

Membre de l'université Paris Lumières

Maxime Jouvenceau

Produire des valeurs scolaires dans toutes les classes ?

Flux et fictions dans l'enseignement et les établissements

Thèse présentée et soutenue publiquement le 16/11/2018
en vue de l'obtention du doctorat de Sociologie de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de M. François Vatin (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteuse :	Mme Sandrine Garcia	Professeure, Université de Bourgogne
Rapporteur :	M. Xavier Pons	Maître de conférences, Université Paris-Est Créteil
Membre du jury :	Mme Élisabeth Bautier	Professeure émérite, Université Paris Saint-Denis
Membre du jury :	M. Christian Laval	Professeur émérite, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	M. François Vatin	Professeur, Université Paris Nanterre

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à François Vatin qui a dirigé cette thèse. Il a été un directeur de recherche d'une disponibilité ô combien précieuse et nos débats récurrents m'ont grandement fait avancer. J'espère que ce travail est à la mesure de son engagement et de son temps.

Mes remerciements vont plus largement aux membres de l'IDHES-Nanterre : Valérie Boussard ; Mathieu Grégoire ; David Lepoutre et Maud Simonet. Je remercie également Fabienne Lependeven ; Delphine Mondout, gestionnaires du laboratoire et Isabelle Tripet, secrétaire de l'école doctorale. Je remercie par ailleurs les membres des autres laboratoires ou qui sont désormais partis de Nanterre : Daniel Cefai ; Patrick Cingolani ; Stéphane Dufoix ; Alexandra Filhon ; Sabine Fortino ; Bernard Friot ; Matthieu Hely ; Gwenäele Rot et particulièrement Alexandra Oeser avec qui j'ai réalisé l'enquête collective en lycée professionnel. Je remercie également les collègues de l'Université des Antilles et en particulier Michel Tondellier pour son accueil et nos échanges lors de la dernière année de rédaction.

Je remercie tous les collègues doctorants, ou futurs doctorants, et amis qui ont régulièrement participé aux séminaires de recherche à Nanterre : Aurélie Baro ; François Lecolle ; Olivier Leproux ; Steve Lewis ; Roger Malack ; Sylvia Marques, Marie Ngo Nguene et Léo Reynes. Je remercie aussi Typhaine Rahault qui était la troisième chercheuse de l'enquête collective.

Je remercie les amis qui m'ont soutenu depuis des années et lui pour certains, Benoit Marie-Rose, Benoit Gautier, Guillaume Harsant, Louis Horvat, Tom Jouvenceau, Juan Lopez, et Jonathan Tresfield. Je remercie également Anthony Wright pour son aide en traduction. Je remercie encore plus fortement mes parents, Michel et Nelly Jouvenceau, qui ont toujours été disponibles et efficaces dans les relectures comme en toutes choses.

Je remercie Alain Boissinot, ancien recteur de l'académie de Versailles, et Françoise Doineau, sa chef de cabinet, de m'avoir facilité l'entrée dans les établissements. Je remercie également l'ensemble des personnels scolaires et des élèves pour m'avoir permis de réaliser mes investigations sur le terrain. Je remercie tout particulièrement ceux du lycée Beauval qui m'ont motivé à m'investir sur des recherches dans le champ de l'éducation mais que l'anonymat ne me permet pas de citer ici à mon grand regret.

Résumé

Cette thèse a pour objectif d'analyser les mécanismes qui organisent les flux des élèves et des étudiants dans le système scolaire français. La différenciation des carrières des élèves se fait essentiellement au lycée et a des conséquences en termes d'inégalités des apprentissages et d'orientation ultérieure dans l'enseignement supérieur. Les différences relatives aux apprentissages sont une des raisons de l'affaiblissement du contrat didactique entre les enseignants et les élèves. Les élèves qui fréquentent les segments les moins valorisés de l'enseignement secondaire sont conscients de leur situation de relégation et ont de faibles espérances scolaires. Ceux des meilleures séries de baccalauréat ont de fortes espérances car ils acquièrent des « valeurs scolaires » reconnues dans l'enseignement supérieur ou sur le marché du travail.

L'existence d'un baccalauréat à statut unique, mais de fait organisé en séries différenciées permet une mobilité scolaire à la marge tout en produisant une insidieuse fiction d'égalité. En conséquence, la capacité de formation de l'organisation scolaire et son efficacité en termes d'apprentissage sont réduites. La focalisation sur l'unique question de l'inégalité scolaire apparaît in fine comme un obstacle à la bonne compréhension de ce qui se joue dans l'institution scolaire et à l'identification des mécanismes qui pourraient, ne serait-ce qu'à la marge, améliorer son fonctionnement pour tous. L'enjeu serait d'étudier les possibilités d'optimisation d'apprentissage de l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs origines sociales et leurs parcours scolaires, soit de chercher à maximiser la production de « valeurs scolaires » pour tous.

Mots clés : Enseignement ; Valeurs ; Flux ; Ethnographie ; Apprentissages ; Évaluation

Abstract

The object of this thesis is to analyse the mechanisms governing the fluxes of pupils and students in the French education system from ethnographical and statistical angles. Differentiation of the pupils' careers takes place essentially in high school, the second cycle of secondary education. This differentiation has consequences in terms of inequalities of learning and thereby of the subsequent paths followed in higher education. The differences as regards academic learning are one of the reasons why the educational contract between teachers and pupils is losing impetus. Pupils engaged in the least valued sectors of secondary education are aware of their second-best status and consequently do not place great expectations in their academic future. Pupils following the "best" streams of the baccalauréat can entertain high hopes as they acquire an "academic ranking" which is acknowledged in higher education or on the job market.

The organisation of the baccalauréat streams allows a marginal academic mobility but an insidious fiction of equality blankets the mechanisms governing the fluxes. This fiction results in the pupils believing less not only in the educational institution but also in their cursus. Analysis of the mechanisms involved in the educational system should question their "usefulness" and their "efficiency" rather than their strictly equalitarian functioning. This analysis standpoint enables the possibilities of maximisation of the pupils' acquisition of knowledge and, more broadly speaking, of their "academic values" to be envisaged, whatever their academic class or social background.

Keywords: Teaching; Values; Fluxes; Ethnography; Learning; Assessment

Table des matières

INTRODUCTION.....	11
TITRE 1 : CONFIGURATIONS ET RECRUTEMENTS DES DIFFÉRENTS SEGMENTS SCOLAIRES.....	23
Chapitre 1 : Segmentations des établissements et des classes.....	25
1) Appropriation de l'école par l'État et la République	27
2) Organisation actuelle des segments scolaires	41
3) Scènes scolaires de banlieue parisienne	74
4) Méthodologie statistique.....	99
Conclusion	102
Chapitre 2 : Les élèves, les personnels scolaires et le chercheur	105
1) Organisation du travail des personnels scolaires	107
2) Activités sociales et éducatives.....	126
3) Ethnographier les établissements.....	140
Conclusion	153
TITRE 2 : ÉCONOMIES CROISÉES DES PERSONNELS SCOLAIRES ET DES ÉLÈVES EN LYCÉE	155
Chapitre 3 : Ordres éducatif et didactique	157
1) Format de cours et contextes de classes	159
2) Exigences éducatives	180
3) Exigences didactiques	194
Conclusion	202
Chapitre 4 : Combinaison de la classe : matière, série et établissement	207
1) Rôles des enseignants.....	209
2) Trajectoires différenciées des élèves	224
3) Effet établissement neutralisé ?.....	238
Conclusion	251

TITRE 3 : EFFETS DE LA SÉRIE DE BACCALAURÉAT SUR LA DISTILLATION DES LYCÉENS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	255
Chapitre 5 : Enjeux des baccalauréats	257
1) Mentions et enseignement supérieur	259
2) Des paliers d'orientation par spécialité ou par qualité ?	272
Conclusion	278
Chapitre 6 : Reproduction et promotion.....	281
1) Contenus et jugements scolaires dans l'enseignement secondaire	283
2) Recrutements et réussites dans l'enseignement supérieur	292
3) Flux et rationalité du système scolaire	300
Conclusion	315
CONCLUSION GÉNÉRALE	317
BIBLIOGRAPHIE	337
ANNEXES.....	361
1) Table des illustrations	363
2) Guides d'entretien	366
3) Sociographies des personnels interrogés.....	371
4) Lexique des sigles et des acronymes	376

Introduction

Depuis les années 1960, en particulier les recherches de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), les analyses scientifiques et politiques pointent le mécanisme de reproduction sociale du système scolaire français. Les élèves issus des familles favorisées économiquement et culturellement bénéficient davantage de l'organisation scolaire, notamment parce que leurs apprentissages initiaux sont mieux valorisés (Lahire, 1993, 1995). Les familles de catégories supérieures sont par ailleurs très actives, elles peuvent faire de l'évitement scolaire ou recourir à l'enseignement privé comme le décrivent Robert Ballion (1982) ou Agnès Van-Zanten (2009). Les services académiques et les chefs d'établissement favorisent la mise en place de classes d'excellence dans l'enseignement public pour conserver les enfants de ces familles. Les inégalités entre élèves sont réelles en termes de résultats mais également d'orientations au cours de l'enseignement secondaire et surtout à l'entrée de l'enseignement supérieur.

L'organisation du système scolaire est discutée dans le débat public en ce qu'elle ne compenserait pas, voire aggraverait, les inégalités sociales initiales. Selon la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970), l'école renforce les mécanismes de reproduction. Les critiques scientifiques et politiques de la reproduction sociale défendent bien souvent les notions « d'égalité des chances » ou de « méritocratie scolaire ». Ces concepts idéologiques sont particulièrement flous et chargés moralement, il semble donc préférable d'utiliser le terme de « promotion sociale ». La faiblesse de l'effet de promotion sociale est interprétée comme une des limites de la démocratisation scolaire par de nombreux sociologues (Beaud, 2002 ; Duru-Bellat & Kieffer, 1999 ; Garcia, Geay, & Poupeau, 2003) mais aussi par des économistes (Grenet, 2008). Cette faiblesse de la promotion sociale est également abordée à travers les études sur la mixité et les discriminations en sociologie ou en sciences de l'éducation (Ben Ayed, 2009 ; Benhenda, 2011 ; De Queiroz, 2003), parfois en psychologie (Franchi, 2004).

Introduction

Ces trente dernières années, les évolutions de l'organisation scolaire sont bien souvent de l'ordre de la cosmétique : les hiérarchies scolaires sont aplanies superficiellement comme la fusion des trois séries de la filière générale par la réforme de Jean-Michel Blanquer¹ en 2018. Cette réforme est destinée aux élèves entrant en seconde à la rentrée 2018 et qui passeront la session de baccalauréat en 2021². La constance dans l'organisation concerne également les services de l'inspection générale (Pons, 2015) par exemple. Le système scolaire n'évolue que marginalement et maintient une certaine « euphémisation » des différenciations entre les trajectoires scolaires. Cette euphémisation répond à des impératifs paradoxaux, entre injonctions à l'élitisme et injonctions à la promotion sociale. Au sein de l'école, Élisabeth Bautier et Patrick Rayou (2009) considèrent également qu'il y a une « euphémisation » des rapports de pouvoir et de savoir. François Dubet (2000) décrit par ailleurs l'apparente égalité du système scolaire comme une « fiction nécessaire ». Plus largement, les travaux de Jérémy Bentham (1776, 1789), interprétés par Charles Kay Ogden (1932) et plus récemment par Christian Laval (1994), déterminent que des fictions sont nécessaires pour maintenir toute organisation sociale.

La seule institution scolaire ne peut rebattre totalement la donne pour des élèves, issus de familles socialement inégales, qui vont s'insérer dans un enseignement supérieur ou un marché de l'emploi fortement hiérarchisés. Les contextes de l'activité des personnels dans les multiples classes en fonction des publics doivent donc être analysés en détail pour expliciter les différences de carrière scolaire des élèves. Le système des séries du baccalauréat est une hiérarchie scolaire à interroger sur sa fonction de transmission de connaissances scolaires. Cette transmission peut être relativement efficace et porter sur des contenus génériques ou bien plus spécialisées, techniques ou théoriques. Les effets sociaux de l'euphémisation des hiérarchies scolaires doivent aussi être analysés car ils soulignent de nombreuses limites de l'organisation actuelle des secteurs d'enseignement. En effet, les enfants issus de familles de catégories favorisées bénéficient de possibilités de contournement. En revanche, ceux issus de catégories défavorisées tendent à désinvestir l'école quand ils sont orientés vers des cursus considérés comme dévalorisés.

La logique de la reproduction sociale permet de décrire un mécanisme central qui organise les flux scolaires. Par contre, cette logique ne permet pas d'analyser les éventuelles promotions sociales à la marge (Boudon, 1973) ou les multiples dimensions de l'expérience scolaire des élèves. Les contenus scolaires ont notamment une place très secondaire dans la

¹ Ministre de l'Éducation nationale.

² *Bac 2021* est d'ailleurs le nom du rapport de Pierre Mathiot (2018) sur lequel cette réforme est fondée.

théorie de la reproduction sociale. L'objectif de cette thèse est d'analyser les trajectoires des élèves en tenant compte des contenus proposés dans les classes des différentes séries de baccalauréat. Cette approche de « sociologie de l'organisation des flux scolaires » traite des inégalités sociales sans qu'elles constituent la focale de l'enquête.

L'objectif est également d'analyser l'organisation du travail et l'activité des personnels, dans l'optique développée notamment par Alexandra Bidet (2006), Thierry Pillon et François Vatin (Pillon & Vatin, 2003 ; Vatin, 1999, 2014). Cette analyse est faite dans la perspective de la sociologie de l'organisation des flux scolaires car la production des contenus et séquences de l'apprentissage scolaire n'est pas sans conséquences sur les flux. Dans une perspective similaire, l'organisation des études dans les établissements scolaires est également étudiée en profondeur. Cette thèse présente les contextes d'apprentissages, scolaires ou sociaux, dans les divers segments de l'organisation scolaire. Les trajectoires des élèves dans ces différents segments sont également analysées en termes de réussite et d'orientation dans les enseignements secondaire et supérieur.

La problématique principale étudiée dans cette thèse est celle de l'efficacité de la différenciation des carrières ou trajectoires scolaires des élèves au cours du lycée. Le niveau scolaire académique moyen des élèves montait avant les années 1990 malgré les critiques sur la baisse du niveau comme l'ont démontré Christian Baudelot et Roger Estabiet en 1989. Les résultats des années suivantes sont plus mitigés et *a minima* cette croissance semble se ralentir fortement. De plus, l'efficacité du système scolaire français reste bien inférieure à celle des pays du nord de l'Europe dans les données produites par les enquêtes PISA de l'OCDE³. Ces enquêtes et les enquêtes par évaluation des compétences en règle générale peuvent faire l'objet de nombreuses remises en cause sur leur façon d'évaluer (Altinok & Bourdon, 2012). En outre, comme dans toute enquête transnationale, l'analyse du niveau d'élèves de différents pays au même âge doit imposer une certaine prudence dans la comparaison. Enfin, l'efficacité du système dépend également du produit entre le niveau des élèves et les financements consentis mais cette relation est difficile à établir.

Dans la perspective développée par François Vatin (2009), l'activité de travail est analysée comme produisant des « valeurs ». Les activités conjointes des élèves et des personnels scolaires produisent donc également des valeurs. Dans le champ de l'école, les apprentissages,

³ Programme international pour le suivi des acquis des élèves réalisé par l'Organisation de coopération et de développement économiques.

Introduction

scolaires et sociaux, des élèves font partie des valeurs produites. Les différents niveaux et thématiques de ces apprentissages sont désignés dans cette thèse comme les « valeurs scolaires ». Cette optique peut sembler réductrice mais l'objectif est de définir des valeurs scolaires déterminantes dans les carrières des élèves au sortir du baccalauréat. Les valeurs scolaires ne dépendent pas simplement des diplômes mais du cadre précis dans lequel ils ont été obtenus, notamment le lieu d'étude et le cadre didactique, ainsi que des résultats individuels. Ces valeurs scolaires sont déterminées par les apprentissages des élèves. Elles sont également déterminées par les marqueurs scolaires et sociaux qui « témoignent » de ces apprentissages : l'établissement, le segment de scolarisation, les résultats et éventuellement l'origine sociale. L'approche par les contenus scolaires permet d'analyser en détail la différenciation en séries du baccalauréat. Elle permet de distinguer les différents niveaux d'apprentissage et la dimension générique ou spécialisée des enseignements dans les multiples séries.

L'orientation dans les différents segments scolaires dépend essentiellement de la qualité initiale des publics. Par conséquent, les contextes favorables à l'apprentissage qui permettent d'acquérir de fortes valeurs scolarisent majoritairement des enfants issus des milieux sociaux les plus favorisés. Le débat politique et scientifique est polarisé par cette dimension socialement inégalitaire des mécanismes qui organisent les flux scolaires. La simple mise en place d'un cadre d'égalité formelle n'a pas profondément modifié les inégalités de carrière scolaire. La réforme des mécanismes qui organisent les flux scolaires peut avoir pour principal objectif de mettre en place l'égalité réelle mais cela semble avoir davantage pour conséquence de translater les inégalités plutôt que les réduire.

L'évolution des mécanismes qui organisent les flux scolaires semble devoir davantage consister en la recherche d'une plus grande efficacité dans la transmission des connaissances. La maximisation des apprentissages des élèves permet de renforcer les valeurs scolaires qu'ils acquièrent en termes d'apprentissage. Par extension, cela devrait relativiser les différences de traitement liées aux marqueurs sociaux comme l'origine ou aux marqueurs scolaires comme l'établissement de scolarisation. La question qui se pose alors est : comment permettre aux élèves d'acquérir des valeurs scolaires dans toutes les classes scolaires et dans toutes les classes sociales ?

Dans cette thèse, le fonctionnement du système scolaire d'enseignement secondaire sera abordé par trois étapes d'analyse : celle du recrutement dans les différents secteurs d'enseignement, celle de la différenciation des trajectoires et des apprentissages dans ces secteurs et enfin celle de la multiplicité des carrières des élèves à la sortie du baccalauréat.

Recrutement de publics scolaires hiérarchisés

Le système scolaire secondaire français a été progressivement normalisé depuis les multiples réglementations des XVIII^e et XIX^e siècles produites par les régimes révolutionnaires, royaux et impériaux jusqu'à la réforme du baccalauréat professionnel à la rentrée 2008. Désormais, la grande majorité d'une classe d'âge prépare et obtient (78.3% en 2014⁴) un baccalauréat. Le cursus se fait en trois années, correspondant à trois niveaux, dans un lycée après quatre années de scolarité au collège. Les élèves suivent une scolarité en tronc commun au collège, puis sont ensuite majoritairement orientés au lycée vers les filières générale, technologique et professionnelle déclinées en séries plus spécialisées.

Les filières et séries sont inégalement combinées au sein d'établissements situés dans divers contextes socio-urbains mais la ségrégation urbaine est moins décisive qu'au collège ou dans l'enseignement primaire. La fréquentation des établissements scolaires qui préparent au baccalauréat a augmenté durant un processus long qui s'est accéléré dans la seconde moitié du vingtième siècle. Au cours de cette période, en parallèle, les institutions ont été normalisées pour aboutir au collège unique et à l'alignement des différents baccalauréats.

La segmentation scolaire s'appuie sur des mécanismes internes mais elle prend sa source dans la ségrégation urbaine. Le recrutement est très localisé dans les écoles maternelles et élémentaires car ces établissements proposent simplement une ou deux classes par niveau d'enseignement. Les différences de publics scolarisés entre les établissements sont donc essentiellement conditionnées par la ségrégation urbaine. Le recrutement des collèges est plus large car ces établissements proposent en moyenne entre cinq et une petite dizaine de classes. Certains collèges ont des zones de recrutement homogènes et se différencient selon leur population globalement scolarisée. D'autres collèges ont des zones de recrutement plus hétérogènes et la différenciation des publics scolarisés peut également être organisée entre les classes. En outre, les stratégies familiales d'évitement des établissements sont surtout pratiquées sur la période du collège, elles renforcent donc les différences de recrutement. Ces stratégies de choix de l'établissement sont liées à l'enjeu de l'orientation en lycée, mais aussi à la réputation du collège sur le registre de la discipline qui y règne (A. Garcia, 2012 ; Grimault-Leprince, 2012) et plus largement à la thématique de la violence à l'école, le principal lieu de rencontre entre les « inclus » et les « exclus » (Debarbieux, 1996, 2006). L'organisation du collège est débattue

⁴ Grands chiffres 2015, DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance).

Introduction

publiquement car l'évitement pratiqué par certaines familles renforce la segmentation scolaire et parfois la ségrégation urbaine.

La segmentation du lycée se fait en deux étapes, juste après le collège pour les lycéens orientés dans la filière professionnelle et après une seconde générale et technologique de « détermination » pour les autres. L'orientation en lycée professionnel concerne majoritairement des élèves peu performants scolairement issus de milieux défavorisés comme l'ont démontré notamment Aziz Jellab (2008b) ou Ugo Palheta (2011). Pourtant, certaines séries, souvent rares sur les « bassins scolaires⁵ », recrutent des élèves plus performants scolairement et/ou de milieux plus favorisés. La segmentation scolaire est affinée par d'éventuelles distinctions de niveau entre les différentes classes d'une même série. Cette différenciation est liée aux options, aux contraintes matérielles et à un choix relativement délibéré des personnels. Les distinctions sur l'origine sociale et le niveau scolaire deviennent ainsi naturalisées par les séries et les classes du lycée.

Cette thématique de la segmentation des cursus est présentée dans les chapitres de la première partie. L'objectif est de définir les configurations et les recrutements dans les différents niveaux qui scolarisent les élèves après le collège. La construction historique et les recrutements, nationaux comme locaux (dans le département de l'enquête), des différents parcours sont également présentés. L'enquête concerne essentiellement les cursus de baccalauréat : les séries générales (devenue *la* série générale avec la réforme Blanquer), technologiques et professionnelles. L'organisation du travail des personnels scolaires, nationale et locale, dans les lycées est également abordée. Cette partie détaille les différents segments de scolarisation des élèves dans le contexte de la « démocratisation ségrégative » telle que la décrit Pierre Merle (2002b). L'enjeu est de définir les logiques de création des hiérarchies scolaires.

L'autre objectif est de combiner l'analyse de la segmentation des cursus avec celle de la division du travail des personnels scolaires. L'augmentation des effectifs de collégiens et lycéens a nécessité une augmentation des effectifs de ces personnels. De nouveaux établissements scolaires ont été construits et les capacités d'accueil des établissements historiques ont été augmentées. La plupart des établissements scolaires sont désormais sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale, y compris l'enseignement professionnel et une majeure partie de l'enseignement privé. La démocratisation ségrégative de l'enseignement a des effets sur la

⁵ Il s'agit d'unités géographiques et administratives définies par le ministère sur lesquelles l'offre de formation est rationalisée.

répartition des personnels dans les établissements scolaires. Les personnels restent souvent sur de courtes durées dans les établissements populaires pour s'installer par la suite dans de meilleurs établissements (Merle, 2012b) et tenter de finir leur carrière dans les plus « huppés »⁶. Dans les établissements populaires, surtout s'ils ont mauvaise réputation, les équipes changent donc régulièrement et les repères collectifs sont faibles. Dans quelques établissements populaires, les équipes peuvent parfois se maintenir sur quelques années et organiser des activités collectives. Les personnels de ces établissements restent pour des raisons militantes ou pour accumuler de l'ancienneté afin d'obtenir une région, un établissement ou un poste spécifique. Les contextes sont donc très différents selon les situations locales et les caractéristiques des élèves comme celles des personnels. Les situations locales des différents établissements de l'enquête qualitative seront décrites et reliées à la situation quantitative nationale pour les contextualiser.

Traitement différencié des élèves et des classes

Les personnels des établissements scolaires peuvent être divisés en quatre grandes catégories : les enseignants, les personnels de la Vie scolaire, les personnels de direction et les agents des différents services. Les enseignants sont la catégorie la plus analysée dans les travaux scientifiques, notamment dans les travaux d'Anne Barrère (2002, 2003). Les personnels de direction et les personnels de la Vie scolaire ont suscité moins de travaux scientifiques à quelques exceptions notables (Barrère, 2006, 2013 ; S. Condette, 2013). Enfin, les agents constituent une catégorie composite, ils assurent des fonctions très différentes : personnels de secrétariat, du pôle médico-social, du nettoyage, de la cantine ou de l'accueil. Ces personnels, à l'exception de ceux du pôle médico-social (Berger, Nekaa, & Courty, 2009 ; Gindt-Ducros, 2012 ; Serre, 2008, 2010), sont presque absents de la littérature des sciences humaines et ont fait l'objet de mon mémoire de Master 2⁷. L'organisation du travail dans les établissements scolaires se fait rarement sans conflits entre les différentes catégories comme le démontrent les travaux ethnographiques de Philippe Masson (1999) et Jean-Paul Payet (1995). Par ailleurs, les élèves déterminent leurs propres logiques d'apprentissage. Ils ciblent les attentes du correcteur et pratiquent notamment le « bachotage » comme le décrivent les études collectives des sociologues

⁶ Cet effet est d'abord analysé avec les institutrices de Chicago par Howard Becker (1952, 1980), dans sa thèse et une série d'articles.

⁷ *Le travail en coulisses des agents scolaires en lycée*, 2011.

Introduction

de Chicago (Becker, Geer, & Hughes, 1968 ; Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961) ou plus récemment Anne Barrère (1997).

Les personnels peuvent se confronter dans les échanges avec leurs collègues, comme avec leurs élèves (Andréo, 2005). Les exigences mutuelles produisent des habitudes et des normes relativement strictes à respecter. Dans ce processus conjoint, des règles d'exigence (Reynaud, 1989) sont définies, en termes de comportement et d'implication scolaire. Les personnels auront des attentes minimales fondées sur les échanges avec leurs collègues. Dans les cours, les attentes minimales de l'enseignant seront également fondées sur son historique avec la classe et les précédentes ayant un profil similaire. Les « malentendus » (Bautier & Rayou, 2009) entre les élèves et les personnels ont une intensité différente en fonction des caractéristiques des élèves et des personnels. Par extension, cette intensité dépend notamment des séries de baccalauréats dont sont issues les classes que l'enseignant prend en charge. Les enseignants peuvent être relativement préparés et engagés pour gérer les classes, particulièrement celles qui sont difficiles, mais également les malentendus éventuels. Plus généralement, les personnels scolaires ont une influence sur les trajectoires des élèves, ils peuvent les motiver ou les décourager comme l'analyse Pierre Merle (2004). Les élèves sont sanctionnés positivement lorsqu'ils adhèrent aux règles scolaires et négativement lorsqu'ils n'y adhèrent pas. Cela engendre chez les élèves une redéfinition de leurs créances dans l'institution scolaire.

L'encadrement éducatif et didactique se met en place de façon légèrement différente dans les séries selon les classes et même les élèves qui les composent. Les séries valorisées recrutent les élèves les plus performants scolairement, ce sont donc celles qui obtiennent les meilleurs taux de réussite et de mention au baccalauréat. Les attentes scolaires sont plus élevées dans ces séries car le public est plus performant scolairement. Par contre, la moindre charge de discipline et le niveau scolaire moyen des élèves permettent aux enseignants de mettre en place des contextes d'apprentissage favorables à la réussite. Les élèves de ces séries, initialement les « meilleurs », progressent donc aussi plus rapidement car ils sont scolarisés dans des contextes favorables à la réussite.

Les contextes scolaires dépendent des classes et par extension des matières suivies, de la série de baccalauréat et de l'établissement fréquenté. « L'effet établissement » est questionné par plusieurs chercheurs, notamment par Olivier Cousin (1993, 1998). À l'exception de ceux de Pierre Merle (1993b), ces contextes ne sont bien souvent pas analysés dans le détail, la plupart des études ne descendent pas au niveau fin des séries de baccalauréat. L'effet série induit par les mécanismes d'orientation agit pourtant sans doute sur la gestion de la classe. Dans

chaque série, les situations d'apprentissage et les trajectoires des élèves, y compris celles des élèves des minorités relativement performantes de la classe, doivent donc être interrogées.

Les différences de valorisation entre ces séries peuvent aussi être évaluées. Certaines séries sont bien connues pour scolariser des élèves excellents, Baudelot et Establet (2009) décrivent une production locale des élites. D'autres séries, notamment celles professionnelles précédemment évoquées, sont assez peu valorisées. Les trajectoires des élèves doivent donc être reliées à la série et à l'établissement qu'ils fréquentent. La transmission des connaissances (l'activité didactique) et la gestion de la classe (l'activité éducative) forment de multiples contextes. Les contextes valorisés peuvent permettre aux élèves de confirmer leur créance dans l'institution et leurs espérances concernant leur futur scolaire.

La progression des carrières des élèves est liée au calcul d'investissement fait par ces derniers (Boudon, 1973, 1979), notamment en fonction de leur adhésion aux règles, et par extension de leur place dans la classe, la série et l'établissement. Si les mécanismes de tri et de normes scolaires entraînent une reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970), ils permettent aussi une certaine mobilité scolaire et par extension une promotion sociale. Ces mécanismes ne doivent donc pas uniquement être interprétés en termes de domination/émancipation mais surtout dans leur efficacité de production de valeurs scolaires.

La thématique du traitement différencié des élèves dans les différentes séries est l'objet des chapitres de la deuxième partie. Ces chapitres analysent les enjeux de l'activité des élèves et celle des personnels scolaires. À partir des situations de différents établissements observés durant l'enquête, l'économie croisée des personnels et des élèves est décrite selon les constructions locales. La division du travail entre les différents personnels et les pratiques des élèves sont ensuite mises en perspective. Les normes scolaires minimales à respecter sont construites collectivement dans un « ordre scolaire négocié » comme le définit Pierre Périer (2010). Cet ordre se négocie entre les élèves et les personnels mais également entre les personnels comme toute construction sociale de l'activité de travail au sens d'Anselm Strauss (1992). Dans les établissements scolaires, les personnels et les élèves ont des objectifs parfois divergents. Bautier et Rayou (2009) définissent ce phénomène comme le « malentendu de la socialisation scolaire » entre les élèves et les enseignants. L'objectif de cette seconde partie est de définir les situations locales et individuelles en tenant compte des différentes caractéristiques qui conditionnent les divergences et les incompréhensions entre les élèves et les personnels.

Production efficace de bacheliers de « qualité » ?

Les enjeux scolaires, notamment le recrutement, ne se situent pas seulement au niveau de l'organisation de l'enseignement secondaire. En effet, la généralisation des poursuites d'études accentue l'enjeu de l'organisation de l'enseignement supérieur qui est débattue depuis le milieu du XIX^e siècle. Désormais, la majorité des élèves devenus étudiants, la moitié d'une génération (Afsa, 2009), se répartit dans l'enseignement supérieur : le non-sélectif public ou les cursus sélectifs publics et privés. La répartition des élèves est source de conflits entre l'enseignement privé et l'enseignement public mais aussi entre l'Université, majoritairement non-sélective, et les cursus sélectifs : *classes préparatoires aux grandes écoles, instituts universitaires de technologie et sections de technicien supérieur*. La proportion de bacheliers poursuivant des études dans des cursus non-sélectif est désormais minoritaire (Vatin, 2015).

Les trajectoires des élèves lors de leur scolarité secondaire se différencient. La hiérarchisation des parcours qui est mise en place a des conséquences sur les mécanismes d'orientation dans l'enseignement supérieur. Les étudiants les plus performants des séries les plus valorisées bénéficient donc d'orientations dans les filières supérieures les plus valorisées et les plus sélectives. Les bacheliers de la série scientifique, notamment ceux qui ont de bonnes mentions, sont donc les plus sélectionnés et performants dans la majorité des établissements de l'enseignement supérieur. Leur recrutement est devenu un enjeu pour les filières de l'enseignement supérieur. L'Université, qui traverse une crise comme le déplore François Vatin (2012, 2015, 2016), peine d'ailleurs à recruter ces bacheliers.

La thématique de la production de différentes catégories de bacheliers est abordée dans les chapitres de la troisième partie. Cette partie croise les situations locales et la situation nationale dans la perspective des inégalités d'orientation. Les inégalités d'orientation, en termes de genre ou d'origine sociale, sont fortes dans les séries de baccalauréat comme le définit Marie Duru-Bellat (1988). Ces inégalités d'orientation se perpétuent et se renforcent dans l'enseignement supérieur entre les différentes filières universitaires et les cursus sélectifs publics ou privés. Le recrutement différencié des élèves entre séries au cours de l'enseignement secondaire est poursuivi dans l'enseignement supérieur. Ce recrutement différencié implique également des distinctions dans les contenus d'apprentissage pour les étudiants. L'objectif de cette partie est de faire le lien entre les multiples paliers d'orientations lors de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Il s'agit également d'interroger les mécanismes d'équité sociale et d'efficacité productive des institutions scolaires du secondaire et du supérieur.

Titre 1 : Configurations et recrutements des différents segments scolaires

Chapitre 1 : Segmentations des établissements et des classes

Le baccalauréat se présente comme un diplôme unifié mais les différentes filières (générale, technologique et professionnelle) s’ancrent pourtant dans des héritages historiques assez distincts. La filière professionnelle conserve d’ailleurs des spécificités par rapport aux filières générale et technologique. En effet, les enseignements de matières générales sont assurés par des enseignants recrutés différemment. De plus, la moitié des élèves sont scolarisés dans des établissements uniquement professionnels sans compter ceux qui sont orientés dans des établissements agricoles ou des *centres de formation d’apprentis* (CFA). Les différentes spécialités sont tout de même intégrées dans un système scolaire normalisé avec des mécanismes d’orientation intervenant principalement à l’entrée du lycée. Dans ces différentes spécialités, les recrutements restent socialement différenciés et l’élitisme scolaire concerne désormais les échelons les plus élevés du système. Les inégalités entre les formations sont euphémisées dans les enseignements primaire et secondaire et sont translatées dans l’enseignement supérieur. Pierre Merle (2002b) compare d’ailleurs le taux d’entrée en sixième par génération au début du XX^e siècle (4.1%) et le taux d’entrée en *classe préparatoire aux grandes écoles* (CPGE) au début du XXI^e siècle (5%).

L’orientation des élèves dans les différentes séries est socialement très déterminée. La répartition des élèves dans les séries de baccalauréat se fait en continuité de la segmentation par établissement. Le recrutement des élèves s’effectuait, au niveau des écoles et collèges, sur des aires urbaines réduites. Les stratégies résidentielles des familles décrites par Agnès Van Zanten (2001, 2009) renforcent la ségrégation sociale (Maurin, 2004) de ces aires urbaines. D’une certaine manière, la segmentation scolaire des séries du lycée vient remplacer la segmentation basée sur le recrutement dans les collèges et les écoles primaires. Pourtant, l’offre de séries n’est pas strictement indexée sur le profil social des zones de recrutement et les possibilités d’intégrer les séries les plus valorisées sont variables selon l’origine sociale.

Chapitre 1

Ce premier chapitre est destiné à contextualiser les analyses de terrain. La construction historique des trois filières de baccalauréat, et plus largement des différents secteurs de l'enseignement secondaire, sera développée. Ensuite, l'organisation actuelle de ces secteurs sera décrite en détails. Enfin, la zone géographique des établissements concernés par l'enquête de terrain sera également étudiée. La fin de ce chapitre permettra par ailleurs de faire un point sur la méthodologie statistique.

1) Appropriation de l'école par l'État et la République

Pour décrire précisément l'organisation des secteurs de scolarisation du second cycle de l'enseignement secondaire des années 2010, il est essentiel d'en présenter préalablement la construction historique. Cette partie liminaire éclaire l'organisation actuelle car une analyse sociologique ne peut se passer des apports historiques, en règle générale, et en particulier dans le champ de l'éducation (Passeron & Prost, 1990). L'enseignement secondaire commence à être réglementé dans une perspective systémique au cours de la Révolution française de 1789. Les différentes étapes entre les formes d'école héritées de l'Ancien Régime et l'organisation actuelle seront abordées parfois lapidairement. La réalité des évolutions juridiques dans l'organisation des établissements peut être interrogée par de multiples sources d'archive. Les politiques éducatives et les données biographiques des réformateurs de l'école ont été exploitées par Claude Lelièvre et Christian Nique (1990, 1995, 1997). Les statistiques sur la fréquentation de l'école ont une place centrale dans les ouvrages de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie (1992, 2007, 2010). D'autres travaux décrivent notamment l'évolution historique de l'organisation de l'enseignement primaire (Jacquet-Francillon, 1995 ; Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010) ou l'organisation du secondaire (Caspard, Luc, & Savoie, 2005). Par ailleurs, certaines études décrivent plus en détail le secteur d'enseignement technique ou professionnel (Bodé & Le Buhan, 2007 ; Bodé & Marchand, 2003 ; Briand & Chapoulie, 1981 ; Charmasson, 1987) et plus rarement l'enseignement agricole (Charmasson, Duvigneau, Le Lorrain, & Le Naou, 1999). Enfin, Antoine Prost (1968) et Jean Peneff (1987) ont mené des études locales approfondies respectivement dans les régions orléanaises et bretonnes, tandis que Michelle Kergoat (1990) adopte une optique comparative. Les textes législatifs ou historiques, dont le plus célèbre est le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson (1911), constituent aussi une matière utile pour décrire les différentes formes historiques d'institutions scolaires.

Les apparitions de trois formes d'enseignement peuvent être observées historiquement. La forme scolaire des Universités et des collèges royaux est celle dont héritera le système secondaire actuel. Les Universités sont fondées au cours du XII^e siècle et assurent surtout des enseignements spécialisés : ces cursus de droit, de théologie ou de médecine nécessitent un préalable constitué par la *maîtrise ès Arts*, grade terminal des études à la Faculté des arts. Les institutions qui préparent à cette *maîtrise ès Arts* se développent ensuite : entre 1300 et 1500,

une cinquantaine de collèges reconnus sont fondés (Lelièvre & Nique, 1994) et perdurent jusqu'à la Révolution de 1789. À partir du XVI^e siècle, les enseignements dans ces collèges prennent une orientation plus humaniste que théologique et la participation de l'État s'accroît. Des académies, concurrentes aux collèges, sont également créées car certains parents de milieux nobles ne souhaitent pas que leurs enfants côtoient ceux des bourgeois et des artisans. « Les couches sociales privilégiées (aristocratie, bourgeoisie, certaines factions de la petite bourgeoisie) tiennent à se distinguer du "peuple", à éviter les contacts entre leurs enfants et ceux des paysans ou ouvriers. » (Lelièvre & Nique, 1994, p. 290). Avant la Révolution de 1789, on dénombre cinq cent soixante-deux collèges dont cent quatre-vingt de plein exercice et cent soixante-dix-huit tenus par des congrégations religieuses et souvent plus prisés (Lelièvre & Nique, 1994).

Une seconde forme d'enseignement est une éducation davantage primaire et populaire. Les autorités religieuses dans leurs différents conciles insistent sur le développement des écoles. Au milieu du XII^e siècle, chaque cathédrale dispose au moins d'une école mais les élèves sont essentiellement des religieux. Des écoles privées sont créées sous la supervision des autorités religieuses dès cette période mais les premières « petites écoles » pour le peuple sont fondées au début du XVII^e siècle. Le pouvoir royal reconnaît et encourage cette pratique d'enseignement mais ne la prend pas en charge. À l'instar de la majorité des cours dans les collèges royaux, l'enseignement dans les écoles est pris en charge par des membres du clergé. Avant la Révolution de 1789, 50% des paroisses du sud de la France et plus de 90% de celles du nord ont une petite école (Lelièvre, 1990).

Une troisième forme d'enseignement est plutôt orientée vers la pratique technologique ou professionnelle. L'apprentissage dans les corporations est sous l'autorité complète de l'État depuis l'ordonnance Colbert de 1673. Les corporations organisent des formations dans leur propre secteur d'activité, ces dernières s'adressent à des catégories sociales diverses. L'ensemble des postulants peuvent devenir apprentis puis compagnons mais seuls ceux issus de familles très favorisées ont la possibilité d'accéder au statut de maître. Plus tardivement, apparaissent des écoles manuelles d'apprentissages, militaires puis industrielles, qui scolarisent surtout des artisans ou des bourgeois. Des établissements militaires sont fondés dès 1679 et des écoles industrielles à partir de 1747 et par la suite quelques écoles spécialisées dans les handicaps cognitifs. Dans ces écoles, l'enseignement n'est pas assuré par des religieux et l'État contribue souvent au financement. Avant la Révolution de 1789, seuls quelques établissements

sont en fonctionnement. Les trois formes d'enseignement évoquées sont le point de départ de la frise historique (*Tableau 1*, p. 31) des différentes formes officielles des institutions scolaires.

1.1) Guerres scolaires de la Révolution de 1789 aux lois Ferry

Beaucoup d'initiatives pour légiférer sur le système scolaire n'aboutissent pas aux débuts de la Première République. Sous le régime de la Convention nationale, la loi Daunou est promulguée en 1795 et marque une tentative de réorganisation des institutions scolaires. Cette loi entraîne surtout la formation d'un réseau d'écoles spéciales sur le modèle des écoles manuelles d'apprentissage. Ce secteur est d'ailleurs celui dans lequel l'État avait le plus de pouvoir avant 1789. Les collèges royaux et les écoles paroissiales ne sont pas remplacés par un réseau scolaire public et certains établissements sont contraints de fermer mais les « petites écoles » prennent le nom d'*écoles primaires*. La loi Chaptal de 1802 sous le Premier Empire réorganise de nouveau le système, essentiellement les collèges royaux de l'Ancien Régime. Ces établissements deviennent des *collèges* ou des *lycées* s'ils préparent au baccalauréat et à la scolarisation en Université. La *maîtrise ès Arts* est donc remplacée par le *baccalauréat ès lettres* en 1808 et une deuxième voie d'accession à l'Université est instituée : le *baccalauréat ès sciences*. L'État prend en charge ces établissements à la fois secondaires et primaires toujours destinés aux fractions sociales les plus favorisées. L'État commence à investir dans le secteur des petites écoles lors de la Restauration avec l'ordonnance de Gérando et Rendu en 1816 mais la prise en charge se fait dans une moindre mesure.

Accessoirement, les lycées et les collèges prestigieux redeviennent collèges royaux tandis que les établissements gérés par les communes sont qualifiés de collèges communaux. En outre, un enseignement technologique dit *spécial*, avec une vocation moins spécialisée que les écoles manuelles d'apprentissage, est décrété par l'ordonnance Vatimesnil de 1829 mais aura peu de conséquences pratiques. Certains cours pour ouvriers ont été tenus, et ce avant même l'ordonnance Vatimesnil comme l'explique François Vatin (2014) sur les initiatives mises en place par Claude-Lucien Bergery entre 1820 et 1835. Ces cours professionnels tenus à Metz scolarisaient en réalité majoritairement des jeunes d'âge scolaire.

La disparition des corporations en 1789 entraîne celle du statut réglementé de la formation professionnelle d'apprentissage qui ne retrouvera un statut normalisé et systématisé qu'au début du XX^e siècle. Les pratiques sont issues des traditions du système de corporations et du contrepois constitué par le compagnonnage, elles sont normalisées par un enchevêtrement de lois, d'usages et de jugements prudhommaux. Plusieurs dispositions sont discutées mais sans

être appliquées, du moins durablement : la formation des personnels d'enseignement avec le lien aux autorités religieuses notamment, la gratuité et l'obligation de suivi de la scolarité ou les mixités sociale et de genre. L'enseignement primaire et surtout l'enseignement spécial se développent dans les textes mais beaucoup moins dans la réalité.

L'activité législative et administrative de Guizot pendant la Monarchie de Juillet accentue l'intervention de l'État dans l'enseignement primaire. Ainsi, les années 1830 marquent le début de la construction des étages inférieurs de la structure scolaire : l'étage primaire. Avec la loi de 1833, il institue également les *écoles primaires supérieures* qui sont une prolongation des écoles spéciales et à l'instar de certaines d'entre elles sont souvent intégrées à des écoles primaires. Cette forme de carrière scolaire contribuera grandement à la diffusion de la scolarisation. Le plan Carnot de 1848 lors de la Deuxième République change les noms des collèges royaux et des collèges communaux qui redeviennent *lycées* et *collèges*. En revanche, les changements organisationnels plus profonds prévus par le plan Carnot ne prendront pas effet. Les salles d'asile qui accueillent de jeunes enfants sont évoquées dans le plan Carnot qui les désignent comme *écoles maternelles*. De tels établissements distincts des écoles primaires sont fondés dès 1770 sans que l'État n'y prenne part. La dénomination d'*écoles maternelles* ne durera pas et la participation de l'État ne débutera pas mais sera initiée. Enfin, le plan Carnot évoque des cours gratuits dans l'esprit des cours spéciaux de Vatimesnil mais leurs mises en place furent tout aussi limitées.

La réforme Fortoul, lors du Second Empire, comporte notamment le plan de bifurcation de 1852 qui vise à développer une filière d'enseignement scientifique dans les classes du secondaire. Ce système ne sera pas mis en place dans tous les établissements et ne s'inscrira pas dans la durée. En outre, lors de l'administration Fortoul, les écoles primaires supérieures sont reprises en charge par l'État en réaction à la loi Falloux de 1850 qui n'évoquait pas l'enseignement *spécial*. Enfin, les salles d'asiles, requalifiées comme telles depuis la loi Falloux, commencent à être prises en charge elles aussi. L'enseignement *secondaire spécial* commence à se développer plus tard pendant le Second Empire, notamment avec les conséquences de la loi Duruy de 1865. De plus, la loi Duruy de 1867 est une étape supplémentaire dans le contrôle de l'État sur le primaire après celle de la réforme Fortoul.

Tableau 1 : Frise historique des formes juridiques des établissements de l'Ancien Régime à 2016

Année	1257	1328	1547	1589	1698	1747	1770	1789	1792	1795	1799	1802	1804	1808	1815	1816	1829	1830	1833	1848	1850	1852	1865	1867	1871
Régime politique	Monarchie (Capet)	Monarchie (Valois)	Monarchie (Bourbon)	Monarchie (Bourbon)	Monarchie (Bourbon)	Monarchie (Bourbon)	Ire République	Ire République	Ire République	Ire République	Ire Empire	Restauration	Monarchie de Juillet	Monarchie de Juillet	Monarchie de Juillet	Monarchie de Juillet	Monarchie de Juillet	Monarchie de Juillet	Monarchie de Juillet	IIème République	IIème République	IIème Empire	IIème République	IIème République	IIème République
Général	Collèges royaux																								
	Lycées																								
Second cycle	Ecoles centrales avec trois sections																								
Général	Collèges royaux																								
	Collèges secondaires																								
Premier cycle	Collèges communaux																								
	Cours spéciaux																								
Technologique et professionnel	Ecoles primaires supérieures																								
	Ecoles spéciales																								
Secondaire	Ecoles manuelles d'apprentissage																								
	Ecoles primaires																								
Elémentaire	Ecoles paroissiales																								
	Salles d'asile																								
Maternelle	Ecoles maternelles																								
	Salles d'asile																								
Réformes principales	Ordonnance Louis XIV																								
	Loi Daunou																								
Réformes principales	Loi Chaptal (Fourcroy)																								
	Ordonnance Gérardot et Rendu																								
Réformes principales	Loi Guizot																								
	Plan Carnot																								
Réformes principales	Loi Falloux																								
	Réforme Fortoul																								
Réformes principales	Lois Duruy																								
	Loi Falloux																								
Réformes principales	Ordonnance Vatimesnil																								
	Ordonnance Vatimesnil																								

Année	1880	1886	1891	1892	1902	1911	1919	1939	1940	1946	1949	1958	1959	1963	1975	1981	1985	1989	2005	2016								
Régime politique	IIIème République																				Vème République							
Général	Lycées																				Lycées classiques et modernes		Lycées d'Etat		Lycées généraux			
	Collèges																				Lycées classiques		Lycées classiques et modernes		Lycées généraux			
Général	Enseignement secondaire spécial																				Collèges classiques		Lycées classiques et modernes		Collèges			
	Enseignement moderne																				Collèges classiques		Lycées classiques et modernes		Collèges			
Premier cycle	Ecoles primaires supérieures																				Collèges modernes		Lycées classiques et modernes		Collèges			
	Ecoles primaires supérieures																				Collèges modernes		Lycées classiques et modernes		Collèges			
Technologique et professionnel	Cours complémentaires																				ENP		Lycées techniques		Lycées technologiques			
	Ecoles Nationales Professionnelles (ENP) + Ecoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (EPCI)																				EPCI		Lycées techniques		Lycées technologiques			
Technologique et professionnel	Ecoles manuelles d'apprentissage																				GFP		CA		Lycées professionnels			
	Ecoles manuelles d'apprentissage																				GFP		CA		Lycées professionnels			
Elémentaire	Ecoles primaires																				CET		Lycées professionnels		Ecoles élémentaires			
	Salles d'asile																				CET		Lycées professionnels		Ecoles élémentaires			
Maternelle	Ecoles primaires élémentaires																				CA		Lycées professionnels		Ecoles élémentaires			
	Ecoles primaires élémentaires																				CA		Lycées professionnels		Ecoles élémentaires			
Réformes principales	Lois Ferry																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Lois Ferry																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Lois Goblet																				Décrets Ribot		Réforme Berthoin		Réforme Capelle-Jospin		Loi et arrêtés Jospin	
	Lois Goblet																				Décrets Ribot		Réforme Berthoin		Réforme Capelle-Jospin		Loi et arrêtés Jospin	
Réformes principales	Décret Dubief																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Décret Dubief																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Ecoles maternelles																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Ecoles maternelles																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Lois Ferry																				Décrets Ribot		Réforme Berthoin		Réforme Capelle-Jospin		Loi et arrêtés Jospin	
	Lois Ferry																				Décrets Ribot		Réforme Berthoin		Réforme Capelle-Jospin		Loi et arrêtés Jospin	
Réformes principales	Lois Goblet																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Lois Goblet																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Décret Dubief																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Décret Dubief																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Ecoles maternelles																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Ecoles maternelles																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Lois Ferry																				Décrets Ribot		Réforme Berthoin		Réforme Capelle-Jospin		Loi et arrêtés Jospin	
	Lois Ferry																				Décrets Ribot		Réforme Berthoin		Réforme Capelle-Jospin		Loi et arrêtés Jospin	
Réformes principales	Lois Goblet																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Lois Goblet																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Décret Dubief																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Décret Dubief																				Ordonnance et décrets		Loi Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
Réformes principales	Ecoles maternelles																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	
	Ecoles maternelles																				Lois Carcopino		Lois Haby		Loi et arrêtés Jospin		Loi Fillon	

Chapitre 1

Les régimes successifs entre la Première République et les lois Ferry du début de la III^e République réglementent abondamment les institutions scolaires. La lutte des orientations concernant les enseignements et les établissements religieux et laïcs contribue à cette escalade textuelle. Les luttes entre les différentes factions politiques mais aussi entre l'État et l'Église sont telles que Claude Lelièvre (1990) parle de guerres scolaires. Certaines factions politiques ont parfois eu des attitudes conciliantes vis-à-vis des pouvoirs religieux mais mis à part la loi Falloux, les réformes scolaires ne cèdent pas de terrain. L'administration scolaire publique est plus influente avec le renforcement du corps des inspecteurs par Guizot et la réorganisation par Fortoul de la structure académique héritée du Premier Empire.

L'État a pris davantage de place dans les trois catégories d'établissements d'enseignement de l'Ancien Régime. L'éducation primaire pour les enfants des familles populaires est assurée dans les salles d'asiles et les écoles primaires. L'éducation primaire et secondaire classique pour les enfants des familles bourgeoises est assurée dans les collèges et lycées. L'éducation secondaire spéciale est assurée dans les écoles primaires supérieures pour les enfants d'origine populaire et dans les cours d'enseignement secondaire spécial et les écoles manuelles d'apprentissage pour des publics plus diversifiés selon les établissements. Accessoirement, les cours pour adultes mis en place lors de l'administration Duruy attirent aussi majoritairement une population proche de l'âge scolaire.

1.2) Une filière classique qui s'étend sous les Républiques

La stabilité politique de la Troisième République se met en place difficilement. Ainsi, les grandes réformes scolaires débutent seulement en 1880. L'hégémonie des républicains permet des lois qui réorganisent partiellement les institutions scolaires. Les réglementations concernent d'abord l'enseignement primaire avec les lois Ferry de 1880 et 1881. Les *écoles maternelles* deviennent le premier niveau de l'enseignement primaire même si la généralisation des taux de scolarisation prendra un siècle. Les *écoles primaires élémentaires* deviennent le second niveau de l'enseignement primaire et l'influence de l'État se renforce par rapport aux congrégations. L'État deviendra largement majoritaire dans la gestion des écoles primaires trente ans après les lois Ferry. Les lycées et les collèges maintiennent des classes élémentaires qui sont souvent payantes et réservées aux classes sociales favorisées.

Les enseignements techniques et professionnels évoluent également. L'*enseignement secondaire spécial* devient d'abord *enseignement moderne* avec la loi Goblet de 1886, c'est-à-dire un enseignement sans grec ni latin. Cet *enseignement moderne* devient progressif et continu

en 1891 pour constituer une filière dans les établissements d'*enseignement classique*. Les écoles primaires supérieures (EPS) qui partagent les locaux avec des écoles primaires élémentaires deviennent des cours complémentaires avec la loi Goblet de 1887, les EPS indépendantes gardant leurs dénominations. Une partie de ces EPS indépendantes et des écoles manuelles d'apprentissage sont catégorisées par la loi de finance de 1892 comme *écoles pratiques de commerce et d'industrie* (EPCI) ou *écoles nationales professionnelles* (ENP). Les ENP sont nettement moins nombreuses, plus valorisées et plus spécialisées que les EPCI. Ces écoles seront prises en charge par différentes tutelles ministérielles et parfois par les chambres de commerce et d'industrie comme *établissements consulaires*⁸.

L'organisation du secondaire évolue avec les décrets Ribot de 1902 : les collèges et lycées deviennent *classiques et modernes* en absorbant l'*enseignement moderne*. Les séries de baccalauréat A, B, C et D sont instituées et les enseignements dispensés sont dominés par les humanités modernes et les sciences. La lutte entre les partisans de l'*enseignement moderne* et ceux de l'*enseignement classique* continue mais les décrets Ribot privilégient clairement les premiers. Les quatre séries de 1902 seront ensuite transformées de nombreuses fois pour aboutir aux séries actuelles de la filière générale (cf. *tableau 2*, p. 44 et *tableau 3*, p. 45). Le décret Dubief de 1911 et la loi Astier de 1919 encouragent la tenue de cours professionnels et leur financement par l'État. Ces cours seront parfois organisés dans des établissements spécifiques considérés comme des *centres de formation professionnelle* (CFP) par un décret de 1939. À l'image des cours pour adultes de Duruy, les CFP attirent une clientèle faible et dont l'âge est proche de celui des populations scolaires. L'évolution du secondaire s'accélère avec la Seconde Guerre mondiale, entre les réformes du régime de Vichy (Fontaine, 2015) et leurs annulations partielles par le Gouvernement Provisoire de la République Française (GPRF). Les lois Carcopino de 1941 suppriment la filière *moderne* dans les collèges et lycées qui deviennent uniquement *classiques* alors que les écoles primaires supérieures (EPS) indépendantes deviennent collèges *modernes*. Les EPCI deviennent *collèges techniques* et les CFP sont fortement développés par le régime de Vichy. En réaction, par des décrets et ordonnances en 1945, le GPRF assimile les collèges *modernes* aux collèges *classiques* et réinstaura la filière *moderne* au lycée. Ainsi, les collèges et lycées redeviennent *modernes* et *classiques* en ayant absorbé les EPS. En outre, sous la Quatrième République, en 1949, les CFP prennent le nom de *centres d'apprentissages* (CA).

⁸ Certains centres de formation d'apprentis sont d'ailleurs toujours sous ce type de tutelle.

Chapitre 1

De nombreuses réformes scolaires n'ont pas eu de conséquences immédiates mais préfigurent les changements opérés lors des vingt premières années de la Cinquième République. Les initiatives avortées de la Première République avant la loi Daunou, le plan Carnot de 1848, les réformes de Zay ou Herriot avant la Seconde Guerre et la réforme Langevin-Wallon (Chapoulie, 2007) ensuite sont parmi les plus illustres. La loi Haby de 1975 vient régler définitivement l'organisation de l'enseignement secondaire. Les écoles maternelles et élémentaires organisent exclusivement le degré primaire de l'enseignement. Les collèges organisent l'unique premier niveau de l'enseignement du second degré. Les collèges *classiques* et *modernes*, devenus lycées *classiques* et *modernes* avec la réforme Berthoin de 1959 puis *collèges d'enseignement secondaire* (CES) avec la réforme Capelle-Fouchet de 1963 sont donc fusionnés avec les cours complémentaires devenus *collèges d'enseignement général* (CEG) avec la réforme Berthoin. Les trois filières du lycée sont aussi instituées par la loi Haby. Les *lycées généraux* sont les héritiers des lycées *classique* et *moderne* devenus lycées d'État avec la réforme Berthoin. Les *lycées technologiques* sont les *lycées techniques* de la réforme Berthoin et comprennent les ENP et les collèges techniques. Les *lycées d'enseignement professionnel* (LEP) sont issus des *collèges d'enseignement technique* de la réforme Berthoin. Ce type d'établissement issu des CA s'est distingué des *centres de formation d'apprentis* (CFA) que l'État ne prend quasiment pas en charge. Les LEP changent légèrement de nom en 1985 pour devenir les *lycées professionnels* (LP) qui peuvent présenter des candidats au baccalauréat dans des séries spécifiques.

Les distinctions entre les établissements et entre les formations du secondaire se sont progressivement atténuées indépendamment de l'orientation politique des différents régimes. Les spécialisations se sont développées en réaction à l'allongement des scolarités et à la division sociale du travail. Les formations secondaires, y compris techniques et professionnelles, ont été normalisées sur le modèle de *l'enseignement classique* et constituent désormais différents segments d'un même système scolaire. Enfin, la hiérarchie des matières a été bouleversée plusieurs fois. Les humanités classiques de la *maîtrise ès Arts* sous l'Ancien Régime ont été remplacées par les humanités modernes en tant que matières d'excellence puis par les sciences et les mathématiques : le baccalauréat scientifique actuel.

Cette brève histoire des institutions éducatives et des diplômes n'évoque pas la distinction de genre. Les taux de scolarisation des filles ont rattrapé puis dépassé ceux des garçons dans chaque échelon du système scolaire. Malgré la fin de la séparation par sexe, la différenciation par genre persiste dans les orientations. De plus, la meilleure réussite des filles dans les

degrés primaire et secondaire ne leur permet toujours pas d'intégrer équitablement les secteurs les plus valorisés de l'enseignement supérieur. La place de l'enseignement privé est également très rapidement évoquée. Les écoles privées scolarisent désormais une faible part des élèves en comparaison de l'influence des *petits séminaires* au XIX^e siècle, écoles ecclésiastiques parallèles aux collèges royaux et lycées. Les congrégations qui géraient la majeure partie des établissements sont devenues minoritaires, d'autant que l'enseignement privé actuel n'est d'ailleurs pas toujours confessionnel. La plupart des établissements privés sont sous contrat et emploient des enseignants du système public qui dépendent du rectorat et enseignent le programme national aux élèves.

D'autres thématiques concernant l'organisation historique du système sont tout juste évoquées : la gratuité progressive des institutions, le recul de l'âge de l'obligation scolaire ou l'affaiblissement des inégalités régionales de scolarisation. Ces différents facteurs ne sont pas à négliger mais leur influence sur l'organisation actuelle du système est marginale. Les initiatives de l'État s'articulent à la demande de scolarisation des familles, évoquée notamment par Jacques et Mona Ozouf (1992). La disponibilité des places, ou simplement l'existence des formations, conditionnent tout de même les projections éventuelles des familles comme l'explique Jean-Michel Chapoulie (2010). La diffusion de l'enseignement et la normalisation des cursus seront donc étudiées par rapport aux flux d'élèves selon leur origine sociale.

1.3) Diffusion de l'enseignement et normalisation des cursus

La reconnaissance des différentes formes d'enseignement et la normalisation des cursus se sont faits progressivement en relative indépendance des régimes si l'on excepte les mesures sur la mixité et le clergé. Ainsi, la loi de Guizot sous la Monarchie de Juillet mais aussi les lois Carcopino sous Vichy en 1941 contribuent à la normalisation des spécialités d'enseignement comme cursus au sein d'une unique institution scolaire. De nombreuses tentatives de normalisation sont restées lettre morte car leur seule volonté politique ne suffisait pas à compenser la faiblesse de l'État dans les rapports de force avec les institutions religieuses ou l'entreprise concernant les formations professionnelles. D'autres réformes ont simplement réglementé des évolutions sociales déjà en cours (Chapoulie, 2005).

À partir de 1950, le taux de bacheliers de l'enseignement scolaire secondaire augmente continuellement. De moins de 10% d'une génération obtenant le baccalauréat en 1956, le taux augmente à 20% en 1968, 40% en 1989, 60% en 1994 et enfin près de 80% en 2014. Les institutions scolaires ont été normalisées en apparence pour aboutir aux formes actuelles des trois

filières de baccalauréat à la rentrée 2016. Le système des séries de baccalauréat a été profondément modifié depuis les baccalauréats de sciences et de lettres du Premier Empire. Les bacheliers de la filière générale, issue de la filière classique, sont toujours les plus nombreux et représentent la moitié de l'ensemble des bacheliers. Les autres bacheliers sont issus de différentes séries dépendant des filières technologique et professionnelle. Les différences entre les statuts d'établissements sont désormais transférées dans les différences entre les maillons d'une organisation normalisée mais segmentée. Antoine Prost (2007) décrit ce mouvement historique comme le passage d'une école par ordres à une école par degrés.

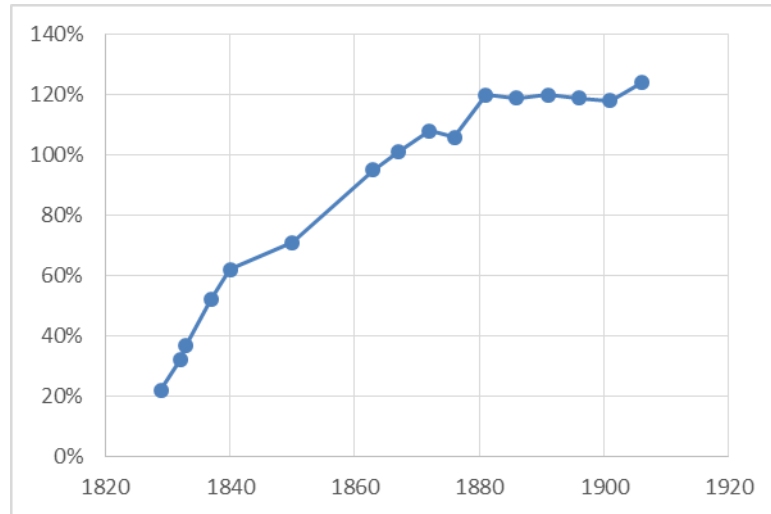
L'évolution historique des taux de scolarisation dans les différents degrés permettent de mettre en évidence certains phénomènes liés à la normalisation des cursus. Dans toutes les enquêtes, les études longitudinales sur les générations posent des difficultés en termes de comparaison (Boudesseul et al., 2012). Jean-Michel Chapoulié (2010) aborde également les difficultés à comparer les catégories socioprofessionnelles et les filières d'enseignement sur de longues périodes. L'étude statistique de l'évolution historique des taux de scolarisation dans les différents établissements et filières sur de longues périodes pose aussi des problèmes spécifiques. Briand et Chapoulié (*in* Briand & Charmasson, 1986) évoquent la difficulté d'obtenir des données sur l'enseignement privé, les enseignements technologiques et professionnels mais aussi leur caractère politique et contextuel. Les statistiques sont plus précises à partir des années 1960 car les pouvoirs publics doivent gérer les places pour la scolarisation de l'ensemble des élèves d'une génération. Ces statistiques publiques attesteront d'ailleurs incontestablement des inégalités sociales des élèves devant l'école.

Les travaux de Grew et Harrigan (1984)⁹ sur les taux de scolarisation à l'école primaire (*cf. graphique 1*, p. 37) montrent qu'à la veille des lois Ferry de 1880, l'ensemble d'une génération était scolarisé. Les taux utilisés par ces auteurs sont des taux bruts de scolarisation qui ne tiennent pas compte de l'âge des élèves inscrits dans le niveau d'enseignement considéré – ce qui explique les taux supérieurs à 100%. De plus, afin de pallier les inégalités territoriales de scolarisation, la médiane des taux régionaux est l'indicateur privilégié. Entre les années 1830 et 1840, l'évolution des taux de scolarisation s'accroît fortement et presque la moitié d'une génération est scolarisée dans des classes de niveau élémentaire, les réformes de Guizot n'étant pas étrangères à ce phénomène. L'accroissement du taux de scolarisation dans le primaire est ensuite plus modéré mais dès les années 1860, la majeure partie d'une génération est scolarisée.

⁹ Il s'agit de la traduction d'un chapitre issu de Baker & Harrigan, 1980. Le *graphique 2* est fondé sur un tableau statistique du chapitre de cet ouvrage.

Précisons tout de même que ces élèves fréquentaient soit les écoles primaires, soit les classes élémentaires des collèges et lycées.

Graphique 1 : Médiane des taux régionaux bruts de scolarisation des élèves entre 1829 et 1906 à l'école primaire correspondant à la forme moderne du second niveau du premier degré, l'école élémentaire



Les taux de scolarisation des élèves qui débutent l'enseignement secondaire (*cf. graphique 2, p. 39*) sont beaucoup plus difficiles à mesurer car les formes d'enseignement secondaire ont été très diverses durant le XX^e siècle et les classifications statistiques opérées n'ont pas été systématiquement adaptées. De plus, les données sont rarement disponibles ou fiables pour les établissements privés et ceux qui ne préparent pas à la filière classique. Dans leurs travaux, Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie (2010)¹⁰ mobilisent différentes données pour calculer des séries de taux de scolarisation. Les données sur une période d'une vingtaine d'années comprenant la Seconde Guerre mondiale posent des difficultés en termes de données disponibles et d'effets liés à la guerre et ses conséquences. Avant la Seconde Guerre, les taux utilisés sont ceux qui concernent les garçons et ensuite ce sont ceux de l'ensemble des élèves afin d'atténuer l'effet du rattrapage des filles sur la progression globale.

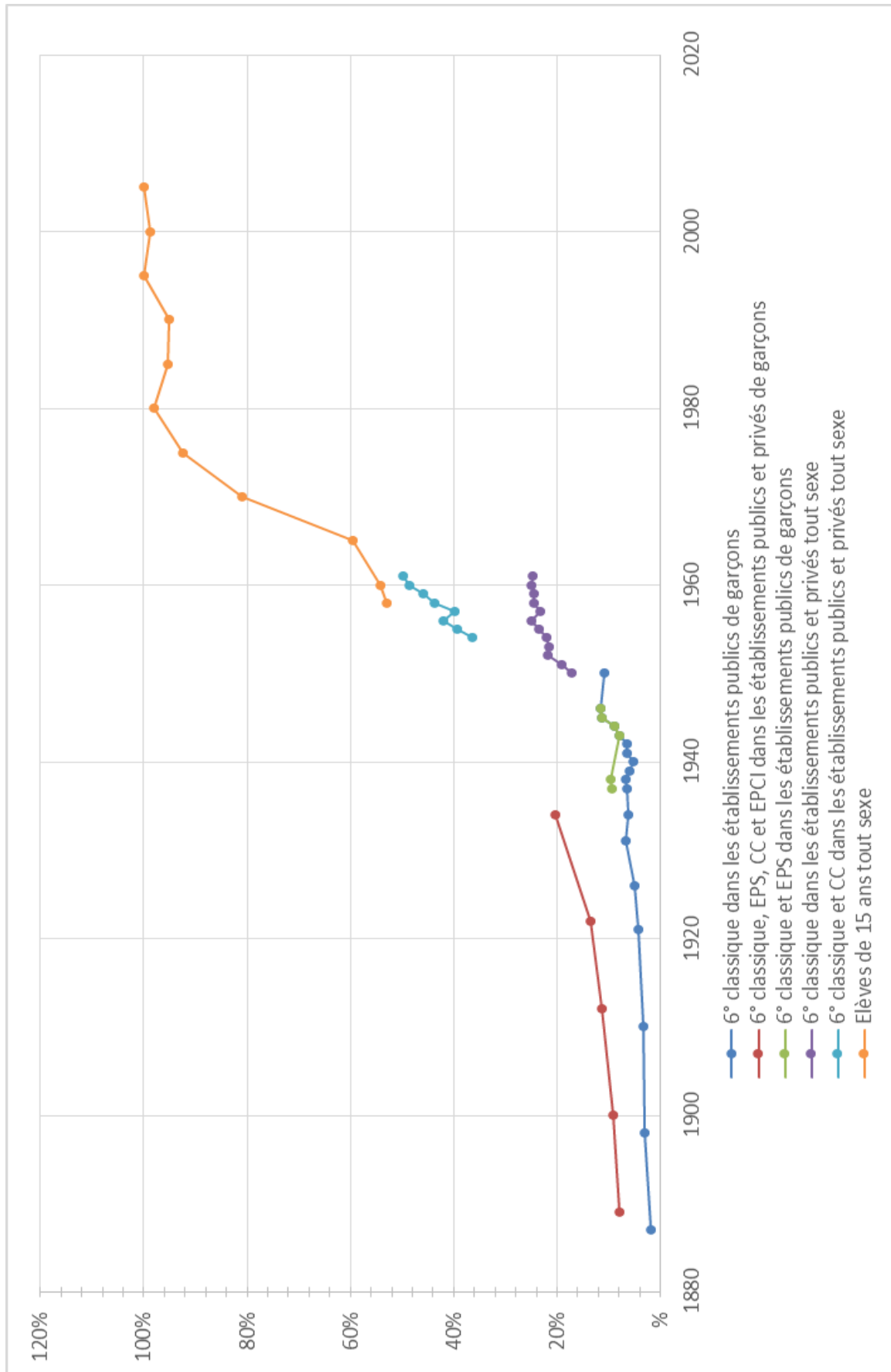
L'accroissement des taux de scolarisation est donc interprété comme une « diffusion de l'enseignement » par Jean-Michel Chapoulie (2010) ou Pierre Merle (2002b). Cette diffusion de l'enseignement ne concerne pas la filière qui mène au baccalauréat dans un premier temps. Les taux de scolarisation en sixième progressent assez peu sauf lorsque certaines formes d'enseignement, les écoles primaires supérieures (EPS) et cours complémentaire (CC) notamment,

¹⁰ Voir notamment Jean-Michel Chapoulie, 2010. L'ensemble des taux présentés dans les *graphiques 2 et 3* proviennent de tableaux de cet ouvrage qui sont transformés en graphique ici. Il s'agit de l'ouvrage le plus récent mais certaines données sont reprises des précédents ouvrages de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie.

Chapitre 1

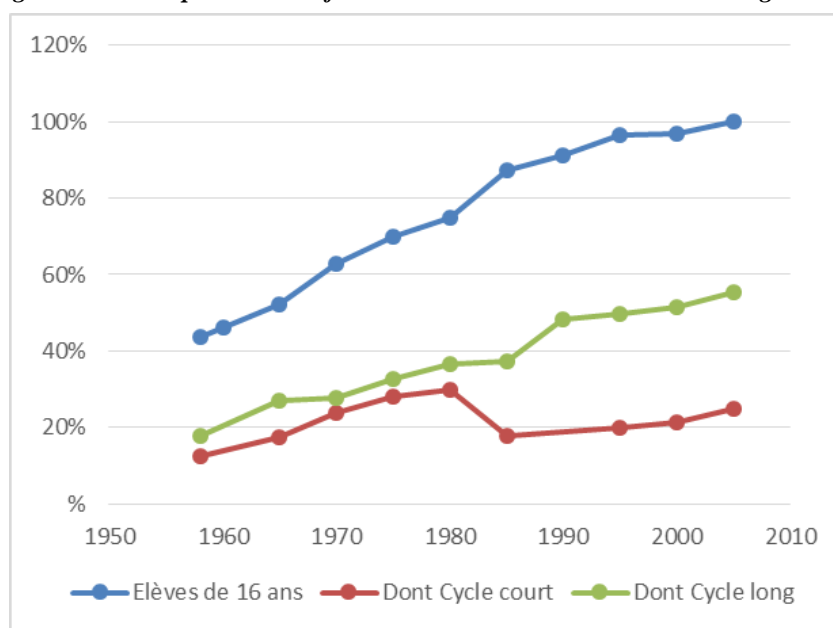
sont absorbées. Le mouvement de diffusion de l'enseignement s'accompagne d'une normalisation des cursus issus des différents parcours post-élémentaires au sein de la filière préparant au baccalauréat devenue filière unique pour le premier niveau obligatoire du secondaire. Ainsi, les formes d'enseignement destinées à des catégories intermédiaires et populaires sont intégrées à la filière destinée au baccalauréat. Selon Claude Lelièvre et Christian Nique (1994), la normalisation des cursus au sein d'une institution unifiée constituait également une nécessité administrative pour l'État dans la perspective de scolariser l'ensemble des effectifs d'une génération.

Graphique 2 : Taux de scolarisation des élèves depuis 1889 jusqu'au début du XXI^e siècle dans les différentes formes d'enseignement correspondant à la forme moderne du premier niveau du degré secondaire



Les taux de la scolarisation prolongée des élèves dans le secondaire sont aussi difficiles à caractériser. La distinction entre le premier niveau (collège) et les seconds niveaux (lycées divers et CFA) est fixée pour tous les élèves désormais. Par contre, cette distinction était plus floue pour les structures d'enseignement hors de la filière de baccalauréat, certaines étant plutôt assimilables au premier niveau : EPS et CC ; d'autres plus assimilables à l'ensemble des deux niveaux : EPCI et ENP. L'augmentation des taux de scolarisation dans les structures de second niveau (*cf. graphique 3*) procède donc comme pour le collège d'un mouvement de diffusion de l'enseignement associé à un mouvement de normalisation des cursus. Certains cursus ont été absorbés par la filière initiale de baccalauréat, dite *classique* et devenue filière générale. D'autres cursus ont été normalisés sur le modèle de la filière *classique* de baccalauréat avec l'établissement de la filière technologique puis celui de la filière professionnelle. De plus, certains diplômes de niveau inférieur au baccalauréat disparaissent comme les brevets d'enseignement professionnel (BEP) au profit du baccalauréat professionnel en trois ans.

Graphique 3 : Taux de scolarisation des élèves depuis 1958 jusqu'au début du XXI^e siècle dans les structures d'enseignement correspondant à la forme moderne du second niveau du degré secondaire



En outre, certains diplômes de niveau équivalent au baccalauréat, comme les *brevets techniques* (BT) ou les *brevets professionnels* (BP), sont transformés en séries technologiques et surtout professionnelles de baccalauréat. Ces différents facteurs expliquent la baisse de la proportion d'élèves en cursus court. Dans les années 2010, seule une part mineure d'une génération prépare un diplôme différent ou de niveau inférieur au baccalauréat. Ces diplômes sont essentiellement des *certificats d'aptitude professionnelle* (CAP) dans la filière professionnelle des lycées, dans un lycée agricole ou dans un CFA.

2) Organisation actuelle des segments scolaires

Le parti pris de cette thèse est d'étudier la différenciation par segments des formes scolaires qui font suite au collège. Lorsque les élèves sortent du collège, leur « expérience scolaire » (Dubet & Martuccelli, 1996) a déjà débuté depuis de nombreuses années, trop longtemps dans les ressentis de nombre d'entre eux. Ainsi, concernant l'étude statistique des facteurs d'inégalité, Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1993) observent des composantes immédiates et différées dans la progression de l'élève. Selon eux (pp. 149-152), « [si] tout n'est globalement pas joué en CP, le sort individuel est un peu plus "sédimenté" en fin de primaire, mais les marges d'indétermination restent encore substantielles. [...] pour des élèves au profil scolaire extrême, la carrière est quasiment déterminée en fin de 5°. [...] l'héritage social des élèves se transforme en capital scolaire autonome légitimé par l'institution. [...] Ces différenciations sociales sont telles que, vues du CP, les chances des enfants de cadres supérieur faibles restent plus élevées que celles des enfants d'ouvriers les plus brillants. ». Les inégalités de réussite et d'orientation observables au lycée prennent donc partiellement leur source dans l'expérience scolaire antérieure des élèves. En outre, le niveau académique de l'élève devient, pour l'institution et les personnels scolaires, une donnée plus autonome de ses caractéristiques sociales. Pourtant, ces différences de niveau académique sont construites au sein des dispositifs d'enseignement (Rochex & Crinon, 2011) au cours de l'école maternelle (Darmon, 2001) puis de l'école élémentaire (Girard & Bastide, 1969).

L'effet de la scolarisation au collège sur les trajectoires des élèves est également loin d'être négligeable. Le changement de forme scolaire (Cousin & Felouzis, 2002), notamment la présence de multiples enseignants renforce la difficulté de « l'épreuve »¹¹ scolaire d'une partie des élèves. Ainsi, « [le] collège, de par sa "pédagogie" au sens large [...] a donc tendance à creuser les écarts de connaissances entre les élèves, par rapport à ce qui existe au sortir du primaire. » (Duru-Bellat & Mingat, 1993, p. 118-119). En outre, la forme moderne du collège unique est fortement remise en question (Derouet, 2003) car les collégiens sont différenciés dans des classes, parfois par rapport à leur niveau académique (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Les classes de collège peuvent aussi être différenciées en fonction des options facultatives comme le décrit Pierre Merle (2012b, p. 35) : « [le] collège unique, créé en 1975, retient le

¹¹ Ce terme est utilisé par plusieurs auteurs dans le champ de la recherche en éducation mais c'est également un parallèle avec le travail de Dominique Schnapper (1981) sur le chômage. L'expérience scolaire se rapproche de celle du chômage dans la diversité des vécus sociaux conditionnés par les caractéristiques des individus. Dans le cas des élèves, le milieu social des parents peut être assimilé aux statuts sociaux et professionnels des chômeurs étudiés par Schnapper.

modèle du collège indifférencié mais, s'il existe un enseignement commun à tous, des options élitistes, initialement le latin et l'allemand, ont persisté, tout comme une section de relégation telle que la SEGPA. ». Le système d'options facultatives est désormais remplacé par des options obligatoires, les *enseignements pratiques interdisciplinaires* (EPI), qui permettent également de telles différenciations. Les initiatives nationales ou locales pour compenser ces effets de différenciation lors du collège sont bien souvent difficiles à mettre en place de manière pérenne dans la pratique (Monchaux, 2004).

Les élèves arrivent ensuite dans le second cycle de l'enseignement secondaire, notamment au lycée et sont répartis dans les différents secteurs où ils traversent des épreuves particulières (Dubet, 1991). La majorité des élèves sont orientés après le collège au sein d'établissements publics et privés dans trois filières de baccalauréat : *générale*, *technologique* et *professionnelle*. La filière d'enseignement général et la filière d'enseignement technologique se distinguent lors de l'orientation de l'élève entre la classe de seconde et la classe de première sauf pour les séries *techniques de la musique et de la danse* (TMD) et *sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration* (STHR). La filière générale scolarise presque 54% des bacheliers mais la filière technologique seulement 20% (cf. *graphique 4*, p. 48). La plupart des lycées offrent les filières générale et technologique et ce, en proportion sensiblement égales. Si les trois séries générales sont presque toujours présentes dans un lycée, les huit déclinaisons de séries technologiques ont une implantation plus inégale.

La filière d'enseignement professionnel (26% des bacheliers) se différencie des filières générale et technologique selon plusieurs critères. Les élèves sont notamment orientés dans leur série dès la seconde. La segmentation de l'offre est beaucoup plus développée que dans les autres filières avec presque une centaine de séries. Les séries professionnelles sont donc variables d'un établissement à l'autre et davantage dispersées sur les secteurs scolaires. Enfin, environ la moitié de ces élèves de séries professionnelles sont scolarisés dans des établissements ne proposant que des séries professionnelles : les lycées professionnels (LP). Par ailleurs, leurs enseignants sont recrutés sur des concours spécifiques à l'exception des enseignants d'éducation physique et sportive. Les enseignants de matières spécialisées de la filière technologique sont aussi recrutés sur des concours spécifiques mais pas ceux de matières générales. Dans la filière professionnelle, les enseignants de matières générales sont d'ailleurs recrutés par un concours portant sur des matières différenciées dans les concours de la filière générale (mathématiques et physique-chimie ou lettres et histoire-géographie) car ils enseignent bien souvent deux matières.

L'organisation scolaire publique prend en charge une large part de l'enseignement secondaire hors apprentissage et enseignement agricole. Les autres établissements sont privés (autour de 20% des élèves) mais la plupart sont sous contrat avec l'état, ils bénéficient d'enseignants du système public qui doivent suivre les référentiels nationaux. Les établissements privés hors contrat sont bien souvent des établissements en attente du contrat d'association car leur ouverture est récente. La plupart des établissements privés sont confessionnels, héritiers des établissements tenus par les congrégations, mais conservant assez peu des caractéristiques de ces derniers. Certains établissements privés parviennent toujours à attirer des élèves issus de familles favorisées mais d'autres doivent recruter plus largement pour maintenir leur activité comme le décrit Philippe Masson (1999).

Dans les établissements professionnels, une partie des élèves prépare un CAP et seule une faible proportion poursuit avec un diplôme de niveau baccalauréat. Les lycées scolarisent aussi une minorité d'élèves dans des diplômes différents du baccalauréat mais de niveau équivalent : BT, BP ou brevet des métiers d'arts (BMA). Les établissements gérés par le ministère de l'Éducation Nationale ne sont pas les seuls à scolariser des élèves en vue de la préparation de diplômes de niveaux baccalauréat ou inférieur. Le ministère de l'Agriculture gère l'ensemble des élèves scolarisés dans la série de baccalauréat technologique agricole et les différentes séries professionnelles agricoles. De plus, les établissements agricoles scolarisent des élèves dans quelques classes de séries générales ou technologiques. Une partie des élèves de l'enseignement agricole prépare parfois aussi uniquement un diplôme de niveau inférieur au baccalauréat : le certificat d'aptitudes professionnelles agricoles (CAPA). Les ministères de l'Agriculture et de l'Éducation Nationale ainsi que les chambres de commerce et divers autres organismes prennent en charge les centres de formation d'apprentis (CFA) qui préparent majoritairement des CAP et des baccalauréats. Enfin, le ministère de la Défense et le ministère de la Santé prennent en charge respectivement quelques établissements et quelques classes dont les élèves préparent des diplômes de l'Éducation Nationale, souvent des baccalauréats de séries générales.

Tableau 2 : Classifications des diplômes de baccalauréat entre 1808 et 1964

1808-1820	1821-1847	1848-1858	1859-1863	1864-1873	1874-1890	1891-1901	1902-1922	1923-1944	1945	1946-1950	1951-1964
Baccalauréat ès Lettres						Baccalauréat ès Lettres en deux parties	A Latin/Grec puis A Philo	A Latin/Grec puis Philo	A puis Philo	A ou A' puis Philo	
											B Latin/Langues vivantes puis B Philo
Baccalauréat ès sciences						Baccalauréat ès sciences	Baccalauréat ès sciences naturelles	Baccalauréat ès sciences physiques	Baccalauréat ès sciences	Baccalauréat ès sciences avec 5 options	Baccalauréat ès sciences
Baccalauréat ès sciences						Baccalauréat ès sciences	Baccalauréat ès Lettres puis spécialisation optionnelle	C Sciences/Latin puis A Maths	B Sciences/Latin puis Maths	C puis Sciences ou Maths	C ou C' puis Sciences ou Maths
Baccalauréat ès sciences						Baccalauréat ès sciences	Baccalauréat ès Lettres puis spécialisation optionnelle	D Sciences/Langues vivantes puis B Maths	M puis Sciences ou Maths	T puis Mathématiques et technique	
											Baccalauréat spécial

2.1) Les trois filières de baccalauréat

La série *littéraire* (L) est l'héritière de la maîtrise ès Arts, du baccalauréat *ès lettres*, du baccalauréat *philosophie* avant 1965 et plus récemment de la série A (cf. *tableau 2*, p. 44 et *tableau 3*). Elle est la plus proche de la filière *classique* historique mais scolarise peu d'élèves, légèrement plus de 8% des effectifs des lycéens, hors apprentissage et enseignement agricole. La série *économique et sociale* (ES) est issue à la fois de l'enseignement *classique* et de l'enseignement *moderne* dont l'articulation débouche sur une série B en 1965. Cette série scolarise désormais plus de 17% des lycéens, le double de la série L. Enfin, la série *scientifique* (S) est l'héritière du baccalauréat *ès sciences*, des baccalauréats *mathématiques* et *sciences* auxquels menaient différentes sections dont l'historique section C devenue série C en 1965. La série S est aussi l'héritière de la série générale de baccalauréat D créé en 1965 et de la série de baccalauréat technologique E qui constituait une série d'excellence (Faguer, 1983). Cette dernière série étant issue de la section M et de ses déclinaisons qui préparaient à différents baccalauréats. La série S scolarise plus de 28% des lycéens soit plus que l'ensemble de la filière professionnelle (26%) ou la filière technologique (20%) mais aussi que les séries L et ES réunies (25%). Ces trois séries générales scolariseront les élèves dans une seule série générale (indiquée ici G) avec des matières optionnelles pour les entrants en classe de première en 2019.

Tableau 3 : Classifications des séries de baccalauréats entre 1965 et 2019

Filière	1965	1972	1980	1985	1998	2008	2019				
	19	16	17	11	11	20	22				
	9	9	9	9	9	0	0				
	6	6	7	9	9	0	0				
	5	8	8	2	4	6	7				
Générale	A				L				G		
	B				ES						
	C, D				S						
Technologique	E				S				G		
	T	F1, F2, F3, F4, F9, F10				STI		STI2D			
		F12				STI		STD2A			
		F5, F6, F7				STL					
		F8				SMS	ST2S				
		F11	TMD								
		G, H				STT	STG	STMG			
						Hôtellerie				STHR	
				STAE, STPA		STAV					
Professionnelle					Cursus après niveau V			Cursus 3 ans			

Les séries technologiques sont historiquement issues des séries T et M qui préparaient notamment au baccalauréat *mathématiques et technique* lorsque le baccalauréat était en deux parties. Les différentes séries technologiques sont instituées en 1968 avec les différentes séries

Chapitre 1

F, plutôt industrielles et principales héritières de la série T, mais aussi les séries tertiaires G et la série informatique H. Des huit séries technologiques actuelles qui en découlent, seule la série **STMG** scolarise massivement des élèves. Cette série fait figure de relégation au sein des lycées généraux et technologiques. Les séries **ST2S** et **STI2D** scolarisent moins d'élèves et sont moins dévalorisées scolairement. Enfin, les cinq autres séries (**STL**, **STD2A**, **STHR**, **STAV** et **TMD**) scolarisent de très faibles effectifs et sont plutôt valorisées scolairement.

Encart 1 : Descriptif des huit séries technologiques

-*Sciences et technologie du management et de la gestion (STMG)* : La série STMG est issue des séries G (avec ses trois différentes options) et H créées en 1968 qui sont devenues les quatre options de la série STT puis STG (*sciences et technologies du tertiaire* et *sciences et technologie de la gestion*). Cette série est la seule qui puisse être qualifiée de « grosse » série technologique car elle scolarise près de la moitié des élèves de la filière technologique : presque 10% des lycéens.

-*Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)* : La série ST2S est issue de la série *sciences médico-sociales* (SMS) et initialement de la série F8 de 1968. Les effectifs de lycéens ont augmenté dans cette série dont les effectifs sont devenus presque comparable à ceux des STI2D : plus de 3% des lycéens.

-*Sciences et technologies industrielles et du développement durable (STI2D)* : Les séries strictement industrielles (F1, F2, F3, F4, F9 et F10) sont devenues des options de la série STI2D, héritière de la série STI accolée de deux D et diminuée du parcours *design et arts appliqués*. Elles ont scolarisé beaucoup d'élèves entre les années 1960 et les années 1990 mais leurs effectifs sont désormais plus bas avec moins de 5% des lycéens.

-*Sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A)* : La série STD2A, initialement F12 dans les années 1980, est redevenue une série à part entière après avoir été une option de la série STI. Cette section scolarise extrêmement peu d'élèves : moins de 0.5% des lycéens.

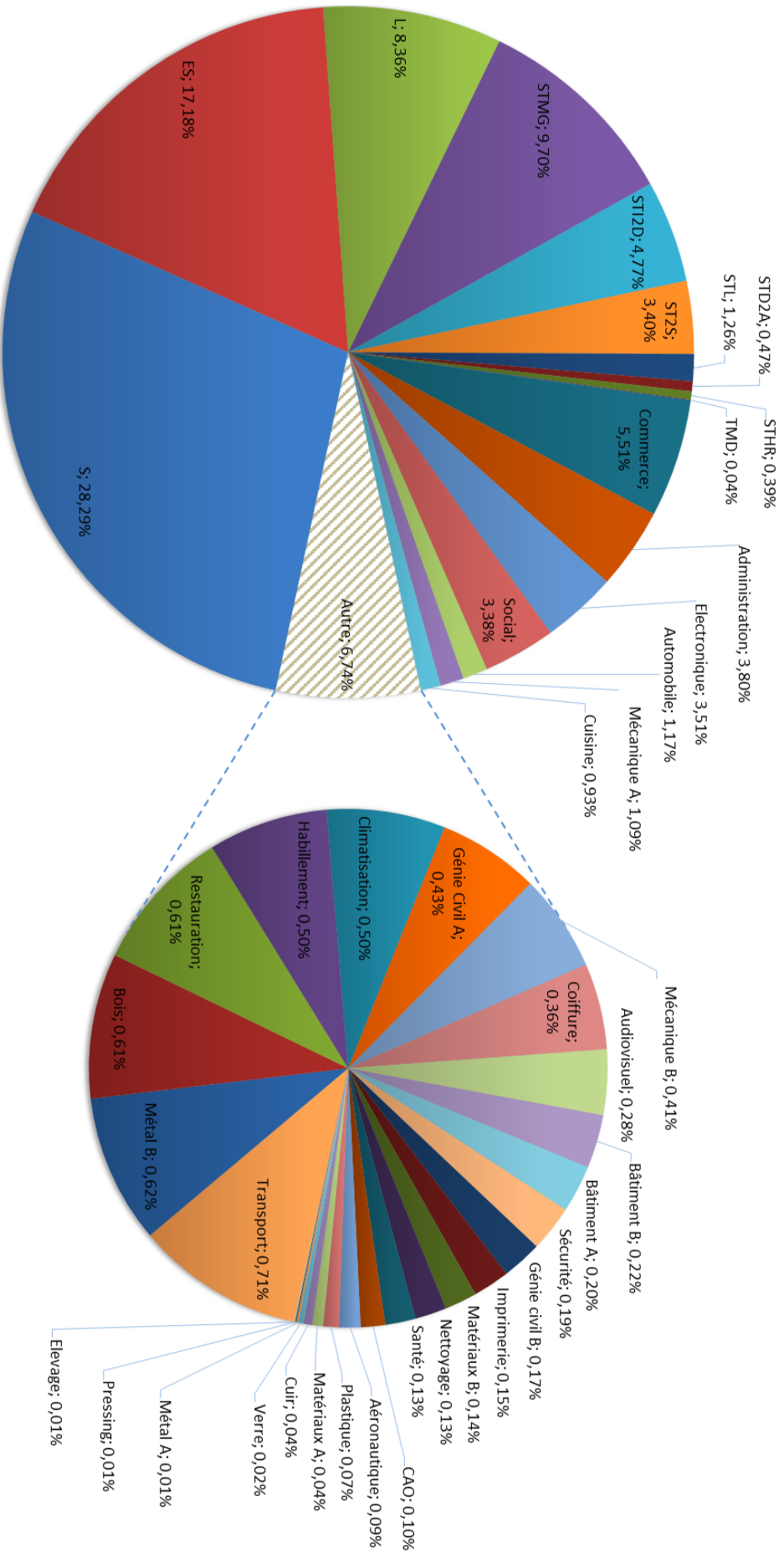
-*Sciences et technologies de laboratoire (STL)* : La série STL est issue de séries technologiques plutôt industrielles (F5, F6 et F7). Cette section scolarise un part de lycéens intermédiaire entre celle des « petites » séries (TMD, STD2A et STHR) et celle des séries « moyennes » (STI2D et ST2S) : 1.3% des lycéens.

-*Techniques de la musique et de la danse (TMD)* : Les options de langues anciennes ou de langues rares sont régulièrement évoquées dans les débats publics mais les *classes à horaire aménagé musique ou danse* (CHAM) constituent aussi une possibilité d'éviter certains collèges ou certaines classes pour les enfants de familles de milieu favorisé. Les CHAM ne sont assurées que dans un très faible nombre de collèges, ce qui explique la moindre polarisation dans le débat public. Pourtant, ce type de classe remet en cause le collège unique tout autant que l'option de langue latine. Intégrer une CHAM au collège garantit la poursuite dans un lycée spécifique avec la série de baccalauréat correspondante : *techniques de la musique et de la danse* (TMD), cette série est concernée par une seconde spécifique). En outre, les élèves recrutés sont sélectionnés par leurs pratiques précédentes, et doivent posséder un instrument pour les classes musique. Cette organisation permet donc surtout aux enfants de catégories favorisées d'intégrer ce type de classe. La série TMD a été instituée en 1972 sous la dénomination F11. Si les effectifs de la série STHR sont comparables à ceux de STD2A, les effectifs de la série TMD sont dix fois inférieurs, ce qui accentue son statut de section refuge : 0.04% des lycéens.

-*Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR)* : Les élèves de STHR sont pour la plupart scolarisés dans des établissements spécifiques qui ne proposent pas d'autres séries générales ou technologiques. Cette série instituée en 1992 sous la dénomination *hôtellerie* scolarise tout aussi peu d'élèves : 0.39% des lycéens.

-*Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV)* : La série technologique agricole STAV est issue de la fusion des sections STAE et STPA (*sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement* et *sciences et technologies du produit agroalimentaire*). La série STAV sera évoquée ensuite dans le cadre de l'enseignement agricole. Elle est assurée dans des établissements spécifiques et ses effectifs sont faibles : environ 1% des lycéens de l'Éducation Nationale.

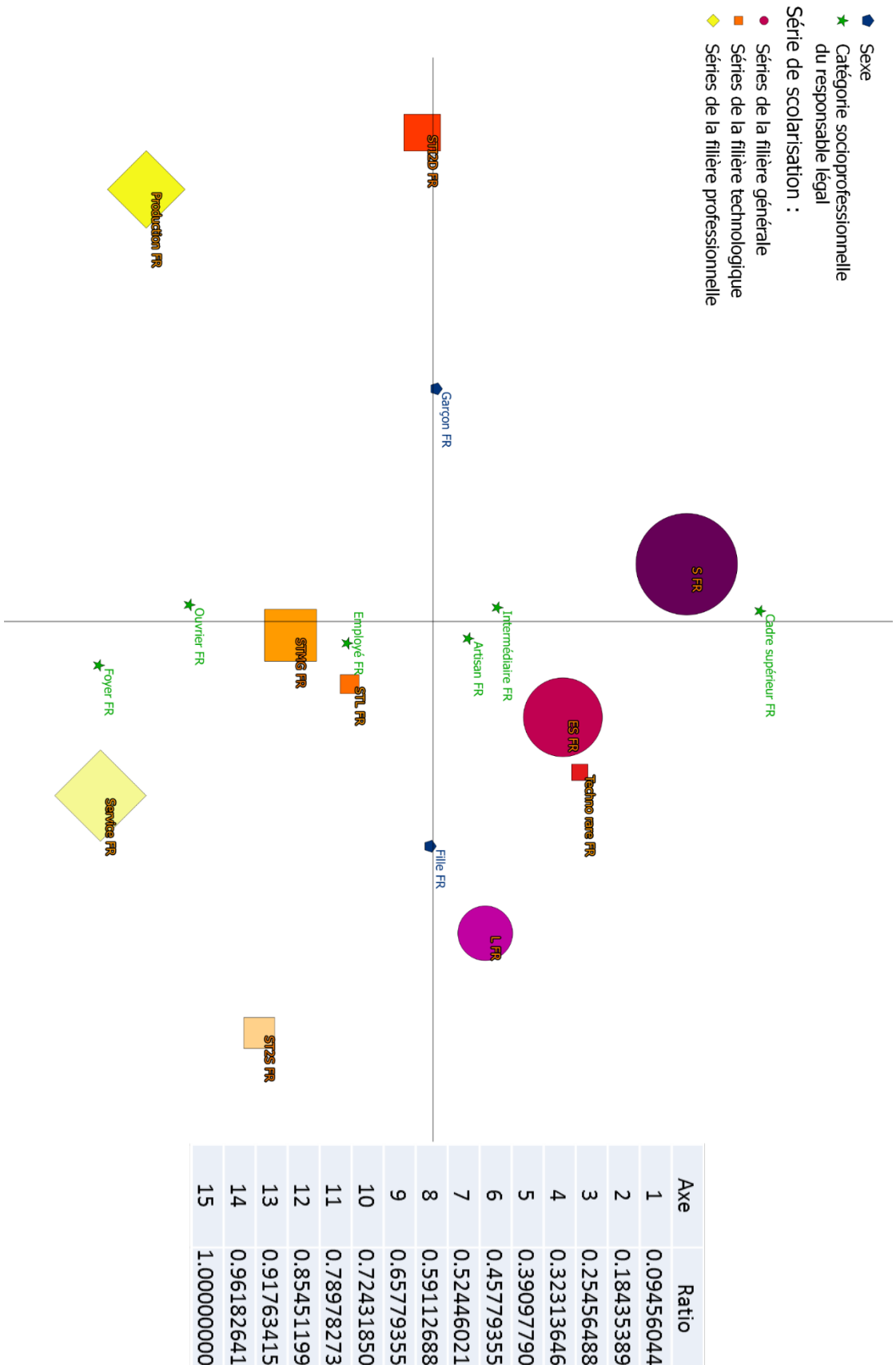
Graphique 4 : Répartition des lycéens en 2015, hors apprentissage, enseignement agricole, etc.



Le baccalauréat professionnel est créé en 1985 et son organisation est modifiée en 2008 : il se prépare désormais en trois ans sans passer par un diplôme de niveau inférieur (CAP ou BEP) tout comme les baccalauréats généraux et technologiques. De nombreuses séries de baccalauréat professionnel ont été créées mais elles résultent bien souvent de transformations d'autres diplômes de niveau équivalent au baccalauréat ou du développement de cursus dont un diplôme de niveau inférieur au baccalauréat est déjà en place. À la rentrée 2016, les élèves de la filière professionnelle sont scolarisés dans près d'une centaine de séries de baccalauréats. Les données du ministère de l'Éducation Nationale, *la base centrale scolarité*, ne permettent pas de déterminer les effectifs de chaque série de baccalauréat mais les effectifs de chaque *groupe de spécialité de formation*. La nomenclature de ces groupes est commune aux différents ministères mais en l'occurrence elle impose un premier regroupement. Les effectifs de chaque série professionnelle et de chaque groupe de séries sont variables avec une échelle allant de moins d'élèves que dans la série technologique TMD à légèrement plus d'élèves que dans la série ST2S. Dans le plan factoriel de l'analyse sur l'ensemble des filières, une distinction très restrictive sera utilisée pour comparer les séries professionnelles aux autres : séries du *secteur production* ou du *secteur service*. La hiérarchie interne plus précise de ces séries professionnelles sera abordée ensuite après un décryptage des séries rassemblées dans les groupes de spécialité de formation.

Le *graphique 5* (p. 50) est une *analyse des correspondances multiples* (ACM) réalisée sur l'ensemble des élèves des classes de première et de terminale des filières de baccalauréat en France. Cette analyse porte sur trois variables : la catégorie socioprofessionnelle du responsable légal de l'élève, le sexe de l'élève et la série de scolarisation de l'élève. Les figures qui représentent les séries ont des aires proportionnelles aux effectifs d'élèves que ces séries scolarisent. La variable du sexe de l'élève contribue à la polarisation de l'axe des abscisses et celle de la catégorie socioprofessionnelle parentale à la polarisation de l'axe des ordonnées. La variance expliquée par chaque axe est de près de 9%, ce qui constitue une légère rupture avec les valeurs de variance des axes supplémentaires (7% au début). La variance expliquée est donc de 18% pour le *graphique 5*, ce qui reste faible mais cohérent avec une ACM. Les différentes séries de scolarisation se positionnent dans cette double hiérarchie. La hiérarchie sociale globale des filières se vérifie : les séries générales scolarisent plus d'élèves dont le responsable est cadre supérieur et les séries professionnelles plus d'élèves dont le responsable est ouvrier ou parent au foyer.

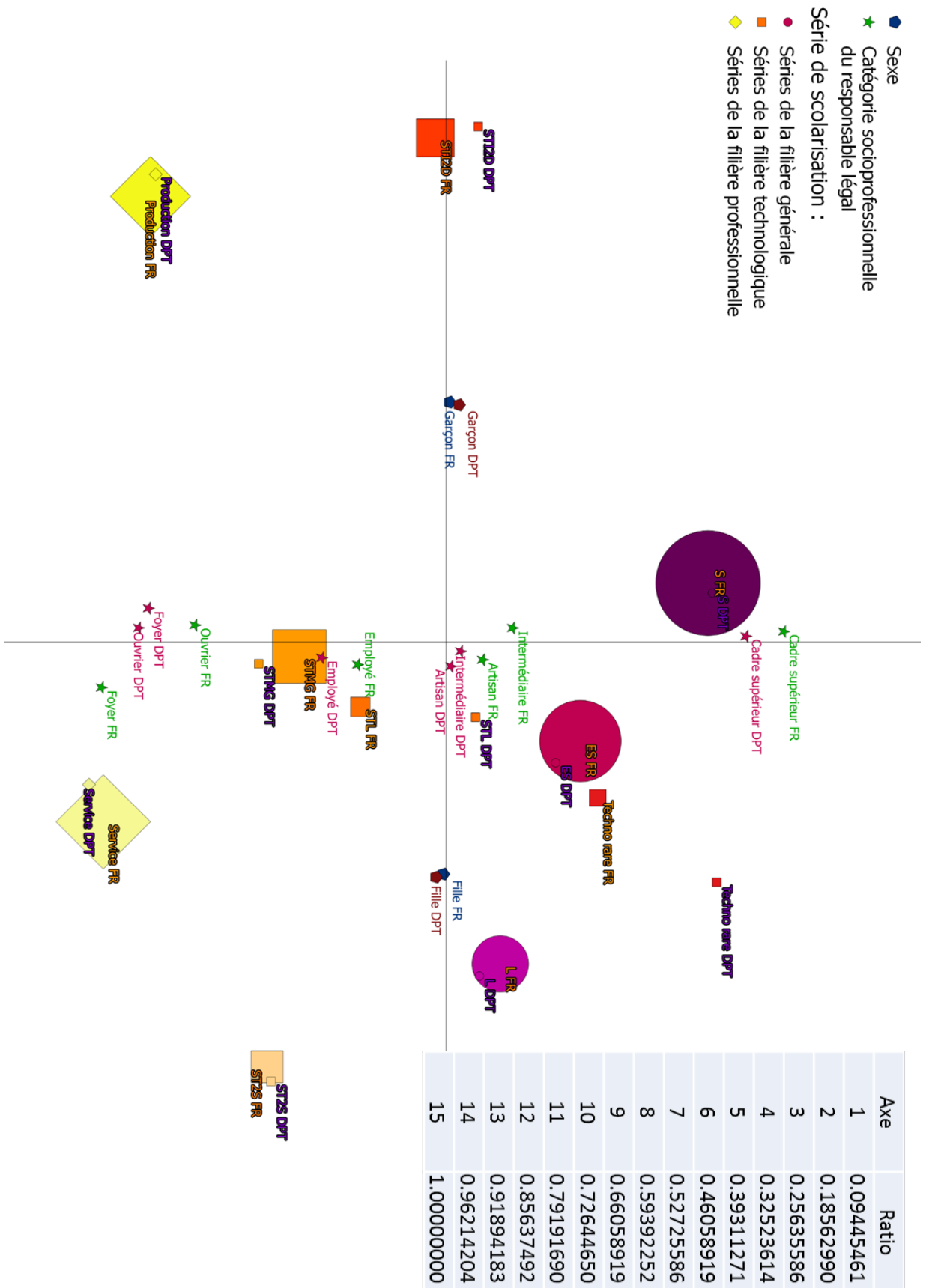
Graphique 5 : Représentation graphique des deux premiers axes du plan factoriel de l'analyse des variables du sexe, de la série de scolarisation et de la catégorie socioprofessionnelle du responsable principal de l'élève sur les bacheliers en France



Dans le détail des séries, la série générale S se distingue particulièrement par son alignement et sa proximité avec la modalité *cadre supérieur*. La série générale ES est moins clairement alignée avec la modalité *cadre supérieur*. En outre, elle se positionne plutôt du côté des séries féminisées alors que la série S se positionne plutôt vers les séries masculinisées. La série L est la série générale la plus féminisée et le recrutement de son public concerne encore moins les enfants de cadre supérieur. Comme pour la série technologique STI2D, la proximité de sa modalité avec l'axe des abscisses sur le *graphique 5* signifie que son recrutement est plutôt indépendant de la catégorie socioprofessionnelle parentale.

Les séries technologiques sont davantage dispersées sur le *graphique 5*. La modalité correspondant aux séries technologiques rares (*techno rare*, regroupant les séries TMD, STHR et STD2A) se positionne à proximité de la série ES. Ce regroupement de séries technologiques avec de faibles effectifs scolarise donc davantage de filles et des élèves socialement plus proches des séries générales que des autres séries technologiques. La série STI2D scolarise un public socialement diversifié mais composé presque exclusivement de garçons. De même, la série ST2S scolarise un public diversifié mais légèrement plus populaire et presque exclusivement composé de filles. Ces deux séries où la distribution sexuée est très forte scolarisent donc des effectifs modérés et diversifiés socialement. Enfin, les séries STMG et STL se positionnent graphiquement dans l'alignement des modalités *responsable légal ouvrier* ou *employé* et plutôt indépendamment du sexe des élèves. La série technologique STMG, la plus massive, et la petite série STL scolarisent donc les publics les moins socialement favorisés parmi les séries technologiques. Au niveau de la hiérarchie interne aux séries technologiques, à l'exception de la série STL : moins la série scolarise d'élèves, plus son recrutement concerne des élèves dont le responsable légal appartient à une catégorie socioprofessionnelle favorisée. Les séries technologiques dont le recrutement est proche des séries générales sont donc celles dont les effectifs sont les plus faibles.

Graphique 6 : Superposition des représentations graphiques des deux premiers axes de du plan factoriel de l'analyse des variables du sexe, de la série de scolarisation et de la catégorie socioprofessionnelle du responsable principal de l'élève concernant les bacheliers du département d'enquête (DPT) et de celle concernant les bacheliers en France (FR, graphique 6)



Les séries professionnelles du secteur *service* scolarisent davantage d'élèves que celles du secteur *production* (15% contre 11%) et dans beaucoup moins de spécialités (11 groupes de spécialité pour 23, 28 séries de baccalauréat pour 68). Les séries *service* souvent plus massives scolarisent un public très populaire et relativement féminisé. Les séries *production* scolarisent aussi un public populaire mais socialement plus diversifié et presque exclusivement composé de garçons. La corrélation observée pour les séries technologiques entre les effectifs recrutés et l'origine sociale des élèves pourrait donc s'appliquer également aux séries professionnelles.

Le *graphique 6* est une superposition du plan factoriel du *graphique 5* et d'un autre plan factoriel issu d'une analyse faite avec les mêmes variables mais sur les lycéens de l'Essonne, département où se situent les établissements de l'enquête ethnographique. L'utilité de la comparaison entre la structure de la France et celle du département explique aussi le maintien de la distinction simplifiée des modalités des séries professionnelles. En effet, la structure de l'offre de séries des établissements professionnels est très variable selon les départements, le contenu des groupes de spécialités de formation aussi par extension. Une distinction trop fine des séries professionnelles ferait perdre du sens à cette comparaison. La variance expliquée par les axes du *graphique 5* de l'Essonne superposé sont sensiblement les mêmes que celles du *graphique 6* sur la France. Par contre, afin de ne pas surcharger le *graphique 6*, les figures représentant les modalités des différentes séries n'ont pas une aire proportionnelle à leurs effectifs.

