(s) classe(s) ?

.....

13- De quelle(s) école(s) primaire(s) viens-tu ? Précise le nom de l'école et la ville.

.....

14- A l'école primaire, globalement, tes résultats étaient : *Tu coches une seule case.*

- Très bons  Bons  Moyens  Faibles  Très faibles  Je ne sais pas

15- Coche dans le tableau ci-dessous ta moyenne générale approximative de cette année et des années précédentes :

Si tu as redoublé, coche la moyenne de l'année redoublée dans le tableau.

Moyenne générale Classe	Moins de 8	8 à 10	10 à 12	12 à 14	14 à 16	Plus de 16
6 <sup>ème</sup>						
5 <sup>ème</sup>						
4 <sup>ème</sup>						

16- As-tu déjà changé de collège ?

- Oui  Non

17- Si non, passe à la question 20.

Si oui, en quelle classe es-tu arrivé(e) dans ce collège ?

.....

18- Qui a voulu que tu changes de collège ? *Tu peux cocher plusieurs cases.*

- Moi  Mes parents  Les enseignants ou la direction de mon ancien collège  
 Autre (*précise*) : .....

19- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....  
.....  
.....

20- As-tu toujours été scolarisé(e) dans le privé ?

- oui  non

21- Si oui, passe à la question 24.

Si non, tu n'as pas toujours été scolarisé(e) dans le privé, en quelle(s) classe(s) étais-tu scolarisé(e) dans le public ?

.....

22- Qui a voulu que tu ailles dans le privé ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Moi  Mes parents  Personne  Autre (précise) : .....

23- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....  
.....  
.....

### Orientation

24- Quelle orientation as-tu demandée l'année prochaine (avant le conseil de classe) ?

Tu peux cocher plusieurs cases.

- Passage en classe de .....  
 Redoublement  
 Autre (précise) : .....

25- Avec qui as-tu parlé de ton orientation cette année ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Avec mes parents  Avec mes frère(s) ou/et sœur(s)  
 Avec mon professeur principal  Avec un ou quelques autres professeurs  
 Avec des copains, copines  Avec un(e) conseiller(e) d'orientation  
 Personne  Avec mes grands-parents  
 Autre(s) (précise) : .....

26- Quelle est la décision du conseil de classe de ce mois de juin ?

- Passage en classe de .....  
 Redoublement  
 Autre (précise) : .....

27- As-tu choisi une option l'année prochaine ?

- Oui  Non

28- Si oui, laquelle ?

.....

29- Restes-tu dans ce collège l'année prochaine ?

- Oui  Non

30- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....  
.....

31- Penses-tu continuer tes études après la troisième ?

- Oui  Non  Je ne sais pas

32- Si non, pourquoi ?

.....

33- Penses-tu passer un bac à la fin du lycée ?

- Oui       Non       Je ne sais pas

34- Si oui, penses-tu continuer tes études après le bac ?

- Oui       Non       Je ne sais pas

35- Si oui, quelles études veux-tu faire ?

.....

36- Sais-tu quel métier tu veux faire plus tard ?

- Oui, tout à fait       J'ai des idées       Je ne sais pas

37- Si tu sais ou si tu as des idées, précise quel(s) métier(s) :

.....

### Collège

38- Comment considères-tu globalement les relations ou contacts que tu as avec les adultes du collège cette année ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes professeurs</i>	<i>Relations avec les surveillant(e)s</i>	<i>Relations avec la direction</i>	<i>Relations avec les autres adultes (documentaliste, personnels de cuisine, de ménage...)</i>
Très bonnes				
Bonnes				
Moyennes				
Pas bonnes				
Je n'en ai pas				

39- Comment trouves-tu... ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes camarades de classe</i>	<i>Relations avec les autres élèves du collège</i>	<i>Salles de classe, la cour, etc</i>	<i>Activités du midi (ex : foyer, club, sport...)</i>	<i>Sorties scolaires</i>
Très bien					
Bien					
Moyen					
Pas biens					

40- Qu'aimes-tu le plus au collège ?

.....  
.....  
.....

41- Qu'aimes-tu le moins au collège ?

.....  
.....  
.....

42- Aimerais-tu changer de collège ?

