



**HAL**  
open science

## Les projets d'établissement au centre du système scolaire

Sophie Devineau

► **To cite this version:**

Sophie Devineau. Les projets d'établissement au centre du système scolaire. Education. Université René Descartes Paris V, 1994. Français. NNT: . tel-01956041

**HAL Id: tel-01956041**

**<https://normandie-univ.hal.science/tel-01956041>**

Submitted on 16 Sep 2019

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

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

**Université René Descartes**

**Paris V**

**UFR DE SCIENCES DE L'EDUCATION**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**sous la direction de Gabriel LANGOUËT**

**Les projets d'établissement au centre du système scolaire**

**Sophie DEVINEAU**

1994

## ACADÉMIE DE PARIS

## UNIVERSITÉ DE PARIS V - RENÉ DESCARTES

## DOCTORAT

(institué par l'arrêté ministériel du 30 mars 1992)

*Le Secrétaire général de l'Université de Paris V - René Descartes soussigné, certifie que**M ademoiselle Sophie DEVINEAU**né(e) le 22 Mai 1961 à ORLEANSVILLE (ALGERIE)**a été jugé(e) le JEUDI 8 SEPTEMBRE 1994 digne du grade de*

## DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS V

*Avec une thèse intitulée : "Les projets d'établissement au centre du système scolaire".**devant un jury composé de Messieurs Claude LELIEVRE (Président du Jury) (Univ. PARIS V), Gabriel LANGOUET (Directeur de Thèse) (Univ. PARIS V), Philippe MEIRIEU (Univ. de LYON II) et Roger ESTABLET (Univ d'AIX-EN-PROVENCE et Madame Marie DURU-BELLAT (Univ. de BOURGOGNE).**Spécialité : SCIENCES DE L'EDUCATION**Mention : TRES HONORABLE  
Avec Félicitations.**Paris, le 19 Septembre 19 94**Le Secrétaire Général :  
Par Délégation  
Le Chef des Services administratifs,*

Marie-José MAURI

*Cette attestation, pour être valable, ne doit être ni surchargée ni grattée.  
L'Université ne la délivre qu'une fois. Les Maires et les Commissaires  
de police français, les Agents diplomatiques et consulaires de France à  
l'étranger peuvent en délivrer des copies certifiées conformes.*

## Résumé en français

Titre : Les projets d'établissement au centre du système scolaire

Le projet permet de saisir les acteurs à travers ce qu'ils disent, et de confronter ce qu'ils disent à ce qu'ils font. Sa relation à la réussite scolaire des élèves est moins effective qu'elle ne l'aurait été dans le cas d'un outil technique objectivant la réalité sociale de l'échec scolaire. Le projet est un témoin de différences car les logiques éducatives ont un effet. L'analyse du discours social constitue un point d'entrée efficace pour observer la démocratisation : les collèges élitistes sont les meilleurs. Les projets d'établissements se distinguent sur des options comme le renforcement des enseignements technologiques, le dépistage des difficultés scolaires, la modernisation ou les classes à options, qui s'organisent en réseaux significatifs d'un registre de valeurs industrielles, compensatoires, modernisants, élitistes ou conservatrices. L'étude du bilan scolaire selon le type de projet d'établissement fait apparaître que les élèves ont plus de réussite, sans redoublement, dans le groupe des projets moins impliqués dans la réforme (élitistes, conservateurs, compensatoires) que dans le groupe des projets très impliqués (industriels et modernisants). Les enfants d'ouvriers ont plus de réussite avec les élitistes et moins avec les industriels ou les modernisants. Les orientations en 4<sup>ème</sup> technologique sont plus fréquentes dans les collèges modernisants ou compensatoires. Aucun type de collège ne réduit les écarts sociaux de réussite : les conservateurs et les industriels multiplient l'écart par quatre, quand les compensatoires et les élitistes paraissent relativement moins injustes avec un doublement de l'écart. Aucun type de projet n'optimise le niveau des aspirations scolaires des élèves : ce sont dans les collèges industriels et compensatoires que le projet d'orientation de l'élève témoigne du plus grand découragement pour le baccalauréat.

## Résumé en anglais

Titre : The school project as central element of the education system

The school project allows both the perception of the meaning of the actor's own words and the confrontation between what they say and what they do. Its relation to pupil attainments is less effective than in the case of a technical device created to allow the objectivation of the social reality of school failure. The project is a witness of differences, in the sense that educational logics have also an effect. The analysis of the social discourse is an effective starting point to the observation of the democratization process : the elitist secondary schools (or junior high-schools) are the best ones. The school projects may be distinguished by the choice they made between reinforcing technological education, detecting educational difficulties, modernization or optional forms leading to a streaming process. The values which inform these projects can be organized in significant networks of different types : industrial, compensatory, modernising, elitist or conservatist ones. The study of the school balance according to the type of project highlights the fact that pupil's achievements are greater, and they repeat less, within the group of projects which reveals lesser implication with the reform objectives, than in the group of projects with a heightened implication level. Working class children succeed better within schools having an elitist orientation than in schools having an industrial or a modernizing one. Orientation towards a technological third form are more frequent in modernizing or compensatory schools. No type of secondary school succeeds in reducing the social gap between attainment levels : the conservatist and the industrial ones multiply it by four, the elitist ones seeming to be less unjust, as they only double it. No project of any type will optimize pupil's aspiration level : it's inside industrial and compensatory schools that pupil's orientation project reveals a bigger discouragement in frequenting high-school until the last year.

## **Remerciements**

Je remercie Gabriel Langouët pour la confiance qu'il m'a témoignée et pour ses nombreux encouragements.

Je remercie Alain Léger dont l'aide en informatique m'a été très précieuse, ainsi que sa lecture aigüe de la dernière épreuve.

Cette thèse doit également beaucoup à la possibilité qui m'a été donnée de travailler à partir de l'enquête de la Direction de l'évaluation et de la prospective, et je tiens à remercier monsieur Claude Thelot et monsieur Bernard Ernst.

## TABLE DES MATIÈRES

<i>PREMIÈRE PARTIE. STRUCTURE DE LA RECHERCHE</i> .....	17
Chapitre I. ORIENTATION DE LA RECHERCHE.....	17
Chapitre II. L'ÉTABLISSEMENT COMME OBJET D'ÉTUDE .....	51
Chapitre III. LA LOI D'ORIENTATION DE 1989 .....	79
Chapitre IV. LES OUTILS DE LA RECHERCHE .....	101
<i>DEUXIÈME PARTIE. LE DISCOURS DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT</i> .....	135
Chapitre I. LES THÈMES DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT .....	135
Chapitre II. SÉGRÉGATION DES CURSUS SCOLAIRES .....	143
Chapitre III. LES RÉSEAUX DE CHOIX .....	159
1. Typologie, une partition en trois classes.....	159
2. Typologie, une partition en cinq classes.....	166
3. Bilan sur une méthode .....	174
4. Production et reproduction scolaire .....	179
Chapitre IV. LE DIAGNOSTIC DES COLLÈGES.....	181
Chapitre V. LE PROJET, UN INDICATEUR POSSIBLE.....	187
<i>TROISIÈME PARTIE. LES DÉTERMINANTS DU DISCOURS</i> .....	193
Chapitre I. LES PUBLICS SCOLAIRES IGNORÉS .....	195
1. Analyse globale, classes de public et catégories du discours .....	195
2. Quelques correspondances, classe de public et classe de discours.....	198
3. Un discours de classe.....	201
4. La nationalité des élèves .....	207
Chapitre II. LE PROJET, UN RELAIS DE L'ÉVALUATION .....	209
Chapitre III. LE PROJET RECONNAÎT-IL LES SIENS ?.....	215
Chapitre IV. LE PROJET EST LOCALISE.....	227
<i>QUATRIÈME PARTIE. LE PROJET, UN INDICATEUR DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE</i> <i>?</i> .....	233
Chapitre I. LES TYPES DE PROJETS .....	233
Chapitre II. LE CONTEXTE SCOLAIRE .....	239
<i>CINQUIÈME PARTIE. L'EFFET PROJET D'ÉTABLISSEMENT</i> .....	251
Chapitre I. LE PROJET ET LA RÉUSSITE AU COLLÈGE .....	251
1. L'orientation en 5ème .....	251
2. Des différences de réussite après trois années de collège.....	260
3. Types de projets et bilan scolaire selon la CSP des élèves.....	263
4. Les élèves évalués “moyens” en fin d'élémentaire .....	269

5. Les élèves "faibles" en fin d'élémentaire selon le type de projet.....	273
6. Quelle orientation en 4ème technologique ?.....	274
7. Quel type de projet est le moins injuste ?.....	280
8. La défaite du parcours individualisé.....	281
9. Quel projet pour qui ?.....	287
10. Première histoire scolaire.....	288
11. Le projet et le sexe des élèves.....	291
12. La production scolaire.....	296
Chapitre II. LE PROJET ET L'IDENTITÉ SCOLAIRE DES ÉLÈVES.....	299
1. Le projet individuel de l'élève.....	305
2. Des projets d'avenir contrariés en 4ème.....	310
3. Les enfants d'ouvriers rêvaient d'un baccalauréat.....	314
4. Le projet d'établissement modifie les rêves d'avenir.....	315
Chapitre III. LIMITES INTERPRÉTATIVES.....	327
1. Le projet est fidèle.....	327
2. Le projet, une variable "molle".....	329
<i>CONCLUSION</i> .....	335
<i>ANNEXES</i> .....	353
Annexe 1. DESCRIPTION DES 48 COLLÈGES.....	355
Annexe 2. LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU.....	369
Annexe 3. FLORILÈGE.....	373
Annexe 4. TRIS A PLAT DES CHOIX DES COLLÈGES.....	377
Annexe 5. A.F.C. ANACONDA.....	387
Annexe 6. TRIS 2 ET ANALYSE DE CONTENU.....	389
Annexe 7. RÉSEAUX DE CHOIX ÉDUCATIFS. TYPES DE PROJETS.....	395
Annexe 8. DIAGNOSTIC DES PROJETS.....	419
Annexe 9. L'INDICE DE LA D.H.G.....	423
Annexe 10. DISCOURS ET CATÉGORIES SOCIALES.....	427
Annexe 11. CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES DES ÉLÈVES.....	439
Annexe 12. L'OFFRE SCOLAIRE.....	441
Annexe 13. LE BILAN SCOLAIRE SUR L'ENSEMBLE.....	445
Annexe 14. L'EFFET-PROJET.....	447
Annexe 15. PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES.....	475
Annexe 16. FIDELITE DU PROJET.....	493
<i>BIBLIOGRAPHIE</i> .....	495

*" En tant que pouvoir symbolique qui ne se réduit jamais par définition à l'imposition de la force, l'action pédagogique ne peut produire son effet propre, c'est-à-dire proprement symbolique, que pour autant qu'elle s'exerce dans un rapport de communication."*

*" Les choix constitutifs d'une culture révèlent leur nécessité dès qu'on les rapporte aux conditions sociales de leur apparition et de leur perpétuation."*

*" La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est sociologiquement nécessaire en tant que cette culture doit son existence aux conditions sociales dont elle est le produit et son intelligibilité à la cohérence et aux fonctions de la structure des relations significantes qui la constituent."*

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction* ,

Ed. de Minuit, coll. Le sens commun, 1970.





## *INTRODUCTION*

La loi d'orientation de Juillet 1989 institutionnalise le projet d'établissement déjà initié en 1982 par la circulaire Chapuis, en 1984 avec la rénovation des collèges, mais aussi avec les politiques de zones d'éducation prioritaire en 1981. Les objectifs marquants de cette réforme sont : une formation conçue comme une affaire partagée (partenariat-convention-jumelage-ouverture sur le milieu socio-économique) car l'école ne doit pas être un ghetto même "normal", une diversification des voies d'accès à une formation, une pédagogie du contrat basée sur l'explicitation des objectifs d'apprentissage.

Institutionnalisé, le projet d'établissement est présenté comme un nouvel ordre scolaire défini par une autre rationalité éducative; l'État a construit une réalité sociale et créé un "cela va de soi" collectif pour lequel le projet devient un ordre naturel. Il est alors essentiel de questionner cette réforme pour éviter de prendre le conformisme, ou le consensus créé autour du projet d'établissement, pour indicateur de qualités diverses, autres que celles des conditions de l'accord social.

C. Nique<sup>1</sup> montre l'enjeu politique et idéologique qui se noue autour de l'école et, comment historiquement l'importance de la mission d'éducation s'est accrue pour combler le vide idéologique des années 80-90. La société entière devient pédagogique. Par ailleurs, le projet d'établissement est mobilisateur et permet une réappropriation symbolique positive<sup>2</sup>. Tout ordre social s'impose par les effets symboliques de ses structures cohérentes, par son pouvoir structurant. P. Bourdieu<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> C. Nique, *Comment l'école devient une affaire d'État*, Nathan, coll. Repères pédagogiques, 1990.

<sup>2</sup> J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, PUF, 1990.

<sup>3</sup> P. Bourdieu, Séminaire au collège de France, 1991.

montre que : "*parce qu'il est structuré, l'effet de sa rationalité réelle ou apparente est le moyen d'extraction de la croyance en cet ordre*". Le projet fait partie de ces croyances sociales, à la fois en tant que véhicule et exutoire des frustrations sociales, des contradictions des enseignants, comme terrain réel mais caché, d'enjeux de classes autour de la certification scolaire, et comme média technique, attrayant et persuasif entre l'école et les élèves via leurs familles.

Avec la décentralisation, la définition de la justice scolaire semble changer. Dans le système centralisé l'objectif était de faire de l'école l'espace le plus homogène possible par la standardisation des établissements. Mais en 1983, la loi affirme que chaque établissement est responsable dans un environnement donné, qu'il doit se situer dans cet environnement, enfin que le projet doit affirmer la spécificité de l'établissement. La décentralisation assortie de la déssectorisation intervient dans un contexte de libéralisation où s'opère le passage d'une conception d'un service d'éducation devant servir l'intérêt public, à une conception d'un service public devant répondre à des intérêts privés. Faisant écho à cette nouvelle orientation, on passe de l'idée d'un modèle unique de formation à la reconnaissance de la diversification de ces modèles; l'argument étant que l'on multiplie les chances de réussite en multipliant les voies d'accès à une formation et en diversifiant les pédagogies, tout ceci résumé par le leitmotiv : centration sur l'élève, l'élève au centre du système éducatif.

L'évaluation de la déssectorisation, faite en 1989 par R. Ballion<sup>4</sup>, montre que les effets sont plutôt négatifs puisqu'ils renforcent les inégalités. A propos de la diversification des voies de formation il est donc légitime de se poser le problème. La démocratisation de l'école est toujours un enjeu d'actualité; peut-on parler de

---

<sup>4</sup> R. Ballion, Le choix du collège : le comportement "éclairé des familles, in *Revue Française de Sociologie*, XXIV, (719-734), 1986.

discrimination scolaire positive lorsque la discrimination sociale est une réalité de fait ?

D'autre part, le concept d'école unique a plutôt constitué un idéal dont la force masquait des réalités de fonctionnement très diverses. S'il y avait antérieurement volonté politique d'uniformisation du système éducatif, il n'y a pas eu uniformité ni unicité sur le terrain. Enfin, il est peut-être tout autant hasardeux de croire en la diversification quand, au même moment, les I.U.F.M. proposent l'unification de la formation du corps enseignant. Une telle unification des agents peut apparaître comme une autre forme de garantie de l'unité de l'institution pour contrôler la diversification. En d'autres termes, la diversification ne serait qu'une apparence investie par des intérêts inchangés. L'idée de la diversité alimenterait l'illusion de la liberté.

On peut se donner comme objectif d'observer la traduction faite par les établissements des orientations ministérielles, de qualifier d'effets pervers les discordances et d'étudier les stratégies d'acteurs qui les expliqueraient. Ce ne sera pas notre ambition; si l'on considère que le canevas proposé dans la loi d'orientation est à dessein suffisamment large pour permettre l'expression des dynamismes de la base et des stratégies locales, la notion d'effet pervers perd de sa force et l'intérêt apparaît plus au niveau de la description des formes diverses prises par le projet. Dans cette même logique, la polysémie du terme projet étudiée par J. Ardoino<sup>5</sup> et J.P. Boutinet peut être comprise comme un parti pris de la réforme et non pas forcément comme source d'effet pervers. Postuler des effets pervers, est une autre façon de postuler la primauté de la liberté d'agir, quand c'est la contrainte institutionnelle qui oblige les collègues à produire une politique d'établissement. Ce

---

<sup>5</sup> J. Ardoino, Pédagogie du projet ou projet éducatif, in Revue *POUR* n° 94, Mars-Avril 1984.

sont donc des réactions conflictuelles à cette nouvelle norme scolaire que nous observerons.

Le projet est la reconnaissance officielle de la part active jouée par l'établissement dans la production différentielle de la réussite ou de l'échec scolaire. Le fait que l'appartenance à un collège exerce un impact significatif sur l'orientation des élèves comme l'a montré M. Duru-Bellat, justifie la notion d'effet-établissement; la différence d'orientation des élèves ne s'explique pas seulement par leurs caractéristiques individuelles : âge, sexe, origine sociale, notes. L'émergence de l'établissement comme niveau pertinent d'analyse du fonctionnement du système scolaire impose son évaluation et le projet d'établissement se situe tout à fait dans cette perspective : centration sur le local, procédures d'audit d'établissement et description de la production éducative du collège dans un document écrit. A ce niveau, on peut interroger ce cadrage sociologique : est-il si évident que les différences entre établissements soient plus significatives que leurs ressemblances ?

Mais puisque le projet semble institutionnaliser la décentralisation, la diversification et l'expression des dynamismes de la base pour répondre aux réalités locales, il devient d'autant plus intéressant d'examiner la question de la diversité ou de l'homogénéité des politiques d'établissements. Et, s'il y a effet-établissement on peut supposer qu'il y aura effet-projet. Ce qui nous importera, sera de donner sa juste mesure à l'autonomie de l'établissement, de le contextualiser au sein d'une production scolaire d'ensemble.

Si le projet est l'occasion d'une plus large expression du jeu des acteurs et de leurs stratégies, l'étude des modèles éducatifs révélés dans les choix du projet d'établissement nous permettra de les aborder. Lorsque nous nous intéressons aux principes éducatifs exprimés au niveau collectif du projet, et non au rôle joué par chacun des acteurs ou des groupes d'enseignants, nous voulons travailler sur

l'établissement en tant qu'unité qui se définit par des contraintes institutionnelles et plus largement par des contraintes significatives de la société entière, lesquelles pèsent sur les logiques et les pratiques des acteurs du système. Dans cette perspective nous considérons l'enseignant comme acteur-agi par un ensemble de représentations éducatives et notre objectif est de décrire ces modèles, leurs caractéristiques, leurs occurrences.

Ce parti pris de la recherche vise aussi un ensemble significatif de projets pour échapper à la singularité d'une stratégie d'acteurs saisie par une monographie. Il s'agit d'un travail sur le résultat de l'agrégation de ces stratégies prises au niveau global de leur expression (celui du discours). Ces discours seront d'abord analysés sur un plan statistique global, lequel s'il gomme les singularités n'inclue pas moins l'enregistrement des phénomènes de changement. Autrement dit, si la réforme engendre une forte expression réformatrice, il sera possible de la mesurer, tout comme il sera possible de mesurer une faible expression de ce type. Ensuite, l'observation de la diversité nous intéresse parce qu'elle donne accès à la complexité des phénomènes sociaux, tout en sachant qu'elle ne prend un sens véritable que dans un contexte plus large de régularités.

Ceci impose encore de clarifier ce que le document du projet écrit peut donner à voir et inversement ce qu'il ne peut prétendre montrer. Il s'agit en fait de la question de la validité d'un tel angle d'attaque : les projets écrits ont-ils une quelconque réalité dans l'établissement ? Ont-ils une validité quant au degré d'implication des enseignants ? En effet, le projet d'établissement recouvre plusieurs réalités, qui sont d'une part l'expression écrite d'actions éducatives et d'autre part l'expression communautaire de ces actions avec une adhésion plus ou moins forte. Confronter ce que disent les projets écrits aux pratiques d'orientation, cela aurait-il un intérêt si le degré d'intégration collective au projet était faible ? Du

point de vue de notre question il est évident que, même dans ce cas limite, le simple fait de constater des différences de réussites scolaires liées à des différences de discours témoignerait bien d'une réalité du projet au-delà de l'implication telle qu'elle est vécue par les enseignants. De plus, le projet écrit est un matériau parfois très riche, décrivant de façon très conséquente les projets d'actions éducatives qui s'intègrent au projet de l'établissement. Une autre facette du problème de l'intérêt du document écrit, est l'incidence des consignes académiques : si l'offre scolaire, les directives académiques déterminent fortement les projets et par voie de conséquence les orientations en classes technologiques, ce que l'on saisisait à travers les projets serait peut-être autant des politiques académiques, que des politiques d'établissement. Non seulement ce point ne sera pas éludé lors de l'étude des déterminants du projet, mais il est aussi une réponse à la question de la nature du projet en tant qu'expression des marges des acteurs de l'établissement ou bien comme expression institutionnelle. En somme l'unité de l'établissement n'est pas conçue comme séparée des contraintes académiques, l'expression en propre du collège n'est pas une condition à notre travail. La question du matériau d'analyse n'est pas anodine, elle révèle aussi que nous ne toucherons pas à ce qui intéresse la vie en équipe des enseignants, ni à l'offre scolaire au sens strict<sup>6</sup>.

Le centre de notre interrogation à propos des projets d'établissement se situe au niveau de l'évaluation des effets sociaux de la réforme. Comme toute politique éducative nouvelle, le projet d'établissement réactualise les questions de démocratisation et d'égalisation des chances, de la norme scolaire, de l'évaluation et de l'échec scolaire. A partir des points saillants de la réforme tenus pour éléments de rupture du fonctionnement éducatif, nous nous demanderons dans quelle mesure le projet d'établissement produit plus de diversification que d'homogénéisation. En ce

---

<sup>6</sup> A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, Paris, 1986.

qui concerne l'égalisation des chances, le projet d'établissement est-il plus l'expression d'un pragmatisme scolaire qu'un moyen de démocratisation ? A ce niveau on retrouve les questions de l'innovation, de la modernisation et du changement<sup>7</sup>. D'autre part le projet d'établissement est-il vraiment le lieu d'une rationalisation telle qu'elle présente les avantages de la transparence et l'explicitation des principes et procédures éducatifs ?

La rationalisation passe par l'explicitation et l'objectivation du fonctionnement de l'établissement grâce à des modèles statistiques et mathématiques aussi bien que des modèles de la science psychosociale. Ce type de démarche ayant été adopté dans les années 70 par le monde des entreprises, mises en danger par la compétition accrue dans un contexte de crise économique, il est proposé très logiquement comme solution aux maux d'une école en crise. Nous ne chercherons pas à théoriser sur la validité d'un tel transfert. Nous voulons plutôt examiner si l'entreprise d'explicitation a lieu et comment : les collèges s'ouvrent-ils aux parents, quelle information sur les scolarités proposent-ils, ont-ils une politique d'orientation cohérente avec leur évaluation des élèves ?

Plusieurs niveaux d'analyse seront nécessaires : sur les documents pour éprouver la cohérence interne des choix éducatifs, sur les résultats des élèves pour mesurer la liaison et donc l'efficacité des principes sur la pratique. Ainsi, pour étudier l'effet-projet il nous faut d'abord repérer les discours ; une analyse de contenu sur les choix éducatifs des collèges quant aux questions d'orientation, d'enseignement, d'ouverture et de socialisation, permettra d'éprouver la question de la diversité des discours. Nous regarderons également s'il y a une traduction plutôt ségrégative de la réforme. Ensuite, une analyse multivariée des choix des collèges devra dégager les réseaux de choix significatifs d'une politique scolaire, afin

---

<sup>7</sup> G. Langouët, *Suffit-il d'innover ?*, PUF, Paris 1986.



d'établir une typologie des projets. L'interprétation de ces types sera rendue possible par la définition du rôle de l'école exprimé à travers les diverses options éducatives : soit une logique industrielle où le rôle de l'école est celui de l'adaptation de l'école aux besoins économiques en main-d'oeuvre qualifiée, soit une logique humaniste où l'école a un rôle de neutralité à défendre quant à la demande sociale, soit enfin, une logique réformatrice où l'école joue un rôle combatif pour la mobilité sociale.

Mais, une fois repérés les différents types de discours, encore faut-il étudier les déterminants de ceux-ci, c'est-à-dire avancer dans la connaissance de la variable projet avant de la mettre en oeuvre pour vérifier un effet-projet : ainsi, les caractéristiques du public scolaire pèsent-elles sur les choix des collèves ?

Un autre volet de la recherche s'attachera à contextualiser l'effet-projet dans le cadre plus large des différences de réussites observées sur l'ensemble des collèves. En effet, il nous semble que mesurer des marges d'action n'est possible qu'une fois reconnu le fonctionnement global.

C'est par une étude longitudinale sur la réussite des élèves selon le type de projet que nous aborderons la question de l'effet-projet, mais également en observant si les projets ont une influence sur les ambitions scolaires des élèves.

## *PREMIÈRE PARTIE. STRUCTURE DE LA RECHERCHE*

### **Chapitre I. ORIENTATION DE LA RECHERCHE**

*"La construction même d'un objet de recherche ne donne jamais un pur constat objectif mais procède toujours largement de l'utopie personnelle du chercheur, de sa situation de classe et de ses options politiques, y compris quand il croit n'en avoir aucune."*

**Alain Léger, *Enseignants du secondaire*, PUF, 1983.**

L'entreprise de connaissance se trouverait-elle dans une situation aporétique telle, qu'elle serait finalement renvoyée à son point de départ ? Ou n'est-ce pas justement cet obstacle qui fait la recherche en sciences sociales ?

C'est au sein même de notre travail, durant la recherche et particulièrement à chacune des étapes de notre enquête empirique, que nous avons rencontré les questions que nous présentons ici. La construction de la problématique est à la fois antérieure à la recherche empirique, et animée en permanence par l'enquête. L'observation des données et leur interprétation font rebondir la réflexion et la renvoient à une problématique de départ insuffisante et grossière, pour l'enrichir de nouvelles questions. L'identification de la recherche tant du point de vue d'une représentation particulière du phénomène social, que du point de vue d'une approche également particulière dans sa méthodologie, présentée au départ du texte sur la recherche, a sans doute le seul mérite d'en poser le cadre. Puisque c'est à chacun des détours empiriques que la théorie de la reproduction nous éclaire quant au sens des discours des projets ou celui des pratiques d'orientation, que la théorie du mouvement social nous éclaire quant à la diversité des conduites collectives du projet d'établissement.

Durkheim posait longuement les principes de la définition de l'objet afin de le dépouiller des contingences immédiates, et d'en dégager une structure sociale. Ses règles de la méthode sociologique proposent une première étape contre la surdétermination d'une problématique<sup>8</sup>. Il reste que dans une discipline constituée, riche de diverses approches, on ne rencontre pas des oeuvres par hasard. Et la construction de l'objet n'est pas non plus l'application d'une simple technique scientifique; elle procède d'une représentation du phénomène social. Aussi y a-t-il une vraie nécessité d'identification pour le chercheur, non pas dans le sens d'une opposition systématique à ce qui n'est pas sa démarche, ni non plus dans le sens d'une sacralisation des principes qu'il a choisi de mettre en oeuvre. Il faut donc reconnaître la richesse et les limites des diverses approches, en évitant — et c'est le plus difficile — la caricature. Alors l'exercice d'une certaine irrévérence devient nécessaire pour ne pas reproduire mécaniquement des modes d'investigation empirique. Et ce sont les connaissances accumulées qui peuvent nous servir de terrain de réflexion. Il s'agit de discuter des références possibles, de douter des maîtres, de comprendre les bonnes raisons du choix d'une démarche. Il s'agit surtout d'exposer, de dire la construction de la recherche, sans éviter les arrêtes aigües des paradigmes opposés, sans tenter un oecuménisme factice, sans espérer "une troisième voie" naïve; il s'agit simplement et plus modestement de se situer. *"La représentation que l'on se fait généralement des débats scientifiques réduit la discussion aux oppositions d'interprétation. (...) Aussi bien, la première question à poser n'est pas celle des interprétations (qui pourraient confiner à des réponses fortement idéologisées : une sensibilité de gauche menant à majorer les déterminations économiques, et une sensibilité de droite menant à majorer les initiatives individuelles), mais celle des conceptions fondamentales des relations*

---

<sup>8</sup> F. A. Isambert, De la définition, réflexion sur la stratégie durkheimienne de détermination de l'objet, in *L'Année sociologique*, 1982.

*sociales, et donc de l'objet de la sociologie. (...) Le débat porte sur l'objet de la sociologie, et simultanément, sur les relations sociales désignées comme décisives*"<sup>9</sup>.

C'est à travers cette construction que le sociologue se donne son objet : "*Le point de vue crée l'objet*" (Saussure)<sup>10</sup>.

Ainsi, nous devons répondre à des questions d'orientation de la recherche :

— pouvait-on concevoir une étude des marges d'autonomie du point de vue de la reproduction ?

— La méthode quantitative peut-elle approcher la complexité sociale ?

Antoine Prost<sup>11</sup> à propos de l'indépendance intellectuelle, constatait ceci : "*Pour discerner, au moment des réformes, les effets négatifs dont elles étaient porteuses, il aurait fallu d'abord avoir l'audace de penser contre tous les experts, contre tous les sages, contre tous les médias.*" Le problème pour nous a été de n'avoir pas eu l'audace de penser contre la reproduction.

## **I. Une représentation du phénomène social**

### **1. La reproduction encore**

Toute recherche usant du paradigme de la reproduction peut paraître comme la recherche d'une nouvelle preuve de la reproduction malgré les changements, ignorant les différences engendrées par ces changements. Autant dire qu'elle serait inutile et obsolète ?

---

<sup>9</sup> P. Ansart, *Les sociologies contemporaines*, Points, Ed. Du Seuil, 1990.

<sup>10</sup> P. Bourdieu, J.C. Chamboredon, J.C. Passeron, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas, 1968.

<sup>11</sup> A. Prost, op. cit.

S'il est vrai que la théorie de la reproduction ne nécessite aucune preuve supplémentaire, ce n'est peut être pas la même chose que de la considérer comme tout à fait nécessaire pour interroger une réforme scolaire telle que le projet d'établissement, pour ne pas se laisser prendre au piège de la nouveauté et la tenir pour décisive alors qu'elle ne se situe pas là où elle peut constituer une rupture, ou encore pour ne pas minimiser la dimension sociale clivant, opposant, les groupes appartenant à des catégories différentes. D'autre part, un des caractères de cette réforme le plus mis en avant consiste en un changement des structures; à une organisation verticale serait préférée une organisation horizontale, dont la réalité d'abord, puis les effets sur les résultats scolaires, n'ont pas plus été étudiés que les possibles déplacements des processus de construction de l'inégalité. Le projet d'établissement en prônant la décentralisation, la responsabilisation des acteurs de la base, évoque immédiatement l'idée qu'il y aura plus de marges de liberté. Mais de quelles marges s'agit-il quant aux inégalités sociales ? La comparaison entre les établissements, entre leurs projets pourra montrer une diversification - ce qui n'est pas absolument évident - laquelle n'est pas non plus incompatible avec le schéma de la reproduction. Le propre de la reproduction et sa subtilité étant de s'exercer dans le changement. D'autre part, Antoine Prost<sup>12</sup> a montré l'importance des politiques scolaires qui sont historiquement situées : la démocratisation au collège n'est pas un progrès continu et obligé; chaque réforme renouvelle la question.

Alain Gras<sup>13</sup> parle de deux orientations en sociologie de l'éducation qu'il situe chronologiquement : le premier objet de recherche que construit la sociologie de l'éducation est l'institution. La sociologie des institutions éducatives tend à mettre en relation un système particulier d'éducation avec la société globale - avec ses

---

<sup>12</sup> A. Prost, op. cit.

<sup>13</sup> A. Gras, *Sociologie de l'éducation, Textes fondamentaux*, Larousse Université, 1974.

normes, ses agencements, son histoire, son idéologie - et aussi à mettre en lumière l'influence de ce système dans le processus de formation des groupes sociaux, dans la diffusion du savoir avec la correction apportée ou non aux inégalités sociales. Plus récemment une autre voie a été ouverte à la sociologie de l'éducation; l'approche précédente ne donne que le résultat d'un processus, il reste alors à étudier le mécanisme. Michel Crozier dans : "*l'acteur et le système*"<sup>14</sup>, Alain Touraine dans : "*le retour de l'acteur*"<sup>15</sup>, argumentent autour du fait qu'une situation organisationnelle quelle qu'elle soit ne contraint jamais totalement un acteur. L'acteur dispose d'une marge de liberté et de négociation, d'un pouvoir sur les autres qui explique la part d'imprévisibilité parce que source d'incertitude pour les autres. Dès lors, le comportement de l'acteur peut être considéré comme l'expression d'une stratégie pour optimiser ses propres chances et accroître ses gains au sens large. Associée à la notion d'acteur, la notion de stratégie renvoie parfois à la théorie des jeux et au comportement rationnel du joueur dont la stratégie consiste en une évaluation optimale, une anticipation des réactions de l'adversaire avant d'opérer un choix. Pour Berthelot<sup>16</sup> l'école est un espace de jeu dans lequel les familles élaborent des stratégies et Ballion<sup>17</sup> assimile le champ scolaire à un espace de consommation. Pourtant entre les intérêts propres et les intérêts collectifs, l'action n'est pas libre mais très marquée par l'appartenance à un groupe social. P. Bourdieu définit ainsi cette liberté : la marge de manoeuvre est soumise, structurée par l'habitus et une stratégie peut être efficace même inconsciente; "*des contraintes structurales pèsent sur les interactions (des acteurs),*

---

<sup>14</sup> M. Crozier, E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Seuil 1977.

<sup>15</sup> A. Touraine, *Le retour de l'acteur*, Coll. Essai de sociologie, Mouvements 3, Fayard 1984.

<sup>16</sup> J.M Berthelot, *Le piège scolaire*, PUF, Paris, 1983.

<sup>17</sup> R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982.

*les interactions cachent les structures qui s'y réalisent*"<sup>18</sup>. De ce point de vue, A. Léger<sup>19</sup> montre que la notion de stratégie peut être opérante dans la recherche, dans la mesure où elle sert de grille d'analyse des pratiques et de leur visibilité : la rationalisation même partielle des pratiques distingue les pratiques stratégiques des pratiques simples, les rend repérables, visibles.

C'est dans ce cadre que peuvent être analysés les choix éducatifs des projets d'établissement : d'un côté l'inscription de la politique des collèges au sein de la société, de l'autre l'interprétation propre à chacun des établissements.

## **2. La complexité aussi**

Pourtant, poser ainsi le problème, ne résout pas de façon concrète la place à donner à l'institution d'une part, et d'autre part à l'interprétation de l'institution par les collèges.

L'évaluation de la réforme sur les projets d'établissement en empruntant à la macrosociologie et au paradigme de la reproduction peut présenter l'intérêt d'une analyse sociale critique. Cependant, les tendances globales dégagées, l'évaluation doit gagner en finesse d'interprétation par l'observation des phénomènes de différences. Nous recherchons donc la complémentarité des deux approches sociologiques. Or ce choix de non exclusivité définit une démarche et délimite le champ d'investigation.

L'articulation des perspectives pose en effet un problème : Antoine Prost dans "*L'enseignement s'est-il démocratisé ?*"<sup>20</sup> met en oeuvre plusieurs perspectives et

---

<sup>18</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, Éditions de Minuit, Paris, 1987

<sup>19</sup> G. Langouët, A. Léger, *Public ou Privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Publidix / Éditions de l'espace européen, Paris, 1991.

<sup>20</sup> A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* op. cit.

aboutit à des résultats en apparence contradictoires. Il en tire une conclusion nuancée : *"L'enquête orléanaise ne contredit pas les statistiques nationales; elle les confirme, elle les enrichit, elle éclaire leurs zones d'ombre, elle en prolonge les tendances et elle leur donne leur pleine signification."*

En dehors de l'intérêt d'un témoignage de la complexité des faits sociaux, ce qui nous interroge surtout c'est le problème ainsi soulevé : s'agit-il vraiment de contradictions témoignant d'une réalité complexe, rendue visible par l'effet d'une mise en oeuvre socio-historique ? Assiste-t-on à la preuve de la complémentarité et de l'irréductibilité de deux approches ou bien n'y a-t-il pas un effet de perspective avec mise sur le même plan de deux observables qui, en fait, entretiennent une relation dialectique ? La gêne et l'intérêt provoqués par cet ouvrage viennent du fait qu'y est développée l'idée suivante : une mise en oeuvre de deux postulats sociaux, de deux paradigmes, entraîne deux méthodologies, deux catégories de faits observables, deux types de résultats. Les réflexions que nous soumet A. Prost lui-même nous paraissent à cet égard instructives : *"L'historien, comme le sociologue, ont à s'interroger sur la façon dont ils articulent, dans leurs recherches respectives, deux formes de raisonnement apparemment contradictoires. L'approche historique repose fondamentalement sur ce que Paul Veyne appelle "une mise en intrigue". Elle s'intéresse aux acteurs, aux événements qui surviennent et aux décisions que prennent les acteurs en fonction de leurs intentions face à ces événements. (...) L'approche sociologique est plus déterministe. Telle que je la comprends, elle est recherche des contraintes, des conditions, sinon des déterminations qui enserrent l'action des acteurs. (...) Bref, à la volonté des acteurs, elle oppose la force des choses "*



La sociologie du mouvement social nous semble répondre à cette double nécessité. Pour G. Balandier<sup>21</sup> il n'y a pas nécessairement contradiction entre l'approche structuraliste et l'approche dynamiste : "*Les sociétés ne sont jamais ce qu'elles paraissent être ou ce qu'elles prétendent être. Elles s'expriment à deux niveaux au moins; l'un superficiel, présente les structures "officielles", si l'on peut dire; l'autre, profond, assure l'accès aux rapports réels les plus fondamentaux et aux pratiques révélatrices de la dynamique du système social*". L'apport de cette approche dynamique est de mettre en avant le caractère d'inachèvement essentiel à tout agencement social. A. Touraine redéfinit également l'objet de la sociologie en termes d'action sociale et de mouvements sociaux : "*Les sociétés apprennent à se connaître sociologiquement quand elles se reconnaissent comme le produit de leur travail et de leurs rapports sociaux, quand ce qui semble d'abord un ensemble de "données" sociales est reconnu comme le résultat d'une action sociale, de décisions ou de transactions, d'une domination ou de conflits*"<sup>22</sup>, "*C'est ce qui fait que l'objet principal de la sociologie est bien l'étude des conduites sociales et, au premier chef, l'étude des conduites qui engagent le plus directement l'historicité, c'est-à-dire les rapports et les conflits de classes, conduites qu'on appelle les mouvements sociaux*"<sup>23</sup>, "*...un mouvement social est un type très particulier de lutte... C'est l'action conflictuelle collective par laquelle un agent de classe s'oppose à un agent de la classe opposée pour le contrôle social des orientations culturelles de leur collectivité*"<sup>24</sup>. Ainsi, l'objet de la sociologie est d'analyser les forces en présence, d'étudier les forces qui contrôlent le mouvement social. L'acteur, dans la sociologie d'A. Touraine, est pluriel, il désigne des groupes, tout comme la conscience de

---

<sup>21</sup> G. Balandier, *Sens et puissance, les dynamiques sociales*, Paris, PUF, 1971.

<sup>22</sup> A. Touraine, *Production de la société*, Paris, Ed. du Seuil, 1973.

<sup>23</sup> A. Touraine et D. Grisoni, *Un désir d'histoire*, Paris, Stock, 1977.

<sup>24</sup> A. Touraine (en coll.), *Crise et conflit; lutte étudiante*, CORDES, 1977.

l'action est une conscience collective et conflictuelle. Une telle définition nous est particulièrement précieuse pour aborder les politiques éducatives : les collèges, entendus comme un acteur social dont les conduites collectives sont des figures particulières du conflit social, peuvent expliquer les orientations des élèves.

G. Gurvitch nous instruit également sur les contradictions, le sens des dynamismes sociaux sous-jacents aux appareils, les résistances diffuses, porteurs du mouvement contre l'ordre établi, c'est-à-dire sur la dialectique de la reproduction et de la production<sup>25</sup>.

P. Bourdieu saisit cette dialectique de la façon suivante : "*Entre le système de régularités objectives et le système des conduites directement observables s'interpose toujours une médiation qui n'est autre que l'habitus, lieu géométrique des déterminismes et d'une détermination des probabilités et des espérances vécues, de l'avenir objectif et du projet subjectif*"<sup>26</sup>. "*Je voulais réintroduire en quelque sorte les agents, que Lévi-Strauss et les structuralistes, notamment Althusser, tendaient à abolir, en faisant d'eux de simples épiphénomènes de la structure... L'action n'est pas la simple exécution d'une règle, l'obéissance à une règle (...) il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs et des groupes, notamment de ce qu'on nomme d'ordinaire les classes sociales*"<sup>27</sup>.

De multiples travaux en sociologie de l'éducation témoignent de ce souci de complexification du modèle déterministe. Cette quête nous paraît importante pour

---

<sup>25</sup> G. Gurvitch, *Déterminismes sociaux et liberté humaine*, PUF, 1955.

<sup>26</sup> P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, 1980.

<sup>27</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, op. cit.

situer les méthodes d'investigation et repérer la hiérarchisation des observables dans ce qu'ils apportent au progrès de la connaissance.

Pour leur part, A. Mingat<sup>28</sup> et M. Duru-Bellat<sup>29</sup> dans leurs travaux sur l'école "dénaturalisent" le système et à la suite de nombreux sociologues contemporains, ils réintroduisent des acteurs, une organisation; on s'en rend compte par exemple dans la conclusion que proposent les auteurs à leur ouvrage *Pour une approche analytique du système éducatif*<sup>30</sup>: "Au total, cette importance du contexte scolaire atteste des limites d'une argumentation fondée sur le seul déterminisme social, et par là même souligne l'existence d'espaces de liberté de l'institution scolaire face aux inégalités interindividuelles." Cependant, l'opposition suggérée entre déterminisme social et liberté institutionnelle peut être comprise autrement : cette marge de manoeuvre est elle-même un déterminisme social. Dans le livre d'A. Léger<sup>31</sup> sur les enseignants du secondaire, c'est de cette façon qu'il y a harmonie entre la structure des offres de postes et la structure des demandes des enseignants : cette harmonie apparaît comme un déterminant social. Et celui-ci est d'autant plus fort que les demandes des enseignants dépassent même les possibilités d'offre de

---

<sup>28</sup> A. Mingat, Les acquisitions scolaires de l'élève au C.P. : les origines des différences, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, (49-63), 1984.

A. Mingat, Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, (47-63), 1991.

<sup>29</sup> M. Duru-Bellat, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux-Niestlé, Genève-Paris, 1988.

M. Duru-Bellat, A. Mingat, De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, in *Cahiers de l'IREDU*, n° 45, 48, 51, IREDU, Dijon, 1985, 1988, 1992.

M. Duru-Bellat, A. Mingat, Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences", in *Revue Française de Sociologie*, XXIX, (649-666), 1988.

<sup>30</sup> M. Duru-Bellat, A. Mingat, *Pour une approche analytique du fonctionnement système éducatif*, coll. L'éducateur, PUF, 1992.

<sup>31</sup> A. Léger, *Les enseignants du secondaire*, PUF, Paris 1983.

postes bourgeois, et cela permet entre autre, de montrer la force d'un déterminant social.

Un des intérêts des travaux sur les irrégularités est qu'ils n'aboutissent pas forcément à une représentation additive simple du phénomène social, mais peuvent intégrer le jeu dialectique des facteurs sociaux. Jusque là, l'analyse sociologique semblait recourir au postulat suivant : l'organisation sociale joue à 100% et inversement les acteurs jouent à 100% leur rôle d'acteurs contraints. Mais poser ainsi le problème bloque toute tentative d'approche de l'articulation acteurs-structure. Ainsi la démarche analytique développée par M. Duru-Bellat et A. Mingat, a une autre portée lorsque l'on considère que refuser de mesurer les marges des acteurs tend à alimenter des spéculations hasardeuses sur leur importance voire sur la liberté individuelle hors champ social. Pour l'orientation selon les caractéristiques du public des établissements, les auteurs observent que, même à public égal, des différences existent et concluent qu'il y a bien des politiques propres aux collèges<sup>32</sup>. Inversement l'observation d'un effet brut inférieur à l'effet net met en lumière "la norme implicite" qui règle les divers fonctionnements. Le fait que les différences entre collèges soient globalement moins importantes que lorsque l'on aligne les autres paramètres est aussi la preuve selon nous que l'homogénéité du système éducatif est plus forte que sa diversité. De cette façon on peut donner un contenu à l'image initiale de l'enseignant jouant ses marges d'acteur : l'action est bien essentiellement contrainte par la structure sociale. L'avantage de cette perspective est de prendre en considération les phénomènes marginaux sans faire de concessions à une prétendue liberté de l'acteur. C'est pourquoi également, une lecture trop centrée sur les marges d'autonomie des

---

<sup>32</sup> M. Duru-Bellat, A. Mingat, Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, (p. 67),op. cit.

acteurs pourrait masquer la globalité du problème scolaire. Les enseignants sont directement intéressés par ces résultats de recherche, ils ne sont pas neutres (A. Léger, *Enseignants du secondaire*, 1983), ni ne sont des "momies", la preuve est apportée qu'ils ont une action inégalitaire; une part de l'orientation des élèves en 4ème ne s'explique pas par les caractéristiques de l'élève. Ces acteurs ont donc quelque chose à faire pour une école progressiste : "*L'échec scolaire n'est pas une fatalité et il est aussi indispensable de lutter contre lui que contre une maladie. Un pédagogue qui se résignerait à ce que les élèves n'apprennent pas, ne comprennent pas et ne retiennent pas mériterait la même condamnation qu'un médecin qui ne soignerait pas un malade sous prétexte que les hommes sont mortels. On doit faire reculer l'échec scolaire comme la mort, et ce domaine n'est pas de ceux où l'acharnement thérapeutique constitue une menace actuelle*".<sup>33</sup>

Mais il reste que c'est aussi donner beaucoup de pouvoir aux enseignants que de laisser supposer qu'ils détiennent la norme scolaire (A. Prost, L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation, in *L'échec scolaire*, Paris, 1984). Ceci est d'ailleurs repérable dans la tentation du politique de se défausser sur les enseignants, ce qui revient à laisser entendre que leur fonctionnement pervertit sa volonté éducative : décentraliser la question scolaire c'est aussi décentraliser la responsabilité, et "faire comme si" l'école était libre. Pointer les niveaux de la réalisation de l'inégalité permet la compréhension mais ne donne pas des niveaux d'action immédiats et ne peut résoudre ipso facto les inégalités dont le système a besoin (C.Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste en France*, 1971).

A ce sujet, la deuxième partie de l'ouvrage *Pour une approche analytique des phénomènes éducatifs*, nous livre une observation tout à fait édifiante sur ce que

---

<sup>33</sup> A. Prost, L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation, in *L'échec scolaire*, Actes du colloque Franco-Suisse 9-12 janvier 1984, éd. du CNRS, 1985.

l'on observe dans des systèmes éducatifs où les marges des agents sont moins "encadrées" : les inégalités sont plus fortes. En d'autres termes elles sont probablement plus directement soumises à "l'encadrement" des classes dominantes. Il semblerait ainsi que plus il y a de marges apparentes moins il y a de marges réelles. Ainsi peut-on se demander dans quel sens seront utilisées les marges d'action des collègues dans le projet d'établissement. Et si quelque part "l'activisme" de bon ton de collègues très impliqués dans le projet d'établissement ne fera pas office de progressisme.

La complexité du phénomène social est également le thème de "*Fuir ou construire l'école populaire ?*"<sup>34</sup>, elle est abordée par une étude locale de deux écoles primaires, mettant à jour, par une description fine des écoles et des familles, le rôle structurant de l'école dans la ségrégation urbaine. Selon les auteurs : "*S'en tenir aux grandes corrélations, maintes fois constatées entre l'origine sociale des élèves et leurs performances scolaires, interdit de mettre à jour les multiples déterminants qui transforment des différences sociales en inégalités scolaires*". A leur sens, c'est dans cette dialectique que s'ouvre le champ d'investigation sur l'école, en tant que lieu de "*mise à la norme*".

On s'aperçoit que nombre de sociologues ont affirmé la nécessité d'une approche des relations entre l'école et la communauté locale, complémentairement aux études centrées sur les relations entre l'école et la société. Ces deux niveaux d'analyse peuvent servir la distinction entre l'enquête macro-sociale et l'enquête micro-sociale, comme le suggèrent les considérations introductives à l'ouvrage. Il nous semble cependant, que dans le cas précis de cette recherche, cela ne se justifie pas réellement, puisque tout le développement vise à mettre en relation l'école en tant qu'unité locale et la société. Par contre d'autres recherches s'appliquant au

---

<sup>34</sup> A. Léger, M. Tripiet, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Méridiens-Klincksieck, Paris, 1986.

local, centrent leurs interprétations sur les relations explicatives entre l'unité scolaire locale et la définition sociale locale. C'est-à-dire que le concept de communauté induit parfois : "*une représentation du groupe étudié comme un tout social indépendant et possédant une cohésion interne*"<sup>35</sup>. D'autre part il ne peut nous échapper que dans cette recherche, la question des marges de l'école débouche sur l'étude des stratégies des familles (thème que l'on retrouve plus tard dans *Public, Privé*<sup>36</sup>), c'est-à-dire sur la sphère conflictuelle, le point de rencontre sociale entre l'école et les parents, entre deux pôles de représentations d'intérêts de classes. Dès lors, les marges de l'école sont interprétées grâce au concept de stratégie en tant que pratiques concrètes du conflit social, et dans le texte *Fuir ou construire l'école populaire*, il est question des pratiques d'évitement.

Comme toute recherche ne peut prétendre à tous les objectifs, et que plusieurs méthodes peuvent servir différentes investigations, les paradoxes ne sont qu'apparents et ils tiennent au type de question posée et au cadre théorique dans laquelle elle prend place. Le niveau interprétatif est lié à l'ensemble de la démarche : dans certains cas on tend à contextualiser davantage les marges de l'action dans un ensemble de régularités comme preuve de la détermination sociale, dans d'autre cas on tend à insister sur les irrégularités comme preuve de la dynamique sociale.

Pour étudier les projets d'établissement, nous devons être attentifs à cette complexité du fonctionnement de l'école, rendue sans doute plus visible par la reconnaissance d'un caractère propre à l'établissement. Par ailleurs, la complexité et la diversité de la réalité scolaire n'est pas indifférente lorsqu'il s'agit de connaître des contextes éducatifs plus égalitaires.

---

<sup>35</sup> A. Henriot, citée par A. Léger, op. cit.

<sup>36</sup> G. Langouët, *A. Léger, Public ou Privé*, op. cit.

### 3. L'institution scolaire est dynamique

Le problème de l'effet-établissement a été travaillé depuis le rapport Coleman du point de vue unilatéral de la production scolaire, avec comme conséquence principale de donner une description pointue de la diversité. Alors notre pari sur une étude structurale de l'effet-projet serait-il voué à la stérilité en voulant observer un objet par définition échappant pour partie à la reproduction ? Mais notre hypothèse est que, dans le cas des projets d'établissement, ce modèle conceptuel ne fonctionne pas. Les raisons tiennent à l'unité d'analyse qui est le collège, lequel est à la fois un collectif d'acteurs et une unité institutionnelle. Or le collège ne se réduit pas à la somme des enseignants qui y enseignent, l'autonomie de l'établissement ne reflète pas une agrégation d'autonomies individuelles : *"Loin que la description des attitudes, des opinions et des aspirations individuelles puisse procurer le principe explicatif du fonctionnement d'une organisation, c'est l'appréhension de la logique objective de l'organisation qui conduit au principe d'expliquer, par surcroît, les attitudes, les opinions et les aspirations..."*<sup>37</sup>. Notre objet, le projet d'établissement, ne s'est pas présenté comme un sujet nouveau pouvant servir d'illustration de l'autonomie de l'école, il s'est imposé dans la mesure où il n'y a pas docilité de l'objet, mais plutôt une résistance à l'investigation. Il s'agit notamment de la loi d'orientation de juillet 1989, laquelle officialise une conception de l'école française, et institutionnalise l'autonomie des collèges. Il n'était donc pas possible d'étudier les marges d'autonomie des établissements en omettant de considérer les relations entre celles-ci et la norme sociale. Dans ce sens, notre objet ne se prête pas aux interrogations portant sur le mouvement social tel que cela aurait pu être le cas pour les premières expériences de conduites de projet d'établissement avant la réforme. On peut remarquer que depuis une dizaine d'années, l'institution scolaire française

---

<sup>37</sup> P. Bourdieu, *Le métier de sociologue*, op. cit.



s'est remodelée, et que les questions que renvoient l'école au chercheur bougent également. C'est de cette façon que nous considérons que l'objet d'étude s'impose autant que sont formulées à son propos des hypothèses de travail. Ainsi, le mot de Saussure peut être renversé, dans la mesure où le point de vue ne crée jamais complètement l'objet, puisqu'également tous les points de vue ne sont pas possibles à propos d'un objet.

Les recherches de V. Isambert-Jamati, qui visaient à mettre à jour l'homologie et les décalages qui existent entre le mouvement des idées, des représentations et celui de la morphologie sociale de l'institution<sup>38</sup>, nous paraissent une référence actuelle (et sans doute une de nos références majeures) pour l'étude de la réforme des projets d'établissement, à savoir également : "*comment les agents de l'institution scolaire définissent et justifient leur action éducative, c'est-à-dire les règles de la vie collective et les disciplines d'enseignement*"<sup>39</sup>.

A. Touraine<sup>40</sup> relève que le thème de l'institution scolaire dans l'oeuvre de V. Isambert-Jamati, avec ses normes, ses valeurs, ses formes organisationnelles, sa définition des statuts et des rôles par lesquels une société fait fonctionner l'école, permet d'aborder l'école en tant qu'organisation concrète, et donc de refuser de l'enfermer dans un fonctionnalisme paralysant. Ainsi, est-il possible de reconnaître à la fois le rôle social de l'école dans la division du travail, et de penser l'école comme une unité dynamique, plutôt que de la représenter sous l'unique aspect d'une "boîte noire" qu'il serait de peu d'intérêt d'ouvrir, dans la mesure où la reproduction

---

<sup>38</sup> L. Tanguy, Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation, 1962-1990, in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, INRP, L'Harmattan, 1992.

<sup>39</sup> V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

<sup>40</sup> A. Touraine, Viviane Isambert-Jamati et la sociologie de l'éducation, in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, op. cit.

sociale est un phénomène massif de l'ordre établi, quand il s'agit en fait d'un ordre s'établissant.

Cependant, pour observer l'ordre scolaire s'établissant, pour comprendre le sens des variations, nous garderons en mémoire la réflexion que nous offrent à propos de l'accès des filles à l'université, C. Baudelot et R. Establet : *"Les anthropologues américains nomment "culture" l'effort que chaque société consacre à donner une signification originale aux données biologiques, à la naissance et à la mort, aux âges de la vie, aux cycles de la nature. Dans notre aire européenne, les historiens ont bien établi les variations de sens qui, en quelques siècles, ont changé le sens de l'enfance, de la mort ou de nos migrations saisonnières. S'agissant de l'homme et de la femme, les sociétés n'ont pas fait dans la dentelle : partout les chemins nouveaux retrouvent les mêmes ornières. Même dans les pays qui ont donné la plus grande expansion à l'enseignement supérieur et favorisé par là une plus grande égalité entre les hommes et les femmes, les écarts d'orientation, pour diminués qu'ils soient, sont loin d'avoir disparu et ils concernent les mêmes filières. Devant tant de monotonie, on ne peut parler de "modèle culturel" : le thème de "stéréotype", proposé par Zella Luria, s'impose de lui-même. Il faut l'étudier à l'oeuvre, mais — tel est l'avantage de notre tour du monde — on pourra le faire en restant chez soi"*<sup>41</sup>. Que le projet d'établissement tende à changer le sens de l'institution, et qu'il y ait des processus de construction de ce sens, ne peut donner d'emblée la mesure d'un changement.

D'autre part, le projet n'est pas une variable externe, comme peuvent l'être la composition sociale du public des collèves, l'implantation géographique, le nombre des options, la taille de l'établissement... Elle n'a pas le même statut que les autres

---

<sup>41</sup> C. Baudelot, R. Establet, Succès féminins : un phénomène international, in *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, op. cit.

indicateurs de l'établissement, c'est une variable indirecte, le projet réécrit, réinterprète la réalité, le projet donne ce vers quoi le collège dit qu'il veut tendre. Des collèges de type Z.E.P peuvent projeter une image élitiste avec des classes à options langues vivantes ou sport entre autres, ils jouent alors du projet pour ne plus être un collège ghetto, ils cherchent à échapper à leurs caractéristiques. D'autre part, il serait difficile de prétendre que les collèges de type Z.E.P formulent des projets élitistes sans aucun rapport avec les contraintes administratives pesant sur l'expansion ou la menace de redéfinition des établissements, ou sans aucun rapport avec un certain idéal social qui les environne. La pression du modèle dominant, même si elle est recomposée, est bien toujours présente. Le projet d'établissement est la production de symboles par des enseignants, au sein d'une institution qui elle-même est symbolique de la société. Il permet de saisir les acteurs en même temps que l'institution. Autrement dit, nous saisirons plutôt l'institution en train de s'instituer. L'étude des marges des choix éducatifs à travers les projets témoignera du caractère dynamique, conflictualiste, des enjeux, et selon la catégorie sociale autour de laquelle se cristallisent les intérêts scolaires, le collège pourra se situer en avant ou en retrait de la réforme.

Sous-jacente aux relations entre la structure et l'acteur, il y a la question du mouvement social qui ne peut être saisie que par l'observation de ce que les acteurs intègrent du modèle général de détermination. En deçà des grandes fonctions régulatrices de la société et des phénomènes de reproduction, il faut pointer des marges d'autonomie au niveau des unités institutionnelles pour comprendre comment s'exprime un rapport de force, et au-delà des logiques de classes. D'autant plus que nous n'avons pas affaire à des projets spontanés, mais bien au contraire à

une contrainte de l'État sur les collèges. Les collèges se trouvent donc dans la situation de réagir à une définition sociale de l'école que la loi d'orientation tend à instituer.

Pour mettre en oeuvre la thèse de l'homogénéité des discours nous devons regarder ce qui se passe en moyenne sur l'ensemble, alors que pour la thèse de la diversité nous devons regarder les écarts à cette moyenne. Ce que l'on pourra mettre à jour c'est la nature des traits qui définissent cette homogénéité, comme ceux qui définissent la diversité, mais en aucun cas il ne peut s'agir d'un raisonnement qui viserait à opposer l'une ou l'autre thèse. Simplement parce que méthodologiquement cela ne nous paraît pas tenable, et plus fondamentalement il ne s'agit pas de deux univers distincts mais bien d'un même et unique ensemble où s'opèrent des relations dialectiques, des rapports de forces. Considérer les éléments d'un ensemble éducatif comme des collections de variables indépendantes n'est pas concevable dans la mesure où chaque variable n'est pas "pure" mais en elle-même un composé sociologique, les multiples corrélations qui existent entre elles le montrent. Mais si la recherche d'opposition paraît tout à fait injustifiée, il n'en reste pas moins que l'observation de l'articulation des deux phénomènes, reproduction et production, est très instructive. L'apport du premier au deuxième est de contextualiser des observations, de leur donner la juste mesure par l'exercice de la quantification de chaque niveau comparatif. L'apport du deuxième au premier consiste à reconnaître la complexité des faits sociaux, laquelle complexité tempère le discours macrosociologique qui peut paraître mécaniste. Mais ne confond-on pas trop souvent catégories très éclairantes, d'une portée explicative incomparable et vision sociale simpliste ? Le projet d'établissement s'apparente aux variables de contexte pouvant décrire la diversité des situations scolaires, mais cet objet ne pourrait masquer le poids des déterminants individuels. C'est la raison pour

laquelle, bien que notre étude porte sur les projets d'établissement, nous essaierons de ne pas réifier cette variable dans le sens d'un effacement des variables individuelles pour l'explication des inégalités scolaires.

On voit donc bien qu'il n'est pas possible de tenir une position maximaliste ni d'un côté ni de l'autre : on doit en fait recourir aux deux niveaux interprétatifs pour ne pas donner aux marges de l'action une définition déshabillée d'un ordre social qui ne peut être compris que par ses finalités à un moment donné, ni non plus donner à cet ordre social une définition finalisée à jamais. Enfin c'est la mesure de contradictions structurelles comme la dévaluation des diplômes d'une part, et d'autre part la mesure de phénomènes contradictoires tels que les interprétations diverses des enseignants, les différentes conduites collectives, qui peuvent alimenter la question du mouvement. L'état de tension sociale entre ces deux termes que sont la reproduction et la production, n'est pas un état figé mais travaillé constamment par les luttes, c'est dans ce sens que la société n'est pas un système clos et que la sociologie dans son entreprise objectivante ne vise pas à fossiliser la société lorsqu'elle s'affranchit de l'idéalisme du sujet. S'appuyant sur un autre objet que celui du système éducatif, E. Durkheim savait montrer qu'il n'y a pas antinomie entre les termes de permanence et de variabilité : *"Le taux de suicides constitue donc un ordre de faits un et déterminé; c'est ce que démontrent, à la fois, sa permanence et sa variabilité. Car cette permanence serait inexplicable s'il ne tenait pas à un ensemble de caractères distinctifs, solidaires les uns des autres, qui, malgré la diversité des circonstances ambiantes, s'affirment simultanément; et cette variabilité témoigne de la nature individuelle et concrète de ces mêmes caractères, puisqu'ils varient comme l'individualité sociale elle-même "* (E. Durkheim, *Le suicide*)

Le plaidoyer d'A. Touraine sur un retour de l'acteur et une sociologie du sujet se définit clairement aux antipodes d'un retour de l'idéalisme; les conduites collectives, les luttes et les mouvements sociaux rendent compte de la dynamique sociale comprise par le conflit : *"A la responsabilité impersonnelle du "système", il convient donc de substituer la responsabilité, individuelle et collective, des enseignants. (...) l'ordre ne règne jamais de manière absolue : on parle de contrôle idéologique, de manipulation, d'aliénation; mais ce qui existe d'abord, en réalité, c'est la répression physique, la violence et la révolte, réduites à des formes dégradées. De même que le silence ne règne jamais totalement dans le monde de l'esclavage ou dans les camps, car toujours subsiste une résistance et par conséquent une répression directe, de même, derrière l'apparence de l'ordre, survivent toujours des rapports sociaux de domination et de contestation "*<sup>42</sup>. Et nous reprenons à notre compte la définition qu'il donne des conduites collectives : *"Dans les sociétés industrielles, les actions collectives se définissent plus souvent par un effort pour maîtriser le changement, orienter l'avenir, que par une volonté de conservation ou de retour au passé. (...) La signification des conduites collectives est nécessairement très éloignée de la conscience des acteurs, puisqu'elle se définit en termes de fonctionnement du système social et non de représentations ou de projets des acteurs ( au même titre que le suicide dans l'analyse durkheimienne). C'est pourquoi les conduites collectives sont essentiellement hétéronomes, orientées par des contraintes économiques ou politiques externes... "*. Ainsi les conduites collectives sont des réponses à une situation, alors que les luttes concernent des initiatives, des actions stratégiques conflictuelles, et que le mouvement social est au principe même d'une situation donnée : *"Un mouvement social est une action conflictuelle par laquelle des*

---

<sup>42</sup> A. Touraine, *Le retour de l'acteur*, op. cit.

*orientations culturelles, un champs d'historicité, sont transformés en des formes d'organisation sociale, définies à la fois par des normes culturelles générales et des rapports de domination sociale* "43. Tout l'intérêt que nous portons à ces définitions provient de la nécessité dans laquelle nous nous trouvons de cerner notre objet au sein d'une représentation dynamique du phénomène social. Le projet d'établissement renvoie à l'institution scolaire, à la norme, à la socialisation, à l'ordre, et de cette façon mobilise pour son étude des concepts tels que la reproduction, la sélection et l'exclusion, l'habitus, l'arbitraire culturel et la violence symbolique. Mais le projet d'établissement renvoie aussi aux conduites collectives d'enseignants mis en situation de produire une politique, et en cela l'observation des réponses des enseignants est importante pour au moins décrire les différentes adaptations qu'ils proposent, eux, en tant qu'acteur social.

En définitive, en quoi l'étude de la diversité nous intéresse-t-elle ? Il nous semble que pour complexifier le modèle de la reproduction, pour décrire les mécanismes ou pour mesurer et donner un contenu à la dynamique sociale, cela s'avère nécessaire. Une de nos hypothèses à propos des projets d'établissement, est que des marges existent mais qu'elles sont faibles et qu'il n'y a donc pas d'état fort de contradiction ou d'incohérence du point de vue des acteurs que sont les enseignants. Contrairement à l'incohérence de la valeur des diplômes qui explique que les familles mettent l'école en état de siège dans un contexte de crise sociale de l'emploi.

Ainsi, l'étude des projets d'établissement en travaillant du côté des pratiques de changement vise à mettre en évidence un effet-projet, soit l'hypothèse qu'à des politiques d'établissement différentes peuvent correspondre des taux de réussites plus ou moins importants : s'il y a des politiques d'établissement moins inégalitaires

---

43 A. Touraine, *Le retour de l'acteur*, op. cit.

que d'autres, c'est qu'il y a de la place pour des actions moins conformistes, plus contradictoires avec la sélection sociale.

Cependant, en contextualisant cet effet-projet on tentera de vérifier : si la diversité des pratiques a peu de place dans l'explication des inégalités, si ces pratiques sont faiblement diversifiées, si elles sont d'autant plus conformes qu'elles sont impliquées dans une démarche très active, si elles sont d'autant plus conformes qu'elles n'objectivent pas leur public, si plus elles sont actives, impliquées, moins elles créent de différences de réussite, et plus elles sont sélectives.

En d'autres termes les conduites collectives même observées dans leur diversité révéleraient un tel degré d'intégration à la norme sociale, qu'on ne verrait pas apparaître de fortes contradictions, lesquelles expriment une réalité conflictuelle et servent la mesure de l'autonomie de l'action et du mouvement social.

Sur le sujet de l'autonomie de l'action, il est intéressant de noter que la figure sociologique de l'institution comme lieu de la détermination de la liberté, et de l'autonomie de l'action, traverse nombre de courants de pensée très différents. Cette mise en perspective du concept d'autonomie, permet à la fois d'échapper à la définition idéaliste de la liberté, et d'ouvrir le champs de la connaissance des déterminants.

Ainsi au XVIII<sup>e</sup> siècle les théoriciens du libéralisme social écossais, comme Adam Fergusson (1723-1816), Adam Smith (1723-1790), plaçaient l'institution sociale au principe de la liberté : *"L'émancipation, dans la philosophie morale des Écossais, résulte de l'activité des individus. Elle donne naissance à des institutions, que les hommes acceptent par habitude, intérêt, penchant ou nécessité. Les institutions ne sont pas synonymes de contrainte, elles forment, en effet, la somme*



*des expériences passées, des intérêts permanents supérieurs à ceux du moment. La liberté de l'homme dépend des institutions. L'intériorisation des normes et des valeurs sociales et l'objectivation des motifs d'action et des intérêts sont une seule et même chose. L'unité chère à Adam Smith entre les valeurs sociales et les principes d'action constitue une réalité dynamique propice au processus d'émancipation* "44.

Durkheim, pour sa part, définissait ainsi l'apport de la sociologie à propos de la discipline, du lien social et du libre-arbitre : *"Elle doit, face à l'apparence empirique, qui laisse croire que l'homme est un être libre, retenir les faits véritables et incontournables de la réalité sociale* "45.

## **II. Une approche du phénomène social**

### **Le choix quantitatif**

Nous devons également identifier notre démarche par le choix d'une méthode sociologique, il nous fallait répondre à deux questions :

— Pourquoi choisir la définition du fait social de Durkheim plutôt que celle du fait social total de Mauss ?

— Pourquoi choisir l'étude des déterminations externes à l'objet, et un travail sur les résultats de l'action, plutôt qu'une analyse des relations internes qui construisent l'action ?

Se référer à Durkheim n'est pas un acte d'allégeance à un maître à penser, mais plus simplement permet de se repérer dans une discipline très riche et diverse. La lecture de nombreux auteurs nous a permis de concevoir la pertinence actuelle de l'approche positiviste, et de proche en proche il nous est apparu que se référer à

---

44 F. Jonas, *Histoire de la sociologie des lumières à la théorie du social*, Larousse, 1991.

45 F. Jonas, op. cit.

l'oeuvre de Durkheim était plutôt un acte de modernité. Ainsi pour les sciences humaines en général, Joël Briard observe<sup>46</sup> que : "*Les sciences de l'homme oscillent entre les exigences d'objectivation des phénomènes et la reconnaissance de la subjectivité.*" et Jeffrey Andrew Barash<sup>47</sup> pour sa part remarque : "*alors que les sciences de la nature bénéficient d'un consensus sur la légitimité des problèmes à traiter et sur les méthodologies à employer en vue de leur résolution, les sciences de l'homme se caractérisent par l'absence d'un tel consensus.*". Entamer une recherche implique donc de définir une démarche.

Alors que Durkheim oeuvre à préciser le champ de la sociologie en opposition à d'autres approches, Mauss travaille à définir le fait social total<sup>48</sup>. Et c'est là que l'on perçoit toute l'ambiguïté de Mauss à l'égard à la fois de la sociologie et de l'anthropologie. Le fait social total veut concilier toutes les dimensions à la fois où l'anthropologie serait un système d'interprétation rendant simultanément compte des aspects physiques, physiologiques, psychiques et sociologiques des conduites : "*La seule étude de ce fragment de notre vie qui est notre vie en société ne suffit pas.*" Le fait social total doit faire coïncider la dimension sociologique avec ses multiples aspects synchroniques; la dimension historique ou diachronique et la dimension physio-psychologique. Il s'agit donc de relier le social à l'individuel ou du moins à des phénomènes de conscience. Or, il y a une raison qui justifie la difficulté d'une telle entreprise, c'est qu'un fait social possède une réalité propre non accessible par l'observation des phénomènes individuels; Durkheim a démontré dans *Le Suicide* que l'observation des consciences individuelles sur le suicide n'aurait pas permis de dépasser des idées fausses. Par ailleurs, Mauss définit

---

<sup>46</sup> J. Biard, Sciences de l'homme : quelles spécificités ?, in *LA PENSÉE*, n° 293, Mai-Juin 1993.

<sup>47</sup> J.A. Barash, La notion de paradigme dans le champ des sciences de l'homme, in *LA PENSÉE*, n° 293 Mai-Juin 1993.

<sup>48</sup> Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, introduction de C. Lévy-Strauss, Coll. Quadrige, PUF, 1950.

plutôt des groupes comme celui des sorciers, alors que la classe sociale comme résultat d'un rapport de production permet une lecture des enjeux et des conflits de la réalité sociale derrière des groupes apparents. S'il y a chez Mauss l'influence des préceptes d'Auguste Comte et la recherche de lois que plus tard on retrouve chez Claude Lévy-Strauss sous la forme d'une anthropologie structurale, cela n'évite pas l'écueil d'une description fonctionnaliste des groupes pour eux-mêmes sans perspectives critiques, ni la dérive phénoménologique où l'on réduirait la réalité sociale à la conception que le sujet s'en fait, comme le note Claude Lévy-Strauss. Cela consiste à rechercher dans un ordre explicatif autre que social certains faits observés; ainsi l'origine de la notion de mana est cherchée dans l'ordre des sentiments, volitions et croyances : *"l'expression de sentiments sociaux qui se sont formés tantôt fatalement, et universellement tantôt fortuitement, à l'égard de certaines choses, choisies pour la plupart d'une façon arbitraire..."*.

Il n'y a pas d'administration de la preuve comme chez Durkheim, Mauss renforce simplement les effectifs de ses observations pour donner en apparence plus de poids à ses propositions d'interprétation qui en réalité procèdent d'une méthode idéaliste avec des catégorisations a priori. Ce mode d'élaboration scientifique existe aussi chez Weber lequel l'explique directement et le justifie par son scepticisme à l'égard des modèles déductifs. Alors que toute la découverte consiste chez Durkheim en une conception objective des phénomènes sociaux, dès lors ces conceptions de base infléchissent très directement la recherche empirique et l'interprétation. Pour Durkheim *"L'homme est, en effet, double. En lui il y a deux êtres. Un être individuel qui a sa base dans l'organisme et dont le cercle d'action se trouve par cela même étroitement limité. Un être social qui représente en nous la plus haute réalité, dans l'ordre intellectuel et moral, que nous puissions connaître par l'observation, la société. Cette dualité de notre nature a pour*

*conséquence, dans l'ordre de la pensée, l'irréductibilité de la raison à l'expérience individuelle et permet donc d'expliquer l'origine des catégories universelles de l'entendement."*<sup>49</sup>

Pour Mauss, la mission de la connaissance consiste à redéfinir les catégories de l'entendement, à en formuler de nouvelles à propos de tout groupe extérieur au chercheur : *"Il faut avant tout dresser le catalogue le plus grand possible de catégories; il faut partir de toutes celles dont on peut savoir que les hommes se sont servis. On verra alors qu'il y a encore bien des lunes mortes, ou pâles, ou obscures, au firmament de la raison"*.

Si le doute méthodique fait partie de toute entreprise scientifique, pour la sociologie le problème majeur est d'apporter la preuve de liaisons entre des catégories relevant de divers ordres sociaux, et le catalogue purement descriptif des catégories doit être dépassé par l'analyse des relations explicatives.

Durkheim et Mauss intéressent directement le champ disciplinaire de la sociologie. Mais les positions théoriques de Marx et de Weber sont tout aussi éclairantes. Alors que pour Marx la structure économique où l'homme est objet de contraintes matérielles détermine la superstructure idéologique, pour Weber les idéologies, les représentations, les consciences influencent les orientations économiques et donc il définit un homme sujet, acteur. Dès lors l'analyse sociologique prône l'étude des attitudes, des motivations des individus seule capable de rendre compte de la globalité : la démarche compréhensive veut intégrer la causalité historique et la causalité sociologique, montrer comment des faits parcelaires peuvent déterminer un mouvement de portée considérable. *"Il n'y a absolument rien d'"oiseux" à poser la question : qu'aurait-il pu arriver si Bismarck*

---

<sup>49</sup> Durkheim, Le dualisme de la nature humaine, (Scientia 1914), in J.A. Prades, *Durkheim*, coll. Que Sais-je ? PUF, 1990.

*n'avait pas pris la décision de faire la guerre ? Elle concerne, en effet, le point décisif pour la structuration historique de la réalité, à savoir : quelle signification causale faut-il au fond attribuer à cette décision individuelle au sein de la totalité des éléments infiniment nombreux qui devaient précisément être agencés de cette manière-là et non d'une autre pour amener ce résultat-là...*" (*Essais sur la théorie de la science*, p. 291.)<sup>50</sup> Le constat de l'événement complexe, de la marge d'indétermination du fait social, pousse Weber à nier tout système hypothético-déductif, de lois ou principes dans les sciences humaines et à défendre un système d'interprétations chacune sélective et inséparable du système de valeurs choisi. Enfin il valorise la liberté laissée à l'individu en tant que zone explicative de la probabilité. Cette position se situe tout à fait du côté de Mauss et en faisant de la globalité la question majeure reprend elle aussi toutes les ambiguïtés qui lui sont liées. L'approche sociologique se confond alors avec les approches historiques et psychologiques au prix d'une négation d'un système de lois et de principes objectifs. Tout ceci aboutit à une sorte de scepticisme que seule une position épistémologique moins globalisante peut éviter.

Cependant, étudier les faits sociaux comme des choses cela revient-il à réduire les collections d'individus à des choses ? La terminologie renvoie à l'ordre de l'inerte, au règne dépourvu de conscience. L'analyse externe conçoit l'objet étudié comme une chose sur laquelle jouent des facteurs de détermination. Mais les groupes d'individus étant à la fois vivants et capables de conscience, ils sont des porteurs complexes de diverses déterminations et peuvent aussi modifier en retour cette détermination. Et donc, la "chosification" trouve sa limite au moment où un phénomène de conscience explique une autre source de détermination. "*De même, il est bien vrai que la société ne comprend pas d'autres forces agissantes que celles*

---

<sup>50</sup> M. Weber, *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris, 1959.

*des individus; seulement les individus en s'unissant, forment un être psychique d'une espèce nouvelle qui, par conséquent, a sa manière propre de penser et de sentir. Sans doute, les propriétés élémentaires d'où résulte le fait social sont contenues en germe dans les esprits particuliers. Mais le fait social n'en sort que quand elles ont été transformées par l'association. L'association est, elle aussi, un facteur actif qui produit des effets spéciaux.. Or, elle est par elle-même quelque chose de nouveau.*"(E. Durkheim, *Le suicide*.)<sup>51</sup>. *"Voilà donc un ordre de faits qui présentent des caractères très spéciaux : ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui."* (E. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*). Comme on peut le remarquer la notion de conscience collective active, dynamique et inventive définie comme un fait social, existe chez Durkheim, ce n'est que la posture méthodologique qui impose de l'observer comme une chose, c'est-à-dire de l'objectiver.

On aurait pu envisager l'étude des projets d'établissement du point de vue constructiviste pour lequel les interactions entre les acteurs auraient été centrales afin de typer les politiques éducatives, et regarder comment les acteurs produisent du sens pour la définition locale de la politique scolaire. Dans cette perspective l'environnement social n'est plus qu'une toile de fond "descriptive" et le primat est donné au jeu personnel des acteurs contre l'organisation formelle des jeux. Le projet d'établissement en tant que fait social devient alors le siège d'une action collective dont les déterminations externes s'effacent devant les déterminations internes à l'organisation. L'observation du consensus opéré entre les divers acteurs devient observation d'un construit social hors société, hors définition sociale des logiques d'acteurs. C'est là le principe qui distingue notre travail des recherches

---

<sup>51</sup> M. Lallement, *Histoire des idées sociologiques - Des origines à Weber - Tome I*, CIRCA, Nathan, Luçon, 1993.

menées par Jean-Louis Derouet sur les établissements. Pour observer les projets d'établissement comme des faits éminemment liés à la structure sociale et à sa définition actuelle de la norme utilitariste, nous avons éprouvé le besoin de confronter les discours aux caractéristiques sociales du public, les catégories du discours à la classe sociale la plus visée, les discours à la réussite des élèves, les réseaux logiques des discours aux valeurs utilitaristes. Cette entreprise ne s'intéresse aux acteurs que dans la mesure où les grands déterminants sociaux sont portés, interprétés différemment par eux. Dégager de cette façon des logiques d'acteurs c'est évidemment reconnaître la reproduction mais aussi que l'univers des groupes sociaux n'est pas constitué de "clones" parfaits; ces groupes sont des porteurs complexes des traits dominants parce que le lieu social est traversé de contradictions. Mais les acteurs existent collectivement et l'expression d'une logique ne prend sens que parce qu'elle situe un collectif par rapport à d'autres groupes : en somme il n'y a pas de logique individuelle. C'est Durkheim qui nous enseigne dans son ouvrage sur le suicide : *"qu'il faut bien que toutes ces manifestations individuelles, si indépendantes qu'elles paraissent être les unes des autres, soient en réalité le produit d'une même cause. C'est donc que dans le milieu commun qui enveloppe les volontés particulières, il existe quelque force qui les incline toutes dans le même sens. Les tendances collectives ont une existence qui leur est propre"*.

Dans le cas de l'étude des projets d'établissement, il s'agit d'observer une production scolaire, d'en extraire des logiques éducatives extérieures aux consciences individuelles des enseignants. De saisir dans le contexte socio-économique les tendances globales comme la question de l'adaptation de la formation à l'emploi qui pèsent sur ces logiques d'établissements et les expliquent. Saisir la

fonction sociale des projets est un objectif important dans notre enquête, et l'orientation en classes technologiques en est une des entrées possibles.

Pour une autre part, la définition des types sociaux est centrale pour notre travail. En effet, nous voulons établir des types de projets, à partir de l'enregistrement des catégories de leur discours : nous visons des types objectifs et non des types idéaux. Il reste que, concrètement, pour la construction de la grille d'analyse des discours, nous avons dû passer par une phase "idéale-typique".

C'est Max Weber<sup>52</sup> qui a surtout développé cette question : il définit la tendance idéale-typique comme élément de stylisation ou de rationalisation pour rendre la matière sociale intelligible : toute sociologie est une reconstruction tendant à l'intelligibilité d'existences humaines qui sont confuses et obscures. Les types idéaux ne retiennent pas les caractères que présentent tous les individus, ni les caractères moyens des individus considérés : il vise le typique, l'original. La reconstruction de types idéaux est non pas la fin mais le moyen de la recherche scientifique, de ce point de vue la typologie des pédagogies du français par V. Isambert-Jamati nous paraît exemplaire.

*"Les types-idéaux de Weber sont des formes intellectuelles artificielles, utilisées comme des instruments pour aider à la compréhension rationnelle des relations réelles. Cette propriété d'être des outils d'interprétation leur est commune avec d'autres concepts scientifiques. Ces concepts, comme, par exemple, la loi de causalité, ne sont pas non plus l'expression d'une réalité. Ils sont destinés à fournir à la connaissance scientifique des moyens d'expression univoques. Ce ne*

---

<sup>52</sup> R. Aron, *Les étapes de la pensée sociologique*, Coll. Tel, Gallimard, 1967.



*sont pas des hypothèses à propos du réel; leur destination est d'orienter la formation d'hypothèses dans une direction efficace* <sup>53</sup>".

Cependant, le fait que chez Weber la méthode idéale-typique soit liée à sa philosophie générale qui implique le rapport aux valeurs et à la compréhension mérite d'être explicité. Parce que la recherche compréhensive est centrale dans sa théorie, Weber minimise toujours les relations analytiques et causales, car cela ne permet qu'une saisie partielle d'un ensemble global, et que cela comporte un caractère de probabilité et non de détermination nécessaire. Par ailleurs, en s'intéressant à la complexité des phénomènes, il met au premier plan le concept de l'action, pour lequel l'intentionnalité et les motivations individuelles sont capitales : *"L'être collectif n'est ni abstraitement, ni concrètement l'origine d'un comportement déterminé. Toute explication scientifique doit partir de la considération des motivations individuelles : ce ne sont pas les règles de la politesse conventionnelle qui soulèvent le chapeau, mais la main de l'individu, et, d'ailleurs, pour des motifs très divers. Ce n'est pas la valeur théorique de la norme mais l'idée concrète de l'individu, qui est à la base de tout"* (Essais sur la théorie de la science, tr. fr. 1971).

Dans notre travail, l'entreprise des analyses factorielles de correspondances aura pour objet de vérifier la validité d'hypothèses visant les caractères typiques d'une classe de projets, et ne seront retenues comme valeurs typantes que celles qui établissent des relations significatives statistiquement. Enfin, notre démarche typologique est assez éloignée de la conception weberienne par l'approche des logiques d'acteurs; en effet une de nos hypothèses met justement en doute leur liberté réelle, même si dans leur conscience ou leurs motivations individuelles, les enseignants sont persuadés de faire oeuvre originale par le projet d'établissement.

---

<sup>53</sup> F. Jonas, op. cit.

## Chapitre II. L'ÉTABLISSEMENT COMME OBJET D'ÉTUDE

### 1. L'établissement : un objet à construire

A propos de l'étude du fonctionnement des établissements scolaires, J.L. Derouet<sup>54</sup> propose une présentation bibliographique des recherches françaises et anglo-saxonnes, et note qu'en dehors des rapports commandés par des commissions ministérielles tel le rapport Soubre (1982)<sup>55</sup>, le rapport Prost (1983), celui du collège de France (1985)<sup>56</sup>, de Ballion et Thery (1985), les travaux proprement scientifiques sont peu nombreux en France; il cite les recherches menées par l'IREDU et le SPRESE depuis 1975, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1985), Dominique Paty (1981)<sup>57</sup>.

Nous ajouterons entre autres, les travaux d'A. Léger "*Fuir ou construire l'école populaire ?*" (1986), G. Langouët "*Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation ?*"<sup>58</sup> (1988), J.L. Derouet "*Désaccords et arrangements dans les collèges*"<sup>59</sup> (1988), F. Baluteau "*Pratiques pédagogiques en conseils de*

---

<sup>54</sup> J.L. Derouet, Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 78, 1987.

<sup>55</sup> L. Soubre, *Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*, Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, Ministère de l'éducation nationale, Mai 1982.

<sup>56</sup> *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Collège de France, Paris, 1985.

<sup>57</sup> D. Paty, *Douze collèges en France*, La Documentation Française, Paris, 1980.

<sup>58</sup> G. Langouët, *Suffit-il d'innover ?* op. cit.

<sup>59</sup> J.L. Derouet, Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), in *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, (5-22), 1988.

*classe*"<sup>60</sup>(1990), F. Dubet "*Mobilisation des établissements et performances scolaires*"<sup>61</sup> (1991).

Selon J.L. Derouet, c'est la traduction des difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique : "*dans le courant qui a fait évoluer les études de sociologie de l'éducation du niveau du système éducatif vers des unités plus petites, il semble que l'établissement scolaire ait du mal à conquérir sa place entre les deux objets plus classiques que forment la classe et le rapport entre l'école et la communauté*".

Selon nous, cette difficulté est due d'abord au caractère institutionnel de cette unité d'analyse qui n'est pas toujours pris en compte. L'établissement est un bastion avancé de la structure globale, sans doute écrasé jusque là par l'idéalisation de l'uniformité scolaire, mais qui prend parfois des allures évaporées sous l'effet inverse d'une idéalisation de sa diversité. Pour une partie des travaux, l'établissement n'est pas l'enjeu réel de l'étude, il n'est que le lieu de l'expression individuelle des acteurs, qu'ils soient enseignants, chefs d'établissement ou personnels techniques. Ainsi pour D. Paty ce sont les positions des divers acteurs qui donnent l'identité des 12 collèges. Pour F. Baluteau, l'observation des conseils de classes porte sur les conflits de positions, de statuts et de disciplines qui opposent les enseignants entre eux et permettent d'identifier les collèges selon leur type de conseil de classe. J.L. Derouet procède de la même manière, et ce sont les logiques individuelles qui dans une situation de consensus produisent une politique d'établissement et typent les collèges. Dans toutes ces études il s'agit toujours de

---

<sup>60</sup> F. Baluteau, *Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Paris V, 1990.

<sup>61</sup> F. Dubet, O. Cousin, J.P. Guillemet, *Mobilisation des établissements et performances scolaires*, in *Revue Française de Sociologie*, XXX, (235-256), 1991.

l'établissement et pourtant ce sont toujours les enseignants, ou plus largement l'ensemble des acteurs, qui additionnés les uns aux autres, et dans leurs interrelations servent sa définition. Le collège est reconnu comme lieu dynamique, mais sa dynamique propre n'est saisie que dans son élaboration. Ceci a pour conséquence de nous instruire sur les différents modèles sociaux en oeuvre dans les collèges, d'aborder la vie au collège de façon compréhensive. Cependant, ce type d'approche de l'établissement n'épuise pas toutes les questions, en particulier parce que sa réalité institutionnelle est escamotée, alors que l'établissement est un espace social très normé.

Dans les études de G. Langouët, M. Duru-Bellat, R. Ballion, F. Dubet, le collège est étudié et caractérisé par des indicateurs qui lui sont propres : la taille du collège, son public scolaire, sa pédagogie, ses orientations, son climat, ses options, son offre scolaire, son implantation géographique... Que ces indicateurs de l'établissement soient des variables externes comme le type de public scolaire, ou internes comme la mobilisation des équipes enseignantes, l'approche est toujours externe au collège par opposition aux travaux précédemment cités qui étudient la construction du collège. C'est-à-dire que l'objectif essentiel de l'étude porte sur la comparaison des collèges entre eux, se distinguant ainsi des études qui centrent l'essentiel de leur développement sur la description d'une caractéristique pouvant servir d'indicateur de l'établissement. Ainsi, F. Baluteau montre d'abord et surtout que les conseils de classes sont différents d'un collège à l'autre, comment se construit un jugement scolaire. Même si la recherche propose une comparaison entre deux collèges des orientations des élèves.

D'un autre point de vue, M. Duru-Bellat montre que les collèges orientent effectivement différemment les uns des autres, sans décrire ce qui est au principe de ces différences. Dans le premier cas, le souci de la détermination d'un facteur

explicatif définit la place du collège dans la recherche. Dans le deuxième cas, le collège est considéré d'emblée comme une unité entière dont on apporte la preuve qu'elle joue un rôle dans un ensemble vaste de collèges. Ces deux postures impriment des conceptions très différentes du collège : dans un cas, ce que l'on observe c'est plutôt la diversité des logiques d'acteurs au sein des établissements, et dans l'autre cas on observe la diversité des établissements entre eux. Comme l'expose Olivier Cousin<sup>62</sup>, le premier type d'approche s'intéresse à l'identité du collège, quand les autres perspectives posent le problème de l'efficacité du collège. Mais il note également que : "*Le regroupement des recherches portant sur l'établissement ne correspond pas pour autant à une unité d'analyse et encore moins à une école*".

La question de la diversité des collèges, de la marge d'autonomie d'une politique scolaire mise en oeuvre par les acteurs du système, n'est pas à proprement parler la problématique centrale de la recherche "*suffit-il d'innover ?*", néanmoins il est intéressant de voir comment une question mère, celle de l'évaluation des collèges expérimentaux, en tant que matrice très féconde peut aussi nourrir tout un ensemble d'autres questions et avancer la problématique acteurs / structure. A ce sujet, Gabriel Langouët a d'ailleurs publié, un article sous le titre : "*Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation*". On peut y lire dans l'introduction que : "*pour des groupes d'élèves sociologiquement comparables, les chances tiennent pour une part importante à l'établissement dans lequel ils sont scolarisés*". En observant les différences de parcours scolaires et d'orientation des élèves scolarisés dans des établissements expérimentaux ou dans des établissements de référence, il montre que les politiques des établissements varient fortement. A la

---

<sup>62</sup> O. Cousin, L'effet établissement, construction d'une problématique, in *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, (345-419), 1993.

fois il y a des variations inter-groupes, c'est-à-dire qu'une part de la différence s'explique par la caractéristique pédagogique : collèges expérimentaux / collèges de référence. Mais encore il y a des variations intra-groupes, c'est-à-dire qu'une part de la différence s'explique par quelque chose d'autre qui n'est en fait que la part des acteurs irréductible à d'autres variables. Ainsi la plupart des collèges expérimentaux ont par rapport aux autres, des taux d'admission en 4<sup>ème</sup> supérieurs et présentent donc une politique d'orientation plus favorable. C'est la variable pédagogique. Mais il y a également une variation intra-groupe : "*le collège expérimental E2 obtient-il un taux inférieur parce qu'il a moins fidèlement appliqué l'innovation que les autres collèges expérimentaux ou parce qu'il était de composition sociale basse ?*" Une première observation montre que 4 collèges expérimentaux sur 7 et 4 collèges de référence sur 7 situent leur pratique d'orientation autour de la pratique moyenne de leur groupe. Par contre pour ceux qui s'écartent significativement de cette moyenne, la variation ne s'explique pas par la composition sociale du public.

Composition sociale / collègue	élevée	moyenne	basse	taux d'orientation comparé au taux attendu
E2	3%	1%	96%	+ faible
E3	38%	36%	26%	+ faible
R4	17%	56%	27%	+ faible
E7	10%	30%	60%	+ fort
R1	41%	31%	28%	+ fort
R5	29%	55%	16%	+ fort

Si l'on considère le pourcentage des élèves défavorisés dans le public scolaire, on s'aperçoit qu'il n'y a pas de relation directe et univoque avec la politique d'orientation : "*C'est incontestablement dans le collège E7 — pourtant de*

*composition sociale basse — que le redoublement et les orientations vers une autre voie que la quatrième "normale" y sont devenus exceptionnels. Mais les collèges E2 et E3 ont, au contraire, bien vite transgressé la règle (...) Un collège de référence — R4 — présente un taux d'admission en quatrième "normale" inférieur au "taux attendu". Notons qu'il comptait un nombre important d'élèves affectés en sixième III : la différence observée a donc pour cause essentielle une sélection très forte des élèves opérée dès la sortie de l'école élémentaire et au moment de l'entrée en sixième. Au contraire les taux observés dans les collèges R1 et R5 sont supérieurs aux taux attendus : l'un et l'autre, sont situés dans des zones géographiques dans lesquelles la proportion d'admission en quatrième "normale" est supérieure à la moyenne nationale...". L'ensemble de ces observations permet de conclure à la part non négligeable de la variable établissement.*

Pour M. Duru-Bellat (1986), étudier l'impact de la variable de contexte éclairer les mécanismes qui président à l'orientation; derrière les effets de structures ou mieux avec les effets de structures il faut compter avec les effets de contexte, un contexte agi, mû par des logiques d'acteurs : "*Pour qui s'intéresse à la réduction des inégalités sociales face à l'orientation, ces données permettent d'estimer ce qu'on est en droit d'attendre d'une réduction des biais sociaux dans l'évaluation des élèves, mais aussi d'une politique de réduction des inégalités de réussite scolaire en amont de la 5ème, et ou de pratiques plus centrées sur les inégalités de demande, très fortes dès ce stade de la scolarité*". On le voit, Marie Duru-Bellat refuse le fatalisme, c'est là le sens majeur de tout un ensemble de recherches sur ce sujet. Les conclusions de ses travaux sont les suivantes : "*l'orientation se réalise à travers une grande variété de situations d'un collège à l'autre, variété qui ne peut se réduire aux différences scolaires et sociales du public. Elle reflète des différences réelles de fonctionnement : pratiques de notation, sélectivité plus ou*

*moins forte à valeur scolaire donnée, critères retenus pour l'orientation, modalités de l'interaction familles-conseils de classe. Cette variété interpelle les agents de l'institution - notamment le conseiller d'orientation - dans la mesure où elle atteste d'une marge de manoeuvre, de fait, non négligeable ".*

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

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



cadres supérieurs et ouvriers est de + 26%, l'écart entre cadres moyens et ouvriers est de + 20%, l'écart entre employés et ouvriers de + 17%. On le voit ce n'est pas la valeur scolaire, le mérite, qui à lui seul explique tout le phénomène de l'orientation. En dehors de l'impact des variables individuelles de l'élève, telles que l'âge, le sexe, le score scolaire, il est intéressant de connaître quelle place prend la demande des familles dans la décision d'affectation.

75% font la demande d'une orientation en 4<sup>ème</sup> générale. Mais en regardant de plus près ce taux global, on s'aperçoit que certaines familles, certaines catégories s'auto-sélectionnent. Le tableau des demandes d'affectation en 4<sup>ème</sup> en 1<sup>er</sup> voeu, selon la moyenne et l'origine sociale de l'élève, montre que les clivages sociaux sont maximums chez les élèves "moyens" : alors que 100% des cadres supérieurs demandent une orientation en 4<sup>ème</sup> générale pour des résultats scolaires compris entre 10 et 11, ce n'est le cas pour seulement 86% des employés et des ouvriers. Alors que 96% des cadres supérieurs demandent une orientation en 4<sup>ème</sup> générale pour des résultats scolaires compris entre 8,5 et 9,9, ce n'est le cas que pour 67% des employés et 68% des ouvriers. Les écarts observés sont de l'ordre de 25 points alors qu'ils sont en moyenne de 5 points pour les élèves "bons" ou "très bons". Les familles interprètent les signaux scolaires que sont les notes différemment selon le milieu social : plus le milieu est modeste plus il y a dramatisation du bulletin scolaire. L'autonomie de la décision des familles par rapport au jugement scolaire est plus forte pour les catégories élevées, qui passent outre, alors que les autres, les employés par exemple, se conforment au pronostic de risque d'échec ultérieur, donc de risque scolaire. Les cadres supérieurs risquent, osent, quand les autres s'autocensurent et abandonnent toute ambition scolaire. A valeur scolaire égale et âge donné, le seul fait de demander une orientation en 4<sup>ème</sup> en 1<sup>er</sup> voeu a un impact significatif sur la probabilité d'y être affecté; c'est-à-dire

que lorsque l'on ne demande pas une 4<sup>ème</sup> générale on ne l'obtient pas. De plus le degré de fermeté de la demande a son importance, par exemple n'exprimer aucun autre vœu. Il s'agit là du traitement effectué par le collège des demandes des familles.

Par ailleurs, M. Duru-Bellat et A. Mingat (1988), proposent l'étude des effets contextuels qui peuvent faire la différence. Cela passe par le repérage de nouvelles variables : public du collège, structure du corps enseignant, pratiques de groupements d'élèves, l'offre de places au collège... La méthodologie suivie consiste en une enquête longitudinale sur un effectif de 2500 élèves. Un tableau présente la part de la variance expliquée par les différents modèles, soit le modèle 1 qui intègre les caractéristiques individuelles de l'élève, le modèle 2 qui intègre les caractéristiques individuelles et celles des collèges, le modèle 3 qui intègre les caractéristiques individuelles et celles de la classe. Le but étant d'identifier le poids de ces contextes de scolarisation, la classe, le collège, en comparaison des caractéristiques individuelles. Sur le phénomène de l'orientation, on remarque que le modèle 3 (caractéristiques individuelles + classe) est plus explicatif des différences d'orientation que le modèle 1 (caractéristiques individuelles seules) 76% contre 70%. Ces résultats témoignent de l'importance du contexte de scolarisation. Un graphique, portant sur les différences dans les taux de passages entre les collèges selon le niveau des élèves - père employé, 12 ans), montre que pour les élèves "moyens" âgés de 12 ans ayant 10 de moyenne, on observe de larges différences dans les taux de passage entre les établissements, puisqu'ils varient de 48% à 95%. Le graphique montre très clairement que ces variations entre collèges sont plus fortes lorsque les moyennes scolaires sont faibles et beaucoup moins pour les moyennes élevées. En conclusion, une part des chances de passer en 4<sup>ème</sup> dépend de la politique d'orientation des collèges.

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

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

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

collège “rouge” présente des caractéristiques plus intermédiaires, l’enseignement est là aussi très individualisé mais il y a des implications dans des activités d’animation.