Les positions des séries générales et des regroupements de séries professionnelles sont proches dans les graphiques issus de l'ACM des lycéens de France et de l'ACM des lycéens de l'Essonne. La série S est notamment celle qui se positionne presque à l'identique sur les deux graphiques. La distribution par sexe n'est pas modifiée mais la distribution sociale évolue pour les séries technologiques autres que la ST2S. La série STMG recrute un public légèrement plus populaire dans l'Essonne et la série STI2D un public légèrement plus favorisé que la moyenne française. Les « petites » séries technologiques ont une position nettement différente, les conséquences sont modérées pour le regroupement des séries technologiques rares mais profondes pour la série STL. En effet, cette série se positionne près de la série ES dans le département alors qu'elle était positionnée près de la série STMG sur la France presque par symétrie axiale. La hiérarchie sociale dans le recrutement diverge donc surtout pour les séries technologiques en ce qui concerne le département d'enquête. Dans une zone comme la banlieue parisienne où l'offre scolaire est plus dense, les petites séries technologiques semblent davantage constituer un refuge pour les catégories sociales favorisées.

2.2) Une centaine de séries pour le baccalauréat professionnel

L'enseignement professionnel est un secteur qui a été assez peu étudié dans les années 1980 et 1990, à quelques exceptions comme l'enquête de Lucie Tanguy (1997). Depuis les années 2000, c'est un objet davantage investigué dans les sciences sociales notamment par Aziz Jellab (2008b, 2014). La filière professionnelle est donc davantage mise en valeur dans les analyses de sciences sociales mais elle reste toujours aussi peu considérée dans l'organisation scolaire. La réforme du baccalauréat professionnel en 2008 a fait relativement peu évoluer la situation (Kogut-Kubiak & Gauthier, 2015 ; Maillard, 2015). La possibilité pour les lycéens de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur n'est pas forcément permise par l'orientation (Bernard, Masy, & Troger, 2016 ; Jellab, 2015) malgré l'investissement des familles (Bernard & Troger, 2012). De plus, lorsque les lycéens professionnels atteignent l'enseignement supérieur, ils font bien souvent face à l'échec. L'autre possibilité pour les bacheliers professionnels est d'accéder directement à l'emploi mais la valorisation de leurs diplômes est souvent complexe (Fremigacci, L'Horty, du Parquet, Petit, & Langot, 2013 ; Giret, 2012). Cette valorisation dépend de la série dans laquelle ils sont scolarisés, les séries les plus valorisables sont moins les séries du secteur *service* (Jellab, 2008b) que les séries « rares » des secteurs *service* et *production*.

Les lycéens qui vont en filière professionnelle, et ceux qui vont dans certaines séries technologiques, sont orientés dès la seconde et ils intègrent la série en même temps que l'établissement. Les autres intègrent un établissement en seconde et s'orientent dans la série lors de la classe de première l'année suivante. Ils peuvent changer d'établissement pour des séries qui ne sont pas proposées par l'établissement mais ces changements sont assez rares. Les établissements professionnels donnent priorité aux sortants de collège donc la réorientation y est difficilement possible, seule une partie du recrutement des séries et options les plus rares en classe de première générale ou technologique se fera hors population précédemment scolarisée en seconde.

Les séries du secteur *service* scolarisent souvent plus d'étudiants que les séries du secteur *production*. Deux groupes de spécialités de formation ne comprenant qu'une seule série de baccalauréat en fournissent un excellent exemple. En 2015-2016, le groupe *élevage* (cf. tableau 5, p. 57) concerne uniquement la série *cultures marines* (0.01% des lycéens), une des plus petites séries. À l'inverse, le groupe *administration* (cf. tableau 4, p. 55) avec la série *gestion-administration* (GA), récente fusion des séries *comptabilité* et *secrétariat* qui est devenue la

série professionnelle scolarisant le plus de lycéens (3.8%). Pour le poids précis des autres séries, la seule solution aurait été de recoder individuellement les séries de chaque établissement. Cette solution aurait pris un temps considérable et restait bancal car bien souvent les séries proposées par un établissement appartiennent au même groupe de spécialités de formation. Par contre, une estimation large est possible en comparant le nombre d'établissements inscrits au répertoire de l'*Office national d'information sur les enseignements et les professions* (ONISEP) pour la série de baccalauréat concernée et la somme des établissements proposant chacune des séries comprises dans le groupe de spécialité de formation.

Tableau 4 : Correspondances entre groupes de spécialités de formation et baccalauréats professionnels du secteur service en 2016

Groupes de spécialités de formation	Résumé	Séries de baccalauréats professionnels service
SPEC.PLURIVALENTES DES SERVICES	Administration	GESTION-ADMINISTRATION 2012
TRANSPORT, MANUTENTION, MAGASINAGE	Transport	TRANSPORT FLUVIAL 2013
		CONDUITE ET GESTION DES ENTREPRISES MARITIMES OPTION MARIN DE COMMERCE 2009
		TRANSPORT 2010
		CONDUCTEUR TRANSPORT ROUTIER MARCHANDISES 2010
		LOGISTIQUE 2010
COMMERCE, VENTE	Commerce	COMMERCE
		ACCUEIL - RELATION CLIENTS ET USAGERS 2009
		VENTE (PROSPECTION - NEGOCIATION - SUIVI DE CLIENTELE)
		POISSONNIER ECAILLER TRAITEUR 2010
TECHNIQUES DE L'IMPRIMERIE & DE L'EDITION	Imprimerie	FACONNAGE DE PRODUITS IMPRIMES, ROUTAGE 2011
		REALISATION DE PRODUITS IMPRIMES ET PLURIMEDIA OPTION A PRODUCTIONS GRAPHIQUES 2014
		REALISATION DE PRODUITS IMPRIMES ET PLURIMEDIA OPTION B PRODUCTIONS IMPRIMEES 2014
TECHNIQUES DE L'IMAGE, DU SON, SPECTACLE	Audiovisuel	ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : COMMUNICATION VISUELLE PLURI-MEDIA 2011
		PHOTOGRAPHIE 2012
SPEC.PLURIV.SANITAIRES & SOCIALES	Social	SERVICES DE PROXIMITE ET VIE LOCALE (A1=58,A2=54,G1=30,G2=28) 2005
		ACCOMPAGNEMENT SOINS ET SERVICES A LA PERSONNE OPTION A - A DOMICILE 2011
		ACCOMPAGNEMENT SOINS ET SERVICES A LA PERSONNE OPTION B - EN STRUCTURE 2011
SANTÉ	Santé	PROTHESE DENTAIRE 2010
		OPTIQUE LUNETTERIE 2010
		TECHNICIEN EN APPAREILLAGE ORTHOPEDIQUE 2016
		COMMERCIALISATION ET SERVICES EN RESTAURATION 2011
ACCUEIL, HOTELIERIE, TOURISME	Restauration	COMMERCIALISATION ET SERVICES EN RESTAURATION 2011
COIFFURE, ESTHETIQUE & AUTRES SOINS	Coiffure	PERRUQUIER POSTICHEUR 2010
		ESTHETIQUE COSMETIQUE PARFUMERIE
NETTOYAGE, ASSAINIS., PROTECT.ENVIRONMT	Nettoyage	TECHNIQUES D'INTERVENTIONS SUR INSTALLATIONS NUCLEAIRES 2014
		HYGIENE, PROPRETE, STERILISATION 2013
		GESTION DES POLLUTIONS ET PROTECTION DE L'ENVIRONNEMENT 2013
SECURITE DES BIENS & DES PERSONNES	Sécurité	METIERS DE LA SECURITE 2014

Les séries de baccalauréat du secteur *service* qui scolarisent le plus d'élèves en dehors de la série *administration* (862 lycées) sont celles dépendant des groupes *commerce* et *social* qui totalisent respectivement 5.5% et 3.4% des lycéens. Le groupe *commerce* comprend la série *commerce* dont l'offre de lycées (759) est légèrement inférieure à celle des séries *vente* et *accueil-relations clients et usagers* (ARCU) réunies (436) et (391), la dernière série du groupe, *poissonnier, écailleur, traiteur* étant négligeable (2). Ainsi, on peut estimer à environ 2.6% les lycéens scolarisés en *commerce* et à environ 1.5% ceux scolarisés en *vente* ou en *accueil*. Les deux séries du groupe *social* ont aussi un poids important. Les deux déclinaisons de la série *accompagnement, soins et services à la personne* (ASSP), sont proposées dans beaucoup d'établissements : 245 pour l'option *domicile* et 534 pour l'option *structure*. Les deux options de

Chapitre 1

cette série en font une série *service* massive : environ 2.8% de lycéens (0.9% pour l'option *domicile* et 1.9% pour *structure*). Les différentes options de la série *services de proximité et vie locale* (SPVL) sont proposées dans 148 lycées, mais en agglomérant les options, et par extension les doubles comptes évoqués, il s'agit de 168 classes au minimum sur l'ensemble des lycées. Cette série constitue plutôt une série moyenne avec 0.6% des lycéens. Dans le *tableau 4*, tout comme dans le *tableau 5* (p. 57), le fond de l'intitulé de la série est d'autant plus sombre que le recrutement de la série est massif. La colonne intitulée *résumé* est le libellé résumé du groupe de spécialité de formation utilisée dans le plan factoriel qui sera présenté par la suite.

Bien entendu, une des limites de cette approche est d'assimiler le nombre d'établissements proposant la série et le nombre de classes. Le double compte d'un établissement s'il propose deux séries du même groupement ne pose pas de difficultés. Par contre, l'estimation ne tient pas compte du nombre variable d'élèves par classe et surtout de l'éventualité que les établissements proposent plusieurs classes pour une même série. En effet, certaines séries sont davantage organisées dans des établissements spécifiques avec plusieurs classes comme pour la coiffure ou la cuisine notamment. Cette dimension explique les variations observables dans les proportions entre le nombre d'établissements qui proposent la série et les effectifs globaux de la série.

Trois autres séries du secteur *service* peuvent être qualifiées de moyenne par rapport aux effectifs scolarisés. La série *logistique* au sein du groupe *transport* est proposée dans presque autant d'établissements que les quatre autres séries du regroupement (133 contre 144) et représente environ 0.35% des lycéens. La série *commercialisation et services en restauration* seule dans le groupe *restauration* représente environ 0.6% des lycéens. Enfin, la série *esthétique, cosmétique, parfumerie* (ECP) est regroupée avec une série aux effectifs négligeables (168 établissements pour 9) dans le groupe *coiffure* et représente un peu plus de 0.3% des lycéens.

Tableau 5 : Correspondances entre groupes de spécialités de formation et baccalauréats professionnels du secteur production en 2016

Groupes de spécialités de formation	Résumé	Séries de baccalauréats professionnels production
TECHNO.INDUSTRIELLES FONDAMENTALES	CAO	ETUDE ET DEFINITION DE PRODUITS INDUSTRIELS
TECHNO DE COMMANDES DES TRANSFO.INDUST	Matériaux A	PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION 2012
PROD.ANIMALES, ELEVAGE SPECIALISE	Elevage	CULTURES MARINES 2015
SPEC.PLURITECHNO DES TRANSFORMATIONS	Matériaux B	BIO-INDUSTRIES DE TRANSFORMATION F 2018 PROCEDES DE LA CHIMIE, DE L'EAU ET DES PAPIERS-CARTONS 2012
AGRO-ALIMENTAIRE, ALIMENTATION, CUISINE	Cuisine	CUISINE 2011 BOUCHER CHARCUTIER TRAITEUR 2009 BOULANGER-PÂTISSIER 2009
METALLURGIE	Métal A	TRAITEMENTS DES MATERIAUX FONDERIE 2009
MATERIAUX DE CONSTRUCTION, VERRE	Verre	ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : VERRERIE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : METIERS DE L'ENSEIGNE ET DE LA SIGNALÉTIQUE
PLASTURGIE, MATERIAUX COMPOSITES	Plastique	PLASTIQUES ET COMPOSITES 2009
ENERGIE, GENIE CLIMATIQUE	Climatisation	TECHNICIEN DE MAINTENANCE DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES TECHNICIEN EN INSTALLATION DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES
SPEC.PLURITECHNO GENIE CIVIL, CONSTR; ...	Génie civil A	TECHNICIEN D'ETUDES DU BATIMENT OPTION A : ETUDES ET ECONOMIE 2008 TECHNICIEN D'ETUDES DU BATIMENT OPTION B : ASSISTANT EN ARCHITECTURE 2008 ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION MARCHANDISAGE VISUEL 2007
MINES & CARRIERES, GENIE CIVIL, TOPOGR.	Génie civil B	TECHNICIEN GEOMETRE-TOPOGRAPHE 2007 TRAVAUX PUBLICS 2005
BATIMENT : CONSTRUCTION & COUVERTURE	Bâtiment A	INTERVENTIONS SUR LE PATRIMOINE BATI, OPTION A MACONNERIE 2014 INTERVENTIONS SUR LE PATRIMOINE BATI, OPTION B CHARPENTE 2014 INTERVENTIONS SUR LE PATRIMOINE BATI, OPTION C COUVERTURE 2014 ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : ARTS DE LA PIERRE TECHNICIEN DU BATIMENT : ORGANISATION ET REALISATION DU GROS OEUVRE 2007
BATIMENT : FINITIONS	Bâtiment B	MENUISERIE ALUMINIUM-VERRE 2006 AMENAGEMENT ET FINITIONS DU BATIMENT 2006
TRAVAIL DU BOIS ET DE L'AMEUBLEMENT	Bois	TECHNICIEN DE FABRICATION BOIS ET MATERIAUX ASSOCIES 2006 ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : EBENISTE F2016 TECHNICIEN DE SCIERIE 2006 TECHNICIEN MENUISIER AGENCEUR 2005 TECHNICIEN CONSTRUCTEUR BOIS 2005 ETUDE ET REALISATION D'AGENCEMENT 2011
SPEC.PLURITECHNO MATERIAUX SOUPLES	Pressing	METIERS DU PRESSING ET DE LA BLANCHISSERIE
HABILLEMENT	Habillement	ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : TAPISSIER D'AMEUBLEMENT METIERS DE LA MODE - VÊTEMENT 2009
CUIRS ET PEAUX	Cuir	METIERS DU CUIR OPTION MAROQUINERIE 2009 METIERS DU CUIR OPTION CHAUSSURES 2009
SPEC.PLURITECHNO MECANIQ-ELECTRICITE	Mécanique A	MAINTENANCE NAUTIQUE 2008 ELECTROMECANICIEN MARINE 2007 MICROTECHNIQUES MAINTENANCE DES EQUIPEMENTS INDUSTRIELS 2005 PRODUCTIQUE MECANIQUE OPTION DECOLLETAGE
MECANIQ GENERALE & DE PRECISION, USINAGE	Mécanique B	TECHNICIEN D'USINAGE TECHNICIEN OUTILLEUR TECHNICIEN MODELEUR
MOTEURS ET MECANIQUE AUTO	Automobile	MAINTENANCE DES VEHICULES OPTION A VOITURES PARTICULIERES 2014 MAINTENANCE DES VEHICULES OPTION B VEHICULES DE TRANSPORT ROUTIER 2014 MAINTENANCE DES VEHICULES OPTION C MOTOCYCLES 2014 MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION A AGRICOLES MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION B TRAVAUX PUBLICS ET MANUTENTION MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION C PARCS ET JARDINS
MECANIQUE AERONAUTIQUE & SPACIALE	Aéronautique	AVIATION GENERALE 2013 AERONAUTIQUE OPTION SYSTEMES 2013 AERONAUTIQUE OPTION AVIONIQUE 2013 AERONAUTIQUE OPTION STRUCTURE 2013
STRUCTURES METALLIQUES	Métal B	OUVRAGES DU BATIMENT : METALLERIE CONSTRUCTION DES CARROSSERIES TECHNICIEN EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE REPARATION DES CARROSSERIES
ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	Electronique	SYSTEMES NUMERIQUES OPTION A SURETE ET SECURITE DES INFRASTRUCTURES, DE L'HABITAT ET DU SYSTEMES NUMERIQUES OPTION B AUDIOVISUELS, RESEAU ET EQUIPEMENT DOMESTIQUES 2016 SYSTEMES NUMERIQUES OPTION C RESEAUX INFORMATIQUES ET SYSTEMES COMMUNICANTS 2016 ELECTROTECHNIQUE ENERGIE EQUIPEMENTS COMMUNICANTS SYSTEMES ELECTRONIQUES NUMERIQUES TECHNICIEN DU FROID ET DU CONDITIONNEMENT D'AIR

Chapitre 1

Les autres séries du secteur *service* sont toutes proposées dans moins de cent établissements et rarement dans plus de cinquante, soit environ 0.1% des lycéens par série. Ainsi, cinq grosses séries du secteur *service* (*administration, commerce, vente, accueil et accompagnement*) scolarisent 12% sur les 15% de lycéens dans le secteur *service*. Avec les quatre séries moyennes (*services de proximité, logistique, restauration et esthétique*), il s'agit de presque 14% des lycéens, un peu plus d'un pourcent se répartissant alors sur plus d'une dizaine d'autres spécialités. Ces dernières sont très variables mais certaines ont des intitulés plutôt valorisés : *photographie, imprimerie, prothèse dentaire, perruquier* ou *techniques d'interventions sur les installations nucléaires*.

Les effectifs de lycéens des séries professionnelles du secteur *production* sont plus dispersés sur un nombre de spécialités plus important, les démonstrations sont donc économisées pour décrire directement la structure. Quatre grosses séries se détachent. Dans le groupe *électronique*, la série *électrotechnique, énergie, équipements communicants* (ELEEC) représente environ 1.9% des lycéens (617 établissements sur 1128). Dans le groupe *mécanique A*, la série *maintenance des équipements industriels* (MEI, série historique ayant absorbé la série *maintenance des systèmes mécaniques automatisés*, MSMA) représente environ 0.9% des lycéens (369 établissements sur 455). Deux autres séries scolarisent un nombre important de lycéens si on cumule leurs options. Les trois options (*A, B et C*) de la série *systèmes numériques* scolarisent 1.05% de lycéens (337 établissements sur les 1128 du groupe *électronique*). Les trois options (*A voitures particulières, MVA ; B véhicules de transport routier, MVB et C motocycles, MVC*) de la série *maintenance des véhicules* scolarisent 0.9% des lycéens (325 sur 435 en *automobile*, dont 0.6% pour MVA).

Deux autres regroupements d'options ou de séries ont des effectifs plutôt modérés. Les deux parcours (*maintenance et installation*) des séries de *technicien des systèmes énergétiques* qui composent le groupe *climatisation* scolarisent 0.5% des lycéens et les deux options de *technicien d'études du bâtiment*, 0.4% (198 sur les 221 du groupe *génie civil A*). Cinq autres séries ont des effectifs moyens. La série *cuisine*, 0.75% des lycéens (258 des 320 établissements du groupe *cuisine*), la série *métiers de la mode vêtement* (récente fusion de plusieurs baccalauréats), 0.4% de lycéens (152 sur 173 en habillement) et la série *technicien d'usinage*, 0.35% (196 sur 231 en *mécanique B*). Enfin, on peut évoquer la série *technicien en chaudronnerie industrielle* (142 établissements sur 318 en *métal B*) et la série *technicien menuisier agenceur* (182 sur 330 en *bois*) qui scolarisent chacune 0.3% des lycéens. Les autres séries du secteur *production* scolarisent entre 0.01% et 0.2% des lycéens.

Ainsi, les quatre grosses séries du secteur *production* scolarisent un peu moins de 5% des 11% d'élèves sur l'ensemble des séries. Ces quatre séries et les sept séries avec des effectifs moyens scolarisent au total presque 8% sur les 11% des lycéens de l'enseignement professionnel du secteur *production*. Les trois autres pourcents se répartissent sur plus d'une trentaine de séries dont certaines dans le domaine de l'aéronautique, plusieurs spécialités déclinées des séries *artisanat et métiers d'arts*, *métiers du cuir* ou *interventions sur le patrimoine bâti* mais encore technicien *géomètre-topographe* ou *maintenance nautique*. Certaines séries sont rarissimes comme *cultures marines* déjà évoquée et *verrerie scientifique* qui ne sont proposées que dans un seul établissement.

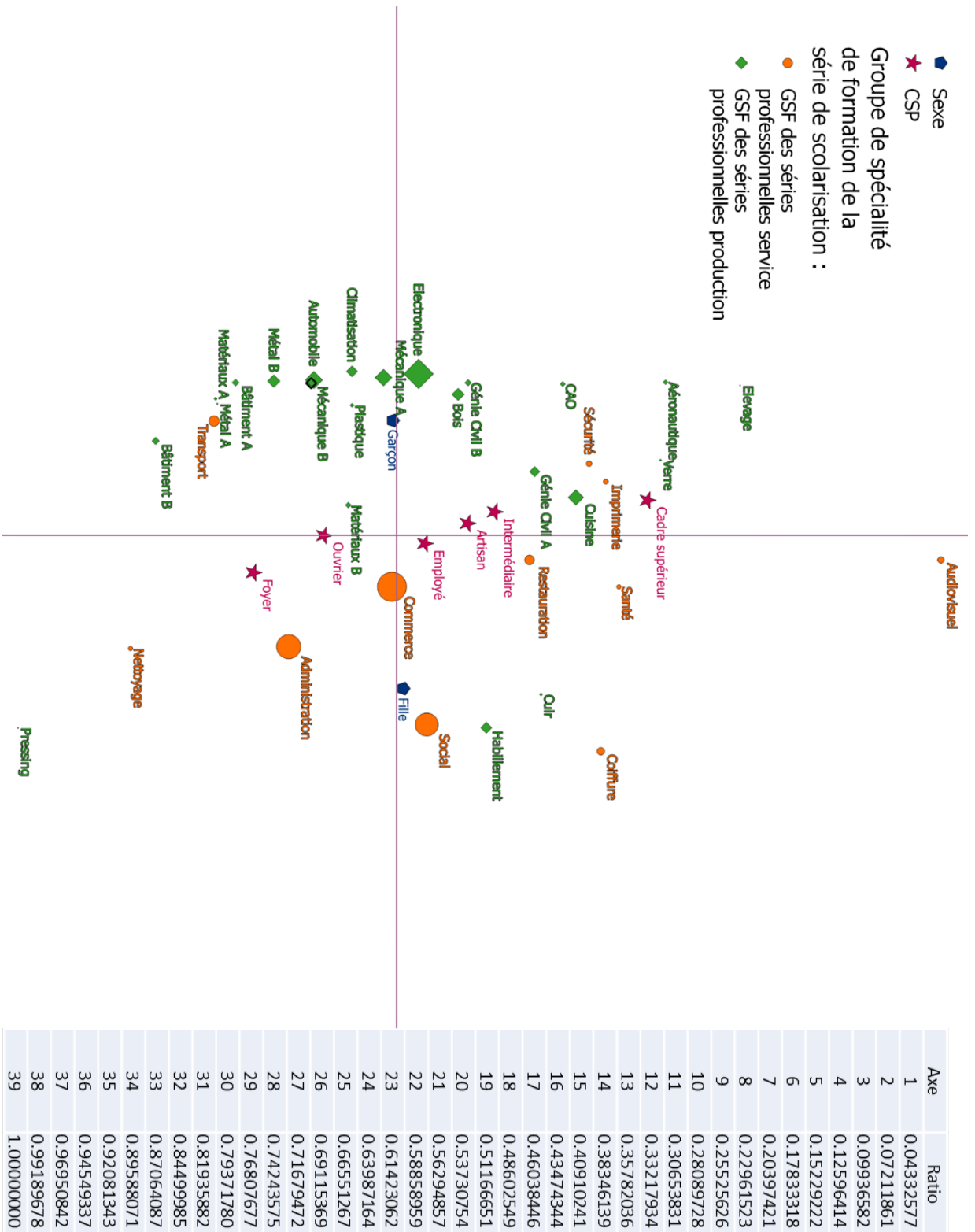
Les structures des séries professionnelles des secteurs *production* et *service* ne sont pas si dissemblables que cela en termes de répartition des effectifs (*cf. tableau 6*). Si le nombre de séries avec des effectifs importants est proche dans les deux secteurs, celles du secteur *service* accueillent en moyenne plus du double de lycéens que celles du secteur *production*. Les effectifs moyens des séries avec des effectifs modérés ou faibles sont proches mais l'offre est plus développée dans le secteur *production* (respectivement sept et une trentaine de séries) que dans le secteur *service* (quatre et une dizaine).

Tableau 6 : Estimation de la répartition des effectifs dans les différentes séries professionnelles

Secteur	Service			Production		
	Séries	Pourcentages de lycéens	Somme de la classe	Séries	Pourcentages de lycéens	Somme de la classe
Effectifs importants	ARCU, ASSP, Commerce, GA, Vente	1,4%, 2,8%, 2,6%, 3,8%, 1,5%	12,10%	ELEEC, MEI, Systèmes numériques, Véhicules	1,9%, 0,9%, 1,05%, 0,9%	4,75%
Effectifs modérés	ECP, Logistique, Restauration, SPVL	0,3%, 0,35%, 0,6%, 0,6%	1,85%	Chaudronnerie, Climatisation, Cuisine, Etudes du bâtiment, Menuisier, Usinage, Vêtement	0,3%, 0,5%, 0,75%, 0,4%, 0,3%, 0,35%, 0,4%	3%
Effectifs faibles	Dizaine d'autres séries	moins de 0,2% par série	plus de 1%	Trentaine d'autres séries	moins de 0,2% par série	plus de 3%
Part globale	Service	15,25%		Production	10,90%	

Exemple de lecture : Les séries professionnelles du secteur *service* avec des effectifs importants scolarisent environ 12.1% de l'ensemble des lycéens (dont 1.4% en ARCU, 2.8% en ASSP, 2.6% en Commerce...).

Graphique 7 : Plan factoriel de l'analyse des variables des séries professionnelles reparties par groupe de spécialité de formation et de la catégorie socioprofessionnelle du responsable principal de l'élève sur la France



Le *graphique 7* est un plan factoriel d'une analyse qui prend en compte le sexe de l'élève, la catégorie socioprofessionnelle du responsable de l'élève et les groupes de spécialité de formation qui comprennent une ou plusieurs séries professionnelles dans lesquelles les élèves sont scolarisés. Comme pour le *graphique 5*, les figures qui représentent les modalités des regroupements de série ont une aire proportionnelle à leurs effectifs, ainsi les plus petits groupes de formation sont parfois difficiles à distinguer. Les différents groupes des deux types de séries professionnelles (*production* et *service*) sont représentés par des figures et des couleurs différentes mais constituent des modalités d'une même variable. La variance expliquée par les deux axes du *graphique 8* est assez faible, 7%, les observations sur le positionnement des différents groupes sont donc à relativiser davantage que dans les graphiques précédents.

Les deux types de séries professionnelles scolarisent des publics surreprésentés au niveau du sexe comme sur le *graphique 5*. Dans le détail, trois séries avec des effectifs relativement faibles dérogent à cette règle de part et d'autre. Ainsi, trois groupes du secteur *production* (*cuir, habillement* et *pressing*) scolarisent davantage de filles et trois groupes du secteur *service* (*imprimerie, sécurité* et *transport*) scolarisent davantage de garçons. Les filles sont donc surtout scolarisées dans des séries *service* avec moins de déclinaisons et par extension plus massives. Les garçons sont scolarisés dans des séries plus différenciées, tant au niveau des effectifs que du recrutement social des publics.

Les orientations dans les secteurs scolaires sont fortement sexuées dans le système scolaire en règle générale (Duru-Bellat, 1990) et en particulier dans la filière professionnelle. Les orientations différenciées par sexe dans les séries professionnelles décrivent une segmentation identique à celle que Margaret Maruani (2000 ; Maruani & Reynaud, 1993) analyse dans la structure de l'emploi. Les filles sont scolarisées dans un nombre limité de spécialités tout comme les femmes sont employées dans des secteurs restreints. La différenciation par sexe dans les emplois peu valorisés est beaucoup plus forte que dans les emplois davantage valorisés. De même, dans les cursus scolaires professionnels, ou même technologiques, la différenciation par sexe est nettement plus marquée que dans les cursus scolaires généraux.

L'organisation des regroupements de séries en fonction de la catégorie socioprofessionnelle parentale ne peut être trop détaillée car la variance expliquée est relativement faible, seuls deux pôles seront envisagés. Un pôle en haut du graphique rassemble les regroupements de séries qui scolarisent davantage d'enfants de *cadre supérieur* ou de *profession intermédiaire*. La plupart de groupes de séries qui s'y rattachent sont composés de séries avec des effectifs

faibles : *imprimerie, santé et sécurité* pour le secteur *service - aéronautique, conception assistée, élevage et verre* pour le secteur *production*. Deux autres petits groupes de séries sont plus éloignés mais peuvent être rattachés à ce pôle des séries professionnelles scolarisant des publics favorisés. L'un de ces groupes scolarise davantage de filles (*cuir*) tandis que l'autre scolarise davantage de garçons (*génie civil B*). Ces neuf groupes de séries scolarisent moins de 1% de l'ensemble des lycéens. Sept regroupements de séries avec des effectifs plus importants peuvent être considérés comme appartenant à ce pôle. Les groupes *audiovisuel, cuisine, génie civil A (études du bâtiment)* et *restauration* sont plutôt mixtes et au centre du pôle tandis que les trois autres sont aux extrémités avec une surreprésentation féminine pour *coiffure (esthétique)* et *habillement (vêtement)* ou masculine pour *bois (menuisier)*. Ces sept derniers groupes scolarisent plus de 3% de l'ensemble des lycéens. L'ensemble des seize groupes de séries de ce pôle représente donc 4% des lycéens répartis sur douze séries *service* et vingt-sept séries *production*.

Le second pôle rassemble les dix-huit autres groupes de séries qui scolarisent moins d'élèves dont le responsable est d'une catégorie socioprofessionnelle favorisée. Huit de ces regroupements scolarisent peu d'élèves, ils scolarisent au total moins de 1% des lycéens. Six de ces regroupements se placent clairement dans ce pôle : *matériaux A (série pilote de ligne de production), métal A (série fonderie), nettoyage (série hygiène, propreté, stérilisation)* ainsi que *bâtiment A (série technicien du bâtiment : organisation et réalisation du gros œuvre)* et *B (série aménagements et finition du bâtiment)* mais aussi *pressing (série métiers du pressing et de la blanchisserie)*. Deux autres regroupements scolarisant de faibles effectifs ont une position plus indépendante : *matériaux B* et le groupe *plastique* avec son unique série. Quatre regroupements avec des effectifs plus importants se placent aussi dans ce pôle de séries scolarisant des publics moins favorisés et représentent plus de 2% de l'ensemble des lycéens. Le groupe *climatisation* avec ses deux parcours et *mécanique B (série technicien d'usinage)* sont davantage en situation d'indépendance que *métal B (séries chaudronnerie et carrosserie)* ou *transport* composé pour moitié de la série *logistique*. Enfin, les six regroupements qui scolarisent massivement sont tous dans ce pôle même si la plupart sont plutôt en situation d'indépendance à l'exception d'*administration*. Les trois regroupements du secteur *service [administration, commerce et social (accompagnement et service de proximité)]* et ceux du secteur *production [automobile (automobile, véhicule industriel et motorcycle), électronique (électronique et systèmes numériques) et mécanique A (maintenance des équipements)]* représentent par contre plus de 18% des lycéens. Les lycéens de ce pôle représentent donc plus de 21% de l'ensemble des lycéens et sont répartis sur seize séries *service* et quarante séries *production*.

Le regroupement des séries dans les groupes de formation pose certaines difficultés dans l'interprétation en termes de séries. Les places des séries majoritaires dans leurs groupes sont identiques ou proches de celles de leurs groupes. Par contre, la place des séries minoritaires n'est absolument pas assurée. En effet, si les groupes administration et restauration représentent une seule série, les séries *techniques d'intervention sur installations nucléaires* ou *interventions sur le patrimoine bâti* sont très minoritaires au sein de leurs groupes respectifs : *nettoyage* et *bâtiment A*.

Tableau 7 : Estimation de répartition des lycéens dans les séries professionnelles (production/service) selon les effectifs globaux de la série et la part d'élèves dont le responsable légal est cadre supérieur

Effectifs de la série	Part d'élèves dont le responsable légal est cadre supérieur	
	Importante	Faible
Importants	Néant	Electronique, Maintenance des équipements, Véhicules / Accompagnement, Administration, Commerce,
Modérés	Cuisine, Menuiserie, Etudes du bâtiment, Vêtement / Esthétique, Restauration	Chaudronnerie, Systèmes énergétiques, Usinage / Logistique
Faibles	Aéronautique, Cultures marines, Définition de produits industriels, Enseigne et signalétique, Géomètre Topographe, Maroquinerie / Communication visuelle, Optique lunetterie, Produit imprimés et plurimedia, Sécurité	Finitions du bâtiment, Fonderie, Gros œuvre, Ligne de production, Plastiques, Pressing, Procédés de la chimie / Hygiène

Le tableau 7 (les séries sont indiquées par secteur : *production/service*) est une tentative de répartition des séries professionnelles en fonction de la quantité d'élèves scolarisés et la proportion de ceux dont le responsable légal est d'une catégorie socioprofessionnelle favorisée. En raison du caractère composite de nombreux groupes de spécialité de formation, la place des différentes séries ne peut être certifiée. Les séries qui sont seules dans leur groupe sont indiquées en vert, celles qui sont presque hégémoniques en orange et celles qui sont majoritaires en rouge. La plupart des séries ne sont pas prises en compte car la place d'une série minoritaire dans son groupe est encore plus hasardeuse à fixer. Seule la série majoritaire dans chacun des trente-quatre groupes de spécialité de formation est exprimée. Ainsi, la majorité des petites séries ne sont pas évoquées car elles sont souvent regroupées avec des séries plus massives. De même pour quelques séries avec des effectifs modérés ou importants qui restent minoritaires

dans leur groupe de spécialité de formation : *accueil, vente* (groupe *commerce*), *systèmes numériques (électronique)* ou *services de proximité (social)*. Enfin, les effets d'option éventuels dans les différents parcours de séries ne peuvent pas non plus être envisagés.

Les « petites » séries professionnelles ne scolarisent pas systématiquement une forte proportion d'élèves dont le responsable légal est d'une catégorie socioprofessionnelle favorisée. Ainsi, les séries *lignes de production, plastiques* et *pressing* s'opposent aux séries *cultures marines, définition de produits industriels* et *sécurité*. La même observation s'applique aux séries avec des effectifs intermédiaires : la série *systèmes énergétique* s'oppose à la série *restauration*. Par contre, toutes les séries dont les effectifs sont importants, notamment *administration*, scolarisent un faible taux d'enfants de cadre supérieur. D'autres séries qui n'ont pas été indiquées dans le *tableau 7* doivent aussi être dans ce cas, au minimum les séries du groupe *commerce (accueil et vente)*. Seules certaines « petites » et « moyennes » séries professionnelles, comme les petites séries technologiques, scolarisent un public d'élèves plus favorisé que les séries professionnelles massives.

2.3) Apprentissage, enseignement agricole et niveaux de diplômes

L'enseignement secondaire de deuxième cycle, à la suite du collège, ne se limite pas aux classes qui préparent au baccalauréat en cursus *initial*, à la différence du cursus *en alternance*. Le baccalauréat peut se faire en apprentissage et d'autres diplômes de niveau équivalent (niveau IV) ou inférieur (niveau V) peuvent être préparés par les élèves. De plus, le ministère de l'Éducation Nationale ne prend pas en charge exclusivement la délivrance des diplômes. Les quelques établissements gérés par le ministère de la Défense ou les sections gérées par le ministère de la Santé scolarisent des élèves principalement dans les séries générales. Les élèves concernés par ces formes d'enseignement ont un poids négligeable au contraire de l'apprentissage et de l'enseignement agricole. Ces deux dernières formes d'enseignement seront donc davantage détaillées. Les effectifs d'élèves préparant un diplôme différent du baccalauréat seront simplement évoqués. Cet aperçu permettra de compléter l'image d'ensemble de la scolarisation secondaire à la suite du collège en France au milieu des années 2010 même si l'enquête concerne les cursus de baccalauréat préparés dans des établissements dépendant de l'Éducation Nationale.

Dans les lycées de l'Éducation Nationale, les classes de *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) scolarisent plus de cinquante mille élèves sur une génération dont une partie poursuit son cursus scolaire. Ces diplômes scolarisent presque exclusivement des élèves en

grande difficulté scolaire ou des élèves allophones, dans une forme de « remédiation scolaire » (Jellab, 2008b, p. 65). Les diplômes de niveau IV différents du baccalauréat concernent huit milles élèves : majoritairement en *mention complémentaire* (MC) mais aussi parfois en *brevet des métiers d'arts* (BMA) et plus rarement en *brevet de technicien* (BT). Les BT scolarisent des élèves dans les deux seules sections qui n'ont pas encore été transformées en séries de baccalauréat ou en autre diplôme. Par contre, dix spécialités de MC et cinq de BMA vont être créées ou renouvelées entre 2016 et 2018. Les spécialités de MC et de BMA concernent des domaines variables mais souvent valorisés dont certaines recoupent parfois certaines séries de baccalauréat professionnels. Ainsi, certaines spécialités de BMA comme *ébénisterie* ou *horlogerie* ont été créées récemment en remplacement de séries de baccalauréat très minoritaires. Parmi la vingtaine de spécialités de MC de niveau équivalent au baccalauréat, notamment dans le domaine de l'aéronautique, certaines mentions s'apparentent à des séries professionnelles existantes, valorisées socialement et professionnellement.

Tableau 8 : Effectifs d'élèves par type de diplôme de niveau IV en apprentissage

	2014-2015
BP	42 284
Bac professionnel	53 697
Autres diplômes	8 899
Total niveau IV	104 880

Tableau 9 : Effectifs d'élèves par année de diplôme de niveau IV en apprentissage

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	Cursus 1 an	Total
Niveau IV	35 355	44 939	21 297	3 289	104 880

Ces diplômes sont davantage préparés en apprentissage et les *brevets professionnels* (BP) le sont exclusivement. Les effectifs de l'apprentissage sont d'ailleurs comparables entre le baccalauréat professionnel et les diplômes de niveau équivalent (cf. *tableau 8*). Ces derniers ne se préparent pas forcément sur trois ans (cf. *tableau 9*), en outre la seule base de données disponible est partiellement complétée et concerne uniquement l'Ile-de-France. Avec des effectifs globaux proches de soixante mille élèves, on peut estimer à environ vingt-cinq mille par génération les élèves qui préparent un diplôme différent et équivalent au baccalauréat. Cet effectif est identique à celui de la série professionnelle la plus massive (*administration*) qui scolarise 3.8% des élèves préparant un baccalauréat dans des établissements de l'Éducation Nationale. Les élèves préparant un baccalauréat en apprentissage représentent une proportion plus faible, leurs effectifs globaux étant proches de ceux de la deuxième série professionnelle la plus massive : *commerce*. La base de données sur l'apprentissage en Ile-de-France permet

d’avoir une vision de la répartition sociale des élèves dans des secteurs plus spécifiques que ceux présentés dans les tableaux publiés par la DEPP.

Tableau 10 : Distribution des élèves selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable légal dans les différents groupes de spécialité de formation des baccalauréats professionnels en apprentissage en Ile-de-France

GSF/PCS	Exploitants, artisans	Cadres supérieurs	Intermédiaires	Employés	Ouvriers	Foyer	Total
Coiffure	10,6%	4,5%	5,1%	68,8%	9,6%	1,4%	100%
Commerce	15,3%	14,8%	15,4%	37,9%	12,1%	4,5%	100%
Restauration	11,0%	23,1%	20,5%	27,3%	5,3%	12,9%	100%
Santé	9,0%	10,9%	9,7%	35,8%	24,3%	10,2%	100%
Automobile	11,5%	14,8%	13,3%	32,2%	24,3%	3,9%	100%
Bâtiment A	7,9%	6,7%	6,7%	37,0%	40,0%	1,8%	100%
Bâtiment B	13,6%	4,7%	7,7%	51,5%	20,1%	2,4%	100%
Bois	7,6%	15,3%	18,6%	33,9%	22,9%	1,7%	100%
Climatisation	9,4%	12,0%	10,4%	32,8%	30,3%	5,1%	100%
Cuisine	13,5%	26,6%	16,5%	30,5%	7,0%	6,0%	100%
Electronique	15,9%	11,9%	18,0%	36,9%	13,7%	3,6%	100%
Elevage	31,8%	18,5%	8,9%	30,6%	10,2%	0,0%	100%
Métal B	8,0%	8,8%	17,7%	44,2%	19,5%	1,8%	100%
Paysagisme	15,2%	19,9%	12,9%	36,3%	15,2%	0,6%	100%
Global	12,7%	15,1%	14,3%	36,3%	16,1%	5,5%	100%

La répartition des catégories sociales dont sont issus les élèves préparant un baccalauréat en apprentissage (cf. *tableau 10*) dans les différents groupes de spécialité de formation est proche de celle des élèves préparant un baccalauréat hors apprentissage. Certains groupes (*bâtiment A et B*) scolarisent moins de 30% d’enfants dont le responsable légal est d’une catégorie socioprofessionnelle favorisée alors que d’autres (*élevage, cuisine et restauration*) en scolarisent plus de 60%. Par contre, certains groupes se distinguent de la hiérarchie sociale des baccalauréats hors apprentissage. Les groupes *coiffure* et *santé* scolarisent ainsi moins de catégories favorisées que les groupes *automobile, commerce et électronique*. La diversité des séries de baccalauréats regroupées dans les groupes de spécialité de formation ainsi que les données partielles disponibles dans la base apprentissage en Ile-de-France ne permettent pas de conclure sur ces variations. Simplement, les lycéens qui préparent un baccalauréat en apprentissage semblent davantage issus de catégories sociales favorisées que dans les baccalauréats en cursus initial. Le secteur de l’apprentissage reste très peu étudié dans les sciences sociales en dehors de quelques contributions (Lemerrier, 2007 ; Stalder & Schmid, 2012).

Les données de l’enseignement agricole ne sont pas disponibles sous forme de base statistique, seuls les tableaux publiés par la DEPP (cf. *tableau 11*, p. 67) ou le service StatEA de la *direction générale de l’enseignement et de la recherche* (DGER) peuvent être exploités. Les

données publiées n'abordent pas la thématique de l'origine sociale des élèves. Accessoirement, une classe de section technologique agricole est prise en charge dans la *base centrale scolarité* (BCS) de la DEPP, en double compte d'ailleurs avec l'enseignement agricole, mais reste inexploitable seule. En termes d'effectifs, le nombre d'élèves en STL dans des lycées agricoles est négligeable, de même que celui d'élèves en S (spécialité *biologie-écologie-agronomie*) en comparaison de la quantité d'élèves globalement scolarisée dans ces filières. Par contre, ces effectifs représentent tout de même le tiers des lycéens de l'enseignement agricole en séries générale et technologique. La série technologique spécifique de l'enseignement agricole (STAV) fait figure de petite série avec des effectifs proches des séries STL et STD2A : moins d'un pourcent de l'ensemble des lycéens hors apprentissage et enseignement agricole.

Tableau 11 : Répartition des effectifs dans les différentes années et les différentes séries de baccalauréat ou CAPA assurées par l'enseignement agricole en France

	Public	Privé	Public + Privé
Total CAPA	2 311	11 411	13 722
Seconde professionnelle	9 778	18 480	28 258
Première professionnelle	8 804	17 402	26 206
Terminale professionnelle	8 354	15 818	24 172
Total bac professionnel	26 936	51 700	78 636
Total second cycle pro	29 247	63 111	92 358
Seconde GT	6 467	2 469	8 936
Première S	1 599	448	2 047
Première STL	146	-	146
Première STAV	3 883	1 458	5 341
Total première GT	5 628	1 906	7 534
Terminale S	1 436	477	1 913
Terminale STL	160	-	160
Terminale STAV	3 770	1 433	5 203
Total terminale GT	5 366	1 910	7 276
Total second cycle GT	17 461	6 285	23 746
Total second cycle	46 708	69 396	116 104

La majorité de l'enseignement agricole concerne des diplômes professionnels : essentiellement des baccalauréats professionnels agricoles et quelques *certificats d'aptitude professionnelle agricole* (CAPA¹²). La dizaine de séries professionnelles agricoles scolarisent un nombre variable de lycéens. Les petites séries¹³ (*technicien en expérimentation animale* ou *produits aquacoles*) scolarisent moins de deux cents lycéens par année alors que plusieurs milliers sont scolarisés en *aménagement paysagers* ou en *conduite et gestion de l'exploitation*

¹² À ne pas confondre avec la *capacité en droit* anciennement CAPA, devenue CAPD.

¹³ StatEA, bulletin d'actualité n°2016-1 sur les effectifs de l'enseignement agricole à la rentrée 2015.

agricole mais surtout en *services aux personnes et aux territoires*. L'ensemble des séries professionnelles agricoles est comparable à la série *administration*, de nouveau, et représenterait environ 3.8% des lycéens hors apprentissage et enseignement agricole. Les variations sociales entre les publics des séries ne sont pas disponibles. Par contre, les données décrivent la part d'élèves scolarisés dans des établissements publics comme variable selon la série, de 15% à 85%, indépendamment des effectifs globaux. Les diplômes agricoles de niveau inférieur au baccalauréat sont aussi très majoritairement pris en charge par les établissements privés (CFA et lycées). Les établissements de l'enseignement agricole restent tout de même très diversifiés malgré l'unification des filières agricoles (Minassian, 2015).

Tableau 12 : Ordres de grandeur des effectifs d'élèves de la promotion 2015 inscrits en année terminale d'un diplôme de niveau équivalent ou inférieur au baccalauréat

Diplômes		Scolarité		
		Initiale	Apprentissage	Globale
Niveau V	CAP	60 000	75 000	141 000
	CAPA	6 000		
	MC et autre	8 000	10 000	25 000
Niveau IV	MC et autre		6 000	
	BMA	1 000		
	BP		21 000	21 000
	BT	200		200
	Baccalauréat scientifique	185 000		185 000
	Baccalauréats ES et L	165 000		165 000
	Baccalauréat technologique	130 000		130 000
	Baccalauréat professionnel	170 000		
	Baccalauréat professionnel agricole	26 000	18 000	214 000
Global		751 200	130 000	881 200

Ces différentes données complètent l'état des lieux global des élèves inscrits dans le second niveau du degré secondaire de l'enseignement et préparant des diplômes de divers niveaux. Le poids de la filière professionnelle est de 26% pour les élèves préparant un baccalauréat en lycée, hors enseignement agricole. Globalement, les effectifs des diplômes de niveau équivalent mais différent du baccalauréat, en apprentissage et hors apprentissage, ceux des baccalauréats en apprentissage et ceux des baccalauréats professionnels agricoles, en apprentissage et hors apprentissage, représentent environ 10% de l'ensemble des élèves qui préparent un diplôme de niveau IV. Ainsi, la filière professionnelle représenterait le tiers des élèves tandis que les filières générale et technologique concerneraient respectivement 48% et

18% des élèves. De plus, si la part du privé est identique (20%) dans les trois filières de baccalauréat, hors enseignement agricole et apprentissage, ces deux dernières formes d'enseignement accentuent la part globale du privé dans l'enseignement professionnel. En effet, l'enseignement privé scolarise plus de 65% des bacheliers professionnels agricoles et presque l'ensemble des élèves qui préparent des diplômes en apprentissage. Ainsi, la répartition des élèves entre les spécialités ou selon la catégorie socioprofessionnelle du responsable légal décrivent de profondes disparités entre les différentes séries professionnelles ou les groupes de spécialité de formation. Les diplômes de niveau inférieur au baccalauréat, essentiellement des CAP, sont parfois le seul diplôme préparé par les élèves mais ne sont pas indiqués dans ce décompte. En outre, certains diplômes de niveau équivalent au baccalauréat, surtout en apprentissage, peuvent concerner des adultes ou font parfois suite à un autre diplôme de niveau IV, et occasionnent ainsi des doubles comptes. L'arbitrage de ces différents effets mériterait une étude plus approfondie mais en l'état il faut observer que ces effets restent marginaux et se compensent partiellement pour ne pas modifier profondément le poids estimé des trois filières d'enseignement. Enfin, l'ensemble des diplômes de l'enseignement professionnel ne sont pas tous en voie d'être intégrés comme séries de baccalauréat professionnel. Certaines spécialités qui scolarisent de faibles effectifs sont maintenues (MC) voire créées (BMA) dans d'autres dispositifs mais sont a priori davantage destinées aux adultes.

2.4) Éducation spécialisée et éducation prioritaire

Les structures ou secteurs d'éducation spécialisée concernent les différents handicaps des élèves. Le cas des sections gérées par le ministère de la Santé a été évoqué. Par contre, le ministère de l'Éducation Nationale gère les collèges et lycées *climatiques* qui scolarisent des élèves dans des formations majoritairement générales et technologiques sans traitement particulier mais dans des zones spécifiques, notamment montagneuses ou maritimes¹⁴. De plus, l'Éducation Nationale gère les *établissements régionaux d'enseignement adapté* (EREA) qui scolarisent des élèves dans des établissements spécifiques. En outre, les *unités locales pour l'inclusion scolaire* (ULIS) qui scolarisent des élèves au sein d'établissements classiques sont en cours de redéfinition au milieu des années 2010 (Midelet, 2015). Elles scolarisent des élèves selon un système mixte, entre regroupement d'adaptation et inclusion dans une classe classique.

¹⁴ Ces établissements existent depuis plusieurs dizaines d'années. Les descriptions pittoresques du proviseur André Rouède (1967) sur les élèves qu'il surnomme ses « petits asthmatiques » donnent une illustration du fonctionnement de ces établissements : le régime de l'internat ou les liens entre la direction de l'établissement et des familles majoritairement bourgeoises.

Chapitre 1

En dehors de ces systèmes d'enseignement adapté destinés à la prise en charge des élèves en situation de handicap, les orientations avant la fin du collège ou dans des sections spécifiques en son sein sont désormais peu nombreuses : deux cas peuvent être relevés. Certains collégiens sont orientés dès la classe de sixième dans des *sections d'enseignement général et professionnel adapté* (SEGPA) afin d'intégrer ensuite une formation qui délivre un diplôme de niveau inférieur au baccalauréat. D'autres collégiens peuvent être orientés dans des sections agricoles dès la classe de quatrième, notamment au sein de *maisons familiales rurales* (MFR) qui préparent des diplômes en alternance inférieurs ou équivalents au baccalauréat (Sanselme & Dupont, 2015). Enfin, parallèlement aux filières et séries mais aussi aux différents parcours d'options, plusieurs dispositifs existent. Ces dispositifs peuvent concerner des classes spécifiques comme les *classes d'accueil* (CLA) destinées à l'intégration des élèves allophones (Guedat-Bittighoffer, 2015) par un système proche de celui des ULIS entre regroupement et inclusion. En outre, des dispositifs sont mis en place depuis les années 1990 dans le cadre des luttes contre l'échec, le décrochage ou la violence scolaire (Kherroubi, Millet, & Thin, 2018). Ces dispositifs fonctionnent également avec des dispositifs hors de la classe (Aït-Ali, 2015) qui passent parfois par des regroupements d'adaptation (Tambone, 2014).

La plupart des lycées sont sortis du réseau d'éducation prioritaire depuis le début des années 2010 même si la situation n'est pas encore complètement entérinée. Les bonifications sur les salaires et les points de mutation ont disparu mais le système des assistants pédagogiques a été maintenu dans les établissements qui en disposaient et les suppressions de poste n'ont pas été effectuées dans tous les lycées. La catégorie très composite de l'éducation prioritaire au lycée se réduit donc aux établissements qui s'y maintiennent, rarissimes, et ceux qui en sortent mais étaient auparavant sous des labels différents. Cette catégorie peut donc difficilement être mobilisée dans la description des lycées. Le bilan des politiques d'éducation prioritaire est fortement contrasté. De nombreuses recherches pointent la faiblesse de ces politiques et les décrivent comme inefficaces (Benhenda, 2012 ; Llobet, 2012), plus globalement ce sont les limites des innovations administratives qui sont mises en avant (Laforgue, 2011).

Les plus fortes dotations financières en faveur des établissements de l'éducation prioritaire sont compensées par la faiblesse de la masse salariale enseignante (Merle, 2012b). Les enseignants font souvent un court passage en début de carrière dans ces établissements mais ne s'y maintiennent que très rarement. Ainsi, malgré des expérimentations locales (Carraud, 2012) qui peuvent être bénéfiques, le système de l'éducation prioritaire ne compense pas les inégalités (Duru-Bellat & Merle, 2002). Par contre, comme le défend l'association de *l'observatoire des*

zones prioritaires (OZP), le bilan des établissements qui scolarisent les élèves les plus défavorisés serait sans doute davantage dramatique sans les politiques d'éducation prioritaire.

Les politiques d'éducation prioritaire permettent à certains élèves de pouvoir bénéficier de soutien scolaire et parfois d'obtenir une orientation valorisée dans l'enseignement supérieur (Rochex, 2010), notamment par le biais des dispositifs de discrimination positive en lien avec les grandes écoles. Par contre, les établissements avec le label d'éducation prioritaire seront davantage évités par les élèves de familles aisées et par les élèves performants scolairement. Cet évitement peut être compensé par la création de sections d'excellence (Merle, 2012b) comme les classes européennes au lycée ou les classes bi-langues au collège qui renforcent la segmentation interne des établissements.

2.5) Réformes du baccalauréat et de l'Université

La loi sur l'*Orientation et la réussite des étudiants* (dite loi ORE ou loi Vidal) promulguée le 8 mars 2018 par Frédérique Vidal¹⁵ est notamment destinée à instaurer une sélection à l'Université dès la première année par le biais de la plateforme *Parcoursup* qui remplace *Admission post-bac* dès la session 2018 du baccalauréat. Cette loi a fortement divisé les enseignants des Universités. Certains ont participé avec les étudiants au mouvement social de contestation du printemps 2018 car ils jugeaient la loi ORE comme la mise en place d'une sélection sociale. D'autres enseignants considéraient au contraire que c'était une façon de résister à la concurrence des cursus privés ou sélectifs publics. Par-delà ce débat, il est évident que la loi Vidal concerne essentiellement l'Université et n'a donc pas vocation à réguler la concurrence entre l'Université et les autres secteurs de l'enseignement supérieur. En outre, elle ne remplace en aucun cas une réelle politique en direction de la prise en charge de la jeunesse dans un contexte où la discontinuité des parcours, entre activité et inactivité (Cingolani, 2005), est devenue une norme dans de nombreux milieux sociaux. Elle ne règle pas non plus la dévaluation des diplômes (Doazan & Eckert, 2014 ; Duru-Bellat, 2006 ; Giret, 2011) qui est une des conséquences de l'augmentation de la part des bacheliers scolarisés dans l'enseignement supérieur.

La loi ORE a également des conséquences sur l'enseignement secondaire. En effet, les vœux des bacheliers sur la plateforme *Parcoursup* sont accompagnés d'un avis du professeur principal par vœu et de deux avis globaux du proviseur. Cette partie de la loi est assez peu

¹⁵ Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche.

débatte alors qu'articulée à certaines dispositions de la réforme Blanquer, elle transforme profondément les mécanismes d'orientation des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La réforme Blanquer ne se limite pas aux changements cosmétiques de la fusion des séries générales et de la transformation de la classe de *terminale* en *classe de maturité*. Les trois principales dispositions sont la modification des enseignements pour les séries générales, la redéfinition du suivi de l'orientation lors de la scolarité au lycée et surtout le changement du système des épreuves du baccalauréat.

La réforme Blanquer introduit des heures d'orientation qui s'élèvent à près d'une heure et demie hebdomadaire pour chaque niveau du lycée. Cette réforme institue également un tronc commun pour la série générale avec des matières optionnelles comme dans le système scolaire du Royaume-Uni notamment. En plus d'une nouvelle matière transversale (deux heures hebdomadaires d'*Humanités scientifiques et numériques*), les lycéens doivent choisir trois matières optionnelles de spécialité en classe de première puis deux en classe de fin de cycle. La classe de fin de cycle qui prépare au baccalauréat change d'ailleurs de nom avec la réforme Blanquer, la terminale devient donc la « classe de maturité » pour la rentrée scolaire 2020.

L'application des dispositions concernant le suivi de l'orientation est vivement critiquée par les syndicats de l'enseignement secondaire. La mise en place de ces séquences d'orientation n'est pas déterminée par la réforme : les personnels devant les assurer tout comme l'organisation et le contenu de ces séquences ne sont pas définis. Par ailleurs, les conseillers d'orientation psychologues ne devraient plus assurer de permanences dans les établissements. Ils pourraient éventuellement être rattachés aux collectivités territoriales en ne conservant que l'activité de suivi psychologique dans leur champ professionnel. La gestion de l'orientation est, depuis de nombreuses années, une activité qui occasionne des conflits (Masson, 1994) entre les personnels qui y contribuent. De plus, l'efficacité du suivi de l'orientation n'est pas évidente depuis l'introduction du *cycle d'observation* avec la réforme Berthoin de 1959. Ce cycle d'observation faisait d'ailleurs partie du plan de Paul Langevin et Henri Wallon en 1947, des prémisses sont aussi présentes dans les plans de réforme de Jean Zay et Albert Châtelet avant la Seconde Guerre mondiale (J.-F. Condette & Savoye, 2011). Ces réformateurs pensaient que l'orientation était un outil de démocratisation scolaire notamment avec le système d'orientation des classes nouvelles (Ottavi, 2014). Pourtant, le rôle de l'orientation est désormais considéré comme un instrument de sélection sociale et même comme une caractéristique de l'introduction des impératifs du capitalisme dans l'école. Ainsi, Christian Laval (2011, p.183) considère que

« l'orientation tend à prendre le pas sur l'enseignement. » et les différentes dispositions des réformes Blanquer et Vidal de 2018 risquent d'aggraver ce phénomène.

La dernière partie de la réforme Blanquer concerne les conditions d'évaluation du baccalauréat général. Le baccalauréat général est désormais également fondé sur un contrôle continu (qui prendra sans doute la forme des baccalauréats blancs ritualisés) pour 40% de l'évaluation globale et dont 10% concerne le dossier scolaire des lycéens. La deuxième partie du baccalauréat général est constituée par l'épreuve anticipée de français en classe de première et de quatre épreuves en classe de maturité. Deux de ces épreuves sont celles des matières de spécialité choisies par le lycéen et sont d'ailleurs les seules prises en compte par *Parcoursup* pour l'orientation car elles se dérouleront au printemps avant la validation définitive des vœux. Les deux autres épreuves, un oral de projet adossé aux spécialités¹⁶ et une épreuve écrite de philosophie ne seront donc pas indiquées dans le dossier de *Parcoursup*.

Les différences entre les bacheliers ne se limiteront donc pas simplement à leur mention, à leur degré de réussite au baccalauréat mais tiendront également aux divers jugements émis localement, le contrôle continu et le dossier, mais également les avis accompagnant les vœux sur la plateforme *Parcoursup*. Pourtant, les analyses sur l'évaluation (Jellab, Veltcheff, Vin-Datiche, & Debarbieux, 2014) et notamment celles de Pierre Merle (1996, 2007), déterminent que l'objectivité de l'évaluation garantit l'égalité de traitement des bacheliers. La remise en cause du cadre national du baccalauréat va donc probablement renforcer les inégalités liées à l'établissement d'origine : un élève en réussite dans un lycée « très côté » risque d'être encore davantage valorisé qu'un élève au même niveau de réussite dans un établissement « peu côté ». En outre, le faible nombre d'épreuves du baccalauréat risque également de renforcer l'activité de bachotage des lycéens sur les deux matières de spécialité au détriment de l'activité d'apprentissage globale.

¹⁶ Cette épreuve existe déjà pour les lycéens de la filière technologique et pourrait s'apparenter aux travaux personnels encadrés ou à l'épreuve d'évaluation des compétences expérimentales en série scientifique.

3) Scènes scolaires de banlieue parisienne

Le choix de la banlieue parisienne comme terrain d'étude implique quelques remarques préliminaires. Les inégalités régionales de scolarisation se sont affaiblies depuis le XIX^e siècle (Briand, 1995) ou même le milieu du XX^e siècle (Darbel, 1967). Par contre, le réseau d'établissements est particulièrement dense et ne subit pas la politique de fermeture des établissements de certaines zones rurales (Barrault-Stella, 2016). Dans un réseau aussi dense, les changements d'établissement sont plus fréquents et la question de la carte scolaire (Van Zanten & Obin, 2008) se pose d'autant plus.

Avant la réforme Ribot de 1902, la carte scolaire est anarchique et les établissements parisiens sont en concurrence (J.-F Condette *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005). Les familles bourgeoises mettent en place des stratégies dans le choix des établissements dès cette période. La carte scolaire dans sa version moderne et nationale fut mise en place dans les années 1960 dans le cadre d'initiatives étatiques de gestion du système scolaire (Chapoulie, 2014). Cette carte scolaire a ensuite été assouplie par Savary dans les années 1980, rigidifiée par Allègre en 1997 et Ferry en 2002 puis de nouveau assouplie en 2007 par Darcos (Merle, 2012a) et rigidifiée par Peillon au début des années 2010. Ces multiples évolutions ne modifient les changements d'établissement qu'à la marge mais ne règlent aucunement la concurrence entre les établissements. La concurrence renforcée entre les établissements conduit les chercheurs en sciences sociales à décrire des mécanismes de ségrégation (Barthon & Monfroy, 2006 ; Merle, 2012b ; Oberti, 2007), voire de ghettoïsation (Merle, 2011). Le fonctionnement de la carte scolaire n'évite pas les mécanismes de segmentation des élèves selon leur niveau académique et surtout leur niveau social, il renforce même la perception de cette segmentation (Oberti & Rivière, 2014).

La sectorisation de la carte scolaire conduit les familles favorisées à multiplier les stratégies de « placement scolaire » (François & Poupeau, 2009). La stratégie des choix résidentiels des familles a d'ailleurs des conséquences sur le prix des logements (Fack & Grenet, 2009). Le placement scolaire nécessite une connaissance du système car la carte scolaire est parfois particulièrement alambiquée comme le montre notamment Catherine Barthon (1997) dans le nord des Hauts-de-Seine. Les conséquences en termes de ségrégation sont particulièrement fortes dans la région parisienne (Merle, 2010) et ne sont pas interprétées seulement en terme socio-économiques mais également en termes socio-ethniques. Cette ségrégation socio-ethnique concerne tout autant les zones urbaines (Préteceille, 2009) que l'organisation scolaire concernée

(Garnier, 2014 ; Lorcerie, 2003). Les placements scolaires ont des conséquences sur les apprentissages que ce soit dans l'enseignement public (Broccolichi, 2009) ou dans l'enseignement privé (Rouillard, 2013).

L'enquête de terrain dans la région parisienne s'est faite en deux temps. D'abord, une approche monographique d'un établissement fréquenté comme salarié, par extension observateur participant, dans la ville de Beauval¹⁷. Ensuite, un dispositif d'observation systématique dans plusieurs établissements du nord-est de l'Essonne en tant que simple observateur. Les établissements ne proposent pas les mêmes filières ni les mêmes séries. En outre, les élèves sont inégalement sélectionnés et les enseignants ne sont pas recrutés sur les mêmes concours. L'organisation du système est aussi profondément stratifiée socialement. Les organisations scolaires des établissements concernés par l'enquête ethnographique, ou ceux qui sont proches géographiquement, seront décrites en fonction des différents contextes socio-économiques urbains.

Tableau 13 : Diplômes ou classes des élèves des lycées de l'Essonne

Niveau	LGT	LP	LPO
3°		66,0%	34,0%
CAP		77,0%	23,0%
2°	43,0%	17,0%	40,0%
1°	43,0%	19,0%	38,0%
T°	46,0%	17,0%	37,0%
CPGE	84,0%		16,0%
BTS	43,0%		57,0%
DCG			100,0%

Tableau 14 : Sexe des élèves des lycées de l'Essonne

Série	Masculin	Féminin
T°S	54,9%	45,1%
T°ES	36,7%	63,3%
T°L	22,9%	77,1%
T°Techno rare	36,7%	63,3%
T°STL	39,0%	61,0%
T°STI2D	95,3%	4,7%
T°ST2S	11,7%	88,3%
T°STMG	48,2%	51,8%
T°Service	34,8%	65,2%
T°Production	92,2%	7,8%

Les établissements sont situés dans des zones urbaines inégalement favorisées et des classements se font entre établissements : formels comme les palmarès des lycées ou plus informels. Ces classements conduisent les élèves et leurs parents à pratiquer des stratégies scolaires en termes de choix d'option ou de série mais également en termes résidentiels. Les personnels ont également des stratégies professionnelles pour intégrer les établissements plus valorisés car ils sont considérés comme offrant des conditions de travail optimales. Les établissements se distinguent donc par rapport au recrutement des élèves en termes d'origines socio-économiques et ethnoculturelles. Ce recrutement est fortement dépendant des zones de scolarisation de la carte scolaire malgré l'assouplissement de la loi Darcos de 2007. Les séries plus

¹⁷ Cette ville et ses établissements sont systématiquement rendus anonymes, les établissements de l'Essonne le sont par la suite dans les chapitres ethnographiques.

rares de l'établissement peuvent recruter sur des zones plus larges surtout pour les séries professionnelles. L'offre de filières et de séries des lycées environnants influe également sur les caractéristiques des élèves recrutés car les établissements ne proposent pas toutes les séries ni toutes les filières. Les lycéens sont 20% à être scolarisés dans les lycées professionnels (LP), 40% dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et 40% dans les lycées polyvalents (LPO) (cf. tableau 13). La présence de séries L ou ST2S augmente la proportion de filles (cf. tableau 14) alors que les STI2D et les séries professionnelles du secteur *production* scolarisent surtout des garçons.

Tableau 15 : Nationalité des élèves des lycées de l'Essonne

Série	Française	Etrangère
T°S	94,9%	5,1%
T°ES	93,4%	6,6%
T°L	92,3%	7,7%
T°Techno rare	93,3%	6,7%
T°STL	93,9%	6,1%
T°STI2D	95,0%	5,0%
T°ST2S	92,7%	7,3%
T°STMG	89,9%	10,1%
T°Service	85,3%	14,7%
T°Production	86,5%	13,5%

Tableau 16 : Retard scolaire des élèves des lycées de l'Essonne

Série	A l'heure ou en avance	Retard d'un an ou plus
T°S	80,7%	19,3%
T°ES	76,6%	23,4%
T°L	73,3%	26,8%
T°Techno rare	93,3%	6,7%
T°STL	62,2%	37,8%
T°STI2D	66,1%	33,9%
T°ST2S	64,5%	35,5%
T°STMG	57,3%	42,7%
T°Service	39,7%	60,3%
T°Production	40,2%	59,8%

Les séries professionnelles et la série technologique STMG scolarisent une proportion plus forte d'élèves de nationalité étrangère (cf. tableau 15) et d'élèves ayant déjà redoublé au cours de leur scolarité (cf. tableau 16). De plus, la proportion des filières générales et technologiques influe sur le recrutement socio-économique des élèves. La présence de séries générales, notamment scientifiques, permet aux lycées de conserver des élèves issus de milieux sociaux favorisés.

Enfin, la taille est un critère qui distingue les différents lycées. Les LP scolarisent rarement plus de trois cents élèves, surtout en banlieue parisienne, et les LPO autour de huit cents élèves avec des variations d'une amplitude modérée. Les LEGT accueillent en moyenne près de mille deux cents élèves mais avec parfois de fortes variations, ils peuvent scolariser entre deux cents et trois mille élèves. L'organisation du travail entre les personnels et la gestion des structures sont donc conditionnées par le nombre d'élèves scolarisés.

Afin d'obtenir un échantillon représentatif de l'académie et d'enquêter dans un nombre raisonnable de lieux, certains types d'établissements n'ont pas été pris en compte. Ainsi, les

lycées privés confessionnels et privés à pédagogie alternative ne sont pas concernés par l'enquête ethnographique. De même pour les établissements agricoles, autour de deux cents, ou militaires, moins d'une dizaine, les sections d'enseignement adapté et l'apprentissage qui ont été évoqués auparavant. Les établissements devaient être proches géographiquement mais différents socialement et scolairement, la banlieue parisienne s'est donc imposée comme terrain privilégié. En effet, de multiples configurations sont observables sur une zone géographique réduite.

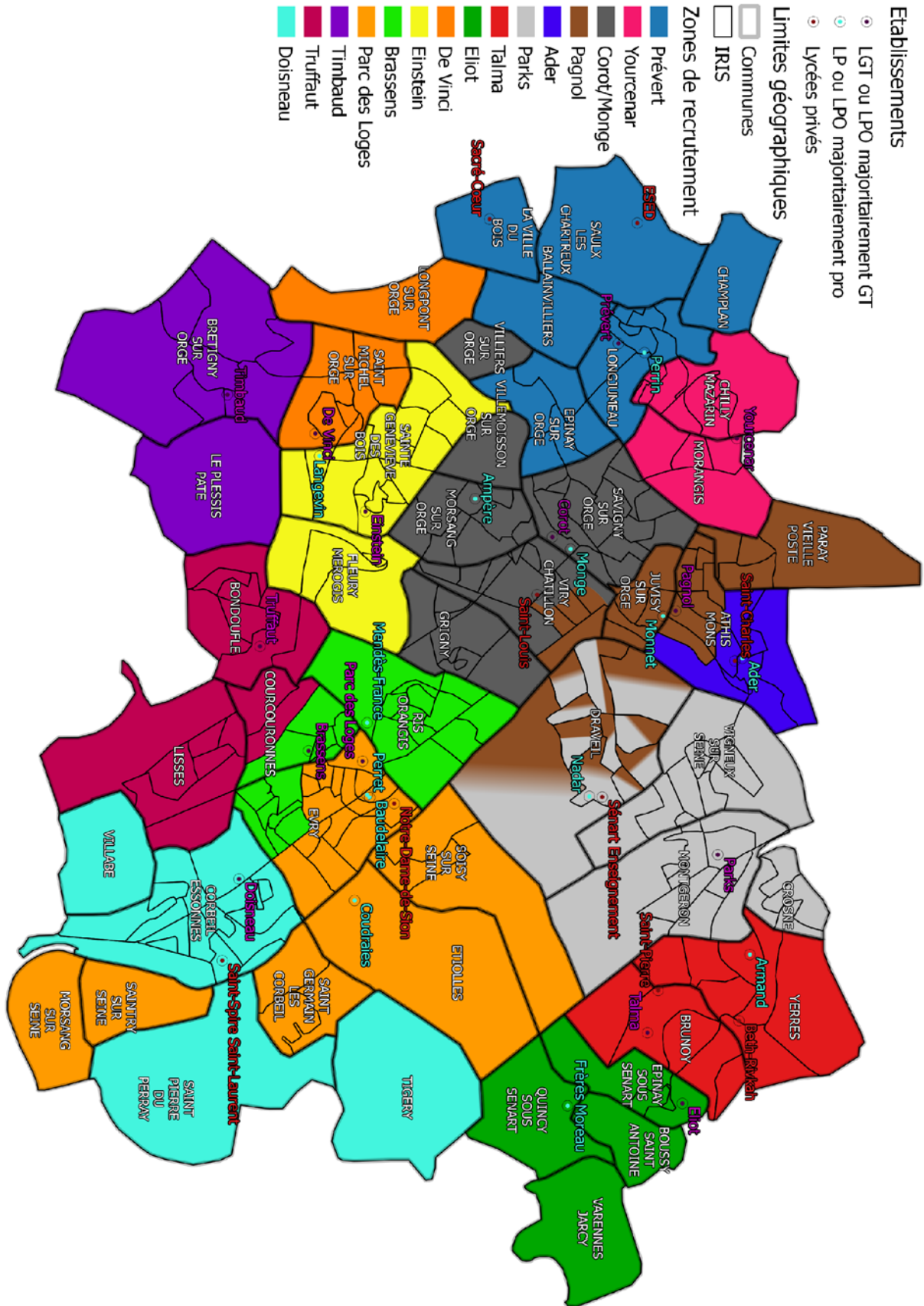
3.1) Bassins scolaires de grande couronne

La carte scolaire a été assouplie mais les zones d'inscription de droit persistent (*cf. carte 1, p. 78*). Les changements d'établissement restent donc soumis aux choix des établissements. En règle générale, les changements d'établissement concernent essentiellement les élèves avec les meilleurs dossiers scolaires. Les cartes et les statistiques de la *base centrale scolarité* de la DEPP concernent une zone qui comprend une partie du département de grande couronne. Cette zone s'étend sur les communes dans lesquelles les établissements de l'enquête recrutent mais aussi sur celles des établissements à proximité.

Les lycées géographiquement proches dans une académie sont parfois en concurrence sur le recrutement et se « transfèrent » parfois des séries ou des options. Les changements de séries et plus généralement les ouvertures et les fermetures de classes dans les établissements peuvent contraindre les personnels à changer d'établissement. Les surveillants ou les vacataires enseignants sont affectés comme les personnels en début de carrière et parfois ceux en cours de carrière qui subissent des fermetures de poste par « mesure de carte scolaire ».

L'intérêt de cibler une zone du département est donc de présenter une certaine unité urbaine et administrative. De surcroît, au nord et à l'est de cette zone, les communes et les établissements sont régis par une autre académie tandis qu'à l'ouest et au sud, le tissu urbain est moins dense. Cette situation accentue les difficultés du changement d'établissement, hors de cette zone, pour les personnels mais surtout pour les élèves.

Carte 1 : Aires inter-urbaines de recrutements des lycées généraux et technologiques du nord-est de l'Essonne en 2015



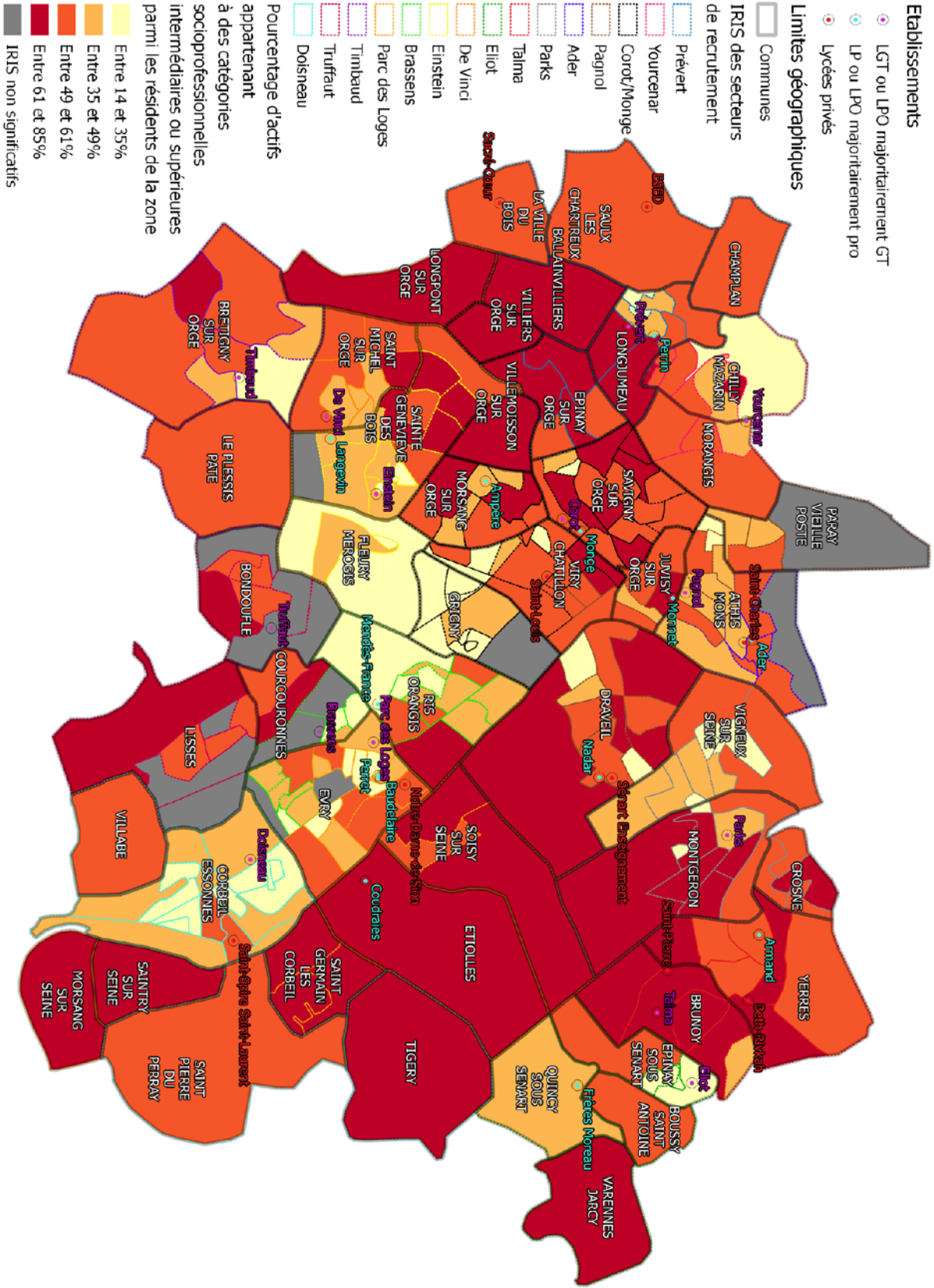
La segmentation scolaire s'articule aux stratégies des familles et à la ségrégation urbaine pour former des contextes d'établissement différents. La *carte 2*¹⁸ (p. 80) présente globalement des villes assez peuplées dont les centres sont populaires mais aussi des communes étendues, faiblement peuplées et très favorisées. La carte scolaire de cette zone doit donc être analysée par rapport à l'origine sociale des élèves recrutés. De plus, les établissements sont porteurs d'une histoire particulière et proposent différentes séries et parfois différentes options de ces séries. Les cinq subdivisions du département de référence apportent des enseignements concernant la répartition sociale des populations mais deux cas permettent de décrire la situation d'ensemble.

Les lycées Eliot et Talma forment une configuration plutôt simple et distincte. Par contre, la configuration des lycées Parks, Corot, Pagnol, Monge et Ader permet une offre scolaire segmentée à de nombreux niveaux. Les autres établissements du nord-est de l'Essonne et ceux de Beauval seront évoqués plus simplement. Le recrutement social global des établissements est la première étape de la répartition pour les élèves de seconde générale qui intégreront ensuite les différentes séries générales et technologiques selon les mécanismes de l'orientation. Des secondes professionnelles communes à plusieurs options d'une même série sont mises en place dans les établissements au milieu des années 2010, cette logique devrait donc s'appliquer aussi partiellement pour les élèves orientés en seconde professionnelle. Par ailleurs, selon les annonces de Jean-Michel Blanquer en mai 2018, sur la réforme du baccalauréat professionnel, des secondes indifférenciées par famille de spécialités devraient généraliser ce découpage de la seconde professionnelle.

Dans les six zones, l'étude de la répartition sociale dans les différentes séries permet de faire émerger certaines régularités au-delà des distinctions de filière. La place de la série S est toujours assurée en haut de la hiérarchie sociale des recrutements. Les deux autres séries générales (ES et L) ont une place moins strictement définie dans cette hiérarchie sociale qui dépend davantage d'éléments de contexte. Dans les séries technologiques, si la STMG a clairement une dimension de relégation, d'autres séries sont moins dévalorisées, ce type de logique jouant aussi pour les séries professionnelles.

¹⁸ Les limites des communes et des subdivisions intra-communales, les *îlots regroupés pour l'information statistique* (IRIS), sont issues des fonds vectoriels de l'*Institut national de l'information géographique et Forestière* (IGN). Les données projetées sur les IRIS sont issues du recensement 2012 de l'INSEE. Certains IRIS ont une population peu significative, souvent de type activité (A) ou divers (D) au contraire d'habitation (H) ou non-irisé (Z). Les IRIS A et D non-significatifs (NS) sont donc représentés grisés sur les cartes.

Carte 2 : Répartition des catégories socioprofessionnelles des individus dans la zone d'enquête en 2012



3.1.1) Ségrégation urbaine communale

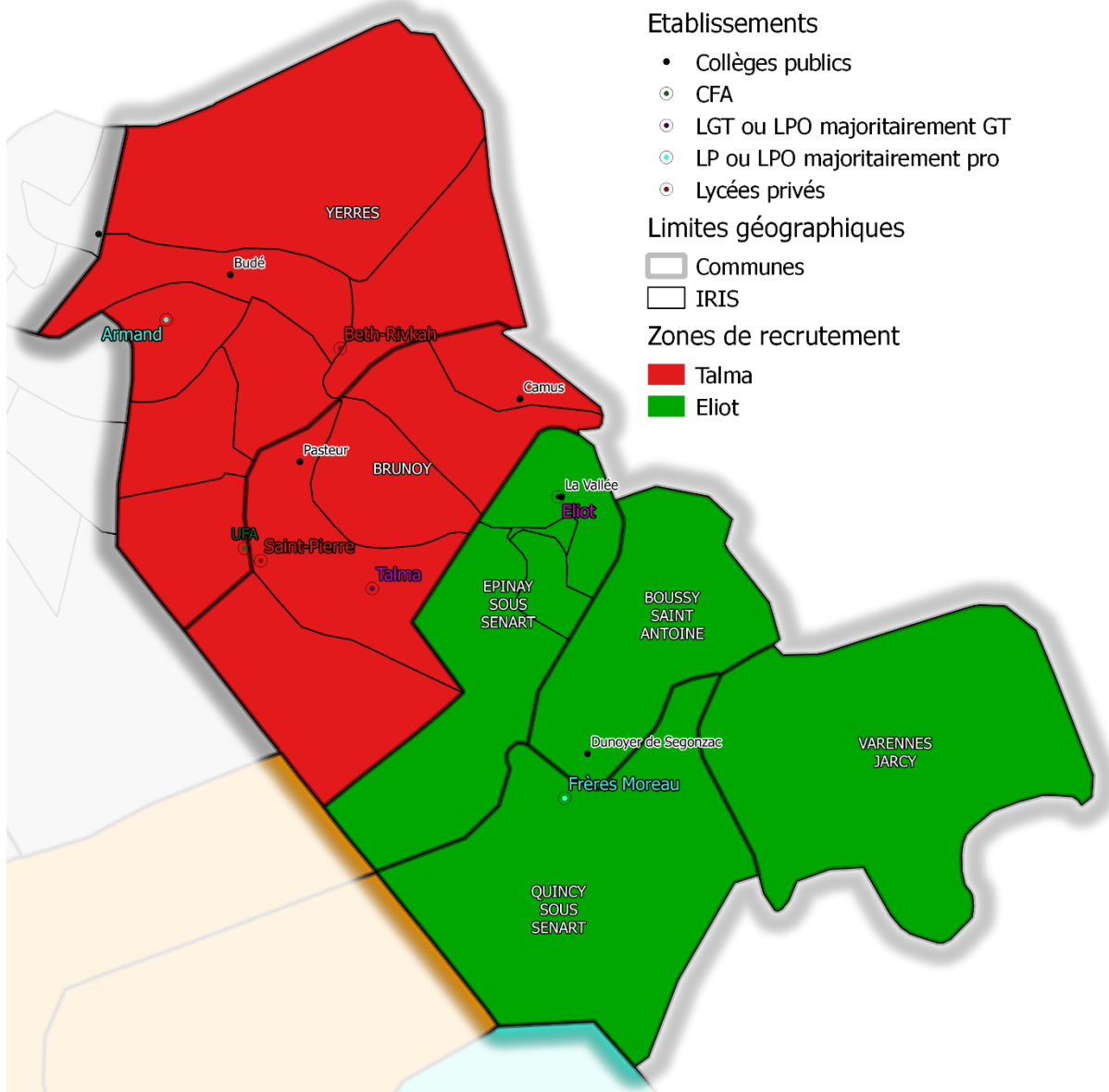
Le lycée Talma recrute sur deux communes fortement peuplées et trois collèges publics (cf. carte 3, p. 82). La concurrence de l'enseignement privé est forte dans le secteur de Talma avec un établissement confessionnel juif et un autre catholique qui propose également des séries professionnelles.

Tableau 17 : Répartition des lycéens dans les établissements des aires urbaines d'Eliot et Talma selon la série

Lycéens par niveau ou série et par type d'établissement					
Série/Niveau	Eliot	Frères Moreau	Talma	Armand	Total
T°S	26%		74%		100%
T°ES	38%		62%		100%
T°L	32%		68%		100%
T°STL	100%				100%
T°ST2S			100%		100%
T°STMG			100%		100%
T°Service				100%	100%
T°Production		100%			100%

Le secteur de recrutement d'Eliot est constitué d'une commune fortement peuplée avec un collège ainsi que de trois petites communes dont les élèves sont scolarisés dans un second collège (Dunoyer de Segonzac). Le secteur de recrutement du lycée Talma est peuplé de beaucoup plus de catégories supérieures et intermédiaires que celui d'Eliot (cf. carte 4, p. 83). Cet écart est aussi observable dans la composition sociale des effectifs de collèges publics avec une différence de 15 points de pourcentage entre les collèges du secteur d'Eliot (35.7%) et ceux de Talma (50.9%). La différence est très légèrement atténuée du fait de la présence des deux établissements privés confessionnels dans la zone de Talma. L'évitement scolaire d'Eliot est fort, surtout pour les élèves de Dunoyer de Segonzac attirés par les établissements privés voisins ou même par Talma, voire Parks dont le secteur de recrutement est représenté par la bordure grise. Le lycée Talma recrute ainsi une proportion d'élèves issus de catégories favorisées dans les séries générales plus forte que celle des collèges de son secteur de recrutement au strict inverse du lycée Eliot. Cet écart est d'ailleurs surtout prononcé en ce qui concerne la série S. La répartition des séries technologiques peut plus difficilement être mise en perspective car l'offre est différente entre la STL d'Eliot et les ST2S et STMG de Talma (cf. tableau 17). Dans cette configuration, à l'exception d'un lycée privé, seuls deux LP offrent des séries professionnelles : Le lycée Les Frères Moreau scolarise des élèves exclusivement dans les séries du secteur *production* et Armand dans les séries du secteur *service*.

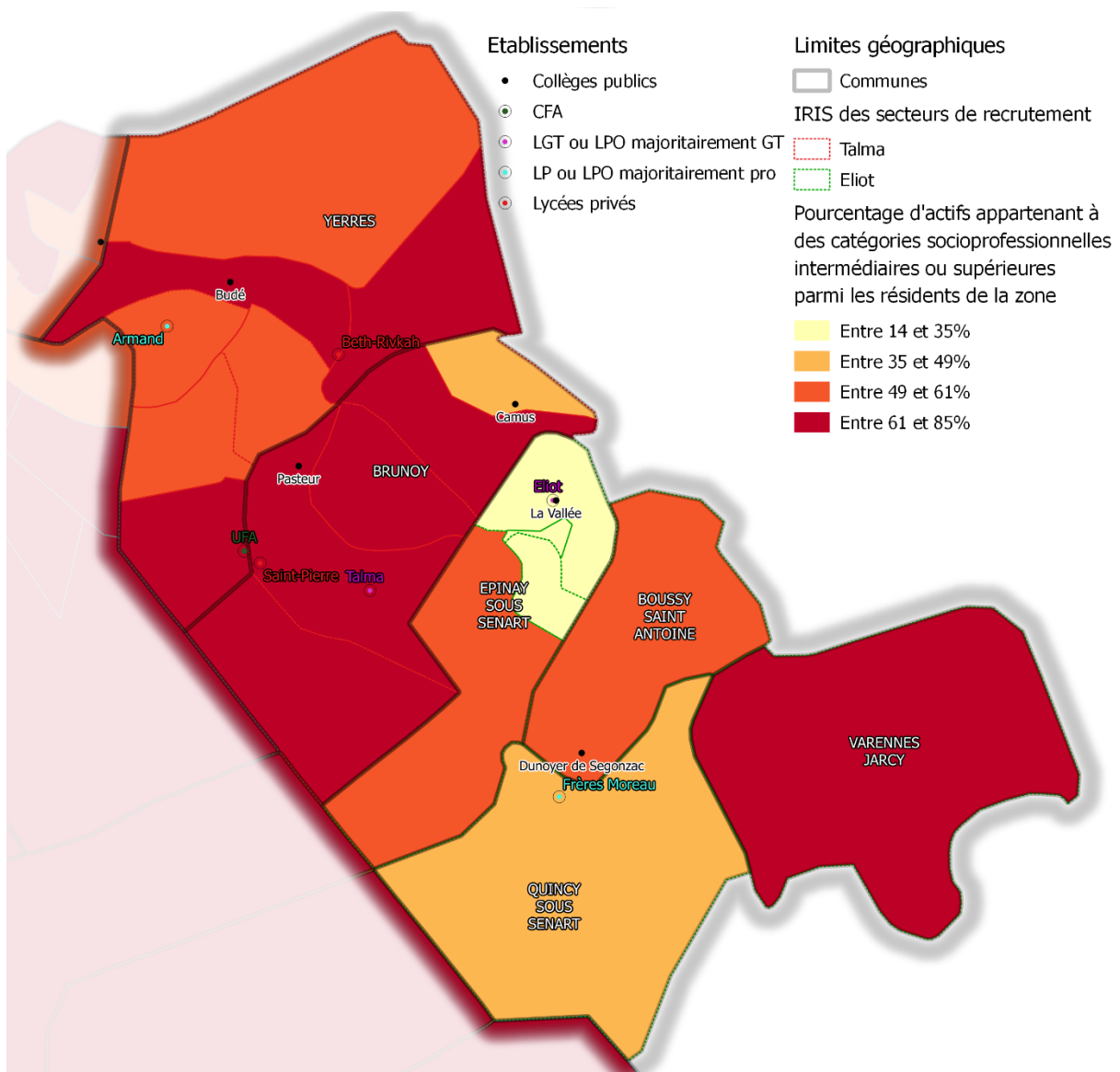
Carte 3 : Aires inter-urbaines de recrutements des lycées Eliot et Talma en 2015



La hiérarchie dans la proportion des élèves issus de milieux favorisés dans les séries générales est la même sur les deux établissements (*cf. graphique 8, p. 95*). Les séries S scolarisent les plus forts taux de catégories favorisées, les L et surtout les ES en scolarisant nettement moins. L'écart entre les proportions d'élèves issus de catégories favorisées dans une même série entre les deux établissements est toujours en faveur de Talma : fort pour les L ou les ES et davantage pour les S. Les différences sociales sont particulièrement accentuées entre les deux établissements : la série L de Talma scolarise ainsi juste un peu moins d'élèves de catégories favorisées que la série S d'Eliot. Les séries technologiques sont différentes entre les deux établissements, elles ne sont donc pas vraiment comparables mais leur place dans la hiérarchie interne des établissements peut être envisagée. La part d'élèves issus de catégories sociales

favorisées est très forte pour les classes de ST2S de Talma (55.9%) et reste relativement forte pour celles de STMG (40%). Par rapport à la moyenne départementale, les séries de Talma scolarisent une part plus importante de catégories favorisées mais cet écart est surtout important pour les élèves de séries S et aussi plus étonnamment, de série ST2S. La série STL d'Eliot recrute 40.9% d'élèves issus de catégories supérieures ou intermédiaires, c'est d'ailleurs la seule série de cet établissement dont la proportion est supérieure à la moyenne départementale.

Carte 4 : Répartition des catégories socioprofessionnelles des individus dans les aires de recrutement des lycées Eliot et Talma en 2012



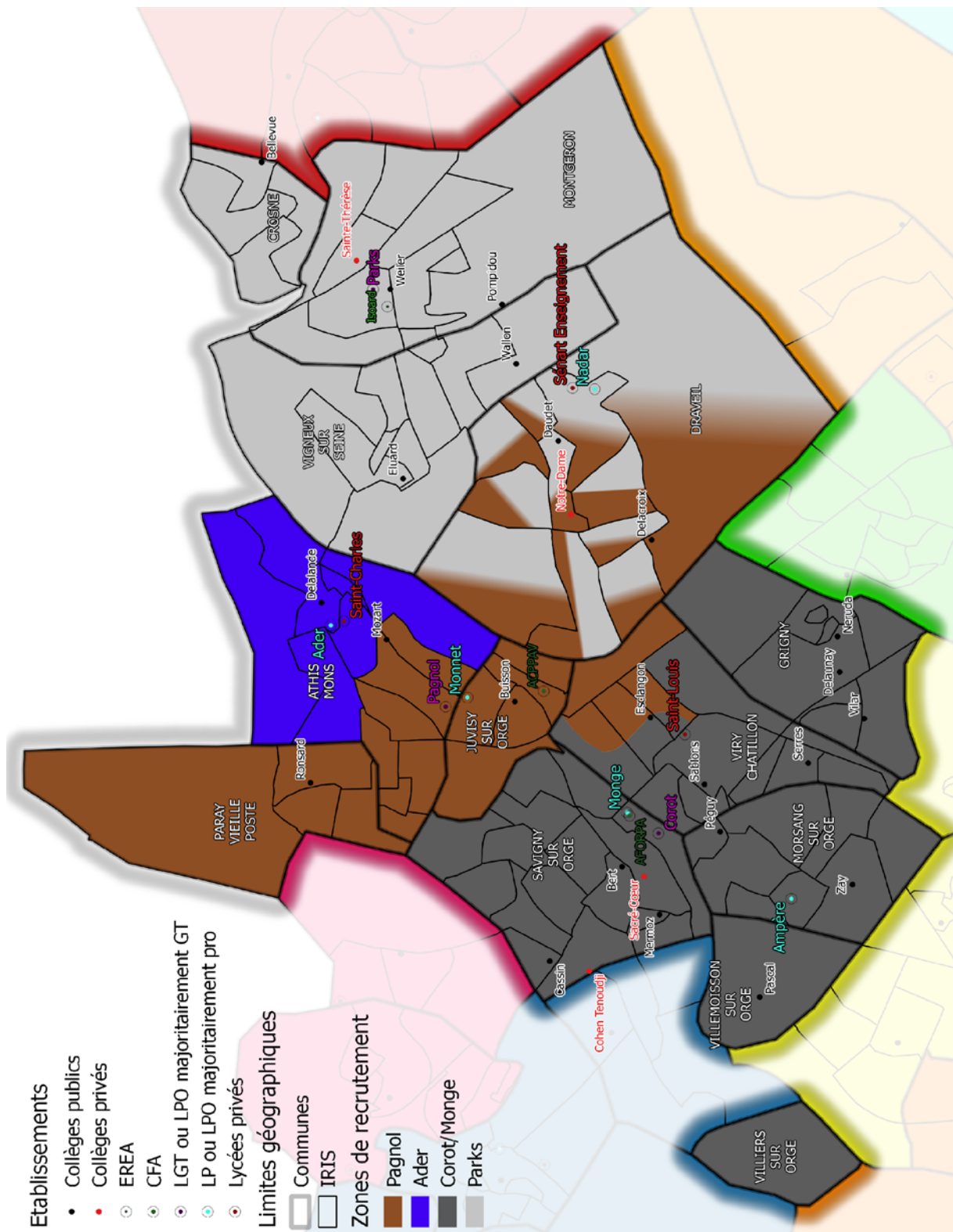
Les séries professionnelles *production* sont assurées aux Frères Moreau : *électronique, technicien d'usinage et maintenance automobile*. Les séries professionnelles *service* sont assurées à Armand : *administration, commerce, accueil et esthétique*. Les proportions de catégories favorisées sont semblables à la moyenne départementale à Armand, sans doute car les taux des

séries massives *service* sont compensés par ceux de la série *esthétique*. Aux Frères Moreau, l'écart est inférieur de près de sept points avec la moyenne : les trois séries professionnelles *production* proposées sont parmi les plus massives. Les proportions sont globalement faibles surtout en prenant en compte les caractéristiques sociales de l'aire urbaine de recrutement de Talma. Le lycée privé Saint-Pierre prend aussi en charge quelques séries professionnelles, la segmentation scolaire prend donc place entre l'enseignement privé et le public. Au sein du public, la segmentation sociale est très forte, entre le lycée Talma, le lycée Eliot et les deux lycées professionnels. Une segmentation sociale distingue Eliot et Talma tandis que ces établissements et les deux LP se distinguent par des segmentations sociales et scolaires. Les trajectoires d'élèves sont fortement différenciées entre certains lycéens de Talma ayant toujours fréquenté des établissements valorisés, des lycéens de Eliot ayant toujours fréquenté des établissements peu valorisés et des lycéens professionnels qui sont majoritairement scolarisés dans des séries de relégation après la fréquentation d'établissements divers.

3.1.2) Ségrégation urbaine infra-communale

La configuration des secteurs de recrutement des lycées Parks, Corot, Pagnol, Monge et St-Exupéry présentent de nombreuses spécificités (*cf. carte 5, p. 85*). Les élèves des deux collèges publics de la ville de Draveil peuvent s'inscrire de droit soit au lycée Pagnol, soit au lycée Parks. Cette commune est ainsi représentée avec un dégradé composé des couleurs de ces deux secteurs : marron et gris. Le lycée Parks recrute donc sur trois villes et cinq collèges plus éventuellement Draveil et parfois les secteurs limitrophes. Les Lycées Pagnol et Corot se partagent les collèges de la ville de Viry-Châtillon : Esclangon au nord dépend de Pagnol tandis que le collège des Sablons au centre et le collège De Serres au sud dépendent de Corot. Les délimitations de ces collèges ne suivent pas les délimitations d'IRIS, c'est d'ailleurs le seul secteur cartographié avec un décalage entre les zones de recrutement et les IRIS infra-communales. Le lycée Corot recrute donc sur trois grandes communes, le centre et le sud de Viry-Châtillon ainsi que sur deux petites communes, soit onze collèges. Une des communes est disjointe du secteur de recrutement, ce zonage se réfère à celui du collège, les élèves étant scolarisés à Pascal dans la commune de Villemoisson. En outre, le lycée Corot partage son secteur de recrutement avec le LPO Monge qui scolarise des élèves dans deux séries générales (S et ES) ainsi qu'une technologique (STI2D).

Carte 5 : Aires inter-urbaines de recrutements des lycées Parks, Corot, Pagnol et Ader en 2015



Chapitre 1

La situation est différente en théorie, entre le lycée Pagnol et le LPO Ader qui offre les mêmes séries générales et technologique que Monge. Ader est censé recruter sur Delalande, le collège du nord de la commune. Par contre, Pagnol doit recruter sur le sud de la commune (collège Mozart), sur deux autres communes voisines et le nord de Viry-Châtillon : soit quatre collèges plus éventuellement la commune de Draveil. Dans la pratique, les deux établissements partagent leurs secteurs, tout comme le LEGT Corot et le LPO Monge.

Tableau 18 : Répartition des lycéens généraux, technologiques et professionnels dans les établissements des aires urbaines de Parks, Corot, Monge, Pagnol et Ader

Lycéens par niveau ou série et par type d'établissement									
Série/Niveau	Parks	Nadar	Corot	Monge	Ampère	Pagnol	Monnet	Ader	Total
T°S	33,9%		32,6%	9,3%		16,3%		7,9%	100%
T°ES	39,8%		33,3%	7,7%		15%		4,1%	100%
T°L	42,3%		41,9%			15,8%			100%
T°STI2D	43,9%			28,8%				27,3%	100%
T°ST2S						100%			100%
T°STMG	46,5%		35,3%			18,2%			100%
T°Service		26,4%		29,2%			44,4%		100%
T°Production		13,9%		25,4%	28,1%		13,9%	18,6%	100%

Les lycées Parks et Corot scolarisent de nombreux élèves, près de deux mille, soit environ le double d'un établissement moyen comme le lycée Pagnol. Lors de la scolarisation au lycée, de nombreux élèves des collèges publics de Draveil vont à Parks qui recrute parfois des collégiens dans les zones voisines, mais aussi des lycéens en classe de première dans des séries ou des options rares. Les effectifs de lycéens de Parks excèdent donc ceux des élèves de collèges orientés en seconde générale dans son secteur de recrutement. Les élèves de ES et surtout de S sont dispersés entre les cinq établissements (LEGT et LPO) alors que ceux de L et de STMG sont concentrés dans les trois LEGT (*cf. tableau 18*). Corot recrute proportionnellement moins de lycéens en STMG par rapport aux L et moins vis-à-vis des autres séries en comparaison de Pagnol et *a fortiori* de Parks. La série STI2D est proposée dans plusieurs établissements : les deux LPO et surtout le lycée Parks qui accueille près de la moitié des lycéens de la zone. La série ST2S n'est proposée qu'à Pagnol même si certains établissements des secteurs voisins la proposent aussi. De même, les lycéens désirant poursuivre en STL devront choisir un établissement dans un secteur voisin. Les séries professionnelles *production* sont aussi très dispersées sur les secteurs de cette configuration : elles sont assurées par les trois LP et les deux LPO. Les séries professionnelles *service* sont davantage concentrées à Monge et à Nadar mais surtout à Monnet. L'EREA, proche du lycée Parks, scolarise très peu d'élèves dans des formations de niveau inférieur au baccalauréat.

Les deux grands établissements historiques recrutent sur des secteurs légèrement contrastés, les collèges scolarisent 40.2% d'élèves issus de milieux favorisés dans le secteur de Parks pour 35.9% dans celui de Corot. Le lycée Pagnol, situé géographiquement entre les deux, recrute sur un secteur de collèges dont la répartition sociale des élèves est similaire à celle du secteur de Parks. Dans ces trois secteurs, l'enseignement privé capte une partie des élèves, souvent depuis le collège ou l'école primaire, les collèges publics des différents secteurs scolarisent donc bien souvent moins d'enfants de catégories sociales favorisées en comparaison de la composition sociale des aires urbaines (*cf. carte 6, p. 88*). La zone de la ville de Draveil, dont les collégiens peuvent choisir Parks ou Pagnol, est plus favorisée, 51.8% d'élèves issus de catégories aisées. Enfin, en théorie, le lycée Ader recrute sur un secteur, différent de celui de Pagnol, constitué d'un seul collège très populaire dont seuls 14.1% d'élèves sont issus de milieux favorisés.

La part de lycéens de milieux favorisés en classe de série scientifique est presque identique entre Parks et Pagnol (60%) mais celle de Corot est nettement plus forte. Les LPO Ader et Monge recrutent avec des différences respectives de sept et cinq points par rapport aux établissements auxquels ils sont rattachés. Cet écart est aussi observable pour les séries ES, neuf points de moins en ce qui concerne Ader et onze pour Monge. Ainsi, bien que ces établissements recrutent un public globalement moins favorisé, ces deux LPO garantissent une orientation presque aussi fortement socialisée dans les séries scientifiques et dans une moindre mesure pour les séries ES.

Dans les trois LEGT, la place de la série L est différente. Au lycée Pagnol le recrutement de catégories favorisées est inférieur de quinze points à la série ES, il est par contre légèrement supérieur à Corot et Parks. Cet écart s'explique par la présence de spécialités artistiques dans les séries L au sein de ces deux établissements. En outre, ces deux établissements et le LPO Doisneau sont les plus anciens établissements de ce secteur nord-est de l'Essonne et les trois qui scolarisent le plus d'élèves. Pour les séries STMG, les proportions d'élèves issus de milieux favorisés sont proches entre Parks et Pagnol (32%) mais cette proportion est légèrement inférieure à Corot. Les écarts dans les proportions sociales entre les S et les STMG sont donc proches pour Parks et Pagnol mais l'écart est fortement accentué pour Corot. La série STI2D a une place plus variable : son recrutement est proche de celui de la série ES à Parks et à Monge alors qu'il est proche des séries professionnelles à Ader.

Les séries professionnelles *service* des LP et LPO sont presque exclusivement des séries très massives : *administration, vente et commerce* à Nadar ou *administration, accueil, accompagnement et commerce* à Monnet. Une seule série professionnelle *service* peut être considérée comme une petite série : *métiers de la sécurité* à Nadar. Ces séries scolarisent des élèves majoritairement issus de catégories sociales défavorisées mais les proportions ne sont que légèrement inférieures à la moyenne départementale. Par contre, les deux séries professionnelles *service* de Monge, *transport et logistique*, sont des séries moins massives mais recrutent nettement moins de catégories sociales favorisées que la moyenne. Ce résultat est d'ailleurs paradoxal : le groupe de formation *transport* scolarise proportionnellement plus d'élèves issus de catégories favorisées que les groupes *administration et commerce* sur la France. Les lycées Nadar et Ader proposent les mêmes séries professionnelles *production : électronique et maintenance des équipements*, ces établissements recrutent respectivement 28% et 30% d'élèves issus de milieux favorisés. Ces deux séries font partie des quatre séries professionnelles *production* les plus massives. Les séries *production* proposées par Monge sont moins massives : *maintenance automobile* et surtout *carrosserie* mais leurs effectifs ont un profil social proche des séries évoquées précédemment (30%). Le lycée Ampère scolarise un public légèrement plus favorisé (36%) dans les classes de la série massive *électronique* et de la série moins massive *systèmes électroniques numériques*. Enfin, le lycée Monnet recrute un profil social nettement supérieur (40% d'élèves de milieux favorisés) car il prend en charge deux séries professionnelles *production* parmi les moins massives : *vêtement* mais aussi *maroquinerie*.

Les aires urbaines des trois secteurs de recrutement des établissements (les secteurs de Pagnol et Ader étant assimilés) sont plutôt semblables : des entrelacements communaux et infra-communaux de quartiers inégalement favorisés. La configuration urbaine est donc différente de celle des lycées Eliot et Talma avec de multiples hiérarchies sociales et scolaires. Les trajectoires sociales et scolaires des lycéens sont potentiellement plus diversifiées mais certaines trajectoires types peuvent être évoquées. Les élèves, socialement différenciés au collège, se retrouvent ensuite scolairement différenciés dans les séries différentes du baccalauréat. Certaines trajectoires plus rares passent par l'accès à des séries modérément valorisées, qu'elles soient professionnelles (à Ampère et surtout à Monnet) ou générales et technologiques dans des établissements qui jouissent d'une moindre considération (Monge et Ader). Dans cette situation, il faut également envisager que la maîtrise de l'information est variée selon les catégories sociales auxquelles appartiennent les familles.

Chapitre 1

3.1.3) Établissements des autres secteurs

La configuration des secteurs de recrutement des lycées Prévert et Yourcenar est simple et alignée sur les délimitations communales. Le lycée Yourcenar recrute sur deux communes de taille moyenne avec des populations modérément favorisées. Le lycée Prévert recrute sur deux communes de taille équivalente et quatre communes périphériques plus petites qui ne sont pas divisées en IRIS, l'ensemble de ces communes étant plus favorisées que celles du secteur de Yourcenar. L'enseignement privé recrute des élèves depuis le primaire dans la zone de Prévert : un lycée privé catholique et un établissement privé non-confessionnel scolarisant de faibles effectifs. Le secteur de recrutement de Prévert est davantage peuplé que celui de Yourcenar mais la concurrence du privé atténue légèrement la différence d'effectifs entre les collèges publics des secteurs de recrutement. Les collèges dépendants de Prévert accueillent tout de même plus d'élèves que ceux de Yourcenar mais moins que la différence de peuplement entre ces deux secteurs. Le lycée Prévert accueille donc plus d'élèves, ces derniers pouvant accéder plus facilement aux classes des séries ES et S car l'établissement assure de nombreuses classes dans ces séries. Dans ces deux établissements, la seule série technologique proposée est STMG, les élèves doivent donc s'éloigner pour accéder aux autres séries technologiques. Un LP accueille les séries professionnelles *production* de la zone et une partie des séries *service*, une plus faible proportion étant gérée par le LPO Yourcenar. Les séries professionnelles proposées sont parmi les plus massives mais étonnamment, les séries *service* du LP se distinguent avec 46% d'élèves issus de catégories sociales favorisées.

