

**LES CAHIERS D'ETUDES
du C.U.E.E.P.**

septembre 87 N° 8

**ESPACES DE PAROLE,
ESPACES DE CHOIX ?**
de la communication en collège

Th. BINSSE

**U.S.T.L. Flandres Artois
C.U.E.E.P.**

UNIVERSITE DE LILLE III
SCIENCES DE L'EDUCATION

ESPACES DE PAROLES,
ESPACES DE CHOIX ?
de la communication en collège

par Th. Binsse

Mémoire de Maîtrise - Juin 1987
sous la direction de P. Demunter,
Professeur à l'Université des Sciences et Techniques de Lille,Flandre.Artois

Suivi méthodologique par J. Hédoux

REMERCIEMENTS

Je remercie Jacques HEDOUX qui a accompagné toutes les étapes de cette étude. Sa guidance, faite de savoir et d'écoute, m'ont amenée au terme de ce travail. Ma gratitude est totale.

Ma reconnaissance va aussi au Principal du collège qui a autorisé cette recherche de terrain, l'a facilitée et encouragée. Elle s'étend aux enseignants qui ont participé à ce mémoire en acceptant de répondre aux questionnaires d'enquête.

Merci à Patricia pour la patience et le soin apportés à la présentation dactylographiée du texte.

Enfin, je n'oublie pas mes proches, familles et amis, qui ont supporté, avec affection et humour, tous les avatars de mon aventure universitaire.

INTRODUCTION

Il y a des jeunesses.

Celle des collèves paisibles, des bonnes sections de 6e, "porteuses" du second cycle long. C'est notre jeunesse performante qui connaît les règles du jeu scolaire et de la concurrence.

Celle déjà "hors compétition" qui échoue dans les collèves péri-urbains, sans avenir scolaire. Et quel avenir tout court ?

Deux mondes se créent, se côtoient encore, mais dans combien de temps la boucle de la sélection, ouverte et justifiée, sera-t-elle bouclée ?
"Les établissements d'élite à l'élite, le dressage et le bricolage pédagogique aux enfants du peuple"⁽¹⁾

Aux jeunes qu'elle accueille, l'école a toujours marqué ses préférences et ses abandons. Aussi loin que l'on remonte dans le temps, ils appartiennent aux mêmes classes sociales oubliées.

Aujourd'hui que l'obligation d'instruire hante les lycées et les collèges, ceux dont l'Institution scolaire n'a pas eu le souci premier ne scandalisent plus.

Prioritaires d'une politique, ils s'effacent, avec l'élan brisé des Z.E.P., du nouveau paysage éducatif.

L'échec des enfants dits de milieu défavorisé devient un phénomène quasiment naturel qu'on se met à accepter.

Les inégalités sociales de scolarisation sont au coeur de notre problématique.

(1) LEGRAND, L., Le grand bond en arrière, Article du "Monde" du 27 octobre 1984.

Nous verrons fonctionner, dans la démarche concrète d'un collège et les pratiques de ses acteurs, les facteurs susceptibles de transformer des différences sociales en inégalités scolaires.

On s'engage dans cette voie en étudiant la communication scolaire ins-taurée dans les carnets de correspondance d'un collège. L'usage de ces carnets laisse aux enseignants la responsabilité de leurs décisions au quotidien.

En conséquence, on traitera des questions et hypothèses suivantes :

- existe-t-il des pratiques différentielles d'utilisation des carnets de correspondance selon les niveaux sociaux et scolaires des élèves ?

On suppose que la communication scolaire varie selon l'origine sociale et la position scolaire des élèves. Après l'étude des facteurs struc-turant la communication : présentation des divisions choisies et des professeurs concernés (Première partie, Chapitres II à IV), on analyse le contenu des carnets de correspondance élèves en repérant des stra-tégies d'information différenciatrices selon la composition sociale et scolaire des divisions (Deuxième partie, Chapitres V et VI).

- Y a-t-il, pour des classes de composition sociale et scolaire iden-tiques, des pratiques d'utilisation des carnets de correspondance va-riant selon les trajectoires sociales et professionnelles des ensei-gnants ?

On suppose ici qu'à même type de classe, l'utilisation des carnets de correspondance peut varier selon les itinéraires sociaux et profes-sionnels des enseignants.

Pour vérifier cette hypothèse, on croise les modes d'utilisation des carnets de correspondance avec des variables biographiques des ensei-gnants (Deuxième partie, Chapitre VII).

Il se peut cependant que cette hypothèse ne soit que partiellement vé-rifiée parce qu'elle entre en concurrence avec celle de l'homogénéi-sation des pratiques professionnelles par les conditions d'exercice.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE - TECHNIQUES DE RECHERCHE

A. PROBLEMATIQUE

Toute recherche, semble-t-il, s'enracine dans l'histoire de son auteur. Pour ce qui nous concerne la confrontation, depuis plus de 10 ans, aux inégalités sociales et scolaires d'un public élèves d'origine ouvrière au sein d'un collège est source de questionnements :

- Comment s'opère, au quotidien, dans le fonctionnement "ordinaire" d'un collège, cette sélection à la fois sociale et scolaire ?
- En quoi et jusqu'où les enseignants contribuent-ils, par leurs choix et non choix, à transformer ou non des inégalités sociales initiales en inégalités scolaires ?

Si on interroge, à partir de ces questions, la sociologie française de l'éducation, on ne relève que des réponses récentes et fragmentaires.

Les approches des inégalités sociales - scolaires par le handicap socio-culturel⁽¹⁾, les logiques sociales reproductrices⁽²⁾ ou l'agrégation des stratégies individuelles⁽³⁾ concernent le fonctionnement global du système scolaire et ne permettent pas de saisir les processus "ordinaires", "quotidiens" de la différenciation scolaire.

De plus, le rôle individuel des agents éducatifs est nié ou ignoré et le discours sociologique dé-responsabilise (handicap) ou culpabilise en bloc (reproduction) les enseignants⁽⁴⁾.

Il faut attendre, pour l'essentiel, les années 1975-1976 pour qu'émergent des recherches qui se préoccupent à la fois de la "boîte noire sco-

(1) BERNSTEIN, B., Paris, 1975.

(2) BAUDELLOT, Ch., ESTABLET, R., Paris, 1971.
BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., Paris 1979.

(3) BOUDON, R., Paris, 1973.

(4) Le cours de sociologie de l'éducation de J. HEDOUX (1986) a été utilisé à la fois comme guide de lectures et comme synthèse de travaux de sociologie de l'éducation. La problématique ici développée s'inscrit directement dans les directions de recherches proposées en séminaire de maîtrise par J. HEDOUX.

laire" et du rôle possible des agents dans la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires.

Les travaux de sociologie de l'éducation s'inscrivent dans le courant plus large du "retour de l'acteur"⁽¹⁾ dans l'analyse sociologique et on trouve chez V.I. Jamati⁽²⁾ une formulation particulièrement nette de cette nouvelle orientation :

"Il s'en faut que toutes les sources d'inégalité en matière scolaire soient sous le contrôle des enseignants... Mais les enseignants appartiennent à un système éducatif, lui-même résultat d'une politique liée à la position relative des classes. Comme tous les acteurs sociaux, ils peuvent être des instruments dociles de cette politique ou lui résister, voire l'infléchir".

Les recherches de G. Langouet, A. Léger, R. Sirota, V. Isambert-Jamati/Grospiron, L. Demailly, D. Zimmermann, éclairent sous divers angles les stratégies professionnelles et pédagogiques des enseignants et les effets de celles-ci sur la production des inégalités sociales à l'école⁽³⁾.

Il manque toutefois, à certains de ces travaux, d'articuler directement l'étude d'une pratique pédagogique et de ses effets scolaires avec les caractéristiques sociales des élèves d'une part, et, d'autre part, les trajectoires sociales et itinéraires des enseignants.

Certaines recherches (L. Demailly, V. Isambert-Jamati/Grospiron) nous autorisent à penser que les choix pédagogiques, les rapports et attitudes des enseignants à leurs élèves d'origine populaire se différencient selon leur origine sociale, leur mode d'accès au professorat et leur itinéraire professionnel. Ainsi, les minorités enseignantes, proches de leurs publics

(1) TOURAINE, A., Paris, 1984.

(2) ISAMBERT - JAMATI, V., La Pensée, no. 170, 1976.

(3) La "fuite des lycées et collèges populaires", les attitudes face à l'orientation en fin de 5e, la distribution de la parole en classe, l'orientation et l'organisation des enseignements en Lettres, la discrimination non-verbale, font apparaître, chez les enseignants, l'existence d'attitudes, de pratiques différenciées et différenciatrices susceptibles de réduire, reconduire, aggraver les inégalités sociales à l'école.

"défavorisés", engagées activement dans la lutte contre l'échec scolaire sont fréquemment d'origine populaire et leur accès au professorat, non visé initialement, est vécu comme une promotion suite à une scolarité "hésitante"⁽¹⁾. Ces mêmes enseignants sont aussi souvent engagés dans des organisations politiques, syndicales, culturelles, pédagogiques (J.M. Chapoulie, 1985).

C'est dans ces perspectives que l'on situe notre démarche de recherche :

- a) on se propose d'étudier si la construction des classes de niveaux et le jeu des orientations internes et externes au collège contribuent à diviser socialement et scolairement la population du collège et, secondairement, si le corps enseignant se distribue de façon différentielle dans les classes "fortes" ou "faibles".
- b) Par l'analyse des stratégies d'information des familles par les enseignants au moyen du carnet de correspondance, on sélectionne un type de pratique enseignante où les choix opérés peuvent contribuer à réduire ou renforcer les inégalités sociales et scolaires déjà réalisées par les procédures d'orientation.

En effet, pratique avec marge de manoeuvre pour l'enseignant, l'usage du carnet de correspondance est, d'un point de vue strictement sociologique, un des moyens permettant aux élèves et à leurs familles de pénétrer l'opacité du système (Cherkhaoui), d'apprendre le métier d'élève (Perrenoud) et d'ajuster leurs propres stratégies.

S'il s'avère que les enseignants ne s'adressent pas de la même façon aux familles et qu'ils réservent les informations les plus attentives et les plus précises aux élèves socialement et scolairement "favorisés", on apporterait la preuve que des espaces de choix sont susceptibles d'être utilisés pour redoubler et non réduire les inégalités sociales.

(1) Ces enseignants n'ont pas fréquenté les voies royales des classes préparatoires aux E.N.S., seuls les succès acquis ont permis progressivement d'envisager la poursuite des études après le bac.

En d'autres termes, l'étude des facteurs structurels qui conditionne la communication scolaire (a), l'analyse du contenu des carnets de correspondance selon la composition sociale et scolaire des divisions (b), la mise à jour éventuelle de stratégies enseignantes différentes (c) constituent les trois grandes étapes de notre recherche qui s'organise dès lors autour de deux hypothèses centrales :

- *Première hypothèse : Différenciation de la communication scolaire selon l'origine sociale et position scolaire des élèves.*
- *Deuxième hypothèse : Existence éventuelle de stratégies différentielles de communication scolaire selon l'origine sociale, la position scolaire des élèves et l'origine sociale et l'itinéraire professionnel des enseignants.*

Posée fermement, cette seconde hypothèse pourrait fort bien ne pas être vérifiée car elle s'oppose, dans le champ sociologique actuel à celle qui affirme que les conditions de formation et d'exercice des enseignants homogénéisent leurs pratiques indépendamment de leurs trajectoires sociales et de leurs orientations idéologiques déclarées⁽¹⁾.

B. TECHNIQUES DE RECHERCHE

L'étude de la communication scolaire oblige à définir le cadre dans lequel cette communication s'établit, ce qui implique de présenter les acteurs concernés : élèves et enseignants, récepteurs et locuteurs des discours tenus dans les carnets de correspondance.

(1) L'hypothèse de l'ajustement des individus aux postes, le conditionnement des pratiques par l'existence de procédures et d'outils homogénéisant les conduites enseignantes est défendue par P. BOURDIEU et ses collaborateurs. A. LEGER, de son côté (1983), souligne que si les enseignants se différencient dans leurs choix et orientations généraux, idéologiques, axiologiques, ils adoptent, par contre, quand on se rapproche des choix quotidiens, des attitudes communes.

§ 1. Le public élèves

1. Choix de la population étudiée

On a choisi d'étudier les classes où se joue l'orientation externe des élèves, soit les 5e et les 3e.

Les procédures d'orientation et leur "marque" dans les carnets de correspondance peuvent être un bon exemple d'utilisation, par les acteurs, de marges de manoeuvre.

Ainsi l'orientation au palier 5e, officiellement appelée à disparaître par les décrets d'application de la réforme Haby sortis en 1976, n'en continue pas moins, selon les démarches différentielles des établissements, à rejeter des collèves toute une population orientée prématurément.

Cette "orientation" 5e explique en partie la structure pyramidale du collège "x" avec ses 8 divisions de 5es et ses 5 divisions 3es.

Encore faut-il préciser, dès l'entrée en 6e, la construction de ces classes.

Les Commissions d'entrée en 6e où siègent, sous la tutelle de l'Inspecteur départemental, l'Administration du collège et les collègues du Primaire, décident des dérogations et du "tri" initial des élèves de CM2 dirigés vers une 6e forte, une 6e moyenne, une 6e faible ou Groupe à Effectif Réduit (G.E.R.). Le collège y effectue sa première sélection.

Le second "tri" se fait avec les dossiers des écoles comprenant : les notes, les contacts avec les parents, les réussites, les difficultés, les doublements, les appréciations de comportement. Ces informations synthétisées comme suit :

- "doit faire une bonne 6e"
- "N'a plus sa place en primaire, Passage en 6e"
- "Comportement difficile. A surveiller".

permettent au collège d'affiner sa sélection.

Le cycle dit "d'observation" reconstitue, avec ses classes homogènes de niveau, des divisions scolairement hiérarchisées.

Après l'exclusion fin 5e des élèves les plus faibles et les plus désstructurés, le cycle 4e/3e reconstitue ses filières avec le choix des options.

Pour la classe de "tête", à l'élitisme de la langue vivante I s'ajoutera :

- son renforcement obligatoire;
- la langue vivante II, qui ne sera pas l'espagnol réservé aux "moyens";
- pour certains, la surenchère de l'option latin.

Ce sont les chances réunies d'une orientation Seconde.

La classe "faible" visera le L.P/B.E.P. dans sa structure G.E.R. à une seule langue vivante.

Pour vérifier l'hypothèse d'une différenciation de la communication scolaire selon l'origine sociale et la position scolaire des élèves, l'échantillon de classes "représentatives" imposait, à chaque niveau, le choix d'une classe "forte", d'une classe "moyenne", d'une classe "faible"⁽¹⁾.

Dans une structure collège bâtie sur la sélectivité, le choix de la classe "forte" s'est porté sans hésitation possible sur les classes de "tête" : 5A et 3A.

Pour les mêmes raisons de structure, les classes "moyennes" furent les 5D et 3C.

Pour les classes "faibles" la précarité de l'assiduité dans les groupes à effectif réduit de 5e nous a fait craindre la difficulté de rassembler les matériaux, d'où le choix de deux G.E.R., 5G et 5H.

Au niveau 3e, le choix de la 3E, classe de "queue" à effectif réduit, s'imposait de lui-même.

(1) L'étude de toutes les classes de 3e (5 divisions) et de 5e (8 divisions) aurait imposé un travail de dépouillement trop important.

2. Sources utilisées

Les données concernant la position scolaire et l'orientation des élèves ont été obtenues à partir des bilans d'orientation de l'Administration du collège.

Les renseignements familiaux et sociaux résultent du recouplement de deux sources : les fiches élèves des professeurs principaux confortées par les fichiers administratifs. Pour les G.E.R. de 5e, il a été fait appel à l'Assistante sociale dont les dossiers confidentiels sont mieux renseignés sur la situation familiale et la catégorie socio-professionnelle des parents. Les renseignements sont obtenus directement auprès de la famille alors que l'enseignant et l'administration les obtiennent le plus souvent des élèves.

La totalité des variables retenues figure, pour chaque élève des divisions choisies, dans un fichier qui lui est propre.

3. Techniques de dépouillement

a) Toutes les variables sociologiques n'ont pas été retenues :

- la désignation des quartiers de résidence s'est révélée manquer de pertinence;
- le niveau scolaire des parents a été écarté car cette variable exigeait une interrogation directe des intéressés pour un résultat incertain et, sans doute, "humiliant".

b) La variable "cellule familiale" a été trichotomisée.

On a distingué des familles dites normales (parents naturels mariés ou concubins ou familles reconstituées - père ou mère remariés ou vivant en concubinage); des familles perturbées (père seul, mère seule par décès, divorce ou abandon) et des familles "dissoutes" (placement en foyer).

c) Les catégories socio-professionnelles ont été codées selon les catégories 1 à 6 agrégées de l'I.N.S.E.E., auxquelles ont été ajoutées les catégories suivantes :

- 7. Manoeuvres
- 8. Agents de service
- 9. Police, Armée.

Par la suite, on a regroupé les catégories 6, 7 et 8 car le recours à des C.S.P. affinées dans des milieux sociaux soumis à des conditions de vie précaires s'avérait difficile.

§ 2. Les enseignants

1. Le questionnaire, outil d'enquête

Pour connaître les caractéristiques sociales et professionnelles des enseignants, on a utilisé un questionnaire d'identification⁽¹⁾ d'où l'on a exclu toute question ouverte.

Le choix du questionnaire s'imposait dès lors que notre position professionnelle rendait aléatoire l'usage d'entretiens semi-directifs.

Les 33 questions fermées, classées en 3 rubriques, exploraient l'identité sociale de l'enquêté, son rapport à l'établissement (selon la problématique Léger) et, dans l'exercice du métier, la place faite aux relations parents/élèves privilégiant la pratique d'utilisation du carnet de correspondance.

Sur 32 questionnaires distribués dans les casiers des professeurs, 30 nous ont été remis, sous pli anonyme, plus ou moins renseignés selon les implications ou les réticences de chacun eu égard à notre objectif de travail.

(1) Questionnaire enseignants, a été instruit, aménagé, à partir du questionnaire-type proposé par J. Hédoux en atelier de pratique d'enquête.

2. Traitement des questionnaires

Le nombre de questionnaires réunis se prêtait à un dépouillement manuel où l'on a privilégié les caractéristiques sociales.

Une croisement systématique selon le sexe et l'âge fut mené d'emblée, ce qui correspondait de fait à une ébauche d'analyse multivariée.

Il ne put être question, faute d'effectif suffisant, d'appliquer aux résultats ainsi obtenus des tests de corrélation.

Cette difficulté fut en partie contournée par l'utilisation d'un indice dichotomique présenté dans le Chapitre IV.

§ 3. Le carnet de correspondance, outil de la communication scolaire

1. Le carnet de correspondance du collègue "x"

Le carnet de correspondance est un outil de communication collègue \longleftrightarrow parents dont l'utilisation varie selon les établissements.

Il peut être réduit à la seule présence des souches d'absence ou de retard et des relevés de notes de contrôle continu. La place faite à la correspondance peut au contraire être augmentée, comme c'est le cas au collègue "x", au détriment des notes bi-trimestrielles. La confection d'un carnet de correspondance "sur mesure" découlait d'un double constat :

- les difficultés à rencontrer la majorité des familles rendait nécessaire la présence d'un instrument de communication. Voulu au départ collègue \longleftrightarrow familles, il se révéla à l'usage outil de communication à sens unique collègue \longrightarrow familles.
- utilisé par l'Administration pour le passage des informations de vie scolaire en général, il demeure l'instrument de communication des professeurs et cet espace de paroles qui est aussi espace de choix réfracte les marges de manoeuvre possibles des enseignants.

Si son contenu tend à s'appauvrir par l'utilisation du téléphone qui règle souvent à vif les "alertes chaudes", ce vademecum obligatoire du

cartable révèle de brefs mais riches pans de l'histoire de ces jeunes, pris dans leur environnement familial et social, dans leur relation à l'enseignant. C'est un peu de leur vie au collège que notre démarche essaie de traduire à travers une analyse de contenu conçue comme suit :

A. Collège - Parents

- A.1 - Organisation pédagogique générale
- A.2 - Messages particuliers des enseignants

B. Parents - Collège

- B.1 - Réponses à ...
- B.2 - Initiative de contact

La totalité des variables retenues figure, pour chaque élève de l'échantillon, dans un fichier qui lui est propre⁽¹⁾.

2. Grille de dépouillement

On a retenu un classement du discours en trois rubriques :

- a) *Les informations collectives de l'Administration* regroupent les informations concernant la vie scolaire en général. Le plus souvent, la direction du collège communique aux familles, par l'intermédiaire du professeur principal, les décisions du Conseil d'Etablissement. Le nombre de familles touchées par ces informations a pu être calculé par simple comptage. Les "déformations" du message initial ont été évaluées en utilisant une échelle qualitative à 5 classes (++, +, =, -, --).
- b) *Les informations liées à l'enseignement* recensent ce qui touche à l'achat du matériel scolaire, à l'emploi du temps élève, aux contrôles et révisions qu'ils imposent.

(1) Grille d'analyse de contenu des carnets de correspondance, cf. annexe no. 1.

Relevant de l'initiative de chaque professeur, ces informations figurent regroupées dans un tableau, par discipline enseignée et par division.

- c) *Les messages individualisés des enseignants*, et les réponses éventuelles des familles, rassemblent les interventions personnalisées professeurs \longleftrightarrow parents concernant le travail et le comportement de l'élève.

Défini en terme "d'alerte" car il est apparu que le contact avec la famille est d'abord recherché lorsqu'il y a difficultés, le "discours enseignant" a été regroupé en 5 catégories qui tiennent compte des "nuances" de l'alerte.

Sans omettre l'intervention positive, les messages enseignants peuvent se classer, selon leur intensité, de la demande de rendez-vous à la sanction légère (punition d'un devoir, d'une retenue) en passant par l'alerte pédagogique, sans menace de sanction et l'alerte pédagogique avec menace de sanction.

Un tableau de synthèse permet une approche quantitative, par classe et par discipline enseignée.

Les informations concernant les motifs d'absence et retard et les demandes d'autorisation d'absence n'ont pas été exploitées. Ces données, par ailleurs fragmentaires, nous auraient aussi conduit à l'étude d'un autre phénomène : l'absentéisme scolaire.

4. Autres sources

a) *Sources bibliographiques*

Pour l'essentiel, on a puisé dans le cours de sociologie de maîtrise de J. Hédoux, les références les plus à même d'éclairer notre travail et on s'est également appuyé sur la lecture d'articles parus dans la Revue Française de Sociologie et la Revue Française de Pédagogie.

On a rassemblé, en annexe, dans un index des sources citées, les ouvrages, articles et documents utilisés dans ce travail.

- b) *L'observation participante* ou plutôt la connaissance par la pratique professionnelle, des publics (élèves et enseignants), des modes de fonctionnement du collège "x" ont pu "renseigner" certains résultats mais pour l'essentiel, dans un souci d'objectivation, on a renoncé à ces savoirs de l'expérience.

Ceux-ci ont été remobilisés dans une postface pour questionner l'intérêt et les limites des résultats acquis par la mise en œuvre d'un modèle de recherche empirico-formel.

Remarque aux lecteurs étudiants de maîtrise (J. Hédoux)

La version originale du mémoire comportait en annexes des résultats détaillés (tableaux) d'où l'on a extrait les chiffres et tableaux simplifiés présentés dans le corps du texte.

Par ailleurs, étaient joints les fiches-élèves, le questionnaire enseignant, bref, l'ensemble des annexes techniques.

Pour des raisons éditoriales, les annexes ont été supprimées mais l'on s'attend à les trouver dans le mémoire de maîtrise.

PREMIERE PARTIE

LES FACTEURS STRUCTURELS DE LA DISCRIMINATION SOCIALE ET SCOLAIRE,
ELEVES ET PROFESSEURS DU COLLEGE "X"

CHAPITRE II - LE COLLEGE "X" : FACTEURS ET DYNAMIQUE STRUCTURELLE D'UN
COLLEGE EN MILIEU POPULAIRE

Il s'en faut que les pratiques professionnelles et les attitudes pédagogiques enseignantes soient indifférentes aux caractéristiques scolaires et sociales des élèves accueillis⁽¹⁾.

Cette composition sociale et scolaire joue, comme facteur structurel, tant pour les demandes de mutation (A. Léger) que pour les choix pédagogiques (V. Isambert-Jamati).

On examinera principalement les effets de recomposition de la population scolaire du collège suite aux orientations en fin de 5e et de 3e.

Il convient, en effet, pour analyser les différenciations de la communication sociale et scolaire, de saisir le cadre structurel dans lequel celle-ci s'instaure.

Pour vérifier, à travers le carnet de correspondance utilisé comme révélateur, la sélection sociale et scolaire du collège, il faut d'abord en établir l'existence et contrôler si les modes de sélection du collège "x" s'organisent ou non selon les déterminants généraux déjà identifiés⁽²⁾.

(1) ISAMBERT-JAMATI V., Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, PUF, 1984. LEGER, A., Enseignants du secondaire, PUF, 1983.

(2) Le matériau empirique recueilli permettrait une analyse fine de ces différenciations socio-scolaires selon le sexe. Mais engager cette analyse, en référence aux travaux de Bianca ZAZZO, nous éloignerait de notre étude.