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

R. Ballion <sup>63</sup>, dans son article sur les familles et le choix du collège, propose une description de l’hétérogénéité de l’offre publique : *"les établissements se différencient en tant que producteurs de services scolaires, en fonction de trois critères hiérarchisants dont les valeurs pour un même établissement sont largement homologues "*. Il s’agit du critère statutaire de l’établissement (ou la valeur scolaire mesurée entre autre par les taux de passage en cycle long), le critère spatial ( ou la distinction entre les collèges urbains et les collèges plus périphériques), et un critère social désignant la composition du public scolaire. Il apparaît que les établissements ayant le plus fort taux de cadres supérieurs sont aussi ceux qui ont les plus forts taux de réussite. Sur ces trois critères, R. Ballion distingue des établissements selon la demande des familles. Les établissements

---

<sup>63</sup> R. Ballion, Les familles et le choix du collège, in *L’Orientation scolaire et professionnelle*, 15, n) 3, (183-202), 1986.

"phares" (14% des collèges), se caractérisent par une forte demande, les établissements qui sont refusés ou collèges "ghettos" (43% des collèges) et les collèges "recours (43%) qui sont peu demandés. Cette catégorisation des collèges selon des critères d'offre scolaire aborde la question de l'effet-établissement sous l'angle d'un marché scolaire. L'identité de l'établissement est envisagée selon l'image de marque que les parents en ont, ce qui correspond dans le projet d'établissement à la logique du caractère propre et du renom.

Pour l'école primaire, la recherche d'A. Léger et M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, 1986, dévoile le rôle actif de l'institution scolaire, à la fois dans la production des différences de réussite et dans la structuration d'un marché scolaire. Les élèves des écoles A et B sont socialement comparables, ces deux écoles sont situées en zone d'éducation prioritaire, et cependant les enfants étrangers réussissent moins bien que les enfants français dans l'école B, ce qui n'est pas le cas dans l'école A. " *Nous nous trouvons localement face à deux établissements scolaires très typés : l'un plus favorable au filles, l'autre plus défavorable aux étrangers. Parmi les éléments dont nous disposons localement pour expliquer notre constat, il faut noter une différence très nette entre les deux écoles dans la composition du personnel enseignant selon le sexe. L'école A — où les filles sont le plus souvent à l'heure — a un directeur et une majorité d'hommes parmi le personnel. L'école B, au contraire, a une directrice et comptait en 1982 une très forte proportion d'enseignantes* ". D'autres constats sont mobilisés par les chercheurs, ainsi l'impact sur les enseignantes du stéréotype de la misogynie des maghrébins, ou le rôle de facteurs d'ordre politique comme l'affiliation du directeur de l'école A au P.C.F. L'interprétation de l'effet établissement est ici recherché du côté de l'identification sociale des acteurs. Cette mise en perspective du sens de l'action observée au sein de l'école, nous paraît particulièrement intéressante pour

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

## **2. L'établissement et son efficacité**

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

La thèse de Pascal Bressoux : *"Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture"*<sup>64</sup> tend à reconsidérer dans quelle mesure le concept d'école, comme unité d'analyse de l'efficacité en éducation, peut être fondée dans

---

<sup>64</sup> P. Bressoux, *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Institut de Recherche en Economie de l'Education, 1993.

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

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

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

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

Les résultats des élèves varient également de façon substantielle d'une école à l'autre, bien que ces variations soient de moindre grande ampleur que pour la classe : *"Le pourcentage de la variance expliquée (environ 4,5%) se situe dans la moitié inférieure d'une fourchette établie par les travaux anglo-saxons qui s'étale, à notre connaissance, de 2% (Willms, 1986) à 13% (Mortimore et Al., 1988). (...)*

*En ne considérant que deux niveaux de classe, et sur une période de deux années et demie, le pourcentage de variance expliquée dans notre population, est de 8,78% — pour les classes — (p. 345) ". Selon l'auteur, ceci provient du fait que les écoles françaises ont un fonctionnement particulier, où l'autonomie des enseignants dans leur classe est forte. "Ce n'est pas la structure globale de l'école qui détermine les acquisitions des élèves, mais ce qui se passe spécifiquement dans la classe. Les effets des écoles résultent de l'agrégation des effets des classes, non d'un impact spécifique de l'école prise en tant que tout. (...) Le concept d'école efficace n'est pas empiriquement pertinent ". L'auteur nuance pourtant ce constat en précisant que : "les pourcentages de la variance expliquée sont relatifs, car ils dépendent du nombre de classes prises en compte par école, de la discipline évaluée et du nombre d'années écoulées entre les évaluations initiales et finales ".*

On le voit, l'établissement comme unité n'est pas d'emblée une notion évidente, et reste largement à explorer, il est nécessaire notamment de s'interroger sur les indicateurs possibles de l'établissement.

Le concept d'école, suppose que l'établissement soit un système de relations sociales qui déterminerait les représentations et les pratiques individuelles des enseignants. Il y aurait une socialisation professionnelle au sein de l'établissement, suffisamment forte pour produire un effet. En d'autres termes il y aurait une certaine homogénéité. A ce sujet, P. Bressoux montre que les attentes des enseignants d'une même école ont bien tendance à se ressembler, mais dans une mesure très modérée (p. 259). Par ailleurs cette homogénéité paraît encore plus faible lorsque l'observation porte sur des pratiques pédagogiques qui n'impliquent pas la collaboration des maîtres : "*Le style pédagogique (différenciateur / frontal) ne dépend pas de l'école où ils se trouvent "*. Dans le cadre de cette recherche la caractérisation de l'école s'effectue à partir d'indicateurs pédagogiques concernant



les acquisitions en lecture, il est alors assez logique, dans ces conditions, que les styles pédagogiques varient plus fortement selon la classe que selon les écoles. Si les tests d'intelligence, utilisés dans certaines enquêtes comme celle du rapport Coleman, ne permettaient pas d'aborder ce qui était effectivement enseigné à l'école, et donc sous-estimait l'impact de l'école, on peut également se demander dans quelle mesure les acquisitions scolaires peuvent proposer un indicateur de l'établissement, puisque l'on sait par ailleurs que l'avenir scolaire d'un élève ne se résume pas à ses acquisitions "objectives", et que l'orientation ne s'effectue pas uniquement en fonction de critères méritocratiques. Il s'agit donc de définir à la fois ce que l'on entend par efficacité de l'école, et ce que l'on propose comme indicateur de cette efficacité que l'on désire mesurer.

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

Roger Establet, dans son ouvrage, *L'école est-elle rentable ?*, après avoir démontré que l'école réalise une "production" scolaire, le diplôme, il démontre

également qu' : "entre la "production" scolaire et la production tout court il existe une bonne relation, stable dans le temps, matériellement sanctionnée par le salaire ". Cet ensemble de faits permet notamment de définir le concept d'efficacité du point de vue des valeurs d'échange, des valeurs d'usage. Analysées comme un marché, les consommations d'enseignement définissent la valeur d'usage, et révèlent une très forte inégalité dans le pourcentage du budget de l'Éducation nationale alloué aux ménages<sup>65</sup> : "L'école relève donc à la fois de la machine d'État et de la consommation ". Et plus loin il montre que : "les traits fondamentaux de l'organisation du travail, concentration et composition organique ont une relation forte avec la production d'une part, avec la formation de la main-d'oeuvre de l'autre ". Les indicateurs qu'il utilise comme la part du budget de l'Éducation par CSP, les effectifs de travailleurs de l'Éducation par CSP, la production annuelle d'un travailleur selon le diplôme, lient l'Éducation et l'économie et permettent ainsi de décrire le rôle social de l'école en termes d'efficacité économique et sociale. Cette définition de l'efficacité nous semble d'autant plus intéressante qu'elle permet de comprendre l'inégalité sociale non pas à travers une quelconque technicité industrielle, mais plus largement à travers la division du travail.

On peut supposer qu'un type d'indicateur, tel que l'orientation, qui fait plus directement référence à la politique générale d'un établissement, puisse révéler une certaine efficacité de fonctionnement. Par ailleurs, l'orientation est un assez bon

---

<sup>65</sup> R. Establet, *L'école est-elle rentable ?*, (p. 129) calcul de la valeur d'usage : "connaissant une année donnée : — Les dépenses du budget du ministère de l'Éducation ventilées suivant divers niveaux d'enseignement ( préscolaire, élémentaire, IUT, supérieur, etc.); — La répartition des élèves de ces mêmes niveaux d'enseignement, suivant la catégorie sociale de leurs parents; il est possible : — de répartir la dépense consacrée à chaque niveau d'enseignement suivant la catégorie sociale des parents, proportionnellement à l'effectif des élèves issus de chacune de ces catégories; — de faire la somme, pour une même catégorie sociale, des montants qui lui sont consacrés aux divers niveaux d'enseignement. Cette somme représente bien la part du budget qui a été dépensée pour tous les enfants issus d'une même catégorie sociale ".

indicateur de l'équité de l'école, dans la mesure où, à valeur scolaire égale, on observe des orientations plus ou moins favorables à l'élève selon le collège de sa scolarisation (M. Duru-Bellat, *Notation et orientation, quelle cohérence, quelles conséquences ?*, 1986).

D'autre part, Aletta Grisay (1989)<sup>66</sup>, parle de "faisceaux cohérents" d'indicateurs sur l'établissement, et met en avant la difficulté qu'il y a à "*déceler des régularités complexes*" et à proposer des profils cohérents d'écoles : "*plutôt que des variables isolées, des configurations de caractéristiques, articulées entre elles, et dont l'impact positif semble justement être lié au fait qu'elles constituent un environnement globalement cohérent*". En ce qui concerne notre étude, nous nous attacherons à décrire ces configurations à partir de l'ensemble des choix éducatifs exposés dans le projet d'établissement. L'intérêt de cette variable synthétique donnant le type de projet, est qu'elle recouvre principalement des orientations de politique éducative, nous permettant de mettre en relation des discours de politiques d'établissement et des pratiques de politique d'orientation.

Comme nous avons pu nous en rendre compte, une des difficultés de l'étude de l'établissement vient de la question des indicateurs : quels éléments de cet ensemble peuvent décrire les particularités de son fonctionnement ? Alors que, dans une classe il y a des élèves et un enseignant, un établissement tient de la boîte gigogne : des classes d'élèves, des enseignants, une direction, des personnels administratifs, une architecture, une implantation géographique, une appartenance académique, une politique... Ainsi, pour notre étude, doit-on concevoir le collège d'un double point de vue : celui du système scolaire et celui du collectif d'acteurs qu'il

---

<sup>66</sup> A. Grisay, Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants", doc. ron., Liège, Service de pédagogie expérimentale de l'université, 1989.

représente. Enfin, l'étude des projets d'établissement doit se définir entre un syncrétisme dissolvant tout caractère social et une stylisation outrée du fonctionnement de l'école.

### **3. Le choix des variables : types de projet d'établissement, taux d'orientation par CSP et projet de l'élève**

Des trois éléments complémentaires qui peuvent servir l'observation de l'efficacité de l'établissement : la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation, pour notre étude qui concerne l'effet d'une politique d'établissement, nous choisissons les deux indicateurs plus proprement politiques, soit la sélection sociale et la socialisation. L'action pédagogique : *"tend à produire la méconnaissance de la vérité objective de l'arbitraire culturel, du fait que, reconnue comme instance légitime d'imposition, elle tend à produire la reconnaissance de l'arbitraire culturel qu'elle inculque comme culture légitime. (...) un des effets les moins aperçus de la scolarité obligatoire consiste dans le fait qu'elle parvient à obtenir des classes dominées une reconnaissance du savoir et du savoir-faire légitimes (...), entraînant la dévalorisation du savoir et du savoir-faire qu'elles maîtrisant effectivement"*<sup>67</sup>. L'imposition par l'école d'un arbitraire culturel, la langue bourgeoise, ayant un goût prononcé pour le formalisme, l'intellectualisme et la modération, réalise l'exclusion des milieux populaires, c'est ce que P. Bourdieu désigne comme une violence symbolique.

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

---

<sup>67</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproduction*, Ed. de Minuit, 1970.

*Le pouvoir de violence symbolique ajoute ainsi sa force propre aux rapports de force existants* "68.

La définition empirique du rôle social de l'école, sera donnée par les types de projets d'établissement, par les taux d'orientation en 5ème et en 4ème selon la CSP des élèves, et par le projet individuel de l'élève selon la CSP. L'arbitraire culturel, la violence symbolique, trouvent un support d'expression dans le projet d'établissement, mais également témoignent de leurs conséquences par la modification des rêves d'avenir des élèves, et le mécanisme d'exclusion par l'orientation. Nous nous appuyons sur deux résultats<sup>69</sup> pour justifier notre choix restreint à ces variables :

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

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

L'ensemble de ces remarques nous permet de choisir des indicateurs et d'en éliminer d'autres. Ainsi la question de départ étant l'égalisation des chances, nous devons définir les notions de sélection, de méritocratie, dont la difficulté de l'usage réside dans le caractère en apparence moralisateur de tels termes. Roger Establet<sup>70</sup> nous offre une page particulièrement intéressante pour définir l'enjeu méritocratique : "*La machine peut fonctionner sans trop heurter ses propres principes explicites : l'école fait la part belle, non seulement dans ses proclamations, mais dans les faits, à un certain méritocratisme ; quels que soient le sexe et*

---

<sup>68</sup> P. Ansart, *Les sociologies contemporaines*, op. cit.

<sup>69</sup> M. Duru-Bellat, A. Mingat, op. cit.

<sup>70</sup> R. Establet, *L'école est-elle rentable ?*, op. cit.

*le milieu social d'origine, la qualité de la réussite primaire détermine la carrière ultérieure. Si on lit nos quatre graphiques en perdant de vue les données sur le retard scolaire, on peut avoir l'impression que l'identité de réussite primaire est plus importante pour guider la scolarité ultérieure que l'identité d'origine sociale. L'école ne produit pas seulement des bacheliers et des illettrés, elle produit surtout, selon des principes cohérents, la sélection entre les uns et les autres. Elle produit en même temps un effet de méritocratie absolument général et propre à légitimer le mécanisme. Commentant Merton à ses étudiants de sociologie générale, Jean-Claude Passeron (1964-1965) montrait que l'opposition entre "fonction manifeste/fonction latente" n'équivaut point à l'opposition entre "fonction apparente/fonction réelle". Une institution ne peut remplir ses fonctions latentes que si elle parvient à remplir effectivement — fût-ce au minimum — ses fonctions manifestes ". Ainsi mise en perspective, la notion de méritocratie recouvre une fonction manifeste que l'on peut tenter d'observer à partir de l'orientation scolaire selon la "valeur scolaire" des élèves. Montrer qu'une orientation scolaire fonctionne plus ou moins selon la "valeur scolaire" ébranle la part de mythe du mérite scolaire. Vérifier qu'avec tel type de projet d'établissement, "la valeur scolaire" à CSP identique est moins déterminante qu'en moyenne, révèle que d'autres facteurs déterminent l'orientation, ce qui revient à dévoiler une réalité inégalitaire, contre des apparences purement méritocratiques. Vérifier que selon le type de projet d'établissement les orientations en classes technologiques sont plus ou moins importantes, qu'elles sont liées à la CSP des élèves, peut montrer la fonction latente de l'institution que R. Establet repère par sa théorie des deux réseaux de scolarisation : la division du travail.*

Le principe méritocratique sera noté dans le discours lorsque seront exposés les objectifs d'apprentissages et les niveaux d'acquisitions attendus comme

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

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

Le principe de sélection sera repérable dans le discours lorsqu'un public-cible ne sera pas mentionné, dans la situation inverse nous aurons affaire à un principe d'égalisation des chances. La sélectivité sera également observée à partir des taux de passages en 4ème générale selon la CSP. L'orientation en 4ème générale

désignera la réussite scolaire, et toutes les autres orientations, redoublement compris, l'échec, et ceci quelque soit le niveau scolaire attribué en 5ème par l'évaluation du collège, ou quelque soit le niveau d'acquisitions de connaissances "réel" mesuré par les tests nationaux. D'une part, parce que la pratique des tests nationaux a conduit à des pratiques de "bachotage" de ces tests par les établissements qui en ont fait des éléments de leurs programmes d'enseignement, d'autre part parce que le niveau d'acquisition "réel" des élèves, pas plus que la valeur scolaire attribuée par les collèges, ne peut justifier réellement le principe de l'échec scolaire. Notre objectif essentiel n'étant pas de vérifier un effet-projet sur le niveau des acquisitions des élèves, ni de vérifier un effet-projet sur des politiques évaluatives différentes en fonction d'un niveau initial identique, nous avons écarté les indicateurs de ce type pour le présent travail. Nous avons préféré dans un premier temps, choisir l'évaluation de fin d'élémentaire pour vérifier une corrélation avec l'évaluation en 6ème de collège, pour noter une aggravation de la sévérité de l'évaluation en 5ème. Nous avons enfin choisi l'orientation en 5ème et l'orientation en 4ème pour vérifier la corrélation entre les deux, mais surtout l'effet-projet sur la sélection sociale. Nous utilisons donc des références au niveau scolaire des élèves, à la sélection scolaire, le plus souvent du point de vue de la sélection sociale. Nous n'entrons jamais dans une étude de l'évaluation scolaire selon le type de projet, sauf pour repérer des incohérences entre évaluations et orientations qui peuvent faire douter de la rationalité éducative du projet. Notre interrogation porte sur le devenir scolaire des élèves selon le projet mis en oeuvre, sans souci présent de la progression scolaire des élèves. On pourrait remarquer d'ailleurs que le projet d'établissement ne s'apparente pas, même de loin, à une réforme de méthode pédagogique, il est au contraire un projet intégrateur et fédérateur d'initiatives assez diverses.



#### **4. La mesure de l'effet-établissement**

Dans l'ouvrage *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*<sup>71</sup> la préoccupation d'ordre méthodologique est au premier plan devant les travaux sur l'école; les auteurs s'attachent ici à montrer la nécessité d'organiser les multiples observations de phénomènes complexes. A partir notamment, de l'exemple d'une recherche centrée sur l'influence du fonctionnement de l'établissement sur l'orientation des élèves en 4ème, ils exposent la démarche analytique et démontrent son intérêt pour traiter des imbrications de variables (d'autres outils existent, notamment les analyses multivariées).

Le problème posé est le suivant : parmi les nombreux facteurs jouant sur l'orientation des élèves à un moment donné, quels sont ceux qui sont les plus explicatifs ? En effet pour décrire les mécanismes et interpréter l'orientation scolaire on ne peut pas se contenter d'accumuler des corrélations, il est nécessaire de contrôler aussi les articulations entre les différents facteurs. Ainsi, les notes obtenues par les élèves jouent un grand rôle mais cette observation générale masque le fait qu'un élève qui obtient de bonnes notes appartient en moyenne le plus souvent à une famille aisée et est plus jeune. En d'autres termes, l'effet dû à la valeur scolaire peut être qualifié d'effet brut alors que la mesure d'un effet net ne pourra intervenir qu'à la condition d'observer à âge égal et à catégorie socioprofessionnelle égale. Donc, pour obtenir une description qui évite le problème du masquage d'une variable par une autre et donne la mesure de l'influence de chacun des facteurs, ils choisissent de procéder à une décomposition de la variance.

---

<sup>71</sup> M. Duru-Bellat, A. Mingat, op. cit.

Ce qui est décrit ici c'est l'intérêt explicatif de la mesure de l'effet net. Pour cette recherche il est évident que, dans le cas précis du problème posé, à savoir isoler le poids de l'établissement dans la détermination de l'orientation, seule une comparaison à âge égal, notes égales, C.S.P. identiques, peut rendre compte des marges d'actions des collèges. On comprend parfaitement aussi qu'il n'y ait d'étude des mécanismes de l'orientation qu'à la condition qu'il y ait "montage" d'un ensemble d'éléments les uns par rapport aux autres. Connaître ce que l'on peut attribuer à la valeur scolaire d'une part, à l'origine sociale d'autre part, à la politique de l'établissement enfin, est rendu particulièrement intéressant par les précautions proposées dans le modèle avec interactions et non-linéarités : on peut en effet spécifier une variable selon sa probabilité. Ainsi avoir 10 de moyenne et 13 ans est-ce "égal par ailleurs" selon que l'on est enfant d'ouvrier ou de cadre supérieur ? L'effet de la variable classes sociales pouvant être repéré à chacun des niveaux d'analyse, il demeure difficile de l'isoler des mécanismes de la fabrication d'inégalités. Mais le modèle prend en compte ces différences (spécification des variables), ce qui permet de conclure sans trop de biais que pour l'âge normal et pour 10 de moyenne les enfants d'ouvriers ont des chances inférieures de 15% par rapport aux enfants de cadres supérieurs (graphique page 42). On le voit, le modèle tend à intégrer à chaque niveau le maximum de principes de comparabilité. Pour une même méthode, les critiques portées à propos du rapport Coleman (1968) ne tiennent plus dans le modèle présenté ici. Cependant, une des remarques fondamentales demeure : *"En tenant constant le statut social, ils estiment pouvoir mesurer l'influence des variables scolaires sur la réussite en les introduisant dans le modèle de l'analyse de la variance. La proportion de variance expliquée serait ainsi entièrement due à ces variables scolaires. Cela n'est toutefois vrai que si le*

*statut social et les variables scolaires sont indépendantes. Ce qui n'est jamais le cas.*"<sup>72</sup>

L'exercice de la mesure est nécessaire pour l'administration de la preuve, toujours plus de mesure précise l'observation, et chaque type de mesure est associé à un type de question. Pour savoir si la C.S.P est plus explicative que l'établissement, la comparaison des variances globales de chacune observée séparément répond parfaitement à la question et informe sur le degré de saturation de l'une ou l'autre variable considérée. On peut dire par exemple que telle variable est plus éclairante qu'une autre sur un problème donné. (p.72 : la stratégie de la recherche).

Par contre pour connaître derrière une variance globale, par exemple celle de l'établissement, les facteurs qui jouent, alors la décomposition s'avère nécessaire. Le sens de la comparaison n'est plus entre deux variables opposées l'une à l'autre mais entre des variables interagissant l'une sur l'autre au sein d'une situation plus générale :

— les effets bruts de l'établissement et de la CSP comparés entre eux permettent d'observer quelle variable est la plus explicative pour un problème donné

— l'effet net de l'établissement à public scolaire égal, comparé à l'effet brut de l'établissement tout public confondus, permet s'il est supérieur d'asseoir la pertinence de l'étude de l'effet établissement

— les effets nets de l'établissement et de la CSP toutes choses égales par ailleurs, comparés entre eux, informent sur le poids explicatif de l'établissement à un moment précis de la fabrication scolaire de l'inégalité.

Chaque fois que l'on contrôle plusieurs variables à la fois on réduit de fait l'ensemble de départ dans lequel "toutes choses confondues" les enfants d'ouvriers ont moins de chances de réussite. Sur l'état de la démocratisation, connaître les taux globaux de réussite des enfants d'ouvriers reste un indicateur essentiel; l'inégalité

---

<sup>72</sup> M. Cherkaoui, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, (p.98), PUF, Paris 1979.

des chances c'est d'abord 55% d'enfants d'ouvriers orientés en 4ème contre 89% d'enfants de cadres supérieurs, soit une différence de 34 points (p. 42). Que la différence nette calculée pour les enfants d'âge normal ayant dix de moyenne soit de 25 points, cela nous montre également qu'il y a une fabrication "de toutes pièces" de l'inégalité d'orientation à un moment donné.

Dans le cadre de notre étude, nous essaierons de contrôler la variable projet en travaillant du côté de l'appartenance académique, de l'offre scolaire, du public des collèves, et nous opérerons des comparaisons entre projets à caractéristiques des élèves identiques. Cependant, nous attacherons également de l'importance aux taux globaux et à l'univers général des discours, ensemble qui nous donne la conjoncture scolaire au sein de laquelle peuvent être comprises les marges d'autonomie des collèves.

Notre sujet de recherche, en se situant du côté de l'effet-établissement, rencontre la double nécessité qui est celle d'intégrer un indicateur de l'établissement et ensuite d'en vérifier un impact sur un ensemble conséquent d'élèves.



### **Chapitre III. LA LOI D'ORIENTATION DE 1989**

Nous présentons dans ce chapitre à quel modèle scolaire correspond, dans les textes officiels, le projet d'établissement, et nous tentons de dégager de l'analyse de ces textes ainsi que de celle des rapports sur le collège, ou sur le système éducatif dans son ensemble, les principes définissant l'équité et la justice scolaire de l'école française d'aujourd'hui. Ce modeste repérage sociopolitique tend à saisir le projet d'établissement dans ses résonances avec la société, tant du point de vue économique que du point de vue du progrès technique, ou encore du point de vue du changement dans le système éducatif. Un bref aperçu des innovations au collège dans l'histoire récente (1975-1989) décrit la place qui est accordée au thème de la démocratisation, et l'interprétation pratique qu'en proposent les réformes. La façon dont est envisagée en 1989, l'inscription de l'école dans la société nous permet de comprendre la tendance "pro-technologique" de la réforme et de situer le problème des filières. Enfin, l'idée de changement véhiculée par la réforme, nous pousse à reposer la question "suffit-il d'innover ?" de G. Langouët, ou plus généralement le problème du réformisme au sein du système éducatif.

#### **1. Les innovations au collège**

Un bref point historique permet de suivre le mouvement qui a abouti à la loi d'orientation de Juillet 1989, à la généralisation du projet d'établissement et pourra montrer, bien que très succinctement, comment le collège a constitué à l'intérieur du système éducatif un maillon essentiel de la démocratisation de l'enseignement. L'actuel objectif de mener 80% d'une classe d'âge au niveau bac s'appuie sur les transformations qui ont progressivement redéfini complètement le rôle du collège et pousse vers le secondaire puis vers l'université les questions soulevées par la démographisation et par l'égalisation des chances. En 1975, la réforme Haby pose

comme principe du collège unique, l'hétérogénéité de la structure classe et la suppression des filières. En 1979, les P.A.C.T.E (projets d'activités éducatives et culturelles) sont créés et remplacent les 10 % mise en place en 1973 pour des activités mettant l'accent sur le travail d'équipe des professeurs. Par les P.A.C.T.E les projets éducatifs devront s'articuler avec l'organisation pédagogique d'ensemble. En 1980, par la circulaire du 24 Octobre, C. Beullac précise que la mission essentielle des chefs d'établissement du second degré consiste à proposer un projet éducatif global, une politique d'établissement et d'en assurer la coordination et la réalisation. En 1981, les P.A.E., projets d'actions éducatives (note de service du 24 Août) remplacent les P.A.C.T.E et en élargissent les objectifs. L'analyse des besoins et la concertation sont devenus indispensables pour répondre aux difficultés observées à ce niveau d'enseignement. Devenus partie intégrante du projet éducatif avec les P.A.C.T.E, les P.A.E sont présentés comme éléments importants du projet. Le 28 Décembre 1981, dans une circulaire signée A Savary est proposée la création de zones prioritaires et de programmes d'éducation prioritaires pour lesquels un projet de zone sera élaboré sur la base d'une concertation de l'équipe pédagogique élargie à des compétences extérieures. En 1982, la rénovation des collèges appuyée sur les travaux de l'Institut National de Recherche Pédagogique, et notamment le rapport de Louis Legrand (*Pour un collège démocratique*, 1982), tente de trouver d'autres modalités de gestion de la disparité du niveau des élèves. La circulaire du 2 Juin 1982 établit que chaque établissement doit dégager des objectifs communs après l'analyse de ses propres données et besoins et se doter d'un projet éducatif. Pour la rentrée 1983, il est précisé que la rénovation se poursuit sur la base du volontariat et que chaque collège s'orientera vers l'élaboration d'un projet d'établissement. Les circulaires de 1985 inciteront tout établissement à entrer en rénovation (N. S. 82.622 du 31 Décembre 1982, N. S. 85.011 du 8 Janvier 1985, circulaire 85.029 du 28 Janvier

1985). En 1986, les textes sur la décentralisation (B.O.E.N. spéciaux du 5 Septembre 1985, du 6 Février 1986 et du 20 Mars 1986) conduisent à un transfert des compétences pour une plus large responsabilisation locale.

Ainsi comme on a pu le voir, la structure et le fonctionnement général du collège sont progressivement remodelés. Selon F. Cros et M. H. Broch<sup>73</sup>: "*l'apparition du thème de participation des différents partenaires au sein des appareils économiques et sociaux de France, immédiatement après 1968, semble être à l'origine de l'introduction de la notion de projet dans le système scolaire*". Dans le même temps la diversité du public accueilli au collège unique - "*École Moyenne*" (Haby 1976) - poussait à chercher dans cette voie les réponses aux difficultés rencontrées. Le repérage bibliographique sur les publications de 1969 à 1989 sur le collège, présenté F. Cros et M. Bouthors<sup>74</sup>, illustre assez bien la rencontre qui s'est opérée entre les questions de la diversité du public scolaire et la notion de projet. Nous n'en prendrons que quelques exemples assez représentatifs :

— La rénovation pédagogique dans l'enseignement secondaire, *l'Éducation* n° 188, Novembre 1973 (pp. 1-7)

— L. Legrand, *l'école unique à quelles conditions ?* Scarabée-CEMEA, Paris 1981

— L. Soubre, Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, *Rapport* à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, 1982

— G. Langouët, les groupes de niveaux, quels effets sociaux ? *Société Française*, no 9, 1983 (pp. 18-23)

— G. Langouët, *suffit-il d'innover ? l'exemples des collèges*, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, P.U.F, Paris, 1986

---

<sup>73</sup> M. Broch, F. Cros, Ils ont voulu un projet d'établissement, *Rencontres pédagogiques*, 25, INRP, 1989.

<sup>74</sup> F. Cros, M. Bouthors, Les collèges, repères bibliographiques, in *Perspectives documentaires en éducation*, n° 19, 1990.



— L. Legrand, *la différenciation de la pédagogie*, Scarabée-CEMEA, Paris, 1986

— N. Berthier, *les pratiques pédagogiques d'ouverture dans les établissements secondaires publics : évaluation des projets d'action éducative*, Groupe de pilotage du dispositif d'évaluation des P.A.E, Paris 1986

— A Prost, le projet d'établissement en France. Quel avenir et à quelles conditions ? *Les projets éducatifs d'établissements scolaires*, Bruxelles, Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), 1984

— J.L Derouet, C. Labat, *Vingt collèges face à la rénovation*, INRP, Paris, 1988.

Au Journal Officiel du 14 Juillet 1989 paraît la loi d'Orientation sur l'éducation; l'article premier affirme l'éducation première priorité nationale. Le droit à l'éducation se traduit pour la nation par la nécessité de se fixer comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du Certificat d'Aptitude Professionnel ou du Brevet d'Étude Professionnel et 80% au niveau du Baccalauréat. Pour l'élève au plan de sa scolarité la réalisation de cet objectif sera organisée notamment autour de la notion de cycle, les périodes de formation dans les entreprises ou autres collectivités territoriales, du projet d'orientation scolaire et professionnelle, de l'aide au travail personnel. Au plan des établissements il s'agit de l'élaboration d'un projet en association avec les membres de la communauté éducative et du développement de contacts et d'échanges avec l'environnement économique, culturel et social. Dans le rapport annexé à la loi d'orientation, l'ouverture de l'école à ses partenaires, la collaboration et la concertation avec les collectivités locales sont directement liées à la décentralisation promulguée par la loi du 2 Mars 1982, celle du 22 Juillet 1983 en complément de celle du 7 Janvier 1983. Parmi les objectifs de la décentralisation on relèvera celui concernant la prise en compte des données régionales, la politique de développement que souhaite se fixer la région. Les collectivités locales acquièrent ainsi un pouvoir d'initiative important. "*De fait, c'est d'un véritable droit*

*de veto implicite que les collectivités territoriales ont été dotées quant au développement ou au redéploiement des nouvelles filières. (...) Il se crée depuis quelques années un clientélisme rampant chez de nombreux chefs d'établissement. Les collectivités territoriales modulent aujourd'hui sensiblement leurs dotations entre les établissements. Les chefs d'établissement sont conduits, parce que le système les y pousse, à entretenir un dialogue privilégié avec "le payeur", à ouvrir ce dialogue non seulement sur les problèmes présents mais aussi sur les problèmes à venir "*<sup>75</sup>.

A moyen et long terme l'offre d'éducation faite par l'établissement pourrait déterminer un public scolaire demandeur, client. Le service d'éducation proposé pourrait alors se caractériser par la recherche active de la part de l'établissement à définir une bonne image "de marque".

## **2. Le collège et les filières**

En 1989, l'école modifie sa place dans la société en définissant de nouveaux rapports avec l'extérieur. Le Xe plan 1989-1992 titre : "*la France, l'Europe*"<sup>76</sup> et place l'éducation et la formation au chapitre des grands chantiers. Les priorités éducatives sont au nombre de cinq : diminuer au moins de moitié le taux d'exclusion, réduire le redoublement par la mise en place de rythmes différenciés de progression, conduire trois élèves sur cinq au niveau du baccalauréat, assurer l'accueil de 20 % d'étudiants supplémentaires dans l'enseignement supérieur, atténuer les fortes disparités régionales qui subsistent. En réponse à ces objectifs,

---

<sup>75</sup> C. Lelièvre, op. cit.

<sup>76</sup> *Xe Plan 1989-1992, La France, L'Europe*, secrétariat d'état au plan, La Documentation Française, Coll. Livre de poche, Paris, 1989.

le principe de l'autonomie des établissements est posé comme facteur essentiel du changement.

Le gouvernement de la France décrit dans ce plan, les priorités économiques propres à un pays développé devant relever le défi de l'Europe et lie clairement les besoins en formation au progrès technique d'une société industrielle. L'ancrage socio-économique de la politique éducative est très net. La mondialisation des échanges, l'exigence de compétitivité, l'impératif d'une croissance économique sont autant de facteurs que l'école doit intégrer dans ses objectifs. De la même façon l'entreprise se trouve sollicitée pour améliorer la compétitivité par un accroissement quantitatif et qualitatif des capacités d'offre et par une spécialisation géographique et technologique adaptée aux caractéristiques de la demande mondiale.

Or, pour Bourdieu et Passeron<sup>77</sup> : *"l'école est douée d'une indestructible spécificité institutionnelle qui va jusqu'au refus de satisfaire "fonctionnellement" les demandes en main-d'oeuvre émanant du système économique et que cette indépendance est idéologiquement nécessaire : il faut cette irrationalité, cette lourdeur de l'appareil scolaire et universitaire, et en même temps cette luxueuse légèreté de la "Liberté Académique", pour que s'exerce sans trop d'à-coups, c'est-à-dire dans la méconnaissance générale, dans l'illusion générale de l'équité et de l'universalité, la fonction scolaire de reproduction culturelle et de conversion sociale. C'est pourquoi aussi les réformes, les innovations et les contestations brouillonnes n'aboutissent le plus souvent qu'à maintenir l'ordre existant."*

On peut alors se demander pour quelles raisons cette indépendance de l'école vis à vis du marché économique serait maintenant moins nécessaire

---

<sup>77</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, cités par J.C. Forquin, Sociologie des inégalités d'éducation, Revue Française de Pédagogie, (P. 83), 1980.

idéologiquement, pourquoi encore, à l'irrationalité des procédures de sélection des compétences répondrait, dans l'actuel projet d'établissement, le souci de rationaliser l'action éducative : diagnostic-objectifs-évaluations ?

Cette inscription du rôle de l'école au sein de la société peut être envisagée comme le signe d'une idéologie libérale de moins en moins contestée par les usagers de l'école. Dans le sens où l'école deviendrait un produit de consommation et donc également un espace dans lequel devrait jouer la concurrence (R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, 1982). Les travaux sur les transferts entre les deux secteurs d'éducation, l'école publique et l'école privée, tendent également à nourrir la thèse du recours scolaire (G.Langouët, A. Léger, *Public ou privé ?* 1991). Claude Lelièvre dans la post-face à l'ouvrage sur *Public ou Privé*, nous propose dans son analyse historique, de suivre le mouvement des réformes du système scolaire qui a permis l'instauration d'un service d'enseignement public centralisé en 1833 (loi Guizot), puis la reconnaissance de la liberté de l'enseignement secondaire en 1850 (loi Falloux), et celle "d'un service privé d'utilité publique" en 1959 (loi Debré). Progressivement la conception du rôle de l'état centralisateur change, et permet aujourd'hui d'assister : "*depuis quelque vingt ou trente ans (du moins quant aux principes évoqués) à la reviviscence du "principe d'industrie", du "principe local", et en définitive des principes libéraux...d'avant la loi Guizot. Des idées d'"autonomie", de "compétitivité", de réduction du contrôle de l'État sont largement diffusées à propos des établissements d'enseignement, l'autonomie et la compétitivité devant garantir un "meilleur" rendement scolaire*". Par ailleurs, dans son ouvrage sur l'histoire des institutions scolaires de 1789 à 1989, Claude Lelièvre nous rappelle que l'idée d'éducation nationale émerge à la fin du XVIIIe siècle, et montre qu'après deux siècles de mise en place des institutions scolaires, aujourd'hui l'école vit un tournant de son histoire. "*Les raisons (et les institutions) propres à*

*l'école centralisée "à la française" se défait depuis peu, mais rapidement. Les interrogations (et les prises de positions tranchées et passionnées) sont nombreuses sur un sujet neuf, peu étudié et très complexe. Les uns voient dans l'autonomie des établissements et le développement de politiques éducatives territoriales des possibilités d'adaptation dynamique accrue du système éducatif aux spécificités et aux besoins des usagers, singulièrement des usagers d'origines populaires. D'autres dénoncent une gestion locale du système éducatif fondée sur une différenciation croissante des établissements (en raison de l'autonomie et de la mise en concurrence), la déssectorisation autorisant une diversification et une hiérarchisation brutale (clivage accentué entre "établissement d'élite" et "établissement parking"; "école à deux vitesses") ". Toujours selon C. Lelièvre, à la lumière de l'histoire des institutions scolaires, les transferts du central vers le local, du national vers le régional, accompagnent une mise en système généralisée des institutions scolaires. Il propose par ailleurs la réflexion suivante : "Bien des facteurs d'évolution sont à l'oeuvre dans ces mutations; mais l'un d'entre eux paraît majeur, car il est la condition nécessaire (bien que non suffisante) de la situation inédite en France : on estime que l'ère des révolutions socio-politiques et des changements de régime est dépassée. L'école d'État n'a plus alors à être école pour l'État "*

Une autre hypothèse serait que, face à une culture critique toujours forte, le besoin se faisait ressentir de masquer encore plus subtilement la fonction reproductrice de l'école. Le projet d'établissement, central dans la réforme scolaire, serait une tentative de modification de l'image de cette institution, ou encore la modernisation de l'école à l'instar des autres instances sociales, et répondrait à un besoin d'identification nouvelle pour une fonction inchangée.

La qualification de l'emploi concerne l'école, et lorsqu'à un moment donné, l'ensemble de la société, éprouve un besoin nouveau, plus fort en qualifications — fait dont témoigne le rapport Lesourne<sup>78</sup> — donc des besoins économiques et sociaux, les politiques scolaires, la gestion de l'échec et les niveaux de qualifications attendus, sont redéfinis. Antoine Prost<sup>79</sup> montre que l'échec scolaire est un produit d'un système, le système scolaire, lequel est éminemment lié au système social. Ce qui explique pourquoi le statut même de l'échec scolaire n'a émergé qu'à un moment historique de l'histoire de l'éducation. Actuellement, des taux importants de redoublements au collège, ou de sorties du système éducatif au niveau de la 5<sup>ème</sup>, sont jugés insupportables et l'on attend des collèges qu'ils tendent à réduire ce type d'orientations.

En 1973, le directeur du centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Gabriel Ducray<sup>80</sup> présente les éléments de la nouvelle politique sociale pour une société industrielle. Ce texte a dix ans, et pourtant il n'a pas vieilli, il s'agit en effet, d'un discours assez représentatif de l'ensemble des rapports actuels du haut comité Education-Economie, c'est pourquoi nous avons choisi de le présenter.

A propos de l'emploi et de la formation sa réflexion porte sur la nécessité d'une plus large connaissance des réalités économiques pour une meilleure prévision. Ainsi selon lui la France, pays développé, s'est dotée d'un système institutionnel de formation très élaboré en réponse à l'impératif du progrès social, lequel ne sera réalisé qu'à la condition d'une aptitude des individus à s'adapter dans un environnement économique en mutation, mais selon lui : "*des dysfonctionnements*

---

<sup>78</sup> J. Lesourne, *Education et société : Les défis de l'an 2000*, ED. La Découverte, Paris, 1988.

<sup>79</sup> A. Prost, l'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation, in *L'échec scolaire*, Actes du colloque Franco-Suisse 9-12 janvier 1984, ED. du CNRS, 1985.

<sup>80</sup> G. Ducray, La qualification de l'emploi, instrument d'une nouvelle politique sociale, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 1973.

*empêchent ce bel appareil de fonctionner*". Au nombre de ceux-ci il compte la méconnaissance du monde de l'emploi par le formateur : il faudra donc chercher dans l'entreprise les éléments manquants pour une bonne orientation professionnelle. A cette méconnaissance il ajoute la méfiance du système éducatif devant les contradictions et les incertitudes des prévisions économiques, alors même que l'humanisme d'un enseignement de l'homme pour l'homme, une éducation orientée vers le développement de la personnalité, doivent être dépassés et la dimension professionnelle de la formation une nécessité sociale plus largement reconnue. Enfin, il pense que l'offre d'emploi doit d'abord être située dans le contexte de l'entreprise et qu'un certain rapprochement est nécessaire entre école et entreprise.

On peut remarquer qu'il s'agit d'un discours technocratique : toute l'analyse se concentre sur l'organisation optimum d'un système de formation au nom du progrès social, et les enjeux sociaux semblent absents de l'école où pourtant ils se réalisent. Dans le débat qui oppose l'école dispensatrice d'une formation générale et l'entreprise lieu de la formation professionnelle, on ne peut ignorer que les entreprises demandent un personnel formé et confirmé avant l'embauche. L'argument sur fond de crise économique est celui du coût des formations professionnelles ; le temps de formation est estimé revenir au système éducatif : "*l'Éducation Nationale, dans une certaine mesure, a le temps puisqu'elle garde les élèves plusieurs années*"<sup>81</sup>.

Le ministre de l'éducation nationale, Alain Savary, situait de la façon suivante les problèmes de l'orientation<sup>82</sup> : la question de savoir à quel âge et à quel niveau

---

<sup>81</sup> P. Caspar, conseiller technique au cabinet de M. Auroux Ministre du travail, *Formation et emploi*, colloque de Toulouse, CNRS, 1982.

<sup>82</sup> A. Savary, Ministre de l'éducation nationale, intervention au colloque de Toulouse, CNRS, 1982.

d'étude doivent être proposées les premières orientations mérite d'être posée. Mais elle doit être posée en tenant compte de plusieurs éléments : le premier est la priorité donnée par le gouvernement à la lutte contre les inégalités, le second élément est l'état actuel des performances du système éducatif, le troisième élément concerne l'univers économique dans lequel devra travailler le jeune. Il met l'accent sur la nécessité du développement de véritables filières technologiques qui permettraient d'éviter les départs précoces du cycle de formation générale. Point de vue partagé par M. G. Matteudi<sup>83</sup> : l'accroissement de la capacité d'accueil du système d'enseignement technique a pour objectif de garder le plus longtemps les jeunes dans les formations initiales, dans les lycées d'enseignement professionnel, dans les lycées techniques. On touche ici aux problèmes de la hiérarchisation des enseignements à l'intérieur du système éducatif et de l'orientation : l'enseignement technique occupe en France un statut mineur<sup>84</sup>. L'orientation vers ces filières concernent majoritairement les élèves appartenant aux catégories socioprofessionnelles défavorisées.

Dans le rapport du C.N.R.S. sur la question de la formation et de l'emploi<sup>85</sup>, on peut lire que la question des relations formation-emploi met en jeu celle de la division du travail, laquelle pas plus que les exigences des employeurs quant à la formation ne peuvent être considérées comme uniquement liées à la technologie mise en oeuvre. Il est nécessaire de prendre en considération le phénomène de l'insertion des jeunes lesquels en réalité ne disposent que d'une marge de liberté

---

<sup>83</sup> M. G. Matteudi, directeur du cabinet du ministre de la formation professionnelle, intervention au colloque de Toulouse, 1982.

<sup>84</sup> L. Tanguy, La relation formation et emploi : du problème social à l'objet de recherche, in Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, Université Toulouse Le Mirail, n° 2, (87-115), Mai 1984.

<sup>85</sup> CNRS, Formation / Emploi, colloque de Toulouse, 1982.



limitée par les caractères définissant l'environnement, leur appartenance géographique et socio-économique. Il faut également considérer le problème de l'accès aux emplois pour lequel on note que les recrutements internes sont supérieurs aux recrutements externes, ensuite que les embauches concernent plus les actifs que les débutants. Ainsi la croyance dans les effets quasi automatiques de la formation sur l'emploi est néfaste et pourrait entraîner en retour la croyance tout aussi infondée dans l'inutilité de la formation.

V. Isambert-Jamati<sup>86</sup> décrit les enjeux de la formation des travailleurs dont le contrôle et l'incitation par les pouvoirs publics s'avèrent très liés à la capacité du marché du travail à absorber un type de main-d'oeuvre et de l'ordre social à intégrer des valeurs différentes. Dès lors qu'une partie de la population menace le fonctionnement économique et l'ordre social, des mesures deviennent nécessaires. Parce que l'école est le relais de la formation et de la socialisation, elle est déclarée en crise lorsqu'il y a des décalages, des distorsions trop importantes pour l'équilibre de la société. La question des rapports entre système éducatif et système productif est envisagée différemment suivant qu'il s'agit d'une période de croissance économique ou au contraire d'une phase de récession et le débat sur la définition du rôle de l'école est d'autant plus âpre que les garanties de l'emploi s'amenuisent.

La tentation de poser le problème de l'emploi à l'école est évidente, cela revient à le renvoyer à une équation simple : l'adéquation de la formation à l'offre d'emploi. Le problème comme le montre Lucie Tanguy<sup>87</sup> est plus complexe et le danger de s'en tenir à un schéma aussi réducteur est d'occulter les mécanismes

---

<sup>86</sup> V. Isambert-Jamati, Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques, in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 1973.

<sup>87</sup> L. Tanguy, op. cit.

sociaux à l'oeuvre. A ce propos Pierre Naville<sup>88</sup> écrivait que la qualification n'est pas une propriété des travailleurs mais un rapport social. La qualification doit être étudiée en termes de distribution hiérarchique au niveau du travailleur collectif de l'entreprise voire même au niveau de la branche et non posé comme un problème individuel.

La dévalorisation de l'apprentissage, l'orientation vers l'enseignement technique effectuée sur des critères négatifs et considérée comme une relégation, sont très fortes dans le système français. Pourtant, il fait peu de doute que des modèles comme celui du dual système allemand servent de référence aux nouvelles orientations éducatives françaises. L'entreprise doit être réhabilitée, ses valeurs partagées, ses méthodes de gestion appliquées à l'établissement et ses besoins compris. A ce sujet la revue *Éducation et Management*<sup>89</sup> consacrait son numéro de Juillet 1990 aux valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise pour une définition de la qualité en éducation.

Qu'une nouvelle orientation soit donnée à l'enseignement professionnel français n'abolit pas de fait la hiérarchisation entre les enseignements et l'inégalité des chances qui s'y réalisent. Même si c'est l'occasion pour cet enseignement de se redéfinir ; une enquête du journal *Libération* titrait en Mai 1991 "l'Enseignement technique et professionnel tente de sortir de son ghetto". André Philip, Directeur du C.N.E.S.P.E.T.<sup>90</sup> en analysant les évolutions du dispositif institutionnel quant aux S.E.S. et E.R.E.A. met en lumière les atouts de la réforme et les changements

---

<sup>88</sup> P.Naville, *La formation professionnelle et l'école*, PUF, 1948.

<sup>89</sup> La valeur de l'école et l'esprit d'entreprise, La qualité, *Revue Education et Management*, CRDP Créteil, n° 5, Juillet 1990.

<sup>90</sup> A. Philip, Les nouvelles perspectives de la formation en S.E.S et E.R.E.A, leurs enjeux et les évolutions du dispositif institutionnel, in *Technologie, Sciences et Techniques industrielles*, n° 29, Janvier 1990.

dont elle est porteuse pour lutter contre l'exclusion des jeunes scolarisés dans ces structures.

Il serait pourtant abusif de croire immédiatement en des vertus magiques de la réforme.

Jean Claude Forquin à propos de la sociologie des inégalités d'éducation, résumait ainsi la problématique fonctionnaliste<sup>91</sup> (l'explication de la différenciation éducationnelle en termes fonctionnels à partir des besoins sociaux explicites ou latents) : les progrès rapides de la technologie et de la croissance économique font en effet passer au premier plan le problème des nouveaux besoins en main-d'oeuvre qualifiée. Il s'agit d'éduquer une société fondée désormais sur le développement et la généralisation des compétences. Cela correspond à une conception de l'éducation comme investissement productif laquelle semble s'accorder presque "naturellement" avec la préoccupation égalitaire : les inégalités sociales devant l'éducation sont aussi insupportables du point de vue de la productivité que du point de vue de l'équité, par ce qu'elles supposent le gaspillage de précieuses ressources humaines, la non utilisation de talents potentiels. Si du côté de la recherche scientifique cette problématique a appartenu aux années 50 et 60 pour ensuite être largement mise en cause, on ne peut s'empêcher de la rapprocher de l'idéologie dominant actuellement le débat sur l'éducation. Tout se passe comme si le discours politique continuait à véhiculer un schéma des rapports du système éducatif et du système productif dont l'ensemble des recherches en sociologie a circonscrit les limites depuis une vingtaine d'année. Ainsi à propos des filières d'enseignement; la différenciation du système scolaire, la hiérarchisation explicite ou latente entre types d'études, types d'établissements et les inégalités et disparités d'éducation entre classes sociales sont des phénomènes structurels et non accidentels ou

---

<sup>91</sup> J.C. Forquin, Sociologie des inégalités d'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 1980.

résiduels puisqu'au sein de la société les rapports de production, fondements de la stratification sociale, sont en effet essentiellement de type hiérarchique et bureaucratique.

Il n'est pas question de confondre le débat de la recherche scientifique et le débat social autour de l'école, mais plutôt de constater qu'au sein d'une connaissance riche de plusieurs approches le débat social, lui, s'en tient à une conception restreinte de la fonction de l'école, ensuite de considérer dans un contexte économique donné qu'il ne s'agit pas là d'un hasard, et de tenter d'en observer les retentissements possibles dans la mise en oeuvre de la réforme.

Comprendre dans quel contexte la réforme sur les projets d'établissement a pu émerger, nous permet de construire notre recherche dans la mesure où les collèges subissent en partie l'influence d'un modèle scolaire qui tend à être institué. Ainsi, poser la question de l'égalisation des chances, à propos d'une réforme se réalisant autour de principes et de valeurs empruntant au modèle fonctionnaliste et au modèle individualiste, devient d'autant plus nécessaire.

Le rapprochement entre l'école et la demande économique soulève de façon aiguë la question des filières d'enseignement, et nous rappelle à la théorie des deux réseaux de scolarisation de Baudelot et Establet (*L'école capitaliste en France*, 1971). C'est-à-dire que notre observation des différences entre les établissements selon leur projet sera liée à la nécessité de comprendre la diversité des discours en fonction de la logique de filière et de vérifier les différences d'orientation en classes technologiques.

Michel Crozier dans son introduction à l'ouvrage de Dominique Paty<sup>92</sup>, relativise l'idée d'un collège unique en France : "*la diversité des petits "systèmes*

---

<sup>92</sup> D. Paty, *Douze collèges en France*, La Documentation Française, 1980.

*humains" que constitue chaque école est impressionnante. Derrières les normes et les circulaires, malgré cette effrayante uniformité théorique qui surprend toujours les observateurs étrangers, malgré les considérables efforts d'homogénéisation des dernières années pour imposer le collège unique, les collèges français sont aussi divers qu'il est possible d'imaginer. On a presque l'impression qu'à la diversité inégalitaire ancienne, fondée sur les différents ordres d'enseignement, s'est substituée une diversité davantage centrée sur l'établissement, son insertion dans un milieu et sa politique les hommes font une différence et une très grande différence. Ceux qui rêvent toujours à une impossible égalité des chances obtenue par des mesures abstraites et réglementaires devront reprendre une réflexion insuffisante sur les instruments de l'action scolaire. Ceux qui ont peur de la standardisation bureaucratique pourront se réjouir en revanche de découvrir que l'institution scolaire garde tous les défauts de la vie même ceux que l'on aime le moins".*

A l'idée des différents ordres scolaires a succéder l'idée des filières puis celle des établissements, comme facteurs explicatifs de l'inégalité des chances. On peut se demander dans quelle mesure les filières seraient aujourd'hui moins explicatives que l'établissement de scolarisation ? Ainsi nous n'opposerons pas à la suite de M. Crozier, la diversité des établissements à la diversité ancienne des ordres scolaires. Nous chercherons plutôt la place de la logique de filière à l'intérieur des différentes politiques d'établissement, et nous tiendrons pour référence générale la théorie des deux réseaux de scolarisation de C. Baudelot et R. Establet.

### **3. La question du changement**

Toute réforme en son principe véhicule l'idée d'un changement, cependant cette notion même de changement n'est pas univoque<sup>93</sup> : deux points de vue sont possibles, ou bien l'on tient la stabilité pour première et le changement pour second ou bien l'on affirme que le changement est premier et que la stabilité est seulement un ralentissement du changement. Dans cette dernière perspective, la matière historique et sociale est faite de processus incessants et de leurs résultats avec des phases d'accélération et de ralentissement. Il faut de plus les percevoir comme des activités humaines conduites par des individus, des groupes concrets. L'analyse peut porter sur les institutions (pourquoi et comment l'agrégation des actions humaines conduit à des états déterminés et relativement stables) ou encore sur les agrégations elles-mêmes. On peut repérer quatre types de changements : la dérive qui est imperceptible pour les contemporains, l'évolution qui est progressive et croissante, la révolution qui est une rupture affectant l'évolution, la mutation qui est radicale et générale. La notion de changement est communément perçue comme facteur de progrès ce qui implique que l'histoire a un sens linéaire, continu : le progrès dans l'histoire est engendré par l'accumulation indéfinie des progrès techniques qui permettent la maîtrise de la nature et engendrent le progrès de la conscience. Le courant évolutionniste est fondé sur la croyance dans l'universalité du type humain et dans le progrès des civilisations constaté par le passage du simple au complexe.

Le changement est aussi perçu comme progrès de la raison, la rationalité d'une action relève du modèle technique où se mesure l'adéquation des objectifs, des moyens aux fins poursuivies. Ainsi les rapports qu'entretient la notion de changement avec le progrès, la rationalité, expliquent pour une part les

---

<sup>93</sup> R. Boudon, F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, PUF, 1982.

connotations positives qui l'entourent. Et l'association à la notion d'innovation ne fera que les renforcer. Selon l'idée de Gabriel Langouët tout changement n'est pas innovation<sup>94</sup>.

Déjà en 1986, G. Langouët écrivait : "*Afin que puissent s'effectuer des progrès décisifs, il s'agissait donc de s'inspirer des stratégies de l'innovation industrielle pour définir celles de l'innovation pédagogique : c'est l'application au domaine éducatif du schéma recherche-développement*". Pourtant, comme l'auteur le montre plus loin, une assimilation trop rapide des notions de changement, de modernisme, de nouveauté à celles de progrès et d'innovation, ne serait pas fondée : l'innovation se définit par un changement en mieux. A propos des réformes dans le domaine éducatif, il propose un schéma d'analyse propre à définir leurs caractères innovants ou non. Confrontée à ce schéma d'analyse, la réforme Jospin sur le projet d'établissement présente certaines qualités d'innovation. Le projet d'établissement semble modifier les structures avant tout. Mais en définissant une nouvelle organisation de l'enseignement il est aussi le lieu de la rénovation des contenus et des méthodes. En regard de la distinction que propose Louis Legrand<sup>95</sup> la nouvelle réforme correspondrait au schéma d'une diffusion de l'innovation de la périphérie au centre puis du centre à la périphérie ou "innovation contrôlée". On peut noter que le projet ne vise pas seulement la participation des enseignants mais aussi celle de l'élève, des parents et de partenaires extérieurs. Ce qui semble témoigner de la volonté d'éviter l'écueil d'une innovation pour l'élève mais réalisée en dehors de lui. En effet les principales étapes d'une innovation sont respectées :

*"— élaboration d'un projet d'ensemble correspondant à des intentions délibérées, à des objectifs préalablement fixés*

---

<sup>94</sup> G. Langouët, op. cit.

<sup>95</sup> L. Legrand, *Pour un collège démocratique*, La Documentation Française, 1982.

— *conduite des recherches nécessaires à la mise en oeuvre du projet - mise en oeuvre, expérimentation et évaluation de l'innovation - généralisation (ou refus de la généralisation)* <sup>96</sup>.

Dans le cas de la loi d'orientation de Juillet 1989, il y a bien là un projet d'ensemble qui s'inscrit dans une réorganisation territoriale : la décentralisation et touche la totalité du système éducatif. Au préalable des travaux de plusieurs commissions ont été commandés et l'expérimentation menée dans le cadre de la rénovation des collèges d'Octobre à Décembre 1989. Une consultation nationale sur le contenu a permis l'association au projet des divers partenaires. On ne peut que remarquer le souci certain de tout mettre en oeuvre afin d'éviter les résistances voire les oppositions, de procéder par étapes en s'appuyant sur la communication, le dialogue et l'information. Mais entre intentions proclamées et réalisation des objectifs, une évaluation sociale s'impose. Dans le domaine des objectifs sociaux E. Satre<sup>97</sup> distingue six catégories d'innovations :

- innovations de type "conservateur"
- innovations de type "réformiste modéré"
- innovations de type "réformiste avancé"
- innovations de type "révolutionnaire modéré"
- innovations de type "révolutionnaire avancé"
- innovations de type "nihiliste"

Nous ne reprendrons pas cette catégorisation, mais elle nous servira de guide pour analyser les projets d'établissement : certains pourront traduire certes un souci de modernisme mais tout en poursuivant des finalités conservatrices. Ainsi le moyen terme proposé par E. Satre définit-il sous l'étiquette "réformiste" la volonté d'améliorer le rendement du système éducatif sans remise en cause des finalités

---

<sup>96</sup>G. Langouët, op. cit.

<sup>97</sup> E. Satre, cité par G. Langouët, op. cit.



sociales du système éducatif. D'autres au-delà des formes nouvelles pourraient mettre à jour la recherche d'une transformation de la fonction sélective de l'école à l'égard des élèves issus des milieux populaires. Entre ces deux pôles, c'est sans doute à un ensemble de positions intermédiaires que se rattacheront les principes du projet d'établissement.

Situer le projet d'un établissement en fonction d'une telle classification nous semble particulièrement justifié lorsque l'on a affaire à une réforme qui autonomise l'établissement : avant de s'interroger sur les modes d'action des enseignants, il nous semble nécessaire de déterminer le référent et les finalités éducatives qui en constituent la trame. Tous les discours ne sont pas équivalents : derrière des directives nationales et un vocabulaire pédagogique largement diffusé, il existe des options et des principes sur l'école et ses finalités non réductibles à l'aspect formel du projet. Le projet est plus qu'une prévision, il marque un souci d'efficacité et de transformation en même temps qu'une recherche de sens. C'est ce sens donné au projet, et fédérateur des actions, qui doit être recherché particulièrement dans ce contexte où, la question du conservatisme semble incongrue comme celle de l'innovation une tautologie. Si d'emblée le concept de projet paraît se rapprocher plus de caractéristiques réformistes que conservatrices, il reste l'éventualité d'orientations révolutionnaires.

On peut aussi se référer aux critères employés pour caractériser un outil technique : qualité, justesse, performance, fiabilité. Compris dans la problématique de l'égalisation des chances, le critère de qualité correspondrait à la visibilité du projet, celui de justesse à l'efficacité du projet sur la pratique, celui de performance à la réussite des élèves de milieu populaire (démocratisation), celui de fiabilité à l'adéquation maximum entre objectifs fixés et résultats scolaires des élèves. Néanmoins, nous ne reprendrons pas le terme de qualité très connoté du côté des

théories des organisations, nous en voulons pour preuve la revue *Éducation et Management* qui consacrait en 1990 un dossier à cette notion et où la confrontation à la réussite des élèves n'est jamais envisagée du point de vue objectif de l'analyse de leurs résultats, mais tout au plus induite voire supposée.

Par ailleurs, les conduites liées au changement ne peuvent pas être confondues avec les mouvements sociaux, dans la mesure où, comme le fait remarquer A. Touraine, elles renvoient aux rapports sociaux et aux effets de l'institutionnalisation des conflits, donc des réformes : *"Il faut écarter toute prétention hégémonique de la sociologie des mouvements sociaux : elle ne commande pas directement et entièrement l'étude de l'ordre (c'est-à-dire aussi de la répression et de l'exclusion), ni celle de la crise ou du changement"*. Cependant il propose la notion de renforcement comme utilisable dans tous les cas : *"Les conduites observables peuvent certes s'expliquer comme réponses à l'intégration ou à l'exclusion, à la crise ou au changement, mais de telles explications laissent toujours échapper un résidu important qui ne peut être analysé que comme un ensemble d'effets indirects, soit de la formation, soit au contraire de l'absence de mouvements sociaux. Là où le conflit ne se forme pas, règnent l'unité factice de l'ordre, mais aussi la violence et le retrait"*.<sup>98</sup>

L'étude d'une réforme à travers les diverses conduites collectives du projet, suppose, tant du point de vue de la notion de modernisation, que du point de vue de la démocratisation, ou du changement, de mettre à l'épreuve des faits, l'optimisme qui entoure le projet d'établissement.

---

<sup>98</sup> A. Touraine, *Le retour de l'acteur*, op. cit.



## **Chapitre IV. LES OUTILS DE LA RECHERCHE**

C'est à partir de la compréhension du contexte socio-politique qui préside à la réforme sur les projets d'établissement, que nous construisons nos hypothèses portant sur l'analyse des discours. En premier lieu, nous tentons ainsi d'opérationnaliser quelques principes scolaires qui pourraient distinguer les projets d'établissements entre eux s'agissant de la modernisation, du pragmatisme et du fonctionnalisme. Nous présentons ensuite les principes de l'analyse de contenu et nos types hypothétiques.

En troisième lieu, nous proposons un schéma d'ensemble de notre recherche, ceci pour clarifier les différentes étapes, ainsi que les différents supports d'enquête auxquels nous avons eu recours.

### **I. Principes d'analyse du discours**

La première phase de la recherche consiste à analyser le document produit par le collège au titre du projet d'établissement. Dans l'histoire des réformes scolaires on voit bien comment les acteurs résistent à l'imposition de règles ministérielles, académiques, par des arrangements divers. Sur la question de savoir comment les acteurs de la base interprètent les réformes, analyser les projets d'établissement revient à étudier "la parole d'en bas", celle qui émane du terrain, par opposition à la "parole d'en haut" que représentent les textes de lois. Ce travail a pour but d'observer les choix effectués et l'analyse descriptive doit permettre de voir comment se distribuent les projets suivant différentes options :

- poids des structures de remédiation et poids des filières.
- place de l'argument de l'ouverture sur la réalité économique, la préparation des élèves à l'insertion au marché de l'emploi et place des choix d'ouverture culturelle.

— part des choix en faveur de l'orientation en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologique et part des choix en faveur d'une orientation en secondaire long.

## **1. Axiologie pour la définition des types**

### **Un modèle scolaire tend à être institué**

La conception de la grille d'analyse des projets dépend de la définition du rôle symbolique du projet, des rapports de l'institution scolaire à l'État centralisateur, et du rôle économique que l'école entend jouer. Concrètement, nous cherchons à baliser les choix sociaux qui distingueront les projets entre eux :

- sont-ils technicistes ou réformateurs ?
- sont-ils très impliqués dans la réforme, ou plutôt en retrait ?
- sont-ils gestionnaires ou humanistes ?
- sont-ils ségrégatifs ou égalitaires ?
- choisissent-ils la solution technologique ?

Cet ensemble d'options existe au sein du débat social sur l'école, et nous permet la construction des hypothèses pour la classification des projets. Ces différentes dimensions sont intimement liées et pourtant un projet peut-être techniciste, très impliqué, gestionnaire et égalitaire. Ou encore, un projet peut-être techniciste, peu impliqué, humaniste et ségrégatif.

### **1.1. La modernisation**

Une attention particulière est accordée aux instruments du projet d'établissement ou au programme d'actions visant à l'amélioration de la situation. En dehors des procédures de présentation, l'évaluation des collèges par eux-mêmes implique de leur part, le recueil de données quantitatives et qualitatives sur le fonctionnement de l'établissement.

Parce qu'il vise à accroître l'efficacité du système, le projet est donné comme un élément important de la modernisation et de la rénovation du service public d'éducation. Le projet, mot fétiche de l'innovation, peut alors recourir à des idées et des pratiques anciennes sinon traditionnelles. Il reprend en tout cas un certain nombre de principes déjà évoqués en éducation : la pédagogie active, le décroisement, l'autonomie de l'apprenant, le changement des modes relationnels, la notion d'équipe éducative. En d'autres termes des projets pourraient ne présenter aucun caractère réformateur.

La polysémie du terme projet est grande, et c'est Jean-Pierre Boutinet, dans son ouvrage : *Anthropologie du projet*<sup>99</sup>, qui caractérise le mieux la fonction symbolique du projet. Il présente en premier lieu le projet comme une domestication du rapport que l'homme entretient avec le temps. Ce besoin d'un temps prospectif est caractéristique de la culture technologique où modernité est synonyme de rationalité. Malgré l'actualité du projet et sa présence dans tous les domaines de l'activité humaine il s'agit selon lui d'un concept comme celui de l'identité, qui abonde dans notre culture langagière, auréolé de positivité, et figure emblématique. Ainsi, le fait que le projet constitue effectivement un guide de l'action est peut-être son moindre intérêt.

Le projet, tant au niveau individuel que collectif incarne la culture volontariste de l'ère postindustrielle. *"Notre horizon temporel s'est élargi à la faveur d'une excroissance que la culture technicienne a fait subir au futur. Aussi les figures de l'anticipation apparaissent-elles comme de plus en plus diversifiées. (...) c'est un lieu commun que de faire observer l'emprise du développement technologique sur nos sociétés, tout spécialement depuis plusieurs décennies"*. L'anticipation sur le mode adaptatif de type scientifique correspond à un processus de rationalisation,

---

<sup>99</sup> J.P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, op. cit.

que l'auteur date de la seconde guerre mondiale : *"la science met ses moyens au service d'une anticipation du futur. Elle se veut elle-même prévision, lecture armée de l'avenir"*. L'attrait et le pouvoir de la prévision viennent de ses connotations théologiques.

Le concept de projet apparaît comme un concept instable chargé des présupposés de la culture dominante du progrès qui appelle un perfectionnement continu : il focalise le besoin de notre société de recréer du sens. Le projet dans sa recherche de cohérence semble légitimer de fait les organisations modernes : *"le projet d'entreprise qui se voulait expérimental à l'origine se transforme inévitablement en projet de référence; celui-ci en vient à produire un système de normes, une orthodoxie de pensée en même temps qu'un système d'autojustification"*. L'auteur montre ainsi le piège qui se cache derrière les connotations positives du projet; le piège sémantique et l'illusion de liberté.

Certains projets d'établissement pourront traduire un souci de modernisme mais tout en poursuivant des finalités conservatrices. Pourtant, il reste l'éventualité d'orientations réformatrices. Et ceci serait sans compter les détournements de réformes fréquents dans le domaine éducatif. Nous regarderons si le projet est un outil de modernisation de l'entreprise éducative au service d'une plus grande démocratisation de la réussite des élèves c'est-à-dire un outil de progrès éducatif sur la question de l'égalisation des chances ou s'il n'est qu'un outil de modernisation de l'école au service d'une revalorisation de l'image scolaire et des enseignants, c'est-à-dire le moyen de donner de nouvelles formes, plus contemporaines, à des fonctionnements de reproduction inchangés.

D'autres points guideront notre interrogation : les projets pourront être le lieu d'une moins grande visibilité du phénomène éducatif. Le projet par les moyens d'expression, de communication qu'il implique peut donner l'illusion subtile de

rendre visible aux élèves, aux parents, ce qui était jusque là du domaine réservé de l'école : l'école s'ouvre et se donne à voir, elle deviendrait donc plus transparente. *"En définitive, la nouveauté présidant à l'institution des E.P.L.E. ne résiderait pas dans la différenciation effective qu'elle permettrait (la différenciation existe déjà de fait) mais dans l'ouverture d'une possibilité : le passage d'une différenciation spontanée (voire sauvage) entre établissements à une différenciation maîtrisée (en tout cas plus délibérée et plus consciente) permettant peut-être l'articulation réglée d'une politique éducative territoriale au niveau d'un district, d'un bassin de formation, ou d'un bassin de formation-emploi "* (C. Lelièvre, 1990).

## 1.2. Le pragmatisme scolaire

La question de l'égalisation des chances se pose aujourd'hui, à propos d'une réforme se réalisant autour de choix et de valeurs empruntant au modèle libéral centré sur l'individualisme.

Sur le sujet des rapports de l'État, de l'école et de la définition du niveau de responsabilités, Michel d'Ornano (député d'une formation politique libérale) a pu déclarer à l'Assemblée Nationale le 5 Novembre 1990 que l'école était un monstre ingérable, qu'il fallait supprimer le Ministère de l'Éducation Nationale et faire jouer la décentralisation pour faire émerger d'autres niveaux de responsabilités. Une telle position n'est pas sans rappeler le programme libéral de Prosper Lucas en matière de liberté d'enseignement (1831)<sup>100</sup> : abolition du Ministère de l'Instruction Publique, acceptation de la libre concurrence des doctrines et des idées. Le ton est donné sur un certain désengagement de l'État du moins au niveau des représentations collectives. Christian Nique en conclusion de son ouvrage, *Comment*

---

<sup>100</sup> P. Lucas, *De la liberté d'enseignement*, Chauchard, Paris 1881, cité par C. Nique (88-90), op. cit.



*l'école devint une affaire d'État*<sup>101</sup>, questionne : "L'école, dès lors qu'elle est considérée comme un instrument de régulation sociale, peut-elle échapper à la politique, et peut-on alors éviter les bouleversements continuels que provoquent les changements d'orientations politiques ? (...) Entre principe commercial et principe patriotique, service publique et liberté, au cours de son histoire, l'école oscille dans un débat où elle est tantôt enjeu de libre concurrence, tantôt affaire d'État". Claude Lelièvre<sup>102</sup> pour sa part, parle de nouveau concept de : "service privé d'intérêt public" qui traduit la tendance à l'exaltation de l'esprit d'entreprise, de l'initiative personnelle dans la gestion des services publics.

La question du dynamisme des groupes naturels<sup>103</sup> comme la mise en cause de la liaison nécessaire et mécanique entre comportements individuels et caractères du système renvoient bien au schéma de référence actuel sur les ressources de l'acteur et permettent d'identifier à quel modèle social se rattache le projet d'établissement. Nous observerons ainsi, des projets plus où moins impliqués dans la réforme.

Il s'agira également de savoir si le parti pris sur le pragmatisme scolaire sert un idéal démocratique ou passe du statut de moyen à celui de valeur suffisante en soi. Le souci de performance et l'application du modèle coût-rentabilité ne sont plus spécifiques à l'entreprise mais au contraire la référence générale de tous les domaines d'activités sociales. Ils sont reconnus comme les éléments fondamentaux pour une rationalisation des organisations. Ils s'assortissent d'une nouvelle nécessité : le pragmatisme. Pour le projet d'établissement cela consiste à redéfinir

---

<sup>101</sup> C. Nique, *Comment l'école devint une affaire d'état ?* op. cit.

<sup>102</sup> C. Lelièvre, Postface, in, G. Langouët, A. Léger, *Public ou Privé*, op. cit.

<sup>103</sup> Proudhon, (159-160) — Spencer, (p.188-189), in *Dictionnaire de la sociologie*, op. cit.

Durkheim, L'Etat, (166-167), in, *Histoire des idées sociologiques*, Tome 1, CIRCA, Économie-Sciences sociales, Nathan, 1993.

le rôle des acteurs de l'institution scolaire et parier sur leur capacité pragmatique à traduire dans leurs pratiques l'intérêt général. C'est donc à un modèle général de l'utilitarisme que l'on se réfère.<sup>104</sup> Le souci pragmatique est essentiel dans la logique de projet d'établissement, et il est notamment repérable dans l'ensemble des textes exposant le projet, qu'ils émanent des missions de la MAFPEN, ou des directions ministérielles, dont J. P. Obin<sup>105</sup> nous en offre un très large panorama. Il apparaît qu'une des caractéristique la plus mise en avant, soit justement la réalisation concrète d'un ensemble d'actions. L'efficacité du projet d'établissement étant étroitement liée à la pratique du "possible", à la gestion de contraintes, nous distinguerons des projets gestionnaires des contraintes et des projets qui résistent aux contraintes immédiates de la demande sociale. Dans notre travail, ces contraintes recouvrent la demande sociale faite à l'école d'une main d'oeuvre qualifiée et d'une certaine professionnalisation des projets scolaires des élèves, mais également l'offre scolaire en classes technologiques dans l'environnement. Nous ne tenterons donc à aucun moment d'opposer des discours de type "philosophique" sur l'homme à former à des discours de type "pratiques" décrivant un ensemble d'actions éducatives. Cette distinction n'existera pas dans notre protocole d'analyse, puisque ce qui nous intéresse surtout c'est de dégager le sens social des actions éducatives, que ce soit au niveau du discours ou au niveau de la pratique d'orientation. Le pragmatisme, dans notre esprit, est plutôt compris, non pas comme une dimension réaliste du projet, mais comme une adaptation immédiate à une réalité sociale tout aussi immédiate.

---

<sup>104</sup> S.C. Kolm, *Le contrat social libéral, philosophie et pratique du libéralisme*, (chap. Justice et efficacité, p. 324-328), PUF, Paris, 1985.

<sup>105</sup> J.P. Obin, *Le projet d'établissement : un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale ?*, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2, 1992.

### **1.3. Le fonctionnalisme scolaire**

Un ensemble de rapports actuels du haut comité Éducation-Économie<sup>106</sup> expliquent que l'offre d'emploi doit d'abord être située dans le contexte de l'entreprise et un rapprochement doit s'effectuer entre l'école et l'entreprise. La voie technologique et professionnelle concentre toutes les attentions; et les projets d'établissements par leur interprétation de cette question feront des choix démocratiques ou des choix ségrégatifs.

— La solution pédagogique.

A propos d'une collectivité de type postindustriel (Genève), Walo Hutmacher<sup>107</sup> argumente autour d'une différenciation démocratisante et d'une discrimination positive. Pourtant l'évaluation des groupes de niveaux plutôt négative, et la désectorisation indissociable de l'application des principes de

---

<sup>106</sup> Mission Education-Entreprises, *Rapport et recommandations*, Mai 1985.

id., D. Bloch, Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises, *Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale*, Coll. des rapports officiels, La Documentation Française, 1988.

Haut Comité Education-Economie, *Recommandations présentées au ministre de l'éducation nationale*, Janvier 1987.

id., *Une autre approche de l'avenir*, Octobre 1987.

id., *25 propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises, présentées au ministre de l'éducation nationale*, Coll. des rapports officiels, La Documentation Française, 1987.

id., Bernard Bachelot, *Rapport au ministre délégué chargé du commerce extérieur, La prise en compte de la dimension internationale dans l'enseignement*, Juin 1988.

id., Bernard Delapalme, Internationalisation et décentralisation de l'enseignement, une réflexion prospective, Février 1988.

id., *Quel système éducatif pour la société de l'an 2000? une autre approche de l'avenir, Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale*, Coll. des rapports officiels, La Documentation Française, 1988.

<sup>107</sup> W. Hutmacher, Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type industriel, in *L'échec scolaire*, Actes du colloque, op. cit.

décentralisation, font apparaître les inconvénients d'une école "à plusieurs vitesses".

A la reconnaissance des différences, répondent des mesures de différenciation des établissements, des filières, de la pédagogie, et des cursus. La logique compensatoire n'est pas loin. La justification d'une politique éducative différenciée se trouve au niveau individuel de l'élève : l'élève est au centre du système éducatif en tant qu'individu, et non pas en tant que personne ayant des besoins caractéristiques de son groupe socioprofessionnel d'appartenance. L'atomisation de la représentation des relations élèves-système éducatif inverse le sens d'une adaptation du projet d'établissement au public scolarisé, comprise comme une analyse globale des phénomènes éducatifs au sein de l'établissement en termes de relations entre caractéristiques des élèves et résultats scolaires. A ce sujet, une des observations de G. Languët faites en 1982 dans sa recherche *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, nous semble particulièrement intéressante : "S'il est évident, comme nous l'avons relevé ici, que le rôle des variables socio-économiques et socioculturelles est grand face à l'inégalité scolaire, il apparaît aussi que le système scolaire peut soit réduire, soit aggraver ces inégalités et ce, en fonction du public-cible qu'il choisit. Certes, en dehors de transformations sociales allant vers une réduction des inégalités sociales, il n'apparaît guère possible que soient profondément réduites les inégalités scolaires, mais à l'inverse, la réduction des inégalités sociales ne saurait entraîner de fait la réduction des inégalités scolaires, elle devrait être accompagnée de mesures pédagogiques liées tout particulièrement à la définition des publics-cibles afin que soient créés les conditions de l'égalité des chances, sinon de l'égalité des chances".

L'interprétation faite au niveau d'un établissement pourra pencher tantôt plus vers une différenciation pédagogique du curriculum individualisé, tantôt plus vers une différence de politique collective pour le public scolaire le plus représenté. Non exclusifs les uns des autres et même fortement imbriqués dans le discours éducatif de l'établissement par la pratique "du double langage", les choix quant à la différenciation nous serviront pour distinguer les projets entre eux : quels projets sont plus ségrégatifs, lesquels sont plus égalitaires dans l'exposé de leurs principes ?

— La solution technologique

La création ou le développement des classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> technologiques définis par l'arrêté du 9 Mars 1990, constitue un des dispositifs les plus sensibles de notre point de vue. Sous la forme de classes expérimentales en 1984, les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques sont présentées par R. Chapuis, comme un moyen significatif d'adaptation à la réalité des élèves pour atteindre les objectifs fixés par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989<sup>108</sup> : "*conduire tous les jeunes à une qualification de niveau V au moins et quatre sur cinq au niveau du baccalauréat*". En clair, cela signifie que la lutte contre les redoublements et les sorties précoces du système éducatif est rendue possible par la mise en place de la filière technologique. Le terme filière est dénoncé dans le texte dans lequel il lui est préféré le qualificatif de nouvelle voie de formation, originale et ouverte sur des orientations dans l'enseignement général : "*trop souvent, l'élève de 3<sup>ème</sup> technologique ne peut choisir que le BEP, voir un BEP préparé dans le lycée où il se trouve. Il y a là un risque de dérive.*" Mais à qui s'adressent ces classes ? : "*Aux enfants des milieux populaires qui trouvent difficilement dans les filières d'enseignement général les moyens de leur promotion individuelle et les méthodes*

---

<sup>108</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 Juillet 1989, *Journal officiel*, Juillet 1989.

*pédagogiques susceptibles de leur donner les meilleures chances de formation. (...). Plus fondamentalement peut être, l'enseignement technique est spontanément mieux accordé avec le seul mode d'acquisition réellement efficace pour la plus grande majorité des jeunes : celui qui part de l'activité de l'élève pour fonder des apprentissages dont les objectifs sont clairement explicités."*

L'argument de la diversité des aptitudes recoupe celui des goûts scolaires des enfants de milieu populaire et l'idée qu'il existe un seul enseignement adapté : l'enseignement technologique.

Enfin la dénonciation d'une ségrégation scolaire n'est évoquée qu'à propos des thèmes de l'orientation prématurée par l'échec vers des voies fermées. Le thème de l'inégalité des chances des enfants d'origine populaire n'est pas directement spécifié mais plutôt occulté par l'affirmation de la valeur de l'enseignement technologique. La justice scolaire serait garantie par une orientation toujours ouverte sur les filières générales sans prédétermination ni en termes d'établissement ni de champs disciplinaires, technologiques ou professionnels. Ainsi, le fait qu'il ne doit pas y avoir d'enseignants spécialisés pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques, et que le service pédagogique doit s'effectuer dans toutes les classes, doit assurer un enseignement dont le contenu : "*ne présente aucun caractère professionnel ou pré-professionnel*".

Aujourd'hui, l'enseignement technologique concentre tous les intérêts de la part du ministre de l'Éducation Nationale, des chargés des affaires sociales, du travail, de la formation professionnelle. Aux préoccupations d'adaptation technologique pour le progrès économique, de qualification, d'échec scolaire et du chômage, la réponse se situe dans un rapprochement des finalités du système éducatif et des besoins de l'entreprise. La ligne politique est claire, pourtant une telle vision mécaniste des rapports entre système éducatif et système productif est

dangereuse<sup>109</sup>; elle ne renvoie pas à la réalité des phénomènes d'insertion des jeunes plus complexe qu'une simple réponse aux besoins de l'entreprise. Enfin elle omet la hiérarchisation sociale entre filières d'enseignement général et filières d'enseignement technique<sup>110</sup> qui est au coeur du problème de l'égalisation des chances.

C'est dans le projet d'établissement que vont se réaliser l'ensemble de ces orientations nationales<sup>111</sup>. Deux circulaires, celle du 8 Septembre 1988 et celle du 17 Mai 1990, lui sont entièrement consacrées attestant qu'il s'agit du dispositif majeur de la réforme. Nous devons donc être attentif à l'orientation en 4ème technologique selon le type de projet.

## **2. L'analyse de contenu, un instrument de rigueur**

Laurence Bardin écrit à propos de l'analyse de contenu<sup>112</sup> : "*faire appel à ces instruments de travail c'est se ranger aux côtés de ceux qui, de Durkheim à P. Bourdieu en passant par Bachelard, veulent dire non à l'illusion de la transparence des faits sociaux et refusent ou tentent d'écartier les dangers de la compréhension spontanée...*" Le détour méthodologique et l'emploi de techniques de rupture consiste à forger des concepts opératoires. Dans notre cas nous chercherons à

---

<sup>109</sup> M.G. Matheudi, directeur du cabinet du ministre de la formation professionnelle, Colloque de Toulouse, CNRS 1982.

<sup>110</sup> L. Tanguy, La relation formation et emploi : du problème social à l'objet de recherche, (87-115), in, Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, Université Toulouse Le Mirail, n° 2, Mai 1984.

<sup>111</sup> Projets d'établissement, circulaire n° 88-217 du 8 Septembre 1988. *Bulletin officiel* n° 31, 22 Sept. 1988. — Préparation à l'orientation des élèves du second degré en 1988-1989, circulaire n° 88-355, 21 déc. 1988, *Bulletin officiel* n° 1, 5 Janvier 1989. — Classes de 4e et 3e technologiques, *Bulletin officiel* numéro spécial 1, 12 Avril 1990. — Projets d'établissement, circulaire n° 90-108 du 17 Mai 1990, *Bulletin officiel* n° 21, 24 Mai 1990.

<sup>112</sup> L. Bardin, *L'analyse de contenu*, Coll. Le psychologue, PUF, 1977, 5è édition 1989.

déterminer les modèles éducatifs des enseignants. Parce que nous visons à mettre à jour l'axiologie sous-jacente aux projets nous emprunterons au type d'analyse thématique et à l'analyse des signifiés.

Pour définir les catégories de la grille nous nous sommes très largement référé aux travaux de V. Isambert-Jamati. Nous lui avons également beaucoup emprunté pour la caractérisation de nos types idéaux<sup>113</sup>. En effet, une caractérisation a priori a été nécessaire pour définir les indicateurs pertinents du discours afin de construire une grille d'analyse. Il ne s'agit bien entendu que d'un repérage, lequel, s'il permettra de lire les données, ne constitue pas la typologie des projets. *"L'analyse des correspondances d'un ensemble de questions nous manifeste des configurations de réponses qu'on doit interpréter comme des types idéaux (...) Ces variables résumé ont le grand mérite de n'avoir pas été construites a priori mais au vu des données"*<sup>114</sup>.

Nous nous sommes également référé aux travaux de F. Baluteau<sup>115</sup> portant sur une typologie des conseils de classes, ainsi qu'à la classification des logiques d'établissement proposée par J.L. Derouet. J. L. Derouet écrit à propos des différentes logiques d'actions développées dans le collège<sup>116</sup> : *"Pour être inattaquable, un établissement scolaire aujourd'hui devrait être à la fois : — un service public qui remplit une mission d'intérêt général — une communauté scolaire où adultes et enfants développent des rapports chaleureux — une entreprise — un foyer de création culturelle — un produit compétitif sur le marché de l'éducation — une valeur cotée dans l'opinion publique. Mais chacun de ces*

---

<sup>113</sup> V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires*, Éditions Universitaires, Coll. Savoir et formation, Paris 1990.

<sup>114</sup> P. Cibois, *L'analyse factorielle*, Coll. Que sais-je ? PUF, 1983, 3ème édition 1991

<sup>115</sup> F. Baluteau, op. cit.

<sup>116</sup> J.L. Derouet, Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), in *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, (5-22), 1988.



*principes entraînant des comportements jugés sans valeur par rapport aux autres principes, les acteurs sont obligés de trouver des compromis conjuguant deux ou trois de ces principes, au prix d'une dénaturation partielle : ainsi ils peuvent arriver à mettre l'établissement en accord, à nouer des liens sociaux pas trop fragiles "*. Sur cette base, l'auteur caractérise des logiques d'action de type civique, domestique, industriel, inspiré ou marchand : dans la logique d'action civique, les acteurs se reconnaissent dotés d'une égale dignité et il n'est pas tenu compte des différences entre personnes. L'enseignant est un magistrat du savoir et chaque élève est considéré en qualité d'accédant au partage de ce savoir; les relations interindividuelles sont marquées par une certaine distance. Dans la logique d'action domestique, au contraire, sont prises en compte les caractéristiques qui individualisent chaque acteur, faisant de lui une personne unique; les relations y sont beaucoup plus étroites, personnalisées, ce qui peut amener beaucoup de chaleur, de confort, mais aussi dans d'autres cas beaucoup de violence, ou au moins un investissement de coût élevé en temps et en énergie. La logique industrielle, quant à elle, évalue la grandeur d'une personne dans le groupe social d'après son efficacité dans la réalisation d'une tâche bien définie et d'après la qualité du produit qu'elle réalise. La logique inspirée se fonde sur le charisme d'une personnalité. Dans la logique marchande, divers établissements scolaires entrent en concurrence. Cette mise en concurrence, facilitée par la décentralisation et par la déssectorisation, fait souvent entrer les établissements dans la logique du renom.

Dans notre recherche d'une typologie des projets, l'intérêt de ces distinctions est évident. Pourtant nous ne comprenons pas toujours certaines finesses de la classification, du moins ne sont-elles pas appropriées d'emblée au discours du projet d'établissement. Il faut remarquer que les observations de J. L. Derouet sont issues d'un travail sur le terrain des établissements, à propos des relations nouées

entre les acteurs. Les conditions des désaccords et des arrangements dans les collèges ne rentrent pas dans notre propos; nous cherchons à distinguer des politiques d'établissements en fonction des finalités assignées à l'école par l'équipe pédagogique pour les élèves en échec. Aux rapports interpersonnels de la communauté scolaire nous préférons utiliser comme critères les choix faits à propos des relations entre l'établissement et l'extérieur (ouverture culturelle, ouverture industrielle) ou ceux concernant la structure du collège (création, développement de la filière technologique - réorganisation de l'enseignement général).

Cependant, nous conservons la distinction entre deux pôles assez différents : un pôle industriel relevant des logiques industrielles, marchandes et du renom, avec comme critères essentiels le souci de l'efficacité, du rendement scolaire et l'ouverture de l'établissement sur l'environnement économique. Un pôle moderniste-techniciste, lequel peut recouvrir tant des logiques civiques que des logiques domestiques ou inspirées. Le critère majeur étant que le projet est considéré comme un outil nouveau de modernisation des formes scolaires au service de finalités scolaires moins directement liées à l'environnement économique.

Le modèle des pédagogies du français de V. Isambert. Jamati, nous semble particulièrement intéressant, dans la mesure où il ouvre la recherche à des logiques démocratisantes. Si la caractérisation proposée par J.L. Derouet prend en compte l'état d'un consensus scolaire, V. Isambert. Jamati propose une perspective plus directement liée au rôle social de l'école. De cette façon, nous devons également définir un troisième pôle, lequel désignerait des politiques d'établissement plus centrées sur le rôle de mobilité sociale de l'école.

La caractérisation des types hypothétiques de projets s'enrichit de la façon suivante :

— les projets de type modernistes font le constat d'une société technicienne dans laquelle il faut réaliser une adaptation fonctionnelle : la rationalité de l'orientation est fondée sur des évaluations par objectifs,

— les projets de type industriel font le constat d'une société marchande dans laquelle l'école doit jouer un rôle de formation professionnelle et d'insertion à l'emploi : l'orientation doit permettre de répondre aux demandes en qualification de l'entreprise,

— les projets de type démocratisant font la critique radicale de la société dans laquelle l'école doit jouer un rôle de transformation : critique de l'orientation et volonté d'égaliser les chances pour une plus grande mobilité sociale.

Ainsi se dessinent trois pôles se distribuant sur un axe que l'on pourrait qualifier de politique scolaire. En ne prenant que ces trois combinaisons extrêmes, un travail de définition des types hypothétiques précède celui du pointage des indicateurs de ces types dans la grille, et permettent de délimiter et d'organiser concrètement la prise d'informations pour l'enregistrement des catégories du discours.

### **2.1. Trois types idéaux**

Il s'agit de la détermination des différentes modalités de la variable projet. Les choix pédagogiques relevés par l'analyse de contenu des projets traduisent plus largement une ligne politique scolaire, qui se définit par la conception sociale du rôle de l'école.

Nous distinguons trois interprétations du rôle de l'école qui correspondent à trois types hypothétiques de projets :

### **Modèle industriel**

Le rôle de l'école est celui d'une adaptation aux besoins économiques. On se situe là dans le cadre d'une idéologie industrielle où l'école se soucie de l'insertion des jeunes en posant le problème de l'égalisation des chances comme étant celui de l'égalisation des chances d'avoir un emploi sans souci de la nature socialement définie du travail et de l'accès à celui-ci. Il s'agit d'une conception fonctionnaliste étroite de l'école : maximiser la rentabilité de la formation scolaire c'est former la main d'oeuvre qualifiée réclamée par l'entreprise sans ambition de justice scolaire. La réalité scolaire de l'élève est conçue comme un phénomène individuel d'aptitudes et de capacités. Les principes de la socialisation et de l'orientation sont centrés sur la psychologie de l'élève et visent l'acceptation à l'amiable du secteur professionnel. C'est le modèle compensatoire ou modèle d'action unilatéral d'une adaptation de l'élève à l'école. L'école compense les handicaps pour mieux répondre aux besoins de l'entreprise. Il y a un idéal scolaire et le projet d'orientation de l'élève recensera tous les écarts à cet idéal, la distance à parcourir, les moyens de ce parcours. La solution technologique n'est pas conçue pour tous les élèves mais comme recours à l'échec scolaire. Le projet est l'occasion d'élaborer une image performante et compétitive d'un établissement bien intégré dans son environnement, en phase avec les leitmotifs exaltant le progrès d'une société industrielle.

Le système de valeurs correspond à l'idéologie du handicap socioculturel et à la morale libérale : l'exigence première de cette morale est la poursuite active de la réussite personnelle. Le projet contribue à développer le conformisme scolaire. La morale individualiste est présentée comme la solution à l'intégration des élèves étrangers, des élèves défavorisés, des élèves en échec scolaire. Une des solutions consiste en un suivi psychologique de l'élève et une aide pour la formulation de son

projet d'orientation. Le projet entre dans une logique d'investissement éducatif pour un meilleur rendement du rapport école-société. Il préconise l'information sur les lycées professionnels et les stages en entreprises pour les élèves des classes technologiques.

### **Modèle modernisant**

Le rôle de l'école est celui du développement de la personne. On se situe là dans le cadre d'une idéologie humaniste où l'école doit avant tout former et ouvrir les esprits en toute "neutralité". Le problème de l'égalisation des chances est généralement absent ou bien là aussi individualisé et les solutions préconisées sont d'ordre domestique. L'accent est mis sur la vie scolaire et la qualité des enseignements. Il est question ici aussi d'un modèle compensatoire où l'idéal scolaire est très fort, le statut de l'élève par rapport à l'institution demeure, c'est lui qui devra s'adapter, certes avec des aides d'ordre psychologique mais les voies d'excellence balisent les cursus. Ce sont plutôt les méthodes pédagogiques qui sont remodelées même si quelques aménagements de structure sont envisagés. Selon leur nature et leur importance, on pourra passer d'une ligne conservatrice à une ligne politique quelque peu novatrice. Il s'agit d'une conception purement techniciste, instrumentale de la réforme. Le projet est l'occasion de moderniser les formes scolaires tout en gardant certaines distances avec le monde du travail et en conservant une image classique de l'établissement.

Le cadre de référence de ce type de projet intermédiaire emprunte plus ou moins selon le projet aux deux systèmes de valeurs opposés. Des éléments de l'idéologie du handicap socioculturel et de la morale individualiste peuvent être associés à des éléments plus proches de l'idéal démocratique. Le projet modernisant traduit la subordination des principes éducatifs à la question de la formalisation : la cohérence des articulations entre les objectifs n'est pas essentielle, la visibilité

de l'action éducative n'est pas l'objet du projet lequel trouve sa justification dans l'ensemble des actions en elles-mêmes. Il traduit une conception instrumentale de la scolarisation. Mais il se soucie aussi de l'adaptation de la formation aux réalités économiques et sociales : le choix d'ouverture du collège sur le milieu est prioritairement celui du contact avec l'entreprise. Il présente la conception d'une orientation neutre, rationnelle de l'élève, fondée sur des évaluations de compétences. La priorité est donnée aux instruments qui permettent à l'élève d'apprendre à apprendre, et se traduit par la définition d'objectifs d'apprentissage pour une rationalisation de l'acte éducatif. L'enseignant est un expert et l'accent est mis sur la formation, la pédagogie : les solutions aux problèmes éducatifs sont pédagogiques.

### **Modèle réformateur**

Le rôle de l'école est celui de la mobilité sociale. On se situe dans le cadre d'une idéologie démocratique où priorité est donnée à la réussite des élèves des milieux populaires puisque ce sont eux qui éprouvent des difficultés. L'école doit se repenser : critique du mode d'orientation, d'enseignement, d'évaluation. Il s'agit d'une conception rationnelle de la réforme. Le projet permet de rationaliser les pratiques éducatives en dotant les établissements des moyens et des outils pour assurer la réussite de tous les élèves donc particulièrement de ceux qui trop classiquement font les frais d'une scolarisation inadaptée. Les aménagements se rencontrent à tous les niveaux de la conception des scolarités et convergent sur l'affirmation claire de la volonté d'orienter tous les élèves en secondaire long. C'est un modèle réformateur, celui d'une adaptation unilatérale de l'école à l'élève.

Les projets décrivent les dysfonctionnements du système, définissent de nouvelles structures de réponse scolaire adaptée aux élèves. Le cadre de référence s'appuie sur un système de valeurs selon lequel les structures déterminent les

trajectoires individuelles. La recherche active de la réussite scolaire de l'élève passe d'abord par une redéfinition des possibilités de réussite qu'offre le collège aux élèves des milieux populaires. L'autonomie de l'élève est ici donnée par l'ouverture des structures d'accueil, leur souplesse : classes passerelles, capitalisation des savoirs, l'élève est associé à son orientation par la pédagogie du contrat. La responsabilisation de l'élève est donnée par une information de tous sur l'organisation scolaire. Tous les élèves sont concernés par les visites en entreprise. La visibilité de l'action éducative est recherchée par le développement de l'information et des contacts avec les parents.

C'est donc sur la base de ces types idéaux, et à partir d'un répertoire des choix éducatifs leur correspondant, que nous avons conçu notre outil d'analyse.

## **2.2. Les étiquettes**

Tout ce qui relève de ce travail de construction pour aboutir à une typologie des projets, constitue la phase la plus délicate de la recherche, et ceci à plus d'un titre. Il s'agit en particulier du choix des étiquettes qui désigneront synthétiquement chacun des types de discours observés. Nous avons le choix entre un étiquetage neutre comme l'utilisation de lettres A, B, C, et un étiquetage chargé idéologiquement comme : industriel, modernisant ou réformateur. Il est clair qu'aucun des deux choix possibles n'est pleinement satisfaisant; dans le cas des lettres de l'alphabet, en dehors du fait de la position de neutralité qu'elles assurent, on peut aussi déplorer qu'elles soient muettes, et dans le cadre d'une recherche des paradigmes politiques des choix scolaires, il s'agit d'un défaut majeur. Dans le cas des étiquettes chargées idéologiquement, en dehors du fait qu'elles remplissent leur rôle de désignation expressive d'une logique éducative, il est clair aussi qu'elles sont sujettes à caution. Nous avons choisi la deuxième solution pour au moins deux raisons, la première plaide en faveur du sens contre la neutralité, et la deuxième

plaide en faveur de la critique nécessaire de ce sens. En effet il nous semble que le défaut majeur de ce type d'étiquetage peut être un élément constructif dans la mesure où l'aspect arbitraire des désignations engage la critique et mérite d'être discuté. Ainsi un des inconvénient de nos étiquettes est que le référent de valeurs est complexe. Il est également très dépendant de la situation scolaire française puisque l'on ne peut comprendre le terme d'industriel que dans le contexte d'un pays développé comme la France. Et il en va de même pour le terme modernisant qui recouvre les finalités de l'école républicaine aujourd'hui. Le terme réformateur quant à lui n'est compréhensible que par opposition aux deux premiers, c'est-à-dire également dans le contexte du collège français qui s'est historiquement constitué.