- Oui       Non



## Annexe 19 : Questionnaire destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> du public

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je suis présente de temps en temps cette année dans ton collège car, je travaille sur le fonctionnement des collèges.

Dans le cadre de mes études, je te demande s'il te plaît de remplir ce questionnaire qui est confidentiel et anonyme : je suis la seule à lire tes réponses et je change ensuite les prénoms.

Les questions posées ont pour but de comprendre la vie des collégiens. La réussite de mon travail dépend de l'exactitude des informations recueillies.

Je compte sur toi et je te remercie beaucoup pour ton honnêteté ainsi que ton attention accordée aux questions et réponses.

Rozenn Rouillard

### Questionnaire pour les élèves de 3<sup>ème</sup>

Prénom : .....

Classe : .....<sup>ème</sup> .....

1- Ton année de naissance est : .....

2- Tu es

Un garçon

Une fille

3- Es-tu de nationalité française ?

Oui

Non

4- Ton père est :

Salarié du privé

Salarié du public (fonctionnaire)

A son compte (agriculteur, artisan, commerçant, professions libérales)

Père au foyer

Retraité

Chômeur

Autre (*précise*) : .....

5- Quelle est exactement sa profession ? Si ton père est chômeur, retraité, indique la profession qu'il avait.

.....

6- Ta mère est :

Salariée du privé

Salariée du public (fonctionnaire)

A son compte (agricultrice, artisan, commerçante, professions libérales)

Mère au foyer

Retraîtée

Chômeuse

Autre (*précise*) : .....

7- Quelle est exactement sa profession ? Si ta mère est chômeuse, retraitée, indique la profession qu'elle avait.

.....



8- Tes parents sont-ils séparés ou divorcés ?

- Oui  Non

9- Combien as-tu de frères et sœurs ? .....

10- Présente ton frère ou tes frères, ta sœur ou tes sœurs, en donnant leur(s) âge(s), leur(s) classe(s), leur(s) école(s) ou les études suivies, ou leur travail : .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Trajectoire scolaire

11- As-tu déjà redoublé depuis que tu es à l'école ?

- Oui  Non

12- Si oui, quelle(s) classe(s) ?

.....

13- De quelle(s) école(s) primaire(s) viens-tu ? Précise le nom de l'école et la ville.

.....

14- A l'école primaire, globalement, tes résultats étaient : *Tu coches une seule case.*

- Très bons  Bons  Moyens  Faibles  Très faibles  Je ne sais pas

15- Coche dans le tableau ci-dessous ta moyenne générale approximative de cette année et des années précédentes :

Si tu as redoublé, coche la moyenne de l'année redoublée dans le tableau.

Moyenne générale Classe	Moins de 8	8 à 10	10 à 12	12 à 14	14 à 16	Plus de 16
6 <sup>ème</sup>						
5 <sup>ème</sup>						
4 <sup>ème</sup>						
3 <sup>ème</sup>						

16- As-tu déjà changé de collège ?

- Oui  Non

17- Si non, passe à la question 20.

Si oui, en quelle classe es-tu arrivé(e) dans ce collège ?

.....

18- Qui a voulu que tu changes de collège ? *Tu peux cocher plusieurs cases.*

- Moi  Mes parents  Les enseignants ou la direction de mon ancien collège  
 Autre (*précise*) : .....

19- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....  
.....  
.....

20- As-tu toujours été scolarisé(e) dans le public ?

- oui  non

21- Si oui, passe à la question 24.

Si non, tu n'as pas toujours été scolarisé(e) dans le public, en quelle(s) classe(s) étais-tu scolarisé(e) dans le privé ?

.....

22- Qui a voulu que tu ailles dans le public ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Moi  Mes parents  Personne  Autre (précise) : .....

23- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....

.....

.....

### Orientation

24- Quels étaient tes vœux d'orientation (précise la classe, la filière et l'établissement) avant le conseil de classe ?

.....

.....

.....

25- Avec qui as-tu parlé de ton orientation cette année ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Avec mes parents  Avec mes frère(s) ou/et sœur(s)  
 Avec mon professeur principal  Avec un ou quelques autres professeurs  
 Avec des copains, copines  Avec un(e) conseiller(e) d'orientation  
 Personne  Autre(s) (précise) : .....