La configuration des secteurs de recrutement des lycées De Vinci, Timbaud et Einstein est aussi plutôt simple. Les trois LEGT recrutent sur leur commune fortement peuplée ainsi que sur une commune avoisinante nettement moins peuplée. Les trois communes fortement peuplées ont une structure sociale proche au contraire des trois autres. La population de la petite commune du secteur d'Einstein est beaucoup plus défavorisée et celle de De Vinci plus favorisée que la population de la petite commune de Timbaud. La concurrence de l'enseignement privé est plutôt faible car seul un collège privé se situe dans la zone de Timbaud, sinon, les élèves doivent s'éloigner géographiquement. Les effectifs des séries générales sont plutôt équilibrés entre les trois LEGT, De Vinci recrute tout de même une proportion plus forte d'élèves dans les séries ES et Timbaud dans les séries L. Les séries technologiques sont réparties aussi entre les différents établissements de la zone, le lycée Einstein accueille les STMG, tout comme Timbaud. La plupart des séries technologiques et professionnelles sont proposées par les deux

LPO, Timbaud et De Vinci. Ces deux établissements se partagent également les séries professionnelles *production*. Par contre, un LP offre la majorité des séries professionnelles *service*, une plus faible part étant assurée par le LPO De Vinci. Les classes de séries ST2S de De Vinci scolarisent des élèves davantage issus de catégories favorisées que ceux des classes de STL. Les séries professionnelles *service* sont parmi les plus massives et recrutent peu de lycéens issus de milieux favorisés. Les séries professionnelles *production* scolarisent plus de catégories favorisées dans des séries moins massives (*technicien d'études du bâtiment* ou *technicien géomètre, topographe* à Timbaud) ou, plus étonnant, également massives (*électronique* à De Vinci).

La configuration des secteurs de recrutement des lycées Doisneau, Parc des Loges, Brassens et Truffaut est plus complexe. Les secteurs de Doisneau et du Parc des Loges instituent des communes disjointes. De plus, les secteurs du Parc des Loges, Brassens et Truffaut ont des délimitations infra-communales. Le secteur du LPO Doisneau est constitué de sa commune très fortement peuplée et populaire mais aussi de trois communes plus faiblement peuplées mais aussi beaucoup plus favorisées. Le secteur de recrutement du Lycée du Parc des Loges est constitué de la majeure partie de sa commune fortement peuplée et très populaire mais aussi de trois communes avoisinantes et deux disjointes, toutes très favorisées. Dans ces communes, un décalage se fait entre les secteurs de recrutement des collèges et ceux des lycées, le seul de la zone cartographiée : tous les élèves d'un même collège ne vont pas dans le même lycée. Le LEGT Brassens recrute sur le nord de sa commune, sur l'autre partie de la commune du Parc des Loges et sur une ville voisine fortement peuplée. Le secteur de recrutement du LEGT Truffaut concerne deux communes modérément peuplées et le sud de la commune de Brassens. Les différentes aires urbaines qui composent le secteur de Brassens sont très défavorisées alors que celles du secteur de Truffaut sont très favorisées.

Les établissements de ces secteurs subissent la concurrence des établissements privés dès le degré primaire. Le lycée Truffaut recrute sur une zone scolarisant nettement moins d'élèves que celle de Brassens mais pourtant il scolarise des effectifs supérieurs dans les séries générales. Si les évitements scolaires des lycées du Parc des Loges et Doisneau se font dès le primaire, ils scolarisent une population proportionnellement proche de celle des collèges de leur zone, l'évitement des élèves de Brassens se fait au lycée pour le privé mais aussi pour Truffaut. Brassens est donc un établissement qui sous-recrute au sein des séries générales, dans une moindre mesure pour la série L et Truffaut sur-recrute pour l'ensemble des séries, a fortiori les

Chapitre 1

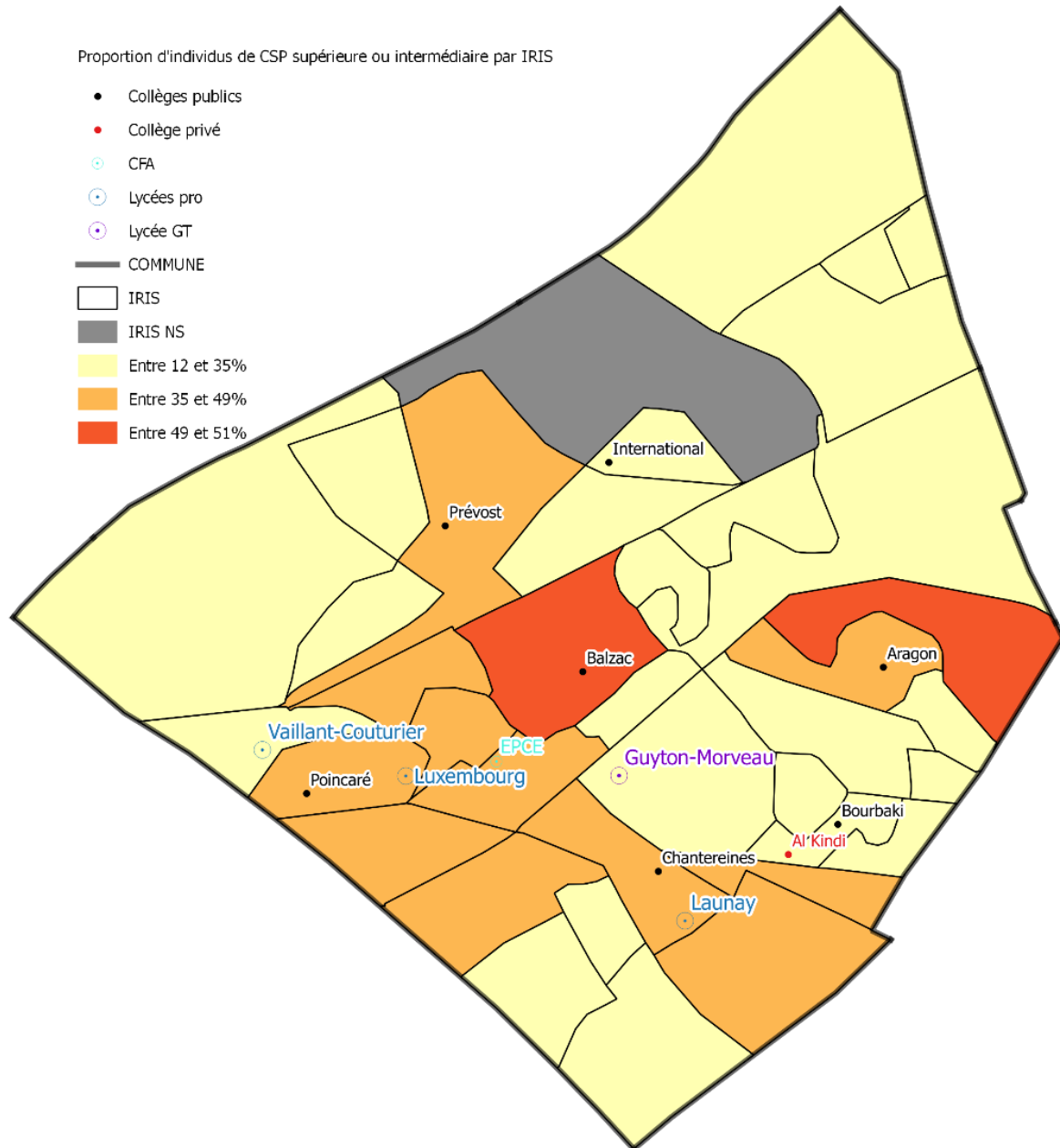
STMG mais cette série n'est pas proposée à Brassens. Le Parc des Loges offre proportionnellement moins de classes de séries STMG mais surtout L, la situation est inversée au LPO Doisneau. Les autres séries technologiques sont de nouveau réparties dans les établissements mais on peut tout de même observer que Brassens ne scolarise pas de STMG mais des STI2D, même si l'offre est deux fois plus faible qu'à Doisneau, et surtout des STD2A. Brassens est d'ailleurs le seul établissement de la zone de référence qui propose cette série rare et fortement valorisée. L'offre des séries professionnelles est très dispersée sur les établissements. Les séries professionnelles *production* sont presque également réparties entre les trois LP et les deux LPO. Le LPO Doisneau scolarise par contre un tiers des élèves des séries professionnelles *service* et trois LP scolarisent inégalement les autres élèves de ces séries. Les classes des séries STI2D et a fortiori STD2A de Brassens scolarisent de très fortes proportions d'élèves issus de catégories sociales favorisées, davantage que dans les séries générales de cet établissement globalement très défavorisé. Dans les autres établissements, l'écart de proportion d'élèves issus de milieux favorisés entre séries générales et technologiques est par contre plus accentué que la moyenne départementale. Les séries professionnelles *service* sont pour la plupart massives et scolarisent une part de catégories favorisées équivalente à la moyenne, à l'exception d'un LP scolarisant davantage d'élèves de milieux favorisés dans la série *restauration*. Les séries professionnelles *production* ne sont pas forcément massives mais seules les séries du groupe *cuisine* du même LP et les séries de Brassens (*microtechniques, systèmes électroniques numériques*) scolarisent un public plus favorisé que la moyenne départementale.

3.2) Beauval

La ville de Beauval est située dans un autre département et deux lycées (Guyton-Morveau et Launay) ont fait partie de l'enquête ethnographique sur les quatre de cette commune. Cette commune est beaucoup plus populaire que la plupart de celles du nord-est de l'Essonne : aucun de ses IRIS ne fait partie de la modalité avec la plus forte proportion de catégories favorisées (cf. carte 7, p. 93). En outre, seuls deux IRIS ont une proportion de catégories favorisées supérieure à 49% et encore elles n'excèdent pas 51%. La proportion d'élèves issus de milieux favorisés scolarisée en collège est relativement faible : 33%. Cette part reste comparable et légèrement supérieure aux populations favorisées des collèges des zones de Doisneau et a fortiori de Brassens. Comme l'a montré Marco Oberti (2007), dans cette même commune d'ailleurs, l'évitement scolaire existe dans cette zone, en direction de l'enseignement privé et public des villes des alentours. Le collège privé musulman de la ville, nouvellement créé, ne

scolarise que très peu d'élèves. Cet évitement reste donc faible au collège mais s'accroît au lycée, la plupart des séries des établissements de Beauval scolarisant moins de 33% d'élèves issus de milieux favorisés (cf. tableau 19, p. 94).

Carte 7 : Répartition des catégories socioprofessionnelles dans la ville de Beauval en 2012



Les séries générales du lycée Guyton-Morveau ont une structure sociale comparable à celle de Brassens : les proportions de catégories favorisées sont équilibrées entre les séries générales et technologiques. Par contre, ce n'est pas une inversion comme à Brassens. Cette différence s'explique en partie parce que les séries de Guyton (STMG et ST2S) sont moins valorisées que celles de Brassens (STI2D et STA2D). Les séries professionnelles *service* du LP Luxembourg (*vente et commerce*) sont massives et scolarisent moins d'élèves issus de milieux

favorisées que la moyenne de l'autre département. Les séries *service* du LP Vaillant ne sont pas toutes massives (*administration* et *métiers de la sécurité*) et scolarisent par contre une part supérieure de catégories favorisées. Les séries professionnelles *production* à Launay sont aussi diverses : *électronique*, *systèmes électroniques numériques*, *maintenance automobile* et *maintenance motocycles*. Ces séries recrutent une population favorisée légèrement inférieure. La série *production* de Luxembourg (*mode vêtement*) est la série qui recrute le plus d'élèves issus de catégories favorisées, tout comme celle du Lycée Monnet dans l'Essonne.

Tableau 19 : Répartition des lycéens dans les établissements de l'aire urbaine de Guyton-Morveau selon l'origine sociale et la série

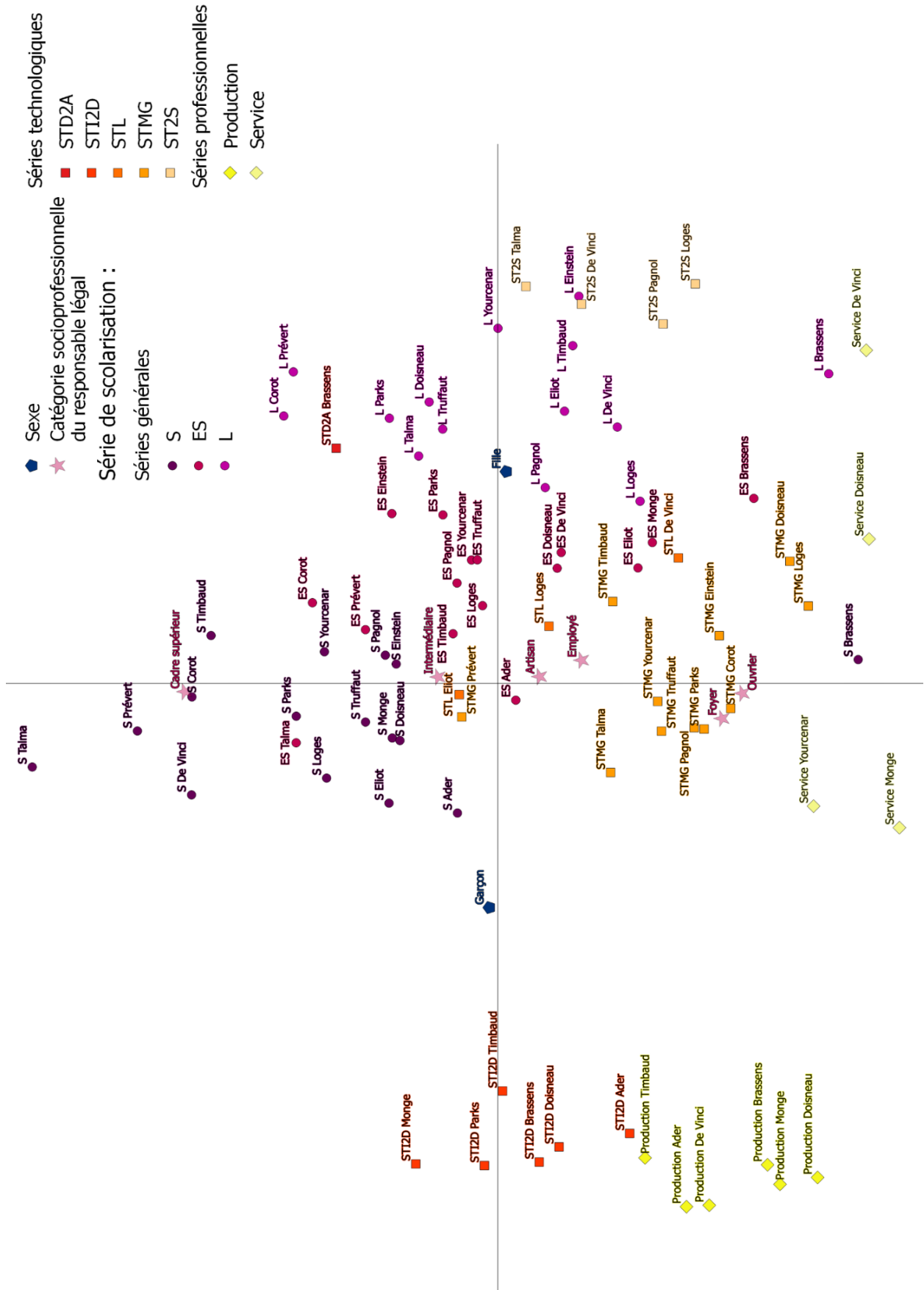
PCS des parents des lycéens selon la série et l'établissement								
Etablissement ou zone	Série	Exploitants, artisans	Cadres supérieurs	Intermédiaires	Employés	Ouvriers	Foyer	Total
Guyton	T°S	3,6%	23,6%	5,5%	20%	32,7%	14,5%	100%
	T°ES	7,9%	20,2%	6,7%	27%	30,3%	7,9%	100%
	T°L	3,8%	15,4%	11,5%	40,4%	19,2%	9,6%	100%
	T°ST2S	3,8%	11,5%	15,4%	30,8%	28,8%	9,6%	100%
	T°STMG	4,2%	7%	16,9%	28,2%	36,6%	7%	100%
Luxembourg	T°Service	4,3%	4,3%	10,6%	27,7%	44,7%	8,5%	100%
	T°Production	9,8%	12,2%	17,1%	31,7%	19,5%	9,8%	100%
Vaillant	T°Service	8,6%	8,6%	14,3%	25,7%	28,6%	14,3%	100%
Launay	T°Production	11,6%	2,9%	15,9%	27,5%	31,9%	10,1%	100%
Zone Guyton	Collèges	6,1%	14,8%	12,4%	27,3%	24,2%	15,1%	100%

3.3) Hiérarchies globales et hiérarchies locales

Les différentes zones étudiées ont des contextes socio-urbains particuliers dans lesquels l'offre scolaire est inégalement imbriquée mais plusieurs dynamiques transversales peuvent être observées. La concurrence avec l'enseignement privé est une première dimension, y compris pour les séries professionnelles, dans le recrutement des élèves issus des catégories les plus favorisées. Cette concurrence existe aussi entre les établissements publics, avec une répartition des secteurs parfois conjointe. La hiérarchie de ces séries dans les différents établissements est présentée dans le *graphique 8* (p. 95). Les variables de *sexe* et de *catégorie socioprofessionnelle du responsable légal* sont identiques aux autres graphiques. Par contre, ce n'est plus la variable de la série qui est prise en compte mais la variable série-établissement¹⁹. La variance expliquée par les deux axes du graphique est très faible : légèrement plus de 3%. Les positions des séries par établissement sont à relativiser mais elles sont confirmées par les données croisées des différentes variables et cohérentes avec les ACM précédentes.

¹⁹ Cette variable résulte de la concaténation de la variable série et de la variable établissement.

Graphique 8 : Plan factoriel de l'analyse des séries générales et technologiques des établissements étudiés et des catégories socioprofessionnelles du responsable légal des élèves en 2015



Chapitre 1

Axe	Ratio		Axe	Ratio		Axe	Ratio		Axe	Ratio
1	0.01663307		23	0.28093990		45	0.53675385		66	0.78093990
2	0.03208046		24	0.29256781		46	0.54838176		67	0.79256781
3	0.04509992		25	0.30419571		47	0.56000967		68	0.80419571
4	0.05796663		26	0.31582362		48	0.57163757		69	0.81582362
5	0.07067480		27	0.32745153		49	0.58326548		70	0.82745153
6	0.08326548		28	0.33907943		50	0.59489339		71	0.83907943
7	0.09489339		29	0.35070734		51	0.60652129		72	0.85070734
8	0.10652129		30	0.36233525		52	0.61814920		73	0.86233525
9	0.11814920		31	0.37396315		53	0.62977711		74	0.87396315
10	0.12977711		32	0.38559106		54	0.64140502		75	0.88559106
11	0.14140502		33	0.39721897		55	0.65303292		76	0.89721897
12	0.15303292		34	0.40884688		56	0.66466083		77	0.90884688
13	0.16466083		35	0.42047478		57	0.67628874		78	0.92047478
14	0.17628874		36	0.43210269		58	0.68791664		79	0.93210269
15	0.18791664		37	0.44373060		59	0.69954455		80	0.94373060
16	0.19954455		38	0.45535850		60	0.71117246		81	0.95439767
17	0.21117246		39	0.46698641		61	0.72280036		82	0.96494634
18	0.22280036		40	0.47861432		62	0.73442827		83	0.97533591
19	0.23442827		41	0.49024222		63	0.74605618		84	0.98556280
20	0.24605618		42	0.50187013		64	0.75768409		85	0.99349292
21	0.25768409		43	0.51349804		65	0.76931199		86	1.00000000
22	0.26931199		44	0.52512595						

La série S recrute pratiquement toujours le plus d'élèves issus de catégories favorisées et peu d'autres séries ont un profil similaire quels que soient les établissements. Les autres séries générales (ES et L) recrutent aussi des élèves de catégories favorisées mais leur position diffère au sein de l'établissement et dans la comparaison globale. La position des séries L est particulièrement variable. Dans les établissements qui scolarisent une forte part d'élèves de milieux favorisés, notamment ceux qui proposent des options artistiques en spécialité (Parks, Corot et Prévert), la population est plus favorisée qu'en ES. Dans les autres établissements, la hiérarchie est inversée. La série STMG et les séries professionnelles *service* recrutent bien souvent la plus faible part d'élèves de catégories favorisées. Les autres séries technologiques et les séries professionnelles *production* ont des positions plus variables.

Dans chaque établissement, la hiérarchie des séries est proche de la hiérarchie globalement décrite. Par contre, les compositions sociales varient selon le recrutement de l'établissement et le résultat des mécanismes d'orientation. Ainsi, les classes de série S des lycées plus populaires (Einstein et Yourcenar) ont des profils proches de ceux des classes de séries ES d'établissements plus favorisés (Corot et Prévert). De même, les classes de STMG de Prévert ont un profil social similaire à celui des classes de séries générales d'autres établissements. Par ailleurs, certaines classes de STI2D (Monge et Parks), de ST2S (Talma) et surtout

de STL (Eliot) ou de STD2A (Brassens) ont un profil proche de ceux des classes de ES ou de L.

Les différences de recrutement dans les séries sont parfois spécifiques à un établissement. Les classes de série L et STL du lycée du Parc des Loges sont particulièrement en défaut d'élèves issus de catégories favorisées au profit des classes de série S. Les classes de série S de Parks sont aussi en défaut au profit des STI2D et des L. Les séries technologiques ne sont pas assurées dans tous les établissements et scolarisent parfois une seule classe, ce qui réduit la représentativité de l'échantillon et affaiblit les possibilités de comparaison. Ces problèmes de comparaison des séries entre établissements se posent également pour la filière professionnelle. De plus, il faut composer avec la distinction *service/production* mais aussi la distinction en fonction des effectifs recrutés. La hiérarchie des séries évolue selon une géométrie variable en fonction de la composition sociale des zones de recrutement mais aussi de la géographie de l'offre scolaire privée et publique comme de l'apprentissage.

Tableau 20 : Écarts de taux d'élèves dont le responsable légal est de catégorie socioprofessionnelle intermédiaire, supérieure ou dirigeant entre les établissements et la moyenne du département en 2015

Lycée/Série	S	STMG	S-STMG
Talma	79,2%	40,0%	39
Prévert	72,2%	57,1%	15
Yourcenar	69,7%	42,0%	28
Corot	69,3%	28,2%	41
Loges	61,4%	32,2%	29
Parks	60,8%	31,6%	29
Pagnol	60,5%	32,3%	28
Timbaud	57,7%	47,0%	11
Einstein	56,7%	39,1%	18
Truffaut	56,2%	42,7%	14
Doisneau	55,9%	29,6%	26
Guyton	32,7%	28,1%	5

Exemple de lecture : Au lycée Talma, 79.2% des élèves de série scientifique ont un responsable légal de catégorie professionnelle cadre supérieur, cadre intermédiaire ou dirigeant. C'est le cas de seulement 40% des élèves en STMG à Talma, soit un écart d'environ trente-neuf points de pourcentage.

La comparaison entre toutes les séries générales et technologiques de l'ensemble des établissements peut être envisagée avec les seules séries massives S et STMG pour mesurer la segmentation interne des établissements. Les autres séries ont des positions plus variables et constituent parfois des classes d'ajustement selon le public recruté. Le *tableau 20* résume donc uniquement les écarts de points de pourcentage, d'élèves issus de milieux favorisés, entre les séries S et STMG. Les établissements de l'Essonne qui proposent ces deux séries ont donc été

pris en compte ainsi que le lycée Guyton à Beauval. Dans cinq de ces établissements, l'écart entre les deux séries est proche de l'écart moyen en Essonne : entre vingt-cinq et trente points de pourcentage. Par contre, les écarts sont plus prononcés pour les lycées Corot et Talma et moins prononcés pour Einstein, Timbaud, Truffaut, Prévert mais surtout Guyton²⁰. Les établissements plus populaires de taille moyenne semblent donc avoir une répartition des catégories sociales davantage équilibrée entre les séries. Les grands établissements comme Doisneau et Corot qui recrutent des populations très diversifiées socialement ont une répartition plus différenciée entre les séries. Le lycée Doisneau se situe dans la moyenne départementale mais l'écart est plus prononcé que pour les autres établissements dont le recrutement est globalement populaire. Les deux lycées de taille moyenne avec un recrutement très favorisé globalement, Talma et Prévert, ont une répartition très différenciée. Le lycée Prévert a un recrutement global plus favorisé : aucune de ses séries ne se place dans la moitié inférieure du *graphique 8*. L'écart dans le recrutement d'élèves issus de catégories favorisées entre les classes de S et de STMG est plus faible que la moyenne au contraire de Talma. Le lycée Talma recrute une population moins favorisée sur l'ensemble des classes mais plus favorisée sur les classes de série scientifique. Ainsi, un établissement qui recrute une population socialement hétérogène pratiquera une répartition plus fortement socialisée des élèves dans les différentes classes qu'un établissement scolarisant une population plus homogène, qu'elle soit populaire ou favorisée.

²⁰ Le recrutement est très proche entre les différentes séries comme au lycée Brassens qui par contre ne recrute pas de STMG. Guyton n'est pas un établissement de l'Essonne mais sa présence pallie l'absence de Brassens.

4) Méthodologie statistique

L'importance de la statistique scolaire a d'abord été soutenue par Durkheim (1922) et constitue un indicateur précis des comportements sociaux plus précis que les réformes (Briand, Chapoulie, & Peretz, 1979). L'enquête de l'INED²¹ en 1962 avec le concours de Girard et Bastide a d'ailleurs été le point de départ de nombreux travaux sur l'influence de l'origine sociale sur les carrières éducatives à partir de Bourdieu et Passeron (1964). Les tentatives d'enquête statistiques directes n'ont pas été couronnées de succès, j'ai donc dû me tourner vers une exploitation secondaire des bases de données produites par les différents organismes.

4.1) Exploitations primaires avortées

Deux axes de récupération de données n'ont pu être menés à bien : une enquête statistique concernant les agents ou les enseignants ainsi qu'une étude des absences, des notes et des relevés de la procédure automatisée d'admission des élèves dans l'enseignement supérieur (à l'époque : *Admission post-baccalauréat*). L'enquête statistique auprès des enseignants demandait un temps de conviction sensiblement identique à une demande d'entretien, je me suis donc arrêté à quarante-sept réponses dont trente-cinq complètes. Avec de si faibles effectifs, aucune exploitation quantitative n'aurait été valable et une exploitation qualitative aurait fait double emploi avec les entretiens. Pour les agents, l'objectif était encore plus chimérique avec sept réponses, dont deux complètes, pour des raisons qui seront exposées concernant les entretiens dans le chapitre suivant. Les documents concernant les élèves n'ont pas pu être récupérés : les différents échelons invoquant le problème de l'anonymat, de certains conseillers principaux d'éducation jusqu'aux services académiques en passant par les proviseurs. Mes demandes, aux niveaux local et national, pour des accords légaux contractuels, n'ont jamais abouti. Je n'aurais pu récolter des données que partielles et d'une façon limite déontologiquement, je m'en suis donc abstenu.

4.2) Exploitations secondaires

Les exploitations secondaires sont mobilisées dans ce chapitre et dans les chapitres cinq et six. Elles concernent, d'une part, des bases très générales produites par l'*Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) sur les villes et les territoires, le recensement

²¹ Institut national des études démographiques.

de la population, avec notamment le découpage selon les *Ilots Regroupés pour l'Information Statistique* (IRIS). D'autre part, les enquêtes de suivi longitudinal des élèves dites « panels » ou les bases annuelles des élèves dans les établissements gérés par la *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP), organisme lié au ministère de l'éducation. D'autres données de la DEPP ont été mobilisées comme les séries de Repères et références statistiques ou de Géographie de l'école (Quéré, 2011). Les statistiques de la *base centrale scolarité* (BCS) sur les élèves inscrits dans les *établissements publics locaux d'enseignement* (EPL) est exhaustive au contraire des enquêtes « panels ». Il faut préciser que la première enquête « panel » a été réalisée par l'INED et que le volet sur l'enseignement supérieur est pris en charge depuis le panel 1989 par le SIES²², un service du ministère de l'enseignement supérieur. En outre, la dernière mouture, le *panel 2008*, est distincte des enquêtes *panels* de la DEPP. Les données du panel 2008-2013 sont les plus récentes disponibles et si d'autres sources auraient pu être mobilisées pour certains détails, cette enquête sert régulièrement de référence pour des raisons de cohérence. Les données de la DEPP sont incontournables mais il faut garder à l'esprit que la DEPP est un organisme lié à l'État et que son rôle est donc ambigu (Émin, 2012) comme celui des statisticiens de l'Éducation nationale (Pons, 2014b).

4.3) Traitement des données

Les données quantitatives sur les territoires produites par l'INSEE ont été intégrées dans des couches de vecteurs, délimitées par l'Institut national de l'information géographique et forestière (IGN) avec le logiciel *QGis* pour produire les différentes cartes présentées. Les zones de recrutement scolaire ont été définies d'après les textes officiels et construites en modifiant les couches de l'IGN. Les différents tableaux et les régressions logistiques sont faits avec le logiciel *R*. Les enquêtes « panels » sont redressées par les coefficients de pondération et les données exhaustives de la BCS ont été découpées en fonction de la zone de référence. La plupart des données présentées sont issues des dernières versions de ces enquêtes mais un suivi plus global a été réalisé. Ainsi, en plus de la BCS 2015, certaines données ont aussi été produites pour les BCS 2012, 2008 et 2004 mais ne sont pas présentées. Les enquêtes panels mobilisées sont le *panel 2007* de la DEPP pour le secondaire ainsi que le *panel 2008* du SIES pour le supérieur. Le *panel 1962* de l'INED a été analysé ainsi que les *panels 1980, 1989 et 1995* de la DEPP mais ils ne sont pas présentés pour éviter la surcharge de données. Par ailleurs, le *panel*

²² Sous-direction des systèmes d'information et études statistiques.

1973 de la DEPP n'a pas été réellement analysé car les données primaires ne sont pas accessibles, l'information disponible reste donc particulièrement parcellaire.

Conclusion

Les taux de scolarisation du début des années 2010 concernent pratiquement l'ensemble d'une génération pour les deux premiers degrés de l'enseignement : les deux niveaux du primaire - école maternelle et école élémentaire - et les deux niveaux du secondaire - collège et lycée. Dans l'enseignement supérieur, le taux de scolarisation représente désormais environ la moitié d'une génération. Les établissements du primaire ne sont désormais plus différents par statut mais ils se différencient toujours par le public scolarisé. Les publics des écoles élémentaires sont recrutés au sein d'une unité urbaine très locale, ils sont donc davantage le reflet de la ségrégation urbaine que les niveaux ultérieurs. Ainsi, certaines écoles de la banlieue parisienne recruteront des populations socialement extrêmement homogènes. La ségrégation urbaine précède donc le rôle de tri des institutions scolaires.

Les groupes de niveau au primaire se créent inévitablement avec la ségrégation urbaine. La question est de savoir si forcer la mixité sociale, par des mesures urbaines ou scolaires, serait plus efficace pour la transmission des contenus scolaires. Cette problématique entre groupes de niveau et mixité sera abordée dans les chapitres suivant mais le cas ambivalent des *réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* (RASED) peut déjà être évoqué. Les élèves en difficulté de certaines écoles passent par ces dispositifs de remédiation scolaire qui se substituent parfois à certains enseignements²³. L'efficacité de ces dispositifs est remise en cause (Bonnard, Giret, & Sauvageot, 2017), notamment pour des effets de marquage scolaire négatif, tout comme avec les *zones d'éducation prioritaire*. La comparaison est tout de même difficile à établir avec une situation où ces dispositifs n'existeraient pas. Par ailleurs, les enseignants défendent l'utilité des RASED qui leur permet de mieux gérer leur activité dans les classes. L'organisation des classes dépend des valeurs sociales mais l'efficacité des dispositifs doit également être envisagée comme cela sera davantage développé dans le dernier titre.

Les collèges scolarisent également un public qui reflète la ségrégation urbaine et son renforcement par les stratégies résidentielles des familles. Les aires urbaines de recrutement sont plus larges et la segmentation sociale en résultant reste généralement moins accentuée que dans les écoles primaires. Par contre, les stratégies scolaires des familles ne se résument plus à des recours à des établissements privés mais concernent également des recours au système interne des options de langues ou des sections d'arts. Les familles les plus aisées ont bien souvent

²³ Le fonctionnement est un peu celui des *classes d'accueil* à l'envers.

une meilleure connaissance du système d'options, comme avec celui qui a été récemment mis en place : les *enseignements pratiques interdisciplinaires* (EPI). Enfin, les pratiques des personnels scolaires dans la constitution des classes peuvent accentuer mais aussi atténuer la différenciation sociale ou scolaire entre les différentes classes d'un collège hors des effets des options et plus récemment des EPI.

Les lycées scolarisent des élèves dans des aires urbaines de recrutement plus larges. Les effets de la ségrégation urbaine et des stratégies résidentielles familiales sur le recrutement sont donc plus faibles. Par contre, la différenciation scolaire se renforce avec l'orientation des élèves dans les trois filières déclinées en séries, ces dernières conditionnant la distribution des élèves dans le supérieur et leur éventuelle réussite. Les stratégies scolaires des élèves et de leurs familles se développent en fonction de la multiplicité de l'offre scolaire : les établissements, les séries et les options. Le choix de la scolarité secondaire est un enjeu pour les élèves et leurs parents car il influe fortement sur la scolarisation dans le supérieur et l'insertion professionnelle. Les familles appartenant aux catégories supérieures ont souvent des comportements plus stratégiques comme le décrit Agnès Van Zanten (2009). Les enfants issus de familles populaires seront moins ambitieux dans les cursus envisagés comme l'explique Raymond Boudon (1973) à la différence des enfants de familles favorisées qui font preuve d'une plus forte créance dans l'école. L'effet de créance est renforcé pour les enfants issus de catégories favorisées et va donc surdéterminer les conditions sociales initiales. Ainsi, les élèves et leurs parents contribuent à la production du tri scolaire des élèves dans le secondaire et le supérieur qui n'est pas simplement issu des verdicts scolaires.

Les différences historiques entre les formes d'enseignement se sont atténuées mais des segmentations sociales persistent. La hiérarchie sociale des formes d'enseignement est désormais remplacée par la hiérarchie sociale des filières de baccalauréat. La filière technologique et surtout la filière professionnelle scolarisent des élèves majoritairement issus de catégories socioprofessionnelles peu favorisées. La sociographie et la dynamique des classes sont très différentes selon les séries et les publics scolarisés notamment en raison de la créance ou non des élèves dans l'école. Par contre, ces filières ne sont pas homogènes car certaines séries bénéficient d'une plus forte valorisation sociale. Bien souvent, ces séries technologiques ou professionnelles, dont le recrutement est proche de celui des séries générales, scolarisent de faibles effectifs sur le bassin scolaire ou sur la France.

Chapitre 1

L'offre scolaire des établissements n'est pas strictement indexée sur le profil social des zones de recrutement. Le nombre de places en série scientifique dans un établissement ne dépend pas de la proportion exacte des catégories sociales recrutées. Ainsi, un établissement populaire qui recrute deux fois moins d'enfants de catégories intermédiaires et supérieures qu'un autre établissement ne proposera pas deux fois moins de places en série scientifique même si l'offre peut parfois être moindre. Dans les séries valorisées des établissements populaires, la proportion d'élèves issus de catégories peu favorisées est donc parfois plus forte. La segmentation des séries de baccalauréat produit une logique globale de reproduction sociale mais également des effets plus locaux de promotion sociale. Les hiérarchies sociales locales qui s'instituent entre les élèves des séries de baccalauréat peuvent être différentes en fonction des établissements mais suivent tendanciellement les hiérarchies globales. Ces hiérarchies sociales doivent être interrogées par l'enquête ethnographique pour appréhender les enjeux de la scolarisation en classe et les éventuelles différences selon les séries.

Chapitre 2 : Les élèves, les personnels scolaires et le chercheur

Ce second chapitre présente l'organisation du travail dans les établissements, les rapports entre les élèves et les personnels scolaires mais également l'effet de ma présence. Les lycéens sont encadrés par les enseignants dans les cours mais, hors des cours, ils peuvent être en relation avec l'ensemble des personnels scolaires. Le suivi des conditions de vie et de la santé des élèves est présent depuis longtemps dans l'institution scolaire : il est actuellement assuré par le service médico-social (infirmière et assistante sociale). L'enseignement de l'éducation physique a également été absorbé par l'Éducation Nationale. En outre, un enseignement adapté et spécialisé s'est mis en place très progressivement. La normalisation des cursus dans les institutions scolaires est accompagnée d'une normalisation des concours de recrutement, notamment ceux des enseignants. La répartition du travail a aussi évolué notamment avec le développement du service de Vie scolaire (les conseillers principaux d'éducation et les surveillants) qui assure la centralisation du traitement des problèmes de discipline et d'assiduité. La Vie scolaire prend également en charge la gestion de la vie sociale dans les espaces collectifs et la gestion individuelle des élèves, notamment le projet d'orientation.

Les élèves des établissements secondaires modernes peuvent sembler fortement encadrés. Pourtant, dans l'histoire des établissements, un tel type d'encadrement n'est pas nouveau. Les établissements du XIX^e siècle qui accueillaient une forte proportion de boursiers sous le régime de l'internat²⁴ avaient des réglementations très précises sur l'organisation éducative

²⁴ Au milieu du Premier Empire, deux-tiers des élèves étaient scolarisés sous le régime de l'internat et près de la moitié jusqu'au début du XX^e siècle (Luc *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005).

Chapitre 2

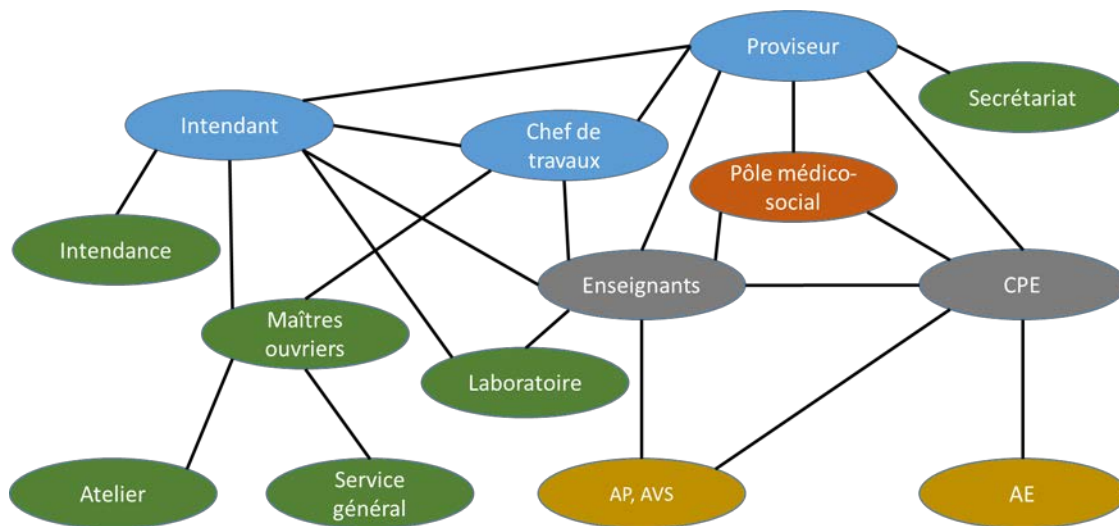
dans la classe et hors de la classe. Les textes de loi abordent d'une façon exhaustive les incartades aux règles et les punitions correspondantes. Dans une perspective de sociologie du travail, deux pistes méritent d'être exploitées : d'une part, le contenu de l'activité des personnels ; d'autre part, la répartition des tâches et l'élaboration collective des règles. Dans une perspective de sociologie de l'éducation, cette production de règles et ses conséquences dans les interactions entre personnels et élèves sont également à questionner.

L'organisation du travail dans les établissements est destinée à encadrer les élèves sur la majorité de leurs temps sociaux au lycée. L'activité des personnels varie selon les élèves et les classes dans lesquelles ceux-ci sont scolarisés. Elle peut aussi évoluer en fonction des divisions locales du travail et des « styles » (Clot & Faïta, 2000) des différents personnels dans l'activité. Le maintien de l'ordre et des règles dans les classes et les espaces collectifs des établissements est communément qualifié de « travail disciplinaire » par les personnels scolaires. L'encadrement éducatif ne concerne pas seulement cette facette disciplinaire mais également les différentes activités des élèves, notamment l'accompagnement au projet d'orientation. L'encadrement éducatif dans sa dimension globalisée actuelle produit un accompagnement relativement fort des élèves par les personnels. Pourtant, tous les dispositifs d'encadrement ne sont pas aisément assimilables à des formes de censure : par exemple, le soutien scolaire et la prise en compte des caractéristiques des élèves liées aux handicaps ou aux problèmes de santé. Le premier axe présentera l'organisation du travail dans les établissements pour conclure sur la description du cadre. Le second analysera les rapports entre les personnels scolaires et les élèves dans les différents lieux de l'établissement et abordera divers enjeux locaux autres que l'apprentissage. Enfin, le troisième axe décrira mes tribulations pour accéder aux données et complétera la méthodologie avec un bilan sur l'approche qualitative.

1) Organisation du travail des personnels scolaires

Les personnels scolaires ont été rapidement évoqués dans la présentation des établissements étudiés. Les lycées ont des profils différents même dans la grande couronne de la banlieue parisienne. Des disparités existent bien qu'elles soient moins accentuées que dans la petite couronne ou la plupart des grandes villes. L'activité des personnels n'est pas seulement conditionnée par les caractéristiques des publics scolarisés mais aussi par la taille des établissements ou le type de filières présentes dans l'offre scolaire. L'activité des personnels des établissements est fortement polarisée par la gestion de l'ordre. Afin d'expliquer les situations de travail, les différents services d'un établissement seront détaillés avant d'entrer plus directement dans la description et l'analyse d'un encadrement éducatif globalisé.

Schéma 1 : Organigramme simplifié des personnels travaillant en lycée public



Les différentes catégories enseignantes seront décrites en premier lieu. Les enseignants (en gris sur le schéma 1) sont les personnels les plus nombreux : d'une trentaine à plus de deux cents dans les grands établissements. Ils constituent entre la moitié et les deux tiers de l'effectif des personnels éducatifs d'un établissement. Ils peuvent être les uniques interlocuteurs des élèves car ils occupent la majeure partie de leur emploi du temps au lycée. Le service de la Vie scolaire, les conseillers principaux d'éducation (CPE, en gris également²⁵) et les différents personnels d'exécution (en beige) notamment les surveillants, seront présentés dans un second temps. Ensuite, les services des agents (en vert) seront décrits, notamment les personnels du pôle médico-social (en rouge) et leurs missions. Enfin, les différents postes de direction (en

²⁵ Leur statut est identique aux enseignants certifiés.

bleu) seront évoqués : le proviseur accompagné d'un intendant ou gestionnaire ainsi qu'éventuellement d'un ou plusieurs adjoints ou un chef des travaux.

1.1) Enseignement

Les enseignants sont la catégorie de personnels scolaires la plus étudiée dans les sciences sociales avec notamment l'enquête historique de Guiral et Thuillier (1982), l'enquête de Léger (1983) et celle de Rayou et Van Zanten (2004) sur les nouveaux enseignants. Les statuts des enseignants sont désormais davantage normalisés. Les différentes catégories ont disparues depuis les maîtres de CEG (Bret, 2015) aux différentes déclinaisons des enseignants de la filière professionnelle. Par ailleurs, certains enseignants déplorent la baisse de prestige de leur statut. Parmi les diverses raisons exposées, la féminisation de la profession est abordée et son analyse concerne un débat qui dépasse le secteur de l'enseignement (Cacouault-Bitaud, 2001). Par ailleurs, le genre des enseignants est présenté dans les données de terrain mais n'est pas davantage exploité bien qu'il soit évident que le genre a des effets sur les situations d'apprentissage (Oeser, 2007)²⁶.

La formation des enseignants a évolué mais les diverses recherches pointent la faiblesse de la formation initiale dans l'enseignement primaire (Broccolichi & Roditi, 2014) et l'enseignement secondaire (Gervais & Leroux, 2011 ; Jellab, 2008a). Ce rôle de la formation des enseignants est un questionnement qui ne se limite pas à la France (Peyronie, 2011). Les évolutions de la formation renforce la difficulté des formateurs à gérer leur mission auprès des futurs enseignants (Maleyrot, 2012 ; Perez-Roux, 2012). L'apprentissage de l'activité ne passe donc ni par l'expérience universitaire (Poulogiannopoulou, 2012), ni par la formation initiale. Il se fait davantage dans la pratique en début de carrière (Dubois, Gasparini, & Petit, 2007) et prend parfois une dimension collective (Correa Molina & Gervais, 2011). Cet apprentissage peut se faire également en cours de carrière en formation continue (Darnis & Magendie, 2011) notamment par le biais des *Groupes de parole et d'analyse de pratique* (Montagne, 2014). La question qui se pose également est celle de la formation aux savoirs scolaires et à la didactique (Develay, 1995). La faiblesse de la didactique dans la formation (Huard, 2011) est redoublée par l'attention des stagiaires qui est davantage concentrée sur la conduite de classe en raison des difficultés qu'ils anticipent (Huard, 2013). Les enseignants de la filière professionnelle se distinguent de ceux des filières générale et technologique par un accès au concours qui se fait

²⁶ Alexandra Oeser est d'ailleurs une des deux collègues avec lesquelles j'ai collaboré pour l'enquête au lycée Launay de Beauval.

parfois une formation scolaire plus courte et plusieurs années d'expérience dans un métier. En outre, ils sont souvent issus de milieux sociaux moins favorisés (Jellab, 2008b). Les difficultés qu'ils rencontrent en début de carrière dans la gestion de la didactique et la conduite de la classe est encore plus forte, ils développent d'autant plus une approche affective (Perez-Roux & Troger, 2011).

Après une présentation des différents statuts et rôles des enseignants dans les EPLE, leur activité d'enseignement et d'encadrement éducatif sera abordée. Certains élèves peuvent suivre leur scolarité sans avoir de réelles interactions avec l'ensemble des personnels scolaires sauf avec les enseignants. Dans les lycées actuels, l'activité enseignante contribue à l'encadrement éducatif mais elle est décisive pour les verdicts scolaires. L'organisation du travail en classe s'articule aux règles liées aux verdicts scolaires dans les relations entre les enseignants et les élèves. Le travail en classe et les pratiques d'orientation, notamment les conseils de classe, produisent des cadres permettant la domination tout autant que l'émancipation à l'instar de l'activité éducative globale. Les enseignants sont en effet les principaux décideurs lors des conseils de classe (Mabilon-Bonfils & Calicchio, 2004, Masson 1999) et leur étude est un enjeu en sciences sociales depuis l'enquête de Balazs et Faguer (1986).

1.1.1) Statuts

Les enseignants sont pour la plupart fonctionnaires de l'Éducation Nationale. Ils ont pour hiérarchie le ministère et le rectorat sur le plan administratif ainsi que les inspecteurs sur le plan didactique. Ils ne sont donc soumis en principe à la direction locale que pour la dimension administrative, le proviseur notant les enseignants administrativement sur quarante et les inspecteurs pédagogiquement sur soixante. Cette note globale sur cent conditionne le passage aux échelons d'avancement professionnel. De ce fait, ils peuvent subir une modulation dans l'avancement de leur carrière de la part de cette direction. L'enjeu est surtout au niveau du dernier échelon, dit « hors classe », pour lequel la direction émet un avis prépondérant. Les échelons de salaire sont passés à l'ancienneté selon un barème fixé mais ce passage peut être sujet à conflit et des moyens de recours, surtout syndicaux, existent.

L'organisation du travail entre les enseignants et les autres personnels est peu encadrée réglementairement. Elle se décline sur des modes issus de l'organisation de l'établissement mais aussi de manière très individuelle selon l'existence d'échange et de travail collectif. Différents statuts existent en fonction de la filière d'enseignement, les enseignants peuvent aussi assurer certains rôles complémentaires comme le professorat principal.

Chapitre 2

Les concours pour les filières d'enseignement général et technologique ont la même forme, un premier niveau : la certification, puis un second : l'agrégation. Les concours d'enseignement physique et sportif, de professeur documentaliste et de CPE sont des variations du certificat. Les enseignants de la filière professionnelle sont désormais recrutés par un concours unifié et aligné sur les certificats du général et technologique : le *certificat d'aptitude au professorat en lycée professionnel* (CAPLP).

Tableau 21 : Concours de recrutement des personnels enseignants et assimilés

	Filière générale	Filière technologique	Filière professionnelle
Enseignement général	CAPES ou agrégation		CAPLP
Enseignement technologique		CAPET ou agrégation	
Enseignement professionnel			
EPS	CAPEPS ou agrégation		
Documentation	CAPES documentation		
CPE	CAPES CPE		

Dans les établissements, les enseignants peuvent assumer des rôles complémentaires à leur fonction. Ces responsabilités peuvent se rapporter aux élèves et à la classe comme le rôle de *professeur principal* (PP). Elles peuvent également se rapporter aux enseignants de la matière à l'instar du rôle de *coordonnateur disciplinaire* ou à l'ensemble des personnels par la représentation aux divers conseils et commissions (*cf. tableau 22, p. 111*). L'attribution de ces responsabilités, comme la distribution des heures supplémentaires, est de la responsabilité du chef d'établissement qui impose ou négocie relativement avec les équipes et les individus.

Tableau 22 : Compositions des conseils dans les établissements scolaires publics de l'enseignement secondaire

	Conseil d'enseignement	Conseil de classe	CVP	CVL	CA et organes						Projet d'établissement	
					CA	Conseil pédagogique	Commission permanente	Conseil de discipline	Commission éducative	CESC		CHS
Direction	Parfois proviseur ou adjoint	Proviseur ou adjoint	Proviseur ou adjoint, parfois gestionnaire	Proviseur ou adjoint	Entière + 1 CPE + partenaires = 10	Proviseur + chef de travaux	Entière	Entière	Proviseur ou adjoint	Proviseur	Entière	Tous
CPE		Référent	1		1	1	1	1	1	≥1	1	
Enseignants	Equipe pédagogique	Equipe éducative	Concernés par l'élève	5 dont souvent CPE ≥1	7	≥1 par champ (coordonnateur) + ≥1 PP par niveau	3	4	≥1 dont au moins un enseignant, souvent AS et infirmière + PP de l'élève	≥1	2	
Surveillants			Parfois				1 (ERA 2 dont 1 médico-social)	1			1 ou 2 si élèves > 600	
Agents												
Pôle Médico-Social			Entier	3	3 (distincts en ERA)					Entier		
Elèves		Parfois					2 (collège 1)	3 (collège 2)	Délégués	≥1	2	
Parents		Délégués de classe		10	4 + 1 élu CVL (collège 2+1)		2 (collège 3)	2 (collège 3)	≥1	≥1	2	
Partenaires extérieurs		Délégués	Experts, COP	2	5 (collège 7)		Collectivités + experts + académie	Collectivités + experts		Collectivités	Collectivités + experts	

Membre de Droit ou XXX
 Elu par son collège ou XXX
 Elu par ses représentants
 Nommé par le proviseur
 Négocié avec le proviseur

Chapitre 2

Les enseignants participent *a minima* aux conseils de classe et aux conseils d'enseignement mais ils peuvent aussi être élus sur les listes aux conseils centraux et délégués dans différentes commissions. Ils peuvent donc être présents au *conseil de la vie lycéenne* (CVL) ou au *conseil d'administration* (CA). Ils ont également parfois des délégations dans les différents organes préparatoires : *conseil pédagogique* et *commission permanente* ; ou les commissions : *commission hygiène et sécurité* (CHS), *conseil de discipline*, *commission éducative*. Ils sont parfois aussi responsables de dispositifs particuliers comme les *classes d'accueil* (CLA), les *missions de lutte contre le décrochage scolaire* (MLDS), les *unités localisées pour l'inclusion scolaire* (ULIS) ou même des dispositifs plus locaux. Dans les grands établissements, les listes d'enseignants candidats aux conseils sont presque toujours syndicales alors que ce n'est pas forcément le cas dans les plus petites structures ou pour les listes d'agents. Ces différents conseils seront détaillés et présentés dans les axes et chapitres qui suivent.

Le conseil pédagogique est une instance rendue obligatoire par la circulaire de rentrée 2004 du ministère, dont un extrait est présenté ci-dessous. Sa composition n'est pas définie de manière très rigide. Il s'agit en fait d'une réunion censée permettre au chef d'établissement de contribuer à l'organisation éducative de l'établissement et de contribuer à la cohésion des différentes équipes didactiques. Cette initiative a suscité une très forte opposition des enseignants et de leurs syndicats car ces derniers refusent d'être sous le contrôle pédagogique du chef d'établissement.

« Le chef d'établissement désigne les membres du conseil pédagogique, après consultation des équipes pédagogiques concernées en veillant au plus large consensus possible de la part de celles-ci. Il informe le conseil d'administration et la communauté éducative de cette composition. Le conseil pédagogique peut associer toute personne dont la consultation est jugée utile en fonction des sujets traités. Le chef d'établissement préside le conseil pédagogique. ».

Les textes officiels évoquent deux types d'*équipes pédagogiques* : celle autour de la matière et celle autour de la classe. La première rassemble les enseignants qui assurent la même matière, elle sera désignée par *équipe didactique*. La seconde rassemble les enseignants des différentes matières d'une classe et le CPE référent, parfois sous l'appellation d'équipe pédagogique éducative, elle sera désignée par *équipe éducative*. Si le proviseur ou ses adjoints participent presque systématiquement aux conseils de classe, seule instance de l'équipe éducative, ils ne peuvent assister à tous les *conseils d'enseignement*²⁷ par matière souvent tenus en

²⁷ Cette désignation officielle a disparu depuis 1985 mais persiste dans le jargon professionnel faute de nom de remplacement, les textes décrivent des réunions des équipes pédagogiques par discipline.

parallèle. De plus, les équipes didactiques ne font pas systématiquement de conseils d'enseignement. Le conseil pédagogique est donc un moyen pour le proviseur de participer à l'organisation des équipes didactiques et éducatives. Les échanges privilégiés entre le chef d'établissement et les coordonnateurs ou les professeurs principaux sont par ailleurs prescrites réglementairement.

1.1.2) Autonomie en classe

L'enseignant est seul devant sa classe mais des mécanismes de contrôle existent à divers degrés comme l'évoque sans détour un proviseur qui parle de l'évaluation des enseignants.

Proviseur en LP : « [...] je leur explique comment je fonctionne pour mesurer, apprécier un enseignant et je parle d'un certain nombre d'indicateurs. [...] Le premier, c'est l'indicateur que j'appelle, prélèvement sur l'élève lui-même : est-ce que les élèves viennent me voir pour me donner une information critique sur ce qu'ils font en classe [...] Deux, est-ce que les professeurs eux-mêmes, même avec cette pesanteur de l'esprit de corps, viennent m'alerter sur un inconfort réel à être à côté d'un collègue ou des difficultés qu'aurait un collègue, qu'il faudrait l'aider. Troisième indicateur, est-ce que les parents m'appellent pour me faire état d'une question qui serait telle que je doive impérativement intervenir. Quatrième indicateur, est-ce que l'inspecteur de la discipline par écho ou par courrier etc, ce qui se fait dans l'Éducation Nationale, m'alerte pour me dire qu'il y a un problème avec tel enseignant et dernier élément : est-ce que moi, qui suis un homme de terrain, qui vais voir, vais dans les classes etc, j'observe quelque chose qui serait incompatible. ». (Entretien n°9).

Les élèves et les autres personnels contribuent à la définition des règles dans les établissements, ils peuvent également se mettre dans des positions de contrôle de l'activité d'autrui. Ce proviseur ne le mentionne pas explicitement mais les personnels de Vie scolaire et les agents de nettoyage faisant face à des salles perpétuellement sales critiquent aussi parfois le travail des enseignants. La bonne gestion de la classe est donc une garantie pour les enseignants afin de conserver leur autonomie professionnelle. Si tel n'est pas le cas, le proviseur peut faire la démarche de rencontrer les enseignants pour discuter de leurs pratiques professionnelles. Parfois, ce sont également les enseignants qui veulent rencontrer le proviseur pour critiquer la situation d'enseignement dans laquelle il les place.

Les enseignants peuvent aussi être, individuellement ou collectivement, porteurs d'initiatives visant à convaincre les autres personnels de leurs visions éducatives. Soit parce qu'ils sont en difficulté devant la classe et demandent une implication de la part de la direction, de la Vie scolaire ou de leurs collègues. Soit parce qu'ils ont une orientation disciplinaire plus sévère que la ligne de la direction ou de la Vie scolaire et s'y confrontent.

L'autonomie en classe de l'enseignant peut être menacée par des conflits sur des orientations disciplinaires différentes mais par contre la liberté didactique reste très forte. Les

conseils d'enseignement peuvent ne pas se tenir dans certains cas et plus couramment, les enseignants conservent leurs pratiques personnelles malgré les décisions prises en conseil. La volonté d'unité didactique et éducative dans les établissements, liée entre autres à l'émergence du conseil pédagogique, reste pour l'instant très balbutiante.

L'organisation du travail entre le proviseur et les enseignants varie selon la taille de l'établissement. Dans une petite structure, le proviseur est souvent en contact direct avec pratiquement tous les enseignants alors que dans un grand lycée, le proviseur se reposera sur des individus relais souvent coordonnateurs ou professeurs principaux par ailleurs. Dans un petit lycée, le style et l'engagement didactique du proviseur influenceront l'organisation du travail des enseignants. Dans les gros établissements, le proviseur n'a pas de visibilité systématique sur l'activité enseignante et son influence reste, bien souvent, très indirecte.

Dans l'équipe didactique, les enseignants sont rassemblés par matière ou par spécialité. Les situations d'équipes varient selon le type et le nombre de séries présentes, une matière très représentée pourra notamment être subdivisée en plusieurs spécialités. Les grandes équipes font assez rarement de *progression commune* sauf en mathématiques, les petites équipes davantage. La progression commune consiste pour les enseignants à se mettre d'accord sur une adaptation du programme. Il s'agit ensuite d'enseigner les chapitres dans un ordre identique dans l'ensemble des classes d'un même niveau (seconde générale et technologique) et bien souvent d'une même série (seconde professionnelle, première ou terminale). La progression commune est l'initiative de travail collectif la plus répandue. Les collaborations plus développées comme l'enseignement partagé d'une classe dans la même matière sont nettement plus rares. Selon les caractéristiques de la matière et de l'établissement, les membres des équipes didactiques ont des orientations relativement contradictoires.

Dans l'équipe éducative, les enseignants sont avec les collègues de la classe en question et le CPE. Le conseil de classe est souvent le seul moment, qui rassemble toute l'équipe, à part quelques échanges informels. Ce conseil, en présence des parents et des élèves, est un lieu de jugement individuel de l'élève qui aboutit à la définition de son orientation. La présence très majoritaire des enseignants fait que leur influence est prépondérante. Le chef d'établissement ou son représentant infléchissent bien souvent assez faiblement les décisions prises par les enseignants. Par contre, le chef d'établissement conserve un pouvoir discrétionnaire qui est assez rarement utilisé pour modifier les décisions. Les enseignants produisent conjointement des verdicts scolaires mais individuellement, ils n'ont pas la même influence selon la série de la classe, la matière enseignée et leurs styles individuels.

1.2) Vie scolaire

Le service Vie scolaire est un maillon primordial de l'organisation scolaire locale car il centralise la gestion de l'encadrement éducatif. Cette activité est plus importante dans les établissements défavorisés mais elle existe dans l'ensemble des établissements. Les effectifs de personnels de Vie scolaire sont établis en fonction du nombre d'élèves scolarisés dans l'établissement et pour les lycées en fonction des filières de baccalauréat des classes. Ces effectifs peuvent être augmentés lorsque l'établissement relève de l'éducation prioritaire. Certains lycées qui ne relèvent plus de l'éducation prioritaire ont tout de même conservé ces moyens humains supplémentaires. Les effectifs de personnels de Vie scolaire dépendent donc également du niveau social d'origine du public scolarisé. La délimitation des zones et la vitesse à laquelle certains postes sont pourvus ne sont pas uniquement basées sur des critères objectifs. Elles dépendent aussi du rapport de force entre les équipes éducatives et/ou les parents d'élèves d'un côté et les services centraux, rectorat et ministère, de l'autre.

Le rôle des CPE a beaucoup évolué, accompagnant l'évolution des institutions scolaires du secondaire (J.-F. Condet, 2014 ; Tschirhart, 2013). Les évolutions historiques de leur statut et de leurs missions seront d'abord abordées. Ensuite, les trajectoires des personnels seront décrites avant de préciser l'organisation de leur activité dans les établissements modernes.

Tableau 23 : Évolution historique des dénominations des personnels scolaires dont l'activité disciplinaire est réglementaire entre 1803 et 2016

	1803-1847	1847-1853	1853-1890	1890-1891	1891-1902	1902-1937	1937-1945	1945-1970	1970-1989	1989-2003	2003-2011	2011-2016
Echelon supérieur	Censeur des études									Proviseur-adjoint		
Echelon intermédiaire	Maître d'études	Surveillant général			CE et CPE			CPE				
	détaché dans les gros établissements		Concept de Vie scolaire			Prise en charge FSE			Formation IUFM		ESPE et masterisation	
Echelon inférieur	Maître d'études	Maître répétiteur	Répétiteur	Peut devenir Professeur adjoint		Adjoint d'enseignement		Assimilation intégrale au corps enseignant				
				Surveillant	Maître d'internat-Surveillant d'externat (MI-SE)			AE, AP, AVS				

Le statut de surveillants général apparaît en 1845 dans les textes officiels mais le rôle existe dans les grands établissements depuis la création des lycées (Luc *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005), ils sont officiellement considérés comme des maîtres d'étude détachés. Le rôle du surveillant général est essentiellement le maintien de l'ordre (J.-F. Condet, 2014) et la gestion des maîtres d'étude et de leurs successeurs dans les textes. Ce rôle de maintien de l'ordre est transmis en héritage aux conseillers principaux d'éducation (Tschirhart, 2013). Il reste au centre de leur activité bien qu'ils aient des responsabilités plus larges d'animation et d'accompagnement, comme la gestion des *Foyers socio-éducatifs* (FSE) devenus par la suite *Maison des lycéens*. Les styles des CPE et par extension leurs activités sont très variables (Masson,

1999) et dépendent de la formation initiale du CPE mais surtout de l'organisation de l'établissement. Enfin, il faut préciser que le rôle du CPE, ou de son équivalent statutaire, peut être différent dans les autres pays (S. Condette, 2013).

Les maîtres d'études sont la première forme de personnels exécutants chargés de la surveillance des études et de la gestion de l'ordre. Les surveillants de la période moderne sont leurs héritiers, investis de la surveillance des permanences au collège et de la gestion des espaces collectifs en général. Ces maîtres d'études deviennent maîtres répétiteurs en 1853 et sont mentionnés dans le plan disciplinaire de Fortoul en 1854-55 qui préconise leur contrôle car ils sont fortement investis dans les sanctions scolaires et des abus sont commis dans ce cadre (Caron *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005). Ils deviennent répétiteurs en 1891 et les difficultés disciplinaires continuent à se poser notamment dans les internats (Clastres *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005). La réforme Ribot de 1902 change plus profondément les statuts des personnels de surveillance car certains répétiteurs méritants peuvent devenir professeurs adjoints (Luc *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005). Les autres répétiteurs perdent du temps d'étude car avec la réforme Ribot, les cours se font sur des blocs d'une heure, l'activité scolaire est centrée sur la transmission des connaissances et le contrôle centralisé (Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010). Ils sont intégrés progressivement à l'enseignement comme adjoints d'enseignement en 1945 puis définitivement en 1970 lors de la création du statut de CPE.

Une seconde branche de personnels de surveillance est réglementée en 1902, ces personnels deviendront les *maîtres d'internat* et les *surveillants d'externat* en 1937, le corps des MI-SE. Ces personnels ont une activité proche de celle des répétiteurs sauf qu'ils n'encadrent pas réellement les apprentissages des élèves mais prennent simplement en charge la surveillance. Officieusement, certains surveillants aident les élèves dans leurs apprentissages mais cette activité n'est pas réglementée et reste rare. Les syndicats des personnels de surveillance ont évité la création d'un statut d'animateur mais n'ont pas réussi à élargir les fonctions des surveillants (Dalançon, 2013). Enfin, le statut des MI-SE a été remplacé en 2003 par celui, nettement plus précaire, des *assistants d'éducation* (AE). Ce statut des AE est aussi la base de celui des *assistants vie scolaire* (AVS) qui accompagnent les élèves handicapés en inclusion scolaire dans les classes (Chauvot, 2011). Il est aussi celui des *assistants pédagogiques* (AP) qui prennent en charge le soutien scolaire et parfois des dédoublements de classe avec des enseignants. L'activité des AP est un retour aux fonctions du répétiteur, un recyclage historique comme dans le cas de nombreuses « innovations » des pouvoirs publics pour l'école.

1.2.1) Trajectoires individuelles

Les CPE actuellement en poste ont été recrutés sur trois périodes distinctes. Les CPE recrutés entre 1970 et 1989 par concours exclusivement interne sont désormais peu nombreux. Les CPE en exercice ont majoritairement été recrutés entre 1989 et 2011. Ces personnels ont souvent été recrutés par concours externe, accessible au niveau licence, et ont suivi la formation en *institut universitaire de formation des maîtres* (IUFM). Les CPE recrutés après 2011 sont peu nombreux et parfois stagiaires. Ces derniers accèdent au concours au niveau du master 2 dans le cadre général de la *masterisation* des concours de l'enseignement et suivent une formation dans le cadre des *écoles supérieures du professorat et de l'éducation* (ESPE). Avant même la formation institutionnelle, les trajectoires des CPE se différencient par rapport aux parcours universitaires suivis initialement. Le projet de devenir CPE est rarement construit lors de la scolarité secondaire. Pourtant, des interactions spécifiques, dans le cadre privé ou bien souvent dans le cadre scolaire et professionnel, peuvent faire germer ce projet. Cela peut se faire notamment après une relation positive avec un CPE en tant qu'élève. Le projet de CPE peut aussi se construire sur une pratique en tant que surveillant, c'est le cas pour certains surveillants des terrains d'enquête ou des CPE aujourd'hui en poste. Dans les autres cas, les futurs CPE préparent un projet professionnel lié au monde de l'enseignement ; soit directement dans l'Éducation Nationale, soit pour de nombreux cas, dans les branches de l'animation, du travail social ou des soins.

Dans le détail, les parcours semblent très variés et les personnels présentent leur recrutement comme le fruit du hasard, qu'ils soient à l'époque surveillants ou dans un monde professionnel proche (ici l'animation). Pourtant, si on prend une perspective plus globale, on constate que les parcours ont une certaine unicité car les familles professionnelles dont sont issus les personnels sont proches de l'Éducation Nationale et/ou du métier de CPE. Les activités d'animation comportent, par exemple, des aspects de la gestion globale d'une collectivité de jeunes alors que les activités sociales et sanitaires sont proches du traitement individualisé de l'élève. Le type de filière n'est pas le seul paramètre descriptif, celui de la réussite scolaire des personnels se constate d'ailleurs dans plusieurs entretiens que ce soit chez une titulaire passée par le « pionnicat » et les vacances ou chez une vacataire ayant fait des validations d'acquis. Si l'hétérogénéité des parcours est relative, les pratiques professionnelles des CPE s'organisent sur deux angles : la gestion globale de la collectivité des élèves et la gestion individuelle de l'élève.

Le choix de l'établissement est très relatif car les mutations sont encadrées statutairement, comme pour les enseignants, d'autant que le nombre de postes est plus restreint. Les

choix de mobilité des CPE dépendent des caractéristiques des établissements, y compris l'éventualité d'un logement de fonction car il ne leur est pas garanti. Ils dépendent également de facteurs personnels et familiaux : présence de conjoint, de famille ou d'amis dans la zone géographique. Le choix d'établissement se fait donc en fonction de critères personnels et professionnels. La gestion de la discipline et les interactions sociales avec les élèves sont les deux critères principaux qui distinguent les postes de collège et de lycée. L'activité disciplinaire, hors absentéisme, est beaucoup plus importante en collège. Les interactions sociales sont différentes en raison de la classe d'âge scolarisée et se rapportent aussi à la gestion de la discipline. Ainsi, dans les entretiens, les personnels tiennent des positions parfois antinomiques. Dans le même établissement, un CPE en fin de carrière, marque sa préférence pour le lycée alors que sa collègue en début de carrière évoque le collège.

La préférence marquée pour un type d'établissement s'explique en partie par la période de formation des CPE mais également par leur avancement de carrière et leur génération. Les CPE en fin de carrière préfèrent le lycée car ils ne souhaitent pas prendre en charge de travail de maintien de l'ordre. Certains ont un malaise avec la discipline qui prend sa source dans la volonté de distinction professionnelle des CPE vis-à-vis du corps des *surveillants généraux* et de leur activité centrée sur la discipline. Par contre, pour ceux qui sont recrutés plus récemment, la distinction avec les « surgés » n'est plus vraiment d'actualité même si la discipline reste une tâche pénible pour la majorité des CPE. En outre, ces CPE recrutés plus récemment ont bénéficié d'une formation à l'IUFM qui leur permet éventuellement d'aborder les interactions avec les collégiens comme une part de leur activité. Enfin, certains jugent l'utilité sociale du CPE plus importante au collège qu'au lycée - dans les filières professionnelles que dans les filières générales - dans les zones défavorisées que les zones favorisées. Dans ces contextes, la valorisation professionnelle du CPE peut être plus importante. Il faut tout de même préciser que dans de nombreux cas, les CPE en fin de carrière sont en poste dans des établissements favorisés, souvent en lycée à l'instar des autres personnels.

1.2.2) Activité

Les CPE avaient surtout une fonction de support technique aux enseignants quand la classe était le seul espace éducatif reconnu mais ils gèrent désormais des dimensions individuelles et collectives au sein de l'établissement. De ces deux dimensions découlent les tâches principales de l'activité de CPE : la discipline collective et l'accompagnement social individuel. La discipline et sa pratique ont été analysées notamment par Payet (1997) au collège où les conflits sont plus récurrents qu'au lycée. Il explique que les enseignants reprochent aux CPE

leur manque d'efficacité dans le travail disciplinaire car ils considèrent que leur propre approche doit être uniquement didactique. Les CPE rétorquent que leur activité actuelle est plus large et que l'ensemble des personnels doit assumer le travail disciplinaire. Pour autant, les CPE assument ce rôle disciplinaire, Payet évoque une « gestion de la déviance scolaire comme professionnalité ». En outre, ce travail disciplinaire permet de construire du lien social dans l'optique d'un accompagnement individuel de l'élève.

Les CPE recrutés avant 1989, beaucoup plus nombreux en poste lors de l'enquête de Payet, assument moins volontiers le travail disciplinaire que ceux recrutés ensuite mais l'ensemble des CPE le décrivent comme du « sale boulot »²⁸. Le refus de la discipline dans les discours est paradoxal car les CPE justifient leur utilité sociale par la déviance des élèves. Ainsi, les CPE travaillant dans des établissements défavorisés évoquent leur utilité pour l'établissement et ceux travaillant dans des établissements favorisés évoquent leur utilité pour les classes et les élèves les plus défavorisés. La présence d'élèves en difficulté dans les établissements est donc un paramètre permettant aux CPE de justifier leur existence et leur utilité. Elle est source de valorisation et de justification vis-à-vis des autres personnels de l'établissement et des instances rectoriales, le rôle des CPE étant remis en question depuis plusieurs années.

Dans les lycées, la « déviance scolaire » est gérée de façon moins disciplinaire qu'au collège. Elle est traitée sous les thématiques de la déscolarisation ou des difficultés d'orientation et les CPE privilégient les entretiens individuels avec les élèves. Accessoirement, il faut observer que les pratiques administratives (pointer les absences et les retards sur le logiciel) sont presque toujours déléguées aux surveillants qui ont parfois le rôle de secrétaire de CPE dans certains établissements. Les différents styles (Clot & Faïta, 2000) favorisant les tâches d'accompagnement social se pratiquent beaucoup dans les établissements défavorisés mais les activités socio-éducatives beaucoup moins. Globalement, le volume des tâches y est tout de même plus important que dans les établissements favorisés en raison de la quantité de cas de déviances scolaires. Dans ces établissements, les CPE peuvent « jouer sur les deux tableaux » car le travail disciplinaire est plus important dans les filières professionnelles ou en éducation prioritaire, ils sont donc considérés comme plus utiles et ont une plus forte solidarité professionnelle avec les enseignants. Ainsi, la division informelle est plus souvent sujette à concurrence et à conflits dans les lycées favorisés. Dans un des établissements favorisés de l'ethnographie, les conflits, entre les CPE titulaires bien installés et un vacataire récemment

²⁸ Payet s'inspire directement des travaux de Hughes (1962) sur le *dirty work*.

arrivé qui cherche à s'imposer, se cristallisent sur la gestion des surveillants. Dans les lycées, l'embauche et le suivi des surveillants sont centraux dans l'activité des CPE car ils délèguent aux surveillants de nombreuses activités du travail disciplinaire. La concurrence entre CPE est plus forte dans un établissement favorisé car le « marché de l'utilité sociale » est restreint et les conflits de pratiques entre CPE sont donc accentués. L'autre conflit récurrent porte sur la répartition des classes et se pose également dans cet établissement. Les classes dans lesquelles il y a peu de travail de maintien de l'ordre, les classes à projet ou les classes d'enseignement supérieur sont particulièrement demandées par les CPE.

La dimension relationnelle de l'activité de CPE est observable par la fréquence de l'évocation de la diplomatie dans les récits de situation au cours des entretiens formels ou informels. Pour autant, dans la pratique, les CPE n'ont pas forcément d'échanges avec tous les membres de la communauté éducative et ceux-ci ne sont pas toujours cordiaux. Certaines collaborations prescrites sont d'ailleurs rares, notamment avec le professeur-documentaliste²⁹ sur lequel le texte insiste particulièrement. Les interactions se font souvent à distance ou par procuration de l'élève qui est guidé entre les services, parfois avec des partenaires extérieurs à l'établissement. Quelques rares CPE ont une activité davantage centrée sur des thématiques socio-éducatives qui engendrent parfois des suivis personnalisés pour certains élèves.

Les CPE ont des échanges et des réunions réguliers avec quatre types de groupe : la direction et les surveillants, leur chaîne hiérarchique historique ; les enseignants, devenus leurs collègues ; le service médico-social surtout dans les établissements défavorisés. Si, pour les trois premiers groupes, la prescription organise les interactions, l'échange avec le service médico-social s'est construit dans la pratique avec des temps formels de réunion. Cela s'explique par l'importance bien souvent accordée au traitement individuel des élèves dans la pratique des CPE. L'organisation du travail entre les CPE et les personnels de direction sont très diverses au sein du même établissement, ce qu'on observe dans les discours et aussi dans la régularité des réunions de direction ou des échanges informels. Ces écarts sont en partie conditionnés par les positions des CPE et leurs objectifs professionnels. L'activité des CPE comporte une fonction de tampon car ils sont une interface entre les enseignants et la direction concernant la gestion des élèves. Or, la direction n'a pas forcément intérêt à ce que les statistiques de sanctions soient

²⁹ Le personnel qui travaille dans le centre de documentation et d'information, il a également le statut d'un enseignant certifié.

élevées, surtout dans les établissements favorisés, en raison des objectifs de recrutement (Mason, 1999) des élèves par rapport à « l'image » du lycée. Les CPE doivent donc user de diplomatie pour conserver des interactions positives avec l'ensemble des personnels.

1.3) Multiples pôles

1.3.1) Services d'agents

Tableau 24 : Classifications des services d'agents dans les établissements publics

	ATOSSS	ATOSS	
Administratif	Administratif		ATSS
Laboratoire	Technique		
Infirmière	Santé		
AS	Social		
Atelier	Ouvrier	Ouvrier	TOS ou ATTEE
Cuisine	Service		
Ménage			
Accueil			

Dans toutes les institutions publiques, des employés ont le statut d'*agents de la fonction publique* dans différents services. À l'Éducation Nationale, la dénomination officielle jusqu'en 1989 était *Personnels administratifs, techniciens, ouvriers, de service, sociaux et de santé* (ATOSSS). Ce sont les personnels exécutants d'un établissement scolaire public du secondaire, excepté les personnels du service de la Vie scolaire. Les agents sont donc les personnels qui travaillent dans les secrétariats, les laboratoires, les services d'accueil, d'intendance, d'entretien, de réparation et de cantine mais également l'infirmière et l'assistante sociale. L'accord Durafor du 9 février 1990 sur la rénovation de la grille des classifications et des rémunérations des trois fonctions publiques assimile les agents dits de *service aux ouvriers professionnels* (OP) de l'atelier en tant qu'*ouvrier d'entretien et d'accueil* (OEA). Le S de service disparaît et on parle alors d'ATOSS. La loi de décentralisation de 2004 délègue la responsabilité des ouvriers du collège au département et ceux du lycée à la région. Ils deviennent tous *adjoints techniques territoriaux d'établissement d'enseignement* (ATTEE) et sont parfois qualifiés de *Personnels techniques, ouvriers et de service* (TOS). Les autres agents prennent la dénomination d'ATSS avec le départ des ouvriers.

Les agents sont tous dirigés par l'intendant et le proviseur, y compris l'infirmière scolaire, mais à l'exception de l'assistante de service social scolaire. L'assistante sociale est placée

Chapitre 2

sous l'autorité hiérarchique du Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale³⁰ (DASEN) et par délégation sous celle d'une conseillère technique départementale responsable du service social. En dehors des liens de subordination, l'organisation du travail entre les agents et les autres personnels ne sont pas prescrites. Les *agents-chefs* ou *maîtres-ouvriers* dirigent chacun un certain nombre d'agents dans un secteur, les trois principaux étant la cantine, le nettoyage et l'atelier de réparation. Ils sont donc un échelon intermédiaire entre l'intendant et les agents de ces services. Les personnels d'accueil sont aussi gérés par l'agent chef en charge du nettoyage dans le cadre de ce qu'on désigne comme le *service général*. Le service général comprend la plupart des agents de service qui partagent leur temps de travail entre le nettoyage et la cuisine où ils sont pris en charge par le chef cuisinier³¹. Le personnel de secrétariat est directement géré par le proviseur comme celui de l'intendance par l'agent comptable. Par contre, le personnel des laboratoires est cogéré par des enseignants référents sous la houlette de la direction et les personnels du secteur médico-social sont plutôt indépendants. Enfin, il existe des différences de grade de concours pour ces différents postes de travail qui ont évolué avec les lois de 1990 et 2004.

Les agents se distinguent des autres groupes professionnels qui ont la gestion des élèves et la pédagogie au centre de leurs missions. Leur travail se fait dans les coulisses de l'établissement car ils effectuent leur service dans des lieux ou sur des horaires souvent décalés par rapport aux autres catégories de l'établissement. L'expression de coulisses peut également décrire leur place dans l'organisation du travail car leur travail n'est pas forcément visible des élèves ou des autres personnels mais il leur est indirectement utile en termes de climat scolaire. Les agents peuvent avoir des échanges privilégiés avec les autres personnels ou les élèves selon les services auxquels ils appartiennent. Les agents des services administratifs ont une place particulière dans l'organisation quotidienne du travail par rapport aux personnels de direction tout comme les agents de laboratoire par rapport aux enseignants qui encadrent les élèves sur des activités de laboratoire (Biotechnologie, physique-chimie et SVT). Les agents d'atelier et d'accueil ont également des places plus spécifiques que les agents du service général dans l'organisation du travail par rapport aux différents personnels de l'établissement. Enfin, le chef cuisinier a une place particulière dans l'organisation du travail par rapport aux personnels de direction mais

³⁰ Nouvelle dénomination de l'Inspecteur d'académie.

³¹ Cette organisation est valable pour les gros établissements qui ne sous-traitent pas la cantine sinon il n'y a pas de chef cuisinier ou de personnel spécifique de cuisine et les agents sont toujours gérés par l'agent-chef du service général.

parfois également par rapport aux enseignants et aux élèves. L'assistante sociale et l'infirmière ont des positions encore plus spécifiques qui doivent être détaillées.

1.3.2) Médico-social

L'activité des personnels du pôle médico-social est davantage abordée dans les sciences sociales, que ce soient celle des infirmiers scolaires (Berger, Nekaa, & Courty, 2009), des assistantes sociales scolaires (Serre, 2008, 2010) et même du médecin scolaire (Gindt-Ducros, 2012). Dans la plupart des établissements, l'infirmière et l'assistante sociale travaillent ensemble, cela n'est pas encadré réglementairement et ne constitue donc pas une pratique systématique. Dans un établissement de taille modérée, l'infirmière est à plein temps et l'assistante sociale à mi-temps sur deux établissements. Par contre, le médecin scolaire est responsable de nombreux établissements. Il n'est présent que très ponctuellement et ne fait pas partie du quotidien scolaire. L'assistante sociale et l'infirmière rencontrent régulièrement les représentants de l'Éducation Nationale ou des collectivités territoriales afin d'obtenir des moyens divers, notamment financiers ou locatifs, à l'intention des élèves en difficulté. Les établissements défavorisés scolarisent de nombreux élèves en difficulté sociale et engendrent souvent de multiples situations à prendre en charge. Dans ces contextes, les personnels médicosociaux assument de nombreuses activités dans lesquelles ils s'investissent fortement. Comme pour les CPE, leur activité est davantage visible et reconnue par les autres personnels dans ce type d'établissements.

L'infirmière et l'assistante sociale participent à certaines réunions, parfois informelles mais le plus souvent formelles, qui peuvent être décisionnaires : les *commissions éducatives* par exemple. De plus, elles participeront à la *Cellule de veille et de prévention* (CVP) liée à la *Mission de lutte contre le décrochage scolaire* (MLDS) lorsqu'elle organisée dans les établissements. En outre, l'infirmière participe au *Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté* (CESC), qui est un cadre permettant d'initier des actions d'information et de prévention : *éducation à la sexualité, à la sécurité routière ou prévention des conduites addictives*. Ces types de commissions permettent aux personnels de la scène médicosociale d'utiliser leurs compétences pour infléchir la gestion de l'établissement. En commission éducative, elles apportent un complément à la lecture d'ensemble du cas de l'élève et peuvent influencer la décision finale. Le CESC permet d'organiser des actions à l'échelle de l'établissement pour la prévention ou la sécurité à destination des élèves. L'articulation des compétences professionnelles et de la participation aux organes de décision rend les positions des personnels de ce service particulièrement visibles lorsqu'ils sont fortement impliqués dans l'établissement.

Chapitre 2

1.3.3) Direction

La direction administrative d'un lycée est toujours composée d'un proviseur et d'un intendant. Le recrutement des chefs d'établissement ne se fait pas par le système classique des mutations mais par nomination ministérielle. Les statuts des personnels de direction ont été redéfinis maintes fois et le texte central le plus récent est le décret « René Monory » 88-343 du 11 avril 1988. Dans les très petits établissements, il peut ne pas y avoir d'adjoint. Habituellement, il y en a un voire deux dans les plus grands établissements. Ensuite, si l'établissement accueille des sections professionnelles ou technologiques industrielles, il peut y avoir un ou deux *directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques* qui continuent à être appelés *chefs de travaux*, leur précédente désignation. L'intendant est le supérieur hiérarchique des employés *agents* de l'établissement, il partage cette responsabilité avec le proviseur. Dans la pratique, le proviseur et ses adjoints dirigent surtout les personnels de secrétariat. L'intendant se charge des autres agents et surtout du service d'intendance. Il n'a aucun lien hiérarchique avec les enseignants, les surveillants ou les CPE en dehors de son contrôle des finances. L'intendant est toujours *gestionnaire* de son établissement et subordonné au chef d'établissement. Il peut également être *agent-comptable* dans les gros lycées et prendre en charge plusieurs établissements tout en n'étant pas subordonné au proviseur.

L'activité du chef d'établissement est davantage étudiée dans les sciences sociales depuis une vingtaine d'années, notamment par rapport au débat sur le pilotage des établissements et le « leadership » (Gunter, 2012) du chef d'établissement. Dans ce débat, une des principales thématiques est la gestion des équipes pédagogiques par le chef d'établissement. Une des difficultés des chefs d'établissement dans le pilotage des équipes enseignantes est notamment la mobilisation des professeurs principaux et des coordonnateurs de matière comme relais (Barrère, 2006). Les proviseurs regrettent l'inutilité de leur évaluation de l'activité des enseignants en classe notamment en raison des critères de notation qu'ils jugent flous. Ils contrôlent les enseignants plus indirectement en construisant les équipes enseignantes et en mobilisant des enseignants relais (Barrère, 2013), parfois par le moyen du conseil pédagogique. L'attribution des classes suit un mécanisme circulaire. Les enseignants avec les meilleures classes peuvent faire leurs preuves et conserver de meilleures classes tandis que ceux qui ont les classes problématiques le peuvent difficilement. Anne Barrère (2006, p. 119) considère d'ailleurs ce mécanisme comme un « cercle vicieux ». La gestion de l'ordre est une thématique qui occasionne également des conflits entre les enseignants et la direction. Les enseignants reprochent aux chefs d'établissement de ne pas tenir de conseils de discipline et de ne pas avoir davantage

recours aux exclusions (Masson, 1999). Le reproche des enseignants sur le manque de tenue de conseils disciplinaires est d'ailleurs loin d'être caractéristique de la période moderne car il est déjà relevé par Fortoul au milieu du XIX^e siècle (Caron *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005). L'objectif du chef d'établissement est différent de ceux des enseignants car il est centré sur les résultats des élèves et les conséquences en termes d'image de l'établissement et de concurrence avec les établissements voisins (Barrère, 2013).

2) Activités sociales et éducatives

Le concept d'Everett Hughes (1996a) du drame social du travail est particulièrement adapté à l'organisation du travail dans les établissements scolaires, notamment la gestion de l'ordre qui met aux prises les enseignants avec les personnels de la Vie scolaire et de direction. Une répartition du sale boulot (Hughes, 1962, 1996b) a lieu entre les différentes catégories et entre les personnels au sein de ces catégories. Les conflits sur la division du travail sont plus intenses au collège (Chevit, 2012 ; Payet, 1997) mais traversent également les lycées. Les conflits ne concernent pas seulement la gestion de l'ordre dans les espaces collectifs mais également la gestion de l'ordre dans les classes. Ainsi, Martine Kherroubi (*in* Derouet, 2003, p. 331) explique que : « les enseignants demandent que les CPE structurent de l'extérieur leur autorité pédagogique, et soient, à distance, une force d'appui de leurs pratiques disciplinaires. ». La gestion de l'ordre est d'ailleurs la principale difficulté des enseignants dans leur activité professionnelle (Lantheaume & Hérou, 2008).

Dans les collèges et les lycées, les élèves sont encadrés sur différentes activités lors de nombreux temps sociaux. Cet encadrement éducatif et social est une forme de contrôle social à envisager sans complaisance ni misérabilisme. Il se manifeste à travers la gestion des élèves dans un établissement faisant office de lieu de vie dans lequel se joue leur destin scolaire. Les établissements organisent de nombreuses activités, réglementées depuis le milieu du XX^e siècle, qui renforcent l'emprise sociale de l'école. Comme le décrit Jean-Michel Chapoulie (*in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005, p. 156) : « [dans] les années suivantes, une partie appréciable des innovations introduites dans les lycées dans les années 1936-1951 – les conseils de classe, les rencontres organisées avec les parents, les activités dirigées et les méthodes actives, les foyers destinés aux élèves, la participation de ceux-ci à des conseils d'établissement, etc – se diffusèrent dans l'enseignement secondaire, parfois d'ailleurs en changeant de finalités ou de significations. » L'encadrement éducatif et social comprend notamment : le travail de gestion de l'ordre, la surveillance de la santé, les études surveillées et le suivi de l'orientation.

2.1) Encadrement éducatif

La gestion des élèves se construit dans les temps collectifs : aux repères administratifs comme les rédactions du règlement intérieur et du projet d'établissement s'ajoutent les interactions quotidiennes. Les différents groupes, parfois en dissensions internes, se confrontent

directement sur les postures concernant le maintien de l'ordre et notamment la gestion des espaces collectifs de l'établissement. Si tous les élèves ne sont pas internes et qu'on ne peut parler « d'institution totale » au sens de Goffman (1961) comme la prison ou l'hôpital psychiatrique sans abus, l'école française met en place un encadrement social très développé.

L'absentéisme scolaire est considéré comme un problème majeur depuis la fin du XX^e siècle (Douat, 2007) et la lutte contre l'absentéisme est un des axes majeurs de la politique des établissements scolaires. Les lycéens travaillent parfois à côté de leur scolarité ce qui peut favoriser leur insertion professionnelle (Ballion, 1995) mais est souvent très dommageable sur la réussite de leur scolarité. Les activités hors de l'école des lycéens absentéistes peuvent également être formatrices (Barrère, 2011) mais leur valorisation scolaire ou professionnelle reste limitée. L'absentéisme est moins jugé par les personnels en termes de rapport à l'apprentissage mais davantage en termes psychologiques. Comme le décrit Philippe Masson (1999, p. 142) : « [l'absentéisme] n'apparaît plus uniquement comme l'expression d'un relâchement de la discipline, d'une stratégie des élèves pour éviter les cours mais aussi comme le signe d'un désarroi de l'élève qui vivrait mal son adolescence, sa vie familiale ou qui serait mal intégré à sa classe, à l'établissement. ».

Cette thématique de l'absentéisme est complétée, voire remplacée, par celle du décrochage scolaire (Bautier et al., 2002) au début du XXI^e siècle. Les motifs subjectifs de décrochage sont multiples (Bernard, 2011). Le traitement du décrochage est donc également pris en charge par l'angle psychologique et traité individuellement parfois dans le cadre des *Missions de lutte contre le décrochage scolaire* (Landès & Lefeuvre, 2014), dont le dispositif local, le *Groupe de prévention du décrochage scolaire*, fait intervenir des personnels sensiblement identiques à ceux de la *Cellule de veille et de prévention*. La lutte contre le décrochage est essentiellement menée dans les établissements les plus défavorisés (Bell & Bernard, 2016) et les établissements professionnels (Jellab, 2008b). Dans ces établissements, les initiatives collectives sont plus fréquentes, dans les établissements de banlieue en général (Van Zanten, Grospiron, Kherroubi, & Robert, 2002) et en particulier dans ceux qui relèvent de l'éducation prioritaire (Vieillard-Baron, 1999). La lutte contre la violence scolaire est également récente et les élèves font l'objet de traitements individualisés. Ces traitements peuvent être internes aux structures scolaires (Dizerbo, 2013) ou externalisés (Moignard & Rubi, 2013 ; Moignard & Sauvadet, 2016). Dans une politique publique plus générale de prise en charge de la jeunesse, les élèves fréquentent donc diverses structures d'accompagnement parfois extérieures à l'école (Laval & Ravon, 2015).

Chapitre 2

2.1.1) Ordre scolaire

Les composantes de l'ordre scolaire sont la discipline, la gestion de la ponctualité et de l'assiduité : les absences et les retards. Le travail disciplinaire est l'activité qui génère le plus de conflits entre les catégories de personnels. Ce travail comporte notamment l'activité de sanction des comportements jugés déviants des élèves. Les personnels de Vie scolaire interviennent dans les espaces collectifs, parfois les classes, pour contrôler la conduite des élèves. Les surveillants ont surtout des échanges informels avec les élèves. Par contre, les CPE ont aussi régulièrement des échanges formels sous la forme d'une *convocation* de l'élève. Dans ces échanges, les personnels abordent la conduite de l'élève, son éventuel absentéisme ou ses performances scolaires. Accessoirement, les personnels de Vie scolaire contribuent à la gestion psychologique de l'élève en lien avec l'assistante sociale et l'infirmière, le pôle médico-social.

Dans la gestion des sanctions, le CPE est le maillon intermédiaire entre les enseignants, les agents techniques, les surveillants et la direction. Il peut filtrer les informations entre les différents interlocuteurs et parfois faire de la « rétention ». Cette dynamique a été décrite par Andréo (2005) en ce qui concerne la place des surveillants au lycée, entre les élèves et les CPE, avec la théâtralisation des interactions de revendication. Le service de Vie scolaire en lycée prend en charge les problèmes disciplinaires sur deux plans. Les surveillants sont directement en contact avec les élèves dans les zones collectives et les CPE assurent le suivi et le traitement des *rapports disciplinaires* des personnels hors direction. Cette fonction de tampon est centrale dans les interactions avec les autres personnels. Si, au collège, les CPE sont très présents dans les espaces collectifs, et surveillent parfois les salles de permanence, au lycée ces activités sont essentiellement déléguées aux surveillants. Le contrôle collectif est donc effectué par les surveillants et le contrôle individuel par les CPE. Ces derniers prennent en charge des activités qui légitiment leur pratique et les valorisent auprès des autres personnels.

Le service Vie scolaire prend en charge les élèves les plus déviants socialement et/ou scolairement pour permettre aux enseignants de pratiquer leur activité dans une classe plus homogène. L'activité de la Vie scolaire permet, dans l'idéal, d'éviter la marginalisation des élèves déviants scolairement et socialement mais aussi de favoriser l'intégration des élèves déviants socialement mais performants scolairement. Les personnels de Vie scolaire ont des échanges individualisés avec de nombreux élèves alors que les enseignants sont face à la classe dans une situation d'échange plus collective. La confrontation de ces deux approches dans l'activité explicite les difficultés de gestion de l'ordre scolaire et social dans les établissements.

De nombreux conflits traversent donc les établissements au sujet du maintien de l'ordre, le point majeur de friction opposant les enseignants aux CPE. Cette dynamique désormais classique, et toujours d'actualité, a été explicitée par l'analyse ethnographique de Jean-Paul Payet (1995). La problématique du travail disciplinaire s'inscrit dans plusieurs thématiques globales liées à la gestion de la diffusion de l'enseignement secondaire. La diffusion de l'enseignement a conduit à la scolarisation en lycée de populations moins en adéquation avec la culture scolaire légitime. Or, si les conditions techniques d'enseignement ont changé, les fonctions statutaires des personnels ont assez peu évolué à l'exception des CPE. Ces conflits sont toujours d'actualité même si la crispation semble légèrement atténuée. Des reproches mutuels sont tenus régulièrement dans les services de Vie scolaire comme dans les salles des professeurs, sur les problématiques de casquette et de circulation des élèves ou de la proximité supposée des surveillants et des élèves. Dans la pratique, les CPE interviennent parfois en classe à la demande de l'enseignant sur des problèmes disciplinaires alors que le domaine classe est censé appartenir aux professeurs. En effet, cette pratique est contraire aux préconisations du ministère en matière de sauvegarde de l'autorité de chacun. Ces considérations sont bien souvent exposées aux surveillants par les CPE alors qu'ils seront parfois forcés de les transgresser.

Au sein des services de Vie scolaire, les surveillants se voient régulièrement reprocher leur trop grande proximité avec les élèves par les CPE, les enseignants ou la direction. Dans la gestion des tâches de discipline, les surveillants sont dans un rôle de tampon avec les élèves, ils ont donc tendance à davantage s'adapter aux élèves et à tolérer des comportements sanctionnés par d'autres personnels. Les élèves contribuent à la construction de l'ordre disciplinaire par leurs revendications quotidiennes dans les interactions avec les personnels scolaires et en particulier les surveillants. Dans un autre ordre d'idées, les enseignants sont parfois en conflit avec les chefs d'établissement sur la tenue des conseils de discipline. Les enseignants reprochent le manque de fermeté de la direction pour préserver l'image de l'établissement et de ses statistiques. Les chefs d'établissements se justifient en invoquant la crainte de devoir « échanger » ces élèves contre d'autres, aussi passés en conseil de discipline dans des établissements des alentours. Peu après la rentrée 2015, dans une autre zone de la grande couronne, un proviseur s'est fait démettre de ses fonctions après un mouvement de grève qui a fait la une de la presse locale. Les personnels contestaient son refus de décider d'un conseil de discipline alors qu'un élève avait sorti un couteau dans l'enceinte de l'établissement. Les changements de poste en cours d'année constituent d'ailleurs des sanctions particulièrement rares concernant un chef d'établissement.

Chapitre 2

2.1.2) Contrôle social

Les élèves sont contrôlés au sein de la classe, des différents espaces collectifs et jusqu'en stage pour les lycéens de l'enseignement professionnel. Les élèves sont également encadrés à la cantine, pour les demi-pensionnaires, avec la gestion du déjeuner. Certains établissements proposent également des systèmes pour la prise du petit-déjeuner. Ces initiatives sont locales contrairement aux injonctions centrales états-uniennes comme celles du *School Breakfast Programme*. Par ailleurs, les élèves sont suivis sur leur santé au sens large par les personnels du pôle-médico-social en particulier. Enfin, ils sont également encadrés sur leur projet d'orientation par différents personnels. Le processus d'ajustement mutuel entre les élèves et les personnels prend donc place dans les différents lieux et temps de l'établissement scolaire.

La gestion de l'ordre en classe est une facette de la gestion plus globale des élèves. Les enseignants peuvent arrêter leur cours pour s'occuper d'un élève de leur classe mais aussi parfois pour intervenir dans les espaces collectifs. Le travail disciplinaire est pris en charge avec le concours des personnels de la Vie scolaire, notamment dans les couloirs et les espaces hors de la classe. Les CPE et les surveillants sont donc présents et parfois répressifs dans les espaces collectifs.

Enseignante d'arabe en LEGT : « [...] plusieurs fois par heure, je sors de ma salle pour arrêter des élèves, pour leur demander d'arrêter de faire du bruit dans le couloir. On ne peut pas être au four et au moulin [...] » (Entretien n°47).

La CPE exclut des élèves bruyants du foyer et insiste auprès des surveillants sur la nécessité de contrôle accru. Les surveillants évoquent les élèves qui chahutent dans les couloirs et leur rôle de détection et d'intervention. (Vie scolaire Eiffel)

Les enseignants attendent de la Vie scolaire une présence importante dans les espaces collectifs pour gérer les débordements des élèves. Les enseignants reprochent souvent à la Vie scolaire une approche trop laxiste. De même, les CPE critiquent les positionnements de surveillants trop dans la connivence avec les élèves. Les seuils de tolérance sur les transgressions des élèves ne sont pas les mêmes, y compris entre les différents surveillants. La tolérance des transgressions des élèves par les personnels scolaires est souvent plus importante lorsque les personnels réalisent un travail disciplinaire quotidien et répété. Des écarts dans les styles pratiqués peuvent être observés mais, dans le cas des surveillants par exemple, il s'agit aussi d'un positionnement différent dans la division du travail et des activités. Les surveillants réputés les plus laxistes sont souvent ceux qui sont investis dans les tâches de gestion directe des élèves.

Les enseignants se plaignent à la Vie scolaire d'un problème de pétards dans les couloirs survenu lundi et vendredi derniers. (Vie scolaire Guyton)

Un des surveillants (le plus investi dans les activités de surveillance) est critiqué par ses collègues car il est jugé trop peu répressif avec les élèves et donc en contradiction avec les consignes de la CPE auxquelles la majorité des surveillants adhèrent. (Vie scolaire Eiffel)

La dimension policière du métier est décrite par l'ensemble des personnels scolaires mais elle concerne particulièrement les surveillants. Ces derniers doivent prendre en charge les activités de contrôle individuel des élèves dans les espaces collectifs. Les surveillants éprouvent d'ailleurs parfois une lassitude professionnelle car les élèves revendiquent continuellement lorsqu'ils interviennent. Cette activité de contrôle développe des échanges suivis et réguliers entre les élèves les plus déviants et les surveillants sur un mode qui n'est pas systématiquement conflictuel.

Surveillante en LEGT : « Notre rôle principal, j'ai l'impression que c'est de dire aux élèves d'enlever leur casquette [...] » (Entretien n°82).

Surveillante en LEGT : « Je passais pour la méchante, mon surnom c'était la BAC [...] » (Entretien n°38).

Les surveillants contribuent à gérer certaines activités scolaires des élèves : la surveillance des exclus et des collés ou des salles de permanence. Ils sont également parfois impliqués dans l'encadrement du foyer ou d'un club. Plus généralement, ils échangent avec les élèves sur différents sujets mais principalement sur les situations scolaires tout en rappelant les attentes. Leur activité de contrôle du comportement et de l'assiduité est donc articulée à l'activité de soutien social et scolaire. Les problèmes liés à l'assiduité sont parfois aussi pris en charge par les personnels médico-sociaux. Ces derniers ont un rôle moral même s'ils ne se placent pas sur un plan strictement disciplinaire par rapport aux élèves.

Un élève arrive, visiblement déprimé, le CPE laisse son bureau à une surveillante pour qu'elle échange avec l'élève dans un cadre plus intime. [...] Les surveillants font la morale aux quelques élèves dans le bureau en insistant sur la nécessité de se conformer aux attentes scolaires. (Vie scolaire Sartre).

Les surveillants discutent avec les élèves dans le bureau et assurent le prêt du matériel sportif et ludique aux élèves pour les activités. (Vie scolaire Bérard).

Infirmière en LP : « [...] on n'est pas dans le jugement, d'un élève, et on n'est surtout pas dans la sanction, ou dans une décision de sanction pour un élève. » (Entretien n°21).

Les élèves et leurs familles ne subissent pas passivement les règles des personnels de l'institution scolaire mais ils sont parfois décideurs. Les élèves contribuent à la normalisation de l'ordre scolaire en revendiquant dans les classes et les espaces collectifs comme l'a montré Christophe Andréo (2005). Concernant l'orientation des élèves, Boudon (1973) propose une interprétation en termes d'espérance individuelle en fonction de la combinaison coût-risque-bénéfice. Les élèves sont donc partiellement décideurs dans leurs choix d'orientation malgré

Chapitre 2

« l'action de la position sociale, non pas unique, mais répétitive [qui] engendre des effets multiplicatifs ou, plus exactement, exponentiels. » (Boudon, 1973, p.175). Dans la gestion de sa scolarité mais aussi de sa vie plus globalement, l'élève peut parfois mobiliser l'école contre sa famille. L'école pratique un contrôle social incontestable mais dont le résultat est aussi conditionné par l'activité des élèves et des familles et pas seulement des ajustements entre personnels. Ce « contrôle social négocié » prend des formes différentes selon les situations et les personnels qui y sont engagés.

2.2) *Lieu de vie sociale*

Beaucoup d'établissements, surtout s'ils sont grands et dans des zones peu favorisées, sont des lieux de vie sociale. En effet, les élèves de milieux favorisés organisent leurs réseaux amicaux plutôt à l'extérieur des établissements au contraire de ceux de milieux moins favorisés (Jellab, 2008b). Les élèves le fréquentent en dehors de leurs cours voire carrément à la place, aux abords ou même à l'intérieur dans des zones relativement dédiées dans une « logique du squat » (Rayou, 1998). Les espaces collectifs sont ainsi occupés par les élèves selon des rapports de pouvoir entre les différents groupes amicaux (Monnard, 2016). Cette fréquentation de l'établissement occasionne des échanges, pas systématiquement formels, entre les élèves et les personnels de l'établissement. Certains élèves peuvent fréquenter régulièrement les services médico-sociaux et avoir des échanges individualisés avec notamment l'infirmière ou l'assistante sociale. Le repas du midi est un autre cadre formel, moins personnel mais quotidien et concerne une large part d'élèves et de personnels. Enfin, des échanges moins formels entre élèves et personnels se déroulent dans les couloirs et les différents bureaux.

L'établissement scolaire est un lieu de vie sociale dans lequel les élèves et les personnels définissent leurs conditions de vie communes. L'organisation de l'établissement est parfois contestée par les élèves comme lorsque le règlement intérieur est modifié et leurs libertés restreintes notamment en termes de sortie de l'établissement. Plus souvent, les personnels remettent en cause les pratiques des élèves. Il peut s'agir de contrôler les abords des établissements mais aussi la gestion de l'espace intérieur.

Échange de coups de fils avec le commissariat sur des individus en maraude devant l'établissement. (Vie scolaire Sartre).

Dans les grands établissements comme le lycée Quinet, la gestion des temps de vie est un enjeu fort car les élèves prennent du temps dans leurs déplacements entre les différents bâtiments et les espaces extérieurs. Les élèves nouvellement arrivés prendront davantage de temps

par méconnaissance de l'établissement tandis que d'autres en feront usage pour éviter le début, voire l'intégralité, du cours. Cette dernière pratique est contestée par les enseignants qui le rappellent par des sarcasmes.

Enseignant de physique-chimie (entretien n°88) avec une classe entière de T°STI2D : *L'enseignant commente le fait que les élèves soient lents à arriver : « Il y en a qui se sont endormis sur la pelouse ou qui n'ont pas fini leur joint. », les élèves continuent d'arriver au compte-gouttes (Fiche B30).*

2.2.1) Santé

La nécessité du service médico-social est reconnue publiquement par la communauté éducative. Cette fonction est davantage valorisée dans des établissements où une partie des personnels ressent un malaise social chez les élèves. D'autant plus que la direction a intérêt à gérer les cas d'urgence pour éviter que l'image de l'établissement ne soit ternie. L'urgence sociale dans un établissement d'éducation prioritaire justifie des pratiques spécifiques qui dépassent le cadre du travail prescrit. La valorisation du travail apportée par la gestion directe des élèves entraîne ces personnels à modifier leur approche professionnelle pour s'engager davantage. Par ailleurs, leur approche professionnelle se fonde sur une perception des cas des élèves les plus déviants. Dans ce cadre, la déviance est une profonde souffrance, physique ou psychologique. Les signalements d'enfants en danger (Serre, 2009) et les cas extrêmes que l'infirmière et l'assistante sociale prennent en charge le long de l'année les marquent durablement.

Dans un établissement, deux salariées sont très affectées par l'expérience de l'accompagnement d'une jeune fille du lycée pour effectuer une interruption volontaire de grossesse. Ces personnels sont les seuls parmi les agents à avoir un lien aussi direct avec les élèves et peuvent impliquer indirectement d'autres agents comme dans cet exemple. Ce type d'activité n'est pas quotidien, bien qu'il soit régulier sur l'année, mais il est particulièrement marquant pour les personnels et les élèves concernés.

Assistante sociale en LEGT : *« L'hospitalisation de Laura elle n'est pas passée et je sais que si je ne suis pas bien c'est à cause de ça parce que ça a été hyper dur, enfin c'est violent, ce n'est pas rien quand tu hospitalises une gamine, ou quand tu fais un placement, quand tu fais un signalement, tu sais que... Puis quand tu sais qu'une gamine a été battue, violée enfin... »* (Entretien n°52).

Infirmière en LEGT : *« Donc nous avons eu le cas d'IVG pour des mineures dont les parents n'étaient pas au courant et nous les avons accompagnées, moi je signe l'anesthésie, je suis référente non attaquable, je suis une accompagnante. Mais le chef d'établissement m'a autorisée à ce que quelqu'un de l'établissement, enfin un OP, prenne la voiture, nous conduise à l'hôpital et vienne nous chercher. Pendant ce temps, il y aurait eu un accident, ils sont responsables. »* (Entretien n°49).

Chapitre 2

En ce qui concerne l'accompagnement médico-social, les CPE partagent une coresponsabilité parce qu'ils doivent juger du degré de maladie de l'élève, en cas d'absence de l'infirmière, pour éventuellement le renvoyer chez lui. En outre, les entretiens individuels abordent le lien entre la déviance scolaire et les difficultés médicales ou sociales des élèves. Les CPE peuvent éventuellement participer aux activités de prévention ou d'information. La répartition des tâches peut être harmonieuse ou conflictuelle selon le positionnement des différents personnels, enseignants compris.

2.2.2) Repas

Les chefs-cuisiniers choisissent rarement la restauration collective comme premier choix mais ils y trouvent des motifs professionnels ou personnels d'épanouissement (Mériot, 2002). La cuisine rend directement service à tous les personnels, d'autant que certains chefs s'investissent particulièrement et en reçoivent des gratifications. Ainsi au quotidien, les élèves et les personnels bénéficient de l'activité de ce service. De plus, lors de l'organisation d'évènements spécifiques, les personnels de cantine profitent des économies faites sur l'année pour préparer un repas plus élaboré qu'à l'habitude. Les repas améliorés peuvent être à destination exclusive des personnels (repas de début et de fin d'année, anniversaire de la construction du lycée...) mais également à destination des élèves (repas de Noël). Ainsi, la cantine peut également améliorer « l'image du lycée » pour les parents ou les personnels. Les chefs d'établissements, très soucieux de l'image de leur établissement, valorisent ces initiatives du chef.