### **2.3. L'élaboration d'une grille d'analyse**

Le matériau par lui-même impose une démarche; le document du projet d'établissement est un résultat et doit être analysé comme tel et différemment des processus qui y ont abouti. Pour observer comment se situent les projets à propos de l'égalisation des chances, nous devons considérer l'identité de l'établissement par rapport à des objectifs sociaux. Le document doit nous donner la définition de ce que l'établissement entend par échec scolaire, si les objectifs visent la réparation, la prévention, l'orientation et en fonction de quel public scolaire. Plusieurs niveaux d'analyse sont complémentaires pour décrire les conceptions éducatives : le niveau pédagogique de la relation maître-élèves, le niveau didactique du contenu des savoirs enseignés, le niveau institutionnel de la répartition des rôles, le niveau philosophique de l'homme à former, le niveau social du rôle de l'école.



Après une première lecture "flottante" d'une cinquantaine de projets de collèges, nous avons constitué un corps d'hypothèses<sup>117</sup> pour l'élaboration d'une grille d'analyse :

— le projet place le collège dans un cadre de référence : la loi d'orientation, lui fournissant ou lui imposant des modèles scolaires standardisés dont la structure se décompose en sous-thèmes invariants : le diagnostic et le pointage des causes des dysfonctionnements, de l'échec scolaire, les objectifs et les solutions proposées, l'évaluation; le projet est plus ou moins impliqué dans la réforme.

— le projet véhicule un système de valeurs qui correspond à l'idéologie du handicap socioculturel et à une morale libérale, soit la recherche active de la réussite individuelle; le diagnostic met plus ou moins en cause l'élève, sa famille, l'environnement.

— le projet vise à développer le conformisme scolaire et à augmenter l'intégration de ce groupe social oscillant que sont les étrangers et les défavorisés, en l'ancrant dans l'individualisme; Le projet développe des thèmes psychologisants sur la responsabilisation de l'élève, la discipline.

— le projet est la consécration d'une idéologie de la tempérance; tout s'organise autour de la modération et du contrôle de soi; l'élève est maître de sa scolarité, de son projet d'orientation.

— les principes d'évaluation de l'élève multiplient les tests de niveau, les brevets blancs, ou bien mettent en place un système d'unités de valeur capitalisables : le projet préserve le mode évaluatif de la sanction.

— les principes d'orientation de l'élève sont centrés sur le vécu et l'acceptation psychologique de l'orientation par l'élève.

---

<sup>117</sup>L. Bardin, op. cit.

— le traitement de la diminution des redoublements varie suivant les projets : les propositions peuvent être des cycles pluriannuels, des filières technologiques, des ateliers de soutien, des classes de niveau ou des groupes de niveau-matière : le projet masque le phénomène de l'échec et du redoublement.

— la cohérence des articulations entre les objectifs varie en fonction du type de projet; les choix peuvent être plus ou moins contradictoires : le projet pratique le double langage.

Les thèmes suivants et correspondant à ces hypothèses, constitueront la structure de base pour l'enregistrement des catégories du discours :

- la nécessité de parcours différenciés,
- la nécessité d'un enseignement différencié,
- la création de filières technologiques,
- l'orientation est une priorité du projet d'établissement,
- l'élève doit apprendre à mieux se connaître pour adapter son projet d'orientation à ses possibilités,
- le dépistage des élèves en difficulté est trop tardif,
- la nécessité de structures de remédiation, de soutien,
- la concertation de l'équipe pédagogique,
- la communication et l'information doivent être développés,
- le collège doit se rapprocher de l'entreprise,
- l'élève doit se responsabiliser pour son orientation,

Il est possible d'organiser ces thèmes en fonction des changements à produire chez l'élève, des objets d'éducation, de la définition institutionnelle de la scolarité, des valeurs de référence. Nous empruntons ce type de lecture à V. Isambert. Jamati.

Rubriques et catégories d'une grille :

— les changements à produire chez l'élève :

- o participation aux activités de clubs
- o activité de délégué d'élève, responsabilisation
- o construction de son orientation
- o autonomie dans son travail scolaire
- les objets d'éducation :
  - o ouverture sur l'extérieur
  - o différenciation pédagogique
  - o transmettre des outils intellectuels
  - o aide à l'orientation
  - o développement de la communication
- la définition institutionnelle :
  - o la scolarité dans le secondaire doit être longue, moins d'orientations précoces,
  - o la scolarité doit proposer des filières technologiques
  - o l'école doit préparer à l'avenir professionnel
- les valeurs de référence :
  - o morale individualiste, exaltation de l'adaptation et du progrès
  - o psychologisation du problème de l'orientation
  - o idéologie techniciste et libérale du rôle de l'école
  - o idéologie démocratisante et allongement de la scolarité dans les filières générales

Malgré l'intérêt de cette catégorisation, nous avons rencontré la nécessité d'organiser ces thèmes plutôt en fonction des quatre rubriques suivantes : l'orientation, l'enseignement, l'ouverture du collège sur l'extérieur et la socialisation de l'élève. La rubrique orientation concerne les aménagements des cursus scolaires, et l'ensemble des mesures que le collège propose pour préparer l'orientation de l'élève. La rubrique enseignement regroupe l'ensemble des propositions

pédagogiques, c'est-à-dire comment le collège conçoit ses enseignements. La rubrique ouverture intéresse les relations du collège avec les parents, les intervenants extérieurs, les collectivités locales, les entreprises, l'environnement. Enfin la rubrique socialisation enregistre plus particulièrement ce que le collège entend par la responsabilisation, l'intégration, l'accueil et le suivi des élèves, il s'agit plus généralement de la vie scolaire.

L'avantage de ce procédé, consiste à tenter, dans la mesure du possible, de ne pas catégoriser ou interpréter, à priori de façon excessive, les thèmes que nous voulons enregistrer. Ainsi, nous utiliserons l'analyse factorielle de correspondances pour établir des liaisons et c'est seulement ensuite que nous tenterons de les interpréter du point de vue du système de valeurs de références. L'analyse factorielle de correspondances est conçue comme un moyen pour la recherche des types, et non comme l'achèvement illustratif d'une typologie.

A l'intérieur de ces quatre rubriques, sont répertoriés un certain nombre d'items, lesquels servent concrètement d'unité d'enregistrement. L'unité de comptage, elle, étant la ligne<sup>118</sup>.

### **3. Les projets nous parlent**

L'instrument d'analyse propose une représentation quelque peu aride du discours des projets d'établissement, mais c'est la rançon d'un travail qui tend à une certaine objectivité. Pourtant, la réalité sensible du matériau doit à un moment apparaître parce qu'elle nourrit les données traitées ensuite. La proximité des formules, les détours compliqués du langage pédagogique peut également monter l'intérêt d'une grille assez détaillée.

---

<sup>118</sup> Annexe 2, La grille d'analyse de contenu des projets.

### **Au fil des projets<sup>119</sup>**

*"Le collège mettra en oeuvre la promotion de tous en les faisant progresser à leur rythme et au maximum de leurs capacités afin que le plus grand nombre possible puisse accéder en classe de 3ème avec les connaissances qui leur permettent de suivre avec profit cette classe. Ce qui exclut toute forme de tendance laxiste."*

*"Le collège préparera les élèves à une orientation positive fondée sur la possibilité donnée de choisir un type d'enseignement adapté à leurs qualités et à leurs possibilités."*

*"Bilan initial, négatif : — peu de possibilités d'orientations sur place — intervention nécessaire aussi du côté de la présentation du travail, du comportement général (les élèves sont avachis sur les bureaux, ne savent pas se tenir assis correctement, ne quittent pas leur veste ou leur manteau), de l'apprentissage des leçons."*

*"Nous aurons le souci de dispenser un enseignement efficace, nous pensons que ce but ne peut être atteint dans des classes parfaitement hétérogènes, nous pensons que le groupe classe doit être hétérogène mais que cette hétérogénéité doit être contrôlée. C'est pourquoi nous aurons recours dans certains cas à la formation de groupes d'élèves mobiles."*

*"Nous insisterons sur la découverte de la cité, de l'entreprise, de la vie quotidienne en relation directe avec l'orientation de l'élève vers une profession."*

*"Action : stages en entreprises. Objectifs : - découvrir l'entreprise et ses différentes catégories d'emploi - s'informer sur le fonctionnement socio-économique local et régional - modifier les pourcentages de poursuite d'études : études*

---

<sup>119</sup> Annexe 3, Florilège.

*supérieures : 65%, baccalauréat : 20%, BEP : 10%, arrêt après la 6ème : 3%, sans projet : 2%. Évaluation de l'action : études envisagées avant et après le stage."*

*"La 4ème et la 3ème technologiques; objectif : faire prendre conscience à des élèves qui peinent pour assurer une certaine réussite scolaire que la voie du lycée professionnel est aussi une voie de la réussite - moyens : accueil des élèves de 5ème volontaires pendant une journée en 4ème T, journée portes ouvertes en 4ème T et 3ème T pour présenter à l'établissement et aux familles les activités et réalisations de ces classes."*

*"Constat de l'aberration à redoubler toutes les matières et mise en place d'unités de valeurs capitalisables : elles concernent deux disciplines de base : français et maths."*

*"L'absence ou l'insuffisance du travail personnel, l'indifférence et/ou de la famille, parfois l'hostilité (...) tout cela fait craindre un recul des savoirs et des savoir-faire réellement maîtrisés et, en conséquence, l'utopisation de la volonté d'élévation des niveaux de qualification."*

Cette petite collection n'est bien sûr qu'illustrative et n'a de valeur que comme telle. Un projet ne se résume pas à une formulation même saisissante. Un projet est un discours vaste parce qu'il balaie tout un ensemble de considérations pédagogiques, mêlant des principes très différents. On ne rencontre pas de discours "purs", révélant une logique "pure". Aussi, c'est dans l'agencement des différentes options éducatives que seront dégagées des tendances plus ou moins industrielles ou plus ou moins réformatrices. Le projet est l'art du compromis entre diverses nécessités, il est l'art du double langage, de la réalité voilée.

Pour se donner les moyens de conserver le maximum des nuances, des contradictions qui font le projet, il était nécessaire d'enregistrer le plus de catégories de choix possibles. C'est un parti pris qui n'exclut pas d'autres modes d'analyse comme celui qui aurait fonctionné par exemple sur une catégorie : celle des classes technologiques. Le résultat n'aurait évidemment pas contredit la première analyse, simplement il présenterait les avantages de distinctions plus nettes mais aussi l'inconvénient de se priver de la complexité de la réalité. Ce parti pris, nous l'admettons, engage une présentation des projets assez fastidieuse. Un projet d'établissement peut avoir la forme d'un rapport de deux pages, d'un tableau synthétique, ou d'un document d'une centaine de pages. Par ailleurs, les projets ont des qualités de présentation très diverses, qu'il s'agisse de la reliure, de la typographie ou des illustrations. Au caractère disparate du matériau, s'ajoute un mode d'approche qui ne contourne pas d'emblée cette réalité, mais s'y plonge délibérément. Deux nécessités contradictoires traversent l'étude des discours : celle de rendre compte du désordre "naturel" des choix des collègues, et celle d'en extraire un ordre réel, c'est-à-dire montrer que le désordre et les contradictions sont les apparences déroutantes d'un ordre, dont on peut tenter d'approcher la logique sociale.

## **II. Les trois volets de la recherche**

Comme chacun des volets de la recherche fait référence à des supports d'enquête et à des outils différents, nous avons pris le parti de les présenter ici dans un plan d'ensemble. Cependant, certains détails seront exposés aux diverses étapes concernées.

## **1. La première phase de la recherche**

Dans la première phase de la recherche, nous devons construire notre variable indépendante : les types de projets. A cette fin, nous avons constitué un corpus de projets d'établissement. Il se compose d'un total de 125 projets dont 48 seront à un moment sélectionnés parce qu'ils correspondent aux collèges de l'enquête de la DEP, et renseignent tout un ensemble de questions sur les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, les collèges et l'offre scolaire dans l'environnement. La partie essentielle de l'enquête porte sur ce sous-ensemble, cependant pour s'assurer de sa validité, nous avons observé les distributions de choix éducatifs sur l'échantillon plus large des 125 projets. Nous devons regarder également comment se distribuaient les choix éducatifs des collèges dans les déclarations de justificatif pour la dotation horaire globale, ce qui permettait de vérifier le degré de fiabilité du projet en tant qu'indicateur de la politique des collèges.

Les opérations effectuées à cette étape alimentent la deuxième partie : "Les discours des projets d'établissement".

## **2. La deuxième phase de la recherche**

Elle s'applique à mieux connaître la variable projet avant de la faire fonctionner. Il fallait également savoir quelles déterminations pesaient sur le projet, l'hypothèse générale pouvant se formuler de la façon suivante : les projets d'établissement varient-ils selon les caractéristiques des élèves, ou de l'environnement ? Cela revient à se demander s'il n'y a pas un jeu de composition très fort dans le cas d'une telle variable, et dans ce cas il serait nécessaire par la suite de l'intégrer dans les éléments de la comparaison entre les projets. Par exemple ne s'autoriser à comparer l'effet-projet sur la réussite des élèves qu'à caractéristiques du public identiques, ou à caractéristiques du collège identique. L'échantillon



utilisé porte sur les 48 collèges du sous-échantillon. Cette étape concerne la troisième partie : "Les déterminants du discours".

### **3. La troisième phase de la recherche**

Elle est si l'on peut dire, la plus importante puisqu'elle répond à la question qui motive tout le travail, à savoir : y a-t-il un impact du projet des collèges sur la réussite des élèves ? L'enquête s'appuie sur l'évaluation des élèves des 48 collèges de l'échantillon repérés dans la base de données de la DEP. Chacun des 6570 élèves est étiqueté selon le projet de son collège. Il s'agit d'une enquête longitudinale qui porte sur la scolarité de l'entrée en 6ème à l'orientation en 4ème. Nous travaillons ainsi sur une cohorte d'élèves observée pendant trois ans pour tenir compte des parcours scolaires avec redoublement ou effectués en cycle aménagé. Cette étape nourrit la quatrième partie : "l'effet-projet".

## **III. Les échantillons**

### **1. Les 212 collèges**

Un échantillon de 212 collèges a été constitué par la D.E.P<sup>120</sup>. dans six académies de la France métropolitaine (Lyon, Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Rouen, Orléans-Tours). L'objectif était de retenir en nombre équivalent des établissements ayant ou n'ayant pas un cycle d'observation aménagé, afin d'obtenir finalement un échantillon d'au moins 2000 élèves scolarisés en 1ère année de cycle aménagé. Les 212 établissements se répartissent en deux sous-échantillons : le premier est composé de 110 collèges représentatifs sur le plan national des collèges d'enseignement général public métropolitain ayant des élèves en première année de cycle d'observation aménagé, le deuxième est composé de 102 collèges n'ayant pas d'élèves en première année de cycle d'observation en trois ans. Au total 32300

---

<sup>120</sup> Direction de l'évaluation et de la prospective.

élèves sont concernés par cette enquête. L'étude couvre trois années scolaires, de 1989 à 1991.

Ce corpus de 212 collèges n'est utilisé que pour l'analyse de la structure des actions pédagogiques, comparée à la structure des choix des collèges dans les projets.

## **2. Les 48 collèges**

Un sous-échantillon a été constitué pour répondre à l'objectif de notre recherche portant sur les projets d'établissement, c'est-à-dire vérifier leur efficacité sur la réussite des élèves et de façon complémentaire sur le projet scolaire des élèves. Il nous sert également pour travailler sur les déterminants du discours, puisque ces renseignements ne sont disponibles que dans la base de données de la D.E.P. Sur les 110 collèges ayant un cycle aménagé, 86 ont un projet d'établissement en 1989-1990, l'information n'est pas disponible dans l'enquête D.E.P. pour les 102 collèges n'ayant pas mis en place de cycle aménagé.

Sur l'ensemble des six académies et pour les 212 collèges a été réalisé le recueil des projets d'établissement : 28 projets collectés n'appartenaient pas à l'échantillon D.E.P, 2 réponses négatives de collèges appartenant à l'échantillon D.E.P, 3 projets appartiennent à l'échantillon mais des renseignements importants dans l'enquête font défaut (C.S.P. des élèves, résultats scolaires et orientation), et 48 projets étaient renseignés dans l'enquête D.E.P. Soit un total de 79 projets réceptionnés, 51 projets sur les 212 collèges de l'enquête soit un taux de retour de 35%, dont 48 exploitables soit 23%.

Sur ces 48 collèges <sup>121</sup> : 29 collèges (60,4%) ont une structure aménagée en 6<sup>ème</sup> contre 17 (35,4%) n'en ayant pas et 2 collèges n'ont pas renseigné ces questions. On peut immédiatement remarquer que le projet d'établissement dépasse très largement la seule mesure sur les cycles d'observation en 3 ans.

Les collèges mettent en place les groupes de niveau, les cours de soutien, de méthodologie, les études surveillées, les études dirigées dans les 6<sup>èmes</sup> « normales ». En 6<sup>ème</sup> « normale » 14 collèges (29,2%) mettent en place des groupes de niveaux 23 collèges (47,9%) organisent des cours de soutien, 15 collèges (31,5%) organisent des cours de méthodologie, et 8 collèges (16,7%) organisent des études surveillées. Enfin, sur les 48 collèges de l'échantillon, 4 (8,3%) ne reconduisent pas la formule du cycle d'observation en 3 ans pour manque de moyens horaires, et 6 (12,5%) pour manque d'efficacité de cette mesure.

L'étude du projet d'établissement permettra de couvrir tout cet ensemble d'aménagements scolaires.

### **3. Les 125 projets**

L'effectif du sous-échantillon des 48 collèges est tout à fait acceptable du point de vue de l'enquête sur la réussite des élèves puisque cela représente une cohorte de 6570 élèves. Par contre du point de vue de l'analyse des discours des projets et en considérant le nombre élevé des variables, cet effectif est faible. Pour se conformer aux exigences de l'enquête quantitative, et pour connaître le degré de représentativité de notre échantillon de 48 projets, nous avons procédé à l'analyse de contenu des 31 projets qui ne figuraient pas dans l'enquête de la D.E.P, ainsi que des 46 projets de collèges collectés dans l'académie de l'Essonne. Au total, cela

---

<sup>121</sup> Annexe 1, Description des 48 collèges.

représente un corpus de 125 projets. Mais ce corpus ne permet de renseigner que la question de la typologie des projets.



## *DEUXIÈME PARTIE. LE DISCOURS DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT*

### **Chapitre I. LES THÈMES DES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT**

Les premières questions auxquelles nous devons répondre concernent le contenu général des projets d'établissement :

— observe-t-on un réformisme poussé du côté de l'aménagement de différents cursus scolaires ?

— remarque-t-on une ouverture du collège aux entreprises ?

— la centration sur l'élève est-elle subordonnée à un projet d'orientation professionnel ?

L'analyse de contenu des projets voulait distinguer les collèges qui faisaient certains choix de ceux qui ne les faisaient pas (code 1 et 2 / code 0), et plus finement ceux qui exprimaient leurs choix fortement (code 2) de ceux qui le faisaient moins (code 1)<sup>122</sup>. Les tris à plat montrent que l'opposition la plus forte se réalise entre les codes 2 et 0, c'est-à-dire que la majorité des projets se distribue soit par des choix fortement exprimés soit par l'absence de choix. La lisibilité de l'opposition est donc saisissable surtout à ce niveau de l'analyse. Néanmoins pour entamer la mise en oeuvre de notre hypothèse sur la transparence des discours nous regarderons si certains choix « délicats » à expliciter sont exprimés plus discrètement et donc apparaissent en code 1 de l'analyse. Et nous regarderons plus loin dans quelle mesure ils sont corrélés à d'autres choix plus médiatiques.

---

<sup>122</sup> Sont enregistrés en code 2, les choix qui occupent une part supérieure ou égale à 10% du total des lignes concernant une rubrique. Sont enregistrées en code 1, les choix qui occupent une part strictement inférieure à 10% du total des lignes concernant une rubrique.

La description des résultats de l'analyse de contenu des discours des projets doit répondre à plusieurs objectifs. L'objectif principal concerne la lecture transversale des discours et la recherche de corrélations entre différentes options éducatives afin d'approcher les logiques sous-jacentes. Mais d'autres lectures demeurent intéressantes pour connaître l'expression générale des projets. Ainsi en est-il pour la place donnée aux différentes rubriques, et au sein de celles-ci la place donnée à des options plus nouvelles pour l'école.

Nous considérons tout d'abord l'expression des projets d'établissement par rubrique, pour connaître au sein de chacune d'entre elles les choix les plus importants. Pour chacun des items de la rubrique, on observe le pourcentage occupé soit par un choix fortement exprimé ou moins exprimé, soit par l'absence du choix sur l'effectif d'ensemble des 125 collèges de l'échantillon<sup>123</sup>. Nous décrivons avant tout l'expression des choix des collèges, bien que les absences du choix soient très fréquentes.

**CLASSIFICATION DÉCROISSANTE DES CHOIX ÉDUCATIFS DANS LES DISCOURS DES PROJETS.**

<u>RUBRIQUE ORIENTATION</u> :	choix	absent
— Groupes de niveau	41%	59%
— Classes de niveau hors cycles aménagés	41%	58%
— Cycles d'observation en 3 ans	40%	60%
— Classes technologiques 4ème-3ème	37%	63%
— Information générale sur l'orientation	36%	64%
— Orienter en secondaire court	36%	64%
— Projet d'orientation de l'élève	34%	66%
— Cycles d'orientation aménagés	33%	66%
— Dépistage en CM2	32%	68%
— Orienter en secondaire long	30%	70%
— Information sur le secondaire long	28%	72%
— Information sur l'entreprise	26%	74%

---

<sup>123</sup> Annexe 4, Tris à plat des choix des collèges. Un travail identique a été réalisé sur le sous-échantillon des 48 projets.

— Information sur les lycées professionnels	25%	75%
— Information des parents sur l'orientation	24%	76%
— Aide à l'orientation de l'élève	24%	66%
— Classes à options langues vivantes ou sport	19%	81%
— Classes passerelles	18%	81%
— Réduire l'écart entre voeux des familles et affectation	14%	86%
— Information des classes technologiques sur l'entreprise	10%	90%
— Classes à options technologiques	2%	98%

Pour la rubrique orientation, plus du tiers en moyenne des collèges centre le projet d'établissement autour de l'aménagement de la structure, aussi bien au niveau du cycle d'observation que du cycle d'orientation, avec des classes particulières pour les élèves en difficulté, ou encore des classes de niveau non inscrites au titre d'un cursus aménagé, le développement des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques et, pour 19% des collèges, la mise en place de classes à options langues vivantes ou sport. Il semble bien que l'interprétation faite par de nombreux collèges de la loi d'orientation aille plutôt dans le sens d'une différenciation des cursus scolaires que dans celui d'une diversification. Autrement dit, on peut repérer à ce niveau une tendance à la ségrégation scolaire. Cette hypothèse a pu être vérifiée : la fréquence des collèges optant pour les structures de différenciation (cycles d'observation aménagé, cycle d'orientation aménagé, classes de niveau hors aménagement d'un cycle, classes à options, classes technologiques) est significativement plus forte que la fréquence des structures de diversification (classes hétérogènes à organisation mobile, groupes de niveau).



<u>RUBRIQUE ENSEIGNEMENT :</u>	choix	absence
— Soutien modulaire	85%	15%
— Modernisation des enseignements	61%	39%
— Concertation	59%	41%
— Soutien spécifique aux classes de niveau faible	39%	61%
— Renforcement des enseignements technologiques	30%	70%
— Pédagogie par objectifs disciplinaires	30%	70%
— Tutorat	26%	74%
— Tests, brevets blancs	18%	82%
— Pédagogie conçue pour des classes hétérogènes	17%	83%
— Unités de valeurs	15%	85%
— Augmentation des exigences scolaires	12%	88%
— Pédagogie conçue pour des classes de niveau	9%	91%
— Options pour classes de bon niveau	9%	94%
— Diversification de l'offre des options	9%	91%
— Options spécifiques classes de niveau faible	4%	96%
— Développement des enseignements scientifiques	5%	95%
— Diminution des exigences	3%	97%

Dans la rubrique enseignement, une majorité de collègues choisit le soutien modulaire bénéficiant à toutes les classes (85%), et deux tiers optent pour la modernisation des formes des enseignements (61%). Cependant, le soutien spécifique des classes de niveau faible (39%) et le renforcement des enseignements technologiques (30%) ont une part importante, soit environ un tiers des collègues.

La concertation (59%) et la pédagogie par objectifs disciplinaires (30%), sont également deux options fortes. Le renforcement des enseignements technologiques (30%) est nettement plus évoqué que le développement des enseignements scientifiques (5%). C'est dire que la notion de filière technologique est préférée à celle déjà évoquée par Louis Legrand<sup>124</sup>, soit l'idée d'un enseignement polytechnique pour tous.

La différenciation de la pédagogie conçue pour des classes hétérogènes (17%) est plus évoquée que la pédagogie différenciée par classe de niveau (9%), ce qui ne peut étonner puisque cela va dans le sens du discours pédagogique moderne.

---

<sup>124</sup> L. Legrand, *Pour un collège démocratique*, La Documentation Française, 1982.

Néanmoins on peut remarquer, en confrontant les observations réunies sous les rubriques Orientation et Enseignement, que les collèges choisissent massivement les formules de différenciation des cursus scolaires et déclarent en même temps opter pour une pédagogie différenciée au sein de classes hétérogènes. Si au premier abord cela peut sembler contradictoire, notre hypothèse est que, une fois les élèves en difficulté d'une part et d'autre part les meilleurs placés dans des classes de niveau, il convient de différencier la pédagogie, de moderniser les enseignements, de travailler par objectifs pour des publics rendus homogènes. Nous avons pu le vérifier et nous y reviendrons plus loin : les collèges mettant en place des classes de niveau sont aussi ceux qui optent pour la pédagogie différenciée au sein de classes hétérogènes.

Tout ceci semble définir une certaine cohérence; pour lutter contre l'échec scolaire et les redoublements, les sorties sans formation du système éducatif, nombreux sont les collèges qui prévoient d'orienter les élèves dans des classes de niveau grâce au dépistage en CM2 et de développer la filière technologique. Bien entendu les élèves concernés ne sont pas des laissés-pour-compte, puisque tout le discours du projet d'établissement leur est consacré. Et il est vrai qu'on ne lésine pas sur les moyens : organisation de cycles aménagés, groupes de professeurs chargés de travailler en concertation et interdisciplinarité, modernisation des enseignements et pédagogie par objectifs, efforts en moyens horaires que cela implique. L'ensemble de ces hypothèses doit être vérifié. De plus il serait abusif sinon faux d'induire que tous les projets expriment cette logique; les résultats montrent qu'il s'agit d'une tendance, les choix sont néanmoins suffisamment divers pour que l'on examine par la suite, les différentes politiques scolaires.

<u>RUBRIQUE OUVERTURE</u>	choix	absence
— Échanges- voyages	56%	44%
— Stages en entreprises	48%	52%
— Veiller à l'image de l'établissement	46%	54%
— Augmentation des contacts avec les parents	35%	65%
— Contacts avec les entreprises	33%	67%
— Participation des parents au projet	29%	81%
— Participation d'intervenants extérieurs	28%	71%
— Contacts avec les instances culturelles	25%	75%
— Sollicitation des collectivités locales	24%	76%
— Coopération avec les écoles primaires	23%	77%
— Contacts avec les instances d'aide sociale	19%	81%
— Participation des entreprises au projet	8%	92%
— Veiller à un bon recrutement scolaire	2%	98%

Les résultats concernant les thèmes de l'ouverture du collège sur l'extérieur et de la socialisation de l'élève montrent que : pour plus du tiers, les collèges s'ouvrent sur l'entreprise en multipliant les contacts (33%) et les stages des élèves (48%). Ils s'attachent à développer l'image de l'établissement (46%), les échanges et les voyages (56%). Dans 35% des cas, les projets évoquent les contacts divers non spécifiques à l'orientation avec les parents, ensuite de façon moindre (29%) leur participation directe au projet de l'établissement.

<u>RUBRIQUE SOCIALISATION :</u>	choix	absence
— Ateliers, clubs, foyer socio-éducatif	70%	30%
— Activités d'insertion des jeunes et amélioration du cadre de vie	55%	45%
— L'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer	35%	65%
— Développement des activités de délégués d'élèves	31%	69%
— L'élève doit adapter son projet à ses possibilités	26%	74%
— Accueil des élèves de CM2	25%	75%
— Suivi psychologique pour l'intégration	24%	76%
— L'élève doit élaborer son orientation	10%	90%

Pour la socialisation, les collèges privilégient les actions d'insertion des jeunes ou l'amélioration du cadre de vie et de l'accueil (55%), les ateliers ou clubs (70%). En deuxième lieu, ils s'attachent au comportement de l'élève, lequel doit adapter son projet d'orientation à ses possibilités (26%), se responsabiliser pour mieux s'intégrer (35%). Ils prévoient un suivi psychologique des élèves (24%), et une proportion à peu près équivalente (31%) choisit de mettre l'accent sur l'activité de délégué d'élèves.

Sur ces deux rubriques, ouverture du collège et socialisation de l'élève, on s'aperçoit là encore que la tendance générale de la politique des collèges consiste à préparer l'orientation des élèves en difficulté vers la voie du professionnel. Le réalisme que doit acquérir l'élève tourne autour de l'auto-évaluation de ses capacités, et de la connaissance de l'entreprise.

Le souci manifesté par les collèges d'améliorer leur image est d'une certaine façon attendu dans le cadre de la déssectorisation, mais la recherche d'un « bon » recrutement scolaire n'est explicitement évoqué que par 2% des collèges.

L'ensemble de nos hypothèses concernant le repérage du discours des projets d'établissement s'organise plus particulièrement autour de la question de la définition des cursus scolaires plus ségrégatifs ou plutôt diversifiés.



## **Chapitre II. SÉGRÉGATION DES CURSUS SCOLAIRES**

Il s'agit ici de repérer les logiques éducatives en jeu dans les projets pour dessiner le cadre général dans lequel une typologie pourra s'inscrire.

C'est la place occupée par les structures en classes de niveau par rapport aux structures en classes hétérogènes à organisation mobile (groupes de niveau) qui déterminera la réponse. Dans le principe des classes de niveau, les élèves sont distingués et scolarisés dans des classes spécifiquement différentes pour une année scolaire au minimum. Dans le principe de l'hétérogénéité, les élèves ne sont pas distingués définitivement et sont regroupés dans des classes identiques dont l'organisation mobile en sous-groupes doit permettre des recours pour les élèves en difficulté. Dans les deux cas l'organisation des scolarités choisie est justifiée par un même objectif, celui de gérer les différences de niveau entre les élèves : ne pas pénaliser les bons élèves et aider ceux qui éprouvent des difficultés. Dans le discours pédagogique on ne rencontre pas de frontière clairement énoncée entre les différentes options organisationnelles, mais plutôt un vaste mélange autour de la notion de différenciation où toutes les ressources du vocabulaire pédagogique sont mobilisées dans un imbroglio tel que tout paraît équivalent. Afin de lire ces discours nous avons construit une grille dont le principe était justement d'identifier dans les projets les sens donnés à cette notion. La différenciation ou la diversification des voies de formation peuvent être traduites soit par une politique scolaire « dure » qui stigmatise les différences par des classes de niveau, des cursus aménagés, ou des filières technologiques, soit par une politique scolaire « soft » qui rend les différences visibles uniquement dans des groupes de niveau mobiles par lesquels il y a moins de risque de constitution de filières. Il nous semble que le degré de rigidité de l'organisation a son importance. Ainsi nous nommerons

ségrégation la version « dure » où l'institutionnalisation de la différence est maximum, et diversification la version « soft » où le principe de l'école unique pour tous demeure malgré tout.

### **1. Le projet centre son discours sur la question de l'orientation**

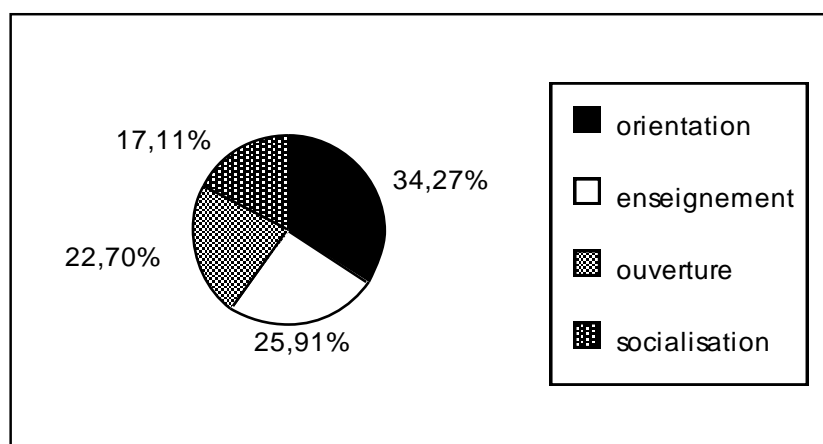
Nous avons distingué quatre rubriques :

— l'orientation qui regroupe toutes les catégories du discours concernant cette question, que ce soit du point de vue de l'aménagement de la structure des scolarités, de l'information ou encore de l'aide au projet d'orientation de l'élève.

— l'enseignement qui regroupe toutes les catégories du discours ayant trait à la pédagogie, qu'il s'agisse du soutien, des objectifs, des modes d'évaluation, de la modernisation des formes d'enseignement comme l'informatique.

— l'ouverture du collège sur l'extérieur qui peut s'adresser aux parents, aux partenaires locaux des collectivités, des associations, des instances sociales, ou aux entreprises.

— la socialisation qui concerne la place de l'expression de l'élève dans le collège, ce qui généralement est désigné comme relevant de la vie scolaire.



Ici, nous voulons comparer le poids des rubriques les unes par rapport aux autres. Nous totalisons le nombre de collèges ayant choisi chacune des options des

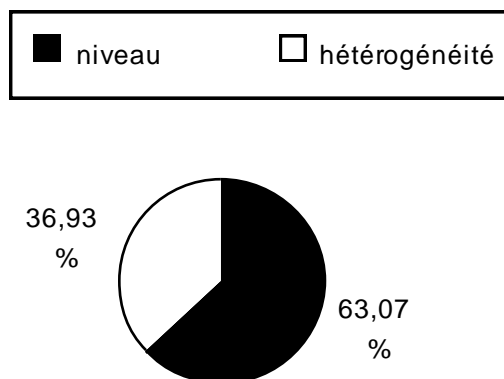
quatre rubriques, notre effectif de référence ne prend plus comme unité le collège, mais le score total des choix exprimés.

La comparaison de la part occupée par les différentes rubriques montre que l'enseignement (26%) et l'orientation (34%) sont les préoccupations majeures des projets. D'une certaine façon on pourrait dire que le discours est des plus "sérieux", mais il faudrait aussitôt en remarquer le sens : ce qui relève du travail des professionnels représente la quasi totalité du discours contre très peu de place donnée aux élèves et au partenariat. Le sujet éducatif est sérieux et ne se laisse pas approprier par d'autres que les enseignants.

## **2. La logique de ségrégation**

Les collèges proposent des solutions pour répondre aux besoins scolaires des élèves, et il s'agit ici de considérer si ces propositions s'inscrivent dans un principe de ségrégation ou garantissent le potentiel de chances des élèves d'accéder aux mêmes classes. Nous comparons pour cela deux ensembles de choix exprimés, le premier portant sur : les cycles d'observation en 3 ans, les cycles d'orientation aménagés, les classes de niveau hors aménagement d'un cycle, les classes passerelles, les 4èmes-3èmes technologiques, les classes à options langues vivantes ou sport, les classes à options technologique, le soutien conçu pour les classes faibles, la pédagogie conçue pour des classes de niveau, la conception d'options pour classes de bon niveau, la conception d'options pour classes de niveau faible. Le deuxième regroupe : l'installation de groupes de niveau, le soutien modulaire, la pédagogie conçue pour des classes hétérogènes.





Ces résultats montrent que la logique de la ségrégation scolaire avec le risque de constitution de filières imprègne très nettement le discours des projets d'établissement (63%). La solution des difficultés scolaires est des plus radicales, pour gérer l'hétérogénéité des publics l'idée est de supprimer celle-ci, solution radicale s'il en est.

L'interprétation faite par la majorité des collèges de la priorité à l'orientation établie par la loi d'orientation consiste surtout en une ségrégation des cursus scolaires. Bien que ces chiffres soient observés à partir de l'échantillon élargi des 125 projets, et donc que 37% de ces documents n'appartiennent pas à l'échantillon de la D.E.P. construit de façon à compter 52% de collèges ayant des cycles d'observation en trois ans et 48% de collèges n'en ayant pas, pour éviter tout biais, nous vérifierons que la logique de ségrégation est importante même en excluant ces cycles. On s'aperçoit que pour les 125 documents analysés, le nombre de choix exprimés en faveur : des cycles d'orientation aménagés, des classes à options, des classes de niveau, des 4èmes-3èmes technologiques, des classes passerelles, concerne encore la majorité soit 59% des choix exprimés contre 41% en faveur de la logique d'hétérogénéité.

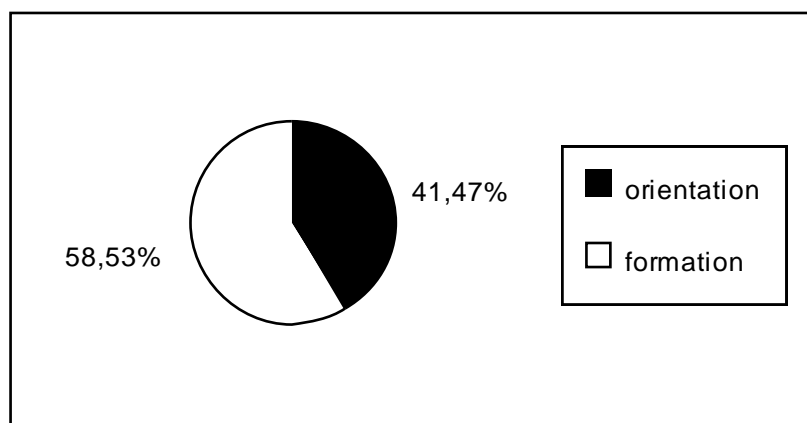
A partir de cette observation, nous avons voulu savoir si l'orientation était plus une question de structure que d'information des parents et des élèves, de

réduction des écarts entre voeux des familles et décision d'affectation, ou encore de suivi et d'aide à l'orientation de l'élève. Nous pouvons vérifier que l'information générale de l'élève est moins importante que le choix des cycles d'observation en 3 ans : 36% contre 40%. L'information des parents est moins importante que les choix de structure différenciée : 24% contre 40% pour les cycles en 3 ans, contre 41% pour les classes de niveau, contre 37% pour les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques. La même observation peut être faite en ce qui concerne l'aide à l'orientation de l'élève où la comparaison révèle encore la prédominance des choix de structure.

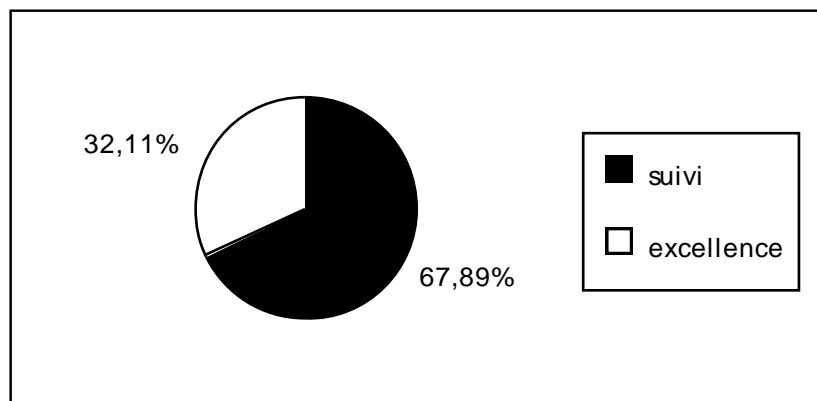
### **3. Le projet prépare l'élève à accepter son orientation**

Nous voulons connaître le degré d'importance du discours portant sur la préparation de l'élève à intérioriser son orientation et le comparer à ce qui exalte le développement des capacités de tous pour une formation la plus poussée. (ce qu'il faut d'ailleurs immédiatement relativiser car ici nous sommes en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> de collège, c'est-à-dire que la position la plus progressiste équivaut très modestement à défendre l'accès à une 3<sup>ème</sup> générale pour le plus grand nombre). Pour mener cette observation nous considérons deux groupes de choix éducatifs. Le premier concerne : le dépistage, l'information sur les lycées professionnels, l'information sur les entreprises, l'information des classes technologiques sur les entreprises, l'information des parents sur l'orientation, le projet d'orientation de l'élève, le suivi pour l'élaboration du projet d'orientation de l'élève, la réduction de l'écart entre voeux des familles et affectation, l'élaboration par l'élève d'un projet d'orientation pour une meilleure autonomie, l'adaptation par l'élève de son projet à ses possibilités, la responsabilisation de l'élève pour une meilleure intégration, le suivi et l'aide psychologique de l'élève pour une meilleure orientation. Le deuxième concerne : l'information de tous sur le secondaire long, le soutien modulaire, la

pédagogie conçue pour des classes hétérogènes, l'évaluation par unités de valeurs, la diminution des exigences scolaires, la modernisation des enseignements et l'informatique comme ressource, les contacts avec les parents, les contacts avec les instances culturelles, les instances sociales, les échanges et voyages, la collaboration avec les écoles primaires pour des activités scolaires, l'accueil au collège des élèves de CM2 pour une meilleure familiarisation, l'incitation aux activités de délégués d'élèves, les actions d'insertion des jeunes sans diplôme et l'amélioration du cadre de vie, le développement des ateliers, clubs et foyer socio-éducatif.

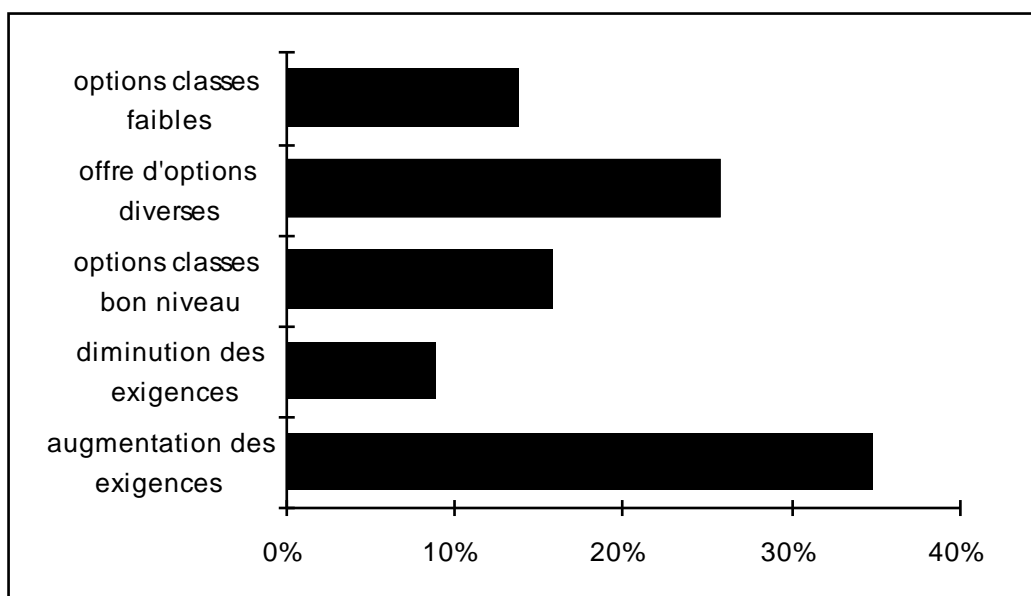


Le discours exaltant la formation la plus complète est prépondérant (59%), néanmoins ce qui concerne l'acquisition par l'élève de l'idée de son orientation est loin d'être négligeable (41%). Aussi nous semble-t-il intéressant d'analyser encore cette question en observant cette fois la logique du suivi de l'élève comparée à celle visant l'excellence. Le suivi recouvre l'aide à l'élaboration d'un projet d'orientation, le soutien modulaire, le soutien pour classes faibles, le tutorat, le suivi psychologique de l'élève. La logique d'excellence recouvre les classes à options langues vivantes ou sport, l'évaluation par des tests, les options pour classes de bon niveau, l'extension de l'offre des options au collège, l'augmentation des exigences, le développement des enseignements scientifiques, une politique de bon recrutement scolaire, le développement de l'image de l'établissement.



On le voit, les collègues s'attachent à suivre de très près les élèves, ils sont 68%. Mais le souci de l'excellence n'est pas absent : il s'exprime dès les débuts au collège (32%), et s'accorde au paternalisme du suivi de ceux qui ne sont pas aptes.

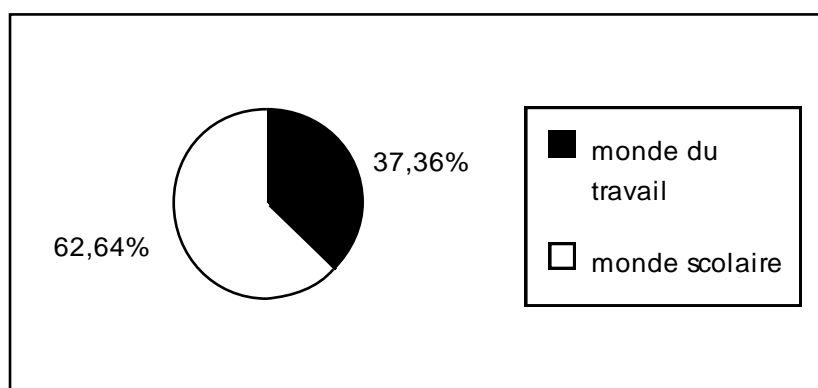
En considérant le détail des options éducatives, on s'aperçoit que l'augmentation des exigences est plus souvent évoquée (35%) que leur diminution (9%), il en est de même pour les options pour classes de bon niveau (16%) et l'offre de diverses options (26%), plus choisies que les options pour classes de niveau faible (14%).



## **4. Le collège s'ouvre sur l'extérieur**

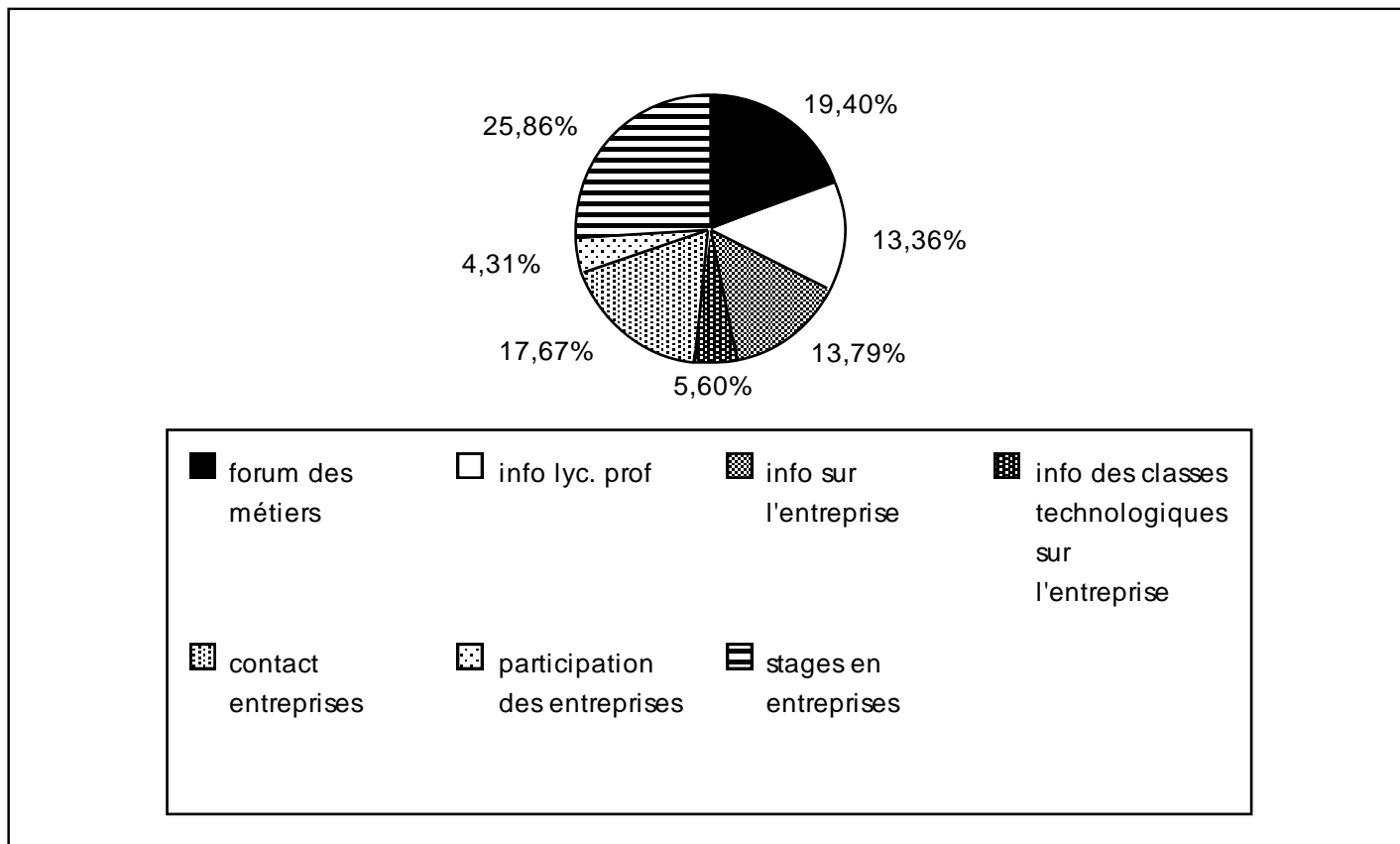
### **4.1. Le collège et l'entreprise**

Le discours qui témoigne du souci des collèges d'intégrer la question de la formation au monde du travail tient une place non négligeable (37%), en comparaison de relations plus scolaires (63%), avec les parents ou les instances culturelles, déjà plus anciennes dans les moeurs du collège



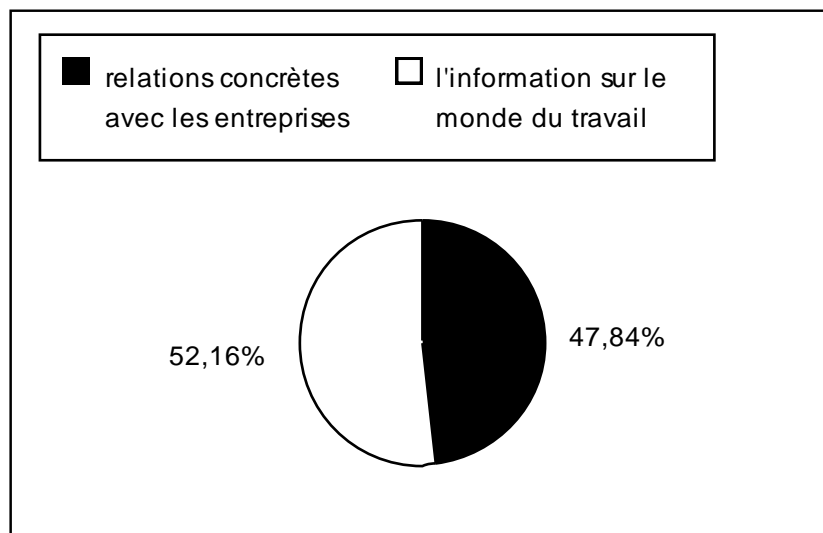
Il est intéressant d'observer que l'ouverture du collège au monde du travail est moins réalisée sous la forme d'une large information (48%), que d'une implication concrète (52%) comme les stages en entreprises entre autres.

LE MONDE DU TRAVAIL.



En effet les stages en entreprises occupent la part la plus importante des relations du collège à l'entreprise avec 26% contre 14% pour l'information sur l'entreprise. On peut remarquer à ce sujet, que l'information sur l'entreprise est parfois directement conçue pour les élèves des classes technologiques (6%).

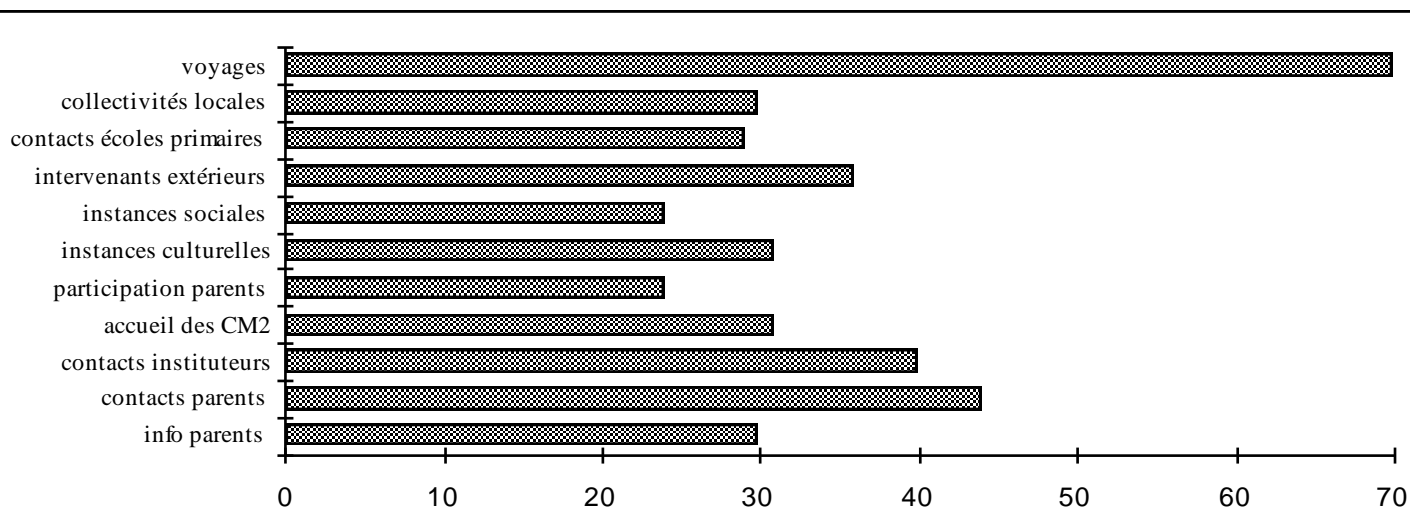
Ce qui concerne les relations concrètes avec l'entreprise représente une part égale à 48%, contre 52% pour l'information. On peut donc affirmer que le collège ne conçoit pas l'entreprise comme une réalité lointaine, contrairement à ce est dit de la réserve typiquement française de l'école à l'égard du monde du travail.



#### 4.2. Le collège et ses partenaires

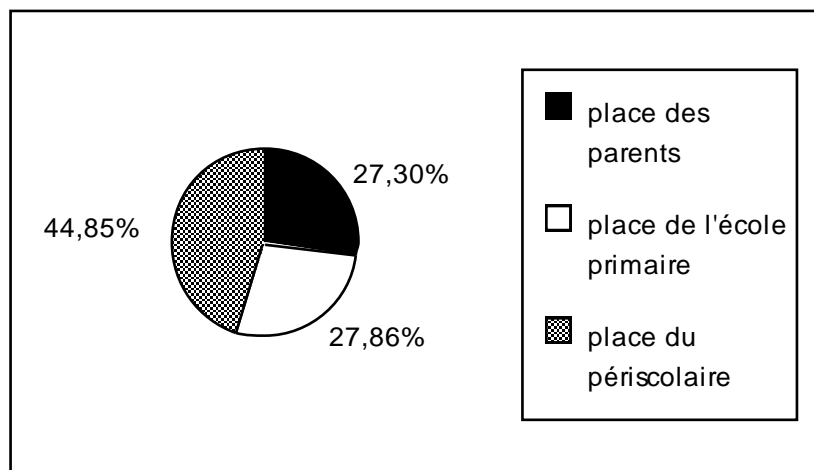
Par contre le collège ne cible pas plus ses relations vers les parents qu'envers les instances périscolaires, ni même franchement vers les écoles primaires. Ces trois catégories de partenaires possibles de l'école ont encore la portion congrue

##### LE MONDE SCOLAIRE ET PÉRISCOLAIRE.



Axe des abscisses : taux en %

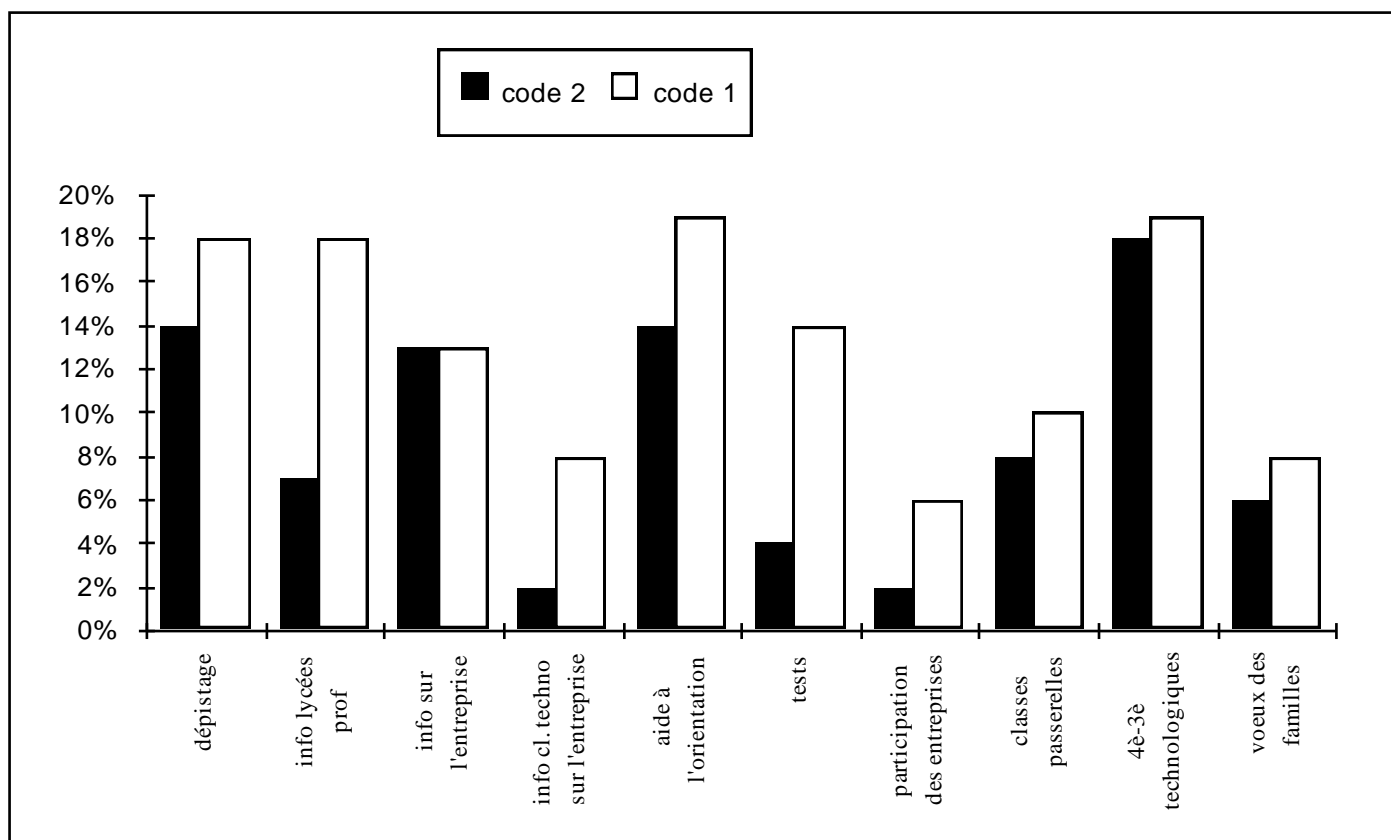
La part globale des parents est de 27% contre 28% pour l'école primaire, et 45% pour le périscolaire. Le projet d'établissement donnent peu de place aux parents en tant qu'acteurs de la vie au collège.



## 5. Un discours en filigrane

Nous avons enregistré le discours selon trois modalités, option fortement exprimée, option faiblement exprimée, absence de cette option. Nous voulons repérer les choix plutôt exprimés faiblement afin de vérifier si certains discours plus discrets ne correspondent pas à des options scolaires réelles mais moins attendues par les destinataires du projet, ou encore inavouables. Le principe de cette observation consiste à relever chaque item pour lequel l'expression discrète (code 1) concerne plus de collègues que l'expression forte (code 2), et ceci lorsqu'il s'agit d'une option moins médiatique.





Dans la rubrique orientation et structure des scolarités, le dépistage est plus souvent exprimé discrètement (18% en code 1 contre 14% en code 2). Il en est de même pour l'information sur les lycées professionnels, l'information des classes technologiques sur l'entreprise, les classes passerelles, le développement des 4èmes-3èmes technologiques, de la réduction de l'écart entre les voeux des familles et l'affectation de l'élève, ou le suivi pour l'élaboration du projet d'orientation de l'élève. Dans la rubrique enseignement, il s'agit de l'évaluation par des tests et des brevets blancs. Dans la rubrique ouverture, il s'agit de la participation des entreprises au projet des collèges. On peut remarquer que d'une façon générale le discours se fait plus discret soit sur les questions du rôle de l'école pour le guidage de l'orientation de l'élève soit sur les questions d'évaluation. Ce qui révèle le point de tension de toute logique éducative.

Nous avons donc pu constater qu'il y avait bien centration de la question de l'orientation sur les aménagements de la structure des cursus scolaires. Et la nature de ces aménagements se définit par la ségrégation. Nous trouvons ici la réponse à la question : comment les enseignants s'emparent-ils de l'outil-projet ?

Pour la majorité des collèges l'intervention sur l'organisation des scolarités est plus fondamentale que la communication avec les élèves ou les parents. L'orientation est à la fois une affaire de professionnels de l'enseignement et une question de sélection. La marge d'autonomie des établissements dans l'interprétation de la loi se situe d'abord à ce niveau.

C'est dans ce contexte très consensuel d'un discours éducatif que le projet existe. D'ores et déjà, l'univers des représentations semble très marqué par un souci utilitariste de la gestion des scolarités.

## **6. Diversité ou homogénéité des discours ?**

Cette question s'articule à la préoccupation de savoir si l'autonomie de l'établissement n'est pas autant supposée que réelle; bien sûr cela dépend du point de vue duquel on se place pour parler d'autonomie : l'autonomie reconnue institutionnellement ou non peut soit paraître relever de la différence et de l'effet établissement, soit être inscrite à l'intérieur d'un ordre social l'intégrant et l'englobant. Les deux points de vue ne sont nullement exclusifs l'un de l'autre dans le sens où il serait vain d'opposer le poids de la variable établissement à celui de la variable idéologique, les deux étant mutuellement liés. L'entreprise qui viserait à isoler des variables pour une même entité afin d'établir que l'on a affaire à un tout prédéterminé ou à un tout libéré nous semble difficilement justifiable. Derrière cette question se profile toujours la place que l'on accorde à la ressource individuelle de l'acteur face à une logique de système.

Quoi qu'il en soit, la thèse sur la diversité des établissements enfin exprimée pour certains ou enfin libérée pour d'autres devrait pour le moins apparaître au niveau d'une large distribution des discours.

Dans un premier temps la description des résultats des tris à plat montre sur quels thèmes les projets concentrent leurs choix; le nombre des thèmes choisis par rapport à l'ensemble des choix possibles dans une rubrique donnée, s'il est restreint définit l'homogénéité. Les thèmes sur lesquels se prononce une majorité de projets (50% et plus) définissent la nature de l'homogénéité.

L'homogénéité se réalise autour de thèmes sur l'enseignement, la pédagogie, l'ouverture du collège sur l'extérieur et la socialisation de l'élève : 6 thèmes sur les 59 que comporte la grille soit 10%. Par ordre décroissant les choix faits par la majorité des projets sont : les mesures de soutien modulaire (85%), les ateliers et clubs socio-éducatifs (70%), la modernisation des enseignements (61%), la concertation (59%), les échanges et voyages culturels et linguistiques (56%), les actions d'insertion (55%).

Nous devons noter que les cycles d'observation en 3 ans (40%), les classes de niveau (41%), et les groupes de niveau (41%), sont trois options fortes bien que non majoritaires qui vont dans le sens de la loi d'orientation.

On voit donc que le discours commun à la majorité des projets est des plus consensuels au sens où les thèmes évoqués appartiennent à une image flatteuse et non contestable de l'école : celle d'une école qui modernise ses enseignements, soutient les élèves en difficulté, aménage en particulier le cycle d'orientation, s'implique dans des actions d'insertion des jeunes et s'occupe des activités culturelles. Sur le reste, c'est-à-dire 90% des thèmes disponibles dans la grille d'analyse des projets d'établissement, on observe une distribution des options assez large

laquelle pourrait justifier une hypothèse en faveur de la diversité des discours, mais on remarquerait aussitôt que les thèmes ne faisant pas la majorité sont justement ceux qui paraissent les plus délicats à exposer dans un projet pour concourir à « une bonne image » de l'école : ainsi en est-il pour l'orientation en secondaire court (36% des projets), les classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> technologiques (37%), le dépistage (32%).

D'autre part, les résultats de l'analyse factorielle par correspondance (présentés dans le chapitre III) décrivent et figurent graphiquement cette observation de façon saisissante. L'autonomie reconnue à l'établissement ne donne pas lieu à une forte diversité mais plutôt à une expression assez unitaire du projet éducatif. A la fois les réseaux de choix sont relativement compacts et continus, et en même temps ils se distinguent les uns des autres par leur degré d'implication et par la nature de certains choix éducatifs. On ne peut pas à proprement parler de fortes diversités, l'expression de l'autonomie de l'établissement est plutôt circonscrite dans un univers de choix restreints.

Tout ceci montre les limites de la diversité des politiques scolaires somme toute assez largement apparente, puisque les projets expriment des choix similaires sur les options importantes socialement d'une politique scolaire. On peut donc conclure à une certaine homogénéité.

Enfin, nous avons dû élaborer une grille d'analyse des projets très fine pour saisir des différences. Et lorsque nous avons tenté de construire des variables synthétiques à partir des catégories de la grille, toute différence disparaissait. Ceci montre combien il est nécessaire d'être attentif au mode d'élaboration des données pour ne déduire que ce qu'il est possible de déduire; certes nous avons mis à jour des différences mais elles décrivent de façon détaillée les politiques scolaires des collègues. Et donc en rester à la seule distribution des choix éducatifs sur l'ensemble

des catégories disponibles dans la grille serait aussi artificiel et renverrait une image fausse de la diversité.

Notre analyse des projets d'établissement oblige à l'articulation entre logique de structure et logique d'acteurs parce qu'il s'agit d'une étude sur l'institution au sein de laquelle s'expriment des agents. Il faut alors saisir les tendances globales tout en sachant que les outils mis en oeuvre servent une observation et donc sont construits pour rendre visible ce que les projets ont en commun : les grandes lignes de la loi d'orientation.

Les premiers éléments que nous avons obtenus concernant le contenu général des projets d'établissement montrent :

- un réformisme poussé du côté de l'aménagement de différents cursus scolaires avec des accents ségrégatifs,
- une ouverture non négligeable du collège aux entreprises,
- une centration sur l'élève certes développée autour d'une logique de formation de l'individu, mais également fortement marquée par le souci de l'orientation professionnelle.

Cependant, tout n'est pas pareil; il y a des différences que l'on rendra visibles pour les étudier.

### **Chapitre III. LES RÉSEAUX DE CHOIX**

C'est ici que nous réalisons notre objectif essentiel de l'analyse de contenu des projets d'établissement, à savoir distinguer des types différents de discours. L'analyse factorielle de correspondances est l'outil qui nous permet d'explorer nos données et d'en décrire les réseaux de corrélations. Cela nous permet de travailler à partir d'un nombre importants de catégories et ainsi de remplir un de nos objectif qui est de conserver le maximum de la complexité du discours. Tout le problème étant ensuite de déterminer le niveau de détail de la classification des projets qui sera la plus pertinente pour l'étude des différences de pratiques d'orientation des collègues. En effet le niveau de la classification des discours qui nous donnera le maximum de différences entre les projets ne correspond pas automatiquement à celui qui mettrait à jour des différences d'orientation des élèves. Même si théoriquement des différences apparues comme significatives dans les discours ont plus de chances d'être liées à des différences d'orientation que des catégories a priori. Etablir une relation entre un discours et une pratique, reste un travail "ouvert" dans la mesure où, au départ, on ne sait justement pas si cette relation existe. C'est pourquoi nous avons effectué deux classifications progressives : la première dégage trois classes de projets et la deuxième en propose cinq.

#### **1. Typologie, une partition en trois classes**

##### **1.1 Travail sur 2 dimensions. L'analyse factorielle de correspondances**

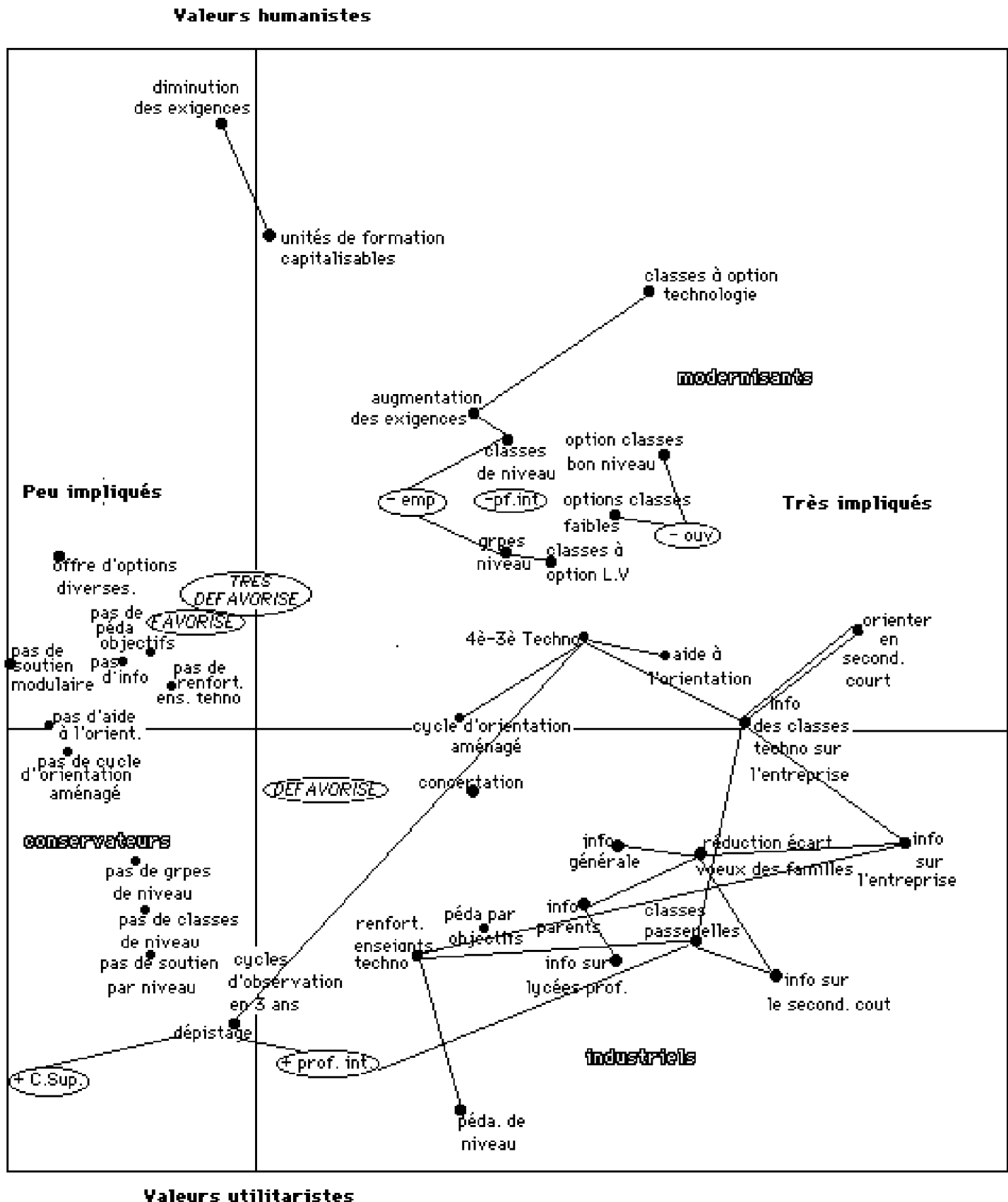
Nous nous référons à une analyse factorielle de correspondances sur les 37 variables appartenant aux deux rubriques majeures de la grille d'analyse de contenu des projets d'établissement : structure (orientation) et enseignement, et les 2 variables indépendantes relatives au public scolaire : C.S.P. et taux d'orientation en 5<sup>ème</sup> en 1990 par catégorie pour le cycle d'observation en 2 ans. Notre objectif

étant de reconnaître les variables constitutives des différences entre les types de projets<sup>125</sup>.

---

<sup>125</sup> Annexe 5, Analyse factorielle de correspondances, Programme ANACONDA.

**PARTITION EN TROIS CLASSES : Les réseaux de choix éducatifs.**





L'ensemble des variables représentées sur le graphique sont toutes significatives. Pourtant, nous avons figuré la tonalité des publics scolaires bien que cette variable ne soit pas significative. Cela permet néanmoins d'observer sa position proche de l'origine des axes ce qui visualise son peu d'incidence sur la structuration en réseaux de choix des projets. Les liaisons significatives entre variables sont matérialisées par des droites.

Ce qui ressort de cette analyse, une fois considérées les corrections nécessaires à l'interprétation graphique, c'est l'opposition des projets en fonction de leur degré d'implication dans la réforme : les projets ne faisant pratiquement aucun choix et les projets faisant toute une série de choix. En deuxième lieu les projets s'opposent par la nature de leurs choix. On distingue deux zones :

— une zone qui se définit par l'absence de choix; ensemble peu compact, proche de l'origine et donc peu révélateur d'une politique scolaire sinon que la faible implication peut laisser supposer une ligne plutôt conservatrice.

— une zone où l'on observe deux groupes d'alignements :

a) un premier groupe où les choix sont les options technologiques, l'augmentation des exigences, les classes à option langues vivantes ou sport, les classes de niveau, les groupes de niveau, les options pour classes de bon niveau et les options pour classes de niveau faible : ces choix proches graphiquement semblent déterminer une ligne politique modernisante, les projets modernisent dans leurs formes des choix élitistes.

b) un deuxième groupe où les projets informent les élèves des classes technologiques sur l'entreprise, créent des 4<sup>èmes</sup>-3<sup>èmes</sup> technologiques, des cycles d'orientation aménagés, mettent en place un suivi et une aide à l'orientation, développent l'information sur l'entreprise, l'information des parents sur

l'orientation, l'information générale de l'élève, l'information sur le secondaire court, déclarent vouloir réduire l'écart entre les vœux des familles et l'orientation, renforcent les enseignements technologiques, préconisent la pédagogie par classes de niveau, la pédagogie par objectifs disciplinaires, les classes passerelles et le dépistage. Ce réseau de choix est beaucoup plus compact que le précédent, toutes les variables sont au minimum liées de proche en proche ou entretiennent des liaisons multiples entre elles. Ce sont des discours industriels dans le sens où ils développent la communication dans le but de réduire l'écart entre les vœux des familles et l'orientation, ils informent les élèves sur l'entreprise et renforcent les enseignements technologiques, ils différencient les cursus scolaires, innovent pédagogiquement dans le but d'orienter chacun selon ses capacités, c'est-à-dire les élèves en difficulté vers les voies professionnelles. La raison sociale de cette entreprise est rentabiliste : l'école doit former tout le monde selon ses capacités, aucun élève ne doit sortir du système scolaire sans formation. Et puisque la communication d'entreprise existe, il est normal pour le système éducatif d'informer parents et élèves pour les convaincre de l'orientation. Ces choix désignent une politique très impliquée et industrielle.

## **1.2 Travail sur "N" dimensions. Résultats des tris-deux<sup>126</sup>**

De façon plus détaillée, nous avons travaillé à partir de la carte des réseaux de choix que repère l'analyse factorielle de correspondances, sur les tris croisés des variables deux à deux pour vérifier quelques hypothèses. Ainsi on a pu vérifier que 44% des collèges choisissant l'information générale de l'élève optent aussi pour que l'élève élabore son projet d'orientation<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> Selon l'expression de P. Cibois, op. cit.

<sup>127</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 1

Cela semble appartenir à la logique de l'information pour l'orientation en secondaire long puisque l'on a pu vérifier que la réduction des écarts entre les vœux des familles et l'affectation est liée au choix des collèges d'orienter en secondaire long pour 53%<sup>128</sup>, à l'information générale de l'élève pour 59%<sup>129</sup>, à l'information des parents pour 41%<sup>130</sup>.

En même temps, le discours moins médiatique, où l'information, la réduction des écarts entre vœux des familles et l'orientation en secondaire court s'organisent autour de l'entreprise et des classes technologiques, n'est pas complètement absent : 48% des collèges ayant des classes technologiques, optent pour l'orientation en secondaire court<sup>131</sup>. Il apparaît que cette volonté de satisfaire aux vœux des familles soit liée à des thèmes contradictoires, ce n'est pas paradoxal. Simplement le discours sur l'orientation doit garder des apparences acceptables c'est-à-dire une information et la satisfaction des vœux d'orientation en vue d'une orientation en secondaire long. Dans la même logique, l'aide à l'orientation est liée au choix des collèges d'orienter en secondaire court pour 55%<sup>132</sup>. On peut remarquer aussi que cette satisfaction des vœux des familles est liée à l'information des parents, alors que sur l'ensemble des thèmes concernant la structure du collège, la place des parents est faible. 55% des collèges conçoivent l'aide à l'orientation comme liée à l'élaboration par l'élève d'un projet personnel d'orientation<sup>133</sup> et au développement des classes de 4èmes-3èmes technologiques (52%)<sup>134</sup>. Donc les collèges

---

<sup>128</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 2

<sup>129</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 3

<sup>130</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 4

<sup>131</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 5

<sup>132</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 6

<sup>133</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 7

<sup>134</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 8

qui mettent en place des cursus scolaires différenciés surtout en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, sont ceux qui parlent d'aide à l'orientation de l'élève. Lorsque l'on sait que cette aide est liée au choix de l'orientation en secondaire court et à l'information des parents, et à l'orientation en secondaire court, il se dessine un réseau de valeurs utilitaristes.

L'hypothèse sur les moyens pédagogiques mis en oeuvre pour s'occuper des élèves en difficulté (on s'occupe d'eux surtout dans le cadre de structures différenciées) est vérifiée : la concertation est liée à la mise en place de classes passerelles<sup>135</sup>. On remarque également que le choix d'une pédagogie par objectifs est lié au projet d'orientation de l'élève (46%)<sup>136</sup>. C'est sur des choix en apparence plus neutres quant aux enjeux de l'égalisation des chances comme la concertation, la pédagogie, que s'exprime le dessein de l'école d'orienter hors de la voie générale.

Le discours sur la socialisation de l'élève permet de vérifier certaines cohérences : l'élève doit apprendre à mieux se connaître pour élaborer son orientation, l'élève doit adapter son projet à ses possibilités, l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer au collège et à la société, sont trois discours sur la socialisation liés<sup>137</sup> à l'élaboration par l'élève d'un projet d'orientation. De plus, l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer est un thème lié à l'aide à l'orientation<sup>138</sup>.

Donc on s'occupe d'eux en mettant en oeuvre divers moyens pédagogiques, le dépistage, la concertation, la pédagogie par objectifs, en créant des classes passerelles, des classes technologiques, en aidant l'élève à élaborer un projet

---

<sup>135</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 10

<sup>136</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 11

<sup>137</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableaux n° 12, n° 13, n° 14

<sup>138</sup> Annexe 6, Tris 2 et analyse de contenu, tableau n° 15

d'orientation adapté à ses capacités pour assurer une meilleure intégration, en organisant l'orientation en secondaire court.

## **2. Typologie, une partition en cinq classes**

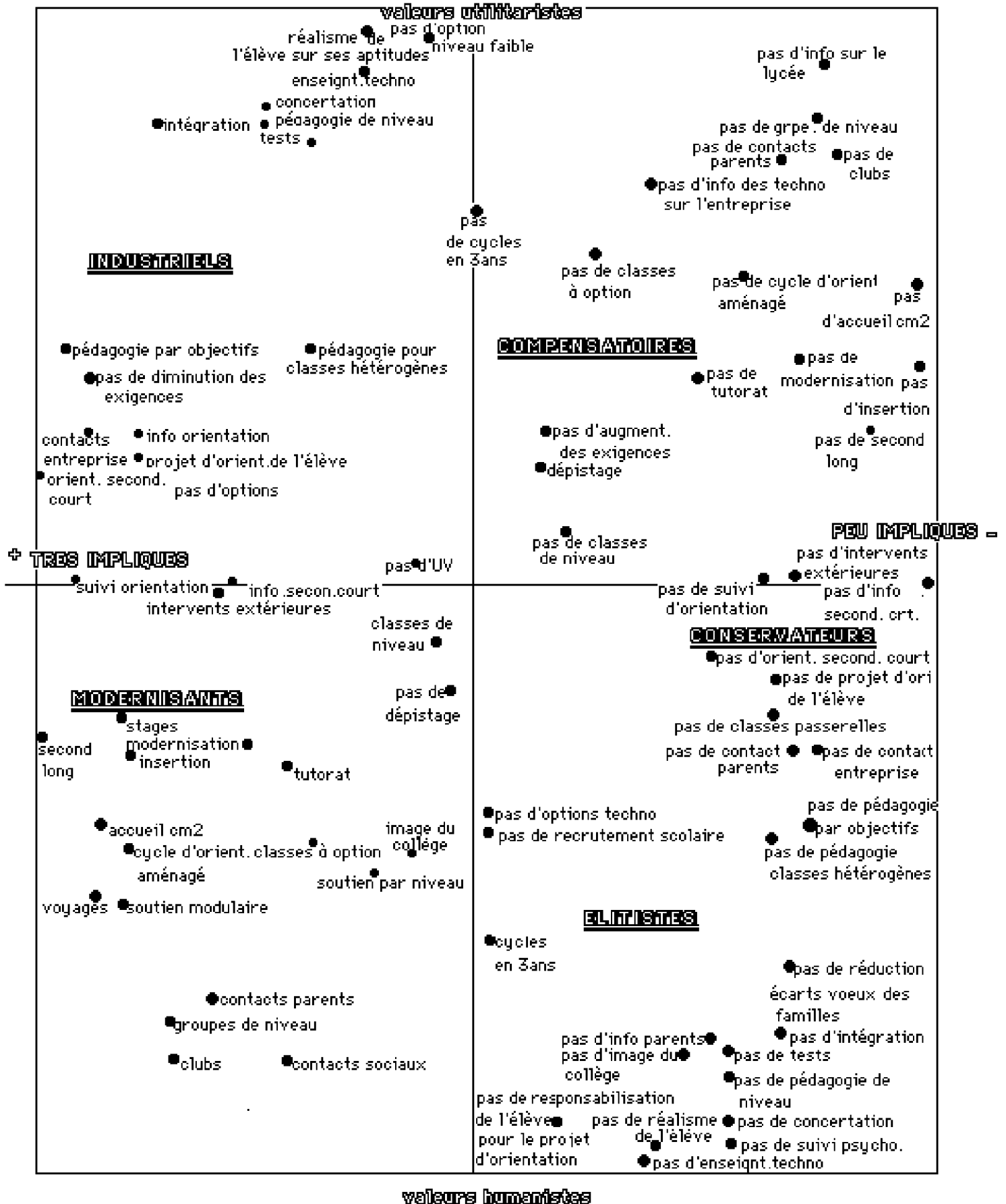
### **Travail sur 2 dimensions. Une nouvelle analyse factorielle de correspondances.**

La première approche des types de projets est complétée et affinée par une seconde analyse factorielle de correspondances<sup>139</sup>, laquelle grâce à un autre programme permet une classification cette fois sur l'ensemble des rubriques de l'analyse de contenu, c'est-à-dire qu'en plus de l'orientation (structure des scolarités) et de l'enseignement, nous sommes renseignés sur l'ouverture du collège sur l'extérieur et la socialisation de l'élève. Si l'on retrouve les réseaux précédemment décrits on obtient une figuration plus claire des projets peu impliqués. Cette analyse dégage une partition des discours en cinq classes. Il y a 62,5% de projets conservateurs contre 37,5% de projets réformistes, ce qui révèle un impact modéré de la réforme. Mais le fait de la moindre implication a une signification en "creux" de la politique éducative et donc l'étudier est nécessaire pour à la fois considérer la totalité de la réalité scolaire, mais encore pour donner aux projets impliqués leur juste place. On compte 19% de projets conservateurs, 12% de compensatoires, 31% d'élitistes, soit 62% de projets peu impliqués, ensemble que nous qualifions de classique. L'autre ensemble plus réformiste, concerne les projets très impliqués et représente 38% des projets : 21% de projets modernisants et 17% de projets industriels.

---

<sup>139</sup> Annexe 7, Les réseaux de choix éducatifs : Types de projets.

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



Les types de projets sont décrits dans le graphique, à partir des valeurs majeures de ceux-ci, afin de figurer l'organisation des réseaux tels qu'ils se révèlent significativement différents.

Les logiques éducatives en oeuvre permettent de définir les compensatoires comme des collèges centrant leur politique sur le rôle utilitariste de l'école, soit une réparation scolaire en vue d'une réponse plus adaptée à la demande économique en main-d'oeuvre qualifiée, ils développent notamment le dépistage. Les conservateurs campent sur une représentation classique de l'école, ils ne s'intéressent pas à des conceptions nouvelles sur la socialisation de l'élève ou sur l'organisation des scolarités, ils ne s'impliquent pas dans la réforme sur le projet. Les élitistes conçoivent une politique scolaire qui ne fait pas de concessions à une politique d'orientation en secondaire court, ni à un renforcement des enseignements technologiques. Les modernisants sont les collèges qui ont la politique la plus large. Ils développent tout à la fois : l'aménagement des scolarités, l'accueil des élèves, le tutorat, le soutien pour classes de niveaux, les voyages, les activités de clubs, l'image de l'établissement, l'orientation au collège... Enfin, les industriels développent trois axes : la pédagogie, la socialisation et l'information sur l'orientation.

On notera la tendance pédagogisante et moralisatrice des projets de type industriel. Les modernisants eux, donnent plus dans le réformisme de "bon ton", les élitistes résistent à la modernisation tous azimuts mais, ils mettent en place des cycles d'observation en trois ans. Les conservateurs et les compensatoires, eux, restent retranchés en dehors du mouvement général.

Le repérage des types peut être complété par la description hiérarchique qui met à jour les proximités de discours, les filiations qui existent entre les projets que nous distinguons. Elle permet de saisir la consistance des projets, ainsi au-delà des

options caractéristiques de leurs différences il y a bien entendu tout un tissu de choix communs. L'analyse hiérarchique des classes de projets montre que l'ordre des filiations est le suivant : les élitistes et les modernisants constituent la classe la plus nombreuse, c'est-à-dire aussi que la majorité des projets expriment une certaine neutralité d'engagement, ils sont prudents. Ensuite, vient la classe qui regroupe les modernisants et les industriels, là l'engagement vers une politique plus nettement utilitariste représente quand même 38% des collègues, ce n'est donc pas une dimension marginale. En dernier lieu vient la classe des projets compensatoires et conservateurs, un peu moins nombreuse et engagée fermement dans le refus de l'engagement.

Ainsi, l'ensemble des réformistes, se définit notamment sur des choix tels que : l'information sur le secondaire court, l'information générale sur l'orientation, l'orientation en secondaire court, le soutien modulaire, les stages en entreprises, les contacts avec les entreprises, la participation des entreprises au projet, le suivi de l'élève pour son orientation, le développement des classes technologiques, le projet d'orientation de l'élève.

Dans le groupe des classiques (élitistes, conservateurs et compensatoires) les valeurs communes sont, par opposition au groupe précédent, des absences de choix éducatifs. Le seul engagement dans une démarche qui s'apparente au projet d'établissement réside souvent dans le développement de l'offre des options au collège.

Dans le groupe des projets conservateurs et compensatoires, le seul choix éducatif exprimé concerne le dépistage.



L'analyse des profils des types de projets, nous donne une description complémentaire à la représentation graphique des réseaux de choix, et décrit les ensembles de valeurs à partir desquelles les individus-collèges ont été affectés.

— Les industriels choisissent également : l'information sur le secondaire court, les classes passerelles, le soutien modulaire, les intervenants extérieurs, les stages en entreprises, la diminution des écarts entre les vœux des familles et l'affectation de l'élève,

— Les modernisants choisissent également : l'information sur le secondaire court, l'information générale sur l'orientation, la production par l'élève d'un projet d'orientation écrit, les contacts avec les entreprises, les classes technologiques. Mais ils ne choisissent pas de socialiser les élèves afin qu'ils adaptent leurs projets à leurs aptitudes.

— Les élitistes choisissent aussi : le développement de l'offre d'options diverses au collège, les classes à options langues vivantes ou sport, les classes de niveau et le soutien pour des classes de niveau. Les élitistes conçoivent une politique scolaire qui garantit un bon niveau des études : l'école se préoccupe de la diversité de l'offre des options, d'organiser des scolarités en fonction des niveaux scolaires

— Les conservateurs choisissent aussi : les cycles d'observation en trois ans et le dépistage.

— Les compensatoires choisissent encore : que l'élève apprenne à se connaître pour élaborer son projet d'orientation, qu'il adapte son projet à ses possibilités et qu'il se responsabilise pour mieux s'intégrer au collège. Par contre ils ne choisissent pas le développement des classes technologiques.

Ces profils nous instruisent sur la complexité des registres de valeurs présents dans un même type de projets. On remarque ainsi dans le discours modernisant une

forte dimension industrielle. Pour les compensatoires, l'ensemble des choix sur la socialisation de l'élève décrivent la logique de suivi et de "réparation" de l'élève également repérable dans les projets industriels. Les projets conservateurs se révèlent proches des compensatoires en développant le dépistage. Les projets élitistes présentent deux caractéristiques : celle marquant l'opposition à une logique utilitariste de l'école, et celle indiquant le souci d'une formation de bon niveau.

#### **Profil des conservateurs**

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

#### **Profil des compensatoires**

pas de cycles en 3 ans  
pas de groupes de niveaux  
pas de cycles d'orientation aménagés  
socialisation pour l'orientation de l'élève  
socialisation autour des aptitudes de l'élève  
socialisation autour de la responsabilisation  
pas d'ateliers, club, foyer socio-éducatif

pas de soutien modulaire  
pas de voyages  
pas de stages en entreprises  
pas de contacts avec les parents  
pas de développement des classes technologiques

#### **Profil des élitistes**

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

#### **Profil des modernisants**

information sur le secondaire court

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

**Profil des industriels**

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

Par ailleurs, nous avons effectué ce type d'analyse factorielle pour compléter notre interrogation portant sur le discours en filigrane des projets. Nous avons remarqué plus haut, que les choix éducatifs exprimés souvent plus discrètement dans les projets concernaient tous des thèmes intéressant l'orientation. Il s'agissait du dépistage, de l'information sur les lycées professionnels, de l'information des classes technologiques sur l'entreprise, de l'aide pour l'orientation, des tests et brevets blancs, de la participation des entreprises au projet, des classes passerelles, le développement des classes technologiques et la réduction des écarts entre les vœux des familles et l'orientation.

Nous regarderons ici, comment s'organisent les corrélations entre les options fortes des projets et les options plus discrètes. La comparaison de l'importance de

l'expression d'un choix éducatif dans le projet<sup>140</sup> nous permettra d'observer ce que nous désignons comme le degré de transparence des discours. Les techniques de rationalisation des organisations, dont le projet est issu, étant présentées comme favorisant la transparence des objectifs de l'action, nous voulons vérifier si les projets très impliqués s'expriment plus clairement que les projets moins impliqués. Du point de vue de l'analyse cela consiste à observer si les liaisons entre les choix fortement exprimés (code 2) et les choix plus discrets (code 1), sont moins nombreuses que les liaisons entre les choix fortement exprimés (code 2) et les absences de choix (code 0).

Essentiellement trois types de discours s'opposent sur le mode d'expression : un discours qui fait très peu de choix, un discours qui exprime fortement ses choix éducatifs, et un discours très souvent discret (code 1). On peut noter que ce mode d'expression est le fait des projets très impliqués; on rencontre peu de choix faiblement exprimés dans le groupe des projets peu impliqués. Il apparaît également que les valeurs fortes, auxquelles sont liés les catégories d'un discours plus discret, relèvent plus souvent du registre modernisant.

Système de corrélations :

option fortement exprimée	Registre	option exprimée plus discrètement
pas de suivi psychologique de l'élève	élitiste	dépistage
activités de délégués d'élève	modernisant	suivi pour l'orientation
socialisation autour des aptitudes de l'élève	compensatoire	tutorat
stages en entreprises	modernisant	soutien pour classes de niveau faible
information générale sur les scolarités	industriel	contacts avec les entreprises
développement des activités de délégué d'élèves	modernisant	accueil des élèves de CM2
modernisation	modernisant	concertation

<sup>140</sup> Annexe 7, Etude de la transparence des discours.

L'analyse du discours en filigrane ne révèle pas de clivage net entre les projets industriels et modernisants. Cependant les valeurs modernisantes repérées dans la typologie précédente sont plus souvent liées à des choix plus discrets.

Un discours souterrain existe dans la formulation du projet, et ce sont les collègues modernisants qui s'expriment le plus de cette façon; ils ont un discours moins transparents que les autres. Cette constatation s'ajoute à l'observation d'un éventail très large de choix éducatifs dans le cas de ces projets.

### **3. Bilan sur une méthode**

Nous n'avons pas rencontré le type réformateur qui se serait caractérisé par des choix de changement de la norme scolaire associés au modèle d'une formation centrée sur la réalité du groupe social d'appartenance des élèves en difficulté. Les unités de valeur capitalisables pour l'égalisation des chances d'accéder en seconde d'enseignement général y auraient été centrales pour un public très défavorisé. Dans le passage des types idéaux aux types observés<sup>141</sup>, il s'est opéré un écrasement de l'axe qui voulait distinguer des projets industriels, des projets modernisants et des projets réformateurs. L'ensemble réformateur a disparu de la distribution réelle des projets, déplaçant ainsi l'axe de la distinction qui se réalise en fait entre des projets industriels et des projets plus ou moins modernisants. Il en résulte une figuration peu contrastée d'un univers de projets très conformes au modèle dominant de l'école.

Pour le travail de nos étiquettes nous avons tenter de repérer dans un ensemble de relations peu contrastées, des logiques éducatives différentes. A la fois cela tenait au nombre de variables de discours retenu, et à l'organisation effective des

---

<sup>141</sup> Annexe 7, Classes hypothétiques : recherche de logiques "pures" pour dégager les paradigmes des politiques scolaires.

réseaux de corrélations. Nous avons pourtant fixé cinq étiquettes, chacune présentant un certain nombre d'inconvénients :

— industriel : cela fait référence à un type d'organisation économique et technique de la société qui peut paraître impropre à l'univers scolaire, mais présente l'avantage de stigmatiser le modèle social libéral;

— compensatoire : cela peut faire référence de façon abusive à l'échec des programmes pédagogiques de compensation anglo-saxons et aux critiques de l'idéologie du handicap socioculturel, mais permet cependant de repérer ce type de représentation de l'échec scolaire dans le collège actuel, et ses affinités cachées avec le modèle social libéral;

Ces deux types de projet constituent un ensemble qui s'oppose (sur l'axe vertical) au suivant par un pôle de valeurs que nous qualifions d'utilitariste. En effet dans ces deux cas, l'école remplit essentiellement un rôle de remédiation. Le pragmatisme et le fonctionnalisme scolaire prennent une place importante; en témoignent des choix comme la socialisation de l'élève pour une meilleure adaptation de son projet professionnel à ses aptitudes, le renforcement des enseignements technologiques, le projet d'orientation de l'élève, l'intérêt pour l'orientation en secondaire court.

— conservateur : cela présente l'inconvénient d'évoquer immédiatement une idéologie libérale, mais aussi l'avantage de remarquer que des absences de choix ne sont pas neutres et qu'elles peuvent s'apparenter à une volonté de conservation d'une définition de l'école antérieure à la réforme,

— élitiste : cela présente l'inconvénient d'évoquer peut-être abusivement l'idéologie méritocratique et l'idée de la sélection d'une élite républicaine, mais

donne l'avantage d'intégrer assez bien les items observés par opposition aux items utilitaristes,

— modernisant : cela présente l'inconvénient d'une étiquette "creuse" ou peu discriminante et peu explicite socialement, mais permet au mieux de distinguer des choix modérés, intermédiaires.

Ces trois types de projets constituent un ensemble opposé au pôle utilitariste (axe vertical), et nous le désignons par un pôle de valeurs humanistes. Le terme humaniste est restreint ici à l'idée d'un absolu de la valeur académique, et à la neutralité sociale de cette valeur. P. Bourdieu et H. Haacke, au cours de leur échange, décrivent finement les ressorts de cette conception de la culture "pure" et "désintéressée"<sup>142</sup>.

Nous avons travaillé à partir de ces étiquettes essentiellement pour leur intérêt pratique; synthétiques et évocatrices elles permettent de lire et d'interroger les observations sur les résultats des élèves. Cependant, nous sommes conscients de leur état d'imperfection.

Contrairement à la typologie proposée par V. Isambert-Jamati sur les pédagogies du français où l'échantillon avait été choisi sur les critères pertinents de différences, nous avons travaillé à partir de projets quelconques, ce qui explique que les projets se distinguent par des choix relativement peu contrastés. Mais il faut bien voir que si nous avons effectué l'analyse uniquement à partir des options, sans intégrer les absences de choix, alors des options minoritaires, telles que les unités de valeur capitalisables auraient acquis un statut parmi les autres options, et nous aurions observé quelques collègues réformateurs. En somme, parce que nous voulions considérer des formes communes, nous ne nous sommes pas donnés les

---

<sup>142</sup> P. Bourdieu, Hans Haacke, *Libre-échange*, Les presses du réel, Seuil, 1994.

moyens de mettre en valeur les formes très minoritaires. Le fait de travailler sur l'ensemble des choix éducatifs, qu'il s'agisse de la structure des scolarités, de l'enseignement, de l'ouverture du collège sur l'extérieur ou de la socialisation, permet de distinguer cinq types de projets au lieu des trois types révélés par les seules rubriques sur la structure des scolarités et l'enseignement. Ce qui veut dire que sur ces deux rubriques les discours sont peu différents, mais en même temps cela nous a permis de voir qu'il y avait des choix plus démocratiques comme les unités de valeur capitalisables et la diminution des exigences. Donc il est clair que toutes ces postures méthodologiques mettent en lumière des phénomènes et par la nécessité du choix, laissent dans l'ombre un certain nombre d'autres phénomènes. Mais on remarque aussi qu'il ne s'agit pas d'observations contradictoires, mais au contraire éclairantes les unes par rapport aux autres sur la complexité de la réalité sociale.