26- Pourquoi as-tu demandé cette ou ces orientations ?

.....

.....

.....

27- As-tu changé d'orientation pendant cette année scolaire ?

- oui  non

28- Si non, passe à la question 30.

Si oui, que voulais-tu faire avant aujourd'hui ?

.....

.....

29- Comment expliques-tu ce changement d'orientation ?

.....

.....

30- Quelle est la décision du conseil de classe de ce mois de juin ?

Tu peux cocher plusieurs cases.

- Passage en seconde générale et technologique  
 Passage en voie professionnelle  
 Redoublement  
 Autre (précise) : .....

**31- Quelle orientation vas-tu finalement choisir ?**

- Passage en seconde générale et technologique au lycée ..... à.....
- Passage en voie professionnelle :  CAP  BEP  Bac pro  Apprentissage
- Autre : .....
- Redoublement
- J'attends la réponse de : .....
- Je ne sais pas
- J'arrête l'école
- Autre (précise) : .....

*Questions 32 et 33 pour les élèves qui vont en seconde générale et technologique :*

**32- En seconde générale et technologique, quelles sont les options que tu vas suivre ?**

.....

**33- Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi ces options ?**

.....  
.....  
.....

*Questions 34 et 35 pour les élèves qui vont redoubler leur 3<sup>ème</sup> :*

**34- Restes-tu dans ce collège l'année prochaine ?**

- oui  non

**35- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?**

.....  
.....  
.....

**36- Penses-tu passer un bac ?**

- oui  non  je ne sais pas

**37- Si oui, lequel ?**

.....

**38- Penses-tu continuer tes études après le bac ?**

- oui  non  je ne sais pas

**39- Si oui, quelles études veux-tu faire ?**

.....

**40- Sais-tu quel métier tu veux faire plus tard ?**

- Oui, tout à fait  J'ai des idées  Je ne sais pas

**41- Si tu sais ou si tu as des idées, précise quel(s) métier(s) :**

.....

**42- Comment t'est venu ce choix ou ces choix de métier(s) ?**

.....  
.....

Collège

43- Comment considères-tu globalement les relations ou contacts que tu as avec les adultes du collège cette année ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes professeurs</i>	<i>Relations avec la vie scolaire (surveillants et CPE)</i>	<i>Relations avec la direction</i>	<i>Relations avec les autres adultes (documentaliste, infirmière, personnels de cuisine, de ménage...)</i>
Très bonnes				
Bonnes				
Moyennes				
Pas bonnes				
Je n'en ai pas				

44- Comment trouves-tu... ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes camarades de classe</i>	<i>Relations avec les autres élèves du collège</i>	<i>Salles de classe, la cour, etc</i>	<i>Activités du midi (ex : foyer, club, sport...)</i>	<i>Sorties scolaires</i>
Très bien					
Bien					
Moyen					
Pas biens					

45- Qu'aimes-tu le plus au collège ?

.....  
 .....  
 .....

46- Qu'aimes-tu le moins au collège ?

.....  
 .....  
 .....

47- Aurais-tu aimé changer de collège ?

- Oui       Non

48- Si oui, pourquoi ?

.....  
 .....  
 .....

49- Quand tu as des difficultés dans une ou plusieurs matières, à qui en parles-tu ?

- A mon professeur principal       A la direction (principal(e), principal-adjoint)  
 Au(x) professeur(s) de la matière       A mes parents  
 A un(e) surveillant(e) ou CPE       A mes copains, copines  
 Personne       Autre(s) (*précise*) : .....

**50- Quand tu as des soucis, problèmes au collège, à qui en parles-tu ?**

- A mon professeur principal  A la direction (principal(e), principal-adjoint)  
 A un de mes professeurs  A l'infirmière  
 A un(e) surveillant(e) ou CPE  A mes copains, copines  
 A mes parents  Personne  
 Autre(s) (*précise*) : .....