Certains chefs cuisiniers élaborent leurs menus par rapport aux populations d'élèves. Dans un établissement de l'enquête, un chef présente systématiquement du poisson au menu pour contenter la proportion importante d'élèves musulmans ne mangeant que de la viande *halal*. Ce dernier l'explique un peu gêné. Dans un contexte de tensions sur les choix d'alimentation dans les cantines scolaires, il préfère acheter du poisson onéreux plutôt que d'acheter directement des viandes *halal*. La préparation de repas adaptés peut améliorer le quotidien des élèves notamment lorsqu'ils sont issus de l'immigration (Vasquez, 1986). Plusieurs chefs sont aussi présents dans leur cantine, ils contrôlent les produits que les élèves prennent, échangent quelques mots et peuvent parfois les laisser prendre des suppléments. Quand le rythme de passage à la cantine est faible, les chefs vont dans la salle de restauration pour échanger avec les élèves ou les personnels.

Chef-cuisinier en LEGT : « [...] les enfants ne mangeaient pas de viande parce qu'elle n'était pas entre guillemets halal [...]. Donc, j'avais compris tout de suite qu'il fallait faire un plat

à côté... Mon but c'est que les enfants mangent, maintenant c'est vrai que l'école est laïque... Le gamin je préfère qu'il mange un bout de poisson avec de la sauce même si le poisson est tellement cher que malheureusement je ne peux pas... [...] Je me mets à la distribution de la serviette pour surveiller aussi ce que les gamins prennent et puis avoir un contact avec eux, je trouve que c'est vachement important ça. Ça me permet de justement d'avoir un contact et de pouvoir gérer les choses. Je pense qu'aussi ce n'est pas forcément le rôle du chef de cuisine de rester dans son bureau le midi et de rester dans un coin. » (Entretien n°59).

Les horaires de cantine des élèves sont aussi ceux des enseignants. Dans de nombreux établissements, il y a une salle réservée pour les personnels mais certains enseignants mangent dans la même salle que les élèves à des tables différenciées. Les surveillants et les CPE sont présents pour surveiller la cantine, certains en profitent pour manger afin d'économiser du temps sur la journée. Sinon, notamment lorsque l'organisation est stricte, ils mangeront sur des temps décalés. Les élèves ont donc des échanges entre eux mais aussi avec les différents personnels présents. Cela ne se résume pas uniquement à du contrôle des conduites, beaucoup d'échanges sont informels, parfois scolaires voire plus personnels.

Juste avant et juste après les services aux élèves, le réfectoire est un lieu de pause pour les personnels autres que les enseignants. En effet, les agents et les personnels de Vie scolaire prennent leur repas à ce moment-là. Les personnels s'installent à table surtout avec des collègues de leur service mais quelques fois avec les personnels d'autres services. Bien souvent, les personnels scolaires échangent des anecdotes qu'ils ont vécues sur des situations avec des élèves ou d'autres personnels mais parfois aussi des situations qu'ils ont vues ou qui leur ont été rapportées. Les liens de travail réguliers étant souvent faibles entre les salariés, ce moment concentre une partie substantielle des échanges quotidiens. Ces temps ne sont pas juste des moments de décompression mais aussi des situations où les personnels scolaires peuvent organiser des activités ou se renseigner sur l'établissement, les élèves et les autres personnels.

La plainte est souvent présente dans les discours dans ses différentes modalités (Foli, 2008). Elle concerne souvent les supposés mauvais comportements des élèves ou les incapacités des collègues. Les échanges de plaintes et d'anecdotes contribuent à la construction d'une vision globale qui s'élabore autour d'échanges réguliers sur la longueur. Elles permettent aussi de souder les groupes autour de références communes. Le repas pris à la cantine est donc un moment clé de l'élaboration de la mémoire collective (Halbwachs, 1950).

2.2.3) Activités périscolaires

Dans les différents lieux, les élèves occupent leur temps en échangeant avec les personnels dans des cadres multiples. Le bureau des surveillants et le foyer surveillé sont des lieux

Chapitre 2

privilegiés mais les bureaux des CPE, des personnels médico-sociaux ou la loge sont aussi concernés. Les élèves ne s'adressent pas aux mêmes personnels dans l'établissement et continuent bien souvent à contacter les personnels avec lesquels ils nouent des liens privilégiés. Ces liens entre personnels et élèves se maintiennent souvent sur la durée de scolarisation de l'élève et ne sont pas étrangers aux affinités liées aux supposées origines socio-économique et ethnoculturelle ainsi qu'au genre.

Une élève exclue préfère rester dans le bureau des surveillants. (Vie scolaire Pagnol).

Les élèves abordent le fait de rester au lycée pour éviter les tâches domestiques familiales.

Un autre : « La Vie scolaire j'aime bien mais au foyer, je n'aime pas être avec les gens. ».

(Vie scolaire De Vinci).

Les échanges peuvent aussi concerner des cadres plus formels. Les établissements accueillent des activités sportives liées dans la plupart des cas à l'*association sportive* (AS) autour des enseignants d'EPS. Ces activités sont diverses, si le *futsal*³² est présent partout, notamment dans les établissements peu favorisés, des établissements plus favorisés proposent parfois des sports « exotiques » comme le parapente. Les enseignants et les CPE peuvent aussi organiser des voyages scolaires, des projets de club ou diverses activités périscolaires. Dans les établissements favorisés, le travail disciplinaire accapare moins les CPE. Ces derniers mettent donc parfois en place des structures d'accompagnement individuel ou des activités socio-éducatives. Les activités mises en place comme les carnivals, l'encadrement des *maisons des lycéens* (MDL), les manifestations artistiques et les cérémonies diverses dépendent également de la formation initiale des personnels et de leur style.

2.3) Orientation

Les enjeux de l'orientation au lycée concernent la réception des élèves à l'entrée, la répartition dans les différentes séries au cours de la scolarité et la distribution vers les formations de l'enseignement supérieur à la sortie. Ces différents paliers font intervenir de multiples personnels sur des séquences répétées au cours de l'année scolaire. L'orientation des élèves n'est pas uniquement conditionnée par les notes, au contraire d'un système mécanisé comme dans certaines zones du « système scolaire » suisse, mais également par des échanges entre la famille et les personnels scolaires. Les familles peuvent aussi recourir, essentiellement dans les milieux aisés à des conseils spécialisés et extérieurs aux établissements (Oller, 2012).

³² Dénomination officielle du football en salle.

2.3.1) Référentiel transversal

Les enseignants, surtout lorsqu'ils sont professeur principal, et les CPE ont des missions sur l'orientation définies réglementairement. Les *conseillers d'orientation psychologue* (COP ou COPsy) sont employés par le *comité d'information et d'orientation* (CIO) et sont détachés sur de très courtes plages horaires dans les établissements durant lesquelles les élèves peuvent prendre rendez-vous. Les lycéens peuvent aussi se déplacer dans les différentes permanences du CIO pour rencontrer les conseillers d'orientation mais peu se déplacent. Dans les établissements, chez les personnels comme chez les élèves, les critiques du travail des conseillers d'orientation sont virulentes. Les personnels des établissements, notamment les enseignants ou les CPE, reprochent aux COP d'appréhender l'orientation des élèves en fonction d'une approche psychologique individuelle. La formation initiale des COP est bien souvent faite dans le domaine psychologique, leur activité n'est donc pas surprenante mais les personnels préféreraient qu'elle se base davantage sur une connaissance des formations scolaires et sur l'organisation du marché du travail. Ces critiques peuvent également être interprétées comme une défense de leurs prérogatives en termes de suivi de l'orientation. La place difficilement négociée des COP et son historique sont assez peu abordés dans les sciences sociales mais la récente thèse de Paul Lehner (2017) est particulièrement éclairante à ce propos. Avec la réforme Blanquer, les COP devraient devenir de simples conseillers psychologiques.

Dans la pratique, ce sont surtout les professeurs principaux et les CPE qui encadrent l'orientation des élèves. D'autres personnels peuvent intervenir marginalement s'ils ont des échanges suivis avec les élèves. Les chefs d'établissement supervisent le recrutement global en seconde et la structure des options et des classes mais ce sont bien souvent les adjoints ou les CPE qui répartissent les élèves par classe. Au lycée professionnel Launay par exemple, le proviseur organise une journée d'intégration lors de laquelle les élèves entrant en seconde sont reçus en entretien par les enseignants et peuvent être réorientés au cours de l'entretien afin de contourner la décision d'orientation initiale.

En fin de seconde générale et technologique, les décisions se font en conseil de classe où les enseignants sont majoritaires, le personnel de direction et le CPE référent participent également. Le conseil de classe tranche sur l'orientation demandée à chaque trimestre de la seconde avec parfois de la contestation de la part des délégués élèves ou parents mais plus souvent de celle des différents enseignants ou personnels. Les appels au niveau des structures centrales sont possibles mais les instances changent rarement la décision prise au niveau local. Les élèves sont ensuite affectés dans des classes spécifiques liées à l'organisation préconisée

Chapitre 2

par le chef d'établissement et exécutée par un adjoint ou les CPE en concertation avec les enseignants selon les situations locales et les séries.

Enfin, l'encadrement des inscriptions sur le site dédié à l'orientation dans l'enseignement supérieur est fait par le professeur principal en lien avec le CPE. Ces personnels rappellent régulièrement les délais des différentes étapes aux élèves et organisent des sessions d'inscription en classe. Comme pour l'orientation en première, certains professeurs principaux et CPE reçoivent des élèves en entretien individuel pour discuter de cette question. Les élèves sont en recherche permanente d'information, ils m'ont donc régulièrement questionné sur l'Université du début de mon salariat à la fin de mes recherches de terrain.

2.3.2) Paliers multiples

L'entrée en seconde est un moment déterminant pour les lycéens qui s'orientent dans les séries professionnelles car elle engage au choix décisif d'une série et par extension d'un lycée. Les lycéens orientés en seconde générale et technologique font le choix d'une série générale ou technologique à la fin de la seconde. Ils peuvent donc parfois changer d'établissement à la fin de la classe de seconde ou de première si leur établissement initial n'assure pas la série, ou l'option, dans laquelle ils sont affectés. Le palier d'orientation entre enseignement professionnel et enseignement général et technologique concerne surtout les personnels de collège. Les personnels des lycées professionnels et polyvalents ne choisissent pas les sections dans lesquelles ils scolarisent les élèves. Ils peuvent simplement arbitrer entre les différents lycéens qui candidatent s'ils assurent des séries professionnelles valorisées. Les séries peu valorisées et régulièrement présentes sur les bassins scolaires ne permettent pas aux personnels de sélectionner. Cette difficulté à recruter s'apparente à celle des chefs d'établissements de collèges ou de lycées privés qui ne sont pas valorisés (Masson, 1999). Les séries plus rares et valorisées permettent de sélectionner le public car les personnels ont des candidats plus nombreux, moins locaux et moins déviants scolairement. Ainsi, dans ces séries professionnelles, les caractéristiques du public scolaire sont plus proches de celles du public des séries technologiques que de celles du public des autres séries professionnelles.

Les lycéens ayant accédé à la seconde générale et technologique poursuivront en filière générale ou technologique à l'exception de ceux réorientés dans les filières professionnelles. Les réorientations sont devenues plus rares depuis la fonte du *brevet d'études professionnelles* (BEP) dans le baccalauréat professionnel en trois ans. L'orientation dans la filière et la série est presque intégralement gérée par les personnels de l'établissement. Parfois, en cas de refus de

l'orientation demandée, les familles font appel de la décision au niveau de la *direction des services départementaux de l'éducation nationale*³³ (DSDEN) mais cette pratique reste rare et les commissions ne vont que rarement dans un sens contraire à la décision précédente. L'orientation dans la série est aussi accompagnée de l'affectation dans une classe spécifique s'il y a plusieurs classes de la série. L'affectation dans une classe résulte des différents arbitrages liés aux options dans la constitution globale des classes et des souhaits des équipes enseignantes. Des classes de niveaux ou des classes équilibrées peuvent parfois être constituées dans certains établissements.

Le dernier palier d'orientation est celui de l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Depuis la rentrée scolaire 2017, toutes les académies utilisent un système informatique national dit *Parcoursup* qui remplace *Admission post-bac* (APB), actif depuis 2009 et remplaçant le logiciel francilien *Ravel* et les dossiers papiers pour les lycéens de province. Les mécanismes de l'orientation active de la loi LRU³⁴ de 2007 pour réduire le taux d'échecs aux examens (Pistolesi, 2015) sont a priori remplacés par les dispositions de la loi ORE et sont parfois jugés comme une sélection déguisée. Les personnels des lycées doivent gérer et encadrer les élèves afin qu'ils remplissent leur fiche individuelle ainsi que leurs souhaits d'orientation occasionnant des échanges d'une régularité variable sur cette thématique. Les personnels contribuent à définir le projet scolaire de l'élève mais leur rôle s'arrête là. La distribution dépend des résultats d'affectation et de présentation de l'algorithme d'APB mais aussi des comités de sélection dans les cursus sélectifs et désormais des comités de sélection dans l'ensemble des secteurs avec *Parcoursup*. Le système d'APB a été remis en question car les problèmes d'affectation des lycéens mais également le système du tirage au sort et les faibles taux de réussite des étudiants en première année sont vivement critiqués. Les bacheliers de la session 2018 passeront donc par la plateforme *Parcoursup* mais il est encore tôt pour faire le bilan de ce changement même si les premiers résultats ne sont guère encourageants.

³³ Nouvelle dénomination des services départementaux de l'Éducation Nationale, anciennement *Inspection académique* (IA).

³⁴ Loi relative aux libertés et responsabilités des universités.

3) Ethnographier les établissements

La plupart des individus ayant grandi en France sont passés par la scolarité secondaire, au moins au collège dont le fonctionnement est sensiblement identique en dehors de l'orientation dans des séries diversement spécialisées. Pourtant, les contextes sociaux d'une part, et scolaires d'autre part, forment pour chacun une expérience singulière. Un élève de milieu favorisé dans une famille stable ne sera presque jamais en contact avec les personnels médico-sociaux ou de Vie scolaire. Plus généralement, le lycéen connaît bien sa série mais vaguement les autres offertes par son lycée. L'angle monographique permet d'observer un établissement jusque dans ses coulisses avec les personnels les moins visibles. L'observation de plusieurs établissements permet d'observer différentes configurations selon l'organisation du travail des personnels et le recrutement des élèves. L'inscription du chercheur dans ces contextes sera ensuite abordée : de la négociation pour entrer dans les établissements et ses différents recoins jusqu'à la description des données obtenues. L'observation directe permet d'obtenir des données précieuses mais le chercheur influe sur la situation (Becker, 2002 ; Dumez, 2011) notamment lorsqu'elle est participante (Peneff, 2009). Le chercheur doit choisir de contrôler ou non (Marchive, 2012) sa façon de participer et d'objectiver au maximum les données d'observation (Peneff, 1995). Lorsque le chercheur est employé comme personnel scolaire, notamment enseignant, la récupération des données est bien souvent empreinte de cette activité et des tensions éventuellement générées (Payet, 1995 ; Vienne, 2007). Enfin, avec le temps d'écriture, le chercheur doit essayer de mettre son matériau en valeur (Tillard, 2011) et d'assumer le « je » ethnographique dans les situations où il est intervenu (Sardan (de), 2000).

L'enquête s'est faite en deux temps forts. Un premier temps monographique dans le cadre d'un salariat de plusieurs années s'est transformé en observation participante. Les données ethnographiques obtenues n'auraient pu être aussi détaillées sans une longue intégration au terrain, notamment en ce qui concerne les agents techniques et l'activité de la Vie scolaire. La diversité des établissements et des filières offertes forme une offre très segmentée qui mérite une analyse plus globale et systématique. Après un temps monographique, il fallait passer à un temps plus transversal : enquêter dans plusieurs établissements. Ainsi, il était préférable de disposer d'un accès privilégié au terrain durant plusieurs années pour ne pas obtenir uniquement des données impressionnistes.

Les huit établissements concernés par l'enquête scolarisent entre trois cents et deux mille cinq cents élèves, les origines sociales étant combinées en proportions diverses, dans des

offres de filières et de séries variables à l'instar de l'enquête d'Olivier Cousin (1998). Tous sont situés dans l'académie de Versailles : deux établissements sont localisés à Beauval, les six autres lycées sont dans des communes du nord-est de l'Essonne. La méthodologie d'enquête a été identique pour les établissements de l'Essonne. Ces établissements appartiennent à deux bassins scolaires d'une partie du département. Les bassins scolaires sont l'unité locale la plus étroite de l'organisation des établissements et de ses personnels dans l'Éducation Nationale. L'entrée dans ces établissements a été négociée avec le rectorat de l'académie. Trois lycées ont une structure plutôt classique : autour de mille élèves répartis davantage dans des classes de séries générales que de classes de séries technologiques. Ces établissements se distinguent surtout par le niveau social des populations qu'ils scolarisent.

Les configurations des trois autres lycées sont plus singulières. Un de ces établissements scolarise de nombreux élèves dont une part équivalente dans les séries technologiques alors qu'un autre scolarise très peu d'élèves dont une minorité en série technologique. Enfin, le troisième de ces établissements est un lycée polyvalent qui scolarise des élèves dans des séries professionnelles du secteur *service*. Par ailleurs, trois autres établissements de la zone ont fait partie des premières étapes de l'enquête ethnographique mais n'ont finalement pas été intégrés au dispositif d'enquête en raison des difficultés d'accès au terrain. Dans deux d'entre eux, seules des démarches d'introduction ont été effectuées, ces établissements ayant des structures proches d'autres établissements étudiés. Par contre, un troisième établissement a été concerné par l'enquête de première année, ce lycée polyvalent ayant une structure proche de celui dans lequel l'enquête s'est poursuivie sauf en ce qui concerne les sections professionnelles qui sont du secteur *production*.

3.1) De classe en classes

Toute enquête ethnographique comporte son lot de difficultés dans l'accès au terrain. Intégrer un segment du monde social quel qu'il soit requiert d'y justifier sa place, que la position d'enquêteur soit déclarée clairement ou non. Dans le second temps d'enquête, en tant qu'observateur non-participant, il a fallu très souvent négocier longuement avec les personnels pour qu'ils tolèrent la présence d'un « intrus ». Précisons tout de même dès maintenant que mes difficultés sont loin d'être celles de Jean-Daniel Bizeul (2007) dans son enquête sur l'électorat frontiste mais plutôt celles de Jacques Dofny et Bernard Mottez, les Gaston de Gwenaële Rot et François Vatin (2008).

Chapitre 2

3.1.1) Prof et fils de prof

J'ai grandi dans le milieu de l'Éducation Nationale étant fils d'un enseignant de *Sciences économiques et sociales* (SES) et d'un professeur-documentaliste auparavant enseignante de *Lettres*. J'ai travaillé six ans, entre 2005 et 2012, au lycée Guyton-Morveau de Beauval, cet établissement était mon premier poste dans un établissement scolaire. J'ai été plus de trois ans assistant d'éducation (AE) avant un changement de contrat le 1er janvier 2009, pour devenir assistant pédagogique (AP). Ce changement de statut était lié à mon activité qui, des tâches administratives et de surveillance, a été complétée par du soutien scolaire et du suivi d'élèves, notamment en remplacement de personnel absent. J'ai eu d'excellentes relations avec une des CPE qui était présente les quatre premières années. Avec la relation de confiance, j'ai été amené à prendre différentes tâches en charge : par exemple, la constitution des classes mes troisième et quatrième années. Il s'agissait de mixer les niveaux scolaires et les origines, ethniques ou géographiques, dans la mesure permise par les choix d'options pour constituer les classes les plus équilibrées dans la mesure du possible. J'ai aussi été amené à prendre quelques élèves en soutien individuel, comme tuteur pour quelques-uns et uniquement au niveau soutien scolaire pour un groupe plus large. Enfin, j'ai animé un ciné-club politique et ai géré le nouveau foyer surveillé la dernière année. Ces différentes occupations m'ont permis de m'intégrer très fortement à l'environnement des établissements scolaires avec les élèves comme avec les personnels.

Lors de mon activité, j'ai pu observer, dans de nombreux contextes, les interactions entre les individus en bénéficiant d'un rapport de proximité avec eux. La catégorie des agents est celle des « invisibles » et mon ancienneté a aidé à développer une confiance mutuelle avec les agents sur le long terme. Si les agents sont souvent isolés et semblent ressentir une défiance envers les autres catégories, ils partagent avec les surveillants le statut d'exécutant et des horaires quotidiens, ce qui facilite le contact. Cette place privilégiée pour l'observation à un revers négatif. En effet, je connais le terrain mais dois rester vigilant face à l'appropriation des enjeux et de certains principes moraux inhérents aux positions politiques ou éducatives.

3.1.2) Infiltrer les établissements

Dans mon travail de thèse, j'ai voulu enrichir mes observations initiales par une enquête plus systématique et transversale sur différents établissements. Entrer dans les établissements scolaires n'est pas une mince affaire. Dans un premier temps, j'ai naïvement pensé pouvoir convaincre directement les proviseurs. Au regard des refus exprimés ou fins de non-recevoir,

la réponse la plus favorable étant soumise au besoin d'un parapluie rectoral, j'ai donc été contraint de m'adresser aux rectorats de la région parisienne. Dans deux des rectorats d'Ile-de-France, mes démarches n'aboutissent pas du tout. Par contre, au rectorat de Versailles, heureusement, après avoir montré « patte blanche », les portes des établissements m'ont été ouvertes avec l'envoi d'un message par mail signé par le recteur qui enjoignait les proviseurs à me réserver le meilleur accueil possible. Ce rectorat m'a donc recommandé dans les neuf établissements que je demandais, mais j'en ai finalement écarté trois dans l'avancée de l'enquête.

L'étape primordiale pour s'introduire dans un établissement est de convaincre le proviseur. Dans un des cas, cela a été complètement impossible : celui-ci peu ouvert à la recherche et bénéficiant d'appuis politiques s'est opposé au rectorat. Ensuite, il y a des étapes secondaires pour accéder à certains espaces : pour observer la Vie scolaire par exemple, il faut négocier avec les CPE. Le proviseur d'un établissement avait accepté ma présence mais sans grande conviction et considération pour ma recherche, obéissant simplement aux consignes du rectorat. Une des CPE de ce lycée était particulièrement hostile au projet et je ne pouvais donc pas compter sur le soutien du proviseur. En outre, le rectorat est une réalité hiérarchique lointaine pour les CPE et il aurait été contreproductif d'utiliser ce moyen de pression pour effectuer mon ethnographie de la Vie scolaire. Malgré le nombre important de CPE dans cet établissement, ceux qui semblaient davantage favorables à ma recherche n'ont pas pris position. Cet établissement ayant un profil similaire à Quinet, j'ai décidé de ne pas y poursuivre mes investigations.

Dans un autre établissement, j'ai réussi à dépasser les difficultés posées par une des CPE. J'ai d'abord bénéficié du soutien du proviseur, lequel était favorable à ma recherche. Cette CPE était particulièrement réticente à la perspective de ma présence dans le bureau des surveillants et mon accès éventuel aux données avant d'être temporairement apaisée par le proviseur. J'ai aussi bénéficié du soutien de son collègue CPE, ce dernier ayant une décharge syndicale et étant très ouvert vis-à-vis de moi. Ce soutien était le bienvenu qu'il soit conditionné par des attentes intellectuelles ou par pur calcul. Quelques mois après, la CPE réticente est revenue à la charge. Alors que je m'installais à la Vie scolaire, elle a feint d'être surprise par ma présence, j'étais pourtant déjà repassé plusieurs fois dans ce lycée. Toutefois, j'ai reçu l'appui des surveillants qui ont expliqué qu'ils avaient l'habitude de mes observations et que cela ne les dérangeait pas.

Mon travail de socialisation avec les surveillants m'a permis d'imposer ma présence par rapport à cette CPE rétive. Plus généralement, la socialisation avec les surveillants permet de

s'installer plus durablement dans les services de Vie scolaire et par-delà dans l'établissement. De même, dans un établissement ayant subi un fort turn-over chez les surveillants, ma présentation a été simplifiée par la présence et les commentaires d'élèves à proximité. Ces derniers étaient le « fan club » d'un autre surveillant avec qui j'avais particulièrement échangé, ce qui ramène à l'importance du travail de socialisation avec les personnels de terrain.

La première année d'ethnographie a concerné l'activité des personnels de Vie scolaire. Ces derniers, les CPE et les assistants d'éducation (parfois les assistants pédagogiques et les assistants vie scolaire) gèrent les élèves hors de la classe en lien avec les enseignants et le personnel de direction. Le matériau est constitué de l'observation du ou des bureaux de Vie scolaire et des espaces collectifs où interviennent ces personnels lors de journées réparties régulièrement sur plusieurs mois.

3.1.3) Classes et observations ethnographiques

Les deuxième et troisième années de la recherche avaient pour ambition d'observer l'activité des personnels enseignants. Le référentiel de la classe a été adopté plutôt que celui de l'enseignant ; pour des raisons théoriques car la réflexion porte sur la gestion des élèves et des classes mais aussi méthodologiques. En effet, l'approche par la classe permet de suivre les élèves sur plusieurs cours, parfois sur deux ans. La deuxième vague d'observation a concerné des classes scolarisant une majorité d'élèves des classes observées l'année précédente et adouci la dimension intrusive de ma présence. De plus, certains enseignants ont pu être suivis sur les deux années, parfois avec les mêmes groupes ou les mêmes classes.

Après les chefs d'établissements et les CPE, il fallait donc convaincre les enseignants. Avec un peu d'acharnement j'ai pu réaliser ce que j'avais prévu non sans quelques heurts et changements de programme. J'ai tout de même mis de côté le lycée Claudel car les enseignants étaient particulièrement hostiles dès la phase de rencontre et d'échanges, ils étaient méfiants en raison notamment de mon arrivée soutenue par le rectorat et le proviseur. Les observations ont donc porté sur les six lycées de grande couronne du dispositif ainsi que le lycée professionnel Launay de Beauval.

Les observations ont concerné quatorze classes de première lors de la première vague et dix-sept classes de terminale lors de la seconde. Les trois principales filières du lycée sont représentées ainsi qu'une partie des différentes séries qui les composent. La filière professionnelle est étudiée sur quatre séries industrielles de valorisation différente, en sachant qu'il y a plus d'une centaine de séries différentes. Ce faible échantillon s'explique par la très forte diversité

des séries offertes dans cette filière. Les séries des filières générale et technologique dont la répartition de l'offre est plus systématique sur le bassin scolaire constituent un point de comparaison plus explicite.

Le volume consacré aux classes générales est important avec l'observation de deux classes de chaque série (ES, L et S), il est relatif à la part importante de lycéens scolarisés dans ces filières sur l'ensemble de la cohorte. Le volume accordé aux classes technologiques est tout aussi fort malgré la moindre importance numérique des lycéens scolarisés. Cette filière est très peu étudiée par rapport aux autres, il semblait primordial de produire une quantité de données conséquentes. Ainsi sept classes de séries technologiques ont été observées : une STI2D, une STL, une ST2S et quatre STMG avec leurs différentes spécialités. Les séries TMD et STD2A scolarisent de très faibles effectifs et les séries STHR et STAV sont assurées dans des établissements spécifiques avec des effectifs qui restent assez faibles. Ces quatre séries n'ont donc pas été suivies en ce qui concerne la filière technologique.

Tableau 25 : Récapitulatif des classes de l'enquête ethnographique par série et par établissement

	1°	T°
Abernathi	ES/L/STI2D/ STMG	ES/L/STI2D/ STMG
Giono	S/ST2S	ST2S
Heisenberg	L/STMG	L/STMG
Launay		ELEEC/MVA/ MVC/SEN
Mistral	S/STL	S/S/STL
Nerval	ES/STMG	STMG
Weiss	ES/STMG	ES/STMG

Ces différentes classes ont donc été suivies dans une majorité de leur cours sur une semaine au minimum, parfois de façon fractionnée lorsqu'il n'a pas été possible de faire autrement. Des entretiens formels et informels ont été régulièrement effectués avec les enseignants et les personnels de Vie scolaire, marginalement quelques échanges informels ont été réalisés avec les élèves. Le comportement des élèves (écoute, prise du cours, participation, activités diverses...) et celui de l'enseignant ainsi que leurs échanges sont donc pris en notes. Les tableaux récapitulatifs des cours observés et des entretiens sont présentés par la suite. Par ailleurs, les guides d'entretien et les sociographies des personnels interrogés sont disponibles en annexes. J'ai fait le choix d'une présentation limitée des éléments de méthodologie qualitative

pour ne pas surcharger le lecteur, c'est également le cas pour la partie quantitative de la méthodologie.

3.2) Récolter le matériau qualitatif

3.2.1) Méthodologie d'observation

Pour avoir une vision de l'ensemble des tâches des personnels éducatifs, il a fallu croiser les deux aspects de ma recherche, les dimensions monographique et transversale. Le temps monographique a permis de s'intéresser aux agents et à l'activité de gestion des données par la Vie scolaire. Le temps transversal renseigne sur la diversité des pratiques selon les établissements, notamment le rôle de l'enseignant en classe.

J'ai travaillé pendant sept ans dans l'Éducation Nationale comme surveillant ou enseignant, majoritairement au lycée Guyton-Morveau de Beauval. Je mobilise mes anecdotes professionnelles pour créer du lien avec les enquêtés et continuer à être accepté sur les terrains observés. Cette pratique s'est avérée efficace mais parfois risquée car elle a pu être perçue comme trop intrusive. Des surveillants aux enseignants, il a donc fallu convaincre l'ensemble des catégories de personnel non sans heurts.

L'enquête dans les services de la Vie scolaire s'est plutôt bien déroulée globalement. À la prise de note d'observations des espaces collectifs s'ajoutent des entretiens formels et informels réguliers avec les personnels de ces sept établissements. Au lycée Eiffel, les surveillants étaient particulièrement mal à l'aise en ma présence, ce sont ceux avec lesquels j'avais le plus de mal à créer du lien. Le service était presque exclusivement féminin et plus jeune que la moyenne. Leur fréquentation des milieux universitaires était plus rare et leur emploi semblait avant tout alimentaire.

Au lycée Claudel, les relations avec les surveillants étaient très inégales. Mes échanges avec eux sont remontés à une des CPE qui s'est sentie remise en cause et s'est plainte au proviseur. Je me suis vu « convoqué » par le proviseur, qui m'a reçu hors de son bureau sans doute pour atténuer cette dimension de convocation, pour m'en parler. Je n'ai pas réellement réussi à me sortir de cette situation. Lors des entretiens, j'ai pu interroger cette CPE ainsi que sa collègue mais sans enregistrement pour cette dernière. Cette situation malaisée a ensuite influé sur ma tentative d'observation des cours, renforçant la méfiance des enseignants et conduisant à l'arrêt de mes investigations.

Dans les autres établissements, les relations avec les surveillants ont été beaucoup plus simples. Sur les terrains, j'ai ciblé des individus avec lesquels j'ai développé des liens de confiance importants pour qu'ils deviennent mes relais, j'ai donc privilégié les relations avec un et parfois deux surveillants. Bien évidemment, les surveillants choisis partagent certaines de mes caractéristiques, notamment des convictions sociales et/ou politiques mais surtout l'appartenance au milieu universitaire. Ainsi, certains surveillants ont été des informateurs relativement actifs et fiables lors des échanges informels. Les relais permettent d'être alerté des différents événements survenus entre mes passages dans l'établissement. Il est clair que les informations obtenues sont empreintes de subjectivité comme dans toute forme de discours. Pourtant cela permet de s'intéresser à certaines situations pour ensuite recouper avec les autres données obtenues par la suite.

Le choix des surveillants est aussi une conséquence de leur position professionnelle au sein des établissements scolaires. En effet, s'ils peuvent être qualifiés « d'acteurs faibles » (Payet, Rostaing, & Giuliani, 2010) en raison de leurs contrats précaires, ils sont les moins exposés par ma recherche. Ils restent en poste relativement peu de temps, en théorie six ans maximum mais dans la pratique, rares sont ceux qui vont au bout de leurs renouvellements annuels de contrat dans le même établissement. Ils n'ont pas une responsabilité équivalente aux CPE ou aux enseignants et ce travail intérimaire ne fait pas systématiquement partie de leur plan de carrière.

Certains surveillants ont un niveau de qualification équivalent ou proche du mien, et dans les cas où la distance sociale est plus forte, elle est relativisée par une certaine proximité culturelle et par ma pratique professionnelle passée. Ainsi, ils constituent les meilleurs relais potentiels car, de surcroît, ils participent à de nombreuses activités et ont donc un accès transversal aux autres groupes professionnels. Enfin, leur engagement à mes côtés peut être une réponse à leur situation précaire au sein de l'établissement, ils espèrent que je dise ce que leur position sociale ne leur permet pas d'exprimer.

Les entretiens formels avec les surveillants n'ont pas été assez productifs par rapport aux échanges que je pouvais avoir avec eux dans les échanges informels. Je n'ai donc pas poursuivi après la première vague de onze entretiens à l'exception d'un surveillant en poste depuis plusieurs années à Launay. J'avais des informations plus intéressantes dans les échanges informels et je disposais aussi de données sur Guyton. Avec les CPE par contre, s'il y a eu certains cas moins productifs, les entretiens formels ont globalement bien fonctionné. J'ai interrogé tous

les CPE en fonction dans les six établissements du dispositif sur les trois ans, à part une vacataire présente un an sur un établissement, ainsi que les deux CPE de Launay : soit vingt-et-un entretiens.

Lorsque j'ai voulu passer à l'étude du travail enseignant, les surveillants ont été un relais qui m'a permis d'entrevoir les enseignants par leurs perceptions, lesquelles sont souvent conditionnées par ce que les élèves leur livrent. Le rôle de tampon des surveillants les rend particulièrement proches des élèves, ils adoptent bien souvent une attitude très conciliante à leur égard. Dans l'optique d'être accepté par les élèves en représentant le moins possible l'institution, j'ai choisi les surveillants relais en fonction de leur proximité avec les élèves.

Je voulais observer différentes configurations de cours et qu'on ne me cantonne pas uniquement aux classes qui « tournent » bien. J'ai donc demandé à mes relais de m'orienter vers les enseignants dont les interactions avec les élèves, ou avec eux-mêmes, étaient spécialement positives ou négatives. Cette demande les a ravis et j'ai d'ailleurs été devancé dans un des établissements où on me l'a proposé spontanément. L'acceptation du rôle de relais est donc à la fois une manière de se revaloriser et de dénoncer des pratiques, institutionnelles ou personnelles. Cette démarche est une réponse aux difficultés professionnelles que les surveillants rencontrent ou aux problèmes scolaires des élèves qu'ils veulent soutenir.

Les deux années d'observation des cours, j'avais des objectifs qui nécessitaient de contacter un peu moins d'une centaine d'enseignants pour assister à plus d'une centaine de cours. J'ai donc adopté une approche un peu intrusive. Pendant quelques mois, j'ai distribué des documents de présentation dans les casiers, affiché ce même document dans la salle des professeurs et me suis mis à disposition pour des discussions. Ensuite, j'ai fait passer des mails par le biais des premiers enseignants que j'avais convaincu et continué mon travail de présence et de conviction. Enfin, quand j'avais convaincu la majorité des enseignants de matières principales d'une classe je démarrais les observations, finissant de convaincre ou pas jusqu'au dernier moment, c'est-à-dire à la porte de la salle de classe.

L'observation des différents cours atteint un taux proche de 90% des enseignants impliqués dans les classes. Certains cours n'ont pu être observés pour deux principales raisons : des impossibilités liées aux examens (faits en cours ou absence des enseignants pour participation à un jury) ou à l'évitement dans des contextes de conflit entre l'enseignant et sa classe. Au final, j'ai observé presque trois cents heures de cours avec un peu moins de deux cents enseignants différents vus entre une et cinq fois.

Tableau 26 : Récapitulatif des cours observés par matière et format de cours en fonction de la série et du niveau

	Maths	Lettres	Philo	Phy-Chim	Hist-Géo	EPS	Anglais	Espagnol	Aut Langues	SVT	Gestion	Eco-droit	Management	Spé	AP, HVC...	Euro	CE	Demi-groupe	Groupe	ALGT	Total
1 ^{ES}	5	3		2	3	0	2	2	2	1	2			3	1		11	8	2	3	24
1 ^L		2		2	3	0	1	0	0	2	2			6			5	6	1	6	18
1 ^S	4	2		3	1	0	1	1	1	1	1				1	2	7	5	1	4	17
1 ^{Générale}	9	7		7	7	0	4	3	4	5				9	2	2	23	19	4	13	59
1 ^{ST12D}	2	2		1	1	1	2	1	1	1				5			5	3	6	2	16
1 ^{STL}	0	1		2	0	0	0	0	0					2			1	4			5
1 ^{STMG}	6	7		2	2	2	7	2	2		5	6	3		1		20	11	5	5	41
1 ^{ST2S}	1	0		1	1	1	0	1	1					1			3	1		2	6
1 ^{Techno}	9	10		4	4	4	9	4	4	1				8	1		29	19	11	9	68
Niveau 1 [°]	18	17		11	11	4	13	7	7	5	5	6	6	3	17	3	52	38	15	22	127
1 ^{ES}	3		2		3	2	3	1	1					7			6	7	1	7	21
1 ^L		2	2		2	1	3	2	2	1				7			7	7	4	9	20
1 ^S	1		2	2	0	1	2	1	1	3				0			7	2		3	12
1 ^{Générale}	4	2	6	2	5	4	8	4	4	1	3			14			20	9	5	19	53
1 ^{ST12D}	2	0	1	1	2	2	2	1	1					4			2	2	2	5	12
1 ^{STL}	1	0	1	1	0	0	2	0	0					3			1	2	4	3	7
1 ^{STMG}	4		5		4	2	5	3	3			7	4	6		1	18	10	6	7	41
1 ^{ST2S}	2	1	1	1	1	0	1	0	0					2			5	1		1	7
1 ^{Techno}	9		6	3	4	4	10	4	4					15		1	26	15	15	11	67
1 ^{° Pro}	4	0		2	3	4	3	3				0		16			13	15	4	4	32
Niveau 1 [°]	17	2	12	7	12	12	21	8	1	3			7	4	45	1	59	39	20	34	152
Section Gén	13	9	6	9	12	4	12	7	5	8				23	2	2	43	28	9	32	112
Section Tech	18	10	6	7	8	8	19	8	1			5	13	7	23	1	55	34	26	20	135
Section Pro	4	0		2	3	4	3					0		16			13	15		4	32
Total	35	19	12	18	23	16	34	15	6	8	5	13	7	62	3	3	111	77	35	56	279

Chapitre 2

Après le temps d'observation de cours, j'ai organisé des entretiens formels avec les enseignants après l'observation des classes de terminale. J'ai essayé d'interroger l'ensemble des enseignants des matières principales dans les différentes classes où je les avais observés. Je n'ai pris en compte que les enseignants vus en terminale et parfois aussi en première pour avoir un effectif important mais réalisable. J'ai réussi à en interroger la plupart même s'il a fallu proposer de nombreuses dates et que certains ont eu tendance à m'expédier entre deux heures de cours. Trois entretiens ont également été réalisés à Guyton, ainsi que trois autres d'enseignants qui n'avaient été vus en cours que par une de mes collègues dans l'enquête collective à Launay pour un total de cinquante-quatre enseignants.

Tout comme la difficulté observée avec les entretiens formels des surveillants, les interactions avec les agents n'ont pas été possibles à développer sur le temps d'enquête transversal. La distance avec les agents était trop forte dans les autres établissements. Par exemple, à Launay, l'entretien formel avec un agent d'accueil particulièrement impliqué dans la vie de l'établissement et plutôt bavard dans les discussions informelles s'est révélé décevant. Deux infirmières ont également été interrogées même si leur place comme agent est à relativiser.

Tableau 27 : Récapitulatif des personnels interrogés par sexe et âge en fonction du type de poste

Poste	H	F	20-30	31-40	41-50	51-65	Total
Direction	7	4	0	2	3	6	11
Agent	4	9	0	1	6	6	13
Enseignant	25	29	9	13	13	19	54
CPE	6	15	2	6	3	10	21
Surveillant	4	8	9	2	1	0	12
Total	46	65	20	24	26	41	111

J'ai réalisé dix entretiens avec des agents techniques dans le lycée Guyton-Morveau. Ces entretiens ont été faits avec un guide semi directif très proche de celui mobilisé pour les autres personnels. Pour les rendez-vous, je m'étais adressé directement aux personnels car je les connaissais presque tous, en tout cas assez pour leur faire une demande d'entretien. Je n'ai essuyé aucun refus, seulement des difficultés pour la prise de rendez-vous et les entretiens avaient globalement très bien marché. Les observations ethnographiques analysées concernent essentiellement cet établissement et se fondent sur des notes prises durant mes deux dernières années de salariat.

En ce qui concerne l'observation des personnels de direction, elle n'est forcément que très partielle, ayant lieu la plupart du temps lors d'interactions dans les espaces collectifs. Les entretiens ont concerné onze personnels de direction : sept proviseurs, un adjoint, deux intendants et un chef de travaux.

Les données qualitatives issues des entretiens et des observations ont été classifiées et thématisées avec l'aide du modeste logiciel *Weft QDA*. Pour les entretiens, les thématiques sont nombreuses et peuvent être reliées à la sociographie du ou des personnels scolaires. Les observations dans les services de Vie scolaire et les espaces collectifs sont elles aussi thématisées et indexées par établissement. Les observations de classes sont par contre indexées sur des critères plus restreints concernant le registre d'action. Les descriptions des différentes actions représentent un nombre de caractère qu'on ne peut comparer strictement au temps. Le chronométrage en pleine classe posant des problèmes sur de nombreux plans, la méthode du mesurage par le nombre de caractères dédiés dans la fiche d'observation était la seule méthode pour mesurer les différentes activités scolaires avec une certaine objectivité. Ces mesures sont donc croisées avec les différents paramètres qui décrivent l'heure de cours et la fiche qui l'accompagne, la série, l'horaire, l'enseignant ou le nombre d'élèves dans la classe ainsi que certaines de leurs caractéristiques.

3.2.2) Les impasses de l'origine ethnoculturelle et du travail éducatif des familles

Le travail éducatif des familles et l'origine ethnoculturelle des élèves sont deux dimensions très brièvement abordées. Les familles sont modérément acceptées dans un rôle de décideurs (Dutercq, 1995). Par contre, lorsque les élèves posent des problèmes dans les établissements, certains personnels scolaires sont critiques envers ce qu'ils jugent être une démission des parents (Thin, 1998) notamment avec les familles étrangères ou issues de l'immigration (Perroton, 2000). Les tensions entre les parents et les personnels sont d'ailleurs un questionnement des politiques territoriales (Fotinos, 2015). L'étude des familles et notamment de leur travail éducatif n'a pas été réalisé car elle est très exigeante (Bruggeman, 2011a, 2011b) et cela aurait empiété sur le temps d'enquête.

L'origine ethnoculturelle des élèves ne modifie pas seulement les rapports école-famille mais affecte l'ensemble de la trajectoire (Sayad, 2014). Elle modifie les jugements des personnels scolaires qui projettent une altérité (Sayad, 1991). Cette thématique est régulièrement abordée dans les sciences sociales depuis les années 2000 (Payet, 2002 ; Poiret, 2000 ; Rochex,

2000). Les difficultés scolaires et les problèmes de comportement (Payet, 2000) sont très souvent appréhendés par le prisme de l'altérité dans le cadre plus large d'une psychologisation des parcours. Dans les établissements les plus défavorisés, cette lecture de l'altérité se fait au niveau de l'établissement car la ségrégation en fonction de l'origine est parfois extrême dans le primaire et très forte dans les collèges (Felouzis, Liot, & Perroton, 2005). Dans ces établissements, les personnels de la Vie scolaire ou de la direction ont parfois des politiques d'embauche de surveillants qui habitent dans les mêmes zones urbaines et qui ont la même supposée origine comme pour le recrutement des médiateurs culturels (Pottier, 1993). Au-delà des divers aspects contestables, cette pratique n'a pas de résultats concluants car comme pour les élèves et les enseignants dans la filière professionnelle (Jellab, 2008b) cette supposée « proximité » ne simplifie absolument pas les rapports sociaux (Sanselme, 2009). Les épreuves scolaires traversées par les élèves issus de l'immigration (Verhoeven, 2011), mais également les enseignants, restent tout aussi difficiles à surmonter.

Les politiques publiques à ce sujet sont très critiquées (Lorcerie, 2002 ; Tauvel, 1997) et prennent bien souvent la forme d'une mise en scène de l'altérité (Geisser, 2000) ou d'une discrimination positive territoriale aux accents misérabilistes (Doytcheva, 2007). La différence de résultats entre les élèves de différentes origines est l'objet d'interprétations diverses (Ichou, 2013 ; Unterreiner, 2011) mais le rôle de l'école est plus unanimement décrit comme renforçant les inégalités (Mons, 2016). Les élèves en difficulté scolaire auront tendance à manifester une opposition aux règles scolaires. Ils peuvent également se marginaliser ou se replier sur le groupe de pairs, notamment lorsqu'ils sont issus de l'immigration (Dubet & Martuccelli, 1996 ; Lepoutre, 1997) et parfois s'investir dans des activités culturelles ou religieuses (Kakpo, 2005). Le facteur de l'origine a donc un effet propre qui vient redoubler l'effet du milieu socioculturel familial. Le choix de ne pas prendre en compte l'origine ethnoculturelle est conditionné par des raisons techniques mais surtout scientifiques. La prise en compte de ce critère aurait demandé d'y consacrer un volet dans l'enquête de terrain avec une interrogation systématique des élèves. Les raisons scientifiques sont le caractère discutable des catégories ethniques (Felouzis, 2008) et l'importance donnée au milieu socio-économique qui a tendance à s'effacer dans les enquêtes récentes de sciences sociales (Chapoulie, 2012). Par ailleurs, le croisement des angles ethnographiques et statistiques est destiné à présenter le fonctionnement global de l'institution scolaire dans une période où les institutions sont plus faiblement analysées dans les sciences sociales (Laval, 2016).

Conclusion

L'organisation du travail dans les établissements scolaires a notamment pour objectif de gérer collectivement l'encadrement éducatif des élèves. Les activités d'encadrement éducatif sont liées à une double logique de domination et d'émancipation. L'imbrication de ces deux logiques concerne d'ailleurs particulièrement l'activité d'orientation et l'activité de transmission des connaissances. Globalement, les formes d'encadrement éducatif varient selon les situations locales qui résultent des styles professionnels et de l'activité des personnels dans les différents contextes : les établissements et les séries de baccalauréat. Le climat des établissements est un facteur important dans la réussite des élèves et leur vécu des épreuves scolaires.

Les personnels agents et les personnels de Vie scolaire sont rarement mis en avant dans les analyses sur le fonctionnement du système scolaire. Pourtant, ils contribuent fortement à influencer, bien souvent à améliorer, le climat scolaire et par extension le vécu des épreuves scolaires par les élèves. Un climat scolaire positif est d'autant plus important dans les établissements qu'ils sont devenus des lieux de vie pour les élèves en dehors des enseignements. Par ailleurs, les agents sont fréquemment les personnels qui restent le plus longtemps en poste sur un même établissement. Les équipes de direction, enseignante et de Vie scolaire peuvent être fortement renouvelées à certaines rentrées scolaires. Ces équipes manquent donc parfois de repères individuels et surtout collectifs. Ce sont les agents et quelques enseignants qui portent la mémoire collective (Halbwachs, 1950) de l'établissement. Au niveau de l'emploi, les personnels exécutants de la Vie scolaire et certains agents ont des contrats précaires. Les postes de personnels, notamment pour le pôle médico-social, ne sont parfois pas tous pourvus et entraînent une surcharge de travail. Les personnels de Vie scolaire sont parfois embauchés pour leur proximité supposée avec les élèves. Cette politique a des effets contrastés mais elle renforce surtout la nécessité du débat sur le statut des personnels exécutants de Vie scolaire. Les diverses activités de ces personnels (encadrement global, soutien collectif, suivi individuel) constituent des formes de « bricolage » institutionnel (Perrenoud, 1995).

Le rôle ambivalent de l'école, entre domination et émancipation, sera davantage analysé dans le chapitre suivant sur l'enseignement mais certains jalons sur l'encadrement éducatif global peuvent être posés dès maintenant. En effet, l'école peut constituer pour certains élèves un moyen de se protéger d'un contexte familial pathologique. Le suivi des interruptions volontaires de grossesse ou l'éviction de certains parents physiquement violents des interactions scolaires sont des cas extrêmes de l'encadrement éducatif. L'institution scolaire compose aussi avec les

Chapitre 2

contraintes des employeurs : contrôle des lieux de stages et des tâches par les enseignants de lycée professionnel. Enfin, elle gère également les contraintes des zones d'habitation : les conflits qui en sont importés par les élèves sont parfois pris en charge par les différents personnels, notamment ceux de la Vie scolaire.

L'activité des personnels contribue à définir l'orientation des élèves et encadrer les comportements avant et après l'orientation dans la série. Les enseignants encadrent les élèves des séries de baccalauréat sur le plan didactique. Plus globalement, l'ensemble des personnels contribue à l'encadrement sur le plan éducatif. Les pratiques des enseignants ou celles des CPE sont différentes en fonction des publics avec lesquels ils doivent composer. Les personnels doivent donc prendre en charge les segmentations hiérarchiques entre séries qu'ils ont participé à structurer. Ainsi, les différences de recrutement induites par l'orientation impliquent de multiples contextes d'intervention pour les personnels scolaires. L'activité d'apprentissage et les modulations de contexte seront donc abordées dans les chapitres qui suivent.

Titre 2 : Économies
croisées des personnels
scolaires et des élèves en
lycée

Chapitre 3 : Ordres éducatif et didactique

Ce chapitre présente et analyse les rapports en classe entre les enseignants et les élèves en exploitant le matériau ethnographique. Le terme de classe recouvre plusieurs significations dans le contexte scolaire : le niveau, le groupe-classe, la situation et le lieu d'enseignement. Ces divers aspects du terme de classe forment un rituel qui commence dès l'école primaire (Marchive, 2007). Ils constituent d'une certaine façon un rite d'initiation au sens durkheimien (Durkheim, 1912). Cette analyse des rapports sociaux comme des rites est reprise par Erving Goffman (1974). Dans les échanges rituels de la classe, les enseignants sont sur la scène et doivent garder la face (Goffman, 1973a, 1973b) pour maintenir leur légitimité professionnelle. Les élèves doivent également garder la face à différents niveaux pour maintenir leur légitimité vis-à-vis de leurs camarades. La lecture des rapports sociaux entre personnels scolaires et élèves peut donc se faire sur un mode autre que celui de la domination. Dans le rituel des classes et plus globalement le rituel de l'école, on peut observer une certaine forme de mécanisme du don (Mauss, 1925) qui place les élèves dans une situation de dépendance (Mannoni, 2011 ; Vatin, 2011) par rapport aux personnels scolaires.

Les échanges didactiques entre les enseignants et les élèves dans les classes sont parsemés de périodes où l'organisation de la classe est contestée. Parfois, ce sont les élèves qui critiquent le laxisme ou la sévérité de l'enseignant et, éventuellement, font des reproches directement à leurs camarades. Généralement, ce sont les enseignants qui reprochent aux élèves divers comportements qu'ils interprètent comme un « manque d'investissement ». Lorsque les enseignants jugent que le comportement de l'élève est un manquement grave, ils peuvent demander au CPE ou au chef d'établissement qu'une sanction soit prise. L'activité de sanction des élèves dans les établissements est d'ailleurs davantage générée par les échanges en classe que par les échanges dans les espaces collectifs.

En classe, les injonctions des enseignants concernent la conduite des élèves : ne pas bavarder, noter le cours ou participer sans répondre au hasard. Elles peuvent aussi avoir une

dimension plus didactique pour rythmer les séquences d'apprentissage. L'encadrement éducatif en classe concerne donc aussi des adaptations comme la pratique de la dictée et en particulier l'explicitation des *modalités de contrôle des connaissances* (MCC). Au cours des années 2000 et 2010, le corps enseignant a été partiellement renouvelé car beaucoup de jeunes enseignants ont été recrutés. Contrairement à ceux des générations antérieures, les enseignants observés sont très peu à refuser par principe de prendre en charge la dimension disciplinaire de l'activité éducative. Ils adaptent les connaissances à leurs publics tout en recadrant fortement les élèves et en formalisant les temps d'apprentissages individualisés et les *modalités de contrôle des connaissances*. L'activité d'évaluation et les adaptations didactiques permettent aux enseignants de s'adapter aux différents publics auxquels ils sont confrontés : « le face à face maître élève troublé par l'agitation ne trouve plus guère d'échappatoire que ces arrangements qui touchent à la manière de porter un jugement sur l'élève. » (Merle, 1996, p. 79). Les adaptations didactiques permettent aux enseignants de pratiquer leur travail dans des conditions qu'ils jugent plutôt favorables. Ces activités prennent un volume horaire relativement important selon les établissements et les classes mais elles sont présentes dans tous les cas de figure.

1) Format de cours et contextes de classes

Le format des cours est particulièrement ritualisé avant la Seconde Guerre mondiale (Guiral & Thuillier, 1982, p. 67) : « rien de plus réglé qu'une classe en ce temps-là. Prenons la classe de latin. L'élève récite la leçon de grammaire ou un texte court, puis on passe à la préparation ; enfin, dès que l'élève est quelque peu formé, la classe se termine en traduisant à livre ouvert [...] En histoire, il en va de même : leçon, puis discours du professeur, qui achève sa classe par un résumé dicté, au moins jusqu'à la troisième. ». Le cours magistral qui s'est imposé avec la réforme Ribot de 1902 (Hery *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005) est désormais majoritairement remplacé par du « cours dialogué ». Ce cours dialogué est un cours magistral régulièrement entrecoupé d'échanges entre l'enseignant et les élèves mais l'enseignant reprend le cours magistral si la participation des élèves est jugée trop faible (Barrère, 2003). L'enchaînement des séquences peut différer selon les enseignants mais la plupart ont leurs rituels. Des cours pratiques ont lieu dans la filière professionnelle et dans certaines séries technologiques ou générales (Harlé & Lanéelle, 2011) et ils prennent une forme différente de ritualisation. Enfin, certaines heures d'enseignement sont des séances d'études plus que des cours. Comme le rappellent Bautier et Rayou (2009, p. 21) : « [dans] le lycée impérial, c'est un temps quotidien égal que consacraient les élèves au suivi du cours et à l'étude sous la houlette d'un répétiteur. ». D'une certaine manière, les séances d'étude ont été intégrés à l'enseignement tout comme les répétiteurs l'ont été.

Les contextes de classe peuvent être harmonieux ou relativement conflictuels mais l'enseignant doit toujours impulser une dynamique afin que les activités didactiques se mettent en place avec la participation des élèves. Certains cours sont parfois particulièrement compliqués à mettre en place comme le décrivons certains extraits d'observation présentés dans ce chapitre. Par contre, même dans les établissements d'éducation prioritaire de la banlieue parisienne, la situation est profondément différente des constats caricaturaux, voire apocalyptiques, de fictions télévisuelles et cinématographiques comme *La journée de la jupe* de Lilienfeld ou *Entre les murs* de Cantet. Les trois formes de base de l'enseignement sont toujours utilisées dans les établissements. Le mode d'enseignement *simultané* est surtout utilisé par les enseignants en classe entière avec des cours magistraux ou dialogués. Par contre, les travaux dirigés et les cours en groupe mêlent des formes dérivées des modes d'enseignement *individuel* et *mutuel*.

1.1) Heures de cours

Les cours se déroulent pour la plupart dans des contextes plutôt harmonieux. Les échanges entre l'enseignant et les élèves sont stabilisés, ces derniers s'investissent sérieusement dans les activités didactiques. Deux formes de séquences sont observables : la séquence *simultanée* et la séquence *individuelle/mutuelle* qui sera plus simplement qualifiée d'*autonome*. Dans une séquence simultanée, la classe suit le rythme global de l'enseignant. Il peut s'agir d'une séquence où l'enseignant dicte le cours, fait des explications magistrales ou interroge des élèves devant la classe. Dans une séquence autonome, des élèves ou des groupes d'élèves sont sur des activités individuelles, l'enseignant fait la navette en vérifiant et intervenant plus ou moins régulièrement selon son style. Il peut aussi s'agir de séquences de mise en commun du travail. Les heures de cours sont souvent des alternances entre ces deux types de séquences mais certains cours sont parfois composés presque exclusivement d'un seul type.

1.1.1) Cours avec séquences simultanées

Les cours avec des séquences simultanées peuvent se dérouler sans intervention quel que soit l'enseignant ou la matière. Les cours *magistraux* sur une heure sont pratiquement inexistantes mais de courtes séquences magistrales s'insèrent dans l'ensemble d'un cours avec des séquences simultanées. Les séquences magistrales permettent à l'enseignant de préciser et de détailler les explications mais sans attendre nécessairement que les élèves en prennent note. Ces séquences complètent les passages lors desquels l'enseignant dicte et ceux où il interroge les élèves selon différentes formes. Les cours de type simultané ont donc généralement la forme de cours *dialogués* où les séquences magistrales, dictées et d'échanges s'entremêlent. Les heures de cours avec des séquences simultanées peuvent s'articuler à des séquences où les élèves sont en autonomie sur des activités variées. Les différentes séquences s'enchaînent avec une importance accordée à l'expression orale des élèves, a fortiori dans les matières de langues vivantes. Le tableau³⁵, qui peut être classique ou avec vidéoprojecteur voire tableau numérique intégré, est fréquemment utilisé. Les élèves ont de nombreux photocopiés en supports, certains constituant parfois le fil du cours avec un remplissage un peu directif encadré par l'enseignant. Cette pratique est caractéristique des enseignements de physique notamment, avec les classes qui ont un faible volume horaire (une heure et demie par quinzaine en 1^oL et 1^oES) ou

³⁵ Des tableaux blancs car les tableaux noirs à craie ont désormais pratiquement disparu.

les classes de S qui ont un très fort volume horaire. Par contre, dans les classes où la physique a un faible volume horaire, les enseignants cadrent davantage les activités didactiques.

Enseignante de physique-chimie avec une demi-classe de 1°L en LEGT : *L'enseignante démarre une séquence de cours, elle fait ranger aux élèves l'ensemble de leurs affaires à l'exception de leur polycopié. Elle fait quelques rappels des chapitres précédents, et explique que la séance sera "comme d'hab" un texte à trous avec des raisonnements à renseigner. Les titres et les passages à indiquer sont inscrits au tableau. Les élèves doivent lire le texte à voix haute et proposer des réponses. L'enseignante fait quelques points de cours et interroge les élèves, elle projette un schéma au tableau par vidéoprojecteur pour illustrer la réponse. Le tour de parole sur les points fondamentaux de cours est très strict et suit apparemment toujours immuablement la liste alphabétique. L'enseignante fait une séquence avec une expérience et invite les élèves à s'approcher de son bureau pour mieux voir. Après une longue séquence de questions et d'échanges avec les élèves, l'enseignante dicte un point conclusif sur l'expérience.* (Fiche A26).

Enseignant de physique-chimie (Entretien n°42) avec une demi-classe de 1°S en LEGT : *L'enseignant fait un tour de vérification concernant le remplissage du polycopié de cours par les élèves. Il indique ensuite un passage du manuel à recopier, les élèves contestent et l'enseignant répond que c'est utile pour la mémorisation. L'enseignant complète avec des explications analytiques et fait un tour de vérification sur l'avancement de la prise de note, les élèves sont un peu mous pour noter mais participent beaucoup. L'enseignant utilise beaucoup de schémas, fait des exemples avec le quotidien et de légères plaisanteries. Dernière séquence avec un schéma au tableau et l'enseignant finit le chapitre de physique.* (Fiche A123).

Les cours avec des séquences simultanées sont aussi souvent faits dans les contextes de groupes et pas seulement en classe entière. Dans les séries générales, surtout en S, les cours de type simultané en classe entière qui se déroulent harmonieusement restent fréquents. Des séquences simultanées sont tout de même aussi faites en groupe, notamment dans les matières qui ont un fort volume horaire dans la série. Dans les matières « spécialisées » de la série, le programme est important et les épreuves sont déterminantes pour l'obtention du baccalauréat. Certains cours sont donc plus centrés sur la méthodologie pour l'examen terminal. Les échanges avec les élèves sont nombreux et insérés dans des séquences simultanées. Les enseignants font aussi parfois des injonctions au calme et à la concentration ou des blagues qui rythment le cours. Certains se déplacent régulièrement pour vérifier l'avancement individuel des élèves selon l'objectif de la séquence.

Enseignante de mathématiques avec une classe entière de 1°S en LEGT : *Injonction de début de cours pour obtenir le calme et la sortie des affaires puis reprise des dernières lignes du cours précédent avec un schéma au tableau. L'enseignante alterne entre tours de vérification réguliers pour l'avancement et passage dictés, forte utilisation du tableau pour titres, formules. [...] Nouvelle séquence, introduction sur les objectifs et évocation de la restitution organisée de connaissances³⁶ (ROC) puis explicitation sur les étapes. L'enseignante inscrit le raisonnement au tableau avec un code couleur pour les précisions et questionne les élèves*

³⁶ Un exercice spécifique de l'épreuve d'examen terminal de mathématiques en série S, décrite par la note de service 2003-070 du 29 avril 2003, introduit en pratique à la session de 2005 après une suspension d'application en 2004.

Chapitre 3

qui participent modérément. De nouveau, alternance entre explication/précisions et passages dictés puis démonstrations au tableau et dictées. Échanges sur ROC, l'enseignante renvoie à un document qu'elle a mis à disposition sur le réseau interne qui résume toutes les ROC de l'année de première et explique qu'il reste encore des ROC dans les chapitres pour finir le programme. Reprise du cours dicté avec double injonction légère pour un élève déconcentré, l'ensemble des élèves notent. (Fiche A98).

Enseignante de SES avec une demi-classe de 1^oES en LEGT : L'enseignante guide la réflexion par une approche inductive et fait une blague à un élève sur une question concernant la gestion de la socialisation [...]. Le tableau est utilisé pour noter les idées centrales, les définitions et le plan. La séquence se poursuit avec une interaction sur la construction d'un plan détaillé et les références nécessaires. Quelques passages dictés pour résumer sont insérés dans la séquence. L'analyse porte notamment sur les réseaux et les statistiques avec l'étude de documents du manuel. [...]. Le cours se finit sur une illustration pratique des groupes et réseaux sociaux par l'enseignante. (Fiche A52).

Dans les séries technologiques, la situation est proche des séries générales mais les cours en classe entière sont souvent traversés par de nombreuses injonctions à la mise au travail et à l'arrêt des activités périphériques. Certains cours ne sont pas trop déstabilisés y compris dans des matières à faible volume horaire dans la série. Les enseignants de ces cours sont fortement investis dans la gestion éducative de la classe avec des styles moins distants des élèves que leurs autres collègues. L'enseignant de lettres et l'enseignante de biotechnologie font beaucoup de blagues et d'injonctions au travail. Les séquences d'enseignement simultanées et autonomes sont alternées et elles se déroulent au rythme de leurs interventions, les élèves restent durablement investis dans les activités. D'autres enseignants font régulièrement des séquences consacrées aux échanges avec les élèves dans lesquelles les références périscolaires des élèves sont valorisées voire mobilisées. L'enseignante de philosophie est moins portée sur l'humour mais encadre beaucoup les élèves dans un débat qui mobilise les références et les histoires personnelles des élèves.

Enseignant de lettres (Entretien n°84) avec une demi-classe de 1^oSTI2D en LEGT : L'enseignant inscrit le sujet de la dissertation de l'exemple au tableau puis fait une introduction ponctuée de blagues et de conseils méthodologiques. L'explication magistrale se poursuit avec des injonctions théâtrales : « Attention ça va voler. » et conseils d'expression. Passage à l'étude du sujet, l'enseignant pose des questions aux élèves pour débroussailler mais ces derniers sont un peu mous. L'enseignant : « J'aimerais bien faire la sieste comme vous mais ce n'est pas possible. ». Les élèves sont mis sept minutes en autonomie. L'enseignant promet de noter les problématiques produites et entame une explication magistrale qu'il répète ensuite en dictant et surjouant, avec de multiples provocations. Les blagues continuent à fuser et l'enseignant donne aussi des conseils méthodologiques et analytiques. (Fiche A81).

Enseignante de biotechnologie (Entretien n°62) avec une classe entière de T^oST2S en LEGT : Le tableau est consacré aux schémas et le cours est projeté. L'enseignante fait une explication magistrale avant d'amorcer un débat avec les élèves sur les différentes dimensions du cours. Ces derniers sont très participatifs et beaucoup sont concentrés. Quelques bavards ont droit à une injonction et ceux qui font des réponses saugrenues à un sarcasme. L'enseignante met les élèves en autonomie sur une activité du manuel après avoir vérifié sa présence, il s'agit

d'un texte à trous à remplir. L'enseignante corrige ensuite au tableau pendant qu'elle interroge les élèves qui participent toujours beaucoup. Les séquences s'alternent le restant du cours. (Fiche B87).

Enseignante de philosophie avec une classe entière de T°ST2S en LEGT : L'enseignante fait une introduction analytique sur le sujet, le doute et la vérité, entrecoupée d'échanges rapides avec les élèves puis une séquence dictée ou de quelques injonctions individuelles pour bavardage. L'enseignante fait une nouvelle séquence magistrale puis initie un échange avec des parallèles concernant les films vus ou les situations décrites par les élèves, [...] Le débat se poursuit longuement. Il est polarisé par la confiance à accorder aux garçons dans la dimension amoureuse notamment. La réaction à l'adultère parental éventuel est aussi largement questionnée. Les débats prennent parfois une tournure houleuse, l'enseignante modère le débat en insistant sur l'écoute des contre-arguments. L'enseignante fait la lecture d'un extrait de pièce de théâtre pour illustrer le sujet, les élèves sont plutôt intéressés et attentifs, le silence se fait presque absolu. (Fiche B79).

Dans les séries professionnelles, les rares cours en classe entière des matières « non-spécialisées » sont très souvent déstabilisés, les cours en demi-classe le sont aussi mais dans une moindre mesure. Dans les matières « spécialisées », les cours sont presque systématiquement dédoublés, y compris pour les parties les plus théoriques. Les élèves semblent moins investis dans les activités didactiques que dans les séries générales et technologiques. Les enseignants font presque systématiquement leurs cours directifs en suivant le fil d'un photocopié distribué aux élèves et en le diffusant sur vidéoprojecteur dans la majorité des cas. Les enseignants des séries professionnelles ont aussi tendance à davantage tolérer les diverses activités périphériques des élèves.

Enseignant d'électrotechnique (Entretien n°25) avec une demi-classe de T°ELEEC en LP : L'enseignant vérifie que les élèves ont leurs dossiers de cours, quelques légers bavardages persistent. Un élève est ensuite envoyé au tableau pour écrire des formules puis l'enseignant fait des explications magistrales en explicitant l'objet et les enjeux. Un élève pose une question sur les modalités de contrôle des connaissances, l'enseignant : « Concentre-toi sur ta leçon, d'autres questions pertinentes ? » mais aucune réaction des élèves. L'enseignant fait un point sur les connaissances : « Je ne vois pas le résultat des cours antérieurs. » puis poursuit les explications magistrales, quelques questions de précision des élèves. L'heure se finit sur un échange à propos d'une illustration, la centrale électrique et son fonctionnement. Après le cours, l'enseignant explique : « Ils ont fait des efforts, d'habitude certains dorment. ». (Fiche B46).

Enseignant de GMC (Entretien n°6) avec une demi-classe de T°MVA en LP : L'enseignant commence par un point explicatif puis engage un échange avec les élèves avant de prendre le fil du document projeté que les élèves ont en photocopié. Les explications et la présentation des objectifs continuent entrecoupées d'échanges. [...] Reprise du fil du document et nouvel échange entre deux séquences, l'enseignant fait ensuite un rapide aller-retour puis reprend les explications : « -N'écrivez pas trop vite. -C'est la première fois que j'entends ça. ». Un élève se fait reprendre pour un juron, il s'en excuse. Reprise des explications entrecoupées d'échanges puis petit exercice rapide en autonomie et correction avec échange. Les élèves doivent noter des formules puis nouvelle séquence avec échange, bonne participation, exercice rapide avant correction avec échange. (Fiche B139).

Les enseignements de langues et d'EPS sont transversaux à l'ensemble des séries et les poids de leurs coefficients pour le baccalauréat restent proches, surtout dans le cas de l'EPS.

Chapitre 3

De plus, l'EPS est la seule matière assurée par des personnels détenteurs des mêmes titres (CAPEPS ou agrégation) dans toutes les filières de baccalauréat. Dans ces différentes matières évoquées, les séquences autonomes sont beaucoup plus nombreuses même si leur volume horaire dépend des périodes de la progression globale ou du style de l'enseignant. La participation des élèves aux activités didactiques lors des séquences autonomes est donc très importante pour l'enseignant. Les cours de langue sont désormais davantage basés sur l'expression et les échanges que sur la structure grammaticale. Les activités didactiques des cours d'EPS sont nettement plus cadrées qu'auparavant. De plus, les enseignants veulent que les élèves s'impliquent dans la réflexion et ne soient pas seulement dans une activité ludique.

Enseignante d'espagnol avec un groupe aligné de 1°S en LEGT : Le cours se lance et se fera surtout en espagnol à part quelques détails grammaticaux. Les élèves demandent si l'oral est noté, l'enseignante répond qu'elle fait seulement une pondération sur la note globale. Elle introduit le cours et interroge les élèves sur la dernière séance en explicitant les mécanismes de l'échange. Les élèves participent plutôt bien mais le tiers seulement le fait réellement en espagnol. L'échange constitué de questions-réponses se fait en mobilisant les points de vocabulaire indiqués au tableau. Une des élèves va au tableau et elle doit échanger avec ses camarades sur une thématique particulière. La plupart des élèves joue le jeu. Les élèves applaudissent et second passage, encore une fille, l'enseignante pose une ou deux questions plus élaborées. Une troisième passe après avoir vérifié que cela améliorerait sa notation globale. Les séquences se poursuivent et quatre autres élèves passent, deux de chaque genre dont un garçon particulièrement résigné. L'enseignante est disponible pour répondre aux questions de vocabulaire et relance les élèves pour qu'ils commentent les prestations des oraux globalement bien, surtout les filles, mais ils n'ont que peu de réactions. (Fiche A107).

Enseignant d'EPS avec un groupe aligné de T°STI2D en LEGT : L'enseignant fait l'appel et envoie ensuite les élèves s'échauffer en autonomie. Il reprend la fin de l'échauffement en demandant aux élèves d'accélérer le rythme de la course de fond puis en passant aux exercices musculaires. Il enchaîne plusieurs exercices où il guide les élèves qui suivent bien puis un peu de fractionné. L'enseignant répartit ensuite les élèves par équipes, les fait s'asseoir ainsi et explique des stratégies sur le tableau mobile. Les élèves sont ensuite mis en situation d'exercice et doivent appliquer les stratégies abordées. L'enseignant fait tourner les équipes rapidement et explicite les situations de jeu suivant les performances des équipes, de nombreuses séquences s'enchaînent, rappels à l'ordre pour des élèves qui ne viennent pas avec leur équipe faire le point avec l'enseignant. L'enseignant fait un point en collectif en posant des questions aux élèves qui participent bien pour la plupart, un autre a droit à un rappel à l'ordre léger pour bavardage. Nouvelle séquence exercice/point de bilan, un élève pose une question sibylline, l'enseignant le fait venir au tableau pour expliquer sur le schéma puis répond avec une analyse sur le jeu, injonction collective légère pour déconcentration et injonction individuelle pour élève avec son téléphone. L'enseignant envoie les élèves boire pendant une rapide pause. Ensuite, des matchs sont organisés entre les différentes équipes d'élèves. (Fiche B45).

1.1.2) Cours avec séquences autonomes (individuelles et mutuelles)

Les séquences simultanées peuvent être très limitées dans certains cours par rapport aux séquences autonomes. Les séquences autonomes sont insérées dans un cours mais peuvent aussi parfois en être l'essence. Dans ce cadre, l'enseignant fait la plupart du temps des tours de vérification en faisant la navette entre les différents élèves sur le mode de l'enseignement

individuel. Les élèves sont engagés dans des activités courtes sur une séquence ou des activités pérennes le long de l'année avec éventuellement une présentation de projet au baccalauréat. Dans les cours les plus harmonieux, les jeunes enseignants ont des styles éducatifs plutôt directs alors que les styles des enseignants plus avancés dans la carrière sont plus variés. Les cours essentiellement constitués de séquences autonomes se font exclusivement en format de demi-classe ou de groupe. L'ensemble des séries sont concernées mais ces cours ont davantage lieu dans les cours de langues et en EPS mais aussi dans les matières spécialisées. Par contre, les séquences autonomes en langue demandent parfois plus de contrôle de l'enseignant dans les séries technologiques ou professionnelles que dans les séries générales.

Enseignante d'anglais avec une demi-classe de 1°L en LEGT : *L'enseignante explicite les enjeux et fait lire le texte aux élèves en leur posant des questions pour amorcer l'analyse. L'enseignant met de nouveau les élèves en autonomie sur la préparation d'une rédaction analytique en anglais. L'ensemble des élèves travaillent. L'enseignante fait un tour de vérification et échange rapidement avec les élèves, notamment sur des points de vocabulaire ou de méthode mais sans aller trop loin dans le conseil individuel.* (Fiche A35).

Enseignante d'anglais avec un groupe de 1°STMG en LEGT : *Tour de vérification de l'enseignante avec plusieurs passages, un élève a un problème avec la consigne (ou l'écoute). Certains groupes sont désormais réellement investis sur l'élaboration du projet. L'enseignante projette le barème tandis que les bavardages croissent. Chaque groupe se fait interroger sur le projet et doit le présenter en anglais. Certains groupes travaillent au dernier moment mais dans la deuxième partie du cours, tous finissent par s'investir. [...]. L'activité des groupes a bien augmenté et tous participent, débat sur les projets avec accès d'hilarité et échanges passionnés. L'enseignante continue la navette en intervenant beaucoup moins.* (Fiche A10).

Les mathématiques sont aussi une matière dans laquelle certains cours sont régulièrement composés de séquences autonomes, et ce pas seulement en S mais dans toutes les séries. Dans beaucoup de classes, les contextes des cours de mathématiques ne sont pas harmonieux mais certains contextes sont plus stabilisés, y compris dans les séries technologiques et professionnelles. Les enseignants des cours les moins contestés sont très directs dans l'encadrement des activités didactiques, davantage que leurs collègues des matières spécialisées. Dans l'ensemble des matières, notamment en mathématiques, quelques élèves s'investissent dans les activités et aident aussi leurs camarades moins avancés. Cette pratique est parfois rationalisée par les enseignants et peut constituer une forme basique de l'enseignement *mutuel*.

Enseignante de mathématiques avec une demi-classe de T°ST2S en LEGT : *Le cours est une révision de chapitre sur les exercices d'un poly. Les élèves réalisent une activité en autonomie et la plupart sont concentrés, l'enseignante fait un tour de vérification. Un élève est ensuite envoyé au tableau pour corriger le début de l'exercice, l'enseignante prend la suite en expliquant les parties difficiles avec un rythme assez lent dans les explications.* (Fiche B105).

Enseignante de mathématiques-sciences (Entretien n°14) avec une classe entière de T°MC en LP : *L'enseignante introduit la séance rapidement puis envoie un élève au tableau pour finir un exercice. L'enseignante échange avec les élèves avant de les remettre en autonomie*

Chapitre 3

sur les exercices. Elle fait ensuite un tour de vérification avec des injonctions de mise au travail ou de gestion du travail et injonction sur un ton blagueur pour un élève envoyé chercher une calculatrice. Passage à un exercice sur tableur, les élèves ont de grosses difficultés à utiliser l'outil informatique, en particulier du tableur, l'un commente : « Je n'ai pas d'ordinateur chez moi. ». Les élèves s'aident beaucoup entre eux : certains se déplacent spontanément et d'autres sont envoyés par l'enseignante qui fait un tour de vérification. Un élève jette du matériel et un autre qui semble avoir fini se met à lire. Tous les élèves finissent l'activité et l'enseignante veut les mettre sur une deuxième activité mais ils contestent et veulent partir. (Fiche B53).

Dans les classes des séries générales, les cours essentiellement autonomes sont plutôt rares en dehors des langues, de l'EPS et des mathématiques. Les séquences autonomes insérées dans des séquences simultanées sont plus courantes. Les matières de spécialité dans ces séries n'impliquent pas la présentation d'un projet spécifique au baccalauréat sauf pour les spécialités *artistiques* dans la série L comme les arts-plastiques notamment. Dans les cours les plus harmonieux, les élèves sont fortement autonomes et préparent leurs projets sans avoir un recours systématique à l'enseignant.

Enseignante d'EPS avec un groupe aligné de T°S en LEGT : Avec une musique assez forte, les élèves préparent en groupes autonomes les prestations de step³⁷, avec le suivi de descriptifs techniques précis, la plupart sont très actifs. L'enseignante fait un tour de vérification en donnant des conseils, elle fait une blague à un élève qui chante fort, beaucoup d'échanges entre élèves pour mettre en place la prestation de groupe. (Fiche B62).

Enseignant d'arts-plastiques (Entretien n°79) avec un groupe de T°L en LEGT : Les élèves travaillent en autonomie sur leurs projets, beaucoup font de l'expérimentation. Le rendu final est individuel mais il y a beaucoup de collaboration entre élèves. Certains font des allers et retours en dehors de la salle, parfois jusqu'à la cantine. L'enseignant fait un tour de vérification dans les différentes salles, il donne des conseils aux élèves et illustre ses commentaires en montrant des œuvres aux élèves sur les livres d'arts ou sur internet. (Fiche B19).

Dans les classes des séries technologiques, les matières spécialisées impliquent souvent la présentation d'un projet au baccalauréat. Dans ce cadre, des séquences autonomes sont régulièrement mises en place pour que les élèves préparent leur projet en classe. Cette organisation est fortement rationalisée dans les classes de STI2D mais pas seulement pour des contraintes techniques. La matière de spécialité est choisie en classe de première parmi quatre champs, la classe observée relève par exemple de la spécialité *innovation technologique et écoconception* (ITEC). Le nombre de champs a été réduit avec la réforme appliquée aux entrants en première en 2011 devenus des élèves de STI2D et plus de STI. Une matière de section a aussi vu le jour dans le cadre de cette réforme. Elle est composée d'activités didactiques courtes des différents champs : les *enseignements technologiques transversaux* (ETT). Le projet des STI2D dans leur matière de spécialité est un projet réalisé avec les logiciels sous licence et les machines-outils des établissements scolaires, il peut donc difficilement être avancé en dehors de la classe. Ce

³⁷ Une composante du fitness.

projet est aussi présenté à l'oral d'*anglais technique*, une matière également dispensée aux STL et aux STD2A. Les enseignants de STI recrutés avant cette réforme ne sont pas formés sur l'ensemble des champs. Ils peuvent d'ailleurs n'être formés sur aucun champ car les réformes précédentes ont réduit le nombre de séries et de spécialités. Ces évolutions sont liées à l'affaiblissement tendanciel des séries technologiques industrielles. La matière ETT est donc souvent mal vécue par les enseignants, les cours sont souvent du suivi de photocopié lors de séquences plutôt simultanées ou de l'encadrement sur activité lors de séquences autonomes.

Enseignant de STI (ITEC) avec un tiers de classe de 1°STI2D en LEGT : *Plusieurs élèves demandent des conseils à l'enseignant, ce dernier tourne et s'assied à côté des groupes d'élèves. Les conseils sont surtout techniques. Dans un groupe, un élève s'occupe de son cours pendant que les deux autres sont sur la partie technique de la prise d'escalade. Dans la salle technique, plusieurs espaces de travail, les élèves échangent sur les procédés. Ils peuvent circuler et utiliser eux-mêmes les produits sauf dans certains cas particuliers, l'enseignant intervient ou rappelle des précautions. L'enseignant continue le tour de vérification, aborde la gestion logicielle et la gestion des dossiers informatiques. Il décrit la méthodologie des différentes étapes de la conception d'un produit et commente un problème technique du logiciel. Les élèves sont pour la plupart investis et échangent sur le travail.* (Fiche A72).

Enseignant de STI (ETT) avec un tiers de classe de 1°STI2D en LEGT : *Les élèves travaillent en autonomie sur ordinateur, ils appellent parfois l'enseignant qui fait un tour de vérification en commentant surtout la présentation. L'enseignant passe préparer les ordinateurs des différents élèves pour un exercice de simulation informatique, la plupart jouent le jeu sauf quelques-uns qui ne sont pas dans le champ de vision de l'enseignant. Les élèves échangent surtout sur l'activité mais certains font quelques blagues.* (Fiche A68).

Dans les séries technologiques, le projet de spécialité peut être construit principalement dans la classe (STI2D, STD2A et STL) ou hors de la classe (STMG et ST2S). Dans les séries professionnelles, il n'y a pas de projet mais des stages dans la spécialité et des *contrôles en cours de formation* (CCF) dans différentes matières. Ces évaluations comptent pour le baccalauréat en terminale et une autre série d'évaluations en première est dédiée à l'obtention du BEP qui est devenu une certification intermédiaire. Dans les matières spécialisées, les CCF ont souvent une forme d'épreuves pratiques, a fortiori pour les séries du secteur *production*. Les CCF des séries du secteur *service* sont moins fréquemment liées à des épreuves pratiques et davantage basées sur le suivi du stage. Le type d'activités auquel prépare le baccalauréat professionnel implique une gestion différente des CCF. Avec les matières spécialisées et la préparation des CCF, les enseignants assurent davantage de séquences autonomes dans leur cours lorsqu'ils ont des classes des séries du secteur *production*. Par rapport aux séries générales et technologiques, les élèves demandent plus régulièrement l'intervention de l'enseignant mais sont tout aussi investis dans les activités. Par contre, les lycéens des séries professionnelles pratiquent davantage d'activités périphériques en cours. Les enseignants tolèrent ces activités périphériques surtout lorsqu'elles s'installent dans des cours qui durent plusieurs heures dans

Chapitre 3

la journée. Malgré des apparences moins studieuses, les lycéens des classes de séries professionnelles peuvent donc être tout autant investis que ceux des classes de séries générales ou technologiques.

Enseignant de mécanique motorcycle (Entretien n°23) avec une classe entière de T°MC en LP : *Un élève travaille avec des écouteurs en chantonnant, un autre travaille sur son propre véhicule, un troisième tripote son portable. Certains sont autonomes et d'autres expriment le besoin d'être encadrés. Trois élèves travaillent sur des schémas sur photocopie, les cinq autres travaillent sur les motos. Trois blagues sur l'activité sexuelle fusent dans les groupes qui travaillent sur les motos. Un élève met la musique de son téléphone sur haut-parleur. Dans un groupe, l'un travaille pendant que l'autre est mollasson et sur son téléphone.* (Fiche B3).

Enseignant d'électrotechnique avec une demi-classe de T°ELEEC en LP : *L'enseignant continue son tour de vérification avec des points théoriques, injonctions à un élève qui ne suit pas le mode opératoire d'une machine, ce dernier doit aller enfiler sa blouse. L'enseignant reste longtemps avec un élève et s'en excuse : « Je suis avec Untel les gars. », continue sur la gestion du matériel, des fiches opératoires et la sécurité. Beaucoup des travaux pratiques (TP) sont de la mécanique à tendance informatique et connectique. L'enseignant fait un point sur l'avancement de chacun sur les différents TP, en expliquant que certains sont incontournables pour l'examen. L'enseignant suit beaucoup deux élèves auparavant mollassons (l'un l'est toujours) qui sont maintenant sur les machines. Quelques bavardages hors cours et rires. L'enseignant va beaucoup vers les élèves et les relance, il en envoie un assister à une étape du TP d'un autre groupe car elle est centrale pour l'examen.* (Fiche B2).

1.2) Heurts de cours

Les interventions des élèves lors des activités didactiques sont parfois prises en charge dans le rythme du cours sans que le déroulement des activités en soit affecté. Dans d'autres cas, les interventions ou les activités périphériques des élèves continuent malgré les injonctions de l'enseignant. Les injonctions ne se font pas seulement dans le rythme du cours et prennent le pas sur les activités didactiques. Enfin, les élèves peuvent faire preuve d'une profonde hostilité, les échanges didactiques sont d'autant plus faibles et bien souvent seule une petite partie de la classe participe aux activités.

1.2.1) Conflits circonscrits

Dans la moitié des cours qui ne sont pas harmonieux, les conflits restent circonscrits, notamment par les injonctions des enseignants. Les interventions et les activités périphériques des élèves sont essentiellement prises en charge dans le déroulement du cours. Les confrontations restent faibles et ne prennent pas de tournure collective. Les injonctions n'empiètent que faiblement sur les temps didactiques et la majeure partie de la classe reste investie dans les activités. Enfin, subsidiairement, les élèves ne tentent pas d'interagir avec moi.

Les enseignants dont les cours sont traversés par des conflits circonscrits assurent différentes matières mais sont davantage masculins. Les cours concernés sont régulièrement des

cours en groupe et souvent du niveau *première*. Ils concernent l'ensemble des établissements et des séries mais davantage les séries de la filière technologique. L'activité périphérique du bavardage des élèves est prise en charge durant le cours dans les deux extraits qui suivent. La menace de la sanction et son exécution sont un ressort classique. La pression du groupe classe est aussi utilisée, directement pour l'enseignant de SVT et indirectement pour l'enseignante d'anglais. Cette dernière utilise aussi un système particulier de points, pratique aussi efficace que surprenante à l'instar d'autres du même ordre en lycée. Les styles de ces enseignants sont très individuels et par conséquent différents de leurs collègues.

Enseignant de SVT avec une demi-classe de 1^oES en LEGT : *Un élève déjà repris continue à bavarder et se voit menacer de se faire prendre son carnet puis exclure avec un travail à faire. Ce dernier maugrée et l'enseignant : « Si tu as quelque chose à dire, tu le dis devant la classe. ».* (Fiche A44).

Enseignante d'anglais avec un groupe aligné de T^oSTI2D en LEGT : *Un élève est sanctionné d'un troisième mauvais point et se voit prendre son carnet de correspondance pour une colle par l'enseignante. S'ensuit un échange tendu car il conteste très agacé, un camarade le raisonne, d'autres ricanent.* (Fiche B18).

Les interventions des élèves ou les activités périphériques comme le bavardage sont souvent régulières dans certaines classes : la classe de STI2D observée en *première* et en *terminale*. Recentrer les élèves sur les activités didactiques n'est pas toujours couronné de succès pour les enseignants avec certaines classes. Pourtant, certains enseignants avec des styles très autoritaires ne s'arrêtent que très brièvement et obtiennent une implication des élèves dans les activités. Les deux enseignants, dont les extraits de cours sont présentés ensuite, cadrent fortement les élèves et les séquences didactiques. L'enseignant de physique-chimie a un style qui comprend des menaces et plus généralement des formules assez directes mais également une relation plutôt affective avec les élèves. Il adapte son cours en insérant des séquences dictées dans ses explications magistrales tout en proférant des injonctions aux élèves. L'enseignante de SVT est tout aussi autoritaire, d'autant que selon les élèves, elle aurait été dans la retenue. Les élèves ne s'adresseront à moi qu'hors du cours contrairement aux cours où les conflits sont plus récurrents. Par contre, elle n'a pas de relation affective avec les élèves.

Enseignant de physique-chimie (Entretien n°88) avec une classe entière de T^oSTI2D en LEGT : *L'enseignant présente la séquence didactique avec des explications magistrales puis dicte le cours. Tout ceci est accompagné d'injonctions régulières à arrêter le bavardage qui débouchent sur une menace appuyée : « Il va falloir que je sois grossier ou certains ont un vocabulaire assez étendu ? ».* Un silence relatif arrive et l'enseignant reprend les explications magistrales puis la dictée et alterne les séquences. (Fiche B30).

Enseignante de SVT avec une demi-classe de 1^oES en LPO : *Un élève a un problème de matériel et se montre bruyant, injonction au calme appuyée de l'enseignante : « Tu te tais maintenant, je continue mon cours. » Dernière demi-heure consacrée à un devoir. L'enseignante donne un renseignement à un élève qui pose une question sur l'énoncé, ce dernier s'en*

Chapitre 3

étonne : « Première fois qu'elle donne un conseil. ». Il impute ceci à ma présence ainsi que la retenue de sévérité de l'enseignante, ce que d'autres exprimeront en dehors du cours. (Fiche A18).

Dans les classes des séries technologiques, notamment celles de STMG, de nombreux élèves ont des activités périphériques. Le cours présenté ensuite avec une enseignante d'économie-droit est un des cours les plus stables observés dans une classe de STMG. Les injonctions de l'enseignante sont régulières et s'insèrent dans les multiples séquences didactiques. Pour autant, le rythme du cours n'est pas fondamentalement perturbé et la majorité de la classe est investie dans les activités didactiques. L'enseignante utilise des justifications morales dans les injonctions pour que les élèves soient, ou restent, investis dans les activités. Cette enseignante a donc un style autoritaire et moral mais entretient également une relation plutôt affective avec ses élèves et adapte ses enseignements avec des techniques particulières comme l'utilisation de l'ardoise. La pratique collective d'activités périphériques peut parfois avoir lieu dans les classes de séries générales mais elle peut également prendre la forme d'une contestation collective comme dans le second extrait présenté ensuite. L'enseignant d'arts-plastiques fait face à une contestation collective d'élèves sur la gestion du cours. Les élèves du groupe, dont une majorité est en T°L, la classe suivie dans l'observation, travaillent bien souvent avec beaucoup d'autonomie dans cette matière et notamment lors des cours pratiques. Les élèves cherchent à obtenir davantage de liberté mais l'enseignant ne les autorisera pas à partir avant la fin de l'heure malgré la dimension affective de l'échange. Ils choisissent ensuite de ne pas partir en s'opposant ostensiblement à l'enseignant, au contraire d'autres cours observés.

Enseignante d'économie-droit (Entretien n°73) avec une classe entière de T°STMG en LEGT : Plusieurs injonctions individuelles pour sortie d'affaire avec légère menace et moralisation globale. Introduction de l'enseignante avec questions aux élèves qui débouche sur une menace car peu participent, certains sont bavards et deuxième menace moralisatrice en invoquant le programme. L'enseignante poursuit l'introduction avec des explications magistrales ponctuées d'injonctions morales qui demandent le « sérieux », le silence est relatif, parfois absolu. Elle réalise des schémas au tableau et explicite les documents que les élèves ont en photocopie avant d'engager un échange avec eux sur ces documents. Plusieurs injonctions car les bavardages reviennent et morale sur capacité à prendre des notes. L'enseignante fait un tour de vérification et reste au fond quelques minutes pour interroger deux élèves qui ne suivent pas. Elle fait une injonction morale à un élève d'autant plus en faute qu'il est « délégué ». (Fiche B31).

Enseignant d'arts-plastiques (Entretien n°89) avec un groupe aligné de T°L en LEGT : Une partie des élèves part avant la fin de l'heure, injonctions à rester de l'enseignant puis conflit. Ce conflit sur les horaires est apparemment récurrent : les élèves veulent anticiper leur passage à la cantine pour y passer plus rapidement. L'enseignant met les choses au clair en expliquant que ceux qui sont partis avant le conflit seront indiqués absents. Les élèves continuent à revendiquer jusqu'à la fin de l'heure mais l'enseignant ne cède pas. (Fiche B6).

Les styles très autoritaires de certains enseignants s'accompagnent souvent d'une relation plutôt affective, surtout dans les séries technologiques. L'humour est bien souvent une des

facettes de ces styles d'enseignants. Les deux enseignants de mathématiques dont les entretiens sont présentés ici en font usage. Le soutien du groupe classe est aussi recherché par ces enseignants comme dans l'ensemble des cours où les relations sont plutôt affectives. Le rôle de l'humour sera davantage analysé dans les parties suivantes car il peut être ambivalent et renseigne sur les contextes de classe.

Enseignant de mathématiques avec une classe entière de 1^oES en LEGT : *Séquence de correction où l'enseignant prodigue des conseils teintés de provocation. Un élève se fait prendre en train d'utiliser son téléphone, l'injonction humoristique qui suit amuse l'ensemble de la classe.* (Fiche A50).

Enseignante de mathématiques avec une classe entière de T^oSTI2D en LEGT : *La correction se fait dans un échange durant lequel les élèves participent plutôt bien, entrecoupé tout de même par de nombreuses injonctions au calme, collectives (chhh) ou individuelles. L'enseignante fait aussi des blagues aux élèves dissipés : « Tu lui demandes ses lunettes... en même temps quand tu vois à quoi ça lui sert. ».* (Fiche B5).

1.2.2) Conflits récurrents

Un peu plus d'un quart des cours qui ne sont pas harmonieux se déroulent avec des conflits plus récurrents que les extraits présentés précédemment. Ces cours concernent davantage les enseignants des matières générales et par extension les femmes, majoritaires dans ces matières. Les cours de mathématiques en particulier occasionnent très souvent des conflits récurrents entre les enseignants et les élèves. Globalement, les enseignants dont les cours occasionnent des conflits récurrents sont souvent en début de carrière, parfois vacataires mais quelques-uns sont également en fin de carrière. Les classes concernées sont souvent les mêmes classes avec les différents enseignants. Ces classes appartiennent essentiellement aux séries les plus « massives » des filières technologique et professionnelle. Dans tous les établissements et sur les deux niveaux (*première* et *terminale*), des conflits récurrents ont pu être observés, notamment lors des cours en classe entière. Les injonctions des enseignants ne sont pas suffisantes pour que les élèves soient majoritairement investis dans les activités didactiques. Seule une minorité des élèves est investie mais leurs camarades ne font pas de fronde collective pour se défier des activités didactiques. Dans le second extrait, deux autres approches des enseignants sont mobilisées : le changement de place de l'élève et l'injonction « sous-entendue » par le silence. Comme l'exclusion de cours, le changement de place débouche souvent sur des contestations prolongées de l'élève concerné au contraire de l'exemple présenté. Par contre, l'injonction par le silence est souvent assez peu opérante notamment si les conflits sont récurrents dans le cours.

Enseignante de mathématiques (Entretien n^o107) avec une classe entière de 1^oSTMG en LPO : *L'enseignante rappelle et illustre des méthodes de résolution pendant que certains élèves sont retournés et d'autres débattent en bavardant.* (Fiche A5).

Chapitre 3

Enseignante de mathématiques avec une classe entière de T°ST2S en LEGT : *L'enseignante fait une nouvelle injonction collective en faisant silence et des injonctions individuelles mais les élèves font comme si de rien n'était. L'enseignante continue la correction mais semble un peu seule, elle fait déplacer un élève qui s'exécute mais prend une mine très agacée. Les élèves sont peu dociles mais sans être hostiles non plus.* (Fiche B80).

Les contestations des élèves sont aussi plus fréquentes lorsque les enseignants ont des styles moins autoritaires comme dans la série d'extraits de cours présentés ensuite. Elles peuvent concerner la gestion du cours avec la demande classique de dicter des passages, faite à l'enseignante de lettres. Elles émergent aussi sur la prise en charge de l'évaluation entre demandes d'évaluer ou de ne pas évaluer comme avec l'enseignante d'espagnol. Enfin, il peut s'agir de contestation de l'exclusion ou en l'occurrence dans l'extrait présenté, du motif de l'exclusion, l'élève ayant été exclu précédemment dans l'heure. Dans les cours où les conflits sont récurrents, les élèves sont peu investis dans les activités didactiques et ne se gênent pas pour ranger leurs affaires avant la fin du cours ou tenter de me faire la conversation.

Enseignante de lettres avec une classe entière de 1°STMG en LPO : *Introduction de l'enseignante sur le contexte avec explication magistrale. Un élève pose une question sur Hugo et la politique à laquelle répond l'enseignante. Les autres sont peu intéressés, certains bavardent, d'autres sont affalés voire alternativement endormis. Plusieurs injonctions avec un petit cri pour faire réagir un dormeur. Devant les explications magistrales, certains élèves demandent d'aller « à l'essentiel » (i.e. un passage dicté), ce qu'ils obtiennent. Ensuite, l'enseignante aborde un point de méthode. Avant même la sonnerie, quatre ou cinq élèves rangent leurs affaires* (Fiche A7).

Enseignante d'espagnol avec un groupe de 1°STMG en LEGT : *Le bruit persiste. L'enseignante menace de noter l'évaluation, les élèves contestent : « Non, Mme, ce n'est pas comme vous voulez. ». L'un change encore de place, un exclu revient rapidement pour contester le motif de renvoi qu'il vient de voir sur le logiciel de gestion des absences, Pronote. Des élèves se font les ongles et se maquillent, l'une dit qu'elle a eu « le commentaire maquillage » sur Pronote. À mon adresse : « Ça va Monsieur ? », un autre élève : « Je vous avais complètement oublié. ». (Fiche A75).*

Les élèves désinvestis des activités didactiques ont des discussions avec leurs camarades ou parfois une activité différente des activités didactiques. Les relations entre élèves en classe peuvent également être conflictuelles et parfois déboucher sur des conflits verbaux, les conflits physiques restant rarissimes. Ces échanges conflictuels contribuent à la récurrence des conflits durant les heures de cours comme dans les extraits présentés ensuite. L'enseignante d'économie-droit ne parvient pas à ce que les élèves soient investis dans les activités didactiques. Cet exercice est difficile en début de carrière avec une classe de STMG, notamment sur une séquence de correction. L'enseignant de mathématiques fait face à des difficultés identiques avec une autre classe tout aussi difficile. Les élèves ressentent une dévalorisation à avoir été orientés dans les filières professionnelle ou technologique, ici en STMG, qu'ils n'hésitent pas à me

communiquer directement ou indirectement. La présence d'un observateur renforce ce sentiment de dévalorisation car les élèves la ressentent comme un jugement à venir sans savoir réellement si ce sont eux qui sont concernés ou bien l'enseignant. Dans le rapport de force éventuel entre l'enseignant et eux, ils cherchent en tout cas à s'assurer le soutien de l'observateur. D'une autre manière, ce phénomène renseigne sur l'affaiblissement du contrat didactique entre les élèves et les enseignants. En me prenant comme arbitre, les deux parties cherchent à désigner le responsable de l'échec du pacte.

Enseignante d'économie-droit (Entretien n°67) avec une classe entière de T°STMG en LEGT : *La majorité des élèves bavardent et seule une minorité d'élèves regardent leur copie. Un groupe de garçons a un débat animé sur le niveau des joueurs de football. L'enseignante demande s'il y a des questions puis profère des menaces notamment pour un élève dont le classeur mélange toutes les matières. Temps mort, reprise de séquence et injonctions sous-entendue de l'enseignante qui attend le calme en silence. La plupart des élèves papillonnent et certains n'ont aucune affaire de sortie. Le groupe de garçons persiste sur le football, une fille : « On n'en a rien à foutre du foot. », l'enseignante : « -Chut. -Mais Mme, ils parlent de foot. ». Certains élèves revendiquent de sortir mais l'enseignante les enjoint à regarder leurs copies, ce que très peu d'élèves font, voir aucun. Un élève se déplace pour parler plus aisément avec le groupe qui discute de foot. L'ambiance tourne un peu à la foire : un élève en prend un autre en photo pendant qu'un troisième se déplace de nombreuses fois, finit par glisser de sa chaise et écope d'un devoir supplémentaire sous les ricanements de ses camarades. L'enseignante fait une injonction collective qui n'a pas d'effets, la sonnerie retentit et les élèves partent. (Fiche B34).*

Enseignant vacataire de mathématiques avec une classe entière de T°STMG en LEGT : *Les élèves sont très peu investis dans les activités didactiques. L'enseignant veut faire déplacer une bavarde, léger conflit mais cette dernière finit par s'exécuter. Plusieurs conflits ont lieu entre élèves. Dans l'un, un élève recourt à l'enseignant : « M., faut les virer. ». Dans l'autre, une fille et un garçon échangent du vocabulaire fleuri, l'enseignant intervient : « On n'est pas dans la rue là. ». D'autres élèves bavardent, une élève se recoiffe, une autre décroche rapidement son téléphone. À mon égard une troisième : « -Vous êtes sociologue ? -Oui. » Inquiète à une autre de ses camarades : « -Il va nous prendre pour des cassos³⁸. -Et alors, on est quoi ? ». La première élève ne semble pas convaincue mais n'a rien à répondre. Un autre élève à mon égard : « Tu n'es pas venu hier, on a travaillé, comme par hasard. ». (Fiche B100).*

Les cours en demi-classe sont des contextes qui peuvent parfois également occasionner des conflits récurrents. Dans les deux extraits qui suivent mais aussi plus largement, l'exclusion d'élèves du cours est pratiquée par les enseignants comme méthode pour obtenir le calme et l'investissement dans les activités didactiques. Elle est souvent utilisée dans des contextes de classe où les activités périphériques des élèves sont nombreuses et collectives. Les élèves les contestent pratiquement toujours mais ils acceptent de sortir de la salle de cours. Dans quelques

³⁸ Apocope argotique pour cas sociaux.

Chapitre 3

rare cas, ils refusent et l'enseignant fait appel à des personnels extérieurs à la classe, essentiellement les personnels de Vie scolaire et parfois les personnels de direction dans les petits établissements.

Enseignant d'économie-droit avec une demi-classe de 1^oSTMG en LPO : *Nouvelle séquence débats et revendications sur rendu, calendrier et acquis obligatoires plus généralement sur les modalités de contrôle des connaissances. (Un élève dort) Début du cours et commentaire sur le manuel. Une élève est exclue de cours subitement avec signal de l'enseignant qui ouvre la porte et l'invite à sortir pour l'ensemble de son œuvre (bavarde avec ses camarades, ne répond pas aux questions de l'enseignant, ne change pas de place à la demande de l'enseignant et n'a pas son manuel de cours, c'est cette dernière dimension qui a justifié l'exclusion.)* (Fiche A3).

Enseignant de mathématiques avec une demi-classe de T^oSTL en LEGT : *Nouvelle menace d'exclusion pour bavardage, l'élève se justifie : « Je réponds à une question. ». L'enseignant menace d'appeler la direction, l'élève obtempère et se fait accompagner par le délégué à la Vie scolaire. L'enseignant fait une menace globale pour les « amateurs » puis reprend les démonstrations au tableau accompagnées d'explications magistrales. Les explications alternent avec des échanges entre l'enseignant et les élèves, ces derniers sont à peu près concentrés mais peu participatifs. La sonnerie retentit, l'enseignant continue mais les élèves rangent leurs affaires sans discrétion, un élève commente et la plupart partent, l'enseignant finit le cours avec quatre élèves.* (Fiche B66).

Les conflits entre élèves et enseignants peuvent empirer et prendre des tournures plus hostiles comme dans les extraits qui suivent. L'enseignante de SVT fait face à un conflit larvé dont les contestations collectives s'expriment essentiellement par le bruit de fond. L'enseignante de lettres-histoire est très directe avec un élève dans la classe, et le conflit individuel s'accroît. L'élève concerné, entre vexation réelle et jeu d'acteurs pour garder « la face » devant les camarades, choisit de partir du cours. Cette pratique s'apparente aux exclusions recherchées par les élèves. La plupart des élèves de la classe, malgré ces quelques comportements individuels, restent investis dans les activités didactiques. L'élève qui part du cours n'est d'ailleurs pas vraiment soutenu par ses camarades.

Enseignante de SVT avec une demi-classe de 1^oL en LEGT : *Certains élèves sont plutôt concentrés, quelques-uns posent des questions sur le thème du cours, la sexualité et l'amour chez les animaux. D'autres font de petits cris aigus qui semblent habituels et destinés à se moquer de la voix de l'enseignante.* (Fiche A27).

Enseignante de lettres-histoire (Entretien n^o3) avec une classe entière de T^oSEN en LP : *Un échange entre un élève agité et l'enseignante dégénère : « -J'ai eu ta mère au téléphone assez souvent pour savoir comment ça se passe chez toi. -Je préfère partir plutôt que de partir en cacahouète. ». Les camarades sont très agités et le huent à moitié, l'élève part et le cours continue. Reprise des explications entrecoupées de dictées, quelques élèves tirent régulièrement la langue pendant que l'enseignante est tournée. Un élève fait une blague en disant à un camarade qu'il est « homophobe », un autre se fait prendre son portable et a droit à une menace, injonction pour un troisième qui s'habille afin de partir plus vite du cours.* (Fiche B143).

1.2.3) Activités didactiques minimales

Un peu moins d'un quart des cours qui ne sont pas harmonieux sont des heures durant lesquelles les activités didactiques sont minimales et dont les séquences sont bien souvent très peu structurées. Les enseignants de ces cours avec des activités didactiques minimales sont quelquefois en début de carrière mais plus souvent sur la fin de leur carrière. Les enseignants hommes et ceux des matières générales sont davantage concernés alors que ces matières sont plus féminisées. Globalement, les enseignants concernés sont souvent désinvestis professionnellement ou adoptent des styles qui ne correspondent pas à ceux attendus par les élèves. Les cours sont presque exclusivement du niveau *première* car les enseignants des classes à examen (essentiellement la *terminale*) sont choisis avec plus de soin par les chefs d'établissement. Les cours peuvent être très peu structurés dans les séries technologiques mais aussi dans les séries générales, majoritairement dans les situations de classes entières. Dans ces contextes, la majorité voire l'entièreté de la classe n'est pas investie dans les séquences didactiques. Les élèves n'hésitent pas à arriver en retard ou à partir en avance. L'enseignant vacataire de philosophie peine à gérer sa classe de STMG, pas encore assez rôdé pour rythmer le cours et les injonctions disciplinaires dans une classe peu coopérative. L'enseignant d'histoire-géographie cumule une tendance à la digression sur des sujets personnels et un fond didactique très ambitieux, même pour une classe de 1°S. Les élèves n'adhèrent pas à ce style et les revendications sont nombreuses. Les différentes approches disciplinaires de l'enseignant sont sans effets et rendent parfois la situation encore plus inextricable. Les élèves me prennent d'ailleurs quasiment à partie, de même que l'enseignant. Le sentiment de jugement est donc perçu également par l'enseignant qui interviendra plusieurs fois en évoquant ma présence durant le cours.

Enseignant vacataire de philosophie avec une classe entière de T°STMG en LEGT : *Un élève se fait exclure parce qu'il a tapé sur une table, il l'avait fait à dessein ; un autre élève sort mais il avait obtenu l'autorisation de l'enseignant au préalable, quelques commentaires des camarades. L'enseignant semble faire son cours un peu seul, pratiquement aucun élève ne prend de notes. Les séquences s'enchaînent dans l'indifférence. Les injonctions avec une voix forte ou les commentaires : « Il y a trop de bruit, vous n'arrivez pas à discuter calmement. » ont une influence très limitée et très courte sur les élèves. Les élèves partent en courant à la sonnerie. (Fiche B41).*

Enseignant d'histoire-géographie avec une classe entière de 1°S en LEGT : *L'enseignant poursuit un chapitre, plusieurs rappels à l'ordre et menace d'exclusion pour non-prise de notes... Les élèves revendiquent discrètement, l'enseignant en parlant de moi : « Vous pouvez lui répéter, c'est public. », un élève commente en s'adressant à moi : « Il fait trop le mec³⁹ parce que vous êtes là. ». L'enseignant dicte puis fait des explications pour délayer, certains élèves ne prennent pas de notes, une partie n'ayant d'ailleurs pas de cahier sorti. Il pose ensuite des questions mais la classe n'est pas du tout participative. Injonctions pour plusieurs retardataires. Nouvelle partie, l'enseignant inscrit le titre et quelques points importants au*

³⁹ Expression familière générique, dans le contexte : Il fait semblant de tout maîtriser.