§ 1. Position scolaire et orientation en fin de 5e et de 3e

1. Position scolaire

Poser que le retard scolaire puisse être "*l'un des indicateurs les plus prédictifs des chances d'orientation ultérieure*"⁽¹⁾ amène à mentionner avant tout la position scolaire des élèves de l'échantillon.

En 5e et en 3e, on relève respectivement 72% et 63% d'élèves accusant vis-à-vis de l'âge "normal" 1 an ou 2 ans et plus de retard.

Si les retards d'1 an sont majoritaires en 5e et en 3e (55%, 45%) et ceux de 2 ans et plus minoritaires (17%, 18%), on notera aussi que seul un élève de 3e peut être dit en avance.

Les élèves à "l'heure" ne représentent donc qu'un 1/4 de la population 5e, et qu'1/3 de la population 3e.

Mais la dynamique sociale et scolaire de l'établissement se situe dans l'image saisissante des entrées et des sorties.

A toutes les étapes du parcours, l'élève est jugé, noté, éliminé de telle voie pour être "orienté" vers telle autre, comme s'il s'agissait non de conduire le plus grand nombre à un niveau de connaissances et de capacités optimales mais plutôt de répartir la population scolaire vers des destinations sociales et professionnelles.

2. Bilan de l'orientation

Les bilans de l'orientation collège sont impitoyables en ce qu'ils mettent à nu les mécanismes de sélection scolaire et le rôle de gare de triage joué par l'orientation en fin de 5e.

Si dès le départ, les élèves de 6e sont accueillis de façon différenciée, en fin de 5e, le collège poursuit sa pratique sélective et 56% d'entre eux seront exclus ou mis en difficultés (1/3 en L.E.P., 1/5 doublent).

(1) LEGER, A., TRIPIER, M., Fuir ou construire l'école populaire?, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986, p. 99.

De plus, si 43% d'élèves passent l'obstacle de la 4e, la répartition de ces élèves en divisions à option langue vivante 2 ou non conditionne étroitement les chances d'accéder à une classe de seconde.

En fait, 25% d'élèves de 5e obtiendront l'entrée en Seconde.

Les élèves du niveau 3e vivent le double poids du Brevet et de l'orientation. Pour les super-stars du système (slavisants, germanistes, anglicistes de la classe de "tête"), c'est le dernier sprint avec, en fin de course, l'examen et l'orientation Seconde assurés. Ils représentent un peu plus du 1/3 de l'échantillon.

Les "bons" dossiers B.E.P. trouveront leur affectation fin juin, dans le premier voeu de leur choix. Pour les élèves en difficultés, ce sera la cascade des refus : celui d'un premier voeu de "rêve" non ajusté au tragique des résultats du dossier, celui d'un deuxième voeu plus "réaliste" mais pour lequel déjà, avec le retard pris en Commissions, les places manqueront.

Ces jeunes vivront l'incertitude de leur affectation pendant toute la durée des vacances d'été. Ils finiront par être "casés" en septembre dans des établissements où restent quelques possibilités d'accueil mais pour des options souvent bien éloignées de leur choix⁽¹⁾.

La sélection scolaire organise ainsi la sélection sociale. Face à ces bilans d'"orientation", le collège, qui, *"avant d'évaluer, enseigne"*⁽²⁾, est-il désimpliqué ?

Confrontés à ces problèmes, les enseignants modulent leurs pratiques sélectives et les expliquent par l'insuffisance scolaire ou par le handicap socio-culturel, savoir sociologique qui, par effet pervers, renforce leur système de défense.

(1) On sait par ailleurs que la probabilité de quitter rapidement le L.E.P. est liée au fait d'avoir été affecté dans une section non recherchée, non voulue. Les études portant sur l'évaluation des dispositifs 16 - 18 ans sont, sur ce point de vue, convergentes.

(2) PERRENOUD, Ph., La fabrication de l'excellence scolaire, Librairie DROZ, Genève - Paris, 1984, p. 302.

Les références à la famille pour comprendre, justifier, accuser, repoussent alors hors de l'école et de l'enseignant les causes de l'échec et protègent ainsi de "*l'agression d'une mauvaise image de soi*"⁽¹⁾.

§ 2. Affectation, exclusion scolaires et situations sociales

Comment se pratiquent les opérations "orientation" 5e ? Ne relèvent-elles pas davantage de l'exclusion pour les élèves d'au moins 2 divisions ? Le "sort" qui tombe sur eux ne s'explique-t-il pas en partie par leur appartenance à un milieu "défavorisé" ?

(1) MOLLO-BOUVIER, S., La sélection implicite à l'école, PUF, 1986, p. 294.

1. C.S.P. et niveau d'activité des pèresTableau 1. - C.S.P. et niveaux d'activités des pères

	Niveau 5e		Niveau 3e	
a) C.S.P. des pères				
Cadres supérieurs et moyens	12	(30,0%)	7	(17,0%)
Commerçants	2	(5,0%)	4	(10,0%)
Employés, Ouvriers/Agents de services	26	(65,0%)	30	(73,0%)
Total des C.S.P.	40	(100,0%)	41	(100,0%)
b) Niveau d'activité				
Pères actifs	36	(66,6 %)	37	(80,4%)
Invalides/Retraités	8	(14,8%)	3	(6,5%)
Chômeurs	10	(18,5%)	6	(13,0%)
Total	54	(100,0%)	46	(100,0%)

On notera, aux niveaux 5e et 3e, la forte représentation des familles de milieu populaire (65%, 73%) et l'effritement de l'"élite sociale" dont l'effectif, entre la 5e et la 3e se réduit de 30 à 17%.

Fuites ? Départs motivés ? Les deux possibilités peuvent s'admettre. Les cadres supérieurs et moyens sont en majorité des militaires et des fonctionnaires (ex. : Impôts, Douanes), soit des catégories plus mobiles que celles des Employés - Ouvriers/Agents de service. L'étude de la cohorte 3e a permis de retrouver les départs dus aux déménagements pour 4 élèves de A.

Fuites ou fuites "en sursis" pour un très petit nombre mais parmi les couches sociales les plus favorisées, les plus conscientes des réalités,

les mieux informées sur les fonctions de classes du système scolaire, qui ne peuvent donc ignorer, pour le collège, les conséquences sociales de leur comportement individualiste⁽¹⁾.

Mais les parents vivent les rapports de leur enfant à l'école sur un mode privé et affectif. Et puisqu'il s'agit de son avenir, ils se préservent "*une bonne conscience devant des contradictions insurmontables*"⁽²⁾.

Quel discours pour retenir qu'ils ne connaissent déjà ? Celui du "sacrifice nécessaire"?

Les stratégies d'évitement qui portent sur des enfants français, à l'heure, issus des couches les plus qualifiées et en situation de réussite, ajoutées à l'élimination des plus faibles dès la 5e, aboutissent au niveau 3e à une recomposition de la population collège à dominante populaire.

Restent les pourcentages les plus troublants de ce tableau des C.S.P. du père : celles *inconnues* ou *sans objet*.

	Niveau 5e		Niveau 3e	
C.S.P. inconnue	14	(18%)	5	(9%)
C.S.P. sans objet	22	(29%)	9	(16%)

Les C.S.P. *inconnues* regroupent les pères chômeurs souvent de longue durée dont les enfants ont oublié le métier (à 4 exceptions).

Les C.S.P. *sans objet* renvoient aux enfants de familles monoparentales, vivant avec leur mère dans leur extrême majorité.

(1) BERTHELOT, J.M., Le piège scolaire, PUF, 1983 : Dimension cachée de la scolarisation : sa constitution comme enjeu, objet de lutte, lieu d'intervention de stratégies multiples et le plus souvent souterraines.

(2) LEGER, A., TRIPIER, M., Fuir ou construire l'école populaire?, op. cit., p. 139.

Le poids de ces données sociologiques est tel en 5e qu'il pourrait nous amener à conclure que pour atteindre la 3e, il ne faut surtout pas être enfant de chômeur ou de mère abandonnée.

Le niveau d'activité des pères révèle bien le poids du chômage et l'absence des pères qui pèse sur le destin scolaire et social de ces élèves. Poids plus lourd en classes de 5e où 29% des pères manquent au foyer et où 33% des pères présents sont chômeurs ou invalides.

En 3e, sur ces deux items, les pourcentages diminuent : la sélection en 5e ne frappe-t-elle pas davantage ces élèves fragilisés ?

2. C.S.P. et niveau d'activité de la mère

Un petit nombre de mères d'élèves exercent une activité professionnelle en 5e et en 3e (respectivement 33% et 29%). De plus, les mères actives, que ce soit en 5e ou en 3e (76%, 75%) sont employées ou agents de service.

Par ailleurs, sur les 17 mères "employées", 8 sont agents municipaux affectés à diverses activités de gardiennage ou d'entretien et les agents de service regroupent des mères qui "font des ménages" chez des particuliers.

Si par hypothèse, les mères actives portent, plus souvent que les pères, la responsabilité du devenir de leurs enfants, on sait qu'il existe une corrélation positive entre le travail de la mère et la réussite scolaire. Pour le collègue "x", on notera que peu de mères exercent une activité professionnelle et que le métier est souvent peu valorisant.

Les C.S.P. des mères confirment, comme les C.S.P. des pères, la dominante populaire du public collègue.

Si on n'oublie pas, au niveau 5e, les 33% de pères chômeurs ou invalides, on peut s'interroger sur le poids de ces données sociologiques sur

la position scolaire et l'orientation en L.E.P. qui, en fin de 5e, concernera une cinquantaine d'élèves.

Cette orientation viserait particulièrement ceux dont le patrimoine social, selon A. léger, serait particulièrement faible : *"l'absence du père, le déclassement professionnel des parents, le chômage ou l'invalidité du Chef de famille, l'inactivité de la mère"*⁽¹⁾.

Les jeunes qui cumulent les pertes de "capital" des deux parents seraient tout particulièrement affectés.

Ce délestage des plus "défavorisés" produit, par le départ des enfants de cadres moyens et supérieur, un effet d'homogénéisation autour des familles ouvrières, "normales", actives.

§ 3. De l'homogénéisation sociale et scolaire : l'effet des départs

1. Nationalité

Les nationalités autres que française et maghrébine sont également représentées en 5e et en 3e. Elles ne jouent pas dans la dynamique sociale du collège.

La part des élèves de nationalité française, par contre se réduit (70% en 5e, 56% en 3e) alors que celle des élèves issus de population du Maghreb croît (25%, 38%).

En 3e, 31 élèves sont français, 21 élèves sont maghrébins.

Pour rendre compte de ce phénomène, on pourrait souligner que les enfants maghrébins ne sont pas plus sélectionnés en fin de 5e que les enfants français mais que leur effectif augmente du fait des départs d'élèves français, enfants de cadres d'une part ou issus de familles "disloquées" d'autre part.

(1) LEGER, A., TRIPIER, M., Fuir ou construire l'école populaire?, op. cit., p. 123.

2. Cellule familiale et dimension de la fratrie

Pour cette variable, on a distingué les familles "normales" (ou reconstituées) des familles perturbées qui se définissent par la présence d'un seul parent. Il s'agit (à une exception près) de mères seules.

Les jeunes de 5e sont plus touchés par l'absence du père que les élèves de 3e (29%, 16%). Cette absence les fragilise car c'est surtout parmi eux que se feront les départs en L.E.P. fin 5e.

La taille de la fratrie peut jouer sur les conditions matérielles d'existence, sur l'espace disponible pour chacun et par le ou les "désordres" du quotidien.

Les familles populaires sont des familles nombreuses. Nos élèves de 5e et 3e ont, dans 25% et 35% des cas, 6 frères et soeurs ou davantage.

Il semble donc que ces départs jouent sur la composition de la population du collège, ce qui se manifeste au niveau 3e :

- par une plus forte présence maghrébine (due aux stratégies d'évitement des couches sociales les plus favorisées);
- par une augmentation du pourcentage des familles "normales", conséquence de la poussée maghrébine, et du départ en fin de 5e d'enfants de familles perturbées;
- par une augmentation de familles très nombreuses (7 enfants et plus) à rattacher à la part croissante des familles maghrébines.

Conclusion partielle

L'analyse de ces variables sociologiques et scolaires (position scolaire et orientation élèves) nous amène à constater la recomposition de la population sociale et scolaire du collège due à un double mouvement de départs :

- l'un se situe au palier 5e et touche ceux dont le patrimoine social est le plus faible et dont la distance à la norme scolaire serait la

plus grande : "l'école ne sera pas pour eux un service public mais une cité de transit"⁽¹⁾;

- l'autre s'essaime tout au long du cursus et, dans le jeu des cas particuliers, écrête nos plus "réussissants".

Ce double mouvement de fuite sociale et de rejet scolaire explique que le collège, entre le palier 5e et le palier 3e, devient à la fois plus homogène et plus populaire, perdant à la fois ses élèves les plus destructurés et les plus performants.

On pourrait supposer aussi que les modes et formes de la sélection sociale et scolaire s'opèrent intra-classes et couches sociales ouvrières selon des logiques similaires aux sélections sociales et scolaires inter-classes sociales⁽²⁾. La composante populaire, malgré et avec ces triages, reste toutefois la marque principale du collège "x" avec ce que cela peut induire quant aux pratiques enseignantes.

(1) MOLLO-BOUVIER, S., La sélection implicite à l'école, op. cit., p. 190.

(2) Pour étude de ce phénomène en formation d'adultes, cf. HEDOUX, J., Revue Française de Sociologie, XXIII-2, avril-juin 1982, p. 253-274.

CHAPITRE III - LE COLLEGE "X", INSTANCE DE DISCRIMINATION SOCIALE ET
SCOLAIRE : DE LA REPARTITION DES ELEVES EN SECTIONS

§ 1. Le fonctionnement clandestin de l'Institution

La Réforme Haby de 1977, avec l'accès de tous les élèves - ou presque - à la classe de 6e, supprime les filières différenciées de la Réforme Fouchet de 1963 et apporte probablement, depuis les lois de Jules Ferry, l'un des bouleversements les plus profonds du système éducatif. Mais ce bouleversement relève aujourd'hui plutôt d'une "démographisation" que d'une démocratisation réelle⁽¹⁾. La réforme Haby n'a fait qu'habiller "d'un discours démocratique des structures nées d'une société qui produit et reproduit les inégalités sociales"⁽²⁾. C'est ainsi que la création des C.E.S. qui pouvait être un réel espoir pour les enfants des classes populaires admis dans un collège unique, scelle aujourd'hui l'ampleur de leur échec.

Dans l'incapacité pédagogique de gérer cette frange importante d'élèves faibles ou récalcitrants dont la majorité est issue des milieux populaires, le collège les "accueille" dans ces filières ségrégatives reconstituées que sont les classes homogènes de niveau.

Si nous savons que la suppression des filières ne règle rien en profondeur, nous savons aussi qu'une sélection parmi des enfants de 12/13 ans constitue "une mesure absurde et humainement scandaleuse"⁽³⁾.

L'expérience de Rosenthal et Jacobson n'a voulu mettre en évidence que les avantages du préjugé favorable. Respectueux, ils n'ont pas voulu courir le risque de vérifier l'hypothèse inverse. Or, nos classes de niveau pensent l'élève en difficultés, elles le lui disent, le disent à sa fa-

- (1) En fait, l'historien A. PROST établit que depuis 20 ans la démocratisation s'est arrêtée.
- (2) MOLLO-BOUVIER, S., La sélection implicite à l'école, op.cit., p. 170.
- (3) TEDESCO, E., Des familles parlent de l'école, Ed. Casterman, 1979, p. 53.

mille, aux enseignants. Cet ensemble d'interactions négatives entre élèves, parents, maîtres, jouent certainement un rôle dans la genèse des échecs scolaires.

Avec les classes de niveau, on enregistre tout le poids de l'amont que représente le dossier primaire - à savoir, la reprise intégrale du vécu scolaire d'un enfant avec son déterminisme implicite. Sans le pari d'un autre regard. Sans le pari du bénéfice toujours possible d'une rupture, d'une page que l'on tourne.

§ 2. Les classes de 5e : une hiérarchie subtile

En dépit d'une amorce de rénovation pédagogique, le collège continue donc de préserver sa structure et son fonctionnement élitistes hérités du Premier Cycle des Lycées avec la hiérarchie de leurs sections. *"Les choix qui sont opérés au moment de l'entrée en 6e scellent une fois pour toutes les destins scolaires"*⁽¹⁾

En accueillant ses jeunes en classes homogènes de niveau, le collège institutionnalise les "différences", oblitérant :

- le rôle déterminant de la relation individu/milieu;
- le rôle déterminant des attentes du milieu (parents, enseignants, camarades).

Seuls les enseignants ne sont plus ségrégués, c'est-à-dire, plus tout à fait ou de la même façon.

Les classes ont perdu leur "étiquette" mais :

- notre type I, c'est notre classe-star, regroupant les germanistes et les anglicistes "forts";
- notre type II, c'est le marais des "moyens plus" et des "moyens moins";

(1) BOURDIEU, P., L'école conservatrice, Revue Française de Sociologie, VII, 1966, p. 334.

- notre type III s'officialise en Groupes à Effectif Réduit (G.E.R.). Ce sont nos classes désespérantes et désespérées sur lesquelles pèse, dès le départ, la menace d'une relégation.

Qu'en est-il de nos "cas de conscience" ?

- La mobilité est déclarée dans les classes de niveau. En fait, seules quelques "erreurs" sont rectifiées.
- La pédagogie "adaptée" de nos classes de niveau est "traditionnelle" pour des élèves sélectionnés dans des classes cloisonnées.

Chaque classe fonctionne dans sa structure bien close; l'enseignement est dispensé par tranches horaires avec, pour chaque matière, un professeur spécialisé. Les contenus sont sauvegardés dans les classes de "tête". Au fur et à mesure que l'on "descend" vers la "queue", structure, emploi du temps, méthodes ne sont pas remis en question, seuls les contenus diffèrent. On "fait" du CM, du CE, du CP. C'est à rebours, le film primaire mais l'enfant finit toujours par être évalué en fonction de la "norme".

C'est donc dans la hiérarchie des sections reconstituées que vivra notre Cycle dit d'Observation qui est, dans la réalité vécue, un Cycle d'Orientation car le collège aura fourni des réponses avant que les questions ne soient posées.

C'est "*la réalisation automatique des prophéties*"⁽¹⁾ que l'on vivra au niveau 5e où le collège oriente en L.P. plus du tiers de son effectif. Celui-ci étant constitué par les classes en difficultés "supportées" tant

(1) ROSENTHAL, R.H. / JACOBSON, L., Pygmalion à l'école, Ed .Casterman, 1971.

Cependant, on ne peut citer Rosenthal et Jacobson sans introduire la critique de M. GILLY du concept hypothétique d'"effet d'attente". A savoir "que toute modification de représentation n'entraîne pas nécessairement une modification de l'attente"... "que la pédagogie est un acte volontaire et que le projet formulé au sujet d'un élève ne dépend pas que de l'idée que le maître a de lui actuellement, mais aussi de l'idée de ce qu'il veut qu'il devienne".

GILLY, M., Maître-élève, Rôles institutionnels et représentations, PUF, 1980, p. 223.

bien que mal en collège parce que subsiste encore, transitoirement, la soupe de sécurité du "délestage" en L.P.

1. Position scolaire et orientation : une hiérarchie sociale et scolaire

Si nous regroupons les classes étudiées, selon les 3 types de filières reconstituées, que constate-t-on quant aux retards scolaires ?

Tableau II. - La position scolaire des élèves de 5e

	5A	5D	5G et 5H	TOTAL 5e
Elèves en avance				
Elèves à 1'heure	17 (70,8%)	2 (10,0%)	2 (6,2%)	21 (27,6%)
Elèves retard 1 an	7 (29,1%)	16 (80,0%)	19 (59,4%)	42 (55,2%)
Elèves retard 2 ans et plus		2 (10,0%)	11 (34,4%)	13 (17,1%)
TOTAL	24 (100,0%)	20 (100,0%)	32 (100,0%)	76 (100,0%)

La répartition des élèves dans ces 4 classes de 5e ne saurait être due au hasard. En 5A, 71% des élèves sont à 1'heure contre 10% et 6% en 5D et 5G et H.

La 5D, avec 80% d'élèves ayant une année de retard se classe en position moyenne si on considère la composition des 5G et H où plus d'un élève sur 3 a 2 ans de retard ou davantage.

la probabilité, pour des élèves de 5e, d'être affectés dans une 5e de type I, II, III s'organise assez strictement en fonction de l'âge. Selon

l'échantillon examiné, on a respectivement 8 chances sur 10 d'être en 5A si on est à l'heure et d'être en 5G et H si on a 2 ans de retard ou davantage.

Cette affectation en filières relativement homogènes se traduira, en fin de 5e, par des décisions d'orientation, à la fois contrastées et hiérarchisées.

Tableau III - Bilan d'orientation en classes de 5e

	5A (n = 24)	5D (n = 20)	5G et 5H (n = 32)	TOTAL 5e (n = 76)
4e 2 langues vivantes	19 (79,1%)			19 (25,0%)
4e 1 langue vivante	4 (16,6%)	8 (40,0%)	2 (6,2%)	14 (18,4%)
Doublement	1 (4,1%)	5 (25,0%)	10 (31,2%)	16 (21,0%)
L.P.		7 (35,0%)	20 (62,5%)	27 (35,5%)
Total	24 (100,0%)	20 (100,0%)	32 (100,0%)	76 (100,0%)

La 5A protège du L.P. mais il s'y opère encore une sélection puisque 4 élèves sont de fait rétrogradés par une orientation en 4e à 1 langue vivante qui les voue, en fin de 3e, au L.P./B.E.P. (parmi ces 4 élèves, 3 ont un retard d'un an. Le seul élève à l'heure a un père chômeur).

Pour les 5D, G et H, l'accès au 2e cycle long est d'ores et déjà interdit.

Mais ce qui différencie ces sections, c'est l'importance des exclusions vers le L.P./C.A.P. Le "sort" tombe sur 35% des 5D et 62,5% des 5G

et H et on ne saurait négliger l'issue des redoublements qui peuvent conduire soit à la 4e 1 langue vivante soit au L.P./C.A.P.⁽¹⁾.

Cette présentation selon les 3 types de filières supprimées en 1975 mais toujours persistantes occulte cependant pour la G et la H des différences importantes.

La composition des classes G et H ne saurait s'expliquer par le seul critère du retard. Si c'était le cas, la 5H devrait regrouper tous les retards lourds. Or, la 5H a moins d'élèves en retard 1 an que la 5D, elle a moins d'élèves en retard 2 ans que la 5G et on y trouve en plus deux élèves à l'heure.

Le regroupement de ces élèves s'effectuerait-il sur des critères sociaux, familiaux ?

Il faut reconstituer l'histoire des enfants des classes de G et H et la démarche concrète du collège.

Tous ces élèves ont terminé la 6e en difficultés lourdes⁽¹⁾. La moitié d'entre eux vivent dans le tumulte et l'agressivité.

En fin d'année, la stratégie du Conseil des Professeurs est celle du passage en "classe supérieure" qui se traduit pour tous ces élèves, dans les bulletins du 3e trimestre, par un "passage en 5e préparatoire au L.P."

L'Administration du collège avait les "moyens" de créer 2 G.E.R. (Groupes à effectif réduit) au niveau 5e. Elle rassembla dans l'un tous les élèves "à problèmes", tous les "cas difficiles" misant, pour la conduite de cette classe, sur l'expérience de terrain d'un professeur

(1) Cf. LANGOUET, G., Suffit-il d'innover?, PUF, 1985.

L'apport des C.E.S. expérimentaux pour les enfants en "retard" a surtout été de repousser l'orientation L.P. de la 5e vers la 3e, du C.A.P. vers le B.E.P., ce qui est loin d'être négligeable dans le contexte actuel de l'emploi et de la formation professionnelle.

(1) Lacunes importantes dans les matières de base. L'absence de maîtrise de la lecture courante contribue largement, nous semble-t-il, à l'échec scolaire dans les autres disciplines. Lire est pour ces élèves un exercice difficile et rebutant et non un outil efficace.

principal en classes de transition, pratiques et C.P.P.N. et sur sa présence effective (9 heures hebdomadaires).

Sous la poigne de ce professeur principal, la classe vécut, à peu près apaisée, ces 9 heures hebdomadaires. Elle continua à se déchirer dans les autres cours. Elle mit à vif la sensibilité et les nerfs des professeurs par son agressivité verbale et son comportement de rejet.

En fin d'année 5e, l'"orientation" a dispersé les cris de ces gosses. On ne les entend plus.

2. Affectation, exclusion scolaires et situations sociales

Comment s'opèrent ces sélections/exclusions scolaires ? Le "sort" tombe-t-il sur les plus démunis, les plus précaires ? Tout porte à le croire si on examine les niveaux d'activité et les C.S.P. des parents d'élèves de 5e. En effet, : échec scolaire et crise économique semblent manifestement se conjuguer.

les élèves de 5A ont un père et une mère actifs dans 80% et 54% des cas; ils sont suivis de loin déjà par les élèves de 5D qui ont respectivement un père et une mère actifs dans 60% et 40% des cas. Que dire alors des 5G et H où 1 père sur 5 est chômeur et 8 mères sur 10 au foyer ?