D'autre part, prendre le parti de ne pas sélectionner d'emblée les critères devait nous assurer une objectivation des types; il fallait vérifier si le poids de certains choix était significatif ou marginal comme c'est le cas pour les collèges qui ont choisi de développer les unités de valeurs capitalisables, vérifier le poids de l'audience d'un type par rapport à l'ensemble. Il fallait regarder également si l'explosion des diversités avait lieu ou pas. De même ne pas typer d'entrée les établissements selon leur public scolaire permettait de tester l'importance de la relation du discours au public.

En plus d'objectifs opposés, sans doute faut-il considérer le matériau d'enquête qui n'est pas non plus complètement étranger aux choix méthodologiques. Dans le cas des pédagogies du français, les données sont tirées d'entretiens auprès des enseignants et d'observations de leurs classes de première, il s'agit donc de discours



expressifs sur l'éducation et des exemples en sont donnés. Pour les projets d'établissement, le moins que l'on puisse dire est qu'il s'agit d'un discours stéréotypé, standardisé et sans relief; il fallait donc faire varier les catégories du discours les unes par rapport aux autres pour atteindre des logiques dont l'intentionnalité, les finalités pourraient être déduites. Nous rappelons que dès que l'on a tenté de synthétiser quelques variables proches dans les discours, toute différence entre les projets disparaissait.

L'unité d'analyse joue aussi beaucoup dans cette affaire. En effet, nous ne travaillons pas sur l'expression des enseignants observés individuellement, mais sur une expression collective saisie au niveau des collèges. C'est-à-dire que le résultat collectif reflète des positions plus conformistes que ce que donnerait sans doute l'analyse des positions de chacun des enseignants. En effet, il est peu vraisemblable que le projet fasse l'unanimité, cependant ce que le projet donne à voir "fait comme si" cela avait été le cas. Ce que nous observons, c'est donc le résultat d'un rapport de force au sein des équipes enseignantes, entre des positions conformistes sur l'école et des positions plus démocratiques. Il est donc parfaitement logique de rencontrer au niveau de l'établissement un conformisme plus grand qu'au niveau des enseignants.

Cet ensemble de choix méthodologiques trouve sa contrepartie dans l'aspect complexe, non univoque et parfois contradictoire des relations. On est alors très loin de la cohérence, de la beauté esthétique même du modèle des pédagogies du français. On ne retrouve pas avec les projets traités de cette façon la satisfaction que donne une typologie comme celle que l'on rencontre aussi chez R. Ballion sur la diversité des collèges. Mais une fois balisées les limites objectives de la représentativité de chacun des indicateurs il est possible d'extraire du modèle les éléments les plus saillants. L'intérêt de cette entreprise est de rendre plus lisible une

réalité complexe et cette fois de mettre en relief non la complexité mais la structure. En effet seule la figuration des traits extrêmes peut réellement rendre compte des enjeux. C'est ainsi que nous traduisons l'ensemble de ces choix divers par une logique industrielle, compensatoire, modernisante, élitiste, ou conservatrice.

Enfin il nous semble que pour donner quelque vie aux projets d'établissement, la présentation d'extraits serait assez inefficace. La structure des discours ne permet pas seulement d'atteindre les principes qui règlent les positions sociales, elle n'est pas une simple abstraction du monde sensible, elle est justement compréhensive par excellence, par opposition à une définition de l'approche compréhensive restreinte aux anecdotes. Les types "sont plus vrais que nature" parce qu'ils dévoilent tout ce qui est sensible mais diffus, tout ce qui fait qu'une anecdote a un sens. Nous avons pu montrer qu'une analyse structurale peut offrir des qualités d'approche au moins autant nuancée qu'une étude compréhensive.

#### **4. Production et reproduction scolaire**

Du point de vue des discours des projets, notre hypothèse selon laquelle le projet fonctionne plutôt comme un alibi de la modernisation des formes scolaires, sans réelle portée pour le problème de l'égalisation des chances est vérifiée au niveau des discours. Le rôle social de l'école exprimé dans les projets n'est pas conçu comme un rôle combatif pour la mobilité sociale. Les discours majoritaires sont conservateurs, en retrait de la norme utilitariste, et un tiers des discours se situent à la pointe de cette norme. Sur l'ensemble des projets d'établissement, la fonction reproductrice de l'école est, soit conservée dans une acception "classique" de l'école (les classes à options, le développement de l'offre d'options au collège), soit avancée dans une acception "réformiste" de l'école (classes technologiques, stages en entreprise, projet d'orientation de l'élève).

L'hypothèse selon laquelle les ressources productrices de l'institution sont faibles et dépendantes du modèle scolaire dominant, est également vérifiée : une minorité de collègues s'engage dans une démarche très impliquée dans le projet, et cette minorité concerne des projets poursuivant une logique utilitariste.

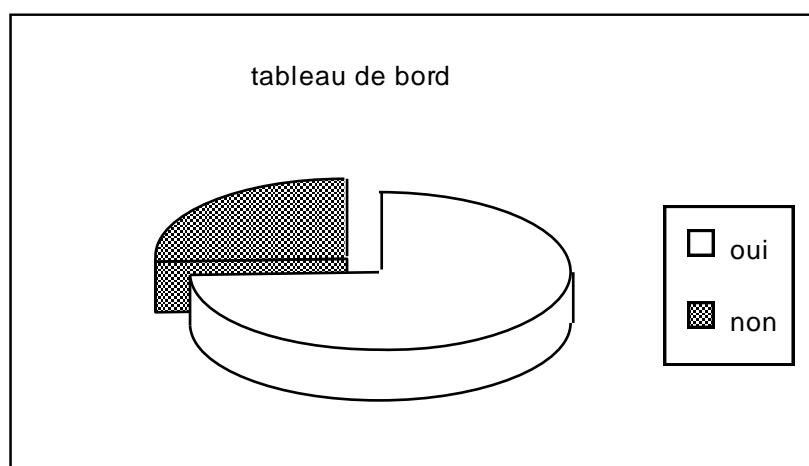
Enfin nous avons pu observer que la production est relativement peu diversifiée, puisque une majorité de collègues font des choix identiques concernant l'aménagement de la structure des scolarités.

## Chapitre IV. LE DIAGNOSTIC DES COLLÈGES.

Complétant l'observation des solutions éducatives préconisées par les collèves, la connaissance de leur évaluation des problèmes scolaires nous permet de vérifier : — si la logique élitiste est liée à un diagnostic "innéiste" de l'échec scolaire — si la logique compensatoire est liée à un diagnostic portant sur le handicap socioculturel — si la logique modernisante est liée à un diagnostic présentant essentiellement un "tableau de bord" — enfin si la logique industrielle est liée à un diagnostic évoquant surtout les contraintes socio-économiques.

Nous avons procédé en deux temps : une analyse descriptive<sup>143</sup> et une analyse selon le type de projet d'établissement<sup>144</sup>.

92% des projets comportent des éléments de diagnostic, les collèves font bien un effort d'observation sur eux-mêmes.



Une rubrique relève la présence ou l'absence de tableaux de bord sur les scolarités. L'effort de modernisation de la gestion pédagogique a bien lieu puisque 74% des projets présentent des tableaux de bord du collège. Il s'agit de statistiques

<sup>143</sup> Annexe 8, Diagnostic des projets : tris à plats.

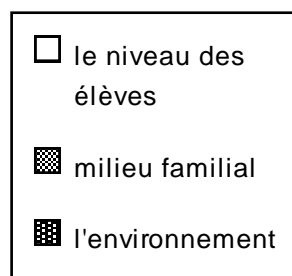
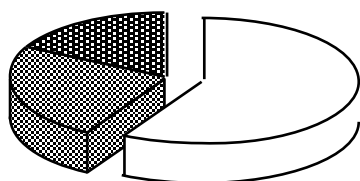
<sup>144</sup> Annexe 8, Diagnostic selon le type de projets : tris croisés.

diverses sur les flux des élèves, le nombre des boursiers, les catégories sociales représentées dans le public scolaire. Ce que nous avons rangé dans cette rubrique est néanmoins très divers et de niveau d'information très inégal d'un projet à l'autre.

L'analyse du diagnostic de la situation au collège, porte sur trois rubriques évoquant :

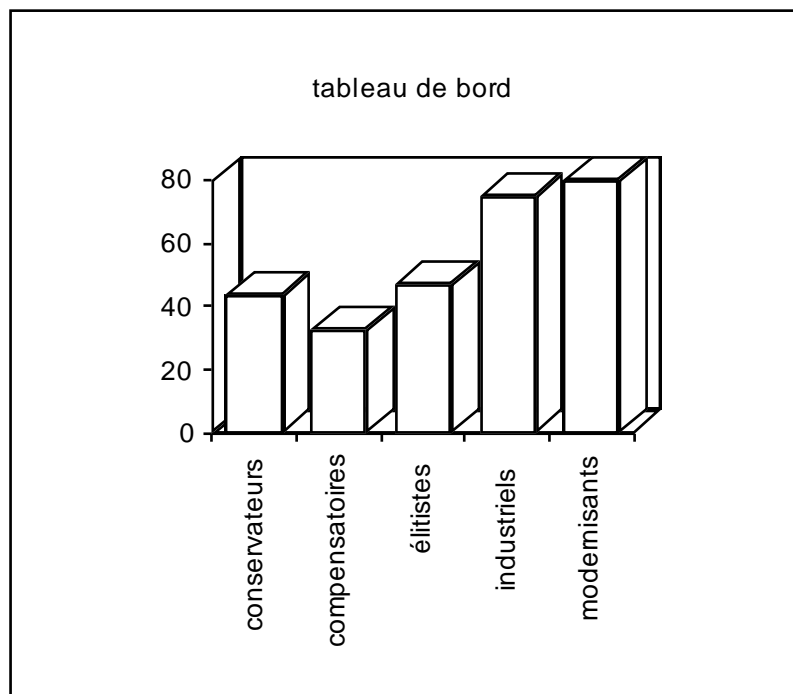
- un environnement défavorable,
- le manquement des familles,
- le niveau faible des élèves.

Diagnostic des collèges



Rares sont les collèges qui se déclarent satisfaits de leurs élèves, il y a une tendance très forte à la dramatisation. Le faible niveau des élèves est le facteur d'échec scolaire le plus évoqué (59%), le milieu familial est peu évoqué (24%), ainsi que l'environnement (17%).

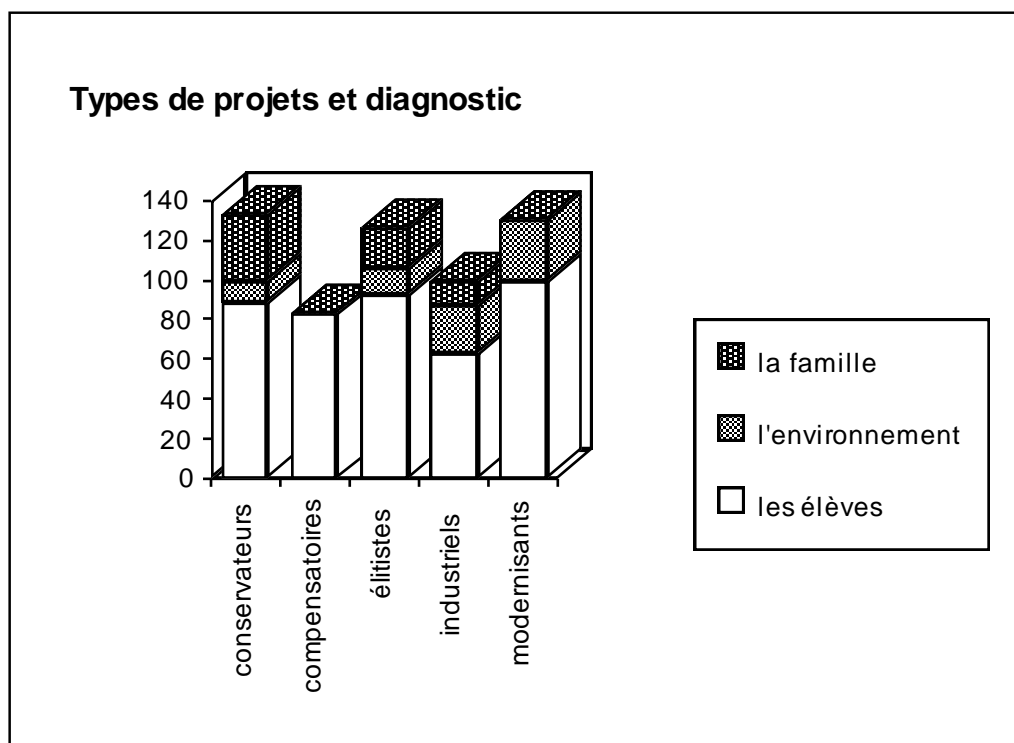
Dans le diagnostic que les collèges réalisent à propos de la situation scolaire, les causes de l'échec sont rarement développées.



Axe des ordonnées : taux en %

Le faible niveau des élèves, l'hétérogénéité des publics, l'appartenance sociale des élèves, sont exposés sous la forme de constats préliminaires allant de soi. Ainsi par exemple, les taux de redoublement sont présentés sans autre interprétation que : "en progression", "légère diminution par rapport à l'année précédente" ou encore "taux proche de la moyenne académique".

Lorsque l'on compare selon le type de projet, on retrouve dans le diagnostic des projets les traits distinctifs de l'expression des logiques éducatives : les projets industriels et modernisants font oeuvre de technicité en présentant les données sur le collège par des tableaux de statistiques diverses, alors que les élitistes, les conservateurs et les compensatoires utilisent peu ce type de présentation.



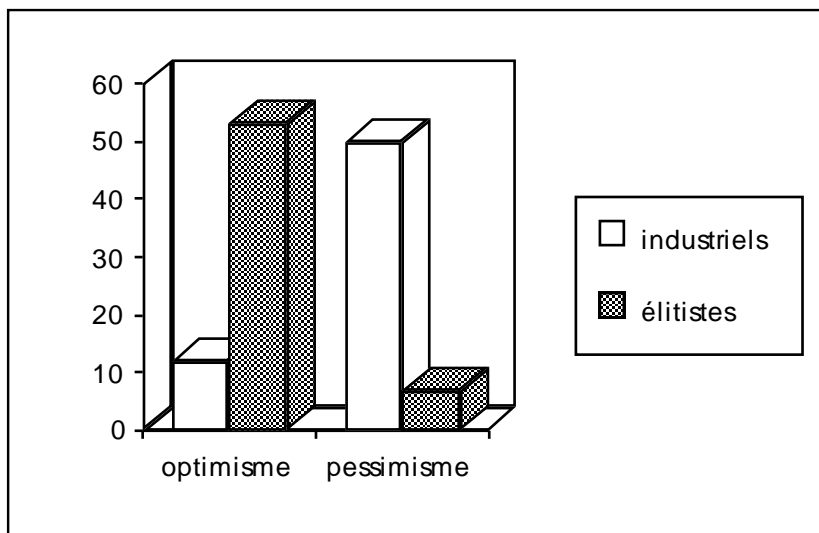
Axe des ordonnées : taux en %

Les modernisants et les industriels reprennent à leur compte les contraintes socio-économiques et exhortent les élèves à adapter leur projet d'avenir. Et, dans cette logique adaptative, ce sont les projets industriels qui insistent le moins sur le niveau faible de leur public. La logique conservatrice et élitiste se rencontre sur les thèmes devenus classiques du manquement des familles, et du niveau des élèves.

Par ailleurs, nous voulons observer comment les deux types les plus antagonistes, les industriels d'une part et les élitistes d'autre part, s'opposent du point de vue de leur diagnostic éducatif<sup>145</sup>. Cette observation complémentaire nous instruit mieux encore sur les deux logiques en présence. Nous avons regardé s'ils déclarent ou non un public favorisé, des élèves d'un bon niveau scolaire, s'ils ont des appréciations positives sur le collège et des remarques optimistes sur la réussite

<sup>145</sup> Annexe 8, Diagnostic détaillé des projets industriels et élitistes.

des élèves, enfin, s'ils se prononcent sur le sérieux de l'enjeu de l'élévation des niveaux.



Axe des ordonnées : taux en %

Les élitistes n'envisagent pas le collège de façon aussi fonctionnelle que les industriels : ils ont une vision relativement plus juste du public auquel ils s'adressent et formulent un discours plus optimiste sur les actions du collège. Les élitistes déclarent plus souvent que les industriels un public favorisé : 13% contre 0%, alors que dans la réalité la composition sociale de leur public est comparable, voire même plus favorisée pour les industriels.

Enfin, les élitistes sont par ailleurs plus optimistes, ils ont des appréciations positives sur les résultats du collège et les possibilités des élèves de progresser : 53% contre 13% d'industriels.

L'étude du diagnostic des collèges permet de situer le pôle "humaniste" des projets modernisants et élitistes : ce sont ces projets qui évoquent plus le niveau faible des élèves, ce qui peut révéler des conceptions "innéistes".





## **Chapitre V. LE PROJET, UN INDICATEUR POSSIBLE**

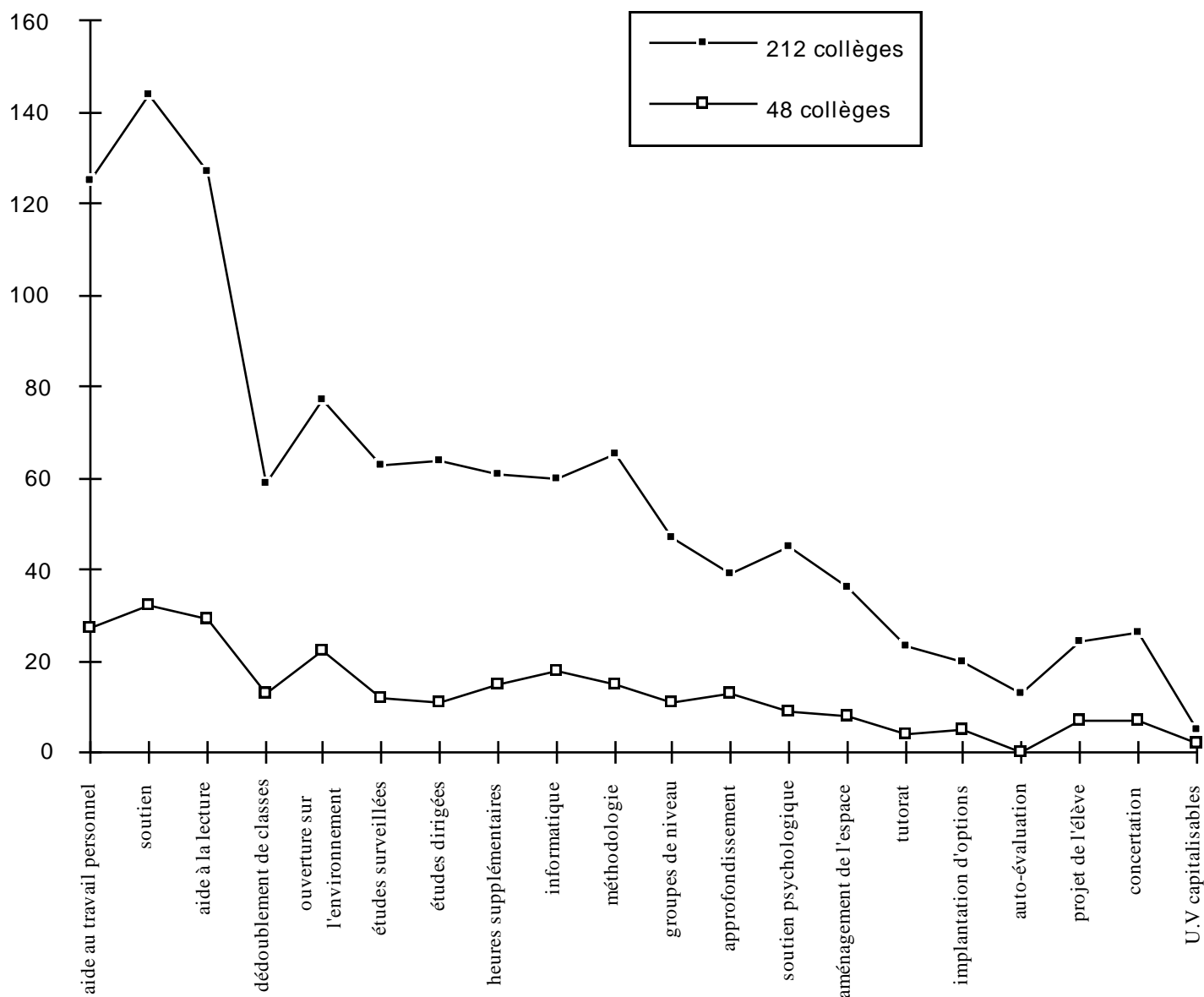
### **1. L'indice de la dotation horaire globale**

Il était nécessaire enfin d'observer si le projet était un indicateur fiable quant aux actions éducatives entreprises par les collèges<sup>146</sup> : le projet d'établissement comme angle d'étude de la politique des collèges approche-t-il d'assez près les actions mises en oeuvre ?

L'étude des projets d'établissement serait fiable dans la mesure où les collèges ayant transmis un document n'étaient pas atypiques par leur degré d'implication dans la réforme. Nous avons donc procédé à l'analyse, sur l'ensemble des 212 collèges de l'enquête nationale, du questionnaire aux chefs d'établissements concernant l'utilisation de la dotation horaire globale. Le questionnaire comprend 21 rubriques devant décrire le type d'actions éducatives engagées et de quel financement elles relèvent. Sur l'ensemble, les actions majoritaires se centrent autour du soutien, de l'aide à la lecture et de l'aide au travail personnel. Les actions qui concernent un tiers des collèges sont : l'ouverture sur l'environnement, le dédoublement de classes, les études surveillées, les études dirigées, les compléments d'heures d'enseignement, l'apprentissage individualisé par l'informatique et les cours de méthodologie. Les actions qui concernent un quart des collèges sont : les groupes de niveau, l'approfondissement, le soutien psychologique et l'aménagement de l'espace. Les actions minoritaires qui concernent environ 10% des collèges sont le tutorat, l'implantation d'options, l'aide à l'auto-évaluation, l'élaboration d'un dossier de projet personnel de l'élève, la concertation pédagogique. Enfin les unités de valeur capitalisables sont très marginales puisqu'elles ne concernent que 3% des collèges.

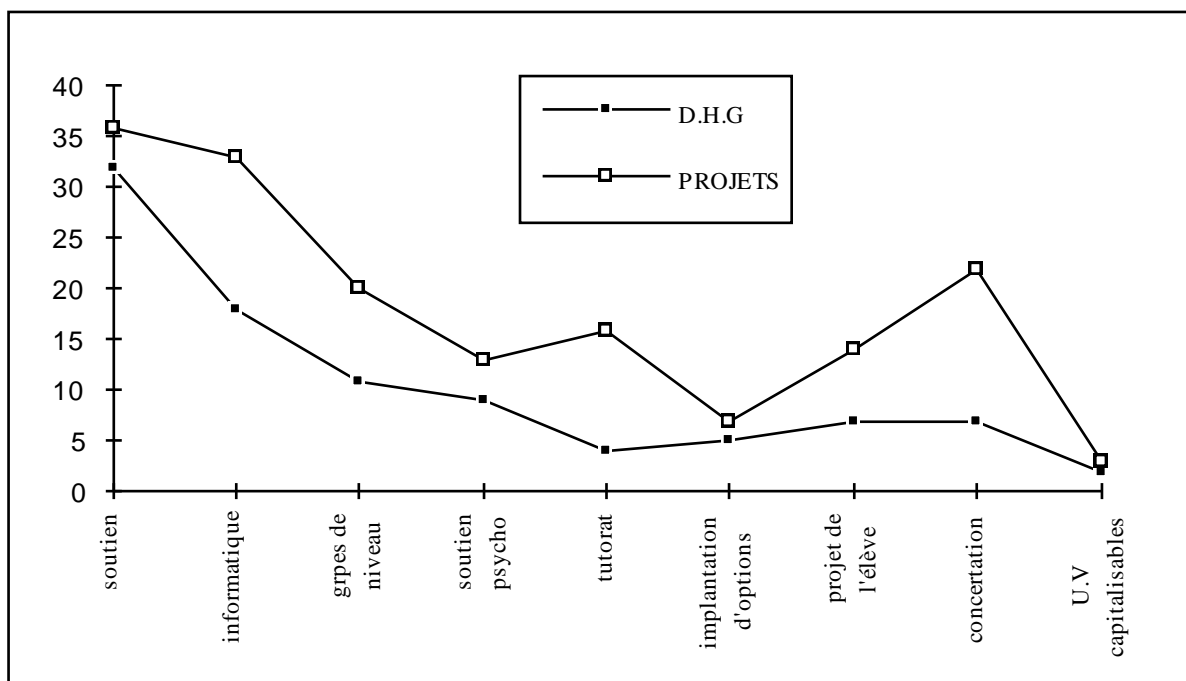
---

<sup>146</sup> Annexe 9, L'indice de la dotation horaire globale.



Dans le cas du sous-échantillon, on enregistre exactement les mêmes tendances pour 71% des rubriques. Simplement le tutorat est moins évoqué que sur l'ensemble ainsi que les études surveillées ou dirigées et l'aménagement de l'espace. D'autre part, la distribution des choix éducatifs enregistrés pour la D.H.G est tout à fait comparable à celle des observée dans les projets On peut donc affirmer que du point de vue du tissu éducatif, notre échantillon est représentatif de l'ensemble,

et que le projet est un mode d'étude possible, puisqu'il n'y a pas de déformation importante entre les différentes déclarations des collègues.

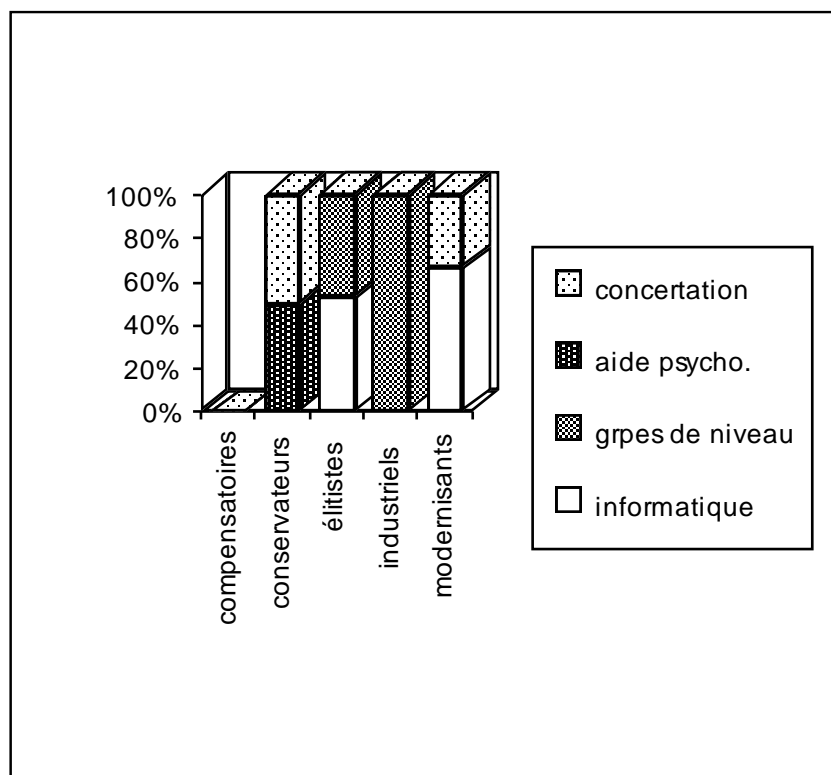


### L'indice de la dotation horaire globale, selon le type de projet

Lorsque l'on observe la structure de la dotation horaire globale des collègues en regard du type de projet on remarque outre les actions communes à la majorité, que les conservateurs sont les moins impliqués et de très loin, que les compensatoires se distinguent par le soutien et l'ouverture sur l'environnement, les élitistes par les groupes de niveau, la méthodologie et l'apprentissage individualisé par l'informatique, les modernisants par la concertation pédagogique, et les industriels par le soutien et les études surveillées ou dirigées. Dans cette classification on retrouve les filiations entre les projets industriels et compensatoires, centrés sur la compensation des apprentissages, la filiation entre les projets élitistes et modernisants, centrés sur la modernisation pédagogique.

Si l'on dresse des portraits des types de collègues à partir des rubriques de la D.H.G. les plus comparables à celles de l'analyse des projets, on s'aperçoit que la

concertation pédagogique est la seule action commune à tous les collèges : on peut en déduire que cela correspond à une attente générale à toutes les académies.



Mais les profils tirés de l'utilisation de la dotation horaire globale sont beaucoup plus grossiers que ceux donnés par l'analyse des projets d'établissement; cela tient à la forme du questionnaire fermé de 21 rubriques qui suppose d'emblée que les actions répertoriées sont l'objet d'un financement spécifique. De plus 38% des rubriques concernent le soutien aux apprentissages contre seulement 10% pour l'organisation des cursus et 48% pour les actions plus diverses. Il y a donc un écrasement des particularités, on ne dispose pas non plus d'informations sur ce que recouvre l'ouverture sur l'environnement : s'agit-il de voyages ou de stages en entreprises ? On ne connaît pas non plus la position des collèges sur l'orientation en secondaire court, l'implantation de classes technologiques... Par cette étude on

connaît quelles sont les actions éducatives financées et donc ce qui institutionnellement est attendu, on peut difficilement en tirer des logiques éducatives comme dans le cas des projets où le discours est beaucoup plus large. Les industriels et les compensatoires sont les collèges les plus impliqués dans des actions financées alors que l'étude des projet révèle un investissement faible de ces derniers dans la réforme. Inversement, les modernisants sont peu financés et pourtant très impliqués dans une démarche de projet d'établissement. Sur ce point il est intéressant de remarquer que les collèges les plus impliqués dans des actions financées sont (nous le montrons plus loin) les industriels et les compensatoires, majoritaires dans l'académie d'Aix-Marseille, ainsi que les élitistes, nombreux dans l'académie de Lyon. Alors que les collèges moins financés sont les conservateurs et les modernisants, plus nombreux dans l'académie de Nantes. Le dynamisme des régions n'est sans doute pas étranger à cet état des financements des actions éducatives, mais s'en tenir là masquerait le fait que les compensatoires ont par ailleurs des projets squelettiques, quand les projets modernisants eux ont des projets très fournis.

Ce que l'on a pu observer à propos des projets, n'est pas contredit par les profils tirés de la D.H.G. Les compensatoires sont peu impliqués, ont peu d'actions financées, et par ailleurs ils développent la concertation pédagogique, ce qui confirme leur choix de solutions pédagogiques comme le dépistage. Les modernisants mettent l'accent sur l'informatique, une option déjà repérée dans l'étude des projets. Par contre les industriels centrent leurs actions financées autour des groupes de niveau, ce qui reflète assez mal le discours de ces projets. De même les conservateurs, pourtant peu impliqués, paraissent ici actifs sur deux plans : l'aide psychologique de l'élève et et la concertation pédagogique. Ces deux études parallèles confirment que le projet d'établissement n'est pas aussi étranger à la

réalité des collèges que l'on voudrait le dire : "on écrit ce qu'on veut". Mais on a également la preuve que le projet n'est pas non plus une simple réponse à une attente académique.

**LA DOTATION HORAIRE GLOBALE SELON LE TYPE.**

**COMPENSATOIRES**      **aide à la lecture - approfondissement - aide à la lecture - ouverture.**  
dédoublément - soutien - études surveillées - cours de méthodologie.

**CONSERVATEURS**                      **approfondissement**  
étude surveillées.

**ÉLITISTES**                                      **groupes de niveau - apprentissage par l'informatique - cours de**  
**méthodologie.**  
études dirigées - heures de renforcement - aide à la lecture - suivi psychologique  
-ouverture.

**INDUSTRIELS**                                      **dédoublément - soutien - études surveillées et dirigées - heures de**  
**renforcement.**  
aide à la lecture - groupes de niveau - aménagement de l'espace.

**MODERNISANTS**                                      **concertation**  
apprentissage par l'informatique - suivi psychologique.

\* Sont présentées ici les actions majoritaires du type de projet. Les actions notées en gras sont les plus nombreuses.

### *TROISIÈME PARTIE. LES DÉTERMINANTS DU DISCOURS*

Au titre de ces déterminants nous considérerons au premier chef les caractéristiques du public scolaire, d'une part parce qu'il s'agit de variables importantes pour l'explication des différences de réussite et d'autre part parce que le projet d'établissement veut trouver sa justification principale dans l'adaptation de l'école aux besoins des élèves. D'autres sources de détermination telles que les caractéristiques locales de l'environnement de l'établissement ou encore celles concernant le chef d'établissement et les enseignants pourront être étudiées plus loin. Ce qui oriente cette partie de notre travail est l'hypothèse suivante : une variable de contexte telle que le projet d'établissement masque plus de déterminants sociaux de réussite qu'elle n'en révèle. L'étude qui vise à approcher les phénomènes locaux de construction par les acteurs de l'inégalité de réussite, lorsqu'elle s'appuie sur un indicateur "mou" telle que la logique des acteurs, rencontre le danger de maximiser l'effet de ces logiques. Cette hypothèse qu'il nous reste à vérifier est liée à notre interrogation de départ sur l'homogénéisation ou la diversification éducative par la mise en place des projets, question qui n'a de sens réel que du point de vue de la réussite des élèves. Si la diversité des discours ne correspond pas à une importante diversité des taux de réussite scolaire, il n'est que de peu d'intérêt de la connaître, et si la diversité des discours correspond fortement à d'autres caractéristiques de contexte de scolarisation, il serait alors assez inutile de trop considérer cet indicateur qui justement par sa diversité apparente masquerait en fait l'homogénéité du fonctionnement scolaire.





## **Chapitre I. LES PUBLICS SCOLAIRES IGNORÉS**

Nous voulons ici, vérifier si au premier niveau de distinction donné par les choix éducatifs s'ajoute un deuxième niveau qui serait le type de public scolaire auquel s'adressent les projets. En effet il est tenu pour allant de soi que le collège effectue un diagnostic de son public scolaire avant de présenter les solutions pédagogiques. Dans le cas où cela serait vrai, nous devrions observer une correspondance forte sur le mode suivant : un type de public serait lié à un type de projet lequel serait lié à un type de politique scolaire.

### **1. Analyse globale, classes de public et catégories du discours**

#### **1.1 Travail sur “N” dimensions : tris croisés des variables deux à deux**

Pratiquement aucune liaison n'est visible au niveau de l'analyse globale qui synthétise l'information sur la composition du public scolaire des collèges et distingue les publics favorisés, défavorisés et plus défavorisés en fonction de la part occupée par les enfants de cadres supérieurs d'une part, et les enfants d'ouvriers d'autre part.

Les liaisons entre public scolaire et discours des projets sont rares :

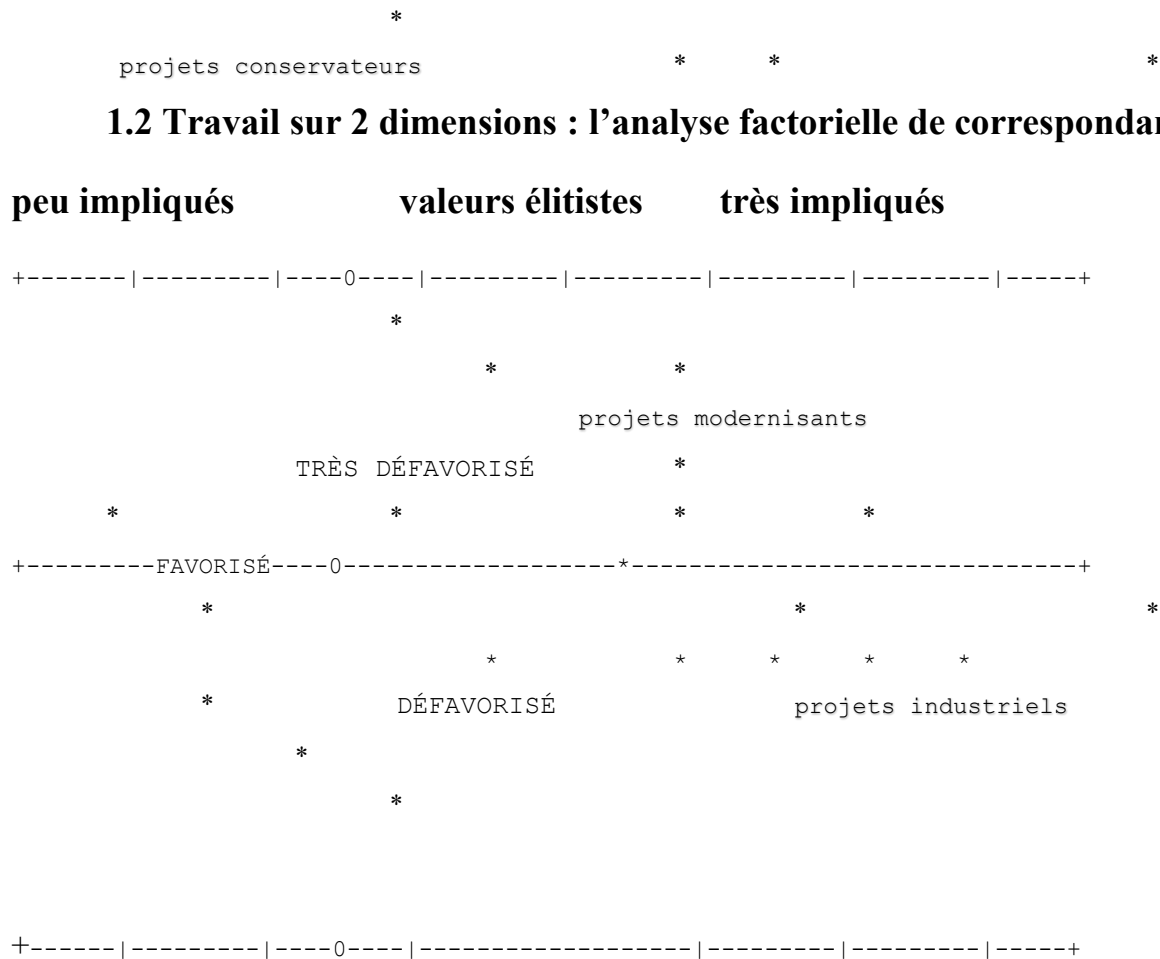
Sur l'ensemble de la rubrique “orientation” des projets une seule liaison est vérifiée, pour la rubrique “ouverture” une liaison, et aucune pour les rubriques “enseignement” et “socialisation”. Le discours des projets ne dépend pas du public scolaire : sauf pour le projet d'orientation de l'élève qui est le fait des collèges à public défavorisé, et l'ouverture aux écoles primaires développée par les collèges ayant un public favorisé.

L'hypothèse sur le poids important de la variable public scolaire dans la structuration des projets en réseaux différents n'est pas vérifiée; c'est la faiblesse de la correspondance que l'on rencontre. Ceci est confirmé lorsque l'on reconsidère la variable public scolaire : en effet il est toujours plus difficile de montrer une absence de différences qui se déduit par défaut que de décrire des différences même s'il a fallu changer de niveau d'analyse pour les saisir. Aussi pour nous assurer que l'outil que nous utilisons n'était pas en cause nous en avons construit plusieurs versions dont le principe est équivalent mais apporte chaque fois des nuances dans la classification des publics scolaires de l'échantillon. C'est le cas de cette autre classification où nous avons distingué les publics scolaires favorisés et défavorisés en fonction de la part occupée par chacune des catégories socioprofessionnelles : cadres supérieurs, professions intermédiaires, employés, ouvriers.<sup>147</sup>

Là encore les liaisons sont rares entre discours et public scolaire auquel il s'adresse : 3 liaisons seulement ont été observées sur un total de 59 possibles soit 5%. Le projet d'orientation de l'élève, l'aide à l'orientation de l'élève, la mise en place de classes passerelles sont trois thèmes développés par les collèges ayant un public défavorisé. Donc quelles que soient les corrections apportées aux classifications des publics scolaires des collèges il apparaît de façon évidente que les différences du discours des projets dépend peu du public scolaire. D'autant plus qu'aucune liaison n'a été vérifiée sur les thèmes clés qui distinguent les projets entre eux : l'aménagement du cycle d'orientation, le développement des classes technologiques, les classes à options entre autres.

---

<sup>147</sup> Annexe 10, Discours et catégories sociales. Échelle de classification des publics scolaires.



\* : Sont signalées ainsi les zones de regroupement de thèmes des projets.

(Ce fond de carte est tiré de l'A.F.C présentée en annexe 5).

La description des résultats obtenus sur le programme Anaconda alors que toutes les variables sont actives au même plan, montre qu'aucune variable public scolaire n'est significative de la structuration en réseaux de choix des projets.

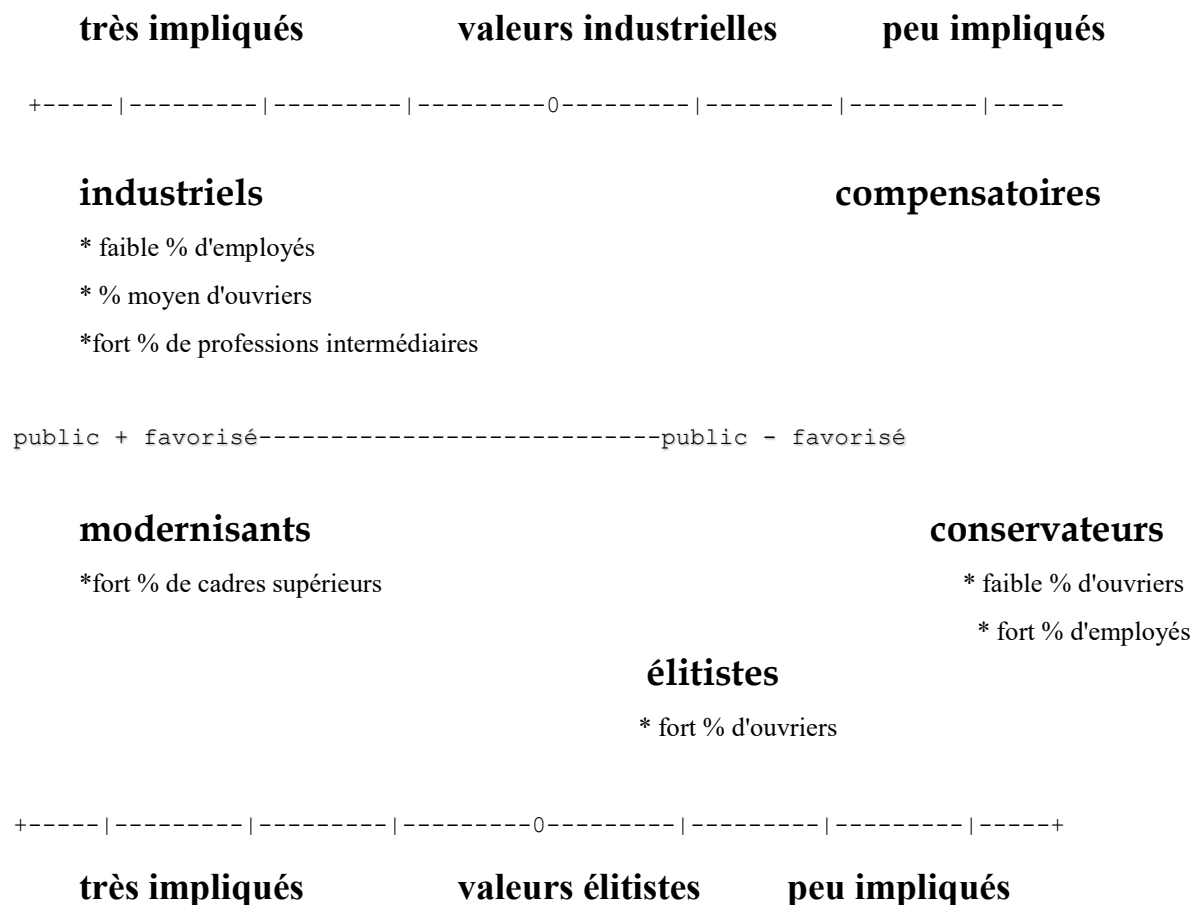
La force explicative de la variable public scolaire est moins importante que dans les attendus mêmes de la loi d'orientation; il apparaît que le discours du projet est d'abord l'expression de convictions pédagogiques de l'équipe éducative plutôt qu'une adaptation franche à un public scolaire donné. Ce sont les variables idéologiques qui structurent les projets, dans le cas contraire on aurait observé pour

chaque caractéristique du public scolaire un faisceau de liaisons avec des choix pédagogiques. L'analyse factorielle de correspondances qui devait répondre à la question : "quelles sont les variables significatives de la structuration en réseaux des différents projets ? " figure ceci de façon non équivoque.

## 2. Quelques correspondances, classe de public et classe de discours

Néanmoins l'existence de relations réside à un autre niveau de l'analyse, celui qui doit répondre à la question : y a-t-il correspondance entre les deux univers, celui des réseaux de choix et celui des publics scolaires ?

Représentation de la tonalité sociale du public scolaire et de la part occupée par chacune des catégories.  
(unié = collège).



(Ce fond de carte fait référence à l'A.F.C présentée en annexe 7).

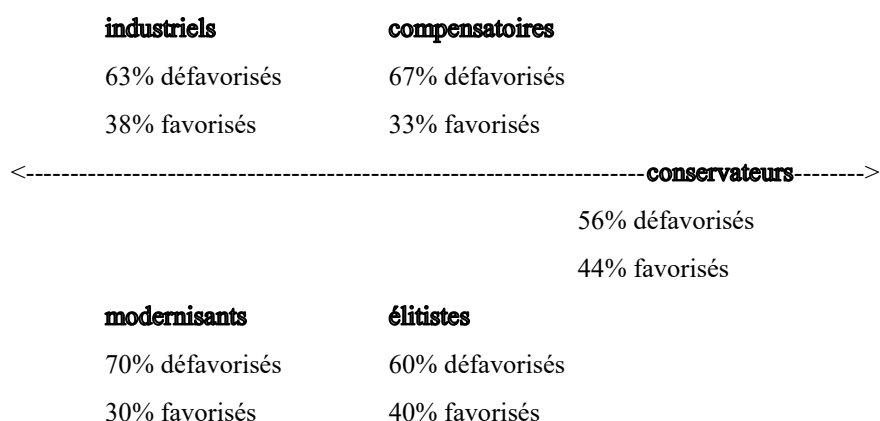
Le croisement des variables sur le type de public et le type de projet traite cette question et montre qu'il n'y a pas non plus complète indépendance entre les deux univers. La projection illustrative de la variable public scolaire sur la carte des discours confirme le caractère non univoque de la relation. Il ressort une opposition entre la zone gauche du graphe qui regroupe des publics plus favorisés correspondant aux projets industriels et modernisants, et la zone droite qui regroupe des publics plus défavorisés correspondant aux projets compensatoires, élitistes et conservateurs.

Le fait le plus frappant ici est la situation des publics de type ZEP à l'intérieur de la classe élitiste.

Une autre projection des tonalités sociales du public scolaire établie sur l'opposition : collèges plus favorisés / collèges défavorisés permet de porter une attention particulière aux conservateurs qui ont de nombreux collègues favorisés (44%).

**CARTE DE LA TONALITÉ SOCIALE DES COLLÈGES DANS LES DIFFÉRENTS TYPES.**

(UNITÉ = COLLÈGE).<sup>148</sup>



<sup>148</sup> Annexe 10, Discours et catégories sociales. Échelle de classification des publics scolaires.

D'autre part les industriels et les élitistes ont une répartition de collèges très proche, enfin c'est parmi les compensatoires que l'on rencontre le plus de collèges défavorisés. Cela nous permet de confirmer les observations précédentes, mais également de montrer l'hétérogénéité des ensembles de collèges que regroupe un type de projet.

Pour compléter ces observations pour lesquelles l'unité était le collège, nous avons retravaillé les données de l'échantillon en prenant comme unité l'élève. Ceci afin de mieux satisfaire aux conditions statistiques de l'enquête quantitative mais encore de considérer les types de projets comme des masses d'élèves et non plus comme des ensemble de collèges. Nous adopterons cette unité d'autant plus fréquemment qu'il est apparu que la tonalité sociale du public des collèges est très peu liée au type de projet.

Les tris effectués sur l'ensemble de l'effectif des 6570 élèves entre type de projet et CSP des élèves montrent qu'il n'y a pas un type de discours pour un type de public plus ou moins favorisé. Les collèges industriels et modernisants ont les taux les plus forts de cadres supérieurs, 14 et 17% contre 11% pour les élitistes. Les ouvriers sont plus nombreux chez les élitistes avec 46% contre 43% chez les modernisants. Les différences entre les projets sont faibles<sup>149</sup>.

---

<sup>149</sup> Annexe 10, Discours et catégories sociales. Composition sociale du public des collèges selon le type.

**TABLEAU DE LA RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES SELON LE TYPE DE PROJET**

TYPE	cadre sup.	prof. inter.	employé	ouvrier	TOTAL
compensatoire	12%	26%	19%	43%	100% 523
conservateur	12%	23%	23%	42%	100% 622
élitiste	11%	24%	18%	46%	100% 1602
industriel	14%	25%	17%	44%	100% 795
modernisant	17%	22%	18%	43%	100% 1040
TOTAL	608	1094	857	2023	4582

### 3. Un discours de classe

Nous avons voulu poursuivre l'analyse sur le public scolaire par l'observation des liaisons entre catégories du discours et proportion de chacune des catégories socioprofessionnelles considérées séparément. Nous changeons cette fois l'unité d'analyse du discours : lors des observations précédentes nous croisons des types de discours avec soit la composition globale du public scolaire, soit ensuite la part prise par chacune des CSP dans le public, ici nous croisons chacun des choix éducatifs avec chacune des CSP selon sa proportion dans le public des collèves.

Nous voulons connaître quelle catégorie sociale est éventuellement la plus concernée par une option particulière et finalement, puisqu'il n'y a pas d'adaptation du projet au public scolaire global, voir s'il n'y a pas dans l'expression des projets des connivences de classes.



Ce travail porte sur de petits effectifs et donc, bien que les liaisons observées apparaissent comme significatives, il est nécessaire de considérer les observations comme des résultats tendanciels<sup>150</sup>. Nous analyserons successivement les liaisons pour chacune des catégories sociales, afin par la suite, d'en proposer une synthèse comparative.

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants d'ouvriers dans le public des collèges et thèmes développés dans les projets.**

Public ouvrier	renforcement des enseignements technologiques	options classes de bon niveau	projet de l'élève	information sur l'entreprise
% fort	23%	8%	42%	0%
% moyen	82%	36%	18%	27%
% faible	27%	0%	9%	0%

82% des collèges ayant un public scolaire où la proportion des enfants d'ouvriers est moyenne choisissent le renforcement des enseignements technologiques, 36% mettent en place des options spécifiques aux classes de bon niveau, 27% informent sur l'entreprise. 42% des collèges ayant une forte proportion d'enfants d'ouvriers choisissent que l'élève élabore un projet d'orientation. Lorsqu'il y a beaucoup d'enfants d'ouvriers, l'orientation au collège prend la forme concrète d'un projet écrit par l'élève. Mais déjà pour un public moyennement ouvrier le renforcement des enseignements technologiques côtoie les options pour des classes de bon niveau.

Pour ce qui concerne la catégorie des employés, 25% des collèges ayant une forte proportion d'enfants d'employés développent le thème de l'information sur l'entreprise, 87,5% l'aménagement du cycle d'orientation, 75% le renforcement

---

<sup>150</sup> Annexe 10: calcul du  $\chi^2$  pour les liaisons entre proportion d'une catégorie sociale dans le public scolaire et choix éducatifs.

des enseignements technologiques, et 50% la participation d'intervenants extérieurs.

50% des collèges ayant une faible proportion d'enfants d'employés mettent en place des classes à options langues vivantes ou sport, 29% la collaboration avec les écoles primaires. Pour cette catégorie également, les liaisons que l'on rencontre intéressent l'orientation au collège avec l'aménagement de la structure des scolarités.

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants d'employés dans le public des collèges et thèmes développés dans les projets.**

Public employé	information sur l'entreprise	cycle d'orientation en 3 ans	classes à option langues vivantes	classes à option technologie	renforcement des enseignements technologiques
% fort	25%	87,5%	12,5%	0%	75%
% moyen	4%	38%	19%	0%	27%
% faible	0%	50%	50%	14%	36%
Public employé	intervenants extérieurs	école primaire			
% fort	50%	0%			
% moyen	4%	7%			
% faible	21%	29%			

Dans le cas des professions intermédiaires, 50% des collèges ayant une proportion moyenne d'enfants des professions intermédiaires choisissent l'aide à l'élève pour l'orientation et les classes à options langues vivantes ou sport, 71% les contacts avec les entreprises et les stages en entreprises, 79% les activités du foyer socio-éducatif et 93% les voyages.

Le thème du soutien aux classes faibles est développé par les collèges ayant une forte proportion d'enfants des professions intermédiaires (80%). Pour cette catégorie sociale les liaisons avec le discours éducatif sont plus fréquentes. Elles

n'intéressent pas non plus les mêmes choix scolaires, même si la question de l'orientation reste très présente. Il s'agit de thèmes tournés vers la vie au collège, l'information et l'ouverture sur l'extérieur.

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants des professions intermédiaires dans le public des collèges et thèmes développés dans les projets.**

Public prof. inter	information des parents	aide à l'orientation	classes à option langues vivantes	classes à option technologie	vœux des familles et affectation
% fort	4%	20%	20%	0%	8%
% moyen	29%	50%	50%	14%	29%
% faible	22%	11%	11%	0%	0%
Public prof. inter	soutien classes faibles	contacts entreprises	participation des entreprises	bon recrutement	stages en entreprises
% fort	80%	28%	8%	0%	32%
% moyen	57%	71%	36%	14%	71%
% faible	44%	56%	0%	0%	33%
Public prof. inter	voyages	école primaire	accueil CM2	clubs	
fort %	44%	8%	20%	60%	
% moyen	93%	29%	43%	79%	
% faible	11%	0%	0%	33%	

Enfin, pour ce qui est des cadres supérieurs, 77% des collèges ayant une forte proportion d'enfants de cadres supérieurs choisissent le thème de l'aménagement du cycle d'orientation, 23% le développement de l'enseignement scientifique, 54% la mise en valeur de l'activité de délégués d'élèves. Le thème du soutien modulaire pour tous les élèves est développé par les collèges ayant une proportion faible d'enfants de cadres supérieurs (77%), ainsi que celui de la concertation pédagogique (58%).

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants de cadres supérieurs dans le public des collèges et thèmes développés dans les projets.**

Public Cadres sup.	cycle d'orientation en 3 ans	soutien modulaire	concertation	enseignement scientifique	délégués d'élèves
% fort	77%	92%	46%	23%	54%
% moyen	33%	44%	11%	0%	22%
% faible	42%	77%	58%	4%	19%

Lorsque l'on regarde comment se rapprochent ou s'opposent les différentes catégories socioprofessionnelles devant le discours des projets d'établissement on retrouve la distinction classique des classes favorisées et défavorisées.

Les publics où il y a une proportion moyenne d'enfants d'ouvriers et forte d'enfants d'employés sont concernés par le même discours uniquement pour deux thèmes : l'information sur l'entreprise et le renforcement des enseignements technologiques. Ces deux publics sont traités dans le même sens par les projets lorsqu'il n'y a pas trop d'enfants d'ouvriers et beaucoup d'enfants d'employés.

Il y a franche opposition entre les publics d'enfants d'ouvriers ou d'employés et les publics d'enfants des professions intermédiaires ou de cadres supérieurs : il n'y a aucun thème commun. Concernant les enfants d'employés et les enfants des professions intermédiaires, les liaisons fonctionnent en sens opposé. Les classes à options langues vivantes ou sport, les classes à options technologie, les contacts avec les écoles primaires, sont développés dans ceux ayant une faible proportion d'enfants d'employés et des collèges ayant une proportion moyenne ou forte d'enfants des professions intermédiaires.

Bien que les catégories favorisées se rapprochent du fait de leur opposition aux catégories défavorisées, il n'y a aucun thème commun dans les projets.

On notera la place particulière des professions intermédiaires pour laquelle on observe un nombre de liaisons avec le discours des projets très nettement supérieur à celui relevé pour les autres catégories : 4 liaisons pour le public d'enfants d'ouvriers, 7 liaisons pour celui des enfants d'employés, 5 liaisons pour celui des enfants de cadres supérieurs contre 14 liaisons pour celui des enfants des professions intermédiaires.

Lorsque les collèges ont une proportion moyenne ou forte d'enfants des professions intermédiaires, ils choisissent de développer le soutien spécifique aux classes de niveau faible, l'aide à l'orientation de l'élève, les classes à options langues vivantes ou sport, les voyages, l'accueil au collège des élèves de CM2, les activités du foyer socio-éducatif, un bon recrutement scolaire. Cet ensemble de choix désigne assez fortement une politique élitiste avec quelques accents novateurs qui placent l'école dans son temps : plus moderne, le collège doit aussi être plus compétitif aux yeux des parents pour assurer l'avenir de leurs enfants. Ces collèges proposent aussi, l'information des parents sur l'orientation, les contacts avec les entreprises, les classes à option technologie, la participation d'entreprises au projet, les stages en entreprises, la réduction des écarts entre vœux des familles et orientation, les contacts avec les écoles primaires. Ces choix expriment que le secteur professionnel doit être une composante scolaire, rassurant cette catégorie sur le réalisme de l'école, sans que ce réalisme ne la vise forcément.

Nous avons noté au début de ce travail sur le public scolaire que la force explicative de ce paramètre sociologique n'était pas de premier ordre dans le cas des projets d'établissement, et nous émettions l'hypothèse selon laquelle les convictions des enseignants seraient plus déterminantes. Les travaux d'Alain Léger ont montré que les enseignants partageaient les valeurs des cadres moyens. Nous rencontrons ce phénomène à propos des projets d'établissement : en effet, le texte

des projets est la traduction d'une correspondance de valeurs avec celles des professions intermédiaires et non pas une adaptation pure et simple aux besoins réels des catégories représentées dans le public scolaire.

#### 4. La nationalité des élèves

Les projets de type élitiste et conservateur correspondent aux collèges ayant le plus d'enfants étrangers. Par cette variable on retrouve les caractéristiques des collèges moins favorisés, les élitistes et les conservateurs ont les plus forts taux d'élèves étrangers, 7% contre 5% pour les industriels.

TABLEAU DE LA NATIONALITÉ DES ÉLÈVES SELON LE TYPE DE PROJET<sup>151</sup>.

	étranger	français	TOTAL
compensatoire	3%	97%	701
conservateur	7%	93%	920
élitiste	7%	93%	2041
industriel	5%	95%	1044
modernisant	4%	96%	1357
TOTAL	345	5718	6063

Pour l'ensemble de cette étude concernant les publics scolaires, les différences sont de faible ampleur, mais on peut noter la situation particulière des publics moins favorisés à forte proportion d'ouvriers et d'employés<sup>152</sup>, ou d'enfants d'origine étrangère : ces publics correspondent à des projets élitistes et conservateurs. Les publics d'élèves, plus favorisés, correspondent à des projets de type industriel ou modernisant. Nous en tirons deux remarques, la première est d'ordre statistique : si la correspondance entre public et projet est apparue si ténue, c'est que le projet saisit des ensembles de collèges hétérogènes. La deuxième

<sup>151</sup> Annexe 10, Public scolaire et nationalité.

<sup>152</sup> Référence : l'analyse factorielle de correspondances du programme Alceste.

remarque est d'ordre interprétatif, ce fait témoigne à quel point le projet n'est pas une réponse "personnalisée" pour un public scolaire et, au-delà, comment des valeurs élitistes dominant et sont proposées également aux publics les moins favorisés. Ces observations tendent à montrer que les plus progressistes sont pris dans un jeu de valeurs scolaires contradictoires, au sein d'un ensemble conservateur, dans le sens également où les projets les plus conformistes se situent du côté des valeurs industrielles ou modernisantes.

## **Chapitre II. LE PROJET, UN RELAIS DE L'ÉVALUATION**

Le projet d'établissement n'est pas déterminé par la tonalité sociale du public scolaire, mais peut-être l'est-il par les caractéristiques scolaires des élèves : ainsi un type de projet serait lié à un public d'élèves ayant un certain niveau scolaire.

Le souci de centration sur l'élève serait alors compris par les collègues comme un problème éminemment pédagogique sans mise en perspective sociale du phénomène de l'échec scolaire.

D'autre part, lors de l'analyse des discours, nous avons également tenter d'observer dans quelle mesure des variables d'orientation s'inséraient dans les réseaux de choix éducatifs. Cela nous permet d'amorcer notre question portant sur les effets d'une politique scolaire. En effet, si dès ce niveau de l'analyse, et malgré la grossièreté des variables utilisées, nous observons de nombreuses liaisons entre les choix éducatifs et les taux d'orientation, il deviendra alors d'autant plus fondé de développer une recherche sur l'effet-projet.

### **1. Le niveau scolaire des élèves**

Les projets élitistes, modernisants, conservateurs ont un public de bon niveau scolaire, alors que les projets industriels et compensatoires ont un public de niveau plus faible. On note que le niveau scolaire des élèves en fin d'élémentaire ne distingue pas les projets par leur degré d'implication, mais par des valeurs scolaires. D'une part, le groupe des projets conservateurs, élitistes et modernisants, avec des valeurs plus classiques sur l'école pour des élèves de bon niveau scolaire. D'autre part, le groupe des projets industriels et compensatoires avec des valeurs plus tournées vers le monde du travail pour des élèves de niveau scolaire moins bon.



**TABLEAU DU NIVEAU DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE SELON LE TYPE DE PROJET<sup>153</sup>**

TYPE / NIVEAU	très bon	bon	moyen	faible	très faible	TOTAL
Compensatoires	16%	38%	35%	11%	1%	100% 666
Conservateurs	21%	35%	35%	8%	1%	100% 893
Élitistes	19%	38%	33%	8%	1%	100% 1981
Industriels	17%	34%	40%	7%	1%	100% 1027
Modernisants	18%	40%	35%	7%	0%	100% 1289
TOTAL	18%	37%	35%	8%	1%	100% 5856

Le niveau scolaire des élèves en fin d'élémentaire explique pour partie des différences entre projets d'établissement. Cela apparaît nettement, contrairement à ce qu'on a pu voir pour la variable socioprofessionnelle. Les projets élitistes et modernisants ont un public scolaire de bon niveau (58% de "très bons et bons", 34% de "moyens", 9% de "faibles" ou "très faibles"), alors les projets compensatoires et industriels ont un public scolaire de niveau plus faible (52% de "très bons et bons", 38% de "moyens" et 10% de "faibles" ou "très faibles"). Pour la rubrique "faible et très faible" l'écart le plus important s'observe entre projets compensatoires et projets modernisants.

Cette variable complexifie la relation des projets au public scolaire : le clivage global qui opposait les projets selon leur degré d'implication, se précise par l'opposition entre modernisants et compensatoires sur le niveau scolaire. De plus elle détermine plus de différences entre les projets que la variable socio-professionnelle, il sera donc essentiel de travailler à partir de cette partition des projets sur la question de l'effet-projet. Sur un autre plan, on ne peut pas éviter de

---

<sup>153</sup> Annexe 11, Caractéristiques scolaires des élèves.

s'interroger sur la signification de cette liaison : les projets semblent correspondre d'abord à une conception de type évaluatif de la politique scolaire.

## **2. Rationalisation évaluative ?**

On peut affirmer déjà que l'évaluation scolaire est liée au type de projet. Il s'agit cette fois, à partir des résultats tirés de l'analyse factorielle de correspondances, de vérifier la corrélation entre des taux d'orientations en 5ème et des types de projets.

Nous pouvons également préciser un peu l'observation en regardant comment les politiques d'orientation peuvent déjà faire apparaître certains projets comme plus rationnels, plus transparents, en se plaçant ici du point de vue de la pratique éducative. En construisant un indicateur de "gain" à l'orientation en 5ème par rapport à l'évaluation de fin de 6ème de collège, nous pourrions avoir une première idée de la rationalité du fonctionnement de l'orientation.

Ce travail présente l'intérêt d'aborder synthétiquement la question des liaisons entre les discours d'une part, et les pratiques d'autres part.

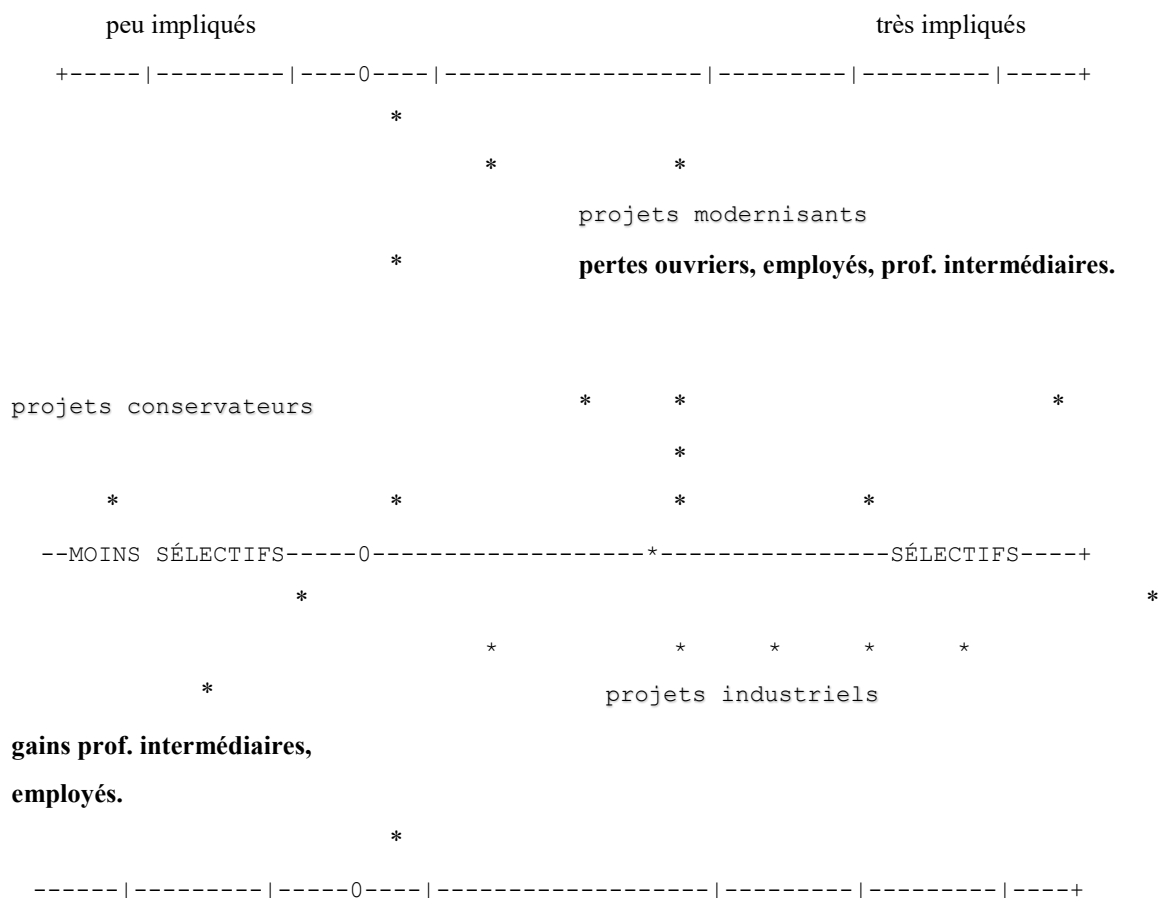
Pour cette étude, nous avons construit une variable par catégorie sociale donnant un indice pour les résultats à l'orientation en 5ème des élèves du cycle d'observation en deux ans. Cet indice est calculé sur l'écart observé entre le pourcentage des élèves notés très bien, bien et moyen dans le bulletin de fin de 6ème et le pourcentage des élèves passant en 5ème après une année de 6ème de collège, ceci uniquement pour les élèves du cycle normal en deux ans. Le principe de cet indice est de postuler que le seuil minimum de la sélection scolaire est le niveau où le taux d'orientation en 5ème est au moins égal aux taux d'élèves notés très bien, bien et moyen à l'évaluation en fin de 6ème. Une politique située au-dessus du seuil est déclarée moins sélective (elle ne renforce pas son propre degré de sévérité

dans les décisions d'orientation), située en dessous du seuil elle est déclarée très sélective. Comme l'évaluation en fin de 6<sup>ème</sup> résulte du bulletin scolaire des élèves, on ne devrait observer aucune différence avec l'orientation en 5<sup>ème</sup> dans le cas d'une sélection pour le moins cohérente avec le niveau scolaire des élèves; par là nous voulons connaître les politiques d'orientation : y a-t-il sursélection au moment de l'orientation par rapport aux bulletins scolaires et cela est-il lié à un type de projet ? Autrement dit, les collèges à projets très impliqués, mettant en place des cursus de niveaux, devraient pratiquer des taux d'orientation en 5<sup>ème</sup> plus proches de leurs évaluations que les collèges moins impliqués. Ceci dans l'hypothèse d'une plus grande rationalisation de l'action éducative par la mise en oeuvre d'un projet.

Des précautions sont nécessaires car il s'agit d'un indicateur assez grossier puisqu'élaboré à partir de taux tirés de deux prises d'information transversales. De plus, il est à noter que, de la comparaison entre les bulletins scolaires de fin de 6<sup>ème</sup> et l'orientation en 5<sup>ème</sup>, résulte un indice souvent moyen pour les cadres supérieurs; ceci parce qu'il est difficile pour une politique scolaire d'augmenter une proportion déjà très élevée : en moyenne 90% des enfants de cadres supérieurs sont notés très bien, bien ou moyen. En plus des réserves concernant les taux de passage des enfants de cadres supérieurs, il est nécessaire de considérer que 38% de ces collèges ont mis en place un cycle d'observation en 3 ans, 75% des modernisants, 58% des conservateurs, 44% des industriels. Ce sont donc des enfants d'ouvriers et d'employés déjà sélectionnés qui obtiennent des taux d'orientation positifs par rapport à l'évaluation en fin de 6<sup>ème</sup> (le pourcentage d'élèves notés très bons, bons ou moyens dans leur bulletin scolaire est inférieur au pourcentage de passage en 5<sup>ème</sup>), mais cet indicateur ne doit pas faire oublier qu'il ne

concerne pas l'ensemble de l'effectif d'une catégorie scolarisée dans l'établissement. De plus, les différences entre les catégories restent importantes, mais cette information est obérée par le type de comparaison effectuée. Il serait donc parfaitement faux de conclure sur ces résultats à une quelconque amélioration des écarts entre les catégories sociales. Nous pourrions dire uniquement que la politique scolaire de ces établissements n'a pas sursélectionné au moment de l'orientation, des élèves du cycle normal jugés très bons, bons ou moyens dans les bulletins scolaires de 6ème.

La carte de l'analyse factorielle de correspondances montre la situation des variables portant sur l'orientation en 5ème. Ici, contrairement à la variable public scolaire, on constate que la politique d'orientation est constitutive de la structuration en réseaux distincts des projets autant que les variables idéologiques. On observe bien des faisceaux de liaisons entre orientations et options éducatives. Les projets classiques paraissent moins sélectifs que ceux du groupe réformiste. D'autre part, l'hypothèse sur la rationalisation de l'action éducative pour les projets les plus impliqués n'est pas vérifiée. Les collèges modernisants et industriels, qui mettent en place le plus de mesures éducatives tant sur le plan de la structure des scolarités que sur le plan de l'enseignement, ne réalisent pas une politique d'orientation plus cohérente avec leurs évaluations même pour les élèves "très bons", "bons", ou "moyens" du cycle "normal".



\* : Sont signalées ainsi les zones de regroupement de thèmes des projets.

(ce fond de carte fait référence à l'A.F.C présentée en annexe 5).

Ces observations nous fondent dans la recherche d'un effet-projet sur un matériel plus satisfaisant, tant du point de vue des indicateurs de la réussite des élèves, que du point de vue de la taille de l'échantillon. Les tendances que nous avons repérées ici, l'ont été à partir de 48 individus-collèges et sur la base de taux globaux d'évaluation et d'orientation. Il nous faudra donc retravailler l'hypothèse d'un effet-projet à partir de l'échantillon des 6570 individus-élèves, et sur la base d'un suivi longitudinal de trois années scolaires.

### **Chapitre III. LE PROJET RECONNAÎT-IL LES SIENS ?**

#### **Les opinions des chefs d'établissements, des enseignants, et le projet**

Nous cherchons ici à compléter les observations tirées de l'analyse des projets par l'analyse des questionnaires aux chefs d'établissements et aux enseignants. Cette autre source d'informations permet d'établir de nouvelles relations entre le type de projet et les positions des acteurs du système. Comme nous l'avons vu plus haut, la détermination idéologique est la plus patente dans le cas des projets. Mais il nous fallait encore préciser celle-ci, l'argument le plus répandu étant que le projet n'aurait rien à voir avec les positions de la majorité des acteurs au collège. Le problème est donc de vérifier si ce qu'ils disent est en rapport ou non avec le projet.

— A la question : "selon vous que peut-on envisager pour aider les élèves en difficulté à l'entrée au collège ?", à la proposition : "former les parents à leur rôle d'aide et de suivi", 59% des chefs d'établissement de l'échantillon ont répondu oui contre 41% qui ont répondu non. On le voit, l'idéologie du handicap socioculturel est loin d'être dépassée et la famille reste très visée pour le problème des échecs scolaires. Lorsque l'on observe les réponses par type de projet on remarque que ce sont les conservateurs qui reproduisent le plus cette conception (86% de oui) et inversement que ce sont les élitistes qui se distinguent très nettement avec 60% de réponses négatives. Il apparaît donc que les chefs d'établissement à projet conservateur, industriel ou compensatoire tiennent le plus un discours négatif sur le rôle de la famille pour les élèves en difficulté, alors que ceux appartenant au groupe des modernisants et surtout des élitistes sont plus nombreux à refuser cette analyse.

— A la question des caractéristiques des élèves orientés en cycle aménagé, seulement 10 chefs d'établissement ont répondu par le manque de soutien dans le

milieu familial et 6 sur 10 ont noté cette caractéristique en 4ème et 5ème position sur une échelle à 5 degrés pour huit propositions. Sans être totalement fiable en raison de la faiblesse de l'effectif, cette observation conforte simplement le fait que la question du handicap socioculturel n'est pas mise au banc des théories explicatives de l'échec.

Il est intéressant de noter que la totalité des chefs d'établissement interrogés déclare la non marginalisation des élèves scolarisés dans un cycle aménagé (100%).

**TABLEAU DES RÉPONSES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SUR L'ÉDUCATION DES FAMILLES A LEUR RÔLE.**

TYPE / RÔLE DES FAMILLES	NON	OUI	TOTAL
COMPENSATOIRES	33%	67%	100% 6
CONSERVATEURS	14%	86%	100% 7
ÉLITISTES	60%	40%	100% 15
INDUSTRIELS	29%	71%	100% 7
MODERNISANTS	44%	56%	100% 9
TOTAL	41%	59%	100% 44

— A la question : "Pensez-vous que l'objectif d'amener tous les élèves entrés en 6ème au niveau 3ème soit souhaitable ?" les chefs d'établissements les plus favorables sont les modernisants (87% de réponses positives) et les élitistes (85% de réponses positives). Alors que les moins favorables et de très loin sont les chefs d'établissement à projet industriel (57% de oui et 43% de non). Cela ne peut relever du pur hasard, la logique industrielle prônant la qualification technologique de la majorité pour éviter les sorties prématurées du système, et non la formation

générale pour le plus grand nombre. Cependant cette constatation doit être tempérée par le fait que le pronostic des enseignants des collèges de type industriel est, avec celui des élitistes les plus optimistes : plus du tiers pensent que 80% au moins des élèves entrés en 6ème passeront en 4ème générale. Alors que les enseignants les plus pessimistes appartiennent à des collèges modernisants.

**TABLEAU DU PRONOSTIC DES ENSEIGNANTS SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE PRONOSTIC /	moins de 50%	50% à 80%	80% à 100%	TOTAL
compensatoires	28%	44%	28%	100% 43
conservateurs	28%	41%	31%	100% 46
élitistes	20%	42%	39%	100% 101
industriels	20%	39%	41%	100% 46
modernisants	33%	44%	23%	100% 79
total	26%	42%	32%	100% 315

— Les questions d'opinions aux chefs d'établissement montrent que 12 d'entre eux considèrent l'enseignement dans leur collège comme novateur soit 32% contre 26 qui le considèrent comme traditionnel soit 68%. Si l'on met en parallèle les projets d'établissement, on s'aperçoit que seules les opinions des chefs d'établissement de type industriel reconnaissent bien avoir un enseignement novateur (60%), et les chefs d'établissement de type compensatoires, avoir eux, un enseignement traditionnel (83%). Pour les autres types d'établissement, les opinions divergent de ce que montre le projet, ainsi par exemple les modernisants pour lesquels, les chefs d'établissement pensent avoir un enseignement traditionnel (71%).



**TABLEAU DES RÉPONSES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SUR LE TYPE D'ENSEIGNEMENT.**

TYPE ENSEIGNEMENT /	NOVATEUR	TRADITIONNEL	TOTAL
COMPENSATOIRES	17%	83%	100% 6
CONSERVATEURS	33%	67%	100% 6
ÉLITISTES	29%	71%	100% 14
INDUSTRIELS	60%	40%	100% 5
MODERNISANTS	29%	71%	100% 7
TOTAL	32%	68%	100% 38

— A propos du niveau des élèves, 11 chefs d'établissement, soit 25%, pensent que les élèves sont plutôt d'un niveau faible contre 33, soit 75%, qui pensent que les élèves ont un bon niveau. Parmi les collègues qui ont effectivement des élèves de niveau scolaire en fin d'élémentaire plus élevé, les modernisants et les élitistes, ce sont bien les chefs de ces établissements qui déclarent le plus, un bon niveau général : 100% pour les modernisants et 80% pour les élitistes. Les jugements des chefs d'établissement ne sont donc pas éloignés sur ce point précis de la réalité des élèves.

— A propos du niveau social des élèves, 16 chefs d'établissement, soit 41% des répondants, estiment que leurs élèves sont de milieu favorisé contre 59% qui estiment que leurs élèves sont de milieu défavorisé. Parmi eux : 80% ayant un projet conservateur pensent avoir un public défavorisé. On voit bien qu'il y a une déformation dans la perception sociale des publics très forte sauf dans le cas des modernisants.

**TABLEAU DES RÉPONSES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SUR LE MILIEU DES ÉLÈVES.**

TYPE / MILIEU DES ÉLÈVES	FAVORISÉ	DÉFAVORISÉ	TOTAL
COMPENSATOIRES	33%	67%	100% 6
CONSERVATEURS	20%	80%	100% 5
ÉLITISTES	38%	62%	100% 13
INDUSTRIELS	33%	67%	100% 6
MODERNISANTS	71%	29%	100% 7
TOTAL	41%	59%	100% 37

## **2. Les opinions des enseignants**

— Les opinions des enseignants font état d'un grand pessimisme à propos du niveau des élèves, 53% d'entre eux estiment que le niveau est faible. Parmi eux, ce sont les élitistes qui déclarent le plus, avoir des élèves de niveau faible ce qui, nous l'avons vu, est faux dans la réalité d'une part, et d'autre part ne correspond pas exactement au diagnostic des projets élitistes. En effet dans le diagnostic, il est apparu que les modernisants étaient ceux qui évoquaient le plus, le niveau faible des élèves. Sur cette question on s'aperçoit que les enseignants ont une perception fautive de leurs élèves, et d'autre part que leurs opinions reflètent assez mal le discours des projets.

**TABLEAU DES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LE NIVEAU DES ÉLÈVES**

TYPE / NIVEAU DES ÉLÈVES	BON	FAIBLE	TOTAL
COMPENSATOIRES	47%	53%	100% 38
CONSERVATEURS	46%	54%	100% 50
ÉLITISTES	41%	59%	100% 111
INDUSTRIELS	43%	57%	100% 46
MODERNISANTS	60%	40%	100% 80
TOTAL	47%	53%	100% 325

— 61% des enseignants pensent que les élèves appartiennent à des milieux sociaux défavorisés. Les compensatoires et les conservateurs sont les plus nombreux à faire ce constat, alors que l'analyse des publics scolaires montre, qu'en moyenne, il n'y a pas de différences importantes avec les autres types de collègues.

**TABLEAU DES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LE MILIEU DES ÉLÈVES**

TYPE / MILIEU DES ÉLÈVES	FAVORISÉ	DÉFAVORISÉ	TOTAL
COMPENSATOIRES	33%	67%	100% 33
CONSERVATEURS	36%	64%	100% 44
ÉLITISTES	40%	60%	100% 89
INDUSTRIELS	38%	62%	100% 37
MODERNISANTS	42%	58%	100% 64
TOTAL	39%	61%	100% 267

**TABLEAU DES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LE TYPE D'ENSEIGNEMENT.**

TYPE / ENSEIGNEMENT	NOVATEUR	TRADITIONNEL	TOTAL
COMPENSATOIRES	39%	61%	100% 38
CONSERVATEURS	23%	77%	100% 40
ÉLITISTES	39%	61%	100% 96
INDUSTRIELS	44%	56%	100% 43
MODERNISANTS	34%	66%	100% 61
TOTAL	36%	64%	100% 278

— 36% des enseignants déclarent avoir un enseignement novateur, contre 64% d'enseignants qui déclarent un enseignement plus traditionnel. Si l'on se remémore les observations faites à propos des projets, on s'aperçoit que les enseignants des collèges conservateurs disent bien avoir le fonctionnement le plus traditionnel (77%), et ce sont les enseignants des collèges industriels qui disent avoir le fonctionnement le plus novateur (44%).

**TABLEAU DES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS SUR LE TRAVAIL EN ÉQUIPE.**

TYPE / TRAVAIL	NON	OUI	TOTAL
COMPENSATOIRES	64%	36%	100% 42
CONSERVATEURS	87%	13%	100% 56
ÉLITISTES	77%	23%	100% 122
INDUSTRIELS	82%	18%	100% 49
MODERNISANTS	74%	26%	100% 86
TOTAL	77%	23%	100% 355

— Pour le travail en équipe 87% des enseignants conservateurs disent ne pas le pratiquer. Par contre, il y a 36% de compensatoires et 26% de modernisants qui le pratiquent. Ce qui correspond assez bien à ce que montre le projet.

Il apparaît donc que les déclarations des enseignants ne sont pas toujours conformes au projet d'établissement. Mais on ne rencontre pas non plus de contradictions systématiques.

### **3. Les chefs d'établissement et les enseignants**

Les chefs d'établissement et les enseignants ont des opinions convergentes pour ce qui concerne le milieu social des élèves et le type d'enseignement du collège. Ce n'est que pour le niveau des élèves que les chefs d'établissement paraissent plus optimistes que les enseignants.

**COMPARAISON DES OPINIONS DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ETABLISSEMENT.**

OPINIONS	ENSEIGNANTS	CHEFS
Le niveau des élèves est faible	53%	25%
Le niveau des élèves est bon	47%	75%
Les élèves sont de milieux favorisés	39%	41%
Les élèves sont de milieux défavorisés	61%	59%
Enseignement novateur	36%	30%
Enseignement traditionnel	64%	70%

Les logiques éducatives qui distinguent les types de projets entre eux n'apparaissent donc pas totalement sans rapport avec les positions des acteurs du collège. Les opinions des chefs d'établissement comparées à celles exprimées par les enseignants donnent à voir un univers assez consensuel, quant aux thèmes présentés. Il y a là plutôt une chaîne cohérente entre opinions et discours des acteurs dans le projet, le point de rupture se situant, par contre, entre ce niveau des représentations et la réalité sociale et scolaire des élèves. Les enseignants ont tendance à dramatiser le niveau scolaire des élèves, et l'ensemble de l'équipe éducative, que ce soient les enseignants ou les chefs d'établissement, a une perception sociale fautive de son public. Par contre, lorsque l'on compare les représentations des enseignants ou des chefs d'établissement, exprimées d'une part dans les questionnaires d'opinions ou dans les projets d'établissement, elles apparaissent, le plus souvent, se correspondre. Les chefs d'établissement et les enseignants des collèges industriels déclarent avoir un enseignement novateur, quand les enseignants et les chefs d'établissement des collèges compensatoires,

conservateurs ou élitistes, déclarent avoir plutôt un enseignement traditionnel. Cependant, si dans leur diagnostic les collègues élitistes évoquent moins souvent le niveau faible des élèves, ce n'est pas ce que les enseignants déclarent dans leurs réponses. Et c'est le phénomène inverse que l'on remarque pour les collègues modernisants qui ont un diagnostic très pessimiste dans leurs projets et des opinions plutôt optimistes dans leurs réponses au questionnaire. Il semble dès lors qu'il faudra considérer cette part "cachée" du projet au moment de l'interprétation des pratiques d'orientations.

J. P. Obin<sup>154</sup>, dans son étude sur les identités culturelles des professeurs de l'enseignement technique et celles des professeurs de l'enseignement général, nous informe au moins sur deux plans : les représentations du projet que s'en font les enseignants, et les différences de représentations des professeurs selon le diplôme, le sexe, la profession du père,... ( ce qu'il désigne par la morphologie des professeurs).

Nous retenons quelques unes des observations qu'il tire de son analyse des opinions des enseignants :

La vision des transformations en cours	Professeurs de l'enseignement technique et professionnel	Professeurs de l'enseignement général de lycée
"elles créent une dynamique nouvelle"	62%	51%
"elles sont une nécessité face aux évolutions technologiques"	80%	68%
"elles correspondent aux aspirations professionnelles des jeunes"	51%	36%
"elles changent le mode d'insertion des jeunes"	51%	41%

---

<sup>154</sup> J.P. Obin, "Les vecteurs du changement" (p.267-342), op. cit.

L'importance qu'accordent les enseignants à l'évolution technologique de la société, ainsi qu'aux aspirations professionnelles des jeunes, nous paraît intéressante pour comprendre la dimension "industrielle" des projets d'établissement.

En ce qui concerne la diversité des représentations selon la morphologie des enseignants, les analyses factorielles de correspondances figurent des réseaux de corrélations tout à fait intéressants. Pour les professeurs de l'enseignement technique, J.P. Obin distingue quatre groupes d'enseignants correspondant à "des identités bien typées" : "les professionnels", "les pédagogues", "les savants" et "le refus". "Les professionnels" et "les pédagogues" témoignent d'une forte adhésion institutionnelle. "Les savants" concernent majoritairement des professeurs de lycée technique, agrégés ou certifiés, et témoignent d'un intérêt faible pour les transformations du système éducatif, comme pour le monde professionnel.

Pour les professeurs d'enseignement général de lycée, il distingue également quatre groupes :

— le groupe A, qui se caractérise par une importante adhésion aux attentes institutionnelles, il concerne des enseignants plus jeunes et de disciplines scientifiques,

— les groupes B et C, qui révèlent des positions moyennes.

— le groupe D, qui correspond à des enseignants "très défavorables" aux transformations, qui sont également plutôt de disciplines littéraires.

Ces résultats de recherche nous intéressent particulièrement, dans la mesure où ce sont les enseignants qui servent l'unité d'analyse de la réforme. Or, ce type d'éclairage permet, au-delà de la description des politiques scolaires saisies au niveau global de l'établissement, d'affiner la connaissance de ces logiques éducatives, comprise par les agents. Ainsi, il serait utile de mener une recherche



complémentaire pour figurer la position des enseignants pour chacun des types de projet d'établissement repéré.

## Chapitre IV. LE PROJET EST LOCALISE

### 1. L'offre scolaire

Les questions adressées au chef d'établissement concernant l'offre scolaire au collège, ou dans l'environnement proche<sup>155</sup> doivent nous permettre de mieux connaître notre échantillon de travail, et de contrôler un certain nombre d'éléments, dont l'impact sur le projet, s'il est important, limiterait encore la portée interprétative du point de vue des marges des acteurs, et renforcerait la thèse de la logique institutionnelle à laquelle s'intègre et se conforme le projet des collèges. Notre objectif consiste surtout en un repérage d'un facteur qui pourrait éventuellement nourrir l'interprétation de l'effet-projet. Et donc, cette démarche ne peut prétendre à une réelle étude de l'offre scolaire laquelle nécessite une mise en oeuvre méthodologique particulière. En effet, notre échantillon n'est pas construit en fonction de la variable académique, même si celle-ci est présente, et surtout l'effectif de référence est faible. Nous nous bornons ici à en repérer les éventualités.

— 17% des établissements de l'échantillon sont classés ZEP, et il est intéressant de noter qu'il n'y a pas de différences significatives selon le type de projet. Cette observation confirme le fait que l'ensemble des collèges ayant un type de projet n'est pas homogène du point de vue des caractéristiques sociales du public.

TABLEAU DES COLLÈGES CLASSÉS ZEP SELON LE TYPE DE PROJET

TYPE/ZEP	OUI	NON	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	33%	67%	100%	6
conservateurs	29%	71%	100%	7
élitistes	7%	93%	100%	15
industriels	29%	71%	100%	7
modernisants	11%	89%	100%	9
TOTAL	17%	83%	100%	44

<sup>155</sup> Annexe 12, L'offre scolaire.

— La même remarque s'impose en ce qui concerne les SES (section d'éducation spécialisée); il n'y a pas de différences significatives. 45% des collèges sont dotés d'une SES dans leur enceinte et pour 34% des collèges ce type de structure existe à proximité.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT UNE SES DANS L'ÉTABLISSEMENT**

TYPE / SES	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	67%	33%	100%	6
conservateurs	71%	26%	100%	7
élitistes	47%	53%	100%	15
industriels	43%	57%	100%	7
modernisants	56%	44%	100%	9
<b>TOTAL</b>	<b>55%</b>	<b>45%</b>	<b>100%</b>	<b>44</b>

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT UNE SES A PROXIMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT.**

TYPE / SES	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	50%	50%	100%	6
conservateurs	86%	14%	100%	7
élitistes	67%	33%	100%	15
industriels	71%	29%	100%	7
modernisants	56%	44%	100%	9
<b>TOTAL</b>	<b>66%</b>	<b>34%</b>	<b>100%</b>	<b>44</b>

— Les classes technologiques sont plus implantées dans les collèges compensatoires et modernisants. Et l'offre technologique globale paraît aussi plus forte pour les compensatoires et les modernisants. Il sera donc nécessaire de tenir compte de cette observation quant à l'orientation des élèves en 4ème technologique.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CLASSES TECHNOLOGIQUES DANS L'ÉTABLISSEMENT.**

TYPE / classes techno.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	67%	33%	100%	6
conservateurs	100%	0%	100%	7
élitistes	93%	7%	100%	15
industriels	100%	0%	100%	7
modernisants	78%	22%	100%	9
<b>TOTAL</b>	<b>89%</b>	<b>11%</b>	<b>100%</b>	<b>44</b>

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CLASSES TECHNOLOGIQUES A PROXIMITÉ.**

TYPE / classes techno.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	33%	67%	100%	6
conservateurs	71%	29%	100%	7
élitistes	40%	60%	100%	15
industriels	57%	43%	100%	7
modernisants	56%	44%	100%	9
<b>TOTAL</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	<b>100%</b>	<b>44</b>

— L'offre en formation professionnelle globale paraît plus forte pour les compensatoires, les élitistes et les modernisants. Il sera donc nécessaire de tenir également compte de cette observation quant à l'orientation des élèves en 4ème technologique.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES LYCÉES PROFESSIONNELS A PROXIMITÉ.**

TYPE / lycées prof.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	17%	83%	100%	6
conservateurs	71%	29%	100%	7
élitistes	20%	80%	100%	15
industriels	43%	57%	100%	7
modernisants	22%	78%	100%	9
<b>TOTAL</b>	<b>32%</b>	<b>68%</b>	<b>100%</b>	<b>44</b>

— 48% des collèges possèdent des classes de CPPN, et 45% des classes de CPA classes d'apprentissage), et 36% des GRETA ( structure d'insertion

professionnel par alternance). Il n'y a aucune différences significatives selon le type de projet.

TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CPPN DANS L'ÉTABLISSEMENT.

TYPE / classes pré prof.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoires	33%	67%	100%	6
conservateurs	57%	43%	100%	7
élitistes	60%	40%	100%	15
industriels	29%	71%	100%	7
modernisants	67%	33%	100%	9
TOTAL	52%	48%	100%	44

Au total, on remarque que les collèges conservateurs ont le moins de ressources de dérivation des élèves hors de la voie générale. Pour les autres types de collèges, les élitistes se situent dans la moyenne de l'offre quand les industriels semblentt relativement dotés en classes spécifiques. Les compensatoires et les modernisants sont bien pourvus en classes technologiques et lycées professionnels. Le fait qu'il n'y ait pas indépendance entre les discours et l'offre scolaire confirme le caractère institutionnel du projet. Cependant il ne s'agit pas non plus d'une relation directe, puisque les projets élitistes n'intègrent pas les possibilités réelles d'orientation vers des voies professionnelles dans leur politique d'établissement.

## 2. Le poids académique

La politique académique, les consignes données aux établissements, jouent-elles un rôle dans la définition des logiques de projet ? Et par ce jeu s'intègrent-elles aux politiques locales des collèges, de façon à définir avec l'établissement une structure institutionnelle souple mais cohérente ? En somme, il s'agit là encore, de voir comment le projet peut être à la fois une institution autonome et une organisation intégrée.

Sur cet indicateur également, les différences observées sont significatives. Il apparaît que les projets compensatoires et industriels appartiennent majoritairement à l'académie d'Aix-Marseille, les projets élitistes à l'académie de Lyon, les projets conservateurs et modernisants à l'académie de Nantes. Le type de projet n'est donc pas indépendant de l'appartenance académique des collèges. Même si cet aspect du projet mériterait une étude spécifique sur les indicateurs pertinents de la définition académique de la norme scolaire, on peut néanmoins proposer quelques remarques.

Si l'on prend les données de l'INSEE<sup>156</sup> sur l'importance de l'apprentissage par rapport à l'ensemble : apprentissage et second cycle professionnel, on remarque que les régions de Nantes et Aix-Marseille sont très au-dessus de la moyenne alors que la région de Lyon se situe autour de la moyenne. D'autre part les données sur les taux de chômage permettent la même distinction entre les trois régions : Les régions de Nantes et d'Aix-Marseille sont plus touchées que la région de Lyon.

Ce qui distingue cependant Nantes et Aix-Marseille c'est l'évolution de l'emploi salarié et la précarité de l'emploi. De ce point de vue la région d'Aix-Marseille apparaît comme une région plus "dynamique".

Il semblerait que la logique compensatoire et industrielle soit mise en oeuvre à Aix-Marseille, dans une région touchée par le chômage, où l'apprentissage et le second cycle professionnel sont très importants, et enfin où il y a une certaine "dynamique" de l'évolution de l'emploi et de la précarité de cet emploi.

Les logiques conservatrices et modernisantes, elles, correspondent plus à la région de Nantes très touchée par le chômage, où l'apprentissage et le second cycle professionnel est important, mais où l'emploi connaît peu d'évolution.

---

<sup>156</sup> INSEE, Données sociales, (60 et 329), 1990.

Pour la logique élitiste, il semble qu'elle prend place dans un contexte économique plus favorable, celui de la région de Lyon.

Il est probable que sur le plan scolaire, le dynamisme économique de la région à laquelle appartient l'académie, puisse correspondre au développement d'actions utilitaristes. Inversement, à la relative léthargie économique d'une région peuvent correspondre des politiques scolaires plus conservatrices. Enfin, dans un environnement économique plus équilibré, il est possible de comprendre que les politiques scolaires des collèges résistent mieux aux valeurs utilitaristes, comme semblent le montrer les projets élitistes.

**TABLEAU DES TYPES DE PROJETS PAR ACADÉMIE.**

TYPE / ACADÉMIE	Marseille	Bordeaux	Lyon	Nantes	Autres	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	50%	17%	0%	33%	0%	100%	6
conservateur	0%	11%	22%	67%	0%	100%	9
élitiste	13%	0%	33%	27%	27%	100%	15
industriel	50%	0%	12,5%	12,5%	25%	100%	8
modernisant	20%	10%	20%	50%	0%	100%	10
TOTAL	23%	6%	21%	38%	12%	100%	48

*QUATRIÈME PARTIE. LE PROJET, UN INDICATEUR DE LA RÉUSSITE  
SCOLAIRE ?*

Une fois construite et mieux connue, la variable projet peut être mise en oeuvre. En premier lieu, la synthèse des observations effectuées précédemment, permet de définir les cinq types de projets. En deuxième lieu, il nous paraît nécessaire de dessiner le cadre interprétatif du contexte scolaire général.

**Chapitre I. LES TYPES DE PROJETS**

**1. Cinq types de projets d'établissement**

En synthétisant les informations tirées des réseaux de choix d'une part, du type de public visé, des caractéristiques scolaires et de l'environnement d'autre part, nous identifions les types de projets rencontrés dans l'enquête de la façon suivante :

**LES RÉFORMISTES** (Très impliqués)

. **MODERNISANT** : Ce projet propose de très nombreux choix de changement des formes scolaires dont la voie technologique, associés à des thèmes pour une formation élitiste centrée sur le développement de l'individu. Le développement des options au collège y est également central. Le projet présente des statistiques dans son diagnostic et évoque la nécessaire adaptation de l'école au contraintes du contexte socio-économique. Dans les collèges ayant ce type de projet, les élèves sont d'un bon niveau scolaire en fin d'élémentaire. Les enseignants ont pourtant une opinion très pessimiste sur le niveau de leur public scolaire. Le discours



modernisant est des moins transparent et ne semble pas correspondre à une rationalisation de l'orientation scolaire. L'offre scolaire en classes technologiques ou professionnelles est très conséquente. On rencontre ce type de projet plutôt dans l'académie de Nantes.