Chapitre 3

tableau avant d'introduire, son vocabulaire et son analyse sont souvent très poussés. Digression de l'enseignant sur son agrégation. Injonctions pour comportement, certains se maquillent, d'autres jouent avec des lunettes. L'enseignant fait la morale en invoquant sa présence à un cours durant lequel ils sont incivils et la nécessité d'étudier. Les élèves en sont presque plus excités, l'enseignant : « Je dois vous faire des réflexions individuelles pour que ça marche. ». [...] Le bruit ambiant augmente, l'enseignant fait un rappel à l'ordre individuel : « Rangez votre téléphone, que vous ne vouliez rien faire c'est votre choix mais rangez-moi ce portable. ». L'enseignant continue ses explications, digresse sur les « instructions pourries » du ministère. Les élèves commencent à manifester la volonté de partir malgré les dix minutes restantes, l'enseignant : « Je finis une phrase puis je vous laisse aller manger. », les élèves se préparent et certains sortent tandis que l'enseignant continue à parler. (Fiche A106).

Les cours de matières générales dans les séries technologiques sont un contexte favorable pour des situations conflictuelles. Avec l'enseignant de lettres, la classe de 1^oSTMG est complètement indifférente aux activités et aux injonctions disciplinaires mais il n'y a pas d'hostilité. Avec l'enseignante de mathématiques, l'hostilité de la classe de 1^oSTI2D est indéniable. Le conflit dure depuis longtemps même s'il n'est pas toujours aussi ouvertement déclaré comme lors de l'observation de la classe en demi-groupe. Une telle situation conflictuelle a aussi été observée entre un enseignant d'économie-droit et une classe de STMG dans un autre établissement. Les conflits sont réguliers et des élèves régulièrement exclus, la CPE étant prise à partie par les élèves comme par l'enseignant. Avec l'enseignant d'économie-droit, les élèves organisent une pétition, un esprit semblable aux élèves de STI2D qui demandent à leurs camarades de « charger » l'enseignante, c'est-à-dire de la faire paraître coupable des conflits au sein du cours aux jugements des personnels extérieurs à la classe. Certains élèves craignent par ailleurs que je ne les dénonce à la direction pour leur comportement, ce qui risquerait de les affaiblir dans le rapport de force vis-à-vis de l'enseignante. Après ce cours particulièrement conflictuel, l'un d'entre eux demande à ses camarades s'ils sont sûrs que je ne suis pas une « poucave⁴⁰ ». Il pense que c'est un niveau d'argot suffisamment cryptique pour moi mais lorsque je lui donne la signification du mot et lui explique ne pas apprécier ce genre d'insinuation, il se décompose sous les rires de ses camarades. La question ne se posera plus après cet échange.

Enseignant de lettres avec une classe entière de 1^oSTMG en LEGT : Très peu d'élèves travaillent sur les textes, quelques-uns posent des questions mais souvent de façade. L'enseignant donne des points de précisions aux élèves et ensuite résume les axes centraux pour guider les élèves. Ces derniers sont peu réceptifs voir indifférents. Certains écoutent de la musique, deux se déplacent pour jouer avec un partenaire aussi en ligne avec son smartphone, d'autres chantent. Un élève en béquilles arrive très en retard et s'installe. Un autre se lève pour emprunter une feuille à rouler longue à un camarade afin de préparer un joint. L'enseignant continue à noter les idées principales au tableau dans une indifférence désormais totale. Les élèves se préparent même à partir, l'enseignant : « Attendez, ce n'est pas fini, il est [tôt] quand même. ». Certains ont rangé leurs affaires, beaucoup parlent et pensent

⁴⁰ Expression argotique très usitée, surtout en contexte scolaire, et a fortiori dans les zones populaires où la loyauté entre élèves est encore plus fortement valorisée. Elle est issue du romani et signifie « balance », délateur.

surtout au repas. Quelques-uns notent quand même leurs cours mais le bruit ambiant est devenu très fort. Tout le monde se lève mais les élèves se ravisent après l'injonction, ils veulent partir un peu plus tôt donc ils revendiquent. Ils restent pour certains debout, crient qu'ils ont faim ou des slogans de manifestation avant de partir en courant à la sonnerie. (Fiche A57).

Enseignante de mathématiques avec une classe entière de 1°STI2D en LEGT : Un élève revendique de sortir boire, l'échange est animé et d'autres élèves s'en mêlent, l'enseignante clôt la discussion en lui proposant de sortir définitivement pour l'infirmerie. L'enseignante débute son cours, aussi diffusé sur le tableau numérique interactif, et interroge des élèves envoyés au tableau. D'autres élèves mettent de la musique en plein milieu du cours au moyen d'une petite enceinte Bluetooth qu'ils font rouler dans différents endroits de la salle. Injonctions avec voix forte, menace d'interrogation écrite, d'exclure de la classe... Un élève prétend qu'il travaille, l'enseignante lui fait remarquer qu'il tient sa feuille à l'envers, d'autres font des commentaires et ricanent. Les élèves continuent de jouer avec l'enceinte mais léger débat sur le risque de ma présence. L'enseignante veut faire éteindre et ranger dans les sacs tous les portables puis veut qu'un d'entre eux se dénonce sinon elle sanctionne la classe entière. Un élève demande sur quelle leçon ils travaillent. La plupart sont plus préoccupés par leur blague que par le cours, surtout au fond, l'un regrettant que les plus actifs dans la blague ne « soient pas assez dispersés. ». L'enseignante veut prendre des carnets et menace de rapports ceux qui refusent de lui donner et aussi de faire sortir « ceux qui veulent ». La classe se fait plus calme, la porte désormais ouverte, certains craignent de bouger l'enceinte au risque de se faire exclure. [...] Un élève est envoyé au tableau pour une nouvelle application, la classe est toujours très bruyante, certains élèves poussent des cris ou se raclent bruyamment la gorge, la musique reprend. L'enseignante pose des questions aux élèves mais la participation est faible puis elle explique les différentes dimensions liées à l'application. Deux élèves qui commentent se font exclure et s'exécutent lentement après avoir mollement contesté. Celui envoyé à l'infirmerie revient et revendique de revenir en cours, l'enseignante le refuse mais il reste. Les deux autres, encore là, s'excitent et commentent, l'un fait mine de revenir et l'autre fait rebondir une balle par terre puis sur la porte. Un autre dit aux exclus d'aller voir la CPE pour « charger » l'enseignante. Pourtant, ils finissent tous par partir. [...] L'enseignante continue à écrire mais les élèves rangent leurs affaires et se préparent à sortir malgré les injonctions. Injonction morale à voix forte sur l'impolitesse, elle renvoie les élèves à leurs places mais presque aucun ne notera jusqu'à la sonnerie. (Fiche A69).

Les cours très conflictuels sont parfois des situations transitoires au début de l'année ou en cours d'année à l'arrivée d'un nouvel enseignant. Ces cours sont plus rarement des situations durablement installées le long de l'année lors desquelles les élèves pratiquent régulièrement des activités périphériques. Dans certains cas, les conflits se poursuivent sur plusieurs années comme dans le cas de cet enseignant d'économie-droit dont la réputation est notoire. Avant d'assister à son cours, j'avais entendu nombre d'anecdotes sur lui de la part des élèves ou même des surveillants. En fin de carrière, il semble avoir quelque peu démissionné de son rôle. La gestion des temps didactiques est très faible et les injonctions disciplinaires semblent plus destinées à garder la face devant moi que dirigées vers les élèves. Les conflits et l'absence d'intérêt des élèves pendant le cours ont lieu en classe entière mais aussi en demi-classe. L'enseignant ne met pas ses sanctions à exécution et ne pratique pas l'exclusion de classe, les élèves sont donc plus méprisants que franchement hostiles.

Chapitre 3

Enseignant d'économie-droit avec une demi-classe de 1^oSTMG en LEGT : *La mise au travail des élèves est très longue et beaucoup ne travaillent absolument pas. Injonction collective car deux élèves sont debout à la fenêtre pour interpeller des camarades dans la cour. Une discussion entre de nombreux élèves sur comment optimiser l'organisation des cours en raison de l'absence d'une enseignante. Injonctions puis l'enseignant démarre un tour de vérification. Plusieurs élèves sont tournés à 180° pour discuter, certains s'adressent à leurs camarades à travers la classe de nombreuses fois. Nouveau tour de vérification de l'enseignant. Cinq élèves ont un débat sur la religion, cinq autres sont sur leur smartphone : deux regardent une vidéo avec le son sur haut-parleur, deux écoutent de la musique au casque et le dernier joue. L'enseignant ne réagit que par une injonction vague et peu convaincue. Plusieurs élèves se baladent, pour bavarder, aider leurs rares camarades qui travaillent ou demander leurs notes et moyennes à l'enseignant. [...] Les élèves continuent leurs activités périphériques, l'un d'eux se lève pour brancher son portable, une autre est assise sur la table, trois regardent une vidéo, certains chantent. [...] Du bruit dans la cour et les élèves se massent aux fenêtres, deux décrètent qu'ils vont aux WC et l'un décroche le kit mains-libres de son téléphone. Quasiment tous les élèves ont rangé leurs affaires alors qu'il reste pratiquement dix minutes de cours. Trois sortent sous les injonctions peu convaincues de l'enseignant, l'un sans rien dire. Ils finissent par revenir après un bref et discret échange entre eux. Ils semblent habitués à ce type de pratiques mais sont peut-être revenus en raison de ma présence, de mon éventuelle et supposée proximité avec la Vie scolaire ou les personnels de direction. (Fiche A86).*

Enseignant d'économie-droit avec une classe entière de 1^oSTMG en LEGT : *L'enseignant introduit le cours avec quelques définitions, il inscrit le thème et certaines dimensions au tableau, il pose aussi des questions aux élèves, un seul élève participe et fait mine de s'intéresser. L'élève avec la balle de tennis continue ses rebonds sur les murs, l'enseignant : « Je vais la confisquer, je ne peux pas tolérer ça, on est dans une salle de cours quand même. ». Injonctions à un groupe pour non-sortie des affaires mais sans effets. Des élèves continuent d'arriver, certains font des allers et retours en dehors de la salle, dont un qui téléphone et finit par sortir définitivement. L'enseignant fait une injonction individuelle à un autre élève qui triture son téléphone, l'élève n'en tient aucun compte et l'enseignant passe à autre chose : « Bon, il ne veut pas travailler. ». Certains élèves chantent, injonction morale de l'enseignant. Injonction individuelle et menace d'heure de colle à l'un des perturbateurs. Un élève me parle des dessins qu'il fait régulièrement lors des cours précédents avec cet enseignant. Il évoque globalement la situation avec cet enseignant : « Ce n'est pas qu'on ne le respecte pas, c'est le manque de cours ». D'autres élèves se jettent des papiers, l'enseignant ne réagit que très peu. (Fiche A97).*

Dans une classe de 1^oL dans un autre établissement, de forts conflits ont lieu entre les élèves et les enseignantes d'histoire-géographie ou de lettres. La gestion par ces enseignantes des injonctions disciplinaires et des activités didactiques est fortement contestée mais aussi critiquée par les élèves. Les conflits sont chroniques, les obligations de déplacements et les exclusions de classe aggravant cette dimension conflictuelle. Ces deux enseignantes ont tendance à pratiquer des exclusions de cours collectives sans en référer à la Vie scolaire, y compris en ma présence. Cette pratique est dénoncée par la Vie scolaire pour des raisons de responsabilité par rapport aux élèves et indirectement d'affaiblissement de l'autorité de l'enseignant vis-à-vis de la classe. Les élèves de cette classe de 1^oL sont en difficulté didactique et cherchent à garder la face dans les interactions mais les contextes conflictuels dans ces deux matières principales semblent nourrir les tensions initiales et par conséquent les renforcer.

Enseignante d'histoire-géographie avec une classe entière de 1^oL en LEGT : *L'enseignante entame son cours avec une introduction, plusieurs injonctions avec assez peu d'effets. Elle attend en silence mais cela n'a aucune incidence. Elle fait aussi des injonctions individuelles à des élèves qui ont leurs sacs sur la table ou n'ont pas leurs affaires sorties. Un élève commente : « D'habitude, vous ne dites rien. ». Dans le fond, le bavardage persiste entre plusieurs tables, quelques filles se maquillent. L'enseignante réessaie la technique du silence après avoir menacé au préalable, un calme relatif finit par s'installer. Le cours continue, ponctué d'injonctions collectives peu efficaces, dans une atmosphère plutôt indifférente. Un élève pose une question sur le cours mais la plupart ne s'y intéressent pas, un certain nombre d'élèves n'écoutent pas et n'écrivent pas. Le conflit repart avec un élève. Les élèves critiquent la gestion par l'enseignante des sanctions et des exclusions ainsi que d'un prétendu acharnement personnalisé. Le cours repart mais avec beaucoup de bruit de fond, les échanges avec les élèves sur le cours sont rares. Le conflit reprend et l'enseignante exclut deux filles du fond pour la prochaine heure. L'enseignante fait une injonction individuelle mais l'élève concerné l'ignore royalement. (Fiche A53).*

Enseignante de lettres avec une classe entière de 1^oL en LEGT : *La classe est bruyante, il y a une tension avec les élèves sur un problème concernant la liste de textes pour le bac. Un élève relate une anecdote pour illustrer le manque de crédibilité de l'enseignante, un autre commente : « Devant vous, elle fait bonne impression. [La prof d'histoire-géo] c'est : "si tu ne te déplaces pas je ne fais pas cours" et [la prof de lettres] fait écrire son cours au tableau par les élèves parce qu'elle a mal au dos. ». L'enseignante fait une introduction et met le plan au tableau, injonctions individuelles sur la prise de notes. L'enseignante continue le cours magistral et donne des explications contextuelles puis elle pose des questions, peu d'élèves notent et aucun ne participe vraiment. Elle passe à l'analyse du texte accompagnée de très nombreuses injonctions, au moins sept élèves expriment leur mécontentement à haute voix. L'enseignante commente, assez visiblement à mon adresse : « Je ne sais pas si je suis en classe de première là. », un élève commente à son tour : « Comment elle joue un rôle là. ». Le conflit continue, l'enseignante exclut trois élèves, deux garçons et une fille. Le calme ne revenant pas, six filles du fond prennent le même chemin après un long conflit et claquent la porte. L'enseignante : « D'autres amateurs ? », injonctions et menaces à voix forte, notamment pour un élève avec son téléphone. Le silence relatif arrive mais il y a encore quelques bavardages, j'aurai vu une élève de profil toute l'heure. (Fiche A73).*

2) Exigences éducatives

Les enseignants font des injonctions régulières pour que les élèves se plient aux règles sociales et scolaires (Zaffran, 2006). Ils estiment ces injonctions légitimes mais l'accumulation de règles peut être jugée comme un excès de normativité (Go, 2012). Les injonctions prennent souvent une place importante en début d'année et à chaque début de cours voire davantage pour les cours particulièrement perturbés. La gestion disciplinaire peut être plus développée et se poursuivre sur les temps hors-classe avec la participation d'autres personnels, éventuellement en lien avec la famille. Cette activité de gestion de l'ordre scolaire est tout aussi peu valorisée des enseignants que des personnels de Vie scolaire. Dans l'ensemble des établissements, une majorité d'enseignants la déplorent mais l'assument en évoquant la dimension policière. Pierre Merle (1996, p.87) décrit également ce phénomène d'enseignants utilisant des « métaphores quasi guerrières ».

Enseignante d'anglais en LP : « [...] *c'est ça qui est terrible quand on est prof, c'est qu'on est la police avec son bâton.* » (Entretien n°12).

Dans la plupart des cours, les enseignants passent donc un certain temps à faire des injonctions pour pratiquer le cours dans les conditions qu'ils souhaitent. Ce mécanisme est certes un ressort du contrôle social global. Techniquement, c'est aussi une condition pour transmettre les connaissances en les rendant accessibles à la majeure partie de la classe. Dans la plupart des cas, les enseignants sont seuls en classe face aux élèves. Les difficultés doivent donc être gérées dans l'instant. Dans certains cas, les enseignants interviendront sans s'opposer frontalement aux élèves afin de différer le conflit pour le régler hors de la classe. Parfois, le cours peut être arrêté pour une intervention des personnels de Vie scolaire ou de direction mais ce genre de pratique constitue un dernier recours. Les sanctions seront bien souvent mises en œuvre ensuite en collaboration avec les autres personnels.

Dans pratiquement toutes les classes, les enseignants font des injonctions régulières pour la mise au travail, l'attention en cours, les écarts de comportement ou la prise du cours et la participation. Ils mobilisent différentes techniques pour faire leurs injonctions, dont notamment la menace, l'humour ou le reproche moral. Le style dépend des caractéristiques de l'enseignant et de sa connaissance du groupe classe en question mais certaines pratiques sont transversales. Les « affrontements » avec les élèves sont parfois ardues à gérer notamment pour les enseignants en début de carrière.

Enseignant de GMC en LP : « *Sachant que c'était mon premier poste donc, aussi, je n'avais pas forcément défini ma position dans la classe et comment il fallait que j'intervienne. C'est là aussi où ça évolue tous les ans. Ça fait que cinq, six ans que j'suis prof. C'est vrai que ça se met en place tous les ans. Et puis avec une classe ça va marcher. On n'aura pas de problèmes de discipline. Avec une autre, pas du tout. [...] Très souvent, je pense qu'au bout de deux, trois ans ici, il y a un contexte un peu qui se met en place, qui fait que les élèves sont au courant de qui ils ont en face, tout simplement.* » (Entretien n°6).

Enseignant de physique-chimie en LEGT auparavant affecté en collège : « *[C'est difficile] la première année quand on est devant des élèves qui ont 5 ans, 6 ans derrière eux et qui sont rodés* » (Entretien n°42).

Les élèves sont jugés transgressifs par les enseignants mais l'inverse est également vrai. Ainsi, un enseignant dont le comportement en cours est jugé par les élèves comme s'écartant trop de la norme collective sera fortement critiqué par les élèves. Ma présence dans les cours est donc, pour les enseignants comme pour les élèves, une occasion d'insister sur le caractère transgressif des uns ou des autres. L'économie de l'enseignant, faire cours dans des conditions favorables, et celle des élèves, obtenir des notes qui permettent de garder la face, doivent donc être croisées pour définir plus précisément la conflictualité en classe. Cette conflictualité est d'autant plus forte que globalement le rôle de l'école est décrié et la croyance en la méritocratie est devenue plus faible. De surcroît, dans les établissements et les sections les plus populaires, les élèves ressentent un fort sentiment de dévalorisation car ils sont conscients d'accéder à un produit, le diplôme, dont la qualité est particulièrement faible pour s'insérer professionnellement.

2.1) Face-à-face enseignant/élèves

La conduite de la classe est la difficulté majeure rencontrée par les enseignants, notamment en début et en fin de carrière. L'activité des enseignants en classe comporte une dose d'incertitude (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, & Fernandez, 2011) et pose fréquemment des questionnements éthiques (Moreau, 2007). Les pratiques des enseignants se fondent sur leur expérience pratique et dépendent très marginalement de leurs représentations initiales (Boutan-quoi, 2014). Les élèves peuvent être déviants (Becker, 1985) lorsqu'ils ont une faible créance dans l'école mais ils peuvent également avoir des exigences sur la bonne tenue d'un cours, y compris dans la filière professionnelle (Jellab, 2014). Quelques enseignants peuvent avoir abandonné complètement la gestion de classe, d'autres, plus, nombreux, adaptent à la baisse leurs exigences avec l'objectif d'obtenir la paix sociale (Barrère, 2003, Bautier & Rayou, 2009)

L'échec ou la difficulté à traverser les épreuves scolaires engendre chez certains élèves une faible créance dans l'école. Ainsi, certains élèves adopteront des comportements déviants

d'opposition ou de dissimulation pour garder la face (Martuccelli *in* Derouet, 2003), une façon de défier l'humiliation (Merle, 2007) qu'ils ressentent et de s'affirmer par rapport à leurs camarades. Cette situation provoque un malentendu entre les enseignants et les élèves comme le définissent Bautier et Rayou (2009, p. 178) : « [les enseignants] pensent en effet que les comportements délictueux des élèves sont un obstacle à leurs apprentissages là où, souvent, ce sont les difficultés d'acquisition de ceux-ci qui suscitent les déviances grâce auxquelles ils ne perdent pas la face. ».

Tableau 28 : Comportement de l'élève en fonction de sa créance dans l'école et des catégories de l'action

	Créance dans l'école	
	Forte	Faible
Fidélité	Présence en cours et fort investissement	Présence en cours et investissement minimum
Protestation	Présence en cours et critique des camarades	Présence en cours et critique de l'enseignant
Apathie	Présence en cours et de graves lacunes	Présence en cours et désinvestissement total
Défection	Absence subie du cours	Absence choisie du cours

La description précise des carrières des élèves est difficile à produire parce qu'une classe de lycée comprend souvent au minimum vingt-quatre élèves, le seuil des sections professionnelles du secteur *industriel*. Les individus à présenter sont nombreux et par extension les multiples informations qui les concernent risquent de s'avérer peu explicatives. Les comportements lycéens en classe sont donc décrits à partir de comportements types. La confiance des élèves et de leurs familles dans la performance et l'équité du système français est très modérée (Dubet, Duru-Bellat, & Vérétoit, 2010), a fortiori dans les sections professionnelles de relégation car les espérances⁴¹ des élèves sont faibles. Les élèves adoptent divers comportements pour exprimer leur mécontentement, au sens d'Hirschman (1960), par rapport au style didactique et éducatif de l'enseignant. Les trois catégories d'action définies par Hirschman (*fidélité*, *protestation* et *défection*) et *l'apathie* ajoutée par Bajoit (1988) sont donc croisées avec la créance des élèves dans l'école pour définir huit types de comportements.

⁴¹ Boudon (1973) utilise le terme de *bénéfice* pour décrire ce que peut apporter l'école dans les calculs individuels faits par les élèves selon la combinaison coût-risque-bénéfice qui prend place dans sa théorie plus globale (1979).

Les élèves ont parfois des comportements de fidélité par rapport à l'enseignant et sont présents en cours, ils ne protestent pas et respectent les cadres mis en place par l'enseignant. Ceux qui ont une forte créance dans l'école sont réellement investis dans les activités didactiques tandis que ceux qui ont une faible créance « jouent le jeu » en apparence. Les élèves peuvent également être présents et avoir des comportements de protestation. Ceux qui ont une forte créance critiquent l'enseignant pour son laxisme et parfois leurs camarades qui défient l'enseignant. Les élèves qui ont une faible créance critiquent l'enseignant pour son exigence ou leurs camarades qui ne défient pas l'enseignant. Par ailleurs, les élèves peuvent avoir un comportement d'apathie s'ils ont une forte créance et de graves lacunes ou s'ils ont une faible créance. Ils sont présents en cours sans protester mais sans être non plus investis dans les activités. Enfin, les élèves peuvent adopter des comportements de défection en ne se présentant pas en cours ou en adoptant des tactiques pour sortir du cours. Cette dernière posture est celle des élèves en forte opposition avec les exigences scolaires en général ou celles d'un enseignant en particulier. Les élèves qui font défection en raison d'exigences familiales ou salariales ont parfois néanmoins créance dans l'école et constituent donc une catégorie spécifique des comportements lycéens.

L'objectif de cette classification est d'analyser les interactions entre les élèves et les personnels scolaires. Cette classification se distingue donc de celle d'Anne Barrère (1997, 2003) qui définit quatre figures mouvantes de lycéens : bosseur, fumiste, touriste et forçat. Certaines correspondances peuvent tout de même être établies. Le bosseur a une forte créance dans l'école et peut avoir des comportements de fidélité ou de protestation selon le type de classe dans lequel il se trouve. Le fumiste a une faible créance dans l'école et peut osciller entre des comportements de fidélité, de protestation ou d'apathie. Le touriste a une faible créance dans l'école et adopte un comportement de défection. Enfin, le forçat a une forte créance dans l'école et adopte un comportement qui oscille entre fidélité, apathie et défection.

L'origine sociale et le niveau scolaire des élèves conditionnent leur orientation vers les différentes filières et séries du baccalauréat. La stabilité du cours et plus largement la stabilité de l'interaction enseignant-élèves sont dépendantes de la répartition des lycéens par série et par classe. Dans les classes des séries les plus valorisées (essentiellement la série scientifique⁴²), les confrontations entre enseignants et élèves sont presque inexistantes et les revendications des élèves sont ponctuelles. Dans les classes des séries les moins valorisées (les séries massives des

⁴² On peut aussi considérer les séries ES dans les lycées favorisés, les séries avec une option artistique et les séries technologiques ou professionnelles qui scolarisent nationalement de très faibles effectifs.

filières technologique et professionnelle), les confrontations sont régulières et les revendications systématiques. Cette opposition idéale-typique doit être tempérée car les situations de classes sont toujours singulières. Toutefois, il faut souligner que les confrontations et les revendications sont tendanciellement plus fortes dans les classes scolarisant des élèves en échec dans leurs carrières scolaires. Cet effet a été expliqué dès 1967 par Jacques Testanière (p. 27) qui catégorise ce type de contestation comme relevant d'un *chahut anémique* : « [beaucoup] plus grave apparaît le chahut anémique fréquent, qui exprime une plus mauvaise intégration au système pédagogique, et où l'élève incapable d'exceller dans la compétition scolaire se révolte aussi bien contre les normes que contre le but de l'institution scolaire. ».

Les problèmes disciplinaires ne sont pas un fait récent, Testanière parle à cet effet de *chahut traditionnel*. Différentes sources historiques en attestent comme les rapports d'inspection : « [pour] l'inspection générale – les rapports le montrent bien -, le mauvais professeur est d'abord celui qui ne tient pas sa classe, même s'il a des connaissances ; » (Guiral & Thuillier, 1982, p. 102) mais aussi les lettres entre parents et enseignants ou entre parents et élèves. Les correspondances présentées par Annie Bruter (*in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005) illustrent d'ailleurs un effet de la caractéristique de la matière : au milieu du dix-neuvième siècle, les enseignants d'histoire sont en difficulté en classe car leur matière n'est que fraîchement établie en tant que matière autonome dans les cursus du secondaire classique.

Historiquement, les classes des cursus scolaires qui scolarisent des élèves d'origine plus populaire⁴³ sont aussi concernées par des problèmes de chahut mais qui relèvent davantage du chahut traditionnel évoqué. L'origine sociale seule des élèves ne suffit pas à expliquer l'augmentation du chahut comme le défend Chapoulie (1992, p.125): « le fait de dispenser un enseignement devant des élèves presque d'origine exclusivement populaire n'est pas un fait absolument nouveau de la période récente, et qui pourrait expliquer à lui seul les difficultés rencontrées dans les établissements secondaires. ». La scolarisation d'une proportion croissante d'élèves dans des cursus issus des formes classiques de l'enseignement secondaire a entraîné deux phénomènes participant à systématiser le chahut. La compétition scolaire se joue désormais sur une simple échelle, ainsi les élèves les moins performants, parfaitement lucides de la relégation à venir, se désinvestissent fortement d'autant plus lorsque cette relégation signifie le chômage. En outre, les personnels scolaires, notamment les enseignants, cherchent à établir des

⁴³ Les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires notamment.

normes scolaires sensiblement proches de celles des classes les plus valorisées. Ainsi, ils s'exposent à l'échec partiel ou complet de cette tentative : « [l'activité] pédagogique peut devenir difficile dans des classes qui regroupent des élèves ne respectant pas les normes scolaires établies dans les classes qui servent de référence. » (Masson, 1999, p. 66).

L'augmentation de la scolarisation d'élèves dans les cursus classiques a été accompagnée d'effets indirects accentuant les enjeux de l'activité enseignante. Dans le cadre de la réforme de 1902, les personnels scolaires⁴⁴ qui surveillent les études dirigées commencent à être intégrés au professorat et seront entièrement assimilés au cours des années 1960. Les études dirigées disparaissent et l'enseignement magistral et frontal constitue la principale activité dans les classes. L'autre effet à souligner est l'augmentation du nombre d'élèves par établissement et par conséquent d'enseignants : « [la] taille des établissements s'est beaucoup accrue pour absorber le surplus de la clientèle : un millier d'élèves, en moyenne, en 1968 contre 350 en 1939. » (Luc *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005, p. 24). L'activité enseignante est donc démultipliée dans les différentes matières des cursus et dans les différentes classes des établissements. Les possibilités de chahut sont d'autant démultipliées alors que le contrôle social collectif s'affaiblit.

La variable des carrières scolaires antérieures des élèves n'explique que partiellement les situations de classe. Avec une classe identique, les différents enseignants ne sont pas également concernés par les contestations des élèves. Cette modulation des pratiques n'est pas simplement conséquente aux caractéristiques de la matière⁴⁵ ou aux caractéristiques sociographiques brutes de l'enseignant⁴⁶ mais aussi aux méthodes contextuelles mobilisées par l'enseignant. La variable des initiatives enseignantes est souvent relativisée⁴⁷ et peut sembler de peu de poids face à celle des carrières scolaires antérieures des élèves. Pourtant, les données ethnographiques montrent que les initiatives enseignantes en classe peuvent permettre de maintenir un climat apaisé dans les classes ou bien au contraire de contribuer à amplifier le chahut.

Les initiatives des enseignants pour éviter ou limiter le chahut sont de différents ordres. Anne Barrère (2003) décrit trois réponses : tact personnel, distance sociale et humour mais évoque également la notation. Les enseignants peuvent aussi exclure des élèves de leur cours, faire des leçons de morale ou établir des contrats spécifiques. Dans un quotidien marqué par le

⁴⁴ Les maîtres d'études puis répétiteurs en 1853.

⁴⁵ Valeur globale, valeur dans la série, reliée éventuellement à la fonction de professeur principal.

⁴⁶ Âge, genre, expérience, grade...

⁴⁷ Bien que ce soit davantage leurs initiatives hors de la classe qui soient étudiées.

chahut, les enseignants mobilisent donc différentes approches mais leur efficacité n'est jamais garantie. De plus, leur activité de maintien de l'ordre influe sur les transmissions didactiques comme sur la notation, et par extension leur rôle face à la classe. Pierre Merle (1996, 1998b, 2007) a montré la dimension disciplinaire de l'évaluation avec les divers arrangements évaluatifs que les enseignants pratiquent. Les classes scolarisent des élèves avec des profils différents malgré la tendance à l'homogénéisation induite par la structuration des séries de baccalauréat. Les enseignants doivent composer avec cette diversité et si le rôle de la notation peut être fortement critiqué, l'ensemble des méthodes des enseignants ne doit pas être envisagé simplement comme des techniques de conformation ou de domination comme de nombreuses études récentes (Barrault-Stella & Hess, 2015).

2.2) Transgressions et injonctions

Tableau 29 : Pratiques des élèves qui déclenchent fréquemment des injonctions disciplinaires de la part de l'enseignant

Comportement	Investissement
Porte son manteau ou son couvre-chef, a son sac sur la table	Arrive en retard, ne justifie pas correctement ses absences, range ses affaires, se prépare à partir avant la fin de l'heure
Mâche un chewing-gum, mange, est affalé sur la table, se balance, dort	
Se déplace spontanément, s'assied à côté d'un camarade malgré l'interdiction	N'a pas sa calculatrice, son manuel, son polycopié, son cahier, n'est pas en tenue de sport, n'a pas préparé ses devoirs
Utilise son téléphone portable pour appeler, envoyer un message, jouer, regarder une vidéo ou écouter de la musique	Ne sort pas ses affaires, ne suit pas le cours ou les exercices, ne prend pas le cours ou les devoirs, travaille sur le cours d'une autre matière
Bavarde avec ses camarades, rit bruyamment, se retourne, se chamaille	Néglige les conditions de sécurité des machines ou des produits
Crie, siffle, chante, jure, tchipe	Intervient de façon jugée intempestive ou insensée, ne parle pas la langue enseignée
Se maquille, dessine sur la table	
Jette des projectiles, entre en conflit avec un camarade	
	Triche pendant les évaluations

Le *tableau 29* résume les transgressions des élèves les plus fréquentes sanctionnées par la majorité des enseignants. Ces affrontements ont surtout lieu en début d'année mais persistent dans les cours les moins stables ou stabilisés, souvent dans les établissements, les séries et les classes les plus relégués. Ces activités sont sanctionnées plus fortement si elles sont répétées,

particulièrement bruyantes ou visibles et selon le style de l'enseignant. Bien souvent, l'enseignant se contente de demander à l'élève de cesser l'activité qu'il juge transgressive mais certains utilisent un arsenal personnel tandis que d'autres font remonter au professeur principal, au CPE ou à la direction. Les conflits directs avec l'enseignant ne sont pas indiqués car dans la plupart des cas, les activités indiquées dans le *tableau 29* sont à l'origine des interactions qui dégènèrent. Les interactions deviennent des revendications individuelles et collectives mais aussi parfois des provocations individuelles ou une « bordélisation » collective.

Les règlements sont différents selon les établissements et leur application dépend de l'ancienneté et du style de l'enseignant. L'attitude par rapport aux transgressions liées à l'utilisation du téléphone portable en est un bon exemple. Les règlements intérieurs ne sont pas encore normalisés, les enseignants doivent parfois composer avec des contextes peu restrictifs. Les règlements sont difficilement contournables en début de carrière. Certains enseignants plus avancés dans la carrière et adoptant des styles très directifs mettent en place des règles de fonctionnement particulières à la classe.

Enseignante d'économie-droit en STMG : « C'est contre la politique de la maison. Donc on ne peut pas confisquer les portables, du coup les élèves le savent. » (Entretien n°67).

Enseignant d'électrotechnique en LP : « La première chose que je fais quand je rentre en cours, je prends tous les téléphones portables, j'installe avec eux un deal. Je leur ai dit : « Vous avez deux solutions : appliquer le règlement intérieur... », je suis un peu diplomate, sinon, ça ne marche pas, « qui dit que si je vous chope en train de jouer, je vous le prends et je le donne [au proviseur] qui va vous le confisquer, vous vous débrouillez pour le récupérer ou bien j'ai une meilleure solution : au début de chaque cours, j'ouvre la boutique. ». Cette armoire, je l'appelle la boutique, « je garde vos téléphones, à la récré, je vous les restitue, au retour vous me les donnez et vous repartez. Comme ça, vous êtes sûrs de ne pas vous faire choper. ». Et ça marche très bien. » (Entretien n°25).

L'enseignante d'économie-droit est en début de carrière et ne se permet pas de contourner les réglementations de l'établissement. Les règles du lycée professionnel sont plus restrictives mais c'est aussi l'expérience du second enseignant qui lui permet de mettre en place un système particulier. Accessoirement, la place de sa matière dans la série et son rôle de professeur principal sont aussi des atouts. Une légère variante du système décrit par l'enseignant de LP est d'ailleurs aussi utilisée par un autre enseignant d'économie-droit dans un troisième établissement. Ces deux enseignants partagent les différentes caractéristiques évoquées : carrière, place de la matière, rôle de professeur principal et style éducatif très directif.

Les injonctions des enseignants concernent le comportement de l'élève mais également son investissement dans les activités scolaires. L'assiduité et la gestion du matériel sont dans le

prolongement des règles de vie sociale. La mise au travail et la participation aux activités concernent plus exclusivement la forme scolaire. Le défaut d'assiduité aux cours ou aux devoirs comme la triche sont presque systématiquement prises en charge par les personnels de Vie scolaire ou de direction. Ces différentes situations sont les plus sanctionnées dans les transgressions scolaires et peuvent aussi parfois déboucher sur des conflits relativement importants entre l'enseignant et les élèves. Les enseignants font moins souvent d'injonctions sur l'investissement que sur le comportement mais les injonctions sur l'investissement sont d'autant plus fortes lorsque les élèves ne s'écartent pas des attentes des enseignants en termes de comportements. Les injonctions sur l'investissement sont donc plus systématiquement observables dans les classes les plus stables au sein des contextes les plus favorisés.

Dans la pratique, la gestion des retards est prise en charge très différemment selon les enseignants. Certains restent intransigeants malgré la revendication alors que d'autres sont plus facilement convaincus. Un même enseignant peut d'ailleurs agir différemment selon le nombre d'élèves présents lors de son cours. Dans la plupart des cas, les élèves sont acceptés sans réclamation de revendication mais sont quelques fois sanctionnés en étant mis devant ou prévenus qu'ils ont « grillé leur joker ».

Enseignante de lettres avec une classe entière de 1^oSTMG : Deux élèves sont en retard, l'enseignante leur dit d'aller à la Vie scolaire mais ils revendiquent en justifiant qu'ils étaient « vraiment » avec une autre enseignante. C'est d'ailleurs avéré, j'étais avec eux, mais ils n'obtiennent pas gain de cause et vont en Vie scolaire. (Fiche A88).

La même enseignante avec la même classe en demi-groupe : Deux élèves arrivent en retard et le justifient par une présence en Vie scolaire, prétexte car je les ai vus en train de papillonner, mais ils sont acceptés. (Fiche A91).

Enseignante de PSE avec une classe entière de T^oMVA : « Untel ! Tu es en retard, tu la boucles. » (Fiche B146).

Dans tous les établissements, la gestion de l'assiduité est un enjeu central et l'évitement scolaire sélectif des élèves est régulièrement décrit. Les élèves privilégient les matières les plus importantes de leur série et les enseignants qu'ils considèrent en accord avec les normes qu'ils attendent. De forts taux d'absentéisme dans les classes sont des obstacles pour l'ensemble des personnels scolaires. Les enseignants sont forcés de ralentir le rythme ou d'individualiser davantage les apprentissages car les niveaux des élèves diffèrent d'autant plus. Les CPE ont une charge de travail augmentée concernant le traitement de ces absences. Enfin, de forts taux d'absentéismes pour les lycéens sont reprochés à l'enseignant par le chef d'établissement qui lui-même subit les critiques du rectorat par incidence sur les statistiques globales. Une obligation

systématique de présence pour les élèves peut aussi produire des climats d'affrontements à répétition. Cette contrainte est intégrée par nombre d'enseignants mais aussi par certains personnels de direction.

Enseignante de SES en LPO : « *Par exemple, il y a un élève que je n'ai pas vu pendant un mois en seconde, je l'ai croisé dans les couloirs, je lui ai demandé des explications et il m'a dit que dans la classe, je l'avais mis devant et ça ne lui plaisait pas. C'est vrai que c'est un élève très bavard et que je lui dis souvent de se taire et donc il en a marre que je lui fasse des remarques et il n'est pas venu pendant trois semaines d'affilée.* » (Entretien n°103).

Proviseur adjoint en LEGT : « *C'est un problème, en même temps vouloir trop lutter contre l'absentéisme ça peut créer des soucis de discipline, vous obligez des élèves qui ne veulent pas être là à l'être... Lutter contre l'absentéisme c'est d'abord faire un projet pour l'élève et ça c'est compliqué.* » (Entretien n°70).

Les enseignants ayant une attitude stricte sur l'exigence d'assiduité veulent préserver une ambiance de classe, quitte à ce que certains élèves soient absents. Ce type de posture est plus spécifique d'enseignants installés durablement dans leurs carrières professionnelles. Ces pratiques sont fortement critiquées par les CPE, a fortiori quand l'absence n'est pas notifiée et transmise à la Vie scolaire. Ne pas notifier une absence est un risque pour l'enseignant car il conserve la responsabilité de l'élève. Les enseignants qui ne se plient pas aux règles administratives ont pour objectif de conserver un taux officiel d'exclusion assez bas. Cette pratique permet de ne pas mécontenter le chef d'établissement mais également de ne pas charger le dossier administratif des élèves et risquer des conflits avec ces derniers.

Enseignant de GSI en STMG : « *Se pose le problème de la motivation, se pose le problème de la ponctualité, il faut imposer des règles : dès que la porte est fermée, ils n'ont plus le droit d'entrer. Ça permet à certains élèves de se montrer plus ponctuels et à d'autres, ça fournit une bonne excuse pour ne pas assister à certains cours. Certains élèves, notamment les moins motivés, venaient volontairement en retard sachant qu'ils seraient ensuite exclus.* » (Entretien n°72).

CPE dans le même établissement : « *Donc forcément, après on se retrouve avec des élèves qui ont bien vu qu'avec tel prof : "si je viens en retard, je vais me faire exclure donc je ne vais pas en cours, je suis tranquille" et avec l'autre prof : "bah je vais être à l'heure parce que si je ne suis pas à l'heure, elle va faire un rapport et puis le rapport va remonter à la CPE et puis la CPE va agir, elle va convoquer mes parents et puis après je vais être puni".* » (Entretien n°85).

Les élèves font aussi de l'évitement des enseignements lors des enseignements d'EPS avec les dispenses médicales. Les enseignants d'EPS dans tous les établissements se plaignent des dispenses de complaisance mais surtout des dispenses frauduleusement bricolées par les élèves. Cet évitement prend une forme moins extrême lorsque les élèves sont présents mais sans tenue de sport. Ces pratiques sont surtout le fait des filles, ce qui revient dans le discours de plusieurs personnels, pour des raisons de gêne adolescente. Dans les établissements plus populaires, cet évitement est aussi interprété en termes religieux. Pourtant, il ne semble pas y avoir

un évitement proportionnellement plus fort en EPS que dans les autres matières au sein de ces établissements.

2.3) Exclusions de cours

Les différences dans l'appréciation de la discipline entre les enseignants et les personnels de Vie scolaire sont encore plus importantes sur les exclusions de cours que sur les absences. Les exclusions collectives de cours, ou les refus collectifs pour retard, sont difficiles à organiser pour les surveillants. Les surveillants accordent donc moins de crédibilité aux enseignants qui ont ce type de pratiques.

Débat sur la notion de justice par rapport aux exclusions de classe entre les surveillants. (Vie scolaire Eiffel)

Un enseignant envoie sept élèves en Vie scolaire pour qu'ils rattrapent leur contrôle en permanence, les surveillants débattent sur la marche à suivre. (Vie scolaire Claudel)

Les élèves cherchent parfois à se faire exclure pour éviter le cours, soit en arrivant sciemment en retard, soit en ayant un comportement qu'ils savent déboucher sur une exclusion. Les enseignants contribuent donc parfois, consciemment ou non, aux pratiques d'évitement des élèves. Dans d'autres situations au contraire, il peut arriver qu'un élève refuse de sortir lorsque l'enseignant veut l'exclure. Les CPE sont donc amenés à intervenir directement ou à envoyer un surveillant pour convaincre l'élève de sortir et l'amener ensuite à la Vie scolaire. Lorsque l'enseignant fait appel à un personnel extérieur à la classe, il prend le risque de perdre la face devant les élèves mais aussi devant les personnels de la Vie scolaire. Par extension, il prend le risque que sa gestion de la classe soit remise en cause par les uns ou les autres.

Enseignant d'économie-gestion en LP : « [...] un élève qui voulait se faire virer. Donc il me l'a dit clairement : " je veux me faire virer du cours ". Vu que je n'ai pas voulu le virer, [...] il s'est levé, il a pris une chaise, il l'a soulevé, il a tapé sur la table pour faire du bruit. Pour pouvoir partir. [...] Au bout d'un moment, si un élève pourrit vraiment le cours, si on veut, entre guillemets, sauver les autres, on est obligé, temporairement au moins, d'en sacrifier un. C'est dommage de le dire mais c'est la réalité. » (Entretien n°2).

Un enseignant vacataire en poste depuis deux semaines vient demander quelle est la procédure quand un élève exclu refuse de sortir de cours. Il est ensuite pris à partie par des élèves. La CPE hésite à en parler à son collègue mais fait finalement appeler un surveillant. Un autre surveillant : « Je ne comprends pas qu'on puisse douter d'un prof. ». (Vie scolaire Herriot).

Globalement, il s'agit de maintenir une activité d'enseignement dans un contexte plus favorable. Les exclusions de cours peuvent aussi être un moyen pour les enseignants de sanctionner des pratiques des élèves jugées illégitimes comme l'oubli de matériel ou le non-rendu des devoirs. Ce type d'exclusions de cours est même parfois assumé par des enseignants qui

ont par ailleurs des exigences plutôt souples. Le volume global des exclusions de cours est parfois très important et entraîne un temps de traitement proportionnel par la direction mais surtout la Vie scolaire. Les personnels de Vie scolaire s'en plaignent très régulièrement dans la plupart des établissements.

Enseignante de lettres en LEGT : « [...] cette année je n'ai exclu personne, l'année dernière j'ai exclu des élèves qui n'avaient pas leurs affaires, multirécidivistes de l'absence d'affaires [...] on travaillait sur une œuvre et à plusieurs reprises c'étaient deux élèves qui n'avaient jamais leur bouquin donc, hop, je les ai exclues en leur disant qu'il y avait le CDI qui était ouvert et qu'il fallait peut-être y penser. Elles sont revenues avec une œuvre à la deuxième heure. » (Entretien n°33).

CPE en LPO : « Les exclusions, ce qui fait que c'est un gros problème, c'est la conséquence, c'est qu'il y a entre 500 et 1000 exclusions de cours ici quand même dans l'année. On a 750 élèves... » (Entretien n°110).

Les élèves peuvent aussi être sortis plus longuement de la classe lors d'exclusions de l'établissement mais ces dernières posent aussi des difficultés d'exécution. L'alternative se pose entre les exclusions *internes* et *externes* mais elles sont toutes deux régulièrement remises en question par les différents personnels. Lors d'une exclusion interne, l'élève vient dans l'établissement et doit travailler tout en étant encadré par un ou de multiples personnels. Lors d'une exclusion externe, l'élève est censé travailler chez lui. Les exclusions externes sont critiquées car elles sont jugées peu didactiques. Les exclusions internes sont jugées trop exigeantes à gérer car aucun personnel n'est défini réglementairement pour les prendre en charge. Le cas intermédiaire d'exclusion externe avec remise quotidienne de devoirs pose des difficultés proches des exclusions internes et constitue une demi-mesure qui ne satisfait aucun personnel.

2.4) Dimension individuelle et affective

Les conflits entre les CPE et les enseignants sur les exclusions de cours sont aussi liés aux postures des CPE par rapport aux élèves. Les personnels de Vie scolaire sont souvent dans une posture visant à la neutralité. Ils souhaitent entendre la « version » de l'élève avant de prendre une quelconque décision ou sanction. Les enseignants ont du mal à accepter cette pratique car ils se sentent remis en question. En réponse, les CPE affirment fonder leurs interventions entre autres sur le dialogue. Certains enseignants considèrent tout de même qu'ils ne sont pas assez soutenus par le CPE référent de la classe. En tout état de cause, les CPE assurent la dimension répressive car ils sont inévitablement moteur, ou du moins relais, de la sanction éventuelle. De surcroît, certains CPE considèrent que la sanction a un effet éducatif sur les lycéens.

Chapitre 3

CPE en LP : « [...] je suis plus axée sur l'écoute et c'est au fur et à mesure des rencontres que j'arrive à discerner un peu les élèves et souvent à faire sortir des choses que tu ne peux même pas mesurer au départ. » (Entretien n°10).

CPE en LEGT « Je ne suis pas là pour qu'ils m'aiment, je ne fais pas dans la démagogie ce n'est pas leur rendre service parce que la vie après elle va être dure, elle ne leur fera pas de cadeaux. S'ils doivent trouver à un moment donné un mur, il vaut mieux qu'ils le trouvent chez nous, au lycée parce qu'ici, il faut qu'ils se rendent compte maintenant d'où s'arrête leur monde à eux. » (Entretien n°77).

Les enseignants essaient aussi de régler les conflits de façon plus indirecte que par l'exclusion ou la confrontation. Les enseignants qui ont les exigences les plus strictes peuvent également pratiquer ce type d'approche. Dans les contextes de classe, les enseignants expriment la nécessité de sanctionner pour assurer un contexte global favorable à la transmission des connaissances. Les enseignants ont des approches indirectes dans l'ensemble des établissements car, même dans les situations où l'enseignant ne fait que rarement des injonctions, les affrontements avec les élèves sont toujours possibles. L'engagement des enseignants et la dimension affective qu'ils peuvent mettre en place sont appréciés par les élèves (Barrère, 2003). Dans les établissements professionnels, cet effet est encore plus fort car les lycéens sont souvent en difficulté scolaire. Les rapports entre les enseignants et les élèves sont parfois extrêmes ; entre fortes difficultés relationnelles et critique « d'un effet cité » apporté par les élèves (Jellab, 2008b) et relation affective (Jellab, 2014) ou bienveillance (Jellab, 2008b).

Enseignante d'économie-droit en STMG : « [...] en essayant aussi de régler individuellement les conflits avec les élèves. Ça a été vraiment ma façon de faire et qui permet depuis des années d'éviter d'aller au clash avec eux parce que ce sont quand même des adolescents... donc plus que la répression systématique, le dialogue. » (Entretien n°73).

Enseignant d'électrotechnique en LP : « Bienveillance oui, mais cadrée. Ça veut dire qu'il faut mettre des limites et bien déterminer les limites. » (Entretien n°19).

Enseignante de SES en LEGT : « Ce qui est dur, ce sont les élèves qui font comme si c'était normal qu'ils n'aient pas leur matériel, qu'ils parlent, qu'ils ne te respectent pas, c'est ça qui est délicat. » (Entretien n°87).

La transmission des connaissances ne se fait pas uniquement au sein de la classe mais aussi à l'extérieur par l'accompagnement scolaire. Les assistants pédagogiques (AP) embauchés par l'établissement et certains assistants d'éducation (AE) font alternativement de l'accompagnement social et scolaire. Cette activité est très importante dans les établissements d'éducation prioritaire. Néanmoins, elle s'exprime même dans les établissements les plus favorisés. Cette activité est d'ailleurs considérée comme une finalité pour bon nombre de surveillants. Quelques AP sont également envoyés par des partenaires extérieurs et font uniquement du soutien scolaire. Enfin, les AE, les AP mais également certains enseignants participent à des stages de révision organisés par l'établissement pendant les vacances. Parfois,

les enseignants peuvent improviser des révisions, notamment concernant les épreuves de baccalauréat, que ce soit dans l'établissement ou même à l'extérieur.

Un élève passe prendre rdv avec une surveillante pour de l'aide aux devoirs. Dans le hall, un autre surveillant est avec son fan-club d'élèves. (Vie scolaire Diderot).

Surveillant en LEGT : « [...] les élèves, je cherche à les aider au maximum, à les motiver pour les cours. Je ne suis pas là pour simplement mettre des sanctions [...] ». (Entretien n°26).

Des assistants pédagogiques font un service civil de sept mois dans le cadre de leur cursus à Polytechnique. Je les verrais assez régulièrement travailler avec des élèves en mathématiques ou en sciences. (Vie scolaire Diderot).

Enseignante d'anglais avec un groupe aligné de T°ST2S : L'enseignante fait le point sur le programme en fonction des cours qui sautent puis propose que certains viennent chez elle pour faire un oral blanc, un élève commente : « Les S l'ont fait. » (Fiche B81).

De nombreuses recherches, notamment d'inspiration bourdieusienne, présentent les rapports sociaux au sein de l'école sous le seul angle des rapports de domination. Une telle approche relègue la diversité des rapports sociaux comme des enjeux de leurs interactions mais avant tout elle fait preuve d'un misérabilisme parfois déplacé. Pour certains élèves, une telle analyse est hors de propos : de Marcelo, jeune Brésilien de milieu populaire en série professionnelle à Fadila, jeune Algérienne de milieu favorisé en série scientifique. Le premier, trop gêné pour que je le questionne davantage, m'expliquera qu'il fréquentait une école au Brésil mais qu'il n'y avait pas vraiment de programme annuel. Ainsi, il expliquait et semblait devoir investir beaucoup de temps aujourd'hui à Launay pour rattraper ses difficultés en mathématiques. La seconde, à Guyton, le lycée général et technologique de Beauval, effarée par le comportement de ses camarades particulièrement moins studieux que lors de sa scolarité dans un établissement favorisé en Algérie m'en fera part plusieurs fois.

Ces deux élèves ont en commun d'être passés par des *classes d'accueil*, au collège pour Marcelo et au lycée pour Fadila. Ils ont aussi en commun d'être particulièrement studieux et impliqués, leurs interactions avec les différents personnels scolaires se fait exclusivement sur un registre positif. En cours, ils bénéficient d'une attention accrue de la part des enseignants. Hors cours, Marcelo est un habitué du bureau des surveillants où il discute avec les personnels et bénéficie parfois de soutien scolaire ; Fadila fréquente assidûment le service de soutien scolaire des assistants pédagogiques. Dans les discours de ces deux élèves, leurs trajectoires ou leurs pratiques, la lecture par les rapports de domination n'a pas d'apport heuristique. S'il faut reconnaître qu'ils sont des figures extrêmes, qu'ils ont des espérances scolaires leur permettant d'adhérer fortement aux attentes des personnels de l'institution scolaire, ils ne sont pas les seuls élèves dont les interactions sociales sont à entrevoir autrement.

3) Exigences didactiques

La gestion du travail en classe résulte également d'un processus d'ajustement mutuel, parfois conflictuel, entre les enseignants et les élèves. Les enseignants perçoivent les comportements jugés illégitimes des élèves selon leur expérience individuelle mais aussi selon la « moyenne des consciences⁴⁸ » des personnels scolaires de l'établissement. Les exigences des enseignants sont donc liées aux qualités de leur public d'élèves, celui de la classe mais également à la composition de l'ensemble des élèves de l'établissement. La gestion de l'ordre en classe est une facette de l'organisation des cours en vue de la transmission des connaissances. Dans les cours les plus conflictuels, les enseignants cibleront essentiellement leurs exigences sur la dimension éducative. Dans les cours les plus stables, les enseignants cibleront plutôt leurs exigences sur la dimension didactique. Les exigences éducatives et didactiques ne peuvent être différenciées sans une certaine artificialité. Les injonctions sur les rythmes en classe, la rhétorique des interventions des enseignants ou même les pratiques d'évaluation peuvent avoir des objectifs éducatifs tout autant que didactiques. Les exigences didactiques concernent également l'accompagnement individuel des élèves dans le travail en classe ou l'encadrement des activités d'orientation. Les exigences éducatives et didactiques restent donc profondément liées même si elles se jouent sur des temporalités parfois différentes. En effet, les comportements des élèves dans les classes procèdent assez peu de leurs caractéristiques personnelles mais surtout de leurs places dans les hiérarchies scolaires.

Enseignant de mathématiques en LEGT : « *L'indiscipline c'est plutôt la conséquence de difficultés que l'élève rencontre, des difficultés scolaires.* » (Entretien n°44).

L'utilisation des méthodes numériques n'est que très brièvement abordée. Les sciences sociales abordent régulièrement les *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement* (TICE), notamment dans l'enseignement primaire ou l'enseignement spécialisé. L'intérêt porté à cette évolution numérique peut être discutable (Papi, 2013) mais il se trouve surtout que cette évolution est très peu perceptible sur le terrain des lycées de la banlieue parisienne. Si des recherches portent sur l'utilisation de l'*environnement numérique de travail* (Schneeweile, 2014) ou du *tableau numérique interactif* (Voilmy, 2012), ces pratiques restent très marginales dans les établissements étudiés.

⁴⁸ Émile Durkheim (1895) utilise cette expression pour le crime au sein de la société.

3.1) Gestion des temporalités

Les méthodes employées sont diverses parmi les enseignants qui composent une approche personnelle en mobilisant différentes techniques. Certains enseignants adoptent des approches constructivistes (Laroche & Bednarz, 1994) ou inductives, surtout dans la filière professionnelle (Jellab, 2008b). Les enseignants du professionnel gèrent des classes dans lesquelles peu d'élèves ont une créance scolaire. Ils cherchent donc à les mobiliser par leur approche didactique (Jellab, 2005) ce qui implique des justifications didactiques (Jellab, 2008b). Les enseignants doivent gérer leurs injonctions didactiques dans une certaine dualité pour faire intervenir les élèves, ce qu'ils considèrent être un signal de motivation, tout en les empêchant de bavarder entre eux (Barrère, 2003). Certaines injonctions didactiques des enseignants sont une façon de marquer les rythmes temporels du cours. Elles ont fréquemment lieu en début de cours et persistent parfois dans le courant de l'heure. Les injonctions visent au contrôle et à l'enchaînement des diverses activités, particulièrement lorsqu'il s'agit de séquences en autonomie. En effet, les séquences en autonomie sont souvent très encadrées par les enseignants comme cela a été décrit dans la première partie du chapitre.

Enseignant de mathématiques avec une classe entière de 1^oSTMG : « *On commence, vous attendez quoi ?* » (Fiche A38).

Enseignante de management avec une classe entière de 1^oSTMG : « *Il faut relire le document, pourquoi je vous vois regarder ailleurs ?* » (Fiche A37).

Enseignante d'anglais avec un groupe aligné de 1^oL : « *Unetelle, fais-le en même temps que tout le monde pour être prête quand on va corriger.* » (Fiche A30).

Les injonctions sur la mise au travail sont très fréquentes en classe de première mais elles sont aussi faites en classe de terminale. Elles sont surtout faites aux élèves des séries technologiques et professionnelles mais parfois aussi à ceux des séries générales. Les injonctions peuvent aussi être des tentatives des enseignants pour s'assurer de la participation des élèves ou sanctionner des pratiques jugées illégitimes.

Enseignant d'électrotechnique (entretien n°15) avec une demi-classe de T^oELEEC : « *Ça ne sert à rien de comparer vos résultats, avancez.* » (Fiche B47).

Enseignante de mathématiques avec une classe entière de T^oES : « *Si personne ne me dit rien, je vais vite.* » (Fiche B38).

Les injonctions des enseignants sont parfois plus appuyées, le registre est davantage celui de la menace. Les élèves qui ne respectent pas les règles de la séquence de cours peuvent être interpellés individuellement ou plus collectivement. Les enseignants peuvent ainsi menacer

Chapitre 3

les élèves de venir au tableau ou d'arrêter le cours. Certains, comme cette enseignante d'économie-droit, préviennent les élèves dès l'entrée en salle de cours.

Enseignante de SVT (entretien n°43) avec une classe entière de T°S : « *Untel, tu veux déjà venir corriger l'exercice ?* » (Fiche B74).

Enseignant de gestion avec une demi-classe de T°STMG : « *Si vous n'avez pas trouvé, je rentre chez moi, c'est mieux.* » (Fiche B88).

Enseignante d'économie-droit avec une classe entière de T°STMG : « *Si vous venez, c'est pour jouer le jeu, sinon, je vous vire.* » (Fiche B113).

Les séquences d'évaluations sont propices aux tensions et aux conflits entre les enseignants et les élèves. Les tensions peuvent parfois prendre place lors d'évaluations où les élèves ne passent pas une épreuve « sur table », en EPS par exemple. Les injonctions sont parfois faites sur le registre de la menace mais aussi sur celui de la morale. Ce type d'injonctions est utilisé par tous les enseignants mais quelques-uns s'en font les spécialistes. En plus de considérations génériques sur le sérieux et le respect, les injonctions morales des enseignants abordent la proximité du baccalauréat et l'image que les élèves donnent d'eux-mêmes. Les enseignants profitent également de ma présence pour insister sur cette dimension morale.

Enseignant d'EPS avec un groupe aligné de T°MVA : « *Bien sûr qu'on est obligés de le faire aujourd'hui sinon je te mets zéro et c'est réglé* » (Fiche B148).

Enseignante de mathématiques avec une demi-classe de T°ES : « *Quelqu'un {l'enseignante parle de moi} est là pour vous regarder, vous voulez qu'il écrive que vous discutez quand le prof se retourne, à 4 semaines du bac.* » (Fiche B97).

Les injonctions didactiques des enseignants prennent aussi des formes rhétoriques proches de la plaisanterie ou du sarcasme. Les injonctions pour que les élèves arrêtent leurs bavardages sont fréquentes mais certains enseignants privilégient le registre de la plaisanterie dans ces cas. Ce registre est souvent utilisé par des enseignants avancés dans leur carrière et il est généralement observable dans les différentes classes des séries de baccalauréat.

Enseignante de maths-sciences (entretien n°14) avec une classe entière de T°ELEE : « *C'est bizarre, je vous vois beaucoup parler mais pas beaucoup sur les PC.* » (Fiche B51).

Enseignante d'anglais avec un groupe aligné de 1°ES : « *Dites-moi comment vous faites pour parler et écouter en même temps parce que ça m'intéresse.* » (Fiche A43).

Enseignante d'anglais avec un groupe aligné de 1°STMG : « *Je n'ai jamais vu personne réussir à lire et à parler en même temps.* » (Fiche A36)

Enseignant de physique-chimie avec une classe entière de 1°S : « *Si tu arrives à te moucher et à parler en même temps, c'est que tu es très fort. [...] Si tu pouvais faire deux choses à la fois, ça se saurait.* » (Fiche A102).

Le contrôle des temps de la classe s'articule à un contrôle de l'espace, moins contraignant au lycée qu'au collège mais néanmoins existant. Le contrôle de l'espace concerne la

gestion des places des élèves dans un éventuel plan de classe. Il s'agit aussi pour l'enseignant de s'approprier l'espace de la classe en se déplaçant lors des séquences de cours simultanées, voire en contrôlant la gestion des activités que les élèves réalisent lors des séquences de cours individuels ou mutuels.

3.2) Usage rhétorique de l'humour

Les usages de l'humour par les enseignants sont tout juste évoqués dans certaines recherches (Barrère, 2003), notamment sur son usage par les enseignants qui restent dans les établissements de l'éducation prioritaire (Van Zanten *in* Derouet, 2003). Cette technique semble pourtant être une pratique durablement établie. Fortoul, lors de son enquête disciplinaire du milieu du XIX^e siècle consigne : « que le système disciplinaire inclut parfois l'insulte, le quolibet » (Caron *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005, p. 383). De même, Guiral et Thuillier (1982, p.70) observent que : « si l'élève est imprévisible, le professeur doit l'être aussi. Son arme secrète, c'est l'humour. ». L'humour prend donc deux facettes : une technique pour instaurer une relation affective avec les élèves (Petitjean & Priego-Valverde, 2013) mais également une technique de contrôle de classe comme les changements brutaux de registre et l'instauration d'une « terreur » (Guiral & Thuillier, 1982). Quel que soit l'objectif poursuivi par les enseignants, l'utilisation de l'humour comble d'une certaine manière la faiblesse des dispositifs didactiques et l'adhésion des élèves à ces dispositifs.

Les plaisanteries des enseignants sont destinées à contrôler les temporalités des activités des élèves et plus globalement de contrôler le fonctionnement du cours. Deux mécanismes entremêlés s'expriment dans l'humour : une façon d'éviter des situations conflictuelles mais aussi de rappeler relativement subtilement qui contrôle l'interaction. La pratique de l'humour est une forme visible de l'ajustement des enseignants aux élèves dont ils utilisent parfois les codes. Cet ajustement prend place dans un contexte plus global d'accompagnement éducatif et affectif. Ce qui se joue au-delà de la gestion de l'ordre scolaire instantané, c'est le lien au groupe classe et ses différentes individualités sur l'année.

La première heure et la première année de cours sont d'une grande importance pour l'enseignant car elles influenceront, lorsqu'il reste en poste dans le même établissement, sur les heures et les années qui suivent. En effet, les premières situations traversées par l'enseignant construiront sa réputation qui sera ensuite transmise par les élèves à leurs camarades des niveaux inférieurs. Les élèves testeront donc les enseignants par la suite en fonction des informations délivrées par leurs camarades. L'humour peut permettre d'apaiser les interactions

Chapitre 3

en classe afin d'optimiser les conditions pratiques d'études des élèves et par extension leurs résultats scolaires. Il permet aussi d'éviter de déléguer du travail de gestion des sanctions aux autres personnels.

L'usage de l'humour et des plaisanteries n'est pas exclusif aux enseignants mais concerne l'ensemble des personnels. Ce moyen de créer de la connivence est utilisé régulièrement. L'humour est aussi une façon d'instituer des rapports de force de façon moins réglementaire. L'adoption des codes des élèves est souvent le fait de surveillants ou d'enseignants plutôt jeunes et relativement peu éloignés socialement des élèves.

Surveillant en LP : « [...] *c'est leur façon de fonctionner en se chambrant, en rigolant, du coup, ils se disent : "Ah oui, il est peut-être surveillant, il fait peut-être partie du camp adverse", parce que c'est comme ça qu'ils voient les choses, "mais il nous comprend aussi. Il sait se servir de nos propres moyens et on aura plus tendance à écouter ce qu'il dit."* » (Entretien n°16).

Enseignante de biochimie en ST2S : « *J'aime bien les titiller un peu on va dire. Je me rappelle l'an dernier, ils comptaient les points de clash ce genre de choses. Donc au final, ça les calme assez rapidement, on rigole deux minutes et on repart après.* » (Entretien n°62).

Dans les séries les moins valorisées, notamment professionnelles, des conflits peuvent éclater plus facilement car les élèves ont un fort sentiment de relégation. Lorsqu'il n'y a pas une proximité suffisante entre les élèves et les personnels, les plaisanteries amplifient le sentiment de relégation. La plaisanterie peut donc initier ou aggraver un conflit, surtout dans le contexte de la classe où l'élève se doit de « garder la face » vis-à-vis de ses camarades. Les plaisanteries peuvent donc attiser les conflits plutôt que d'alléger l'atmosphère. Dans d'autres cas, la plaisanterie est intentionnellement faite pour affecter, voire blesser, l'élève et accentuer le rapport de force. L'objectif est aussi de transmettre un message à l'ensemble de la classe ou d'essayer de s'assurer le soutien des autres élèves.

CPE en LP : « *Une fois, ça a failli mal tourner, j'ai pris l'élève, je suis entrée dans mon bureau et je lui ai dit : "Voilà, je vais vous expliquer pourquoi je vous ai dit ça". Parce qu'il avait pris ça comme une vexation. J'aime bien plaisanter, du coup, maintenant, je fais attention à ce que je dis.* » (Entretien n°10).

Enseignant de mathématiques-sciences en LP : « *Rentrer dedans, rentrer dans les élèves, enfin les bousculer, les casser. Il y a un moment, il faut leur montrer leurs faiblesses et puis sortir des petites phrases anodines. [...] En fait, c'est mettre la classe de notre côté face à un élève. C'est-à-dire arriver, par ce biais-là, à isoler le gamin et montrer à tous les autres élèves la connerie qu'il a fait ou qu'il a dit. À chaque fois, il faut bien savoir que c'est un groupe face à un adulte.* » (Entretien n°17).

Dans les contextes moins régulièrement conflictuels des séries générales, l'humour est surtout une façon de se distancier légèrement. L'enseignant peut parfois l'utiliser vis-à-vis de ses propres erreurs. Plus généralement, l'humour permet de réagir aux situations tendues avec

les élèves sans recourir à des sanctions. Enfin, plusieurs enseignants insistent sur le rôle de l'humour pour stimuler la mémoire. Cette théorie est fortement rationalisée par un enseignant d'art-plastiques qui l'aborde aussi dans sa pratique artistique personnelle.

Enseignant de mathématiques en LEGT : « *Je pratique beaucoup l'humour, même à l'égard de moi-même, quand j'écris des bêtises ou que j'en dis [...] De toute façon, je suis un être humain et je crois que c'est aussi pour relativiser les erreurs, il ne faut pas être non plus dans le dramatique.* » (Entretien n°44).

Enseignante de SES en LEGT : « [...] *un élève qui nous parle comme il ne devrait pas parler... on ne peut pas le faire. Donc l'humour c'est un moyen de peut-être soi-même décompresser un peu et de prendre du recul par rapport à ça [...] L'humour c'est une forme de distance* » (Entretien n°87).

Enseignant d'arts-plastiques en LEGT : « *Des formules qui sont plutôt humoristiques ou qui font appel à des choses... je sais pertinemment qu'ils vont s'en souvenir plus facilement, ce sont des moyens presque mnémotechniques. Face à des situations de conflits, l'humour permet de décaler les choses et de ne pas être justement dans la frontalité.* » (Entretien n°79).

3.3) Ambiguïtés des verdicts

Les verdicts scolaires sont communiqués aux élèves au quotidien dans les interactions sans évaluations formelles. Les plus communs peuvent donc prendre la forme d'interrogations simples sans évaluation. Les verdicts avec évaluation ont lieu régulièrement dans l'année avec les notes de devoirs. Une fois par trimestre, lors des conseils de classe, un bilan de synthèse est fait par l'équipe éducative. En outre, les orientations au sein de l'établissement constituent aussi une forme de verdict, à l'instar des préconisations individuelles des enseignants sur le choix des vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur.

Les verdicts scolaires sont des moyens de pression, surtout s'ils sont accompagnés d'évaluations formelles. Ils sont donc une forme de sanction et font partie de l'encadrement éducatif, Pierre Merle (1996) parle à ce propos d'arrangements évaluatifs. Ce registre est utilisé par les enseignants qui dans un premier temps peuvent interroger sans noter. Les enseignants utiliseront la notation comme un moyen de contraindre les élèves à travailler si les rendus ou les interrogations sans évaluation ne sont pas suffisants pour atteindre cet objectif.

Enseignant de mathématiques en LEGT : « *C'est un vrai problème parce qu'on développe des stratégies mais des stratégies coercitives. Au départ, on interroge, sans noter, on fait venir un élève au tableau, surtout en début d'heure, pour voir s'il a travaillé, s'il a lu sa leçon, s'il a effectué le travail. Ça marche avec certaines catégories d'élèves, ça marche nettement moins avec d'autres.* » (Entretien n°44).

Le manque d'assiduité des élèves aux évaluations est davantage sanctionné que les défauts d'assiduité dans les cours sans évaluations. Dans les logiciels de contrôle des absences des établissements, il constitue d'ailleurs bien souvent une catégorie particulière. Ce traitement

spécifique ne s'explique pas seulement par des raisons d'organisation du temps et de difficultés à reprogrammer les échéances. Les évitements des évaluations sont perçus par certains enseignants comme une rupture du « contrat moral ». Les enseignants, et parfois les personnels de Vie scolaire, déplorent les pratiques sélectives des élèves sur l'absentéisme, notamment en situation d'évaluation. Dans ces cas-là, les enseignants auront tendance à faire plus de démarches pour se renseigner sur les raisons de l'absence de l'élève ou à le sanctionner plus sévèrement.

Enseignant de mathématiques (entretien n°17) avec une classe entière de T°MVA : *L'enseignant a un conflit avec un élève absent au dernier contrôle. L'enseignant n'est pas satisfait que l'élève se contente de la mise en conformité administrative car il attend de lui des signes d'investissement. L'élève concerné : « -J'ai justifié. -Peut-être, mais tu n'es pas dans l'état d'esprit de ce qu'on attend d'un élève. ».* (Fiche B149).

Enseignant d'économie-droit en STMG : « *La Vie scolaire, je descends tout de suite quand il y a un souci d'absence, j'essaie de voir un petit peu ce qu'il en est parce que quand je fais une interro et que j'ai certains élèves qui sont absents, là aussi je creuse.* » (Entretien n°111).

Plus généralement, c'est l'utilitarisme des élèves qui est critiqué par les enseignants. Le défaut de présence lors des évaluations est une pratique plus fréquente dans les séries professionnelles et technologiques. Dans l'ensemble des séries, générales y compris, les élèves présents ont des revendications sur la notation. Les élèves veulent souvent qu'une préparation simple soit notée car ils cherchent à « rentabiliser » leur travail ou comme le dit l'un d'eux : « *de gratter au maximum* » les points où ils le peuvent.

Enseignant de physique-chimie avec une classe entière de 1°S : *La sonnerie retentit, l'enseignant leur dit de finir les exercices à la maison, les élèves demandent si « ce sera noté » et l'enseignant fait un rappel à l'ordre en leur reprochant leur « consumérisme ».* (Fiche A102).

Enseignante d'anglais (entretien n°13) avec une demi-classe de T°SEN : *L'examen commence, l'enseignante distribue les copies, un élève demande si « c'est noté », l'enseignante à une réponse ambiguë et un camarade : « Ça veut dire oui. ». Quelques échanges entre élève : « En ce moment la moyenne n'est pas... on essaie de gratter au maximum. ».* (Fiche B141).

L'autre revendication habituelle concerne la gestion précise de la notation comme les échanges parfois interminables sur le barème, entre les élèves et les enseignants, par exemple. Les élèves cherchent là aussi à « gratter » le maximum de points. La dimension de justice est souvent évoquée par les élèves, par intérêt mais aussi par conviction. Les économies propres aux enseignants et aux élèves se renforcent par un effet circulaire qui rend les pratiques d'évaluation plus systématiques. Cette systématisation des pratiques d'évaluation se fait donc pour la plupart des classes et dans l'ensemble des séries.

Enseignant d'histoire-géographie avec une classe entière de 1°ES : *L'enseignant reproche à un élève sa vision utilitariste des notes, ce dernier souhaitant que la correction, et par extension le bonus éventuel si elle est bien prise, soit ramassée et évaluée pour tous les élèves et pas seulement ceux ayant des notes au-dessous de la moyenne.* (Fiche A49).

Enseignant d'histoire-géographie avec une classe entière de 1^oSTMG : *L'enseignant distribue les copies en appelant les élèves au bureau, l'un d'entre eux est qualifié de tricheur par ses camarades. Certains se dépêchent de partir avant la sonnerie et d'autres viennent contester leurs notes, l'enseignant répond « qu'il ne faut pas comparer » et qu'il « note aussi l'effort sinon il y a un nivellement par le bas ».* (Fiche A77).

L'évaluation lors des différents trimestres n'est pas le seul levier des enseignants pour contraindre le comportement des élèves. En effet, de nombreux segments des diplômes des élèves sont désormais assurés par les enseignants de l'établissement voire ceux de la classe. Il s'agit de certains oraux et surtout des *contrôles en cours de formation* (CCF), en EPS et dans la filière professionnelle. Dans ce cadre-là également, l'évaluation peut être une sanction négative de problèmes de comportement ou une sanction positive de l'effort tout comme les avis pour le passage du baccalauréat lors des oraux de rattrapage. La forme de certification des diplômes passe donc d'une évaluation terminale à une évaluation continue. Cette évolution de l'évaluation remet en cause le cadre national de la certification. De surcroît, elle fait entrer dans l'évaluation des critères comportementaux et les liens spécifiques tissés entre l'enseignant et les différentes individualités d'élèves.

Conclusion

L'institution scolaire produit des rapports sociaux parfois violents et des inégalités, conséquence attendue dans une société également violente et inégalitaire dans sa structure, notamment au niveau professionnel. Les personnels scolaires contribuent bien entendu à la production ou la reproduction de rapports violents et inégalitaires mais leur activité n'est nullement tournée vers un unique objectif de contrainte sociale. Les pratiques des personnels scolaires dans les interactions qu'ils nouent avec les élèves permettent outre la transmission des connaissances et des pratiques, la création de liens privilégiés. Ces différentes interactions permettent aux élèves de contourner les obstacles issus de leurs divers contextes respectifs de vie et d'optimiser leurs espérances. La pratique des personnels scolaires doit donc être appréhendée dans une perspective globale. Il faut mesurer les effets de contrainte, d'émancipation ou de tout autre registre si l'on veut mesurer l'efficacité des pratiques en direction des élèves.

L'ambivalence des pratiques des personnels à l'égard des élèves a été évoquée dans le chapitre précédent sur l'encadrement en général. Les effets des pratiques des enseignants ont bien souvent plusieurs facettes et l'humour dans les relations quotidiennes en est une parfaite illustration. L'humour est une technique fréquemment évoquée mais elle n'est pratiquement pas décrite ou mise en perspective. Pourtant, tout comme la notation, l'humour a un usage ambivalent : une manière de créer du lien affectif avec les élèves ou de les humilier pour reprendre le terme de Pierre Merle (2007).

Les pratiques d'enseignement sont aussi particulièrement ambiguës car la plupart des approches peuvent être considérées comme impliquant une certaine forme de domination. Trivialement, lorsque le cours est d'un niveau complexe, certains élèves suivent difficilement, les apprentissages d'une minorité sont donc très faibles. Par contre, si le cours est d'un niveau simple, les apprentissages de l'ensemble des élèves seront globalement limités. L'origine sociale, les inégalités de remédiation scolaire et la différence d'établissement de scolarisation accentueront donc les inégalités de parcours scolaires. La faiblesse des acquis scolaires est préjudiciable pour un élève et se renforce lors de son passage au collège (Bautier in Tarbo, 2005) puis éventuellement au lycée (Bautier & Rochex, 1998). Ces élèves sont notamment en difficulté car ils peinent à mobiliser des ressources larges et à analyser les documents en profondeur (Bautier & Rayou, 2013). La prise en charge des élèves en difficulté scolaire se fait par une approche psychologique (Garcia & Oller, 2015) et non par l'analyse du système scolaire et de

son organisation pratique. La source de la difficulté scolaire des élèves est pourtant dans l'organisation pratique du système et de ses formes scolaires. Une plus forte mixité sociale permettrait éventuellement de faire baisser le taux d'élèves en difficulté scolaire (Garcia & Oller, 2015) mais certains effets pervers peuvent apparaître. En effet, « [alors] que certaines démarches sont pensées comme des adaptations susceptibles d'aider les élèves, [...] [ils] s'en saisissent de façon différenciée, s'égarant parfois sur le contenu même des apprentissages. » (Bautier, 2006). Les contextes de mixité sociale et scolaire peuvent donc générer des inégalités scolaires d'une autre forme.

Une ambiguïté similaire concerne l'activité de « contrôle social » ou d'encadrement éducatif de la classe. Lorsque l'enseignant intervient très peu dans la classe malgré le manque d'implication des élèves dans les activités didactiques, les apprentissages des élèves sont également faibles. Par contre, si l'enseignant intervient beaucoup, certains élèves ont tendance à être mis de côté, consciemment ou non, par les enseignants. La lecture des rapports sociaux dans les établissements scolaires reste trop limitée aux effets de domination. Ces phénomènes sont incontestables mais ils masquent de nombreux autres enjeux dans le traitement des flux scolaires.

Les différentes pratiques des enseignants pour assurer le maintien de l'ordre et l'évaluation rendent leur rôle « d'entraîneur » particulièrement flou vis-à-vis des élèves. Les enseignants assument un rôle « d'arbitre » avec la notation et un rôle « d'adversaire » dans les escarmouches quotidiennes. Les modifications du cadre national du baccalauréat dans le cadre de la réforme Blanquer vont d'ailleurs fortement renforcer ce rôle d'arbitre. La multiplication des techniques de contrôle de la classe est un signe de l'affaiblissement du contrat didactique, en raison des faibles espérances des élèves ou des enseignants. À de multiples reprises, lors des observations de cours conflictuels, les élèves ou l'enseignant me demandent d'ailleurs indirectement de juger ce contrat didactique en me prenant à partie. Par ailleurs, le « malentendu » entre les enseignants et les élèves (Bautier & Rayou, 2009) est renforcé par la désacralisation du rôle de l'école.

Une part de la gestion des élèves par les enseignants comporte une dimension relationnelle. Les enseignants assurent le suivi des élèves avec une certaine dimension affective. Dans les cours, les affrontements entre élèves ou entre élèves et enseignants peuvent être considérés comme des « assauts de caractères » (Goffman, 1973a). Ces différents indicateurs semblent indiquer un affaiblissement du contrat didactique et par extension de la créance globale dans l'école. Les enseignants peinent à conclure des contrats didactiques car les créances de la plupart des élèves sont faibles et leur rôle sur « scène » (Goffman, 1973b) perd de sa crédibilité.

L'évolution des relations entre les enseignants et les élèves peut donc être interprétée comme l'affaiblissement du « rituel scolaire » et de ses interactions classiques (Goffman, 1974) mais également du don (Mauss, 1925) de l'apprentissage. La dépendance sans contrepartie (Mannoni, 2011) des élèves dans l'institution scolaire perd de son sens car le rituel d'enseignement est désacralisé. La perte de créance dans le rôle de l'institution scolaire la transforme telle une organisation religieuse (Durkheim, 1912) ou magique (Mauss, 1902) dans un monde désenchanté (Weber, 1904). Plus généralement, c'est l'économie de la connaissance qui perd de la valeur (Laval, 2006).

Par ailleurs, l'institution scolaire produit un certain nombre d'exclus. Les élèves qui s'écartent trop de la norme scolaire suivent des cursus spécifiques dont les travers en termes d'inefficacité et de stigmatisation s'apparentent aux observations d'Erving Goffman sur le traitement des patients des hôpitaux psychiatriques (1961) et la prise en charge du handicap (1975). L'exclusion peut également être simplement déterminée par les indicateurs de la « réputation » des élèves ou des classes. Les élèves et les classes ayant les pires réputations subissent une stigmatisation régulière et ont tendance à se conformer au rôle qui est projeté sur eux tout comme les habitants de la ville de banlieue anglaise étudiée par Elias et Scotson (1997). Les élèves ne sont pas les seuls déviants de la norme scolaire, les seuls « outsiders » (Becker, 1985). Les enseignants qui ne sont pas capables de tenir leur classe sont aussi considérés comme des déviants. Enfin, comme cette déviance est jugée en fonction des valeurs des groupes sociaux, elle oppose l'ensemble des groupes d'élèves et de personnels scolaires. L'opposition n'est pas constituée d'un simple face-à-face enseignant/classe car les élèves prennent différentes positions selon l'enseignant et les attitudes de ce dernier comme celles de leurs camarades. Les élèves peuvent être indifférents au conflit ou se prononcer plus ou moins visiblement pour l'enseignant ou bien leur(s) camarade(s). À cet égard, l'humour est aussi caractéristique car son usage par les enseignants contribue fréquemment à isoler certains élèves tout en se garantissant du soutien des autres.

L'objectif de cette thèse n'est pas d'évaluer l'efficacité des pratiques enseignantes dans le détail. L'angle privilégié est celui d'une sociologie de la production des flux scolaires et non celui de sciences de la didactique. Les approches didactiques des enseignants sont diversifiées mais leur efficacité est souvent très relative. La multiplication et la faible efficacité de ces approches ne s'expliquent pas simplement par le style et les méthodes employées par les enseignants. Elles s'expliquent davantage par la désacralisation du rôle de l'institution scolaire et par extension de celui de ses personnels. Les méthodes des enseignants peuvent améliorer la

transmission des contenus scolaires à la marge et leur analyse est précieuse. Par contre, les recrutements et les situations de classe sont fortement indépendants de l'enseignant. Ainsi, une profonde évolution nécessiterait le changement des formes de recrutement et des mécanismes qui organisent le flux. Afin de comprendre ce qui se joue précisément dans les flux internes aux établissements, il faut étudier également les configurations locales en détail. Dans le chapitre suivant, la classe est présentée comme la combinaison d'une matière, d'une série de baccalauréat et d'un établissement.

Chapitre 4 : Combinaison de la classe : matière, série et établissement

Ce chapitre analyse les différentes trajectoires des élèves au lycée en fonction des matières, des séries de baccalauréat et des établissements où ils sont scolarisés. Les formes d'enseignement et les dénominations des diplômes ont beaucoup évolué dans leurs dénominations même si les contenus sont restés relativement stables. Les institutions scolaires ont été progressivement réglementées puis normalisées pour aboutir à la nomenclature actuelle des filières de lycée déclinées en séries. Les élèves sont encore distribués en fonction de leur origine sociale mais désormais essentiellement selon des critères qui lui sont partiellement corrélés : leur niveau académique et leur comportement en classe. L'orientation des élèves dépend donc partiellement de leur adhésion aux multiples règles scolaires. L'activité dans le travail enseignant est distribuée selon les disparités des différentes classes dans les établissements et les séries. Les pratiques sont d'ailleurs plus comparables entre deux classes d'une même série dans des établissements différents qu'entre deux classes de séries différentes au sein du même établissement. Le « style » professionnel de l'enseignant est déterminé par la classe et la série qu'il prend en charge mais reste tout de même partiellement dépendant de ses expériences scolaires précédentes.

Les contextes des classes produisent des situations inégalement conflictuelles entre l'enseignant et les élèves. Selon les styles des enseignants et les séries des classes, les situations évoluent du fort contrôle de classe à une très faible structuration du contenu didactique. Les conflits, comme les situations stabilisées peuvent se situer indifféremment aux deux extrémités de cette échelle. En règle générale, les heures de classe suivent des schémas de cours directifs, plus proches du cours dialogué que magistral, ou de cours avec autonomie.

Chapitre 4

La gestion du maintien de l'ordre tout comme le contenu de l'approche didactique diffèrent selon les séries (Merle, 1993b). Les élèves suivent donc des trajectoires leur permettant de développer des valeurs scolaires de qualité différentes. Les séries se distinguent en filières : générale, technologique et professionnelle. Dans le détail, les filières technologique et professionnelle ne sont effectivement pas complètement homogènes. La segmentation des pratiques selon les établissements n'est pas pour autant entièrement neutralisée. En effet, il est difficile d'affirmer que le contexte des classes de la série scientifique est identique entre un lycée d'éducation prioritaire de banlieue parisienne et un « grand lycée » parisien. Par ailleurs, la structure de l'établissement mais aussi l'organisation du travail des personnels scolaires (Merle, 1998a) peuvent influencer sur la gestion globale des élèves ou sur les interactions en classe et par extension sur l'efficacité de la transmission des connaissances.

Les contenus des matières dans les différentes séries de baccalauréat et le style professionnel des enseignants produisent des effets sur les élèves. Dans les séries dont les matières sont les plus reconnues scolairement, qui de surcroît bénéficient bien souvent des enseignants les plus engagés, les élèves adhèrent fortement au « modèle de l'excellence scolaire » (Merle, 1993a). Les élèves des classes des séries les plus valorisées sont dans des trajectoires où ils ont une forte créance dans leurs études et ils peuvent se permettre d'avoir une forte espérance dans leur avenir scolaire. Par contre, les élèves des séries les moins valorisées ont parfaitement conscience de la dimension de relégation de leurs cursus, ils accordent une faible créance à leurs études et n'ont qu'une assez faible espérance scolaire. Ils entrent donc davantage en conflit avec les personnels de l'institution.

1) Rôles des enseignants

Dans les cursus de séries de baccalauréat, les différentes matières n'ont pas la même importance objectivement pour les élèves, en termes de volume horaire et de coefficient, mais également subjectivement en fonction du style professionnel de l'enseignant. Les élèves vont donc accorder aux enseignants un intérêt variable. Les chefs d'établissement ont aussi des attitudes différenciées selon les enseignants. Un de leurs rôles est notamment de les répartir en équipes éducatives dans les différentes classes. Le choix du professeur principal par les personnels de direction est une subtilité supplémentaire dans la gestion du placement des enseignants dans les classes.

1.1) Répartitions des matières

Les lycéens font face à divers enseignants car « [dès] la création des lycées, la présence de professeurs de mathématiques avait rompu le régime du maître unique qui était celui des anciens collèges. » (Savoie *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005, p. 70). Les lettres et le français sont les premières matières qui ont été établies historiquement (Chervel, 1985 ; Jey *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005). Les mathématiques (Daubelcour, 2000 ; D'Enfert *in* Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010), l'histoire (Bruter *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005) et la philosophie (Poucet *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005) sont établies lors de la création des lycées ou dans les années qui suivent.

Les autres matières sont établies bien plus tardivement et le déroulement des enseignements se fait parfois dans une forme scolaire quelque peu différente. Ainsi, les matières appliquées des filières technologiques et professionnelles impliquent de nombreuses séquences lors desquelles les élèves travaillent en autonomie (Jellab, 2008b). Cette autonomie est pratiquée également dans les matières artistiques. Plus généralement, les enseignants d'arts plastiques (Gaillot, 2012) et de musique (Tripiet-Mondancin, 2014) tentent de mobiliser des approches didactiques spécifiques. Cette modification de l'approche didactique peut d'ailleurs être complétée par l'intervention de professionnels extérieurs à la classe comme en section théâtre ou opéra (Ruppin, 2015). L'évolution didactique des langues vivantes et de l'éducation physique et sportive (EPS) est particulièrement frappante. L'EPS est suivie par l'ensemble des lycéens et assurée par un corps spécifique mais commun à l'ensemble des filières. La dynamique du corps d'inspection (Erard, 2010) et l'évolution des formations, notamment le suivi

universitaire des cursus de STAPS⁴⁹, a profondément modifié la didactique en EPS. Les enseignants d'EPS bénéficient désormais d'une des formations les plus abouties parmi les enseignants (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013).

Les relations entre les enseignants des différentes matières sont variables selon les établissements. Comme l'analyse Philippe Masson (1999, p. 241-242) : « [les] relations entre enseignants pour la défense de leurs intérêts collectifs s'établissent en fonction de cinq principes de variation : l'âge, le grade, la discipline d'enseignement, l'appartenance à une équipe qui travaille à un projet commun, le rapport au syndicalisme. ». Il insiste sur le fait que la matière est un critère primordial, tout comme les projets collectifs éventuels. Les relations privilégiées des enseignants de la même matière sont aussi renforcées par la multiplicité des salles de pause. Des salles de pause par matière peuvent exister officiellement ou plus officieusement (Masson, 1999). Le travail collectif et les projets sont assez peu répandus même dans les établissements de l'éducation prioritaire ou les établissements professionnels (Jellab, 2008b) mais ils restent tout de même plus fréquents que dans les établissements généraux favorisés. Enfin, l'influence des enseignants est différente selon leur place dans le cursus de la série de baccalauréat, les enseignants des matières principales seront davantage décisionnaires dans les conseils de classe (Masson, 1999) par une légitimité du coefficient (Merle, 1996).

Certaines matières sont transversales à l'ensemble des séries du baccalauréat tandis que d'autres sont plus spécialisées et ne concernent que certaines séries. Le *tableau 30* (p. 211) présente la répartition des différents coefficients du baccalauréat en fonction des matières et donc de leur poids au sein du diplôme. Pour chaque série, les coefficients qui sont dans la moyenne par rapport aux séries présentées ont une case qui n'est pas colorée, ceux qui sont plus faibles sont colorés en bleu et ceux qui sont plus forts sont en rouge. Les coefficients sont pratiquement proportionnels aux volumes horaires hebdomadaires des matières.

Les matières spécialisées ont bien souvent des coefficients proportionnellement supérieurs à leurs volumes horaires. Cet excès est induit par les préparations spécifiques des élèves : produire un projet (artistique, professionnel ou technologique) ou une prestation (évaluation des compétences expérimentales, oraux divers). Les enseignants des matières spécialisées encadreront aussi les élèves en dehors de leurs cours de matière. Ils participent à certains autres cours (l'heure de langue vivante dédiée au projet dans les séries technologiques par exemple)

⁴⁹ Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

et gèrent souvent l'heure d'*aide pédagogique*. Ils prennent aussi parfois en charge l'accompagnement individuel des élèves autour des projets et des prestations en dehors de toute heure de cours.

Tableau 30 : Valeurs des coefficients des matières selon la série de baccalauréat

	S	ES	L	STL	STI2D	ST2S	STMG	GA	ELEEC	Moyenne
Français	10,0%	11,1%	13,2%	9,1%	9,1%	9,3%	9,5%	9,3%	9,6%	10,0%
Philosophie	7,5%	11,1%	18,4%	4,5%	4,5%	4,7%	4,8%			7,9%
Histoire-géographie	7,5%	13,9%	10,5%	4,5%	4,5%	4,7%	4,8%	9,3%	9,6%	7,7%
Langues	12,5%	13,9%	21,1%	13,6%	13,6%	9,3%	11,9%	14,8%	7,7%	13,2%
EPS	5,0%	5,6%	5,3%	4,5%	4,5%	4,7%	4,8%	3,7%	3,8%	4,7%
Mathématiques	17,5%	13,9%		9,1%	9,1%	7,0%	7,1%	3,7%	5,8%	9,1%
Physique-chimie	15,0%	2,8%	2,7%	9,1%	9,1%	7,0%			5,8%	7,3%
SVT	15,0%	2,8%	2,7%	9,1%		16,3%				9,2%
Spécialité	5,0%	5,6%	13,2%	22,7%	27,3%	20,9%	28,6%	48,1%	46,2%	24,2%
Matières série	5,0%	19,4%	13,2%	13,6%	18,2%	16,3%	28,6%	11,1%	11,5%	15,2%
Total coefficients	40	36	38	44	44	43	42	27	26	38

Ce tableau présente l'ensemble des séries générales mais, par souci de simplification, seulement les quatre séries technologiques et les deux séries professionnelles qui scolarisent le plus d'élèves et sont présentes sur la plupart des bassins scolaires. Les séries technologiques STA2D et TMD scolarisent très peu d'élèves tandis que les séries STAV et STHR sont gérées par des lycées spécifiques, respectivement agricoles et hôteliers. Seules deux séries de l'enseignement professionnel sont présentées car il existe une centaine de déclinaisons différentes. De plus, les horaires et coefficients des matières sont parfois différents d'un établissement à un autre pour une même série malgré les tentatives de normalisation induites par les référentiels. Ainsi, présenter des moyennes par série n'aurait pas permis de mesurer précisément le poids relatif des matières dans les diplômes. Les deux séries choisies sont fréquemment présentes sur les bassins scolaires et scolarisent le plus de lycéens dans leurs secteurs respectifs, *service* et *production*. La spécialité du secteur des services *gestion-administration* (GA) est issue d'une fusion entre les séries *comptabilité* et *secrétariat* en 2012. La série du secteur de la production *électrotechnique* (ELEEC) est la plus répandue de son secteur et une classe a été suivie à Lannay. Ces spécialités sont organisées d'une manière normalisée car les référentiels nationaux⁵⁰ ont été établis récemment et elles donnent un exemple plus explicite des deux branches de la filière professionnelle.

⁵⁰ Ces référentiels paraissent au *Bulletin officiel* (BO) et sont également disponibles sur le site internet eduscol.education.fr.

Chapitre 4

Dans toutes les séries du baccalauréat, il existe un enseignement général : une sorte de tronc commun transversal. Dans toutes les séries, les lycéens aborderont des notions de base en français, en histoire-géographie, en langues vivantes et en EPS. Dans la plupart des séries, les lycéens suivront également des cours en mathématiques et dans une moindre mesure en sciences. Certaines matières, liées à la série ou à la filière, reprennent aussi certains éléments transversaux dans des programmes globalement différents. Par exemple, les *sciences économiques et sociales* de ES recourent des éléments des programmes d'*économie-droit* et de *management des organisations* de STMG ou des programmes d'*économie-gestion* et de *prévention-santé-environnement* dans le professionnel.

Certaines matières transversales ont des programmes spécifiques comme les *sciences de la vie et de la terre* (SVT) qui n'existent sous cette forme réellement qu'en S. En ES et en L, il s'agit d'un enseignement très générique des sciences alterné hebdomadairement avec la physique-chimie. Les programmes de STL et ST2S sont spécifiques, les matières sont différentes et les enseignants n'ont pas le CAPES de SVT mais le CAPET de biochimie. Dans les séries générales, il y a peu de matières spécialisées. Par contre, certaines matières transversales ont des programmes très développés : les mathématiques et les sciences en S, les mathématiques et l'histoire-géographie en ES ou la philosophie et les langues en L. Ces programmes plus denses forment la partie variable des cursus de séries générales. Dans les séries technologiques et professionnelles, des matières plus spécialisées, liées à la filière ou à la série, complètent le « tronc commun » des cursus.

Les matières plus spécialisées des séries technologiques et professionnelles sont souvent organisées autour d'ateliers pratiques. Cette organisation caractérise fortement les nombreuses séries professionnelles du secteur *production* mais moins les séries professionnelles du secteur *service* et les séries technologiques STMG et ST2S. Les contextes d'enseignement diffèrent donc selon le nombre d'élèves mais aussi l'organisation de l'espace et du travail. Les matières spécialisées ont un volume horaire plus important et parfois, par extension, une plus forte rentabilité économique et scolaire. De plus, leur cadre est constitué d'organisations spatiales spécifiques type atelier.

1.2) Fonction et activités du professeur principal

La division du travail de suivi individuel des élèves entre les enseignants et les conseillers principaux d'éducation (CPE) a été analysée par diverses enquêtes (Payet, 1995). Par contre, la répartition des rôles entre les enseignants d'une même classe est moins couramment

abordée (Barrère, 2002, 2003). Cette division du travail entre enseignants est accentuée au lycée et induite par plusieurs paramètres structurels. Dans chaque série de baccalauréat, certaines matières spécialisées occupent une place centrale en termes de volume horaire mais aussi d'importance à l'examen. Bien souvent, l'un des enseignants de ces matières de spécialité assure la fonction formelle de professeur principal. Selon les textes, le professeur principal est en charge de l'orientation des élèves mais aussi de la liaison administrative entre les enseignants de la classe et le CPE ou bien la direction. Dans la pratique, le professeur principal cogère, avec le CPE référent, l'orientation des élèves mais aussi leurs sanctions disciplinaires. La division du travail entre le professeur principal et le CPE varie selon les établissements et les séries de baccalauréat des classes. L'activité du professeur principal est fortement minimisée dans les sciences sociales et notamment les manuels de sociologie de l'éducation (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, elle n'est l'objet que de très rares recherches, notamment sur le collège et le rôle des professeurs principaux de troisième dans l'orientation (Sapet Malozon, 2014). Le rôle du professeur principal est d'ailleurs renforcé avec la loi ORE. En effet, cet enseignant doit émettre un avis, par la plateforme *Parcoursup*, sur les vœux des élèves pour l'enseignement supérieur.

1.2.1) Histoire de la fonction et des missions

La fonction de professeur principal existait dans les collèges royaux de l'Ancien Régime. Le professeur concerné était d'abord un spécialiste de la théologie puis un spécialiste des humanités, notamment des langues classiques. Cette évolution se situe dans un mouvement plus global de remplacement de l'enseignement religieux par l'enseignement des humanités, qualifiées a posteriori de *classiques*. Administrativement, les établissements du second degré sont aussi progressivement assumés par l'État (Nique, 1990), parfois en remplacement des congrégations. Les professeurs ayant la fonction de professeur principal sont chargés de guider individuellement les élèves, de coordonner les enseignements et ont un rôle politique et social dans les classes. Les références à cette position particulière du professeur principal d'humanités classiques sont plus fréquentes lorsqu'elle perd de l'importance dans une évolution globale de l'enseignement vers des cursus dits *modernes*, où les sciences et les lettres modernes ont une place prépondérante dans les cursus de l'enseignement secondaire. Les données historiques sur les professeurs principaux sont principalement des descriptions a posteriori datant de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e. En outre, il s'agit souvent de sources institutionnelles dont l'objectivité doit être relativisée.

Les débats sur les missions du professeur principal peuvent sembler étrangement contemporains et font intervenir de nombreux protagonistes dont les objectifs sont différents.

Certains soutiennent la fonction de professeur principal car ils considèrent que c'est un moyen efficace pour inculquer la morale aux élèves en général et en particulier concernant l'ordre disciplinaire en classe. La fonction de professeur principal est considérée comme une façon de reprendre la direction intellectuelle et morale des élèves mise en péril par l'éclatement des humanités (Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010). D'autres soutiennent l'idée que le professeur principal peut mieux comprendre les caractéristiques individuelles de chaque élève et mieux le « guider », plus tardivement dans les années 1920 on parlera d'orientation. Enfin, les enseignants de lettres modernes ont un intérêt catégoriel qui explique la fréquence du débat sur la fonction de professeur principal dans les revues qu'ils animent.

Des lois Ferry du début de la Troisième République jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la fonction de professeur principal est très variable selon les types d'établissements et les pratiques locales. Au cours de cette période, elle ne se fixe pas réglementairement sur les professeurs de Lettres modernes ou de sciences, dont les enseignements sont devenus majoritaires dans les cursus. Cette fonction sera de nouveau définie clairement dans le cadre de la réforme Berthoin en 1960 et dans la disposition actuelle de l'enseignement secondaire par la circulaire du ministère de l'Éducation Nationale de 1993. Ces deux dates marquent l'histoire plus contemporaine et documentée de la fonction de professeur principal. Les missions liées à cette fonction ont été augmentées par différentes réformes, notamment en ce qui concerne le suivi de l'orientation et du comportement des élèves. En outre, la fonction de professeur principal n'est plus liée à une matière particulière et correspond à une indemnité spécifique.

La fonction de professeur principal est de nouveau indemnisée par le décret 71-884 du 2 novembre 1971 fixant les indemnités susceptibles d'être attribuées aux personnels enseignants⁵¹ des établissements du second degré. Les enseignants des classes de première ou de terminale ne sont pas concernés par ce décret. Le suivi du comportement des élèves est moindre qu'au collège et le suivi de l'orientation ne concerne à cette période que le cours de l'enseignement secondaire. La systématisation des carrières scolaires des élèves dans l'enseignement supérieur amène des problématiques d'orientation qui deviennent une nouvelle mission du professeur principal dans la circulaire 93-087 du 21 janvier 1993. La fonction de professeur principal devient aussi indemnisée à tous les niveaux de l'enseignement secondaire. Les deux principales missions du professeur principal sont le suivi du comportement et des résultats de

⁵¹ Le vocable de professeur est abandonné sauf justement en ce qui concerne le professeur principal.

l'élève en lien avec la famille ainsi que le suivi de l'orientation au cours ou en sortie de l'enseignement secondaire. La troisième mission est celle de « superviser » le travail des enseignants dans les différentes matières et classes. Cette dernière mission est la plus sujette à conflits avec les organisations syndicales notamment avec l'institution du *conseil pédagogique* par la circulaire Chatel du 27 mars 2012. Cette circulaire institue une réunion régulière, entre la direction et les enseignants référents pour coordonner l'action éducative, qui n'a pas encore l'efficacité souhaitée de l'aveu même des services rectoraux.

La mission de suivi de l'orientation de l'élève est aussi dénoncée car elle place le professeur principal comme interlocuteur central, en partie décisionnaire. Les autres missions des professeurs principaux sont l'objet de tensions dans l'interprétation des textes réglementaires. Les organisations syndicales, particulièrement *le Syndicat national des enseignants de second degré* (SNES, affilié à la *Fédération syndicale unitaire*), reprochent aux chefs d'établissement de se décharger sur les professeurs principaux de certaines tâches administratives liées au conseil de classe. Les textes d'information syndicale dénoncent également la délégation extrême des responsabilités de suivi des élèves de certains enseignants sur leur collègue professeur principal.

Les missions formelles du professeur principal sont désormais davantage stabilisées mais la division du travail est parfois conflictuelle. Dans les enquêtes ethnographiques au sein des lycées au début des années 1990, les professeurs principaux sont assez peu évoqués. Pierre Merle (1996) décrit leur rôle au conseil de classe de seconde, participant à l'orientation dans les séries générales et technologiques. Philippe Masson (1999, p. 233) analyse que « [les] critères objectifs que sont le grade, l'ancienneté et l'âge ne sont pas suffisants, du point de vue du chef d'établissement, pour établir la répartition de service. ». L'enjeu du choix des professeurs principaux pour un chef d'établissement est la recherche d'enseignants favorables à la direction et d'enseignants capables de gérer une classe et les missions de professeur principal.

1.2.2) Organisation actuelle

Les professeurs principaux doivent prendre en charge le suivi individuel de l'élève concernant l'orientation et le comportement. Ces responsabilités les amènent à rencontrer davantage les élèves et leurs familles mais aussi l'ensemble des autres personnels scolaires. Les professeurs principaux et les CPE ont des échanges réguliers qui associent parfois la direction. En outre, les professeurs principaux doivent composer avec leurs collègues enseignants de la

classe en responsabilité. Ils ont donc une place spécifique dans l'organisation locale du travail éducatif.

Les heures de cours du professeur principal sont augmentées par des heures spécifiques afin de réaliser l'encadrement des vœux d'orientation et plus informellement de discuter avec les élèves de leurs comportements en classe. Ces activités peuvent être plus exigeantes en temps et déborder sur les heures de cours de l'enseignant. L'indemnité de professeur principal est faible et moins avantageuse que le taux horaire des heures de cours supplémentaires. Ces deux paramètres font donc de cette fonction un engagement dont les rétributions semblent faibles. Pourtant, les enseignants des matières spécifiques de la série occupent toujours cette fonction car ils y trouvent des compensations. La fonction de professeur principal renforce leur autorité vis-à-vis des élèves en permettant une gestion de classe plus apaisée. En outre, ce rôle accroît le sentiment de participation à la scolarité de l'élève et son éventuelle réussite, synonyme de valorisation professionnelle.

La mise en place des enseignants en général (Barrère, 2006, 2013) et des professeurs principaux en particulier (Masson, 1999), dans les différentes classes est un enjeu pour les chefs d'établissements. Ces derniers souhaitent que les professeurs principaux soient des relais pour la direction, notamment dans les grands établissements où ce sont parfois les seuls enseignants avec lesquels ils échangent. L'autre objectif des chefs d'établissements est d'éviter une situation conflictuelle concernant la division du travail. Leur intérêt est donc également de choisir des professeurs principaux investis qui assurent une matière spécialisée. Ces choix des chefs d'établissement différencient les enseignants davantage que la hiérarchie statutaire et contribuent à renforcer la différenciation des rôles entre enseignants.

La différenciation des rôles d'enseignant est liée aux difficultés de gestion des effectifs enseignants par les chefs d'établissements mais aussi aux difficultés de suivi individuel des élèves. La systématisation des carrières scolaires secondaires sur le modèle classique produit une nécessité pour les élèves de fortes conformations aux attentes scolaires. Les personnels scolaires mettent en place un suivi exigeant pour les élèves des établissements et des classes les moins favorisés socialement. Les enseignants sont un peu moins souvent professeurs principaux en fin de carrière et presque jamais au début. La relative longue carrière des enseignants et la caractéristique de la fonction de professeur principal sont souvent corrélés au fait que ces enseignants assurent des cours stables auxquels les élèves adhèrent.

Les enseignants qui assurent des matières générales, notamment le professeur principal, dans les classes de seconde contribuent à l'orientation des élèves dans les séries générales et technologiques. Les enseignants de STMG ne sont donc pas responsables concernant l'orientation dans les séries. Par contre, ils enseignent dans les classes produites par cette segmentation et ils contribuent à l'orientation des élèves dans les établissements de l'enseignement supérieur. Les systèmes algorithmiques qui mécanisent l'orientation (*Parcoursup*, APB ou *Affelnet* pour les collégiens parisiens) posent de nombreuses controverses (Hiller & Tercieux, 2014)⁵². Pourtant, les logiciels dédiés à l'orientation ont tout de même entraîné la systématisation du suivi de l'orientation, y compris dans l'enseignement professionnel bien que ce soit parfois des salariés du CIO (centre d'information et d'orientation) qui reçoivent les élèves à ce propos. Dans la majorité des établissements, ce sont les professeurs principaux qui prennent en charge le suivi individuel de l'orientation et sont l'interlocuteur privilégié des élèves. Les professeurs principaux doivent convoquer les élèves et parfois leurs familles lorsque leurs collègues enseignants se plaignent. Inversement, ils interviennent aussi auprès de leurs collègues lorsque les élèves se plaignent ou que le chef d'établissement veut agir par procuration. Cette activité est d'autant plus importante pour les professeurs principaux des classes de séries STMG. En effet, ce sont les classes les moins valorisées⁵³ donc par extension souvent celles qui occasionnent des conflits réguliers.

Dans la segmentation en série du baccalauréat, les professeurs principaux sont donc ceux qui assurent les matières spécifiques de la série avec de forts coefficients à l'examen. La coordination de l'équipe éducative se fait tout au long de l'année mais ses temps forts sont les conseils de classe, notamment en terminale avec la rédaction des livrets scolaires. Les professeurs principaux des matières de spécialités encadrent les élèves sur des temps de cours plus long et sont prépondérants concernant l'orientation ou les sanctions. Ils prennent ainsi plus souvent contact avec les familles des élèves en cas de difficultés sociales ou scolaires. Les collègues enseignants de la classe se déchargent parfois aussi sur les professeurs principaux en leur déléguant la gestion des élèves. Les professeurs principaux auront donc un rapport affectif plus développé avec les élèves de la classe dont ils ont la responsabilité que la plupart des autres enseignants.

⁵² Concernant APB, voir l'article de Thomas Piketty du 12 juillet 2016, <http://piketty.blog.lemonde.fr/2016/07/12/le-scandale-apb/>. Piketty a également commenté le logiciel de remplacement *Parcoursup*.

⁵³ Les classes de séries professionnelles ont des enseignants avec un statut spécifique, récemment normalisé, y compris pour les matières générales et technologiques : CAPLP (certificat d'aptitude au professorat en lycée professionnel).

1.3) Encadrement du travail personnel

Les enseignants encadrent individuellement le travail des élèves surtout dans les matières spécialisées où les élèves réalisent des activités pratiques ou des projets. Certains, notamment les professeurs principaux, abordent aussi les projets scolaires et professionnels des élèves. Les enseignants sont à la fois en position de conseiller les élèves pour les vœux mais également de les censurer.