Les pourcentages calculés pour les pères et mères présents laissent ainsi apparaître en creux la présence/absence du couple parental. Si les élèves de 5A vivent avec leur pères et mères plus de 8 fois sur 10, on ne compte que 7 élèves de 5D sur 10 dans cette situation et à peine 6 élèves de 5G et H sur 10.

Avoir des parents et des parents actifs constitue manifestement une chance "scolaire" qui se redistribue, dans une nouvelle donne, selon les qualifications et hiérarchisations socio-professionnelles.

L'examen des C.S.P. des pères et des mères actifs redouble et aggrave l'analyse des niveaux d'activité. On peut y faire le constat d'une répartition différentielle soit en 5A de fils ou filles de cadres et d'employés (80%, 93%), soit en 5D de fils ou filles d'ouvriers ou personnel de service (78%, 75%) et les pères actifs de G et H pour être minoritaires sont aussi 8 fois sur 10 ouvriers.

L'affectation scolaire recoupe directement les statuts sociaux.

Les élèves de 5A appartiennent 8 fois sur 10 à des familles susceptibles de mener des stratégies scolaires élaborées. Le parcours scolaire de leurs enfants est jalonné de repères qui gardent pour eux un sens. Leurs enfants sont nos meilleurs élèves.

En division D, à la dominante populaire des pères actifs, s'ajoutent dans l'autre plateau de la balance, les 55% de pères chômeurs ou de pères absents et les travaux non qualifiés de 4 mères sur 10. Les élèves de D sont en difficultés scolaires.

Sur le destin scolaire de nos élèves de G et H pèse le poids de la présence/absence des pères et des mères.

En G, les pères présents à la maison sont 1 fois sur 2 (54%) marginalisés par le chômage ou l'invalidité.

En H, les mères seules (62%) sont dans des conditions de vie précaires.

Jeunes "hors-la-loi", nos élèves de G.E.R. continuent d'explorer les voies de la déviance dans l'intériorisation d'une image de soi dévalorisée socialement et scolairement.

Dans notre échantillon, les hiérarchies scolaires croisent les hiérarchies sociales à un point tel que l'on pourrait considérer l'affectation scolaire comme reflet de la situation sociale.

Mais *"le propre d'une sélection scolaire est de légitimer la supériorité des élites en en faisant le résultat de leur mérite"*⁽¹⁾.

Nos "héritiers" de 5A s'approprient la culture scolaire, le métier d'élève et jouent le jeu.

Nos "paumés" de 5H, cas sociaux plus que cas scolaires vivent l'école sur le mode de la rupture et de l'exclusion. Les situant en dehors d'elle,

(1) PROST, A., Eloge des pédagogues, Ed. Seuil, 1985, p. 86.

même s'ils sont dans ses murs, l'Institution peut-elle s'étonner de leur ignorance ou de leur refus des règles du jeu scolaire ?⁽¹⁾.

3. Les effets des hiérarchies sociales et scolaires : Nationalité, Cellule familiale, Dimension de la fratrie

Nationalité du père

Si les critères d'affectation scolaire recourent les statuts sociaux, quelle place tiendront les facteurs familiaux dans le jeu impitoyable des sélections/exclusions ?

Tableau IV - La nationalité du père

	5A	5D	5G et 5H (n = 16 x 2)	TOTAL 5e
Française	18 (75,0%)	15 (75,0%)	20 (62,5%)	53 (69,7%)
Maghrébine	4 (16,6%)	4 (20,0%)	11 (34,3%)	19 (25,0%)
Autre	2 (8,3%)	1 (5,0%)	1 (3,0%)	4 (5,2%)
Total	24 (100,0%)	20 (100,0%)	32 (100,0%)	76 (100,0%)

Deux populations se côtoient : 70% des élèves de l'échantillon 5e sont de nationalité française, 25% de nationalité maghrébine. Mais leur répartition différentielle entre divisions alourdit le bilan de la sélection.

(1) "Être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence... Si certains élèves ne font pas "correctement" leur métier d'élève n'en concluons pas immédiatement qu'"ils n'en sont pas capables". Peut-être n'en ont-ils pas simplement envie ou ne peuvent-ils attribuer aucun sens au travail qu'on leur demande". PERRENOUD, P., La fabrication de l'excellence scolaire, DROZ, Genève-Paris, 1984, p. 305.

En effet, si la population française est également représentée et selon un pourcentage important (75%) dans les classes A et D, cette population décroît fortement dans les deux G.E.R. (56% en H).

En même temps, la population maghrébine croît au fur et à mesure que les divisions scellent des niveaux scolaires et des classes sociales : les élèves de H sont plus de 4 fois sur 10 d'origine maghrébine.

Cellule familiale - Dimension de la fratrie

Appartenir à une famille "perturbée" et de plus, nombreuse, n'est-ce pas pour un élève additionner des "risques" ? Tout porte à le croire si on examine les caractéristiques de la cellule familiale et la dimension de la fratrie des familles de 5e.

Tableau V - Cellule familiale et dimension de la fratrie

	5A		5D		5G et 5H		TOTAL 5e	
a) Cellule familiale								
Normale	20	(83,3%)	15	(75,0%)	19	(59,3%)	54	(71,0%)
Perturbée	4	(16,6%)	5	(25,0%)	13	(40,6%)	22	(28,9%)
Total	24	(100,0%)	20	(100,0%)	32	(100,0%)	76	(100,0%)
b) Dimension de la fratrie								
Enfant unique	2	(8,3%)					2	(2,6%)
2 - 3	16	(66,6%)	7	(35,0%)	2	(6,2%)	25	(32,8%)
4 - 5 - 6	4	(16,6%)	8	(40,0%)	18	(56,2%)	30	(39,4%)
7 et plus	2	(8,3%)	5	(25,0%)	12	(37,5%)	19	(25,0%)
Total	24	(100,0%)	20	(100,0%)	32	(100,0%)	76	(100,0%)

Les destins sociologiques semblent une fois de plus "bétonner" des destins scolaires.

Si les élèves de A, D, G appartiennent, à une très forte majorité, à des familles "normales" (75% et plus), la dimension de la fratrie accuse les "différences" entre les trois divisions.

La classe de 5A est la seule de l'échantillon à posséder 2 familles à enfant unique et on ne dépasse pas en moyenne 2,6 enfants par famille pour 4,8 et 6,1 enfants par famille en 5D et 5H.

La division H se détache des trois premières par la multiplication des "risques". En effet, 6 élèves sur 10 sont des enfants de mère seule et les fratries comprennent 6 à 13 enfants (moyenne = 7,5).

Cette analyse permet de dessiner, à traits à peine accusés, le profil sociologique et scolaire des enfants de A et de H.

- L'élève de la classe A

- appartient à une famille normale (8/10) (si elle est perturbée, ce qui suit peut compenser);
- son père est français (près de 8/10);
- sa mère exerce une profession (plus de 5/10);
- ses parents ont une profession valorisante (8/10);
- il a au maximum 2 frères ou soeurs (7/10);
- il est à l'heure (7/10);
- il passe en 4e à 2 langues vivantes (8/10).

L'élève de 5A a toutes les chances d'atteindre la seconde.

- L'élève de la classe H :

- appartient à une famille perturbée (6/10) (ce qui suit le fragiliserà davantage);
- son père est une fois sur 2 maghrébin;
- sa mère n'exerce pas de profession (9/10);
- il appartient à une famille de plus de 5 enfants (10/10);
- il ne passe pas en 4e :
 - à l'heure, il redouble (3/10);
 - en retard, il est "orienté" en L.P. (6/10).

C'est le drame d'une injustice sociale que l'école reproduit. C'est la 5H "expliquée".

§ 3. Les classes de 3e : une hiérarchie établie

Devant l'importance et la diversité des problèmes soulevés par le collège unique, l'Institution a répondu par des pratiques qui demeurent sélectives. L'évaluation normative des résultats scolaires qui "fabriquent"⁽¹⁾ réussite et échec scolaires, construit, année par année, la figure pyramidale de la structure collège.

Les divisions de 3e constituent le sommet de la pyramide.

On retrouve dans un peloton plus réduit et plus homogène, les 3 filières clairement définies par le choix des langues et des options :

- le type I : c'est la classe "forte" qui vit la surenchère du grand choix avec l'élitisme de l'allemand en langue vivante 1 ou langue vivante 2 (langue réputée difficile donc réservée aux "bons") et le luxe pour quelques "happy few" de l'option latin.
- Le type II, c'est la classe "moyenne" qui a réussi à conserver le bénéfice d'une langue vivante 2 restreinte à l'espagnol jugé plus "accessible".

Cette hiérarchie des langues vivantes ne résiste pas à la critique des linguistes. Mais elle est *"la conséquence d'un froid calcul d'intérêts pour ceux qui ont le privilège d'avoir accès à une information tendancieuse"*(2).

- Le type III, comme en 5e, pour un Groupe à Effectif Réduit (G.E.R.) se limite à une seule langue vivante, l'anglais, si solidement implanté qu'il échappe à toute évaluation.

Notre 3E, c'est la 5H qui aurait porté ses cris hors des murs du collège. C'est la même classe désespérée et désespérante mais avec une intériorisation de l'échec encore plus verrouillée.

(1) PERRENOUD, Ph., La fabrication de l'excellence scolaire, op. cit.

(2) MOLLO-BOUVIER, S., La sélection implicite à l'école, op. cit., p. 104.

1. Position scolaire et orientation : une hiérarchie sociale et scolaire

Selon les trois types de filières reconstituées, la probabilité de retrouver les élèves "à l'heure" en 3A, en "retard 1 an" en 3C et en "retard 2 ans" en 3E se confirme-t-elle ?

Tableau VI - La position scolaire

	3A (n = 20)	3C (n = 20)	3E (n = 15)	TOTAL 3e
Elève en avance	1 (5,0%)			1 (1,8%)
Elèves à l'heure	11 (55,0%)	4 (20,0%)	4 (26,6%)	19 (34,5%)
Elèves retard 1 an	7 (35,0%)	14 (70,0%)	4 (26,6%)	25 (45,4%)
Elèves retard 2 ans et plus	1 (5,0%)	2 (10,0%)	7 (46,6%)	10 (18,1%)
TOTAL	20 (100,0%)	20 (100,0%)	15 (100,0%)	55 (100,0%)

La probabilité pour des élèves de 3e d'être affectés dans des classes de type I, II, III en fonction de l'âge s'organise moins strictement qu'au niveau 5e.

Il faut tenir compte, en cette fin de cursus, du doublement possible en 4e et des arrivées d'élèves extérieurs à la cohorte qui peuvent, par le jeu particulier des langues, déranger l'ordre établi.

Ainsi, une certaine hétérogénéité s'infiltré au niveau de ces classes mais celles-ci demeurent bien "typées" selon la position scolaire : la 3A regroupe la majorité des élèves en avance ou à l'heure (60%). La 3C

conserve une position "moyenne" avec 7 élèves sur 10 en retard d'un an tandis qu'en 3E, 4 élèves sur 10 ont un retard de 2 ans et plus.

Mais pas plus qu'en 5e, la composition des classes de 3C et 3E ne peut s'expliquer par le seul critère des retards.

En effet, on retrouve en 3E, la singularité troublante de la 5H : 4 élèves à l'heure. Une fois encore la sélection sociale a-t-elle pris le pas sur la hiérarchie scolaire ?

Pendant en dépit de ce hiatus, nos 3 classes se retrouvent solidement "positionnées" scolairement ce qui devrait aboutir comme en 5e, dans la logique sélective du fonctionnement du collège, à des décisions d'orientation contrastées et hiérarchisées.

Tableau VII - Bilan de l'orientation

	3A		3C		3E		TOTAL 3e	
Seconde	11	(55,0%)	9	(45,0%)			20	(36,3%)
B.E.P.	6	(30,0%)	9	(45,0%)	14	(93,3%)	29	52,7%)
Doublement	3	(15,0%)	2	(10,0%)	1	(6,6%)	6	(10,9%)
Vie active								
TOTAL	20	(100,0%)	20	(100,0%)	15	(100,0%)	55	(100,0%)

Contrairement à notre "attente", le bilan de l'orientation atténue l'image saisissante de la sélection/exclusion des 5es. En effet, les classes de A et de C conduisent également en seconde et en B.E.P. et le passage massif en B.E.P. pour le groupe "très faible" semble, à première vue, une réussite.

Pour mieux comprendre le processus de l'orientation 3e, il faut dépasser l'analyse des chiffres et entrer dans la vie plus complexe des groupes classes.

- La classe de 3A qui regroupe tous les germanistes de langue vivante 1 ou langue vivante 2 est censée rassembler les super-stars du système. Cela était vrai dans l'absolu, il y a encore quatre à cinq années. Mais la sélection implicite qu'opère le choix de la langue allemande étant devenue transparente pour un plus grand nombre de familles mieux informées, notre classe-star s'est "dégradée" parce qu'"alourdie" d'éléments "moyens" et cela a atteint la "catastrophe" quand des élèves extérieurs à la cohorte et "pas de niveau" y furent obligatoirement accueillis du fait même du choix de la langue.

C'est le cas de la 3A qui, en cette année 1985/1986, est plus hétérogène que voulue.

Les enseignants on eu du mal à gérer cette hétérogénéité et dans les Conseils de Classe, au désarroi du "Que faire ?" répond l'expéditif "Rien à faire - Pas au niveau".

Dans ce contexte de divisions, comment se pèse l'orientation des élèves de A ?

A l'aune des résultats scolaires. Mais à côté de ces constats interfèrent - et à tous les niveaux - d'autres poids et mesures.

Ainsi, les 4 élèves "extérieurs" à la cohorte, en difficultés dès leur arrivée, ne sortiront pas de leur marginalité. Ils n'obtiendront pas la Seconde demandée (2 élèves accepteront le B.E.P. conseillé, les 2 autres choisiront le doublement).

Si l'on considère la position scolaire, notre unique "retard 2 ans" avait toutes les chances de se retrouver en L.P./B.E.P. après un cursus "paresseux", mais les parents, tous deux cadres moyens actifs, présents, déçus mais pressants, demandent une Seconde qui sera accordée.

Cependant le groupe homogène d'enfants français à l'heure, de parents à profession valorisante, se retrouvent sans hésitation en Seconde.

Inscrite dès la 6e d'accueil, confirmée par le choix de la langue vivante 2 de 4e, l'orientation était acquise dès le premier trimestre de 3e.

- La classe de 3C déjoua nos pronostics d'orientation. Poser le retard scolaire comme indicateur prédictif aurait amené les 80% d'élèves en retard à une orientation massive en B.E.P.
Or, en cette fin d'année, cette classe composée d'élèves "faibles" et "en retard" l'emporta dans les résultats du Brevet et connut l'équilibre entre entrées en Seconde et en B.E.P.

Cette réussite conforte-t-elle la demande d'homogénéité de niveau des collègues enseignants ? Cette unité de niveau a-t-elle effectivement permis une meilleure prise en charge pédagogique pour une plus grande efficacité scolaire ?

- La division de 3E - Position scolaire et hiatus. Les professeurs de 3E n'ont souvent vu dans cette classe que les retards lourds (5 élèves en retard 2 ans, 2 élèves en retard 3 ans) : jeunes gens, jeunes filles de 17, 18 ans encore scolarisés en collège. A en oublier les 4 élèves à l'heure.

Qu'en est-il de l'histoire de chacun d'eux ?

- S... a un père ouvrier, en activité. La mère est au foyer avec 4 enfants. Entrée au collège avec un bulletin primaire "très moyen" ce fut pour S... une dégradation constante dans les résultats qui s'est soldée par des passages en des classes de niveau de plus en plus faible (6D - 5D - 4D - 3E).
- M... a fait son cycle d'observation en classes D et son cycle d'orientation en D et E. 9 enfants chez M... Son père est algérien, sa mère française. Tous deux sont invalides.
- Y... rentre en 6D au collège puis brutale rupture avec la 5H qui la "remisera" définitivement dans les classes faibles. Est-ce le "halo" négatif d'une soeur ainée? De parents algériens, séparés, Y... vit dans une famille "à problèmes". 8 enfants à la maison.

- L... a fait, comme ses autres frères, tout son cursus au collège dans des classes de "queue". Son père est chômeur. Sa mère fait des ménages. Ils sont 7 enfants.

Le collège a-t-il donné toutes leurs chances à ces jeunes ?

Dans leur trajectoire, ces 4 élèves, sur lesquels ne pesait pas l'obstacle de l'âge, ont confirmé ce que le collège attendait d'eux : ils sont "très mauvais".

Par "*une logique d'intériorisation au terme de laquelle les chances objectives se trouvent transmues en désespérances subjectives*"⁽¹⁾

Action éducative en 3E

Il est difficile de remonter ces années et d'apporter une réponse unique.

Nous pouvons témoigner de cette année de 3E qui mit brutalement les 15 élèves sous les projecteurs crus d'une double échéance : le Brevet, l'orientation.

Cette classe ne fut pas "abandonnée" bien au contraire. L'Administration y concentra ses moyens pour maintenir un effectif réduit et permettre une concertation régulière de l'équipe de professeurs dont la majorité engagée dès la 4e s'était portée volontaire pour continuer à "travailler ensemble".

Il y eut, de la part de ces professeurs, une action éducative concertée "pour ne pas faire de cette 3e une classe à part" d'où volonté de présenter au Brevet et préparer à l'orientation dès le début de l'année. On essaie, en partant de leur niveau très faible, d'obtenir un "plus", un "mieux". Sur des objectifs à court terme.

Au départ, cette pédagogie de la réussite n'est pas toujours payante. Il ne s'agit pas d'une classe mais de 15 "cas" au comportement caracté-

(1) BOURDIEU, P., L'école conservatrice, Revue Française de Sociologie, Juillet-août, 1966.

riel, voire suicidaire avec comme seul dénominateur commun : une très mauvaise image sociale, scolaire de soi. Un échec scolaire bien intériorisé : "On ne peut arriver à rien - On est nul - On est pourri".

Cependant le groupe se soude :

- ensemble, les professeurs se préoccupent des élèves;
- ensemble, les élèves se préoccupent de leurs camarades.

En février 1986, le hasard apportera à cette division une chance "d'un peu plus être". Dans le secteur de recrutement du collège, une maman de deux enfants lésés cérébraux lance un appel pour recruter des bénévoles afin de tenter le "patterning"⁽¹⁾ sur Thibaut (10 ans) et Clélia (3 ans).

Le professeur de biologie de la classe de 3E s'y investit et "scientifise" les élèves de 3e. Il reprend avec eux le fonctionnement du système nerveux vu en fin de 4e. La sensibilité consciente, la motricité volontaire sont l'enjeu des travaux pratiques sur Thibaut et Clélia.

Voici le témoignage de ce professeur sur les capacités de ces jeunes : "Patience, courage, initiative, responsabilité, partage des tâches dans le temps de la séance, qualités humaines et sociales, base d'un épanouissement individuel. Libération d'énergie positive, détournement des peurs, des tensions, des complexes par l'évacuation de la mauvaise image de soi au profit du souci de l'autre, de son bien être, de son progrès".

Il apparaît par cet exemple que, dans une structure élitiste, il peut exister dans la marge de manoeuvre des professeurs, la possibilité de créer une dynamique de la réussite.

Aisée dans les bonnes classes, celle-ci semble souvent impraticable dans d'autres. Mais c'est parfois, par le biais d'une action située hors du champ scolaire qu'il peut être possible de valoriser une image de soi scolairement dévalorisée et de permettre à un jeune de "redémarrer".

(1) Patterning : 1945 expérience du neurophysiologue américain O. DORMAN.

Bilan de l'orientation

Les grands de 3E ont quitté le collège. Aucun d'entre eux n'a obtenu le Brevet. Mais tous, sauf H... qui a voulu redoubler, ont une place en L.P. qui est loin de correspondre pour certains aux vœux exprimés. Le groupe s'est retrouvé "casé", après diverses péripéties, dans une formation tertiaire.

Peut-on parler de réussite ? Il faudrait évaluer. Que peut-on évaluer ? Ce qui fut fait ne fut pas toujours de l'ordre de "l'efficacité" mais de l'ordre de la "fécondité".

L'orientation 3e se vit chaque année, comme l'ultime échéance d'un "devoir à accomplir". L'objectif atteint en fin de cursus ne semble pas comparable à la sélection/exclusion du palier 5e. Est-ce seulement une apparence ? La hiérarchisation sociale n'induit-elle pas, comme en 5e, les décisions d'orientation en fin de 3e ?

2. Orientation scolaire et situations sociales

Qui accède en Seconde sans hésitation ? Qui peut choisir une formation B.E.P. dans un établissement réputé ? Qui se retrouve "casé" en septembre dans une option non voulue d'un L.P. moins demandé ?

Le sort ne tombe-t-il pas une fois de plus sur les moins favorisés ?

L'analyse des niveaux d'activité et des C.S.P. des parents apporte des éléments de réponse.

Tableau VIII - C.S.P. et niveaux d'activité du père et de la mère

	3A (n = 20)	3C (n = 20)	3E (n = 15)	TOTAL 3e
a) C.S.P. du père				
Pts commerçants, artisans	2 (14,2%)		2 (20,0%)	4 (9,75%)
Cadres sup. et moyens	7 (50,0%)			7 (17,0%)
Employés/ ouvriers	5 (35,7%)	17 (100,0%)	8 (80,0%)	30 (73,0%)
Total des C.S.P. connues	14 (100,0%)	17 (100,0%)	10 (100,0%)	41/55 (74,5%)
C.S.P. inconnues ou sans objet				
	6/20 (30,0%)	3/20 (15,0%)	5/15 (33,3%)	14/55 (25,0%)
Pères actifs	14/16 (87,0%)	16/19 (84,0%)	7/11 (63,0%)	37/46 (80,4%)
b) C.S.P. de la mère				
Pts commerçants, artisans	1 (10,0%)		1 (25,0%)	2 (12,5%)
Cadres moyens	2 (20,0%)			2 (12,5%)
Employées	7 (70,0%)			7 (43,7%)
Agents de services		2 (100,0%)	3 (75,0%)	5 (31,2%)
Mères actives	10 (100,0%)	2 (100,0%)	4 (100,0%)	16/55 (29,0%) de mères actives

Les élèves de 3A ont des pères actifs dans 87% des cas suivis de près par les élèves de 3C (84%). Avec 63% de pères actifs, les élèves de 3E sont déjà en situation de rupture.

Les différences sociales s'accroissent selon l'activité des mères. Si les élèves de 3A ont des mères actives dans 50% des cas, que dire des 3C et 3E où les mères ne sont actives qu'une fois ou deux sur 10.

Les différences sociales se mesurent aussi par l'examen des C.S.P. La même répartition différentielle qu'en 5e nous fait retrouver en 3A tous les pères et mères cadres supérieurs et moyens de l'échantillon alors que les C.S.P. employés/ouvriers sont représentés à 100% dans les deux autres classes.

Nous pouvons conclure à la même hiérarchisation sociale en 3e qu'en 5e :

- même concentration de cadres supérieurs et moyens en A;
- population à majorité ouvrière en C et en E.

La recomposition de la population sociale et scolaire du collège se trouve effectivement confirmée. La "fuite" d'un petit nombre d'élèves de catégories qualifiées a fait baisser le pourcentage des cadres supérieurs et moyens en 3e A. L'hétérogénéité sociale qui en résulte ne contredit toutefois pas la persistance des mécanismes de sélection sociale en fin 3e.

En 5e, au sein des G.E.R., les écarts renvoyaient au poids de plus en plus lourd du chômage et au nombre de familles perturbées.

Délestés au palier 5e de ces enfants les plus déstructurés, les 3A et les 3E connaissent en proportion variable des pères sans travail et des enfants sans père.

3. Les effets des hiérarchies scolaires et sociales : Nationalité, Cellule familiale, Dimension de la fratrie

Appartenir à une famille maghrébine, à une famille "perturbée", à une famille nombreuse, autant de "risques scolaires" qui peuvent s'ajouter à celui du statut social. Que dire quand ces difficultés s'additionnent pour un jeune de statut social "défavorisé"...

Ces facteurs familiaux conduiront-ils les élèves de 3e à des décisions d'orientations identiques à celles subies par les élèves de 5e ?

Tableau IX - Situations familiales

	3A (n = 20)		3C (n = 20)		3E (n = 15)		TOTAL 3e	
a) Nationalité								
française	15	(75,0%)	10	(50,0%)	6	(40,0%)	31	(56,3%)
b) Familles								
normales	16	(80,0%)	19	(95,0%)	11	(73,0%)	46	(83,6%)
perturbées	4	(20,0%)	1	(5,0%)	4	(26,6%)	9	(16,6%)
c) Fratrie								
1 à 3 enf.	14	(70,0%)	3	(15,0%)	3	(20,0%)	20	(36,3%)
4 à 6 enfants	2	(10,0%)	9	(45,0%)	5	(33,3%)	16	(29,0%)
7 et plus	4	(20,0%)	8	(40,0%)	7	(46,6%)	19	(34,5%)

La répartition différentielle entre divisions des élèves français et des élèves maghrébins relève de la caricature.

La classe A a été à composition 100% française jusqu'à l'arrivée en 3e de 4 élèves maghrébins, "accident" dans l'histoire de cette cohorte. Si on

ne tient pas compte de ces 4 exceptions, toute la population maghrébine, qui représente dans l'échantillon 3e près de 4 enfants sur 10, se trouve concentrée également dans les divisions moyenne et très faible.