**51- Cette année, combien de fois as-tu été en retenue ?**

- 0 fois  1 fois  2 à 3 fois  4 à 5 fois  6 à 7 fois  8 à 9 fois  plus de 10 fois

**52- Tes notes ont-elles progressé cette année ?**

- Oui dans toutes les matières  
 Oui dans certaines matières  
 Oui dans une matière  
 Non

**53- Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?**

- Des professeurs m'ont fait aimer leurs matières  
 J'ai de bonnes notes, ce qui me motive  
 Je suis plus attentif en cours  
 Le ou des professeur(s) m'ont aidé(e)  
 Je travaille plus  
 Je m'organise mieux  
 On s'aide entre camarades  
 Quelqu'un m'a aidé(e) (*précise qui*) : .....  
 Autre (*précise*) : .....

**54- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?**

- Des professeurs ne me font pas aimer leurs matières  
 J'ai de mauvaises notes et ne suis plus motivé(e)  
 Je ne suis pas attentif en cours  
 Le ou des professeur(s) ne m'ont pas aidé(e)  
 Il faut travailler  
 Je ne sais pas m'organiser  
 On ne s'aide pas entre camarades  
 Personne ne peut m'aider dans cette matière  
 Autre (*précise*) : .....

**55- Cette année, en moyenne, tu avais un professeur absent :**

- Toutes les semaines  Toutes les deux semaines  Tous les mois  Rarement  Jamais

☒ Si tu veux ajouter quelque chose, tu peux le faire au dos de cette feuille.

**Merci beaucoup  
pour ton aide**

## Annexe 20 : Questionnaire destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup> du privé

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, je suis présente de temps en temps cette année dans ton collège car, je travaille sur le fonctionnement des collèges.

Dans le cadre de mes études, je te demande s'il te plaît de remplir ce questionnaire qui est confidentiel et anonyme : je suis la seule à lire tes réponses et je change ensuite les prénoms.

Les questions posées ont pour but de comprendre la vie des collégiens. La réussite de mon travail dépend de l'exactitude des informations recueillies.

Je compte sur toi et je te remercie beaucoup pour ton honnêteté ainsi que ton attention accordée aux questions et réponses.

Rozenn Rouillard

### Questionnaire pour les élèves de 3<sup>ème</sup>

Prénom : .....

Classe : .....<sup>ème</sup> .....

1- Ton année de naissance est : .....

2- Tu es

Un garçon

Une fille

3- Es-tu de nationalité française ?

Oui

Non

4- Ton père est :

Salarié du privé

Salarié du public (fonctionnaire)

A son compte (agriculteur, artisan, commerçant, professions libérales)

Père au foyer

Retraité

Chômeur

Autre (*précise*) : .....

5- Quelle est exactement sa profession ? Si ton père est chômeur, retraité, indique la profession qu'il avait.

.....

6- Ta mère est :

Salariée du privé

Salariée du public (fonctionnaire)

A son compte (agricultrice, artisan, commerçante, professions libérales)

Mère au foyer

Retraîtée

Chômeuse

Autre (*précise*) : .....

7- Quelle est exactement sa profession ? Si ta mère est chômeuse, retraitée, indique la profession qu'elle avait.

.....

8- Tes parents sont-ils séparés ou divorcés ?

- Oui  Non

9- Combien as-tu de frères et sœurs ? .....

10- Présente ton frère ou tes frères, ta sœur ou tes sœurs, en donnant leur(s) âge(s), leur(s) classe(s), leur(s) école(s) ou les études suivies, ou leur travail : .....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### Trajectoire scolaire

11- As-tu déjà redoublé depuis que tu es à l'école ?

- Oui  Non

12- Si oui, quelle(s) classe(s) ?

.....

13- De quelle(s) école(s) primaire(s) viens-tu ? Précise le nom de l'école et la ville.

.....

14- A l'école primaire, globalement, tes résultats étaient : *Tu coches une seule case.*

- Très bons  Bons  Moyens  Faibles  Très faibles  Je ne sais pas

15- Coche dans le tableau ci-dessous ta moyenne générale approximative de cette année et des années précédentes :

Si tu as redoublé, coche la moyenne de l'année redoublée dans le tableau.

Moyenne générale Classe	Moins de 8	8 à 10	10 à 12	12 à 14	14 à 16	Plus de 16
6 <sup>ème</sup>						
5 <sup>ème</sup>						
4 <sup>ème</sup>						
3 <sup>ème</sup>						

16- As-tu déjà changé de collège ?

- Oui  Non

17- Si non, passe à la question 20.

Si oui, en quelle classe es-tu arrivé(e) dans ce collège ?