1.3.1) Travaux pratiques et atelier

Le travail en autonomie s'est développé suite à l'introduction croissante des *travaux dirigés* (TD) ou *pratiques* (TP) dans les cursus. Les enseignants ont des difficultés à les mettre en place mais ils y parviennent aussi bien dans les séries professionnelles que technologiques ou générales. Dans certaines matières spécialisées et centrales dans les cursus, les enseignants regrettent de devoir rester très directifs.

Enseignant d'électrotechnique en LP : « *Parce qu'au début sur la réalisation, ils ne sont pas très autonomes. Donc ils ont beaucoup besoin de nous. Mais au bout d'un moment, ils sont complètement autonomes. On leur donne le TP à faire [...] Ils travaillent pendant trois heures et au bout de trois heures on voit où ils en sont.* » (Entretien n°18).

Enseignante de biochimie en ST2S : « *Par eux-mêmes, ils ne sont pas du tout autonomes nos élèves, en ST2S, je ne peux pas vous dire autre chose. On les prend par la main. Les TD sont faits pour qu'ils travaillent et en fait c'est moi la plupart du temps qui corrige, ce n'est pas bien mais...* » (Entretien n°60).

Les séquences de travaux pratiques occupent une partie parfois importante de l'activité d'enseignement. En effet, les moments où les élèves travaillent en autonomie dans les classes sont une façon pour l'enseignant de contourner l'absence de travail personnel et de suivre individuellement certains élèves dans des classes hétérogènes. Les défauts d'assiduité mettent en difficulté, là aussi, la gestion des ateliers autonomes notamment dans les matières pratiques. Dans les cours où l'enseignant est peu investi, les séquences d'autonomie peuvent devenir presque synonymes de récréation pour les élèves.

Enseignante de lettres et comédienne avec un groupe aligné de T°L : *Plusieurs problèmes d'absences pour les scènes, les encadrantes sont particulièrement agacées, une élève a notamment « disparu » alors qu'elle était là en début de séance et des élèves doivent la remplacer au pied levé.* (Fiche B23).

Enseignant d'économie-gestion avec une demi-classe de 1°STMG : *L'enseignant inscrit le sujet au tableau puis distribue des photocopiés sur des cas pratiques pour que les élèves travaillent en autonomie : « On fait comme d'habitude », la classe en est hilare. La mise au travail des élèves est très longue et beaucoup ne travaillent absolument pas.* (Fiche A86).

Dans la plupart des cours, les élèves s'investissent inégalement. Beaucoup d'enseignants font donc des tours dans les rangs pour vérifier le travail des élèves. L'objectif est aussi de répondre plus sélectivement aux besoins individuels exprimés par les élèves. Cette pratique est variable en fonction des enseignants. Certains interviennent très régulièrement pour formaliser le plus possible les séquences. D'autres, souvent plus avancés dans la carrière, interviendront moins souvent. Ces derniers veulent obliger les élèves à élaborer une réflexion personnelle et parfois de faire travailler les groupes d'élèves par enseignement mutualisé.

Enseignante d'EPS avec une classe entière de 1°STMG : *Passage à l'activité, les élèves sont longs à se mettre en place, l'un d'eux se déplace pour faire le clown. L'enseignante intervient pour formaliser les groupes. Finalement, tous les élèves sont bien investis dans l'exercice. L'enseignante fait un tour de vérification accompagné de précisions techniques et d'injonctions à la mise au travail.* (Fiche A66).

Enseignante d'anglais (entretien n°28) avec une classe entière de T°L : *L'enseignante revient et fait un tour de vérification mais surtout avec ceux qui réclament, les autres élèves font leur vie.* (Fiche B126).

Enseignant de mathématiques avec une classe entière de T°STMG : *L'enseignant met les élèves en autonomie : « Je surveille qui travaille ou non » mais il ne fait pas de tour de vérification, il refuse de se déplacer en disant qu'ils doivent être « très autonomes » puis les enjoint à lire les énoncés avec concentration. Très peu d'élèves ont des calculatrices, l'un d'entre eux se lève pour aider des camarades, l'enseignant semble tolérer.* (Fiche B35).

Les activités où les élèves sont plus autonomes sont des occasions d'individualiser les parcours d'apprentissage des élèves mais parfois au prix d'un ralentissement global de l'activité. La compensation des difficultés des élèves restant un objectif inatteignable pour beaucoup d'enseignants. Le système d'enseignement actuel est organisé autour du mode de l'enseignement *simultané* mais les activités pratiques marquent un retour des deux autres modes d'enseignement délaissés à la fin du XIX^e siècle (Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010), les modes *individuel* et *mutuel*.

Enseignante de lettres-anglais en LP : « *Quand on essaye de s'adapter à chacun... certains trouvent parfois ça trop facile mais on arrive à ce que chacun puisse y trouver un peu son compte. Que les plus faibles réussissent quand même à faire les activités qu'on leur propose.* » (Entretien n°12).

Proviseur de LEGT auparavant enseignante de biochimie : « *C'est important d'individualiser les parcours, avec un contrat très strict évidemment il faut permettre d'individualiser. J'ai beaucoup appris là-dessus en acceptant de me confronter aux difficultés.* » (Entretien n°36).

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *On ne peut pas matériellement venir en aide à ceux qui en auraient besoin. Donc on repère ceux qui sont en difficulté mais, concrètement, on ne peut pas faire grand-chose pour eux et ce ne sont pas les deux heures d'AP (aide-pédagogique) hebdomadaires qui changent quoi que ce soit. On n'a pas les vrais moyens pour vraiment faire de l'AP.* » (Entretien n°97).

Chapitre 4

1.3.2) Maîtrise et adaptations

La plupart des cours ne sont pas magistraux, y compris dans les séries générales, pour des raisons de suivi. Il s'agit pour les enseignants de s'assurer qu'une partie de la classe au moins a compris la notion exposée. Ces séquences de cours dialogués peuvent dériver en débats que l'enseignant doit contrôler.

Enseignante d'histoire-géographie en LEGT : « *J'ai des séquences de cours dialogués et j'ai une ou deux séquences par chapitre avec exercices généralement, que ce soit une étude de documents sur des textes, ou iconographique. J'essaie de glisser dans chacun de mes chapitres. Un travail plus particulier, plus en autonomie avec les élèves sinon le reste du temps, c'est cours dialogués à partir de documents.* » (Entretien n°81).

Enseignante de STMS en ST2S : « *J'essaie d'être assez cool avec les élèves donc des fois c'est vrai que j'accepte quelques bavardages parce que c'est une matière qui demande à aborder les faits d'actualité donc assez sensibles, donc un peu de bavardage.* » (Entretien n°61).

Les enseignants, surtout en technologique et en professionnel, cherchent à accrocher les élèves au cours en faisant des activités pratiques et en mobilisant les cas les plus concrets. Les enseignants, notamment en histoire-géographie, en *science économiques et sociales* ou en *économie-droit* et *économie-gestion* peuvent faire évoluer leur programme en fonction de l'actualité ou d'événements plus locaux. L'enjeu est de rendre les notions aux élèves plus accessibles, par extension à les inciter à travailler ou à se renseigner sur leur vie quotidienne.

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *[...] je ne fais pas de cours magistraux, je commence toujours par un cas pratique et ensuite au travers du cas pratique, je vois les notions et avec les notions après on fait une synthèse.* » (Entretien n°34).

Enseignante de lettres-histoire en LP : « *Alors je ne sais pas si mon inspectrice serait très contente... ce n'est pas que je fais un peu à la carte mais presque. Là par exemple je sais que je vais leur parler d'histoire, parce que j'ai vu qu'il y avait un film sur Verdun dimanche [...]* » (Entretien n°3).

Dans les classes les plus difficiles, les enseignants des matières générales ou technologiques utilisent différentes méthodes pour obtenir le calme en cours ou motiver les élèves à s'investir. Ainsi, des techniques plutôt surprenantes peuvent fonctionner comme l'utilisation de l'ardoise par les élèves ou une variante du jeu du « roi du silence ». Les deux enseignants qui décrivent leurs pratiques travaillent dans le même établissement et partagent d'ailleurs la classe de STMG particulièrement agitée qui a été suivie.

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *En classe dédoublée depuis quelques années, j'avais dit aux collègues que même si ça paraissait un peu bizarre, à l'heure d'aujourd'hui on sortait les ardoises et que j'avais vraiment l'impression que c'était un moyen de les motiver, stimuler, de faire apprendre, de retenir, de rassurer etc.* » (Entretien n°74).

Enseignant d'histoire-géographie en LEGT : « *C'est pour ça que je mets le cours au tableau et je ne le dicte pas avec [les STMG] jamais, c'est un de mes trucs. Et quand j'écris au tableau, je ne le lis pas, je me tais pour qu'ils le lisent et qu'ils se taisent, et je leur dis de se taire et de le faire, ça les occupe 20, 30 minutes et ça les calme, ça les repose.* » (Entretien n°86).

Différentes formes de contrôle sont utilisées par les enseignants. Ils peuvent vérifier la prise de notes des élèves de façon relativement systématique. D'autres enseignants font la morale aux élèves ou cherchent à les mobiliser en leur montrant que leurs camarades travaillent. Enfin, les cours effectués en binôme par les enseignants offrent des perspectives particulières pour la gestion affective des élèves. Ces situations concernent souvent les matières spécialisées de la série car les enjeux et les préparations sont plus importants que dans les autres matières.

Enseignant d'économie-droit en STMG : « *Il faut bien comprendre que c'est à nous de vérifier. Je ramasse exprès les classeurs de temps en temps pour voir et pour justement là aussi, ordre et : "Mais je n'ai pas parlé de ça et ça ne veut rien dire votre truc." Pour que les élèves soient aussi vigilants.* » (Entretien n°111).

Enseignant d'arts-plastiques en LEGT : « *On leur dit souvent : "Apporte-nous quelque chose et on te répondra, si tu n'as rien à nous apporter, on n'a rien à te dire." Et effectivement, quand ils n'apportent rien et qu'on n'a rien à leur dire, la première fois ça les fait rire, deux fois... et puis après ça ne les fait pas du tout marrer, d'autant plus qu'il y a les autres qui apportent des choses, donc en général ils s'y mettent.* » (Entretien n°89).

Enseignant de mécanique automobile en LP : « *En ce moment, on est à deux collègues donc des fois, ça peut passer mieux avec un collègue qu'un autre. Il y a souvent un collègue qui est gentil, on le sait très bien, l'autre qui est méchant donc on essaye de travailler sur ça. S'il y a un collègue avec qui ça ne passe pas, on essaye de le faire passer par l'autre collègue.* » (Entretien n°8).

L'encadrement individuel des élèves par les enseignants est parfois complété par une prise en charge lors de l'*aide pédagogique* hors du cours ou avec l'aide des *assistants de vie scolaire* (AVS) pendant le cours. Dans les milieux les plus aisés, les parents sont moteurs des demandes de prise en charge alors que dans les milieux plus populaires, ce sont les personnels de l'institution qui font les demandes aux familles.

CPE en LEGT : « *Dans cette classe, on a des élèves en grande difficulté scolaire aussi et ils ont été suivis par des assistants pédagogiques alors certains s'accrochent aux outils et pour eux on croise les doigts sur la réussite au bas, on espère que ça va aller.* » (Entretien n°27).

La CPE m'évoque le problème d'un élève qui devrait être affilié à la MDPH⁵⁴ mais que les parents nieraient et une AVS ne peut donc pas être débloquée. (Vie scolaire Eiffel).

1.3.3) Projet scolaire et professionnel

La pratique des enseignants en cours est orientée par rapport aux projets futurs de la majeure partie de la classe. Ainsi, les enseignants des classes générales s'attachent plus à la

⁵⁴ Maison départementale des personnes handicapées.

méthodologie scolaire globale car les lycéens visent souvent des formations supérieures génériques ou diversifiées. Dans les sections professionnelles ou technologiques mais aussi dans les sections artistiques de L, le cadre est plus profondément tourné vers l'activité technique car les formations supérieures sont plus spécialisées.

Enseignante de SVT en LEGT : « Avant tout, par rapport à ma discipline, ce qui m'intéresse essentiellement qu'ils aient retenu, c'est l'acquisition des méthodes parce que finalement les méthodes dans le supérieur, ce n'est pas quelque chose qu'on revoit donc qu'ils partent du lycée en ayant un bon bagage méthodologique parce que finalement le notionnel d'une classe sur l'autre, il change alors que la méthodologie elle se poursuit. » (Entretien n°43).

Enseignant de mécanique automobile en LP : « J'essaye de travailler beaucoup sur les véhicules clients. Ca a des avantages et des inconvénients. Inconvénients : il faut toujours être derrière à contrôler, plus des contraintes de temps, des recherches de panne, ainsi de suite. Mais par contre, pour les élèves c'est plus sympathique à travailler dessus, avec un véhicule lycée qu'il soit réparé ou pas, ce n'est pas grave, on le prend, on le met dehors. Ils voient au moins que la vie de la voiture en garage, ce n'est pas la même que la voiture qu'on a au lycée [...] Et en bac, ils ont huit heures d'affilée, le vendredi toute la journée. C'est le choix de la direction, notre choix aussi parce qu'on considère que quand ils sont dans un garage en fin de terminale et bien, ils iront travailler, ils seront toute la journée dedans. » (Entretien n°8).

Enseignant d'arts-plastiques en LEGT : « On demande à ce que les cours soient groupés, c'est-à-dire on a deux heures d'un côté, trois heures de l'autre, c'est important. On pourrait aussi demander à ce que ce soit dispersé dans la semaine. Mais en pratique c'est essentiel, ça fait partie de l'apprentissage de la seconde, on a trois heures d'arts-plastiques, ce n'est plus l'heure qu'ils avaient au collège et c'est important de s'y mettre. Ça teste aussi leur endurance s'ils veulent faire des études d'arts après [...] parce que c'est quand même ça les écoles d'arts. » (Entretien n°79).

L'orientation est un enjeu, les personnels scolaires le rappellent régulièrement aux élèves en mobilisant fréquemment des arguments moraux dans leurs discours. Les enseignants contribuent à l'orientation de l'élève au cours de sa scolarité en plus des verdicts scolaires trimestriels. Ils doivent aussi encadrer le remplissage par les élèves de leurs vœux sur le site d'*Admission post-baccalauréat*. Dans certains établissements professionnels, cette responsabilité est déléguée aux COP. Si les professeurs principaux n'y gèrent pas l'orientation vers l'enseignement supérieur, c'est en partie parce que les lycéens des séries professionnelles s'orientent désormais vers de nombreuses voies. Celles-ci ne sont pas forcément en lien avec la série préparée et donc éloignées des formations connues par l'enseignant. Il faut d'ailleurs préciser qu'une part non-négligeable de bacheliers professionnels s'inscrit dans une formation inférieure ou identique au baccalauréat en termes de niveau de certification.

Proviseur en LEGT : « Depuis APB, c'est le piège pour les élèves car les absences sont indiquées dans les bulletins qui font partie du dossier APB électronique, ce qui fait qu'on ne peut pas le cacher. Un élève qui va s'absenter sait qu'il va le payer dans la sélection post-bac. C'est une pression de plus, le tout c'est de leur expliquer qu'ils vont le payer. » (Entretien n°63).

Enseignant de physique-chimie avec une demi-classe de 1^oS : *L'enseignant fait le point sur le conseil de classe et l'orientation dans les différentes spécialités, il est PP. Débat sur la spécialité, l'enseignant parle surtout de l'intérêt de la matière tandis que les élèves se basent plutôt sur l'intérêt de l'enseignant qui l'assure.* (Fiche A123).

Une COP du CIO passe pour demander si l'enseignante peut lui confier des élèves pour la procédure APB, l'enseignante demande aux élèves et quatre se portent volontaires, ils partent avec la COP. (Fiche B146).

Les professeurs principaux dépassent souvent leur rôle et ne se cantonnent pas à encadrer le remplissage des vœux sur le logiciel dédié à l'orientation dans l'enseignement supérieur. Ils ont régulièrement des échanges avec les différents élèves sur leurs projets scolaires et professionnels dans des cadres collectifs ou plus individuels. L'engagement du professeur principal peut être particulièrement motivant pour certains élèves. Sa défection, par choix ou par maladie, peut à l'inverse être fortement démotivante.

Avec les élèves, discussion sur l'atelier sciences-po et la motivation que leur transmet leur professeur principal, qui enseigne les sciences économiques et sociales, sur l'aide aux projets professionnels. (Vie scolaire Diderot).

Enseignante de SES en LPO : « *On s'intéresse plus à l'orientation des élèves, on les prépare plus dans leurs choix d'études supérieures. Cela amène aussi à essayer de mieux comprendre les élèves et surtout en terminale, il y a souvent des élèves qui à mi-parcours baissent les bras ou ont des soucis personnels et il faut les aider quand même à se raccrocher et à continuer. Il y a une relation, je dirais plus personnelle avec les élèves qu'on n'a pas en tant que prof lambda.* » (Entretien n°103).

CPE stagiaire en LEGT « *A son retour, [la professeure principale] a vu beaucoup de changements : des élèves qui sortaient leurs téléphones en cours, enfin toutes les habitudes qui... avec certains professeurs c'était compliqué et c'est là où j'ai vu qu'avec eux il y a un fort côté affectif. J'ai l'impression que par l'absence de [la professeure principale], ils se sont sentis un peu abandonnés, c'est un peu ça. Ils ont pris beaucoup de mauvaises habitudes et c'était très difficile au troisième trimestre en particulier.* » (Entretien n°99).

2) Trajectoires différenciées des élèves

Le comportement des élèves et son évolution entre les classes de première et de terminale présentent quelques singularités notables. Si globalement l'origine sociale conditionne la progression dans la conformation aux attentes scolaires, certaines séries ou classes permettent de moduler cet effet. Dans les classes professionnelles et technologiques observées dans les établissements populaires, l'accompagnement éducatif est très important car les élèves scolarisés sont peu performants scolairement et issus de milieux défavorisés socialement. Dans ces classes, l'apprentissage didactique a tendance à devenir un objectif secondaire, les enseignants cherchant surtout à maintenir les élèves en cours et à délivrer une sorte de formation à la citoyenneté (Jellab, 2014). Le constat est plus nuancé pour les classes technologiques des établissements favorisés. Les élèves sont plus dotés socialement ou scolairement mais les enseignants sont moins habitués à pratiquer ces formes d'encadrement éducatif.

Dans les séries les plus valorisées scolairement sur les bassins scolaires, les élèves sont davantage sélectionnés. Beaucoup d'élèves bénéficient d'un accompagnement éducatif décroissant car ils se conforment progressivement aux attentes de l'institution en termes de résultats et de comportement. Le contexte favorable des classes dans lesquels ils sont scolarisés leur permettent donc de progresser fortement par rapport aux attentes de l'institution. La sélection qui est opérée lors de l'orientation dans les différentes séries produit un tri des élèves selon leurs aptitudes scolaires. Les différences d'aptitudes scolaires entre les élèves des différentes séries sont accentuées par la suite car les élèves se trouvent dans des contextes d'apprentissage qui leur permettent inégalement de progresser.

Dans les classes ethnographiées des différents établissements, les séries S, ES et L du général et la série STMG du technologique scolarisent la majeure partie des élèves des lycées généraux et technologiques. Ces séries constituent une organisation pyramidale. Les classes de la série S scolarisent toujours les élèves les plus performants scolairement, l'accompagnement éducatif de la Vie scolaire est quasi nul et celui des enseignants est faible surtout dans les zones favorisées. Dans les séries ES et L, les élèves sont moins performants scolairement et l'accompagnement éducatif est plus fort. Cet effet s'accroît si le profil social de la majeure partie des élèves recrutés par l'établissement est peu favorisé. L'accompagnement éducatif est encore accentué pour les élèves scolarisés en série STMG, ces derniers étant peu performants scolairement et provenant davantage de milieux sociaux défavorisés.

CPE en LEGT : « [...] on fait quand même une orientation ciblée, c'est-à-dire les S sont les meilleurs, les ES... alors tout le monde vous dira que non mais moi je peux vous dire : Bien sûr que si, c'est comme ça que se passe. Même si on vous dit le contraire. Les STMG c'est des gens on ne sait plus où les mettre, enfin vous voyez, bon. C'est malheureusement toujours comme ça que ça se passe. Puis ceux qui sont vraiment en difficulté, on les envoie en lycée professionnel mais on peut de moins en moins le faire [...] On a essayé de les inscrire en bac pro mais au final, ils n'ont pas de place. C'est un peu une sombre fumisterie tout ça quand même. » (Entretien n°77).

Proviseur adjoint en LEGT : « Suivant les filières, vous n'avez pas le même type d'élèves donc vous n'allez pas avoir le même type de problèmes à gérer. Les problèmes des classes technologiques, c'est essentiellement des problèmes disciplinaires, un peu d'absentéisme, chahut en cours, manque de travail, irrespect, voire incidents plus graves qui conduisent au conseil de discipline, incidents plus ou moins physiques, violents, insultes que ce soit dans le lycée ou sur les réseaux sociaux. Les filières générales ça dépend, L c'est l'absentéisme énormément corrélé à des problèmes sociaux, divorces etc. les classes ES ou S que j'ai pu gérer la première année, ça va être plutôt les parents qui s'inquiètent du suivi du programme, du professeur qui a mis une mauvaise note. On a deux... on a vraiment des types de problèmes différents en fonction des filières, on a des sous-lycées à l'intérieur du lycée assez nets. » (Entretien n°70).

Dans les classes de S ou de ES des établissements favorisés, l'accompagnement éducatif est très peu présent, ces élèves étant déjà particulièrement conformes aux attentes scolaires. Les classes de S des établissements défavorisés scolarisent des élèves performants mais d'origine sociale relativement modeste. L'accompagnement didactique permet à ces élèves de progresser fortement et d'améliorer leur conformation aux attentes scolaires. Par contre, la conformation aux attentes est d'autant plus faible qu'on est scolarisé en bas de la pyramide sociale et scolaire. Les élèves scolarisés dans les séries L et surtout STMG des établissements favorisés ne font pas exception car s'ils sont moins faibles scolairement et surtout socialement que plus généralement dans ce type de série, leurs conformations aux attentes scolaires sont tout aussi faibles. Ces élèves sont dans des établissements pratiquant peu l'accompagnement didactique quelle que soit la série. Ils progressent donc assez peu dans leurs conformations aux attentes malgré un niveau académique initialement meilleur que les élèves des mêmes séries dans des établissements moins favorisés.

L'ensemble des établissements observés produit une élite scolaire locale dans les séries « d'excellence » : la série S et dans une moindre mesure la série ES mais également les séries valorisées du professionnel et surtout du technologique. Dans cette économie scolaire globale basée sur la reproduction sociale, il existe des interstices de promotion sociale. Les élèves issus de milieux défavorisés intègrent parfois des classes de séries technologiques ou professionnelles d'excellence. D'autres accèdent aux classes scientifiques dans la filière générale : quelques-uns dans les établissements favorisés mais une part conséquente dans les établissements plus populaires.

Chapitre 4

L'analyse des trajectoires qui est explicitée ne fait pas état de l'origine ethnoculturelle des élèves par choix délibéré. En effet, d'une part, les résultats des diverses enquêtes sur l'école qui prennent en compte ce paramètre sont contradictoires et les méthodologies d'enquête font l'objet de débats. Ainsi, introduire ce critère aurait requis un volet d'enquête sociographique et d'analyse très précis auprès des élèves qui aurait pris le pas sur l'enquête globale. Cette enquête est d'ailleurs réalisée dans le même laboratoire par Typhaine Rahault⁵⁵ avec qui j'ai réalisé l'enquête collective sur l'établissement professionnel.

2.1) Loi des séries

Les différentes séries de chacune des filières (générale, technologique et professionnelle) ne sont pas complètement homogènes mais présentent quelques similitudes sous certains aspects. Les séries générales scolarisent la majeure partie des élèves issus de milieux sociaux favorisés et/ou performants scolairement. Les séries technologiques et professionnelles peu valorisées, qui scolarisent la plupart des élèves dans ces filières, recrutent surtout des élèves issus de milieux moins favorisés et moins performants scolairement.

L'un des objectifs de l'observation des cours était de décrire le contenu précis des heures de cours. Une heure de cours est constituée de plusieurs périodes qui peuvent être considérées comme des séquences pour reprendre le vocabulaire des enseignants. Ces séquences sont des périodes définies par rapport à l'objectif didactique : faire prendre le cours aux élèves, échanger avec eux ou leur faire réaliser un exercice. Les séquences didactiques peuvent être entrelacées avec des interventions de l'enseignant pour maintenir l'ordre de la classe, ces séquences seront qualifiées d'éducatives par opposition. La méthode la plus fiable aurait été de chronométrer ces différentes séquences pendant l'heure de cours pour les quantifier précisément. Cette méthode n'a pas été adoptée car elle aurait renforcé pour les enseignants la dimension normative de ma présence comme enquêteur. La plupart des enseignants ayant refusé ma présence sont des enseignants qui ont des difficultés à mettre en place les séquences didactiques et ne veulent pas d'un témoin supplémentaire. Le chronométrage assumé des séquences aurait sans doute accentué les refus d'enseignants et m'aurait empêché d'observer une telle diversité de situations. Le chronométrage à leur insu n'était pas envisageable déontologiquement. Cette impossibilité s'apparente à celle de Pierre Merle (1996) pour l'enregistrement des conseils de classe.

⁵⁵ Thèse à venir.

Une méthode alternative au chronométrage a donc été adoptée même si elle n'a pas la même objectivité. Les notes d'observation de chaque cours ont été indexées manuellement avec un logiciel selon les diverses séquences didactiques (didactique collective, mise au travail en autonomie, évaluation et explicitation des modalités de contrôle des connaissances) et éducatives (contrôle de l'assiduité, interventions disciplinaires, interactions de vie sociale et interventions sur l'orientation). Le *tableau 31* présente la moyenne du volume de caractères dédié à la séquence concernée dans les fiches d'observation de cours pour les séries d'enseignement général et technologique ou pour les séries professionnelles. Les séries générales et technologiques n'ont pas été distinguées car les écarts n'étaient pas vraiment significatifs. Ce tableau permet d'illustrer la différence de gestion des séquences par les enseignants entre les séries générales ou technologiques et les séries professionnelles. La part de séquences éducatives (un peu moins de 50%) et de séquences didactiques (un peu plus de 50%) est globalement la même entre ces deux groupes. Par contre, la répartition précise des séquences diffère. Les séquences didactiques dans les séries professionnelles sont davantage composées de périodes où les élèves doivent réaliser un travail en autonomie. Les séquences éducatives dans les séries professionnelles sont constituées de moins d'interventions directement disciplinaires. Le contrôle des enseignants est renforcé sur l'assiduité mais les échanges parascolaires avec les élèves ou entre élèves sont plus tolérés. Cette double pratique constitue une forme d'adaptation éducative à la classe.

Tableau 31 : Répartition des caractères selon les activités de l'enseignant et des élèves dans les fiches de cours

	Filières générale et technologique	Filière professionnelle
Contrôle de l'assiduité	5,5%	9,5%
Interventions disciplinaires	25,8%	16,2%
Interactions vie sociale	14,3%	20,2%
Didactique collective	29,7%	26,2%
Mise au travail en autonomie	13,5%	16,2%
Séquences d'évaluation	5,7%	6,5%
Explicitations des MCC	4,1%	3,4%
Interventions sur l'orientation	1,4%	1,8%
Total	100%	100%

La distinction entre séries générales et technologiques n'est pas très significative, elle n'est par conséquent n'est pas présentée. L'analyse en détail des fiches d'observation permet

toutefois d'attester des différences entre ces deux filières comme cela a été décrit dans le chapitre précédent. Les interventions éducatives des enseignants sont sensiblement aussi fréquentes dans ces deux filières. Par contre, ces interventions sont moins efficaces avec les classes des séries technologiques. En effet, les transgressions et les contestations des élèves des classes de ces séries sont plus difficilement gérées par les enseignants qui peineront plus fréquemment à stabiliser le cours.

2.1.1) Séries générales

Les élèves les plus performants scolairement sont scolarisés dans les classes de S et constituent plus de 28% de l'effectif global des lycéens. La valeur scolaire de l'élève est souvent considérée sur l'ensemble des matières et en tenant compte de son comportement voire de son origine sociale. Les élèves orientés dans les classes de S n'ont donc pas un niveau homogène dans les matières spécialisées : les mathématiques et les sciences. Cette organisation permet de « protéger » les élèves les plus performants dans un contexte de classe favorable. Par contre, elle ne permet pas aux enseignants d'avoir une classe composée d'élèves avec des acquis et des compétences proches. Ainsi, la logique de spécialisation est de fait globalement limitée et inefficace pour certains élèves.

Proviseur en LEGT : « L'absentéisme est le comportement le plus difficile à gérer en lycée parce qu'il correspond parfois à des orientations erronées, l'élève s'enferme, ça se voit en terminale si vous regardez les notes du bac : 5 en maths, 7 en physique et 18 en langues, en S. Résultat, le bac, ils l'ont de justesse ou au deuxième tour et c'est un faux bac S, ils sont incapables de faire des sciences. [...] c'est pour ça que je suis hostile aux séries du bac et depuis toujours mais ça se confirme année après année parce que ça n'a pas de sens de donner un bac littéraire, ils l'ont tous eu... » (Entretien n°63).

Les élèves orientés dans la série ES sont moins performants scolairement et sont moins fréquemment issus de milieux sociaux favorisés mais ne nécessitent que peu d'interventions disciplinaires, y compris dans les établissements d'éducation prioritaire. Ils constituent plus de 17% de l'effectif global mais sont rarement évoqués dans les échanges informels ou les entretiens. Les élèves scolarisés dans la série L représentent plus de 8% des lycéens car les effectifs ont faibli au profit des ES depuis la disparition de l'enseignement obligatoire de mathématiques liée à la réforme Chatel appliquée aux entrants en classe de première L en 2011. Les classes de L recrutent donc des élèves dont l'origine sociale est proche de ceux recrutés en ES mais dont la plupart sont peu performants scolairement. Dans les établissements de l'éducation prioritaire, la majeure partie des élèves des classes de L est issue de familles peu favorisées. Dans les établissements favorisés, surtout ceux qui proposent des classes à détermination artistique, les élèves proviennent de milieux plus mixtes notamment en raison de ces classes artistiques.

Enseignant d'arts-plastiques en LEGT : « [...] on a toujours des très bons élèves qui choisissent par conviction et envie de faire L et on a beaucoup d'élèves qui font ça parce qu'ils ne peuvent pas faire autre chose. » (Entretien n°79).

CPE en LEGT qui répond sur la répartition des classes avec sa collègue : « Par contre, l'enseignement général, les S ne sont jamais absents, c'est très rare, ils échappent au virus, ils ont des taux très bas. Les autres, on double voire on triple le taux d'absence et dans le technologique ça explose. [...] On a tourné ces dernières années mais là elle m'a dit : "Tu gardes les L, c'est très bien." C'est le même profil que STMG, c'est des littéraires mais générales explosées avec des problèmes d'absentéisme, de personnes. » (Entretien n°64).

Les élèves de L ont tendance à transgresser et contester les règles de la classe plus fréquemment que dans les autres séries générales. Les cours occasionnent donc des conflits réguliers entre l'enseignant et les élèves, y compris dans les matières spécialisées comme la philosophie. Les élèves obtiennent tout de même pour la plupart leur baccalauréat comme l'expliquait le proviseur dans l'extrait d'entretien présenté en *supra*. En effet, le système des coefficients favorise fortement la matière de détermination permettant aux élèves d'obtenir leur baccalauréat en optimisant leur spécialité. Au contraire des élèves de S, les élèves de L sont souvent globalement faibles mais performants dans leur matière de détermination.

Enseignante de philosophie en LEGT : « Des problèmes avec tout simplement le fait d'être élève qui n'est pas acquis pour certains c'est sûr, c'est beaucoup moins vrai dans les classes de S ou même de ES où ces phénomènes sont beaucoup plus marginaux voire absents. » (Entretien n°90).

Enseignant de philosophie en LEGT : « J'ai pu voir, notamment l'an dernier en L, certains comportements a-scolaires [...] Et du coup, la classe était d'autant plus atypique que comme il y avait plus d'élèves qui avaient un niveau très faible, [...] quand on vient de trop loin, on a beau travailler, ça ne passe pas et du coup l'élève se sent mal, s'absente ou a un comportement qui n'a pas lieu d'être. » (Entretien n°30).

Les lycéens de la série L ont bien souvent un comportement en classe proche de celui des élèves des séries technologiques. Ils sont dans une série qui offre assez peu de débouchés dans l'enseignement supérieur à part pour une minorité d'élèves très performants. Ainsi, comme les élèves des séries technologiques ils ont une créance assez faible dans leurs études car leur espérance dans l'orientation vers l'enseignement supérieur est plutôt limitée. Leur faible créance a donc pour conséquence un investissement modéré et une propension à la contestation des règles scolaires.

2.1.2) Séries technologiques

Les élèves des séries technologiques représentent presque 20% de l'ensemble des lycéens. Dans le détail, près de 10% des lycéens sont scolarisés en STMG et les autres sont scolarisés principalement en STI2D (moins de 5%) et ST2S (plus de 3%) ou plus marginalement en STL et STD2A. Les élèves recrutés dans la série STMG sont issus de milieux sociaux

moins favorisés que dans les autres séries. Les élèves sont donc souvent les moins dotés scolairement de l'établissement, ce dont ils sont parfaitement conscients. Les enseignants déplorent cet état de fait, surtout ceux d'économie-droit dont c'est l'unique public scolaire. Ils décrivent une situation dans laquelle ils sont les plus mal lotis de l'enseignement général et technologique, reprochant à leurs collègues de l'enseignement général qui participent aux conseils de classe de seconde de considérer la série STMG comme une « poubelle ».

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *En STMG, malgré tous les efforts qu'on peut faire et tous les beaux discours qu'on entend, c'est souvent un choix par défaut et c'est quand même il faut le dire, je sais bien que beaucoup ne veulent plus entendre ça mais c'est la vérité, c'est pour beaucoup considéré comme la section poubelle. On a toujours lutté contre ça, on a essayé de relever le niveau. Aujourd'hui, ça me paraît très prétentieux, pour une grande majorité des élèves de leur dire qu'ils vont poursuivre dans le supérieur.* » (Entretien n°97).

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *De l'absentéisme si. Pour des tas de raisons, on est en ZEP, il ne faut pas l'oublier. Parce que ce sont des gamins qui souvent ne sont pas à leur place, [...], qu'on a bercé d'illusions, pas nous toujours mais ils ont souvent redoublé une seconde pour faire une première S, qu'ils n'ont pas pu faire. Ils ont perdu leur temps en fait. [...] Il y a encore des collègues qui considèrent que c'est la poubelle STMG.* » (Entretien n°29).

CPE en LEGT à propos d'une classe de STMG : « *Après analyse du profil des élèves, c'est une classe pour laquelle, 80% des élèves, c'est une orientation subie, c'est un choix par défaut, ne sachant pas quoi faire. Ça s'en ressent dans le comportement et l'attitude tout au long de l'année.* » (Entretien n°69).

Les autres séries du technologique sont moins dévalorisées que la série STMG. Les deux séries qui recrutent le plus massivement, STI2D et ST2S, ne sont pas systématiquement présentes dans les établissements à l'inverse de la STMG. Elles recrutent des profils sociaux et scolaires d'élèves légèrement plus dotés. Les enseignants de spécialité ont donc tendance à pointer les problèmes d'acquis scolaires des élèves mais nettement moins les problèmes de comportement en comparaison des enseignants d'économie-droit.

Enseignante de biochimie en ST2S : « *Ce qui est assez horrible aux conseils de classe de seconde, c'est ce qui toutes les années peut m'énerver au plus haut point, c'est comment se font les passages. On n'est pas très bon, on est gentil on va en ST2S. On n'est pas très bon et en plus un peu perturbateur en classe, on va en STG⁵⁶.* » (Entretien n°60).

Enseignant de STI en LEGT : « *Et dernier point, c'est que j'ai affaire à des jeunes STI2D, c'était les sciences de techniques industrielles, c'était normalement un domaine un peu technologique puisque c'est une voie technologique et qu'ils sont à des années lumières de la technologie. Un système vis-écrou pour la plupart, ils ne savent pas ce que c'est donc ils sont là souvent, très souvent par défaut.* » (Entretien n°74).

Les deux séries minoritaires de la filière technologique, STL et STD2A sont encore plus dispersées sur les bassins scolaires. Elles ne sont donc présentes que

⁵⁶ Ancienne dénomination car l'entretien a été réalisé avant la réforme Chatel.

sur très peu d'établissements. Les élèves recrutés dans ces filières sont issus d'un milieu social proche de ceux recrutés dans les séries générales et sont presque aussi performants scolairement. L'orientation dans ces séries se fait plus par choix que dans les autres séries technologiques, *a fortiori* la série STMG. Les contextes de ces classes sont stabilisés dans une mesure proche des séries générales S et ES, les interventions disciplinaires sont donc faibles. La progression et la spécialisation sont fortes, en sus les possibilités de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur sont très favorables.

Enseignante de biochimie en STL : « *Pour ceux de l'extérieur en général et qui savent pourquoi ils font STL, il n'y a pas de soucis, ça se passe très bien. Ils sont super motivés, ou alors des redoublants de S et que ça se passe très bien, ils ont un bon niveau etc. Mais ceux qu'on a mis là parce qu'ils ne savaient pas trop où aller et qu'ils étaient très faibles en cours, c'est difficile parce que c'est en général des élèves qui ont perdu un peu le goût de l'école, qui ne savent pas... parfois on en rattrape mais c'est vraiment à l'affectif je trouve.* » (Entretien n°40).

Les problèmes de discipline sont plus fréquents en STI2D et en ST2S mais restent limités et sont bien souvent régulés par les enseignants. Les contextes de classe restent donc plutôt stables et la conformation aux règles scolaires est relative. En STMG, les conflits sont récurrents et peuvent se produire avec l'enseignant ou entre les élèves. L'enseignant doit d'ailleurs parfois compter sur l'intervention de certains élèves pour que les situations ne dégèrent davantage.

Enseignante de STMS en ST2S : « *Comme ce sont des élèves de ST2S, ils ont les mêmes problématiques, c'est le bavardage, ce ne sont pas des élèves avec des cas très compliqués. Il y a quelques élèves de bonne famille mais qui s'écartent... Le profil des élèves, c'est à peu près pareil dans tous les établissements, il n'y a pas de différence, même à Argenteuil, c'était classé ZEP, je n'ai pas vu de grande différence.* » (Entretien n°61).

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *Ce ne sont pas juste des insolences, ça va plus loin, j'ai dû séparer deux filles qui voulaient se battre en RH. [...] Il y en a une qui a fait une remarque à la voisine de devant qui s'est retournée, puis levée et en l'espace de trois secondes, elles étaient prêtes à en venir aux mains. Je suis intervenue, j'ai essayé de m'interposer {rires} mais j'ai eu du mal, heureusement que la déléguée est venue [...]* » (Entretien n°34).

Les élèves de STMG ont des conflits en classe avec les enseignants et parfois hors de la classe avec les différents personnels. Ces conflits débouchent éventuellement sur des sanctions par l'intermédiaire du CPE référent. Les élèves de cette série sont donc les plus concernés par l'activité de la Vie scolaire. Les contextes de cours sont très rarement stabilisés et les élèves ont une conformation aux règles scolaires assez faible, y compris dans l'option de détermination la plus valorisée : *gestion des systèmes informatiques* (GSI). Dans plusieurs établissements, les enseignants essaient de remédier à cette situation en modifiant le cadre et les pratiques avec les élèves de cette série.

Chapitre 4

CPE en LEGT : « *Après en T°STMG, c'était beaucoup des problématiques d'insolence envers les enseignants et du coup c'était souvent des sanctions type journées d'exclusion mais on n'est pas allés jusqu'au conseil de discipline, voire la commission éducative avec eux. En plus, c'était aussi beaucoup de l'absence et les punir par de l'absentéisme nous-mêmes entre guillemets, je ne trouve pas que ce soit la meilleure des solutions.* » (Entretien n°92).

Enseignant d'économie-droit (GSI) en STMG : « *Cette année nous nous sommes réunis à ce sujet. Beaucoup de professeurs éprouvaient un ras-le-bol vis-à-vis de la discipline, de la motivation des élèves. C'est un manque de discipline qui a lieu tout d'abord dans les couloirs. Le manque de discipline c'est surtout des bavardages. Les affrontements directs, ils sont assez rares entre les professeurs et les élèves mais c'est le manque d'attention surtout qui se fait ressentir, lié au manque de motivation. On a réfléchi cette année à une nouvelle stratégie, il s'agirait tout d'abord d'organiser durant la rentrée, deux journées d'intégration de façon à ce qu'il y ait une relation plus étroite déjà entre les élèves et entre les élèves et les professeurs. L'idée c'est de modifier cette relation-là. Il était prévu aussi d'organiser des journées de la courtoisie et de l'élégance.* » (Entretien n°72).

La gestion des activités didactiques est donc plus incertaine dans les classes de séries technologiques. Les évolutions des programmes lors de la réforme Chatel ont modifié l'organisation des cursus et la plus forte réorganisation a concerné la série STI devenue STI2D. La série des technologies industrielles est en baisse d'effectifs depuis de nombreuses années en raison de la modification de l'organisation du travail en France et du manque de débouchés professionnels ou scolaires. La réduction des effectifs a conduit les réformateurs à réduire et compresser les différents champs de la série STI tout en privilégiant l'apprentissage théorique au détriment de l'apprentissage de production. Cette évolution a entraîné un léger sentiment de dévalorisation chez les élèves mais ce sentiment est bien plus prononcé chez les enseignants.

Les élèves de ST2S sont dans une situation opposée car les débouchés professionnels ont tendance à s'élargir. Par contre, dans l'enseignement supérieur, les écoles de formation (pour les emplois d'infirmier, d'assistant social ou d'éducateur spécialisé) sont intégralement prises en charge par des institutions privées. Les élèves de STI2D et de ST2S peuvent donc se retrouver dans deux situations différentes au sortir du baccalauréat. Certains réussiront à intégrer des écoles de formation spécialisées. Les autres ne s'inscriront pas dans l'enseignement supérieur ou peineront à satisfaire les exigences des autres institutions à l'instar de ceux qui s'inscrivent à l'Université. La situation est encore plus problématique en STMG en raison de l'instabilité des cours, de la faible conformation et du peu de valorisation de leur spécialisation. Ces dimensions aggravent les difficultés d'orientation et de réussite dans l'enseignement supérieur comme le regrette la plupart des enseignants d'économie-droit.

Enseignant de STI en LEGT : « *Jusqu'à cette réforme, j'enseignais des choses que je savais faire {rires}. Il y avait autour de mon enseignement, c'était produire de petits objets, au début c'était sur machine traditionnelle après c'était sur machine à commande numérique mais on avait toujours production de quelque chose. Alors que maintenant c'est beaucoup de théorie, il n'y a pratiquement pas de pratique. [...] Aujourd'hui, les cours théoriques... on doit couvrir*

quatre champs, avant le bac était sur quinze spécialités, ils ont réduit ça sur quatre spécialités et maintenant on fait les quatre spécialités en transversal mais sur une toute petite couche de vernis. » (Entretien n°78).

Enseignante vacataire d'économie-droit en STMG : « *Ça me prenait beaucoup plus de temps à transmettre le cours, ça prenait même une semaine pour le transmettre, car à côté de ça, il y avait beaucoup de gestion de classe. Au fur et à mesure aussi, je me suis rendu compte que le niveau des élèves était assez bas en fait par rapport à mes attentes. Je ne m'attendais pas à ce qu'on me pose des questions de vocabulaire de base ou... Je pensais que même en dictant ça irait beaucoup plus vite, on me demande souvent de répéter. Par rapport au timing du programme, ça prend beaucoup plus de temps.* » (Entretien n°94).

Les différences entre les séries technologiques font de nouveau apparaître la corrélation entre espérance dans l'orientation, créance dans les études et comportement en classe. Les espérances des élèves de STMG sont très faibles, leur créance dans les études également, ce sont dans ces classes que les conflits sont les plus fréquents. Les élèves de STL sont dans une situation diamétralement opposée et leur comportement en classe est davantage comparable aux élèves de S et de ES. Les élèves de STI2D et de ST2S sont dans une situation intermédiaire et leur comportement en classe est proche de celui des élèves de L.

2.1.3) Séries professionnelles

Les élèves recrutés dans les séries professionnelles constituent plus de 26% des lycéens scolarisés. Dans le détail, plus de 15% sont scolarisés dans les séries du secteur *production* et moins de 11% dans les séries du secteur *service*. La segmentation interne de la filière professionnelle s'apparente à celle de la filière technologique mais les séries sont nettement plus nombreuses. Elles sont autour d'une centaine mais seulement une soixantaine scolarise encore des élèves et sont précisément référencées. Il est difficile de faire une cartographie exhaustive des séries car la seule distinction transversale disponible, entre secteur *production* et secteur *service*, est peu explicative.

Une gradation de la valorisation des différentes séries est tout de même observable. Les séries professionnelles qui sont très rares sur les bassins scolaires peuvent être fortement valorisées. Elles sont principalement du secteur *production* mais il en existe quelques-unes aussi dans le secteur *service*. Les plus petites scolarisent seulement une classe ou deux par niveau sur l'ensemble du territoire, entre vingt et cinquante élèves sont présentés au baccalauréat par an. Dans le secteur *service*, il s'agit des séries *photographie* et *environnement nucléaire*. Dans le secteur *production*, dix séries scolarisent faiblement : *technicien aérostructure* ou *arts de la pierre* par exemple. Elles peuvent s'apparenter aux séries STL et STD2A de l'enseignement général et technologique.

Chapitre 4

D'autres séries professionnelles sont très peu valorisées tout en scolarisant une part très importante des lycéens. La série professionnelle la plus représentée du secteur *production, électrotechnique*, présente plus de six mille élèves par an au baccalauréat. Dans le secteur *service*, il s'agit de la série *gestion-administration* (GA), fusion des séries *comptabilité* et *secrétariat* pour les entrants en seconde en 2012, qui présente plus de quinze mille élèves par an au baccalauréat. Ces deux seules séries recrutent un peu moins d'un tiers des lycéens de l'enseignement professionnel. Quelques autres séries suivent ce schéma pour constituer plus de la moitié des lycéens du professionnel scolarisés dans moins de dix séries. Elles constituent souvent des orientations par défaut et sont des sections de relégation comme peut l'être la série STMG dans l'enseignement général et technologique.

Les étages intermédiaires de la segmentation interne de la filière professionnelle sont plus difficiles à distinguer. Certaines séries sont plutôt valorisées malgré le nombre de lycéens recrutés, la série *restauration* scindée depuis 2012 en deux sections qui présentent presque trois mille lycéens au baccalauréat. La plupart des séries présentant entre cinquante et deux cents élèves au baccalauréat sont souvent valorisées tandis que c'est nettement moins le cas pour les séries présentant entre deux cents et mille élèves. Les séries les plus rares et les plus valorisées sont par définition présentes dans peu d'établissements et parfois dans des établissements spécifiques. Dans l'établissement ethnographié, les différentes séries du secteur production ont des valorisations variables. La série *électrotechnique* (ELEEC) a déjà été présentée, elle est accompagnée de la série *maintenance des véhicules option A automobile* (MVA, deux mille cinq cents candidats présentés au baccalauréat) qui n'est pas beaucoup plus valorisée. Les séries *maintenance des véhicules option C motorcycle* (MVC, moins de quatre cents candidats) et *systèmes électroniques numériques* (SEN, mille candidats) sont nettement plus valorisées.

Enseignant d'électrotechnique en LP : « [...] les enseignants du général arrivent à voir les classes qui leurs posent le plus de difficulté, et c'est l'électrotechnique effectivement. [...] c'est aussi le fait, à mon avis, d'avoir énormément de formations d'électrotechnique sur le bassin et donc du coup c'est très facile de rentrer dans une classe d'électrotechnique. » (Entretien n°15).

Enseignant de SEN en LP : « C'est vrai qu'on est en SEN, on n'a pas les mêmes profils... [...] ce n'est pas nous qui le disons, ce sont les collègues d'enseignement général qui disent que nos élèves n'ont pas le même profil que ceux qui sont en ELEEC par exemple ou en mécanique. » (Entretien n°1).

Les contextes de classe des séries professionnelles sont sensiblement identiques à ceux des séries technologiques dans les matières spécialisées. Par contre, dans les matières générales, les élèves du professionnel sont moins investis dans les activités. Les élèves des séries les plus valorisées, SEN et MVC dans l'établissement ethnographié, participent plus régulièrement aux

interactions didactiques que ceux de MVA mais surtout d'ELEEC. Dans toutes les séries, les interactions de vie sociale entre les élèves sont davantage tolérées que dans les filières générale et technologique. De plus, la discipline se centre sur les déviances basiques comme le contrôle de l'assiduité et des conditions de sécurité dans la pratique professionnelle.

Enseignant de mécanique automobile en LP : « [...] dans l'ensemble il n'y a pas trop de problèmes. Quand ils sont en seconde, souvent il faut les recadrer parce qu'ils viennent de collèges où des fois, ils sont un peu fous. Ici, malheureusement, on a des règles de sécurité au niveau du matériel, les manipulations du véhicule parce qu'un véhicule qu'on monte sur un pont, s'il est mal mis et qu'il tombe, en dessous, ça fait un très mauvais résultat. [...] [Les terminales] sont très gentils, il n'y a pas de soucis niveau comportement ou autre mais il y a un peu de manque de motivation pour certains, ils sont en fin d'année, on sent qu'il y en a qui sont fatigués, épuisés, ils ont envie de changer de crèmerie comme on dit, ils ont envie de voir autre chose. » (Entretien n°8).

Les élèves sont plutôt orientés par défaut dans les séries professionnelles, à part dans les séries très fortement valorisées comme le décrit en infra la CPE à propos des séries peu valorisées du secteur *service* dans son établissement. Certains élèves peinent donc à se maintenir dans la formation jusqu'à l'obtention du baccalauréat. En outre, certains élèves qui restent et obtiennent leur baccalauréat ne vont pas poursuivre leur spécialité dans l'enseignement supérieur ou ne vont pas chercher d'emploi dans la branche correspondante. Ces derniers vont d'ailleurs parfois repasser un diplôme de même niveau mais d'une spécialité différente. Enfin, d'autres élèves utilisent leur diplôme pour des orientations différentes dans le supérieur dans lesquelles ils sont souvent en très grande difficulté. La plupart des élèves de séries professionnelles considèrent donc que la valeur de leur diplôme est très relative.

CPE en LPO : « Des problèmes d'absentéisme oui, plus en voie professionnelle parce que ce sont des orientations, soient subies parce qu'ils n'ont pas leur premier vœu et qu'ils sont sur leur quatrième ou cinquième vœu, soit parce que ce sont des orientations choisies mais par stratégie géographique, surtout en région parisienne, les parents ne veulent pas trop que les enfants fassent une heure de transport. Donc, ce sont des élèves qui décrochent plus ou moins rapidement parce qu'ils ne sont pas du tout intéressés par ce qu'ils font. » (Entretien n°108).

Enseignant de mécanique automobile en LP : « Il y en a plein, si on regarde en terminale bac là, sur les dix-huit, il y en a très peu qui vont travailler en mécanique auto. Parce qu'au bout du compte, il y en a qui n'ont pas le niveau, il y en a qui ont envie de faire autre chose, qui veulent faire plomberie, maçon, tout existe. Entre je reste dans la formation et dans le métier c'est encore autre chose. » (Entretien n°8).

La corrélation espérance/créance/comportement est également observable dans les séries professionnelles. Les élèves des séries les moins valorisées ont une espérance et une créance faible, leur comportement en classe est donc proche de celui des STMG. Au contraire des élèves des séries les plus valorisées qui ont une espérance et une créance forte et dont le comportement en classe est davantage comparable aux élèves des séries technologiques autres que la STMG.

2.2) Orientation et contexte de classe

L'activité en classe dépend à la fois des élèves et des enseignants mais aussi du contexte global de l'établissement. Les élèves sont orientés dans les séries du lycée en fonction de leur adhésion aux normes scolaires en termes de résultats et de comportement. Ces normes scolaires ont été intégrées lors des années successives de scolarité. L'intégration de ces normes scolaires est bien entendu fortement dépendante de l'origine sociale et des normes initiales des élèves. Par contre, l'adhésion aux normes scolaires n'est pas le seul fait des élèves issus de milieux favorisés. Les élèves de milieux moins favorisés ne sont pas systématiquement disqualifiés mais adoptent tendanciellement moins les normes scolaires valorisées par l'institution.

Les mécanismes d'orientation viennent renforcer les différences entre les élèves en fonction de leur conformation aux attentes scolaires. Le sentiment de dévalorisation des lycéens professionnels, orientés dès la seconde et parfois scolarisés dans des établissements spécifiques, est fort. Les lycéens technologiques ont un sentiment de dévalorisation un peu moins prononcé, ils sont orientés en première et sont toujours scolarisés dans des établissements diversifiés. Dans les séries minoritaires de ces deux filières, les élèves n'ont pas un tel sentiment de dévalorisation. Ces derniers ont plutôt des sentiments proches des élèves des séries générales bien que tous ne soient pas aussi systématiquement confiant que les lycéens des séries scientifiques. Cet effet est aussi à mettre en perspective des mécanismes de sous-orientation consciente qui concernent les élèves issus de milieux sociaux populaires, comme le décrit Raymond Boudon (1973). En effet, à niveau académique égal, ces derniers viseront des formations moins valorisées dans l'enseignement supérieur. Ce processus est d'ailleurs accentué pour les élèves scolarisés dans des séries technologiques et professionnelles. Les élèves de milieu favorisé chercheront quant à eux à obtenir une orientation valorisée à tout prix par hantise du déclassement (Eckert, 2014).

La faible adhésion aux normes scolaires des élèves de la plupart des séries professionnelles et technologiques est donc aggravée par ce sentiment de dévalorisation. Leur niveau académique progresse donc assez peu et ils restent les lycéens les moins valorisés par l'institution scolaire du secondaire comme du supérieur. La progression du niveau académique des élèves résultant de l'activité des élèves et des enseignants se fait donc selon une logique relativement circulaire. L'adhésion aux normes des élèves scolarisés dans les séries les plus valorisées, à l'échelle locale, permet aux enseignants de pratiquer leurs cours dans des conditions optimales par rapport aux autres séries. L'activité scolaire est donc très productive et le

niveau académique des élèves progresse fortement. Dans les séries les moins valorisées, l'activité scolaire est nettement moins productive et les élèves progressent assez peu.

Le schéma circulaire induit par l'orientation dans les différentes séries peut être résumé par la combinaison orientation/espérance/créance/comportement. Lorsque l'élève est orienté dans une série valorisée, il est conscient qu'il peut se permettre d'avoir de fortes espérances pour intégrer l'enseignement supérieur. S'il a de fortes espérances, il va avoir une forte créance dans les études qu'il mène et adoptera donc le comportement attendu par l'institution. Au contraire, s'il est orienté dans une série peu valorisée, ses espérances, et par extension sa créance, seront faibles. L'élève adoptera donc plutôt le comportement attendu par ses camarades plutôt que celui attendu par l'institution. Cette différence dans les trajectoires est renforcée par l'activité des enseignants en classe. Les élèves qui ont une forte créance dans les études sont plus facilement mobilisables par les enseignants et ces derniers perçoivent qu'ils font davantage progresser les élèves qui sont en demande. En outre, ils peuvent plus facilement avoir l'assurance qu'ils ont accompli leur devoir.

Les mécanismes de l'orientation sont soumis à des effets de contexte (Meunier, 2008) selon les établissements. La réforme ORE va renforcer ce phénomène avec les avis du professeur principal et du proviseur sur les vœux des élèves. D'autant que les dispositions de cette réforme sont vues par les enseignants comme une charge supplémentaire qui n'est pas de leur responsabilité. Ainsi, le risque supplémentaire est, comme Chapoulié (2010, p. 431) le décrit pour les dispositions relatives à l'orientation de la réforme Berthoin, que « [les] enseignants titulaires évitent les postes et les tâches qu'ils jugent les moins gratifiantes, et [que ce soient] donc souvent des auxiliaires dépourvus de formation pédagogique préalable qui occupent les postes où doivent être mis en œuvre les nouveaux dispositifs inscrits dans la réforme. ».

3) Effet établissement neutralisé ?

Les lycées sont des établissements avec une relative autonomie (Derouet & Dutercq, 1997) et dont les actions locales sont évaluées (Dutercq, 2000) par les pouvoirs centraux, les rectorats et le ministère. Cette évolution put être interprétée comme une introduction des logiques libérales à l'école (Laval, 2003) mais dans la pratique, les différences de politiques locales semblent avoir un effet très limité sur la réussite des élèves. En effet, plusieurs recherches indiquent la faiblesse de l'effet établissement. Duru-Bellat et Van Zanten (2012, p. 120-123) concluent « [qu'aucune] relation nette ne se dégage, entre le niveau de mobilisation des établissements et leurs performances scolaires. [...] [Les recherches] mettent en avant, tantôt le rôle clef de la personnalité du chef d'établissement, tantôt des contraintes découlant d'un public difficile, ou encore des relations de concurrence avec d'autres établissements. [...] une part de la meilleure efficacité des établissements fréquentés par des élèves de milieu favorisé est en quelque sorte apportée par ces élèves eux-mêmes. ». Denis Meuret (*in* Derouet, 2003, p. 58) partage cette analyse : « chaque collègue aurait, au fond, peu de prise sur ce qui se passe dans ses classes, qui dépend d'abord de la nature des élèves qui y sont scolarisés. ». Les taux de réussite des élèves aux examens ne dépendraient donc pas des politiques et de la mobilisation des établissements mais simplement de la qualité des élèves scolarisés.

Les établissements scolaires ont une organisation qui peut varier localement en raison de la présence de dispositifs spécifiques. Ces dispositifs peuvent modifier les interactions scolaires et sociales avec les élèves. Un lycée recrute une population proche des zones urbaines qui l'entourent avec parfois de fortes variations pour les établissements privés ou professionnels. En règle générale, les enseignants s'alignent sur les pratiques des élèves de l'établissement. Ils seront donc plus exigeants si les élèves ont un fort niveau scolaire et un comportement irréprochable. De plus, la taille des établissements influe sur l'organisation du travail des personnels scolaires et la gestion des élèves. L'influence de la série est primordiale et « l'effet établissement » reste limité (Cousin, 1998 ; Merle, 1998a). Par contre, il n'est pas forcément neutralisé pour autant car il contribue à définir les conditions de l'activité scolaire, notamment la gestion de l'orientation. Le collège fréquenté a une influence sur l'orientation au lycée (Duru-Bellat & Mingat, 1993) et le lycée fréquenté sur l'orientation dans l'enseignement supérieur (Van Zanten, 2015). L'effet du lycée sera même renforcé avec les dispositions des réformes Vidal et Blanquer.

3.1) Zones urbaines

La carte scolaire n'est théoriquement plus aussi rigide mais les zones d'inscription de droit persistent et les changements d'établissements ne se sont pas spécialement accrus (Merle, 2012a). Le recrutement des établissements est donc indexé sur les profils sociaux et urbains des zones d'inscription. Les secteurs de recrutement des lycées sont plus étendus que ceux des collèges, les élèves sont issus de milieux plus diversifiés socialement. De fortes disparités persistent tout de même entre les établissements scolarisant les populations les plus favorisées et ceux scolarisant les populations les moins favorisées. Par contre, de nombreux établissements de la banlieue parisienne se trouvent entre ces cas extrêmes, ce qui invalide la vision essentiellement bipolaire des établissements dans de nombreuses recherches. Par ailleurs, l'offre de séries (ou même d'options), notamment pour la filière professionnelle, des établissements du secteur induit des « effets d'offre » (Duru-Bellat & Mingat, 1993) et contribue à définir les choix d'orientation des élèves. En région parisienne, cet effet se limite aux séries les plus rares car le réseau d'établissements est dense. En outre, l'image d'un établissement peut le rendre relativement attrayant (Barrère, 2006). Cet attrait dépend notamment du contenu de l'offre de séries et des sections de cet un établissement ou des dispositifs qui le concernent. Dans le cas des établissements relevant de l'éducation prioritaire, l'attrait est souvent moindre. Les résultats des évaluations du baccalauréat sont aussi un critère d'attrait maintenant qu'ils sont disponibles dans la presse. Le ministère, par l'intermédiaire de la DEPP en 1994, a d'ailleurs promu l'indice de la valeur ajoutée portée en réaction aux palmarès des lycées publiés dans la presse (Émin, 2012). L'objectif était de relativiser la concentration des demandes de dérogation dans les établissements aux scores bruts les plus élevés.

Les élèves issus de familles favorisées feront davantage d'évitement scolaire si l'établissement de leur secteur d'habitation recrute majoritairement des populations d'origine populaire. Ainsi, certains lycées, comme Guyton par exemple ou Sartre dans une moindre mesure, scolarisent une part d'élèves issus de catégories défavorisées supérieure à celle de leur zone de recrutement. Les personnels de ces établissements peuvent être parfois dans des situations d'épuisement professionnel, notamment les personnels médico-sociaux. Les difficultés sociales sont ressenties jusqu'en classe, des problèmes familiaux au salariat lycéen.

Assistante sociale en LEGT : « *Tu peux prendre du recul mais au bout de... [...] Ça fait vingt-quatre ans que je fais ce travail, vingt-quatre ans à gérer de la souffrance et de la misère.* » (Entretien n°52).

Chapitre 4

Enseignant de philosophie en LEGT : « [...] avec certains élèves on est totalement impuissants. [...] ils ont envie d'accéder à la consommation... Ils vont privilégier un job même s'ils ne le disent pas. Ils travaillent de nuit ce qui fait qu'ils seront physiquement présents parce qu'ils ne veulent pas être portés absents mais psychologiquement ils sont ailleurs. » (Entretien n°48).

Les personnels scolaires lient les difficultés sociales des élèves au territoire qui s'incarne dans la figure de la « cité ». Ils reprochent aux élèves « d'apporter les manières de la cité » au lycée notamment dans les établissements professionnels. Cette vision est porteuse de normativité mais ne se limite pas à des considérations sur le port de la casquette ou aux rassemblements dans l'établissement. Deux phénomènes distincts peuvent se mettre en place dans les classes où le territoire joue un rôle.

Une émulation collective de non-conformation aux attentes scolaires des personnels, notamment celles des enseignants peut parfois être observée. Cet effet est souvent relié par les enseignants à un historique commun des élèves de la classe dans leur quartier d'habitation ou les échelons scolaires précédemment fréquentés. Il est pourtant loin de s'y limiter car les élèves d'une même classe sont souvent issus de classes ou de collèges différents même lorsque le recrutement se fait sur peu de collègues. En outre, la confrontation collective peut se mettre en place dans des établissements recrutant sur des zones étendues comme au lycée Quinet. Le partage d'un historique commun des élèves a donc plutôt une fonction d'accélération que de création de l'effet de confrontation collective. Ce phénomène de confrontation collective est davantage à mettre en perspective de la faible créance dans leurs études des élèves de certaines classes de séries peu valorisées.

Enseignant d'électrotechnique en LP, à propos d'une classe d'ELEEC : « [...] le gros de la classe c'était de Beauval. [...] du coup il y a un effet de cité qui est arrivé dans la classe, qui a fédéré autour de ça et provoqué beaucoup de dégâts. » (Entretien n°18).

L'autre phénomène que l'on peut observer est celui de la prédation et de la confrontation entre élèves décrit par Christophe Andréo (2005), ce phénomène concernant davantage les lycées professionnels. Les tensions, réelles ou fantasmées, entre les différents territoires de résidence des élèves sont transposées dans l'établissement et occasionnent des conflits réguliers, parfois en classe. Comme dans le premier cas, les différences de territoire de résidence accélèrent simplement la déstabilisation des contextes de la classe ou de l'établissement. En effet, les confrontations peuvent avoir une intensité comparable dans des lycées ou des classes scolarisant des élèves dans la même zone de résidence.

Enseignante de lettres-histoire en LP à propos d'un établissement précédent : « [...] c'est un peu le trou du cul du monde pour eux, ils appellent ça "couille-land", c'est un lycée industriel, pas de filles, et voilà... On a des élèves qui n'ont jamais vu, ni Paris, ni la mer ; qui se sont

répartis des lignes. "La ligne nord" pour [les élèves de certaines villes], "la ligne sud" leur est interdite parce qu'elle appartient à [d'autres]. Et nous, on les a dans la même classe. » (Entretien n°4).

Les deux phénomènes évoqués sont surtout des conséquences des mécanismes d'orientation. Ce n'est en effet pas un hasard s'ils concernent davantage les établissements professionnels peu valorisés. La concentration d'élèves avec des compétences sociales en faible conformation avec les attentes scolaires, redoublées d'un sentiment de dévalorisation, forme un contexte très distant socialement des enseignants et de leurs parcours. Ces situations sont encore plus violentes à prendre en charge pour les CPE qui assurent un suivi plus individuel des élèves et sont davantage en lien avec les familles.

CPE en LPO, auparavant affectée en LP : « Il y a tout le côté, je ne connaissais pas : bande, cité, la police, les CRS⁵⁷... Vous apprenez. Et il y a tout le côté que je ne connaissais pas non plus : les gamins qui sont en foyer, tout seuls ou tous les... C'est pareil, ce n'est pas méchant quand je dis ça mais tout le quart-monde, toute la population dont personne ne s'occupe, qui sont là parce qu'ils ne peuvent pas être ailleurs. Qui sont là pour d'autres choses que le côté scolaire, qui sont dans des situations que vous n'imaginez même pas. Des gens qui cumulent ou alors des problèmes qui... » (Entretien n°110).

La distance sociale entre les élèves et les personnels se perçoit aussi dans la prise en charge de la dimension ethnoculturelle. Les établissements présentent parfois de fortes variations dans la composition de leur public qui se prolonge dans la segmentation en classes et en séries. Dans la plupart des établissements avec beaucoup d'élèves issus de milieux populaires et par conséquent composés de blancs et de non-blancs, les personnels ont des considérations ou des initiatives pour que les élèves et leurs familles puissent mieux « comprendre » et « s'identifier » à ceux qui les encadrent. La distance culturelle est bien souvent une distance sociale agrémentée de fantasmes sauf peut-être en CAP où la plupart des élèves parlant peu le français et issus de milieux populaires sont orientés.

Proviseur en LEGT : « Sur le monde sahélien, on a fini par y arriver et on a des professeurs d'origine sahélienne qui justement prennent la parole en disant : "Là non, ils ne peuvent pas comprendre." » (Entretien n°63).

CPE en LEGT sur le recrutement des surveillants : « On essaye aussi d'avoir au niveau garçons/filles que ce soit un peu représenté, [...] et puis si on peut aussi au niveau des ethnies, avoir aussi un peu de représentatif c'est bien pour les élèves parce qu'ils peuvent aussi s'identifier. » (Entretien n°71).

La prégnance de cette dimension ethnoculturelle fantasmée qui marque la distance sociale des personnels envers les élèves s'est accentuée lors des semaines suivant les attentats de janvier et novembre 2015. Les enseignants, notamment ceux d'histoire-géographie, ont fréquemment exprimé leurs difficultés à nouer le dialogue avec les élèves. Les conflits avérés

⁵⁷ Compagnies régionales de sécurité, corps de la police nationale spécialisé dans le maintien de l'ordre.

n'ont pas été fréquents mais certains enseignants ont interprété le silence des élèves comme une preuve de la distance sociale et culturelle.

Enseignante d'histoire-géographie en LPO : « *Par exemple, les attentats du sept janvier, tu rentres en classe, tu ne sais pas ce que tu vas faire. [...] Ça a été très compliqué pendant un mois. Tu arrivais en cours, tu ne savais pas comment les élèves allaient réagir.* » (Entretien n°104).

Proviseur en LEGT : « *[Les évènements de janvier ont] joué sur la psychologie de certains profs très sérieusement. [...] il y en même [une enseignante d'histoire-géo] qui a fini par s'arrêter pendant deux mois tellement elle ne supportait plus la situation.* » (Entretien n°63).

La distance sociale et ses apparats ethnoculturels et territoriaux s'incarnent aussi beaucoup dans les échanges ou les réunions entre les personnels scolaires et les familles des élèves d'origine populaire. La normativité dans les discours des personnels ne doit pas masquer les conditions sociales des élèves. Certains doivent en effet contribuer davantage aux tâches de la structure familiale que leurs camarades. Cette organisation peut concerner des familles monoparentales : l'élève compense l'absence d'un parent ou des familles nombreuses : il cogère la fratrie. En raison de représentations sexuées de la division des tâches, les filles sont tendanciellement plus intégrées dans ce type d'organisation. Les enseignants déplorent régulièrement le manque de réaction des parents mais ceux-ci sont tout autant marqués par la distance sociale et ne peuvent se conformer à la normativité des personnels.

Enseignante de lettres-anglais en LP : « *[...] on voit très peu les parents, quand on les appelle, ils nous disent qu'ils ont aussi des difficultés avec leurs enfants. Si vous regardez les listes et les responsables des élèves, la plupart du temps c'est une responsable, les pères sont très absents. Ce sont des garçons et structurellement, on sent qu'il leur manque vraiment quelque chose, qu'ils ne sont pas bien parce qu'à la maison il y a des problèmes.* » (Entretien n°12).

Enseignante d'arabe en LEGT : « *Les filles sont heureuses au lycée parce qu'elles échappent un peu à la famille.* » (Entretien n°47).

Dans les établissements les plus défavorisés, les personnels abordent les problématiques sociales liées aux élèves filles. Les discriminations subies par les filles portant un hijab se sont accentuées après les attentats de 2015. Ce phénomène avait déjà été nourri par les attentats du onze septembre 2001 et la crispation autour de la loi sur la laïcité à l'école de 2004. Dans un autre ordre d'idées et comme cela a été évoqué auparavant, les personnels médico-sociaux et parfois ceux de la Vie scolaire prennent en charge les conséquences pour les filles de l'absence de contraception des élèves. Ces activités marquent les personnels et accentuent leur normativité à l'égard des familles. À l'image de la gestion des problèmes de violence familiale, les personnels scolaires peuvent intervenir sans en référer aux parents. L'organisation scolaire est donc davantage une alternative à la famille qu'elle ne lui est complémentaire.

Infirmière en LP à propos des élèves lors des jours suivant les attentats de novembre 2015 : « *Et des jeunes filles qui mettaient leur voile, qui ne les mettaient plus. De peur de se faire agresser.* » (Entretien n°21).

CPE en LP évoquant un établissement précédent : « *Et puis les filles ça tombe enceinte, en six ans je crois qu'il y a eu soixante-cinq pilules du lendemain et une dizaine d'avortements. Et c'est très difficile à gérer, de faire comme si tu ne savais rien, devant les parents notamment.* » (Entretien n°10).

Les labels d'éducation prioritaire dans les établissements impliquent des postes supplémentaires dans les différents services. De plus, la solidarité est parfois plus importante entre les personnels dans les établissements où les conflits avec les élèves sont fréquents (Van Zanten, Grosiron, Kherroubi, & Robert, 2002 ; Vieillard-Baron, 1999). Ces moyens humains ne sont peut-être pas déterminants en termes de résultats scolaires comme l'a expliqué le CNESEO mais ils influencent considérablement les liens entre personnels et avec les élèves. Les personnels pratiquent leur activité dans un contexte de moindre tension et les élèves bénéficient d'un plus grand accompagnement social. Ainsi, des organismes de personnels comme le collectif *Touche pas à ma ZEP* ou des organisations comme l'*Observatoire des zones prioritaires* ont vivement critiqué le CNESEO dans le débat public.

Proviseur en LEGT : « [...] *quand j'étais enseignant d'EPS, j'ai été quelques années dans des établissements qu'on qualifie maintenant de sensibles où on sait pourquoi on travaille et j'ai ce parallèle également avec les fonctions d'adjoint. J'ai trouvé une cohésion, un travail beaucoup plus significatif auprès des équipes éducatives et des élèves que celui qu'on peut trouver dans des établissements dans des milieux sociaux plus favorisés.* » (Entretien n°95).

CPE vacataire en LEGT, auparavant affectée en collègue : « [...] *j'ai adoré bosser, en fait, en équipe parce que c'est en réseau ECLAIR⁵⁸, ambition réussite [...]* » (Entretien n°85).

La faiblesse de l'influence des dispositifs d'éducation prioritaire s'explique aussi par le caractère stigmatisant de ces labels. Les proviseurs craignent le changement de « l'image » de l'établissement dont ils se considèrent les garants. Les familles de milieu favorisé pratiquent davantage l'évitement scolaire même si l'établissement propose des sections sélectives et par extension des contextes de classe plus protégés. Cet enjeu explique que le CPE dans l'extrait qui suit n'obtient pas gain de cause auprès du proviseur sur l'obtention d'un label d'éducation prioritaire.

CPE en LEGT : « *Ça a été reconnu cette année par la région qui nous donne plus de moyens sauf qu'au niveau des horaires la DSDEN⁵⁹ nous retire des moyens. C'est un paradoxe parce qu'on est un établissement difficile et vous nous retirez des moyens comme si on était un établissement lambda. Et [le proviseur] n'arrive pas à se positionner comme il ne défend pas qu'on est un établissement difficile, on n'arrive pas à obtenir de moyens. Or, on est un établissement difficile, on s'en sort parce qu'on a encore des catégories socioprofessionnelles*

⁵⁸ *Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.* Dispositif intérimaire d'éducation prioritaire qui reste en vigueur uniquement pour les lycées à la rentrée scolaire 2015.

⁵⁹ *Direction des services départementaux de l'éducation nationale.*

Chapitre 4

élevées qui viennent au lycée, d'où les fameuses classes de section européenne. Mais on aurait plus de moyens, on attirerait plus. » (Entretien n°64).

3.2) Tailles des structures

La croissance historique des populations d'élèves dans les lycées (Luc *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005) a pour conséquence que les établissements de la banlieue parisienne scolarisent en moyenne un peu plus d'un millier de lycéens. Il y a des différences de fonctionnement en fonction de la taille des établissements (Barrère, 2006) notamment en raison d'une division relativement forte du travail et des classes en responsabilité. Certains grands établissements scolarisent autour de deux milliers d'élèves. Ce sont surtout dans ces établissements que s'applique l'analyse de Cousin (*in* Derouet, 2003, p.270) sur le vécu des élèves : « [dévalorisés] en tant qu'élèves, ils ne peuvent y exister en tant qu'individus puisque l'école ne sait pas prendre en charge cette question. Lorsqu'elle le fait, elle procède à une telle division du travail –en confiant cette tâche aux assistantes sociales, aux infirmières ou depuis peu à des médiateurs – que les élèves ont le sentiment qu'ils n'existent comme personnes que de manière clandestine, au hasard des rencontres. ». Par contre, la plus petite taille des établissements a un effet positif sur les résultats des élèves et surtout sur leur vécu (Grisay, 1997), ils vivent moins violemment leurs épreuves scolaires. Les grands établissements relèvent du modèle « industriel », qui répond à des impératifs de production, de Jean-Louis Derouet (1992) et les petits établissements du modèle « domestique », qui est davantage centré sur la collectivité.

Dans les grands établissements, les personnels de la Vie scolaire ont des échanges réguliers avec assez peu d'élèves. Les élèves fréquentent un lieu de vie fractionné en de nombreux sites qui garantissent l'anonymat. Certains effets particuliers de l'établissement peuvent aussi entrer en jeu comme l'isolement des sections professionnelles ou technologiques. Cette segmentation spatiale est fréquente dans les grands établissements mais peut aussi exister dans des lycées de plus petite taille. Dans les très petits établissements les personnels de la Vie scolaire ont des rapports réguliers avec une part conséquente des élèves. De même, les autres personnels et parfois le proviseur ont davantage de contacts avec les élèves.

Le proviseur s'adresse à certains élèves par leur prénom pendant qu'il l'emmène voir le CPE. (Vie scolaire Eliot).

La taille des établissements est un des paramètres conditionnant la colonisation du lycée comme lieu de vie sociale par les élèves. Dans les petits établissements comme le lycée Sartre, les surveillants, les enseignants, le CPE et même le proviseur connaissent individuellement les élèves. Par contre, dans un grand lycée comme Quinet, les rapports entre élèves et personnels

sont très anonymes dans les espaces collectifs. Dans certains secteurs particuliers, comme le gymnase, les rapports sont néanmoins plus personnels. La dimension personnelle dans les rapports entre élèves et personnels est davantage considérée comme centrale en lycée professionnel. Elle n'est donc pas simplement mobilisée en cours mais aussi dans les espaces plus collectifs.

Je fais un tour avec la gestionnaire. Il y a un bureau central des surveillants et des bureaux de CPE disséminés dans les différents bâtiments. Elle explique être en désaccord avec le proviseur sur l'autorisation de laisser les élèves s'installer dans les bâtiments lorsqu'on croise plusieurs petits groupes successifs. On finit la visite au gymnase, l'ambiance est très familiale. (Vie scolaire Quinet).

Enseignant de GMC en LP : « Je pense qu'on a les mêmes problèmes de discipline que les autres établissements, sauf que, du fait qu'on soit une petite structure, naturellement, on a tendance à croiser des élèves qu'on n'a même pas en cours, à les reprendre dans le couloir ou autre, ce qui crée une... Ce qui crée vraiment une ambiance... Les élèves ressentent vite qu'on est là pour eux. Et, naturellement, petit à petit, ils nous le rendent. Tout simplement. Après, il y a des problèmes de discipline, bon, comme dans tous les lycées. On a des élèves irrécupérables. On ne peut rien y faire quoi ! » (Entretien n°6).

La solidarité professionnelle dans les petits établissements est renforcée car les personnels sont contraints de partager les mêmes lieux et sont limités par rapport aux collègues auxquels ils peuvent faire appel. Les solidarités sont donc plus fortes entre les enseignants mais également entre les enseignants et les autres catégories de personnel. Dans l'organisation du travail des personnels, on retrouve donc une forte interdépendance qui n'est pas toujours vécue positivement. La marge de manœuvre dans l'organisation des classes et l'affectation des élèves est très faible, ce qui permet difficilement aux personnels de prendre des initiatives.

Enseignante de biochimie en STL : « [...] ici il faut être assez souple comme c'est une petite structure, on ne peut pas... on est obligés d'avoir certaines souplesses. » (Entretien n°40).

CPE en LEGT : « On est condamnés à être plus serviables parce qu'on est tout petit et il y a plein de choses qu'on fait, qu'on ne devrait pas faire mais on les fait quand même parce que ça permet de vivre ensemble aussi. [...] Là, nos structures sont toujours en fragilité terrible parce que tout petit lycée, on est à une demi-classe près et ça change tout. » (Entretien n°41).

La situation est inverse dans les grands établissements. Les personnels connaissent moins systématiquement les élèves mais également les autres personnels. En effet, au-delà d'une simple dimension quantitative, les espaces de travail sont différenciés et distants. Dans le lycée Quinet, les bureaux des CPE sont disséminés dans l'établissement tout comme les salles de pause des enseignants qui sont déclinées pour pratiquement chaque matière. Par contre, contrairement à de plus petits établissements, le bureau des surveillants est central à l'exception des surveillants détachés comme secrétaires de CPE dans des bureaux attenants.

CPE en LEGT : « Les élèves, je connais les miens, quelques-uns parce qu'ils font vraiment tellement les zouaves qu'on en entend parler, on finit par les connaître. J'ai un quart des

Chapitre 4

élèves à peu près, les trois autres quarts à peu de choses près, je ne les connais pas. » (Entretien n°75).

Enseignant de STI en LEGT : *« La structure est trop grande, des salles des profs dans tous les coins, trop de bâtiments, pas d'adultes, pas de surveillance, pas de tout ça. Je n'ai jamais été quelqu'un qui était pour les caméras, les machins et tout mais c'est vrai que l'élève est livré à lui-même. »* (Entretien n°74).

L'organisation du travail des personnels est plus lâche dans les grands établissements. Dans l'ensemble, les personnels ne sont pas fortement critiques sur ce type d'organisation même si certains regrettent la faible dynamique collective. Beaucoup d'enseignants du lycée Quinet expliquent qu'ils ont peu d'échanges avec leurs collègues des autres matières. L'organisation spatiale en bâtiments par série ou par matière ainsi que la multiplicité des salles de pause renforcent cet effet qui s'exprime dans l'ensemble des établissements. Les liens sont moins contraints mais peuvent être plus choisis comme le défend une enseignante d'histoire-géographie ci-dessous. De plus, certaines initiatives peuvent être prises sur l'organisation des classes et des groupes d'élèves car les possibilités sont techniquement plus nombreuses.

Enseignante d'histoire-géographie en LEGT : *« En fait, il y a plein de personnes différentes et c'est ça que je trouve bien, c'est pour ça que j'ai du mal à changer parce qu'ici on a une pléthore de collègues très différents et c'est mieux que dans un tout petit établissement fermé où, finalement, on tourne en rond avec très peu de collègues. En plus, il présente une diversité d'options que je trouve intéressante. »* (Entretien n°81).

3.3) Organisation interne

Les moyens des lycées sont encadrés par la région pour le matériel et les services locaux du ministère de l'éducation, rectorat et DSDEN, pour les personnels. Cet encadrement se fait surtout à distance car les personnels extérieurs sont parfois absents aux conseils d'administration. Les proviseurs sont donc les principaux entrepreneurs des politiques d'établissement et ne sont que très indirectement contrôlés sauf dans quelques établissements réputés particulièrement performants ou bien particulièrement violents. Les structures hiérarchiques peuvent toutefois intervenir si les problèmes de l'établissement deviennent trop publics. Si les problèmes sont rarement diffusés à la télévision, des parents ou des associations de parents peuvent parfois démarcher les structures académiques.

Proviseur en LEGT : *« On ne peut pas dire que notre supérieur direct, l'inspecteur d'académie soit vraiment... des gens qui s'occupent de ce qu'on fait. Ils veulent des bilans de gestion mais pour eux c'est uniquement la consommation des heures qu'ils nous ont donné et les résultats aux examens. »* (Entretien n°63).

Proviseur en LP sur un ton humoristique : *« Pour nous, il y a trois temps forts... Et c'est structuré, dans tous les établissements, c'est pareil. On a la rentrée scolaire où il ne faut pas se tromper parce que sinon on est sur TFI, c'est-à-dire qu'il faut que les enseignants aient les emplois du temps et il faut que l'établissement tourne dès le deuxième jour de la rentrée. »*

[...] Et le troisième temps, c'est la fin de l'année, parce qu'on prépare la rentrée mais surtout c'est tout le dispositif à la fois examen mais centre aussi de correction où là non plus, il ne faut pas se tromper parce que sinon, on est sur TFI. » (Entretien n°9).

Les interventions des services académiques sont vertement critiquées par les personnels dans les contextes où les équipes éducatives sont en crise. Au lycée Guyton, une telle situation s'est présentée. Les difficultés du maintien de l'ordre et de l'accompagnement social au sein de l'établissement ont été redoublées de problématiques liées aux mouvements sociaux de lycéens. Ainsi, des irruptions d'élèves pour des débrayages d'établissements occasionnant maints bris de vitres ont augmenté la tension au sein de l'établissement. De plus, des épisodes conflictuels divers et variés ont maintenu la tension à son acmé. Ces conflits ont mis aux prises lycéens et personnels scolaires, lycéens et forces de l'ordre mais aussi plus rarement personnels scolaires et forces de l'ordre.

Enseignante d'arabe en LEGT : « Notre lycée est totalement abandonné de Dieu et des Hommes. » (Entretien n°47).

Le matin, le lycée est toujours bloqué par les élèves. Les forces de l'ordre interviennent, un enseignant voulant s'interposer se fait violemment mettre à terre. [...] L'après-midi a lieu une réunion extraordinaire et plénière sur les problèmes de l'établissement avec les services académiques. Aux plaintes des enseignants sur la situation, l'inspecteur d'académie répond « d'aller enseigner dans le privé », beaucoup quittent alors la réunion. (Vie scolaire Guyton).

La politique d'établissement impulsée par le proviseur peut concerner la gestion de la discipline et plus rarement de la pédagogie. Les conseils de discipline et leur débouché éventuel sur des exclusions de l'établissement occasionnent des conflits réguliers entre le chef d'établissement et les enseignants. Ces derniers reprochent souvent au proviseur de ne pas sanctionner assez car selon eux, cela signifie qu'ils ne sont pas « suivis » et réellement soutenus dans leurs décisions. Les initiatives didactiques sont moins fréquentes parce que les proviseurs hésitent à tenter d'imposer de nouvelles pratiques. Certains font tout de même des expérimentations mais les moyens financiers ne suivent pas forcément toujours. L'heure de concertation évoquée par l'enseignante de lycée professionnel sera maintenue l'année suivante mais sans compensation financière, elle finira par disparaître faute de participation.

CPE en LEGT : « Les élèves le savent, la bagarre est sanctionnée, tu peux passer en conseil de discipline. Les chefs d'établissements hésitent à faire des conseils de discipline, pas lui. Un parcours d'élève absentéiste peut aussi amener à une exclusion de l'établissement. C'est illégal mais pas tant que ça parce que ce n'est pas pour absentéisme, c'est pour refus d'évaluation. » (Entretien n°64).

Enseignante de lettres-anglais en LP : « On a une structure en place au niveau des secondes, on a une heure de concertation pour chaque classe de seconde, le mardi de 16h30 à 17h30. Tous les profs de seconde, on n'a pas cours à cette heure-là et on rejoint notre équipe pour

Chapitre 4

une réunion par classe pour essayer de mettre en place des choses particulières. » (Entretien n°12).

Les conseils de discipline, renforcent l'inégalité de traitement, scolaire et sociale, des élèves notamment en raison d'une « distribution différenciée des ressources et des techniques de prévention de l'exclusion » (Tondellier, 2006, p. 198). Les élèves les moins dotés socialement et scolairement sont moins défendus par les personnels scolaires ou même les parents. Ils obtiennent donc des décisions tendanciellement défavorables comme me le confie une CPE hors-enregistrement. Le conseil de discipline est rarement la première instance réunie à part de rares cas où l'élève se montre très violent sans avoir eu de conflits auparavant. En règle générale, l'élève passe presque systématiquement par une *commission disciplinaire*. Elle est dite *éducative* concernant l'écart de comportement ou *absentéisme* pour l'écart d'assiduité. Certains établissements ont aussi des dispositifs plus particuliers comme le GPDS à Launay qui fonctionne sensiblement comme une *commission absentéisme*. Le bilan fait par l'infirmière en *infra* est caractéristique de la plupart des commissions dans les établissements défavorisés. Le nombre d'élèves à prendre en charge est trop important et comme pour les conseils de discipline, les élèves encadrés par les personnels auront davantage de chances de réagir positivement à ces premières instances.

CPE en LEGT : « Des *commissions d'absentéisme* oui, on en fait un tas. On ne respecte pas forcément tout le protocole, c'est un moyen formel de rencontrer les parents et on en fait pas mal. » (Entretien n°35).

CPE vacataire en LP : « C'est un peu un constat d'échec quand on arrive au conseil de discipline. Ou sinon c'est que vraiment y a eu un fait grave et une violence qui fait que voilà... et qui n'a pas été canalisée avant. *Commission éducative*, c'est pour moi un bon moyen d'avoir un sas avec les élèves, de dire : "Voilà, on a tiré la sonnette d'alarme, on fait la *commission éducative*, tous les profs sont là, les parents sont là, on met les choses à plat, on te donne des conseils pour la suite, maintenant, si tu ne les prends pas en compte du tout, oui, là"... » (Entretien n°11).

Infirmière en LP : « En gros, GPDS, c'est le... Groupement pour la prévention du décrochage scolaire. Et le problème c'est qu'il faut... C'est des gros cas quoi ! Ce dispositif, c'est pour traiter justement les gros décrocheurs. Là, on a plutôt tendance à... disons à prendre la liste des élèves absents et puis de voir beaucoup d'élèves. Alors qu'en fait, il faudrait cibler réellement des élèves. Mais... c'est pareil. On n'a pas assez de temps. On n'est pas assez souvent là. » (Entretien n°21).

La politique d'établissement impulsée par le proviseur contribue à définir et orienter les différents services. La gestion des sanctions peut être fortement décentralisée au CPE. Ce dernier peut s'aligner davantage sur les enseignants et être assimilé à l'équipe enseignante. Dans d'autres établissements, le proviseur peut être fortement investi dans les activités de contrôle

de l'assiduité et laisser moins de marges aux services de la Vie scolaire. Les chefs d'établissement qui prennent ce type d'initiatives considèrent bien souvent qu'ils compensent une activité de leurs subordonnés qu'ils jugent trop limitée.

Enseignant de physique-chimie en LEGT : « *Dans l'établissement précédent, l'équipe de direction confiait carte blanche à la CPE qui travaillait avec nous pour les sanctions et tout ça, donc c'était une autre gestion. Là, les décisions sont prises par le chef d'établissement ou l'adjointe pour les exclusions et tout ça. Donc ça change, ce n'est pas le même rapport.* » (Entretien n°42).

Proviseur en LP : « *J'ai décidé que je prenais les terminales quand même en charge en Vie scolaire parce que je pense que c'est bien, ils vont plus... ils sont sensibles à ça, le fait que ce soit le chef d'établissement qui tous les jours dise : "J'ai regardé les absences là et j'appelle les parents."* » (Entretien n°9).

L'organisation du travail des différents services diffère profondément selon les établissements scolaires. Dans certains établissements, les services sont en conflit. Je suis d'ailleurs parfois assez mal reçu comme enquêteur et passe éventuellement pour un espion à la solde de la direction académique. Les difficultés dans l'organisation des services sont particulièrement liées aux absences non-remplacées notamment dans le cas de personnels médicosociaux ou de CPE dans les établissements défavorisés. Dans de plus rares situations, il s'agit de personnels qui dysfonctionnent. Ces caractéristiques sont partiellement indépendantes du chef d'établissement. Certains établissements peinent à garder leurs personnels sur la longueur et par extension à stabiliser le fonctionnement des classes et de l'établissement. La sortie de nombreux lycées de l'éducation prioritaire au début des années 2010 a d'ailleurs particulièrement fragilisé les établissements concernés.

Enseignant d'économie-droit en LEGT : « *Et sur les jeunes collègues, le souci qu'on a, c'est que plus vous allez mettre des personnes ponctuellement sur des postes, vous aurez forcément des gens qui... et c'est logique, n'ont pas envie de s'investir parce qu'ils ne vont pas rester longtemps et ils sont là pour un remplacement et ne savent pas ce qu'ils vont devenir dans trois mois. Ça peut se défendre mais ça a un effet désastreux parce qu'il n'y a aucune cohérence dans plein de choses. J'ai découvert ici, lors d'une réunion au mois de juin, que des collègues n'étaient pas au courant de comment on fonctionnait sur certains points, depuis le mois de septembre.* » (Entretien n°111).

Enseignante de biochimie en ST2S : « *En même temps, je ne suis plus professeur principal alors que je l'ai toujours été parce que j'en ai marre. [...] L'année dernière, on n'avait pas d'assistante sociale donc être professeur principal sans assistante sociale, c'est un peu compliqué. Le CPE qui a les premières, parce que je ne peux pas avoir les secondes, est incompetent. Donc, sans assistante sociale, sans CPE, je ne sais pas comment un professeur principal peut faire son travail.* » (Entretien n°60).

L'organisation du service de la Vie scolaire et l'implication des surveillants sont aussi centrales. Ce service fait office de tampon et permet d'éviter que certaines situations ne dégénèrent. Les tensions avec les élèves sont prises en charge sur la longueur dans un rapport moins

Chapitre 4

répressif. L'organisation des bureaux et des bâtiments, partiellement liée à la taille de l'établissement, comme la politique du proviseur ou des CPE permettent aux surveillants de pratiquer ou non une telle activité. Enfin, certains services moins directement scolaires, comme le service de restauration peuvent avoir un effet positif. Lorsque l'établissement gère la préparation des repas, le chef-cuisinier sera souvent présent à la cantine pour discuter avec les élèves. L'engagement des personnels pour dépasser leur rôle est donc soumis aux contraintes liées à l'organisation du travail dans les établissements.

Débat entre les surveillants sur la gestion des relations avec les élèves pour enquêter en interne à la Vie scolaire. Un surveillant : « J'ai un rapport à l'élève plus copain pour avoir des infos sinon on est collectivement morts. C'est un truc que tu dois faire. ». Les surveillants doivent chacun prendre en charge deux classes, ils ont donc des liens privilégiés avec ces élèves. (Vie scolaire Yourcenar).

Le chef-cuisinier est en fin de self, comme à Guyton, pour remettre la serviette, vérifier la quantité de pain et échanger quelques mots avec les élèves. (Vie scolaire Einstein).

Conclusion

Les cours ne sont pas considérés de la même manière, par les élèves comme par les enseignants. Les matières caractéristiques de la série sont logiquement les plus importantes en termes de coefficient pour le baccalauréat. Elles ont aussi de forts volumes horaires hebdomadaires multipliant les temps d'interaction entre l'enseignant et les élèves. De surcroît, l'enseignant d'une des matières spécialisées est presque systématiquement professeur principal. Ce rôle accentue la responsabilité que l'enseignant a de la classe, ce dont les élèves ont parfaitement conscience. Les enseignants des matières spécialisées ont plus souvent que les autres l'occasion d'encadrer les élèves sur des travaux dirigés. La conduite du cours et l'encadrement de la classe s'organisent donc de façon différente de ce qu'il en est dans les matières à plus faible volume horaire. En classe, mais aussi hors de la classe, ces enseignants contribuent davantage à aider les élèves pour définir et organiser leurs projets scolaires et professionnels.

Les matières d'une même série présentent des contextes différents pour l'activité scolaire des enseignants. Cet effet vient moduler les différences d'activité scolaire liées à l'orientation dans les différentes séries et les différents établissements. Pour analyser l'activité scolaire en détail, il faut donc croiser les paramètres de la matière, la classe, la série et l'établissement. Ces éléments de contexte sont déterminants et conduisent les enseignants à développer des styles qui sont parfois bien éloignés de leurs inclinations personnelles.

La normalisation des filières historiques d'enseignement dans un baccalauréat avec de multiples séries n'a que faiblement résorbé les différences de trajectoires des élèves. Le recrutement dans les différentes séries reste particulièrement segmenté socialement et scolairement. L'objectif des familles et des élèves n'est plus la durée des études mais le segment d'enseignement fréquenté donc la promotion scolaire n'est plus conditionnée seulement par les bourses mais par l'orientation dans les séries. À niveau scolaire égal, la poursuite d'études ou désormais l'intégration aux meilleurs établissements et classes sont d'autant plus faciles pour les enfants de catégories favorisées. Les familles n'investissent pas seulement en termes de capital financier, elles font également preuve d'une forte ambition scolaire (Boudon, 1973). Les segmentations scolaires issues du recrutement produisent des différences d'apprentissages selon les classes et les élèves qui, par effet circulaire, renforcent ces segmentations.

Les différences dans les contenus d'apprentissages en fonction des séries et des classes dépendent essentiellement du public recruté initialement. Dans les premières années de la trajectoire scolaire, les classes du degré primaire et du collège, les élèves s'insèrent dans des

classes de différents niveaux. Ces niveaux dépendent du public globalement recruté et, notamment au collège, de la répartition des élèves par classe. Les niveaux scolaires atteints par les élèves dépendent de ces paramètres. Ils sont ensuite pris en compte pour l'orientation dans les séries de baccalauréat, les différents niveaux de l'organisation scolaire locale des lycées. La plupart des matières sont communes aux différentes séries de baccalauréat et les formes d'apprentissage restent proches entre ces séries. Par contre, le niveau de ces apprentissages et « l'expérience scolaire » (Dubet & Martuccelli, 1996) des élèves diffèrent selon leur trajectoire dans l'institution et la classe.

Les différentes formes de la classe sont vécues de façon relativement pénible par les élèves de la plupart des milieux sociaux car peu sont en totale adéquation avec le modèle de l'excellence scolaire. Les normes comportementales, l'évaluation ou les situations d'apprentissage conduisent bien souvent l'élève à être en difficulté ou en échec. Les « épreuves scolaires » traversées par les élèves peuvent s'apparenter aux épreuves de la précarité (Cingolani, 2005) et du chômage (Schnapper, 1981) des travailleurs malgré les différences en termes de statut et de « reconnaissance sociale ». Ces épreuves scolaires et leurs conséquences sont plus systématiquement négatives pour les élèves issus d'un milieu social peu favorisé. Elles sont également renforcées lorsque les élèves sont scolarisés dans des séries peu valorisées car leur sentiment de manque de reconnaissance est plus intense. L'activité des enseignants et des personnels scolaires en général peut modifier partiellement les conséquences de l'orientation dans la série. De plus, ces personnels rédigent les bulletins de notes et les appréciations qui conditionnent par la suite l'orientation des élèves au sein de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les enseignants et les élèves produisent conjointement l'économie des examens par leurs échanges dans un contexte d'évaluation. L'accompagnement éducatif autour de l'explicitation des modalités de contrôle des connaissances et de l'encadrement du travail personnel peut aider les élèves surtout à court terme pour l'obtention du baccalauréat, seuls quelques rares lycéens n'obtiennent pas le baccalauréat. Par contre, cet accompagnement est parfois contre-productif sur le long terme. En effet, il peut occasionner des empiétements systématiques sur les temps d'enseignement et des apprentissages parfois très stéréotypés ou superficiels pour les élèves en difficulté scolaire qui produisent peu de travail personnel. Lors des poursuites d'études, le contenu ou la solidité des apprentissages ne sont parfois pas compatibles avec les attentes de l'enseignement supérieur.

L'effet propre de l'établissement dans l'efficacité de la transmission des connaissances est à contextualiser et à fortement relativiser. Comme l'explique Pierre Merle (1998a), la plupart des établissements ont des résultats annuels aux examens très variables. Ce phénomène est visible dans les classements d'établissements par rapport à la réussite aux examens modulée par l'origine sociale des élèves. L'effet primordial est celui de la série avec la combinaison orientation/espérances/créance/investissement qui a été décrite dans ce chapitre. L'effet de l'établissement est donc essentiellement constitué par celui de l'agrégation des séries. Dans les filières technologique et professionnelle, les séries doivent être distinguées car elles ont parfois des caractéristiques profondément différentes.

L'effet des personnels scolaires n'est pas à négliger, notamment « l'effet maître » décrit par Merle (1996) qui aborde le rôle des enseignants. Certes, les personnels sont dans des situations professionnelles qui leur permettent parfois de s'engager fortement dans leur rôle. Pourtant, cet engagement n'est pas forcément suffisant pour contrebalancer les conséquences de l'orientation dans les différentes séries en termes de créance des lycéens dans leurs études. Plus généralement, les personnels des établissements scolaires, et pas seulement les enseignants, peuvent tout de même contribuer à l'instauration d'un climat positif pour les élèves qui traversent leurs épreuves scolaires. Les épreuves et les trajectoires scolaires des élèves continuent bien souvent dans l'enseignement supérieur mais certains élèves sortent du système scolaire et affrontent les épreuves de l'emploi, souvent précaire, ou du chômage. Pour toutes ces épreuves futures, la trajectoire scolaire du lycéen, notamment sa série et son niveau académique, induiront différentes conséquences qui seront développées et analysées dans les chapitres qui suivent.

Titre 3 : Effets de la série
de baccalauréat sur la
distillation des lycéens dans
l'enseignement supérieur

Chapitre 5 : Enjeux des baccalauréats

Ce chapitre analyse les trajectoires des lycéens au sortir du baccalauréat, notamment en fonction de leur série d'origine, sur la base des données statistiques nationales. Les différences dans les contenus d'enseignement et la gestion des apprentissages organisent une hiérarchie des séries du baccalauréat. Cette hiérarchie conditionne par la suite l'orientation des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La scolarisation dans la série de baccalauréat lors du passage au lycée prépare ainsi au palier suivant d'orientation. La scolarisation d'un élève dans une série valorisée est donc déterminante pour l'obtention d'une section sélective dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, certaines séries, notamment professionnelles, conduisent les bacheliers à sortir du système scolaire dès la première année après le baccalauréat.

Les trajectoires des lycéens se distinguent donc, en termes de séries de scolarisation mais également en termes de résultats trimestriels aux examens dans ces séries. Cette hiérarchie supplémentaire différencie les élèves d'une même série sans remettre profondément en cause la hiérarchie globale entre les séries. Les bacheliers avec les meilleurs résultats intègrent bien plus souvent des sections sélectives dans l'enseignement supérieur que les autres lycéens de la même série.

La distribution des lycéens dans les différents segments de l'enseignement supérieur se fait donc par un mécanisme de « distillation fractionnée » (Bautier & Rayou, 2009). Les institutions de l'enseignement supérieur admettent ces lycéens avant qu'ils n'obtiennent leur baccalauréat sur la base de leur dossier transmis par le logiciel d'affectation dans l'enseignement supérieur. Les résultats au baccalauréat et les mentions obtenus par les lycéens ne sont

Chapitre 5

pas des facteurs de l'orientation dans l'enseignement supérieur. Par contre, ils permettent rétrospectivement, de faire une comparaison de la qualité de la formation secondaire sur une base nationale et ont une forte corrélation avec l'orientation et la réussite dans l'enseignement supérieur. La variable des mentions sera donc utilisée comme référence car elle présente également l'avantage d'être disponible publiquement.

1) Mentions et enseignement supérieur

L'orientation dans l'enseignement supérieur est le révélateur du niveau des élèves, de leurs classes et leurs séries. L'effet série s'exprime sur la segmentation des classes mais aussi sur leurs hiérarchies internes des notes. Les séries statistiques de cette partie présentent la distribution des élèves dans le supérieur selon la mention au baccalauréat par série dans l'enquête « Panel 2008 ». La sélection des élèves par les différentes institutions de l'enseignement supérieur se fait presque systématiquement avant le baccalauréat, les établissements n'ont donc connaissance que des bulletins trimestriels. Cette connaissance paraît pourtant amplement suffisante au vu de la cohérence exprimée dans la sélection des élèves des différentes séries. Une telle sélection se fonde sur des critères qui restent limités et surtout socialement construits (Merle, 1996), notamment le projet scolaire ou les intérêts de l'élève. Ce phénomène risque d'être renforcé avec les dispositions des réformes Vidal et Blanquer sur les dossiers scolaires et les divers avis inscrits. L'inégalité des chances se construit essentiellement dans l'enseignement supérieur (Boudon, 1973) par l'effet social des attentes et du niveau académique atteint hérités des trajectoires des élèves dans l'enseignement secondaire.

L'orientation dans l'enseignement supérieur concerne cinq grands secteurs. Les *classes préparatoires aux grandes écoles* (CPGE) sont des cursus en deux ans pour préparer les concours d'entrée dans les grandes écoles. Les *instituts universitaires de technologie* (IUT) et les *sections de technicien supérieur* (STS) sont également des cursus en deux ans qui délivrent respectivement des *diplômes universitaires de technologie* (DUT) et des *brevets de technicien supérieur* (BTS). Depuis ces trois types de formation, il est ensuite possible d'intégrer l'Université directement en troisième année dans une spécialité de *licence* apparentée. L'Université propose plusieurs niveaux de cursus. D'abord la *licence*, en trois ans, puis le *master* avec deux années supplémentaires et le *doctorat* avec trois années supplémentaires. Enfin, il existe des écoles spécialisées qui proposent des cursus très diversifiés et sont rassemblées dans la catégorie *autre* des graphiques présentés par la suite.

1.1) CPGE et Université pour les bacheliers généraux

Les bacheliers généraux se distinguent de ceux des autres séries car ils sont les plus nombreux à s'orienter vers les CPGE mais aussi vers l'Université. Une hiérarchie claire se dessine entre les différentes filières et au sein d'entre elles, entre les niveaux de réussite au

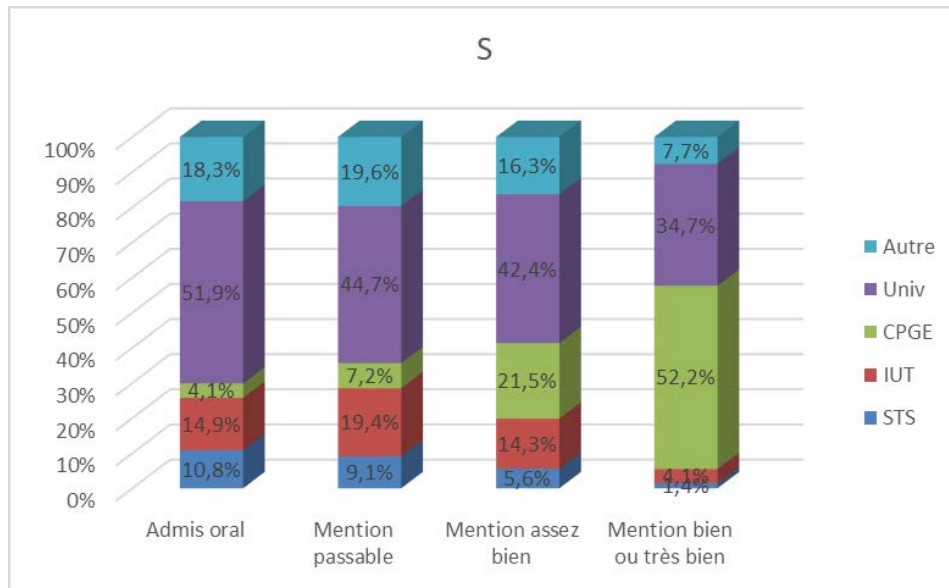
baccalauréat anticipés par la consultation des bulletins trimestriels. Ainsi, la série S surplombe la série ES et surtout la série L dans la hiérarchie de la filière générale.

1.1.1) Série *scientifique* (S)

La part globale des lycéens de S orientés dans les trois grandes filières sélectives (CPGE, IUT et STS) de l'enseignement supérieur augmente avec la qualité de la mention. Si près de 30% des bacheliers S *admis à l'oral* [de rattrapage] intègrent ce type de sections, la part des bacheliers avec une mention *bien* ou *très bien* double pour atteindre 60%. Les parcours d'études médicales à l'Université constituent une orientation sélective, même si la sélection effective se fait après la première année. Ces parcours recrutent d'ailleurs presque exclusivement des élèves de série S. Les parcours universitaires de santé et les écoles sélectives, qui forment une partie des institutions de la catégorie *autre*, augmentent la part de bacheliers de S scolarisés dans des sections sélectives. En effet, les proportions de bacheliers de série S qui s'inscrivent dans des parcours sélectifs sont au minimum d'un peu moins de 50% des *admis à l'oral* contre plus de 80% des bacheliers avec mention *bien* ou *très bien*.

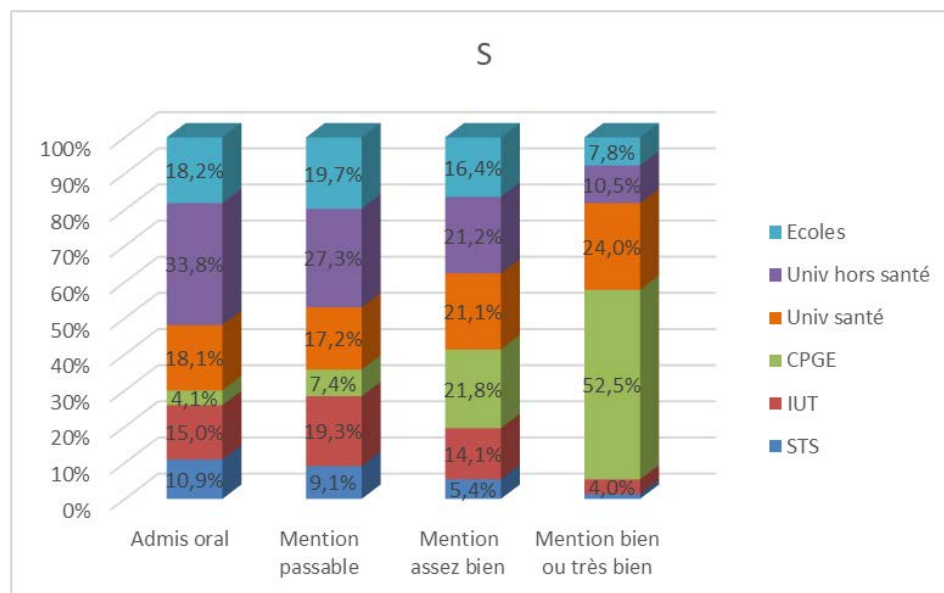
La part globale de bacheliers orientés dans les filières sélectives augmente mais sa composition évolue fortement selon les mentions. La STS est la filière sélective la moins valorisée, la part des bacheliers S qui s'y oriente est inversement proportionnelle à la mention, d'un peu plus de 10% des *admis à l'oral* contre une part négligeable des mentionnés *bien* et *très bien*. L'IUT, filière sélective intermédiaire, recrute davantage les bacheliers avec une mention *passable* (19%) mais également ceux qui sont *admis à l'oral* et ceux qui ont une mention *assez bien* (14%) mais très peu ceux qui ont une mention *bien* ou *très bien*. Enfin, la part de bacheliers orientés dans les CPGE est proportionnelle à la mention. De moins de 10% des *admis à l'oral* ou de ceux qui ont une mention *passable*, la part des bacheliers orientés en CPGE devient majoritaire parmi les filières sélectives pour ceux qui ont une mention *assez bien* avec plus de 20% des effectifs. Cet effet s'accroît encore pour les mentionnés *bien* et *très bien* car la part orientée en CPGE fait plus que doubler et devient donc l'orientation majoritaire en concernant la moitié des lycéens de S.