De même, le nombre d'enfants par ménage varie du simple au double de la 3A ($m = 3,05$) à la 3E ($m = 6,3$).

Si les élèves de C appartiennent en quasi totalité à des familles "normales", on trouve en A comme en E le même nombre de pères absents.

Mais appartenir à une famille "perturbée" en A ne présente pas les mêmes "risques scolaires" qu'en E. Les 4 élèves de A sont de nationalité française et 3 sur 4, enfants uniques, ont des mères "actives".

Les difficultés attachées à une structure familiale perturbée ne sont pas compensées pour les 4 élèves de 3E par ces données positives : leurs mères étrangères (3/4) sont "débordées" par leur famille nombreuse.

Conclusion partielle

La scolarisation apparaît bien comme un "piège" pour les élèves de milieu populaire. Sans règle du jeu, privés de cartes maîtresses, ils vivent l'absence ou le refus.

Nos élèves privilégiés sont les "bons" usagers d'une Institution qui fait de son élite sociale une élite scolaire.

Les classes homogènes de niveau permettent au collège "x" de reconstituer des divisions hiérarchisées. D'où l'enjeu important de l'opacité du système et de l'information de l'enfant et des familles sur la signification sociale et scolaire des orientations dans telle ou telle division.

A ce jeu d'affectation d'élèves⁽¹⁾ peut-il correspondre jusqu'à un certain point une affectation professeurs ?

(1) La hiérarchie ici établie a ses correspondances dans les divisions de 6e et 4e.

CHAPITRE IV - LE COLLEGE "X", DISTRIBUTION DES FORCES DE TRAVAIL
PROFESSORALES

§ 1. Les caractéristiques générales du corps enseignant du collège

Qui sont les enseignants chargés de l'encadrement de ces différents élèves ? Ont-ils choisi de travailler au collège, pensent-ils le quitter ?

En d'autres termes, y a-t-il des phénomènes de fuite, de rejet du collège et si oui, chez qui se manifestent-ils ?

Il faut noter que si le collège "x" est à forte majorité ouvrière, il est aussi localisé dans la capitale régionale. Recherché pour son implantation, le collège peut également être fui pour son public.

Si les taux de retard situent un collège dans la hiérarchie des établissements "attractifs" ou "rejetés", rappelons et comparons les taux de pourcentage de retards 1, 2 ans et plus du collège "x", aux deux niveaux 5e et 3e, aux taux académiques 1985/1986 du Bassin de Lille⁽¹⁾.

Taux de retard 1 ans et plus

	<u>Bassin de Lille</u>	<u>Collège "x"</u>
5e	52,3%	72,3%
3e	45,3%	63,5%

Le collège "x" n'est apparemment pas un collège "demandé" pour son public.

Les caractéristiques morphologiques du corps enseignant, son rapport au collège (demandes ou souhaits de mutation) sont considérés ici comme des facteurs structurant tout aussi sûrement la communication scolaire que les caractéristiques sociales des élèves.

(1) Service division des Etudes et Programmation du Rectorat de Lille.

Le dépouillement manuel de 30 questionnaires fournit une image d'équilibre :

- autant d'hommes que de femmes;
- la moitié des enseignants ont voulu leur affectation au collège;
- une autre moitié souhaite le quitter;
- on compte 43% d'agrégés/certifiés;
- mais aussi 47% de P.E.G.C.

Si on considère l'origine sociale, autant d'enseignants sont fils et filles d'ouvriers et d'employés que de cadres moyens et supérieurs (44,8%).

Cette image cache toutefois des différenciations importantes selon l'âge, le sexe, le statut.

1. Des hommes et des femmes

Un croisement systématique selon l'âge et le sexe permet d'isoler deux grands types d'enseignants :

- ainsi 9 hommes sur 15 (60%) contre 3 femmes sur 15 (20%) sont âgés de moins de 45 ans;
- les hommes agrégés, certifiés ou admissibles au C.A.P.E.S. (66%) sont tous au moins titulaires d'une licence. Alors que les femmes, surtout les P.E.G.C., ne sont que 33% à posséder ce titre.

Le collège serait un lieu de rencontre entre deux types d'enseignants et on peut supposer que cette composition du corps professoral renvoie à des logiques d'accès différents.

2. Des rapports différenciés au collège : nomination, mutation, ancienneté

La nomination a-t-elle été recherchée, demandée ?

Oui pour les femmes (60%), les P.E.G.C. (86%) mais beaucoup moins fréquemment pour les hommes (40%), les agrégés et certifiés (20%).

Le critère du sexe recoupe ici celui du statut.

Si on est P.E.G.C., accéder à un collège situé à Lille peut avoir un sens dans une carrière.

Pour des agrégés et certifiés, le collège, même situé à Lille, peut n'être qu'une étape pour l'accès à un second cycle ou peut aussi rester un choix.

Les significations investies dans l'accès se retrouvent dès que l'on examine les demandes et souhaits de mutation des hommes (67%) et des femmes (33%), ainsi que celles des agrégés et certifiés (60%) et des P.E.G.C. (43%).

L'étude de l'ancienneté dans l'établissement confirme la stabilité différentielle :

- des femmes (12,1 ans en moyenne);
 - des P.E.G.C. (14 ans);
- comparée à celle des hommes (7,4 ans) et des agrégés et certifiés (5,6 ans).

Le rapport au collège, la fuite de ce collège "populaire" ne concerne ainsi qu'une fraction du corps professoral ce qui, dans ce cas particulier, questionne l'analyse parfois globalisante d'Alain Léger⁽¹⁾. De façon incidente, on peut noter que le collège comprend un noyau stable d'enseignants, parfois proches de la retraite (m = 54 ans et plus, n = 6, soit 20%) dont le départ risque à terme d'accroître le "turn over".

Situé selon l'âge, le sexe, le statut, les conditions d'accès et l'ancienneté, l'acceptation/rejet du collège pourrait aussi être examiné selon les origines et appartenances sociales des enseignants.

(1) Les comportements de demandes de mutation beaucoup plus fréquentes chez les jeunes, les hommes, les agrégés et certifiés, les professeurs hommes et femmes nouvellement nommés peuvent aussi concerner des enseignants hommes ou femmes, anciens de l'établissement ("fatigue"; accès à une fonction administrative sans "rejet" du collège; changements de situation du conjoint, etc...).

3. Origines sociales et rapports au collège

Les enseignants sont issus à égalité de couches sociales ouvriers et employés (44,8%, n = 13) d'une part, et de cadres moyens ou supérieurs d'autre part (44,8%, n = 13), les familles d'artisans-commerçants étant peu représentées (10,3%, n = 3).

Selon ces regroupements en trois catégories, les demandes de mutation s'organisent comme suit :

Les enseignants d'origine ouvrière souhaitent dans 38,5% des cas une mutation contre 61,5% de ceux issus de familles cadres moyens et supérieurs.

Cet écart plaiderait pour la thèse d'une fuite du collège populaire par l'enseignant issu des classes moyennes et supérieures, mais cette affirmation est à nuancer.

En effet, selon le sexe, le hit-parade des demandes de mutation s'ordonne de la façon suivante :

- Hommes d'origine	ouvrière et employés	71,4%
- Hommes d'origine	cadre moyen et supérieur	66,6%
- Femmes d'origine	cadre moyen et supérieur	57,1%
- Femmes d'origine	ouvrière et employées	0 %

Ainsi les conduites d'évitement du collège s'organiseraient selon des déterminations multiples où se croisent l'âge, le sexe, le statut et l'origine sociale.

Si on reprend l'analyse des demandes et des souhaits de mutation selon le sexe, le statut et l'origine sociale, on obtient les résultats suivants :

Ont demandé ou souhaitent une mutation

	Effectif de référence
100 % des P.E.G.C. H., d'origine ouvrière ou cadre	n = 4
77 % des certifiés et agrégés H, d'origine cadre	n = 4
66,6% des certifiés et agrégés F, d'origine cadre	n = 3
60 % des certifiés et agrégés H, d'origine ouvrière	n = 5

50 % des P.E.G.C. F, d'origine cadre	n = 4
0 % des P.E.G.C. et certifiés et agrégés F, d'origine ouvrière	n = 5
Total	n = 25⁽¹⁾

Tandis que les conduites des femmes varient selon leur origine sociale, on trouve chez les hommes l'effet du statut (4 P.E.G.C. hommes se confondent) et secondairement pour les certifiés, agrégés et assimilés l'effet de l'origine sociale.

Pour les femmes le statut matrimonial (mariée, divorcée, célibataire) et l'appartenance sociale, estimée selon la C.S.P du conjoint, semblent accentuer l'influence de l'origine sociale.

Ainsi, on constate que les enseignantes souhaitant une mutation sont soit divorcées ou célibataires (n = 2/3), soit mariées à un conjoint cadre supérieur ou membre d'une profession libérale (n = 3/9)⁽²⁾

- (1) Un agrégé homme n'a pas répondu à propos de son origine sociale. Une femme chargée d'enseignement n'a pas été classée. Trois enseignants sont issus de familles d'artisans-commerçants.
- (2) De façon générale, les professions des conjoints sont fortement différenciées selon le sexe de l'enseignant :

	Hommes	Femmes	Total
Ouvriers/employés	4	0	4
Artisans	0	1	1
Cadres moyens	5	2	7
Cadres supérieurs et professions libérales	2	9	11
TOTAL	11	12	23
Célibataires/divorcées	4	3	7

Les stratégies professionnelles seraient ainsi à estimer selon l'appartenance sociale et la signification différente de la carrière, chez les hommes et les femmes.

§ 2. Distribution des forces de travail professorales

1. Une distribution différentielle selon les disciplines enseignées

Les stratifications sociales et scolaires qui président à la répartition des élèves en sections hiérarchisées conduisent-elles à une affectation différentielle des enseignants ?

La gestion de l'homogénéité et de l'hétérogénéité sociales et scolaires constatée pour la répartition des élèves joue-t-elle également pour les professeurs ?

Ce paragraphe est consacré à ces questions sachant que les affectations des professeurs dans telle ou telle section⁽¹⁾ peuvent dépendre autant des facteurs liés à la discipline enseignée que des négociations explicites/implicites menées par les enseignants, entre eux et avec la direction de l'établissement.

Ainsi, la probabilité qu'a un professeur d'intervenir majoritairement dans des classes "cotées" ou "défavorisées" peut varier selon la discipline enseignée indépendamment des choix individuels conçus comme capacité stratégique (grade, ancienneté) à imposer ses préférences à ses collègues.

Les professeurs de langue vivante 1, langue vivante 2 (Allemand/Russe) et de l'option latin interviendront nécessairement dans des classes de type A et B. Inversement, les enseignants de biologie, sciences physiques, E.P.S., E.M.T., Arts plastiques ne peuvent enseigner uniquement dans des classes "cotées" compte tenu du nombre de sections (de 11 à 17) où ils interviennent.

Mais le nombre des sections peut donner lieu à des tactiques habiles de choix. Un agrégé peut trouver son intérêt à se réserver le peloton des divisions moyennes, se privant de la division de "tête" par niveau mais se libérant de toutes les divisions de "queue".

(1) Pour éviter des confusions avec classe scolaire, classe sociale, classe statistique, on utilisera ici le terme de section (ou division) pour désigner la classe scolaire.

La distribution des sections est au départ un champ de manoeuvres laissé aux seuls enseignants. La demande unique de l'Administration étant, qu'en fin de séance, la distribution de toutes les sections soit effectuée dans un équitable partage.

C'est une stratégie à la fois utopique, subtile et pour tout dire fé-lone :

- utopique parce qu'à cette date, tous les postes ne sont pas pourvus et que des nominations en fin d'année peuvent changer les données;
- subtile car, en ne participant pas à la "mêlée", elle laisse aux enseignants la liberté et la responsabilité du partage tout en sachant le poids du grade, de l'ancienneté, des "intériorisations" qui vont peser sur les "choix";⁽¹⁾
- fé-lone, parce qu'elle se réserve, en fin de partie, quand toutes les cartes sont jouées, le droit d'une redistribution en fonction de l'"intérêt" du collègue qui est celui en priorité de favoriser ses classes "vitrines" en leur affectant des professeurs mieux "ajustés" à cette clientèle minoritaire mais influente.

2. Une distribution différentielle selon le sexe, l'âge, le grade l'origine sociale

Pour effectuer l'étude des affectations différentielles des enseignants aux sections plus ou moins cotées, socialement et scolairement, on a construit un indice dichotomique qui a permis de répartir les 30 enseignants de l'échantillon en 5 classes distinctes. On dispose ainsi d'un péragement de l'affectation des enseignants selon le prestige social et scolaire des sections où ils enseignent. A titre de contre épreuve, on comparera les enseignants de 5A et de 5H.

(1) On retrouve ici le piège du "libéralisme" qui, laissant jouer les rapports d'influence, se garde d'arbitrer. Le libéralisme est de ce point de vue liberté laissée au renard dans le poulailler!

a) La construction d'un indice dichotomique

Pour produire cet indice dichotomique, on attribue à chaque section une note 1 ou 0 selon son prestige. Ainsi, les 6e et 5e A, B, C, les 4e et 3e A et B s'opposent à toutes les autres sections. Par exemple, un professeur intervenant dans 4 divisions, 6A, 4B, 3E, 5H totalise 2 points et un score total de $2/4 = 0,5$.

Toutes les notes ainsi obtenues s'échelonnent entre 0 (aucune intervention dans des classes cotées) et 1 (toutes les interventions dans des classes cotées).

- Résultats obtenus :

Note	0	0,16	0,2	0,22	0,3	0,33	0,36	0,4	0,47	0,5
Nbre de Professeurs	3	1	1	1	1	2	1	2	1	6

Note	0,6	0,66	0,75	0,8	1
------	-----	------	------	-----	---

Nbre de Professeurs	2	4	3	1	1
------------------------	---	---	---	---	---

ont permis, par le calcul d'une moyenne ($m = 0,468$) et de l'écart type ($0,142$) de construire un histogramme en 7 classes (0 à 0,142; 0,143 à 0,284, etc...) que l'on a réduit à cinq classes puis à trois classes.

Classe 1 :	0 à 0,284	n = 6)	
Classe 2 :	à 0,426	n = 6)	Classe 1
Classe 3 :	à 0,568	n = 7)	Classe 2
Classe 4 :	à 0,71	n = 6)	
Classe 5 :	à 1	n = 5)	Classe 3

b) L'analyse des résultats

Si on réduit les 5 classes à 3, on ne constate aucune différence dans le "prestige" professoral (mesuré, on le rappelle, d'après le nombre de classes "cotées" où ils enseignent) selon le sexe mais on note l'effet du grade et secondairement, une affectation différentielle des hommes et des femmes.

Ainsi, les enseignants de classe 1⁽¹⁾ ne sont certifiés ou agrégés que dans 17% des cas contre 57% de ceux de la classe 2 et 63,6% de la classe 3. La distribution des enseignants de type "primaire" ou "auxiliaire" s'oppose ainsi quant au prestige social et scolaire des divisions à ceux de type "secondaire". Cette distribution pouvant autant être le fait du grade autorisant la "revendication" que le fait de l'administration préférant affecter aux divisions "difficiles" une force de travail pédagogique jugée plus "expérimentée".

Ce facteur "grade", ici décisif, est à l'origine de différenciations qui, par ailleurs, ne se réduisent pas toutes à ce facteur⁽²⁾.

A considérer le tableau ci-contre, les enseignants de classe 1 et 3, pour s'en tenir aux extrêmes, s'opposent quasiment terme à terme pour toutes les variables examinées.

Ainsi, les enseignants Hommes de la classe 1 sont jeunes (m = 31,7 ans), peu anciens dans le collège (4,8 ans) et 5 sur 6 d'entre eux demandent leur mutation.

Ils s'opposent en cela aux enseignantes Femmes de cette même classe 1 qui sont âgées (m = 50,5 ans), anciennes dans l'établissement (14,3 ans) et stables, 1 sur 6 demande une mutation.

- (1) Par cette expression, enseignant de classe 1, 2, 3, on désigne une caractéristique des enseignants : celle d'enseigner dans des sections plus ou moins cotées. Rappelons qu'il s'agit d'une note et d'une moyenne. Les enseignants de classe 3 peuvent aussi intervenir mais plus rarement dans des sections "faibles".
- (2) Ainsi les H. certifiés, agrégés de classe 1 se distinguent des H. certifiés, agrégés de classe 3 par l'âge, l'ancienneté, les demandes de mutation, etc...

Les enseignants Hommes de la classe 3 sont eux plus âgés (40,6 ans), plus anciens (13,2 ans), stables (une demande de mutation sur 5) et ils travaillent eux-mêmes avec des Femmes qui s'opposent terme à terme aux enseignantes de la classe 1. Les enseignantes de la classe 3 étant plus jeunes (45 ans contre 50,5 ans), moins anciennes dans le collège (9,8 ans contre 14,3 ans) et moins stables (2 demandes de mutation sur 6 contre 1 sur 6).

Les enseignants de la classe 1 et de la classe 3 se présentent comme 2 images inversées. Dans le premier cas, les écarts Hommes/Femmes sont maximum en termes d'âge, d'ancienneté, de demande de mutation et minimum dans le second⁽¹⁾.

En outre, les caractéristiques des enseignants selon le sexe, déjà examinées, tendent à s'inverser puisque les Hommes de classe 3 sont les seuls à être plus anciens et plus stables que leurs collègues féminines.

(1) Différence d'âge moyen Homme - Femme :	Classe 1 = 18,8 ans
	Classe 3 = 4,4 ans
Différence moyenne d'ancienneté H/F	Classe 1 = 9,5 ans
	Classe 3 = 3,4 ans
Demande de mutation Homme - Femme :	Classe 1 = 5/6 - 1/6
	Classe 3 = 1/5 - 2/6

Tableau X - Répartition des enseignants du collège "x" selon le "prestige" des sections où ils enseignent (indice dichotomique).
Croisement selon le grade, le sexe, l'ancienneté, l'origine sociale, la pente de la trajectoire sociale

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Total
Grade				
Certifié - agrégé	2	4	7	13
P.E.G.C.	7	3	4	14
Autre	3	0	0	3
Total	12	7	11	30
Moyenne d'âge				
Hommes	31,7 ans	35,5 ans	40,6 ans	
Femmes	50,5 ans	52,0 ans	45,0 ans	
Ensemble	41,0 ans	42,6 ans	43,0 ans	
Ancienneté et mutation demandée				
Hommes	4,8 ans 5/6	4,0 ans 4/4	13,2 ans 1/5	
Femmes	14,3 ans 1/6	12,3 ans 2/3	9,8 ans 2/6	
Ensemble	9,6 ans 6/15	7,6 ans 6/7	11,4 ans 3/11	
Origine sociale				
Ouvriers	6	2	0	8
Employés, cadres moyens	1	1	5	7
Cadres supérieurs/ professions libérales	5	3	3	11
Artisans, commerçants	0	1	2	3
Total	12	7	10	29
Trajectoire sociale				
Ascendante	7	5	7	19
Stable	1	0	3	4
Descendante	4	2	0	6
Total	12	7	10	29

On pourrait considérer que l'hétérogénéité est maximale au sein des enseignants de classe 1 et minimale au sein des enseignants de classe 3 selon le statut, l'âge, la stabilité, l'ancienneté.

L'analyse, poursuivie par l'examen de l'origine sociale et de la pente de la trajectoire sociale accentue cette impression.

Ainsi, les enseignants de classe 1 sont, soit d'origine ouvrière (n = 6), soit issus de familles de cadres supérieurs et de professions libérales (n = 5) et si 7 d'entre eux sont en mobilité sociale ascendante, 4 autres peuvent être considérés par leur mobilité sociale descendante en situation de déclassement.

A ces clivages internes des enseignants de classe 1 correspond une homogénéité, certes relative, des enseignants de classe 3 qui sont 8 fois sur 10 issus de catégories cadres moyens et supérieurs et sont soit en mobilité sociale ascendante (n = 7), soit stables (n = 3).

Si la majorité des enseignants d'origine ouvrière (6 sur 8) sont représentés dans les sections socialement et scolairement discriminées, on notera qu'on y trouve aussi la majorité des enseignants socialement déclassés (4 sur 6) et que l'on ne trouverait aucun enseignant en classe 3 ayant les mêmes caractéristiques.

A l'hétérogénéité des sections "faibles", correspond un corps enseignant clivé, hétérogène. La division sociale et scolaire qui préside à la répartition des élèves produirait aussi, mais sur d'autres bases, à partir d'autres médiations, une division sociale et scolaire des enseignants⁽¹⁾.

(1) Nombre d'enseignants ayant au minimum une licence :
Classe 1 : 4/12 (33%); Classe 3 : 7/11 (64%).

§ 3. Les enseignants des 5A et H, contre-épreuve

Un indice dichotomique présente un certain nombre de limites et on a voulu confronter les analyses obtenues à partir d'une "moyenne" (addition des interventions dans des classes cotées ou non cotées) à l'examen d'un cas précis.

On a relevé pour les enseignants intervenant en 5A et en 5H un certain nombre d'indications. Dans chaque section, 8 professeurs⁽¹⁾ interviennent et il n'y a, première indication, qu'un seul professeur qui intervienne simultanément dans les deux classes.

Le tableau ci-contre recense les caractéristiques des équipes enseignantes.

Bien qu'atténuées, les principales tendances constatées dans la répartition du corps professoral par le calcul de l'indice dichotomique se retrouvent.

En 5A, le corps professoral est plus âgé qu'en 5H (44 ans contre 40 ans), plus ancien dans le collège (14,5 ans contre 9 ans), plus stable (2 demandes de mutation contre 5) et composé de plus de certifiés et d'agrégés (4 sur 8 contre 1 sur 8).

La différenciation concernant l'origine et la trajectoire sociales, bien que moins nette, va toutefois dans le même sens que précédemment.

(1) Un professeur intervenant pour 2 matières très différentes E.M.T., Français en 5H a été compté 2 fois.

Tableau XI - Caractéristiques des équipes enseignantes de 5A et 5H

	5A	5H	TOTAL
Répartition selon le sexe			
Hommes	3	5	8
Femmes	5	3	8
Total	8	8	16
Moyenne d'âge			
	44,0 ans	40,0 ans	
Ancienneté moyenne au collègue			
	14,5 ans	9,0 ans	
Grade			
Certifié - agrégé	4	1	5
P.E.G.C.	3	6	9
Autre	1	1	2
Total	8	8	16
Demande de mutation			
	2/8	5/8	7/16
Origine sociale des Professeurs			
Cadres supérieurs, Professions libérales	2	2	4
Cadres moyens, employés	3	1	4
Ouvriers	2	4	6
Total	7	7	14
Profession du conjoint			
Cadre sup., Professions libérales	4	1	5
Cadres moyens, employés	2	3	5
Ouvriers, artisans	0	2	2
Total	6	6	12
Sans objet	2	1	3
Pente de la trajectoire sociale			
Ascendante	4	5	9
Stable	3	1	4
Descendante	1	1	2
Total	8	7	15

Les enseignants de 5H sont deux fois plus souvent d'origine ouvrière que ceux de 5A (6 fois sur 10 contre 3 fois sur 10) et leurs conjoints sont rarement cadres supérieurs (1 sur 6 contre 4 sur 6).

Si on considère enfin que la trajectoire sociale descendante concerne l'enseignant commun aux deux sections, l'appartenance aux catégories sociales moyennes - supérieures apparaît beaucoup plus fréquente chez les enseignants de 5A (5 sur 7) que chez ceux de 5H (3 sur 7).

Conclusion partielle

On peut donc souligner :

- a) que l'exemple pris ici ne contredit guère, loin s'en faut, les résultats obtenus par le calcul de l'indice.
- b) Qu'en conséquence, à la division sociale et scolaire qui affecte les élèves correspond aussi une division sociale enseignante.

C'est dans ce double cadre de division sociale que s'instaure la communication pédagogique. Il restera à analyser si les mêmes enseignants confrontés à des actions contrastées, nobles ou moins nobles, adoptent des stratégies identiques.

DEUXIEME PARTIE

UNE COMMUNICATION SCOLAIRE DIFFERENCIEE SELON L'ORIGINE SOCIALE, LA
POSITION SCOLAIRE DES ELEVES ET LES CARACTERISTIQUES SOCIALES ET
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION - LES CARNETS DE CORRESPONDANCE : L'INFORMATION SELECTIVE
ET SELECTIONNANTE

"La culture ne se repère pas uniquement dans la capacité à comprendre l'information, elle est aussi dans les capacités à y accéder, à la contrôler et à en user". L'information est le privilège des uns, le handicap des autres et engage de ce fait la responsabilité de ceux qui la diffusent ou non.

Elle est source de pouvoir dans toutes les organisations⁽¹⁾.

Enseignants, nous pourrions être, pour les familles les plus démunies, les moins aptes à chercher et à décoder une information trop savante, des "informateurs privilégiés" car il est connu que *"plus on approche de milieux défavorisés, plus la source d'informations se réduit à celle de l'enseignant"*⁽²⁾.

C'est dans cette voie de réflexion que l'on s'engage par l'analyse de la communication scolaire instaurée dans les carnets de correspondance.

Chaque enseignant peut s'interroger sur ce qu'il met en jeu dans sa relation à l'élève et à sa famille dès qu'il utilise ou non le carnet de liaison comme moyen d'information des familles sur la scolarité des élèves et selon qu'il l'utilise en termes d'encouragements ou de sanctions.