.....

18- Qui a voulu que tu changes de collège ? *Tu peux cocher plusieurs cases.*

- Moi  Mes parents  Les enseignants ou la direction de mon ancien collège  
 Autre (*précise*) : .....

19- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....  
.....  
.....

20- As-tu toujours été scolarisé(e) dans le privé ?

- oui  non

21- Si oui, passe à la question 24.

Si non, tu n'as pas toujours été scolarisé(e) dans le privé, en quelle(s) classe(s) étais-tu scolarisé(e) dans le public ?

.....

22- Qui a voulu que tu ailles dans le privé ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Moi  Mes parents  Personne  Autre (précise) : .....

23- Peux-tu expliquer les raisons ?

.....  
.....  
.....

### Orientation

24- Quels étaient tes vœux d'orientation (précise la classe, la filière et l'établissement) avant le conseil de classe ?

.....  
.....  
.....

25- Avec qui as-tu parlé de ton orientation cette année ? Tu peux cocher plusieurs cases.

- Avec mes parents  Avec mes frère(s) ou/et sœur(s)  
 Avec mon professeur principal  Avec un ou quelques autres professeurs  
 Avec des copains, copines  Avec un(e) conseiller(e) d'orientation  
 Personne  Autre(s) (précise) : .....

26- Pourquoi as-tu demandé cette ou ces orientations ?

.....  
.....  
.....

27- As-tu changé d'orientation pendant cette année scolaire ?

- oui  non

28- Si non, passe à la question 30.

Si oui, que voulais-tu faire avant aujourd'hui ?

.....  
.....

29- Comment expliques-tu ce changement d'orientation ?

.....  
.....  
.....

30- Quelle est la décision du conseil de classe de ce mois de juin ?

Tu peux cocher plusieurs cases.

- Passage en seconde générale et technologique  
 Passage en voie professionnelle  
 Redoublement  
 Autre (précise) : .....



**31- Quelle orientation vas-tu finalement choisir ?**

- Passage en seconde générale et technologique au lycée ..... à.....
- Passage en voie professionnelle :  CAP  BEP  Bac pro  Apprentissage
- Autre : .....
- Redoublement
- J'attends la réponse de : .....
- Je ne sais pas
- J'arrête l'école
- Autre (précise) : .....

*Questions 32 et 33 pour les élèves qui vont en seconde générale et technologique :*

**32- En seconde générale et technologique, quelles sont les options que tu vas suivre ?**

.....

**33- Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi ces options ?**

.....  
.....  
.....

*Questions 34 et 35 pour les élèves qui vont redoubler leur 3<sup>ème</sup> :*

**34- Restes-tu dans ce collège l'année prochaine ?**

- oui  non

**35- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?**

.....  
.....  
.....

**36- Penses-tu passer un bac ?**

- oui  non  je ne sais pas

**37- Si oui, lequel ?**

.....

**38- Penses-tu continuer tes études après le bac ?**

- oui  non  je ne sais pas

**39- Si oui, quelles études veux-tu faire ?**

.....

**40- Sais-tu quel métier tu veux faire plus tard ?**

- Oui, tout à fait  J'ai des idées  Je ne sais pas

**41- Si tu sais ou si tu as des idées, précise quel(s) métier(s) :**

.....

**42- Comment t'est venu ce choix ou ces choix de métier(s) ?**

.....  
.....

Collège

43- Comment considères-tu globalement les relations ou contacts que tu as avec les adultes du collège cette année ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes professeurs</i>	<i>Relations avec les surveillant(e)s</i>	<i>Relations avec la direction</i>	<i>Relations avec les autres adultes (documentaliste, personnels de cuisine, de ménage...)</i>
Très bonnes				
Bonnes				
Moyennes				
Pas bonnes				
Je n'en ai pas				

44- Comment trouves-tu... ? Coche dans le tableau suivant :

	<i>Relations avec tes camarades de classe</i>	<i>Relations avec les autres élèves du collège</i>	<i>Salles de classe, la cour, etc</i>	<i>Activités du midi (ex : foyer, club, sport...)</i>	<i>Sorties scolaires</i>
Très bien					
Bien					
Moyen					
Pas biens					

45- Qu'aimes-tu le plus au collège ?