. **INDUSTRIEL** : Ce projet propose des choix tournés vers la voie technologique associés à un modèle de formation centrée sur la compensation des handicaps pour mieux répondre aux besoins socio-économiques. L'orientation, la "réparation" scolaire et l'enseignement technologique y sont centraux. Le projet présente des statistiques dans son diagnostic et marque ainsi son souci de modernisation. Ce sont ces projets qui insistent le moins sur le faible niveau des élèves dans leur diagnostic, mais ils mettent l'accent sur la nécessaire adaptation de l'école aux contraintes socio-économiques. Ils déclarent un public défavorisé alors qu'il est comparable aux publics des autres collèges. Dans ces collèges les élèves sont d'un niveau de fin d'élémentaire plus faible qu'ailleurs. L'orientation ne semble pas témoigner d'une rationalisation de l'action éducative pourtant annoncée dans les objectifs. Ce type de projet correspond à des collèges dans lesquels les chefs d'établissement pensent que pour aider les élèves en difficulté, il faudrait former les parents à leur rôle d'aide et de suivi. Les chefs d'établissement sont peu favorables à l'accès de tous les élèves de 6ème en classe de 3ème. Par contre les enseignants eux, disent y être favorables, et considèrent leur fonctionnement pédagogique comme très novateur. Ces collèges se situent dans la moyenne de l'offre scolaire. Ce type de projet semble appartenir à l'académie d'Aix-Marseille.

#### **LES CLASSIQUES** (peu impliqués)

. **COMPENSATOIRE** : Ce projet propose peu de choix de changements scolaires et marque une expression faible d'une politique scolaire ciblée. Il s'agit d'un

modèle de formation scolaire compensatoire centrée sur le dépistage et la socialisation des élèves. Ce projet correspond à un public d'élèves d'un niveau plus faible en fin d'élémentaire qu'ailleurs. Ce type de projet correspond à des collèges dans lesquels les chefs d'établissement pensent que pour aider les élèves en difficulté, il faudrait former les parents à leur rôle d'aide et de suivi. Pour ce type de projet, le collège et l'environnement proche sont bien dotés en classes technologiques et professionnelles. Ce type de projet correspond plutôt à l'académie d'Aix-Marseille.

. **CONSERVATEUR** : il se caractérise par l'absence d'implication dans la réforme. Ce type de projet correspond à des collèges dans lesquels les chefs d'établissement pensent que pour aider les élèves en difficulté, il faudrait former les parents à leur rôle d'aide et de suivi. Dans les collèges ayant ce type de projet, les élèves sont d'un bon niveau scolaire de fin d'élémentaire. L'offre scolaire en classes technologiques ou professionnelles est très réduite. On rencontre ce type de projet plutôt dans l'académie de Nantes.

. **ÉLITISTE** : Ce type de projet propose quelques choix de changement des formes scolaires centrés sur des classes de niveau, pour un public avec plus d'élèves étrangers qu'ailleurs. C'est le projet qui résiste le plus au modèle d'une formation technologique et à la préparation de l'orientation des élèves. Le diagnostic dans ce projet est plutôt optimiste sur le public scolaire et sa réussite, et il évoque le sérieux de la scolarisation. Ce type de projet correspond à des collèges dans lesquels les chefs d'établissement et les enseignants sont favorables à l'accès de tous les élèves de 6ème en 3ème de collège. Les élèves de ces collèges sont plutôt d'un bon niveau scolaire de fin d'élémentaire. Les collèges élitistes se situent dans la moyenne de l'offre scolaire, ils ont cependant de nombreux lycées professionnels dans leur environnement. Ces projets sont plus nombreux dans l'académie de Lyon.

## **2. Nature et fonctionnement de la variable projet**

C'est une variable idéologique qui donne la vision du rôle de l'école que se font les enseignants. Derrière la variable projet aurait pu jouer fortement la variable CSP : ainsi par exemple, des publics plus favorisés scolarisés plutôt dans des collèges à projets élitistes ou conservateurs. Mais nous avons vérifié que le type de public scolaire ne déterminait pas étroitement le type de projet.

Il y a certes quelques différences entre les projets qui sont lisibles du point de vue du niveau scolaire des élèves, mais les liaisons les plus évidentes sont du côté de la politique d'orientation en 5ème. Ce fait est tout à fait frappant, alors que les projets entretiennent des correspondances relativement lâches quant au public scolaire auquel ils s'adressent, les liaisons avec la politique d'orientation sont nettes quel que soit le niveau d'analyse. La variable décision d'orientation scolaire en 5ème est explicative des différences entre les types de projets comme le sont les choix éducatifs, ou comme la variable niveau scolaire en fin d'élémentaire. Ce qui veut dire en clair que, si le projet a une pertinence, elle se situe bien au niveau de la lisibilité de la politique d'orientation. Cette remarque a son importance : des projets sont différents entre eux d'abord et surtout parce qu'ils évaluent et orientent différemment en cohérence avec un discours particulier, ils se distinguent moins parce qu'ils s'adressent à un public particulier, donc il sera parfaitement fondé d'observer l'efficacité du projet sur la réussite scolaire des élèves.

Le projet est un prétexte, un alibi à la modernisation des formes éducatives et à la revalorisation de l'image scolaire puisqu'il est construit pour partie en dehors du public scolarisé. Il faut compter avec la nature du projet : fonctionnant sur des convictions pédagogiques et non sur une réalité objectivée des élèves, il est parfaitement cohérent que la liaison visible soit une liaison entre discours et évaluations pédagogiques. A une production scolaire, l'évaluation, correspond une

autre production scolaire, le projet. La variable projet est une variable relais de l'évaluation et non une variable propre à introduire dans l'école la question des classes sociales dans l'inégalité des chances, comme pourrait le laisser supposer le travail de diagnostic prévu par la loi d'orientation. Si le projet ne "colle" pas au type de public scolaire c'est parce qu'il n'objective pas la relation réussite scolaire et catégories socioprofessionnelles largement démontrée par tous les travaux de la sociologie. Les discours se distinguent entre eux par leurs choix et ces différences ne recoupent pas totalement celles établies sur d'autres critères. Ainsi la structure de l'offre semble montrer des différences entre les projets, mais ces différences ne sont pas directement saisissables par le projet; les projets modernisants et compensatoires bénéficient de nombreuses possibilités d'orientation en classes technologiques ou professionnelles, et pourtant ce ne sont pas les discours les plus tournés vers cette question. Les projets élitistes développent un discours sur une formation de qualité et concernent aussi des collèges classés Z.E.P. Les projets industriels centrent leur discours sur l'orientation et le renforcement des enseignements technologiques, sans avoir pour autant une offre scolaire forte en classes technologiques ou professionnelles. Donc on ne peut pas dire que c'est la structure de l'offre qui motive directement un type de discours. Les projets industriels exprimeraient plutôt une revendication pour des classes technologiques supplémentaires, ils se situeraient ainsi en avant de l'offre.

Les discours constituent un mode d'entrée fiable pour l'étude des politiques scolaires des établissements, et sont intéressants parce qu'ils nous informent plus largement sur la fonction symbolique d'un média en éducation. De nombreuses contradictions émaillent le discours, et ce que l'on rencontre c'est d'abord ce jeu subtil de miroirs d'un monde scolaire qui détourne la transparence, la rationalisation en nous renvoyant des images édulcorées de la réalité. Le projet n'est pas

une fenêtre qui s'ouvre pour montrer l'école, c'est un écran sur lequel est imprimé la composition photographique de l'école vue par les enseignants. Et les accents étrangement réalistes peuvent faire illusion sur une réalité scolaire laquelle serait désormais "objectivée". Faire fonctionner la variable projet prend donc tout son sens sur la question de la réussite des élèves.

## Chapitre II. LE CONTEXTE SCOLAIRE

Notre objectif ici est de circonscrire le cadre d'ensemble dans lequel l'effet projet prendra son sens explicatif et ses limites interprétatives. L'observation globale de la réussite des élèves sur l'ensemble des collèges dépeint le paysage scolaire dans lequel nous reconnâtrons le jeu des établissements<sup>157</sup>.

### 1. Des élèves décevants

Sur l'ensemble des 6570 élèves de l'échantillon, la comparaison entre l'évaluation des élèves en fin d'élémentaire et l'évaluation en fin de 6ème montre un très net accroissement de la sélectivité en fin de 6ème. Le nombre d'élèves jugés faibles en fin de 6ème est multiplié par deux (16% contre 8%), celui des élèves jugés très faibles par quatre (4% contre 1%) par rapport aux évaluations de fin d'élémentaire.

NIVEAU DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE ET DE 6ÈME

NIVEAU	Fin d'élémentaire	Fin de 6ème
TRÈS BON	17%	14%
BON	35%	26%
MOYEN	33%	32%
FAIBLE	8%	16%
TRÈS FAIBLE	1%	4%
NON RÉPONSE	6%	8%
TOTAL	100 %	100%
EFFECTIF	6570	6570

La variable "bilan" opère une synthèse de la scolarité, de l'entrée en 6ème à l'orientation en 4ème. Elle distingue un parcours "tout réussite" soit une 6ème-5ème en 2 ans avec une orientation en 4ème générale, un parcours "mitigé" soit une 6ème-5ème en 3 ans dû à un redoublement ou effectué en cycle aménagé, mais

<sup>157</sup> Annexe 13, Bilan scolaire scolaire sur l'ensemble.

suivi d'une orientation en 4ème générale, enfin un parcours "d'échec" soit le redoublement en 5ème, l'orientation en 4ème technologique ou spécifique, l'orientation en classes professionnelles, ou encore la sortie du système.

BILAN SCOLAIRE	%
ÉCHEC	21%
RÉUSSITE MITIGÉE	14%
RÉUSSITE	57%
NON RÉPONSES	8%
TOTAL	100%
EFFECTIF	6570

Le bilan scolaire en fin de 5ème est un taux d'échec de 21% d'échec pour 71% de réussite, dont 57% de réussite en parcours normal et 14% de réussite en parcours mitigé (avec un redoublement par exemple). Dès l'entrée en 4ème on se situe déjà très loin de l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, mais les 71% de réussite sont très proches du pronostic de la majorité des enseignants qui estiment que moins de 80% des élèves entreront en 4ème. Les plus pessimistes estiment que seulement moins de 50% des élèves arriveront à ce niveau. Cette "justesse" du jugement professoral témoigne pour le moins de la cohérence qui existe entre les représentations scolaires des acteurs et leurs pratiques d'orientations.

**PRONOSTICS DES PROFESSEURS SUR LE POURCENTAGE D'ÉLÈVES CAPABLES D'ENTRER EN 4ÈME.**

PRONOSTIC	% DE PROFESSEURS
MOINS DE 50%	20%
DE 50 A MOINS DE 80%	34%
80% ET PLUS	26%
NON RÉPONSES	20%
TOTAL	100%
EFFECTIF	395

## 2. L'échec est une réalité

Le devenir scolaire des élèves, doit être mesuré à partir d'un point de départ : l'entrée en 6ème, plutôt qu'après chacune des sélections opérées.

Après une année de scolarisation au collège, 72% des élèves passent en 5ème. Les élèves scolarisés dans un cycle en trois ans ne sont pas concernés. Après deux années de scolarisation en 6ème et en 5ème, ce sont 64% des élèves qui passent en 4ème. De l'entrée au collège à l'orientation en 4ème, on observe un écart négatif de 8 points. La réussite n'a pas concerné un tiers des élèves.

### TAUX ANNUELS DE RÉUSSITE DES 6570 ÉIÈVES.

#### **6570 ÉLÈVES**

<b>cycle normal</b>	<b>ensemble de référence</b>	<b>cycle en trois ans</b>
1ère année, 1989-1990		
4667 passent en 5ème "normale"		38 passent en 5ème "normale"
<b>71%</b> de l'ensemble	4705 au total en 5ème "normale"	<b>0,6%</b> de l'ensemble
<b>72%</b> en 5ème "normale"		
2ème année, 1990-1991		
4213 passent en 4ème générale		
<b>64%</b> de l'ensemble		
3ème année, 1991-1992		
		559 passent en 4ème générale
		<b>8,5%</b> de l'ensemble
	4772 (73%) au total en 4ème générale	

Maintenant si l'on y ajoute les 8,5% d'élèves du cycle en trois ans qui passent en 4ème générale, il y a 73% des élèves entrés en 6ème qui réussissent et un quart des élèves qui échouent<sup>158</sup>.

<sup>158</sup> Tous les pourcentages sont ici calculés par rapport à l'effectif de départ : 6570 élèves.



Au moment de l'entrée en 4ème, il y a 8% des élèves qui redoublent, 1% qui sont affectés en 4ème à effectif réduit et 11% qui vont en 4ème technologique. En fait, la solution technologique et la 4ème spéciale, représentent 44% de l'échec scolaire dans les collèges (755 élèves sur les 1627 échecs). On voit donc de quelle façon les collèges corrigent leurs taux d'échec à la baisse et envisagent la lutte contre l'échec scolaire.

TAUX ANNUELS D'ÉCHEC SCOLAIRE.

<b>6570 ÉLÈVES</b>		
cycle "normal"	ensemble de référence	cycle en 3 ans
ENTRÉE EN 5ÈME		
585 redoublent en 6ème <b>9%</b> de l'ensemble		19 redoublent en 6ème "normale" <b>0,3%</b> de l'ensemble
51 en cycle d'observation en 3 ans <b>1%</b> de l'ensemble		
27 en professionnel <b>0,4%</b> de l'ensemble		4 en professionnel <b>0,1%</b> de l'ensemble
3 sorties <b>0,04%</b> de l'ensemble		1 sortie <b>0,01%</b> de l'ensemble
24 autres <b>0,4%</b> de l'ensemble		20 autres <b>0,3%</b> de l'ensemble

ENTRÉE EN 4ÈME

455 en 4ème technologique  
**7%** de l'ensemble

263 en 4ème technologique  
**4%** de l'ensemble

37 en 4ème effectif réduit  
**1%** de l'ensemble

519 redoublent  
**8%** de l'ensemble

28 redoublent  
**0,4%** de l'ensemble

222 autres  
**3%** de l'ensemble

103 autres  
**2%** de l'ensemble

### 3. L'inégalité sociale

Prise isolément, la variable CSP est très discriminante. Dans un parcours “sans faute” les enfants de cadres supérieurs ont presque 2 fois plus de chances de réussite que les enfants d'ouvriers : 79% contre 47%. Les enfants d'ouvriers ont deux fois plus souvent un parcours de réussite mitigée que les enfants de cadres supérieurs : 16% contre 7%. Mais quel que soit le parcours, ils ont encore trois fois plus de chances d'être en situation d'échec au moment de l'entrée en 4ème. De plus on ne peut pas dire que le thème de l'aménagement des cursus scolaires pour respecter le rythme d'acquisition de l'élève ait eu pour effet de réduire l'écart de réussite entre les différentes catégories sociales.

BILAN SCOLAIRE SELON LA CSP

Bilan	Cadre. sup.	Prof. inter.	Employés	Ouvriers
inconnu	6%	7%	6%	8%
échec	8%	11%	20%	29%
réussite mitigée	7%	10%	14%	16%
réussite	79%	72%	59%	47%
Total	657	1142	904	2144
%	100%	100%	100%	100%

#### 4. Le temps du collège

Le temps du collège affine la différenciation des classes sociales devant l'école. La comparaison entre l'évaluation des élèves en fin d'élémentaire et l'évaluation en fin de 6ème, abordée plus haut, montrait un très net accroissement de la sélectivité en fin de 6ème. L'observation du bilan scolaire en fonction de la catégorie sociale des élèves permet de dire que les différences s'accroissent pendant les premières années de collège.

Pour les enfants d'ouvriers, alors qu'ils étaient 88% à être très bons, bons ou moyens en fin d'élémentaire ils ne sont que 69% à passer en 4ème. Pour les enfants de cadres supérieurs, ils étaient 97% très bons, bons ou moyens en fin d'élémentaire et sont 91% à passer en 4ème. L'écart de réussite entre les deux catégories est passé de 9 points à 22 points, de l'élémentaire à l'entrée en 4ème, soit une aggravation de l'écart qui a donc plus que doublé. Mais il est intéressant de noter, également, que les écarts ont triplé entre les enfants d'ouvriers et d'employés d'une part (3 points d'écart en élémentaire contre 9 à l'entrée en 4ème), entre les enfants des professions intermédiaires et de cadres supérieurs d'autre part (1 point d'écart en élémentaire contre 3 à l'entrée en 4ème). Au collège se jouent de nouveaux enjeux de classe et les écarts se creusent.

L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE SELON LA CSP

CSP	très bon	bon	moyen	faible	très faible	TOTAL	N
c. sup.	40%	41%	16%	2%	0.2%	100%	618
prof. inter	26%	42%	28%	4%	0.5%	100%	1097
employés	17%	39%	35%	8%	1%	100%	863
ouvriers	11%	33%	44%	10%	2%	100%	2058

**BILAN SCOLAIRE A L'ENTRÉE EN 4ÈME SELON LA CSP**

CSP	réussite	réussite mitigée	échec	TOTAL	N
c. sup.	84%	7%	8%	100%	617
prof. inter	77%	11%	12%	100%	1065
employés	63%	15%	22%	100%	847
ouvriers	51%	18%	31%	100%	1971

On ne peut donc pas conclure, de la part des collèges, à une simple translation de l'inégalité. Cette idée largement partagée que le collège ne pourrait remédier à une situation dont est responsable l'école primaire apparaît au regard des chiffres assez dérisoire puisqu'on est très loin d'une politique de remédiation mais tout simplement en face d'une sélection très active.

**5. Le désavantage du cycle aménagé****Description du fonctionnement du cycle d'observation en 2 ans et du cycle d'observation en 3 ans**

Au moment de l'entrée en 4ème, les différences de réussite sont très nettes entre les deux cycles : 78% des élèves du cycle en deux ans sont orientés en 4ème générale contre 57% des élèves du cycle en trois. Mais l'analyse de la gestion de l'échec montre les étapes de la différenciation.

Pour les élèves scolarisés dans le cycle d'observation 6ème-5ème en deux ans<sup>159</sup>, on observe qu'il y a dès le passage en 5ème 13% d'échec : 11% redoublent, 1% sont orientés dans un cycle en trois ans, et 1% sont concernés par d'autres orientations.

Pour les élèves scolarisés dans un cycle d'observation 6ème-5ème en trois ans, on observe, malgré le type de structure, 7% d'autres orientations.

---

<sup>159</sup> Effectif renseigné : sans les non réponses.

Dès cette étape scolaire, on voit bien que le fait d'être scolarisé dans un cycle ou dans un autre n'est pas indifférent pour le devenir scolaire. Les élèves du cycle en trois ans ont 7 fois plus de chances d'être orientés vers le professionnel ou de sortir du système que ceux du cycle en deux ans.

**LES ORIENTATIONS EN FIN DE 6ÈME DU CYCLE D'OBSERVATION EN 2 ANS**

5ÈME	87%
REDOUBLEMENT	11%
CYCLE EN 3 ANS	1
PROFESSIONNEL	0,5
SORTIE	0,1
AUTRE	0,4
TOTAL	100%
EFFECTIF	5357

**LES ORIENTATION EN FIN DE 1ÈRE ANNÉE DE CYCLE D'OBSERVATION EN 3 ANS**

2ÈME ANNÉE DU CYCLE AMÉNAGÉ	76,8
REDOUBLEMENT 6ÈME NORMALE	5,4
PASSAGE EN 5ÈME NORMALE	10,7
PROFESSIONNEL	1,1
SORTIE	0,3
AUTRE	5,6
TOTAL	100
EFFECTIF	354

Si l'on regarde maintenant ce qui s'est passé de la 5ème à la 4ème, on s'aperçoit que 8% des élèves du cycle "normal" sont orientés en 4ème technologique et 14% redoublent ou sont classés "autre".

Pour le cycle aménagé en 3 ans, 27% des élèves sont orientés en 4ème technologique, 4% dans une 4ème d'enseignement générale à effectif restreint, 3% redoublent et 10% sont classés "autre".

Au moment de l'orientation en 4<sup>ème</sup>, la différence entre les deux cycles devient très forte. La gestion même de l'échec est différente, les élèves du cycle en trois ans ont 3 fois plus de chances d'être orientés en 4<sup>ème</sup> technologique que les autres.

**TABLEAU DES ORIENTATIONS EN 4<sup>ÈME</sup> POUR LE CYCLE EN 2 ANS**

4 <sup>ÈME</sup> GÉNÉRALE	78%
4 <sup>È</sup> TECHNOLOGIQUE	8%
REDOUBLEMENT	10%
AUTRE	4%
TOTAL	100%
EFFECTIF	5409

**LES ORIENTATIONS EN 4<sup>ÈME</sup> POUR LE CYCLE EN 3 ANS**

4 <sup>ÈME</sup> GÉNÉRALE	57%
4 <sup>È</sup> TECHNOLOGIQUE	26%
REDOUBLEMENT	3%
4 <sup>E</sup> EFFECTIF RÉDUIT	4%
AUTRE	10%
TOTAL	100%
EFFECTIF	990

La comparaison des chances de réussite selon que l'on est scolarisé en cycle en 2 ans ou en 3 ans montre qu'il y a 22 points d'écart pour le passage en 4<sup>ème</sup> générale : 78% des élèves scolarisés en cycles en 2 ans passent en 4<sup>ème</sup> générale contre 57% des élèves scolarisés en 3 ans qui ont par ailleurs 3 fois plus de chances d'être orientés en 4<sup>ème</sup> technologique que les autres : 26% contre 8%.

Le panorama général de la scolarisation au collège sur trois années de mise en oeuvre du projet d'établissement témoigne encore de fortes inégalités. A l'observation du conformisme des mesures éducatives entreprises dans les projets d'établissement s'ajoute l'observation de la permanence des modes de sélection

sociale. A ce stade de l'étude qui concerne les collèges dans leur globalité, on n'entrevoit pas de bouleversements, ni de rupture du fonctionnement du système.

## 6. La méritocratie malmenée

Sur l'ensemble, les différences de réussites pour les élèves "moyens" en fin d'élémentaire sont très significatives selon la catégorie sociale.

**BILAN SCOLAIRE DES ÉLÈVES "MOYENS" SELON LA CSP DES ÉLÈVES.**

Bilan	Échec	Réussite mitigée	Réussite	Total réussite	Total	Effectif
Ouvriers	39%	27%	34%	61%	100%	776
Employés	30%	25%	37%	62%	100%	283
Prof. inter.	21%	22%	52%	74%	100%	285
C. sup.	14%	24%	56%	80%	100%	91

Pour un niveau scolaire "moyen", les enfants de cadres supérieurs échouent deux fois et demi moins que les enfants d'ouvriers. 39% des enfants d'ouvriers ne passent pas en 4ème contre 14% des enfants de cadres supérieurs.

## 7. L'orientation en 4ème technologique

Il s'agit des résultats pour les élèves du cycle en deux ans.

**L'ORIENTATION EN 4ÈME POUR LE CYCLE NORMAL SELON LA CSP DES ÉLÈVES.**

Orientation 4è CSP	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total	Effectif
C. supérieur	93%	3%	4%	0,3%	100%	591
Prof. inter.	89%	4%	5%	2%	100%	981
Employé	80%	7%	9%	4%	100%	758
Ouvrier	70%	12%	13%	6%	100%	1667

Les différences d'orientation en 4ème pour les élèves du cycle "normal" selon la CSP sont très significatives. Les enfants d'ouvriers sont quatre fois plus orientés en 4ème technologique que les enfants de cadres supérieurs, les enfants d'employés pratiquement deux fois plus. La question des classes technologiques n'est donc pas celle de la formation polytechnique pour tous dans une société technicienne; mais toujours une question de distinction sociale des voies d'excellence opposées aux filières rebut. Cette hypothèse peut être encore vérifiée lorsque l'on contrôle le niveau scolaire des élèves.

**LES ORIENTATIONS EN 4ÈME TECHNOLOGIQUE DES ÉLÈVES DU CYCLE NORMAL SELON LE NIVEAU SCOLAIRE DE FIN D'ÉLÉMENTAIRE.**

Orientation en 4è	4ème TECH.	AUTRE	TOTAL
Très bons	1%	99%	100%
Bons	5%	95%	100%
Moyens	13%	87%	100%
Faibles	28%	72%	100%
Très faibles	22%	78%	100%
TOTAL	8%	92%	100%

8% des élèves du cycle "normal" sont orientés en 4ème technologique. 1% étaient de très bon niveau de fin d'élémentaire, 5% de bon niveau et 13% de niveau moyen. On ne peut donc pas dire non plus que la voie technologique fonctionnerait sur des critères de mérite scolaire.

C'est donc dans ce contexte scolaire général que nous mesurerons des différences d'orientation des élèves. Nous voulons observer, notamment, quels projets d'établissement sont moins injustes socialement, quels sont ceux qui utilisent moins le recours technologique.





## *CINQUIÈME PARTIE. L'EFFET PROJET D'ÉTABLISSEMENT*

Tous les discours ne sont pas identiques, ils reflètent des représentations scolaires diverses, des conceptions différentes de la justice scolaire et du rôle social de l'école. Pour le devenir scolaire des élèves, le projet peut nous informer sur les processus qui présideront à des différences de réussite. La variable projet fait partie d'un ensemble de caractéristiques de l'établissement, et peut apporter une explication supplémentaire des différences de pratiques d'orientation.

### **Chapitre I. LE PROJET ET LA RÉUSSITE AU COLLÈGE<sup>160</sup>**

#### **1. L'orientation en 5ème**

La description porte sur l'orientation en 5ème des élèves du cycle "normal" selon leur niveau scolaire du bulletin de 6ème. En premier lieu, il nous est utile de situer les différences d'évaluation, c'est-à-dire d'observer si le réformisme modifie l'évaluation du collège par rapport à celle du primaire. Cette comparaison est une approximation minimum des changements dans la sévérité évaluative, puisque nous considérons l'ensemble des élèves de fin d'élémentaire et seulement les élèves en 6ème du cycle en deux ans : théoriquement ce type de comparaison était celle qui avait le plus de chance de présenter des taux proches, les élèves en difficulté ayant été le plus souvent dirigés vers le cycle aménagé.

---

<sup>160</sup> Annexe 14, L'effet-projet.

<sup>161</sup> Annexe 14, L'effet-projet.

**LES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE SELON LE TYPE DE PROJET<sup>162</sup>**

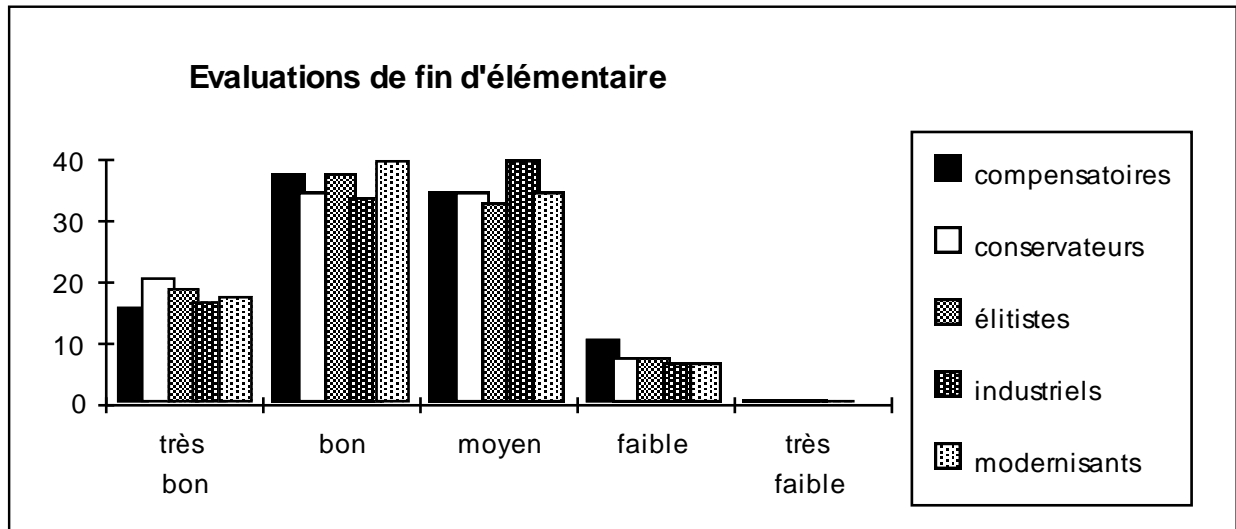
TYPE / NIVEAU	très bon	bon	moyen	faible	très faible	TOTAL
Compensatoires	16%	38%	35%	11%	1%	100% 666
Conservateurs	21%	35%	35%	8%	1%	100% 893
Élitistes	19%	38%	33%	8%	1%	100% 1981
Industriels	17%	34%	40%	7%	1%	100% 1027
Modernisants	18%	40%	35%	7%	0,39%	100% 1289
TOTAL	18%	37%	35%	8%	1%	100% 5856

**LES ÉVALUATIONS DES ÉLÈVES EN 6ÈME DU CYCLE "NORMAL" SELON LE TYPE DE PROJET.**

NIVEAU / TYPE	"très bons"	"bons"	"moyens"	"faibles"	"très faibles"	TOTAL	EFFECTIF
Compensatoire	9%	31%	36%	20%	4%	100%	622
Conservateur	21%	29%	32%	16%	2%	100%	895
Élitiste	14%	28%	36%	17%	4%	100%	2009
Industriel	14%	26%	34%	19%	7%	100%	1041
Modernisant	14%	30%	34%	18%	4%	100%	1193

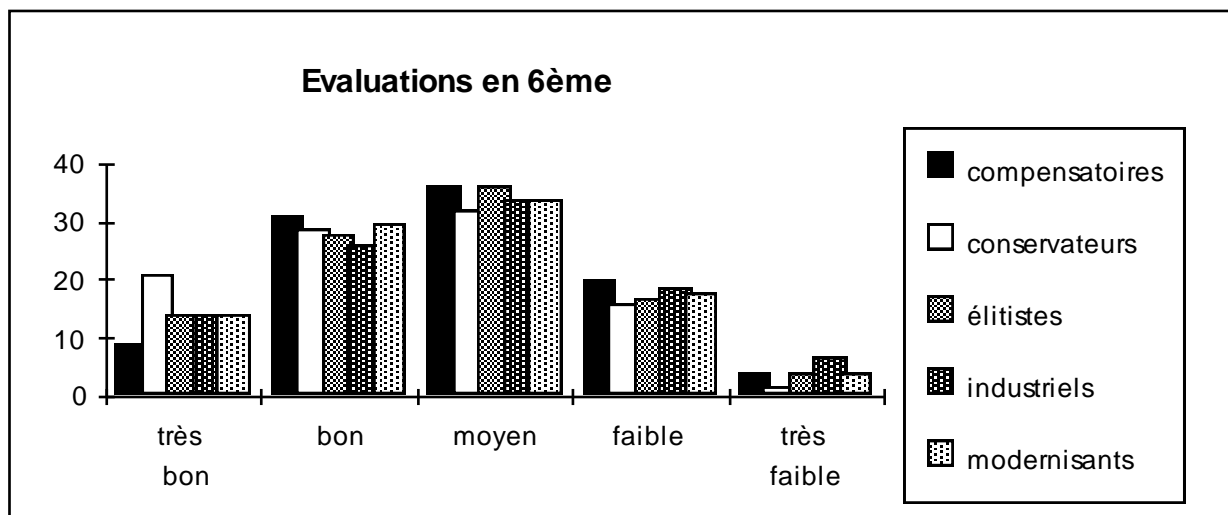
On peut dire que les évaluations en 6ème de collège présentent des distributions comparables à celles observées en fin d'élémentaire, mais également des taux systématiquement inférieurs pour les niveaux "très bons", "bons" ou "moyens", et systématiquement supérieur pour les niveaux "faibles" et "très faibles".

<sup>162</sup> Annexe 11, Caractéristiques scolaires des élèves.



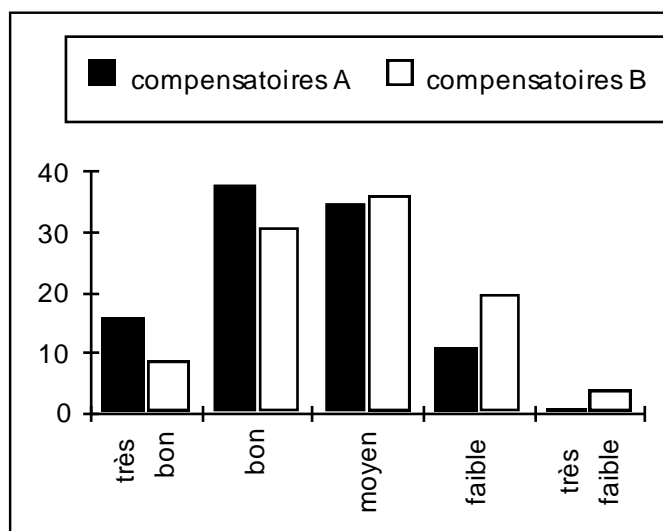
Sur l'axe des ordonnées sont présentés les taux en %.

Il apparaît qu'il n'y a pas dysharmonie des niveaux selon le type de projet et que les publics scolaires ne se distribuent pas très différemment; pour l'ensemble des types de projets on observe une distribution "en cloche" relativement commune dans le système éducatif, par opposition à une distribution ascendante dite en "J" où la majorité des élèves seraient "très bons", "bons" et moins d'élèves seraient "moyens" "faibles" ou "très faibles". En fin d'élémentaire les élèves de très bon niveau sont une minorité (17%), un tiers sont "bons" (35%), un autre tiers sont "moyens" (33%), et une minorité sont "faibles" ou "très faibles" (9%).



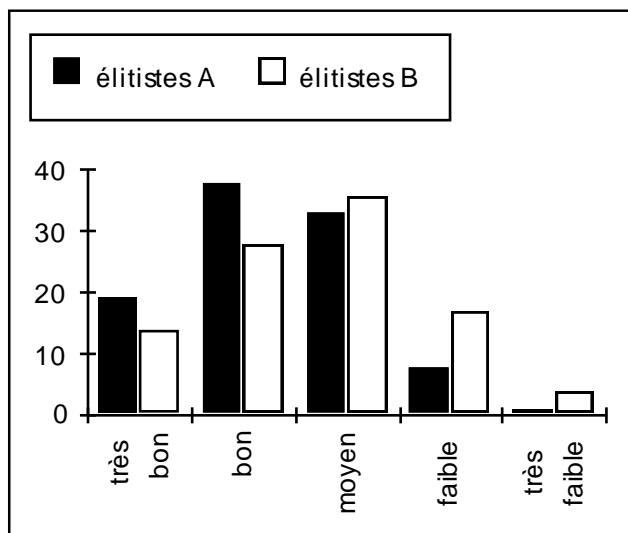
La distribution des évaluations en 6ème de collège comporte les mêmes caractéristiques que la précédente et ainsi ne permet pas d'observer de rupture du mode évaluatif, telle que l'on aurait rencontré une courbe en "J" correspondant à une pédagogie de la réussite. En fin de 6ème, une minorité d'élèves est de "très bon" niveau (14%), un quart est de "bon" niveau ", un tiers est de niveau "moyen", et un quart de niveau "faible ou très faible".

D'autre part, lorsque l'on compare par type de projet, les deux niveaux d'évaluation, on remarque que ce sont les compensatoires qui ont la plus forte diminution de la catégorie du niveau "très bon", mais gardent les taux les plus proches de l'élémentaire pour les autres niveaux.



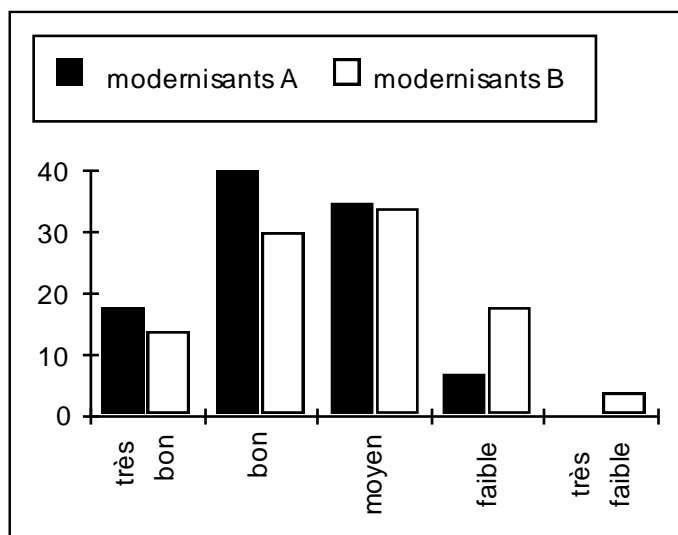
Sur l'axe des ordonnées sont présentés les taux en %.

Les élitistes se distinguent par un accroissement de la catégorie du niveau "moyen", alors que partout ailleurs on observe une diminution pour cette catégorie.

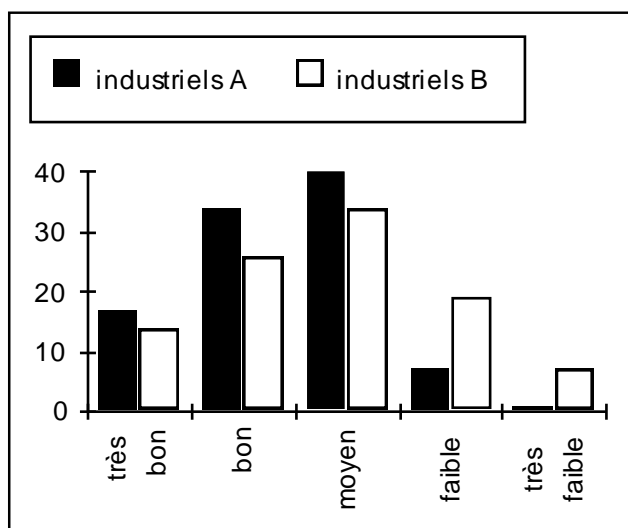


Sur l'axe des ordonnées sont présentés les taux en %.

Pour les élitistes et les modernisants, la catégorie du niveau "bon" est très nettement en régression par rapport à l'évaluation de fin d'élémentaire, et assez fortement dans le cas des industriels.



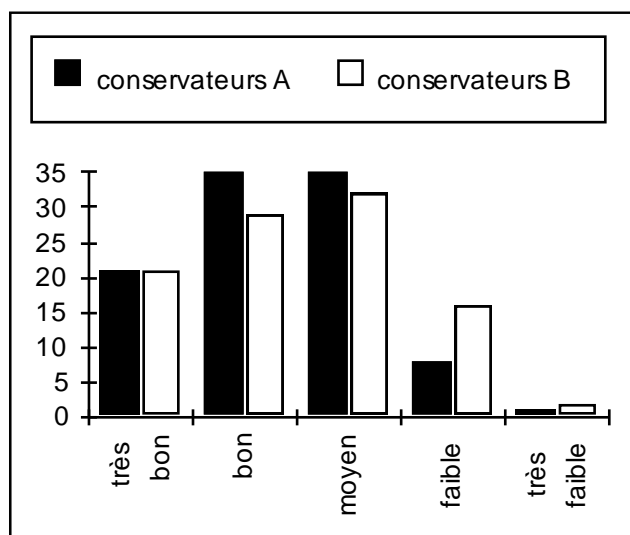
Sur l'axe des ordonnées sont présentés les taux en %.



Sur l'axe des ordonnées sont présentés les taux en %.

Enfin, le réformisme dans le cas des projets industriels ou modernisants tend à accroître la catégorie du niveau "faible" plus sensiblement que les autres (12 et 11 points contre 9 et 8 points).

De façon plus synthétique, on peut dire que ce sont les collèges industriels ou modernisants qui enregistrent les différences les plus nombreuses entre les deux niveaux de l'évaluation de fin d'élémentaire et de 6ème, et les conservateurs le moins. Les compensatoires enregistrent peu de différences, sauf pour le niveau "très bon" et les élitistes pour le niveau "bon". Il apparaît que le réformisme engendre une plus grande sévérité évaluative qu'un certain conservatisme, qu'une logique élitiste soit plus sévère pour le niveau "bon" mais plus conciliante pour le niveau "moyen", et qu'une logique compensatoire soit très sévère pour le niveau "très bon" mais relativement proche des évaluations de fin d'élémentaire pour les autres niveaux.



Sur l'axe des ordonnées sont présentés les taux en %.

En 6ème de collège, les industriels et les compensatoires ont les évaluations les plus sévères, avec respectivement 19% et 20% d'élèves "faibles", 7% et 4% d'élèves "très faibles" contre en moyenne 17% pour les "faibles" et 3,5% pour les "très faibles" dans les autres projets. Ce sont chez les conservateurs qu'il y a très nettement plus d'élèves "très bons" : 21% contre 13% en moyenne ailleurs.

Ce type de comparaison, entre deux moments de l'évaluation des élèves, bien que très global, nous montre que le fonctionnement de l'évaluation n'est pas très différent à l'école primaire et au collège. D'autre part, que la logique éducative en oeuvre permet d'observer une plus ou moins grande sévérité. Enfin, que les collèges qui développent la pédagogie par objectifs, les évaluations par des tests de niveau, la concertation pédagogique, comme c'est le cas pour les industriels et les modernisants, sont ceux qui semblent les plus sévères.

En deuxième lieu, nous voulons observer l'orientation en 5ème selon le type de projet.

Tous niveaux confondus, ce sont les élitistes et les conservateurs qui orientent le plus en 5ème, 89% et 88%, contre 83% pour les industriels. Et parallèlement, les



industriels orientent le plus, dès ce niveau en classes professionnelles ou proposent une intégration dans un cycle aménagé : 3% contre 1% ailleurs.

**L'ORIENTATION EN 5ÈME DES ÉLÈVES DU CYCLE "NORMAL" SELON LE TYPE DE PROJET.**

5ème TYPE /	5ème générale	redoublement	5ème de cycle aménagé	classes professionnelles	sortie autre	TOTAL
compensatoire %	87%	12%	0%	0%	1%	527 100%
conservateur %	88%	12%	0%	0%	0%	842 100%
élitiste %	89%	9%	1%	0%	1%	1734 100%
industriel %	83,5%	11,5%	2%	1%	2%	903 100%
modernisant %	86%	12%	1%	1%	0%	1054 100%

Lorsque l'on regarde ce qui se passe selon le niveau scolaire, on s'aperçoit que les projets industriels se distinguent en sanctionnant même les élèves "bons" et "moyens". Les projets élitistes au contraire semblent favorables aux élèves "faibles" et "très faibles" : 63% des élèves de niveau "faible" et 59% des élèves de niveau "très faible" passent en 5ème.

L'ORIENTATION EN 5ÈME DES ÉLÈVES DU CYCLE "NORMAL" SELON LE NIVEAU ET LE TYPE DE PROJET.

NIVEAU / TYPE	"très bons"	"bons"	"moyens"	"faibles"	"très faibles"	TOTAL des passages en 5 <sup>e</sup>
compensatoire %	100%	100%	93%	60%	35%	441 86%
conservateur %	99%	100%	91%	51%	33%	738 88%
élitiste %	99%	99%	93%	63%	59%	1542 89%
industriel %	100%	99%	95%	53%	24%	752 83%
modernisant %	99%	98%	95%	49%	33%	853 86%

Cette différence de sélectivité s'exprime aussi lorsque l'on regarde l'orientation selon le niveau scolaire et la CSP. Nous avons pris le parti d'analyser l'orientation des élèves "moyens" parce que c'est le niveau le plus sensible. On peut alors faire les remarques suivantes : ce sont les projets industriels qui sanctionnent le plus les enfants d'ouvriers de niveau moyen avec seulement 72% d'orientation en 5ème de cycle "normal" et les compensatoires qui leur sont le plus favorables avec 79,5% de passages. Pour les professions intermédiaires la différence significative se situe entre projets industriels plus défavorables, avec 73% d'orientations, contre 87% chez les élitistes plus favorables : un certain conservatisme bénéficie à cette classe sociale. Les enfants d'employés, eux, sont plus sanctionnés avec les modernisants : 68% de passages en 5ème.

**ORIENTATION EN 5<sup>ème</sup> DU CYCLE "NORMAL" DES ÉLÈVES MOYENS, SELON LA CSP ET LE TYPE DE PROJET.**

CSP	C. sup.	Prof. inter.	Employés.	Ouvriers	TOTAL des passages en 5 <sup>e</sup>
Modernisant %	83%	79%	68%	76%	233 75%
Industriel %	86%	73%	78%	72%	260 74%
Élitiste %	86%	87%	81%	78%	436 81%
Conservateur %	86%	78%	80%	78%	221 81%
Compensatoire %	87,5%	75%	85%	79,5%	158 82%

Dès l'orientation en 5<sup>ème</sup> il y a des différences selon le type de projet mis en place par les collèges. Des différences qui sont, il faut le noter, cohérentes avec le degré de sévérité de l'évaluation des élèves en 6<sup>ème</sup>. Les industriels évaluent sévèrement leurs élèves et orientent moins en 5<sup>ème</sup>. Mais ils ne sont pas pour autant rationnels puisqu'ils font échouer même des élèves qu'ils jugent moyens : 26%. Inversement, les élitistes qui jugent moins d'élèves faibles ou très faibles en 6<sup>ème</sup>, orientent plus en 5<sup>ème</sup> et font échouer moins d'élèves moyens : 19%. La sévérité des évaluations et le manque de rationalité semble donc aller de pair. A quoi s'ajoute l'injustice sociale, laquelle s'observe également à propos des collèges industriels.

**2. Des différences de réussite après trois années de collège**

**— Projet ou pas ?**

L'idée généralement admise est la nécessité du projet d'établissement et les bienfaits évidents sur la réussite scolaire des élèves. L'observation de l'orientation en 5<sup>ème</sup> ne semble pas augurer de larges bénéfices pour les élèves scolarisés dans un collège très impliqué dans une démarche de projet (c'est le cas des industriels et

des modernisants), mais il était nécessaire d'attendre trois années pour que le projet ait pu faire son effet.

Pour réaliser cette observation, nous avons travaillé sur la cohorte des 6570 élèves repérés dans les 48 collèges de l'échantillon<sup>163</sup>. La variable bilan retrace les événements de la scolarité de ces élèves, depuis leur entrée en 6ème jusqu'à leur orientation en 4ème. La modalité "réussite" est définie par le fait de ne pas redoubler en 6ème et d'obtenir une orientation en 5ème après une année de 6ème, ou après une année de 6ème effectuée dans un cycle aménagé. Pour la deuxième étape de la scolarité, elle est définie pour ces élèves par le non redoublement en 5ème et une orientation en 4ème générale. La modalité "échec" est définie par le redoublement en 6ème, une orientation en cycle aménagé, en classes professionnelles ou la sortie du système, ou la poursuite d'un cycle aménagé. Pour la deuxième étape, elle est définie par le redoublement en 5ème, ou l'orientation en 4ème technologique quelque soit le cycle suivi, ou les sorties du système. La modalité "mitigée" se définit à la deuxième étape; par une orientation en 4ème après un cycle aménagé, ou un redoublement en 6ème ou en 5ème. Sur l'ensemble, on enregistre 477 valeurs absentes soit 7%, 1406 cas d'échec soit 21%, 916 cas de réussite mitigée soit 14% et 3771 cas de parcours "tout réussite" soit 57%. Pour la variable type de projet, 331 élèves sont non repérés, soit 5%, 722 élèves appartiennent au groupe des projets compensatoires soit 11%, 925 appartiennent au groupe des projets conservateurs soit 14%, 2150 appartiennent au groupe des projets élitistes soit 33%, 1055 appartiennent au groupe des projets industriels soit 16% et 1387 appartiennent au groupe des projets modernisants soit 21%.

La comparaison entre projets classiques (peu impliqués) et réformistes (très impliqués) ne met pas à jour de différences globales très nettes. Le groupe des

---

<sup>163</sup> Annexe 13, Le bilan scolaire sur l'ensemble.

projets moins impliqués dans la réforme quel que soit le parcours scolaire est très sélectif : 78% de réussite (tableau n°1). Le groupe réformiste n'est pas mieux placé avec 77% de réussite. Mais le type de parcours n'est pas étranger à la notion de réussite et là on observe que les réformistes ont un taux plus élevé de réussite en parcours mitigé : 17% contre 14% dans le groupe classique. Ces deux informations permettent de dire que le bilan scolaire est plus favorable dans le groupe des projets classiques avec plus de parcours "sans fautes". Ce bilan est plus modeste avec de nombreuses réussites mitigées pour les réformistes situés trois points au-dessus de la moyenne sur l'ensemble : 17% contre 15%. Les projets les plus impliqués ont de moins bons résultats que ceux qui sont restés en retrait de la réforme. Les divers aménagements des cursus scolaires pour des parcours mitigés, les orientations en 4ème technologiques, ont une part explicative dans des taux d'échec importants dans ces projets industriels ou modernisants. Quoi d'étonnant qu'à un discours faisant l'éloge de la voie technologique correspondent moins d'orientations en section générale.

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

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

### — Quel projet ?

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

TABLEAU 2 : BILAN SCOLAIRE SELON LE TYPE DE PROJET.

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

Lorsque l'on regarde — tableau n°2 — les parcours “sans faute”, on observe bien que les élitistes ont de meilleurs résultats avec 65% de réussite, les modernisants ont un bilan scolaire moins bon avec 18% de réussite mitigée, les industriels et les compensatoires sont très sévères avec 24% d'échec.

### 3. Types de projets et bilan scolaire selon la CSP des élèves

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

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

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSIT E MITIGÉE	RÉUSSIT E	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	30%	16%	54%	70%	197
conservateur	31%	15%	54%	69%	243
élitiste	29%	14%	57%	71%	679
industriel	32%	20%	47%	67%	314
modernisant	33%	24%	43%	67%	420
ensemble	31%	18%	51%	69%	1853
effectif	569	332	952	1284	

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

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

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

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

Les enfants de cadres supérieurs — tableau n°4 — réussissent mieux avec les projets conservateurs : 86% de parcours "sans faute", c'est également dans ces

collèges qu'ils ont le plus de réussite mitigée. Les collèges industriels paraissent assez favorables à cette catégorie avec 96% de réussite totale. Ce sont dans les collèges élitistes et compensatoires qu'il y a le plus d'échecs, respectivement 9% et 11%.

Pour cette catégorie sociale, l'opposition entre les projets change : ce n'est plus le degré d'implication qui joue mais la logique éducative qui distingue les projets plus injustes socialement des projets plus justes. Les projets conservateurs ou industriels d'un côté, et les élitistes, les modernisants ou les compensatoires de l'autre. Classiquement les collèges conservateurs favorisent les enfants de cadres supérieurs. Les collèges industriels favorisent aussi cette catégorie, par la contrepartie d'une politique sélective centrée sur l'orientation en classes technologiques qui concerne les autres élèves.

**TABLEAU 5 : RÉUSSITE DES ENFANTS DES PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES SELON LE TYPE DE PROJET**

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSIT E MITIGÉE	RÉUSSIT E	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	13%	12%	75%	87%	108
conservateur	4%	12%	84%	96%	134
élitiste	14%	8%	78%	86%	366
industriel	15%	15%	70%	85%	187
modernisant	9%	12%	79%	91%	222
ensemble	12%	11%	77%	88%	1017
effectif	119	113	785	898	

Les enfants des professions intermédiaires — tableau n° 5 —réussissent plus en parcours "sans faute" avec les conservateurs (84%) et les modernisants (79%). Ils réussissent moins avec les industriels : 15% de parcours mitigés et 15% d'échecs. Les projets compensatoires, eux aussi, favorisent moins les enfants des professions intermédiaires avec seulement 87% de réussite globale. On peut



remarquer également que la politique industrielle n'est pas non plus favorable aux enfants des professions intermédiaires.

Pour cette catégorie sociale encore, ce sont les valeurs éducatives qui font la différence<sup>164</sup>, plus que le degré d'implication. Les projets modernisants ayant en commun avec les conservateurs une proximité de valeurs avec les professions intermédiaires; les modernisants développent à la fois un discours humaniste et industriel comme nous avons pu le montrer. Les projets à valeurs utilitaristes (industriels et compensatoires) s'opposent aux projets à valeurs humanistes (modernisants, élitistes et conservateurs) plus favorables.

**TABLEAU 6 : RÉUSSITE DES ENFANTS D'EMPLOYÉS SELON LE TYPE DE PROJET**

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSIT E MITIGÉE	RÉUSSIT E	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	21%	17%	62%	79%	86
conservateur	22%	19%	59%	78%	130
élitiste	20%	12%	68%	80%	272
industriel	24%	15%	60%	75%	132
modernisant	20%	19%	61%	80%	180
ensemble	21%	16%	63%	79%	800
effectif	168	127	505	632	

Globalement les différences selon le type de projet sont moins fortes que pour les autres catégories — tableau n° 6 — Néanmoins les enfants d'employés ont plus de réussite chez les élitistes et moins chez les conservateurs. Beaucoup réussissent en parcours mitigé avec les modernisants et les conservateurs.

---

<sup>164</sup> En référence à l'étude des liaisons entre les catégories du discours et les catégories sociales du public scolaire : le projet, un discours pour les professions intermédiaires.

Pour cette catégorie, les projets modernisants, conservateurs et industriels s'opposent aux élitistes et compensatoires, dans le sens d'une plus grande sélectivité. Comme pour les enfants d'ouvriers, des projets injustes socialement se distinguent de projets plus justes.

### **Des réussites différentes selon le type de projet.**

Si l'on synthétise les résultats de ces quatre catégories sociales, il apparaît que les enfants de cadres supérieurs réussissent mieux avec les projets conservateurs ou industriels, les enfants d'employés et d'ouvriers avec les élitistes.

Les enfants de cadres supérieurs échouent plus avec les compensatoires, les enfants des professions intermédiaires avec les industriels, les enfants d'ouvriers avec les industriels et les modernisants, et les enfants d'employés avec les conservateurs.

L'opposition la plus forte pour les ouvriers et les employés se situe entre projets industriels et projets élitistes plus favorables (Graphique I).

**Graphique I. CARTE DE LA POLITIQUE SCOLAIRE SELON LE TYPE DE PROJET.**

**Différences les plus fortes.**

<b>INDUSTRIELS</b> + sélectif	:	<b>COMPENSATOIRES</b>
	:	
- employés	:	
- professions intermédiaires	:	- cadres supérieurs
+ cadres supérieurs	:	
	:	
	:	
< + sélectif .. .. . - sélectif >	:	
	:	<b>CONSERVATEURS</b>
	:	+ cadres supérieurs
	:	+ professions intermédiaires
	:	- employés
	:	
- ouvriers	:	
+ professions intermédiaires	:	
	:	
	:	+ employés
	:	+ ouvriers
	:	
<b>MODERNISANTS</b>	:	<b>ÉLITISTES</b>
- sélectif		

Légende : - moins de réussite en fin de 5ème + plus de réussite.

Autour des enjeux de chaque classe sociale les projets s’opposent : les enjeux des ouvriers et des employés se jouent sur le degré d’implication : moins les projets sont impliqués (c’est le cas des élitistes), plus ils y gagnent. Mais encore, c’est pour les catégories sociales défavorisées, ouvriers et employés, que la logique éducative dont témoigne le projet a le plus de sens. Le développement des classes technologiques, le renforcement des enseignements technologiques, le projet d’orientation de l’élève, l’aide à l’orientation, l’information sur l’entreprise, visent

ces élèves. C'est, si l'on peut dire, la caractéristique du projet industriel par opposition au projet élitiste.

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

#### **4. Les élèves évalués "moyens" en fin d'élémentaire**

Quel que soit le type de projet, les différences de réussites pour les élèves "moyens" en fin d'élémentaire sont très significatives selon la catégorie sociale. Comme l'ont démontré M. Duru-Bellat et A. Mingat<sup>165</sup> dans leurs travaux sur l'orientation, ce niveau scolaire est particulièrement sensible aux politiques d'établissement.

Pour un niveau scolaire "moyen", les enfants de cadres supérieurs échouent deux fois et demi moins que les enfants d'ouvriers. Mais à niveau scolaire égal et à C.S.P identique le type de projet peut montrer d'autres différences.

— Tableau n° 7 : les enfants d'ouvriers "moyens" en fin d'élémentaire réussissent plus avec les compensatoires et les élitistes : respectivement 66% 63%. Ils réussissent mieux avec les compensatoires, 46% de parcours "sans faute". Ils échouent plus chez les conservateurs, 44%. Les parcours mitigés sont très fréquents avec les projets très impliqués, modernisants et industriels, sans correspondre pour autant à une réussite globale meilleure. L'opposition se fait ici encore sur le degré d'implication. Les enfants d'ouvriers et notamment pour le niveau scolaire moyen,

---

<sup>165</sup> M. Duru-Bellat, A. Mingat, De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, in *Cahiers de l'IREDU* n° 45, 48, 51, Dijon, 1985, 1988, 1992.

indicateur sensible de la sélectivité d'une politique, ont intérêt à être dans des collèges à projets moins impliqués : élitistes ou compensatoires.

**TABLEAU 7 : BILAN SCOLAIRE DES ÉLÈVES "MOYENS" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, POUR LES ENFANTS D'OUVRIERS, SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	34%	20%	46%	66%	85
conservateur	44%	20%	36%	56%	101
élitiste	37%	23%	40%	63%	267
industriel	40%	34%	26%	60%	146
modernisant	40%	37%	24%	61%	177
ensemble	39%	27%	34%	61%	776
effectif	303	212	261	473	

— Tableau n° 8 : pour la catégorie employés, il y a peu de différences selon le type de projet. On peut seulement observer que les enfants d'employés "moyens" en fin d'élémentaire ont plus de réussite en parcours "sans faute" dans les collèges élitistes et compensatoires, 46% contre 29% dans les collèges modernisants où les parcours mitigés sont très fréquents : 38%. Dans les collèges industriels, le taux d'échec est le plus élevé : 42%.

**TABLEAU 8 : BILAN SCOLAIRE DES ÉLÈVES "MOYENS" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, POUR LES ENFANTS D'EMPLOYÉS, SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	25%	29%	46%	75%	28
conservateur	28,5%	28,5%	43%	72,5%	42
élitiste	31%	23%	46%	69%	78
industriel	42%	22%	37%	59%	60
modernisant	33%	38%	29%	67%	52
ensemble	33%	27%	40%	67%	260
effectif	85	71	104	175	

— Tableau n° 9 : pour les professions intermédiaires, on observe que les enfants de niveau scolaire “moyen” en fin d’élémentaire réussissent plus avec les modernisants : 87%. Ils ont plus de parcours mitigés avec les conservateurs, parcours qui correspondent à une réussite globale meilleure. Le taux d’échec est plus fort dans les collèges industriels, 27%.

**TABLEAU 9 : BILAN SCOLAIRE DES ÉLÈVES "MOYENS" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, POUR LES ENFANTS DES PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES, SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSIT E MITIGÉE	RÉUSSIT E	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	31%	17%	52%	69%	23
conservateur	15%	32%	53%	85%	34
élitiste	25%	16%	59%	75%	100
industriel	27%	29%	45%	74%	56
modernisant	12%	26%	61%	87%	57
ensemble	22%	23%	55%	78%	270
effectif	59	62	149	211	

— Tableau n° 10 : Les enfants de cadres supérieurs “moyens” en fin d’élémentaire échouent plus avec les élitistes : 30%. Ils réussissent mieux avec les industriels : 73%. Les parcours mitigés réussissent aux enfants de cadres supérieurs en les maintenant dans la filière générale alors qu’ils n’augmentent pas la réussite globale pour les catégories d’ouvriers comme on a pu le voir plus haut.

**TABLEAU 10 : BILAN SCOLAIRE DES ÉLÈVES "MOYENS" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, POUR LES ENFANTS DE CADRES SUPÉRIEURS, SELON LE TYPE DE PROJET.**

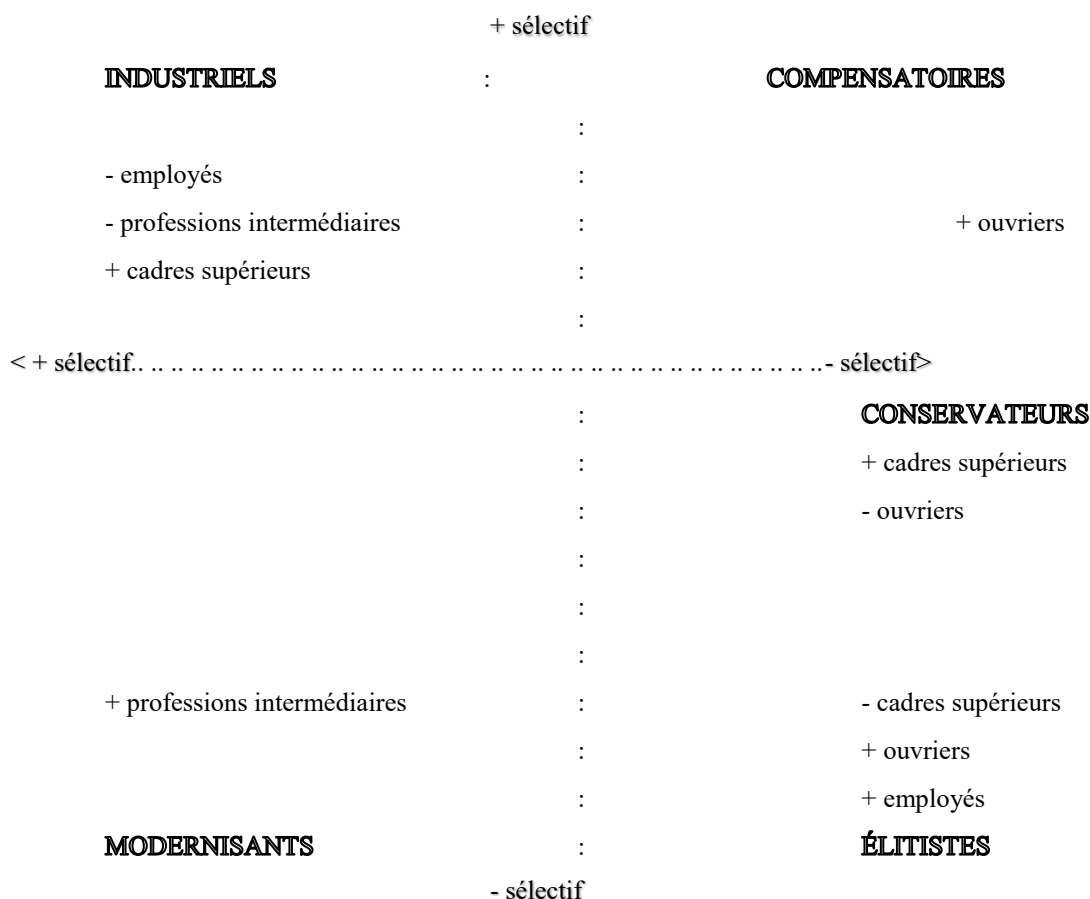
TYPE	ÉCHEC	RÉUSSIT E MITIGÉE	RÉUSSIT E	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	14%	14%	71%	85%	7
conservateur	0%	71%	29%	100%	7
élitiste	30%	17%	52%	69%	23
industriel	4%	23%	73%	95%	22
modernisant	15%	26%	59%	85%	27
ensemble	15%	26%	59%	85%	86
effectif	13	22	51	73	

Lorsqu'il s'agit des élèves "moyens" la carte des enjeux de classes se durcit, ou plutôt met en lumière celle établie sur l'ensemble (Graphique II). On voit très nettement que les deux catégories sociales extrêmes symbolisent le plus nettement les différences entre les types de projet. On voit aussi que le groupe des projets classiques n'est pas homogène : parmi les projets les moins impliqués les conservateurs favorisent les cadres supérieurs et sélectionnent les ouvriers, et inversement dans les collèges élitistes. Pour les professions intermédiaires, la différence se fait entre les industriels et les modernisants : il vaut mieux être "moyen" chez les modernisants.

Les réussites en parcours mitigé consistent pour les projets conservateurs à assurer une scolarité en filière normale pour les enfants de cadres supérieurs et pour les professions intermédiaires. Les taux d'échec à l'orientation en 4<sup>ème</sup> sont très faibles. Par contre, pour les projets industriels et modernisants ces parcours mitigés touchent plus les enfants d'ouvriers et d'employés sans pour autant correspondre à une réussite globalement meilleure. D'une part ces projets produisent pour eux les plus forts taux d'échec, et d'autre part s'ils réussissent c'est en parcours mitigé : une double sévérité en quelque sorte. L'adaptation de l'école aux rythmes individuels d'acquisition est donc plus efficace pour les enfants socialement

favorisés, et elle n'est pas une voie alternative aux forts taux d'échecs pour les enfants défavorisés.

**Graphique II. CARTE DE LA POLITIQUE SCOLAIRE POUR LES ÉLÈVES "MOYENS" SELON LE TYPE DE PROJET.**



### 5. Les élèves "faibles" en fin d'élémentaire selon le type de projet

La scolarité des élèves "faibles" devrait informer autrement la question de l'utilité des projets. Ces derniers sont en effet présentés comme un recours pédagogique nouveau pour les élèves en difficulté. Dans l'ensemble, ce niveau scolaire concerne très peu les enfants de cadres, les comparaisons se centreront donc sur les enfants d'ouvriers et d'employés, ces derniers ayant pratiquement deux fois plus de réussites (tout parcours confondus) que les ouvriers.



— Pour ce niveau scolaire les enfants d’ouvriers “faibles” en fin d’élémen- taire réussissent plus avec les conservateurs ou les élitistes — environ 34% de réussite totale — et ils échouent plus avec les modernisants et les industriels : respectivement 85% et 69% d’échecs (tableau n° 11).

On ne peut donc pas dire que l’ensemble des actions mises en oeuvre par les collèges très impliqués soit efficace pour les élèves qui normalement devraient en être les bénéficiaires.

**TABLEAU 11 : BILAN SCOLAIRE DES ENFANTS D'OUVRIERS "FAIBLES" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE	ÉCHEC	RÉUSSIT E MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
compensatoire	68%	28%	4%	32%	25
conservateur	66%	17%	17%	34%	18
élitiste	67%	24%	9%	33%	55
industriel	69%	28%	3%	31%	32
modernisant	85%	15%	0%	15%	34
ensemble	71%	23%	6%	29%	164
effectif	117	37	10	47	

— Pour ce niveau et la catégorie des employés, on n’observe aucune diffé- rence significative selon le type de projet.

Le projet d’établissement ne répond pas aux problèmes posés par les élèves "faibles" qui pour l’essentiel sont des enfants d’ouvriers.

## **6. Quelle orientation en 4ème technologique ?**

Rappelons tout d’abord les résultats globaux quelque soit le type de projet. Pour les élèves du cycle en deux ans. Les différences d’orientation en 4ème pour les élèves du cycle "normal" sont très significatives selon la CSP. Les enfants d’ouvriers sont quatre fois plus orientés en 4ème technologique que les enfants de

cadres supérieurs, les enfants d'employés pratiquement deux fois plus. La question des classes technologiques n'est donc pas celle d'une formation pour tous, mais toujours une question de distinction sociale des voies d'excellence opposées aux filières rebut. Cette hypothèse peut être encore vérifiée lorsque l'on contrôle le niveau scolaire des élèves : 8% des élèves du cycle "normal" sont orientés en 4ème technologique, dont 1% de très bon niveau en fin d'élémentaire, 5% pour le bon niveau et 13% pour le niveau moyen. On ne peut donc pas dire que la voie technologique fonctionnerait uniquement sur des critères objectifs d'évaluation.

Du point de vue du jeu des projets (tableau n° 12), ce sont les collèges à projet compensatoire qui orientent le plus en 4ème technologique (12%), et les modernisants (10%), contre 8% pour les élitistes, 7% pour les conservateurs et 6% pour les industriels. En somme, ce ne sont pas les collèges qui dans leur discours optent le plus pour la voie technologique qui orientent le plus dans ce sens. Ainsi les compensatoires qui l'affichent moins en font pourtant un élément de leur politique réelle. Les projets modernisants pratiquent le double langage pédagogique avec, à la fois, toute une panoplie de nouveautés et le développement des 4èmes-3èmes technologiques qui n'est qu'un élément perdu parmi tant d'autres. Et bien il se trouve que ce sont ces collèges qui développent plus ces filières qu'ils ne disent. Les modernisants se révèlent donc moins transparents que leur discours ne le laissait prévoir.

**TABEAU 12 : L'ORIENTATION EN 4ÈME POUR LE CYCLE EN DEUX ANS, SELON LE TYPE DE PROJET.**

ORIENT. 4ème	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total effectif
compensatoires	76%	12%	8%	4%	100% 566
conservateurs	83%	7%	8%	2%	100% 747
élitistes	78%	8%	9%	5%	100% 1803
industriels	76%	6%	12%	6%	100% 885
modernisants	78%	10%	9%	3%	100% 1138
Total Effectif	78% 4004	8% 427	10% 488	4% 220	100% 5139

Lorsque l'on mène l'observation selon la CSP des élèves, (tableau n° 13), c'est avec les modernisants que les enfants d'ouvriers sont le plus orientés en 4ème technologique (17%), 15% avec les compensatoires et 13% avec les conservateurs contre 8% avec les élitistes et 7% avec les industriels. Les projets les plus discriminants socialement sur la question technologique sont les modernisants et les compensatoires, projets par ailleurs moins transparents. Les projets modernisants renvoient une image flatteuse, novatrice, mais, on le voit, pratiquent le double langage alors que les pratiques de la part des conservateurs et des compensatoires sont plus conformes à leurs positions dans le projet quant au rôle de l'école.

**TABLEAU 13 : L'ORIENTATION EN 4ÈME DES ENFANTS D'OUVRIERS, POUR LE CYCLE EN DEUX ANS, SELON LE TYPE DE PROJET.**

ORIENT. 4ème	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total effectif
compensatoires	71%	15%	10%	4%	100% 161
conservateurs	78%	13%	8%	2%	100% 187
élitistes	71%	8%	14%	6%	100% 572
industriels	67%	7%	16%	11%	100% 260
modernisants	64%	17%	14%	5%	100% 317
Total	70%	11%	13%	6%	100% 1497
Effectif	1045	166	197	89	

A niveau scolaire égal, les enfants de cadres ne sont pratiquement jamais concernés par ces orientations. On observe des différences entre les projets uniquement pour la catégorie ouvriers (tableau n° 14).

Les enfants d'ouvriers "moyens" en fin d'élémentaire sont plus orientés en 4ème technologique avec les modernisants, les élitistes et les industriels.

Pour les élèves "bons", le rapport ambigu que les modernisants entretiennent avec leurs pratiques se confirme : même des élèves évalués "bons" en fin d'élémentaire sont orientés en 4ème technologique et dans une proportion non négligeable, 27% contre 11% chez les industriels.

Ce que l'on peut dire sur la question de l'enseignement technologique au collège, c'est qu'elle donne l'image la plus pertinente de l'effet projet, en mettant en lumière ce que le discours a de trompeur et de contradictoire. Le type de projet fait la différence pour les enfants d'ouvriers pour lesquels il vaut mieux être dans un collège élitiste pour avoir plus de chances de poursuivre dans une filière normale. Mais encore il faut ajouter qu'un discours modernisant cache des pratiques très défavorables aux enfants d'ouvriers, alors que le discours industriel n'a pas les conséquences aussi fortes qu'on aurait pu attendre.

**TABEAU 14 : L'ORIENTATION EN 4ÈME TECHNOLOGIQUE POUR LA CATÉGORIE DES OUVRIERS, DES ÉLÈVES "BONS", "MOYENS" ET "FAIBLES" DU CYCLE "NORMAL" SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE	Élèves "bons"	Élèves "moyens"	Élèves "faibles"	Ensemble
compensatoire	21%	42%	37%	100% (24)
conservateur	21%	46%	33%	100% (24)
élitiste	21%	62%	17%	100% (47)
industriel	11%	67%	22%	100% (18)
modernisant	27%	58%	15%	100% (52)
ensemble	36 22%	92 56%	37 22%	165 100%

Si l'on observe maintenant les orientations en 4ème obtenues par les élèves scolarisés dans un cycle d'observation en trois ans, selon le type de projet d'établissement, ( tableau n° 12 bis), on s'aperçoit que ce sont les industriels (29%) et les conservateurs (29%) qui orientent le plus d'élèves en 4ème technologique. Pour les élèves de ce cycle, les modernisants orientent plutôt en 4ème générale (64%) et en 4ème à effectif réduit (8%). Chez les élitistes, ces élèves sont peu nombreux à passer en 4ème générale (50%), et sortent très fréquemment du système scolaire (17%).

**TABEAU 12 bis : L'ORIENTATION EN 4ÈME DES ÉLÈVES DU CYCLE EN TROIS ANS SELON LE TYPE DE PROJET.**

ORIENT. 4ème	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	4ème effectif réduit	autre	Total effectif
compensatoires	61%	24%	5%	1%	9%	100% 80
conservateurs	57%	29%	4%	1%	10%	100% 129
élitistes	50%	27%	3%	2%	17%	100% 315
industriels	55%	29%	4%	3%	9%	100% 173
modernisants	64%	22%	1%	8%	5%	100% 263
Total Effectif	57% 544	26% 249	3% 28	4% 37	11% 102	100% 960

L'orientation en 4<sup>ème</sup> des enfants d'ouvriers du cycle en trois ans, montre que les collèges modernisants proposent moins un passage en 4<sup>ème</sup> technologique (24%) que les autre type d'établissement. Chez les modernisants 62% de ces élèves passent en 4<sup>ème</sup> générale, mais également 6% passent en 4<sup>ème</sup> à effectif réduit contre une moyenne de 3% dans les autres types de collèges. Chez les élitistes, ces élèves ont des orientations très défavorables, puisque 18% d'entre eux sortent du collège, très peu redoublent (2%), ou passent en 4<sup>ème</sup> générale (48%).

**TABLEAU 13 BIS : L'ORIENTATION EN 4<sup>ÈME</sup> DES ENFANTS D'OUVRIERS, DU CYCLE EN TROIS ANS SELON LE TYPE DE PROJET.**

ORIENT. 4 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup> générale	4 <sup>ème</sup> technologique	Redoublement	4 <sup>ème</sup> effectif réduit	autre	Total effectif
compensatoires	54%	36%	4%	0%	7%	100% 28
conservateurs	43%	36%	12%	0%	10%	100% 42
élitistes	48%	28%	2%	4%	18%	100% 137
industriels	49%	36%	4%	2%	9%	100% 81
modernisants	62%	24%	1%	6%	7%	100% 115
Total Effectif	52% 210	30% 121	3% 13	3% 14	11% 45	100% 403

Pour le cycle en trois ans, l'orientation en 4<sup>ème</sup> technologique des enfants d'ouvriers, évalués "bons", "moyens" ou "faibles" en fin d'élémentaire, (tableau 14 bis), montre que l'orientation en 4<sup>ème</sup> technologique concerne même des élèves "bons" avec les modernisants (30%). Dans les collèges industriels, les élèves "moyens" sont très nombreux à obtenir cette orientation (71%). Ce ce sont les collèges compensatoires et élitistes qui proposent plus souvent la 4<sup>ème</sup> technologique aux enfants d'ouvriers de niveau "faibles". Ils paraissent avoir une orientation plus méritocratique.

**TABLEAU 14 BIS : L'ORIENTATION EN 4ÈME TECHNOLOGIQUE POUR LA CATÉGORIE DES OUVRIERS, DES ÉLÈVES "BONS", "MOYENS" ET "FAIBLES" DU CYCLE EN TROIS ANS SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE	Élèves "bons"	Élèves "moyens"	Élèves "faibles"	Ensemble
compensatoire	11%	56%	33%	100% (9)
conservateur	15%	62%	23%	100% (13)
élitiste	16%	58%	26%	100% (38)
industriel	8%	71%	21%	100% (24)
modernisant	30%	44%	26%	100% (27)
ensemble	19 17%	64 58%	28 25%	111 100%

## 7. Quel type de projet est le moins injuste ?

### Étude du creusement des écarts

Aucun projet ne réduit, ni ne maintient les écarts sociaux de réussite entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres supérieurs (Tableau n° 15). La progression minimum enregistrée est un écart multiplié par deux de l'évaluation en fin d'élémentaire à l'orientation en 4ème. Ce creusement des écarts se rencontre dans les collèges compensatoires, élitistes et modernisants. Ainsi par exemple, dans les établissements élitistes, 88% des enfants d'ouvriers étaient "très bons, bons, moyens" en fin d'élémentaire contre 98% des enfants de cadres supérieurs, soit un écart de 10 points. A l'entrée en 4ème, 71% des enfants d'ouvriers réussissent contre 91% pour les enfants de cadres supérieurs soit un écart de 20 points.

Les projets conservateurs multiplient par quatre les écarts sociaux de réussite : dans ces établissements, 91% des enfants d'ouvriers étaient "très bons, bons, moyens" en fin d'élémentaire contre 98% des enfants de cadres supérieurs, soit un écart de 7 points. A l'entrée en 4ème 69% des enfants d'ouvriers réussissent contre 98% pour les enfants de cadres supérieurs soit un écart de 29 points. Pour les

collèges industriels le rapport est du même ordre, après en moyenne deux années au collège, l'écart social a été multiplié par trois et demi.

Ce sont les projets conservateurs et industriels qui réalisent le plus fort creusement des écarts.

**TABEAU N° 15 : — ÉCARTS SOCIAUX DE L'ÉVALUATION EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE POUR LES ÉLÈVES "TRÈS BONS, BONS OU MOYENS", SELON LE TYPE DE PROJET.**

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

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

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

## 8. La défaite du parcours individualisé

Toutes C.S.P. confondues, ce sont dès la 5ème les collèges industriels qui orientent le plus d'élèves de 6ème "normale" en 5ème du cycle aménagé en trois ans (tableau n° 16). Dans ces collèges, 13% des élèves en échec sont orientés en cycle d'observation aménagé contre 3% chez les conservateurs. L'orientation en classes professionnelles et les sorties du système éducatif suivent la même partition, ce sont les collèges industriels qui la pratiquent le plus : 17% des élèves en échec. On peut remarquer que le traitement de l'échec scolaire change selon le type



de projet d'établissement, moins les projets sont impliqués, plus ils pratiquent le redoublement. Inversement, plus ils sont impliqués, plus ils proposent de suivre un cycle aménagé, des classes professionnelles ou provoquent des sorties du collège.

On observe donc plutôt une nette cohérence entre la politique qui se réalise à l'orientation en 5ème et celle de la 4ème. Tout est mis en place dès le cycle d'observation, en l'occurrence pour les collèges à projet industriel on assiste à leur installation de plus en plus prononcée dans la logique des cycles aménagés.

**TABLEAU N° 16 : L'ÉCHEC EN 5ÈME, POUR LE CYCLE EN DEUX ANS, SELON LE TYPE DE PROJET.**

TYPE / orientation en 5ème	Redoublement	Cycle en trois ans	Classes professionnelles. Sorties	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	92%	1%	7%	100% 71
<b>conservateur</b>	96%	3%	1%	100% 102
<b>élitiste</b>	86%	11%	3%	100% 185
<b>industriel</b>	70%	13%	17%	100% 149
<b>modernisant</b>	86%	4%	10%	100% 146
<b>ensemble effectif</b>	84%	8%	8%	100% 653
	552	50	51	

Au-delà des conclusions peu favorables à l'existence des cycles d'observation aménagés démontrées par ailleurs<sup>166</sup>, nous voulons connaître le traitement fait aux élèves selon leur âge. Classiquement ce sont les élèves "à l'heure", et plus encore les élèves "en avance" qui ont le plus de chances de réussite. La centration sur l'élève, l'adaptation aux rythmes d'apprentissage, ont-elles redonné leur chance aux élèves en retard ?

---

<sup>166</sup> L'orientation en 4ème des élèves ayant suivi un cycle en trois ans (tableau n°12 bis): 57% passent en 4ème générale, 26% sont orientés en 4ème technologique, 3% redoublent, 4% vont dans des classes professionnelles et 10% sortent du système.

A niveau scolaire donné et pour les élèves en retard (tableau n° 17), il apparaît que 56% des élèves “moyens” en fin d’élémentaire passent en 4ème générale pour les collèges à projet compensatoire, et 61% pour les conservateurs, contre seulement 49% pour les élitistes, 44% pour les industriels et 47% pour les modernisants. C'est donc dans les collèges plus impliqués (industriels, modernisants et élitistes compris), que le critère du retard scolaire même pour des élèves “moyens” est le moins favorable à une orientation en 4ème générale. D'autre part, ces élèves sont plus orientés en 4ème technologique chez les modernisants (28%) que chez industriels (21%) lesquels leur proposent plus de redoublements (18% contre 13%). Mais on note aussi que les sorties du collège sont les plus fortes dans les collèges industriels (17% contre en moyenne 9% dans les autres types de collège). Sur l'ensemble de ces informations, il est possible de conclure à la non efficacité des projets en ce qui concerne l'aide et le rattrapage des élèves en retard scolaire même de niveau scolaire "moyen".

**TABLEAU N° 17 : L'ORIENTATION EN 4ÈME DES ÉLÈVES DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE ET EN RETARD, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN DEUX ANS).**

TYPE / orientation en 4ème	4ème générale	4ème techno	Redoublement	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	56%	23%	14%	6%	100% 71
<b>conservateur</b>	61%	23%	11%	5%	100% 102
<b>élitiste</b>	49%	22%	14%	15%	100% 185
<b>industriel</b>	44%	21%	18%	17%	100% 149
<b>modernisant</b>	47%	28%	13%	12%	100% 146
<b>ensemble</b>	50%	24%	14%	12%	100% 653

29% des élèves en retard, tous niveaux scolaires confondus, sont orientés en 4ème technologique dans les collèges modernisants, 18% chez les industriels, 22% chez les élitistes, 21% chez les conservateurs, 27% chez les compensatoires. Ces taux comparés à ceux observés pour les élèves d’âge normal ( entre 0,5% et 1%)

révèlent l'importance encore très actuelle de ce critère. Pour se convaincre, s'il en était besoin, que les critères d'échecs scolaires et les voies de relégation, fonctionnent toujours sur le retard scolaire, et ce d'autant plus qu'il s'agit de collèges plus impliqués dans la réforme, il nous faut regarder plus attentivement les cycles aménagés. Si l'on a pu vérifier que les affectations en cycle aménagé ne se faisaient pas sur le critère du retard scolaire — il y a une répartition équilibrée, 50% d'élèves d'âge normal, 50% d'élèves en retard — par contre, ces structures vont fabriquer du retard scolaire qui justifiera les orientations en 4ème technologique.

**TABLEAU N° 17 BIS : L'ORIENTATION EN 4ÈME DES ÉLÈVES DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE ET EN RETARD, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN TROIS ANS).**

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redouble - ment	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	70%	30%	0%	0%	100% 10
<b>conservateur</b>	64%	32%	0%	4%	100% 28
<b>élitiste</b>	33%	36%	1%	30%	100% 73
<b>industriel</b>	41%	41%	2%	15%	100% 46
<b>modernisant</b>	55%	29%	0%	16%	100% 49
<b>ensemble</b>	46%	34%	1%	18%	100% 206
	95	71	2	38	

Un tiers des élèves "moyens" et en retard sont orientés en 4ème technologique, lorsqu'ils sont dans un cycle en trois ans, contre 24% pour un cycle en deux ans. Ce sont surtout les collèges industriels qui proposent à ces élèves une 4ème technologique (41%), contre 34% en moyenne dans les autres types. Les sorties du collèges sont les plus nombreuses chez les élitistes (30%), et seulement un tiers des élèves passent en 4ème générale.

La scolarisation en cycle aménagé aggrave le retard scolaire, mais également le fabrique lorsqu'il s'agit d'élèves d'âge normal. En effet, nous avons vu plus haut

que les orientations en 4ème technologiques étaient plus fortes dans le cas d'un cycle en trois ans, ceci même pour un niveau scolaire "moyen" en fin d'élémentaire.

Dans les collèges compensatoires, 20% des élèves d'âge normal des cycles en 3 ans passent en 4ème technologique contre 1% des élèves d'âge normal scolarisés dans un cycle en 2 ans, même à niveau scolaire égal on voit que 4% des élèves "moyens" scolarisés dans un cycle en deux ans passent en 4ème technologique, alors qu'ils sont 20% à connaître cette orientation s'ils sont dans un cycle aménagé.

Dans les collèges conservateurs, 15% des élèves d'âge normal des cycles en 3 ans passent en 4ème technologique contre 1% des élèves d'âge normal scolarisés dans un cycle en 2 ans. Ceci même à niveau scolaire égal : on voit que 2% des élèves "moyens" scolarisés dans un cycle en deux ans passent en 4ème technologique, alors qu'ils sont 17% à connaître cette orientation s'ils sont dans un cycle aménagé.

**TABEAU 18 : L'ORIENTATION EN 4ÈME, DES ÉLÈVES D'ÂGE "NORMAL", DE NIVEAU MOYEN EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN DEUX ANS).**

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redouble - ment	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	79%	4%	16%	1%	100% 70
<b>conservateur</b>	77%	2%	21%	0%	100% 98
<b>élitiste</b>	77%	0%	22%	1%	100% 251
<b>industriel</b>	74%	1%	25%	0%	100% 136
<b>modernisant</b>	74%	2%	24%	0%	100% 148
<b>ensemble</b>	76%	1%	22%	0%	100% 703
	534	10	156	3	

**TABLEAU 18 BIS : L'ORIENTATION EN 4ÈME, DES ÉLÈVES D'ÂGE "NORMAL", DE NIVEAU "MOYEN" EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE, SELON LE TYPE DE PROJET, (CYCLE EN TROIS ANS).**

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redouble - ment	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	72%	20%	0%	8%	100% 25
<b>conservateur</b>	71%	17%	6%	6%	100% 35
<b>élitiste</b>	68%	16%	3%	12%	100% 98
<b>industriel</b>	69%	22%	3%	6%	100% 68
<b>modernisant</b>	86%	9%	2%	3%	100% 92
<b>ensemble</b>	74%	16%	3%	7%	100% 318
	236	50	9	23	

Dans les collèges élitistes, 18% des élèves d'âge normal des cycles en 3 ans passent en 4ème technologique contre 1% des élèves d'âge normal scolarisés dans un cycle en 2 ans. Ceci même à niveau scolaire égal : on voit que 0% des élèves "moyens" scolarisés dans un cycle en deux ans passent en 4ème technologique, alors qu'ils sont 16% s'ils sont dans un cycle aménagé.

Dans les collèges industriels, 21% des élèves d'âge normal des cycles en 3 ans passent en 4ème technologique contre 0% des élèves d'âge normal scolarisés dans un cycle en 2 ans. 22% des élèves "moyens" et d'âge normal sont orientés en 4ème technologique pour un cycle en 3 ans contre 1% des élèves du cycle en deux ans.

Dans les collèges modernisants, 15% des élèves d'âge normal des cycles en 3 ans passent en 4ème technologique contre 1% des élèves d'âge normal scolarisés dans un cycle en 2 ans. Ceci même à niveau scolaire égal : on voit que 2% des élèves "moyens" scolarisés dans un cycle en deux ans passent en 4ème technologique, alors qu'ils sont 9% à connaître cette orientation s'ils sont dans un cycle aménagé.

Le cas de figure des projets industriels clarifie, à lui seul, le problème tant la logique est claire : ce sont les collèges qui s'installent le plus fermement dans l'optique de la filière technologique. Quoi de surprenant alors que dans un cycle en trois ans, l'élève, même d'âge normal, même "moyen" en fin d'élémentaire, ait 22 fois plus de chance d'aller en classes technologique que celui du cycle en 2 ans.

Le critère du retard scolaire fonctionne encore largement avec la politique de projet, d'autant qu'à une pratique traditionnelle, celle des redoublements, s'ajoute maintenant une nouvelle formule, celle des cursus aménagés.

### **9. Quel projet pour qui ?**

Il n'y a pas de réponse univoque à la question. Au moins deux critères jouent, la CSP et le niveau scolaire. D'autres variables, telles que le sexe ou la nationalité, mériteraient également d'être explorées. Enfin, nous n'avons posé la question de l'effet du projet que du point de vue de l'orientation, alors que les progrès dans les acquisitions scolaires des élèves constituent un critère de l'efficacité de l'école ( P. Bressoux 1993).

Nous l'avons montré, la réalité est complexe et il n'existe de réponses possibles qu'à une question très précise. Ainsi quand il s'agit du bilan scolaire global pour une catégorie sociale donnée, on peut trouver par exemple que les projets industriels ne sont pas favorables aux enfants d'ouvriers. Maintenant si l'on pose la question des orientations en classes technologiques, contre toute évidence mécaniste, ce ne sont pas les projets industriels, pourtant plus proches dans leurs discours de la logique professionnelle, qui orientent globalement le plus vers ces sections, mais les modernisants et les compensatoires.

Cependant, à niveau égal et âge égal, les enfants du cycle en 3 ans, même d'âge normal, même "moyens" ont 22 fois plus de chances que ceux du cycle en 2

ans d'être orientés en 4<sup>ème</sup> technologique dans un collège industriel. Or c'est bien sur ce niveau comparatif, celui des cycles aménagés, que la logique de filière peut être saisie; les flux globaux ne doivent certes pas être ignorés, et savoir que les modernisants et les compensatoires ne lésinent pas sur la 4<sup>ème</sup> technologique permet de placer ce type d'orientation dans un contexte scolaire qui lui est particulièrement favorable. Néanmoins observer le devenir des élèves scolarisés dans un cycle aménagé reste essentiel pour comprendre une logique éducative et tester ses ressorts qui pourraient rester masqués. Donc les collèges à projets industriels sont de ce point de vue les moins susceptibles de démocratisation, et on le voit encore ici, l'offre scolaire ne suffit pas à expliquer cette attitude pro-technologique puisque ce sont ces collèges qui ont la moins forte implantation de classes technologiques et de lycées professionnels.

Dans ce panorama, les collèges industriels et modernisants, ceux qui se situent au plus près de la logique scolaire des textes ministériels (multiplication des solutions pédagogiques pour mieux gérer l'hétérogénéité, développement de la voie technologique), réalisent le plus de contre-performances en termes de réussites scolaires des élèves, et en termes d'égalisation des chances. Si ce n'était le caractère fondamental de ce critère intéressant le devenir des élèves, on pourrait évidemment se réjouir des qualités d'implication de ces projets et de la relative moindre injustice des compensatoires. Mais nous consentirons à la mode de la centration sur l'élève pour éviter de considérer des phénomènes scolaires pour autre chose que ce qu'ils sont : des formes sans contenu réel pour la démocratisation et le progrès d'une école pour les élèves. L'école des enseignants est sans doute mieux vécue chez les industriels, ou les modernisants, plus en phase avec l'idéologie ambiante, plus activiste, elle ne peut que les satisfaire, eux, et laisser les élèves pour compte. Quant

aux modernisants on ne peut que constater l'efficacité du double langage puisqu'ils orientent plus en classes technologiques.

### **10. Première histoire scolaire selon les types de projets**

Connaître le bilan scolaire des projets au moment du passage en 4ème ne suffit pas à atteindre complètement le mode de fonctionnement des collèges. Ce que l'on observe à l'entrée en 4ème est-il déjà là, tel quel, ou seulement en germes à l'entrée en 6ème, les différences entre les types de projets se durcissent-elles au fil de la scolarité, est-ce que l'orientation en 5ème est relativement autonome par rapport à celle de 4ème pour certains projets ?

Comme nous travaillons sur des résultats obtenus par une cohorte d'élèves, nous pouvons aisément répondre à un ensemble de questions concernant la logique de fonctionnement des projets : les projets industriels se sont révélés très sélectifs à l'entrée en 4ème, mais aussi dès la 5ème, alors de la 6ème à la 5ème il est probable que tout soit déjà organisé : l'orientation en 5ème préfigure-t-elle déjà celle de 4ème ?

L'étude de la corrélation entre les deux paliers d'orientation, en 5ème et en 4ème, montre que les liaisons sont très significatives (tableau n° 19). Ces liaisons sont un peu moins fortes dans les collèges industriels ou modernisants; cela revient à observer que les politiques scolaires sont cohérentes d'une année sur l'autre, mais légèrement moins dans les collèges très impliqués.

Dans les collèges compensatoires, 81% des élèves orientés en 5ème, sont orientés en 4ème générale et 9% passent en 4ème technologique, contre 25% des redoublants en 4ème générale et 33% en 4ème technologique. On observe les mêmes tendances pour les collèges conservateurs et élitistes.



Pour les collèges modernisants, ce sont 78% des élèves orientés en 5ème qui seront orientés en 4ème générale et 9% en 4ème technologique, contre respectivement 50% et 25% des redoublants en 5ème.

Pour les industriels, 79% des élèves orientés en 5ème, sont orientés en 4ème générale et 5% passent en 4ème technologique, contre 31% des redoublants en 4ème générale et 11% en 4ème technologique.

On observe donc plutôt une nette cohérence entre la politique qui se réalise à l'orientation en 5ème et celle de la 4ème. Tout est mis en place dès le cycle d'observation, en l'occurrence pour les collèges à projet industriel on assiste à leur installation de plus en plus prononcée dans une logique de filière.

**TABLEAU N° 19 : L'ORIENTATION EN 5ÈME ET L'ORIENTATION EN 4ÈME SELON LE TYPE DE PROJET.**

	orientation en 5è / orientation en 4è	4ème générale	4ème technologi- que	redouble- ment	autre	Total	effectif
Compensatoire	5ème générale	81%	9%	6%	4%	100%	387
	redoublement	25%	33%	33%	8%	100%	24
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100%	1
	autre	33%	33%	33%	0%	100%	4
	Total	320	45	34	17	100%	416
Conservateur	5ème générale	85%	6%	6%	2%	100%	679
	redoublement	38%	24%	32%	6%	100%	34
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100%	2
	autre	0%	0%	0%	0%	100%	0
	Total	595	52	55	13	100%	715
Élitiste	5ème générale	81%	6%	8%	4%	100%	1452
	redoublement	35%	21%	35%	9%	100%	66
	cycle en 3 ans	33%	33%	33%	0%	100%	3
	autre	25%	25%	0%	50%	100%	4
	Total	1198	108	147	72	100%	1525
Industriel	5ème générale	80%	5%	11%	5%	100%	722
	redoublement	31%	11%	44%	14%	100%	36
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100%	1
	autre	5%	28%	17%	50%	100%	18
	Total	587	45	96	49	100%	777
Modernisant	5ème générale	78%	9%	9%	4%	100%	847
	redoublement	50%	25%	22%	3%	100%	36
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100%	5
	autre	27%	27%	27%	18%	100%	11
	Total	689	90	86	34	100%	899

Par ailleurs, on a pu vérifier à chaque étape scolaire, une forte corrélation entre l'évaluation des élèves et l'orientation<sup>167</sup>. Le niveau scolaire des élèves en fin d'élémentaire détermine le niveau en 6ème, lequel est fortement lié à l'orientation

<sup>167</sup> Annexe 14, Tableau n°19 bis, 20, 21, 22 et 23.

en 5ème. Et l'orientation en 5ème est fortement corrélée à l'orientation en 4ème. Une synthèse de ces liaisons nous est donnée par la corrélation forte entre le niveau scolaire des élèves en 6ème et leur bilan scolaire à l'entrée en 4ème.

Il apparaît que dès la première année au collège on puisse connaître de façon assez fidèle la politique scolaire correspondant aux différents types de projets. Ceci montre s'il était nécessaire que contrairement à certains argumentaires suspectant la validité d'enquêtes "trop rapides" ne donnant pas le temps à une politique de s'établir sur un plus long terme, le sens et la cohérence de ces politiques se jouent en début de scolarité au collège. L'irréversibilité des cursus scolaires, le cumul implacable des handicaps, demeurent des bastions bien gardés de la sélection. Les projets n'ont rien changé sur ce point pourtant très en vogue : respecter les rythmes individuels d'acquisition pour une plus large réussite. Mais, la réalité a conservé la réussite pour les parcours "sans faute".

### **11. Le projet et le sexe des élèves**

Sur l'ensemble des collèges, on observe une plus forte réussite des filles : le bilan scolaire après trois années montre que 62% des filles passent en 4ème générale après un parcours "sans faute", contre 53% pour les garçons.

**Tableau du bilan scolaire pour les filles et les garçons**

orientation 4ème niveau élém.	échec	réussite mitigée	réussite	Total
filles	18%	14%	62%	3292 100%
garçons	25%	14%	53%	3276 100%

L'analyse de l'orientation en 4ème, pour les élèves du cycle "normal", montre également des différences de réussite entre les deux sexes : 83% des filles passent en 4ème générale contre 73% des garçons, et 6% des filles sont orientées en 4ème technologique contre 10% des garçons.

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle "normal"**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	83%	6%	8%	3%	2450 100%
garçons	73%	10%	11%	5%	2360 100%
Total	78%	8%	10%	4%	4810 100%

L'analyse de l'orientation en 4ème, pour les élèves du cycle en 3 ans, montre des différences encore plus nettes entre les deux sexes : 62% des filles passent en 4ème générale, contre 53% des garçons, et 21% des filles sont orientées en 4ème technologique contre 29% des garçons.

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle en trois ans**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	62%	21%	3%	13%	402 100%
garçons	53%	29%	2%	16%	503 100%
Total	57%	26%	3%	14%	905 100%

Lorsque l'on mène l'analyse pour un niveau scolaire identique, soit ici le niveau "moyen" en fin d'élémentaire, les différences d'orientation entre les deux sexes se confirment :

— pour le cycle "normal", 66% des filles passent en 4ème générale contre 58% des garçons, et 11% des filles sont orientées en 4ème technologique contre 16% des garçons,

— pour le cycle en 3 ans, 69% des filles passent en 4ème générale contre 58% des garçons, et 18% des filles sont orientées en 4ème technologique contre 27% des garçons.

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle "normal" pour le niveau "moyen" en fin d'élémentaire**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	66%	11%	16%	6%	743 100%
garçons	58%	16%	19%	7%	792 100%
Total	952 62%	204 13%	275 18%	104 7%	1535 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle en trois ans pour le niveau "moyen" en fin d'élémentaire**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	69%	18%	2%	11%	242 100%
garçons	58%	27%	2%	12%	284 100%
Total	332 63%	121 23%	12 2%	61 12%	526 100%

Sur l'ensemble des collèges, il apparaît que les filles réussissent mieux que les garçons, quelque soit le cycle suivi, et que les garçons sont plus souvent orientés en 4ème technologique même pour un niveau scolaire identique en fin d'élémentaire. On peut noter également qu'une scolarisation dans un cycle en 3 ans rend plus aiguës les différences entre les filles et les garçons.