Aspects généraux de la communication scolaire

L'analyse de contenu de la communication scolaire par les carnets de correspondance nous a amenée à classer ce "discours professoral" en trois rubriques :

- on a recensé les informations collectives de l'administration concernant la vie scolaire en général, soit des décisions prises le plus

(1) Cf. CROZIER, M., FRIEDBERG, E., L'acteur et le système, Eds du Seuil, 1977.

(2) MOLLO-BOUVIER, S., La sélection implicite à l'école, op. cit., p. 148.

souvent en Conseil d'Établissement que la direction du collège se doit de communiquer à la totalité des familles. Pour cette tâche, le professeur principal de chaque division est le relais privilégié;

- on a ensuite retenu les explicitations, les formes, les contrôles du travail scolaire, soit des informations liées à l'enseignement;
- enfin, on a relevé les messages individualisés des enseignants sur le travail et le comportement des élèves (dans l'éventail nuancé de "l'alerte" simple, de l'alerte avec menace, de l'alerte avec sanction) ainsi que les réponses éventuelles des familles exprimées en termes d'accord ou de contestation.

Les deux dernières rubriques Collège - Familles relèvent de l'initiative personnelle des professeurs.

On peut ainsi, à partir de ce matériau, traiter trois questions-clés :

- Comment les parents sont-ils informés de la vie scolaire en général ?
- Comment le carnet de correspondance facilite-t-il ou non l'apprentissage - contrôlable par les parents - du métier d'élève ?
- Enfin, que dit-on, - et comment - aux parents des conduites et du travail scolaire de leurs enfants ?

CHAPITRE V - LES CLASSES DE 5e - CONTENU DES CARNETS DE CORRESPONDANCE :
UNE HIERARCHIE SOCIALE ET SCOLAIRE ?

§ 1. L'information collective et ses dérives

Pour étudier la transmission des informations administratives, on a choisi 4 messages relevant de la vie scolaire en général. Les deux premières informations de rentrée concernent la suppression du "garage à vélos" et de la "cantine du samedi". Les deux autres invitent les parents d'élèves aux réunions du premier et du deuxième trimestres.

Ces informations sont importantes pour les familles : les bicyclettes sont dorénavant sous leur responsabilité et l'amputation du repas de fin de semaine relève d'une décision du Conseil d'Etablissement. L'intérêt des deux réunions de Parents d'élèves, dès lors qu'il s'agit d'orientation, s'imposait à l'évidence.

On a d'abord cherché, par comptage simple, le nombre de familles ayant reçu ces 4 informations.

On a ensuite étudié la "déformation" du message initial de l'administration (explicité, développé (+) ou au contraire appauvri, tronqué (-)) en utilisant une échelle à 5 classes ++, +, =, -, --, où = représente la communication standard du message de l'administration.

Ce comptage et cette évaluation conduisent au tableau récapitulatif suivant :

a) Informations administratives

Informations	5A (n = 24)		5D (n = 20)		5G (n = 16)		5H (n = 16)
Garage à vélo	23/24	+					
Cantine du samedi	23/24	=	4/20		1/16	-	
1ère réunion Parents	24	++	16/20	=	14/16	=	13/16 -
2ème réunion Parents	24	++	15/20	=			

Une première observation s'impose. Pour une information collective, au départ indifférenciée, des cheminements, des distorsions, des pertes montrent qu'il existe des pratiques différenciatrices du passage de l'information. Sans qu'il y ait, selon nous, acte intentionnel, une sélection dans l'information s'opère "inconsciemment" selon les caractéristiques "socio-culturelles" des récepteurs, c'est-à-dire des familles.

Cette sélection peut se comprendre quand une procédure de substitution adaptée au public est mise en place mais interroge quand il y a eu suppression de l'information sans procédure de substitution⁽¹⁾.

Ainsi, l'information des familles de 5e se diffuse le plus souvent surenchérie dans tous les carnets des élèves de A pour se simplifier, se réduire, parfois jusqu'au silence, dès la classe moyenne.

Cette hiérarchisation de l'information transmise recoupe celle des C.S.P., des niveaux d'activité des pères et mères des différentes classes de 5e.

(1) Par exemple, on trouvera dans le cours du mémoire, au niveau 3e, des informations sur l'orientation "ajustées" à la spécificité du public de chaque division. Par contre, le "sort" frappera, en 5e comme en 3e, le passage de l'information concernant la "suppression du garage à vélos" : l'information sera transmise dans les deux classes de "tête", elle sera "tue" dans les autres divisions.

Deux exemples serviront d'illustration : l'information "garage à vélos" n'atteindra qu'une seule division, par contre celle portant sur les réunions de Parents, en touchant 8 familles sur 10, sera l'information la plus "ventilée" dans l'ensemble des sections.

- L'administration s'est préoccupée de l'information de toutes les familles du collège sur la suppression du garage à vélos par manque de personnel de surveillance.

En effet, ce local pour bicyclettes, haut lieu de chapardages et marchandages, exigeait, à chaque inter-classe, la présence d'un collègue surveillant pour son ouverture et sa fermeture. Pour une vingtaine de bicyclettes, cette mobilisation devenait trop lourde pour un service de surveillance à l'effectif de plus en plus réduit alors même que chaque inter-classe est un moment névralgique de la vie du collège. Les changements de cours amènent des changements de salles et, dans un établissement où les salles spécialisées sont majoritaires, il en résulte un tourbillon d'élèves dans les couloirs et les escaliers; c'est le même tourbillon qui, aux récréations, dévale vers la cour en cascades tumultueuses.

Il s'agissait d'informer toutes les familles et non seulement les usagers du fait que les bicyclettes étaient dorénavant sous la seule responsabilité des familles.

En cas de détérioration ou de vol, elles ne pouvaient plus avoir recours auprès du collège.

Toutes les sections de 5e devaient être informées car elles regroupent nos usagers potentiels et la majorité de nos usagers réels. Or, des 4 divisions de l'échantillon, seule la 5A a reçu l'information. Et une information élargie qui annonçait "la pose de râteliers dans le parking du collège". L'ironie veut qu'aucun élève de 5A n'utilise sa bicyclette pour ses allers et retours mais les familles qui représentent les 55% de cadres supérieurs et moyens de l'échantillon 5e se devaient d'être informées.

Parmi les élèves des autres divisions, une douzaine continue d'emprunter leur "bécane" de jour en jour plus "dépouillée". Encore n'ont-ils pas l'assurance de retrouver, à la sortie, la selle et les roues. Mais qu'importe leurs cris et leurs chicanes. C'est du domaine de leur "débrouille" !

- L'administration du collège organise, selon le rituel d'une soirée par niveau, deux réunions de Parents dans l'année. Toutes deux très importantes. Si celle d'octobre, un mois après la rentrée, fait figure de diagnostic, celle de février, à quatre mois de la fin d'année, annonce déjà le bilan.

En apportant la précision du jour et de l'heure, le professeur principal est prié d'insister, auprès des parents d'élèves sur l'intérêt de ces rencontres.

La majorité des familles ont été informées de la première réunion mais comment le furent-elles ? Ont-elles reçu le simple message de la date et de l'horaire ? Ont-elles été invitées au dialogue, à la collaboration ? Prenons le cas extrême de la 5A et de la 5H.

Le professeur principal de 5A ne se contente pas d'un bref message dans le carnet de correspondance. Il s'adresse aux parents par lettre polycopiée : "Monsieur, Madame". Il les "prie" de venir à cette réunion où "ils pourront avec les professeurs" voir ensemble le travail de la classe, "dialoguer et faire part de leurs remarques".

Parents, partenaires égaux des enseignants, sont invités à participer au "bon déroulement de cette nouvelle année scolaire". Avenir radieux.

On "peut compter sur leur présence". Ils viendront tous et s'empresseront de le signaler sur le récépissé de la lettre.

En H, l'information passera par le carnet de correspondance avec la brièveté toute administrative du jour et de l'heure. Sans formule d'invitation ou d'insistance. Deux familles se présenteront.

A-t-on postulé au départ que l'information ne serait pas lue ? Que ça ne valait pas la peine ? Que de toutes façons, ça ne changerait rien ?

A cette information différenciée, et par là même, différenciatrice, s'ajoutera, pour les divisions G et H, le poids de la non-information. Les familles de ces deux classes ne seront pas averties par le carnet de correspondance de la réunion de février.

Or, à cette date le processus d'orientation est engagé. Les parents, les élèves ont exprimé leurs intentions d'orientation et la majorité d'entre eux, même parmi les plus en difficultés, optent pour le passage en 4e.

Si en 5A, 23 élèves sur 24 passeront en classe supérieure, 93% des élèves de G et H se retrouveront "orientés" en L.P. (6 élèves sur 10) ou en situation de doublement (3 élèves sur 10) et on ne saurait négliger l'issue des redoublements en classe faible qui ne sauvent pas du L.P. l'année suivante mais peuvent, au mieux, conduire quelques-uns d'entre eux en 4e à 1 langue vivante.

Face à l'avis du Conseil des Professeurs, quel poids aura l'intention d'orientation exprimée par le familles ? Les dossiers L.P. circuleront au moment venu du calendrier, seront signés (?) et l'affectation dispersera le plus souvent ces élèves qui ne sont "pas de niveau" dans des établissements éloignés, dans des options non désirées.

Ce sont les "fuites" du système scolaire pour des enfants d'ouvriers, de pères chômeurs, de mères seules que l'on trouvera qualifiés "d'orientés" dans les discours officiels.

Si ces familles n'ont pas été informées d'une autre manière, par des rencontres, peut-être, alors se seront fermées pour elles des possibilités de comprendre, de choisir, donc d'exister.

Dans sa communication, le collège privilégie ses enfants privilégiés. Ne néglige-t-il pas les autres à partir de l'idée selon laquelle ces enfants et ces familles n'auraient pas de stratégie scolaire ?

§ 2. Les informations liées à l'enseignement

Les informations de cette rubrique recensent les explicitations, les formes, les contrôles du travail scolaire. Elles ne relèvent que de l'initiative des professeurs et sont révélatrices de ce qui se passe dans le carnet de correspondance du métier d'élève et qui peut d'ailleurs être contrôlé par les parents.

Que donne-t-on comme points de repère, comme règles du jeu pédagogique globalement ou par matière ? Qui le fait et pour qui ?

Pour une meilleure analyse, ces informations ont été regroupées sous trois rubriques : celles concernant l'achat de matériel scolaire (b1), celles touchant à l'organisation de l'emploi du temps (b2) et enfin celles annonçant les contrôles, les révisions qu'ils exigent et leurs résultats soumis à la signature des parents (b3).

Pour comptabiliser les résultats, nous avons de nouveau utilisé un indice dichotomique en attribuant à chaque matière la note 1 ou 0, selon la présence ou l'absence d'informations pour chacune de ces 3 rubriques.

Si la recherche précédente révélait la dégradation à la fois quantitative et qualitative d'une information au départ indifférenciée, l'analyse des informations liées à l'enseignement renforce encore ce phénomène comme l'indique le tableau ci-dessous qui synthétise la communication par classe et par discipline.

b) Informations liées à l'enseignement

Disciplines	5A				5D				5G				5H			
	b1	b2	b3	T	b1	b2	b3	T	b1	b2	b3	T	b1	b2	b3	T
Français	1	0	1	2												
Maths	0	0	1	1	0	1	1	2								
Hist/Geo.	0	1	1	2									1	1	1	3
Langues viv.	0	0	1	1												

Sc. Natur.	0	0	1	1					1	0	0	1				
Sc. Phys.	0	0	1	1												
E.M.T.	1	0	0	1												
Arts Plast.																
E.P.S.									1	0	0	1				

Quel souci pointilleux de l'information en A. Et pour l'ensemble de l'équipe pédagogique ! Ne nous laissons pas abuser par le peu de demandes d'achat de matériel. En ce domaine, les exigences des professeurs, en fonction de leur discipline, sont définies le jour de la rentrée sur le cahier de textes et satisfaites dans les jours qui suivent. Ce qui apparaît par la suite dans le carnet de correspondance représente, soit des demandes d'achat en cours d'année (exemple : le livre de lecture suivie du professeur de Français) ou des rappels à l'ordre pour retardataires ou élèves de "mauvaise volonté". Tel semble être le cas de l'intervention du professeur d'E.M.T.

Le professeur d'Histoire/Géographie, pour éviter les confusions dues à sa bivalence, précise pour l'année, l'organisation de ses cours, assurant ainsi une meilleure gestion du travail et du cartable.

Le professeur de Langue Vivante prévient pour chacune de ses interrogations et soumet les résultats obtenus à la signature des parents.

L'administration demande à tous les collègues enseignant dans ces jeunes classes de veiller à la répartition des compositions pour éviter une éventuelle surcharge.

Les professeurs de A prévoient leurs contrôles et par le carnet de correspondance en informent familles et collègues. Prise en compte de l'organisation et aide à l'organisation du travail des élèves vont de pair (encart ci-contre).

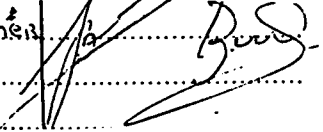
Toutes les informations sont bien enregistrées par les familles, les signatures en font foi.

Les carnets de correspondance des élèves de A, recouverts et signés, attestent d'allers et retours attentifs et réguliers entre le collègue et la famille, dans un cartable bien rangé. Ils témoignent d'un souci aigu de dialogue, de transparence pour la réussite scolaire d'élèves "favorisés".

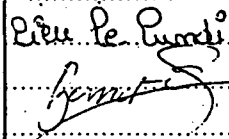
Nous ne pouvons comparer la classe A aux autres classes. C'est d'un côté le plein et de l'autre le vide. Dans les classes D, G, H, il ne s'agit plus de la cohésion d'une équipe de professeurs mais dans chacune d'elles d'interventions isolées.

Pour le 10 octobre, Devoir de l'Anglais (révisions)
depuis le début p. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
(révisions construction des questions)

Devoir d'anglais à faire signer
SVP

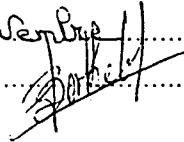


La composition d'anglais aura
lieu le lundi
18.11.85

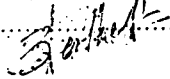
lieu le lundi


Jeudi 13 mars et vendredi 14 mars
Composition d'Algèbre et composition de math.
Signature des parents

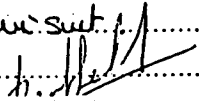
Composition le vendredi 22 et 23 novembre
de math.



il y aura toute l'année une leçon d'histoire pour
le mardi, une leçon de géographie pour le vendredi
matin, une d'histoire pour le vendredi après-midi.
signature des parents



Mardi 13 novembre, révision Histoire, tout
le monde musulman et géo les océans, la
route terrestre, et tout ce qui suit



Faire signer le devoir d'histoire du vendredi 24/10

Composition de dictée → Mardi 4 Mars

Composition de Rédaction → Vendredi 7

Composition de Latin le 27/02/86

TYPE D'INFORMATIONS LIEES A L'ENSEIGNEMENT EN 5D

Après chaque nouveau cours il y a une leçon à étudier et qu'il faut l'étudier avant de faire les exercices.

Il est conseillé de refaire les exercices des devoirs surveillés et d'en contrôler l'exactitude à l'aide des corrigés.

recevoir toutes les définitions et les règles du cahier de cours (les réciter par écrit sur une copie qui sera relevée le jour de la rentrée) et y aura un contrôle sur ces leçons à la rentrée.

Les compositions du 2^e trimestre auront lieu à partir du 30 Mars elles porteront sur tout ce qui a été fait depuis le mois de septembre. en conséquence les révisions doivent se commencer très rapidement.

- En D, un seul professeur informe sur sa matière. Les limites du calcul dichotomique ne permettent pas de traduire l'insistance de ce collègue qui interviendra 4 fois dans tous les carnets. Il fournit des méthodes de travail pour mieux réussir. Il conseille de refaire chaque devoir surveillé à la maison à l'aide du corrigé. Il soumet les copies à la signature des parents, indique la date des compositions et fournit le contenu à réviser. Dans les carnets de D, une seule voix conseille, aide à mieux réussir dans cette classe déjà en difficultés (encart page ci-dessus).

- En G, le professeur de Biologie prévient d'une sortie liée à son enseignement. Et à ces familles pleines d'impéritie, il fournira toutes les précisions sur la tenue à adopter et les matériaux à emporter. Il note l'essentiel au tableau. La copie apparaîtra dans 11 carnets, non exempte de fautes mais organisée et lisible.
Le professeur d'E.P.S., professeur principal de la classe, utilise le carnet de correspondance le jour de la rentrée, pour exiger chaussures et vêtements adéquats.
Dans cette classe très faible, on ne notera aucune intervention sur le travail scolaire.

- Autre voix isolée en H, celle d'un professeur qui, pour rattraper un enseignement qui lui échappe, multiplie ses interventions dans les carnets qu'il obtient de haute lutte dans le désordre des vies et du fourre-tout du sac plastique.
Ses exigences de classeurs à jour, de leçons à apprendre, de contrôles signés prennent, dans le contexte strident et tumultueux de la 5H, une apparence surréaliste.

Qu'il s'agisse d'informations concernant la vie scolaire en général ou de messages liés à l'enseignement, la classe A aura reçu le maximum d'informations et dans leur expression la plus complète.

Les interventions des professeurs, comme dans un chœur bien orchestré, se sont unies, multipliées pour apporter des renseignements sur leur matière dans une relation d'aide.

Bons petits élèves de A qui travaillent sous le regard croisé des parents et des professeurs.

Dans nos trois autres classes, l'information des familles, ilotiques et flottantes, rejoint le manque de réussite de nos enfants de "milieux défavorisés".

Ces informations partielles, quand elles ne sont pas tues, si elles remontent jusqu'aux familles, ont-elles pu les aider dans leur compréhension du fonctionnement du collège, ont-elles pu les encourager à prendre contact avec lui, leur ont-elles appris les règles du jeu scolaire ?

§ 3. Les messages individualisés : alertes pédagogiques et sanctions

Sans analyser, pour le moment, la gravité du message ni sa formulation, il faut souligner que les interventions des enseignants, dans les 7 classes de l'échantillon sont, à deux exceptions près, négatives et méritent bien le terme d'"alerte". Le contact est recherché avec les familles lorsqu'il y a difficultés.

On sait pourtant que des efforts sont faits, des victoires remportées, de courte durée peut-être mais vécus avec une telle intensité que d'être dits, d'être valorisés serait bon pour des enfants, pour des familles.

Mais les alertes ont leurs nuances et dans une graduation d'intensité, elles peuvent se classer comme suit :

- Appréciation positive (c1);
- Demande de rendez-vous, ouverture au dialogue (c2);

c) Messages particuliers des enseignants

Disciplines	5A (n = 24)						5D (n = 20)						5G (n = 16)						5H (n = 16)					
	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T
Français									1			1					1	1						
Mathématiques	1				2	3			1	5	5	11					5	5	2	6	5		10	23
Histoire/Géographie		1	2	3		6	1	2			7	10					1	1		6	1		25	32
Langue vivante				3	11	14					3	3					2	2				1	7	8
Sciences naturelles				3	20	23														3	2	6		11
Sciences Physiques					4	4																12		12
E.M.T.				3	2	5																		
Arts Plastiques																								
E.P.S.																	2	2						
		1	1	11	42	55	1	3	6	15		25					11	11	2	12	9	3	60	86
Sanctions lourdes																								
Avertissements	Av.			5	(perm.)		Av.			7			Av.			2			Av.			7		
Exclusions	Ex.			2		62	Ex.			1	33		Ex.			4	17		Ex.			10	103	

Réponses des familles	5A	5D	5G	5H
Incidences financières		1		
Demandes de rendez-vous	2			
	(prof.			
	maths)			
Contestation	2	2		
Appui/collaboration	5	1		3 (?)
Initiative des familles				

- Alerte pédagogique sans menace de sanction (c3);
- Alerte pédagogique avec menace de sanction (c4);
- Alerte pédagogique avec sanction (c5).

On dispose ainsi de 5 catégories de discours et on a comptabilisé pour chaque discipline enseignée, la distribution, selon les 5 catégories, des messages individualisés des enseignants.

Les sanctions lourdes de l'administration (avertissements, exclusions temporaires), comme aboutissement d'un processus, font l'objet d'un report particulier pour chaque division.

Le tableau de synthèse ci-contre permet une première lecture quantitative des différenciations globales des divisions.

Si nous considérons le total des alertes pédagogiques (qui tient compte de la demande de rendez-vous jusqu'à l'exclusion temporaire par l'administration) notre classe "championne" est sans étonnement la 5H qui a récolté à elle seule, pour ses 16 élèves, la moitié des alertes pédagogiques. Par contre - et il faut s'en étonner - la 5A prend la seconde place, dans ce palmarès, en glanant 29% d'interventions.

L'importance des pourcentages interroge tout autant que leur faiblesse : le petit nombre de messages enseignants en D et en G pose question.

Nous serions tentée de comparer nos classes extrêmes mais la 5H échappe à toute comparaison. De classe particulière par la position sociale et scolaire de ses élèves et les caractéristiques de son équipe enseignante, cette classe rebelle devient singulière par les formes de relations qu'elle a suscitées.

Nous pensons que la rupture dans la communication scolaire ne se situe pas ici entre les classes extrêmes mais qu'elle est déjà flagrante en D et en G.

Reprenons, par une démarche quantitative et qualitative, le contenu des carnets de correspondance des différentes classes de 5e.

Classe de 5A

La majorité des enseignants, autant de matières dites principales que de matières dites secondaires, interviennent dans les carnets et y pratiquent, en général, la même politique d'intervention :

Quand on alerte en A, on menace de punition. Un élève de A est supposé être bon élève et s'il flanche, le rappel à l'ordre est rapide.

On menace, mais on punit surtout.

Dès le début de l'année, familles et élèves prennent les dimensions des exigences de travail et de comportement.

On n'accepte pas un travail "*insuffisant*", une leçon "*à peine sue*", encore moins un devoir "*non fait*" ou une leçon "*non apprise*".

Chaque écart de travail est sanctionné. Par un devoir supplémentaire. Par une retenue.

Deux professeurs sont beaucoup intervenus en A.

Le professeur principal menace et punit, avec la même sévérité, le devoir oublié, la leçon non sue, le travail insuffisant, le contrôle non signé, le récépissé de la réunion Parents non rendu. Sa fonction et son exigence personnelle ne laissent rien passer.

Un professeur de matière dite "secondaire" punit dès le début de l'année. Dans leur carnet, 13 élèves noteront :

"Je n'ai pas fait le premier travail demandé, ma note sera donc zéro".

C'est d'entrée, le rappel ferme pour une matière qui n'intervient qu'1h30 dans un emploi du temps hebdomadaire de 27 h.

C'est le rappel ferme d'un professeur P.E.G.C. dans une classe où enseignent 2 agrégés, 4 certifiés. Les autres collègues P.E.G.C. (langue, mathématiques) profitant de l'aura de leur discipline.

Ce professeur maintiendra toute l'année son exigence de respect d'un savoir et de celui qui l'enseigne. Il menacera et punira à lui seul 23 fois. Dans une position durcie par le contexte.

Sur la totalité des alertes avec menace et avec punition, 70% concernent le travail scolaire, selon les exigences définies, 30% concernent le comportement, pour la plupart l'insouciance bavarde. Mais de simplement "*rigolarde*" en Histoire, l'attitude peut devenir "*insolente*" en E.P.S.

C'est la jauge d'une discipline qui n'est pas "payante". Alors on ose. Et dans la même appropriation du licite, on se défoule en permanence : "*lancements de craies*", "*comportement insupportable*" vaudront à 5 garçons un avertissement du Conseiller d'Education. Mais, dans un carnet, un surveillant barrera son intervention punitive pour ajouter : "*J'annule le mot car en fait, l'attitude de Y... est générale, c'est celle de toute la classe*".

La hiérarchisation des disciplines est sensible chez les jeunes de 5A même s'ils n'osent pas encore exprimer des choix. Mais leurs parents la pratiquent.

Les professeurs de Français et de Mathématiques sont les seuls à être sollicités. Le premier par 3 familles, non vues en réunion pour obtenir son appréciation du trimestre. Le second pour 2 rendez-vous particuliers.

S'il y a accord tacite sur l'exigence de travail et de comportement, les parents cependant, n'acceptent pas aveuglément. On interroge si les règles du jeu perdent leur transparence : "*Pouvez-vous me faire connaître le motif de la punition de W... ?*"

On proteste si les règles du jeu apparaissent appliquées avec trop de sévérité : "*Ch... s'est trompé mais a quand même fait preuve de bonne volonté. Dommage pour le zéro*".

On accuse si elles apparaissent faussées : "*Y... me précise que le travail à faire a été donné en fin de cours alors que toute la classe était déjà sortie. Y aurait-il un problème d'organisation ?*"

Mais dans cette classe bien "gardée", si des parents contestent parfois, ils savent surtout apporter appui et collaboration :

Aux professeurs :

- "*Nous sommes d'accord avec la retenue*";
- "*Je ferai tout ce qui est en mon pouvoir pour veiller à ce que M... fasse son travail*";

- *Je suis tout à fait d'accord pour la punition donnée et reste à votre disposition pour vous aider afin que pareil incident ne se reproduise plus*;
- *"Je vous remercie de vous soucier du travail de mon fils et de m'en informer... Je souhaite que notre collaboration soit fructueuse"*.