.....  
 .....  
 .....

46- Qu'aimes-tu le moins au collège ?

.....  
 .....  
 .....

47- Aurais-tu aimé changer de collège ?

- Oui       Non

48- Si oui, pourquoi ?

.....  
 .....  
 .....

49- Quand tu as des difficultés dans une ou plusieurs matières, à qui en parles-tu ?

- A mon professeur principal       A la direction (directeur ou directrice, responsable de niveau)  
 Au(x) professeur(s) de la matière  
 A un(e) surveillant(e)       A mes parents  
 Personne       A mes copains, copines  
 Autre(s) (précise) : .....

**50- Quand tu as des soucis, problèmes au collège, à qui en parles-tu ?**

- A mon professeur principal  A la direction (directeur ou directrice, responsable de niveau)  
 A un de mes professeurs  A mes copains, copines  
 A un(e) surveillant(e)  Personne  
 A mes parents  
 Autre(s) (*précise*) : .....

**51- Cette année, combien de fois as-tu été en retenue ?**

- 0 fois  1 fois  2 à 3 fois  4 à 5 fois  6 à 7 fois  8 à 9 fois  plus de 10 fois

**52- Tes notes ont-elles progressé cette année ?**

- Oui dans toutes les matières  Oui dans certaines matières  
 Oui dans une matière  Non

**53- Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?**

- Des professeurs m'ont fait aimer leurs matières  
 J'ai de bonnes notes, ce qui me motive  
 Je suis plus attentif en cours  
 Le ou des professeur(s) m'ont aidé(e)  
 Je travaille plus  
 Je m'organise mieux  
 On s'aide entre camarades  
 Quelqu'un m'a aidé(e) (*précise qui*) : .....  
 Autre (*précise*) : .....

**54- Si non, pour quelle(s) raison(s) ?**

- Des professeurs ne me font pas aimer leurs matières  
 J'ai de mauvaises notes et ne suis plus motivé(e)  
 Je ne suis pas attentif en cours  
 Le ou des professeur(s) ne m'ont pas aidé(e)  
 Il faut travailler  
 Je ne sais pas m'organiser  
 On ne s'aide pas entre camarades  
 Personne ne peut m'aider dans cette matière  
 Autre (*précise*) : .....

**55- Cette année, en moyenne, tu avais un professeur absent :**

- Toutes les semaines  Toutes les deux semaines  Tous les mois  Rarement  Jamais

☞ Si tu veux ajouter quelque chose, tu peux le faire au dos de cette feuille.

**Merci beaucoup  
pour ton aide**

## Annexe 21 : Consignes de passation des questionnaires-élèves

### Déroulement de la passation du questionnaire aux élèves

Etudiante en doctorat des Sciences de l'éducation à l'université de Rennes 2, dans le cadre de ma recherche, je vous remercie vivement de bien vouloir faire passer le questionnaire ci-joint aux élèves de la classe, dont vous êtes le professeur principal, après le conseil de classe. La passation dure environ une demi-heure, vous pouvez le faire passer en heure de professeur principal, ou si vous ne pouvez pas, je vous remercie de le signaler aux surveillants qui le feront passer lors des heures de permanence. Sans votre coopération, ma recherche ne pourra pas aboutir.

Voici quelques « consignes » de passation afin d'uniformiser autant que possible les conditions de passation dans toutes les classes :

- Avant la passation, je vous demande s'il vous plaît de leur rappeler que vous ne lirez pas leurs réponses, que les délégués se chargeront de ramasser les questionnaires à la fin, qu'ils les mettront dans l'enveloppe qui m'est destinée (ci-jointe), et que celle-ci ira dans l'urne (placée à la vie scolaire ou en salle des professeurs). Si vous avez confiance en eux, les délégués peuvent eux-mêmes se charger de mettre l'enveloppe dans l'urne.
- Si vos élèves ont des difficultés de lecture ou de compréhension, vous pouvez lire les questions avec eux, en leur laissant le temps de répondre, sans les influencer dans leurs réponses.
- Les élèves auront sans doute des questions, notamment pour les questions 4 et 6. Vous pouvez y répondre. L'important est toujours de ne pas les influencer dans leurs réponses.