Il nous semble alors intéressant d'observer si le type de projet d'établissement des collèges est lié à des différences d'orientation entre les deux sexes.

En ce qui concerne l'orientation en 4ème des garçons et des filles du cycle "normal" selon le type de projet, on peut remarquer qu'il n'y a pas de différences significatives chez les compensatoires, mais que par contre ces différences existent dans tous les autres types de collèges, et qu'elles sont en faveur des filles. Ce sont chez les conservateurs que les écarts sont les plus forts.

**Orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle "normal" selon le type de projet**

TYPE	SEXE	4ème générale	4ème technologique
compensatoire	filles	78%	10%
	garçons	76%	13%
conservateur	filles	88%	4%
	garçons	77%	10%
élitiste	filles	84%	5%
	garçons	74%	8%
industriel	filles	83%	4%
	garçons	68%	8%
modernisant	filles	80%	8%
	garçons	73%	12%

Si l'on mène la même observation pour un niveau identique, soit un niveau "moyen" en fin d'élémentaire, il apparaît qu'il n'y a pas de différences significatives dans les collèges compensatoires, élitistes et modernisants, mais que par contre ces différences sont fortes chez les industriels et les conservateurs.

**Orientation en 4ème pour les garçons et les filles, de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, du cycle "normal" selon le type de projet**

TYPE	SEXE	4ème générale	4ème technologique
compensatoire	filles	63%	13%
	garçons	67,5%	19%
conservateur	filles	74%	8%
	garçons	62%	19%
élitiste	filles	66%	11%
	garçons	60%	12%
industriel	filles	67%	8%
	garçons	49%	15%
modernisant	filles	64%	13%
	garçons	56%	19%

Lorsque l'on observe les différences de réussite des garçons de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, du cycle en trois ans selon le type de projet, on s'aperçoit que ce sont dans les collèges industriels qu'ils passent moins souvent en 4ème générale (49%) et sont plus fréquemment orientés en 4ème technologique (40%). Inversement, ce sont dans les collèges modernisants qu'ils obtiennent plus souvent une 4ème générale (76%) et moins d'orientations en 4ème technologique (17%). Alors que pour les filles de même niveau et scolarisées dans ce cycle, on n'observe pas de différences d'orientation significatives selon le type de projet, il est intéressant de vérifier des différences pour les garçons. D'autre part, les collèges modernisants bien qu'utilisant très fortement les orientations en classes technologiques, comme nous avons pu le voir plus haut, lorsqu'il s'agit des cycles en trois ans, ne révèlent pas une conception de filière, contrairement aux collèges industriels.

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle en trois ans, de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	60%	30%	0%	10%	20 100%
conservateur	62%	28%	5%	5%	39 100%
élitiste	48%	26%	3%	23%	97 100%
industriel	49%	40%	4%	7%	57 100%
modernisant	76%	17%	0%	7%	71 100%
Total	165 58%	77 27%	7 2%	35 12%	284 100%



La politique scolaire des collèges n'est donc pas étrangère aux différences de réussite entre les filles et les garçons. Ces différences sont notamment très marquées dans les collèges conservateurs et industriels, où les garçons sont moins orientés vers la voie générale que les filles, et plus nombreux à passer en 4<sup>ème</sup> technologique.

## **12. La production scolaire**

La conjoncture scolaire moyenne sur les cinq types de projets d'établissement, peut être profilée selon un taux moyen<sup>168</sup> de passage en 4<sup>ème</sup> générale de 77%, un taux moyen d'échec de 23%, un taux d'orientations en 4<sup>ème</sup> technologique de 11%, une différence moyenne de 24 points entre les enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs du cycle "normal pour l'orientation en 4<sup>ème</sup> générale.

Dans ce contexte scolaire, on observe que les collèges élitistes sont plus souvent "bien placés", quand à l'opposé, les collèges industriels le sont moins souvent.

Pour reprendre une remarque d'Alain Chouraqui<sup>169</sup>, l'autonomie ou l'autoproduction de règles par des individus et des groupes, s'articule à l'hétéronomie ou les règles générales venant d'en haut. Les projets d'établissement traduisent cette articulation qui s'opère par une relative harmonie de fonctionnement, en même temps que par une relative diversité. Tous les discours ne sont pas identiques, et à ces différents discours correspondent des pratiques d'orientation plus ou moins inégalitaires. Même si aucun collège ne réduit les écarts sociaux, il n'est pas non plus indifférent pour les élèves qu'un type d'établissement

---

<sup>168</sup> Ces taux sont la moyenne des taux observés pour chacun des types de projet : il est à noter qu'ils sont calculés sans les valeurs absentes, lesquelles sont incluses dans la présentation du chapitre sur le contexte scolaire.

<sup>169</sup> A. Chouraqui, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, CNRS, Aix-en-Provence. Entretien sur le mouvement social à l'Humanité Dimanche n°204, 1994.

soit moins sélectif (ou si l'on préfère plus "réussissant"). A la fois, du point de vue du rôle global de l'école dans la division du travail, on doit noter que la réforme n'introduit pas de rupture dans la fonction reproductrice de l'école puisque les différences sociales d'orientation en 4<sup>ème</sup> générale sont toujours fortes, mais également du point de vue des chances de réussite, on doit relever le fait que le type de politique scolaire du collège a un impact sur la carrière des élèves défavorisés. Il serait abusif de ne pas considérer ce phénomène de différences, comme il serait abusif de ne pas s'intéresser à la signification d'ensemble de ces différences.



## **Chapitre II. LE PROJET ET L'IDENTITÉ SCOLAIRE DES ÉLÈVES**

Le concept d'habitus tend à rendre compte des mécanismes par lesquels l'acteur social intègre les traits pertinents de la structure pour pouvoir s'adapter et explique ainsi la relation de cohérence qui "fait tenir" l'ensemble. L'habitus définit le lien entre acteurs et structure et montre les limites de la liberté de l'acteur dans un champ social où l'expression de la structure est multiforme. L'expression de la structure sociale au moment de la socialisation des élèves nous intéresse plus particulièrement.

Durkheim, à propos de la division du travail, pose comme question centrale celle de sa fonction sociale. S'opposant à Spencer et l'école classique des économistes anglais où l'individualisme optimiste fait de la division du travail une source de civilisation et de progrès, il développe l'idée qu'elle est facteur d'ordre et d'intégration sociale. Actuellement, la précarité de l'emploi, un taux de chômage jamais égalé exercent une pression très forte sur les individus qui à la fois tendent à s'y soumettre en cherchant les voies pour y échapper et sont de plus en plus nombreux à compter parmi les déçus, les laissés-pour-compte. L'école répercute cette réalité au niveau des élèves mais en même temps est le lieu où la partie doit se jouer en douceur. Et une de ses missions clairement énoncée consiste à réaliser une bonne intégration, à transmettre le modèle le mieux possible du point de vue de l'ordre social et non de celui des aspirations de l'élève. C'est l'objet du développement de l'information, du suivi psychologique, des structures d'insertion des jeunes sans qualifications et autres. Une des missions de l'école d'aujourd'hui est la transmission de l'acceptation, de la soumission à l'état de l'emploi.

Roger Establet et Georges Felouzis<sup>170</sup> remarquent à propos de la télévision et de la lecture que : "*la variabilité des usages et des goûts dépend donc largement du temps de passage à l'école.*" Nous pourrions résumer ce phénomène en parlant de "conformisme culturel" plus grand chez les intellectuels que chez les non diplômés. Les notions d'habitus, de socialisation, de véhicule social dans cette construction de la conformité, constituent des termes importants dans l'analyse des projets d'établissement, pour comprendre vers quoi ils tendent.

L'appropriation des règles de conquête sociale est beaucoup plus difficile pour ceux à qui l'on voile la réalité : plus le jeu social est nié, caché, rendu obscur, plus l'identification des enjeux est brouillée, et toute logique d'action, tout mouvement social, en sont d'autant plus sporadiques, incohérents. Alain Touraine<sup>171</sup> lorsqu'il affirme la place centrale du sujet et sa liberté met en doute la possibilité actuelle de la construction de l'autonomie du sujet et donc la conflictualité sociale qu'il place au centre de la modernité contre les menaces de l'irrationalisme et de l'intégrisme : "*Si l'obsession identitaire est un danger, sans la construction d'une appartenance à un groupe la déliquescence d'une conscience tentant de se libérer devient elle aussi un danger*".

Théoricien de l'interventionnisme libéral, A. Piètre pensait que les lois économiques qui président à l'équilibre général de la production et de l'échange, bien que liées à la psychologie fondamentale de l'homme, ne peuvent avoir un jeu spontané et proposait au lieu de les laisser jouer, de les faire jouer<sup>172</sup>. Ces supra-stratégies relèvent de la production de symboles par une société , de tout un

---

<sup>170</sup> R. Establet, G. Felouzis, *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?* PUF 1992, coll. Politique d'aujourd'hui.

<sup>171</sup> A. Touraine, *Critique de la modernité*, Fayard, 1992.

<sup>172</sup> Jean François Phélison, *Dictionnaire de l'économie* , (p 219), éd. Economica , Paris, 1985.

imaginaire. Dans le système éducatif le projet participe de cette production de symboles, mais plus que le projet des enseignants c'est l'influence sur les élèves qui nous intéresse.

Le média peut alors être utile comme notion opératoire pour comprendre le mode de communication scolaire. En quoi le projet est-il le véhicule d'une acculturation reposant sur les principes de l'individualisme et de l'utilitarisme ? Tout un travail d'euphémisation (voire d'euphorisation), de contournement, d'ornement va progressivement édulcorer le discours scolaire. Bien que les logiques internes de sélection, d'échecs et de redoublements soient inchangées, le recouvrement de celles-ci par la technicité de tout un vocabulaire retravaille les repères sociaux réels. L'école va ainsi s'auto-suggestionner, s'auto-illusionner en projetant une image d'elle-même. Cette projection loin d'être une technique d'objectivation comme nous l'avons montré, fait plutôt office de lieu de l'imaginaire scolaire. Face aux critiques, et plus confortable qu'une prise de conscience réaliste du fonctionnement scolaire, le projet veut témoigner du travail des enseignants, et leur implication sera le gage de satisfactions avant tout symboliques. On peut dire que l'activisme évite la confrontation à la réalité. C'est le cas observé pour les collègues à projet industriel ou modernisant.

Ce média est à double détente, il a une fonction symbolique pour les enseignants mais il vise aussi les élèves et leurs parents. Il fait oeuvre de "merchandising" en substituant à une présentation passive du service, une présentation active faisant appel à tout ce qui peut le rendre plus attrayant.<sup>173</sup> L'école est l'image renvoyée à l'élève de la société d'adultes dans laquelle il devra s'intégrer. Or plus cette image est un reflet fidèle des inégalités sociales de statut, du mode de sélection, plus l'élève appartenant à la classe dominée peut se situer dans cette

---

<sup>173</sup> *Dictionnaire de l'économie*, (p 211) op. cit.

partie et réellement mesurer la distance à parcourir pour accéder à un bénéfice social. Inversement si l'on brouille suffisamment les indices, si l'on nie dans l'école les règles sociales, on touche alors au processus identitaire de l'élève, à travers sa famille : il perd le sens de son appartenance sociale. Parce qu'on lui propose la fausse image d'une société où toutes les voies de formation seraient équivalentes, l'image d'une société consensuelle, sans classes, il ne peut plus se révolter et rejeter franchement l'école mais il ne peut non plus fourbir de réelles armes pour accéder aux bonnes scolarités. Les parents d'élèves sont eux aussi visés par une information accrue sur l'orientation, le projet d'orientation de leurs enfants et par la négociation pragmatique de leurs vœux d'orientation. Le discours des projets très impliqués, industriel et modernisant, est clair sur ce point, la socialisation de l'élève doit passer par un suivi psychologique : "l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer" ou encore "l'élève doit adapter son projet à ses possibilités". Les résultats scolaires montrent l'efficacité de cette logique fonctionnaliste. Mais au delà de l'orientation effective, toute l'entreprise du média consiste à communiquer en douceur l'acceptation de l'inégalité des chances de réussite. Ceci par la persuasion progressive, l'adaptation plus pessimiste que réellement pragmatique à la fatalité du chômage, des emplois précaires, de "la galère". Le projet n'objective pas la réalité des élèves, au contraire il déploie tout un arsenal pédagogique pour éviter la vraie question de l'inégalité des chances. A un problème éminemment social la réponse est entièrement pédagogique, comme l'avaient été en leur temps les politiques compensatoires.

Le média en lui-même n'est rien, mais il est tout ce qu'un système secrète comme représentations, comme repères pour assurer la permanence de la cohésion sociale. Il est d'autant plus nécessaire que la cohésion se trouve menacée. En remplissant ce rôle, le projet est très loin des vertus progressistes dont on veut bien

le créditer. Le projet est l'expression d'une vision gestionnaire de la réalité sans visée de transformations, participant ainsi à un certain malthusianisme de la formation scolaire dans la filière générale. Le projet réalise plutôt un contrôle de gestion qui consiste à établir des normes, budgets et prévisions, à analyser les écarts entre résultats obtenus et résultats attendus, à définir et mettre en place des systèmes régulateurs d'organisation et de contrôle. Dans ces conditions, le projet est-il une entreprise de rationalisation ? Du point de vue de la démocratisation il est permis, au vu des résultats de l'enquête, de le réfuter. Pourtant d'un strict point de vue institutionnel la conclusion serait plutôt inverse : il y a un "perfectionnement" de l'organisation par des moyens logiques dans le but de répondre à la demande patronale, c'est l'exemple des projets industriels et modernisants. Et en cela le projet s'intègre tout à fait à la recherche opérationnelle du modèle cybernétique. Si le changement des structures scolaires des années soixante a eu pour effet de rendre visible l'échec scolaire, on peut dire que le projet tend à le cacher, à le rendre moins visible et à masquer la constitution de filières. Le discours qui présente toutes les voies de formation comme équivalentes, les avantages des cursus différenciés, l'intérêt de la voie technologique et professionnelle, veut faire croire que l'échec scolaire n'existe plus puisque tout le monde sera formé d'une façon ou d'une autre. Or Antoine Prost l'a très bien démontré, il n'y a d'échec scolaire que social; les enjeux d'un cursus dans l'enseignement général sont des enjeux de carrière sociale.

Le concept d'identité appartient à des disciplines comme l'anthropologie ou la psychologie sociale, et donc son transfert en sociologie mérite une certaine attention. Sur le terrain de la réussite scolaire, c'est l'identité des groupes sociaux d'élèves qui nous importe : être un élève, c'est un statut social, mais être un élève enfant d'ouvrier, c'est un statut de groupe social dans l'école. L'enfant à l'école



devient un élève à préparer à la division du travail dans la société des adultes, et le statut d'élève recouvre une large hétérogénéité de positions scolaires selon que l'élève est enfant de cadre ou d'ouvrier. Et il s'agit de savoir, comment l'école prépare l'identification des enfants de la classe ouvrière à un statut scolaire d'élèves de classes technologiques. *"L'identité est à la fois vécue (parfois dans la contradiction) et attribuée, comme un rôle, mais pas attribuée dans le même esprit par les pairs et par les autres"*<sup>174</sup>. Cette définition de l'identité sociale restreinte à une identité attribuée est développée par A. Mucchielli<sup>175</sup> comme particulièrement importante au moment de l'adolescence. Alors que pour la petite enfance, l'environnement social important est surtout la famille et le voisinage, pour l'adolescence, les groupes de pairs et les groupes sociaux, donnent l'estime de soi ou le mépris de soi : *"Le processus d'identification sociale - processus par lesquels chaque membre d'une société repère sans beaucoup de risque d'erreur l'identité sociale d'un autre membre - relève du fonctionnement du système culturel intériorisé par tous les membres d'une même société"*. La question de l'identité scolaire porte donc spécifiquement sur le statut scolaire des classes sociales représentées à l'école, par opposition à l'identité de l'ensemble d'une génération de jeunes, ou par opposition à l'identité de l'être individuel de l'élève. Il est vrai que la communication au collège privilégie soit le groupe des jeunes en général soit l'individu psychologique en particulier : "l'élève doit être accueilli au collège et bénéficier d'une écoute pour régler ses problèmes d'adaptation", "les collégiens doivent être mieux informés sur les métiers". Cependant cette position réalise-t-elle dans les faits une communication indifférenciée ou bien vise-t-elle à neutraliser au sein de l'école la question des classes sociales ? Peut-on attribuer à un

---

<sup>174</sup> V. Isambert-Jamati, Séminaire du 29 novembre 1988 : *"L'identité professionnelle"*.

<sup>175</sup> A. Mucchielli, *L'identité*, Coll. Que sais-je ? PUF, 1986.

malheureux hasard le fait que seuls les enfants d'ouvriers et d'employés entendent l'information sur l'apprentissage d'un métier ?

Le projet socialise la question technologique : nous voulons vérifier à partir du questionnaire aux élèves s'il y a des différences de projets d'avenir entre les types réformistes et les types classiques. Nous voulons observer aussi s'il y a des différences entre ce qu'ont exprimé les élèves en 6ème et ce qu'ils disent au moment de l'entrée en 4ème. Notre hypothèse concerne ici l'impact de la persuasion par l'école pour réduire les ambitions d'une partie des élèves, même lorsqu'ils ont un niveau scolaire "moyen". Nous prenons comme référence les travaux de C. Mathey-Pierre sur l'orientation comme le temps de la persuasion.

### **1. Le projet individuel de l'élève**

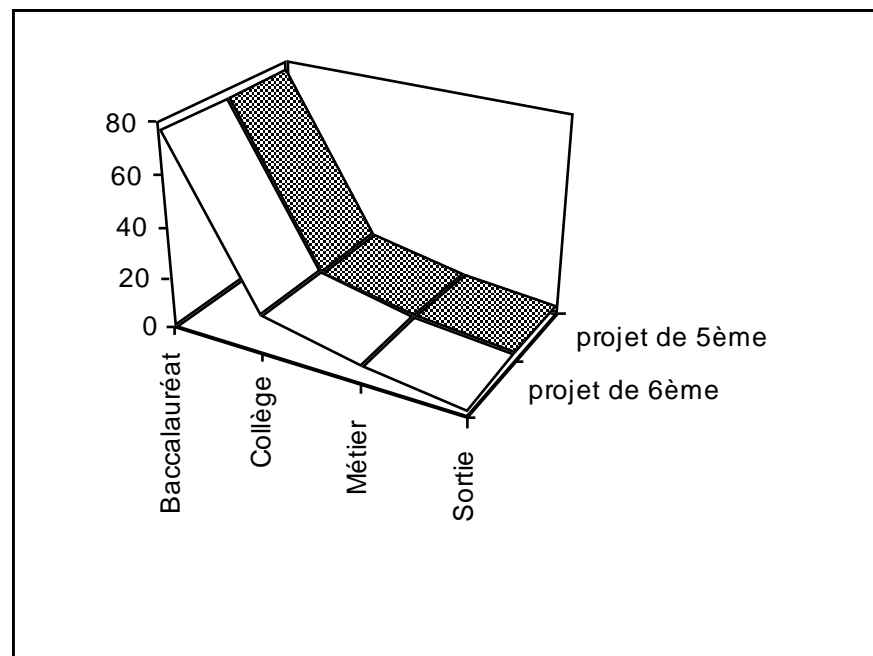
Dans l'enquête, chaque élève répondait à un questionnaire et sous la rubrique : "Quels sont tes projets de poursuite d'études ? ", il avait le choix entre; 1) Je voudrais apprendre un métier tout de suite après la 5ème, 2) Je voudrais continuer mes études au collège jusqu'à la 3ème, 3) Je voudrais continuer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

Sur l'ensemble, les élèves à l'entrée en 6ème, expriment des vœux d'avenir scolaire proches des mots d'ordre ministériels de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat puisqu'ils sont 76% à le vouloir, contre seulement 3% qui veulent quitter le collège le plus vite possible. 17% envisagent d'arrêter après la 3ème et 7% voudraient apprendre un métier après la 5ème. Si l'on se remémore que 32% des enseignants pronostiquent un passage en 4ème générale pour 80% et plus des élèves de 6ème, il est évident qu'ils résistent mieux que les élèves aux consignes nationales : leur pessimisme n'est pas à la hauteur des attentes des jeunes. Le bilan scolaire sur l'ensemble des collèges montre qu'en réalité seulement 78% des élèves

franchiront le cap de l'entrée en 4<sup>ème</sup> générale. Si l'on compare dans un premier temps les taux d'orientation en 4<sup>ème</sup> et les voeux des élèves, on remarque que 7% des élèves voulaient apprendre un métier après la 5<sup>ème</sup> et c'est un total de 8% qui vont être exaucés puisque 8% d'élèves passent en 4<sup>ème</sup> technologique. De la même façon, 3% d'élèves voulaient quitter l'école et ce sont 4% d'élèves qui sortent du collège. D'une façon générale, le collège réalise toujours un peu plus les espérances des désespérés et ramène à plus de réalisme les ambitions trop élevées.

Si l'on regarde l'évolution du projet des élèves de l'entrée en 6<sup>ème</sup> à la fin de la 5<sup>ème</sup>, on s'aperçoit que pour les élèves qui ont suivi un cycle d'observation en deux ans, ils ont gardé dans la même proportion leur niveau d'aspiration de la 6<sup>ème</sup>, puisqu'ils sont 76% à envisager le baccalauréat, 14% le niveau de la 3<sup>ème</sup>, 7% un métier et 3% une sortie du système scolaire.

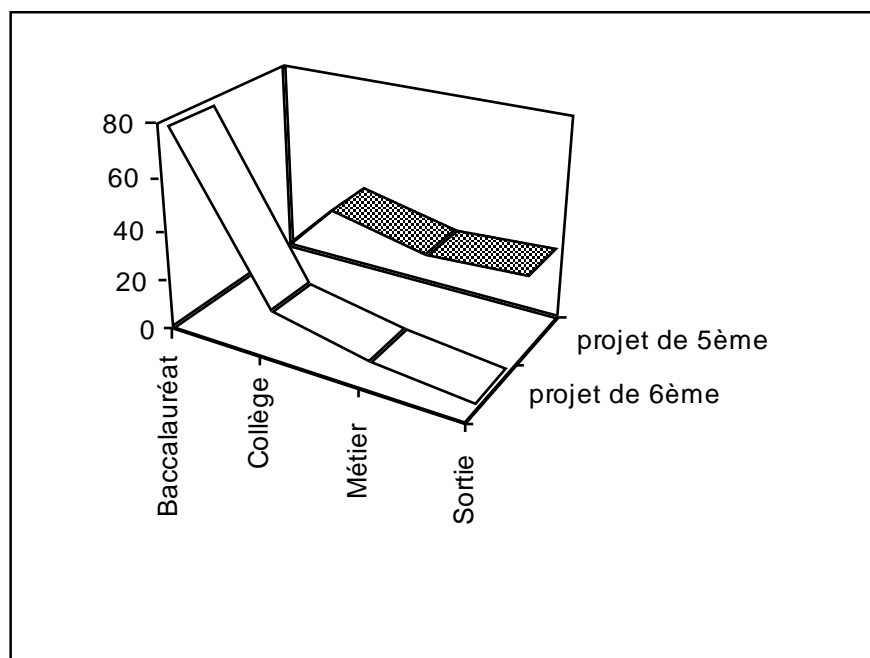
### Projets des élèves du cycle en 2 ans



Par contre, la situation est très différente pour les élèves qui ont suivi un cycle en 3 ans, puisque plus aucun parmi eux n'envisage le baccalauréat, 38% souhaitent

un niveau de 3ème de collège, 30% apprendre un métier, et 32% une sortie du système scolaire. On peut donc déjà affirmer qu'être scolarisé dans un cycle en 3 ans affecte très sérieusement le projet d'avenir de l'élève qui n'est pourtant qu'en début de parcours scolaire.

### Projets des élèves du cycle en 3 ans



Il reste à savoir, derrière ces constats globaux, comment se modifient sur deux années ces projets d'avenir; nous recherchons la corrélation entre les projets exprimés en 6ème puis en 5ème.

Pour le cycle en deux ans<sup>176</sup>, 88% des vœux pour le baccalauréat restent inchangés, mais il y a quand même 12% de déperdition dont 9% pour un arrêt des études après la deuxième année de collège.

<sup>176</sup> Annexe n° 15, Les projets d'orientation des élèves.

Si 42% des voeux pour la 3ème de collège demeurent, et 38% s'expriment pour le baccalauréat, il y a 20% des voeux qui concernent soit l'apprentissage d'un métier, soit une sortie du système.

47% veulent toujours apprendre un métier, mais une proportion non négligeable change de projet et vise soit le collège pour 24%, soit le baccalauréat pour 20%. Il en est de même pour ceux qui souhaitaient en 6ème quitter le collège le plus vite possible : 19% le souhaitent encore, alors que 47% visent maintenant le baccalauréat et 18% la 3ème de collège.

Il n'y a pas d'évolution spectaculaire du projet de l'élève : 78% des voeux de la 6ème sont conservés en 5ème. Et pour les 22% de changement, 13% concernent des voeux moins ambitieux et seulement 9% une progression vers un projet scolaire meilleur. La scolarisation au collège, même pour les élèves du cycle normal, conforte les élèves dans leur vision du système ou réduit les aspirations : le pari des collèges sur le projet d'orientation positive de l'élève n'a pas lieu.

**Conservation globale des aspirations des élèves entre la 6ème et la 5ème.**

**PROJETS D'ORIENTATION EN 6ÈME ET EN 5ÈME DES ÉLÈVES DU CYCLE NORMAL**

projet 6ème / projet 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie	Total
Baccalauréat	88%	9%	2%	1%	100%
Collège	39%	42%	15%	4%	100%
Métier	20%	24%	47%	9%	100%
Sortie	47%	19%	15%	19%	100%
Total	4155 77%	760 14%	353 7%	133 2%	5397 100%

Pour les élèves du cycle en trois ans, le pire découragement des ambitions des élèves touche le projet d'obtenir le baccalauréat : 100% des élèves qui envisageaient en 6ème un baccalauréat sont frappés de réalisme. 38% d'entre eux envisagent la 3ème de collège, 23% l'apprentissage d'un métier et 39% de quitter le collège le plus vite possible. Le déplacement négatif des espoirs est encore repérable pour ceux qui souhaitaient la 3ème de collège : ils ne sont plus que 46%, les autres n'envisageant plus que l'apprentissage d'un métier pour 31%, ou une sortie du collège pour 22%.

Le taux de maintien des espoirs de 24%, est ici nettement moins favorable que dans le cas des cycles en deux ans. La révision à la baisse du projet d'orientation concerne 69% des cas. Cependant le réalisme scolaire opère selon deux sens opposés :

— réduire les ambitions trop élevées, ici 100% pour le baccalauréat, 54% pour la 3ème de collège et 30% pour l'apprentissage d'un métier,

— contrôler les échecs, 20% des élèves qui souhaitaient apprendre un métier visent ensuite la 3ème, et 69% des élèves qui voulaient quitter le collège visent soit un métier, soit une 3ème. Pour les élèves les moins ambitieux, il y a donc une progression des projets, soit un taux de 7% sur l'ensemble des élèves du cycle en trois ans.

**PROJETS D'ORIENTATION EN 6ÈME ET EN 5ÈME DES ÉLÈVES DU CYCLE EN 3 ANS**

projet 6ème / projet 5ème	Collège	Métier	Sortie	Total
Baccalauréat	38%	23%	39%	100%
Collège	46%	31%	22%	100%
Métier	20%	50%	30%	100%
Sortie	32%	39%	29%	100%
Total	247 37%	201 31%	211 32%	659 100%

Entre la 6ème et la 5ème, une proportion moyenne de 8% des élèves modifient positivement leur projet d'orientation. Le cas le plus fréquent est le maintien du projet initial, pour 73,5% des cas. Il reste que les modifications à la baisse concernent une moyenne de 18,5% des cas. C'est-à-dire qu'au collège, on observe plus d'amputations des projets d'orientation des élèves que d'encouragements vers le baccalauréat. La situation des élèves des cycles en trois ans aggrave cette tendance et confirme la fonction réelle de ces cycles qui n'offrent en rien une autre voie d'excellence.

**2. Des projets d'avenir contrariés en 4ème**

Puisque le temps des premières années de collège est aussi celui du réalisme, il était nécessaire de regarder précisément comment l'orientation en 4ème devient plus conforme aux projets d'avenir des élèves entre la 6ème et la 5ème.

**PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DE 6<sup>ème</sup> ET ORIENTATION EN 4<sup>ème</sup>.**

Projet orientation /	4 <sup>è</sup> générale	4 <sup>è</sup> technologique	Redoublement	Sortie	Autre	Total	Effectif
Baccalauréat	86%	4%	8%	0%	2%	100%	4145
Collège	58%	18%	14%	0%	10%	100%	654
Métier	32%	33%	14%	0%	22%	100%	285
Sortie	53%	20%	16%	0%	11%	100%	118
Total Effectif	78% 4088	8% 418	10% 494	0% 1	4% 201	100%	5202

Les taux de réalisation des désirs d'orientation des élèves, vont décroissant, des projets de baccalauréat (dans 86% des cas, les élèves obtiennent une orientation en 4<sup>ème</sup>), des projets de 3<sup>ème</sup> de collège (58% de satisfaction), des projets de métier (33% d'orientation en 4<sup>ème</sup> technologique), aux projets de sortie (aucune sortie du système n'est déclarée comme telle, cependant une rubrique "autre", parfaitement opaque sur le devenir réel des élèves, concerne 22% des élèves qui projetaient un métier et 11% de ceux qui voulaient quitter le collège le plus vite possible).

Une évolution positive du projet de l'élève vers un cursus général, concerne 32% de ceux qui envisageaient l'apprentissage d'un métier et 53% de ceux qui voulaient quitter le collège. On retrouve ici, la double action des collèges vers un nivellement des ambitions, mais on note que la dissuasion sur les sorties du système opère plus au niveau des élèves qui l'envisageaient déjà qu'au niveau de ceux qui voulaient apprendre un métier. Ainsi, 33% des élèves voulant apprendre un métier voient leurs vœux "exaucés" par une orientation en 4<sup>ème</sup> technologique, alors que la 4<sup>ème</sup> technologique concerne 20% de ceux qui voulaient apprendre un métier.

On le voit là encore, la relation entre le projet d'orientation de l'élève et l'orientation en 4<sup>ème</sup>, n'est pas une relation mécanique simple. Elle recouvre un ensemble de relations déterminées par l'interaction entre la politique du collège et



le niveau d'aspiration de départ des élèves. Bien entendu, un contrôle de cette interaction, à valeur scolaire des élèves équivalente, donnerait un contenu plus précis à celle-ci. Mais, nous avons aussi montré plus haut que la valeur scolaire ne déterminait pas systématiquement l'orientation. Aussi, l'intérêt essentiel est ici, de repérer l'existence d'un jeu, et de pouvoir ainsi mettre en doute la nature démocratique et progressiste du projet d'orientation de l'élève. Il y a quand même 6% des élèves désirant aller en 4<sup>ème</sup> générale qui sont orientés en 4<sup>ème</sup> technologique. Qu'importe que ces élèves aient un niveau moyen ou faible en début de parcours s'il s'agit réellement de respecter les goûts et aspirations de chacun, comme cela est si joliment dit dans les projets d'établissement. Or ce que l'on observe de la réalité est qu'il n'y a de goûts et d'aspirations que dans un ordre scolaire du "possible". En dehors même du fait que le projet des élèves en 6<sup>ème</sup> ne "tombe pas du ciel", et n'est pas pur socialement, le collège n'enregistre pas simplement les vœux, ni n'encourage l'ensemble des élèves, selon le principe idyllique du respect des aspirations individuelles.

L'interaction entre le collège et l'élève est efficace au bénéfice du collège; la persuasion jouant progressivement, on s'aperçoit que les taux de satisfaction des ambitions des élèves du cycle normal, progressent pour les projets d'orientation exprimés en 5<sup>ème</sup>.

**PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DE 5<sup>ème</sup> (cycle en 2 ans) ET ORIENTATION EN 4<sup>ème</sup>.**

Projet orientation /	4 <sup>ème</sup> générale	4 <sup>ème</sup> technologique	Redoublement	Sortie	Autre	Total	Effectif
Baccalauréat	89%	3%	7%	0%	1%	100%	4032
Collège	60%	15%	20%	0%	5%	100%	725
Métier	9%	46%	12%	0%	33%	100%	345
Sortie	48%	26%	13%	0%	13%	100%	129
Total Effectif	78%	8%	9%	0%	4%	100%	5231
	4122	426	481	1	201		

Par rapport aux voeux de la 6ème, il y a une progression de trois points pour le baccalauréat : 89% des élèves souhaitant en 5ème, passer le baccalauréat sont orientés en 4ème générale, contre 86% des élèves faisant ce voeux en 6ème. Il en est de même pour la troisième de collège avec une progression de deux points (60% en 5ème contre 58% en 6ème), pour l'apprentissage d'un métier avec treize points d'augmentation (46% en 5ème contre 32% en 6ème). Le degré de satisfaction progresse pour tous les types de projets des élèves, mais particulièrement pour l'apprentissage d'un métier, ce projet d'avenir est curieusement plus entendu par les collèges que les autres. Dans cette logique de collège, le baccalauréat, la troisième de collège apparaissent donc comme des projets moins proches des goûts et aspirations des élèves. La capacité des collèges à détecter les "bons" projets d'avenir pour des jeunes élèves de 11 à 13 ans est assez remarquable.

**COMPARAISON ENTRE LA 6ème ET LA 5ème DES TAUX DE SATISFACTION DES VOEUX DES ÉLÈVES**

Projet d'orientation		projet en 6ème et orientation	projet en 5ème et orientation	progression du taux de satisfaction
Baccalauréat	100%	86% en 4ème générale	89% en 4ème générale	+ 3 points
Collège	100%	58% en 4ème générale	60% en 4ème générale	+ 2 points
Métier	100%	33% en 4ème technologique	46% en 4ème technologique	+ 13 points

Pour les élèves du cycle en trois ans, les taux de satisfaction des projets scolaires des élèves sont moins bons : 33% des élèves qui souhaitaient une 3ème de collège ne seront pas orientés en 4ème générale.

Si l'on regarde l'évolution du taux de satisfaction sur l'ensemble de la cohorte, l'adaptation des projets scolaires des élèves à l'orientation en 4ème, réalise une progression remarquable. Ainsi, parmi les élèves qui étaient orientés en 4ème technologique, 22% souhaitaient en 6ème, apprendre un métier, contre 41% en

5ème. La proportion d'élèves "exaucés" a pratiquement doublé, 21% d'élèves sont orientés en 4ème technologique alors qu'ils souhaitaient un baccalauréat. Cette orientation concerne 44% des projets de baccalauréats formulés en 6ème, il y a donc une diminution de l'écart entre ce que désirent les élève et l'orientation qu'ils obtiennent.

**COMPARAISON DES TAUX DE SATISFACTION DES PROJETS SCOLAIRES DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES ENTRE LA 6ÈME ET LA 5ÈME.**

	4ème générale			4ème technologique		
	6ème	5ème	écart	6ème	5ème	écart
Baccalauréat	87%	82%	- 5	44%	21%	- 23
Collège	9%	13%	+ 4	28%	23%	- 5
Métier	2%	2%	=	22%	41%	+ 19
Sortie	2%	4%	+ 2	6%	14%	+8
Total	100%	100%		100%	100%	

**3. Les enfants d'ouvriers rêvaient d'un baccalauréat**

On a vu précédemment que seulement 63% des enfants d'ouvriers étaient orientés en 4ème. Pourtant tous n'avaient pas un niveau moyen ou faible. Alors ces élèves ont-ils des projets d'orientation différents ? 69% désirent en 6ème poursuivre leur scolarité en vue de l'obtention d'un baccalauréat, pour une moyenne de 76% sur l'ensemble des élèves. Les enfants d'ouvriers envisagent moins souvent un baccalauréat que la moyenne des enfants en 6ème de collège, cependant ils sont très majoritaires à le souhaiter. Ils ne seront plus dès la 5ème que 67%, pour le cycle normal et 0% pour ceux qui sont dans un cycle en trois ans. Lorsque l'on sait qu'ils sont la catégorie sociale la plus représentée dans les cycles aménagés (44%), on voit donc combien ces élèves ont dû réduire leurs ambitions.

Le projet d'orientation de l'élève varie de la 6ème à la 5ème, et particulièrement pour les enfants d'ouvriers. Quant aux enfants de cadres supérieurs, ils visaient à 95% un baccalauréat, en 6ème, et conservent leurs espoirs en 5ème dans

la même proportion, soit exactement 95%. Le projet d'orientation varie aussi en fonction du type de cycle d'observation suivi, puisque pour les quelques enfants de cadres supérieurs scolarisés en cycle aménagé, ils envisagent pour 62% d'entre eux une troisième de collège contre 37% d'enfants d'ouvriers.

### Les projets individuels des élèves selon la catégorie sociale.

— En 6ème de collège.

Projets de 6ème	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Bac	95%	86%	73%	69%
Collège	4%	8%	17%	18%
Métier	1%	3%	7%	10%
Sortie	1%	2%	3%	3%
Total	645 100%	1117 100%	873 100%	2083 100%

— En 5ème du cycle en deux ans

Projets de 5ème cycle en deux ans	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Bac	95%	88%	77%	67%
Collège	3%	8%	15%	20%
Métier	1%	2%	5%	11%
Sortie	1%	3%	2%	2%
Total	617 100%	1038 100%	756 100%	1738 31%

— En 5ème du cycle aménagé en trois ans

Projets de 5ème cycle en trois ans	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Collège	62%	31%	41%	37%
Métier	19%	26%	32%	31%
Sortie	19%	44%	27%	31%
Total	21 100%	62 9%	108 16%	303 44%

#### **4. Le projet d'établissement modifie les rêves d'avenir**

Il y a peu de différences d'aspirations des élèves en 6ème, selon le projet d'établissement. Simplement un taux plus fort d'expression en faveur du baccalauréat chez les industriels que chez les conservateurs.

Dans les collèges à projet industriel, les élèves sont nombreux à envisager le baccalauréat : 80% contre seulement 12% qui pensent arrêter en fin de 3ème, 5% en fin de 5ème et 3% qui veulent quitter le collège. Le bilan scolaire dans ces collèges est de 77% de passages en 4ème générale dont 15% en parcours mitigé; dès l'entrée dans le cycle d'orientation l'écart entre les aspirations des élèves et la réussite scolaire est de 3 points, alors que les étapes jusqu'au baccalauréat sont encore nombreuses. Et pour 5% d'élèves aspirant à apprendre un métier après la 5ème, 6% iront en 4ème technologique.

Pour les collèges modernisants, 10% des élèves veulent apprendre un métier après la 5ème ou quitter l'école, c'est exactement ce que le bilan scolaire réalise avec 10% d'orientations en 4ème technologique.

Les collèges compensatoires vont, eux, en convaincre le double : 6% voulaient apprendre un métier après la 5ème et ce sont 12% qui seront orientés en 4ème technologique. Les collèges compensatoires ont un public plutôt moins favorisé, de niveau scolaire plus faible et un taux d'aspiration au baccalauréat des plus élevés avec 77%; il semble donc que dans ces collèges la politique soit particulièrement axée sur un certain réalisme. On remarquera que ce n'est pas le cas des collèges modernisants qui ont un public plutôt favorisé, de bon niveau et 74% d'aspirations pour le baccalauréat, là le réalisme s'opère plus en douceur. Pourtant les conservateurs, où le public est plutôt moins favorisé, de niveau moins bon et d'aspirations les moins élevées (73%), ne renforcent pas la tendance et orientent 7% d'élèves en 4ème technologique, proportion équivalente aux vœux des élèves.

Les élitistes dont le public est plutôt moins favorisé, de niveau plutôt bon et d'aspirations élevées (77%), orientent 8% des élèves en 4ème technologique pour 7% de voeux équivalents.

Il apparaît ainsi qu'aucun type de collège n'optimise le niveau des aspirations des élèves et qu'ils sont tous frappés d'un réalisme penchant vers le pessimisme. Pourtant les conservateurs, les élitistes, compte tenu de leurs caractéristiques quant au public scolaire évitent le mieux le fatalisme de leurs élèves. Les modernisants par contre se situent à la limite puisqu'ils ont les élèves les mieux "placés". Les industriels réalisent leur tendance au-delà même de la réalité de leurs élèves. Quant aux compensatoires la limite entre réalisme et pessimisme est plus que dépassée.

**TABLEAU DES PROJETS DES ÉLÈVES EN 6ème SELON LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projet de 6è	Bac	3ème	5ème + Métier	Quitter l'école	Total	Effectif
Compensatoire	77%	14%	7%	2%	100%	685
Conservateur	72%	17%	7%	4%	100%	883
Élitiste	77%	14%	7%	3%	100%	2076
Industriel	80%	12%	5%	3%	100%	1013
Modernisant	74%	17%	7%	3%	100%	1348
Total	76%	15%	7%	3%	100%	6005
	4564	879	394	168		

En dehors du fait que ce ne sont pas les élèves qui manquent d'aspiration ni encore d'un niveau acceptable comme on a pu le montrer ailleurs, il nous semblait intéressant d'observer si le fait de fréquenter un type de collège peut modifier le projet d'avenir des élèves entre la 6ème et l'entrée en 4ème.

La comparaison des taux d'aspiration exprimés par les élèves du cycle normal montre que c'est seulement chez les compensatoires et les industriels qu'il y a une baisse des aspirations au baccalauréat, de l'ordre de deux points, alors que pour tous les autres au contraire, elles sont plus fortes qu'en 6ème.

Par ailleurs on vérifie que les différences, entre collèges conservateurs et industriels, diminuent en 5ème pour ce cycle. Par contre, elles s'accroissent entre élitistes et modernisants : les modernisants comptent encore moins de projets de baccalauréat en 5ème que les élitistes.

Inversement, les différences deviennent plus nettes entre type de projets d'établissement pour le cycle en trois ans : chez les industriels, seulement 29% des élèves envisagent une 3ème de collège contre 35% chez les élitistes et 42% chez les conservateurs. Les élèves des collèges modernisants et industriels, projettent pour 45% d'entre eux de quitter le collège le plus vite possible, et pour 23% d'apprendre un métier après la 5ème.

**TABEAU DES PROJETS D'ÉLÈVES EN 5ème DE CYCLE EN 2 ANS SELON LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projet de 5è cycle 2 ans	Bac	3ème	5ème + Métier	Quitter l'école	Total	Effectif
Compensatoire	75%	16%	7%	2%	100%	642
Conservateur	74%	17%	7%	3%	100%	779
Élitiste	78%	13%	7%	3%	100%	1846
Industriel	78%	13%	6%	3%	100%	910
Modernisant	74%	16%	8%	2%	100%	1158
Total	76%	15%	7%	3%	100%	5335
Effectif	4062	781	358	134		

**TABEAU DES PROJETS D'ÉLÈVES EN 5ème DE CYCLE EN 3 ANS SELON LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projet de 5è cycle en 3 ans	Collège	Métier	Sortie	Total	Effectif

Compensatoires	47%	21%	33%	100%	43
Conservateurs	42%	39%	19%	100%	108
Élitistes	35%	37%	27%	100%	223
Industriels	29%	25%	46%	100%	102
Modernisants	36%	21%	43%	100%	164
Total	36%	30%	33%	100%	640
Effectif	233	193	214		

### Le degré de conservation des aspirations selon le type de projet d'établissement

C'est dans les collèges élitistes que les élèves du cycle normal conservent au mieux leurs aspirations scolaires. Pour le baccalauréat, 89% des élèves qui le souhaitent en 6ème le souhaitent encore en 5ème. Et pour ceux qui souhaitent une 3ème de collège, 40% projettent ensuite un baccalauréat. C'est chez les modernisants et les industriels qu'il y a le plus de découragement des élèves : respectivement, 14% et 11% des élèves qui projetaient un baccalauréat, 20% et 21% de ceux qui envisageaient une 3ème de collège. Les collèges compensatoires se distinguent en décourageant vers une sortie du système 17% des élèves qui voulaient apprendre un métier après la 5ème.

#### TAUX DE CONSERVATION DES PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DU CYCLE NORMAL ENTRE LA 6ÈME ET LA 5ÈME, SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.

Projets / conservation	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie
Compensatoire	87%	45%	43%	25%
Conservateur	87%	49%	49%	29%
Élitiste	89%	38%	42%	19%
Industriel	88%	39%	59%	18%
Modernisant	86%	45%	46%	9%



**Taux de découragement des projets d'orientation des élèves entre la 6ème et la 5ème, selon le type de projet d'établissement.**

Projets / découragement	Baccalauréat	Collège	Métier
Compensatoire	13%	20%	17%
Conservateur	13%	13%	5%
Élitiste	11%	21%	12%
Industriel	12%	22%	5%
Modernisant	14%	20%	5%

**TAUX D'ENCOURAGEMENT DES PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES ENTRE LA 6ÈME ET LA 5ÈME, SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projets / progression	Collège	Métier	Sortie
Compensatoire	35%	40%	75%
Conservateur	39%	47%	71%
Élitiste	40%	47%	81%
Industriel	39%	36%	71%
Modernisant	35%	50%	91%

Mais en même temps, les modernisants encouragent le plus les élèves qui souhaitent apprendre un métier après la 5ème : 50% de ces élèves font évoluer leur projet vers une 3ème de collège ou un baccalauréat.

Dans quels projets d'établissement y a-t-il le plus de "réalisme" de la part des élèves ?

Pour les élèves du cycle en deux ans, ce sont les élèves des modernisants qui projettent le moins le baccalauréat, et envisagent le plus l'apprentissage d'un métier après la 5ème.

Pour les élèves scolarisés dans un cycle aménagé, on note qu'ils ont des projets moins ambitieux dans les collèges dont le projet est industriel ou modernisant. Peu d'élèves envisagent une troisième de collège (29% chez les industriels contre une moyenne de 38%), et nombreux sont ceux qui veulent quitter le collège le plus vite

possible (46% chez les industriels et 43% chez les modernisants, contre une moyenne de 34%).

Mais on remarquera que les collèges conservateurs et élitistes sont ceux où les élèves de ce cycle projettent plus qu'ailleurs l'apprentissage d'un métier après la 5ème. Le réalisme est le fait de l'ensemble des collèges, et même pour les projets peu impliqués sur la question de l'orientation de l'élève, on s'aperçoit que l'apprentissage est un recours comme "automatique" des élèves.

L'ensemble de ces observations fait apparaître que les collèges où l'on rencontre les projets d'élèves les moins ambitieux, sont les établissements dont la politique est plus préoccupée d'adaptation fonctionnaliste à l'environnement social. Lorsque l'on regarde les différences de conservation des aspirations par projet, on note que partout les différences sont très significatives : il y a plus de conservation du projet de 6ème pour ceux qui souhaitent un baccalauréat que pour ceux qui envisageaient une 3ème de collège, d'autre part 49% en moyenne des élèves qui désiraient en 6ème apprendre un métier, font en 5ème ce projet d'avenir contre en moyenne 15% des élèves qui projetaient une 3ème de collège.

### **Le projet d'orientation de l'élève selon la catégorie sociale et selon le type de projet d'établissement**

En 6ème, les enfants d'ouvriers ont un niveau d'aspiration scolaire plus élevé dans les collèges élitistes : 72% envisagent un baccalauréat contre une moyenne de 68% pour les autres types de collèges. Ce sont dans les collèges modernisants qu'ils sont les moins nombreux à envisager un baccalauréat : 63%.

On enregistre les mêmes différences entre types de collèges en 5ème du cycle en deux ans : les enfants d'ouvriers sont moins nombreux chez les modernisants et les industriels à envisager un baccalauréat (60% et 66% contre 71% chez les

élitistes). Le fait d'être scolarisé dans des collèges très impliqués ne permet pas aux enfants d'ouvriers d'optimiser leurs aspirations scolaires.

Ces différences sont même amplifiées pour les élèves des cycles aménagés : chez les industriels 29% des enfants d'ouvriers projettent une 3ème de collège, 46% veulent quitter l'école le plus vite possible, contre respectivement 35% et 27% chez les élitistes.

Lorsque l'on compare les projets des enfants d'ouvriers entre la 6ème et la 5ème quel que soit le cycle suivi, on s'aperçoit qu'ils ont le plus nettement régressé chez les conservateurs et assez fortement chez les modernisants. C'est encore chez les modernisants qu'il y a les progressions les plus fortes pour les projets d'apprentissage ou de sortie du système.

**CONSERVATION DES TAUX D'ASPIRATION DES ENFANTS D'OUVRIERS.**

Projets	Compensatoires 6è - 5è - écart	Conservateurs 6è - 5è - écart	Élitistes 6è - 5è - écart	Industriels 6è - 5è - écart	Modernisants 6è - 5è - écart
Bac	68%; 63%; -5pts	70%; 51%; -19pts	72%;61%; -11pts	70%;57%; -13pts	63%;49%; -14pts
Collège	22%;22%; =	17%;25%; +8pts	15%;20%; +5pts	17%;23%; +6pts	23%;25%; +2pts
Métier	9%;13%; +4pts	9%;21%; +2pts	10%;13%; +3pts	9%;11%; +2pts	10%;15%; +5pts
Sortie	1%;3%; +2pts	3%;3%; =	3%;6%; +3pts	4%;9%; +4pts	4%;11%; +7pts

En 6ème, les aspirations des enfants d'ouvriers sont globalement moins élevées que celles des enfants de cadres supérieurs, il reste qu'elles sont très peu différentes lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'un métier ou d'une sortie du système. Pratiquement tous les élèves désirent poursuivre une scolarité au-delà de la 5ème.

Le creusement des écarts de projet de la 6ème à la 5ème, entre enfants de cadres supérieurs et enfants d'ouvriers, est plus important dans les collèges élitistes, industriels et modernisants, pour le baccalauréat. Les écarts sociaux de projets de sorties du système éducatif sont multipliés par quatre chez les modernisants, et

chez les industriels l'écart pour une 3<sup>ème</sup> de collège a été multiplié par 1,5. L'implication des collèges dans la réforme tend à accroître les écarts sociaux d'aspiration des élèves.

L'observation du creusement des écarts sociaux d'aspiration, étendue aux professions intermédiaires et aux employés, révèle que les collèges industriels augmentent surtout les écarts entre cadres supérieurs et employés. Inversement, ce sont les élitistes qui creusent le moins ces écarts. Ce résultat sur les aspirations des élèves surprend par sa cohérence avec ce qui avait été observé pour la réussite scolaire des élèves : l'opposition la plus forte pour les ouvriers et les employés en terme de bilan scolaire se situe entre les projets industriels et les projets élitistes plus favorables. Les enfants d'employés réussissent plus chez les élitistes et les industriels sont plus sévères que les autres à l'égard des enfants des professions intermédiaires. Cette correspondance mériterait d'être approfondie par une étude de la corrélation entre les aspirations des élèves et leur réussite scolaire.

Cette constatation est repérable également, mais dans une moindre mesure, entre les cadres supérieurs et les professions intermédiaires; pour le baccalauréat les industriels creusent le plus l'écart, alors que les conservateurs eux, sont les seuls à réduire les différences d'aspiration entre ces deux catégories. La logique industrielle éreinte les catégories défavorisées, mais n'épargne pas non plus complètement les professions intermédiaires. La logique plus conservatrice, elle, se distingue classiquement, en favorisant des aspirations communes aux cadres supérieurs et moyens. Mais, dans cette logique, les élitistes sont moins défavorables aux projets des enfants d'employés. Quand aux compensatoires, ils ne se distinguent en rien de la moyenne des collèges.

**CREUSEMENT DES ÉCARTS SOCIAUX D'ASPIRATION ENTRE ENFANTS D'OUVRIERS ET DE CADRES SUPÉRIEURS SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projets de 5ème / Projets de 6ème	Compensatoires	Conservateurs	Élitistes	Industriels	Modernisants
Bac	6pts	8pts	12pts	10pts	10pts
Collège	3pts	5pts	7pts	6pts	1pts
Métier	5pts	6pts	4pts	=	2pts
Sortie	3pts	-1pts	1pts	3,5pts	7pts

**CREUSEMENT DES ÉCARTS SOCIAUX D'ASPIRATION ENTRE ENFANTS D'EMPLOYÉS ET DE CADRES SUPÉRIEURS SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projets de 5ème / Projets de 6ème	Compensatoires	Conservateurs	Élitistes	Industriels	Modernisants
Bac	8pts	10pts	5pts	14pts	9pts
Collège	9pts	10pts	=	6pts	6pts
Métier	6pts	=	12pts	14,5pts	1pts
Sortie	5pts	=	1pts	5,5pts	2pts

**CREUSEMENT DES ÉCARTS SOCIAUX D'ASPIRATION ENTRE ENFANTS DE CADRES MOYENS ET DE CADRES SUPÉRIEURS SELON LE TYPE DE PROJET D'ÉTABLISSEMENT.**

Projets de 5ème / Projets de 6ème	Compensatoires	Conservateurs	Élitistes	Industriels	Modernisants
Bac	1pts	- 6pts	4pts	6pts	1pts
Collège	1pts	- 8pts	2pts	5pts	1pts
Métier	2pts	6pts	3pts	1pts	- 4pts
Sortie	2pts	-1pts	=	2pts	4pts

**Le projet d'établissement et la visibilité scolaire pour les élèves**

De la 6ème à la 5ème, selon le type d'établissement, selon la catégorie sociale, les aspirations des élèves changent.

Ainsi en 5ème, les enfants d'employés projettent plus l'apprentissage d'un métier, et ils sont moins nombreux à envisager une 3ème de collège, dans les collèges industriels. Et même les enfants de cadres moyens y sont plus nombreux

qu'ailleurs à prévoir une 3<sup>ème</sup> de collège. Les élitistes, eux se distinguent encore, avec plus d'enfants d'ouvriers faisant le projet d'un baccalauréat.

C'est dans les collèges modernisants que les écarts entre ouvriers et employés sont les plus grands pour l'apprentissage d'un métier. Les cadres supérieurs y sont les plus nombreux à penser à un baccalauréat.

On peut conclure que la visibilité sociale de la certification scolaire est rendue plus obscure dans les projets réformistes. Les enfants d'ouvriers ou d'employés sont les plus convaincus en 5<sup>ème</sup> que leur avenir scolaire n'est pas le baccalauréat comme ils le pensaient en 6<sup>ème</sup>.

Du point de vue de la simple logique d'établissement, on constate que la conservation des aspirations scolaires des élèves entre la 6<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup>, est la mieux réalisée dans les collèges élitistes, et inversement est la moins bien respectée dans les collèges industriels et modernisants. La communication du réalisme a bien lieu de façon plus forte dans les collèges réformistes.

Parler de transparence des projets d'établissement n'a de sens réel qu'à propos de l'avenir des élèves. L'entreprise de communication scolaire existe de diverses façons comme nous l'avons montré. Mais qu'importe que les collèges modernisants ou industriels oeuvrent beaucoup pour l'information des élèves et de leurs parents, si au bout du compte, la question de l'orientation devient plus obscure ? En d'autres termes, ce qui est clair, c'est le message technologique, entendu surtout par les enfants d'ouvriers et d'employés; soit une proposition fautive sur une nouvelle voie sociale d'excellence, puisqu'elle n'intéresse pas les cadres. Et ce qui est important, c'est d'observer que cette information socialement erronée fonctionne : il y a une modification des projets scolaires des élèves dans les collèges qui s'affairent le plus à l'orientation. La politique d'établissement a donc un impact d'autant plus fort,

qu'il est repérable non seulement pour les passages en 4ème, mais aussi dans l'image scolaire que les élèves ont d'eux-mêmes. Leur identité scolaire en 6ème n'est déjà plus la même en 5ème : les enfants d'ouvriers et d'employés sont désillusionnés et convaincus que leur voie à eux, c'est la professionnalisation : entre 11 et 13 ans ils deviennent raisonnables, ils adaptent leur projet à leurs possibilités comme il est dit dans les politiques d'établissement. Mais il s'agit bien de possibilités sociales, puisque les enfants de cadres ne sont pas tous d'un niveau scolaire "très bon" ou "bon". Le pari sur la raison de ces groupes sociaux d'élèves est paradoxalement mieux réussi par les collèges plus classiques, lesquels réduisent les envies de quitter l'école le plus vite possible. Dans les collèges réformistes ce sont en moyenne 10% des enfants d'ouvriers qui veulent sortir de l'école, contre 6% dans les autres types de collèges. Or l'argumentaire des projets industriels ou modernisants tient à la qualification professionnelle "de première nécessité" contre les sorties du système scolaire.

### **Chapitre III. LIMITES INTERPRÉTATIVES**

#### **1. Le projet est fidèle**

Le projet ne "dit pas rien", et contrairement au déni si fréquent de ce document, pour les uns superfétatoire, pour les autres "valeur papier", on peut montrer qu'il a une réalité. Il faut en finir avec ces faux-fuyants puisque, même lorsque l'on astreint l'échantillon des projets à un alignement du point de vue de la tonalité globale du public des collèves, on vérifie encore l'effet de la logique éducative. Les collèves compensatoires et modernisants sont ceux qui ont les flux les plus importants vers les 4èmes technologiques.

Bien que le projet ne soit pas déterminé par le public scolaire, il demeurerait intéressant d'observer les différences d'orientation en 4ème technologique, toutes choses égales par ailleurs. En effet les ensembles de collèves appartenant aux différents types sont hétérogènes. Nous avons donc sélectionné pour chaque type deux collèves présentant un public semblable, pour cela nous avons retenu la structure exacte commune à tous. La composition du public est la suivante : une forte proportion d'enfants d'ouvriers, une proportion faible d'enfants d'employés, une faible proportion d'enfants des professions intermédiaires, et une proportion faible d'enfants de cadres supérieurs. Sur ces quatre catégories sociales, c'est la catégorie ouvriers qui nous sert de référence; donc dans ce sous-échantillon tous les collèves ont une proportion forte d'enfants d'ouvriers, ils sont tous plutôt défavorisés. Ainsi nous pouvons conclure que les collèves défavorisés à projet compensatoire ou modernisant orientent plus que les autres en classes technologiques, résultat déjà observé quel que soit la tonalité du public scolarisé. Le trait est ici simplement forcé et démontre s'il en était besoin que si les collèves industriels ont une logique antidémocratique, l'effet de la comparaison ne doit pas



verser les compensatoires et les modernisants du côté des meilleurs. En fait, la question démocratique est parfaitement malmenée par la majorité des établissements et on en est réduit à parler de "moins mauvais". Sur 48 collèges, il y en a exactement 6 qui sont compensatoires, 10 modernisants et 8 industriels, c'est-à-dire que 50% des collèges s'inscrivent à des degrés divers dans cette perspective fonctionnaliste de la voie technologique où l'école doit adapter ses élèves les plus défavorisés à la demande économique. La variable projet ainsi isolée dit bien la nature idéologique d'un comportement de collège; la réalité des collèges ne se réduit pas à leur taille, à leur environnement, ni même à leurs élèves, toutes ces caractéristiques sont travaillées par des convictions, par le sens qui leur est donné.

**TABLEAU DE L'ORIENTATION EN 4<sup>ème</sup> SELON LE TYPE DE PROJET DANS 10 COLLÈGES PLUTÔT DÉFAVORISÉS.**

TYPE / ORIENTATION 4 <sup>è</sup>	4 <sup>ème</sup> générale	4 <sup>ème</sup> technologique	redoublement	autre	TOTAL
compensatoire	77%	13%	7%	3%	100% 217
conservateur	81%	11%	5%	3%	100% 208
élitiste	66%	8%	9%	17%	100% 203
industriel	75%	3%	13%	9%	100% 202
modernisant	65%	13%	8%	14%	100% 200
TOTAL	751 73%	99 10%	88 8%	92 9%	1030 100%

## 2. Le projet, une variable "molle"

### Une variable moins saturante que les catégories sociales

Nous voyons qu'il y a bien un jeu révélé par la variable projet; il y a plus de réussite chez les élitistes pour les enfants d'ouvriers, les taux d'échec sont plus forts dans le groupe des projets les plus impliqués, industriels ou modernisants, et on n'observe pas d'efficacité des cursus sur trois années puisque les taux faibles de réussite mitigée correspondent aux projets industriels et modernisants sélectifs par ailleurs. Cependant si l'on contrôle les caractéristiques des élèves, les projets témoignent de la réalité de leur fonction sociale.

Les écarts de réussite sur l'ensemble entre cadres supérieurs et ouvriers sont de l'ordre de 32 points, mais ils sont de l'ordre de 48 points pour les projets industriels.

TAUX DE RÉUSSITE EN FIN DE 5ÈME, EN PARCOURS "SANS FAUTE", SELON LE PROJET POUR LES ENFANTS DE CADRES SUPÉRIEURS ET LES ENFANTS D'OUVRIERS.

		Cadres supérieurs	Ouvriers	Points d'écart
<b>COMPENSATOIRES</b>	57%	47%		10
<b>CONSERVATEURS</b>		85%	49%	36
<b>ÉLITISTES</b>		78%	52%	26
<b>INDUSTRIELS</b>	91%		43%	48
<b>MODERNISANTS</b>		81%	40%	41

La variable projet permet de saisir la complexité et la dynamique sociale à l'école, mais à tous les niveaux de l'analyse les différences ne sont pas de grande ampleur. On peut même dire qu'elles ne peuvent être révélées que "toutes choses égales par ailleurs", c'est-à-dire, dans des conditions de comparabilité très strictes. L'effet global du projet est inférieur à son effet contrôlé. Cela nous permet de conclure à la prédominance de l'homogénéité du fonctionnement des collègues.

Ensuite, il est possible d'affirmer que la variable projet est une variable "molle" pour décrire les inégalités de réussite, en regard de la variable classes sociales très explicative des différences. En effet, l'intérêt d'une telle variable s'en trouve d'autant plus limité qu'elle n'est explicative qu'à de multiples conditions d'observation, alors que la variable classes sociales est efficiente quels que soient les traitements de données.

La différence maximum de réussite selon la CSP est de l'ordre de 32 points enregistrée entre cadres supérieurs et ouvriers, alors qu'il n'y a pas de différence globale sur le bilan scolaire entre les projets. A un premier niveau d'observation, les projets, en ne ciblant pas un public scolaire sont moins éclairants que la variable individuelle CSP. La variable projet "brute", masque, amoindrit le jeu social. Ceci parce que le projet n'est pas élaboré en fonction du public scolaire, c'est une variable de "2ème main" sur les élèves; elle comporte déjà en elle le jeu du jugement produit par les enseignants dans l'évaluation. De plus le projet est avant tout l'expression des valeurs de classe des enseignants, celles des cadres. Dans le cas d'une correspondance parfaite entre type de public, type de projet et type de réussite scolaire, on rencontrerait des liaisons très fortes à chaque niveau. Ainsi aurait-on pu observer selon notre hypothèse de départ : à un public défavorisé correspond un projet industriel et plus de sélection et d'orientations en 4ème technologique. Or ce que l'on observe est plus complexe : à un public plutôt favorisé et à un niveau des élèves de fin d'élémentaire faible correspond plutôt un projet industriel et plus de sélection. On le voit, il y a du jeu dans les correspondances. La marge des acteurs du système s'opère en deux temps : l'évaluation des élèves et le projet. On peut dire que la variable projet brouille la relation public-réussite, elle fait écran entre les deux au lieu de fonctionner comme un catalyseur. Le projet n'est pas une simple courroie de transmission dans une

chaîne explicative C.S.P-projet-réussite, il parasite celle-ci en même temps qu'il prouve qu'il a une réalité propre. On observe alors très logiquement que plus le jeu entre objectivation du public scolaire et projet est important moins la force explicative du projet est grande.

Par ailleurs, on observe que là où il y a le plus de différences de réussites scolaires entre projets, c'est aussi là où les collègues se sont peu engagés dans la réforme. La question des marges des logiques d'acteurs ne se pose donc pas dans les termes habituellement développés à propos de la rationalisation des organisations. Ce que l'on voit pour les projets d'établissement est souvent contraire; plus les projets sont impliqués et moins ils produisent de marges. Ainsi, pour la réussite des enfants de cadres supérieurs et d'employés, le fait d'être industriels ou modernisants n'explique pas de différences, alors qu'il y a des différences entre élitistes, compensatoires et conservateurs. C'est encore ce que l'on voit pour la catégorie des professions intermédiaires et un niveau scolaire "moyen", ou pour ce qui concerne l'orientation en 4ème technologique.

On peut tenter de schématiser la situation de la façon suivante : s'il y a des distorsions dans la valeur explicative c'est qu'elles témoignent de mécanismes sociaux complexes.

*LES LOGIQUES D'ACTEURS ET LA STRUCTURE EN CLASSES SOCIALES.*

	poids explicatif fort	poids explicatif faible
Structure sociale	+	-
Acteurs sociaux	-	+

Lorsque la structure en classes sociales est très forte, plus les acteurs nieront cet état de fait, moins leur jeu pèsera sur la réalité. Dans ce cas de figure, on peut

même dire que plus ce jeu est important, moins il a d'intérêt dans l'explication sociale des inégalités. Dans le cas qui nous préoccupe, la variable classe sociale étant prédominante dans l'explication des différences de réussite scolaire, plus les projets nient la C.S.P des élèves moins leurs choix expliquent de différences. Cela montre aussi qu'avant de proclamer la force contenue dans les marges d'autonomie des acteurs il vaut mieux vérifier qu'elle a des chances de modifier la tendance du mode de détermination sociale. Ensuite lorsque le contexte est toujours dominé par cette détermination, plus les acteurs font mine d'ignorer celle-ci, par souci de "neutralité", moins dans les faits ils ont de marges, et plus ils s'impliquent conformément aux pressions sociales. C'est par exemple le cas des projets réformistes qui s'impliquent beaucoup mais ne créent pas entre eux le plus de différences de réussite.

Parce que le jeu des classes sociales s'exprime à tous les niveaux, soit directement pour la CSP des élèves, soit de façon euphémisée pour les représentations des enseignants, on ne peut pas non plus opposer ces deux variables; le projet recompose la liaison entre CSP et réussite scolaire tout en l'intégrant. Simplement il apparaît que l'intérêt de ce jeu de composition soit beaucoup plus faible que ne le laissent croire certains tenants de la logique des acteurs.

Notons que comparer le degré de saturation de deux variables, la variable CSP et la variable projet, est une méthode un peu frustrante pour mesurer la part de reproduction et la part de production. Cela permet tout au plus de vérifier que le projet est relativement peu explicatif. Pour établir de façon chiffrée le poids respectif des deux variables, il aurait fallu pouvoir réaliser une analyse factorielle de correspondances, laquelle aurait figurer en premier facteur l'opposition entre les enfants d'ouvriers orientés en classes technologiques et les enfants de cadres supérieurs orientés en 4ème générale, en deuxième facteur les élèves de niveau

faible et les élèves de bon niveau en fin d'élémentaire. C'est sur un deuxième plan factoriel que le type de projet du collège de l'élève aurait constitué un troisième facteur explicatif. Il ne s'agit pas de minimiser les différences observées en fonction des projets, et il ne s'agit pas non plus de les observées en soi : l'ensemble de ces différences témoignent à leur manière de "l'élasticité" du système — selon le terme de R. Establet — sans que du point de vue de la reproduction on puisse conclure par la négative.

Un bref bilan de la variable projet figure synthétiquement le danger qu'il y aurait à considérer en soi les différences de discours en s'abstenant de la recherche de la preuve d'un quelconque impact sur la scolarité des élèves. L'indicateur de la réussite des élèves résume le mieux ces différences; comment pourrait-on séparer le climat éducatif et le plaisir des élèves au collège de leur satisfaction essentielle de réussir ? Les projets très impliqués, industriels et modernisants, développent beaucoup l'idée d'accueil, de suivi, d'aide psychologique, de soutien, de dialogue et de concertation, mais ce sont aussi ceux qui font le moins réussir et, pire, creusent le plus les écarts sociaux. Dans ces conditions un enfant d'ouvrier peut ressentir un temps l'illusion de "la joie à l'école", mais il est peut probable qu'il vive dans l'euphorie le redoublement ou l'orientation en 4ème technologique.

### **Des contradictions**

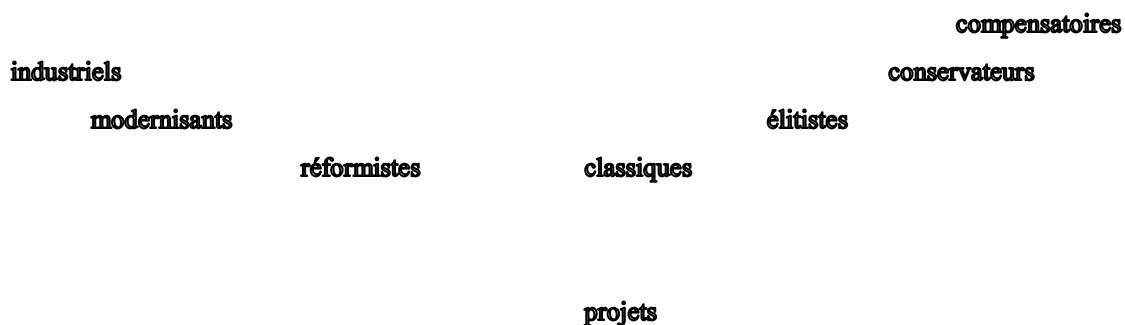
Une cartographie du jeu des projets d'établissement, selon la variable considérée, permet de visualiser certaines cohérences, bien que les différences entre collèges réalisent des partitions très sensibles à la nature de la variable observée. Ainsi les discours utilitaristes s'adressent plutôt à des publics de niveau scolaire faible. Et les discours plus impliqués correspondent à une sélectivité plus forte des classes défavorisées. Cependant ces cartes témoignent également du danger qu'il y aurait à ne considérer que les différences de discours pour elles-

mêmes. On s'aperçoit ainsi que les discours les plus antagonistes ont le même type d'orientation en 4ème technologique; il s'agit des projets industriels et élitistes d'une part, et des projets modernisants et compensatoires de l'autre.

## CONCLUSION

Le projet permet de saisir les acteurs à travers ce qu'ils disent, de confronter ce qu'ils disent à ce qu'ils font, ce qui évidemment est très différent d'un travail qui aurait mesuré directement les marges d'autonomie des collèges sur les résultats des politiques d'orientation. Cette médiation des marges de l'action par le projet impose d'emblée une partition qui, nous l'avons vu, minimise les différences entre établissements parce que nombre de collèges, divers par ailleurs, se projettent de la même façon.

Dans le cas de notre travail, le point d'entrée pour l'observation des collèges a été le document du projet d'établissement. Les classes de projets distinguent les collèges selon des catégories de discours, et on a obtenu un arbre dont la base représente l'ensemble et les branches les deux partitions successives, la dernière représentant le maximum de l'information sur les différences.



Pour avancer sur la chaîne explicative des différences de réussites scolaires en liaison avec les différences de politiques d'établissement, nous avons contrôlé autrement le projet d'établissement : l'appartenance académique, la présence dans l'environnement du collège d'une SES, d'un LEP... Tout ceci avait pour but de



reconnaître les variables qui peuvent être masquées par le projet. Cela nous a permis d'établir le fait que le projet traduit surtout les convictions pédagogiques des équipes éducatives : des collèges produisent un projet industriel sans que cela corresponde à une offre scolaire en classes professionnelles importante. Inversement, certains collèges produisent des projets plus "neutres", dans le registre modernisant ou compensatoire, alors que, dans la réalité, ils bénéficient largement de ce type de possibilités d'orientation et l'utilisent fréquemment. Ces "convictions pédagogiques" sont repérables également sur d'autres critères comme le public scolaire, l'appartenance académique ou l'évaluation.

L'hypothèse selon laquelle les politiques d'établissement étaient liées au type de public scolarisé n'est pas vérifiée : des collèges très divers produisent un même type de projet d'établissement.

— le projet n'est pas déterminé par la tonalité sociale du public scolaire : des collèges situés en zone d'éducation prioritaire peuvent proposer des projets de logique opposée, industrielle ou élitiste.

L'hypothèse selon laquelle on pouvait établir des liaisons entre certaines options éducatives et une catégorie sociale a été vérifiée. Ces liaisons sont nombreuses dans le cas des professions intermédiaires. Les convictions pédagogiques des enseignants semblent exprimer une connivence de classe.

Notre hypothèse selon laquelle les politiques d'établissement étaient fortement déterminées par l'appartenance académique et l'offre scolaire est vérifiée et permet d'affirmer le caractère institutionnel de cette production scolaire. Ce poids institutionnel participe également de ce que nous avons appelé les "convictions pédagogiques" des enseignants. De plus, le projet est un relais de l'évaluation, en effet les liaisons avec le niveau scolaire des élèves sont nombreuses, et montrent d'une façon différente comment le projet est lié à des "convictions pédagogiques".

Notre hypothèse de départ selon laquelle le projet était une modernisation formelle sans réelle portée pour la réussite des élèves, n'est pas vérifiée puisque nous avons constaté un effet-projet.

Ce constat est cependant nuancé : l'hypothèse selon laquelle l'autonomie imposée aux établissements n'engendrerait pas de productions fortement diversifiées a été vérifiée puisqu'on distingue en premier lieu une minorité de projets très impliqués (38%), et en deuxième lieu des choix peu contrastés ( la majorité des collèges font des choix identiques, lesquels choix représentent 10% de l'univers des solutions pédagogiques). Les projets témoignent d'une forte homogénéité quant à l'enseignement, les voyages, la vie scolaire, les diverses classes de niveau.

L'hypothèse selon laquelle la réforme n'augurerait pas de rupture dans la fonction reproductrice de l'école est vérifiée :

— le projet centre son discours sur la question de l'orientation : 34% des choix éducatifs portent sur l'aménagement de la structure des scolarités, contre 26% pour l'enseignement;

— le projet exprime d'abord une logique de ségrégation : 63% des choix éducatifs concernent une conception en classes de niveau, contre 37% en classes hétérogènes;

— le projet prépare l'élève à accepter son orientation : 41% de l'expression des projets porte sur la préparation de l'élève à son orientation, contre 59% en faveur de la formation de l'élève;

— le projet mêle deux objectifs : celui du suivi de l'élève (68%), et celui de l'excellence scolaire (32%), le suivi apparaissant donc dans le discours comme plus important;

— le projet fait état d'une ouverture non négligeable du collège sur le monde du travail (37%) contre 63% pour le scolaire et le périscolaire, il s'agit majoritairement des stages en entreprises;

— le projet n'accorde pas une place importante aux parents;

— le diagnostic des collèges déplore surtout le niveau faible des élèves, les collèges de type compensatoires particulièrement, les collèges industriels ou modernisants, quant à eux, font état d'un environnement défavorable, et les conservateurs se plaignent de la défaillance des familles;

— un discours souterrain existe dans le projet, il s'agit du dépistage, de l'information des classes technologiques sur l'entreprise, du développement des 4ème-3ème technologiques, du suivi pour l'élaboration du projet d'orientation de l'élève et de la participation des entreprises au projet, autant de thèmes du registre utilitariste exprimés plus discrètement;

— par ailleurs, les orientations en 4èmes technologiques sont plus fréquentes dans les collèges modernisants ou compensatoires, on a ici la démonstration de la distance qui sépare le discours des pratiques. Même des discours

éducatifs plus "neutres" cachent un utilitarisme de fait et la fonction reproductrice de l'école, car ce type d'orientation concerne les catégories défavorisées. L'ensemble de ces collèges représente un tiers des établissements;

— la mise en oeuvre sur trois années de la réforme sur les projets d'établissement n'a pas enrayer l'inégalité scolaire, ni l'inégalité sociale : 19% des élèves "très bons, bons ou moyens" du cycle normal sont orientés en 4ème technologique, et 12% des enfants d'ouvriers contre 3% des enfants de cadres supérieurs. Sur l'ensemble, il y a 25% d'échec au moment de l'orientation en 4ème.

Cette étude montre que la centration sur les élèves n'a pas lieu puisqu'elle s'intéresse à tout sauf à la réalité sociale de ceux-ci. Et pourtant le projet est un témoin de différences car les logiques éducatives ont un effet. Le discours social n'est pas un épiphénomène, il est fiable et constitue un point d'entrée efficace pour observer la démocratisation : les collèges élitistes sont les meilleurs. La comparaison des profils tirés de l'étude de la dotation horaire globale, à ceux observés par l'analyse de contenu des projets, permet de conclure que le projet est un mode de lecture fiable des politiques des collèges, mais également que le projet n'est ni une expression des collèges indépendante de la norme institutionnelle, ni une expression pouvant se réduire aux seules actions financées. D'autre part, les opinions des chefs d'établissement et des enseignants ne sont pas en complet désaccord avec ce que l'on observe de l'expression des projets. L'étude de ces opinions montre également qu'il n'y a de divergences entre les chefs d'établissement et les enseignants que pour le niveau des élèves : les enseignants déclarent plus souvent un niveau faible que les chefs d'établissement.

— les projets se distinguent sur des options comme le renforcement des enseignements technologiques, le dépistage, la modernisation ou les classes à options, qui s'organisent en réseaux significatifs d'un registre de valeurs industrielles, compensatoires, modernisantes, élitistes ou conservatrices. Ils se distinguent également par leur degré d'implication dans la réforme : les industriels et les modernisants étant les plus impliqués, les élitistes, les conservateurs et les compensatoires étant très en retrait.

L'hypothèse selon laquelle plus les collèges s'impliquent fortement dans la réforme plus ils sont sélectifs et moins ils créent de différences entre eux est

vérifiée. Les collèges dont le projet est modernisant ou industriel font moins passer d'élèves en 4<sup>ème</sup> générale et présentent des taux proches.

— l'étude du bilan scolaire selon le type de projet d'établissement fait apparaître que les élèves ont plus de réussite en "parcours sans faute" dans le groupe des projets moins impliqués dans la réforme (élitistes, conservateurs, compensatoires) que dans le groupe des projets très impliqués (industriels et modernisants);

— les enfants d'ouvriers ont plus de réussite avec les élitistes et moins avec les industriels et les modernisants;

— le critère du retard scolaire est toujours défavorable pour une orientation en 4<sup>ème</sup> générale : les élèves de niveau "moyen" et en retard sont moins nombreux à passer en 4<sup>ème</sup> générale dans les collèges industriels et modernisants que dans les autres collèges;

— les taux d'orientation en 5<sup>ème</sup>, observés à partir de l'évaluation des élèves en 6<sup>ème</sup>, ou encore l'orientation en 4<sup>ème</sup> selon l'évaluation en 5<sup>ème</sup>, montrent que les collèges industriels et modernisants ont une pratique d'orientation moins rationnelle que les autres dans la mesure où pour un même niveau scolaire on observe des orientations en 4<sup>ème</sup> générale ou en 4<sup>ème</sup> technologique.

L'hypothèse selon laquelle une politique d'établissement utilitariste serait défavorable aux ouvriers est vérifiée : les enfants d'ouvriers scolarisés dans des collèges ayant un projet de type industriel obtiennent moins d'orientations en 4<sup>ème</sup> générale qu'ailleurs.

— les enfants d'ouvriers de niveau "faible" en fin d'élémentaire réussissent plus avec les élitistes ou les conservateurs, et échouent plus avec les industriels ou les modernisants;

— aucun type de projet n'optimise le niveau des aspirations scolaires des élèves : ce sont dans les collèges industriels et compensatoires que le projet d'orientation de l'élève témoigne du plus grand découragement pour le baccalauréat.

L'hypothèse selon laquelle, parmi les collèges peu impliqués, les conservateurs sont les moins favorables aux enfants d'ouvriers est vérifiée :

— les enfants d'ouvriers de niveau "moyen" en fin d'élémentaire réussissent mieux avec les compensatoires ou les élitistes, et moins avec les conservateurs;

— aucun type de collège ne réduit les écarts sociaux de réussite : les conservateurs et les industriels multiplient l'écart par quatre, quand les compensatoires et les élitistes paraissent relativement moins injustes avec un doublement de l'écart.

Enfin, l'analyse de l'impact du projet sur des réussites différentes entre les garçons et les filles, montre que ce sont avec les logiques conservatrices et

industrielles que les écarts sont les plus marqués : les garçons passent moins en 4<sup>ème</sup> générale que les filles.

En conclusion, ce que l'on peut dire c'est que le projet est en partie médiatique; sa relation à la réussite scolaire des élèves est moins effective qu'elle ne l'aurait été dans le cas d'un outil technique objectivant la réalité sociale de l'échec scolaire. Et nous avons montré qu'il ne remplissait pas la fonction d'outil de changement de l'inégalité des chances. On ne pouvait sans doute s'attendre à autre chose, pourtant les tenants des techniques d'organisation d'entreprise laissent trop souvent supposer le contraire.

Probablement, le projet serait-il plus explicatif de différences et d'inégalités de traitement politique et administratif entre les établissements. Il est en effet vraisemblable que le projet soit un indicateur politique non négligeable au sein de la communauté. Le statut, le prestige, le caractère attractif, le dynamisme, sont autant d'éléments qui, comme l'a montré aussi François Dubet, n'ont pas un impact univoque et direct sur la réussite scolaire des élèves, mais peuvent ajouter à la description de l'univers éducatif. On ne peut ignorer que le projet, en visant des destinataires qui sont d'abord les autorités de tutelle, puis les collectivités, répond à une demande. Enquêter sur les moyens financiers octroyés aux collèges en analysant la dotation horaire globale et aussi les financements obtenus ou refusés de la part des collectivités locales, et éventuellement des entreprises, pourrait mettre à jour un tout autre effet-projet. On ne peut ignorer cet aspect des projets d'établissement : ils proposent plus de repères qu'avant, la description est bien réelle même si elle mêle toutes sortes de considérations assez disparates. Il y a un effort qu'il faut noter pour dire le collège, pour montrer la "chose scolaire", car jusqu'ici la règle était le silence du confessionnal.

En deuxième lieu, loin de démontrer la force des marges des acteurs, le projet rencontre les déterminants de structure qui enserrent l'action sociale. Nous avons prévu trois types idéaux : industriels, modernisants et réformateurs. Nous avons rencontré, dans la réalité, cinq types assez différents. Nous n'avons pas enregistré de type réformateur, et l'axe qui devait distinguer les options plus démocratisantes s'en est trouvé considérablement écrasé, entre des options conservatrices et des options intermédiaires. C'est donc au sein d'un univers conservateur que nous avons distingué des projets qui l'étaient un peu moins, comme les projets élitistes. Ce que l'exemple des projets montre, c'est plutôt l'intégration des collèges au modèle dominant. On voit comment les enseignants (et globalement l'équipe éducative) font tenir un système scolaire, soit en gardant des positions timides sur la sélection, soit en poussant plus loin la logique sélective. Même lorsque les enseignants bénéficient d'une réforme relativement ouverte, ils ne la mettent pas à profit pour réformer la sélection de leurs élèves, au contraire, lorsqu'ils s'engagent, c'est pour accroître celle-ci. Dans un tel paysage, l'acteur que l'on rencontre ne témoigne pas d'une grande liberté d'engagement. Dans les collèges, on peut supposer que le rapport de force entre enseignants démocratisants et enseignants conservateurs est favorable à ces derniers, et c'est ce que le projet enregistre. Cet état des forces est visible au niveau des discours et des pratiques d'orientation, c'est pourquoi nous avons pu mesurer un effet-projet. Pour interpréter les actions diverses, recourir à la notion de liberté de l'acteur échoue à expliquer l'engouement pour les classes technologiques. En effet, on peut se demander s'il est nécessaire de recourir à la notion d'effets pervers en ce qui concerne les industriels visant le développement de la voie technologique, mais orientant globalement moins d'élèves vers cette filière, ou encore ce qui concerne les modernisants et les compensatoires, affichant quelques distances vis à vis de ce type d'orientation, mais l'utilisant plus largement que les autres collèges. Il nous semble au contraire qu'il

s'agit d'effets attendus dans la mesure où l'offre scolaire en classes technologiques est plus importante pour les collèges modernisants et compensatoires. Dans la mesure également, où les contradictions observées entre les discours d'une part, et les orientations d'autre part, dévoilent mieux encore le sens des politiques scolaires : l'orientation en 4<sup>ème</sup> technologique est la solution recherchée pour lutter contre les échecs scolaires dans une majorité des collèges, et elle devient une revendication d'autant plus apparente dans le discours que l'offre est faible. Si l'on considère ces collèges qui, soit dans le discours, soit dans les pratiques se révèlent pro-technologiques (les industriels, les modernisants et les compensatoires), cela représente 51% de l'ensemble, soit une majorité dont l'interprétation de la lutte est l'orientation des élèves. Or, c'est bien le thème central des textes officiels : le projet d'orientation de l'élève. Il s'en suit des résultats plus attendus que pervers, plus conformes que dissonants.

L'autonomie de l'action, l'espace non contraint qui reste à l'enseignant, paraissent comme des évidences puisque les résultats de la mesure montrent que l'on n'a pas tout mesuré. Pourtant, ce "solde" n'est pas d'emblée transparent à l'interprétation : si l'on reprend quelques chiffres, on remarquera que 50% des collèges ont une politique utilitariste (industriels, modernisants et compensatoires), et 50% une politique conservatrice (élitistes et conservateurs), ce qui est beaucoup plus aisé à comprendre du point de vue des contraintes de la reproduction sociale, que du point de vue des énergies de production de changement social. Si l'on considère les chiffres autrement, par exemple 38% de collèges très impliqués contre 62% de projets peu impliqués dans une démarche active de projet, on s'aperçoit là encore qu'il est plus aisé de comprendre ces faits comme le témoignage d'une inertie de l'institution, que du point de vue du changement. Enfin, si l'on regarde les deux types de projets les plus extrêmes, tant du point de vue du discours

que des pratiques d'orientation, les industriels et les élitistes, il n'est pas plus aisé d'y voir une autonomie des conduites enseignantes, puisque d'un côté on a une "hyper-interprétation" du modèle dominant, et de l'autre côté on a une "hypo-interprétation" de ce modèle, très différente de ce que serait une "contre-interprétation". Ce que l'on observe finalement ressemble beaucoup plus à une harmonie sociale de la diversité qu'à une diversité heurtée par le changement social.

Pour comprendre la réforme des projets d'établissement, les remarques de R. Establet, nous sont particulièrement précieuses : il distingue trois types de réformes, une réforme de la scolarité primaire, une réforme de la scolarité secondaire, et une réforme qui supprimerait tous les écarts en primaire et en secondaire. La première, en égalisant les chances au primaire "*multiplierait par 3 ou 4 le nombre de prétendants légitimes*" aux Grandes Ecoles. La deuxième, qu'il qualifie de type Legrand, en n'agissant que sur les scolarités au secondaire, "*exigerait la multiplication des établissements les moins prestigieux*" et les prétendants seraient multipliés par 3 ou 4. La troisième dont l'objectif proclamé dans toutes les politiques scolaires, "combattre toutes les inégalités", "réduire les inégalités" ne correspond à aucun réel projet de réforme.

Au terme de ce qu'il appelle les scénarios de l'égalisation des chances, il montre : "*...à chiffrer les coûts de toute transformation égalitaire, que les inerties constatées s'expliquent au bout du compte par l'adaptation au moindre coût du système scolaire aux inégalités existantes*". A ce compte, les conditions de production du système scolaire se révèlent peu accueillantes "*aux rêveries pédagogiques réformistes*".

D'un côté, l'exercice comptable du système éducatif rappelle les contraintes économiques qui règlent les réformes scolaires, de l'autre côté, l'exercice compréhensif des conduites collectives rappellent les contraintes symboliques qui



règlent l'autonomie des acteurs. Les projets d'établissement enregistrent ces contraintes économiques par leur soucis accru de l'orientation des élèves. Ils traduisent leur perméabilité aux valeurs sociales dominantes par le conformisme des solutions pédagogiques à l'échec scolaire.

Aussi, n'y-avait-t-il pas quelque chose d'étrange à poser qu'un collectif d'enseignants, qui sont agents d'un système, soit autant porteur d'originalité que de conformisme ? *"Ce n'est donc pas spontanément que les enseignants, même militants, et les parents ouvriers peuvent adopter un point de vue en rupture avec les schémas dominants. C'est du côté du mouvement ouvrier organisé qu'on est amené à rechercher les énoncés et les pratiques exprimant une position autonome et susceptible de poser la question de l'échec scolaire dans une vision moins contrainte de l'ordre social et s'appuyant sur d'autres valeurs"* (A. Léger, M. Tripier, 1986).

Tous les acteurs sociaux ne sont pas identiques selon le pouvoir qu'ils détiennent, soit par leur marginalité de fait, soit par leur extrême intégration : des acteurs en rupture de socialisation n'ont d'autres ressources que l'expression de leur marginalité, inversement certains "grands acteurs", les décideurs dont parlent les historiens, ont, eux, acquis une marge par le jeu en retour de leur possession des règles sociales (P. Bourdieu, *Les héritiers*, 1985). A. Touraine remarquait quant à lui : *"Il faut faire apparaître les rapports sociaux cachés par le réseau des pratiques organisées, sanctionnées. Comment y parvenir ? Si on admet qu'ils sont recouverts par l'ordre et la domination, il faut faire appel d'abord, à ce qui est dominé et soumis à l'ordre, à ce qui proteste et qui est exclu. Non pas pour privilégier ces conduites ou les idéologies qui les soutiennent, mais pour faire apparaître la moitié enterrée, cachée des rapports sociaux et donc découvrir ceux-ci tout entiers... Il faut aussi trouver derrière l'ordre et ses catégories techniques,*

*administratives ou morales, l'acteur dominant, ses intérêts sociaux, et ses orientations culturelles* "177.

En somme, il n'y a pas des acteurs, mais des catégories d'acteurs. Une étude sur les enseignants, qui ne sont ni des acteurs puissants ni des acteurs marginaux, ne pouvait probablement ne révéler que des positions plus ou moins conformistes. R. Establet<sup>178</sup> notait ceci à propos de l'étude des orientations en seconde : " *La stabilité de l'appareil scolaire, dans la mesure où il dépend de causes structurelles qui débordent la conjoncture, les volontés institutionnelles et la nature des acteurs. N'oublions pas que, de 1962 à 1980, le corps enseignant a renouvelé la grande majorité de ses membres; qu'il est composé en 1980 d'enseignants jeunes... Les acteurs d'aujourd'hui sont ceux qui, dans les années soixante contestaient "le système". Il n'y paraît guère : la structure du système scolaire dépend de facteurs plus contraignants que la qualité ou la volonté des acteurs* ". C'est également l'analyse qu'en fait J. Testanière<sup>179</sup>, lorsqu'à propos des ZEP, il rappelle que les caractéristiques sociales des enseignants, leur formation attestent de leur éloignement de fait des élèves issus des milieux populaires. De plus, J.P. Bourgeois<sup>180</sup> montrait dans une étude sur la perception par les enseignants de l'échec scolaire, que ceux-ci situent toujours le problème hors de l'école et restent assez généralement étrangers aux résultats de la recherche sociologique. Ainsi, il apparaît que les enseignants s'apparentent difficilement aux acteurs d'une lutte contre l'échec scolaire, de même qu'ils n'appartiennent pas à un mouvement

---

177 A. Touraine, *La voix et le Regard*, Le Seuil, Paris, 1978.

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

179 J. Testanière, Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire, in *L'échec scolaire*, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Actes du colloque franco--Suisse 9-12 janvier 1984, Ed. du CNRS, 1985.

180 J.P. Bourgeois, Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire ?, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, janv.-fév.-mars 1983.

commun, fédérateur des pratiques de lutte contre l'échec. Dès lors, il est peu étonnant et peu original d'observer des projets d'enseignants pérennes d'un ordre établi quant à l'inégalité des chances.

Il nous semble cependant qu'un travail reste à faire sur le rapport de force qui préside à la production d'une politique d'établissement. Il s'agirait alors de comptabiliser le nombre des enseignants pour ou contre le projet tel qu'il est exprimé au niveau du collège, et de vérifier les liaisons entre le réformisme ou le conservatisme du collège et la position des enseignants ou du chef d'établissement. On peut imaginer d'effectuer une analyse factorielle de correspondances dans laquelle serait figurée, pour chacun des types de projets, la position des enseignants. On verrait alors dans quel groupe il y a le plus de tensions. Notre hypothèse est que c'est dans le groupe des collèges modernisants que l'on risque de rencontrer le plus de positions conflictuelles, à la fois parce que c'est dans ce groupe que le discours et les pratiques sont les moins transparents, et parce que l'étude des opinions des enseignants a révélé un certain nombre de contradictions avec l'expression du projet. D'autre part, nous pourrions peut-être montrer que les différences de discours saisies au niveau des enseignants sont plus importantes que lorsqu'on observe le collège, mais qu'elles ne correspondent pas à des différences de réussite des élèves entre les collèges. En effet, si l'on type les collèges à partir des positions plus ou moins conflictuelles entre les membres de l'équipe éducative, on peut émettre l'hypothèse que les positions les plus démocratisantes étant minoritaires, il n'y a pas d'effet global au niveau de l'orientation des élèves au collège. C'est alors, que nous sommes renvoyé à notre point de départ, lequel postulait que l'établissement soit une unité de socialisation suffisamment homogène et fédératrice d'une idéologie scolaire, telle que d'une part le projet du collège puisse la révéler, et d'autre part telle qu'elle puisse correspondre à des

pratiques globales d'orientation différentes. Cela nous a permis de remettre quelque peu en cause cette représentation de l'établissement puisque la variable projet est relativement "molle". La limite ici étant que l'on ne peut pas en conclure que l'action des enseignants est systématiquement "molle" à tous les niveaux, notamment celui de la classe. Nous rencontrons ainsi une autre question qui est de savoir ce qui "reste" d'une politique d'établissement au niveau de la classe : le déploiement des classes technologiques, des stages en entreprises..., ces choix ont-ils des implications repérables par exemple sur les appréciations des professeurs dans les bulletins scolaires ? .

Nous n'avons observé que des conduites collectives, telles que les définit A. Touraine, c'est-à-dire des dynamismes sociaux très éloignés de phénomènes de luttes ou de mouvement social. Rechercher le mouvement social, la production d'une situation sociale et la mise en question de celle-ci dans l'école, voilà ce qui constituait une difficulté. Cependant nous avons rencontré un phénomène de résistance qu'il serait faux de minimiser. La conclusion peut même être inversée, car on peut le comprendre comme un effort de défense, une production active de défense, celle de la majorité silencieuse, porteuse de façon latente de mouvement. Les projets ne sont pas révolutionnaires, ils ne sont pas conquérants, mais ils témoignent pour la moitié des collèges d'une distance au modèle utilitariste.

Nous n'avons étudié que les différences intergroupes, alors que les collections de collèges ayant un même type de projet ne sont pas homogènes. Afin d'avancer sur la question de l'effet-projet il faudrait aussi étudier les différences intra-groupes. Ainsi par exemple, on pourrait mieux connaître l'ensemble des collèges élitistes : les différences observées entre les élitistes témoigneraient du fait que même pour une politique identique, nous n'aurions pas tout dévoilé du phénomène de résistance à l'utilitarisme. Ainsi, la connaissance des politiques des collèges

mériterait d'être approfondie par une description plus fine du type "élitiste" ; en effet selon notre hypothèse, ce groupe de collèges, pourrait présenter deux formes idéologiques d'établissements qui se distingueraient, non plus sur les options éducatives, mais sur la signification tactique de ces options pour le positionnement du collège dans un contexte scolaire de concurrence. Nous nous tournons à cette étape de la recherche sur les politiques d'établissement, vers ce qui pourrait constituer une étude de ce que le système éducatif comporte d'ouvertures à la contestation.

Nous voudrions, pour conclure, revenir sur le cas des collèges élitistes, lequel manifeste une résistance au modèle industriel d'une école utilitaire : il nous semble intéressant ici, non pas du point de vue de ses valeurs scolaires, mais par ce qu'il dévoile du dynamisme social. Même discrète, même ténue, la résistance est un indicateur de la mise en cause de l'ordre établi. Or, dans notre enquête ce sont les collèges les plus nombreux (31%), et plus largement l'ensemble des collèges élitistes et conservateurs est très important puisqu'il concerne 50% des établissements, ce qui signifie que la résistance à la logique utilitariste n'est ni marginale, ni révolutionnaire. On peut même émettre l'hypothèse, que derrière ces conduites collectives, de nombreux collèges de l'enseignement public, luttent passivement pour la gestion d'une culture : pour les industriels, les modernisants et les compensatoires, la recherche d'une légitimité s'inscrit autour du principe d'utilité de l'école, pour les élitistes et les conservateurs, cette recherche s'apparente plutôt à l'indépendance académique définie par P. Bourdieu et J.C Passeron. L'égalisation des chances à l'école aujourd'hui existe plutôt en termes de résistance passiviste qu'en termes de changement dans un sens conquérant. Il semble qu'une importante fraction des collèges s'attachent à la valeur d'une culture humaniste classique doublée d'un égalitarisme républicain, en réaction à des valeurs de

rentabilité économique. Du strict point de vue des principes, l'exaltation des apprentissages instrumentaux, du suivi psychologique de l'élève, du développement d'enseignements nouveaux comme celui de la technologie, ou de l'adaptation régionale du projet éducatif, représentent des conceptions scolaires qui peuvent avoir les apparences du progressisme. Cependant, elles ne peuvent être réellement comprises qu'au sein d'un contexte social bien précis, en l'occurrence ici, le Xème Plan, la décentralisation, la régionalisation des bassins de formation, la qualification de l'emploi, le chômage et la compétition internationale, la concurrence et l'autonomie relative des établissements scolaires. C'est donc dans un contexte de crise économique où la pression du chômage est très forte, que les enseignants doivent concevoir le rôle du collège. Les collèges industriels, modernisants ou compensatoires placent leur politique sous le signe de l'utilitarisme d'une école devant participer à la gestion de la crise. A l'opposé, les élitistes et les conservateurs refusent cette participation et affirment une certaine gratuité de la formation culturelle, dépourvue de finalité professionnelle immédiate. L'idéologie des collèges utilitaristes témoigne d'une collusion entre deux dimensions distinctes, l'éducation totale de l'élève et la justification économique de l'école. Cette rencontre modifie les intentions de suivi de l'élève, puisque dans les faits les enfants d'ouvriers connaissent moins de passages en 4ème générale. L'idéologie des collèges classiques présente également deux dimensions distinctes, l'excellence scolaire ou encore l'élitisme tranquille et la valorisation de l'enjeu purement formateur dans les premières années du secondaire. Dans les faits, la défense de la gratuité de l'enjeu d'une formation bénéficie aux enfants d'ouvriers qui sont effectivement plus orientés en 4ème générale. Ainsi, dans l'école moyenne des années 90, l'idéologie conservatrice a dans les faits un rôle plus défensif de l'égalité des chances qu'une idéologie réformatrice non consciente de l'enjeu social utilitariste qu'elle sert. Nous ne sommes plus en présence du débat qui opposait les

modernes et les classiques à la naissance du collège unique<sup>181</sup> ; après soixante dix ans de mise en oeuvre laborieuse, la presque totalité d'une génération d'enfants entre en 6ème de collège et suit une scolarité unique en 6ème et en 5ème. A ce niveau de la scolarisation, le choix qui s'impose aux professeurs n'est plus tant celui de l'élargissement de l'accès de l'école à tous, que celui de la gestion de ce public nouveau. Les données du problème sur l'égalisation des chances ont donc bougé et changent par conséquent le sens des positions des enseignants : si la défense d'un enseignement classique avait, au début du siècle, pour conséquences la conservation de deux ordres scolaires et la pérennité d'un élitisme social, aujourd'hui elle a pour conséquence l'opposition à des orientations professionnelles précoces pour les enfants d'ouvriers en fin de 5ème. Pour paradoxal que cela puisse paraître, le terrain sur lequel se joue l'égalisation des chances au collège aujourd'hui rencontre les argumentations de l'arrière-garde d'hier, parce que, comme le notent C. Nique et C. Lelièvre : "*La question de la relation école / entreprise que Ferry avait fermée est ouverte aujourd'hui ; et c'est une des questions politiques majeures de notre temps.*"<sup>182</sup>

---

181 V. Isambert-Jamati, *Les savoirs scolaires*, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Ed. Universitaires, Paris, 1990.