A l'Administration qui exclut pour *"indiscipline généralisée"* - *"Nous sommes de votre côté. F... comprendra qu'il doit se calmer"*.

En A, le dialogue existe. Entre partenaires égaux.

Il est dans le discours.

Il est aussi dans la vigilance aiguë des professeurs. Comme dans l'attention avertie des familles.

De part et d'autre, c'est la même exigence de réussite scolaire dans les règles d'un jeu connu et partagé.

La réussite, les enfants de A la connaissent depuis leur entrée au Cours préparatoire. Adaptée à leurs demandes, l'école continuera à bien les servir.

La Classe de 5D

La rupture dans la communication scolaire commence en D par la diffusion partielle et différenciée de l'information collective, elle se poursuit par une information liée à l'enseignement qui est le fait d'un seul professeur et non d'une équipe enseignante, elle persiste quantitativement et qualitativement au sein des messages enseignants.

Alors que la D accueille des enfants en difficultés scolaires, on intervient moitié moins qu'en A et les messages enseignants relèvent, à parts égales, du travail et de la discipline.

On entre dans une classe où on interpelle encore sur le travail, mais beaucoup plus faiblement qu'en A, où on interpelle plus souvent et plus vigoureusement sur la discipline.

La rupture s'achève par le fait que deux professeurs portent seuls la quasi totalité des messages enseignants, tous deux représentatifs d'un climat de classe où il y a place encore pour le travail mais où les problèmes de comportement sont prêts à l'emporter.

Ces deux professeurs enseignent des matières dites "principales". Le premier est le seul à parler travail dans les carnets de 5D.

Dans un processus gradué, il alerte, menace, punit. Avec mesure et insistance.

Son collègue s'exprime dans une registre plus fracassant.

Rappelons qu'en division D, à la dominante ouvrière des pères actifs, s'ajoutent 55% de pères chômeurs ou invalides et l'activité non qualifiée de 4 mères sur 10. C'est encore, pour certains, l'appartenance à un tissu social. On se bat *"pour gagner sa vie, pour protéger quelque peu son temps ou soi-même, trouver dans le travail un élément d'estime de soi"*⁽¹⁾. On se démène. Mais l'école supporte mal ces vies traversées de violence et de cris qui pénètrent dans ses murs avec la trivialité de leurs coups de coeur et leurs coups de gueule.

On punit de suite car l'indiscipline ne relève plus du simple bavardage ou de l'attitude *"rigolarde"*. Ce n'est pas *"l'insolence"* qui gêne, c'est la *"grossièreté"* qui peut atteindre le superlatif absolu de *"l'extrême vulgarité"*. Et le recours à l'alerte sans menace, dans une démarche à rebours, devient le constat sans issue *"d'une attitude grossière, profondément affligeante"*⁽²⁾.

La communication peut atteindre une telle densité qu'elle échappe à la formulation écrite et l'enseignant n'a plus la ressource que d'appeler "d'urgence" la famille *"afin que je vous dise ce que T... a fait à mon cours"*.

- (1) PETONNET, C., On est tous dans le brouillard, Eds Galilée, 1980.
 (2) On peut ici se référer, nous semble-t-il à P. BOURDIEU et J.C. PASSERON, La reproduction, op. cit., p. 240 : "... le culte des manières" aux "normes d'une tradition aristocratique d'élégance mondaine" selon "l'échelle des valeurs dominantes" oppose le "distingué" au "vulgaire" dans un principe de classification si puissant qu'il "consacre des différences sociales en les constituant comme distinctions scolaires".

Dans ce climat fort de classe, l'intervention de l'administration se multiplie. Elle convoquera 7 fois pour un "avertissement sérieux" et punira d'exclusion temporaire "une attitude intolérable".

Est-ce une communication à sens unique ? De rares parents s'expriment encore mais leurs interventions sont des pans de leur vie difficile bien éloignées des préoccupations scolaires des parents de 5A.

- Au professeur qui réclame "le cahier non encore acheté le 17 octobre" : "Monsieur, je n'ai pas beaucoup de ressources et je préfère donner à manger à mes enfants d'abord puis quand j'aurai les moyens, j'achèterai le cahier".
A celui qui est ignorant, on dit ses urgences.
- On ne récuse pas une sanction pour "impolitesse et grossièreté" mais on sait dire : "A la maison c'est pareil, alors?".
- Au professeur qui, dans sa hiérarchie de sentences donne "un dernier avertissement", une mère riposte, vive : "Je n'aurai pas donné un dernier avertissement, je l'aurai puni tout de suite".

Pas de demande de rendez-vous.

Un seul message interroge avec force le fonctionnement du collège : "Alors que S... a énormément besoin d'enseignement et de vous, il est souvent présent à la maison pour cause d'absence de professeur. Que penser ?"

La classe fut privée pendant deux trimestres d'un professeur de langue. Que penser ? Que c'est peut être là aussi un point sensible de rupture entre une 5A et une 5D.

La classe de G, groupe à effectif réduit de 16 élèves, additionne toutes les difficultés. C'est la classe qui a le plus de pères chômeurs ou invalides, pères non situés ou évacués de la hiérarchie sociale. C'est la classe des élèves en retard (50% retard 1 ans - 50% retard 2 ans et plus). C'est la classe (comme la H) la moins informée.

Les garçons sont "à tenir". L'un, en rébellion la plus complète, passera une année d'exclusion en exclusion. Mais un groupe de filles s'y applique. Et les professeurs, dans leur ensemble, s'y attacheront.

Cependant, l'extrême faiblesse de la classe semble tuer toute dynamique de la communication. C'est la résignation à l'échec.

On intervient moitié moins qu'en D et le seul mode d'intervention est celui de la sanction. On n'y parle plus travail, à deux exceptions près. La quasi totalité des messages concerne l'indiscipline. On punit sans alerte préalable, dans une formule laconique. "*Pour indiscipline*".

L'administration exclut. Notre garçon rebelle a perdu son premier carnet. Le deuxième commence en mars et recense deux exclusions en l'espace d'un mois "*Indiscipline généralisée*".

Il n'existe aucune intervention de parents. Faut-il s'en étonner ? Les informe-t-on ? Leur propose-t-on un rendez-vous ? Leur donne-t-on la parole ?

La pauvreté de l'information, l'absence de relations, les punitions sèches, les exclusions qui sanctionnent sans dialogue préalable ne sont-elles pas liées à l'origine sociale des élèves comme l'étaient l'attention constante, la collaboration entre partenaires égaux en 5A ?

La classe de 5H

La classe de 5H a été constituée avec les élèves les plus "difficiles" de 6e, d'abord cas sociaux avant d'être cas scolaires. Si 7 élèves sur 10 sont en retard 1 an, on y trouve moins de retards lourds qu'en G et surtout 2 élèves à l'heure.

La population maghrébine y est concentrée à 44% et 10 élèves sur 16 vivent avec des mères seules qui ont à "gérer" des familles de 7 à 13 enfants.

Au cours du Conseil d'Enseignement qui, chaque fin d'année, réunit les professeurs pour la répartition des divisions en vue de la future rentrée, la 5H ne fit pas partie des "choix". Dans cette classe "oubliée" essaieront d'y enseigner 3 P.E.G.C. expérimentés et anciens dans le collège et 6 nouveaux collègues.

L'un d'eux, le plus jeune, néo-certifié dont c'était le premier contact avec le métier, nous quittera après une dérive d'absences, pour un congé de longue maladie.

Ce sont les particularités de la 5H.

Les carnets de correspondance donnent un reflet du vécu paroxystique et provocant de ce groupe à effectif réduit. Ils sont loin cependant de témoigner de toutes les "alertes chaudes" traitées au vif du quotidien. Il reste que ses 103 interventions représentent la moitié du nombre total des interventions en 5e.

Comme en A, cette division mobilisera la majorité des professeurs, matières principales, matières secondaires confondues mais ils réagiront parce que profondément atteints par les problèmes de discipline que cette classe soulève : 90% des interventions concernent l'attitude, le comportement de l'élève.

En cela, la classe 5H correspond à notre attente.

C'est au travers des messages enseignants que "transpirent" les difficultés que pose cette division, que se dessine le profil de ces élèves en situation de rejet, de ces jeunes peu socialisés qui n'acceptent aucune règle de vie collective scolaire, qui n'ont peut-être pas le refuge de la "bande à copains", ce "bricolage social" qui peut sauver un minimum de relations humaines.

Écoutons les vivre :

Il (ou elle)

- *parle sans arrêt pendant le cours (n = 14);*
- *parle tout haut;*
- *se déplace dans la classe sans autorisation (n = 12);*
- *ne fait rien. S'amuse (n = 11);*
- *lance des bouts de craies sur ses camarades (n = 11);*
- *n'a pas son matériel (n = 11);*
- *est grossier, insulte, dit des injures (n = 10) (aux camarades, envers les mères);*
- *court, s'amuse dans les couloirs (n = 0);*

... parle sans arrêt pendant
le cours.

... se déplace et parle,
tout haut.

Pendant tout le cours
a crié, s'est déplacé, s'est
montré menteur et insolent. N'a rien fait.

s'amuse pendant le cours.

lance des bouts
de craie sur une de
ses camarades.

ne peut travailler sans matériel!

" a dit en classe une
phrase très grossière à un
camarade "

" n'a pas à
insulter la mère d'un de ses
camarades "

" a sans être l'élève à la
brèche "

court dans les couloirs, il s'amusé dans le couloir.

amuse en cours au cours.

... crie en classe
sans arrêt, avec des
mots grossiers.

est distrait
ne travaille pas, se déplace
bavarde, crie.

votre fils hurle.

- arrive en retard au cours (de 10 à 15') (n = 9);
- crie - hurle (n = 8).

Rarement on alerte pour un seul motif, l'intervention cumule, le plus souvent, deux à trois écarts de conduite.

Quand l'agressivité ne se maîtrise plus dans ce quotidien d'agitation et de tumulte, l'administration prend le relais et exclut parce que la coupe est pleine.

Mais dans une communication qu'on attend massivement punitive, la 5H se singularise par la nature même des messages enseignants, par l'utilisation de tous les modes de discours et par la mesure dans l'expression.

Il nous faudrait parler de chacun de ces professeurs car s'il y a coude à coude c'est, le seuil franchi de la classe, une entrée en lice solitaire où l'on devient *"dompteur, saltimbanque, victime ou n'importe quoi pour arriver au bout de l'heure et au bout de l'année"*⁽¹⁾.

Mais la composition particulière de cette division ne permet pas une démarche isolée, elle impose à chacun un mode de fonctionnement spécifique à l'équipe.

Ainsi, c'est la seule classe où l'on demande la collaboration des familles, où l'on propose un rendez-vous, où l'on insiste sur le *"Je suis à votre disposition"*. C'est la seule classe où l'on alerte autant sans menace. On punit beaucoup mais après avoir expliqué, alerté, menacé. C'est au bout du processus que l'administration intervient et exclut. Encore faut-il ajouter, que de toutes les classes de l'échantillon, c'est en 5H que s'exprimeront deux appréciations positives soit 0,9% du total des interventions.

Dans ces diverses formes de discours, on discerne, chez l'enseignant, une retenue de l'expression, dans une maîtrise difficile.

(1) PROST, A., Eloge des pédagogues, op. cit., p. 56.

Comment expliquer cette double singularité de la 5H ? Est-ce par nécessité ou vertu que les professeurs de cette division furent souvent exemplaires dans leur façon de dire ? La vérité est peut-être par les deux à la fois. Par volonté d'apaisement, d'apprentissage du respect de soi et d'autrui. Par peur aussi de se laisser entraîner dans une spirale de fureurs et de cris.

Ainsi, on intervient dans une démarche cohérente d'alerte, de menace et de punition, dans une expression maîtrisée, dans un énoncé simple pour être compris, associant, dans l'intervention, à la fois le comportement et le travail :

- "J.F.... doit être bien calme et travailler";
- "J.F.... n'a pas été correct ni travailleur aujourd'hui";
- "J.F.... n'a pas fait son travail. Il viendra donc en retenue le...".

On menace et on punit mais on "propose aux parents qui le souhaitent de faire prendre un rendez-vous par leur enfant".

Ce n'est pas le rendez-vous/convocation, c'est une ouverture, une amorce de dialogue.

Aucun parent ne répond à ce discret appel, alors on explique aux familles, on essaie de les associer : "Comment pouvons-nous faire pour que S... soit calme et plus polie en classe?"

Sur 6 messages association/collaboration, 3 obtiendront réponse :

- P... est "agité en cours" et le "Que faire?" du professeur amène cette réponse fataliste : "P... a toujours agitée depuis qu'il est petit";
- M... "n'arrête pas de parler tout haut. Je compte sur vous". "Il faut punir" répond-on;
- K... "se déplace sans arrêt. Je vais être obligé de punir. Que faire d'autre ?". "Si vous arrivez à la punir, vous arriverez peut-être mieux que moi"

Ces mères "débordées" sont d'accord pour qu'on punisse, elles à qui ce pouvoir échappe.

Mais n'ont-elles pas attendu, espéré autre chose que ce collègue-punition ?

Si la communication scolaire peut, sur certains points, être considérée comme exemplaire, eu égard au maëlstrom quotidien, il n'en reste pas moins que les élèves de H souffriront d'une double erreur.

Erreur d'avoir rassemblé pour en faire un "groupe", 16 "cas individuels". Leurs déchirures ne pouvaient que s'exacerber.

Erreur, car les critères d'affectation en H, ne furent pas des critères strictement scolaires. S'y ajouta tout le poids du social.

Cette double erreur, les jeunes de la 5H la vivront jusqu'au bout, dans l'éviction finale de leur orientation.

Dans les classes de 5e, la communication scolaire, quelle que soit la catégorie du discours, s'est prouvée sélective et sélectionnante.

Entre les deux classes extrêmes, c'est la dégradation et l'appauvrissement de l'information, c'est la rupture flagrante du message enseignant même si la 5H semble faire partiellement exception.

le symptôme le plus frappant n'est-il pas dans l'opposition travail/comportement des interventions ? Si 70% des "alertes" en A concernent le travail scolaire, 90% en H relèvent de l'indiscipline.

Les classes homogènes de niveau qui recourent des disparités socio-culturelles engendrent une relation collègue/famille reproductrice d'inégalités.

CHAPITRE VI - LES CLASSES DE 3e - CONTENU DES CARNETS DE
CORRESPONDANCE : UNE HIERARCHIE SOCIALE ET SCOLAIRE ?

La structure collège a construit, année par année, sa figure pyramidale dont les divisions de 3e constituent le sommet.

L'étude de la population 5e/3e a permis d'établir l'existence d'une dynamique de recomposition de la population sociale et scolaire du collège par le jeu d'un départ, en fin de 5e, d'élèves issus de milieux sociaux contrastés. De ce fait, les divisions 3e se confirmaient à dominante plus homogènement populaire.

Cependant, au sein de ces classes, nous retrouvons, comme en 5e, une répartition différentielle en 3 filières, structurées par le choix des langues et des options.

Retrouverons-nous alors, comme en 5e, la même disparité entre les 3A et E dans les modes de communication scolaire?⁽¹⁾

§ 1. L'information collective : les mêmes dérives?

On a choisi 5 informations administratives de la vie scolaire en général et retenu 2 informations de rentrée déjà étudiées : "la suppression du garage à vélo", et la "cantine du samedi". Par ailleurs, le double enjeu de l'orientation et du Brevet donne une extrême importance aux réunions de Parents et aux informations spécifiques à l'orientation et aux formalités d'inscription à l'examen.

On a donc comptabilité, comme pour les classes de 5e, le nombre de familles informées en précisant comme précédemment par les signes ++, +, =, -, --, les compléments ou les manques apportés à l'information. Le nouveau signe * indique l'apport spécifique du professeur principal au passage d'une information.

(1) Pour étudier les carnets de correspondance des classes de 3e, on a repris les catégories d'analyse utilisées précédemment.

a) Informations collectives vie scolaire relayées par le professeur principal⁽¹⁾

Informations vie scolaire	3A (n = 20)	3C (n = 20)	3E (n = 15)
Garage à vélos	18/20 +		
Cantine du samedi	18/20 ++		4/15 =
1ère réunion Parents	19/20 =	20/20 +	9/15 =
Information orient.	19/20 = (#)	19/20 = (#)	11/15 = (#)
Inscription Brevet	18/20 = (#)	18/20 = (#)	2/15 ≠

(1) ≠ : spécificité. Si l'information minimale est également fournie, elle s'accompagne de commentaires différenciés.
(Voir dans le texte, les commentaires différentiels concernant l'orientation par exemple).

Une première lecture du tableau fait apparaître que la classe A a reçu seule la totalité des informations et par deux fois, sous une forme amplifiée. Le "sort" semble avoir frappé, de la même façon qu'en 5e, pour le passage des informations concernant la suppression du garage à vélos et du repas de cantine du samedi.

Seuls les parents de A qui représentent l'intégralité des cadres supérieurs et moyens de l'échantillon 3e auront appris la nouvelle responsabilité qui incombe aux familles en cas de détérioration ou de vol de bicyclette.

Eux seuls aussi sauront que la suppression du repas de samedi visait, pour les membres du Conseil d'Administration, l'amélioration des quatre menus de la semaine sans élévation de prix. Eux seuls seront donc en mesure de pouvoir vérifier le bien fondé de cette décision.

Le manque d'information en C et l'appauvrissement de l'information en E ôtent ce pouvoir et ce droit aux familles.

Transmettre ces messages pouvait paraître superfétatoire aux professeurs principaux de C et de E : leurs divisions ne comprenant pas ou peu

de demi-pensionnaires et pas ou peu d'élèves cyclistes. Mais ni plus ni moins qu'en A. De plus, il s'avère que les "remous" provoqués par un vélo volé ou abîmé varient souvent en fonction de "l'influence de la famille".

L'inégalité devant l'information ne redouble-t-elle pas en fait l'inégalité sociale ?

L'importance des réunions de Parents est si évidente au niveau 3e que l'information administrative se réduit, auprès des professeurs principaux, aux seules données de jour et d'heure.

Si le message touche la majorité des familles, la simple lecture ne suffit pas à déceler la spécificité d'une information également transmise. Analysons les cas extrêmes.

La formulation en A est complète mais dépouillée de toute formule d'insistance. La présence de tous les parents "va de soi". Et il en sera ainsi.

En E, on retrouve la même sècheresse dans l'information mais elle recouvre une réalité bien différente.

Au début d'octobre, par une action pédagogique spécifique à la 3E, les familles ont été invitées, par lettre, à se réunir au collège pour s'entretenir de leurs enfants avec les professeurs de la classe.

Peu de familles se présentèrent.

Aussi, dans cette information de réunion Parents, de formulation peu insistante, ne faut-il pas voir la conviction intime que le temps manque pour rassembler ces pères et ces mères trop atteints par leurs difficultés sociales et familiales et que, pour influencer sur le destin scolaire et professionnel de ces jeunes, on ne pourra compter que sur le travail entrepris avec eux ?

En division C, l'information administrative se reprendra avec cet ajout : *"Présence indispensable pour l'orientation"*. C'est la première réunion d'octobre. S'agit-il, avec cette référence prématurée à l'orientation de "motiver" ces pères ouvriers insérés dans le monde du travail, ces mères de familles nombreuses souvent "débordées" dans le

quotidien, d'inciter ces parents, français ou maghrébins, à faire l'effort de se rendre le soir dans ce collège éloigné et étranger à leur univers ? Ou, si on ose pousser l'analyse, s'agit-il de préparer à des décisions d'orientation déjà pensées ?

Les deux derniers messages, spécifiques aux classes de 3e, offraient aux professeurs principaux toute liberté dans la formulation. Ils sont un bel exemple de passation différenciée d'une information "ajustée" à la disparité d'un public.

Ainsi, pour les renseignements sur l'orientation (encart ci-contre) chaque professeur principal essaie de libeller sa communication de façon à la fois brève et circonstanciée, mais des formules échappent, à la fois en termes de précision et d'imprécision :

- en A, l'orientation se présente comme un ensemble de "diverses possibilités". On voit large et loin. La classe de Seconde s'inscrit dans un projet à long terme où se profile, avec la carrière, un éventail de choix stratégiques que seules peuvent s'approprier des familles déjà bien informées. On sait demander telle option pour obtenir tel établissement de solide réputation. On sait, quand on a déjà prévu l'allemand, garder l'option latin pour accéder à une Seconde plus "triée". Pour qui, la Seconde est-elle dite "indifférenciée" ?
- Les familles de C se perdraient dans les subtilités d'un jeu qu'elles ignorent mais qui déterminent les trajectoires scolaires. Aussi l'information précise-t-elle ce que recouvre pour elles le mot orientation : "B.E.P./Seconde". C'est une vision courte. L'objectif est à l'année.
- En E, l'information sur l'orientation se limite à une seule option : le choix d'un B.E.P. Et encore faudra-t-il négocier toute l'année avec les jeunes pour obtenir 3 vœux sur le dossier : les deux premiers faisant obstinément la part du rêve et de l'inaccessible, le troisième, le mal aimé, mais qui pourra peut-être, parce que plus en adéquation avec les bulletins scolaires joints, offrir une possibilité d'affectation.

TYPES D'INFORMATION SUR L'ORIENTATION EN CLASSE DE 3^e3A

Vendredi 10 Janvier à 17h30
 la conseillère d'orientation
 présentera aux parents des
 élèves de 3^e les divers
 possibilités pour l'an prochain.

3C

Vendredi 10 Janvier à 17^h30
 information orientation (BEP,
 ou 2nd) données aux par-
 ents d'élèves par la cons-
 eillère d'orientation.

3E

Vendredi 10 Janvier
 à 17H30 des informations
 concernant l'orientation BEP
 seront données aux parents
 par la conseillère d'orientation.

Le retour à l'examen du Brevet donne lieu à toute une paperasserie administrative à laquelle professeurs principaux et familles se trouvent confrontés. Outre des enveloppes timbrées de différents formats, un timbre fiscal pour les élèves non boursiers, les parents ont à remplir une fiche d'inscription qui comporte des renseignements d'état civil et à fournir une pièce d'identité afin que le Chef d'établissement puisse en certifier la conformité.

L'administration du collège transmet aux professeurs principaux des indications précises mais laisse à chacun d'eux toute sa liberté de manœuvre. Il s'agit d'un deuxième exemple d'une information "ajustée".

- En A, toutes les exigences administratives d'inscription sont notées sur les carnets. Le professeur principal obtient des parents la fiche d'inscription remplie et la pièce d'identité pour l'authentification.
- En C, prévoyant les difficultés des familles à remplir cette fiche, le professeur principal prend le travail à sa charge et demande le Livret de Famille qui lui est remis en confiance. Ce professeur passera plusieurs après-midi et soirées à maîtriser les filiations maghrébines.
- En E, on traite le problème directement avec les intéressés. Cela a pris du temps. Les deux interventions dans les carnets ne concernent que le rappel d'enveloppes.

Nous avons collationné des informations administratives relayées par le professeur principal et avons pu constater combien leur passage soulignait la spécificité de chaque division.

Mais il nous est apparu que l'usage libre fait par le professeur de la première page du carnet de correspondance "positionnait" les classes, dès le début de l'année, de façon plus discriminante.

- Les familles de A recevront, dans leur intégralité, toutes les informations de vie scolaire. Familles déjà mieux informées de par leur appartenance "socio-culturelle", elles ont droit à toute l'information

du collègue. Dès le départ, elles sont reconnues interlocuteurs variables, partenaires égaux.

- Pas d'information de ce type en 3C. On démarre l'année avec la liste des formalités administratives de rentrée. Elles font partie du rituel. Elles ne relèvent pas du Conseil d'Administration. C'est la collecte, dans toutes les classes, indispensable et tâtilonne, d'enveloppes timbrées, de fiches, de papiers d'assurance, d'argent de la coopérative. Seul, le professeur principal de 3C en fait une formulation écrite. Il connaît la vie brouillonne de ces grandes familles, leurs difficultés à rassembler quelques écrits et comme pour un devoir d'élève, il exige le ramassage pour une date donnée.

- Les professeurs de 3E n'ont pas voulu faire de cette troisième une classe "à part" mais le premier écrit sur les carnets de correspondance est bien spécifique. Il est adressé aux parents, après concertation des professeurs, après entretiens avec les jeunes. Le ton est sérieux. L'écriture soignée. Il faut qu'il y ait "prise de conscience" de *"l'importance de cette année d'orientation, dernière année au collège, qui sera sanctionnée par un examen"*.

L'objectif de l'année est défini : l'orientation prime sur l'examen. C'est la dernière année pour s'y préparer et le poids des retards lourds fait oublier nos quatre élèves à l'heure. Le Brevet n'est pas nommé car on n'attend aucune réussite à l'examen. On fait alors appel *"au travail, au sérieux, à la volonté"*.

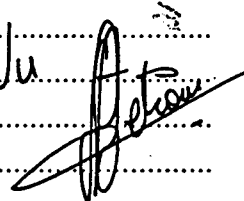
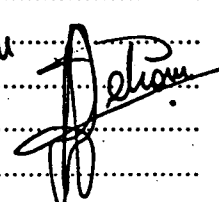

Aux qualités manquantes.