Graphique 9 : Distribution des bacheliers de série S dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



Les bacheliers S s'orientent également vers l'Université mais il apparaît que si un tiers des *admis à l'oral* ont une orientation universitaire hors santé, c'est le cas de seulement 10% de ceux qui ont une mention *bien* ou *très bien*. L'orientation dans les cursus universitaires de santé est par contre en augmentation et presque proportionnelle à la qualité de la mention, hormis la légère inversion hiérarchique entre les admis à l'oral et les mentionnés passables. Il est aussi intéressant de noter qu'une part pratiquement égale, légèrement plus de 20%, des bacheliers S avec mention *assez bien* sont orientés vers les CPGE, les parcours universitaires de santé et les autres parcours universitaires.

Graphique 10 : Distribution des bacheliers de série S dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008 (formations universitaires de santé séparées)

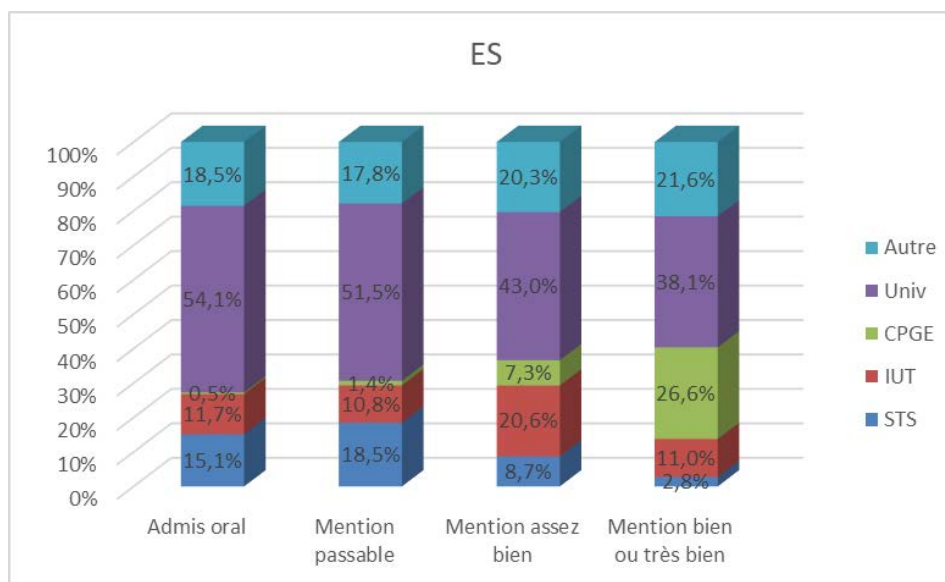


De légères différences dans les proportions apparaissent entre les *graphiques 9 et 10*. Elles s'expliquent par la différence de traitement statistique. Le *graphique 9* est basé sur la classification simplifiée réalisée par le SIES alors que le *graphique 10* est basé sur une catégorisation manuelle réalisée à partir de la classification détaillée.

1.1.2) Séries économique et sociale (ES) et littéraire (L)

Les graphiques de distribution dans l'enseignement supérieur des bacheliers des séries ES et des L suivent le même modèle que le graphique des bacheliers de la série S. Par contre, la part de bacheliers orientés dans les filières sélectives est plus faible que pour la série S surtout lorsque la mention est élevée. L'orientation en filière sélective est toujours proportionnelle à la qualité des mentions mais la croissance est plus progressive pour les bacheliers de la série ES. Pour les bacheliers de la série L, la croissance est faible avant une brusque et forte augmentation pour les lycéens avec des mentions *bien* ou *très bien*. Ce phénomène s'explique par l'économie rationnée des places en CPGE, les bacheliers de la série L sont dans une situation spécifique car les CPGE constituent l'essentiel de leurs possibilités d'intégrer des filières sélectives. En outre, les classes préparatoires privées concernent nettement plus souvent les parcours scientifiques ou économiques.

Graphique 11 : Distribution des bacheliers de série ES dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008

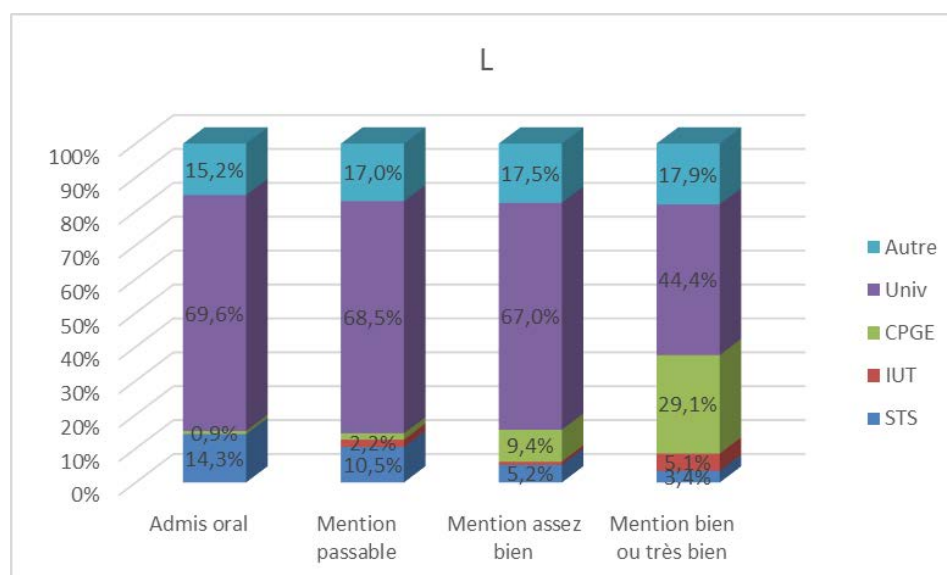


Les bacheliers de la série L s'orientent donc moins vers les filières sélectives au niveau global mais, pour les CPGE, leur part surpasse légèrement (environ deux points de pourcentage) celle des lycéens de la série ES. L'écart est par contre inversé en ce qui concerne les STS mais

également pour l'orientation en IUT qui est marginale pour les bacheliers L. Cette faible orientation, en raison de l'absence d'une offre destinée aux bacheliers L, explique partiellement la faible orientation des mentionnés assez bien de L en filière sélective car il n'y a pas de débouché médian entre la STS et la CPGE.

Selon leurs mentions, les bacheliers de ces deux séries vont s'orienter vers différentes filières sélectives. Ainsi, les bacheliers *admis à l'oral* ou avec mention *passable* de L et de ES s'orientent surtout en STS, les bacheliers avec mention *assez bien* de ES en IUT, enfin les bacheliers avec mention *assez bien* de L, comme les bacheliers avec mention *bien* ou *très bien* des deux séries, en CPGE. La part de bacheliers orientés en CPGE parmi les lycéens avec une mention *bien* ou *très bien* dans ces deux séries est plus proche de celle des bacheliers S avec une mention *assez bien* que de ceux qui ont une mention *bien* ou *très bien*.

Graphique 12 : Distribution des bacheliers de série L dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008

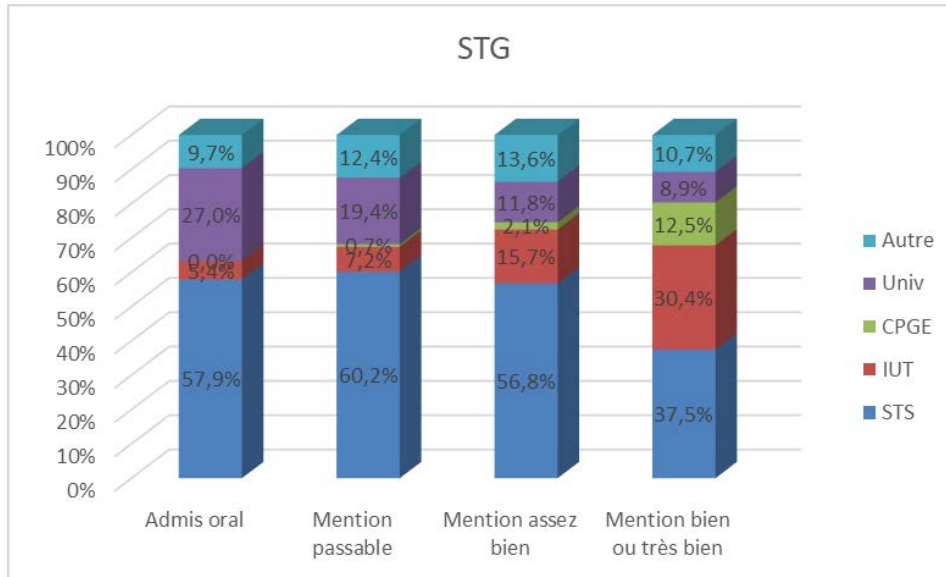


1.2) STS et IUT pour les bacheliers technologiques

Les bacheliers des séries STG, STI et STL suivent le modèle d'orientation de ceux des séries générales mais les CPGE et l'Université ont une place moins prononcée au contraire de l'IUT et surtout de la STS. La série SMS fonctionne sur un schéma différent car beaucoup de bacheliers sont captés par des institutions privées de l'enseignement supérieur.

1.2.1) Séries *management-gestion* (STMG/STG) et *industrielle* (STI2D/STI)

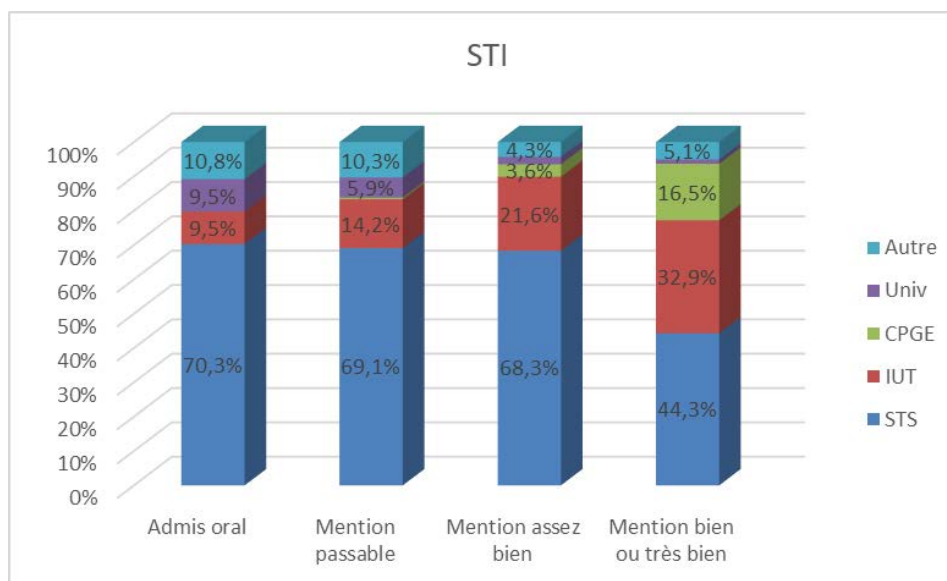
Graphique 13 : Distribution des bacheliers de série STG dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



Les parts des orientations respectives des bacheliers en fonction de leurs mentions sont proches entre les bacheliers de la série STG et ceux de la série STI. Par contre, l'orientation vers une filière sélective est plus développée en STI. La part d'orientations universitaires est inversement proportionnelle à la qualité de la mention, au contraire des filières sélectives, comme dans les séries générales. Par contre, la STS est la filière sélective vers laquelle la part la plus importante de lycéens s'oriente quelle que soit la mention des bacheliers de ces deux séries.

À l'instar de l'orientation des bacheliers des séries générales, l'orientation vers des filières sélectives évolue proportionnellement à la qualité des mentions. La STS recrute une part stable de bacheliers sauf parmi ceux qui ont une mention *bien* ou *très bien*, l'écart est de près de vingt points de pourcentage dans le cas des bacheliers des séries STG et STI. La part d'orientations en Université baisse brutalement entre les bacheliers avec une mention *passable* et ceux avec une mention *assez bien*, devenant proche de 10% en STG et presque inexistante en STI. Ces deux baisses correspondent à l'augmentation des orientations vers les IUT mais aussi à l'apparition d'orientations des bacheliers vers les CPGE. Ce phénomène est observable pour les bacheliers avec une mention *assez bien* mais surtout pour ceux avec une mention *bien* ou *très bien*. Ainsi, la part d'orientations en CPGE additionnée à celle des IUT devient supérieure à celle des orientations en STS avec un écart de cinq points de pourcentage, que ce soit en STG (43% contre 38%) ou en STI (50% contre 44%).

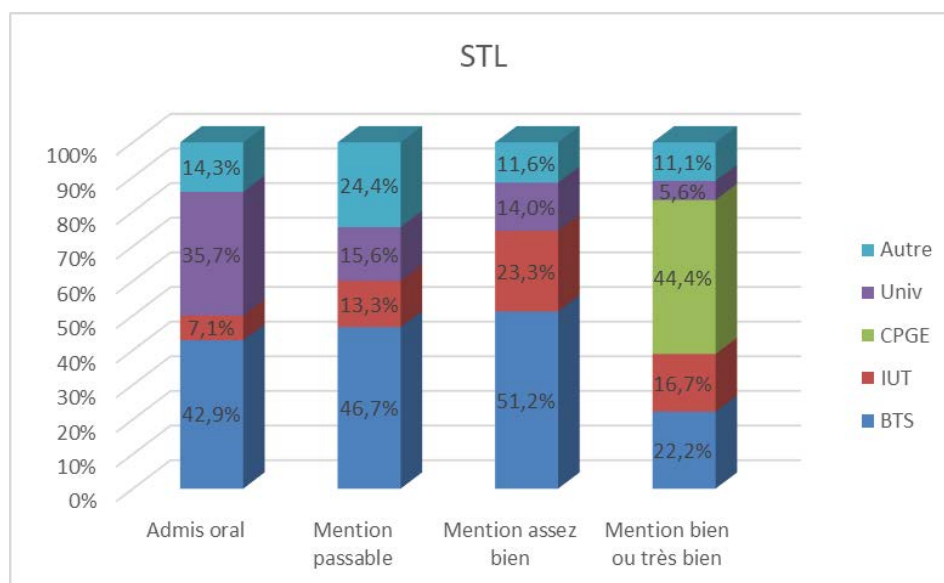
Graphique 14 : Distribution des bacheliers de série STI dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



Les orientations vers les filières sélectives de l'enseignement supérieur sont plus fréquentes pour les bacheliers de la série STI que pour ceux de la série STG. Cette différence est indépendante de la mention avec un écart moyen supérieur à dix points de pourcentage. En comparaison des séries générales, il est à noter que les bacheliers des séries STI et STG avec une mention *bien* ou *très bien* sont plus régulièrement orientés vers les CPGE que les bacheliers de S avec une mention *passable* et ceux de L ou de ES avec une mention *assez bien*.

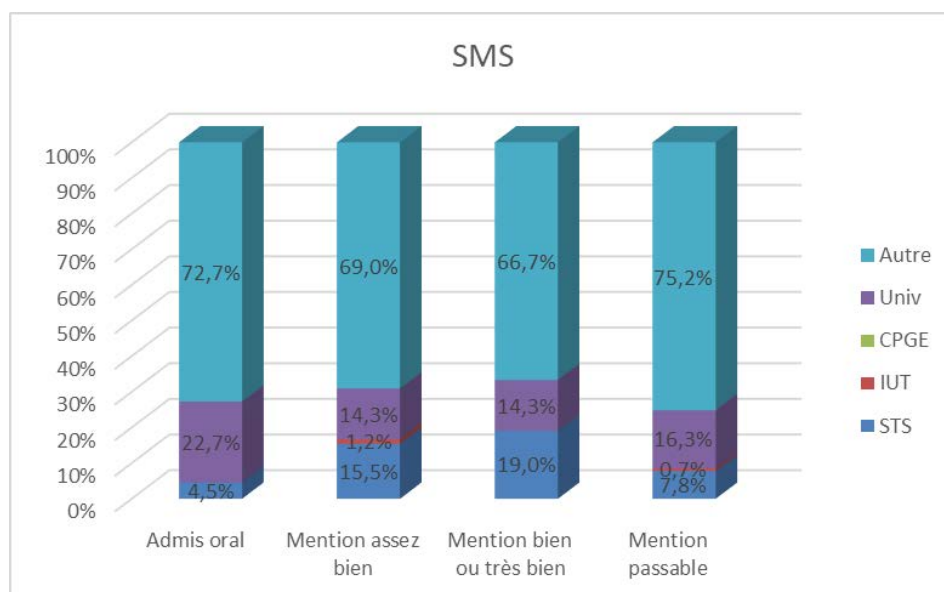
1.2.2) Séries *laboratoire* (STL) et *sanitaires et sociales* (ST2S/SMS)

Graphique 15 : Distribution des bacheliers de série STL dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



Les orientations des bacheliers de la série STL évoluent sensiblement comme celles des bacheliers STI et STG mais la faiblesse des effectifs conduit à une structure moins homogène. La part d'orientations universitaires est inversement proportionnelle à la qualité de la mention mais la proportion des lycéens *admis à l'oral* est plus forte qu'en STG. La part de bacheliers orientés en CPGE concerne uniquement les lycéens avec une mention *bien* ou *très bien*. Cette part devient même supérieure à celle qui réunit les bacheliers orientés en IUT et en STS. Ainsi, cette petite moitié des bacheliers de STL avec une mention *bien* ou *très bien* constitue une part largement supérieure à celle des bacheliers des séries STI et STMG à mention équivalente mais aussi à celle des bacheliers des séries générales ES et L. Par contre, cette part reste inférieure mais comparable à celle des bacheliers de la série S avec une mention *bien* ou *très bien* qui sont orientés en CPGE. Cette apparition de fréquentes orientations vers les CPGE s'accompagne d'une forte baisse des orientations vers les STS comme pour les bacheliers des séries STI et STG. En outre, pour ces bacheliers de STL, elle marque aussi une baisse des orientations vers l'IUT comme pour ceux des séries générales.

Graphique 16 : Distribution des bacheliers de série SMS dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



Les bacheliers de SMS se destinent bien souvent à des débouchés spécifiques comme les écoles de formation médicales ou sociales. Ces dernières sont des institutions essentiellement privées qui absorbent une grande partie des effectifs quelle que soit la mention des bacheliers. Les orientations en CPGE sont inexistantes et elles sont marginales en IUT. La seule filière sélective à laquelle les bacheliers de SMS accèdent est la STS. Malgré cela, la part de bacheliers qui s'y oriente reste beaucoup plus faible que dans les autres séries technologiques. La part d'orientations en STS augmente puis décroît pour les mentionnés *bien* ou *très bien*.

Enfin, la part d'orientations vers les cursus universitaires est plutôt stable au contraire de toutes les autres séries. Ces orientations universitaires ne sont pas seulement des orientations par défaut mais aussi des orientations différées dans l'attente de repasser les concours des écoles. Les bacheliers de SMS suivent souvent des cursus, comme la psychologie ou la sociologie, qu'ils jugent utiles à la préparation du concours.

La part de la catégorie *autre* est très importante pour les bacheliers de la série SMS. Une distinction plus fine n'a pas été réalisée pour cette catégorie même si elle aurait été souhaitable dans l'absolu. En effet, les données disponibles avec la classification détaillée ne permettaient pas d'affiner significativement cette catégorie.

1.3) STS, emploi et recherche d'emploi pour les bacheliers professionnels

Tableau 32 : Répartition des bacheliers par série et par activité, la première année après le baccalauréat

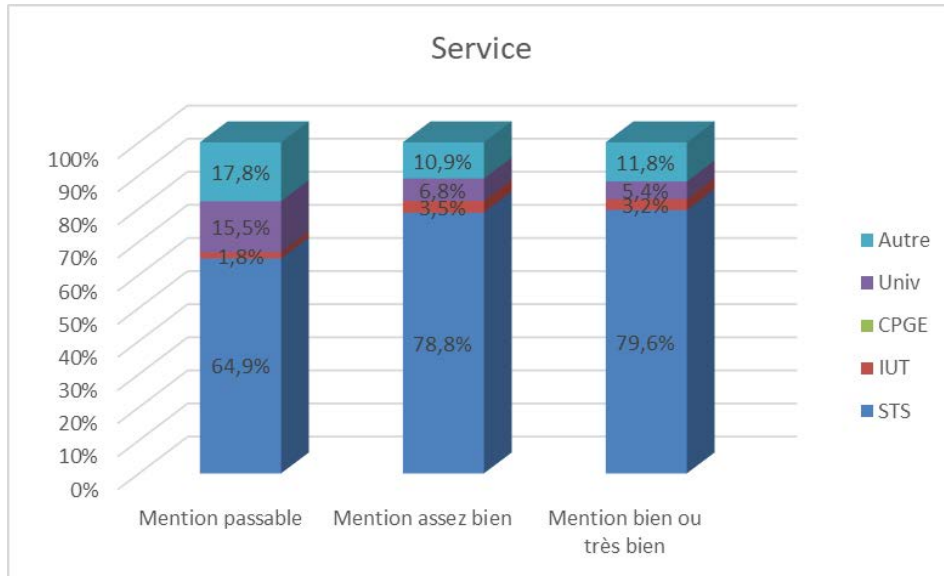
	Inscrit dans l'enseignement supérieur	Occupe un emploi	Cherche un emploi
S	98,6%	0,7%	0,8%
ES	97,5%	1,8%	0,7%
L	95,3%	2,6%	2,1%
STL	96,6%	1,8%	1,6%
STI	95,1%	2,5%	2,4%
STG	90,5%	5,2%	4,4%
SMS	81,5%	10,1%	8,4%
Professionnel service	60,6%	21,7%	17,6%
Professionnel production	51,5%	31,4%	17,1%
Ensemble	89,4%	6,2%	4,4%

Les bacheliers des séries professionnelles suivent un schéma d'orientation proche de ceux des séries technologiques. Par contre, les orientations vers les filières sélectives se font essentiellement vers les STS car les orientations vers les CPGE sont inexistantes et celles vers les IUT sont marginales. Les orientations à l'Université existent pour les bacheliers professionnels mais comme pour les lycéens de la plupart des séries, elles s'affaiblissent avec la qualité de la mention. La part de bacheliers généraux et technologiques qui arrêtent leur scolarité pour travailler ou chercher un emploi est très faible sauf pour ceux des séries STG et surtout SMS. À l'inverse, elle concerne presque la moitié des bacheliers professionnels des séries du secteur

production (49%) et plus d'un tiers de ceux des séries du secteur *service* (39%). Cet écart de dix points de pourcentage concerne les bacheliers qui travaillent car le taux de lycéens qui recherchent un emploi est identique dans les deux secteurs de baccalauréats professionnels.

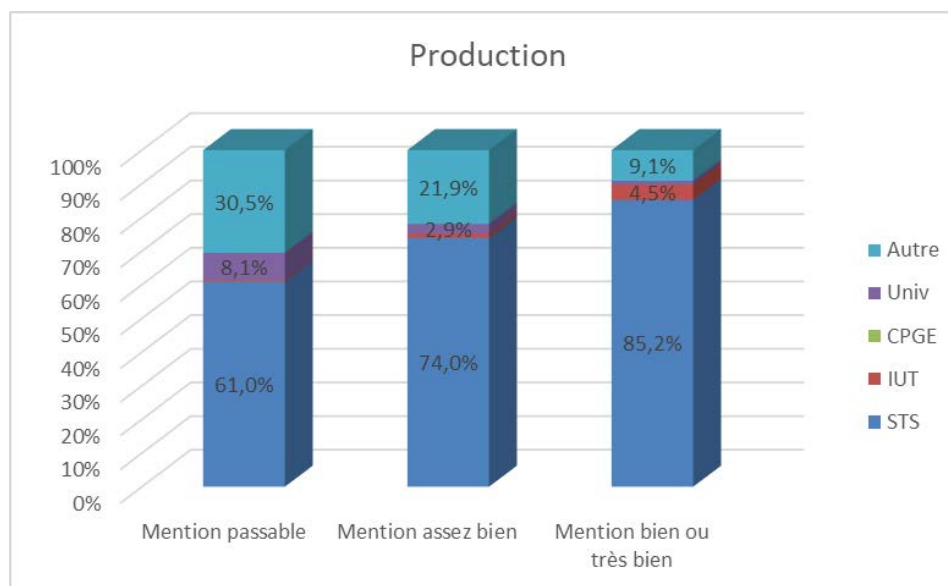
1.3.1) Orientations scolaires

Graphique 17 : Distribution des bacheliers de série professionnelle du secteur service dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



Les taux d'orientations des bacheliers des séries professionnelles vers les STS s'accroissent avec la qualité de la mention au contraire des orientations vers les cursus universitaires qui décroissent. Ces orientations vers l'Université disparaissent même pour les bacheliers des séries du secteur *production* lorsque les orientations vers l'IUT apparaissent. Les séries professionnelles du secteur *production* sont souvent plus spécialisées que celles du secteur *service*, quelques-unes étant fortement valorisées et d'autres fortement dévalorisées. Cette différence explique l'écart de sept points de pourcentage du cumul des taux d'orientations en STS et en IUT des mentionnés *bien* ou *très bien* en faveur des séries du secteur *production*. Cet écart s'inverse en faveur du secteur *service* pour les bacheliers avec une mention *assez bien* (sept points) et aussi, mais dans une moindre mesure, pour ceux avec une mention *passable* (cinq points).

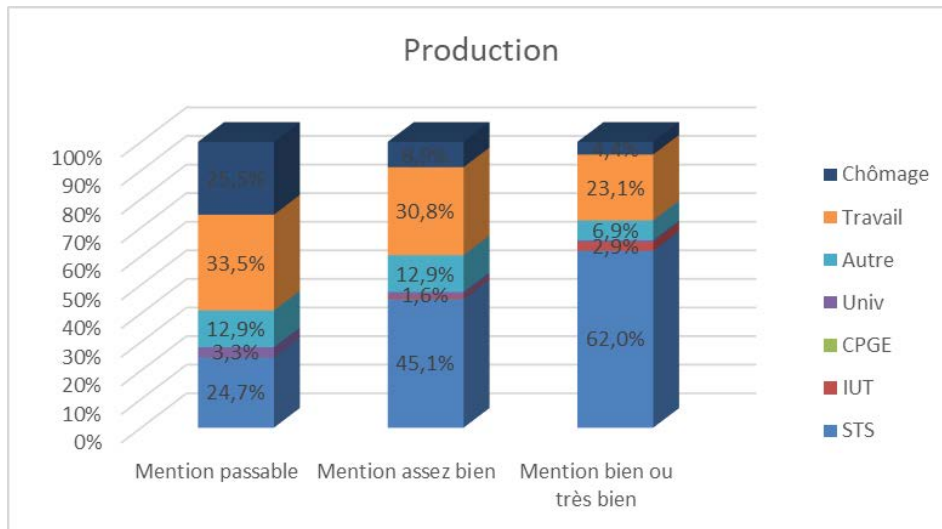
Graphique 18 : Distribution des bacheliers de série professionnelle du secteur production dans les formations de l'enseignement supérieur selon la mention en 2008



1.3.2) Entrées sur le marché du travail

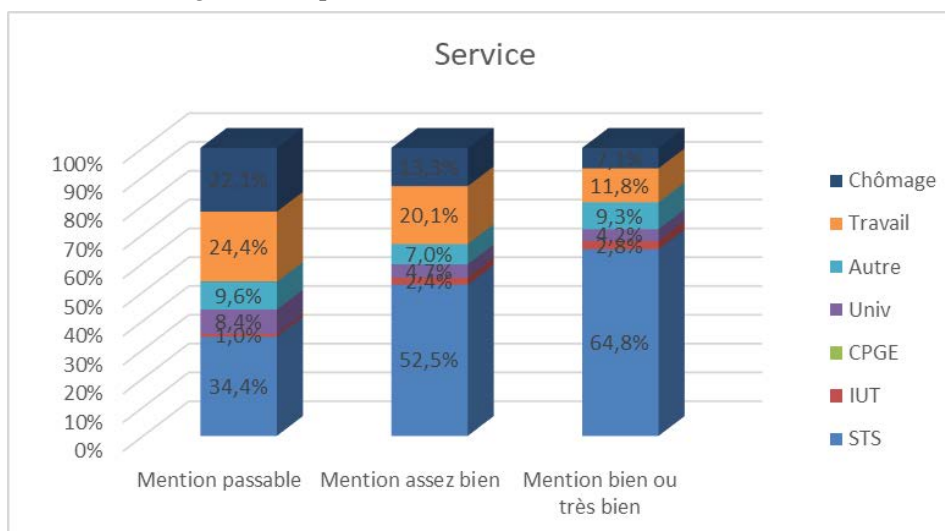
Les graphiques 19 et 20 (p. 270) reprennent les données des graphiques 17 et 18 mais ils portent sur l'ensemble des bacheliers et comprennent donc les lycéens qui ont arrêté leurs études. Ces graphiques permettent d'illustrer que la qualité de la mention ne garantit pas seulement l'orientation dans une filière sélective mais qu'elle est aussi protectrice par rapport à la sortie du système scolaire et permet surtout d'éviter le chômage aux lycéens. La qualité de la mention dans les séries du secteur *production* permet d'éviter la sortie directe du système pour travailler. Il y a dix points de pourcentage en faveur des bacheliers qui ont une mention *bien* ou *très bien* en comparaison de ceux qui ont une mention *passable*. Elle permet encore davantage de se protéger du chômage avec une différence de vingt-et-un points : près d'un quart des lycéens avec une mention *passable* à une part marginale de ceux qui ont une mention *bien* ou *très bien*. Les différences pour le secteur *service* sont plus comparables : l'écart est de treize points concernant le travail et de quinze points concernant le chômage.

Graphique 19 : Distribution des bacheliers de série professionnelle du secteur production dans les formations de l'enseignement supérieur et la vie active selon la mention en 2008



Les séries davantage spécialisées et valorisées du secteur *production* permettent une entrée immédiate sur le marché du travail avec des emplois considérés comme relativement enviables. Par contre, la plupart des séries du secteur *service* débouchent sur des emplois immédiats moins enviables. Une nouvelle fois, cette distinction dans l'offre interne des deux secteurs permet d'explicitier les différences observées. Dans le secteur *production*, les mentions *bien* ou *très bien* protègent surtout du chômage alors que dans le secteur *service*, elles protègent globalement de la sortie du système scolaire.

Graphique 20 : Distribution des bacheliers de série professionnelle du secteur service dans les formations de l'enseignement supérieur et la vie active selon la mention en 2008



Les graphiques consacrés aux séries professionnelles ne font pas état de l'obtention du baccalauréat à l'oral de rattrapage ou épreuve de contrôle. En effet, dans les baccalauréats professionnels, il a été mis en place en 2009, l'année suivant l'année de référence de la base de

données. Par ailleurs, cet oral fonctionne de façon bien différente par rapport aux séries générales et technologiques. Les bacheliers doivent passer de manière imposée deux interrogations de quinze minutes qui portent sur les matières générales et parfois technologiques. L'un des oraux porte sur les connaissances et compétences évaluées dans l'épreuve de français, histoire-géographie et éducation civique alors que l'autre porte sur une épreuve scientifique, ou scientifique et technique, ou de mathématiques et d'économie-droit en fonction des spécialités de baccalauréat. Enfin, le résultat définitif du baccalauréat est constitué par la moyenne de la note des épreuves du premier groupe et de la note attribuée à l'épreuve de contrôle.

2) Des paliers d'orientation par spécialité ou par qualité ?

La multiplicité des séries est discutable car les classes sont davantage homogènes lorsqu'il y a peu de bifurcations possibles (Boudon, 1973), notamment car la lisibilité du fonctionnement du système est profitable aux élèves des familles les moins favorisées (Cherkaoui, 1978, 1979 ; Coleman et al., 1966). La multiplicité des séries est aussi une façon de diviser le travail d'apprentissage. Dans les situations d'apprentissage, comme l'explique François Dubet (*in* Derouet, 2003, p. 356) : « [les] intérêts des élèves et ceux des enseignants ne sont pas forcément compatibles : les premiers bénéficient de l'hétérogénéité des classes, surtout les plus faibles, alors que les seconds trouvent, dans les classes homogènes, des conditions de travail plus faciles. ». Les matières proposées par les séries sont des instruments d'orientation et non des vocations éducatives, ce qui n'est d'ailleurs pas caractéristique de la période moderne (Jaquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010).

Le cas des séries professionnelles ou technologiques rares sur les bassins scolaires qui permettent une insertion valorisée dans l'enseignement supérieur n'est pas une spécificité moderne. Comme l'explique Jean-Michel Chapoulie (2010, p. 262) sur la politique scolaire de l'enseignement technique dans les années 1920 : « [la] direction effectivement suivie par la direction de l'enseignement technique [...] favorisa les ENP et les EPCI s'orientèrent progressivement vers la formation d'un personnel d'encadrement, et non vers celle d'ouvriers de base. ». De même, dans les années 1930, *l'enseignement primaire supérieur* scolarise quelques enfants de familles bourgeoises mais surtout de très bons élèves issus du réservoir de l'école primaire. La sélection pour les EPS est d'ailleurs plus forte à cette période que pour les lycées (Chapoulie *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005).

La segmentation des élèves entre les différentes séries de baccalauréat est moins basée sur la diversité de leurs compétences que sur leur adhésion aux normes scolaires. Cette segmentation est issue de processus de tris conditionnés par le niveau académique des élèves mais également par leur origine sociale. Les pratiques d'encadrement global et de transmission des connaissances diffèrent selon les séries et contribuent à définir la segmentation. La sélection dans les filières valorisées de l'enseignement supérieur est une reconnaissance de la qualité des formations du secondaire.

Les bacheliers s'intègrent différemment dans l'enseignement supérieur selon la série dont ils sont issus. Les effectifs globaux dépendent en grande partie des effectifs initiaux des séries mais le détail des mentions permet d'affiner les possibilités d'orientations des bacheliers vers les différentes filières de l'enseignement supérieur. Cette gestion des élèves devenus étudiants produit des effets discutables, l'efficacité de l'organisation des établissements et des séries est donc à mettre en question.

2.1) Hiérarchie des séries

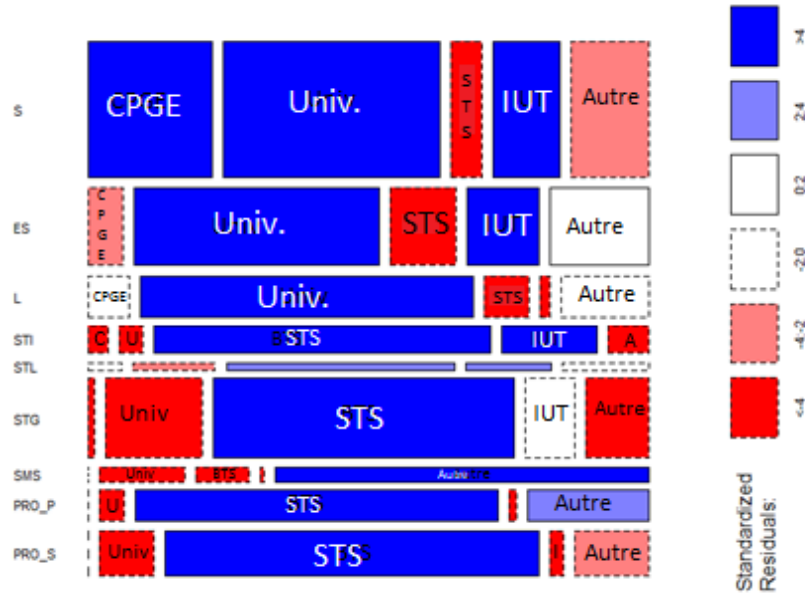
Le *graphique 21* (p. 274) présente la répartition des lycéens de l'ensemble des séries dans les filières de l'enseignement supérieur. L'aire de chaque case représente le nombre de bacheliers inscrit dans une filière, les effectifs réels. La coloration dépend de la différence entre les effectifs réels et les effectifs théoriques. Elle marque la sous-représentation (lorsqu'elle est rouge) ou la surreprésentation (lorsqu'elle est bleue). La nette baisse des effectifs de bacheliers des séries professionnelles (Pro_P pour le secteur *production* et Pro_S pour le secteur *service*) et la relative baisse de ceux de la série SMS s'expliquent par la plus forte proportion de lycéens entrant sur le marché du travail, avec ou sans emploi dans ces séries.

Les CPGE recrutent surtout des bacheliers dans les séries générales, la série S fournissant la large majorité des effectifs. Cette série a le plus d'effectifs mais les bacheliers de S sont tout de même quatre fois plus nombreux que dans une situation d'équiprobabilité. En comparaison, les bacheliers de toutes les autres séries ont une présence inférieure à la situation d'équiprobabilité : légèrement pour ceux de L et de STL (plus de la moitié), relativement pour ceux de ES (entre un quart et la moitié) et fortement pour ceux de STI et de STG (moins du quart). De petits contingents de bacheliers des séries L et ES s'orientent donc en CPGE ainsi que de plus petits encore issus des séries STG, STI et STL, dans les autres séries les orientations en CPGE sont inexistantes.

Les IUT recrutent de gros contingents de bacheliers ES et surtout de bacheliers S, quatre fois plus importants que dans la situation d'équiprobabilité. Ils recrutent des effectifs plus faibles en série L ou dans les séries professionnelles et technologiques. Les plus gros contingents de ces dernières sont issus des séries STG et STI mais dans des proportions différentes. Le contingent de STG est plus important mais il est légèrement inférieur à la situation d'équiprobabilité alors que le contingent de STI est quatre fois plus important. Les autres contingents sont beaucoup plus modestes et représentent souvent moins du quart de la population attendue en situation d'équiprobabilité surtout pour la série SMS. La série STL est la seule à se distinguer

avec le plus important de ces petits contingents qui représente plus du double de la situation d'équiprobabilité.

Graphique 21 : Distribution globale des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur en France



Les STS recrutent de forts contingents dans les séries professionnelles et surtout la série STG avec des populations quatre fois supérieures à la situation d'équiprobabilité. Les autres populations sont plus faibles numériquement, le plus gros contingent issu de la série STI est largement surreprésenté alors que les effectifs de bacheliers des séries générales sont tous sous-représentés. Les petits effectifs provenant de STL sont légèrement surreprésentés alors que ceux de SMS sont fortement sous-représentés.

Dans la hiérarchie globale des séries, la série S se distingue de toutes les autres en favorisant fortement le recrutement en CPGE et en IUT mais aussi dans les disciplines de santé où il est quasiment hégémonique, enfin, il permet aussi d'aller en STS. Les séries professionnelles débouchent souvent sur des STS mais beaucoup de bacheliers ne sont pas scolarisés dans le supérieur. La série technologique STG est moins concernée par les sorties de l'enseignement. Par conséquent, elle représente presque autant de poursuites d'études que l'ensemble des séries professionnelles. Par contre, ses débouchés scolaires ne sont pas beaucoup plus valorisés même si une part marginale de bacheliers atteint les CPGE et qu'ils sont nettement moins discriminés dans les IUT que ceux des séries professionnelles. La série SMS est difficilement comparable car son recrutement est pris en charge par un enseignement sélectif spécialisé.

Les données qui concernent les séries générales L et ES ainsi que les séries technologiques STI et STL présentent un bilan plus contrasté. Les bacheliers de la série L intègrent les CPGE mais plus difficilement les STS et surtout les IUT alors que les bacheliers de STI sont dans une situation presque inversée. Les bacheliers des séries ES et surtout STL ont par contre des probabilités parmi les plus fortes en ce qui concerne l'orientation dans les différentes filières sélectives de l'enseignement supérieur.

2.2) Hiérarchies des mentions

Les taux d'orientations des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur peuvent être comparés plus finement en utilisant la mention obtenue au baccalauréat. Les deux filières les plus sélectives sont les IUT et les CPGE, elles sont donc prises en référence dans les histogrammes et présentées dans les *tableaux 33* et *34*. Ces tableaux reprennent les données des graphiques présentées dans la première partie du chapitre et expriment les parts de bacheliers, supérieures à 10%, qui sont orientés dans ces deux filières en fonction de la série et de la mention. La série S est toujours la plus favorisée car les lycéens avec une mention *bien* ou *très bien* ont le plus fort taux d'accès en CPGE et ceux avec une mention *assez bien* sont les seuls à intégrer cette même filière. Enfin, les bacheliers de S qui ont de faibles résultats au baccalauréat intègrent tout de même les IUT.

Tableau 33 : Conditions de séries et de mentions favorables pour intégrer une CPGE

Série Mention	Part en CPGE
S ; +14	52,5%
STL ; +14	44,4%
L ; +14	29,1%
ES ; +14	26,6%
S ; 12-14	21,8%
STI ; +14	16,5%
STG ; +14	12,5%

Exemple de lecture : Dans le tableau 33, les bacheliers de série S avec une mention bien ou plus (plus de 14 au bac) sont 52.5% à intégrer une classe de CPGE. La note du baccalauréat prise en référence est celle de la première session (sans le rattrapage) donc les lycéens admis à l'oral sont indiqués 8-10.

Tableau 34 : Conditions de séries et de mentions favorables pour intégrer un IUT

Série Men- tion	Part en IUT
STI ; +14	32,9%
STG ; +14	30,4%
STL ; 12-14	23,3%
STI ; 12-14	21,6%
ES ; 12-14	20,6%
S ; 10-12	19,3%
STL ; +14	16,7%
STG ; 12-14	15,7%
S ; 8-10	15,0%
STI ; 10-12	14,2%
STL ; 10-12	13,3%
ES ; 8-10	11,7%
ES ; +14	11,0%
ES ; 10-12	10,8%

Chapitre 5

Les bacheliers les plus performants de ES et de STL intègrent les CPGE tandis que les autres intègrent tendanciellement les IUT, y compris ceux qui sont *admis à l'oral* en ES. Les bacheliers avec des mentions *bien* ou *très bien* de L sont proportionnellement plus nombreux à aller en CPGE que ceux de STI et de STG. Par contre, dans ces deux séries technologiques, les bacheliers avec des mentions *bien* ou *très bien* ont le meilleur taux d'accès aux IUT. De plus, dans ces séries, les bacheliers avec des mentions *assez bien* accèdent aussi aux IUT, tout comme une partie de ceux qui ont une mention *passable* en STI. Sur l'ensemble de la série, les bacheliers de STG et de STI semblent plus discriminés que ceux de la série L dans l'accès à l'enseignement supérieur sélectif mais dans le détail, les bacheliers avec les meilleures mentions sont nettement moins affectés.

Les différences entre séries sont redoublées par des différences entre les classes par rapport au système d'options. En ST2S, les classes les plus valorisées sont celles où les élèves ont choisi l'option de préparation aux concours médico-sociaux qui constituent les seuls débouchés de la série. Dans les séries de STI2D, les options sont inégalement valorisées et les élèves comme les personnels sont conscients de cette hiérarchie. Dans la série STMG, l'option SIG est plutôt valorisée mais attire peu d'élèves et ces derniers ne sont pas forcément très performants. Les élèves orientés en STMG ont souvent des caractéristiques scolaires faiblement reconnues et ils anticipent la difficulté en évitant cette option. Les contextes de classe et les résultats au baccalauréat en sont parfois affectés. Les élèves et les personnels sont donc dans des contextes différents selon les spécialités des différentes séries. L'organisation, nationale ou locale, des séries et des spécialités peut d'ailleurs renforcer les différences entre les options d'une même série.

Proviseur en LEGT : « Si vous prenez les résultats au bac, en ST2S2, ils ont tous été reçus mais on a dû faire une erreur parce qu'on a composé la classe autour de la préparation aux concours, et ces élèves étaient meilleurs. Résultat, on ne s'est pas trompé {rires} et du coup, ils ont tous eu le bac dont 70% avec mention. De l'autre côté, ce n'est pas la Bérézina, il y a six échecs, évidemment beaucoup moins de mentions mais quand même 43%. Il n'y a pas de mention très bien parce que le bac ne s'y prête pas mais des mentions bien et assez bien. Dans la classe que vous avez suivie, il y a cinq mentions bien, huit assez bien, onze reçus et six refusés. C'était une classe assez faible, quand on voit les avis donnés par le conseil de classe, il y avait treize doit faire ses preuves. Tous ceux qui ont eu un avis favorable ou très favorable sont reçus, il n'y a pas de surprises. [...] Comme ils ont créé SIG qui est un bon diplôme et correspond à un emploi à bac+2 à l'arrivée. Mais ça ne se remplit pas malgré les débouchés réels. Ça ne change rien. C'est pour ça que la formation sur l'orientation m'a toujours semblé une chose bizarre. On a beau le dire aux élèves, ça ne change rien » (Entretien n°63).

CPE en LEGT : « Cette année ça va beaucoup plus loin et si on a une analyse à faire, c'est tombé sur la même option parce que par le biais des contrôles qu'on a fait... Parce qu'en STI2D, c'était deux semaines une option etc. Ensuite, il y avait un contrôle et on dispatchait.

C'est vrai que souvent les EE (Énergie et environnement, la classe suivie) étaient les classes les moins demandées donc il s'est trouvé qu'il y avait une grande majorité d'élèves qui n'étaient pas au niveau et ne l'avaient pas demandée. Cette année, c'est différent et d'ailleurs la classe tourne beaucoup mieux parce qu'en fait dès le début de l'année, on a fait en sorte de prendre toutes les options qu'ils nous avaient demandé et du coup on a beaucoup moins de soucis avec cette classe. Alors que sur deux années de suite, on s'est retrouvés avec certains élèves qui n'avaient pas demandé à être là. Même s'ils ont les mêmes options en transversal et s'ils fonctionnent tous pareils, ils avaient l'impression d'être peut-être un peu stigmatisés et de là est venu ce souci de discipline aussi et de résultats tout ça. » (Entretien n°71).

Conclusion

L'orientation des élèves dans les différentes séries de baccalauréat est un prélude à l'orientation des étudiants dans les différentes filières de l'enseignement supérieur. La sélection des élèves au cours de l'enseignement secondaire est notamment faite en fonction de leurs niveaux académiques. La différence de niveaux académiques des élèves entre les différentes séries est renforcée par le parcours de ces élèves au lycée car chaque série offre des contextes d'apprentissages différents. Cette sélection se fait en fonction du niveau académique global et moins en fonction de spécialisations des élèves. La série scientifique est donc celle qui permet d'intégrer l'ensemble des spécialités valorisées de l'enseignement supérieur.

La hiérarchie entre les trois filières de baccalauréat (générale, technologique et professionnelle) n'est pas aussi simple lorsqu'on envisage plus finement les séries. Ainsi, certaines séries technologiques permettent d'intégrer des segments valorisés dans l'enseignement supérieur. Ce phénomène concerne également, dans une moindre mesure, les séries professionnelles mais les données statistiques ne sont malheureusement pas suffisamment détaillées pour pouvoir l'affirmer. Par ailleurs, les systèmes automatisés d'affectation dans l'enseignement supérieur (Admission Post-bac et Parcoursup) peuvent être critiqués malgré l'aspect égalitaire de la formalisation systématique des procédures d'orientation. Par contre, l'essentiel des problèmes d'affectation et des inégalités de traitement ne peut être imputé au système automatisé. Ces effets constituent davantage des conséquences aux logiques de recrutement des institutions de l'enseignement supérieur. L'orientation est un mécanisme plus insidieux que la sélection assumée car elle entretient la fiction pour les élèves et leurs familles que tous les futurs sont envisageables. Les élèves en promotion sociale ne sont pas la norme mais ils sont présents dans les marges, certaines classes de série scientifique et les séries fortement spécialisées.

La série est donc un critère opérant pour envisager les trajectoires des lycéens et étudiants mais la mention, anticipée par les résultats du courant de l'année, est également un critère. Les institutions de l'enseignement supérieur sélectionnent, systématiquement depuis les procédures informatiques nationales, les élèves avant qu'ils ne soient devenus bacheliers. Ainsi, la sélection ne se fait pas sur la mention mais sur le niveau académique indiqué dans les bulletins trimestriels de ces élèves. Au sein d'une série, le niveau académique individuel est donc particulièrement déterminant pour l'obtention d'une section valorisée dans l'enseignement supérieur. Quelle que soit la série, le niveau académique individuel permet d'intégrer les segments

les plus valorisés de l'enseignement supérieur. Il protège également des sorties du système scolaire et notamment du chômage dans les séries professionnelles.

Les sections sélectives de l'enseignement supérieur sont recherchées par les lycéens quelle que soit leur filière. Les lycéens avec les meilleurs niveaux académiques s'orientent dans ces différentes sections selon leur série. Dans la filière générale, les bacheliers iront en CPGE tandis que les bacheliers de la filière technologique iront en IUT et ceux de la filière professionnelle en STS. L'Université est donc presque toujours un choix par défaut pour les bacheliers qui n'auront pas obtenu de section sélective. Certaines filières universitaires restent tout de même attrayantes pour les bacheliers, le droit et la médecine mais également les cursus de psychologie ou de STAPS. Ces filières sont d'ailleurs considérées en tension dans les réformes des années 2010. Les trajectoires décrites sont des comportements modaux (Weber, 1922) donc certains bacheliers peuvent ne pas chercher systématiquement la section la plus sélective. Cette évolution des hiérarchies des institutions de l'enseignement supérieur modifie les logiques de l'orientation et de la sélection des bacheliers comme l'explique François Vatin (2016). Elle est à prendre en compte dans l'analyse de l'efficacité et l'équité du fonctionnement global du système scolaire qui sera l'objet de l'ultime chapitre.

Chapitre 6 : Reproduction et promotion

L'organisation scolaire des séries du baccalauréat est conditionnée par les différentes pressions sociales et politiques. Les familles favorisées souhaitent des espaces de performance scolaire. Les défenseurs de la promotion sociale et certaines familles défavorisées défendent une maximisation des valeurs et surtout des progrès. Les familles défavorisées sont globalement moins visibles sur la scène publique parce qu'elles sont moins exposées et moins systématiquement investies dans l'ambition scolaire. Enfin, les institutions de l'enseignement supérieur attendent des élèves performants avec des compétences valorisables. L'organisation actuelle peut être interprétée comme une forme d'euphémisation des hiérarchies sociales à l'école. Cette euphémisation ne permet pas de dépasser les contraintes sociales et politiques qui la sous-tendent.

Des espaces de performances scolaires, y compris en termes de promotion sociale, peuvent être observés mais concernent seulement certains segments des séries du lycée. Les enjeux de valeurs scolaires se posent sur les capacités globales de l'élève mais aussi sur ses compétences et connaissances spécialisées. Les contextes de classe permettent parfois la production de valeurs scolaires globales mais pas forcément de compétences spécialisées. Tout du moins, les compétences spécialisées n'ont pas un poids aussi décisif que celui de la valeur scolaire globale dans l'enseignement secondaire.

Les investissements des élèves et des enseignants aboutissent à la production de valeurs scolaires pour les élèves. Les contextes de production de ces valeurs scolaires ne permettent pas toujours d'avoir une efficacité optimale. De plus, les mécanismes d'évaluation et d'orientation sont fortement rationalisés par les personnels et les élèves. En conséquence, une économie des

Chapitre 6

examens généralisée est instituée. Les enseignants explicitent les modalités de contrôle des connaissances et les élèves ont des pratiques sélectives, voire parfois d'évitement, par rapport aux apprentissages.

1) Contenus et jugements scolaires dans l'enseignement secondaire

Les enseignants travaillent à l'optimisation des qualités des élèves pour produire des taux de réussite valorisants. Les différentes logiques du système scolaire conduisent à centrer le travail didactique sur la préparation des examens. Les élèves pratiquent donc diverses activités pour optimiser leur passage des examens. En ce qui concerne le contenu didactique, les débats publics se centrent sur les questions de notation ou de socles de connaissances pour atténuer les hiérarchies scolaires ou tout du moins leurs perceptions.

1.1) Préparation des examens

Les pratiques d'évaluation dans le cours de l'année sont devenues particulièrement fréquentes tout en restant floues sur leur objectif didactique (Bautier & Rayou, 2009). Cette pratique s'explique par l'absence de préparation des devoirs non-évalués par les élèves (Barrière, 2003) mais par son intensification, elle aggrave ce phénomène. L'intensification de l'évaluation implique aussi l'utilisation des notes comme moyen de maintenir l'ordre en classe (Masson, 1999 ; Merle 2007). Les enseignants font des « bricolages » (Perrenoud, 1995) ou des « arrangements évaluatifs » (Merle, 1996). Comme l'expliquent Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1993, p.138) « le fait de devoir "gérer" une classe nombreuse peut inciter les enseignants à avoir une pratique de notation plus sévère pour des raisons psychopédagogiques (de discipline notamment). ». Le rôle ambivalent des enseignants (Léger, 1983) s'applique donc notamment dans leurs pratiques d'évaluation quotidiennes.

Les enseignants restent attachés aux pratiques d'évaluation. Ainsi, malgré les dynamiques historiques (Robert & Tyssens, 2007) et actuelles (Poupeau, 2004) des mouvements de grève, les sessions de baccalauréat n'ont jamais été gravement perturbées comme si les enseignants ressentaient l'impossibilité de faire grève à cette période (Lugli, 2007). Pierre Naville (1945, p. 137) analyse que « [la] nature et la forme des examens dépendent de la structure générale de l'enseignement, et celle-ci reproduit, sous une forme d'ailleurs très complexe et nullement comme un calque, car elle y joue un rôle actif, la structure même de la société, dont il est superflu de répéter qu'elle a un caractère contradictoire, car elle est composée de classes plus souvent antagonistes qu'associées. ». Duru-Bellat et Mingat défendent (1993, p.139) « [qu'autant] on peut comprendre les multiples fonctions que remplissent les notes, autant celle

qui consiste à les utiliser pour décider des carrières scolaires des élèves apparaît problématique ! ». La question de l'évaluation reste tout de même très ambiguë à trancher. La notation peut sembler pernicieuse pour ses effets contextuels et socialisés. Pourtant, comme l'explique Cousin (1998, p. 201) : « l'évaluation est un moyen de restaurer une cohérence dans un univers où seuls les plus privilégiés ont accès à l'information. ». La notation permet aussi d'éviter que les effets socialisés soient plus importants dans le cas de seuls dossiers scolaires ou sociaux.

L'analyse de Pierre Naville sur le caractère sociétal des examens est indéniable mais l'évaluation permet de clarifier les règles scolaires. Dans la pratique, l'organisation de l'évaluation soulève également de nombreux enjeux. Certaines dispositions de l'organisation actuelle des examens sont d'ailleurs particulièrement discutables, notamment avec les réformes Blanquer et Vidal. Les épreuves du baccalauréat sont réduites par la réforme Blanquer pour des raisons sans doute davantage gestionnaires que didactiques. Il est probable que cette disposition renforce les pratiques des élèves de se concentrer sur les matières centrales et évaluées (Barrère, 2003). Les candidats au baccalauréat risquent de ne préparer que les quatre matières évaluées, voire seulement le français et leurs deux spécialités. L'épreuve de philosophie, instituée depuis 1866 (Poucet *in* Caspard, Luc, & Savoie, 2005), n'est pas prise en compte sur *Parcoursup* car elle est plus tardive. Elle pose d'ailleurs question en termes d'équité scolaire (Rayou *in* Meuret, 1999). En outre, les différentes données corollaires aux résultats peuvent être remises en cause pour des raisons d'équité. Dès le début du XX^e siècle, les instituteurs indiquaient des observations pour le certificat d'études (Peneff, 1987). Ce type de données constitue une forme de jugement selon Pierre Merle (1996). Il décrit l'apparition du livret scolaire en 1890, de la fiche de renseignement en 1945, de la fiche de liaison en 1960 et du dossier scolaire en 1977. Cette liste pourrait être complétée en 2018 avec la réforme Blanquer qui prévoit 10% du baccalauréat⁶⁰ évalué par rapport au dossier scolaire, une sorte de prolongement de la note de vie scolaire déjà fortement critiquée (Bourdier-Porhel, 2012). La réforme Vidal permet également aux comités de sélection dans l'enseignement supérieur de consulter les avis du professeur principal et du proviseur sur les vœux de l'élève.

Les avis et les informations inscrites dans les dossiers dépendent des contextes des établissements et des classes, tout comme la notation (Merle, 1996). La notation du baccalauréat est d'ailleurs parfois assurée par des enseignants de l'établissement. Les épreuves d'éducation

⁶⁰ Ces 10% font partie des 40% d'évaluation en contrôle continu.

physique et sportive sont en contrôle continu et de nombreuses épreuves du baccalauréat professionnel sont des *contrôles en cours de formation* (CCF) également (Jellab, 2008b). Certaines épreuves pratiques de la série scientifique ou des séries technologiques sont évaluées lors d'une présentation qui est parfois assurée par des enseignants de l'établissement. La réforme Blanquer prévoit 30% de l'évaluation du baccalauréat général en contrôle continu⁶¹, ce qui renforcera fatalement la notation contextuelle. De plus, une des quatre épreuves du futur baccalauréat général est une épreuve pratique adossée aux spécialités mais la mise en place de l'évaluation n'est pas encore définie. Pour le baccalauréat professionnel, le constat est identique car les annonces de Blanquer en mai 2018 semblent indiquer une évaluation avec un oral de projet. Ce renforcement de la dimension contextuelle de la notation et plus largement des formes de jugements qui organisent la carrière scolaire de l'élève est contraire à de nombreuses recherches qui préconisent une nécessaire extériorité de l'évaluation (Barrère, 2003). Pierre Merle (2007, p.165) insiste sur cette dimension : « [au] nom du principe juridique d'égalité de traitement, il serait souhaitable que la souveraineté des jurys du baccalauréat soit tempérée par des comparaisons inter-jurys et que davantage des règles communes encadrent les décisions d'ajournement définitif des candidats. De même, dans le quotidien de la classe, les échanges de copies entre les enseignants, la mise en place d'examens blancs et l'élaboration collective de sujets contribueraient à une fabrication de normes d'évaluation plus consensuelles pour le plus grand bénéfice des élèves et des professeurs. ».

Les jugements scolaires dans la classe, les injonctions au travail et les notes constituent un contrôle social sur l'engagement de l'élève dans son travail scolaire autant que sur ses performances. Ces jugements permettent aux élèves de mesurer les attentes des personnels scolaires afin de fonder leur activité et leurs projections futures. Ils permettent aux élèves de rationaliser leur préparation des examens dans l'année mais aussi sur le long terme. Comme le décrit Boudon (1973), les élèves projettent leurs possibilités en fonction de leur niveau et des coûts induits par leur groupe socio-économique d'origine. Les bons élèves issus de milieu populaire peuvent donc se jauger et se conforter dans la possibilité d'emprunter et de réussir un cursus valorisé par le biais des jugements scolaires. La pratique d'une activité centrée autour de la préparation des examens concerne les enseignants comme les élèves et forme la troisième partie de l'activité systématique des enseignants en ce qui concerne l'accompagnement et l'ajustement éducatif.

⁶¹ Hors des 10% dédiés au dossier scolaire a priori.

Chapitre 6

1.1.1) Référentiels et épreuves

Les référentiels par matière concernent le programme obligatoire et des indications sur la manière de le mettre en œuvre qui ne sont pas contraignantes. La gestion temporelle des programmes est laissée à l'appréciation des enseignants qui auront des pratiques diverses. Le rythme de la progression sur l'année est donc variable mais dans les classes à examen, il faut que l'ensemble soit effectué car les examens peuvent porter sur différents thèmes du programme.

L'activité des enseignants est donc particulièrement tournée vers la préparation des examens terminaux. Les modalités de contrôle de connaissances (MCC) des différentes épreuves sont travaillées en amont parfois jusque dans le détail. Les modalités sont abordées par des précisions lors de séquences de cours ou sur des séquences dédiées à la méthodologie. Les enseignants sont contraints et s'auto-contraignent afin de finir le programme. Ils passent parfois très rapidement sur certaines séances qu'ils estiment ne pas être essentielles pour l'examen. D'autres fois, ils font des coupes pour maximiser le travail sur une partie du programme parfois laissée au libre choix des élèves.

Enseignant de lettres en LEGT : « *La répartition sur les classes à examens est beaucoup plus étroite, il faut qu'il y ait en gros, deux heures sur un texte, trois heures maximum mais pas plus. Tout en conservant d'autres cours pour les rappels méthodologiques, historiques, culturels, l'examen des documents complémentaires etc.* » (Entretien n°84).

Enseignant de physique-chimie en LEGT : « *Par contre, au niveau du cours, je vais à l'essentiel, je ne fais pas de fioritures. Au fur et à mesure des classes que j'ai eues, j'ai taillé dans le vif.* » (Entretien n°88).

Cette contrainte du programme est particulièrement importante en mathématiques où les élèves sont plus fréquemment mis en difficulté. La récurrence des progressions communes en mathématiques témoigne de la nécessaire solidarité des équipes didactiques. Cette organisation vient soulager la gestion des délais du programme dont peu de parties peuvent être coupées. L'accompagnement dans la préparation des examens peut se faire hors des horaires réglementaires voire hors de la classe par les enseignants. Dans des matières comme l'histoire-géographie, les écarts au programme comme les débats sur l'actualité peuvent être formateurs pour les élèves et rentables aux examens.

Enseignant de mathématiques en LEGT : « *La question qui se pose, c'est la progression sur l'année, c'est toujours une progression théorique parce que dans la plupart des cas on n'y arrive pas... On se retrouve au troisième trimestre avec du retard qu'on est obligés de combler en allant plus vite sur certains chapitres, éventuellement en distribuant des photocopies, des résumés. C'est comme ça que ça fonctionne.* » (Entretien n°44).

Enseignante d'histoire-géographie en LEGT : « *Justement la gestion des séquences c'était n'importe quoi parce que là on passait un temps fou à répondre à des choses, il y avait un*

événement politique, international, on explicitait, on passait du temps dessus en essayant de le lier au cours bien sûr mais on digressait beaucoup. En même temps, ça les a aidés et leur a permis de se construire intellectuellement donc c'était vraiment très agréable mais côté gestion de la séquence, pas du tout comme il faut {rires} mais ce n'est pas grave, on s'en fiche, on a fini le programme, ils ont eu leur bac, ils ont eu des bonnes notes donc le résultat est là finalement. » (Entretien n°81).

Les impératifs des examens issus du programme contribuent donc à définir l'activité des enseignants. Ces derniers insistent sur les aspects formels des cours pour que les élèves aient du matériel pour le baccalauréat. Les notes de cours sont donc dictées ou photocopiées surtout pour les cours de français en première et la présentation des textes à l'oral. Dans certaines matières, comme les arts-plastiques, la dimension théorique est évaluée au baccalauréat et son apprentissage se fait sur des séquences formalisées.

Enseignant de lettres en LEGT : « La STI2D a un aspect un peu embêtant c'est qu'ils détestent écrire. Donc, quand il faut prendre des notes, c'est très difficile, il faut revenir à dicter le cours, c'est un peu agaçant parce que personnellement ça m'ennuie. Eux, ils sont contents parce qu'ils ont un support écrit qui leur permet de réviser, c'est une bonne chose. » (Entretien n°84).

Enseignant d'arts-plastiques en LEGT : « On a du mal à intéresser les élèves sur la théorie et on sait que si on ne banalise pas, si on ne réserve pas un créneau à la théorie, on n'en fera pas, très vite. On sait par expérience que les élèves ont envie et besoin de faire de la pratique et du coup la théorie passe à la trappe. Or, ils ont quand même une épreuve coefficient trois au bac en théorie, donc il faut quand même les nourrir [...] » (Entretien n°79).

1.1.2) Préparation des examens par les élèves

La préparation des examens par les élèves de lycée est proche de celle des étudiants en médecine américains observés par les sociologues de Chicago (Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961). Il s'agit pour les étudiants et les lycéens d'obtenir des connaissances sur les attendus des enseignants selon les matières et les individus pour maximiser leurs résultats, une version évoluée du bachotage. Ce bachotage est renforcé par les pratiques régulières d'évaluation des personnels scolaires. Ces deux activités produisent une économie des examens généralisée. Les services académiques et les chefs d'établissement mais aussi les enseignants ont intérêt à obtenir de forts taux de réussite dans les différentes classes. Les élèves revendiquent sur la gestion de leurs évaluations en s'investissant inégalement selon les matières et les programmes.

Enseignant de mathématiques en LEGT : « [...] d'ailleurs aujourd'hui l'obsession c'est le baccalauréat : est-ce qu'on va avoir 87, 88, 90% au niveau national. C'est un non-sens pour moi, on oublie qu'on est là pour transmettre un savoir et amener les élèves à la réflexion. » (Entretien n°44).

Enseignant de lettres-histoire en LP : « [...] les élèves, ils ont besoin de la note comme repère. La note, c'est le salaire de l'élève. » (Entretien n°7).

Chapitre 6

Les élèves peuvent donc éviter certaines séquences d'évaluation mais aussi certains cours surtout lorsque les épreuves du baccalauréat sont légèrement anticipées. Ils pratiquent aussi l'évitement de certains enseignants. Les élèves ne se défient pas forcément des enseignants réputés les plus rigides mais surtout de ceux réputés ne pas assurer de cours stabilisés. L'objectif du baccalauréat conditionne ce choix car les élèves cherchent à rentabiliser leurs heures de cours.

Enseignante de sciences et techniques médico-sociales en ST2S : « [...] ils préféreraient réviser chez eux et le projet techno était déjà passé donc ils venaient prendre le cours. Et comme le cours était fini, ils ne sont plus venus en cours. » (Entretien n°61).

Enseignant de physique-chimie (Entretien n°42) en LEGT avec une demi-classe de 1^oS dont il est PP : *L'enseignant fait le point sur le conseil de classe et l'orientation dans les différentes spécialités. Débat sur la spécialité, l'enseignant parle surtout de l'intérêt de la matière tandis que les élèves abordent plutôt l'efficacité de l'enseignant qui l'assure.* (Fiche A123).

Les pratiques sélectives des élèves sont dénoncées par les personnels. Les émanations déviantes le sont encore davantage : évitement des devoirs, revendication systématique ou tricherie. Les enseignants ou les personnels de direction ont donc tendance à critiquer un comportement des élèves qui serait lié à ce qu'ils qualifient d'utilitarisme de la note. Cette logique des élèves répond aux impératifs de l'orientation dans les séries et de l'obtention du baccalauréat. Par contre, elle contrarie les considérations des personnels sur la production d'élèves performants et méritants.

Proviseur en LEGT : « Ça veut dire qu'on a affaire à un public scolaire qui ne joue pas le jeu véritablement, qui considère la note comme un outil, un viatique pour passer en classe supérieure et qui capitalise sur des notes sans se soumettre à l'évaluation et ce qu'elle renvoie à chacun sur son investissement et l'honnêteté de son travail. » (Entretien n°31).

Enseignant d'arts-plastiques en LEGT : « On n'est pas dans le développement d'une stratégie d'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de contenu... on est dans la stratégie pour avoir l'examen, donc des stratégies qui ne sont pas idiotes mais qui sont vraiment à court terme. [...] J'ai été très étonné, je faisais les TPE⁶² en première et un élève que je n'avais qu'en TPE, que je ne connaissais pas par ailleurs, c'est une classe L/ES, m'a dit au début de l'année : "Je ne le fais pas.", je lui ai demandé pourquoi, il m'a dit : "Bah non, de toute façon, je n'ai pas besoin de ces points pour avoir le bac, je l'aurai de toute façon donc je ne le fais pas." » (Entretien n°79).

1.2) Contenus, indicateurs et socle de connaissances

Les débats sur l'orientation et la justice scolaire ont eu tendance à mettre au second plan la problématique des contenus scolaires comme l'explique par exemple, Jean-Louis Derouet (2003, p. 21-22) : « [la] focalisation sur l'objectif d'égalité des chances a été, en France, à

⁶² Travaux personnels encadrés.

l'origine d'une gigantesque impasse parce qu'elle a amené les partisans du collège unique à écarter la question des contenus de l'enseignement du débat public. ». En effet, les apprentissages sont différenciés selon les élèves (Bautier & Rayou, 2009) notamment en fonction de leurs séries de scolarisation. Les épreuves qu'ils traverseront dans l'enseignement supérieur seront donc vécues différemment. De plus, comme la notation, le rapport aux contenus d'enseignement est socialisé (Isambert-Jamati, 1990) mais ces apprentissages permettent aussi de restaurer une certaine égalité pour les élèves de milieux peu favorisés qui ont réussi à intégrer des séries valorisées. La différenciation des apprentissages est également au centre des inégalités dans le système scolaire belge francophone (Demeuse, Duroisin, Soetewey, & Derobertmeasure, 2015).

Le débat sur l'usage des compétences pour objectiver les contenus d'apprentissage est également difficile à trancher. La division des contenus par compétence pose la question de la valeur académique des différentes compétences (Duru-Bellat, 2015) et de leur transférabilité, comme pour les compétences professionnelles d'ailleurs (Friot, 2011), mais également de leur portée universelle dans le cadre des enquêtes internationales notamment (Bautier & Rayou, 2009). Par contre, les compétences peuvent objectiver les apprentissages évalués dans des situations où le cadrage des contenus est faible et conduit à un affaiblissement didactique et un flou curriculaire (Bautier & Rayou, 2009). L'affaiblissement didactique est particulièrement fort dans la filière professionnelle (Tanguy, 1991) en raison notamment d'une ambiguïté de la finalité d'usage entre les enseignements professionnels et généraux (Jellab, 2008b). Ce n'est pas un hasard si les enseignants de la filière professionnelle sont ceux qui abordent le plus régulièrement la logique des compétences qui sont notamment inscrites dans les référentiels des CCF. Par ailleurs, il faut préciser que les situations d'apprentissages restent tout de même très proches entre la filière professionnelle et les filières générale et technologique. La filière professionnelle fait figure de trajectoire de relégation scolaire alors que la forme scolaire est sensiblement identique à celle des autres filières d'enseignement (Jellab, 2008b).

La notation est contestée parce qu'elle aurait un effet trop dévalorisant pour l'élève et des techniques de substitution sont évoquées. Les techniques de substitution sont souvent tout aussi dévalorisantes si les notes sont simplement remplacées par des lettres ou par de simples annotations. Si elles sont substituées par des critères encore plus édulcorés, ces critères ont des effets limités et les inégalités scolaires se repositionnent sur d'autres facteurs, notamment sur l'origine sociale et le travail parascolaire. La note représente aussi une manière de jauger les élèves pour les enseignants dans une situation plus formelle que les exercices pour ajuster leurs

enseignements en fonction des résultats de la classe. De plus, la note permet aux élèves en réussite scolaire d'envisager des cursus scolaires valorisés sans se restreindre à cause de la prise de risque, notamment pour les filles et les élèves de milieux peu favorisés. En effet, les notes peuvent protéger les élèves de l'autosélection car elles leur permettent de se projeter sur leur réussite ultérieure dans des cursus valorisés et d'avoir des espérances scolaires. Ce phénomène est observable dans les cursus universitaires de santé où l'ensemble des étudiants, indépendamment de leur sexe et de leur origine sociale, tient à la publication des classements. L'accès aux classements aide les étudiants à avoir une visibilité sur le travail qu'ils doivent fournir pour accéder aux années supérieures ou aux diverses spécialités⁶³.

Plutôt qu'un problème fondamental lié à la note, les aspects contre-productifs concernent la profusion d'examens et sa dimension de mesure disciplinaire. Dans les classes à examens, une partie conséquente du temps scolaire est consacrée à la préparation du baccalauréat. En plus des épreuves terminales, des épreuves anticipées et des projets organisent le temps scolaire parfois redoublés par des épreuves blanches. Cette dimension accentue l'économie des examens pratiquée par les enseignants et par les élèves sur les différents plans. La note est aussi parfois utilisée par les enseignants comme une mesure disciplinaire. Cette pratique entre en contradiction avec leur activité de transmission des connaissances car elle peut remettre en question le lien de confiance entre l'enseignant et les élèves.

Concernant la transmission des connaissances, il faut considérer la différence entre les matières de tronc commun et celles de spécialisation. Le système actuel de spécialisations ne remplit pas son rôle à part dans quelques séries à faible effectif. Les élèves les plus performants globalement sont recrutés en série S sans qu'ils soient nécessairement bons en sciences. En outre, dans la plupart des séries, les élèves sont bien souvent orientés sans intérêt particulier pour les matières variables qu'elles dispensent. Des classes de niveau sont constituées, ce qui peut être discutable politiquement mais également didactiquement. En effet, ces classes de niveau ne sont pas réellement homogènes selon les différentes matières, notamment celles de spécialité. Le système des séries ne conduit donc pas à une spécialisation réellement efficace.

Les politiques centrales de concertation et de surveillance des établissements scolaires, notamment par les résultats, renforcent la tendance à la répartition des élèves par niveaux. En outre, l'activité des personnels scolaires, en particulier celle des enseignants, accentue également cette répartition. La thématique de la répartition des élèves par niveaux de réussite n'est

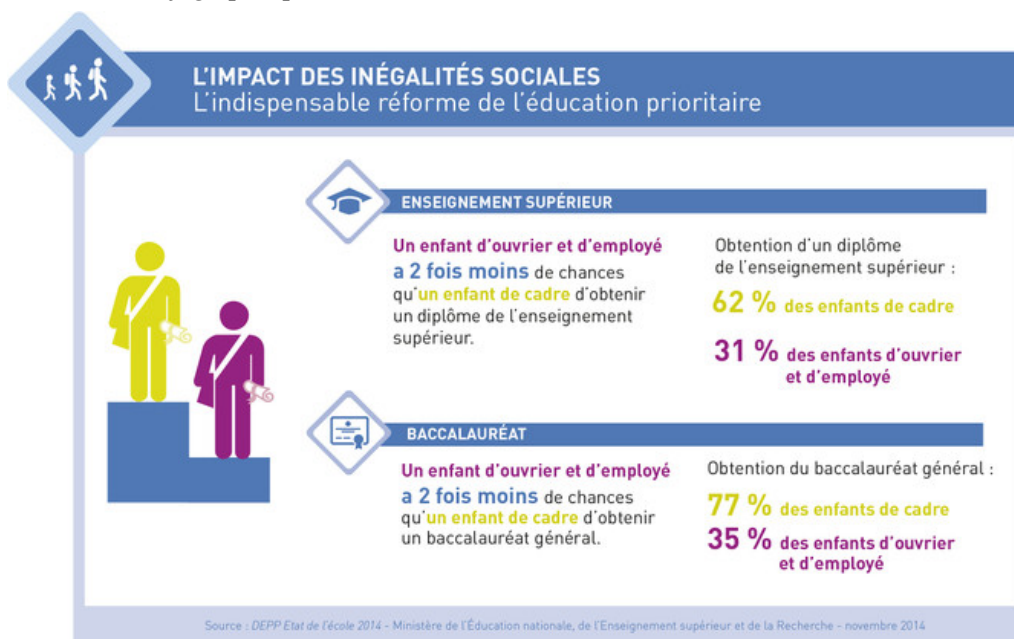
⁶³ Voir à ce sujet, la thèse à venir de Sylvia Marques.

pas abordée frontalement dans les débats publics. Elle est simplement évoquée par les controverses sur le socle minimum de connaissances. Ce système du socle minimum de connaissances signifierait que certains élèves suivraient un enseignement basique tandis que d'autres suivraient des enseignements complémentaires. Le débat sur l'abaissement des exigences didactiques est relié à celui sur le socle commun de connaissances. Les adversaires du socle commun craignent une baisse de niveau en raison de l'abaissement des exigences. Les partisans du socle expliquent qu'il est nécessaire de s'adapter au niveau des élèves pour éviter une baisse de niveau encore plus prononcée. Dans ces deux analyses, la répartition des élèves n'est pas contestée en tant que principe mais dans son organisation concrète : le traitement social et scolaire de l'orientation.

2) Recrutements et réussites dans l'enseignement supérieur

L'organisation actuelle du système des orientations dans les établissements et les filières scolaires est une conséquence de la démocratisation ségrégative. L'ensemble d'une génération accède à la fin de l'enseignement secondaire mais les lycéens sont scolarisés dans des classes différenciées. L'efficacité relative de ce système d'orientation est conditionnée par les multiples objectifs d'élitisme, d'égalité et de spécialisation portés par les familles et les institutions de l'enseignement supérieur ou par les organisations qui défendent leurs intérêts.

Schéma 2 : Infographie présentée sur le site internet du ministère de l'Éducation Nationale



Le ministère de l'Éducation Nationale assume l'existence des inégalités sociales de réussite jusque dans son infographie. L'enjeu politique est donc de convaincre les partisans de la promotion sociale que l'action scolaire réduit les inégalités. De plus, il faut conjointement garantir des espaces d'élitisme scolaire et social pour les familles, souvent marquées socialement, dont les enfants sont les plus performants. Ce double enjeu a des conséquences sur la hiérarchie des séries et des élèves qui composent les différentes classes. L'orientation des élèves dans l'enseignement supérieur dépendra ensuite fortement de la série dans laquelle ils sont orientés lors de l'enseignement secondaire.

2.1) Enjeux pour les familles

Les souhaits de toutes les familles sont de voir maximiser les valeurs scolaires de leurs enfants. Les intérêts des familles défavorisées sont souvent portés par des organisations politiques ou associatives pour s'exprimer dans l'arène publique. Les familles favorisées prennent en charge directement leurs intérêts individuels. Elles s'expriment et parfois se confrontent lors des réunions ou des échanges avec les personnels de l'établissement, voire les services académiques. Les associations de parents d'élèves ont des orientations locales très différentes selon les parents qui les animent. La plupart des échanges sont difficiles entre les parents et les personnels scolaires (Dubet & Allouche, 1997). Ces échanges sont particulièrement improductifs lorsque les parents sont d'un milieu défavorisé, y compris pour la prise en charge des élèves dans des dispositifs spécifiques (Millet & Thin, 2012) ou lors d'exclusions de l'établissement (Tondellier, 2014). Cette dimension renforce l'inégalité de traitement entre les parents de milieux sociaux différents car « l'accompagnement scolaire » (Glasman, 2001) est socialement construit dans une institutionnalisation de la « réussite éducative » (Leproux, 2017). Les enfants de familles populaires fréquentent plutôt des dispositifs internes à l'école (Bonnéry, 2007) tandis que ceux de familles aisées recourent davantage à des dispositifs externes et choisis (Collas, 2013).

Les familles les plus favorisées socialement et celles moins favorisées dont les enfants sont performants scolairement veulent que leurs enfants aient avant tout des formations de qualité. Ainsi, les chefs d'établissements vont maintenir des sections d'excellence pour éviter de perdre ces élèves. La qualité des élèves n'est pas envisagée seulement en termes de performance mais aussi en termes d'investissement et de progrès. Si ces progrès sont considérés comme méritoires, ce n'est pas seulement pour contenter les familles mais également parce qu'ils permettent aux personnels scolaires de souligner leur efficacité. Dans les cours, ou lors d'initiatives plus locales comme la cérémonie des récompenses décrite par le CPE en infra, la dimension méritoire des élèves est mise en valeur. Cette mise en valeur est aussi celle des personnels scolaires qui considèrent avoir permis ces réussites.

CPE en LEGT : « En plus au lycée, on fait des sections européennes on les met tous ensemble, ce qui fait qu'on a des super classes et à côté on se retrouve par défaut à faire des classes, pas de bras cassés mais d'élèves moins bons. L'objectif pédagogique ça a été de... on a quatre-vingt-dix élèves en section européenne, on a dix classes, pourquoi on ne les diviserait pas [en les répartissant dans les dix classes de seconde]. On l'a proposé au proviseur, il ne veut pas. On s'emmerde à faire les classes. On mettrait des groupes de langue alignés, ça ne poserait pas de problèmes. L'établissement pourrait fonctionner différemment, on aurait moins de soucis. Sauf que là, on va faire des classes, il y en a huit qui vont bien fonctionner,

Chapitre 6

il y en a deux, on ne sait pas pourquoi elles ne vont pas fonctionner. En grattant aussi, on sait pourquoi. » (Entretien n°64).

CPE en LEGT : « C'est une expérience que j'avais déjà tentée l'année dernière dans le collège dans lequel j'étais et c'est une démarche suite à un constat fait par les enseignants et moi-même d'ailleurs où on s'aperçoit que les bons élèves se cachent et quand on dit les bons élèves... c'est pour ça qu'on récompense à la fois les encouragés et les complimentés et les félicités, ce n'est pas dans une démarche d'élitisme qui est déjà malheureusement propre à notre système scolaire. Ce n'est pas ça qui est récompensé, c'est la notion d'effort... Et ceux qui auront fait le grand chelem, c'est-à-dire premier, deuxième et troisième trimestre, je vais vous montrer... [Il me montre un sac avec des livres] On a sollicité des partenaires, ils vont recevoir un prix c'est parmi les lots qu'on va leur attribuer, bon bien évidemment avec un rapport avec la scolarité et donc voilà... Mais encore une fois, c'est pour tous ceux qui ont fait des efforts. Même si c'est une bonne chose aussi d'avoir de bons élèves. » (Entretien n°69).

Les chefs d'établissement doivent aussi obtenir des taux de réussite élevés au baccalauréat pour contenter l'ensemble des familles ainsi que les services académiques. Les performances des élèves au baccalauréat peuvent aussi être considérées relativement à leurs caractéristiques sociales en termes de plus-value. Le raisonnement avec les valeurs ajoutées permet aux personnels de justifier de leur efficacité. Ce raisonnement permet également au ministère de convaincre les familles les moins favorisées, ou leurs représentants, sur l'action de promotion sociale.

Proviseur en LEGT : « Après, l'Éducation Nationale a aussi cette ambition que tous les publics puissent accéder au lycée et réussissent, ce qui rend notre tâche plus complexe. » (Entretien n°95).

Proviseur en LP : « Deuxième élément : 2011-2012, résultats de l'établissement sur les dix dernières années : entre 65 et 72% de réussite. Première rupture quand je suis arrivé : 78, 89, 92.5% de réussite avec un élément déterminant, ce ne sont pas tant les résultats bruts [...] qui importent, c'est la valeur ajoutée » (Entretien n°9).

L'élitisme relatif actuel qui répond aux impératifs des familles est toutefois encore dénoncé par les différents protagonistes. Les familles favorisées mobilisent, et parfois contournent, les règles pour obtenir la scolarisation de leur enfant dans les établissements, séries et classes les plus valorisées de l'enseignement public. Elles recourent également à l'enseignement privé surtout si la première tentative échoue ou se révèle impossible. Les familles défavorisées socialement dont les enfants sont le plus en difficulté auront tendance à se désinvestir du système entraînant la critique de démission des parents de la part des personnels scolaires. Les organisations qui défendent les intérêts de ces familles critiquent l'iniquité du système et son traitement socialisé. L'organisation sociétale, notamment la division sociale du travail, limitent fortement la réduction des inégalités d'entrée. Ces dernières sont rarement compensées mais certains élèves de milieux populaires peuvent réaliser une plus-value scolaire très

forte en intégrant les séries les plus valorisées ou en faisant partie des meilleurs élèves de séries relativement valorisées.

2.2) *Acquis scolaires et enseignement supérieur*

Les acquis d'apprentissage des lycéens sont souvent insuffisants face aux exigences universitaires, notamment ceux des filières professionnelle et technologique mais également les lycéens de la filière générale avec un faible niveau académique. Les exigences de travail et d'organisation sont déconnectées de celles auxquelles ils faisaient face auparavant (Bautier & Rayou, 2009). L'Université peut être considérée comme un espace de régulation car les échecs en première année sont parfois des préparations à des orientations futures dans d'autres filières ou secteurs (Bodin & Millet, 2011). Par contre, les sortants du système universitaire ne bénéficient pas tous d'une orientation ou d'une insertion professionnelle satisfaisante. La régulation opérée par l'Université doit donc être relativisée. L'obtention des années suivantes de licence est profondément socialisée, en termes de résultats (Hugrée, 2015) mais également en termes de vécus des épreuves universitaires (Compeyron, 2012). Les trajectoires scolaires à l'Université dépendent également de la série de baccalauréat des lycéens par l'effet série sur les apprentissages.

Les caractéristiques des lycéens influencent leur recrutement et leur réussite dans les institutions de l'enseignement supérieur. Une triple hiérarchie se met en place, la mention au baccalauréat étant plus décisive que la série, elle-même plus décisive que l'origine sociale. Le genre a une place plus ambivalente car si les filles sont discriminées sur le recrutement en *classe préparatoire aux grandes écoles* (CPGE), elles sont davantage performantes pour l'obtention de la première année universitaire. Cet effet confirme les conclusions générales des recherches à ce sujet car malgré une meilleure réussite (Baudelot & Establet, 1992), les filles n'intègrent que certains secteurs de l'enseignement secondaire et surtout de l'enseignement supérieur (Baudelot & Establet, 2007). Les politiques de mixité scolaire et d'incitation sont trop peu ambitieuses et ont par conséquent des effets limités (Mosconi, 2004).

Les bacheliers des séries professionnelles ne sont pas pris en compte car ils ne sont jamais orientés en CPGE et ils sont peu nombreux à s'orienter vers l'Université. Le fait d'être scolarisé dans une série professionnelle est donc bien entendu le caractère le plus discriminant pour intégrer une CPGE ou réussir sa première année universitaire.

Chapitre 6

2.2.1) Orientation en CPGE

Le *tableau 35* présente des *rapports des chances* (odds-ratios) issus d'une régression logistique expliquant l'orientation des bacheliers vers les filières sélectives de CPGE. La dimension la plus discriminante après celle de l'appartenance à une série professionnelle est celle de la mention. En effet, les autres variables égales par ailleurs, un bachelier avec une mention *assez bien* a quatre fois moins de chances d'intégrer une CPGE que celui avec une mention *bien* ou *très bien*, vingt fois moins pour celui qui a une mention *passable* et cinquante fois moins pour celui qui est *admis à l'oral*. La seconde différenciation est celle qui concerne les séries générales et technologiques : un bachelier L a deux fois moins de chances, et un bachelier ES trois fois moins, d'intégrer une CPGE qu'un bachelier S ; c'est près de dix fois moins pour un bachelier technologique.

Tableau 35 : Régression logistique de la possibilité d'intégrer une classe de CPGE en fonction de la série, de la mention, de la profession des parents et du sexe ; la référence est constituée par les garçons en série S ayant obtenu une mention bien ou très bien et dont les responsable légaux sont cadres supérieurs

Variable	Modalité	Odds ratio	Marge d'erreur	Significativité	En rapport à la modalité de référence
	Référence	2,103	< 2.2e-16	***	
Série	Série S	Référence			
	Série ES	0,32	< 2.2e-16	***	3,1 fois moins
	Série L	0,428	< 2.2e-16	***	2,3 fois moins
	Séries Technologiques	0,111	< 2.2e-16	***	9,0 fois moins
Mention	Mention bien ou très bien	Référence			
	Mention assez bien	0,231	< 2.2e-16	***	4,3 fois moins
	Mention passable	0,056	< 2.2e-16	***	17,9 fois moins
	Admis oral	0,026	< 2.2e-16	***	38,5 fois moins
Profession des parents	Cadres supérieurs	Référence			
	Commerçants, artisans, exploitants, CE	0,806	< 2.2e-16	***	1,2 fois moins
	Cadres intermédiaires	0,618	< 2.2e-16	***	1,6 fois moins
	Employés	0,665	< 2.2e-16	***	1,5 fois moins
	Ouvriers	0,498	< 2.2e-16	***	2,0 fois moins
	Foyer	0,558	< 2.2e-16	***	1,8 fois moins
Sexe	Garçon	Référence			
	Filles	0,47	< 2.2e-16	***	2,1 fois moins

Exemple de lecture : Un bachelier de série ES a trois (3,1) fois moins de chances d'intégrer une classe de CPGE par rapport à un bachelier de série S, les variables de la mention, du sexe et de la profession du responsable légal étant égales par ailleurs.

Les bacheliers de série L sont moins discriminés que ceux de série ES par rapport aux S mais cet effet se limite aux CPGE car c'est la seule orientation valorisée. Les lycéens de L ne s'orientent pas vers d'autres filières sélectives et n'intègrent que les CPGE littéraires. Enfin, la profession des parents est moins fortement discriminante, les bacheliers issus de parents ouvriers ou au foyer auront deux fois moins de chances d'intégrer une classe préparatoire que les bacheliers issus de parents cadres supérieurs. Les enfants d'employés et de cadres intermédiaires mais surtout de commerçants et assimilés sont moins fortement discriminés. Par contre les filles sont fortement discriminées car elles ont deux fois moins de chances d'intégrer une CPGE, toutes variables égales par ailleurs. Elles sont d'ailleurs plus discriminées par rapport aux garçons que ne le sont les enfants d'ouvriers par rapport aux enfants de cadres supérieurs. Cette dimension ne s'explique pas seulement par le poids des classes scientifiques dans les CPGE et celle des garçons dans la série scientifique mais aussi par un investissement risque/bénéfice plus osé chez les garçons comme dans les catégories favorisées. L'étude plus fine des CPGE par spécialité (scientifique, littéraire ou économique) n'a pas été réalisée car les effectifs sont trop faibles pour réaliser une régression logistique. La moindre discrimination des bacheliers de série littéraire est sans doute liée à la production d'une régression logistique où les spécialités de CPGE sont indifférenciées. Dans une optique plus qualitative, Muriel Darmon (2012, p. 25) décrit que dans les commissions d'admission en CPGE, « [la] sélection des dossiers s'apparente à une opération de "prédiction" sociale et scolaire. ».

2.2.2) Réussite de la première année universitaire

Les institutions de l'enseignement supérieur veulent sélectionner de bons étudiants adaptés à leurs formations. Les conditions d'organisation de la segmentation des séries limitent l'efficacité de la spécialisation et la qualité des bacheliers concerne surtout la série S et les élites moindres des autres séries. Ainsi, les filières les plus valorisées se concurrencent pour recruter ces élèves particulièrement performants. Les inégalités entre bacheliers sont perceptibles dans leurs orientations vers les filières sélectives de l'enseignement supérieur. Elles le sont également dans les différences de réussite des bacheliers lors de leur première année à l'Université qui sont illustrées par les données présentées dans le *tableau 36* (p. 298). La hiérarchie des facteurs discriminants observée sur l'orientation en CPGE est aussi valable dans ce cas, bien que nettement moins accentuée, à l'exception du rôle du sexe.

La mention est toujours le caractère le plus discriminant si l'on excepte la différence entre les bacheliers professionnels et les bacheliers généraux et technologiques. Un bachelier avec une mention *assez bien* a trois fois moins de chances de réussir que celui avec une mention

bien ou *très bien* ; c'est six fois moins pour celui avec une mention *passable* et quinze fois moins pour celui qui est *admis à l'oral*. Les bacheliers ES ont légèrement moins de chance de réussir leur première année à l'Université que les bacheliers S, toutes variables égales par ailleurs. Les bacheliers L ont 1.5 fois moins de chance et les bacheliers technologiques six fois moins. Ensuite, les distinctions d'origine sociale ont un effet significatif à l'exception des enfants de commerçants et assimilés. Les enfants de cadres intermédiaires et surtout d'employés ont légèrement moins de chance de réussir leur première année universitaire que les enfants de cadres supérieurs, les enfants d'ouvriers ayant 1,5 fois moins de chances et les enfants avec des parents au foyer trois fois moins. Enfin, si la meilleure réussite des filles dans le secondaire ne leur permet pas d'être avantagées pour être recrutées en CPGE, elle leur permet d'avoir 1,3 fois plus de chances d'obtenir leur première année universitaire que les garçons, toutes autres variables égales par ailleurs.

Tableau 36 : Régression logistique de la possibilité d'obtenir sa première année universitaire (hors-médecine) en fonction de la série, de la mention, de la profession des parents et du sexe ; la référence est constituée par les garçons en série S ayant obtenu une mention bien ou très bien et dont les responsables légaux sont cadres supérieurs

Variable	Modalité	Odds ratio	Marge d'erreur	Significativité	En rapport à la modalité de référence
	Référence	7,092	< 2.2e-16	***	
Série	Série S	Référence			
	Série ES	0,881	6.730e-12	***	1,1 fois moins
	Série L	0,67	< 2.2e-16	***	1,5 fois moins
	Séries Technologiques	0,148	< 2.2e-16	***	6,8 fois moins
Mention	Mention bien ou très bien	Référence			
	Mention assez bien	0,299	< 2.2e-16	***	3,3 fois moins
	Mention passable	0,144	< 2.2e-16	***	6,9 fois moins
	Admis à l'oral	0,063	< 2.2e-16	***	15,9 fois moins
Profession des parents	Cadres supérieurs	Référence			
	Commerçants, artisans, Cadres intermédiaires	0,954	0.07685	Non-significatif	
	Employés	0,874	2.579e-10	***	1,1 fois moins
	Ouvriers	0,773	< 2.2e-16	***	1,3 fois moins
	Foyer	0,681	< 2.2e-16	***	1,5 fois moins
		0,356	< 2.2e-16	***	2,8 fois moins
Sexe	Garçon	Référence			
	Fille	1,282	< 2.2e-16	***	1,3 fois plus

Ainsi, la réussite dans les filières universitaires est beaucoup plus fréquente pour les bacheliers issus de la série S et les bacheliers avec des mentions *bien* ou *très bien*. La régression a été faite en prenant en compte les licences de sciences mais pas les licences de santé dans laquelle la réussite est nettement plus faible. La présence de ces licences recrutant presque exclusivement des bacheliers S, changeait d'ailleurs la régression, ces derniers ayant une réussite plus faible que les ES. La réussite des bacheliers S se fait donc dans des licences dont ils ne sont pas forcément spécialistes dans leurs apprentissages du secondaire par rapport aux ES et aux L mais aussi parfois par rapport aux STMG. Les inégalités d'apprentissage, au cours des enseignements primaire et secondaire, ont une influence très forte sur l'obtention de la première année et ensuite de la licence (Brinbaum, Huguée, & Poullaouec, 2018). L'affaiblissement du contrat didactique entre les enseignants et les élèves lors de l'enseignement secondaire renforce donc la difficulté des épreuves vécues par les étudiants dans l'enseignement supérieur.

Les différentes variables sont évidemment inter-corrélées car le métier des parents influe sur l'orientation dans les différentes séries mais également sur le niveau académique des élèves. Le poids de l'origine sociale est donc accentué par rapport à la mesure directe qui peut en être faite. En effet, il ne se limite pas à sa conséquence directe car par effet de composition, il module la série et la mention de l'élève. Par contre, si l'effet de l'origine sociale est renforcé, il n'efface pas les différences qui se forment entre les bacheliers en fonction de leur série de scolarisation et de leur niveau académique. Les corrélations de variables concernent également légèrement le sexe, la mention et la série de scolarisation. Les filles ont un meilleur niveau académique mais elles s'orientent moins souvent vers les CPGE, ce qui renforce la discrimination qui les concerne. Dans les parcours universitaires, les filles réalisent pourtant de meilleurs parcours et obtiennent plus souvent la licence (Brinbaum, Huguée, & Poullaouec, 2018). Par ailleurs, elles sont plus nombreuses que les garçons en série L mais les séries S, ES et les séries technologiques, qui sont rassemblées, présentent une structure plus équilibrée. L'inter-corrélation a donc des effets plus mesurés en ce qui concerne le sexe mais qui attestent davantage de leur discrimination lors de l'orientation dans l'enseignement supérieur. Cette discrimination peut être directe lorsqu'elles ne sont pas sélectionnées ou indirecte lorsque les filles s'autocensurent et ne candidatent pas.

3) Flux et rationalité du système scolaire

La hiérarchie sociale et les hiérarchies scolaires produisent différentes catégories de lycéens à travers le système des séries. Le traitement scolaire est initialement inégalitaire selon les catégories sociales même si quelques élèves issus de milieux moins favorisés peuvent compenser leurs désavantages initiaux durant leurs trajectoires scolaires. L'optimisation des qualités par le jeu des séries est donc partiellement efficace à prendre en charge la justice sociale mais aussi à garantir globalement une formation de qualité pour les élèves. Les personnels et les élèves eux-mêmes calculent la rentabilité de leur investissement dans les différentes matières de leur série scolaire. Le cadre général implique aussi de maintenir les élèves dans le système scolaire sans les conserver trop longtemps dans une logique de flux. L'organisation des flux scolaires a des enjeux identiques à ceux des flux dans le processus de production tout comme l'analysent Pierre Naville (1963) puis Gwenaële Rot et François Vatin (Rot & Vatin, 2017 ; Vatin, 1987).

3.1) Rationaliser la réussite

Il est possible de déterminer des « leviers de performance scolaire » (Larré & Plassard, 2013) mais leurs effets restent bien souvent très limités. Les mesures initiées par l'État, notamment sous l'impulsion de l'OCDE, ont eu un effet relativement positif sur l'échec scolaire (Moisan, 2011). Par ailleurs, la réduction de la taille des classes est un facteur positif sur les résultats (Piketty & Valdenaire, 2006) et pourrait constituer une politique publique plus ambitieuse que le simple dédoublement des classes de *cours préparatoire* entamé par l'administration Blanquer à la rentrée 2017. Par exemple, la taille des classes dans les séries professionnelles du secteur *production* (24 élèves) permet d'avoir des contextes de classe proches de ceux des STMG (30 ou 35 élèves). Pourtant, le système scolaire construit la réalité des trajectoires de réussite ou d'échec dans les carrières des élèves. Les marqueurs de leurs trajectoires sont inscrits dans leurs *curricula* (Perrenoud, 1995) et déterminent leurs possibilités dans l'enseignement supérieur. La différenciation des carrières scolaires en France est d'ailleurs indiquée par l'OCDE comme aggravant l'iniquité et l'inefficacité du système (Felouzis & Charmillot, 2012). Ainsi, selon Sandrine Garcia et Franck Poupeau (2003, p. 87) : « [c'est] alors dans la répartition entre les différentes filières d'enseignement et dans les conditions de l'insertion professionnelle qu'il faut chercher la manifestation des inégalités. Cette substitution

progressive de la certification à l'égalisation des savoirs est une condition essentielle du monopole des groupes dominants sur les positions sociales les plus valorisées, qui restent liées aux types de diplômes obtenus. ». Les enseignants sont responsables à la marge dans la constitution différenciée des classes. Cette constitution dépend de dynamiques sociales plus larges, ce qui conduit Jean-Paul Payet (*in* Derouet, 2003, p. 288) à analyser « une discrimination non-intentionnelle mais effective, puisque sont constituées des classes homogènes, plus ou moins fortement, d'un point de vue scolaire, mais également social, ethnique et sexuel. ». Par contre, les enseignants ont parfois tendance à prendre en charge la classe d'une façon élitiste (Guiral & Thuillier, 1982) dans un certain aveuglement face aux caractéristiques sociales des élèves (Léger, 1983).

Les objectifs peuvent être discutables politiquement ou moralement mais toutes les approches ont une certaine efficacité qu'il faut considérer. À l'image des élèves qui projettent leurs espérances en fonction de calculs sur les coûts, les enseignants fondent leur activité selon leurs trajectoires et les contextes dans lesquels ils sont insérés.

La triple hiérarchie des bacheliers basée sur le niveau (la mention), la série et l'origine sociale est à relativiser même s'il est clair que la détention d'un fort niveau scolaire ou l'appartenance à une série valorisée sont plus déterminants que l'origine sociale. En effet, la présence dans les meilleures séries, et aussi dans les meilleurs établissements, est inégalement garantie socialement. Les variables du niveau scolaire et de la série sont dépendantes de l'origine sociale.

Les classes fréquentées par l'élève, avec leurs diverses segmentations, produisent une activité scolaire différenciée. Les élèves s'approprient des compétences en fonction de ces activités scolaires différenciées et selon leur adhésion initiale aux attentes de l'institution scolaire. Les compétences, et plus globalement le niveau scolaire, que les élèves peuvent acquérir sont plus déterminants que leur origine sociale. Par contre, il ne faut pas manquer de rappeler que la série de baccalauréat et le niveau initial des élèves sont inégalement déterminés en fonction de cette origine sociale.

L'enjeu scolaire d'intégrer les bonnes classes est donc fort pour les élèves et leurs familles. Ainsi, les intérêts des familles comme ceux des personnels scolaires ou des filières du supérieur se concentrent sur la série S. Cette dernière produit une élite plus nombreuse en proportion mais aussi globalement. La série S produit un peu moins de bacheliers avec une mention *bien* que l'ensemble des autres séries mais surtout deux fois plus de bacheliers avec une mention *très bien*.

Dans l'ensemble des établissements, cette concentration des effectifs est corrélée à des orientations de relégation dans les séries technologiques les moins valorisées, notamment la STMG. Un tri scolaire a d'ailleurs déjà été fait à la sortie de la classe de troisième avec l'orientation massive des élèves les moins performants vers les séries professionnelles. Dans les établissements les moins favorisés, les classes des séries S regroupent parfois l'essentiel des élèves les plus performants.

Les enjeux de la spécialisation ne sont par contre pas très efficacement pris en charge. Les séries du baccalauréat marquent davantage une hiérarchie des élèves plutôt que des apprentissages spécifiques. En outre, l'hétérogénéité des élèves dans les différentes matières a pour conséquence de plus faibles exigences scolaires. Les bacheliers autres que ceux de la série S peinent à combler les attentes scolaires des institutions de l'enseignement supérieur. Les difficultés scolaires rencontrées par les élèves sont aussi en lien avec la construction du projet d'orientation. Ce dernier est rarement défini car les élèves comme les personnels sont absorbés par les logiques d'orientation en séries de l'organisation scolaire.

CPE en LPO : « L'orientation c'est compliqué parce que vous vous apercevez que personne ne lâche et ça met en jeu... vous ne vous en sortez pas. Chacun a un positionnement et personne ne veut lâcher comme si c'était sa vie qui en dépendait. On n'est pas bons parce que les projets d'orientation, ça se mûrit sur le moyen et le long terme. C'est compliqué à mettre en place. » (Entretien n°110).

CPE en LEGT : « [...] j'étais en train de penser aux causes. À mon avis il y en a deux et je veux dire par là qu'on en viendra jamais complètement à bout, on fera avec, les élèves se repèrent de moins en moins au lycée, ils construisent de moins en moins un projet parce que de plus en plus, on applique une politique qui consiste, c'est mon interprétation personnelle, à leur supprimer les repères, une politique de gestion des flux. Ils savent qu'au final, ils passeront en classe supérieure parce que le redoublement ça ne va pas se faire. Et ils n'ont pas les repères pour se construire, ça se manifeste par une non-adhésion avec quelque chose qu'ils ne vont pas dénoncer comme illogique mais qu'ils ressentent comme telle. » (Entretien n°35).

3.1.1) Coût investissement/bénéfice

L'enseignant fonde son activité en fonction de la place de sa matière dans les cursus, du niveau des élèves et d'ajustements avec l'activité des autres personnels scolaires. L'avancée dans le programme et le contenu des enseignements dépendront donc de la réactivité de la classe et de la disparité éventuelle des élèves. Dans le contenu, certains thèmes seront plus exploités tout comme la méthodologie et ce qui a trait aux modalités de contrôle des connaissances ou à l'accompagnement individuel.

Les enseignants pratiquent quotidiennement un tri scolaire dans leur gestion différenciée des élèves de la classe. Les verdicts spécifiques, de notation et d'orientation, officialisent ensuite les différences de compétences scolaires des élèves. Ce tri scolaire permet aux enseignants de se garantir des classes plus homogènes et par extension d'optimiser leur efficacité dans l'activité de transmission des connaissances. Les réussites des élèves, dans l'obtention d'une mention au baccalauréat et d'une orientation dans une section valorisée de l'enseignement supérieur, constituent pour les enseignants des éléments de valorisation. Les enseignants cherchent donc à maximiser les réussites de ces élèves en rationalisant l'organisation des classes.

3.1.2) Contextes et compétences

Les calculs des enseignants dépendent des contextes dans lesquels ils sont insérés mais deux positions sont observables : la référence collective au groupe classe ou la référence à un groupe particulier. Si la référence est collective, l'enseignant s'ajustera au niveau qu'il estimera moyen pour rentabiliser son activité sur la moyenne. Si la référence est particulière, l'enseignant peut avoir une position élitiste en s'alignant sur les meilleurs élèves ou relativement élitiste en s'alignant sur ceux qui peuvent le plus progresser.

Ces trois références de valorisation sont des formes de rationalisation de l'efficacité de l'activité enseignante. Soit le niveau et par extension le destin scolaire de la plupart des élèves d'une classe sont légèrement améliorés, éventuellement au détriment de la maximisation des compétences des élèves les plus performants. Le niveau des meilleurs peut également être maximisé pour qu'ils acquièrent de fortes valeurs scolaires. Enfin, la maximisation du niveau d'élèves plus faibles peut être rationalisée comme une recherche de la maximisation des progrès possibles.

La concentration des efforts des enseignants sur une minorité de la classe ne renforce pas forcément la sélection sociale. En effet, les élèves performants issus de milieux peu favorisés pourront profiter de ce phénomène et maximiser fortement leur valeur scolaire. C'est également par le biais de tels processus qu'une certaine promotion sociale peut se mettre en place. Seuls quelques élèves de milieux sociaux défavorisés améliorent leurs compétences mais assez fortement pour que leurs destins scolaires soient profondément modifiés. Les mécanismes de l'orientation dans les séries et les pratiques différenciées des enseignants renforcent évidemment la reproduction sociale. Pourtant, il faut observer également la production d'une

promotion sociale interstitielle pour certains élèves dans cette économie globale qui se fonde sur la qualité des publics.

3.2) Valorisations scolaires

Les niveaux des élèves dans les classes restent souvent assez hétérogènes et l'individualisation du travail en classe est parfois difficile à mener. L'orientation au cours du lycée est une manière pour les personnels scolaires, notamment les enseignants, d'essayer de constituer des classes relativement homogènes. Ainsi, l'orientation dans les séries est une manière de mettre en place ces classes homogènes. Elle s'apparente à un tri scolaire mécaniquement issu d'une dispersion socio-économique.

L'enjeu de classes relativement homogènes concerne les enseignants comme les élèves. Les premiers peuvent pratiquer leur activité plus sereinement pendant que les seconds évitent la marginalisation dans la classe. Les enseignants économisent du temps individualisé pour avancer avec la classe sur le programme. Les élèves issus de milieux populaires risquent moins l'échec et donc l'abaissement de leurs espérances dans la réussite de leur orientation dans l'enseignement supérieur.

Le même mécanisme concerne l'encadrement des vœux pour l'enseignement supérieur, certains personnels conseillant d'éviter des objectifs peu atteignables pour éviter les refus ou l'échec dans le supérieur. Plus généralement, surtout pour les élèves de milieux populaires, les enseignants ont des espérances plus élevées que les élèves eux-mêmes, ces espérances n'étant pas soumises aux mêmes contextes socio-économiques. Les personnels, comme les élèves, indexent donc leurs attentes concernant leur orientation dans l'enseignement supérieur par rapport à ces deux critères : le niveau académique et l'origine sociale. Pour les élèves performants scolairement, il s'agit d'obtenir une formation sélective valorisée grâce à leurs résultats scolaires. Pour les élèves moins performants ou peu performants, il s'agit d'obtenir le baccalauréat puis éventuellement d'accéder à des formations non sélectives ou parfois des formations sélectives de valorisation moindre.