C. Lelièvre, Considérations historiques, Postface in G. Langouët, A. Léger, *Public ou Privé ?*, Ed. Publidix, 1991.

C. Nique, C. Lelièvre, *La république n'éduquera plus*, La fin du mythe Ferry, Plon, Paris, 1993.

A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968.

182 C. Nique, C. Lelièvre, op. cit. (p. 175).

## ANNEXES





## Annexe 1. DESCRIPTION DES 48 COLLÈGES

La base de données de l'enquête de la D.E.P, pour ce qui concerne les élèves, est constituée de trois fichiers, celui pour l'année 1989-1990, celui pour l'année 1990-1991, et celui pour l'année 1991-1992 :

- 1989-1990 : 32293 observations
- 1990-1991 : 32519 observations
- 1991-1992 : 5197 observations

La cohorte des élèves suivis de leur entrée en 6ème à la fin de leur année de 5ème comporte 27990 observations.

La sélection de notre échantillon de 48 collèges comporte 6570 observations pour la cohorte suivie de la 6ème à la fin de la 5ème.

L'enquête de la D.E.P comporte un ensemble de plusieurs questionnaires adressés par année aux élèves, aux chefs d'établissement et aux enseignants.

### 2. Les éléments des questionnaires utilisés

#### Evaluation dans les collèges, entrée en cycle d'observation,

1989-1990

#### Fiche individuelle de l'élève

NOM DU COLLEGE ( numéros d'identification des variables dans le fichier)

NUMERO D'IMMATRICULATION	2 3 4 5 6 7 8 9
SEXE ( Masculin : code 1 ; Féminin : code 2)	130
DATE DE NAISSANCE	131—136
NATIONALITE	137—138
PROFESSION DU PERE	141—142
PROFESSION DE LA MERE	143—144

SCOLARITE ELEMENTAIRE

Niveau scolaire à la fin de l'école élémentaire (à partir du dossier d'entrée en 6ème)

(très bien : code 1 ; bien : code 2 ; moyen : code 3 ; faible : code 4 ; très faible : code 5)

Dans l'ensemble

158

**SCOLARITE AU COLLEGE**

L'élève redouble-t-il sa classe de 6ème ? (OUI : code 1 ; NON : code 2)	159
Dans quel type de sixième se trouve-t-il en 1989—1990 ?	160
6ème en cycle d'observation standard	; code 1
première année de cycle d'observation en trois ans	; code 2
première année d'une sixième en deux ans	; code 3
classe de remise à niveau 6ème	; code 4
autre	; code 5

**SITUATION EN FIN DE SIXIEME**

Niveau scolaire à la fin de la première année de collège (à partir du dernier bulletin scolaire) (très bien : code 1 ; bien : code 2 ; moyen : code 3 ; faible : code 4 ; très faible : code 5)	
Dans l'ensemble	168
Orientation à la fin de la première année de collège	
— Cas d'une 6ème en cycle en 2 ans	169
passage en 5ème cycle en deux ans	; code 1
redoublement en 6ème, cycle en deux ans	; code 2
poursuite de la scolarité dans un cycle en trois ans	; code 3
orientation vers une classe préprofessionnelle ou professionnelle	; code 4
sortie du système éducatif	; code 5
autre	; code 6
— Cas d'une 6ème en cycle en trois ans	170
passage en 2ème année du cycle aménagé	; code 1
redoublement en 6ème, cycle en 2 ans	; code 2
passage en 5ème, cycle en 2 ans	; code 3
orientation vers une classe préprofessionnelle	; code 4
ou professionnelle	
sortie du système éducatif	; code 5
autre	; code 6

**Evaluation dans les collèges, fin du cycle d'observation,**

**1991**

**Fiche individuelle de l'élève**

NOM DU COLLEGE

( numéros d'identification des variables dans le fichier)

NUMERO D'IMMATRICULATION 2 3 4 5 6 7 8 9

**Projet d'affectation en fin de cinquième**

Passage en 4ème d'enseignement général	: code 1	56
Passage en 4ème technologique	: code 2	
Redoublement	: code 3	
Autre	: code 9	

**Evaluation dans les collèges, fin du cycle d'observation,  
1992**

**Fiche individuelle de l'élève**

NOM DU COLLEGE ( numéros d'identification des variables dans le fichier)

NUMERO D'IMMATRICULATION 2 3 4 5 6 7 8 9

**Orientation**

Passage en 4ème d'enseignement général	: code 1	43
Passage en 4ème technologique	: code 2	
Redoublement	: code 3	
4ème d'enseignement général à effectif réduit	: code 4	
4ème technologique à effectif restreint	: code 5	
Autre	: code 9	

**Questionnaire aux professeurs**

COLLEGE

NUMERO D'IMMATRICULATION 2 3 4 5 6 7 8 9

— Quel pourcentage d'élèves de votre classe vous semble susceptible de poursuivre ultérieurement ses études en 4ème et en 3ème d'enseignement général ? 111

— Selon vous,

les élèves sont plutôt :

1 - d'un niveau faible	2 - moyen ou bon	143
1 - d'un milieu favorisé	2 - d'un milieu défavorisé	144

L'enseignement est plutôt :

1 - novateur	2 - traditionnel
--------------	------------------

— Vos pratiques pédagogiques actuelles sont plutôt le résultat :  
 d'un travail d'équipe au collège 56

**Vie scolaire**

**Questionnaire du chef d'établissement**

COLLEGE

NUMERO D'IMMATRICULATION 2 3 4 5 6 7 8 9

— Avez-vous constaté dans le cycle d'observation aménagé :  
 une marginalisation des élèves ? 44

— Selon vous, que peut-on envisager pour aider les élèves en  
 difficulté à l'entrée au collège ?  
 former les parents à leur rôle d'aide et de suivi 61

— Quelles structures particulières avez-vous mises en place dans votre collège à la rentrée 1989-1990 ?

Aménagement du cycle d'observation

classe de 6ème de cycle d'observation en 3 ans 68  
 classe de 6ème en deux ans 70  
 classe de remise à niveau 6ème 72  
 classe de redoublants en 6ème 74

Groupe de niveau

en 6ème du cycle en trois ans 76  
 en 6ème du cycle en deux ans 78

Cours de soutien

en 6ème du cycle en trois ans 80  
 en 6ème du cycle en deux ans 82

Cours de méthodologie

en 6ème du cycle en trois ans 84  
 en 6ème du cycle en deux ans 86

Etudes surveillées

en 6ème du cycle en trois ans 88  
 en 6ème du cycle en deux ans 90

Etudes dirigées

en 6ème du cycle en trois ans 92  
 en 6ème du cycle en deux ans 94

— Si vous avez déjà essayé de mettre en place un cycle aménagé sans reconduire la formule, pouvez-vous dire pourquoi ?

manque de moyens horaire	100
manque de professeurs volontaires	101
remise en cause de l'efficacité de cette mesure	102

— La concertation est-elle instituée entre les enseignants dans les classes de 6ème de votre établissement ? 104

— Selon vous :

les élèves du collège sont plutôt :

1 - d'un niveau faible	2 - moyen ou bon	137
1 - d'un milieu favorisé	2 - d'un milieu défavorisé	138

L'enseignement est plutôt :

1 - Novateur	2 - Traditionnel	142
--------------	------------------	-----

— Pensez-vous que l'objectif d'amener tous les élèves entrés en 6ème au niveau 3ème soit souhaitable ? 144

— êtes-vous en zone d'éducation prioritaire ? 161

— L'établissement possède-t-il ou a-t-il dans son environnement immédiat :

une SES	164 - 165
des classes technologiques	170 - 171
au moins un lycée professionnel	172 - 173

— Les dispositifs suivants peuvent être mis en place grâce à des moyens spécifiques comme :

- les heures de "renforcement de l'enseignement dans les disciplines choisies par l'établissement" (3h par division du cycle d'observation)
- les "PAE" ou les "FAI"
- les moyens spécifiques "ZEP"
- d'autres moyens divers.

Pouvez-vous préciser, pour chacun des dispositifs suivants, le cadre dans lequel ils ont été mis en place (pour le cycle d'observation) ?

	heures de renforcement	PAE / FAI
aide au travail personnel	154	155
groupes de niveau	158	159
dédoulement de classes	162	163
soutien	166	167
approfondissement	170	171
tutorat	174	175

études surveillées	178	179
études dirigées	182	183
complément d'heures d'en- seignement	186	187
implantation d'options	190	191
aide à la lecture	194	195
apprentissage individualisé par l'informatique	198	199
aide à l'auto-évaluation	202	203
soutien psychologique	206	207
cours de méthodologie	210	211
unités capitalisables	214	215
élaboration d'un dossier de concertation	218	219
concertation	222	223
ouverture sur l'environnement	226	227
aménagement de l'espace	230	231
"projet personnel de l'élève"		

**Vie scolaire**  
**Questionnaire élèves**  
**1989-1990**

COLLEGE

NUMERO D'IMMATRICULATION

2 3 4 5 6 7 8 9

— Quels sont tes projets de poursuite d'études ?

1 - je voudrais apprendre un métier tout de suite après la 5ème	254
2 - je voudrais continuer mes études au collège jusqu'à la 3ème	255
3 - je voudrais continuer mes études au lycée jusqu'au baccalauréat	256
4 - je voudrais quitter l'école le plus vite possible	257



**Vie scolaire**  
**Questionnaire élèves**  
**1991**

COLLEGE  
NUMERO D'IMMATRICULATION 2 3 4 5 6 7 8 9

— Quels sont tes projets de poursuite d'études ?

- |  |     |
|--|-----|
| 1 - je voudrais apprendre un métier tout de suite<br>après la 5ème     | 501 |
| 2 - je voudrais continuer mes études au collège<br>jusqu'à la 3ème     | 502 |
| 3 - je voudrais continuer mes études au lycée<br>jusqu'au baccalauréat | 503 |
| 4 - je voudrais quitter l'école le plus vite possible                  | 504 |

**Vie scolaire**  
**Questionnaire élèves**  
**1992**

COLLEGE  
NUMERO D'IMMATRICULATION 2 3 4 5 6 7 8 9

— Quels sont tes projets de poursuite d'études ?

- |  |     |
|--|-----|
| 1 - je voudrais apprendre un métier tout de suite<br>après la 5ème     | 462 |
| 2 - je voudrais continuer mes études au collège<br>jusqu'à la 3ème     | 463 |
| 3 - je voudrais continuer mes études au lycée<br>jusqu'au baccalauréat | 464 |
| 4 - je voudrais quitter l'école le plus vite possible                  | 465 |

## **2. Les structures d'aménagement en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>**

— 18 (37,5%) ont un cycle d'observation en 3 ans, 28 (58%) n'en ont pas, 2 (4%) non réponses.

— 8 (17%) ont une 6<sup>ème</sup> en 2 ans, 38 (79%) n'en ont pas, 2 (4%) non réponses.

— 3 (6%) ont une 6<sup>ème</sup> de remise à niveau, 43 (96%) n'en ont pas, 2 (4%) non réponses.

— Aucun collège n'a de classe de redoublants en 6<sup>ème</sup> : 46 (96%) et 2 (4%) non réponses.

En 6<sup>ème</sup> de cycle d'observation en 3 ans :

— seulement 1 collège (2%) a mis en place des groupes de niveau contre 45 (93,8%) n'en ayant pas et 2 (4%) non réponses.

— 6 collèges (12,5%) organisent des cours de soutien, 40 (83,3%) ne le font pas, 2 (4%) non réponses.

— 3 collèges (6,25%) organisent des cours de méthodologie, 43 (89,6%) ne le font pas, 2 (4,2%) de non réponses.

— 2 collèges (4,2%) organisent des études surveillées, 44 (91,7%) ne le font pas, 2 (4,2%) de non réponses.

— 4 collèges (8,3%) organisent des études dirigées, 42 (87,5%) ne le font pas, 2 (4,2%) non réponses.

En 6<sup>ème</sup> « normale » :

— 14 collèges (29,2%) mettent en place des groupes de niveaux contre 32 (66,7%) ne le font pas et 2 (4%) non réponses.

— 23 collèges (47,9%) organisent des cours de soutien, 23 (47,9%) ne le font pas, 2 (4%) non réponses.

— 15 collèges (31,5%) organisent des cours de méthodologie, 31 (64,6%) ne le font pas, 2 (4%) non réponses.

— 8 collèges (16,7%) organisent des études surveillées, 38 (79,2%) ne le font pas, 2 (4%) non réponses.

— 8 collèges (16,7%) organisent des études dirigées, 38 (79,2%) ne le font pas, 2 (4%) non réponses.

### 3. Les distributions des différentes variables utilisées

#### a) Renseignements sur la cohorte

Nationalité	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
?	178	2,7	178	2,7
étrangers	368	5,6	546	8,3
français	6024	91,7	6570	100

C.S.P	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
cadres supérieurs	657	10	657	10
prof. intermédiaires	1142	17,4	1799	27,4
employés	904	13,8	2703	41,2
ouvriers	2144	32,6	4847	73,8
autres	1723	26,2	6570	100

NIVEAU EN FIN D'ELEMENTAIRE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
très bon	1130	18,3	1130	18,3
bon	2283	36,9	3413	55,2
moyen	2196	35,5	5609	90,7
faible	510	8,2	6119	98,9
très faible	66	1,1	6185	100

NIVEAU EN 6ème	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
très bon	888	14,6	888	14,6
bon	1731	28,5	2619	43,1
moyen	2125	35	4744	78,1
faible	510	10	5254	98,9
très faible	66	1,2	5320	100

ORIENTATION EN 5ème, cycle 2 ans	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
5ème générale	4667	87,1	4667	87,1
redoublement	585	10,9	5252	98
cycle en 3 ans	51	1	5303	99
classe professionnelle	27	0,5	5330	99,5
sortie	3	0,1	5333	99,6
autre	24	0,4	5357	100

ORIENTATION EN 5ème, cycle 3 ans	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
2ème année cycle	272	76,8	272	76,8
redoublement en 19	19	5,4	291	82,2
6ème cycle 2 ans				
5ème générale	38	10,7	329	92,9
classe profession.	4	1,1	333	94,1
sortie	1	0,3	334	94,4
autre	20	5,6	354	100

ORIENTATION EN 4ème, cycle 2 ans	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
4ème générale	4213	77,9	4213	77,9
4ème technologique	455	8,4	4668	86,3
redoublement	519	9,6	5187	95,9
autre	222	4,1	5409	100

*Les projets au centre du système scolaire— 364*

ORIENTATION EN	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
4ème, cycle 3 ans				
4ème générale	559	56,5	559	56,5
4ème technologique	263	26,6	822	83
redoublement	28	2,8	850	85,9
4ème à effectif réduit	37	3,7	887	89,6
autre	103	10,4	990	100

BILAN SCOLAIRE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
?	477	7,3	477	7,3
ÉCHEC	1965	29,9	2442	37,2
RÉUSSITE MITIGÉE	357	5,4	2799	42,6
RÉUSSITE	3771	57,4	6570	100

TYPES DE PROJETS	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
?	331			
compensatoire	722	11,6	722	11,6
conservateur	925	14,8	1647	26,4
élitiste	2150	34,5	3797	60,9
industriel	1055	16,9	4852	77,8
modernisant	1387	22,2	6239	100

**b) Renseignements sur le cycle 6ème-5ème en 2 ans**

AGE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
avance	154	2,6	154	2,6
normal	3731	64,1	3885	66,8
retard	1934	33,2	5819	100

SEXE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
?	2	0	2	0
filles	2943	50,6	2945	50,6
garçons	2874	49,4	5819	100

C.S.P	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
cadres supérieurs	591	15	591	15%
prof. intermédiaires	981	24	1572	39%
employés	758	19	2330	58%
ouvriers	1667	42	3997	100%

NIVEAU EN FIN D'ELEMENTAIRE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
très bon	917	19	917	19
bon	1880	39	2797	58
moyen	1670	34	4467	92
faible	332	7	4799	99
très faible	45	1	4844	100

### c) Renseignements sur le cycle 6ème-5ème en 3 ans

AGE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
avance	12	1	12	1
normal	687	56,2	699	57,2
retard	523	42,8	1222	100

SEXE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
filles	555	45,4	555	45,4
garçons	667	54,6	1222	100

*Les projets au centre du système scolaire— 366*

C.S.P	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
cadres supérieurs	34	5	34	5
prof. intermédiaires	111	15	145	20
employés	134	19	279	39
ouvriers	433	61	712	100%

NIVEAU EN FIN D'ELEMENTAIRE	effectif	fréquence	effectif cumulé	fréquence cumulée
très bon	13	1,4	13	1,4
bon	159	17,5	172	18,9
moyen	526	58	698	76,9
faible	181	20	879	96,9
très faible	26	3	905	100%

## **Annexe 2. LA GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU**

Le choix et l'organisation des variables se posaient en ces termes : jusqu'où pouvait-on "éclater" les renseignements comme dans le cas de ce qui relève des classes de niveau ? Dans un premier temps il était de toutes les façons nécessaire d'entre dans le détail des structures des scolarités. Ensuite il restait possible d'opérer des regroupements. Une des questions concerne aussi la distinction de deux items proches mais relevant de deux rubriques différentes. Ainsi par exemple, les groupes de niveaux dans la rubrique orientation et la pédagogie pour classe hétérogènes dans la rubrique enseignement. Mais il était intéressant d'observer qu'un discours sur l'hétérogénéité pouvait être lié aussi à des choix de classes de niveau. Et l'expérience de synthèse sur des variables proches nous a montré qu'alors toute différence entre les projets disparaissait. C'est donc sur ce niveau de détail des actions éducatives des collèges que l'étude s'est révélée nécessaire.

Les principes du codage sont les suivants :

- Code 0 = absence de l'option éducative.
- Code 1 = présence faible dans la rubrique.
- Code 2 = présence forte dans la rubrique.

Le degré d'importance d'un item est calculé par rapport au total des lignes enregistrées dans la rubrique concernée.

### **RUBRIQUE ORIENTATION**

- Développement de l'information et de la communication sur l'orientation (affiches, panneaux, forum des métiers).
- Information des parents sur l'orientation.
- Collaboration avec les instituteurs pour le dépistage des élèves en difficulté.
- Information de tous les élèves sur le secondaire long.
- Information de tous les élèves sur les lycées professionnels.
- Information de tous les élèves sur l'entreprise.



- Information des élèves des classes technologiques sur l'entreprise.
- L'élève doit produire un projet d'orientation écrit.
- Aide au collège pour l'orientation de l'élève.
- Cycle d'observation en trois ans (6ème / 5ème en 3 ans, 6ème en 2 ans, classe préparatoire à la 6ème).
- Cycle d'orientation aménagé (pré- 4ème, 4ème spéciale, 4ème-3ème aménagée, 5ème-4ème spéciale).
- Classes de niveau (exple : classes "d'accueil").
- Classes hétérogènes à organisation mobile : groupes de niveau, ateliers.
- Classes passerelles(5ème palier, 4ème palier).
- Création ou développement des classes de 4ème-3ème technologiques ou de 4ème préparatoires.
- Classes à options (langues vivantes, sport).
- Classes à option technologie.
- Diminuer l'écart entre voeux des familles et affectation de l'élève.
- Orienter en secondaire long.
- Orienter en secondaire court.

#### **RUBRIQUE ENSEIGNEMENT.**

- Soutien modulaire (recours pour tous, ateliers mobiles, heures banalisées).
- Soutien réservé aux classes de niveau faible.
- Pédagogie différenciée au sein de classes hétérogènes.
- Pédagogie différenciée par classes de niveau.
- Concertation.
- Pédagogie par objectifs.
- Unités de formation capitalisables.
- Tests de niveaux, brevets blancs.
- Tutorat
- Options pour des classes de bons niveau.
- Options pour des classes de niveau faible.
- Développement de l'offre d'options diverses.
- Renforcement des enseignements technologiques.
- Modernisation des enseignements, informatisation.
- Diminution des exigences.
- Augmentation des exigences.
- développement des enseignements scientifiques.

#### **RUBRIQUE OUVERTURE**

- Contact avec les parents.
- Information des parents sur les activités du collège.

- Participation des parents au projet.
- Contact avec les entreprises.
- Participation des entreprises au projet.
- Contacts avec les instances culturelles.
- Contacts avec les instances sociales.
- Recherche d'un bon recrutement scolaire.
- Améliorer l'image de l'établissement.
- Participation d'intervenants extérieurs.
- Échanges linguistiques, voyages.
- Stages en entreprises.
- Actions éducatives en commun avec les écoles primaires.
- Contacts avec la commune, le département, la région.

#### **SOCIALISATION**

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

#### **DIAGNOSTIC**

- L'environnement est défavorable à la réussite des élèves.
- La cellule familiale est défectueuse.
- Les élèves ne sont pas du niveau scolaire.
- Présence dans le projet de statistiques sur le collèges.
- Le collège déclare un public plutôt favorisé.
- Le collège déclare un public plutôt défavorisé.
- Le collège est optimiste sur ses résultats.
- Le collège est pessimiste sur ses résultats.
- Le collège évoque l'adaptation de l'école aux contraintes économiques.
- Le collège évoque l'utopie de 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat.



### **Annexe 3. FLORILÈGE**

"Le document "éducation et société demain", rapport du professeur Jacques Lesourne, nous permet de faire l'adéquation entre nos possibilités réelles sur le terrain et les nécessités imposées par notre société en pleine mutation. Ce n'est pas la société de demain. Nous y baignons déjà et sommes emportés par le courant."

"Nous pensons que tous les élèves sont capables de progrès et que tous les élèves ne sont pas capables des mêmes progrès. Notre projet est d'amener chaque élève à son niveau maximum d'acquisition et de faire en sorte qu'aucun élève ne se sente rejeté."

"Objectif : amener 90% des élèves à souhaiter poursuivre des études après la classe de 3ème et à s'en donner les moyens. Évaluation de l'action : modification des intentions de poursuite d'étude."

"Auto-évaluation et travail autonome : les élèves en grande difficulté ne tirent pas profit de cette aide."

"Cycle d'observation en 3 ans; objectif : amener ces élèves en classe de 4ème ou de 4ème T et les motiver pour une poursuite d'études au-delà de la 3ème. Évaluation : en français 17 élèves sur 19 ont progressé, en anglais les résultats sont moins satisfaisants et 4 élèves ont de grandes difficultés, en mathématiques 1 élève est en grande difficulté et 4 élèves n'atteignent pas la moyenne, en techno les élèves sont motivés, confiants et progressent, en musique le professeur souligne les progrès dans les domaines du soin, de l'attention, de l'application, en dessin les résultats satisfaisants et le professeur souligne une grande application alliée à une lenteur certaine, en E.P.S. la classe manifeste beaucoup d'intérêt et de motivation, une grande proportion de la classe participe aux activités de l'UNSS."

"Pour les élèves du collège susceptibles d'être orientés vers l'enseignement technique, des stages d'observation d'une ou deux journées pour vivre le fonctionnement d'un atelier de formation."

"Stage d'observation en entreprise- classes de 3ème- objectif : exercer le regard des jeunes sur leur environnement; les aider à explorer celui-ci, les conduire à prendre une première mesure de ce qu'il faut acquérir."

"Des indicateurs; handicaps : enfants peu disponibles habitant loin du collège. Les familles valorisent peu l'image de l'école. La plupart des élèves n'ont aucune ouverture culturelle. Les demandes pour les lycées professionnels sont encore fortes. Les familles sont modestes et les moyens financiers souvent réduits. Atouts : peu d'enfants d'origine étrangère donc pas de problème de langue ou d'intégration. Enfants posant peu de problèmes disciplinaires."

"L'équipe pédagogique qui est stable a essayé d'améliorer la situation de notre collège par des innovations d'ordre pédagogique allant jusqu'à la suppression de la notion de divisions sur un niveau donné et le travail en modules. De nombreux échecs ont été enregistrés. Il est vrai que l'implication des familles et des élèves dans la vie du collège est notre grosse difficulté; pour la plupart des enfants, il n'y a pas de suivi à la maison."

"Une option technologique viendra remplacer la 2ème langue vivante pour les élèves volontaires admis en 4ème malgré des résultats scolaires médiocres. Nous comptons sur cette option pour maintenir notre taux de passage en 4ème supérieur à 60%."

"La classe-football, 4ème A et 3ème A."

"Préparation d'une classe de 6ème à horaires aménagés en musique et en danse."

"La lutte de tous a été nécessaire et porte ses fruits pour éviter la fuite des élèves de familles aisées et favorisées."

"Détection par dossiers et concertation avec les instituteurs des CM2."



## Annexe 4. TRIS A PLAT DES CHOIX DES COLLÈGES

### A / ÉCHANTILLON = 125 PROJETS.

RUBRIQUE ORIENTATION : choix fortement exprimé (code 2)      peu exprimé (code 1)      absent (code 0)

— Cycles d'observation en 3 ans	27%	13%	60%
— Cycles d'orientation aménagés	14%	19%	66%
— Groupes de niveau	30%	11%	59%
— information générale sur l'orientation	25%	11%	64%
— Orienter en secondaire court	20%	16%	64%
— Classes à options langues vivantes ou sport	10%	9%	81%
— Classes de niveau hors cycles aménagés 2	2%	19%	58%
— Classes technologiques 4ème-3ème	18%	19%	63%
— Dépistage en CM2	14%	18%	68%
— Projet d'orientation de l'élève	18%	16%	66%
— Orienter en secondaire long	16%	14%	70%
— Information sur les lycées professionnels	7%	18%	75%
— Information des parents sur l'orientation	7%	17%	76%
— Classes passerelles	8%	10%	81%
— Réduire l'écart entre voeux des familles et affectation	6%	8%	86%
— Aide à l'orientation de l'élève	14%	19%	66%
— Information sur le secondaire long	10%	18%	72%
— Information sur l'entreprise	13%	13%	74%
— Information des classes technologiques sur l'entreprise	2%	8%	90%
— Classes à options technologiques	0,5%	1,5%	98%

RUBRIQUE ENSEIGNEMENT : choix fortement exprimé (code 2)      peu exprimé (code 1)      absent (code 0)

— Soutien modulaire	77%	8%	15%
— Modernisation des enseignements	47%	14%	39%
— Soutien spécifique aux classes de niveau faible	25%	14%	61%
— Renforcement des enseignements technologiques	21%	9%	70%
— Concertation	41%	18%	41%
— Pédagogie par objectifs disciplinaires	18%	11%	70%



— Tutorat	10%	15%	74%
— Pédagogie conçue pour des classes hétérogènes	7%	10%	83%
— Pédagogie conçue pour des classes de niveau	6%	3%	91%
— Augmentation des exigences scolaires	7%	5%	88%
— Diversification de l'offre des options	5%	4%	91%
— Options spécifiques classes de niveau faible	2%	2%	96%
— Tests, brevets blancs	4%	14%	82%
— Unités de valeurs	7%	8%	85%
— Options pour classes de bon niveau	6%	3%	94%
— Développement des enseignements scientifiques	2,5%	2,5%	95%
— Diminution des exigences	0%	3%	97%

<u>RUBRIQUE OUVERTURE</u>	choix fortement exprimé (code 2)	peu exprimé (code 1)	absent (code 0)	
— Augmentation des contacts avec les parents	14%	13%	73%	
— Participation des parents au projet	10%	9%	81%	
— Information des parents sur les activités du collège	6%	2%	92%	
— Contacts avec les entreprises	19%	14%	67%	
— Participation des entreprises au projet	2%	6%	92%	
— Contacts avec les instances culturelles	19%	6%	75%	
— Contacts avec les instances d'aide sociale		13%	6%	81%
— Veiller à un bon recrutement scolaire	2%	0%	98%	
— Veiller à l'image de l'établissement	40%	6%	54%	
— Participation d'intervenants extérieurs	18%	10%	71%	
— Échanges- Voyages	46%	10%	44%	
— Stages en entreprises	37%	11%	52%	
— Coopération avec les écoles primaires	17%	6%	77%	
— Sollicitation des collectivités locales	13%	11%	76%	

<u>RUBRIQUE SOCIALISATION</u>	choix fortement exprimé (code 2)	peu exprimé (code 1)	absent (code 0)
— Accueil des élèves de CM2	12%	13%	75%
— L'élève doit élaborer son orientation	5%	5%	90%
— L'élève doit adapter son projet à ses possibilités	19%	7%	74%
— L'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer	25%	10%	65%
— Développement des activités de délégués d'élèves	21%	10%	69%
— Ateliers, clubs, foyer socio-éducatif	67%	3%	30%

— Suivi psychologique pour l'intégration	14%	10%	76%
— Activités d'insertion des jeunes et amélioration du cadre de vie	44%	11%	45%

## **B / ÉCHANTILLON = 48 PROJETS.**

RUBRIQUE ORIENTATION : choix fortement exprimé (code 2)    peu exprimé (code 1)    absent (code 0)

— Cycles d'observation en 3 ans	35,42%	6,25%	58,33%
— Cycles d'orientation aménagés	35,42%	14,58%	50%
— Groupes de niveau	31,25%	10,42%	58,33%
— Information générale sur l'orientation	22,92%	6,25%	70,83%
— Orienter en secondaire court	22,92%	14,58%	62,50%
— Classes à options langues vivantes ou sport	20,83%	6,25%	72,92%
— Classes de niveau hors cycles aménagés 1	8,75%	12,50%	68,75%
— Classes technologiques 4ème-3ème	18,75%	14,58%	66,67%
— Dépistage en CM2	14,58%	18,75%	66,67%
— Projet d'orientation de l'élève	14,58%	14,59%	70,83%
— Orienter en secondaire long	12,5%	8,34%	89,58%
— Information sur les lycées professionnels	10,42%	6,25%	83,3%
— Information des parents sur l'orientation	8,33%	6,27%	85,4%
— Classes passerelles	8,33%	6,25%	85,42%
— Réduire l'écart entre voeux des familles et affectation	6,25%	6,25%	87,50%
— Suivi psychologique de l'élève	6,25%	20,83%	72,90%
— Information sur le secondaire long	2,08%	8,34%	89,58%
— Information sur l'entreprise	2,08%	4,17%	93,75%
— Information des classes technologiques sur l'entreprise	2,08%	8,34%	89,58%
— Classes à options technologiques	2,08%	2,09%	95,83%

RUBRIQUE ENSEIGNEMENT : choix fortement exprimé (code 2)    peu exprimé (code 1)    absent (code 0)

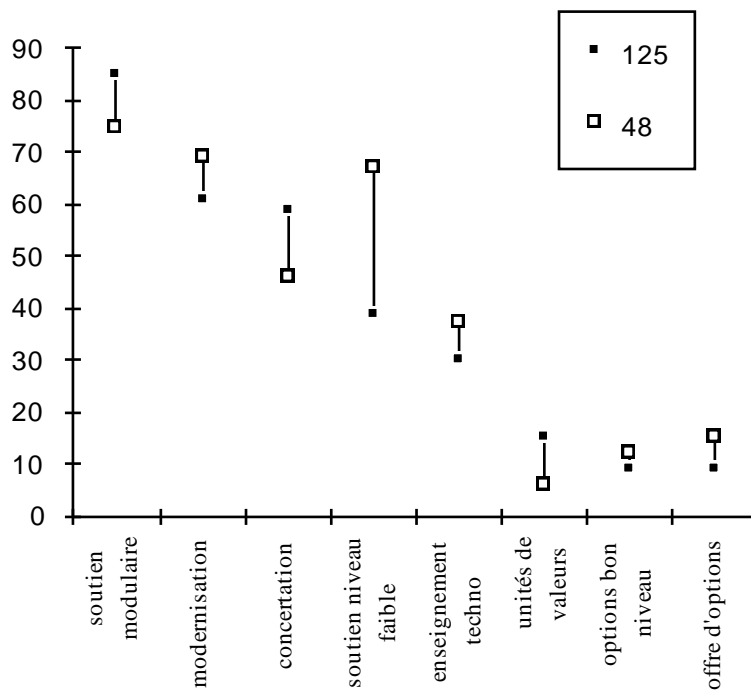
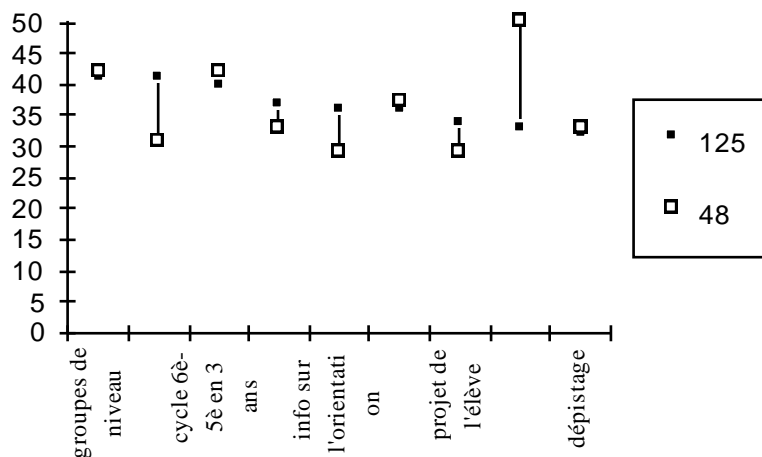
— Soutien modulaire	64,58%	10,42%	25%
— Modernisation des enseignements	56,25%	12,50%	31,25%
— Soutien spécifique aux classes de niveau faible	45,83%	20,83%	33,33%
— Renforcement des enseignements technologiques	25%	12,50%	62,50%
— Concertation	22,92%	22,92%	54,17%

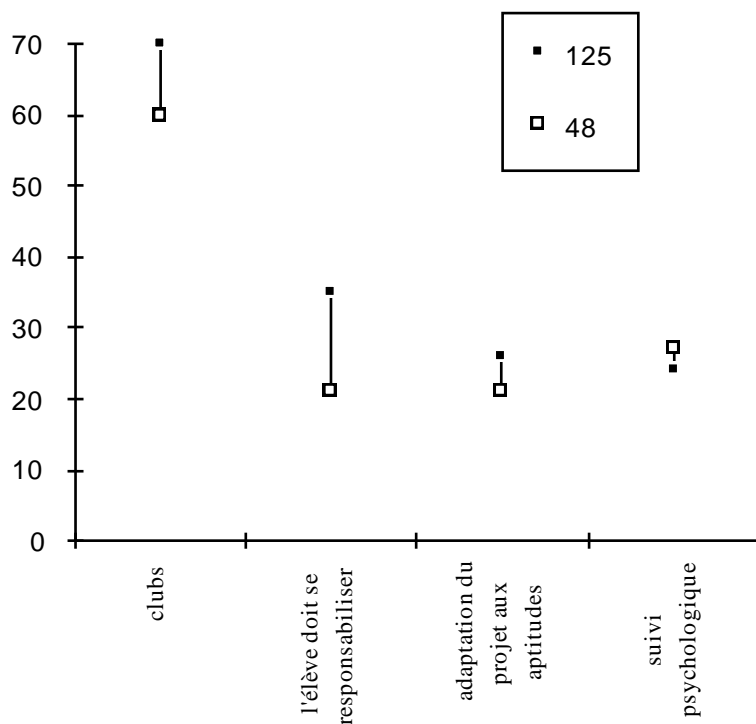
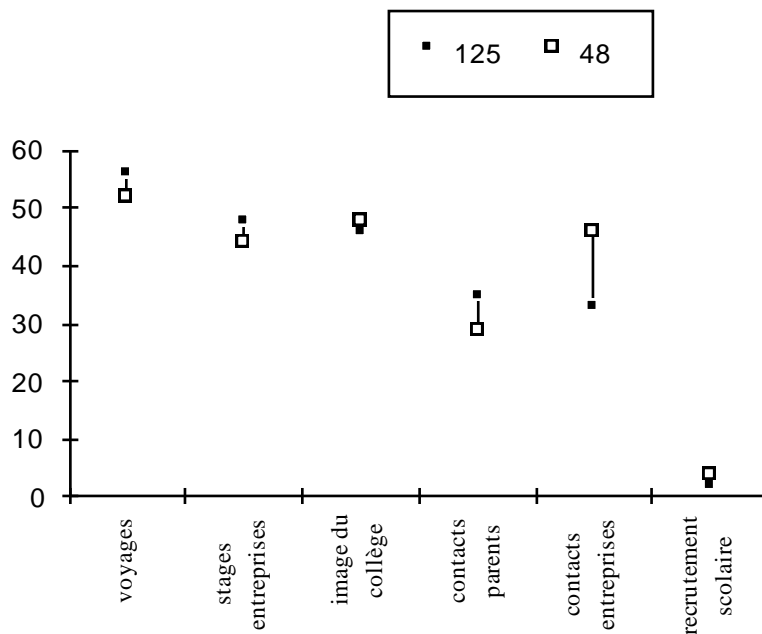
— Pédagogie par objectifs disciplinaires	22,92%	12,50%	64,58%
— Tutorat	14,58%	18,75%	66,67%
— Pédagogie conçue pour des classes hétérogènes	16,67%	14,58%	68,75%
— Pédagogie conçue pour des classes de niveau	10,42%	6,25%	83,33%
— Augmentation des exigences scolaires	10,42%	4,17%	85,42%
— Diversification de l'offre des options	8,33%	6,25%	85,42%
— Options spécifiques classes de niveau faible	6,25%	4,17%	89,58%
— Tests, brevets blancs	6,25%	14,58%	79,17%
— Unités de valeurs	4,17%	2,08%	93,75%
— Options pour classes de bon niveau	4,17%	10,42%	85,42%
— Développement des enseignements scientifiques	6,25%	2,08%	91,67%
— Diminution des exigences	0%	2%	98%

<u>RUBRIQUE OUVERTURE</u>	choix fortement exprimé (code 2)	peu exprimé (code 1)	absent (code 0)
— Augmentation des contacts avec les parents	25%	4,17%	70,83%
— Participation des parents au projet	6,25%	4,17%	89,58%
— Information des parents sur les activités du collège	2,08%	0%	97,92%
— Contacts avec les entreprises	29,17%	16,67%	54,17%
— Participation des entreprises au projet	6,25%	8,33%	85,42%
— Contacts avec les instances culturelles	8,33%	2,08%	89,58%
— Contacts avec les instances d'aide sociale	8,33%	10,42%	81,25%
— Veiller à un bon recrutement scolaire	4,17%	0%	95,83%
— Veiller à l'image de l'établissement	41,67%	6,25%	52,08%
— Participation d'intervenants extérieurs	10,42%	6,25%	83,33%
— Échanges- Voyages	45,83%	6,25%	47,92%
— Stages en entreprises	31,25%	12,50%	56,25%
— Coopération avec les écoles primaires	8,33%	4,17%	87,50%
— Sollicitation des collectivités locales	4,17%	4,17%	91,67%

<u>RUBRIQUE SOCIALISATION</u>	choix fortement exprimé (code 2)	peu exprimé (code 1)	absent (code 0)
— Accueil des élèves de CM2	4,17%	18,75%	77,08%
— L'élève doit élaborer son orientation	6,25%	4,17%	89,58%
— L'élève doit adapter son projet à ses possibilités	18,75%	2,08%	79,17%
— L'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer	18,75%	2,08%	79,17%
— Développement des activités de délégués d'élèves	18,75%	10,42%	70,83%

— Ateliers, clubs, foyer socio-éducatif	58,33%	2,08%	39,58%
— Suivi psychologique pour l'intégration	18,75%	8,33%	72,92%
— Activités d'insertion des jeunes et amélioration du cadre de vie	58,33%	6,25%	35,42%





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

<u>RUBRIQUE</u>	CHOIX EXPRIMÉ	%
ORIENTATION	693	34%
ENSEIGNEMENT	524	26%
OUVERTURE	459	23%
SOCIALISATION	346	17%
TOTAL	2022	100%

<u>LOGIQUES</u>	CHOIX EXPRIMES	%
DE NIVEAU	304	63%
HÉTÉROGÉNÉITÉ	178	37%
TOTAL	482	100%

Après correction pour éviter le biais de l'échantillonnage de la D.E.P : logique de niveau sans les cycles 6ème-5ème en 3 ans.

<u>LOGIQUES</u>	CHOIX EXPRIMES	%
DE NIVEAU	254	59%
HÉTÉROGÉNÉITÉ	178	41%
TOTAL	432	100%

LE PROJET PRÉPARE L'ÉLÈVE A ACCEPTER SON ORIENTATION.

<u>LOGIQUES</u>	CHOIX EXPRIMES	%
D'ORIENTATION	479	41%
FORMATION	676	59%
TOTAL	1155	100%

<u>LOGIQUES</u>	CHOIX EXPRIMES	%
DE SUIVI	260	68%
D'EXCELLENCE	123	32%
TOTAL	383	100%

<u>ITEMS</u>	choix exprimés	%
diminution des exigences	4	9%
augmentation des exigences	15	35%
options bon niveau	7	16%
offre options diverses	11	26%
options niveau faible	6	14%
TOTAL	43	100%

LE COLLÈGE ET L'ENTREPRISE.

<u>ITEMS</u>	CHOIX EXPRIMÉS	%
le monde du travail	232	37%
Le monde scolaire	389	63%
TOTAL	621	100%

LE MONDE DU TRAVAIL.

<u>ITEMS</u>	CHOIX EXPRIMÉS	%
forum des métiers	45	19%
info. lycées Prof.	31	13%
info. entreprises	32	14%
info. classes techno. entrep.	13	6%
contacts entreprises	41	18%
participation entreprises	10	4%
stages entreprises	60	26%
TOTAL	232	100%

LE MONDE SCOLAIRE ET PÉRISCOLAIRE.

<u>ITEMS</u>	CHOIX EXPRIMES	%
info. parents	30	8%
contacts parents	44	11%
contacts instituteurs	40	10%
accueil CM2	31	8%
participation parents	24	6%
contacts instances culturelles	31	8%
contacts instances sociales	24	6%
intervenants extérieurs	36	9%
contacts écoles primaires	29	8%
collectivités locales	30	8%
échanges- voyages	70	18%
TOTAL	389	100%

UN DISCOURS EN FILIGRANE.

<u>ITEMS</u>	code 2	code 1	écart code 2/code 1	TOTAL : 125
dépistage	14%	18%	4	
info.lyc.prof.	7%	18%	11	
info. entreprise	13%	13%	0	
info. classes T.	2%	8%	6	
suivi orientation	14%	19%	5	
tests	4%	14%	10	
participation entrep.	2%	6%	4	
classes passerelles	8%	10%	2	
4è-3è Techno.	18%	19%	1	
réduire l'écart des vœux des familles	6%	8%	2	

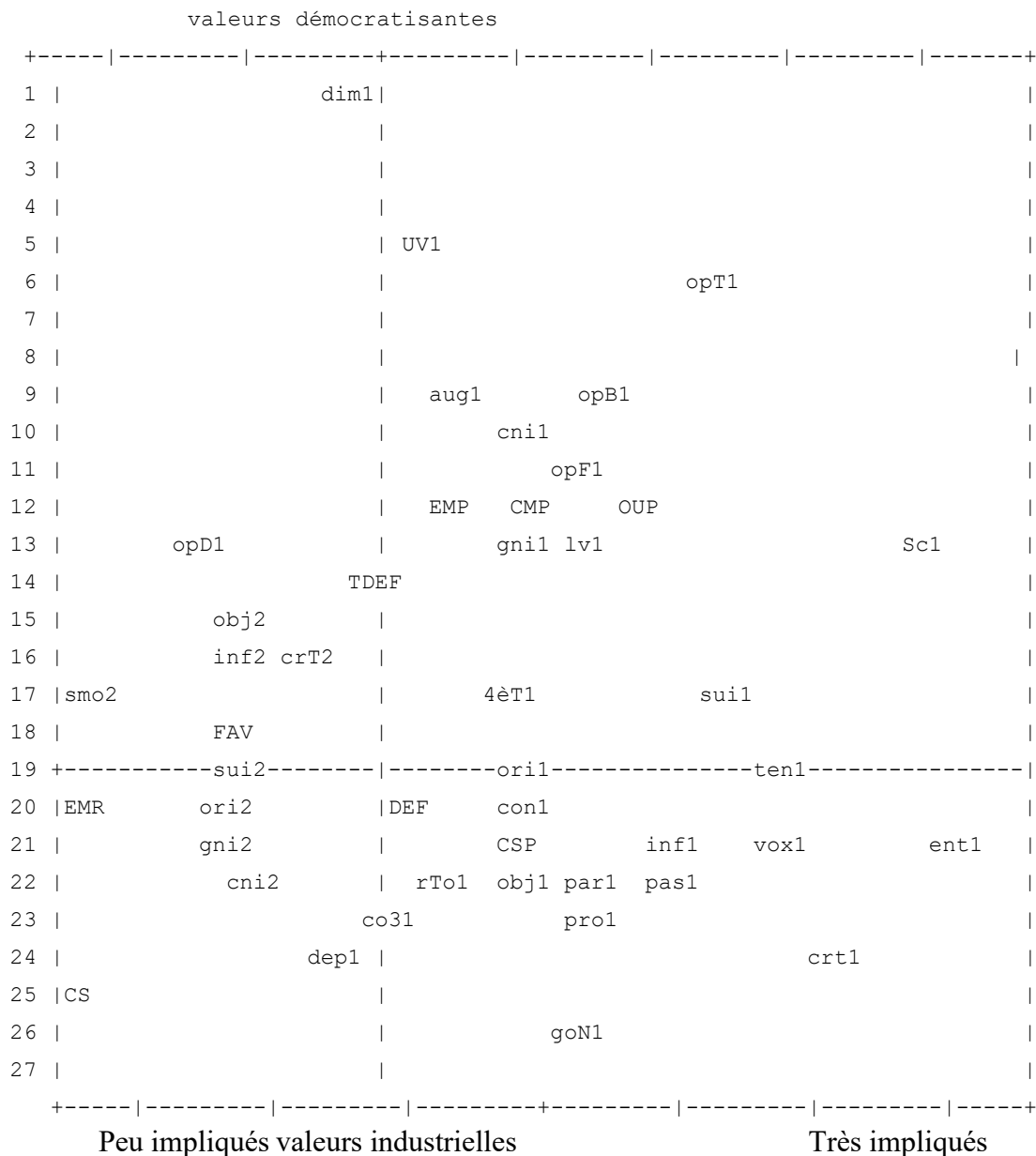




**Annexe 5. A.F.C. ANACONDA**

Nous désignons l'analyse par le nom du logiciel utilisé, il s'agit ici du programme Anaconda du laboratoire MIS de Besançon.

Etude réalisée sur le sous-échantillon des 48 collèges et sur deux rubriques de l'analyse de contenu des projets, celle concernant la structure des scolarités et celle concernant l'enseignement.



Peu impliqués valeurs industrielles
Très impliqués

Axe horizontal : 1 (inertie : 12,11%) — Axe vertical : 2 (inertie : 6,86%)

Tableau : 89 colonne (variables) et 48 lignes (individus-collèges).

Moyenne des contributions =  $1000 / 89 = 11,23$  ( on ne retiendra pour l'interprétation que les variables dont la contribution est supérieure à 12).

<b>Légende :</b>	contributions :	Axe 1	Axe 2
inf1 = information générale sur l'orientation		37	8
dep1 = dépiage des élèves de CM2		0	26
crt1 = information sur le secondaire court		69	16
ent1 = information sur l'entreprise		58	1
ten1 = information des classes technologiques sur l'entreprise		30	0
pro1 = projet d'orientation de l'élève		26	28
opt1 = classes à option technologie		10	34
vox1 = réduction de l'écart entre voeux des familles et orientation		35	3
smo2 = pas de soutien modulaire		28	0
sni2 = pas de soutien pour classes de niveau faible		9	26
goN1 = pédagogie pour classe de niveau		13	43
obj1 = pédagogie par objectifs		28	12
UV1 = unités de valeurs capitalisables		0	74
opB1 = options pour classes de bon niveau		14	38
opD1 = offre d'options diverses		7	24
dim1 = diminution des exigences		0	59
aug1 = augmentation des exigences		1	53
Sc1 = développement des enseignements scientifiques		52	9
ori1 = aménagement du cycle d'orientation, 4è-3è en trois ans		14	0
rTo1 = renforcement des enseignement technologiques		7	20
4èT1 = développement des 4è-3è technologiques		18	1
par1 = information des parents sur l'orientation		14	8
pas1 = classes passerelles		28	6
LV1 = classes à options langues vivantes ou sport		14	12
con1 = concertation		10	2
FAV = public favorisé		4	0
TDEF = public très défavorisé		0	12
DEF = public défavorisé		2	8
EMP = sélection en 5ème des enfants d'employés		2	15
EMR = gains à l'orientation en 5ème des enfants d'employés		24	3
OUP = sélection à l'orientation en 5ème des enfants d'ouvriers		9	4
CSP = sélection à l'orientation en 5ème des enfants de cadres supérieurs		18	5
CS = gains à l'orientation en 5ème des enfants de cadres supérieurs		11	13

## Annexe 6. TRIS 2 ET ANALYSE DE CONTENU

1. TABLEAU CROISE : information générale de l'élève sur l'orientation et l'élève élabore son projet d'orientation.

	absence	choix	TOTAL	N
absence	71%	29%	100%	80
choix	56%	44%	100%	45
N	82	43	125	

**commentaire : 44% des collèges ayant choisi l'information générale de l'élève optent aussi pour le projet d'orientation de l'élève contre 29% des collèges n'ayant pas choisi l'information générale; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	3,14	1	.10

2. TABLEAU CROISE : réduction de l'écart entre voeux des familles et affectation et orientation en secondaire long

	absence	choix	TOTAL	N
absence	73%	27%	100%	108
choix	47%	53%	100%	17
N	87	38	125	

**commentaire : 53% des collèges ayant choisi de réduire l'écart entre voeux des familles et affectation optent aussi pour l'orientation en secondaire long contre 27% pour les collèges qui ne choisissent pas la satisfaction des voeux des familles; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	4,72	1	.05

3. TABLEAU CROISE : voeux des familles et information générale sur l'orientation

	absence	choix	TOTAL	N
absence	68%	32%	100%	108
choix	41%	59%	100%	17
N	80	45	125	

**commentaire : 59% des collèges ayant choisi la satisfaction des voeux des familles optent aussi pour l'information générale sur l'orientation contre 32% des collèges n'ayant pas choisi la satisfaction des voeux des familles; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	4,44	1	.05

4. TABLEAU CROISE : voeux des familles et information des parents sur l'orientation.

	absence	choix	TOTAL	N
absence	79%	21%	100%	108
choix	59%	41%	100%	17
N	95	30	125	

**commentaire : 41% des collèges ayant choisi la satisfaction des voeux des familles, optent aussi pour l'information des parents sur l'orientation, contre 21% des collèges n'ayant pas choisi la satisfaction des voeux des familles; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	3,18	1	.10

5. TABLEAU CROISE : classes technologiques et orientation en secondaire court

	absence	choix	TOTAL	N
absence	71%	29%	100%	79
choix	52%	48%	100%	46
N	80	45	125	

**commentaire : 48% des collèges ayant choisi de développer les classes technologiques optent aussi pour l'orientation en secondaire court contre 29% des collèges n'ayant pas choisi les classes technologiques et optant pour l'orientation en secondaire court; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	4,41	1	.05

6. TABLEAU CROISE : aide à l'orientation et orientation en secondaire court

	absence	choix	TOTAL	N
absence	73%	27%	100%	83
choix	45%	55%	100%	42
N	80	45	125	

**commentaire : 55% des collèves ayant choisi l'aide à l'orientation de l'élève optent aussi pour l'orientation en secondaire court contre 27% des collèves n'ayant pas choisi l'aide à l'orientation de l'élève et optant pour l'orientation en secondaire court; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	9,66	1	.01

7. TABLEAU CROISE : aide à l'orientation de l'élève et projet d'orientation de l'élève

	absence	choix	TOTAL	N
absence	76%	24%	100%	83
choix	45%	55%	100%	42
N	82	43	125	

**commentaire: 56% des collèves choisissant l'aide à l'orientation de l'élève optent aussi pour que l'élève élabore son projet d'orientation contre 24% des collèves ne choisissant pas l'aide à l'orientation; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	11,62	1	.001

8. TABLEAU CROISE : aide à l'orientation et 4ème-3ème technologiques

	absence	choix	TOTAL	N
absence	71%	29%	100%	83
choix	48%	52%	100%	42
N	79	46	125	

**commentaire : 52% des collèves développant l'aide à l'orientation mettent en place des classes technologiques contre 29% des collèves ne choisissant pas l'aide à l'orientation; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	6,6	1	.02

10. TABLEAU CROISE : classes passerelles et concertation.

	absence	choix	TOTAL	N
absence	48%	52%	100%	101
choix	12,5%	87,5%	100%	24
N	51	84	125	

**commentaire : 87,5% des collèves mettant en place des classes passerelles optent aussi pour la concertation, contre 52% des collèves n'optant pas pour ces classes; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	9,84	1	.01

11. TABLEAU CROISE : pédagogie par objectifs disciplinaires et projet d'orientation de l'élève.

	absence	choix	TOTAL	N
absence	70%	30%	100%	88
choix	54%	46%	100%	37
N	82	43	125	

**commentaire : 46% des collèves optant pour la pédagogie par objectifs disciplinaires choisissent le projet d'orientation de l'élève contre 30% des collèves n'optant pas pour ce type de pédagogie; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	3,10	1	.10

12. TABLEAU CROISE : projet d'orientation de l'élève et l'élève doit mieux se connaître pour élaborer son orientation

	absence	choix	TOTAL	N
absence	94%	6%	100%	82
choix	81%	19%	100%	43
N	112	13	125	

**commentaire : 19% des collèves optant pour le projet d'orientation de l'élève disent que l'élève doit apprendre à mieux se connaître pour élaborer son orientation contre 6% des collèves n'optant pas pour le projet d'orientation de l'élève; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	4,73	1	.05

13. TABLEAU CROISE : projet d'orientation de l'élève et l'élève doit adapter son projet à ses possibilités

	absence	choix	TOTAL	N
absence	82%	18%	100%	82
choix	58%	42%	100%	43
N	92	33	125	

**commentaire : 42% des collèges optant pour le projet d'orientation de l'élève disent que l'élève doit adapter son projet à ses possibilités contre 18% des collèges n'optant pas pour le projet d'orientation; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	8,06	1	.01

14. TABLEAU : projet d'orientation de l'élève et l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer

	absence	choix	TOTAL	N
absence	77%	23%	100%	82
choix	42%	58%	100%	43
N	81	44	125	

**commentaire : 58% des collèges optant pour le projet d'orientation de l'élève développe l'idée que l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer contre 23% des collèges n'optant pas pour le projet d'orientation de l'élève; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	15,12	1	.001

15. TABLEAU CROISE : l'élève doit se responsabiliser pour mieux s'intégrer et aide à l'orientation de l'élève

	absence	choix	TOTAL	N
absence	75%	25%	100%	81
choix	50%	50%	100%	44
N	83	42	125	

**commentaire : 50% des collèges développant l'idée de la responsabilisation de l'élève pour une meilleure intégration optent pour l'aide à l'orientation de l'élève contre 25% des collèges ne développant pas cette idée; ces deux thèmes sont liés.**

TEST STATISTIQUE	VALEUR	DL	PROB
$\chi^2$	8,18	1	.01





## Annexe 7. RÉSEAUX DE CHOIX ÉDUCATIFS. TYPES DE PROJETS

– Les 48 projets.

		valeurs industrielles							
		----- ----- ----- -----+----- ----- ----- -----							
17		s3_2	opf_9						
16		<b>rto_2</b>			lyc_9				
15			u14_9						
14		s8_2con_2		opb_9	u7_9	gni_9			
13		s5_2	<b>gon_2</b>			u1_9s7_9			
12		tst_2							
11					ten_9				
10			<b>co3_9</b>	sni_9	smo_9				
9				lv_9	u5_9u11_9				
8				u9_9	ori_9s1_9				
7		obj_2	<b>goh_2</b>						
6		dim_9			tut_9	mod_9s9_9			
5						s1_9			
4		u4_2u2_9inf_2		aug_9		u12_9			
3		<b>pro_2</b>		<b>dep_2</b>	s6_9				
2		sc_2	opd_9						
1			uv_9		cni_9				
0		<b>sui_2-crt_2</b>	u10_2	-----+-----	<b>sui_9u6_9-u10_9-crt_9</b>				
1			<b>cni_2</b>						
2									
3		s6_2	dep_9			pro_9	sc_9		
4		u12_2				pas_9inf_9	u4_9		
5		s1_2	mod_2s9_2				u13_9		
6			tut_2				par_9ent_9		
7				opt_9					
8		s1_2		u8_9	goh_9	obj_9			
9		<b>ori_2</b>	<b>lv_2u9_2</b>						
10		u11_2smo_2							
11			<b>sni_2</b>	<b>co3_2</b>					
12			u1_2			vox_9			
13		<b>gni_2</b>			u3_9tst_9	s5_9			
14		s7_2	u7_2			gon_9			
15									
16						con_9s8_9			
17				s2_9	s3_9rto_9				
		----- ----- ----- -----+----- ----- ----- -----							
		très impliqués	valeurs élitistes	peu impliqués					

Etude réalisée sur le sous-échantillon des 48 collèges et sur l'ensemble des rubriques de l'analyse de contenu, structure des scolarités, enseignement, ouverture et socialisation. Il s'agit pour cette analyse du logiciel Alceste.

Axe horizontal : 1er facteur : valeur propre = .0805 (46,24% de l'inertie)

Axe vertical: 2ème facteur : valeur propre = .0437 (25,08% de l'inertie)

Inerties et pourcentages des 5 classes :

01- conservateurs	86.2867	(18,49%)
02- compensatoires	74.9794	(16,07%)
03- élitistes	75.4139	(16,16%)
04- modernisants	105.3929	(22,58%)
05- industriels	124.6198	(26,70%)

**Légende :**

Moyenne des contributions = 10

<b><u>Secteur supérieur gauche :</u></b>	contributions : 1er facteur	2ème facteur
s3-2 = l'élève adapte son projet à ses possibilités	15	17
opf-9 = pas d'options pour classes de niveau faible	0	3
rto-2 = renforcement des enseignements technologiques	4	35
u14-9 = pas de contacts avec les collectivités locales	0	2
s8-2 = suivi psychologique des élèves	4	11
s5-2 = l'élève doit se responsabiliser pour s'intégrer	34	57
con2- = concertation pédagogique	2	8
gon-2 = pédagogie pour classes de niveau	18	55
tst-2 = tests, brevets blancs	9	21
co3-9 = pas de cycle d'observation en trois ans	0	7
obj-2 = pédagogie par objectifs	52	17
goh-2 = pédagogie pour classes hétérogènes	17	16
dim-9 = pas de diminution des exigences	0	0
u4-2 = contacts avec les entreprises	44	4
u2-9 = pas de participation des parents au projet	1	0
inf-2 = information générale sur l'orientation	55	6
pro-2 = projet d'orientation de l'élève	35	3
sc-2 = orienter en secondaire court	14	0
opd-9 = pas d'offre d'options diverses	4	0
uv-9 = pas d'unités de valeurs capitalisables	0	0
sui-2 = suivi de l'élève pour l'orientation	43	0
crt-2 = information sur le secondaire court	63	0

u10-2 = intervenants extérieurs 11 0

**Secteur inférieur gauche :**

contributions : 1er facteur 2ème facteur

cni-2 = classes de niveau hors aménagement de cycles	2	0
s6-2 = développement des activités de délégué d'élèves	41	3
dep-9 = pas de dépistage des élèves de CM2	1	1
u12-2 = stages en entreprises	36	4
sL-2 = orienter en secondaire long	7	1
mod-2 = modernisation, informatisation des enseignements	2	0
s9-2 = structures d'insertion et amélioration du cadre de vie	14	3
tut-2 = tutorat	7	4
s1-2 = accueil des élèves de CM2	52	31
ori-2 = cycle d'orientation aménagé : 4è-3è en trois ans	10	7
lv-2 = classes à options langues vivantes ou sport	3	12
u11-2 = voyages	26	17
smo-2 = soutien modulaire	10	10
sni-2 = soutien pour classes de niveau	2	13
u1-2 = contacts avec les parents sur le projet du collège	5	14
gni-2 = groupes de niveau	12	31
s7-2 = clubs	10	25
u7-2 = contacts avec les instances sociales	4	40

**Secteur supérieur droit :**

lyc-9 = pas d'information sur les lycées	0	1
opb-9 = pas d'options pour classes de bon niveau	0	3
u7-9 = pas de contacts avec les instances sociales de l'environnement	1	9
gni-9 = pas de groupes de niveau	7	22
u1-9 = pas de contacts avec les parents sur le projet du collège	1	5
s7-9 = pas de clubs	12	37
ten-9 = pas d'information des classes technologiques sur l'entreprise	0	1
sni-9 = pas de soutien pour classes de niveau	2	25
smo-9 = pas de soutien modulaire	25	30
lv-9 = pas de classes à options langues vivantes ou sport	0	1
u5-9 = pas de participation des entreprises au projet	2	1
u11-9 = pas de voyages	25	18
u9-9 = pas de développement de l'image de l'établissement	2	14

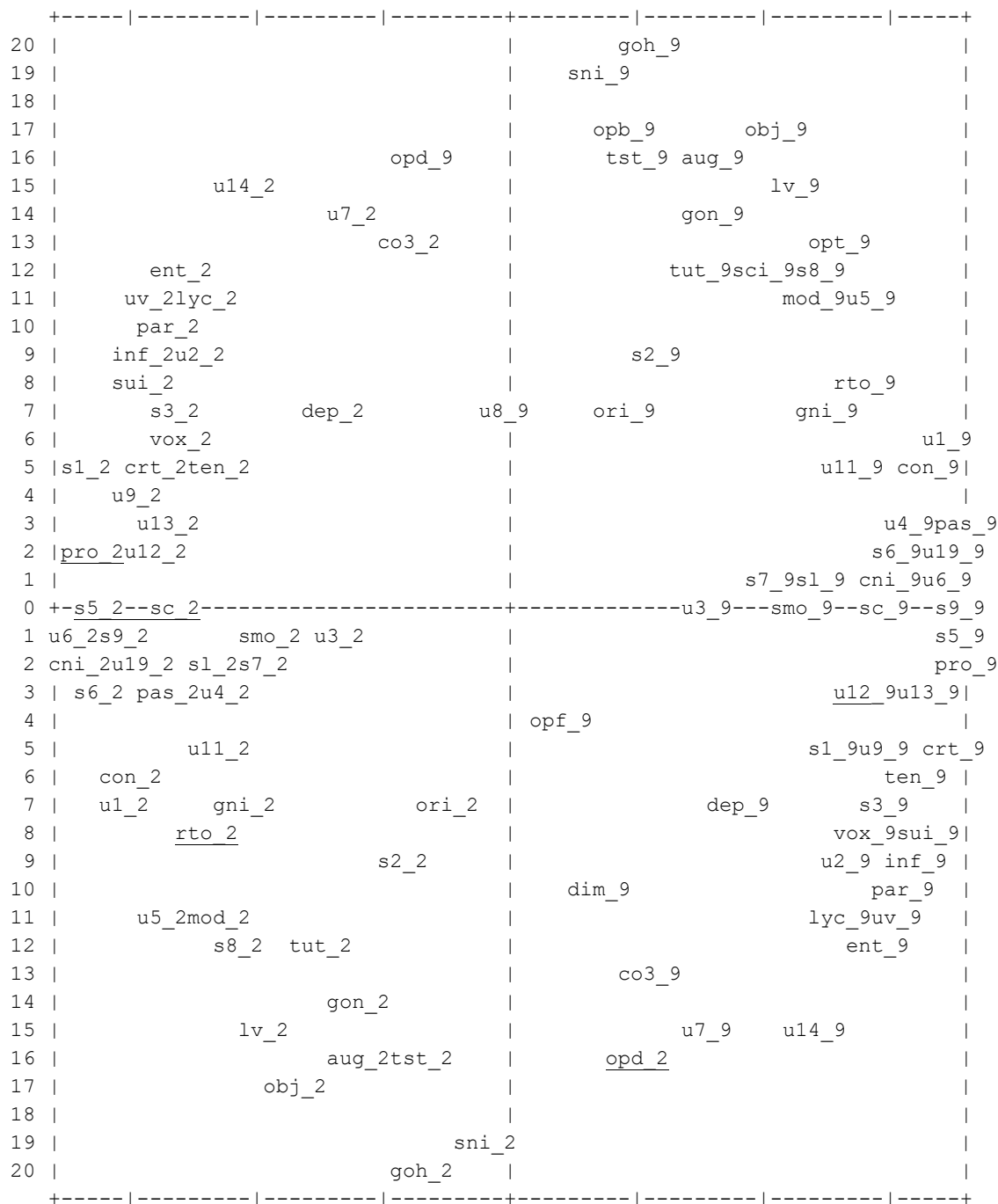
ori-9 = pas de cycles d'orientation aménagé : 4è-3è en trois ans	8	7
s1-9 = pas d'accueil des élèves de CM2	13	9
aug-9 = pas d'augmentation des exigences	0	0
u12-9 = pas de stages en entreprises	25	3
dep-2 = dépistage des élèves de CM2	1	2
s6-9 = pas de développement des activités de délégués d'élèves	14	1
cni-9 = pas de classes de niveau hors cycles aménagés	0	0

**Secteur inférieur droit :**

	contributions : 1er facteur    2ème facteur	
sui-9 = pas de suivi pour l'orientation des élèves	14	0
u6-9 = pas de contacts avec les instances culturelles	0	0
u10-9 = pas d'intervenants extérieurs	1	0
crt-9 = pas d'information sur le secondaire court	11	0
pro-9 = pas de projet d'orientation de l'élève	12	1
sc-9 = pas d'orientations en secondaire court	7	0
pas-9 = pas de classes passerelles	5	1
inf-9 = pas d'information générale sur l'orientation	20	2
u4-9 = pas de contacts avec les entreprises	33	3
u13-9 = pas de contacts avec les écoles primaires	1	0
par-9 = pas d'information des parents sur l'orientation	5	1
ent-9 = pas d'information des classes technologiques sur l'entreprise	1	0
opt-9 = pas d'option technologique	0	0
u8-9 = pas de recherche d'un bon recrutement scolaire	0	0
goh-9 = pas de pédagogie pour classes hétérogènes	6	7
obj-9 = pas de pédagogie par objectifs	25	10
co3-2 = des cycles d'observation en trois ans	0	10
vox-9 = pas de réduction des écarts entre vœux des familles et orientation	2	2
u3-9 = pas de participation des parents au projet	0	0
tst-9 = pas de tests ni de brevets blancs	2	6
s5-9 = pas d'exigence sur l'adaptation du projet de l'élève à ses possibilités	7	15
gon-9 = pas de pédagogie pour classes de niveau	3	11
con-9 = pas de concertation pédagogique	1	7
s8-9 = pas de suivi psychologique des élèves	1	4
s2-9 = pas d'exigence pour l'élaboration d'un projet d'orientation de l'élève	0	10
s3-9 = Il n'est pas demandé aux élèves d'adapter leur projet leurs aptitudes	3	44
rto-9 = pas de renforcement des enseignements technologiques	1	21



— Analyse Factorielle des Correspondances réalisée sur 125 projets d'établissement.



Sur un effectif de 125 projets analysés, on observe bien les mêmes grandes lignes d'opposition. Tout d'abord un ensemble de projets qui se distinguent par une forte implication par rapport à ceux qui ne font pratiquement aucun choix. Cependant on note de légères différences, les projets industriels choisissent le dépistage mais pas d'offre d'options diverses, alors que les projets élitistes, diamétralement opposés, choisissent l'offre d'options diverses mais pas de dépistage.

La définition industrielle se durcit très nettement, les items supplémentaires sont : les stages en entreprises, l'information sur les entreprises, l'information des classes technologiques sur l'entreprise, le développement de l'image de l'établissement, réduire l'écart entre les vœux des familles et l'orientation. Il faut noter également que les unités de valeurs capitalisables sont proposées dans ce type de projet.

D'autre part, le développement des cycles d'observation en trois ans devient plus une option industrielle qu'élitiste. Enfin le souci d'une diversification de l'offre des options au collège apparaît nettement comme un choix propre au groupe des projets élitistes.

Les projets modernisants concentrent le maximum de leurs choix sur l'image de l'établissement, les voyages, les ateliers et clubs socio-éducatifs, les activités des délégués d'élève, la modernisation des enseignements, les contacts avec les parents et les entreprises. Alors que les projets industriels sont plus tournés vers le suivi psychologique, le dépistage, les problèmes de l'orientation et les stages en entreprise.

On peut donc conclure que la typologie effectuée sur les 48 collèges et à partir de laquelle nous avons travaillé, est relativement fiable et représentative des projets des collèges.

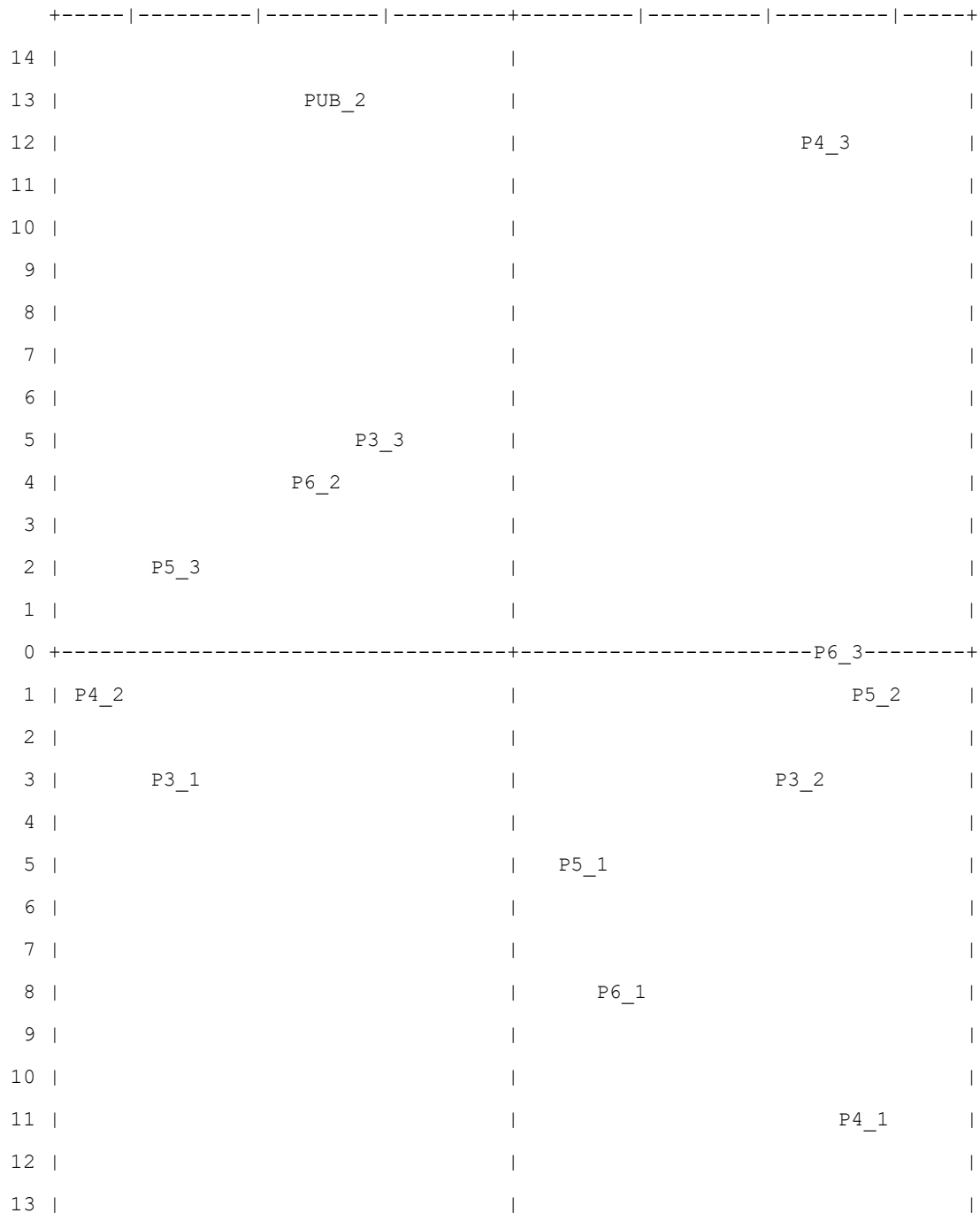


— Projection des variables illustratives sur le plan des facteurs 1 et 2.

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.0805 ( 46.24 % de l'inertie)

Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.0437 ( 25.08 % de l'inertie)

Nombre de points représentés : 26



14							
15				PUB_1			
16							
17							
	+-----	-----	-----	+-----	-----	-----	+-----

**Légende :**

PUB2 = public plutôt défavorisé

PUB1 = public plutôt favorisé

P3-1 = fort % de c.sup.

P3-2 = % moyen de c.sup.`

P3-3 = faible % de c. sup.

P4-1 = fort % de prof.int.

P4-2 = % moyen de prof.int.`

P4-3 = faible % de prof.int.

P5-1 = fort % d'empl.

P5-2 = % moyen d'empl.`

P5-3 = faible % d'empl.

P6-1 = fort % d'ouv.

P6-2 = % moyen d'ouv.`

P6-3 = faible % d'ouv.

— Etude du profil des classes sur les 48 collèges.

Nombre de classes : 5  
Nombre d'individus classés : 48.  
Nbre minimum d'individus par classe : 6.

Distribution des individus par classe :

1ème classe : 9  
2ème classe : 6  
3ème classe : 15  
4ème classe : 10  
5ème classe : 8

-----

1ère classe des conservateurs ; Nombre d'individus : 9 soit : 18.75 %

chi2 identification

5.03 cni\_9 : pas de classes de niveau  
2.85 co3\_2 : cycles d'observation en 3 ans  
9.85 dep\_2 : dépistage  
4.25 gni\_9 : pas de groupes de niveau  
5.03 goh\_9 : pas de pédagogie de classes hétérogènes  
4.56 inf\_9 : pas d'information générale sur les scolarités  
4.11 lv\_9 : pas de classes à options langues vivantes ou sport  
6.07 obj\_9 : pas de pédagogie par objectifs  
3.29 s1\_9 : pas d'accueil CM2  
2.91 s3\_9 : pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève  
2.91 s5\_9 : pas de socialisation autour de la responsabilisation  
4.73 s9\_9 : pas de structures d'insertion  
9.85 sni\_9 : pas de soutien par niveau  
4.11 sui\_9 : pas de suivi pour l'orientation  
2.91 tst\_9 : pas de tests ni brevets blancs  
7.45 u11\_9 : pas de voyages  
10.19 u9\_9 : pas de développement de l'image de l'établissement  
-> Nombre de formes retenues :17; Chi2 moy. : 5.221958

-----  
2ème classe des compensatoires ; Nombre d'individus : 6 soit : 12.50 %

chi2            identification

4.90            co3\_9 : pas de cycles en 3 ans

4.90            gni\_9 : pas de groupes de niveaux

3.05            ori\_9 : pas de cycles d'orientation aménagés

11.51           s2\_2 : socialisation pour l'orientation de l'élève

16.24           s3\_2 : socialisation autour des aptitudes de l'élève

3.54            s5\_2 : socialisation autour de la responsabilisation

10.47           s7\_9 : pas d'ateliers, club, foyer socio-éducatif

12.44           smo\_9 : pas de soutien modulaire

3.45            u11\_9 : pas de voyages

5.33            u12\_9 : pas de stages en entreprises

2.82            u1\_9 : pas de contacts avec les parents

3,43            43t\_9 : pas de développement des classes technologiques

-> Nombre de formes retenues :12; Chi2 moy. : 7.214799

-----  
3ème classe des élitistes ; Nombre d'individus :15 soit : 31.25 %

chi2            identification

4.95            cni\_2 : classes de niveau

4.36            crt\_9 : pas d'information sur le secondaire court

3.93            dep\_9 : pas de dépistage

8.98            inf\_9 : pas d'information générale sur les scolarités

4.24            lv\_2 : classes à options langues vivantes ou sport

6.16            opd\_2 : développement de l'offre d'options diverses

3.73            par\_9 : pas d'information des parents sur l'orientation

8.98            pro\_9 : l'élève ne doit pas élaborer un projet d'orientation

2.85            rto\_9 : pas de renforcement des enseignements technologiques

6.49            s1\_9 : pas d'accueil de classes de CM2

5.74            s3\_9 : pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève

5.74            s5\_9 : pas de socialisation autour de la responsabilisation

8.98            s6\_9 : pas d'activités de délégués d'élèves

6.98            sni\_2 : soutien aux classes de niveau faible

4.61            sui\_9 : pas de suivi pour l'orientation

3.93            tut\_9 : pas de tutorat

9.28            u4\_9 : pas de contacts avec les entreprises

-> Nombre de formes retenues :17; Chi2 moy. : 6.265944

-----

4ème classe des modernisants ; Nombre d'individus :10 soit : 20.83 %

chi2                    identification

4.95            crt\_2 : information sur le secondaire court

4.17            gni\_2 : groupes de niveau

5.81            inf\_2 : information générale sur les scolarités

4.55            ori\_2 : cycles d'orientation aménagés

5.81            pro\_2 : l'élève doit élaborer un projet d'orientation

23.30          s1\_2 : accueil des classes de CM2

3.32            s3\_9 : pas de socialisation autour des aptitudes de l'élève

10.19          s6\_2 : activités de délégués d'élèves

4.62            s7\_2 : ateliers, club, foyer socio-éducatif

6.93            s9\_2 : structures d'insertion

4.21            smo\_2 : soutien modulaire

6.93            sui\_2 : suivi pour l'orientation

4.04            tut\_2 : tutorat

7.28            u11\_2 : voyages

3.54            u12\_2 : stages en entreprises

2.97            u4\_2 : contacts avec les entreprises

8.10            u7\_2 : contacts avec les instances sociales

5.21            u9\_2 : développement de l'image de l'établissement

7.64            43t\_2 : classes technologiques

-> Nombre de formes retenues :19; Chi2 moy. : 6.798326

-----

5ème classe des industriels ; Nombre d'individus : 8. soit : 16.67 %

chi2                    identification

7.68	crt_2 : information sur le secondaire court
14.14	goh_2 : pédagogie pour classes hétérogènes
14.52	gon_2 : pédagogie pour classes de niveau
5.16	inf_2 : information générale pour l'orientation
17.51	obj_2 : pédagogie par objectifs
9.67	par_2 : information des parents sur l'orientation
9.67	pas_2 : classes passerelles
5.76	rto_2 : renforcement des enseignements technologiques
10.11	s3_2 : socialisation autour des aptitudes de l'élève
10.11	s5_2 : socialisation autour de la responsabilisation
3.49	sci_2 : développement des enseignements scientifiques
3.20	smo_2 : soutien modulaire
4.95	tst_2 : tests, brevets blancs
3.00	u10_2 : intervenants extérieurs
7.47	u12_2 : stages en entreprises
11.35	u4_2 : contacts avec les entreprises
5.49	vox_2 : satisfaction des voeux des familles

-> Nombre de formes retenues : 17; Chi2 moy. : 8.189021

Valeur minimum retenue du chi2 > 2.71

Statistique effectuée sur 48 individus classés

Nombre total d'occurrences analysées (poids) : 2772

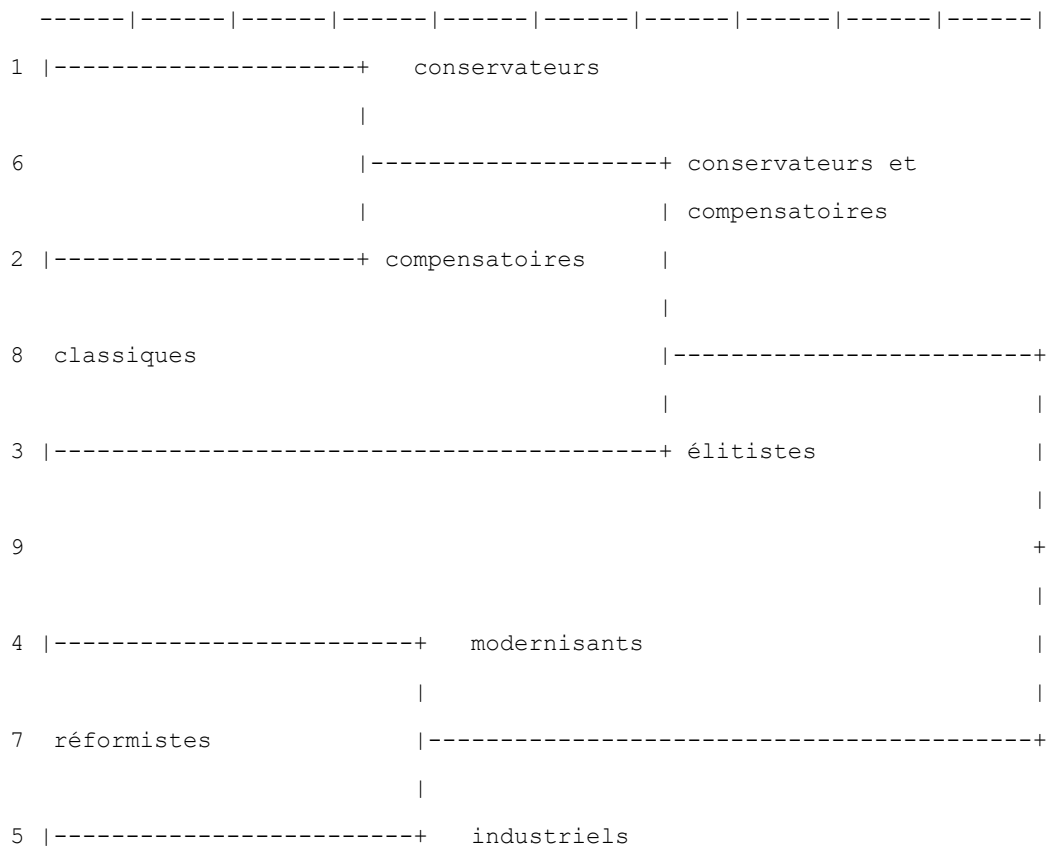
Affectation des individus à la classe de plus fort chi2 ( L'affectation reste inchangée si le chi2 d'association à la classe initiale > 2.7 )

— Classification Descendante Hiérarchique.

Nombre d'unités lues : 48  
 Nombre d'unités analysables : 48  
 Nombre d'items rejetés car de poids < 3 : 0  
 Nombre d'items analysés : 110  
 Nombre de "uns" dans le tableau : 2772  
 Pourcentage de "zeros" : 47.50000 %  
 Contrôle des poids : 0 items éliminés car de poids <= 3.

\*\*\*\*\*

description de la hierarchie des classes d unites (notation ascendante )



Nombre d'individus.classés : 48.



Distribution des individus.par classe..

1ème classe : 9 individus.  
2ème classe : 6 individus.  
3ème classe : 15 individus.  
4ème classe : 10 individus.  
5ème classe : 8 individus.

partition en 5 classes : 1 2 3 4 5

chi2 = 0.5521E+03 inertie-inter = 0.1992E+00 soit 21.98 % de l inertie

partition en 4 classes : 3 4 5 6

chi2 = 0.4659E+03 inertie-inter = 0.1681E+00 soit 18.55 % de l inertie

partition en 3 classes : 3 6 7

chi2 = 0.3519E+03 inertie-inter = 0.1269E+00 soit 14.01 % de l inertie

partition en 2 classes : 7 8

chi2 = 0.2448E+03 inertie-inter = 0.8832E-01 soit 9.75 % de l inertie

description des profils des classes

imax	jmax	jma	nbre d'unites retenues
48	110	138	48.

-----  
classe numero 3 (élitistes) nombre d unites :15  
chi2            identification  
4.95        **cni\_2**    : classes de niveau  
4.36        crt\_9  
3.93        dep\_9  
8.98        inf\_9  
4.24        **lv\_2**     : classes à options langues vivantes ou sport  
6.16        **opd\_2**    : développement de l'offre d'options diverses  
3.73        par\_9  
8.98        pro\_9  
2.85        rto\_9  
6.49        s1\_9  
5.74        s3\_9  
5.74        s5\_9  
8.98        s6\_9  
6.98        **sni\_2**    : soutien pour classes de niveau faible  
4.61        sui\_9  
3.93        tut\_9  
9.28        u4\_9

-----

classe numero 4 (modernisants) nombre d unites :10

chi2            identification

4.95        crt\_2     : information sur le secondaire court  
4.17        gni\_2     : groupes de niveau  
5.81        inf\_2     : information générale sur les scolarités  
4.55        ori\_2     : cycles d'orientation aménagés  
5.81        pro\_2     : projet d'orientation de l'élève  
23.30       s1\_2     : accueil CM2  
3.32        s3\_9  
10.19       s6\_2     : développement des activités de délégués d'élèves  
4.62        s7\_2     : clubs, ateliers, foyer socio-éducatif  
6.93        s9\_2     : insertion et cadre de vie  
4.21        smo\_2     : soutien modulaire  
6.93        sui\_2     : suivi de l'élève pour l'orientation  
4.04        tut\_2     : tutorat  
7.28        u11\_2    : voyages  
3.54        u12\_2    : stages en entreprises  
2.97        u4\_2     : contacts avec les entreprises  
8.10        u7\_2     : contacts avec les instances sociales  
5.21        u9\_2  
7.64        43t\_2    : 4ème-3ème technologiques

-----  
classe numero 6 (conservateurs et compensatoires) nombre d'unites :15  
chi2            identification  
3.73            aug\_9  
6.14            cni\_9  
4.36            crt\_9  
3.93            **dep\_2** : dépistage  
11.00           gni\_9  
6.14            goh\_9  
8.10            lv\_9  
4.65            obj\_9  
3.73            opb\_9  
3.73            pas\_9  
3.26            s1\_9  
10.39           s7\_9  
3.06            s9\_9  
9.34            smo\_9  
10.91           sni\_9  
13.13           u11\_9  
8.20            u12\_9  
5.35            u1\_9  
3.73            u5\_9  
3.95            u9\_9  
6.98            43t\_9

-----  
classe numero 7 (industriels et modernisants) nombre d'unites :18  
chi2            identification

16.00        **crt\_2** : information sur le secondaire court  
4.48        gni\_2  
14.23        **inf\_2** : information générale sur les scolarité  
12.30        obj\_2  
4.92        opd\_9  
5.69        **ori\_2** : cycles d'orientation aménagés  
8.13        par\_2  
8.13        pas\_2  
9.71        **pro\_2** : projet de l'élève  
17.37        s1\_2  
5.69        s5\_2  
14.23        s6\_2  
6.32        s7\_2  
7.44        s9\_2  
7.27        sci\_2  
4.01        **sc\_2** : orienter en secondaire court  
9.60        smo\_2  
11.82        **sui\_2** : suivi de l'élève pour l'orientation  
3.60        tut\_2  
11.27        u11\_2  
13.55        **u12\_2** : stages en entreprises  
16.31        **u4\_2** : contacts avec les entreprises  
4.03        **u5\_2** : participation des entreprises au projet  
10.00        **43t\_2** : 4ème-3ème technologiques

-----

classe numero 8 (conservateurs, compensatoires et élitistes) nombre d'unites : 30

chi2	identification
16.00	crt_9
5.33	ent_9
4.48	gni_9
14.23	inf_9
12.30	obj_9
4.92	<b>opd_2</b> : développement de l'offre d'options diverses
5.69	ori_9
8.13	par_9
8.13	pas_9
9.71	pro_9
17.37	s1_9
5.69	s5_9
14.23	s6_9
6.32	s7_9
7.44	s9_9
7.27	sci_9
4.01	sc_9
9.60	smo_9
11.82	sui_9
3.60	tut_9
11.27	u11_9
13.55	u12_9
16.31	u4_9
4.03	u5_9
10.00	43t_9

— Etude de la transparence des discours sur les 48 collèges.

20					s8_2				
19			gni_2						
18			dep_9			ori_9			
17			lv_2						
14		u11_2					sc_9		
13					tut_9				
12		u7_9	u1_2				ent_9		
11			s9_2mod_2			par_9			
10	con_1		smo_2			ten_9		sci_9	
9				u10_9gon_9	sni_2				
8			co3_9				pas_9sui_9		
7		u8_9				u6_9		u4_9	
6		s7_2			goh_2				
5							crt_9pro_9		
4	rto_2u9_2						s5_9inf_9		
3		u14_9			tst_9			s3_9	
2								u12_9	
1								sl_9	s6_9
0			aug_9						sl_9
1	u4_1								
2	inf_2								
3	s5_2	u12_2	u2_9	sni_1		cni_2u13_9	co3_2smo_9		
4	obj_2							vox_9	
5						sni_9rto_9			
6	s3_2	tut_1					u9_9		
7	opd_9				cni_9	goh_9		obj_9	
8	s1_1								
9	s6_2	sui_1							
10		dim_9					s7_9lv_9	con_9	
11		u3_9					s9_9mod_9		
12			u4_2						
13			con_2	opf_9				gni_9	
14			opt_9	sc_2		u1_9			
15			s2_9					u11_9	
17					u5_9	opb_9	ori_2		
18			uv_9						
20					lyc_9	s8_9	dep_1		

Les choix éducatifs exprimés en code 1, c'est-à-dire plus discrètement sont :

- Registre modernisant : la concertation (**con-1**), le soutien pour classes de niveau (**sni-1**), l'accueil des élèves de CM2 (**s1-1**), le suivi pour l'orientation des élèves (**sui-1**).
- Registre élitiste : le dépistage (**dép-1**).
- Registre industriel : les contacts avec les entreprise (**u4-1**).
- Registre compensatoire : le tutorat (**tut-1**).

Classes hypothétiques : types idéaux

valeurs utilitaristes

**INDUSTRIELS**

- réalisme de l'élève sur ses aptitudes
- suivi orientation
- projet d'orient. de l'élève
- enseign. techno
- info orientation
- info secon. court
- orient. second. court
- contacts entreprise
- stages
- insertion
- cycle d'orient. aménagé
- pas de diminution des exigences tests

**COMPENSATOIRES**

- dépistage
- tutorat
- concertation
- pédagogie de niveau
- soutien par niveau
- option niveau faible
- pas de classes à option
- pas d'augment. des exigences
- contacts sociaux
- intégration
- accueil cm2

PEU IMPLIQUES -

+ TRES IMPLIQUES

**MODERNISANTS**

- modernisation
- voyages
- clubs
- image du collège
- contacts parents
- intervents extérieures
- soutien modulaire
- groupes de niveau
- pédagogie pour classes hétérogènes
- pédagogie par objectifs
- second long
- cycles en 3 ans
- pas de classes de niveau

**CONSERVATEURS**

- pas d'options techno
- pas de suivi d'orientation
- pas de contact entreprise
- pas d'info. second. crt.
- pas de modernisation
- pas d'image du collège
- pas d'enseiqnt. techno
- pas de suivi psycho.
- pas de projet d'ori de l'élève
- pas de pas d'UV tutorat
- pas de pédagogie par objectifs
- pas de dépistage
- pas d'intervents extérieures
- pas de réduction écarts vœux des familles
- pas de concertation
- pas de réalisme de l'élève

**ELITISTES**

- bon recrutement scolaire
- classes à option
- classes de niveau

valeurs humanistes





**Annexe 8. DIAGNOSTIC DES PROJETS**

**Tris à plat sur l'échantillon des 125 projets :**

diagnostic	0	1	TOTAL	N
environnement défavorable	73%	27%	100%	125
familles défectueuses	63%	37%	100%	125
niveau faible des élèves	10%	90%	100%	125
tableau de bord	26%	74%	100%	125

**Tris à plat sur l'échantillon des 48 projets :**

diagnostic	0	1	TOTAL	N
environnement défavorable	83%	17%	100%	48
familles défectueuses	85%	15%	100%	48
niveau faible des élèves	12,5%	87,5%	100%	48
tableau de bord	44%	56%	100%	48

**Diagnostic et type de projets**

**TABLEAU CROISE : TYPES ET TABLEAU DE BORD DU COLLÈGE.**

TYPES	0	1	TOTAL	N
conservateurs	56%	44%	100%	9
compensatoires	67%	33%	100%	6
élitistes	53%	47%	100%	15
industriels	25%	75%	100%	8
modernisants	20%	80%	100%	10

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5.785	4	0.216

**TABLEAU CROISE : TYPES ET FAMILLES DÉFECTUEUSES.**

TYPES	0	1	TOTAL	N
conservateurs	67%	33%	100%	9
compensatoires	100%	0%	100%	6
élitistes	80%	20%	100%	15
industriels	87,5%	12,5%	100%	8
modernisants	100%	0%	100%	10

TEST STATISTIC	VALUE DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	7.382 4	0.227

**TABLEAU CROISE : TYPES ET ENVIRONNEMENT DÉFAVORABLE.**

TYPES	0	1	TOTAL	N
conservateurs	89%	11%	100%	9
compensatoires	100%	0%	100%	6
élitistes	87%	13%	100%	15
industriels	75%	25%	100%	8
modernisants	70%	30%	100%	10

TEST STATISTIC	VALUE DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	3.200 4	0.525

**TABLEAU CROISE : TYPES ET NIVEAU FAIBLE DES ÉLÈVES.**

TYPES	0	1	TOTAL	N
conservateurs	11%	89%	100%	9
compensatoires	17%	83%	100%	6
élitistes	7%	93%	100%	15
industriels	37,5%	62,5%	100%	8
modernisants	0%	100%	100%	10

TEST STATISTIC	VALUE DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6.578 4	0.160

### Diagnostic détaillé : projets élitistes et industriels

diagnostic / types	18 élitistes		8 industriels	
	oui	non	oui	non
a) déclarent un public favorisé	2 13%	13 87%	0 0%	8 100%
b) sont optimistes	8 53%	7 47%	1 12%	7 88%
c) sont neutres	6 40%	9 60%	3 38%	5 62%
d) sont pessimistes	1 7%	14 93%	4 50%	4 50%
e) évoque le sérieux des exigences	3 20%	15 80%	1 12%	7 88%

b) TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	3,65	1	.10
d) TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	3,65	1	.10



**Annexe 9. L'INDICE DE LA D.H.G.**

STRUCTURE DES ACTIONS ÉDUCATIVES SUR LES 212 COLLÈGES.

<b>ACTIONS</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
aide au travail personnel	56 - 31%	125 - 69%
soutien	37 - 20%	144 - 80%
aide à la lecture	54 - 30%	127 - 70%
dédoublément de classes	122 - 67%	59 - 33%
ouverture sur l'environnement	104 - 57%	77 - 43%
études surveillées	118 - 65%	63 - 35%
études dirigées	117 - 75%	64 - 35%
heures supplémentaires d'enseignement	120 - 66%	61 - 34%
apprentissage individualisé par l'informatique	121 - 67%	60 - 33%
cours de méthodologie	116 - 64%	65 - 36%
groupes de niveau	134 - 74%	47 - 26%
approfondissement	142 - 78%	39 - 22%
soutien psychologique	136 - 75%	45 - 25%
aménagement de l'espace	145 - 80%	36 - 20%
tutorat	158 - 87%	23 - 13%
implantation d'options	161 - 89%	20 - 11%
aide à l'auto-évaluation	168 - 93%	13 - 7%
dossier de projet personnel de l'élève	157 - 87%	24 - 13%
concertation pédagogique	155 - 86%	26 - 14%
unités de valeurs capitalisables	176 - 97%	5 - 3%
		<b>Total = 181.</b>

STRUCTURE DES ACTIONS ÉDUCATIVES SUR LES 48 COLLÈGES.

<b>ACTIONS</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
aide au travail personnel	16 - 37%	27 - 63%
soutien	11 - 26%	32 - 74%
aide à la lecture	14 - 33%	29 - 67%
dédoubllement de classes	30 - 70%	13 - 30%
ouverture sur l'environnement	21 - 49%	22 - 51%
études surveillées	31 - 72%	12 - 28%
études dirigées	32 - 74%	11 - 26%
heures supplémentaires d'enseignement	28 - 65%	15 - 35%
apprentissage individualisé par l'informatique	25 - 58%	18 - 42%
cours de méthodologie	28 - 65%	15 - 35%
groupes de niveau	32 - 74%	11 - 26%
approfondissement	30 - 78%	13 - 22%
soutien psychologique	34 - 79%	9 - 21%
aménagement de l'espace	35 - 81%	8 - 19%
tutorat	39 - 91%	4 - 9%
implantation d'options	38 - 88%	5 - 12%
aide à l'auto-évaluation	0 -	0
dossier de projet personnel de l'élève	36 - 84%	7 - 16%
concertation pédagogique	36 - 84%	7 - 16%
unités de valeurs capitalisables	41 - 95%	2 - 5%
		<b>Total = 43.</b>

TABLEAU DE LA D.H.G SELON LE TYPE DE PROJET.