La *"première exigence"* est celle du *"matériel à avoir régulièrement"*. C'est l'exigence pour élèves à la traîne qui n'ont jamais su gérer un cartable, qui n'ont jamais eu de cartable.

Toute une vie scolaire faite de classeurs oubliés, de livres qui manquent, de travail non fait.

Cette liste de matériel est spécifique à la E. Semblable à une information de classe de 6e. Elle fait tout le poids de la différence (encarts ci-contre).

COMMUNICATIONS AUX PARENTS de 3A

OBJET	VISA DES PARENTS
<p>le garage à vélos est supprimé et remplacé par des râteliers situés dans le parking du collège. Les bicyclettes sont sous la responsabilité des familles.</p>	<p>Vu </p>
<p>La demi-pension est supprimée le samedi midi. La décision a été prise en conseil d'établissement du troisième trimestre dans le but de pouvoir, sans augmentation, améliorer les menus de la semaine.</p>	<p>Vu </p>
<p>lundi 21 octobre 1985 : réunion Parents-Professeurs de 17h 45 à 20h</p>	<p>Vu </p>
<p>Distribution des documents de vote pour les élections des représentants des parents d'élèves.</p>	

COMMUNICATIONS AUX PARENTS de 3 C

OBJET	VISA DES PARENTS
Pour le Jeudi 12:	
- Reporter Carnet de liaison recou-	
vert, rempli, signé	
- une fiche à bleu avec photo signée	
- une fiche blanche remplie égale-	
ment signée	
- 6 enveloppes timbrées à 220 u.s.c.	
l'adresse des parents	
- 4 enveloppes timbrées également ma-	
blanche	
- assurance 3 a ^t pour la coopérative	
- liste de mathématiques reçues	
- Reporter un gros cahier 3,95 page	
Compas Équerre	

COMMUNICATIONS AUX PARENTS de 3^E

OBJET	VISA DES PARENTS
<p>il est nécessaire que parents et élèves de 3^e prennent conscience de l'importance du travail à fournir au cours de cette année d'orientation dernière année au S.E.S. qui sera sanctionnée par un examen. il faudra faire preuve de beaucoup de volonté et de sérieux. La première exigence sera d'avoir régulièrement son matériel</p>	
<p>physique → un gros cahier</p>	
<p>anglais → un classeur</p>	
<p>Hist. géo → 2 cahiers de 100 pages</p>	
<p>St. Nat → 1 classeur avec feuille</p>	
<p>pour écrire et feuille de dessin</p>	
<p>Maths → un gros cahier</p>	
<p>français → 3 cahiers + 1 classeur</p>	
<p>gymnastique → sport - basket</p>	

Quant aux messages individualisés des enseignants, ils sont cinq fois moins nombreux qu'au niveau 5e. Pourquoi ce vide, ce silence ? Nos grands des classes terminales ont-ils tout appris du métier d'élève ?

Le collège continue d'avoir en 3e, comme en 5e, ses "bons" et ses "mauvais" élèves. Peuvent-ils se comparer ? Si la cohorte des "bons" reste sensiblement la même de la 6e à la 3e, les élèves de 3e les plus mal à l'aise au collège ne "correspondent" pas aux élèves de 5e les plus en difficultés. Il ne faut pas oublier, au palier 5e, l'"échantillon perdu"⁽¹⁾.

Comment retrouvons-nous en 3e ceux que le collège a gardés ?

Ils ont quitté les cris de la pré-adolescence pour se couler dans les remous profonds de la période pubertaire. Mutants engagés dans leur aventure personnelle, ils ont désinvesti l'institution scolaire. Pour ceux dont les familles sont présentes, ils restent des élèves "consommateurs" d'école mais le plus souvent dans le désintérêt et l'ennui des "mieux pourvus". Pour ceux qui n'ont presque rien acquis, qui ne progressent plus, c'est toujours le rejet mais dans un registre moins tendu ou dans ce quelque chose de cassé que manifeste leur "passivité". Mais pour les uns comme pour les autres, si le collège continue de gérer la part majeure de leur quotidien, comme un prolongement d'enfance, leur vraie vie se situe hors de ses murs et déserte les carnets.

Les rares rappels à l'ordre continuent cependant d'être spécifiques aux trois divisions et si, contrairement aux classes de 5e, ils se partagent quantitativement à égalité (en excluant du compte la punition collective de 3A), c'est dans les nuances de l'alerte et leur gradation d'intensité que se jouent les différences (cf. tableau Messages particuliers ci-contre).

On alerte en A plus que l'on punit, on alerte en C autant que l'on punit. La E ne connaît que la sanction et l'exclusion.

(1) PATY, D., 12 collèges en France, la Documentation Française, 1980, p. 118.

Tableau C: Messages particuliers enseignants

Disciplines	3A							3C							3E						
	1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T		1	2	3	4	5	T	
Français											1		1							11	11
Mathématiques				14		14		3				7	10								
Histoire/Géo.											2		2								
Langue vivante																				3	3
Sciences naturelles																					
Sciences Physiques																					
E.M.T.						(20)	(20)														
Arts Plastiques					3	3															
Options																					
				14	(2)	17			3		3	7	13							14	14
Sanctions lourdes																					
Avertissement	Av.			2	(perm.)	Av.					0		Av.							0	
Exclusion	Ex.			0		Ex.					0		Ex.							8	
Réponses des parents			3A			3C					3E										
Informations de réunions						17					5										
Demande de rendez-vous																					
Contestation/																					
Collaboration																					
Initiative																					

Mais cette hiérarchie par degrés n'est qu'une différenciation globale de nos divisions.

Il nous faut essayer de traduire pour chacune d'elles, les pratiques différentielles de la communication scolaire et les modes de discrimination.

- En A on punit dans les matières secondaires. En E.M.T., punition collective *"en raison de l'attitude de certains élèves"*. En Musique, il faut rappeler que *"le cours de Musique est un cours comme un autre"*. L'E.M.T., la Musique, sont, pour ces "héritiers", des cours que l'on néglige et le comportement se fait désinvolte et impertinent. Ce qui s'amorce en 5A se renforce en 3A : la conscience de la hiérarchie des matières. Les choix se font : on privilégie les matières importantes au détriment de celles qui le sont moins.

Ces élèves "avertis" s'adaptent aux critères d'élection du Système.

Les deux avertissements du Conseiller d'Education sont du même ordre. L'insolence de certains se transforme en mépris à l'intérieur d'une "perm". Une "pionne", qu'est-ce que c'est ?

La quatrième intervention est celle du professeur de Mathématiques. Elle concerne le travail des élèves et non l'attitude. Si on n'est pas toujours "courageux" en maths, on n'est jamais désinvolte. Le professeur "menace" mais ne punit pas le travail insuffisant de 14 élèves. Pour être bien compris, il utilise cet outil nouveau qu'est l'examen sans omettre la référence à la Seconde, la seule orientation à laquelle on prétende : *"le travail de ... étant très insuffisant, ses chances de réussite au Brevet et de passage en Seconde paraissent sérieusement compromises"*.

C'est le poids d'une matière pour une clientèle informée et attentive.

Dans cette classe de "tête", arrivée au terme de son cursus, les parents n'interviennent plus.

Enseignants et familles se connaissent dans la majorité des cas, depuis la classe de 6e. Tout au long du cycle d'observation, les parents furent appelés, alertés, au plus léger fléchissement. Chaque fois, ils se sont présentés, père et mère attentifs et soucieux de collaborer.

Dans cette dernière étape de la scolarité au collège, ils n'ont plus à passer par le carnet de correspondance pour communiquer. C'est l'accord tacite sans protestation. C'est l'accord tacite avec collaboration.

Les demandes, les questions se poseront en réunions, temps et lieux d'enjeux, de négociations, que ces familles sauront utiliser au mieux de leurs attentes.

- Les 14 interventions en C relèvent toutes de l'insuffisance de travail dans les matières qui seront, en fin d'année, des épreuves écrites au Brevet. C'est l'état d'urgence pour cette division qui vivra sa dernière ligne droite sous la vigilance sans faille du professeur principal dont ils subiront, sécurisés, le triple effet de sa personnalité, de sa fonction, de sa matière. Professeur de Maths, il ne menace pas, il punit. Sa règle est connue et fait partie du contrat accepté : un travail non fait est à faire. Doublé et en retenue. Mais si les résultats ne sont pas bons, si la compréhension est difficile, il donnera sur son temps libre, des heures d'explications.

Il est omniprésent dans les carnets de sa division :

- *"Travail pour ce jour non fait. H... a certifié l'avoir sur copie à la maison. Je suis donc allée le chercher à midi. Mon déplacement n'a servi qu'à prouver le mensonge. Je demande à rencontrer la grande soeur si possible jeudi matin à 7h45".*

La soeur aînée se présentera au rendez-vous donné.

- *"Le 22.10 - La réunion professeurs a eu lieu le 20 de 17h45 à 20 h. M... ne l'a pas notée. Il aura à me faire les numéros 8 à 12, p. 69 et 19 à 23, p. 70.*

J'aimerais rencontrer les parents ce soir aux mêmes heures ou jeudi et vendredi de 18h30 à 20H".

Les parents se présenteront.

- *A... a bien noté son heure de retenue pour travail non fait. D'elle-même, elle ajoute "pas compris". Le professeur barre et précise "pas cherché".*

Parents comme enfants sont "tenus" par cette fermeté, cette vigilance attentive. Ils signent toutes les informations données. Beau palmarès

que d'obtenir de ces familles ouvrières, françaises ou maghrébines, le temps et l'attention d'une signature.

A l'insistance du Professeur principal concernant les réunions Parents, ils répondent : "*je viendrai*" ou sollicitent une autre possibilité de rencontre.

Ils se présentent aux rendez-vous donnés.

A travers la lecture des carnets de correspondance, la classe de 3C apparaît comme la classe d'un professeur. Toute la différence sociologique de la division est dans cette prise en charge qui recoupe ici la marge de manoeuvre de l'enseignant.

Dans les carnets de correspondance, la classe E ne se découvre pas comme la classe d'une équipe de professeurs, mobilisés pour garder confiance, pour exiger et comprendre, pour obtenir un peu et espérer encore.

Sur les 14 alertes avec sanction, le professeur principal intervient 11 fois. 7 fois pour le travail insuffisant en sa propre matière mais 4 fois pour dénoncer "*un comportement inadmissible en Maths*". La retenue est sévère (3H) et l'équipe "soutient" avec un travail fourni.

Alors qu'en A, la force si discriminatoire des **Maths** s'impose d'elle-même, avec son impact dans le cursus ultérieur. Alors qu'en C la force de cet enseignement s'impose au travers de la personnalité du professeur pour un objectif à court terme, en E, l'importance de cette matière s'est totalement dissoute. Les retards cumulés, les "trous" jamais comblés, les négligences renouvelées, le travail non fait ont créé "l'irrécupérable". Le professeur n'intervient pas personnellement. Il s'en remet au soutien de l'équipe.

Face aux mêmes difficultés, le professeur de langue continue son combat inégal : "*Pensez-vous qu'il soit normal que P... chante pendant le cours ?*"

A l'opposé des autres divisions, l'administration se manifeste en 3E. Sans conviction sur la valeur de ses interventions, elle punira cependant 8 élèves d'exclusion temporaire.

Dans le tumulte de cette année-là, les motifs apparaissent dérisoires. Il faut cependant endiguer la "grossièreté" de R... pour éviter qu'elle ne devienne pratique courante chez tous. Une bombe lacrymogène dans une paire de mains est maîtrisable. Multipliée, elle sème la panique.

Exclure pour des retards relève de l'incohérence. Mais comment mettre un terme aux divagations répétées dans les couloirs de tout ce groupe de filles qui, volontairement et lourdement, amputent chaque cours de son temps d'enseignement?

Le collègue a glissé à côté des ces vies de jeunes. Il fut un passage obligé, extérieur à tout projet de vie. Leur vraie vie était ailleurs. Quand elle atteignait les grilles du collège, c'était par coups durs que les carnets ont tus.

Conclusion partielle

Si le contenu des carnets de correspondance est plus mince en 3e, pour les raisons précédemment évoquées, l'intérêt de leur analyse n'est pas moindre.

Il apparaît ici, comme en 5e, que la diversité des pratiques enseignantes dans la relation aux familles est en partie déterminée par la présence (ou l'absence) trop massive d'une catégorie socio-culturelle dans chaque division.

Les classes homogènes de niveau qui recoupent autant une position scolaire qu'une situation sociale enferment l'enseignant dans sa "représentation" du public auquel il s'adresse.

Les disparités du passage de l'information rejoignent les disparités "socio-culturelles" des divisions et reproduisent les inégalités sociales. La structure cloisonnée du collègue "x" engendre un discours différencié et différenciateur.

Elle peut aussi entraîner des procédures compensatoires, des "adaptations" au public dans une relation d'aide.

Ce sont là les marges de manoeuvre possibles de l'enseignant dans une pratique qui est un espace de choix.

CHAPITRE VII - LES ENSEIGNANTS ET LES CARNETS DE CORRESPONDANCE, LE "SENS
D'UNE PRATIQUE SOCIALE"

Le terme de chapitre, pour ces quelques considérations exploratoires, peut paraître excessif.

Ce développement limité tient à l'étroitesse des données recueillies (n = 30) et aux facteurs structurels déjà mis en évidence.

On a ainsi relevé que les interventions dans les carnets de correspondance variaient selon le type de disciplines enseignées et en particulier selon que l'on enseigne une matière dite "principale" ou "secondaire" (biologie, physique, E.M.T., musique, E.P.S.).

Ceci nous amène à une première restriction, à savoir, l'étude des comportements des 19 professeurs de "matière principale".

On a souligné également que les professeurs pouvaient être amenés, selon le degré de prestige des classes où ils enseignent, soit aussi selon le degré d'organisation/désorganisation de la vie scolaire, à adopter des usages spécifiques du carnet de correspondance.

Malgré ces limites, on a tenté de croiser les caractéristiques sociales et professionnelles des professeurs de matières principales avec leurs modes d'intervention dans les carnets de correspondance.

Ainsi, on a relevé, si on se réfère aux chapitres précédents, 5 professeurs qui ne sont jamais intervenus et 6 n'étant intervenus que pour menacer de sanction ou punir (soit, dans le tableau récapitulatif des messages individualisés, les catégories c4 et c5).

Enfin, 8 professeurs nous semblent avoir eu des usages différenciés des carnets de correspondance mêlant, en proportion variable, des prescriptions et des informations quant au travail scolaire (catégories b2 et b3) et des prises de rendez-vous, d'appels à conciliation (c2) ou des

alertes pédagogiques accompagnées ou non (c3, c4) de menaces de sanction⁽¹⁾.

La présente étude, réduite aux professeurs (n = 19) de matières jugées principales se limite donc à un regroupement de professeurs en trois catégories :

- ceux qui n'interviennent pas;
- ceux qui n'interviennent que pour menacer ou punir;
- ceux qui interviennent pour préciser le travail, ou alerter ou éventuellement, menacer et punir.

Le croisement de ces trois grands types d'utilisation avec le sexe, l'âge, l'ancienneté, le rapport à l'établissement, l'origine sociale et la pente de la trajectoire sociale, fournit des indications à confirmer par d'autres recherches quantitatives (avoir à sa disposition non pas 19 cas mais 100 ou 200) et qualitatives (cerner par entretien les significations de l'utilisation des carnets de correspondance qui peuvent être inclus ou non dans une stratégie plus large - écrite ou orale - de communication avec les familles)⁽²⁾.

Du tableau ci-contre, on peut extraire toutefois les éléments de réflexion suivants :

Si on considère que la non intervention peut tenir à la perception de la non efficacité de ce mode de communication, nous aurions une gradation entre des utilisations "mixtes", des non utilisations et des utilisations uniquement "répressives" qui, selon une codification sommaire, conduirait à considérer comme potentiellement positifs (+), neutres (=) ou négatifs (-) ces modes d'intervention.

(1) Rappel des catégories utilisées pour effectuer l'analyse de contenu des carnets de correspondance : messages individualisés des enseignants.

(2) Rien ne permet de dire que ce que l'on a enregistré, à partir des carnets de correspondance, recouvre, l'ensemble des modes de communication scolaire mis en oeuvre par les professeurs.

Les trois modes d'intervention n'apparaissent guère déterminés par l'âge mais le triple effet du sexe, du statut et de l'ancienneté semble par contre jouer.

Ainsi 1 homme sur 6 contre 5 femmes sur 13 ont des usages uniquement "répressifs" et c'est aussi le cas d'1 P.E.G.C. sur 10 contre 5 certifiés - agrégés sur 9.

Par contre, l'usage "positivant" renvoie à des enseignants dont l'ancienneté moyenne (13,9 ans) s'oppose nettement aux autres.

Tout aussi significatif est le lien qui semblerait exister entre l'usage du carnet de correspondance et le rapport au collègue.

Si 7 enseignants sur 8 ayant, selon nous, un usage "mixte" plutôt positif du carnet de correspondance ont souhaité leur nomination au collège "x", 5 enseignants sur 6 ayant un usage jugé par nous "répressif" n'ont pas souhaité cette nomination. De même, les premiers, 6 fois sur 8, ne demandent guère leur mutation contre 4 sur 6 des seconds.

Les "interventions" des professeurs de matières principales dans les carnets de correspondance selon le sexe, l'âge, le statut, l'ancienneté, les relations au collège (nomination, mutation), l'origine sociale, la pente de la trajectoire sociale

Professeurs de matières principales	Intervention mixte +	Aucune intervention =	Intervention répressive -	Total
Hommes	2	3	1	4
Femmes	6	2	5	13
Total	8	5	6	19
Moyenne d'âge	44,75 ans	39,8 ans	46,7 ans	44 ans
P.E.G.C.	6	3	1	10
Certifiés, agrégés, A.E.	2	2	5	9
Total	8	5	6	19
Ancienneté moyenne	13,9 ans	5,2 ans	6,8 ans	9,3 ans
Nomination				
Voulue	7	3	1	11
Non voulue	1	2	5	8
Total	8	5	6	19
Mutation demandée				
Oui	2	3	4	9
Non	6	2	2	10
Total	8	5	6	19
Origine sociale				
Artisans-commerçants	2	2	0	4
Cadres supérieurs	2	1	4	7
Employés cadres moyens	1	0	1	2
Ouvriers	2	2	1	5
Total	7 (1NRP)	5	6	18
Pente de la trajectoire sociale				
Ascendante	6	4	1	11
Stable	1	0	4	5
Descendante	0	1	1	2
Total	7 (1NRP)	5	6	18

L'évitement du collègue ici enregistré par le biais des nominations voulues ou non demandées, pourrait être corrélé avec un certain usage des carnets de correspondance.

Imaginons des chiffres d'une plus grande ampleur, fruit d'une enquête portant sur 190 enseignants.

N'y aurait-il pas dans ce tableau fictif matière à corrélation statistique?

	Usage "+"		Usage neutre "="		Usage "-"		Total	
Mutation demandée	20	(25%)	30	(60%)	40	(67%)	90	(47%)
Mutation non demandée	60	(75%)	20	(40%)	20	(33%)	100	(53%)
Total	80	(100%)	50	(100%)	60	(100%)	190	(100%)

Nomination voulue	70	(87,5%)	30	(60%)	10	(17%)	110	(58%)
Nomination non voulue	10	(12,5%)	20	(40%)	50	(83%)	80	(42%)
Total	80	(100%)	50	(100%)	60	(100%)	190	(100%)

Selon l'origine sociale et surtout la pente de la trajectoire sociale, on relève une distribution différentielle des enseignants selon leur usage du carnet de correspondance.

L'absence d'intervention et l'intervention dite "mixte" plutôt favorable est en majorité le fait d'enseignants d'origine populaire, fils ou filles d'artisans-commerçants et d'ouvriers : 8 sur 12 tandis que les interventions dites répressives, 5 fois sur 6 émanent d'enseignants, fils ou filles de cadres moyens et supérieurs.

A ces origines sociales correspondent aussi des trajectoires intergénérationnelles différenciées et l'on peut opposer ici les enseignants in-

tervenant de façon "mixte" à ceux qui font essentiellement un usage "répressif" des carnets de correspondance.

Les premiers, 6 fois sur 7, sont en trajectoire sociale ascendante alors que les seconds ne sont qu'une fois sur 6 dans la même situation.

Ces résultats fragmentaires permettent, toutefois, d'imaginer un deuxième tableau fictif :

	Intervention mixte		Aucune intervention		Intervention répressive		Total	
C.S.P.								
Artisans-comm.	20	(50%)	20	(50%)	0	(0%)	40	(100%)
Ouvriers	20	(40%)	20	(40%)	10	(20%)	50	(100%)
Employés cadres moyens	10	(50%)	0	(0%)	10	(50%)	20	(100%)
Cadres supér.	20	(28,6%)	10	(14,3%)	40	(57%)	70	(100%)
Total	70	(39%)	50	(28%)	60	(33%)	180	(100%)
Pente des trajectoires sociales								
Ascendante	60	(54,5%)	40	(36,4%)	10	(9,1%)	110	(100%)
Stable	10	(20%)	0	(0%)	40	(80%)	50	(100%)
Descendante	0	(0%)	10	(50%)	10	(50%)	20	(100%)
Total	70	(39%)	50	(28%)	60	(33%)	180	(100%)

Fictif, ce tableau serait, s'il était établi par ailleurs, riche en informations. N'est-il pas curieux de relever que l'inscription dans des trajectoires sociales ascendantes, porteuses de significations positives dans l'accès au métier d'une part, supposant des origines populaires d'autre part, ne conduirait qu'une fois sur 10 à un usage strictement "répressif" du carnet de correspondance?

Remarque finale

Au total des hommes et des femmes, P.E.G.C., âgés de 45 ans en moyenne, anciens dans l'établissement, ayant souhaité leur nomination et ne souhaitant pas quitter le collège, en trajectoire sociale ascendante et issus majoritairement (4 sur 7) de catégories sociales populaires s'opposeraient, quant aux modes d'utilisation des carnets de correspondance, à des femmes agrégées ou certifiées, moins anciennes (6,8 ans) dans un établissement non recherché dont elles souhaitent partir et dont les trajectoires sociales de reconduction ou descendantes (5 sur 6) renvoient à des origines sociales majoritairement cadres supérieurs et moyens (5 sur 6).

Bien que l'on ne puisse généraliser ces indications ni en tirer argument au titre de preuve, on peut y voir toutefois l'idée que, médiatisés par des facteurs structurels, les modes de communication adoptés dans les carnets de correspondance renvoient aussi aux trajectoires professionnelles, sociales et aux rapports et espérances sociales investies ou non dans un collège accueillant majoritairement une "clientèle" ouvrière.

Conclusion partielle

Dans cette deuxième partie, on a mis en relation les modes d'intervention des enseignants dans les carnets de correspondance avec l'origine sociale, la position scolaire des élèves et l'origine sociale, l'itinéraire social et professionnel des enseignants.

Nous avons pu vérifier que les différences constatées dans les messages adressés aux familles sont déterminés par la présence majoritaire d'une catégorie socio-professionnelle dans la division. Les disparités des informations recoupant les disparités socio-culturelles, la communication scolaire devient ainsi un facteur possible de reproduction à laquelle les enseignants participeraient de façon différentielle selon leurs trajectoire sociale et rapport au collège.

CONCLUSION

Il convient, au terme d'un travail par définition inachevé, de reformuler les résultats limités auxquels on est parvenu.

Ainsi, dans la première partie du mémoire, nos statistiques restreintes mais rigoureuses, démontrent que les filières clandestines du collège créent des hiérarchies scolaires qui sont autant des hiérarchies sociales.

Au palier 5e, l'étude comparative des deux classes extrêmes a mis en évidence le poids des facteurs sociaux et familiaux dans la balance de la réussite ou de la non-réussite scolaire. Les facteurs sociaux l'emportant parfois à eux seuls dans la composition des classes (ex. : 5H).

On a retrouvé en 3e, les mêmes filières discriminantes et la même hiérarchisation sociale que dans les divisions 5e.

Cependant un double effet de départs :

- la "fuite" tout au long du cursus d'un petit nombre d'élèves de milieu favorisé;
 - le "délestage" au palier 5e des élèves les plus faibles;
- a confirmé la dominante populaire du public élèves.

De plus, en 3A, les arrivées extérieures à la cohorte, créeront une certaine hétérogénéité sociale confirmée par l'hétérogénéité des positions et orientations scolaires.

Les élèves "favorisés" sont de bons consommateurs d'une école faite pour eux.

Privés d'"atouts", les jeunes des classes populaires sont les perdants d'un jeu dont ils ignorent ou rejettent les règles.

L'étude des caractéristiques générales du corps enseignant a révélé qu'à la division sociale et scolaire des élèves correspondait aussi une division sociale et scolaire enseignante, confirmée par l'étude comparative des équipes enseignantes des classes extrêmes de 5A et 5H.

C'est dans ce double cadre de division sociale que s'instaure la communication scolaire analysée dans la deuxième partie du mémoire par l'étude des communications scolaires différentielles selon l'origine sociale, la position scolaire des élèves et l'origine sociale et itinéraire professionnel des professeurs.

Nous avons pu démontrer par l'analyse du contenu du carnet de correspondance des classes de 5e et 3e que les différenciations du passage de l'information recoupaient les différenciations "socio-culturelles" des divisions.