Si vous avez des élèves absents ou des remarques sur le déroulement de la passation, merci de le signaler ci-dessous :

Un élève absent ;  
Beaucoup de questions, en particulier sur la  
scolarité dans le privé ;

Merci beaucoup.

Rozenn Rouillard

## **Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires**

De la maternelle à la terminale, la population scolaire française fait de plus en plus usage des deux secteurs d'enseignement (public, privé) : deux élèves sur cinq effectuent au moins une année dans un établissement privé. Pourtant, les deux secteurs de scolarisation ont fait l'objet de rares études comparatives sous la focale d'enquêtes de terrain. Par une démarche ethnographique et statistique, cette recherche souhaite contribuer à la compréhension (caractérisation, différenciation, évaluation) des « effets de contexte » sur la scolarité des élèves de collèges publics et privés. Notre analyse de ces effets a eu pour objectif initial d'enrichir le champ de recherche sur l'efficacité des établissements sous l'angle d'une construction progressive des carrières scolaires dans les secteurs d'enseignement et des contextes différents. Pendant deux années scolaires, l'enquête est menée dans quatre collèges (deux publics et deux privés) d'un territoire rural de forte implantation du secteur privé.

Les résultats obtenus montrent d'abord la nécessité de distinguer dans l'analyse du contexte d'établissement, ce qui relève des performances scolaires et ce qui concerne l'orientation des élèves. Ensuite, les effets de territoire et les effets de secteur d'enseignement ne peuvent être analysés indépendamment des effets de contexte. Ainsi, le secteur privé privilégie une mobilisation collective que l'on pourrait qualifier de communautaire et de territorialisée, dans le sens où elle prend sa référence dans un réseau et un espace au niveau local. Du côté du secteur public, la dynamique d'établissement serait "extraterritorialisée", en s'appuyant sur un référent national. L'enjeu porte sur la formation de citoyens et l'avenir des élèves est pensé sur une plus longue échelle temporelle (orientation scolaire). Si le public et le privé conservent des spécificités, on peut se demander à la lumière de nos résultats si le secteur d'enseignement ne tend pas à s'effacer au profit des logiques d'établissement et du travail de plus en plus déterminant des acteurs. En ce sens, cette recherche participe à la réflexion sur les configurations contextuelles, leur construction et leur pertinence, et conjointement, sur les effets de l'appartenance sectorielle d'un établissement scolaire.

**Mots clés :** Ethnographie – Effets de contexte – Configuration – Secteur d'enseignement – Collège – Acteurs

### **State and private secondary schools: comparative ethnographic analysis of contextual configurations and their school impacts**

From nursery school to high school, the French resort more and more to both educational systems – state or private schools. Indeed, two pupils out of five spend at least a year in a private school. Yet, the two systems have rarely been the targets of comparative surveys as far as their efficiency is concerned. Thanks to an ethnographic and statistical approach, this study aims to analyse the background impacts on pupils' schooling - characterizing features, oppositions, assessment - in state and private secondary schools. Our analysis of these impacts was initially intended to enrich the field of research on the effectiveness of schools in terms of a progressive construction of school careers in different education systems and backgrounds. The survey was carried out over two years in two private and two state secondary schools, in a rural area in which private schools are the more dominant than state schools.

Firstly, the outcomes of our survey have shown the need to distinguish academic results from careers guidance in the analysis of the background of a school. Secondly, the impacts of the area and education system must be jointly analysed with the background impacts. So, the private school system favours a collective commitment which might be said to be community-based and territorial as it is locally based. Private schools are highly dependent on a local area. As for state schools, this collective commitment is alleged to be independent of local areas since they have a national reference. State schools allow pupils to become citizens and the offering of 'careers guidance' encourages them to make long-term plans. If state and private schools still have specifics, one can wonder, in the light of our study, if the education system does not tend to fade in favor of some school logics and an increasingly decisive work from its actors. In this sense, this study thus highlights the contextual configurations, their construction and their relevance, and together, the impacts of the sector affiliation of a secondary school.

**Keywords :** Ethnography – Background Impacts – Configuration – Education System – Secondary School – Actors

### **Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation**



CREAD (EA3875) – Université Rennes 2  
Campus Villejean  
Place Recteur Henri Le Moal  
35043 Rennes Cedex