**ACTIONS**

aide au travail personnel	compensatoires (83%), industriels (75%).
soutien	industriels (100%), compensatoires (67%).
aide à la lecture	compensatoires (83%), élitistes (73%).
dédoubllement de classes	industriels (50%), compensatoires (33%).
ouverture sur l'environnement	compensatoire (83%), élitistes (47%).
études surveillées	industriels (50%), compensatoires et conservateurs (33%).
études dirigées	industriels (37%), élitistes (33%).

heures supplémentaires	industriels (50%), élitistes (40%).
apprentissage par l'informatique	élitistes (60%), modernisants (40%).
cours de méthodologie	élitistes (40%), compensatoires (33%).
groupes de niveau	élitistes (54%), industriels (27%).
approfondissement	compensatoires et conservateurs (33%).
soutien psychologique	conservateurs (22%), élitistes et modernisants (20%).
aménagement de l'espace	modernisants (30%), industriels (25%).
tutorat	* effectif trop faible
implantation d'options	* effectif trop faible
aide à l'auto-évaluation	0
dossier de projet personnel de l'élève	* effectif trop faible
concertation pédagogique	conservateurs (22%), modernisants (20%).
unités de valeurs capitalisables	* effectif trop faible

**Effectifs de référence : Total = 48 - Compensatoires = 6 - Conservateurs = 9 - Élitistes = 15 - Industriels = 8 - Modernisants = 10.**





## Annexe 10. DISCOURS ET CATÉGORIES SOCIALES

### 1. Première échelle de classification.

La variable public scolaire est construite à partir d'une échelle de classification prenant en compte la part occupée par les catégories d'ouvriers et de cadres supérieurs.

— Définition des intervalles de classement en tenant compte pour les valeurs limites des données INSEE; 40% d'enfants d'ouvriers dans un collège constitue un seuil de représentation de cette catégorie très élevé par rapport à la moyenne sur l'ensemble de la population active (29,6%).

catégorie 3	catégorie 6	Public
) 15 , + ( ) - , 25 (	= F	
) - , 15 ) - , 24)	= F	
(15 , + ( (25 , 30 (	= F	
) - , 15 ) (25 , 35 (	= D	
(15 , + ( (30 , + (	= D	
(10 , 15 ) (35 , + (	= D	
) 5 , 10 ) (35 , 39)	= D	
) - , 10 ) 39 , + (=	TD	

— Tri à plat :	TD	D	F	T
	15	19	14	48
	31%	40%	29%	100%

### 2. Deuxième échelle de classification.

La variable public scolaire est établie sur les différentes combinaisons des parts occupées par les 4 catégories les unes par rapport aux autres.

— Nous avons établi une échelle pour chacune des catégories en tenant compte à la fois du pourcentage moyen dans la population active donné par l'INSEE et de la distribution des valeurs prises dans notre échantillon. Ainsi, pour la

catégorie des enfants d'ouvriers nous avons défini les intervalles de l'échelle de classification autour de la valeur 30% (la proportion des ouvriers dans la population active en 1989 est de 29,6% selon l'INSEE). A 30% et plus, la présence des enfants d'ouvriers dans la population scolaire est déclarée forte, de 25% à 30% exclu, on déclare une présence moyenne, entre 25% exclu et moins, on déclare une présence faible. Pour la catégorie des enfants d'employés nous avons retenu la valeur de 19% inférieure à la proportion donnée par l'INSEE :28,1%, mais valeur moyenne sur l'échantillon. A 19% et plus, la présence des enfants d'employés dans la population scolaire est déclarée forte, de 10% à 19% exclu, on déclare une présence moyenne, entre 10% exclu et moins on déclare une présence faible. Pour la catégorie des enfants des professions intermédiaires nous avons retenu la valeur moyenne de l'échantillon laquelle est aussi légèrement inférieur aux données de l'INSEE : 19,1%. A 15% et plus, on déclare une présence forte d'enfants d'employés, de 10% à 15% exclu, on déclare une présence moyenne, entre 10% exclu et moins, on déclare une présence faible. Pour la catégorie des enfants de cadres supérieurs, nous avons retenu la valeur de 12%, proche de la valeur INSEE : 9,6%. A 12% et plus nous déclarons une présence forte des enfants de cadres supérieurs, de 8% à 12% exclu on déclare une présence moyenne, entre 8% exclu et moins on déclare une présence faible.

Les résultats des tris à plats par catégories sont les suivants :

	1	2	3	TOTAL
ouvriers	26	11	11	48
employés	8	26	14	48
professions intermédiaires	25	14	9	48
cadres supérieurs	18	9	26	48

codes : 1 présence forte - 2 présence moyenne - 3 présence faible.

Sur les 48 projets , 8 seulement ont 19% et plus d'enfants d'employés mais 25 ont 15% et plus de professions intermédiaires, la répartition dans l'échantillon des deux catégories extrêmes ouvriers et cadres supérieurs est moins surprenante\*. Dans notre échantillon toutes les catégories sont bien représentées - présence forte - sauf la catégorie des employés. Nous centrerons donc notre travail à propos du public scolaire sur les oppositions entre ouvriers et cadres supérieurs, mais nous serons attentifs à ce qui se passe pour les publics intermédiaires.

A partir des diverses combinaisons des parts occupées par les 4 catégories socio-professionnelles nous avons distingué le public scolaire des collèves en public défavorisé et public favorisé.

— Tris à plat :	défavorisés	favorisés	Total
	26	22	48
	54%	46%	100%

### 3. Catégories socioprofessionnelles et types de projets.

Tableau de la répartition des catégories socioprofessionnelles selon le type de projet

CSP TYPE	indéfinie	agricul teur	commer çant	cadre supérieur	prof. inter.	employé	ouvrier	inactif	Total
compensatoire	91	19	57	65	134	98	226	32	722
%	13%	3%	8%	9%	18%	14%	31%	4%	100%
conservateur	120	57	89	74	143	141	264	37	925
%	13%	6%	10%	8%	15%	15%	29%	4%	100%
élitiste	239	48	204	184	386	291	741	57	2150
%	11%	2%	9%	9%	18%	14%	34%	3%	100%
industriel	119	23	88	113	199	137	346	30	1055
%	11%	2%	8%	11%	19%	13%	33%	3%	100%
modernisant	104	66	135	172	232	190	446	42	1387
%	7%	5%	10%	12%	17%	14%	32%	3%	100%
TOTAL	673	213	573	608	1094	857	2023	198	6570
%	11%	3%	9%	10%	17%	14%	32%	3%	100%

Valeur du  $\chi^2 = 25,40$  DL = 12 significatif seuil :P.05

### 4. Catégories du discours et CSP

— Proportion d'enfants d'ouvriers et choix éducatifs.

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants d'ouvriers dans le public des collèges et thèmes développés dans les projets.**

thèmes	renf. Tec		opt. b. n		proj. élè		info.ent		total
	0	2	0	2	0	2	0	2	
pub 6	0	2	0	2	0	2	0	2	
1	20	6	24	2	15	11	26	0	26
	77%	23%	92%	8%	58%	42%	100%	0	100%
2	2	9	7	4	9	2	8	3	11
	18%	82%	64%	36%	82%	18%	73%	27%	100%
3	8	3	10	1	10	1	11	0	11
	73%	27%	100%	0%	91%	9%	100%	0%	100%
Total	30	18	41	7	34	14	45	3	48

Légende : PUB 6; code 1 forte proportion d'enfants d'ouvriers - code 2 proportion moyenne d'enfants d'ouvriers - code 3 faible proportion d'enfants d'ouvriers. renf. Tec; renforcement des enseignements technologiques. opt.b.n; enseignement d'options spécifiques aux élèves de bon niveau. proj.élè; développer l'élaboration par l'élève de son projet d'orientation. inf.ent; informer les élèves sur l'entreprise - Code 0 : absence - Code 2 : présence.

— Tri des variables : proportion d'enfants d'ouvriers et renforcement des enseignements technologiques.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	12	2	0

— Tri des variables : proportion d'enfants d'ouvriers dans le public scolaire des collèges et options spécifiques à certaines classes de bon niveau.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables : proportion d'enfants d'ouvriers dans le public scolaire et projet d'orientation de l'élève.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables : proportion d'enfants d'ouvriers dans le public scolaire des collèges et information sur l'entreprise.

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	11	2	0

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants d'employés dans le public scolaire des collèges et thèmes développés dans les projets.**

thèmes	inf.ent		cy.ori.		c.op.lv		c.op.T		renf.T	
Pub5	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2
1	6	2	1	7	7	1	8	0	2	6
	75%	25%	12,5%	87,5%	87,5%	12,5%	100%	0%	25%	75%
2	25	1	16	10	21	5	26	0	19	7
	96%	4%	62%	38%	81%	19%	100%	0%	73%	27%
3	14	0	7	7	7	7	12	2	9	5
	100%	0%	50%	50%	50%	50%	86%	14%	64%	36%
Total	45	3	24	24	35	13	46	2	30	18
	94%	6%	50%	50%	73%	27%	96%	4%	62,5%	37,5%

thèmes	in.ext		éc.prim		Total
Pub5	0	2	0	2	
1	4	4	8	0	8
	50%	50%	100%	0%	100%
2	25	1	24	2	26
	96%	4%	93%	7%	100%
3	11	3	10	4	14
	79%	21%	71%	29%	100%
Total	40	8	42	6	48
	83%	17%	87,5%	12,5%	100%

Légende : Pub5 enfants d'employés - code 1 proportion forte d'enfants d'employés dans le public scolaire des collèges - code 2 proportion moyenne - code 3 proportion faible. Thèmes développés dans les projets d'établissement; inf.ent : développement de l'information sur l'entreprise - cy.ori : mise en place de cycle d'orientation aménagés - c.op.lv: classes à options langues vivantes ou sport - c.op.T : classes à option technologie - renf.T : renforcement des enseignements technologiques - in.ext : participation d'intervenants extérieurs - éc.prim : collaboration avec les écoles primaires. code 0 absence du thème, code 2 présence du thème.

— Tri des variables PUB5 (lignes) et information sur l'entreprise (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB5 (lignes) et cycle d'orientation aménagé (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB5 (lignes) et classes à option L. vivantes (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB5 (lignes) et classes à option technologie (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB5 (lignes) et renforcement des enseignements technologiques (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB5 (lignes) et intervenants extérieurs (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	10	2	0

— Tri des variables PUB5 (lignes) et éc.prim (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Proportion d'enfants des professions intermédiaires et choix éducatifs.

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants des professions intermédiaires dans le public scolaire des collèges et thèmes développés dans les projets d'établissement.**

thèmes	inf.par		aid.ori		c.op.lv		c.op.T		vx.fam	
	Pub4	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1	24	1	20	5	20	5	25	0	23	2
	96%	4%	80%	20%	80%	20%	100%	0%	92%	8%
2	10	4	7	7	7	7	12	2	10	4
	71%	29%	50%	50%	50%	50%	86%	14%	71%	29%
3	7	2	8	1	8	1	9	0	9	0
	78%	22%	89%	11%	89%	11%	100%	0%	100%	0%
Total	41	7	35	13	35	13	46	2	42	6
	85%	15%	73%	27%	73%	27%	96%	4%	87,5%	12,5%

thèmes	sout.c.f		cont.ent		part.ent		recrut		stages	
	Pub4	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1	5	20	18	7	23	2	25	0	17	8
	20%	80%	72%	28%	92%	8%	100%	0%	68%	32%
2	6	8	4	10	9	5	12	2	4	10
	43%	57%	29%	71%	64%	36%	86%	14%	29%	71%
3	5	4	4	5	9	0	9	0	6	3
	56%	44%	44%	56%	100%	0%	100%	0%	67%	33%
Total	16	32	26	22	41	7	46	2	27	21



thèmes	voyage		éc.prim		acc.cm2		foyer		Total
	0	1	0	1	0	1	0	1	
Pub4	0	1	0	1	0	1	0	1	
1	14	11	23	2	20	5	10	15	25
	56%	44%	92%	8%	80%	20%	40%	60%	100%
2	1	13	10	4	8	6	3	11	14
	7%	93%	71%	29%	57%	43%	21%	79%	100%
3	8	1	9	0	9	0	6	3	9
	89%	11%	100%	0%	100%	0%	67%	33%	100%
Total	23	25	42	6	37	11	19	29	48
	48%	52%	87,5%	12,5%	77%	23%	40%	60%	100%

Légende : Pub4; code 1 forte proportion d'enfants des professions intermédiaires - code 2 proportion moyenne - code 3 faible proportion. inf.par: information des parents - aid.ori :aide à l'orientation de l'élève - c.op.lv: classes à options langues vivantes ou sport- c.op.T: classes à options technologie - vx.fam: satisfaction des voeux des familles - sout.c.f: soutien spécifique aux classes faibles- cont.ent: contacts avec les entreprises- recrut: veiller à un bon recrutement scolaire- stages: stages en entreprises- voyages: voyages, échanges- éc.prim: contacts avec les écoles- ac.cm2: accueil des élèves de cm2 au collège- foyer: activités du foyer socio-éducatif. code 0: absence du thème, code 2: présence du thème.

— Tri des variables PUB4 (lignes) et inf.par (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et aid.ori (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et c.op.lv (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et c.op.T (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et vx.fam (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et sout.c.f (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PRO
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB4 et cont.ent (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	7	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et part.ent (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	7	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et recrut (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et voyages (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	16	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et stages (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et éc.prim (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et ac.cm2 (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

— Tri des variables PUB4 (lignes) et foyer (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

— Proportion d'enfants de cadres supérieurs et choix éducatifs.

**Tableau des liaisons observées entre proportion d'enfants de cadres supérieurs dans le public scolaire et thèmes développés dans les projets d'établissement.**

thèmes	cy.ori		sou.mo		conct		E.sc		délég		Total
	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	
Pub3	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	
1	3	10	1	12	7	6	10	3	6	7	13
	23%	77%	8%	92%	54%	46%	77%	23%	46%	54%	100%
2	6	3	5	4	8	1	9	0	7	2	9
	67%	33%	56%	44%	89%	11%	100%	0%	78%	22%	100%
3	15	11	6	20	11	15	25	1	21	5	26
	58%	42%	23%	77%	42%	58%	96%	4%	81%	19%	100%
Total	24	24	12	36	26	22	44	4	34	14	48
	50%	50%	25%	75%	54%	46%	92%	8%	71%	29%	100%

Légende : Pub3; code 1: proportion forte d'enfants de cadres supérieurs- code 2: proportion moyenne- code: proportion faible. Thèmes; cy.ori: cycle d'orientation aménagé - sou.mod: soutien modulaire pour tous - conct: concertation pédagogique - E.sc: développement de l'enseignement scientifique- délégués: mise en valeur des activités de délégués d'élèves. code 2: présence du thème, code 0: absence du thème.

—Tri des variables PUB3 (lignes) et cycle d'orientation (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

—Tri des variables PUB3 (lignes) et soutien modulaire (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	7	2	0

—Tri des variables PUB3 (lignes) et concertation (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	6	2	0

—Tri des variables PUB3 (lignes) et Enseignement.scientifique (colonnes)

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

—Tri des variables Pub3 (lignes) et délégués d'élèves (colonnes).

TEST STATISTIC	VALUE	DF	PROB
PEARSON CHI-SQUARE	5	2	0

## 5. Public scolaire et nationalités.

TABLEAU DE LA NATIONALITÉ DES ÉLÈVES SELON LE TYPE DE PROJET.

	NATIO			
TYPE	?	étranger	français	TOTAL
compensatoire	21	23	678	722
%	3%	3%	94%	100%
conservateur	5	62	858	925
%	0,5%	6,5%	93%	100%
élitiste	109	145	1896	2150
%	5%	7%	88%	100%
industriel	11	57	987	1055
%	1%	5%	94%	100%
modernisant	30	58	1299	1387
%	2%	4%	94%	100%
TOTAL	176	345	5718	6239
%	3%	5%	92%	100%

331 valeurs absentes.

Élitistes / industriels,  $\chi^2 = 3,05$  1DDL, S à P.10

Élitistes / modernisants,  $\chi^2 = 11,62$  1DDL, S à P.001

## Annexe 11. CARACTÉRISTIQUES SCOLAIRES DES ÉLÈVES

### 1. Le niveau scolaire des élèves

**TABLEAU DU NIVEAU DES ÉLÈVES EN FIN D'ÉLÉMENTAIRE SELON LE TYPE DE PROJET**

TYPE / NIVE	très bon	bon	moyen	faible	très faible	TOTAL
compensatoire	104	254	231	71	6	666
%	16%	38%	35%	11%	1%	100%
conservateur	184	311	313	74	11	893
%	21%	35%	35%	8%	1%	100%
élitiste	386	758	657	152	28	1981
%	19%	38%	33%	8%	1%	100%
industriel	172	350	415	75	15	1027
%	17%	34%	40%	7%	1%	100%
modernisant	230	517	447	90	5	1289
%	18%	40%	35%	7%	0%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>1076</b>	<b>2190</b>	<b>2063</b>	<b>462</b>	<b>65</b>	<b>5856</b>
%	18%	37%	35%	8%	1%	100%

714 VALEURS ABSENTES.

Valeur du  $\chi^2 = 43,99$  DL = 16 Très significatif seuil : P.001



**Annexe 12. L'OFFRE SCOLAIRE**

**TABLEAU DES COLLÈGES CLASSES ZEP SELON LE TYPE DE PROJET**

TYPE/ZEP	OUI	NON	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	2 33%	4 67%	100%	6
conservateurs	2 29%	5 71%	100%	7
élitistes	1 7%	14 93%	100%	15
industriels	2 29%	5 71%	100%	7
modernisants	1 11%	8 89%	100%	9
TOTAL	8 17%	36 83%	100%	44

Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT UNE SES DANS L'ÉTABLISSEMENT**

TYPE / SES	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	4 67%	2 33%	100%	6
conservateurs	5 71%	2 26%%	100%	7
élitistes	7 47%	8 53%	100%	15
industriels	3 43%	4 57%	100%	7
modernisants	5 56%	4 44%	100%	9
TOTAL	24 55%	20 45%	100%	44

Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT UNE SES A PROXIMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT.**

TYPE / SES	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	3 50%	3 50%	100%	6
conservateurs	6 86%	1 14%	100%	7
élitistes	10 67%	5 33%	100%	15
industriels	5 71%	2 29%	100%	7
modernisants	5 56%	4 44%	100%	9
TOTAL	29 66%	15 34%	100%	44



Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CLASSES TECHNOLOGIQUES DANS L'ÉTABLISSEMENT.**

TYPE / classes techno.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	4 67%	2 33%	100%	6
conservateurs	7 100%	0 0%	100%	7
élitistes	14 93%	1 7%	100%	15
industriels	7 100%	0 0%	100%	7
modernisants	7 78%	2 22%	100%	9
TOTAL	39 89%	5 11%	100%	44

(compensatoires / industriels) Valeur du  $\chi^2 = 2,75$  DL = 1 significatif seuil : P.10

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CLASSES TECHNOLOGIQUES A PROXIMITÉ.**

TYPE / classes techno.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	2 33%	4 67%	100%	6
conservateurs	5 71%	2 29%	100%	7
élitistes	6 40%	9 60%	100%	15
industriels	4 57%	3 43%	100%	7
modernisants	5 56%	4 44%	100%	9
TOTAL	22 50%	22 50%	100%	44

Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES LYCÉES PROFESSIONNELS A PROXIMITÉ.**

TYPE / lycées prof.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	1 17%	5 83%	100%	6
conservateurs	5 71%	2 29%	100%	7
élitistes	3 20%	12 80%	100%	15
industriels	3 43%	4 57%	100%	7
modernisants	2 22%	7 78%	100%	9
TOTAL	14 32%	30 68%	100%	44

(compensatoires / conservateurs / élitistes / industriels) Valeur du  $\chi^2 = 6,69$  DL = 3 significatif seuil : P.10

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CPPN DANS L'ÉTABLISSEMENT.**

TYPE / classes pré prof.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	2 33%	4 67%	100%	6
conservateurs	4 57%	3 43%	100%	7
élitistes	9 60%	6 40%	100%	15
industriels	2 29%	5 71%	100%	7
modernisants	6 67%	3 33%	100%	9
TOTAL	23 52%	21 48%	100%	44

Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES CLASSES DE PRE-APPRENTISSAGE.**

TYPE / CPA	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	3 50%	3 50%	100%	6
conservateurs	5 71%	2 29%	100%	7
élitistes	7 47%	2 53%	100%	15
industriels	3 43%	4 57%	100%	7
modernisants	6 67%	3 33%	100%	9
TOTAL	24 55%	20 45%	100%	44

Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES COLLÈGES AYANT DES GRETA**

TYPE / GRETA.	NON	OUI	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	5 83%	1 17%	100%	6
conservateurs	5 71%	2 29%	100%	7
élitistes	10 67%	5 33%	100%	15
industriels	4 57%	3 43%	100%	7
modernisants	4 44%	5 56%	100%	9
<b>TOTAL</b>	28 64%	16 36%	100%	44

Pas de différences significatives.

**TABLEAU DES TYPES DE PROJETS PAR ACADÉMIE.**

TYPE / ACADÉMIE	Marseille	Bordeaux	Lyon	Nantes	Autres	TOTAL	EFFECTIF
compensatoire	3 50%	1 17%	0 0%	2 33%	0 0%	100%	6
conservateur	0 0%	1 11%	2 22%	6 67%	0 0%	100%	9
élitiste	2 13%	0 0%	5 33%	4 27%	4 27%	100%	15
industriel	4 50%	0 0%	1 12,5%	1 12,5%	2 25%	100%	8
modernisant	2 20%	1 10%	2 20%	5 50%	0 0%	100%	10
<b>TOTAL</b>	11 23%	3 6%	10 21%	18 38%	6 12%	100%	48

(compensatoires / conservateurs / élitistes / industriels) Valeur du  $\chi^2 = 15,56$  DL = 9 significatif seuil : P.10

**Annexe 13. LE BILAN SCOLAIRE SUR L'ENSEMBLE**

**Tableau du bilan scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle sur l'ensemble des 6570 élèves**

bilan	indéfinie	commerçant	agriculteur	cadres supérieur	profes. interm.	employé	ouvrier	inactifs	TOTAL
?	63	12	34	40	77	57	173	21	477
%	9%	6%	6%	6%	7%	6%	8%	10%	7%
échec	202	43	117	50	131	183	612	68	1406
%	29%	20%	19%	8%	11%	20%	29%	33%	21%
mitigé	101	40	98	46	116	130	349	36	916
%	15%	19%	16%	7%	10%	14%	16%	18%	14%
réussite	327	119	363	521	818	534	1010	79	3771
%	47%	56%	59%	79%	72%	59%	47%	39%	57%
Total	693	214	612	657	1142	904	2144	204	6570
%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(cadres sups. / ouvriers) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 216,62$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

**Bilan scolaire des élèves "moyens" selon la csp des élèves.**

Bilan	échec	réussite mitigée	réussite	Total réussite	Total	Effectif
ouvriers	39%	27%	34%	61%	100%	776
employés	30%	25%	37%	62%	100%	283
prof. interm.	21%	22%	52%	74%	100%	285
C. sup.	14%	24%	56%	80%	100%	91

(cadres sups. / ouvriers) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 26,27$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

**L'orientation en 4ème pour le cycle normal selon la csp des élèves.**

Orientation 4è CSP	4e générale	4e technologique	redoublement	autre	Total	Effectif
c. supérieur	93%	2,7%	4%	0,3%	100%	591
Prof. interm.	89%	4%	5%	2%	100%	981
employé	80%	7%	9%	4%	100%	758
ouvrier	70%	12%	13%	6%	100%	1667

(cadres sups. / ouvriers) : Valeur du  $\chi^2 = 101,18$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

(cadres sups. / employés) : Valeur du  $\chi^2 = 34,61$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

(ouvriers / employés) : Valeur du  $\chi^2 = 22,9$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

**Les orientations en 4ème technologique des élèves du cycle normal selon le niveau scolaire de fin d'élémentaire.**

Orientation en 4è	4ème TECH.	AUTRE	TOTAL
très bons	1%	199%	100%
bons	5%	95%	100%
moyens	13%	87%	100%
faibles	28%	72%	100%
très faibles	22%	78%	100%
TOTAL	8%	92%	100%

(très bons / moyens) : Valeur du  $\chi^2 = 124,8$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

(bons / moyens) : Valeur du  $\chi^2 = 238,8$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

(moyens / faibles) : Valeur du  $\chi^2 = 37,3$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

**Annexe 14. L'EFFET-PROJET**

**L'ORIENTATION EN 5ÈME DES ÉLÈVES DU CYCLE "NORMAL" SELON LE TYPE DE PROJET.**

5ème TYPE /	5ème générale	redouble- ment	5ème de cycle aménagé	classes profession- nelles	sortie autre	TOTAL
compensatoire %	456 87%	65 12%	1 0%	1 0%	4 1%	527 100%
conservateur %	740 88%	98 12%	3 0%	0 0%	1 0%	842 100%
élitiste %	1549 89%	160 9%	20 1%	4 0%	1 1%	1734 100%
industriel %	754 83,5%	104 11,5%	20 2%	10 1%	15 2%	903 100%
modernisant %	908 86%	125 12%	6 1%	9 1%	6 0%	1054 100%

Valeur du  $\chi^2 = 82,5$  DL = 16 Très significatif seuil : P.001

**L'ORIENTATION EN 5ÈME DES ÉLÈVES EN 6ÈME DU CYCLE "NORMAL" SELON LE NIVEAU ET LE TYPE DE PROJET.**

NIVEAU / TYPE	"très bons"	"bons"	"moyens"	"faibles"	"très faibles"	TOTAL des passages en 5 <sup>e</sup>
compensatoire	47	149	172	66	7	441
%	100%	100%	93%	60%	35%	86%
conservateur	180	240	246	65	7	738
%	99%	100%	91%	51%	33%	88%
élitiste	221	510	592	183	36	1542
%	99%	99%	93%	63%	59%	89,50%
industriel	123	226	295	93	15	752
%	100%	99%	95%	53%	24%	83%
modernisant	148	290	312	90	13	853
%	99%	98%	95%	49%	33%	86%

**ORIENTATION EN 5ÈME DU CYCLE "NORMAL" DES ÉLÈVES MOYENS, SELON LA CSP ET SELON LE TYPE DE PROJET.**

CSP	c. sup.	c. moy.	employ.	ouvriers	Total des passages en 5ème
Modernisant	15	31	23	96	233
%	83%	79%	68%	76%	75%
Industriel	12	36	39	106	260
%	86%	73%	78%	72%	74%
Élitiste	19	82	61	180	436
%	86%	87%	81%	78%	81%
Conservateur	6	25	35	73	221
%	86%	78%	80%	78%	81%
Compensatoire	7	18	22	66	158
%	87,5%	75%	85%	79,5%	82%

— **Projet ou pas ?**

**TABLEAU 1 : Bilan scolaire à l'entrée en 4ème selon l'implication des projets.**

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

Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 14,02$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

— **Quel projet ?**

**TABLEAU 2 : Bilan scolaire selon le type de projet.**

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

(élitistes / modernisants) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 21,5$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

(élitistes / industriels) réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 7,34$  DL = 1 Très significatif seuil : P.01



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

**TABLEAU 3 : réussite des enfants d'ouvriers selon le type de projet**

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

(élitistes / modernisants) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 25,47$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

(élitistes / industriels) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 9,21$  DL = 2 Très significatif seuil : P.01

**TABLEAU 4 : réussite des enfants de cadres supérieurs selon le type de projet**

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

(élitistes / conservateurs) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 6,4$  DL = 2 significatif seuil : P.05

(élitistes / compensatoires) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 4,7$  DL = 2 significatif seuil : P.10

(conservateurs / compensatoires) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 5,5$  DL = 2 significatif seuil : P.10

(conservateurs / modernisants) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 4,69$  DL = 2 significatif seuil : P.10

**TABLEAU 5 : réussite des enfants des professions intermédiaires selon le type de projet**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	13%	12%	75%	87%	108
<b>conservateur</b>	4%	12%	84%	96%	134
<b>élitiste</b>	14%	8%	78%	86%	366
<b>industriel</b>	15%	15%	70%	85%	187
<b>modernisant</b>	9%	12%	79%	91%	222
<b>ensemble</b>	12%	11%	77%	88%	1017
<b>effectif</b>	119	113	785	898	

(conservateurs / compensatoires) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 5,76$  DL = 2 significatif seuil :

P.10

(conservateurs / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 9,47$  DL = 2 Très significatif seuil :

P.01

(conservateurs / industriels) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 11,28$  DL = 2 Très significatif seuil :

P.01

(élitistes / industriels) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 7,56$  DL = 2 significatif seuil : P.05

(modernisants / industriels) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 5,35$  DL = 2 significatif seuil : P.10

**TABLEAU 6 : réussite des enfants d'employés selon le type de projet**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	21%	17%	62%	79%	86
<b>conservateur</b>	22%	19%	59%	78%	130
<b>élitiste</b>	20%	12%	68%	80%	272
<b>industriel</b>	24%	15%	60%	75%	132
<b>modernisant</b>	20%	19%	61%	80%	180
<b>ensemble</b>	21%	16%	63%	79%	800
<b>effectif</b>	168	127	505	632	

(modernisants / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 5,32$  DL = 2 significatif seuil : P.10

(conservateurs / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 4,7$  DL = 2 significatif seuil : P.10

— Les élèves évalués “moyens” en fin d’élémentaire

**TABEAU 7 : Bilan scolaire des élèves "moyens" en fin d'élémentaire, pour les enfants d'ouvriers, selon le type de projet.**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	34%	20%	46%	66%	85
<b>conservateur</b>	44%	20%	36%	56%	101
<b>élitiste</b>	37%	23%	40%	63%	267
<b>industriel</b>	40%	34%	26%	60%	146
<b>modernisant</b>	40%	37%	24%	61%	177
<b>ensemble</b>	39%	27%	34%	61%	776
<b>effectif</b>	303	212	261	473	

(industriels / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 9,34$  DL = 2 Très significatif seuil : P.01

(industriels / compensatoires) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 10,37$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

(industriels / conservateurs) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 6,13$  DL = 2 significatif seuil : P.05

**TABEAU 8 : Bilan scolaire des élèves "moyens" en fin d'élémentaire, pour les enfants d'employés, selon le type de projet.**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	25%	29%	46%	75%	28
<b>conservateur</b>	28,5%	28,5%	44%	72,5%	42
<b>élitiste</b>	31%	23%	46%	69%	78
<b>industriel</b>	42%	22%	37%	59%	60
<b>modernisant</b>	33%	38%	29%	67%	52
<b>ensemble</b>	33%	27%	40%	67%	260
<b>effectif</b>	85	71	104	175	

(modernisants / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 10,33$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

(modernisants / industriels) réussite / total réussite : Valeur du  $\chi^2 = 2,8$  DL = 1 significatif seuil : P.05

(modernisants / industriels) réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 3,73$  DL = 1 significatif seuil : P.10

**TABLEAU 9 : Bilan scolaire des élèves "moyens" en fin d'élémentaire, pour les enfants des professions intermédiaires, selon le type de projet.**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	31%	17%	52%	69%	23
<b>conservateur</b>	15%	32%	53%	85%	34
<b>élitiste</b>	25%	16%	59%	75%	100
<b>industriel</b>	27%	29%	45%	74%	56
<b>modernisant</b>	12%	26%	61%	87%	57
<b>ensemble</b>	22%	23%	55%	78%	270
<b>effectif</b>	59	62	149	211	

(conservateurs / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 11,09$  DL = 2 Très significatif seuil : P.01

(industriels / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 10,83$  DL = 2 Très significatif seuil : P.01

(modernisants / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 10,49$  DL = 2 Très significatif seuil : P.01

**TABLEAU 10 : Bilan scolaire des élèves "moyens" en fin d'élémentaire, pour les enfants de cadres supérieurs, selon le type de projet.**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	14%	14%	71%	85%	7
<b>conservateur</b>	0%	71%	29%	100%	7
<b>élitiste</b>	30%	17%	52%	69%	23
<b>industriel</b>	4%	23%	73%	95%	22
<b>modernisant</b>	15%	26%	59%	85%	27
<b>ensemble</b>	15%	26%	59%	85%	86
<b>effectif</b>	13	22	51	73	

(industriels / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 5,16$  DL = 2 significatif seuil : P.10

— Les élèves "faibles" en fin d'élémentaire selon le type de projet.

**TABLEAU 11 : Bilan scolaire des enfants d'ouvriers "faibles" en fin d'élémentaire, selon le type de projet.**

TYPE	ÉCHEC	REUSSITE MITIGÉE	RÉUSSITE	TOTAL RÉUSSITE	EFFECTIF
<b>compensatoire</b>	68%	28%	4%	32%	25
<b>conservateur</b>	66%	17%	17%	34%	18
<b>élitiste</b>	67%	24%	9%	33%	55
<b>industriel</b>	69%	28%	3%	31%	32
<b>modernisant</b>	85%	15%	0%	15%	34
<b>ensemble</b>	71%	23%	6%	29%	164
<b>effectif</b>	117	37	10	47	

(conservateurs / modernisants) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 6,47$  DL = 2 significatif seuil : P.05

(industriels / modernisants) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 6,01$  DL = 2 significatif seuil : P.05

(industriels / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 33,47$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

(modernisants / élitistes) Echec / réussite mitigée / réussite : Valeur du  $\chi^2 = 36,75$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

— Quelle orientation en 4ème technologique ?

**TABLEAU 12 : L'orientation en 4ème pour le cycle en deux ans, selon le type de projet.**

ORIENT. 4ème	4e générale	4e technologique	redoublement	autre	Total effectif
compensatoires	76%	12%	8%	4%	100% 566
conservateurs	83%	7%	8%	2%	100% 747
élitistes	78%	8%	9%	5%	100% 1803
industriels	76%	6%	12%	6%	100% 885
modernisants	78%	10%	9%	3%	100% 1138
Total	78%	8%	10%	4%	100% 5139
Effectif	4004	427	488	220	

(compensatoires / industriels) cadres supérieurs / ouvriers: Valeur du  $\chi^2 = 8,81$  DL = 1 Très significatif seuil : P.01

(modernisants / industriels) cadres supérieurs / ouvriers: Valeur du  $\chi^2 = 4,62$  DL = 1 significatif seuil : P.05

(compensatoires / élitistes) cadres supérieurs / ouvriers: Valeur du  $\chi^2 = 8,2$  DL = 1 significatif seuil : P.05

(modernisants / élitistes) cadres supérieurs / ouvriers: Valeur du  $\chi^2 = 3,65$  DL = 1 significatif seuil : P.10

(compensatoires / conservateurs) cadres supérieurs / ouvriers: Valeur du  $\chi^2 = 9,1$  DL = 1 Très significatif seuil : P.01

**TABLEAU 13 : L'orientation en 4ème des enfants d'ouvriers, pour le cycle en deux ans, selon le type de projet.**

ORIENT. 4ème	4e générale	4e technologique	redoublement	autre	Total effectif
compensatoires	71%	15%	10%	4%	100% 161
conservateurs	78%	13%	8%	2%	100% 187
élitistes	71%	8%	14%	6%	100% 572
industriels	67%	7%	16%	11%	100% 260
modernisants	64%	17%	14%	5%	100% 317
Total	70%	11%	13%	6%	
Effectif	1045	166	197	89	

(compensatoires / élitistes) : Valeur du  $\chi^2 = 51,92$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

(modernisants / élitistes) : Valeur du  $\chi^2 = 16,05$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

**TABLEAU 14 : L'orientation en 4ème technologique pour la catégorie des ouvriers, des élèves " bons", "moyens" et "faibles" du cycle "normal" selon le type de projet.**

TYPE	élèves "bons"	élèves "moyens"	élèves "faibles"	Ensemble
<b>compensatoire</b>	21%	42%	37%	24 100%
<b>conservateur</b>	21%	46%	33%	24 100%
<b>élitiste</b>	21%	62%	17%	47 100%
<b>industriel</b>	11%	67%	22%	18 100%
<b>modernisant</b>	27%	58%	15%	52 100%
<b>ensemble</b>	36 22%	92 56%	37 22%	165 100%

Elèves moyens et faibles ( compensatoires/ modernisants) : Valeur du  $\chi^2 = 4,19$  1 DL = 1 Très significatif seuil : P.05

Elèves moyens et faibles (élitistes / modernisants) : Valeur du  $\chi^2 = 60,5$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

Elèves moyens et faibles (élitistes / industriels) : Valeur du  $\chi^2 = 7,54$  DL = 1 Très significatif seuil : P.01

**TABLEAU : L'orientation en 4ème technologique des élèves "très bons" selon le type de projet.**

TYPE	élèves "très bons"	autres	Ensemble
<b>compensatoire</b>	0 0%	65 100%	65 100%
<b>conservateur</b>	0 0%	130 100%	130 100%
<b>élitiste</b>	2 1%	293 99%	295 100%
<b>industriel</b>	1 1%	132 99%	133 100%
<b>modernisant</b>	4 2%	173 98%	177 100%

(conservateur / modernisant) : Valeur du  $\chi^2 = 2,97$  DL = 1 significatif seuil : P.10

### — La défaite du parcours individualisé.

**TABLEAU 16 : l'échec en 5ème, pour le cycle en deux ans, selon le type de projet.**

TYPE / orientation en 5è	Redouble- ment	Cycle en trois ans	Classes profession- nelles. Sorties	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	65 92%	1 1%	5 7%	71 100%
<b>conservateur</b>	98 96%	3 3%	1 1%	102 100%
<b>élitiste</b>	159 86%	20 11%	6 3%	185 100%
<b>industriel</b>	104 70%	20 13%	25 17%	149 100%
<b>modernisant</b>	126 86%	6 4%	14 10%	146 100%
<b>ensemble effectif</b>	84% 552	8% 50	8% 51	100% 653

(conservateurs / élitistes) : Valeur du  $\chi^2 = 7,221$  DL = 2 significatif seuil : P.05

(industriels/ élitistes) : Valeur du  $\chi^2 = 19,49$  DL = 2 Très significatif seuil : P.001

(industriels / modernisants) : Valeur du  $\chi^2 = 12,71$  DL = 2 Très significatif seuil : P.01

**TABLEAU 17 : L'orientation en 4ème des élèves de niveau "moyen" en fin d'élémentaire et en retard, selon le type de projet.**

TYPE / orientation en 4è	4ème générale	4ème techno	Redoublement	Sorties - Autre	Ensemble Effectif
<b>compensatoire</b>	40 56%	17 23%	10 14%	4 6%	71 100%
<b>conservateur</b>	62 61%	24 23%	11 11%	5 5%	102 100%
<b>élitiste</b>	91 49%	41 22%	26 14%	27 15%	185 100%
<b>industriel</b>	66 44%	31 21%	27 18%	25 17%	149 100%
<b>modernisant</b>	69 47%	41 28%	19 13%	17 12%	146 100%
<b>ensemble</b>	328 50%	154 24%	93 14%	78 12%	653 100%

(conservateurs / industriels) : Valeur du  $\chi^2 = 12,73$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

(compensatoires / industriels) : Valeur du  $\chi^2 = 6,66$  DL = 3 significatif seuil : P.10



— Première histoire scolaire selon les types de projets

TABLEAU 19 : L'orientation en 5ème et l'orientation en 4ème et type de projet.

	orientation en 5è / orientation en 4è	4ème générale	4ème technologique	redoublement	autre	Ensemble Effectif
Compensatoire	5ème générale	81%	9%	6%	4%	100% 387
	redoublement	25%	33%	33%	8%	100% 24
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100% 1
	autre	33%	33%	33%	0%	100% 4
	Total	320	45	34	17	100% 416
Conservateur	5ème générale	85%	6%	6%	2%	100% 679
	redoublement	38%	24%	32%	6%	100% 34
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100% 2
	autre	0%	0%	0%	0%	100% 0
	Total	595	52	55	13	100% 715
Élitiste	5ème générale	81%	6%	8%	4%	100% 1452
	redoublement	35%	21%	35%	9%	100% 66
	cycle en 3 ans	33%	33%	33%	0%	100% 3
	autre	25%	25%	0%	50%	100% 4
	Total	1198	108	147	72	100% 1525
Industriel	5ème générale	80%	5%	11%	5%	100% 722
	redoublement	31%	11%	44%	14%	100% 36
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100% 1
	autre	5%	28%	17%	50%	100% 18
	Total	587	45	96	49	100% 777
Modernisant	5ème générale	78%	9%	9%	4%	100% 847
	redoublement	50%	25%	22%	3%	100% 36
	cycle en 3 ans	100%	0%	0%	0%	100% 5
	autre	27%	27%	27%	18%	100% 11
	Total	689	90	86	34	100% 899

Compensatoires : Valeur du  $\chi^2 = 40,44$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

Conservateurs : Valeur du  $\chi^2 = 26,41$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

Élitistes : Valeur du  $\chi^2 = 44,9$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

Industriels : Valeur du  $\chi^2 = 10,5$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

Modernisants : Valeur du  $\chi^2 = 13,49$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

**TABLEAU 19 bis : L'évaluation en 6ème et l'orientation en 5ème et type de projet.**

	évaluation en 6è / orientation en 5è	5ème générale	Redoublement	autre	Ensemble Effectif
Compensatoire	très bons	100%	0%	0%	100% 47
	bons	100%	0%	0%	100% 149
	moyens	93%	5%	2%	100% 185
	faibles	60%	39%	1%	100% 110
	Total	434	53	4	100% 491
Conservateur	très bons	99%	1%	0%	100% 181
	bons	100%	0%	0%	100% 240
	moyens	91%	8%	1%	100% 269
	faibles	51%	49%	0%	100% 127
	Total	731	85	1	100% 817
Élitiste	très bons	99%	1%	0%	100% 223
	bons	99%	1%	0%	100% 513
	moyens	93%	5%	2%	100% 635
	faibles	63%	34%	3%	100% 291
	Total	1506	137	19	100% 1662
Industriel	très bons	100%	0%	0%	100% 123
	bons	99%	1%	0%	100% 229
	moyens	95%	2,5%	2,5%	100% 311
	faibles	53%	31%	16%	100% 175
	Total	737	66	35	100% 838
Modernisant	très bons	99%	0%	1%	100% 149
	bons	98%	1%	1%	100% 295
	moyens	95%	4%	1%	100% 328
	faibles	49%	45%	6%	100% 183
	Total	840	99	16	100% 955

Compensatoires : Valeur du  $\chi^2 = 156,96$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

Conservateurs : Valeur du  $\chi^2 = 248,8$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

Élitistes : Valeur du  $\chi^2 = 328,5$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

Industriels : Valeur du  $\chi^2 = 202,35$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

Modernisants : Valeur du  $\chi^2 = 317,37$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

**TABLEAU 20 : L'évaluation en 6ème et l'orientation en 5ème.**

évaluation en 6ème / orientation en 5ème	5ème	redoublement	autre	total
très bons	719 99%	3 0%	1 0%	723 100%
bons	1415 99%	9 0%	2 0%	1426 100%
moyens	1617 94%	86 5%	25 1%	1728 100%
faibles	575 53%	446 41%	66 6%	1087 100%
Total	4326 87%	544 11%	94 2%	4964 100%

Valeur du  $\chi^2 = 1493,4$  DL = 6 Très significatif seuil : P.001

**TABLEAU 21 : L'orientation en 5ème et l'orientation en 4ème (cycle en 2 ans).**

orientation en 5ème / orientation en 4ème	4ème	redoublement	autre	total
5ème	3302 81%	286 7%	499 12%	4087 100%
redoublement	71 36%	43 22%	82 42%	196 100%
autre	11 26%	11 26%	21 49%	43 100%
Total	3384 80%	340 8%	602 14%	4326 100%

Valeur du  $\chi^2 = 289,39$  DL = 4 Très significatif seuil : P.001

**TABLEAU 22 : Le niveau scolaire des élèves en fin d'élémentaire et le bilan scolaire.**

	" ? "	échec	réussite mitigée	réussite	TOTAL
très bon	5%	2%	2%	91%	100% (1130)
bon	6%	12%	9%	73%	100% (2283)
moyen	8%	32%	24%	36%	100% ( 2196)
faible	12%	57%	21%	10%	100% (510)
très faible	20%	64%	8%	9%	100% (66)
Total	7%	21%	14%	58%	100% (6185)

(échec / réussite, très bon et moyen) Valeur du  $\chi^2 = 607,05$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

**TABLEAU 23 : Le niveau scolaire des élèves en fin d'élémentaire et le bilan scolaire.**

	" ? "	échec	réussite mitigée	réussite	TOTAL
très bon	5%	2%	4%	88%	100% (888)
bon	5%	3%	8%	83%	100% (1731)
moyen	7%	21%	17%	55%	100% ( 2125)
faible	10%	53%	25%	12%	100% (1082)
très faible	15%	70%	13%	2%	100% (249)
Total	7%	21%	14%	58%	100% (6075)

(échec / réussite, très bon et moyen) Valeur du  $\chi^2 = 309,4$  DL = 1 Très significatif seuil : P.001

## — Les projets et le sexe des élèves

**Tableau du bilan scolaire pour les filles et les garçons**

orientation 4ème niveau élém.	NR	échec	réussite mitigée	réussite	Total
NR	0 0%	0 0%	0 0%	2 100%	2 100%
filles	231 7%	581 18%	450 14%	2030 62%	3292 100%
garçons	246 8%	825 25%	466 14%	1739 53%	3276 100%
Total	477 7%	1406 21%	916 14%	3771 57%	6570 100%

Valeur du  $\chi^2 = 65,52$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet compensatoire**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	47 98%	0 0%	1 2%	0 0%	48 100%
bon	102 89%	8 7%	3 3%	1 1%	114 100%
moyen	56 63%	12 13%	16 18%	5 6%	89 100%
faible	6 29%	7 33%	5 24%	3 14%	21 100%
très faible	1 100%	0 0%	0 0%	0 0%	1 100%
Total	212 78%	27 10%	25 9%	9 3%	273 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet compensatoire**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	37 100%	0 0%	0 0%	0 0%	37 100%
bon	79 85%	5 5%	4 4%	5 5%	93 100%
moyen	54 67,5%	15 19%	9 11%	2 2,5%	80 100%
faible	14 44%	12 37,5	2 6%	4 12,5%	32 100%
très faible	0 0%	0 0%	1 100%	0 0%	0 0%
Total	184 76%	32 13%	16 7%	11 5%	243 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet conservateur**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	101 99%	0 0%	1 1%	0 0%	102 100%
bon	127 94%	4 3%	4 3%	0 0%	135 100%
moyen	80 74%	9 8%	15 14%	4 4%	108 100%
faible	8 62%	3 23%	2 15%	0 0%	13 100%
très faible	3 75%	0 0%	1 25%	0 0%	4 100%
Total	319 88%	16 4%	23 6%	4 1%	362 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet conservateur**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	75 99%	0 0%	1 1%	0 0%	76 100%
bon	125 89%	5 4%	8 6%	2 1%	140 100%
moyen	69 62%	21 19%	20 18%	2 2%	112 100%
faible	7 28%	7 28%	6 24%	5 20%	25 100%
très faible	1 20%	3 60%	1 20%	0 0%	5 100%
Total	277 77%	36 10%	36 10%	9 3%	358 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet élitiste**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	201 100%	0 0%	0 0%	0 0%	201 100%
bon	306 95%	4 1%	12 4%	1 0%	323 100%
moyen	166 66%	27 11%	42 17%	17 7%	252 100%
faible	18 44%	12 29%	5 12%	6 15%	41 5%
très faible	0 0%	1 11%	2 2%	6 67%	9 100%
Total	691 84%	44 5%	61 7%	30 4%	826 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet élitiste**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	156 97%	3 2%	2 1%	0 0%	161 100%
bon	300 85%	24 7%	27 8%	3 1%	354 100%
moyen	156 60%	31 12%	50 19%	23 9%	260 100%
faible	5 9%	10 19%	14 26%	25 46%	54 6%
très faible	0 0%	3 37,5%	1 12,5%	4 50%	8 100%
Total	617 74%	71 8%	94 11%	55 7%	837 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet industriel**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	95 100%	0 0%	0 0%	0 0%	95 100%
bon	162 90%	4 2%	12 7%	3 2%	181 100%
moyen	94 67%	11 8%	24 17%	12 8%	141 100%
faible	8 50%	2 12,5%	4 25%	2 12,5%	16 4%
très faible	1 50%	1 50%	0 0%	0 0%	2 100%
Total	360 83%	18 4%	40 9%	17 4%	435 100%



**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet industriel**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	71 97%	1 1%	1 1%	0 0%	73 100%
bon	122 83%	4 3%	16 11%	4 3%	146 100%
moyen	84 49%	26 15%	42 25%	18 11%	170 100%
faible	10 36%	3 11%	5 18%	10 36%	28 100%
très faible	1 14%	1 14%	2 29%	3 43%	7 100%
Total	288 68%	35 8%	66 16%	35 8%	424 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet modernisant**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	129 97%	3 2%	1 1%	0 0%	133 100%
bon	211 87%	13 5%	15 6%	4 2%	243 100%
moyen	98 64%	20 13%	25 16%	10 7%	153 100%
faible	8 33%	10 42%	4 17%	2 8%	24 100%
très faible	0 0%	0 0%	1 100%	0 0%	1 100%
Total	446 81%	46 8%	46 8%	16 3%	554 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" selon le niveau de fin d'élémentaire dans les collèges ayant un projet modernisant**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
très bon	82 97%	1 1%	2 2%	0 0%	85 100%
bon	181 84%	17 8%	15 7%	3 1%	216 100%
moyen	95 56%	32 19%	32 19%	11 6%	170 100%
faible	5 21%	11 46%	5 21%	3 12%	24 100%
très faible	2 67%	0 0%	0 0%	1 33%	3 100%
Total	365 73%	61 12%	54 11%	18 4%	498 100%

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle "normal"**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	2028 83%	151 6%	195 8%	76 3%	2450 100%
garçons	1731 73%	235 10%	266 11%	128 5%	2360 100%
Total	3759 78%	386 8%	461 10%	204 4%	4810 100%

Valeur du  $\chi^2 = 64,27$  DL = 3 Très significatif seuil : P.001

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle en trois ans**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	249 62%	86 21%	13 3%	54 13%	402 100%
garçons	266 53%	148 29%	11 2%	78 16%	503 100%
Total	515 57%	234 26%	24 3%	132 14%	905 100%

Valeur du  $\chi^2 = 10,37$  DL = 3 significatif seuil : P.02

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle "normal" pour le niveau "moyen" en fin d'élémentaire**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	494 66%	79 11%	122 16%	48 6%	743 100%
garçons	458 58%	125 16%	153 19%	56 7%	792 100%
Total	952 62%	204 13%	275 18%	104 7%	1535 100%

Valeur du  $\chi^2 = 14,29$  DL = 3 significatif seuil : P.01

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle en trois ans pour le niveau "moyen" en fin d'élémentaire**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
filles	167 69%	44 18%	5 2%	26 11%	242 100%
garçons	165 58%	77 27%	7 2%	35 12%	284 100%
Total	332 63%	121 23%	12 2%	61 12%	526 100%

Valeur du  $\chi^2 = 7,36$  DL = 3 significatif seuil : P.10

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	212 78%	27 10%	25 9%	9 3%	273 100%
conservateur	319 88%	16 4%	23 6%	4 1%	362 100%
élitiste	691 84%	44 5%	61 7%	30 4%	826 100%
industriel	360 83%	18 4%	40 9%	17 4%	435 100%
modernisant	446 80%	46 8%	46 8%	16 4%	554 100%
Total	2028 83%	151 6%	195 8%	76 3%	2450 100%

Valeur du  $\chi^2 = 17,71$  DL = 4 significatif seuil : P.01

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	184 76%	32 13%	16 6,5	11 4,5	243 100%
conservateur	277 77%	36 10%	36 10%	9 3%	358 100%
élitiste	617 74%	71 8%	94 11%	55 7%	837 100%
industriel	288 68%	35 8%	66 16%	35 8%	424 100%
modernisant	365 73%	61 12%	54 11%	18 4%	498 100%
Total	1731 73%	235 10%	266 11%	128 5%	2360 100%

Valeur du  $\chi^2 = 6,13$  DL = 4 NON SIGNIFICATIF

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle en trois ans selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	Redoublement	4ème technologique	Autre	Total
compensatoire	24 80%	4 13%	0 0%	2 7%	30 100%
conservateur	27 54%	16 32%	3 6%	4 8%	50 100%
élitiste	65 55%	27 23%	4 3%	23 19%	119 100%
industriel	52 67%	14 18%	3 4%	9 7%	78 100%
modernisant	81 65%	25 20%	3 2%	16 13%	125 100%
Total	249 62%	86 21%	13 3%	54 13%	402 100%

$\chi^2$  NON SIGNIFICATIF

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle "normal" de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	56 63%	12 13%	16 18%	5 6%	89 100%
conservateur	80 74%	9 8%	15 14%	4 4%	108 100%
élitiste	166 66%	27 11%	42 17%	17 7%	252 100%
industriel	94 67%	11 8%	24 17%	12 8%	141 100%
modernisant	98 64%	20 13%	25 16%	10 7%	153 100%
Total	494 66%	79 11%	122 16%	48 6%	743 100%

$\chi^2$  NON SIGNIFICATIF

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle "normal" de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	54 67,5%	15 19%	9 11%	2 2,5%	80 100%
conservateur	69 62%	21 19%	20 18%	2 2%	112 100%
élitiste	156 60%	31 12%	50 19%	23 9%	260 100%
industriel	84 49%	26 15%	42 25%	18 11%	170 100%
modernisant	95 56%	32 19%	32 19%	11 6%	170 100%
Total	458 58%	125 16%	153 19%	56 7%	792 100%

Valeur du  $\chi^2 = 24,92$  DDL 12 significatif .02

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les filles du cycle en trois ans, de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	14 87,5%	2 12,5%	0 0%	0 0%	16 100%
conservateur	19 79%	4 17%	0 0%	1 4%	24 100%
élitiste	44 59%	17 23%	2 3%	12 16%	75 100%
industriel	38 67%	11 19%	1 2%	7 12%	57 100%
modernisant	52 74%	10 14%	2 3%	6 8%	70 100%
Total	167 69%	44 18%	5 2%	26 11%	242 100%

$\chi^2$  NON SIGNIFICATIF

**Tableau de l'orientation en 4ème pour les garçons du cycle en trois ans, de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, selon le type de projet**

orientation 4ème niveau élém.	4ème générale	4ème technologique	Redoublement	Autre	Total
compensatoire	12 60%	6 30%	0 0%	2 10%	20 100%
conservateur	24 62%	11 28%	2 5%	2 5%	39 100%
élitiste	47 48%	25 26%	3 3%	22 23%	97 100%
industriel	28 49%	23 40%	2 4%	4 7%	57 100%
modernisant	54 76%	12 17%	0 0%	5 7%	71 100%
Total	165 58%	77 27%	7 2%	35 12%	284 100%

Valeur du  $\chi^2 = 10,10$  DDL 4 significatif .05

**Orientation en 4ème pour les garçons et les filles du cycle "normal" selon le type de projet**

TYPE	SEXE	4ème générale	4ème technologique
compensatoire	filles	78%	10%
	garçons	76%	13%
conservateur	filles	88%	4%
	garçons	77%	10%
élitiste	filles	84%	5%
	garçons	74%	8%
industriel	filles	83%	4%
	garçons	68%	8%
modernisant	filles	80%	8%
	garçons	73%	12%

**Orientation en 4ème pour les garçons et les filles, de niveau "moyen" en fin d'élémentaire, du cycle "normal" selon le type de projet**

TYPE	SEXE	4ème générale	4ème technologique
compensatoire	filles	63%	13%
	garçons	67,5%	19%
conservateur	filles	74%	8%
	garçons	62%	19%
élitiste	filles	66%	11%
	garçons	60%	12%
industriel	filles	67%	8%
	garçons	49%	15%
modernisant	filles	64%	13%
	garçons	56%	19%





<b>Annexe 15. PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES</b>
--

**Renseignements sur les variables utilisées :**

projet des élèves de 6ème	effectif	fréquences
N.R.	244	.
baccalauréat	4806	75,9%
3è de collège	929	14,7%
métier	420	6,6%
sortie	176	2,8%
TOTAL	6331	100%

projet des élèves de 5ème du cycle en 2 ans	effectif	fréquences
N.R.	976	.
baccalauréat	4274	76,3%
3è de collège	806	14,4%
métier	377	6,7%
sortie	142	2,5%
TOTAL	5599	100%

projet des élèves de 5ème du cycle en 3 ans	effectif	fréquences
N.R.	5888	.
3è de collège	258	37,6%
métier	207	30,1%
sortie	222	32,3%
TOTAL	687	100%

**A / Conservation globale des aspirations des élèves entre la 6ème et la 5ème.**

**Projets d'orientation en 6ème et en 5ème des élèves du cycle normal**

<b>projet 6ème / projet 5ème</b> 1. effectif 2.% ensemble 3. % ligne	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie	Total
Baccalauréat	3774 69,93% 87,71%	384 7,12% 8,92%	90 1,67% 2,09%	55 1,02% 1,28%	4303 79,73%
Collège	259 4,80% 38,48%	282 5,23% 41,90%	104 1,93% 15,45%	28 0,52% 4,16%	673 12,47%
Métier	59 1,09% 19,93%	71 1,32% 23,99%	140 2,59% 47,30%	26 0,48% 8,78%	296 5,48%
Sortie	59 1,09% 47,20%	23 0,43% 18,40%	19 0,35% 15,20%	24 0,44% 19,20%	125 2,32%
Total	4151 76,91%	760 14,08%	353 6,54%	133 2,46%	5397 100%

Valeurs absentes : 1178.

Valeur du  $\chi^2 = 2007,6$  DDL = 9 Très significatif à P.001

**Projets d'orientation en 6ème et en 5ème des élèves du cycle en 3 ans**

<b>projet 6ème / projet 5ème</b> 1. effectif 2.% ensemble 3. % ligne	Collège	Métier	Sortie	Total
Baccalauréat	121 18,36% 38,41%	71 10,77% 22,54%	123 18,66% 39,05%	313 47,80%
Collège	93 14,11% 46,27%	63 9,56% 31,34%	45 6,83% 22,39%	201 30,50%
Métier	20 3,03% 19,61%	51 7,74% 50%	31 4,70% 30,39%	102 15,48%
Sortie	13 1,97% 31,71%	16 2,43% 39,02%	12 1,82% 29,27%	41 6,22%
Total	247 37,48%	201 30,50%	211 32,02%	659 100%

Valeurs absentes : 5916.

Valeur du  $\chi^2 = 44,4$  DDL =6 Très significatif à P.001

**B / Satisfaction globale des aspirations des élèves.**

**Projets d'orientation des élèves de 6ème et orientation en 4ème**

Projet orientation /	4è générale	4è technologique	Redoublement	Sortie	Autre	Total
Baccalauréat	3556 86%	185* 4%	343 8%	0 0%	61 1,47%	4145 100%
Collège	380 58%	116 18%	92 14%	1 0,15%	65 10%	654 100%
Métier	90 32%	93* 33%	40 14%	0 0%	62 22%	285 100%
Sortie	62 53%	24 20%	19 16%	0 0%	13 11%	118 100%
Total	4088 79%	418 8%	494 10%	1 0,02%	201 4%	5202 100%

Valeurs absentes = 1373

\* Valeur du  $\chi^2 = 315,5$  TS à P.001

**PROJETS D'ORIENTATION DES ÉLÈVES DE 5ème (cycle en 2 ans) ET ORIENTATION EN 4ème**

Projet / orientation	4è générale	4è technologique	Redoublement	Sortie	Autre	Total
Baccalauréat	3593 89%	128* 3%	279 7%	1 0,02%	31 0.77%	4032 100%
Collège	436 60%	106 15%	145 20%	0 0%	38 5%	725 100%
Métier	31 9%	159* 46%	40 12%	0 0%	115 33%	345 100%
Sortie	62 48%	33 26%	17 13%	0 0%	17 13%	129 100%
Total	4122 79%	426 8%	481 9%	1 0,02%	201 4%	5231 100%

Valeurs absentes = 1344

\*Valeur du  $\chi^2 = 822,2$  TS à P.001

**C / Les projets individuels des élèves selon la catégorie sociale.**

Projets de 6ème	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Bac	610 95%	966 86%	635 73%	1438 69%
Coll	26 4%	93 8%	150 17%	381 18%
Métier	3 0,5%	37 3%	61 7%	199 10%
Sortie	6 1%	21 2%	27 3%	65 3%
Total	645 100%	1117 100%	873 100%	2083 100%

Valeur du  $\chi^2 = 262,4$  9 DDL T.S à P.001

Projets de 5ème cycle en deux ans	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Bac	586 95%	912 88%	584 77%	1167 67%
Coll	16 3%	82 8%	116 15%	345 20%
Métier	7 1%	18 2%	41 5%	183 11%
Sortie	8 1%	26 3%	15 2%	43 2%
Total	617 100%	1038 100%	756 100%	1738 31%

Valeur du  $\chi^2 = 313,4$  9 DDL T.S à P.OO1

Projets de 5ème cycle en trois ans	cadres supérieurs	professions intermédiaires	employés	ouvriers
Coll	13 62%	19 31%	44 41%	113 37%
Métier	4 19%	16 26%	35 32%	95 31%
Sortie	4 19%	27 44%	29 27%	95 31%
Total	21 100%	62 9%	108 16%	303 44%

Valeur du  $\chi^2 = 6,79$  2 DDL S à P.05

**D / Les projets scolaires des élèves selon le type de projet d'établissement**

Projets de 6ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie	Total
Compensatoires	529 77%	97 14%	47 7%	12 2%	685 100%
Conservateurs	639 72%	147 17%	66 7%	31 4%	883 100%
Élitistes	1594 77%	286 14%	141 7%	55 3%	2076 100%
Industriels	807 80%	126 12%	51 5%	29 3%	1013 100%
Modernisants	995 74%	223 16%	89 7%	41 3%	1348 100%
Total	4564 76%	879 15%	394 7%	168 3%	6005 100%

Valeurs absentes = 570

\*Sur l'ensemble,  $\chi^2 = 24,16$  12 DDL S. à P.02

Élitistes / Industriels, pas de différences significatives.

\*Conservateurs / Industriels,  $\chi^2 = 14,27$  3 DDL T.S à P.01

Projets de 5ème cycle en 2 ans	Baccalauréat	Collège	Métier	Sortie	Total
Compensatoires	481 75%	100 16%	47 7%	14 2%	642 100%
Conservateurs	577 74%	131 17%	52 7%	19 2%	779 100%
Élitistes	1439 78%	240 13%	120 7%	47 3%	1846 100%
Industriels	711 78%	119 13%	52 6%	28 3%	910 100%
Modernisants	854 74%	191 16%	87 8%	26 2%	1158 100%
Total	4062 76%	781 15%	358 7%	134 3%	5335 100%

Valeurs absentes = 1240

\*Sur l'ensemble, pas de différences significatives.

Élitistes / Industriels, pas de différences significatives.

\*Conservateurs / Industriels, (Bac - Coll),  $\chi^2 = 4,87$  1 DDL S. à P.05

Élitistes / Modernisants,  $\chi^2 = 9,02$  3 DDL S à P.05

Projets de 5ème cycle en 3 ans	Collège	Métier	Sortie	Total
Compensatoires	20 47%	9 21%	14 33%	43 100%
Conservateurs	45 42%	42 39%	21 19%	108 100%
Élitistes	79 35%	83 37%	61 27%	223 100%
Industriels	30 29%	25 25%	47 46%	102 100%
Modernisants	59 36%	34 21%	71 43%	164 100%
Total	233 36%	193 30%	214 33%	640 100%

Valeurs absentes = 5935

\*Sur l'ensemble  $\chi^2 = 35,44$  8 DDL T.S à P.001

Élitistes / Industriels,  $\chi^2 = 11,5$  2 DDL S. à P.01

\*Compensatoires/ Industriels, pas de différences significatives.

### **E / Les écarts d'aspiration selon la catégorie sociale et selon le type de projet d'établissement.**

**Écarts des taux d'aspiration des enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 6ème	Compensatoires	Conservateurs	Élitistes	Industriels	Modernisants
	C.sup /Ouv / écart	C.sup /Ouv / écart	C.sup /Ouv / écart	C.sup /Ouv / écart	C.sup /Ouv / écart
Bac	89% / 68% / 21pts	99% / 70% / 29pts	93% / 72% / 21pts	97% / 70% / 27pts	95% / 63% / 32pts
Coll	8% / 22% / 14pts	2% / 17% / 15pts	5% / 15% / 10pts	3% / 17% / 14pts	3% / 23% / 20pts
Métier	2% / 9% / 7pts	0% / 9% / 9pts	1% / 10% / 9pts	0% / 9% / 9pts	0% / 10% / 10pts
Sortie	2% / 2% / 0pts	0% / 3% / 3pts	1% / 3% / 2pts	0% / 4% / 4pts	2% / 4% / 2pts



**Écarts des taux d'aspiration des enfants d'ouvriers et de cadres supérieurs selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 5ème pour les 2 cycles	Compensatoires C.sup /Ouv / écart	Conservateurs C.sup /Ouv / écart	Élitistes C.sup /Ouv / écart	Industriels C.sup /Ouv / écart	Modernisants C.sup /Ouv / écart
Bac	90% / 68% / 22pts	99% / 70% / 29pts	93% / 72% / 21pts	97% / 70% / 27pts	95% / 63% / 32pts
Coll	8% / 22% / 14pts	2% / 17% / 15pts	5% / 15% / 10pts	3% / 17% / 14pts	3% / 23% / 20pts
Métier	2% / 9% / 7pts	0% / 9% / 9pts	1% / 10% / 9pts	0% / 9% / 9pts	0% / 10% / 10pts
Sortie	2% / 2% / 0pts	0% / 3% / 3pts	1% / 3% / 2pts	0% / 4% / 4pts	2% / 4% / 2pts

**Écarts des taux d'aspiration des enfants d'employés et de cadres supérieurs selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 6ème	Compensatoires C.sup /Emp / écart	Conservateurs C.sup /Emp / écart	Élitistes C.sup /Emp / écart	Industriels C.sup /Emp / écart	Modernisants C.sup /Emp / écart
Bac	89% / 73% / 16pts	99% / 63% / 36pts	93% / 75% / 18pts	97% / 77% / 20pts	95% / 73% / 22pts
Coll	8% / 18% / 10pts	2% / 21% / 19pts	5% / 15% / 10pts	3% / 16% / 13pts	3% / 17% / 14pts
Métier	2% / 9% / 7pts	0% / 9% / 9pts	1% / 8% / 7pts	0% / 5% / 5pts	0% / 7% / 7pts
Sortie	2% / 0% / 2pts	0% / 7% / 7pts	1% / 3% / 2pts	0% / 2% / 2pts	2% / 3% / 1pts

**Écarts des taux d'aspiration des enfants d'employés et de cadres supérieurs selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 5ème pour les 2 cycles	Compensatoires C.sup /Emp / écart	Conservateurs C.sup /Emp / écart	Élitistes C.sup /Emp / écart	Industriels C.sup /Emp / écart	Modernisants C.sup /Emp / écart
Bac	90% / 66% / 24pts	92% / 66% / 26pts	94% / 71% / 23pts	94% / 60% / 34pts	91% / 60% / 31pts
Coll	5% / 24% / 19pts	7% / 17% / 10pts	3% / 13% / 10pts	3% / 10% / 7pts	4% / 24% / 20pts
Métier	5% / 4% / 1pts	0% / 9% / 9pts	0% / 19% / 19pts	1,5%/21%/19,5pts	3% / 11% / 8pts
Sortie	0% / 5% / 5pts	1% / 8% / 7pts	3% / 4% / 1pts	1,5%/9%/7,5pts	2% / 5% / 3pts

**Écarts des taux d'aspiration des enfants des professions intermédiaires et de cadres supérieurs selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 6ème	Compensatoires C.sup /C.m / écart	Conservateurs C.sup /C.m / écart	Élitistes C.sup /C.m / écart	Industriels C.sup /C.m / écart	Modernisants C.sup /C.m / écart
Bac	89% / 88% / 1pts	99% / 88% / 11pts	93% / 86% / 7pts	97% / 87% / 10pts	95% / 85% / 10pts
Coll	8% / 7% / 1pts	2% / 11% / 9pts	5% / 8% / 3pts	3% / 6% / 3pts	3% / 9% / 6pts
Métier	2% / 4% / 2pts	0% / 0% / 0pts	1% / 3% / 2pts	0% / 3% / 3pts	0% / 5% / 5pts
Sortie	2% / 0% / 2pts	0% / 1% / 1pts	1% / 2% / 1pts	0% / 3% / 3pts	2% / 1% / 1pts

**Écart des taux d'aspiration des enfants des professions intermédiaires et de cadres supérieurs selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 5ème pour les 2 cycles	Compensatoires C.sup /C.m/ écart	Conservateurs C.sup /C.m/ écart	Élitistes C.sup /C.m / écart	Industriels C.sup /C.m/ écart	Modernisants C.sup /C.m / écart
Bac	90% / 88% / 2pts	92% / 87% / 5pts	94% / 83% / 11pts	94% / 78% / 16pts	91% / 80% / 11pts
Coll	5% / 7% / 2pts	7% / 6% / 1pts	3% / 8% / 5pts	3% / 11% / 8pts	4% / 11% / 7pts
Métier	5% / 1% / 4pts	0% / 6% / 6pts	0% / 5% / 5pts	1,5% / 5% / 3,5pts	3% / 2% / 1pts
Sortie	0% / 4% / 4pts	1% / 1% / 0pts	3% / 4% / 1pts	1,5% / 6% / 4,5pts	2% / 7% / 5pts

**F / Conservation des aspiration des élèves selon le type de projet d'établissement.**

Projets des élèves en 6ème et projet des élèves du cycle normal en 5ème, dans les collèges compensatoires.

Projets de 6ème / Projets de 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sorties	TOTAL
Baccalauréat	429 87%	45 9%	13 3%	4 1%	491 100%
Collège	28 35%	36 45%	14 17,5%	2 2,5%	80 100%
Métier	6 17%	8 23%	15 43%	6 17%	35 100%
Sortie	3 37,5%	1 12,5%	2 25%	2 25%	8 100%
TOTAL	466 75%	90 15%	44 7%	14 2%	614 100%

Valeurs absentes = 109

Bac / Coll,  $\chi^2 = 96,38$  1 DDL TS à P.001

Coll / Métier,  $\chi^2 = 9,11$  1 DDL TS à P.001

**Projets des élèves en 6ème et projet des élèves du cycle normal en 5ème, dans les collèges conservateurs.**

Projets de 6ème / Projets de 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sorties	TOTAL
Baccalauréat	502 87%	57 10%	15 3%	5 1%	579 100%
Collège	39 39%	49 49%	8 8%	5 5%	101 100%
Métier	6 14%	14 33%	21 49%	2 5%	43 100%
Sortie	10 42%	3 12,5%	4 17%	7 29%	24 100%
TOTAL	557 75%	123 16%	48 6%	19 3%	747 100%

Valeurs absentes = 178

Bac / Coll,  $\chi^2 = 114,82$  1 DDL TS à P.001

Coll / Métier,  $\chi^2 = 25,14$  1 DDL TS à P.001

**Projets des élèves en 6ème et projet des élèves du cycle normal en 5ème, dans les collèges élitistes.**

Projets de 6ème / Projets de 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sorties	TOTAL
Baccalauréat	1278 89%	114 8%	27 2%	16 1%	1435 100%
Collège	83 40%	78 38%	37 18%	7 3%	205 100%
Métier	21 20%	27 26%	43 42%	12 12%	103 100%
Sortie	21 57%	6 16%	3 8%	7 19%	37 100%
TOTAL	1403 79%	225 13%	110 6%	42 2%	1780 100%

Valeurs absentes = 371

Bac / Coll,  $\chi^2 = 215,85$  1 DDL TS à P.001

Coll / Métier,  $\chi^2 = 15,17$  1 DDL TS à P.001

**Projets des élèves en 6ème et projet des élèves du cycle normal en 5ème, dans les collèges industriels.**

Projets de 6ème / Projets de 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sorties	TOTAL
Baccalauréat	632 88%	64 9%	11 1%	14 2%	721 100%
Collège	38 39%	38 39%	14 14%	7 7%	97 100%
Métier	5 14%	8 22%	22 59%	2 5%	37 100%
Sortie	7 41%	5 29%	2 12%	3 18%	17 100%
TOTAL	682 78%	115 13%	49 6%	26 3%	872 100%

Valeurs absentes = 183

Bac / Coll,  $\chi^2 = 99,49$  1 DDL TS à P.001

Coll / Métier,  $\chi^2 = 16,63$  1 DDL TS à P.001

**Projets des élèves en 6ème et projet des élèves du cycle normal en 5ème, dans les collèges industriels.**

Projets de 6ème / Projets de 5ème	Baccalauréat	Collège	Métier	Sorties	TOTAL
Baccalauréat	745 86%	88 10%	21 2%	12 1%	866 100%
Collège	55 36%	72 45%	26 16%	6 4%	159 100%
Métier	18 28%	14 21%	30 46%	3 5%	65 100%
Sortie	16 48%	8 24%	6 18%	3 9%	33 100%
TOTAL	834 74%	182 16%	83 7%	24 2%	1123 100%

Valeurs absentes = 267

Bac / Coll,  $\chi^2 = 168,8$  1 DDL TS à P.001

Coll / Métier,  $\chi^2 = 22,05$  1 DDL TS à P.001

**Différences des taux de conservation entre la 6ème et la 5ème selon le type de projet d'établissement.**

Projets de 6ème et de 5ème	Compensatoires	Conservateurs	Élitistes	Industriels	Modernisants
Bac	429 89%	502 87%	1278 91%	632 91%	745 88%
Coll	36 7%	49 8%	78 5%	38 5%	72 8%
Métier	15 3%	21 4%	43 3%	22 3%	30 4%
Sortie	2 0,4%	7 1%	7 0,5%	3 0,4%	3 0,3%
TOTAL	482 100%	579 100%	1406 100%	695 100%	850 100%

Conservateur / Industriel, (bac-coll),  $\chi^2 = 4,74$  1 DDL S à P.05

Modernisant / Industriel, (bac-coll),  $\chi^2 = 11,57$  1 DDL TS à P.001

Élitiste / Conservateur, (bac-coll),  $\chi^2 = 6,21$  1 DDL TS à P.02

**F / Projets scolaires des élèves selon la catégorie sociale et selon le type de projet d'établissement.**

— Situation en 6ème.

	Compensatoires				Conservateurs				Élitistes			
	C.S	C.M	EM	OU	C.S	C.M	EM	OU	C.S	CM	EM	OU
Bac	58 89%	119 89%	66 73%	145 68%	70 99%	121 88%	84 63%	179 70%	170 93%	326 86%	217 75%	516 72%
Col	5 8%	9 7%	16 18%	46 22%	1 1%	15 11%	28 21%	44 17%	10 5%	32 8%	42 15%	111 15%
Mét	1 2%	6 4%	8 9%	19 9%	0 0%	0 0%	12 9%	24 9%	2 1%	12 3%	22 8%	72 10%
Sort	1 2%	0 0%	0 0%	3 1%	0 0%	1 1%	9 7%	8 3%	1 1%	9 2%	8 3%	18 3%
Ttal	65 100%	134 100%	90 100%	213 100%	71 100%	137 100%	133 100%	255 100%	183 100%	379 100%	289 100%	717 100%

Industriels

Modernisants

	C.S	CM	EM	OU	C.S	CM	EM	OU
Bac	106 97%	167 87%	101 77%	238 70%	161 95%	193 85%	134 73%	278 63%
Col	3 3%	12 6%	21 16%	57 17%	5 3%	21 9%	32 17%	102 23%
Mét	0 0%	6 3%	6 5%	29 5%	0 0%	11 5%	12 7%	42 10%
Sort	0 0%	6 3%	3 2%	15 4%	4 2%	3 1%	6 3%	17 4%
Ttal	109 100%	191 100%	131 100%	339 100%	170 100%	228 100%	184 100%	439 100%

Test du  $\chi^2$ .

Cadres.sup / Ouv.

Compensatoires  $\chi^2 = 12,3$  DDL S à P.O1

Conservateurs  $\chi^2 = 24,87$  3 DDL T.S à P.OO1

Élitistes  $\chi^2 = 36,12$  3 DDL T.S à P.OO1

Industriels  $\chi^2 = 34,17$  3 DDL T.S à P.OO1

Modernisants  $\chi^2 = 62,54$  3 DDL T.S à P.OO1

Cadres.sup / Empl.

Compensatoires  $\chi^2 = 8,92$  3 DDL S à P.O5

Conservateurs  $\chi^2 = 31,47$  3 DDL T.S à P.OO1

Élitistes  $\chi^2 = 24,96$  3 DDL T.S à P.OO1

Industriels  $\chi^2 = 20,77$  3 DDL T.S à P.OO1

Modernisants  $\chi^2 = 34$  3 DDL T.S à P.OO1

Cadres.sup / Cadres moy.

Compensatoires N.S

Conservateurs N.S

Élitistes  $\chi^2 = 6,57$  3 DDL T.S à P.10

Industriels  $\chi^2 = 9,31$  3 DDL S à P.O5

Modernisants  $\chi^2 = 15,76$  3 DDL S à P.O1

Ouv / Empl.

Compensatoires N.S

Conservateurs N.S

Élitistes N.S

Industriels N.S

Modernisants N.S

— Situation en 5ème.

	Compensatoires				Conservateurs				Élitistes			
	C.S	C.M	EM	OU	C.S	C.M	EM	OU	C.S	CM	EM	OU
Bac	57 90%	109 88%	60 66%	134 63%	68 92%	122 87%	86 66%	137 55%	164 94%	308 83%	200 71%	436 61%
Col	3 5%	9 7%	22 24%	46 22%	5 7%	9 6%	23 17%	67 27%	6 3%	31 8%	41 13%	144 20%
Mét	3 5%	1 1%	4 4%	27 17%	0 0%	8 6%	12 9%	36 15%	0 0%	17 5%	58 19%	94 13%
Sort	0 0%	5 4%	5 5%	6 3%	1 1%	2 1%	10 8%	8 3%	5 3%	14 4%	12 4%	40 6%
Ttal	63 100%	124 100%	91 100%	213 100%	74 100%	141 100%	131 100%	248 100%	175 100%	370 100%	311 100%	714 100%

	Industriels				Modernisants			
	C.S	CM	EM	OU	C.S	CM	EM	OU
Bac	105 94%	153 78%	97 60%	186 57%	152 91%	183 80%	112 60%	207 49%
Col	3 3%	21 11%	16 10%	74 23%	6 4%	25 11%	44 24%	106 25%
Mét	2 1,5%	10 5%	34 21%	37 11%	5 3%	5 2%	21 11%	62 15%
Sort	2 1,5%	11 6%	14 9%	30 9%	3 2%	15 7%	10 5%	48 11%
Ttal	112 100%	195 100%	161 100%	327 100%	166 100%	228 100%	187 100%	423 100%

Test du  $\chi^2$ .

Cadres.sup / Ouv.

Compensatoires  $\chi^2 = 17,67$  3 DDL T.S à P.OO1

Conservateurs  $\chi^2 = 33,94$  3 DDL T.S à P.OO1

Élitistes  $\chi^2 = 70,67$  3 DDL T.S à P.OO1

Industriels  $\chi^2 = 50,81$  3 DDL T.S à P.OO1

Modernisants  $\chi^2 = 91,12$  3 DDL T.S à P.OO1

Cadres.sup / Empl.

Compensatoires  $\chi^2 = 15,06$  3 DDL S à P.O1

Conservateurs  $\chi^2 = 18,63$  3 DDL T.S à P.OO1

Élitistes  $\chi^2 = 56,90$  3 DDL T.S à P.OO1

Industriels  $\chi^2 = 39,12$  3 DDL T.S à P.OO1

Modernisants  $\chi^2 = 47,47$  3 DDL T.S à P.OO1

Cadres.sup / Cadres.moy.

Compensatoires N.S

Conservateurs N.S

Élitistes  $\chi^2 = 14,12$  3 DDL S à P.O1

Industriels  $\chi^2 = 12,46$  3 DDL S à P.O2

Modernisants  $\chi^2 = 13,08$  3 DDL S à P.O1

Ouv / Empl.

Compensatoires N.S

Conservateurs  $\chi^2 = 10,25$  3 DDL S à P.O2

Élitistes  $\chi^2 = 11,91$  3 DDL S à P.O1

Industriels  $\chi^2 = 16,78$  3 DDL T.S à P.OO1

Modernisants  $\chi^2 = 9,1$  3 DDL S à P.O5



— Les différences entre les types de projets d'établissement en 5ème pour les deux cycles.

**Projet de baccalauréat en 5ème pour les deux cycles.**

BAC	C.SUP	C.MOY	EM	OU	TOTAL
compensatoires	57 16%	109 30%	60 17%	134 37%	360 100%
conservateurs	68 16%	122 30%	86 21%	137 33%	413 100%
élitistes	164 15%	308 28%	200 18%	436 39%	1108 100%
industriels	105 19%	153 28%	97 18%	186 34%	541 100%
modernisants	152 23%	183 28%	112 17%	207 32%	654 100%
TOTAL	546 18%	875 28%	555 18%	1100 36%	3076 100%

Elit / Cons (ouv / empl),  $\chi^2 = 3,76$  1 DDL S. à P.10

Mod / Elit (Ouv / C.Sup),  $\chi^2 = 22,89$  1 DDL T.S à P.001

Cons / Mod (C.Sup / C.moy),  $\chi^2 = 4,57$  1 DDL S à P.05

**Projet de collège en 5ème pour les deux cycles.**

COLLÈGE	C.SUP	C.MOY	EM	OU	TOTAL
compensatoires	3 4%	9 11%	22 27,5%	46 57,5%	80 100%
conservateurs	5 5%	9 9%	23 22%	67 64%	104 100%
élitistes	6 3%	31 14%	41 18%	144 65%	222 100%
industriels	3 3%	21 19%	16 14%	74 65%	113 100%
modernisants	6 3%	25 14%	44 24%	106 59%	181 100%
TOTAL	23 3%	95 14%	146 21%	437 62%	700 100%

Ind / Cons (ouv / empl),  $\chi^2 = 3,07$  1 DDL S. à P.10

Ind / Cons (C.Moy / C.Sup),  $\chi^2 = 6,65$  1 DDL S à P.10

C.Sup / Ou, N.S.

**Projet de métier en 5ème pour les deux cycles.**

Métier	C.SUP	C.MOY	EM	OU	TOTAL
compensatoires	3 9%	1 3%	4 11%	27 77%	35 100%
conservateurs	0 0%	8 14%	12 21%	36 64%	56 100%
élitistes	0 0%	17 10%	58 34%	94 56%	169 100%
industriels	2 2%	10 12%	34 41%	37 45%	83 100%
modernisants	5 5%	5 5%	21 23%	62 67%	93 100%
TOTAL	10 1%	41 9%	129 30%	256 59%	436 100%

Ind / Mod (ouv / empl),  $\chi^2 = 8,50$  1 DDL S. à P.10

**Projet de sortie en 5ème pour les deux cycles.**

Sortie	C.SUP	C.MOY	EM	OU	TOTAL
compensatoires	0 0%	5 31%	5 31%	6 38%	16 100%
conservateurs	1 5%	2 10%	10 48%	8 38%	21 100%
élitistes	5 7%	14 20%	12 17%	40 56%	71 100%
industriels	2 4%	11 19%	14 25%	30 53%	57 100%
modernisants	3 3%	15 16%	10 10%	48 50%	96 100%
TOTAL	11 4%	37 14%	51 20%	132 51%	261 100%

Ind / Mod (ouv / empl),  $\chi^2 = 2,95$  1 DDL S. à P.10

Ind / Cons (ouv / empl),  $\chi^2 = 3,03$  1 DDL S à P.10

Cons / Elit (C.moy / Empl),  $\chi^2 = 6,45$  1 DDL S à P.10

Cons / Ind (C.moy / Empl),  $\chi^2 = 4,65$  1 DDL S à P.2

**Annexe 16. FIDELITE DU PROJET**

**TABLEAU DE L'ORIENTATION EN 4<sup>ème</sup> SELON LE TYPE DE PROJET SUR 10 COLLÈGES PLUTÔT DÉFAVORISÉS.**

TYPE / ORIENTATION 4 <sup>è</sup>	4 <sup>ème</sup> générale	4 <sup>ème</sup> technologique	redoublement	autre	TOTAL
compensatoire	166 77%	28 13%	16 7%	7 3%	217 100%
conservateur	169 81%	23 11%	11 5%	5 3%	208 100%
élitiste	134 66%	16 8%	19 9%	34 17%	203 100%
industriel	152 75%	6 3%	26 13%	18 9%	202 100%
modernisant	130 65%	26 13%	16 8%	28 14%	200 100%
TOTAL	751 73%	99 10%	88 8%	92 9%	1030 100%

148 VALEURS ABSENTES.

élitistes / industriels,  $\chi^2 = 11,68$  3 DDL Très significatif à P.01



## BIBLIOGRAPHIE

- ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL en hommage à V. Isambert-Jamati, *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Perspectives de recherches 1950-1990, L'INRP, L'Harmattan, 1992.
- ACTES DU COLLOQUE, *L'établissement, Politique nationale ou stratégie locale ?* AECSE, 1990.
- ACARDO. A, CORCUFF. P, *La sociologie de Bourdieu*, Le Mascaret, 1986.
- ANSART. P, *Les sociologies contemporaines*, Seuil, 1990.
- ARDOINO. J, *Pédagogie du projet ou projet éducatif*, in Revue *POUR* n° 94, Mars-Avril 1984.
- ARON. R, *Les étapes de la pensée sociologique*, Coll. Tel, Gallimard, 1967.
- BALANDIER. G, *Sens et puissance, les dynamiques sociales*, Paris, PUF, 1971.
- BALLION. R, *Les consommateurs d'école*, Stock, Paris, 1982.
- BALLION. R, Le choix du collège : le comportement "éclairé des familles, in *Revue Française de sociologie*, XXIV, (719-734), 1986.
- BALUTEAU. F, *Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Paris V, 1990.
- BARASH. J.A, La notion de paradigme dans le champ des sciences de l'homme, in *LA PENSÉE* n° 293 Mai-Juin 1993.
- BARDIN. L, *L'analyse de contenu*, Coll. Le psychologue, PUF, 1977, 5<sup>e</sup> édition 1989.
- BAUDELLOT. C, ESTABLET. R, *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971.
- BAUDELLOT. C, ESTABLET. R, *Le niveau monte*, Seuil, Paris, 1989.
- BERTHELOT. J.M, *Le piège scolaire*, PUF, Paris, 1983.
- BERTHELOT. J.M, *L'intelligence du social*, PUF, Paris, 1983.
- BOUDON, R, *Les méthodes en sociologie*, PUF, 1969.
- BOUDON. R, BOURRICAUD. F, *Dictionnaire critique de la sociologie*, PUF, 1982.

- BOURDIEU.P, CHAMBOREDON.J.C, PASSERON.J.C, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas, 1968.
- BOURDIEU, PASSERON. J.C, *La reproduction*, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Ed. de Minuit, 1970.
- BOURDIEU. P, *Le sens pratique*, Ed. de Minuit, 1980.
- BOURDIEU. P, *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, Paris, 1984.
- BOURDIEU. P, *Les héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1985.
- BOURDIEU. P, *Choses dites*, Éditions de Minuit, Paris, 1987
- BOURDIEU. P, ( sous la direction de ), *La misère du monde*, Seuil, Libre examen, Paris, 1993.
- BOUTINET. J.P, *Anthropologie du projet*, PUF, 1990.
- BOURGEOIS. J.P, Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire ?, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 62, janv-fév-mars 1983.
- BRESSOUX. P, *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, Institut de Recherche en Economie de l'Education, 1993
- BIARD. J, Sciences de l'homme : quelles spécificités ?, in *LA PENSÉE* n° 293 Mai-Juin 1993.
- CASTORIADIS. C, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975.
- CHARLOT. B, *L'école en mutation*, Payot, 1987.
- CHERKAOUI. M, *Les paradoxes de la réussite scolaire*, PUF, Paris, 1979.
- CHERKAOUI. M, *Sociologie de l'éducation*, PUF, Paris, 1986.
- CIBOIS. P, *L'analyse factorielle*, Coll. Que sais-je ?, PUF, 1983.
- CIBOIS. P, *L'analyse des données en sociologie*, Coll. Le sociologue, PUF, 1984.
- CLAVAL. P, *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, PUF, 1980.
- COUSIN. O, L'effet établissement, construction d'une problématique, in *Revue Française de Sociologie*, XXXIV, (345-419), 1993
- CROS F, BOUTHORS M, Les collèges, repères bibliographiques, in *Perspectives documentaires en éducation*, n°19, 1990.

- CROZIER. M, FRIEDBERG. E, *L'acteur et le système*, Seuil 1977.
- DE PERRETI. A, Pédagogie du projet, *Les cahiers de L'I.S.P*, n°18, Janv. 1992.
- DEROUET. J.L, Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, in *Revue Française de Pédagogie* n°78, 1987.
- DEROUET. J.L, Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986), in *Revue Française de Pédagogie*, n°83, (5-22), 1988.
- DEROUET. J.L, Cohérence et dynamique des établissements scolaires, Colloque de Toulouse, INRP, Avril 1989.
- DUBET. F, COUSIN. O, GUILLEMET. J.P, Mobilisation des établissements et performances scolaires, in *Revue Française de Sociologie*, XXX, (235-256), 1991.
- DURKHEIM. E, *Education et sociologie*, 1922, PUF, 1985.
- DURKHEIM. E, *De la division du travail social*, 1893, PUF, 1960.
- DURU-BELLAT. M, MINGAT. A, De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège, in *Cahiers de l'IREDU*, n°45,48,51, IREDU, Dijon, 1985,1988,1992.
- DURU-BELLAT. M, notation et orientation, quelle cohérence, quelles conséquences ?, in *Revue Française de Pédagogie*, n°77 oct-nov-déc, (23-37), 1986.
- DURU-BELLAT. M, *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Delachaux-Niestlé, Genève-Paris, 1988
- DURU-BELLAT. M, MINGAT.A, Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte “ fait des différences”, in *Revue Française de sociologie* XXIX, 1988, (649-666).
- DURU-BELLAT. M, MINGAT. A, *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, coll. L'éducateur, PUF, 1993.
- ESTABLET. R, *L'école est-elle rentable ?* PUF, 1987.
- ESTABLET. R, FELOUZIS. G, *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?* coll. Politique d'aujourd'hui, PUF, 1992
- FORQUIN. J.C, Sociologie des inégalités d'éducation, *Revue Française de pédagogie*, 1980.
- FRIEDRICH. J, *Histoire de la sociologie, des lumières à la théorie du social*, 1980, Traduction WALCH. J, Larousse, 1991.



GRAS. A, *Sociologie de l'éducation, Textes fondamentaux*, Larousse Université, 1974.

GURVITCH. G, *La vocation actuelle de la sociologie : vers la sociologie différentielle*, PUF, 1963.

ISAMBERT-JAMATI. V, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970

ISAMBERT-JAMATI. V, Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques, in *L'Orientation scolaire et professionnelle* n°4, 1973.

ISAMBERT-JAMATI. V, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, PUF, Paris, 1984.

ISAMBERT-JAMATI. V, *Les savoirs scolaires*, Éditions Universitaires, Coll. Savoir et formation, Paris 1990.

ISAMBERT. F, De la définition, réflexion sur la stratégie durkheimienne de détermination de l'objet, in *L'Année sociologique*, 1982.

KOLM. S.C, *Le contrat social libéral, philosophie et pratique du libéralisme*, PUF, Paris, 1985.

LALLEMENT. M, *Histoire des idées sociologiques - Des origines à Weber - Tome I*, CIRCA, Nathan, Luçon, 1993.

LANGOUËT. G, PORLIER. J.C, *Mesure et statistiques en milieu éducatif*, PUF, Paris 1981.

LANGOUËT. G, *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*, PUF, Paris 1982.

LANGOUËT. G, *Suffit-il d'innover ?* PUF, Paris 1986.

LÉGER. A, *Enseignants du secondaire*, PUF, Paris 1983.

LÉGER. A, TRIPIER. M, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Méridiens-Klincksieck, Paris, 1986.

LÉGER. A, LANGOUËT. G, *Public ou Privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Publidix /Éditions de l'espace européen, Paris, 1991.

LEGRAND. L, *Pour un collège démocratique*, La Documentation Française, 1982.

LELIÈVRE. C, *Histoire des institutions scolaires (1789 - 1989)*, Nathan, 1990.

LE THANH KHOI, *Marx, Engels et l'éducation*, coll. Philosophies, PUF, 1991.

- MATHEY-PIERRE. C, La différence institutionnalisée, Pratiques d'orientation d'établissement et origines sociales des élèves, *Cahiers du centre d'étude de l'emploi*, Paris, 1984.
- MAUSS. M, *Sociologie et anthropologie*, Coll. Quadrige, PUF 1950.
- MERIEU. P, *Différencier la pédagogie : pourquoi ? comment ?*, Lyon, CRDP, 1986.
- MINGAT. A, Les acquisitions scolaires de l'élève au C.P. : les origines des différences, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, (49-63), 1984.
- MINGAT. A, Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, in *Revue Française de Pédagogie*, n°95, (47-63), 1991.
- MUCCHIELLI. A, *L'identité*, Coll. Que sais-je ?, PUF, 1986.
- NAVILLE. P, *La formation professionnelle et l'école*, PUF, 1948
- NIQUE. C, *Comment l'école devint une affaire d'état*, Nathan, coll. Repères pédagogiques, 1990.
- OBIN. J.P, Le projet d'établissement : un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale ?, Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon 2, 1992.
- PASSERON. J.C, L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, in *Revue Française de Sociologie*, XXIII (4), (551-584).
- PATY. D, *Douze collèges en France*, La Documentation Française, Paris, 1980.
- PERRENOUD. P, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, Genève, 1984.
- PERRENOUD. P, MONTANDON. C, ( Travaux réunis par), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Réalités sociales, Lausanne, 1988.
- PLAISANCE. E, *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, Paris, 1986.
- PLAISANCE. E, Echec et réussite à l'école, l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation, in *Psychologie française*, Tome 34-4, Décembre 1989.
- PRADES. J.A, *Durkheim*, coll. Que Sais-je ?, PUF, 1990.
- PROST. A, *Les lycéens et leurs études*, CNDP, 1983.
- PROST. A, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, A. Colin, Paris, 1968.
- PROST. A, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF, Paris, 1986.

PROST. A, L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation., in *L'échec scolaire*, Actes du colloque Franco-Suisse 9-12 janvier 1984, Ed. du CNRS, 1985.

SAMUELSON. A, *Les grands courants de la pensée économique*, Presses universitaires de Grenoble, 1988.

TANGUY. L, La relation formation et emploi : du problème social à l'objet de recherche, (87-115), in, Pour un bilan de la sociologie de l'éducation, *Cahiers du centre de recherches sociologiques*, Université Toulouse Le Mirail, n°2, Mai 1984.

TESTANIERE. J, Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire, in *L'échec scolaire*, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Actes du colloque franco--Suisse 9-12 janvier 1984, Ed. du CNRS, 1985.

TONNIES. F, *Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure*, Retz, C.E.P.L, 1977.

TOURAINÉ. A, *Production de la société*, Paris, Ed. du Seuil, 1973.

TOURAINÉ. A, (en coll.), *Crise et conflit; lutte étudiante*, CORDES, 1977.

TOURAINÉ. A, Le retour de l'acteur, Coll. Essai de sociologie, Mouvements 3, Fayard 1984.

TOURAINÉ. A, *Critique de la modernité*, Fayard, 1992.

THIBAUDIERE. C, Le projet, une recherche de rationalité, in *Pour une méthode coopérative d'éducation*, sous la direction de MAZURIER. C, et THIBAUDIERE. C, OCCE, Paris, 1979.

WEBER. M, *Essais sur la théorie de la science*, Plon, Paris, 1959

#### *RAPPORTS ET CIRCULAIRES SUR L'ÉDUCATION*

LESSOURNE. J, *Éducation et société : Les défis de l'an 2000*, éd. La Découverte, Paris, 1988.

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

Congrès Amiens, Le projet d'établissement, un projet de réussite à tous les niveaux du système éducatif, Mai 1989.

Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 Juillet 1989, *Journal officiel*, Juillet 1989.

Mission Education-Entreprises, Rapport et recommandations, Mai 1985.

Mission Education-Entreprises, D. Bloch, Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises, rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, Coll. des *rapports officiels*, La Documentation Française, 1988.

Préparation à l'orientation des élèves du second degré en 1988-1989, circulaire n° 88-355, 21 déc. 1988, *Bulletin officiel* n° 1, 5 Janvier 1989. Classes de 4e et 3e technologiques, *Bulletin officiel* numéro spécial 1, 12 Avril 1990.

Projets d'établissement, circulaire n° 88-217 du 8 Septembre 1988. *Bulletin officiel* n° 31, 22 Sept. 1988.

Projets d'établissement, circulaire n° 90-108 du 17 Mai 1990, *Bulletin officiel* n° 21, 24 Mai 1990.

Rapport : Propositions pour l'enseignement de l'avenir, Collège de France, Paris, 1985.

Rapport du Haut Comité Education-Economie, recommandations présentées au ministre de l'éducation nationale, Janvier 1987.

Rapport du Haut Comité Education-Economie, une autre approche de l'avenir, Octobre 1987.

Rapport du Haut Comité Education-Economie, 25 propositions pour l'avenir de l'école et des entreprises, présentées au ministre de l'éducation nationale, Coll. des rapports officiels, La Documentation Française, 1987.

Rapport du Haut Comité Education-Economie, Bernard Bachelot, rapport au ministre délégué chargé du commerce extérieur, La prise en compte de la dimension internationale dans l'enseignement, Juin 1988.

Rapport du Haut Comité Education-Economie, Bernard Delapalme, Internationalisation et décentralisation de l'enseignement, une réflexion prospective, Février 1988.

Rapport du Haut Comité Education-Economie, Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ? une autre approche de l'avenir, rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, Coll. des rapports officiels, La Documentation Française, 1988.

Rapport, Réflexion sur le second degré, Le fonctionnement des établissements scolaires, Académie de Rouens, Cahier n° 5, Ministère de l'Éducation Nationale, Mars 1989.

*Xe Plan 1989-1992, La France, L'Europe*, secrétariat d'État au plan, La Documentation Française, Coll. Livre de poche, Paris, 1989.