Le fonctionnement structurel du collège "x" en classes homogènes de niveau génère un discours différencié et différenciateur, reproducteur d'inégalités sociales.

Nous avons aussi établi que cette structure pouvait amener une communication "adaptée", vécue dans la marge de manoeuvre de l'enseignant comme une relation d'aide.

L'intérêt de cette étude *"réside moins dans les données elles-mêmes, ponctuelles et toujours sujettes à caution quant aux détails"*⁽¹⁾ que dans la question générale qu'elle soulève et à laquelle nous pensons avoir répondu dans l'analyse qui précède, à savoir : la communication scolaire peut être, elle aussi, un facteur de reproduction sociale.

La mise en relation des éléments biographiques des enseignants avec leurs modes d'intervention dans les carnets de correspondance ne fournit que des indications de tendance compte tenu du nombre restreint des enseignants concernés.

Il apparaît toutefois que les enseignants ayant vécu leur accès au métier comme une promotion sociale par l'école, encore en proximité sociale avec le public élèves d'origine majoritairement ouvrière, entretenant avec le collège "x" des rapports de choix (nomination demandée, mutation non

(1) TEDESCO, E., Les familles parlent de l'école, Ed. Casterman, 1979, p. 28.

souhaitée) instaurent avec ses jeunes, au travers des carnets de correspondance, une relation plus positive.

Ainsi menée, l'étude de l'usage du carnet de correspondance comme "choix" enseignant, conditionné par des variables biographiques à l'intérieur d'"espaces de choix" délimités par les conditions de travail et la composition socio-scolaire du collège et des sections permet d'étayer - mais sans apporter la preuve décisive - l'existence de stratégies pédagogiques enseignantes, analysables comme rapports sociaux de classes, susceptibles d'aggraver, de reconduire ou de réduire les inégalités sociales à l'école.

POSTFACE

RETOUR SUR UNE PRATIQUE DE RECHERCHE :
CHERCHEUR ET PRATICIEN, UN CLIVAGE VECU

POSTFACE

Cette postface a pour objet et origine une insatisfaction profonde. La démarche de recherche empirico-formelle, suivie comme ascèse, entraînement à la recherche, comme tentative circonscrite d'objectivation ne risque-t-elle pas d'aboutir :

- a) pour le praticien chercheur à une "division" interne du sujet, à une double contrainte, quasi schizoïde ?
- b) Pour le praticien, ayant accès à une connaissance expérimentielle des réalités étudiées, à une simplification pouvant friser la falsification quant aux résultats et à frôler l'imposture vis-à-vis de ses partenaires ?

C'est donc une déconstruction du travail que l'on tente ici. On la mènera en trois temps : le questionnement des résultats, le questionnement de la méthode et l'ouverture vers un modèle de recherche impliquée, collective, tournée vers l'action plus que vers la dénonciation.

Ce retour critique, ce retour du "refoulé" de l'acteur-praticien chercheur s'inscrit aussi dans une évaluation du positif des acquis du mémoire.

1. Le questionnement des résultats de la partie I

Un collègue classé et classant, hiérarchisant les élèves sur une base socio-scolaire, organisant des classes "homogènes" de niveau qui reproduisent avec ces filières reconstituées des inégalités structurelles ?

Tout ce qui a été dit est juste et l'analyse menée en termes de reconstruction-reproduction sociale est aussi infaillible qu'implacable.

Ceci démontré, qu'aurait-on à dire en se plaçant du point de vue d'une analyse stratégique qui prenne en compte les contraintes et ressources des acteurs et quelques indications sociologiques, encore parcellaires, sur les phénomènes d'homogénéité, hétérogénéité scolaires ?

On commence à cerner le fait que les modes de composition socio-scolaire de regroupement d'élèves peut favoriser ou défavoriser les enfants de milieu populaire⁽¹⁾.

Il apparaît, entre autre, qu'une proportion optimale d'enfants de couches sociales moyenne et supérieure aide les enfants des classes populaires. Des processus d'identification, encore mal analysés, favoriseraient l'adoption d'attitudes et de comportements valorisés à l'école. Bref, faciliteraient la socialisation scolaire.

Pour faire jouer cette hétérogénéité dynamique dans la composition sociale et scolaire des divisions, encore faut-il disposer dans l'ensemble du collège, d'une population effectivement hétérogène, ce qui n'est pas le cas, comme nous l'avons vu, du collège "x".

Une contradiction apparaît d'emblée du point de vue de l'acteur chargé de la construction des divisions :

a) si on disperse la minorité des "bons" et "beaux" élèves, ils sont en nombre insuffisant pour entraîner les autres et les parents de ces élèves, déjà réticents, retireraient à coup sûr leurs enfants d'un collège où n'existerait plus, même sur une base étroite, une filière d'excellence.

Les départs enregistrés entre les niveaux 5e et 3e sont déjà significatifs. Maintenir cette filière d'excellence, du point de vue de l'acteur, est une stratégie, certes défensive, pour tenter d'enrayer la construction d'un ghetto scolaire (cf. Léger/Tripier) et la désagrégation conjointe du corps enseignant.

b) Si on isole ainsi les "bons" reste-t-il assez de "moyens" pour "tirer" vers le haut les plus déstructurés socialement et scolairement ?

(1) CHERKAOUI, M., Paradoxe de la réussite scolaire : le poids du nombre dans la réussite scolaire, Revue Française de Sociologie, XV.2, avril-juin 1974, p. 201-215.

La création d'une classe "d'excellence" fut tentée à cette rentrée 1986/1987 comme riposte à une possibilité de "fuites" en chaîne touchant des élèves parmi les plus réussissants, les plus favorisés du collège.

Pour "justifier" cette classe aux yeux des collègues n'y travaillant pas, il fallait au moins en augmenter l'effectif pour alléger si possible, par un nombre moindre, les difficultés des autres divisions.

A chaque niveau, on se fit "chasseur de têtes" et la récolte, pour atteindre les chiffres requis, dut glaner dans le champ des "moyens".

L'échec de cette stratégie se vécut, avec un découragement profond, dans les Conseils du second trimestre : le collège ne possédant plus assez d'élèves "moyens" susceptibles d'être stimulants au sein des autres divisions, le poids des élèves "faibles" dans chacune d'elles, l'emporte et tire la classe vers le bas.

Hormis la classe de "tête" à chaque niveau, c'est ailleurs le "ghetto" qui s'installe.

En l'absence d'une refonte possible de la structure collège et en présence de stratégies familiales et enseignantes d'évitement, les classes "homogènes" permettent somme toute de réduire la "casse". Le problème n'est plus de savoir s'il y aura des "victimes scolaires" mais d'essayer d'en restreindre le nombre.

La question du "que faire ?" renvoie alors à cette contradiction fondamentale : pour faire des classes hétérogènes dynamiques encore faut-il avoir une population hétérogène et, à tout le moins, éviter un processus d'homogénéisation sociale et scolaire en "ghetto".

2. Questionnement des résultats de la partie II : la communication scolaire

On a constamment hésité et l'on en trouve trace dans l'écriture, entre deux attitudes :

- a) stigmatiser les usages différentiels, inégalitaires des carnets de correspondance afin de souligner les responsabilités individuelles des enseignants comme reproduction plus ou moins consciente des inégalités sociales.

Cette analyse recèle une part incontestable de vérité mais ne rend pas compte de l'ensemble des comportements du corps enseignant.

- b) Souligner que les différences mises à jour pouvait participer de stratégies de discrimination négative ou positive.

Si la discrimination négative correspond à l'étude menée, la discrimination positive, elle, a été le plus souvent occultée.

Les différences constatées correspondent-elles à des stratégies positives ou négatives de discrimination ? S'agit-il d'une adaptation de la communication scolaire à ce qu'il est possible de gérer, de faire passer dans un cadre déterminé, contraignant de la communication scolaire ?

S'il y a adaptation aux situations déjà instituées, peut-on dire qu'il y a acceptation de ces différences instituées ? (Ici les entretiens font défaut).

Il semble bien, et c'est un acquis de l'étude, que coexistent dans le collège des stratégies individuelles et parfois collectives mais il apparaît aussi que celles-ci, à la réflexion, reposent sur un **impensé collectif** tant au point de vue pédagogique qu'à celui de la recherche.

L'impensé de la recherche peut se résumer ainsi : on a traité les carnets de correspondance sur le mode du **comment** on apprend le métier d'élève sans questionner la **possibilité même** d'apprendre ce métier.

On a supposé que le carnet de correspondance était un moyen alors qu'en fait il s'agit d'un reflet de l'activité. En 5A, le "métier" est déjà acquis. En 5H, l'acquisition semble impossible.

La question que soulève cette analyse des carnets de correspondance pourrait se formuler ainsi : a qui peut-on encore, au collège "x", apprendre le métier d'élève ? Quels enfants et adolescents se reconnaissent-ils dans ce métier d'élève ? Par ailleurs, et on se confronte à une deuxième contradiction centrale, peut-on apprendre le métier d'élève à des enfants et des adolescents qui ne peuvent se vivre dans ce statut ?

Y a-t-il place encore pour l'action ? Si oui, comment faire pour construire des stratégies pédagogiques d'apprentissage de ce métier d'élève ? Quelles procédures pensées, collectives, pourraient être expérimentées ?

La recherche objectivante, avec son impensé initial (A qui peut-on apprendre le métier d'élève ?) débouche heureusement, par sa critique, sur une perspective d'action-réflexion.

3. Le questionnement du modèle de recherche

Le modèle empirico-formel avec ses exigences de délimitation, d'adoption a priori d'un cadre de références, peut être questionné lui aussi et ce d'un double point de vue :

- a) pour avoir voulu évacuer les savoirs et les enjeux représentés, perçus de la pratique, on a renoncé de fait à une analyse stratégique, menée en termes de contradictions. On peut aussi dire, en toute honnêteté que le début d'analyse stratégique ici esquissée résulterait autant des acquis de la recherche que de l'insatisfaction ressentie. A ce titre, le travail d'objectivation débouche sur une autre démarche possible.

b) La délimitation du champ d'étude, carnets de correspondance, pose le problème du découpage d'objet de recherche et de ce que celui-ci laisse nécessairement échapper.

Pour notre cas, l'étude de l'information écrite laisse échapper celle de l'information orale qui pouvait être "compensatrice" ou "aggravante". Elle a occulté, par ailleurs, tout le processus de la communication au quotidien. Le réel de la relation, chaleureux, difficile, découragé, repartant, semble souvent démentir nos thèses sèches et rigoureuses.

Une question fondamentale reste alors posée : faut-il faire l'expérience d'un modèle empirico-formel, objectivant, limité, désimpliqué pour acquérir les réflexes, habitudes de travail requis pour mener de façon rigoureuse des recherches-actions stratégiques impliquées⁽¹⁾ ?

Cette question née d'une pratique de recherche en maîtrise et du "refoulé de l'acteur" ne concerne-t-elle pas aussi prioritairement les stratégies d'orientation du cursus des Sciences de l'Education ?

S'agit-il d'une ascèse nécessaire et donc d'une étape ou s'agit-il de l'imposition d'un modèle intangible ?

L'ascèse et l'entraînement apparaîtraient d'autant plus acceptables s'ils étaient resitués dans une politique de formation à la recherche spécifique aux Sciences de l'Education.

P.S. Cette postface a été conçue suite à un entretien prolongé avec J. Hédoux, Directeur du mémoire et construite en plein accord avec lui.

(1) DEMUNTER, P., Phases et moyens à mettre en oeuvre dans une recherche-action de type stratégique, Document de travail sur la recherche-action, no. 3, 8/8/1986 (9U086).

ANNEXE

CARNET DE CORRESPONDANCE
Grille d'analyse de contenuNo. d'ordre
Classe

A. COLLEGE - PARENTS

A.1 ORGANISATION PEDAGOGIQUE GENERALE

A.1.1. Vie scolaire en général

- A.1.1.1. Usage des locaux collectifs
- A.1.1.2. Suppression de la cantine
- A.1.1.3. Réunions Parents
- A.1.1.4. Informations C.I.O.
- A.1.1.5. Informations spécifiques
 - niveau 5e
 - niveau 3e

A.1.2. Liée à l'enseignement

- A.1.2.1. Achat matériel propre à une discipline
- A.1.2.2. Informations liées à l'enseignement :
 - planning matière
 - prévision des contrôles
 - aide méthodologique
- A.1.2.3. Planning compositions

A.2 MESSAGES PARTICULIERS

A.2.1. Enseignant

- A.2.1.1. Demande de rendez-vous sans raison fournie
- A.2.1.2. Demande de rendez-vous avec raison donnée
- A.2.1.3. Alerte pédagogique sans menace de sanction
- A.2.1.4. Alerte pédagogique avec menace de sanction :
 - directe : punition
 - indirecte : BEPC/Orientation
- A.2.1.5. Alerte pédagogique avec demande collaboration parents
- A.2.1.6. Information avec punition
 - individuelle
 - collective
- A.2.1.7. Information avec punition avec convocation

A.2.2. Non enseignant

- A.2.2.1. Administration : information et convocation
- A.2.2.2. C.E./S.E. : information et punition

B. PARENTS - COLLEGE**B.1. REPONSES à**

- B.1.1. Réponse personnalisée à Réunions
Parents (A.1.1.3)

- B.1.2. Réponse à achat matériel (A.1.2.1.)
 - B.1.2.1. Pas le temps
 - B.1.2.2. Pas d'argent

- B.1.3. Réponse à rendez-vous (A.2.1.1.2.)
 - B.1.3.1. Accord sans contestation
 - B.1.3.2. Accord avec contestation
 - B.1.3.3. Refus sans explication
 - B.1.3.4. Refus avec explication

- B.1.4. Réponses à A.P. avec menace de punition
(A.2.1.4.)
 - B.1.4.1. Accord pour sanction donnée
 - B.1.4.2. Accord et collaboration de la
famille
 - B.1.4.3. Contestation sur la sanction
 - B.1.4.4. Refus de la sanction

- B.1.5. Réponse à A.P. avec demande de collabo-
ration
 - B.1.5.1. Oui
 - B.1.5.2. Non
 - B.1.5.3. Difficile

B.2. INITIATIVES

B.2.1. Demande d'information financière ou à incidence financière

B.2.2. Motifs d'absence/retard

B.2.2.1. Maladie d'enfant

B.2.2.2. Problèmes familiaux

B.2.2.3. Convenance personnelle

B.2.3. Demandes d'autorisations d'absences

B.2.3.1. Convenance personnelle

B.2.3.2. Demande de sortie en fonction absence professeur

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES

- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R., L'école capitaliste en France, Eds. Maspéro, 1971, 340 p.
- BERNSTEIN, B., Langage et classes sociales, Paris, Eds. de Minuit, 1975, 347 p.
- BERTHELOT, J.M., Le piège scolaire, P.U.F., 1983, 297 p.
- BOUDON, R., L'inégalité des chances, Eds. Colin, Collection U., 1973, 237 p.
- BOURDIEU, P., Les héritiers, Eds. de Minuit, 1964, 183 p.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., La reproduction, Eds. de Minuit, 1970, 279 p.
- C.R.E.S.A.S., Le handicap socio-culturel en question, Eds. E.S.F., 1981, 212 p.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E., L'acteur et le système, Eds. du Seuil, 1977, 437 p.
- GERMINARD, L., Le collègue au centre des réformes, La Documentation Française, 1983, 144 p.
- G.F.E.N., L'échec scolaire. Doué ou non doué, Editions Sociales, 1970, 333 p.
- GILLY, M., Maître-élève, rôles institutionnels et représentations, Eds. P.U.F., 1980, 300 p.
- HUBERMAN, M., SCHAPIRA, A.L., Le cycle de vie de l'enseignant secondaire, Les Sciences de l'Education, Revue Internationale, Juillet-Septembre, 1985.
- ISAMBERT-JAMATI, V., Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire, Eds. P.U.F., 1984, 156 p.
- LANGOUET, G., Technologie de l'enseignement et démocratisation de l'enseignement, Paris, P.U.F., 1982, 185 p.
- LANGOUET, G., Suffit-il d'innover ?, Eds. P.U.F., 1985, 280 p.
- LEGER, A., Enseignants du secondaire, Eds. P.U.F., 1983, 256 p.

- LEGER, A., TRIPIER, M., Fuir ou construire l'école populaire ?, Meridiens Klincksieck, Paris, 1986, 206 p.
- MOLLO-BOUVIER, S., La sélection implicite à l'école, Eds. P.U.F., 1986, 322 p.
- PATY, D., 12 collèges en France, La Documentation Française, 1981, 320 p.
- PERRENOUD, P., La fabrication de l'excellence scolaire, Librairie Droz, Genève/Paris, 1984, 326 p.
- PETONNET, C., On est tous dans le brouillard, Eds. Galilée, Paris, 1985, 327 p.
- PROST, A., Histoire de l'enseignement en France 1800 à 1967, Eds. Colin, 1968, 499 p.
- PROST, A., Eloge des pédagogues, Eds. du Seuil, 1985, 213 p.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., Pygmalion à l'école, Eds. Casterman, 1971, 293 p.
- TOURAINÉ, A., Le retour de l'acteur, Paris, Fayard, 1984, 350 p.
- TEDESCO, E., Des familles parlent de l'école, Eds. Casterman, 1979, 186 p.
- ZIMMERMANN, D., La sélection non-verbale à l'école, Paris, E.S.F., 1982, 159 p.

2. ARTICLES

- BOURDIEU, P., "L'école conservatrice", Revue Française de Sociologie, 1966, pp. 325-347.
- CHERKAOUI, M., "Paradoxe de la réussite scolaire : le poids du nombre dans la réussite scolaire", Revue Française de Sociologie, XV.2, Avril-Juin 1974, pp. 201-215.
- DEMAILLY, L., "Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques", Revue Française de Sociologie, XXV, 1984, pp. 96-119.
- DURU, M., MINGAT, A., "Facteur institutionnel de la diversité des carrières scolaires", Revue Française de Sociologie, XXVIII, 1987, pp. 3-16.
- FORQUIN, J.C., "La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965", Revue Française de Pédagogie no. 48, Juillet-Août-Septembre 1979, pp. 99-100.
- HEDOUX, J., "Des publics et des "non-publics" de la formation des adultes", Revue Française de Sociologie, XXIII, 1982, pp. 253-274.

HEDOUX, J., "Des formateurs et leurs publics jeunes : solidarités et proximités sociales ?", Education Permanente, 74, 1984, pp. 43-65.

ISAMBERT-JAMATI, V., "Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui", La Pensée, no. 170, Novembre-Décembre 1976, pp. 17-32.

MINGAT, A., "Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire", Revue Française de Pédagogie, no. 79, Avril-Mai-Juin, 1987.

ZIMMERMANN, D., "Un langage non verbal à l'école", Revue Française de Pédagogie, no. 44, Juillet-Août-Septembre 1978, pp. 46-70.

3. DOCUMENTS DE TRAVAIL

DEMUNTER, P., Phases et moyens à mettre en oeuvre dans une recherche-action de type stratégique, Document de travail sur la recherche-action no. 3, 8/8/1986 (9U086).

HEDOUX, J., Les enseignants, la division sociale et les inégalités scolaires, Note pour des recherches sociologiques et socio-pédagogiques, Juillet-Août, 1986.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1. - C.S.P. et niveaux d'activités des pères	23
Tableau 2. - La position scolaire des élèves de 5e	32
Tableau 3. - Bilan d'orientation en classe de 5e	33
Tableau 4. - La nationalité du père	37
Tableau 5. - Cellule familiale et dimension de la fratrie	38
Tableau 6. - La position scolaire	41
Tableau 7. - Bilan de l'orientation	42
Tableau 8. - C.S.P. et niveaux d'activité du père et de la mère	48
Tableau 9. - Situations familiales	50
Tableau 10. - Répartition des enseignants du collège "x" selon le "prestige" des sections où ils enseignent (indice dichotomique). Croisement selon le grade, le sexe, l'ancienneté, l'origine sociale, la pente de la trajectoire sociale	63
Tableau 11. - Caractéristiques des équipes enseignantes de 5A et 5H	66
 <u>Chapitre V.</u>	
Tableau a) - Informations administratives	74
Tableau b) - Informations liées à l'enseignement	78
Tableau c) - Messages particuliers des enseignants	84
 <u>Chapitre VI</u>	
Tableau a) - Informations collectives vie scolaire relayées par le professeur principal	98
Tableau b) - Informations liées à l'enseignement (explications, formes, contrôles du travail scolaire)	107
Tableau c) - Messages particuliers enseignants	109
 <u>Chapitre VII</u>	
Les "interventions" des professeurs de matière principale dans les carnets de correspondance selon le sexe, l'âge, le statut, l'ancienneté, les relations au collège (nomination, mutation), l'origine sociale, la pente de la trajectoire sociale	118
 Tableaux fictifs	
1)	119
2)	120

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I - PROBLEMATIQUE	5
TECHNIQUES DE RECHERCHE	8
PREMIERE PARTIE - LES FACTEURS STRUCTURELS DE LA DISCRIMINATION SOCIALE ET SCOLAIRE, ELEVES ET PROFESSEURS DU COLLEGE "X"	17
CHAPITRE II- LE COLLEGE "X" : FACTEUR ET DYNAMIQUE STRUCTURELLE D'UN COLLEGE EN MILIEU POPULAIRE	19
§ 1. Position scolaire et orientation en fin de 5e et 3e	20
1. Position scolaire	20
2. Bilan de l'orientation	20
§ 2. Affectation, exclusion scolaires et situations sociales	22
1. Catégorie socio-professionnelle et niveau d'activité des pères	23
2. Catégorie socio-professionnelle et niveau d'activité de la mère	25
§ 3. De l'homogénéisation sociale et scolaire : l'effet des départs	26
1. Nationalité	26
2. Cellule familiale et dimension de la fratrie	27
Conclusion partielle	27
CHAPITRE III - LE COLLEGE "X", INSTANCE DE DISCRIMINATION SOCIALE ET SCOLAIRE : DE LA REPARTITION DES ELEVES EN SECTIONS	29
§ 1. Le fonctionnement clandestin de l'Institution	29
§ 2. Les classes de 5e : une hiérarchie subtile	30
1. Position scolaire et orientation : une hiérarchie sociale et scolaire	32
2. Affectation, exclusion scolaires et situations sociales	35
3. Les effets des hiérarchies sociales et scolaires : nationalité, cellule familiale, dimension de la fratrie	37

§ 3. Les classes de 3e : une hiérarchie établie	40
1. Position scolaire et orientation : une hiérarchie sociale et scolaire	41
2. Orientation scolaire et situations sociales	47
3. Les effets des hiérarchies scolaires et sociales : nationalité, cellule familiale, dimension de la fratrie	50
Conclusion partielle	51
CHAPITRE IV - LE COLLEGE "X", DISTRIBUTION DES FORCES DE TRAVAIL PROFESSORALES	53
§ 1. Les caractéristiques générales du corps enseignant du collège	53
1. Des hommes et des femmes	54
2. Des rapports différenciés au collège : nomination, mutation, ancienneté	54
3. Origines sociales et rapports au collège	56
§ 2. Distribution des forces de travail professorales	58
1. Une distribution différentielle selon les disciplines enseignées	58
2. Une distribution différentielle selon le sexe, l'âge, le grade, l'origine sociale	59
a) la construction d'un indice dichotomique	60
b) L'analyse des résultats	61
§ 3. Les enseignants des 5A et H : contre épreuve	65
Conclusion partielle	67
DEUXIEME PARTIE - UNE COMMUNICATION SCOLAIRE DIFFERENCIEE SELON L'ORIGINE SOCIALE, LA POSITION SCOLAIRE DES ELEVES ET LES CARACTERISTIQUES SOCIALES ET PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS	69
INTRODUCTION - LES CARNETS DE CORRESPONDANCE : L'INFORMATION SELECTIVE ET SELECTIONNANTE	71
CHAPITRE V - LES CLASSES DE 5e. CONTENU DES CARNETS DE CORRESPONDANCE : UNE HIERARCHIE SOCIALE ET SCOLAIRE ?	73
§ 1. L'information collective et ses dérivés	73
§ 2. Les informations liées à l'enseignement	77
§ 3. Les messages individualisés : alertes pédagogiques et sanctions	83

CHAPITRE VI - LES CLASSES DE 3e. CONTENU DES CARNETS DE CORRESPONDANCE : UNE HIERARCHIE SOCIALE ET SCOLAIRE ?	97
§ 1. L'information collective : les mêmes dérives ?	97
§ 2. Les informations liées à l'enseignement, les messages individualisés	107
Conclusion partielle	113
CHAPITRE VII - LES ENSEIGNANTS ET LES CARNETS DE CORRESPONDANCE : LE "SENS D'UNE PRATIQUE SOCIALE"	115
Conclusion partielle	121
CONCLUSION	123
POSTFACE : RETOUR SUR UNE PRATIQUE DE RECHERCHE : CHERCHEUR ET PRATICIEN, UN CLIVAGE VECU	129
ANNEXE	137
BIBLIOGRAPHIE	141
TABLE DES TABLEAUX	144
TABLE DES MATIERES	145

C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente.
U.S.T.L. : Université des Sciences et Techniques de Lille. Flandres. Artois.

Une étude du laboratoire de recherche : Formation, technologies nouvelles et développement.

Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'études du C.U.E.E.P.
9 et 11 rue Angellier 59046 Lille Cedex Tél. : 20 52 54 24