3.2.1) Maximiser les valeurs

Dans l'ensemble des séries et des établissements, les enseignants, et par extension les autres personnels, concentrent leurs efforts sur la maximisation des valeurs des élèves les plus performants. Les lycéens les plus en accord avec les normes scolaires bénéficient d'un accompagnement fort sur l'orientation. La maximisation des élèves les plus performants de la classe

peut être interprétée en termes de performance ou de progrès selon le niveau des élèves. Dans ces deux cas, il s'agit d'un processus identique d'élection d'une partie de la classe. Cette pratique permet de placer certains lycéens dans des formations sélectives valorisées de l'enseignement supérieur.

Le contexte de la classe conduit les enseignants à se concentrer sur les élèves les plus performants car ils participent souvent davantage aux activités didactiques. Dans les séries peu valorisées de l'enseignement professionnel, les élèves les plus investis et relativement les plus performants sont considérés comme plus « méritants ». Dans les séries valorisées, la minorité active est performante et dans les séries peu valorisées, elle est méritante. Certains personnels scolaires accordent une forte importance à la dimension méritocratique de l'enseignement et par extension à la valeur morale de l'élitisme.

Enseignante d'histoire-géographie en LPO : « *Il y a toujours une forme de participation, tu ne peux pas attendre de trente-cinq élèves que les trente-cinq participent mais si tu as déjà la dizaine motivée qui écoute et qui fait, c'est déjà bien.* » (Entretien n°104).

Enseignante de lettres-anglais en LP : « *C'est vrai que lors du conseil d'administration, j'avais dit que ce qui me dérangeait un petit peu c'est qu'on allait débloquer de l'argent pour des élèves peu méritants et... Alors qu'on a d'autres élèves dans cet établissement qui font des efforts et qu'on ne récompense jamais. Et puis on m'avait répondu : "Organisez quelque chose.". Et l'idée a mûri. [...] Je pense qu'il y a des injustices face aux élèves qui sont sérieuses, [...], on a quand même des élèves qui sont sérieux et qui méritent leur moyenne et d'autres qui vont être au même niveau au niveau des résultats alors que... On aura été super-bienveillants envers tout le monde et ça ne valorise pas ceux qui sont vraiment méritants.* » (Entretien n°12).

3.2.2) Maintenir la groupe

L'encadrement des élèves les moins performants permet la réalisation de la seconde dimension de l'activité didactique des personnels scolaires : le maintien du groupe. Dans les classes ou en dehors, ces élèves bénéficient d'un fort accompagnement individuel et sont concernés par les dispositifs de soutien social et scolaire. Le maintien de ces élèves permet d'obtenir globalement de forts taux de réussite au baccalauréat et d'obtenir l'intégration du maximum d'élèves dans l'enseignement supérieur. Certes, cette pratique permet que l'ensemble des élèves aient leur baccalauréat mais leurs connaissances se limitent bien souvent au strict minimum. De plus, si les élèves obtiennent une orientation dans l'enseignement supérieur, ce sont rarement des orientations vers les sections les plus sélectives et valorisées de l'enseignement supérieur.

Les notes des enseignants par matière sont parfois contrôlées par le chef d'établissement et presque systématiquement par les services académiques lors des jurys d'examens. Les personnels de direction reprochent aux enseignants de sous-noter. Afin que les établissements scolaires ne s'engorgent pas, le flux scolaire sortant doit se maintenir. Cet enjeu est notamment fort dans l'Essonne car la démographie n'est pas entièrement compensée par l'ouverture de classes. Dans les départements qui sont dans ce cas de figure, les élèves sont encore davantage poussés vers la sortie. Ils sortent rarement définitivement du système scolaire sans diplôme. Par contre, ils sortent surtout avec un diplôme et un niveau, faiblement valorisables, dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail. D'une certaine manière, les élèves avec un niveau moyen sont envoyés vers la sortie après une très relative progression lors de leur scolarité au lycée pour laisser de la place aux nouveaux arrivants. L'objectif est donc de gérer les flux pour les proviseurs et pour les enseignants de gérer l'hétérogénéité de leur public notamment les enseignants de philosophie avec les séries générales et technologiques.

Enseignant de philosophie en LEGT : « *La difficulté en philosophie est d'adapter ces exercices au niveau des classes, trouver les textes qui peuvent marcher ou non.* » (Entretien n°48).

Dans les séquences de cours, les enseignants adaptent leurs cours pour être suivis par la plupart des élèves. Dans les séries professionnelles et technologiques, les approches inductives par les cas pratiques sont très fréquemment employées. Les séquences sont fortement encadrées avec un contrôle du travail en autonomie et la pratique du cours dialogué ou dicté. Hors des cours, les lycéens de toutes les séries sont également pris en charge notamment lors d'évènements déterminants comme le passage des oraux de rattrapage du baccalauréat.

Enseignant d'électronique dans la série professionnelle SEN en LP : « *Mes cours théoriques ou plutôt mes interventions théoriques découlent directement de mes TP. Quand j'arrive à la notion de routage⁶⁴, ils font du routage sans savoir ce que c'est et je fais le cours a posteriori avec une synthèse. Je fais plutôt découler mes cours de mes TP plutôt que de faire un cours magistral que d'ailleurs les élèves n'aiment pas, ne suivent pas.* » (Entretien n°1).

Enseignante d'économie-droit en STMG : « *[...] je ne fais pas de cours magistraux, je commence toujours par un cas pratique et ensuite au travers du cas pratique, je vois les notions et avec les notions après on fait une synthèse.* » (Entretien n°34).

Enseignant de philosophie (Entretien n°30) en LEGT avec une classe entière de T°L : *[L'enseignant] explique qu'il y aura une permanence d'enseignants le jour des résultats du baccalauréat afin de conseiller les élèves pour le choix des matières à l'oral de rattrapage.* (Fiche B123).

⁶⁴ Mécanisme par lequel des chemins sont sélectionnés dans un réseau pour acheminer les données d'un expéditeur jusqu'à un ou plusieurs destinataires.

3.3) Gestion des publics sociaux et scolaires

Le pilotage des établissements est désormais indirectement conditionné par des directives européennes (Grek, Lawn, & Ozga, 2011) et par des initiatives d'organisation internationales comme l'OCDE dans une certaine « institutionnalisation du flou » (Pons, 2010). L'application locale de ces politiques transnationales est souvent très limitée. Par ailleurs, l'angle d'approche de l'OCDE, notamment le fonctionnement des enquêtes PISA, peut être critiqué (Ghesquière, 2013). Les limites de l'évaluation des apprentissages par les compétences (Altinok & Bourdon, 2012) ont été précédemment abordées, notamment la difficulté de fixer des standards internationaux (Behrens, 2011). En outre, ce système conduit les enseignants à réduire le programme sur les compétences évaluées et les élèves à faire du « bachotage » (Normand & Derouet, 2011). Cette critique peut également être adressée à la réforme Blanquer qui réduit les épreuves du baccalauréat. Plus généralement, c'est le pilotage des établissements par les résultats qui est remis en question (Maroy, 2013 ; Meuret, 2012). Les évaluations internationales s'ajoutent aux évaluations nationales et locales déjà abondantes (Behrens, 2011) dans une profusion d'évaluation. Enfin, ces initiatives comme les politiques publiques nationales (Beillerot & Collette, 2003) ne proposent qu'un très faible cadrage pour l'enseignement professionnel.

Les questions d'équité ne concernent pas simplement le pilotage des établissements mais l'ensemble du système des mécanismes qui organisent les flux. La justice du système scolaire est controversée à l'échelle locale comme à l'échelle nationale (Meuret, 1999). L'organisation locale des établissements fonctionne avec des compromis et certains sont semblables à des « montages composites » (Derouet, 1992). Les politiques nationales sont trop faibles pour amoindrir les différences de trajectoires liées au genre ou à l'origine ethnoculturelle des élèves (Resende, 2005). L'influence des familles sur les apprentissages est souvent surestimée car c'est essentiellement l'institution scolaire qui assure l'efficacité de l'enseignement (Merle, 1998a). Or, comme le concluent Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (2012, p. 254) : « [les] inégalités face à l'école ne sont donc pas le produit nécessaire, structurel, du fonctionnement d'une école dont c'est la finalité, mais plutôt la résultante des luttes que se livrent les groupes sociaux pour maintenir leurs avantages. ». L'efficacité de l'enseignement est jugée différemment selon les groupes sociaux et l'organisation actuelle correspond à une synthèse qui ne contente aucun

groupe. Les valeurs diffèrent selon les différents champs (Bourdieu, 1980) mais c'est l'évolution des valeurs dans l'idéologie collective (Vatin, 2008) qui permettrait de construire un autre système scolaire.

Les valeurs sociales de référence conditionnent également la mesure de l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur (Combessie, 2011). De nombreuses recherches indiquent un renforcement des inégalités d'apprentissages et des inégalités d'orientation dans l'enseignement supérieur. L'organisation de l'Université est sans doute à repenser pour la prise en charge des différentes catégories sociales de la jeunesse (Hugrée, 2015), et notamment la dimension sélective des formations (Bodin & Orange, 2013). Par contre, c'est l'organisation globale de l'enseignement supérieur qui doit être réaménagée, notamment car la durée des études n'est pas un facteur d'équité selon les filières fréquentées (Merle, 2002a). Par ailleurs, l'analyse de l'enseignement supérieur doit prendre en compte les autres segments, publics ou privés qui recrutent en sélectionnant (Vatin, 2016). La formation publique à la recherche doit conserver une place privilégiée dans l'enseignement supérieur. Plus largement, les moyens de l'Université doivent être renforcés pour recruter et assurer les apprentissages massivement, à divers niveaux de formation. Sinon, elle sera sans doute amenée à changer de forme. Les segments sélectifs de l'enseignement supérieur sont davantage valorisés, y compris les instituts universitaires de technologie, malgré une proportion d'étudiants qui ne poursuit pas d'études longues (Convert, 2010). Cette filière était pensée au départ comme permettant de scolariser moins de bacheliers à l'Université (Chapoulie, 2010) mais elle est davantage valorisée désormais. Les Universités sont également en concurrence car elles sont valorisées différemment (Benhenda & Dufour, 2015) et les bacheliers doivent faire preuve d'un « sens du placement » (Frouillou, 2015) pour intégrer les établissements prestigieux. Les demandes des étudiants peuvent ne pas aboutir car ils demandent des établissements hors-secteur. L'algorithme de la plateforme *Parcoursup* peut d'ailleurs classer plus bas ces candidats en modifiant les listes issues des comités de sélection.

Le système de segmentation des séries de baccalauréat rationalise la gestion des effectifs issus de la massification. L'encadrement global qui l'accompagne permet de contrôler et de limiter relativement la déviance scolaire. La segmentation des séries et la dimension individualisée de l'enseignement organisent un enseignement stratifié dans lequel l'élitisme prend souvent place.

3.3.1) Pluralité d'objectifs

L'activité de la Vie scolaire est concentrée sur les classes et les élèves les plus déviants scolairement. Les enjeux sont doubles : permettre aux autres classes ou aux autres élèves de la classe d'avoir un environnement de travail apaisé mais aussi limiter le décrochage scolaire. Si le premier objectif est atteint, soutenu par la segmentation des séries, le second l'est plus modérément ou se fait au détriment du niveau des lycéens à la sortie du baccalauréat.

L'activité enseignante au sein des classes des différentes séries contribue à produire une hiérarchie interne à la classe qui s'articule à la segmentation des classes, des séries comme des établissements. Cette pratique d'élitisme redoublée est aussi une adaptation à la massification et l'unification des établissements secondaires. Les personnels puisent souvent leurs références de la qualité des élèves dans un passé indéterminé. Ce passé ne peut correspondre qu'à une période très antérieure que les enseignants n'ont jamais connu : l'enseignement classique et restreint d'avant la Seconde Guerre mondiale ou des années 1960. Parfois, il correspond à un passé local : lorsque l'établissement attirait des catégories sociales plus favorisées. Le recrutement a changé par la suite pour des raisons démographiques ou une concurrence accrue avec les établissements voisins. Plus globalement, les enseignants qui sont en fin de carrière n'ont ni la même énergie, ni la même proximité culturelle avec les élèves, ce qui amplifie leur distance sociale avec les élèves et leur sentiment de nostalgie.

L'encadrement global et l'élitisme scolaire se sont développés en réaction à la massification de l'enseignement secondaire. Les classes de la série S produisent une élite nombreuse mais celle-ci est plus faible dans les classes des autres séries générales et a fortiori des séries technologiques et professionnelles. La pratique d'élitisme est donc partiellement efficace, tout comme l'encadrement global. Ce dernier permet d'éviter certaines sorties précoces du système scolaire et des taux trop faibles au baccalauréat mais la filière technologique et surtout la filière professionnelle sont tout de même affectées par ce phénomène. Au sortir du baccalauréat, les bacheliers professionnels ou ceux de la série ST2S sont souvent concernés par des situations de chômage.

Les bacheliers des séries STMG, ST2S, STI et parfois ceux des séries ES et L, surtout dans les établissements les moins favorisés, ont donc un niveau scolaire souvent faible et par conséquent incompatible avec les exigences des filières sélectives de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, excepté la minorité des plus performants, la majeure partie des bacheliers éprouve de grandes difficultés dans l'organisation du travail personnel. Or, ces difficultés d'organisation

sont incompatibles avec le suivi et la réussite d'une scolarité dans les filières universitaires. Ainsi, les STS les moins valorisées sont régulièrement concernées par des problèmes de niveau académique au recrutement et de gestion de l'ordre en classe le long de l'année. À l'Université, les bacheliers auront un taux de réussite très faible et, le cas échéant, obtiendront des diplômes peu valorisés. Par contre, les bacheliers orientés en CPGE ou en IUT ont un très fort taux de réussite. Ils pourront ensuite continuer leurs études dans des sections valorisées ou bénéficier de diplômes valorisables. Cette structure de l'enseignement supérieur remet davantage en cause « l'égalité des chances » déjà fortement ébranlée dans l'enseignement secondaire. Comme l'explique François Vatin (2016), la logique de la démocratisation de l'Université masque la profonde segmentation, scolaire et financière, des trajectoires des bacheliers dans l'enseignement supérieur entre l'Université et les filières sélectives.

3.3.2) Efficacité, efficacité et équité des systèmes scolaires

Les débats sur la justice du système scolaire occupent les arènes publiques depuis plus d'une cinquantaine d'années. Ils sont initiés notamment dans les années 1960 avec les enquêtes de l'INED et les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sur l'école. Ces débats semblent aujourd'hui immémoriaux mais ils n'occupaient pourtant pas du tout la place publique au début du vingtième siècle. Durkheim (1938, p. 11) explique d'ailleurs, en 1904-1905, dans ses cours aux candidats à l'agrégation que les débats se centrent sur les systèmes politiques.

« Il y a tout d'abord un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent un éloignement instinctif. »

Au début du vingt-et-unième siècle, cent dix ans plus tard, les systèmes politiques et surtout les systèmes économiques paraissent tellement difficiles à remettre en cause que les débats publics se concentrent sur le rôle de l'école. Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010) défendent cette analyse pour expliquer les très fortes attentes qui pèsent sur le système scolaire français mais également sur les systèmes scolaires de la plupart des pays développés. L'école est considérée comme la seule institution capable de remettre en cause la reproduction sociale.

« Une chose est sûre, la formation, initiale ou continue, n'est pas tout : le rôle de l'école est encadré par les structures économiques et les caractéristiques du marché du travail situées en aval de la scolarisation. Dans un pays comme la France, persuadé que seules les inégalités sociales affectant les parcours scolaires des élèves sont déterminantes dans le processus de reproduction sociale, ce constat doit être souligné avec vigueur. » (p. 133)

« De manière générale, nous exigeons d'autant plus de l'école et des systèmes de formation que nous avons le sentiment que les États nationaux n'ont plus la pleine maîtrise de leur destin économique ; » (p. 181)

Le rôle de l'école est donc considéré comme fondamental dans la lutte contre la persistance et la reproduction des inégalités économiques. Cette évolution sociétale explique que le thème de « l'égalité des chances » ait une telle importance dans les débats scientifiques ou politiques. Pourtant, c'est justement l'existence de ces inégalités économiques qui limite ce rôle idéalisé de l'égalisation par l'école. Les débats publics sont assez peu fertiles à cause de cette contradiction. Dès 1945, Pierre Naville (p. 301) expliquait que le concept d'égalité des chances ne pourrait être opérant, en termes scientifiques ou sociaux. Dans les débats actuels, la remise en cause de l'égalité des chances est considérée comme un frein au progrès social. L'engagement politique de Pierre Naville permet d'éviter de supposer qu'il cherche par-là à faire le jeu des forces réactionnaires et des partisans de l'élitisme.

« [Parler] d'égalité des chances dans un système qui ne comporte ni égalité des personnes (ou des groupes familiaux), ni probabilité théorique d'occuper les mêmes positions de la société, c'est se leurrer sur le sens de la formule. »

L'école ne peut donc pas être l'institution qui règle les problèmes des inégalités sociales ou de la précarité professionnelle. Dubet (2010) explique que la réduction des inégalités passe davantage par l'égalisation des revenus. Il défend donc une théorie de « l'égalité des places » dans la structure professionnelle plutôt qu'une égalité des chances à l'école. Concernant la place de l'Université dans l'enseignement supérieur, François Vatin (2016) explique que l'Université ne peut se substituer à l'État pour régler les problèmes de chômage et de précarité de la jeunesse. Ainsi, il argumente que l'État doit mettre en place une politique de prise en charge de la jeunesse par d'autres institutions que l'école. Ces théories sont parfaitement fondées mais elles ne règlent pas l'organisation de l'école et ses possibles améliorations. À l'instar de Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010, p. 193), il faut considérer que l'école ne peut résoudre les problèmes de la société mais que son fonctionnement peut être amélioré.

« L'éducation scolaire n'est pas tenue de sauver le monde ; il lui suffirait d'être la meilleure possible et ce ne serait pas si mal. »

Dès le début du vingtième siècle, Durkheim (1938) explique que l'enseignement doit comporter un « tronc commun » (autour des langues, des sciences et de l'histoire) pour permettre aux élèves d'avoir une raison critique. Par ailleurs, Durkheim (1922, p. 48) met en garde contre la différenciation didactique issue de la division du travail car elle produit des inégalités. Celles-ci sont certes moins injustes que celles des hiérarchies sociales et scolaires du dix-neuvième siècle mais tout aussi réelles.

« Alors même que la carrière de chaque enfant ne serait plus, en grande partie, prédéterminée par une aveugle hérédité, la diversité morale des professions ne laisserait pas d'entraîner à sa suite une grande diversité pédagogique. [...] L'hétérogénéité qui se produit ainsi ne repose pas, comme celle dont nous constatons tout à l'heure l'existence, sur d'injustes inégalités ; mais elle n'est pas moindre. »

Durkheim considère que les vocations chez les élèves sont très rares, ce qui renforce son attachement à une formation générale dans l'enseignement secondaire. Au milieu du vingtième siècle, l'analyse de Naville sur la différenciation des carrières scolaires est plus élaborée. Il explique, à la suite de Durkheim, que pour la majeure partie des élèves, ceux qui sont dans une situation moyenne, l'orientation éventuelle est difficile à arbitrer. Par contre, il considère que la marge de variation de l'orientation des élèves est fortement limitée par des facteurs sociaux, biologiques et circonstanciels. Les contraintes de la société, pour Durkheim, et celles des individus, pour Naville, conduisent à assumer que l'école ne doit pas simplement former les élèves à avoir un esprit critique. L'école doit également former les élèves selon leurs caractéristiques et les finalités de la société (Naville, 1948, p. 133).

« Néanmoins, même à l'intérieur de ces limites (qui n'ont d'ailleurs elles-mêmes qu'une valeur historique et devront être surmontées) l'avenir personnel de chaque enfant n'est nullement tracé à l'avance dans toutes ses particularités. Sa marge de variation n'est pas infinie loin de là ; celle-ci est délimitée à la fois par des facteurs sociaux, des facteurs biologiques et des facteurs de "circonstance" ou de situation, ce qu'on appelle couramment le hasard. »

L'organisation actuelle des enseignements au lycée avec les séries de baccalauréat consiste, comme cela a été décrit dans les chapitres précédents, en des enseignements de tronc commun qui sont hiérarchisés et des parties variables. L'orientation dans les différentes séries ne suit pas des logiques de spécialisation mais des logiques liées au niveau académique de l'élève et à son origine sociale. Les séries et les mentions peuvent donc être des critères opérationnels du jugement mais le lien entre niveau académique et spécialisation professionnelle mériterait d'être remis en question. Par définition, comme l'expliquent Dubet, Duru-Bellat et Vérétoit (2010, p. 137-138) le simple fait de décerner des diplômes inégaux a pour conséquence un renforcement des inégalités scolaires.

« La corrélation entre les inégalités scolaires et l'emprise du diplôme rappelle un des paradoxes du modèle méritocratique qui domine la plupart des systèmes scolaires : plus on croit que l'école est en mesure de construire des inégalités justes en délivrant des diplômes inégaux, plus ces derniers doivent avoir d'emprise sur le destin professionnel des individus et, de ce fait, plus les inégalités scolaires sont fortes et se reproduisent »

La seconde dimension à analyser est celle du poids de l'origine sociale. L'origine sociale est un facteur statistique dont on peut dégager l'effet propre bien qu'il faille également envisager son influence en amont dans les inégalités de réussite et d'orientation. Cette origine sociale a également sa part de relative indépendance comme on peut le constater dans certaines carrières individuelles d'élèves. Les conclusions de Naville à ce sujet préfigurent à la fois la théorie de la domination sociale de Bourdieu et celle de l'autosélection de Boudon (1973). La fonction de l'orientation dans le système scolaire est pour lui celle d'une reproduction des inégalités sociales accompagnée d'un effet de promotion. Cet effet de promotion est destiné à permettre à la société de ne pas rester dans un marasme, par extension à sélectionner des élèves performants qui seront moteurs dans les secteurs où ils seront recrutés. Les élèves qui bénéficient de cet effet de promotion sont sélectionnés mais ils s'auto-sélectionnent également car leur choix d'orientation se fait en fonction des contraintes auxquelles ils font face au cours des différentes séquences de leur scolarité (Naville, 1945, p. 302-303).

« D'où les fonctions de triage, de sélection, que remplit le système scolaire : d'une part, elles tendent à maintenir en place les ordres d'inégalité de la société, de l'autre elles corrigent l'effet stabilisateur de ces ordres en ouvrant la soupape de sûreté d'une orientation et d'un choix qui restent sévèrement contrôlés dans leur ensemble. [...] Le choix apparaît en définitive comme un déterminisme de proche en proche, un probabilisme par étapes. »

La principale question qui se pose alors est de savoir par quels moyens rendre le système plus juste et plus efficace. Ces deux principes sont loin de s'exclure car ils tendent plutôt à coïncider. Les effets de ces deux notions peuvent être analysés par des travaux sur l'institution scolaire ou sur l'organisation du travail. Dans les conclusions des enquêtes PISA de l'OCDE, reprises par Felouzis et Charmillot (2012), les concepteurs abordent le couple *efficacité/équité*. François Vatin (Simonin & Vatin, 2003 ; Vatin, 2003, 2007, 2008) évoque, dans son analyse sur le travail calculatoire des ingénieurs, notamment Claude-Lucien Bergery et surtout Jules Dupuit, le couple *efficacité/équité*. Les concepteurs des enquêtes PISA considèrent que les notions d'efficacité et d'équité vont de soi. Par contre, l'analyse du travail des ingénieurs par Vatin démontre que la correspondance entre efficacité et équité ne peut se faire qu'en déterminant les valeurs qui sous-tendent les choix rationnels qui sont faits. Ces valeurs sont soumises à l'idéologie de la société et celle des différents groupes sociaux qui interviennent dans le processus de production.

« La formalisation, loin d'exclure les choix de valeurs, les exacerbe. En poussant le raisonnement à ses limites, on fait apparaître les choix dans toute la crudité de leur arbitraire. Car, au bout du compte, il faut bien faire des choix, les instrumenter, les légitimer. [...] C'est dans l'implicite social, dans ce que Marx appelait "l'idéologie",

qu'il faut voir la source de ces valeurs. Et nous entendons moins par là l'idéologie restreinte d'un groupe professionnel, que celle, collective, qui traverse la société tout entière. Non qu'il faille négliger la première, mais s'y référer comme explication ultime tourne vite court. Les ingénieurs figurent dans une telle démarche comme le "bouc émissaire" commode, qui évite de penser le processus général de rationalisation du monde qui transforme ce que Durkheim appelait la "conscience collective". » (Vatin, 2008, p. 148-149)

L'objectif est donc de rationaliser les valeurs qui doivent servir à modeler l'organisation du système scolaire. Si on suit le modèle de Dupuit, il s'agirait d'apprendre à chaque élève le plus de connaissances en fonction de ses possibilités. Il ne s'agit pas de traiter les élèves par rapport à leur mérite, qui est une valeur très chargée moralement, mais de les traiter par rapport à leurs possibilités d'améliorer leur niveau académique. Pour reprendre le parallèle de Vatin avec les ingénieurs agronomes, l'efficacité de la transmission des connaissances dépend de la qualité des élèves tout comme l'efficacité d'un engrais dépend de la qualité des terres. Certes, un tel modèle ne garantit pas une égalité des chances immédiate sur une génération. Par contre, il permet un rattrapage des moins dotés scolairement sur les autres après plusieurs générations successives. Par ailleurs, si la dimension d'élitisme scolaire est réellement assumée dans l'organisation du système, elle limitera l'élitisme social. En effet, des hiérarchies scolaires clairement établies permettent d'éviter la mise en place de hiérarchies sociales officieuses et euphémisées. L'organisation actuelle du système permet aux catégories les plus favorisées de contourner le système notamment par des moyens financiers et la maîtrise des canaux d'information. De plus, des hiérarchies clairement établies permettent aux élèves, notamment les filles et ceux d'origine défavorisée, de pouvoir se jauger et d'éviter l'autocensure dans leurs demandes d'orientation.

Conclusion

Les hiérarchies scolaires sont clairement établies pour tous les personnels de l'établissement, elles font partie intégrante de leur expérience scolaire. Les élèves optent pour des choix de carrière différents en fonction de leurs origines sociales et de leurs compétences scolaires. Les personnels fondent également leur pratique sur les caractéristiques sociales et scolaires des élèves et des classes qu'ils ont à gérer. La diversité des contextes de classe implique donc une activité variable des personnels scolaires et notamment des enseignants. Ainsi, l'organisation scolaire locale contribue à optimiser les compétences scolaires de certains élèves en vue de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

Les familles des élèves et les institutions de l'enseignement supérieur ont des attentes que les réformes successives cherchent à combler, du moins dans la forme. L'orientation est une fonction du dispositif institutionnel produite notamment par le processus législatif et donc partiellement indépendante de l'activité des personnels scolaires. Par contre, ces personnels multiplient les séquences évaluatives comme si la profusion de mesures pouvait neutraliser les effets sociaux de l'orientation. L'évaluation permet pourtant d'assurer la fiction sur le traitement égalitaire du système scolaire. De plus, « [elle] s'avère être un frein à la rationalisation au sens de l'ingénieur : elle peut permettre à un système structurellement défaillant de perdurer un certain temps du fait de l'effort des salariés. » (Garcia & Montagne, 2011).

Les distinctions de série se font sur des critères de valeur des populations scolaires plus que sur des critères de spécialisation théorique ou technique. Cette ambivalence entre valeur et spécialisation est une conséquence de l'organisation scolaire issue de la massification mais aussi une réponse partiellement efficace aux impératifs des familles. L'enjeu de la spécialité n'est pas dans sa dimension fonctionnelle, mais dans sa fonction de placement hiérarchique. La liberté donnée aux « meilleurs » de choisir ne leur donne pas une réelle liberté de choix mais les oblige à prendre ce à quoi ils ont le droit de plus « élevé » symboliquement. Cette liberté de choix contribue au principe de hiérarchisation des formations. Cette hiérarchisation est déjà établie mais la loi ORE va sans doute renforcer les différenciations entre les formations intermédiaires. L'orientation est polarisée par la hiérarchie statutaire des formations mais la liberté de choix est fatalement polarisée par les formations les plus désirées et dont le public scolarisé est de « qualité ». Certaines formations bénéficient d'un phénomène attracteur puis de mécanismes de renforcement car les meilleurs élèves sont recrutés et réussissent brillamment.

L'efficacité d'une telle organisation n'est que modérée car les contraintes sont contradictoires entre volontés d'égalitarisme et désirs d'élitisme. L'ambivalence valeur/spécialisation est surtout dommageable car elle ne permet que rarement de former des élèves avec des compétences scolaires de spécialisation. Plus globalement, la transmission des connaissances est souvent affaiblie par les conséquences du traitement social et scolaire sauf dans les classes les plus protégées. Les filières sélectives de l'enseignement supérieur se font donc concurrence pour recruter les élèves provenant de ces classes protégées.

Les flux de bacheliers s'orientent vers différents segments de l'enseignement supérieur ou sortent du système scolaire sans forcément intégrer le marché du travail. Les segments de l'enseignement supérieur sont très hiérarchisés, ainsi les formations sélectives recrutent des élèves qui constituent des « élites scolaires » à divers degrés. Ces élèves sont scolarisés dans les classes de CPGE à celles de STS, en passant par les classes d'IUT, ou même de certaines écoles privées, et les filières valorisées de l'Université. Les élèves recrutés dans les sections sélectives constituent une part importante des bacheliers qui intègrent l'enseignement supérieur. L'extension de ces « élites scolaires » accentue l'importance des différences « curriculaires » entre ceux qui les intègrent et ceux qui sortent du système scolaire ou sont scolarisés dans des sections moins valorisées de l'enseignement supérieur. Ainsi, une autre part des bacheliers s'oriente vers l'Université où les étudiants peu performants scolairement éprouveront des difficultés dans le suivi d'une scolarité rarement choisie. Une telle organisation n'est ni équitable, ni efficace car les progressions des élèves lors du secondaire sont faibles et la segmentation des formations de l'enseignement supérieur particulièrement inéquitable.

Conclusion générale

L'euphémisation des hiérarchies scolaires permet d'entretenir la fiction du fonctionnement efficace du système. Comme le défend Jean-Louis Derouet (2003, p. 3) : « [le] modèle actuellement en place correspond à un compromis qui s'est conclu dans les années 1930 par l'alliance des classes moyennes et de la gauche pédagogique. ». Ce modèle a été réellement mis en place dans les années 1960 et 1970. Les réformes scolaires postérieures n'ont pas fondamentalement modifié cette organisation, notamment en raison de l'absence de « consensus social » à ce sujet (Van Zanten, 2004). La notion moderne d'orientation se développe dès les années 1930 mais c'est une orientation professionnelle pour les apprentis. L'orientation scolaire est ensuite défendue dans les années 1930 et 1940 par des partisans de l'égalité sociale mais son introduction dans les réformes des années 1950 à 1970 (Masson, 1999) en font davantage un instrument de sélection.

Dès la fin des années 1930, la part d'élèves dans la filière générale est jugée trop importante par les pouvoirs publics selon Jean-Michel Chapoulie (2010, p. 355) : « [préoccupés] de l'existence concomitante d'un chômage de diplômés d'enseignement supérieur – un thème évoqué de manière récurrente dans la presse conservatrice – Zay et son entourage concluent à la nécessité de contrôler, c'est-à-dire de limiter, les flux d'entrée dans le secondaire. ». À la toute fin des années 1950, les pouvoirs publics poursuivent cette politique (Chapoulie, 2010, p. 444) : « [l'Élysée] et Matignon s'accordent sur un des éléments de solution pour désencombrer les filières générales : développer les enseignements techniques courts et longs, et "orienter" des élèves scolairement médiocres vers ceux-ci. ». Les établissements et les cursus sont normalisés mais pour être davantage segmentés avec les trois filières de baccalauréat et leurs diverses séries.

Conclusion

Les mécanismes de l'orientation au cours de l'enseignement secondaire font l'objet de nombreuses critiques. L'enseignement technique et professionnel a toujours eu des difficultés pour un recrutement qualitatif d'élèves car il ne proposait pas de finalités claires (Chapoulie, 2010). Ce constat est encore plus valable dans les années 2010 car la hiérarchie des séries ne correspond plus à la hiérarchie des emplois. Les mécanismes d'orientation dans l'enseignement supérieur sont également à interroger. Les segments de l'enseignement sont inégalement valorisés, Allègre, Mélonio, et Timbeau (2012, p. 1078) remarquent d'ailleurs que « [la] question du caractère équitable de la hausse des droits de scolarité risque de se transformer en voile léger masquant, volontairement ou non une iniquité majeure : celui de l'inégal accès à des places elles-mêmes inégales. ». Les places rares dans l'enseignement supérieur sont encore plus fortement valorisées en raison d'une « dévalorisation en cascade » des diplômes (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Cette dévaluation était redoutée par les pouvoirs publics et explique la lenteur de l'élévation de l'âge de la scolarité obligatoire selon Pierre Naville (1945, p. 304) car « [elle] entraînerait inévitablement une dévaluation des diplômes intermédiaires, et même du diplôme final (le baccalauréat). ». Cette dévalorisation ne s'est pas limitée au baccalauréat mais concerne désormais les divers niveaux de diplôme de l'enseignement supérieur, notamment les diplômes universitaires.

Le thème des inégalités d'orientation s'inscrit dans l'analyse des inégalités sociales devant l'école. La majorité des recherches concluent au renforcement des inégalités sociales malgré de rares études contradictoires (Thélot & Vallet, 2000). D'après Marie Duru-Bellat et Alain Mingat (1993, p. 97), il existe « une relation fondamentale entre sélectivité sociale et degré de sélectivité générale, en ce sens que plus le pourcentage d'une classe d'âge qui atteint un niveau donné est faible, plus fortes sont les disparités sociales dans l'accès à ce niveau. ». Les différents mécanismes d'orientation organisent cette sélectivité. François Dubet (*in* Derouet, 2003, p. 354) explique que « [le] collègue est à la fois l'école de tous et l'école du mérite, et il doit gérer une contradiction qui n'est nulle part aussi aigüe que dans ses murs : l'école élémentaire est l'école de tous, le lycée et l'Université s'appuient sur une sélection en amont et sur des filières internes, même s'ils craignent de devenir l'école de tous. ». Le lycée est devenu l'école de tous mais le système des séries de baccalauréat et les effets de renforcement permettent aux distinctions de se maintenir. Par contre, l'Université recrute seulement une partie du public de l'enseignement supérieur. Ces étudiants sont en majorité relativement faibles scolairement et ils sont inscrits par défaut à l'exception de ceux des filières valorisées précédemment évoquées.

Les choix des élèves se font dans un univers des possibles et les mécanismes d'autosélection et de censure sont logiquement liés aux hiérarchies scolaires et à leurs représentations (Cayouette-Remblière, 2014). Par contre, il est impossible de ne pas conclure à l'existence d'un effet d'autosélection partiellement indépendant de ces hiérarchies. En effet, la répartition sociale des élèves n'est pas purement mécanique et dépend de leurs trajectoires et de leurs épreuves précédentes, certes également socialisées. Selon Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (2012, p. 74) : « [les] évolutions contemporaines confortent donc les prédictions théoriques de Boudon, à savoir que l'évolution de l'inégalité des chances sociales n'est pas nécessairement en phase avec l'évolution de l'inégalité des chances scolaires. ». Les mécanismes scolaires qui organisent les flux sont donc en partie indépendants des mécanismes sociaux.

La trajectoire des élèves dans les établissements scolaires n'est pas uniquement conditionnée par des mécanismes de reproduction sociale, y compris dans la filière professionnelle (Jellab, 2008b). Ces trajectoires dépendent certes des pratiques éducatives des familles (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012) mais également des vécus des épreuves scolaires par les élèves. Selon Jean-Louis Derouet (2003, p. 24) : « [il] semble donc que la croissance des inégalités soit beaucoup plus le résultat des innombrables adaptations au jour le jour qui se développent dans les classes et les établissements. ». Les adaptations scolaires dans la pratique sont un vecteur d'inégalités. Plus largement, il faut évoquer l'ambiguïté de la position de l'enseignant entre entraîneur et arbitre alors que le positionnement clair des enseignants est un facteur positif pour l'implication des élèves dans leur scolarité (Mons, Duru-Bellat, & Savina, 2012). Par ailleurs, le système scolaire et les personnels fonctionnent avec un certain aveuglement aux caractéristiques sociales des élèves dans une fiction où la façade du mérite remplace celle du don (Merle, 2012c).

Les mécanismes qui organisent les flux scolaires ne permettent pas d'amener chaque élève au plus haut niveau académique possible. La production des valeurs scolaires dans toutes les classes n'est pas réellement un précepte de l'intérêt général car la question éducative est posée en termes de réduction des inégalités. L'objectif est donc d'effacer les hiérarchies scolaires mais ces hiérarchies ont davantage tendance à se déplacer qu'à disparaître. Cette organisation et les fictions qui la justifient produisent donc fatalement de l'échec et de la déception pour les « perdants ». L'objectif d'élever l'ensemble des élèves scolairement ne change pas radicalement la hiérarchie scolaire. Certes, cet effet ne se mesure pas sur une seule génération car les élèves bénéficient de l'allongement de la scolarité de leurs parents (Dubet, Duru-

Conclusion

Bellat, & Véréout, 2010). L'organisation actuelle est tout de même à réorganiser car « [l'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. » (Duru-Bellat & Mingat, 1993, p. 182).

La faiblesse de la mobilité scolaire et sociale est l'autre aspect considéré comme inégalitaire dans les mécanismes de l'organisation scolaire. L'idéologie de la méritocratie scolaire a permis le passage d'une hiérarchie sociale fondée sur les capitaux financiers à une hiérarchie fondée essentiellement sur les niveaux scolaires. Les familles les plus favorisées se sont donc massivement approprié l'école en investissant fortement dans l'ambition scolaire de leurs enfants. La concurrence scolaire s'est donc profondément intensifiée en raison de la valeur sociale accordée au niveau scolaire.

La notion d'orientation est plutôt valorisée par rapport à celle de sélection malgré son fonctionnement très socialisé. L'orientation est une fiction de l'enseignement car elle consiste en une sélection rendue plus pernicieuse par son caractère illusoire. Les modes de hiérarchisation changent mais les hiérarchies sont maintenues avec des changements marginaux et surtout une plus faible lisibilité. Cette euphémisation de la hiérarchie scolaire ne semble pas contenter les familles et n'améliore pas les possibilités de promotion sociale ou la qualité des apprentissages. Cette faible lisibilité des hiérarchies n'est plus guère illusoire dans les années 2010 et contribue fortement à la perte de créance dans l'institution scolaire. En effet, les différences entre les séries de baccalauréats et entre les sections de l'enseignement supérieur sont établies pour les familles relativement tôt dans les carrières de leurs enfants.

La fiction de l'égalité des chances et des carrières est donc plus insidieuse car elle produit de la déception et de l'impuissance chez les élèves et leurs familles. Le refus radical de toute hiérarchie scolaire est toujours séduisant mais ouvre avant tout la possibilité d'un aveuglement au déplacement de ces hiérarchies. La modification des mécanismes qui organisent les flux scolaires ne peut donc se réaliser sans la prise en compte de ces hiérarchies. Un système formellement hiérarchisé peut s'avérer en fait plus propice à la mobilité sociale réelle notamment si les apprentissages des élèves sont renforcés. L'organisation des apprentissages est donc la dimension centrale qui permet d'agir sur la mobilité scolaire et sociale. Les mécanismes qui organisent les flux doivent donc permettre la maximisation des apprentissages des élèves. Dans cette perspective, l'organisation du système scolaire est en tension entre les objectifs de mixité scolaire et la tentation de gérer les publics de façon fonctionnelle et différenciée.

Les segmentations scolaires se sont maintenues dans l'histoire malgré la normalisation des cursus d'enseignement. Les établissements ne se différencient plus par leur statut mais par leur recrutement. De plus, les élèves sont scolarisés dans des classes et des séries spécifiques, renforçant par ce biais la segmentation scolaire urbaine. L'activité des personnels scolaires est insérée dans cette segmentation car leur pratique et leur gestion des élèves sont conditionnées par la segmentation scolaire.

Les élèves de lycée traversent donc des épreuves différentes en fonction des contextes dans lesquels ils sont scolarisés. Ces épreuves varient selon le milieu social de l'élève mais également selon la société et le système scolaire. Les attitudes des élèves scolarisés sont difficiles à comparer entre différents pays (Mons, Duru-Bellat, & Savina, 2012). Par contre, les vécus des épreuves scolaires diffèrent tout comme ceux des épreuves du chômage (Schnapper, 1981) diffèrent selon les normes sociétales des pays (Paugam, 2006). L'implication des lycéens dans leur scolarité peut être schématisée par la combinaison orientation/créance/espérances/investissement. L'orientation des lycéens dans les différentes séries renforce, plus rarement renverse, leur créance ou leur absence de créance dans l'école. Ce degré de créance dans l'école leur permet de projeter, ou non, des espérances pour le suivi de leur scolarité ou leur insertion professionnelle. Par extension, la créance et les espérances de l'élève conditionnent son investissement dans l'établissement et dans la classe.

La caractéristique qui prime dans les contextes dans lesquels les lycéens réalisent leurs trajectoires est celle de la série. Les effets plus génériques de l'établissement et ceux plus spécifiques de la classe, ou même de la matière, sont moins déterminants que celui de la série. Les trajectoires des élèves sont donc principalement marquées par cet effet série mais également par leurs niveaux académiques de réussite qui anticipent bien souvent leur réussite aux examens et leur obtention éventuelle d'une mention au baccalauréat. La série de baccalauréat et le niveau académique du lycéen détermineront le secteur de l'enseignement supérieur dans lequel le bachelier sera scolarisé comme dans une colonne de distillation.

L'objectif de cette thèse n'est pas de révolutionner la sociologie de l'éducation en niant la réalité de la reproduction sociale mais de suggérer un léger décalage dans l'analyse. Ce décalage nécessite d'admettre les hiérarchies sociales et d'aborder les mécanismes qui organisent les flux scolaires d'une façon différente. Une perspective centrée sur l'utilité et l'efficacité semble préférable à la recherche d'une égalité formelle qui semble chimérique dans les années 2010. Certes, la maximisation des apprentissages par les élèves ne conduira pas à une réduction

Conclusion

radicale et immédiate des hiérarchies sociales mais elle permettra d'améliorer l'expérience et les valeurs scolaires des élèves et par extension leur contribution à la société.

Arriver au lycée : de la ségrégation urbaine à la sélection scolaire

La problématique de la ségrégation urbaine n'est pas à négliger au niveau du collège mais elle doit être envisagée au niveau de l'enseignement primaire avant tout. En effet, l'étude de la plus petite unité urbaine prise en compte par l'INSEE, l'IRIS, montre que la ségrégation urbaine est forte entre les différents quartiers d'une ville. La première étape de la segmentation scolaire se passe donc au primaire, indexée sur la ségrégation urbaine et légèrement pondérée par des pratiques socialisées comme le recours à l'enseignement privé.

Cette segmentation scolaire se prolonge au collège sous une forme identique. Les effets de la ségrégation urbaine sont atténués car le recrutement des établissements concerne des unités géographiques plus étendues. La segmentation dépend de la ségrégation mais elle peut aussi prendre une forme interne aux établissements avec la pratique des classes de niveaux, parfois liées au système des matières optionnelles. L'évitement scolaire devient également plus développé en direction de l'enseignement privé comme du public. La segmentation commence à se faire entre les classes dans les établissements et pas seulement entre établissements. Les élèves très performants issus de milieux sociaux défavorisés sont souvent intégrés aux classes des élèves de milieux favorisés. La ségrégation sociale et urbaine est légèrement redéfinie par une ségrégation plus strictement scolaire.

Les mécanismes d'orientation des élèves dans les séries et les établissements sont très souvent abordés de façon politique, en lien avec la thématique de la promotion sociale (Dubet, 2010). Toutefois, se limiter à une telle approche est réducteur pour appréhender le fonctionnement du système ou les dimensions de l'activité des personnels scolaires. Si ces derniers contribuent à l'orientation dans un contexte doublement segmenté, par établissements et par séries, ils ne produisent pas uniquement du tri social mais aussi les conditions pratiques pour contrôler et définir leur activité.

Les analyses concernant les mécanismes d'orientation doivent se garder de tentations trop lénifiantes ou à l'inverse dramatisantes. Les enjeux concernant l'orientation sont centraux dans les destins scolaires des élèves et par extension dans leurs destins professionnels. Les mécanismes qui organisent les flux permettent une utilisation optimisée pour les familles les plus dotées socialement. Agnès Van Zanten (2009) a montré que les différents interstices du système

sont exploités, y compris les dispositifs automatisés comme la procédure informatique d'inscription au lycée *Affelnet* comme l'expliquent en détail Hiller et Tercieux (2012).

Les mécanismes d'orientation ne permettent donc pas de parler de démocratisation car malgré leur normalisation, les différents établissements et types d'établissements conservent en partie leurs caractéristiques historiques. Ce phénomène est décrit par Antoine Prost (1986) à partir des années 1980 puis défendu notamment par Pierre Merle (2012b) qui évoque une « démocratisation ségrégative ». La segmentation des publics est donc interne au système et s'opère sur différents échelons : d'abord entre les filières et les établissements, puis entre les séries des filières et enfin entre les spécialisations des séries ou des classes de la série.

Étudier au lycée : des espaces de promotion malgré une reproduction sociale sous couvert de spécialisation

Les établissements et leurs différents recrutements forment des contextes scolaires nécessitant parfois un encadrement accru. Les missions des personnels sont élargies, notamment en ce qui concerne le rôle de professeur principal mais aussi le métier de conseiller principal d'éducation. Dans les établissements, l'activité des personnels ne se limite pas aux séquences d'enseignement. Les enseignants et surtout les personnels du service de la Vie scolaire organisent l'encadrement des élèves hors des temps de classe. Par ailleurs, dans l'encadrement éducatif quotidien, les personnels des établissements contribuent à la gestion de la santé (psychologie, sexualité, alimentation, toxicologie, sport) mais aussi de la scolarité : gestion du travail personnel et construction du projet professionnel.

L'encadrement éducatif est une pratique habituelle dans l'ensemble des séries mais le contenu est variable selon les séries (Beaud, 2002). La prise en charge des élèves est assurée par différents personnels en fonction des types et de l'intensité des problèmes mais aussi selon les styles professionnels de ces derniers. La répartition du travail qui en résulte est bien souvent harmonieuse à l'exception de ce qui concerne l'activité de contrôle de l'ordre scolaire, la discipline. La segmentation scolaire n'implique donc pas seulement des contextes d'enseignement différents selon les classes et les séries mais aussi un accompagnement éducatif global différencié.

Le contrôle du comportement des élèves constitue la thématique la plus conflictuelle entre les personnels. Historiquement, le contrôle était fait hors de la classe par le surveillant général qui deviendra CPE, et au sein des classes par les maîtres d'étude qui deviendront maîtres

Conclusion

répétiteurs. Les fonctions de ces derniers sont l'encadrement des travaux dirigés et la surveillance des examens, les enseignants titulaires se chargeant uniquement des cours consacrés aux leçons. L'activité des maîtres répétiteurs est limitée par la baisse du régime de l'internat et les changements dans l'organisation des cursus scolaires. Leurs fonctions initiales disparaissent parallèlement à la croissance des effectifs scolaires dans la filière classique. Ils sont progressivement assimilés aux enseignants (Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010) qui sont désormais responsables de la discipline dans l'ensemble des types de cours. Cette responsabilité est partagée avec le CPE qui dirige un service de Vie scolaire ayant pris de l'ampleur en termes de postes avec cette évolution, *a fortiori* dans les établissements concernés par les dispositifs d'éducation prioritaire.

Dans les séries et les classes les plus performantes scolairement, les enseignants gèrent les petites difficultés en classe et les CPE prennent en charge les éventuelles situations conflictuelles. Au sein des séries moins valorisées, notamment professionnelles ou technologiques, la répartition est souvent moins harmonieuse. Les conflits sont liés à la fréquence des transgressions de l'ordre scolaire dans ces classes mais aussi au temps de prise en charge, souvent chronophage pour les heures de cours. Les services de Vie scolaire prennent au final en charge des cas individuels dans les classes les plus valorisées et un effectif substantiel des classes les moins valorisées.

Les enseignants doivent s'adapter au niveau des élèves pour ne pas déclencher une opposition collective de la classe mais aussi maintenir leurs exigences pour ne pas risquer un conflit avec leurs collègues ou des notes des élèves à l'examen trop basses. Ce double objectif implique bien souvent un encadrement éducatif collectif systématique et parfois la mise à l'écart, temporaire ou définitive, de quelques élèves. L'activité des enseignants sur la gestion de l'ordre se poursuit sur la tenue du cours, ainsi, la leçon, souvent sous forme de cours dialogué, sera d'un niveau relativement adapté à la moyenne de la classe.

Dans certains temps de cours comme les exercices ou les travaux dirigés mais également hors de cours lors de certaines heures de soutien pédagogique, les élèves bénéficient de temps plus individualisés. En cours, les enseignants s'assurent que les plus faibles intègrent des connaissances basiques sauf cas extrêmes mais ils incitent aussi les plus performants à réaliser des activités plus avancées ou à aider leurs camarades. En plus de leurs horaires réguliers, les élèves peuvent suivre des cours de soutien avec les enseignants ou parfois avec les assistants pédagogiques. Les élèves les moins performants scolairement viennent souvent en raison d'un examen proche ou sous la contrainte, les plus performants scolairement viennent spontanément.

Les interactions scolaires et les métiers d'élève se distinguent donc au sein de la classe, dernière étape de la segmentation scolaire. Les lycéens les plus performants bénéficient de ce système car ils investissent fortement les différents espaces scolaires. De plus, ils sont sources de valorisation pour les personnels scolaires car ils atteignent un haut niveau scolaire ou, du moins, un niveau relativement haut, compte tenu de leur origine sociale. Trivialement, le travail d'enseignant serait donc de faire atteindre un niveau moyen à la classe, en accrochant ceux qui le peuvent et en produisant une petite élite au sein de la classe – avoir un fort taux d'obtention du baccalauréat et le maximum de bonnes mentions.

Les personnels scolaires, selon leurs styles de travail et leurs contextes d'exercice privilégient différentes pratiques pour optimiser les qualités des élèves. L'objectif est essentiellement de maximiser les niveaux académiques des élèves en termes d'élitisme scolaire et/ou de progrès réalisés. Cette notion de progrès s'apparente à la mesure de la valeur ajoutée par rapport aux taux d'obtention du baccalauréat : la différence entre les réussites et les taux statistiques attendus en fonction de multiples paramètres, notamment sociaux. Ces « valeurs positives relatives » sont essentiellement l'objectif des enfants issus des milieux sociaux les moins favorisés. La multiplication de ces valeurs implique celle de « valeurs négatives relatives » pour les enfants des milieux plus favorisés. Les familles aisées sont dans une position défensive très largement partagée et elles investissent fortement sur l'ambition scolaire. Par contre, seule une fraction des familles populaires est dans une position offensive. Par ailleurs, les familles aisées qui craignent les valeurs négatives ont tendance à recourir à l'enseignement privé affaiblissant davantage la mixité sociale. Ce comportement de *défection* (Hirschman, 1960) a d'ailleurs des conséquences sur le recrutement de l'Université car la faible présence d'enfants de milieux favorisés ne permet donc pas réellement une mixité sociale. L'illusion d'une école qui pourrait assurer l'égalité sociale induit les multiples euphémisations et permet les bricolages locaux et nationaux.

Les effets séries liés à la segmentation scolaire contribuent à définir une structure hiérarchisée des séries du baccalauréat. Les aptitudes concernant les matières et les séries sont jugées marginalement par rapport au niveau scolaire et éducatif global des élèves. Ce système garantit aux élèves les plus « méritants » scolairement et/ou socialement la présence dans des contextes favorables, y compris dans la segmentation interne à la classe. Ce phénomène n'est pas seulement une conséquence des pratiques des personnels mais également des modalités du recrutement des élèves dans le secondaire. La capacité du secondaire à former des élèves de qualité pour l'enseignement supérieur est ainsi interrogée.

Conclusion

L'organisation en filières et séries produit une double logique partiellement explicite : les spécialisations et les niveaux scolaires. Cette situation génère des effets relativement productifs sur l'efficacité des apprentissages, au travers des interactions entre les personnels scolaires, les élèves et leurs familles. Si elle permet à certains élèves de maximiser leurs performances scolaires et à d'autres de se garantir d'une situation d'enseignement potentiellement moins favorable, l'efficacité dans la transmission des apprentissages s'en trouve amoindrie. En effet, le niveau des élèves est inégal suivant les matières, les enseignants s'adaptent donc à un niveau moyen plus faible que dans le cadre de cours de niveaux.

L'adaptation des enseignements au niveau des élèves est souvent décriée selon l'éternelle formule d'affaiblissement du niveau des études. Cette critique de la qualité de la formation scolaire dans l'enseignement public a des effets sur le recrutement des élèves les plus performants. Les établissements scolaires privés peuvent faire davantage concurrence aux établissements publics que dans les années 1970. La critique sur la qualité de la formation dans l'enseignement public n'est pas forcément fondée. Par contre, des enjeux réels président à la mise en place d'une formation et d'une spécialisation de qualité pour le passage dans l'enseignement supérieur ou l'insertion professionnelle des élèves.

La controverse entre formation générique et formation spécialisée est plutôt stabilisée dans les années 2010 mais se posait avec beaucoup d'intensité au milieu du XIX^e siècle. En 1850, Falloux, ministre de l'Instruction Publique, promulgue une loi qui encourage le développement de l'enseignement privé. L'enseignement public n'est pas encore hégémonique, il doit donc fournir des gages de sa qualité. Le ministre suivant, Fortoul, applique un plan dit de *bifurcation* en 1852 (Gontard, 1972), portant sur la spécialisation des cursus pour rivaliser avec la concurrence des écoles privées. L'organisation didactique du secondaire était critiquée pour ses reculs en termes d'exigences mais le plan Fortoul s'est finalement avéré efficace pour maintenir les élèves dans l'enseignement public. Cournot (1913), devenu recteur en 1854, défendait la bifurcation car selon lui « l'affaiblissement progressif des études tient essentiellement à l'entraînement du siècle [...] à la spécialité des carrières. », par extension à la division du travail.

La bifurcation est abandonnée en 1864 par Duruy qui considère que « l'intelligence est une ». La manière diffère mais le but idéologique est le même : convaincre de la qualité du système scolaire et par extension garantir pour l'enseignement public un recrutement dans les milieux sociaux les plus favorisés. Cette ambivalence entre valeur scolaire globale de l'élève et compétence de spécialisation est toujours présente aujourd'hui. L'enseignement public est désormais hégémonique dans le secondaire mais l'organisation des études est davantage

controversée. L'organisation de l'enseignement supérieur est également décriée, notamment l'évolution de ses apprentissages et de ses cursus vers des formes proches de celles de l'enseignement secondaire.

Au début du XX^e siècle, Durkheim (1922, 1938) revient sur ce débat pour défendre une troisième voie, entre diversité et unité pédagogique, mais ce débat ne sera jamais réellement tranché un siècle après. Selon Durkheim, la formation générique doit être maintenue pour l'éveil à l'esprit critique et des formations spécialisées doivent préparer à la participation au processus de production. La formation générique prédomine dans les structures d'enseignement et permet davantage une sélection que le développement d'un esprit critique. L'efficacité de la préparation à la participation au processus de production, directement dans l'activité de travail ou indirectement par l'orientation, est également particulièrement discutable.

Sortir du lycée : une euphémisation des hiérarchies scolaires qui ne masque pas le renforcement de la sélection sociale

Les mécanismes qui organisent les flux scolaires ne satisfont que partiellement aux multiples objectifs politiques visés. Les familles favorisées socialement ne sont pas réellement satisfaites de la « qualité du service » d'enseignement proposé, elles auront tendance à pratiquer l'évitement scolaire de certains établissements mais aussi de séries et de classes. La segmentation scolaire induite par la ségrégation urbaine est ainsi renforcée. La majorité des familles favorisées pratiquent cette double stratégie de protestation et de défection (Hirschman, 1960) et rares sont celles qui adoptent une *fidélité* « républicaine ».

Le niveau scolaire des élèves issus de familles peu favorisées socialement ne rivalise que rarement avec celui des élèves des milieux les plus favorisés. Il s'agit de quelques élèves dans les séries peu valorisées ou dans les établissements recrutant majoritairement des élèves issus de milieux sociaux favorisés. Les classes de série scientifique peuvent scolariser plus de lycéens issus de milieux peu favorisés dans certains établissements, et donc permettre une forte plus-value scolaire à davantage d'élèves. La part globale de fortes plus-values scolaires dans les familles défavorisées est en deçà des souhaits des partisans de la promotion sociale. Les défenseurs, scientifiques, politiques ou associatifs, des idéologies qui s'y relient critiquent donc vertement le système actuel. Les élèves de milieux peu favorisés, et parfois leurs familles, qui ne sont pas sur des trajectoires de valorisation scolaire auront tendance à se désinvestir de la participation aux règles scolaires de l'institution et de ses personnels. La *protestation* est donc

Conclusion

portée indirectement, les familles populaires adopteront rarement un comportement de *défection* et parfois un comportement d'*apathie* (Bajoit, 1988).

Les établissements de l'enseignement supérieur se font concurrence pour recruter les bacheliers scientifiques car ils sont jugés porteurs de valeurs scolaires. En conséquence, les mécanismes de concurrence opposent enseignement privé et enseignement public comme Université et cursus sélectifs. La valeur scolaire des autres élèves est globalement jugée trop faible et peu adaptée aux exigences de l'enseignement supérieur. Les enseignants d'Université et des *sections de technicien supérieur* (STS) les moins valorisées auront donc de fortes critiques sur le recrutement. De plus, dans beaucoup de cursus, y compris relativement valorisés, des remises à niveau sont organisées. Elles concernent parfois le niveau de l'élève dans les matières transversales, comme le français ou les mathématiques, mais aussi les matières plus spécialisées du cursus. La distillation des bacheliers dans les établissements de l'enseignement supérieur remet donc en question l'utilité d'une segmentation scolaire par spécialité.

Les différences dans les apprentissages et les trajectoires des étudiants persistent dans l'enseignement supérieur. Les notions d'équité et d'efficacité dans le traitement des étudiants sont à soulever dans la perspective de la prise en charge globale de la jeunesse. L'Université s'est ajustée à la massification de l'enseignement supérieur en absorbant les effectifs supplémentaires puis en accueillant une majorité d'élèves qui n'ont pas obtenu de place dans les sections sélectives. Les exigences universitaires ont baissé car les enseignants s'adaptent aux étudiants pour éviter des taux d'échec importants (Garcia, 2008) et le risque de ne pas recruter suffisamment dans les formations supérieures. L'Université concilie donc difficilement le rôle de « formation par la recherche » et la prise en charge d'une population qui ne correspond pas forcément aux standards attendus. L'organisation de l'Université doit nécessairement évoluer si son rôle est de « donner [aux élèves de] toutes les catégories sociales la même "durée" de vie dans l'institution scolaire, sans leur donner la même chose. » (Garcia, 2010).

Par ailleurs, la hiérarchie interne des filières universitaires devrait logiquement se renforcer à l'image des différentes séries de baccalauréat dans l'enseignement secondaire. En effet, l'affaiblissement du cadrage national du baccalauréat va sans doute amplifier le poids de l'établissement d'origine et le fonctionnement de *Parcoursup* amplifier celui des jugements scolaires produits localement. Ce phénomène semble déjà concerner la session 2018 de *Parcoursup*. En effet, les syndicats enseignants dénoncent les très faibles taux d'acceptations des lycéens des établissements populaires de la banlieue parisienne dans les filières sélectives. L'analyse précise de cette évolution nécessite davantage de recul mais si la difficulté d'intégrer

les sections sélectives pour ces lycéens n'est pas accrue, elle est davantage visible et publique avec l'effet des dispositifs automatisés. Le cadre unique doit se maintenir mais en reconnaissance de la diversité de production des valeurs scolaires car comme l'explique François Dubet (2008, p. 222) : « [les] principes d'égalité et de mérite n'exigent pas le règne absolu d'une seule figure de l'excellence scolaire. ». L'organisation scolaire doit donc composer avec deux équilibres : celui entre formation générique et formation spécialisée et celui entre élitisme et promotion sociale.

Les performances scolaires sont souvent proportionnelles à l'origine sociale mais certains parcours de mobilité contribuent à redéfinir légèrement la structure globale. De nombreuses critiques sont émises concernant la faiblesse des initiatives destinées à la promotion sociale. La faiblesse de la promotion sociale n'est pas seulement liée au poids de la reproduction mais également aux conditions du développement des valeurs scolaires en règle générale. L'effet série de la série scientifique et des séries professionnelles ou technologiques rares permettent tout de même des espaces de promotion sociale mais ceux-ci restent limités. Quelques pistes de réflexion peuvent être développées sur les équilibres entre formation générique et formation spécialisée ou entre élitisme et promotion sociale. Les théories de la justice centrées sur la réduction des inégalités, comme celle de John Rawls (1971), ne permettent pas de déterminer l'organisation des mécanismes scolaires. Ces théories négligent les effets de l'organisation scolaire qui « peuvent engendrer de la part des groupes sociaux des sentiments positifs, mais aussi des sentiments négatifs non seulement d'injustice, mais aussi d'absurdité, d'aliénation ou de contrainte [...] » (Boudon, 1975). Par ailleurs, elles ne fournissent pas d'indicateurs fiables ou de perspectives d'organisation contrairement aux théories « utilitaristes » comme celle de Jules Dupuit (Vatin, 2003, 2008).

Sur un plan pragmatique, l'organisation en séries et filières du baccalauréat ne semble pas la plus efficace en ce qui concerne la transmission des connaissances en raison de l'ambivalence entre valeur scolaire globale et compétences dans les matières spécialisées. Cette organisation ne permet pas de produire une élite scolaire plus importante que celles des autres pays, en même temps, elle produit plus d'élèves qui ne maîtrisent pas les acquis basiques. Les conclusions des enquêtes PISA vont aussi dans ce sens car la part d'élèves faibles est plus importante que celle des standards internationaux. Les élèves très performants scolairement peuvent espérer une promotion sociale et scolaire mais cela est nettement plus compliqué pour

Conclusion

les élèves moyens. Le sentiment de déclassement des lycéens orientés dans les séries les moins favorisées ainsi que le contexte social et scolaire qui en découle ne sont pas étrangers à ce phénomène. Le contexte scolaire et les épreuves traversées par les élèves dépendent du climat de l'établissement et des pratiques de l'ensemble des personnels.

L'euphémisation des hiérarchies scolaires ne suffit pas à convaincre les différentes parties du bien-fondé de la valorisation variable des élèves des différentes séries. Les enjeux de recrutement persisteront car il s'agit pour les établissements de continuer à scolariser les enfants des catégories les plus favorisées. L'organisation de la classe pourrait changer car le groupe-classe déjà fortement redéfini entre les options, les alignements et les dédoublements pourrait disparaître et laisser place à des affectations différentes selon les cours. La réforme Blanquer permet cette organisation pour la filière générale, elle existait d'ailleurs auparavant d'une certaine manière avec les classes qui mélangeaient ES et L dans quelques établissements. L'application pratique de la constitution des classes et des groupes dépendra des établissements qui pourront mélanger ou regrouper les élèves par option comme dans les classes de séries auparavant.

L'organisation des classes et des flux d'élèves est le principal enjeu politique de l'organisation du système scolaire. L'affectation des élèves peut être organisée suivant deux principes différents. Les classes peuvent scolariser des élèves avec des niveaux académiques divers ou avec des niveaux similaires. L'organisation des affectations a des conséquences sur les apprentissages des élèves et leur possibilité d'acquérir des valeurs scolaires. Les classes où les élèves ont des niveaux similaires soulèvent des questions éthiques mais surtout cette organisation peut parfois également limiter les performances scolaires (Demeuse, Crahay et Monseur *in* Demeuse, 2005). Les classes où les élèves ont des niveaux divers soulèvent des difficultés d'un autre ordre. En effet, les manières d'apprendre des élèves sont socialisées dans le collectif de la classe (Delarue-Breton & Bautier, 2015), les apprentissages des élèves dépendront donc de leur origine sociale et de leur niveau initial. En outre, ce type d'organisation implique bien souvent de mobiliser des dispositifs de remédiation. Or, ces dispositifs présentent de nombreuses limites dans leur efficacité, d'autant plus lorsqu'ils sont externes à l'école. Ainsi, « [on] peut très clairement identifier, dans les politiques à l'œuvre, un processus d'externalisation des missions de l'École et le retour des idéologies misérabilistes des milieux populaires qui fondent des pédagogies compensatrices dont l'inefficacité a été attestée depuis longtemps. » (Garcia S. *in* Bonelli & Pelletier, 2010).

Le maintien de regroupements où les élèves ont un niveau similaire peut empêcher l'évitement scolaire et le renforcement de la ségrégation urbaine. Si ces groupes sont clairement identifiables, ils permettent une plus grande égalité des familles devant l'information. Cette organisation peut aussi réduire des pratiques comme l'évaluation systématique au cours des enseignements, voire d'en stopper comme le redoublement. L'abondance des activités d'évaluation (Merle, 2007) implique d'y consacrer un temps important pour les personnels comme les élèves en présence mais surtout en préparation. En outre, cette évaluation doit absolument être autonome et ne pas dépendre des établissements pour éviter les effets contextuels, en clarifiant le contrat entre l'enseignant et l'élève et en objectivant les mécanismes d'évaluation et de sélection. Par ailleurs, le redoublement s'il n'a pas que des effets négatifs, reste une pratique peu productive comme démontré récemment par Gary-Bobo et Robin (2012). Les évaluations peuvent être standardisées et intervenir aux multiples fins de cycles.

La liberté et l'opportunité des élèves dans leur choix de carrière scolaire sont liées aux mécanismes d'accès des différentes matières et segments d'enseignement. Les hiérarchies scolaires sont inévitables et produisent fatalement des effets d'attraction puis de renforcement. Les choix des élèves et des étudiants sont donc faiblement conditionnés par leurs envies ou par leurs affinités avec les contenus. Ce phénomène s'explique notamment par le prestige des métiers dans l'organisation du travail. Ainsi, son affaiblissement semble essentiellement dépendre de l'évolution de la structure professionnelle, dans le cas de « l'égalisation des places » par exemple (Dubet, 2010). La façon dont l'organisation scolaire peut contribuer à permettre aux élèves de choisir des matières dans lesquelles ils se réalisent reste à définir. La mise en valeur de certaines spécialités « rares » des filières technologique et professionnelle peut constituer une des pistes.

L'organisation du système scolaire peut évoluer pour recentrer l'activité de l'école sur les contenus d'apprentissage. L'affaiblissement du contrat didactique entre les élèves et les enseignants est notamment une conséquence des faibles créances des élèves comme des enseignants mais cet affaiblissement entretient également ces faibles créances. Dans un autre ordre d'idées, il faut prendre en compte le retour à des pratiques de tutorat entre élèves dans les organisations et les débats scolaires. Ces pratiques ont déjà été institutionnalisées comme mode d'enseignement : l'enseignement mutuel. Ce dernier a disparu dans la seconde moitié du XIX^e siècle évincé par son concurrent devenu hégémonique : l'enseignement simultané (Jacquet-Francillon, D'Enfert, & Loeffel, 2010).

Conclusion

Aux côtés d'un enseignement simultané consacré à la leçon, un enseignement mutuel dans le cadre des travaux dirigés ou des études surveillées semble pouvoir s'établir. Dans un tel double système d'enseignement, cela peut ventiler les élèves en dehors des leçons pour éviter une trop forte ségrégation scolaire. Cette organisation permet aussi de rationaliser le travail enseignant tout en bénéficiant des apports didactiques de la méthode mutualisée. L'équilibre entre élitisme et promotion sociale dépend donc notamment de celui entre cours de niveaux avec enseignement simultané et cours transversaux avec enseignement mutuel ou enseignement individuel. Par extension, il dépend aussi du recrutement global des établissements et des flux locaux des élèves. L'activité de soutien scolaire, qui constitue également un retour à des pratiques historiques, est en cours de réorganisation. Une des dispositions de la réforme Blanquer est d'augmenter le volume d'heures d'*accompagnement pédagogique* mais cela semble trop modeste pour entraîner un changement profond et redéfinir les mécanismes de la remédiation scolaire interne aux établissements. Aucune directive ne spécifie les personnels qui vont les assurer mais les enseignants de lettres semblent suggérés car le contenu devrait être centré sur l'expression écrite notamment.

La sélection et l'autosélection lors de l'orientation entraînent des inégalités scolaires qui sont essentiellement conditionnées par les inégalités d'apprentissage. Sylvain Broccolichi et Rémi Sinthon (2011) montrent que certains bacheliers de milieu populaire échouent aux examens des sections sélectives de l'enseignement supérieur bien qu'ils aient été recrutés avec de meilleurs niveaux académiques initiaux. Ainsi, les auteurs considèrent que « les décisions d'orientation tiennent partiellement compte des inégalités affectant les risques d'échec ultérieurs tout en sous-estimant l'ampleur de ces inégalités. ». L'équilibre entre élitisme et promotion sociale dépend donc également de l'organisation et du volume accordé aux temps de remédiation scolaire.

Les réformes Vidal et Blanquer ne permettent pas de repenser le lien entre spécialisation et niveau académique ou social comme dans le cas d'une fusion de l'ensemble des séries à l'exception des séries rares des filières technologique et professionnelle. Ces dernières permettent en effet des trajectoires scolaires et professionnelles de réussite à certains lycéens et peuvent être davantage mises en valeur. L'existence de formations spécialisées permet une reconnaissance de la diversité de l'excellence scolaire si ce ne sont pas des sections massives de relégation. Par ailleurs, les réformes ORE et *Bac2021* simplifient la pratique d'évaluation du baccalauréat au prix d'un affaiblissement du cadre national et d'un renforcement des jugements produits localement. Cette modification entraînera sans doute un renforcement du poids de

l'établissement d'origine et constitue donc clairement un recul social dans l'évolution historique d'un système scolaire vers la normalisation.

L'influence des sciences sociales sur les réformes scolaires reste relativement faible et parfois détournée. Les « fonctionnaires savants » (Pons, 2014a) sont davantage impliqués au sein du processus d'analyse et de préconisations de l'appareil éducatif, y compris sur des dispositifs comme les enquêtes PISA (Mons & Pons, 2013). Les chercheurs en sciences sociales du champ de l'éducation, en France mais également dans les autres pays européens, insistent sur la notion de justice sociale. Ainsi, en Belgique, Demeuse et Nicaise (*in* Demeuse, 2005) considèrent que « [plaider] pour les actions positives et le dépassement de l'égalité formelle se résume donc à plaider pour un changement de paradigme, celui du modèle égalitaire républicain strict, impliquant l'égalité de traitement, et à appeler à son dépassement au profit d'un nouveau principe de justice. ».

Le seul objectif de la recherche en sciences sociales ne doit donc pas consister en une recherche immédiate de l'égalité réelle. L'analyse de l'efficacité des mécanismes qui organisent les flux et la transmission des connaissances dans le système scolaire doit aussi faire partie des objectifs. Certes, le système actuel produit des « effets néfastes [alors qu'il] prétend orienter les carrières selon les intérêts des élèves, mais constitue plutôt dans les faits une vaste entreprise de tri et de relégation dans certaines filières où s'accumulent les handicaps. » (Demeuse, Lafontaine et Straeten *in* Demeuse, 2005). Par contre, d'autres systèmes ne garantissent pas a priori d'éviter des effets pervers, en termes de recherche de l'équité comme de l'efficacité.

Les changements de fonctionnement du système scolaire doivent être faits en tenant compte du cadre matériel et des divers effets sociaux. Comme l'explique Durkheim (1938, p. 14-15) dès le début du XX^e siècle, « on sent que les nouveautés nécessaires ne peuvent pas être construites a priori par une imagination éprise de mieux, mais doivent être, à chaque phase de l'évolution, rapportées exactement à un ensemble de conditions objectivement déterminables. ». Les valeurs sociales qui sous-tendent l'organisation du système doivent être débattues publiquement dans l'optique d'une réforme ambitieuse. Les choix qui sont fait sur ces valeurs sociales peuvent permettre d'organiser le système scolaire afin qu'il puisse former les lycéens le plus efficacement possible. Quelles que soient les valeurs sociales qui président aux choix politiques, l'objectif de l'école est, entre autres, de former les lycéens à contribuer au processus de production.

Conclusion

Naville (1945, p.66) défend d'ailleurs que « les capacités particulières et la réussite ne peuvent avoir de signification, et même d'existence réelle et contrôlable, que dans la mesure où elles se trouvent révélées en quelque sorte par le processus de production. ». Cette formation pour contribuer à la société permet également aux individus une liberté dans leurs choix ultérieurs selon l'analyse de John Dewey (1913). Pour réaliser cet objectif de formation, il semble indispensable que le système scolaire soit destiné à produire des valeurs scolaires dans toutes les classes scolaires et dans toutes les classes sociales. Le « désenchantement du monde » (Weber, 1904) implique le remplacement des principes magiques et religieux par des principes scientifiques qui permettent la rationalisation. Dans ce « monde scolaire désenchanté », il faut donc tout de même se réjouir que la rationalisation scientifique des mécanismes qui organisent les flux soit désormais à construire.

Bibliographie

- Afsa, C. (2009). La moitié d'une génération accède à l'enseignement supérieur. *France, portrait social, Édition*, 38–39.
- Aït-Ali, C. (2015). Les dispositifs hors classe, pour un accompagnement des élèves en difficultés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 209–222.
- Allègre, G., Mélonio, T., & Timbeau, X. (2012). Dépenses publiques d'éducation et inégalités : Une perspective de cycle de vie. *Revue économique*, 63(6), 1055.
- Altinok, N., & Bourdon, J. (2012). Les compétences fondamentales et le développement: peut-on évaluer les systèmes éducatifs par le niveau d'acquisition homogène d'un bloc de compétences de base ? *24ème colloque de l'ADMÉE Europe: l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*.
- Andréo, C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Bajoit, G. (1988). Exit, voice, loyalty... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie*, 29(2), 325-345.
- Baker, D. N., & Harrigan, P. J. (Éd.). (1980). *The Making of Frenchmen : current directions in the history of education in France, 1679-1979*. Waterloo, Ont: Historical Reflections Press.
- Balazs, G., & Faguer, J.-P. (1986). Un conseil de classe très particulier. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 115-117.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris: Stock : L. Pernoud.
- Ballion, R. (1995). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris: Hachette.
- Barrault-Stella, L. (2016). Produire un retrait de l'État acceptable : Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains. *Gouvernement et action publique*, 3(3), 33.
- Barrault-Stella, L., & Hess, C. (2015). Sur quelques techniques enseignantes du maintien de l'ordre. Ethnographie du travail de conformation au sein d'un collège populaire. *Éducation et sociétés*, (36), 103 à 117.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail: tâches objectives, épreuves subjectives* (1re. éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris: Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 32(2), 21.
- Barthon, C. (1997). Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire : L'exemple d'Asnières-sur-Seine. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 70-78.
- Barthon, C., & Monfroy, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie*, (156), 29-38.

Bibliographie

- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez, les filles !* Paris: Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? : Entre stéréotypes et libertés*. Paris: Nathan.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.
- Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche & formation*, (51), 105-118.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses Univ. de France.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens »: démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin.
- Bautier, É., & Terrail, J.-P. (Éd.). (1997). *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Paris: Dispute.
- Bautier, É., Terrail, J.-P., Branca, S., Bonnéry, S., Bebi, A., & Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*. DPD/MEN.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: Éd. la Découverte.
- Becker, H. S. (1952). The Career of the Chicago Public Schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Becker, H. S., Geer, B., & Hughes, E. C. (1968). *Making the grade: the academic side of college life*. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick, N.J: Transaction Books.
- Behrens, M. (2011). Les transformations de l'organisation scolaire : retour vers la qualité de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, (1), 71-90.
- Beillerot, J., & Collette, S. (2003). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). *Carrefours de l'éducation*, (1), 160-202.
- Bell, L., & Bernard, P.-Y. (2016). Territoires, offre de formation et expérience du décrochage scolaire : une étude de cas. *ESP Espaces et sociétés*, 166(3), 95-111.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local : mixité, disparités, luttes locales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ben Ayed, C. (2011). Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? *Le sociographe*, 34(1), 65.

- Ben Ayed, C. (2016). Les acteurs locaux aux prises avec l'injonction paradoxale de la mixité sociale à l'école. *ESP Espaces et sociétés*, 166(3), 15 à 30.
- Benhenda, A. (2011). Une comparaison internationale des politiques de mixité sociale. *Regards croisés sur l'économie*, 9(1), 258.
- Benhenda, A. (2012). La politique d'éducation prioritaire depuis 2006 : d'un échec à l'autre ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 127.
- Benhenda, A., & Dufour, C. (2015). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 93.
- Bentham, J. (1776). *A fragment on government*. Oxford : New York: Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Bentham, J. (1789). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford : New York: Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Berger, D., Nekaa, M., & Courty, P. (2009). Infirmiers scolaires : représentations et pratiques d'éducation à la santé. *Santé Publique*, 21(6), 641.
- Bernard, P. Y., Masy, J., & Troger, V. (2016). Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de LP entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus. Contrat Centre Henri - Aigueperse / UNSA Éducation – CREN – MSH Ange Guépin. Nantes, mars 2014.
- Bernard, P.-Y. (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 75.
- Bernard, P.-Y., & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et sociétés*, 30(2), 131.
- Bidet, A. (Éd.). (2006). *Sociologie du travail et activité*. Toulouse: Octarès.
- Bizeul, D. (2007). Que faire des expériences d'enquête ? : Apports et fragilité de l'observation directe. *Revue française de science politique*, 57(1), 69.
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris: la Découverte.
- Bodé, G., & Le Buhan, P. (2007). *Les établissements d'enseignement technique en France. Les Côtes-d'Armor*. Lyon: Inst. National de Recherche Pédagogique.
- Bodé, G., & Marchand, P. (Éd.). (2003). *Formation professionnelle et apprentissage (XVIIIe - XXe siècle): actes du Colloque international « L'histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du XVIIIe siècle au milieu du XXe siècle », Villeneuve-d'Ascq, 18 - 20 janvier 2001 »*. Villeneuve d'Ascq: Revue du Nord.
- Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225–242.
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). La barrière ne fera pas le niveau. La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 199(4), 102.
- Bonelli, L., & Pelletier, W. (Éd.). (2010). *L'État démantelé : enquête sur une contre-révolution silencieuse*. Paris: Découverte : Monde diplomatique.

Bibliographie

- Bonnard, C., Giret, J.-F., & Sauvageot, C. (2017). Quels effets du passage en Rased sur le parcours scolaire des élèves ? (p. 14). Présenté à 29^{ème} colloque international de l'ADMEE - Europe : l'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation, Dijon.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: Dispute.
- Boudesseul, G., Caro, P., Couppié, T., Giret, J.-F., Grelet, Y., & Werquin, P. (2012). Mobilités et changements de catégories : portée et limites des données longitudinales. *Mobilités et changements de catégories : portée et limites des données longitudinales*. Caen: Céreq.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Pluriel.
- Boudon, R. (1975). Justice sociale et intérêt général : à propos de la théorie de la justice de Rawls. *Revue française de science politique*, 25(2), 193-221.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social, introduction à l'analyse sociologique*. Paris: Hachette littératures.
- Bourdier-Porhel, I. (2012). La note de vie scolaire : d'une directive nationale à une application locale. *Sociologies pratiques*, 25(2), 21.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Boutanquoi, M. (2014). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 11.
- Bret, D. (2015). Des maîtres de ceg aux pegg (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 59 à 81.
- Briand, J.-P. (1995). Le renversement des inégalités régionales de scolarisation et l'enseignement primaire supérieur en France : Fin XIX e-milieu XX e siècle. *Histoire de l'éducation*, 159-200.
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1981). L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39(1), 87-111.
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1992). *Les collèges du peuple: l'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*. Rennes: Presses Univ. de Rennes.
- Briand, J.-P., Chapoulie, J.-M., & Peretz, H. (1979). Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité. *Revue Française de Sociologie*, 20(4), 669.
- Briand, J.-P., & Charmasson, T. (1986). *L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles: guide du chercheur*. Paris; CTHS, Comité des travaux historiques et scientifiques: INRP, Institut national de recherche pédagogique.
- Brinbaum, Y., Huguée, C., & Poullaouec, T. (2018). 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Economie et Statistique*, (499s), 79-105.

- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires: Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 74.
- Broccolichi, S., & Roditi, É. (2014). Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante. *Revue française de pédagogie*, (3), 39–50.
- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, (175), 15-38.
- Bruggeman, D. (2011a). Conditions d'enquête et démarches méthodologiques de recherches « à domicile ». Le chercheur sur le terrain des familles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 51.
- Bruggeman, D. (2011b). Étudier le travail éducatif des familles, oui mais comment? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 7.
- Buisson, F. (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. INRP.
- Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant: pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, (3), 15–28.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige? *Travail, genre et sociétés*, 5(1), 91.
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73.
- Caspar, P., Luc, J.-N., & Savoie, P. (Éd.). (2005). *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire* (colloque Lycées et Lycéens en France, 1802-2002). Lyon: Inst. National de Recherche Pédagogique.
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), 58.
- Chapoulie, J.-M. (1992). Une perspective de sociologie du travail sur le professorat de l'enseignement secondaire. *Critiques sociales*, 3-4, 123-129.
- Chapoulie, J.-M. (2005). L'organisation de l'enseignement primaire de la III^e République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880. *Histoire de l'éducation*, (105), 3-44.
- Chapoulie, J.-M. (2007). Une révolution dans l'école sous la Quatrième République? : La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54-4(4), 7.
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses Univ. de Rennes.
- Chapoulie, J.-M. (2012). Un regard rétrospectif sur un demi-siècle d'enquêtes empiriques dans la sociologie française. *Éducation et sociétés*, 30(2), 33.
- Chapoulie, J.-M. (2014). À l'apogée de l'initiative d'État sur l'école : le commissariat au Plan, le développement de l'appareil statistique national et la carte scolaire du premier cycle (1955-1970). *Histoire de l'éducation*, (140-141), 93-113.
- Charmasson, T. (Éd.). (1987). *L'enseignement technique, de la Révolution à nos jours: textes officiels avec introduction, notes et annexes. 1: De la Révolution à 1926*. Paris: Economica.

Bibliographie

- Charmasson, T., Duvigneau, M., Le Lorrain, A.-M., & Le Naou, H. (1999). *L'enseignement agricole: 150 ans d'histoire : évolution historique et atlas contemporain*. Dijon: Éducagri.
- Chauvot, N. (2011). Habiletés éducatives et gestes professionnels d'ajustement d'un Auxiliaire de vie scolaire accompagnant un élève autiste : étude de cas. *Travail et formation en éducation*, 8.
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*, 19-2, 237-260.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire: sociologie comparée des systèmes d'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chervel, A. (1985). Sur l'origine de l'enseignement du français dans le secondaire. *Histoire de l'éducation*, 3-10.
- Chevit, B. (2012). La division du travail de contrôle des élèves au collège. *Sociologies pratiques*, 25(2), 61.
- Cingolani, P. (2005). *La précarité*. Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity* (p. 749). Johns Hopkins University: Office of Education.
- Collas, T. (2013). Le public du soutien scolaire privé: Cours particuliers et façonnement familial de la scolarité. *Revue française de sociologie*, 54(3), 465.
- Combessie, J.-C. (2011). Analyse critique d'une histoire des traitements statistiques des inégalités de destin : Le cas de l'évolution des chances d'accès à l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 188(3), 4.
- Compeyron, A. (2012). Les inégalités sociales sur les études : évaluation et ressenti des étudiants de troisième année. *Éducation et sociétés*, 30(2), 145.
- Condette, J.-F. (2014). Ce «rôle tout négatif» d'un «personnel à part»? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducations*, (11), 17-38.
- Condette, J.-F., & Savoye, A. (2011). Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 61.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues [Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001]: Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(1), 61-73.
- Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 14.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231.
- Cournot, A. A. (1913). *Souvenirs (1760-1860)*. Hachette.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement: Construction d'une problématique. *Revue Française de Sociologie*, 34(3), 395.

- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges: sociologie de l'effet établissement* (1re ed). Paris: Presses universitaires de France.
- Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien: l'entrée en classe de sixième*. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Dalançon, A. (2013). Les enjeux de la syndicalisation des personnels de surveillance dans les syndicats de la Fédération de l'Éducation nationale (1945-1981). *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 69.
- Darbel, A. (1967). Inégalités régionales ou inégalités sociales? Essai d'explication des taux de scolarisation. *Revue française de sociologie*, 140–166.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés & Représentations*, 11(1), 515.
- Darmon, M. (2012). Sélectionner, élire, prédire : le recrutement des classes préparatoires. *Sociétés contemporaines*, 86(2), 5.
- Darnis, F., & Magendie, E. (2011). Formation des enseignants en alternance : vers la co-construction de concepts pragmatiques. *Savoirs*, 27(3), 61.
- Daubelcour, J. P. (2000). Évolution des programmes d'analyse et de géométrie, au xx^e siècle, en terminale scientifique.
- De Queiroz, J.-M. (2003). Discrimination et mixité. Ingénierie sociale ou art des mélanges? *VEI enjeux*, (135), 51–66.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école, un défi mondial?* Paris: Colin.
- Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 51.
- Demeuse, M. (Éd.). (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*. Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., Duroisin, N., Soetewey, S., & Derobertmasure, A. (2015). L'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs sous l'angle du curriculum prescrit dans une approche par compétence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(3), 442–461.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Éditions Métailié.
- Derouet, J.-L. (Éd.). (2003). *Le collège unique en question* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Derouet, J.-L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF : INRP.
- Develay, M. (Éd.). (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1913). *L'École et l'enfant*. Paris: Fabert.
- Dizerbo, A. (2013). Institution scolaire et recherche biographique : prévenir la violence par la prise en compte et la mise en sens des parcours scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(1), 49.
- Doazan, Y., & Eckert, H. (2014). Les jeunes et leurs diplômes. Le déclassement à l'aune de la valeur des titres scolaires. *Éducation et sociétés*, 34(2), 121.

Bibliographie

- Douat, É. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et société*, 31(2), 149–171.
- Doytcheva, M. (2007). *Une discrimination positive à la française: ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. Paris: Découverte.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Année sociologique*, 50-2, 383-408.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances: repenser la justice sociale*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Allouche, J.-L. (Éd.). (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris: Éditions Textuel.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école: emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Ed. Points.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubois, P., Gasparini, R., & Petit, G. (2007). Évolutions personnelles sur parcours obligé: stagiaires ens, 2012eignants en formation, représentations et premiers pas dans le métier. *Éducation et sociétés*, (2), 121–134.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47–58.
- Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique* (nouv. éd). Paris: Flammarion.
- Durkheim, E. (1912). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*. Paris: Librairie Générale française.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie* (6. éd). Paris: Presses Univ. de France.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation: genèse des inégalités sociales à l'école*. Neuchâtel, Switzerland: Delachaux & Niestlé.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: La République des idées ; Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste.... *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/1).
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, (2), 13–29.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (1999). *La démocratisation de l'enseignement « revisitée » une mise en perspective historique et internationale des inégalités des chances scolaires en France*. Dijon: Irédu.

- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55(1), 51-79.
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C., & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P. (2002). De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 65-74.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 759-789.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- Dutercq, Y. (1995). Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. *Politix*, 8(31), 124-135.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations: querelles de territoires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Eckert, H. (2014). Déclassement et hantise du déclassement. *Revue française de pédagogie*, (3), 87-108.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion: enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris: Fayard.
- Émin, J.-C. (2012). Réflexions sur le rôle de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en France. *Éducation et sociétés*, 30(2), 49.
- Erard, C. (2010). L'Inspection générale en éducation physique et sportive : dynamique et fractions sociales de ce « corps » (1946-début des années 80). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(3), 105.
- Fack, G., & Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 44.
- Faguer, J.-P. (1983). Le baccalauréat « E » et le mythe du technicien. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 50(1), 85-96.
- Felouzis, G. (2008). L'usage des catégories ethniques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 49(1), 127.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Éditions du Seuil.
- Foli, O. (2008). *Le discours de plainte, un support de l'intégration et de la sociabilité : le cas d'une entreprise bureaucratique*. Paris Dauphine, Paris.
- Fontaine, J. (2015). Réformer l'école sous vichy. Changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944). *Éducation et sociétés*, (36), 67 à 81.
- Fotinos, G. (2015). *Le divorce école-parents en France. Mythe et réalités en 2015*.
- Franchi, V. (2004). Pratiques de discrimination des professionnels, *VEI Diversité*(137), 22-31.

Bibliographie

- François, J.-C., & Poupeau, F. (2009). Le sens du placement scolaire : la dimension spatiale des inégalités sociales. *Revue française de pédagogie*, (169), 77-97.
- Fremigacci, F., L'Horty, Y., du Parquet, L., Petit, P., & Langot, F. (2013). L'accès à l'emploi après un CAP ou un baccalauréat professionnel : une évaluation expérimentale dans deux secteurs d'activité. *Revue d'économie politique*, 123(3), 353.
- Friot, B. (2011). Le déclin de l'emploi est-il celui du salariat ? Vers un modèle de la qualification personnelle. *Travail et emploi*, (126), 61-70.
- Frouillou, L. (2015). *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant*. Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Gaillot, B. A. (2012). *Arts plastiques: éléments d'une didactique critique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Garcia, A. (2012). *Éducation et discipline au collège*. Bordeaux, Bordeaux.
- Garcia, S. (2008). L'évaluation des enseignements : une révolution invisible. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 55-4bis(5), 46.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 48.
- Garcia, S., Geay, B., & Poupeau, F. (2003). *Les contradictions de la démocratisation scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Garcia, S., & Montagne, S. (2011). Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 189(4), 4.
- Garcia, S., & Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire: de la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris: Seuil.
- Garcia, S., & Poupeau, F. (2003). La mesure de la « démocratisation » scolaire : Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(1), 74-87.
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 127.
- Gary-Bobo, R., & Robin, J.-M. (2012). Le redoublement est-il inefficace et nuisible ? : Débats et difficultés d'analyse. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 98.
- Geisser, V. (2000). La mise en scène républicaine de l'ethnicité maghrébine. *VEI Enjeux*, 121, 39 à 52.
- Gervais, C., & Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281.
- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006. *Revue française de pédagogie*, (4), 69-84.
- Gindt-Ducros, A. (2012). *Les médecins de l'éducation nationale : une professionnalité originale au cœur des pratiques collectives de la santé à l'école*. Paris 8.
- Girard, A., & Bastide, H. (1969). Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion: de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Première partie. *Population (French Edition)*, 24(1), 9.
- Giret, J.-F. (2011). *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance: la valeur des diplômes en question*. Université de Bourgogne.

- Giret, J.-F. (2012). La valorisation de l'enseignement professionnel sur le marché du travail : constats et perspectives. Présenté à Valorisation de l'enseignement professionnel.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Go, H. L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 77.
- Goffman, E. (1961). *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Goffman, E. (1973a). *La présentation de soi*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1973b). *Les relations en public*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Gontard, M. (1972). Une réforme de l'enseignement secondaire au 19e siècle : « la bifurcation » (1852-1865). *Revue française de pédagogie*, 20(1), 6-14.
- Grek, S., Lawn, M., & Ozga, J. (2011). Introduction : qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation. *Éducation et sociétés*, 28(2), 5.
- Grenet, J. (2008). *Démocratisation scolaire, politiques éducatives et inégalités : une évaluation économique*. University College London.
- Grew, R., Harrigan, P. J., & Whitney, J. B. (1984). La scolarisation en France, 1829-1906. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 39(1), 116-157.
- Grimault-Leprince, A. (2012). Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, 25(2), 47.
- Grisay, A. (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48, 83 à 107.
- Guiral, P., & Thuillier, G. (1982). *La vie quotidienne des professeurs en France de 1870 à 1940*. Paris: Hachette littérature générale.
- Gunter, H. M. (2012). Le leadership scolaire, restructuration managériale de l'organisation de l'établissement scolaire. *Éducation et sociétés*, 30(2), 59.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.ham.mem1>
- Harlé, I., & Lanéelle, X. (2011). *Les expérimentations en sciences et technologie en lycée et collège*. Arcades éditions.
- Hiller, V., & Tercieux, O. (2014). Choix d'écoles en France : Une évaluation de la procédure Affelnet. *Revue économique*, 65(3), 619.
- Hirschman, A. O. (1960). *Exit, voice, loyalty défection et prise de parole*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Huard, V. (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 133.

Bibliographie

- Huard, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 85.
- Hughes, E. C. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems*, 10(1), 3-11.
- Hughes, E. C. (1996a). Le drame social du travail. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 115(1), 94-99.
- Hughes, E. C. (1996b). *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris: Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hugrée, C. (2015). De « bons » élèves ? Comment décroche-t-on une licence à l'université. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 51.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions universitaires.
- Jacquet-Francillon, F. (1995). *Naissances de l'école du peuple : 1815-1870*. Paris: Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Jacquet-Francillon, F., D'Enfert, R., & Loeffel, L. (Éd.). (2010). *Une histoire de l'école : anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII-XXe siècles*. Paris: Retz.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, 46(2), 295.
- Jellab, A. (2008a). Le rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires du secondaire : une nouvelle problématique en éducation. *L'Homme et la société*, (1), 295-319.
- Jellab, A. (2008b). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans. *Formation emploi*, (3), 79-99.
- Jellab, A., Veltcheff, C., Vin-Datiche, D., & Debarbieux, É. (2014). *L'évaluation en collège et lycée confiance et engagement des acteurs et des usagers*. Paris: Berger-Levrault.
- Kakpo, N. (2005). Relégation scolaire et recherche de requalification par l'Islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne. *Sociétés contemporaines*, 59-60, 139-159.
- Keck, F. (2012). Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne. *Archives de philosophie*, 75(3), 471-492.
- Kergoat, M. (1990). Quelques aspects de la scolarisation secondaire dans les départements français au XIXe siècle. *Population*, 617-649.
- Kherroubi, M., Millet, M., & Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges: L'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 109(1), 93.

- Kogut-Kubiak, F., & Gauthier, C. (2015). Le Bac pro dans la structure des diplômes techniques et professionnels du ministère de l'Éducation nationale avant et après la réforme : rupture ou continuité. Présenté à « Les trente ans du bac pro : la voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation », Université Lille 3.
- Laforgue, D. (2011). Quand l'institution scolaire cherche à lutter contre les inégalités... Conditions, portée et limites d'une innovation administrative. *Éducation et sociétés*, 27(1), 53.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, Le Seuil.
- Landès, L., & Lefevre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 95.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5.
- Larré, F., & Plassard, J.-M. (2013). L'analyse économique des leviers de performance scolaire. *Innovations*, 41(2), 179.
- Laval, C. (1994). *Jeremy Bentham: le pouvoir des fictions* (1. éd). Paris: Presses Univ. de France.
- Laval, C. (2003). Quand la décentralisation libéralise l'école... *Mouvements*, 26(2), 102.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 28(2), 96.
- Laval, C. (Éd.). (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
- Laval, C. (2016). Le destin de l'institution dans les sciences sociales. *Revue du MAUSS*, 48(2), 275.
- Laval, C., & Ravon, B. (2015). *L'aide aux adolescents difficiles: chroniques d'un problème public*. ERES.
- Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lehner, P. (2017). *Les conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire (1959-1993) : un métier « impossible » ?* Paris Nanterre, Paris.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires : (1789 - 1989)*. Paris: Nathan.
- Lelièvre, C., & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Nathan.
- Lemercier, C. (2007). Apprentissage. *Dictionnaire historique de l'économie-droit: XVIIIè-XXè siècles*, 23–24.
- Lemière, J., & Bkouche, R. (Éd.). (2015). *L'Université : situation actuelle*. Paris: L'Harmattan.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue: codes, rites et langages*. Paris: Jacob.
- Leproux, O. (2017). *Sociologie de la « Réussite éducative », Un cas d'école des nouvelles politiques éducatives*. Paris Nanterre, Paris.
- Llobet, A. (2012). La neutralisation de la réforme de l'éducation prioritaire : Un collège face au dispositif « ambition-réussite ». *Gouvernement et action publique*, 3(3), 77.

Bibliographie

- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *VEI Enjeux*, (129), 170-189.
- Lorcerie, F. (2003). Projet éducatif, territoire et habitants après treize ans de politiques prioritaires ville-école. *VEI Enjeux*, (Hors-série n°7), 141-167.
- Lugli, R. G. (2007). Les enseignants peuvent-ils faire grève? *Éducation et sociétés*, (2), 75-86.
- Mabillon-Bonfils, B., & Calicchio, V. (2004). Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe? *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 2.
- Maillard, F. (2015). Le baccalauréat professionnel trente ans après sa création: de la marche forcée à la banalisation? . *Formation emploi*, (3), 169-187.
- Maillard, F. (2016). La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire? *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 151.
- Maleyrot, É. (2012). Ruptures et transformations identitaires des maîtres formateurs face aux réformes de la formation des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 65.
- Mannoni, O. (2011). Don, dépendance et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 37(1), 121.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française*, XXXVII(4), 597-604.
- Marchive, A. (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 77.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Maruani, M. (2000). *Travail et emploi des femmes*. Paris: Découverte.
- Maruani, M., & Reynaud, E. (1993). *Sociologie de l'emploi*. Paris: Découverte.
- Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 18(1), 165-186.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Mathiot, P. (2018). *Bac 2021*.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil.
- Mauss, M. (1902). *Esquisse d'une théorie générale de la magie*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Mauss, M. (1925). *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mériot, S.-A. (2002). *Le cuisinier nostalgique: entre restaurant et cantine*. Paris: CNRS.
- Merle, P. (1993a). L'adhésion des lycéennes de terminale C au modèle de l'excellence scolaire. *Sociétés contemporaines*, 16(1), 7-26.
- Merle, P. (1993b). Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale: Effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 59-69.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves: enquête sur le jugement professoral* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Merle, P. (1998a). L'efficacité de l'enseignement. *Revue française de sociologie*, 39(3), 565-589.
- Merle, P. (1998b). *Sociologie de l'évaluation scolaire* (1. ed). Paris: PUF.

- Merle, P. (2002a). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? : L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4), 633.
- Merle, P. (2002b). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193.
- Merle, P. (2007). *Les notes : secrets de fabrication* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie*, (170), 73-85.
- Merle, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? *Sociologie*, 2(1), 37.
- Merle, P. (2012a). Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais. *Espaces et sociétés*, 151(3), 103.
- Merle, P. (2012b). *La ségrégation scolaire*. Paris: Découverte.
- Merle, P. (2012c). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 218.
- Merle, P., & Piquée, C. (2006). La mobilisation des élèves. Déterminants sociaux ou expérience subjective de l'école ? *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 95.
- Meunier, O. (2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle. Approches sociologiques*. INRP.
- Meuret, D. (Éd.). (1999). *La justice du système éducatif*. Paris: De Boeck Université.
- Meuret, D. (2012). Les effets de la régulation par les résultats (accountability) sur les politiques d'éducation aux États-Unis. *Éducation et sociétés*, 30(2), 75.
- Midelet, J. (2015). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS): Une exigence paradoxale. *Agora débats/jeunesses*, 71(3), 83.
- Millet, M., & Thin, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. : L'exemple des dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 86(2), 59.
- Minassian, L. (2015). Unification des filières de l'enseignement agricole et diversité d'établissements : un effet positif en termes de réduction des inégalités ? *Éducation et sociétés*, (35), 133 à 150.
- Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 47.
- Moignard, B., & Sauvadet, T. (2016). Espaces scolaires et éducatifs: les liaisons nouvelles entre l'école et le champ éducatif. *ESP Espaces et sociétés*, 166(3), 7-13.
- Moisan, C. (2011). « *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces* » (Projet de rapport national de base de la France) (p. 41). OCDE.
- Monchaux, P. (2004). La position des professeurs à l'égard de la réorganisation du collège dans les établissements publics picards. *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 112.
- Monnard, M. (2016). Occuper et prendre place : une lecture des rapports de pouvoir dans la cour de récréation. *ESP Espaces et sociétés*, 166(3), 181-187.

Bibliographie

- Mons, N. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* CNESCO.
- Mons, N., Duru-Bellat, M., & Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, 53(4), 589.
- Mons, N., & Pons, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). *Revue française de pédagogie*, (182), 9-18.
- Montagne, Y. F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(1), 117.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 53.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris: Gallimard.
- Naville, P. (1948). *La formation professionnelle et l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Naville, P. (1963). *Vers l'automatisme social ? Problèmes du travail et de l'automation*. Paris: Gallimard.
- Nique, C. (1990). *Comment l'école devint une affaire d'État: 1815-1840*. Paris: Nathan.
- Normand, R., & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville: ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Oberti, M., & Rivière, C. (2014). Les effets imprévus de l'assouplissement de la carte scolaire : Une perception accrue des inégalités scolaires et urbaines. *Politix*, 107(3), 219.
- Oeser, A. (2007). Genre et enseignement de l'histoire. Étude de cas dans un Gymnasium de la ville de Hambourg. *Sociétés & Représentations*, 24(2), 111.
- Oller, A.-C. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 25(2), 85.
- Ottavi, D. (2014). La réforme scolaire entre France et États-Unis (1945-1952). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 51.
- Ozouf, J., & Ozouf, M. (1992). *La République des instituteurs*. Paris: Gallimard.
- Palheta, U. (2011). Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. *Sociologie*, 2(4), 363.
- Papi, C. (2013). De la pertinence de l'étude des TICE par les SHS. *Communication et organisation*, (43), 183-192.
- Passeron, J.-C., & Prost, A. (1990). L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues. *Sociétés contemporaines*, 1(1), 7-45.
- Paugam, S. (2006). L'épreuve du chômage: une rupture cumulative des liens sociaux? *Revue européenne des sciences sociales*, (XLIV-135), 11-27.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: A. Colin.

- Payet, J.-P. (1997). Le «sale boulot» : Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75(1), 19-31.
- Payet, J.-P. (2000). Violence à l'école et ethnicité, Les raisons pratiques d'un amalgame. *VEI Enjeux*, (121), 190-200.
- Payet, J.-P. (2002). «L'ethnicité, c'est les autres» Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville-École-Intégration Enjeux, hors-série*, (6).
- Payet, J.-P., Rostaing, C., & Giuliani, F. (2010). *La relation d'enquête: la sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27(1), 23.
- Peneff, J. (1987). *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest : 1880-1950*. Paris: L'Harmattan.
- Peneff, J. (1995). Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service. *Sociétés contemporaines*, 21(1), 119-138.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Perez-Roux, T. (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39.
- Perez-Roux, T., & Troger, V. (2011). Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 149.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié : Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Librairie Droz.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *VEI Enjeux*, 121, 130-147.
- Petitjean, C., & Priego-Valverde, B. (2013). Pourquoi et comment faire de l'humour en classe ? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande. *Langage et société*, 144(2), 41.
- Peyronie, H. (2011). Les problématiques sociologiques de la formation des enseignants et de leur socialisation identitaire : quelles comparaisons internationales ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(3), 53.
- Piketty, T., & Valdenaire, M. (2006). *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Pillon, T., & Vatin, F. (2003). *Traité de sociologie du travail* (1. éd). Toulouse: Octarès Éd.
- Pistolesi, N. (2015). L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 105.

Bibliographie

- Poiret, C. (2000). La construction de l'altérité à l'école de la république. *VEI Enjeux*, 121, 148-177.
- Pons, X. (2010). *Évaluer l'action éducative des professionnels en concurrence*. Presses universitaires de France, Paris.
- Pons, X. (2014a). Figures de l'expert international français : l'exemple des évaluations internationales des acquis (1958-2008). *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 63.
- Pons, X. (2014b). Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007). *Histoire de l'éducation*, (140-141), 115-132.
- Pons, X. (2015). Changer d'échelle ? Les inspections générales de l'éducation nationale face à la déconcentration du système scolaire. *Revue française d'administration publique*, 155(3), 647.
- Pottier, C. (1993). La « fabrication » sociale de médiateurs culturels : le cas de jeunes filles d'origine maghrébine. *Revue européenne de migrations internationales*, 9(3), 177-191.
- Poulogiannopoulou, P. (2012). *Comment devient-on enseignant ? : De l'expérience universitaire à la formation*. Université René Descartes-Paris V.
- Poupeau, F. (2004). *Contestations scolaires et ordre social : les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*. Paris: Syllepse.
- Préteceille, E. (2009). La ségrégation ethno- raciale a-t-elle augmenté dans la métropole parisienne ? *Revue française de sociologie*, 50(3), 489.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Colin.
- Prost, A. (2007). *Regards historiques sur l'éducation en France : XIXe-XXe siècles*. Paris: Belin.
- Prost, A. (2016). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* P.U.F.
- Prost, Y. (2009). L'intégration des immigrés en France. *Études*, 410(5), 617-626.
- Quéré, M. (2011). *Géographie de l'école* (p. 106). DEPP.
- Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Paris: Points.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris, France: Harmattan.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.
- Resende, J. M. (2005). La reconnaissance publique des différences et de la justice scolaire : de la sociologie critique à la sociologie de la critique. *Éducation et Sociétés*, 15(1), 137-152.
- Robert, A. D., & Tyssens, J. (2007). Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante. *Éducation et sociétés*, 20(2), 5.
- Rochex, J.-Y. (2000). Pour une éthique et une clinique de l'altérité et de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi. *VEI Enjeux*, (121), 201-213.
- Rochex, J.-Y. (2012). *La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?* Lyon: École normale supérieure de Lyon : Institut français de l'Éducation.
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires: au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rot, G., & Vatin, F. (2008). L'enquête des Gaston ou les sociologues au travail: Jacques Dofny et Bernard Mottez à la tôleterie de Mont-Saint-Martin en 1955. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175(5), 62.

- Rot, G., & Vatin, F. (2017). *Au fil du flux: le travail de surveillance-contrôle dans les industries chimique et nucléaire* (Sciences sociales). Transvalor - Presses des mines.
- Rouède, A. (1967). *Le lycée impossible* (Esprit " La Cité Prochaine "). Paris: Le Seuil.
- Rouillard, R. (2013). *Collèges publics, collèges privés: ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires*. Université Rennes 2.
- Ruppin, V. (2015). Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : opéra à l'école. *Éducation et sociétés*, (35), 151 à 167.
- Sanselme, F. (2009). L'ethnisation des rapports sociaux à l'école : Ethnographie d'un lycée de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 76(4), 121.
- Sanselme, F., & Dupont, Y. (2015). *Les maisons familiales rurales: l'ordre symbolique d'une institution scolaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sapet Malozon, S. (2014). *Les professeurs principaux de troisième, acteurs majeurs de l'orientation et producteurs d'inégalités*. Strasbourg, Strasbourg.
- Sardan (de), J.-P. O. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. L'illusion du provisoire*. Paris: Raisons d'Agir.
- Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration: essais critiques*. Paris: Éditions du Seuil.
- Schnapper, D. (1981). *L'épreuve du chômage* Paris: Gallimard.
- Schneeweile, M. (2014). Représentation sociale d'un ENT dans l'enseignement secondaire : une étude pour comprendre et analyser les usages. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 211.
- Serre, D. (2008). Une écriture sous surveillance : les assistantes sociales et la rédaction du signalement d'enfant en danger. *Langage et société*, 126(4), 39.
- Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'État social: enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Paris: Raisons d'agir éd.
- Serre, D. (2010). Les assistantes sociales face à leur mandat de surveillance des familles: Des professionnelles divisées. *Déviance et Société*, 34(2), 149.
- Simonin, J.-P., & Vatin, F. (Éd.). (2003). *L'œuvre multiple de Jules Dupuit (1804 - 1866) : calcul d'ingénieur, analyse économique et pensée sociale* (Presses universitaires d'Angers). Angers: Presses Univ. d'Angers.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/2).
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 51.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Tarbo, L. (Éd.). (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville : Erès.

Bibliographie

- Tauvel, J.-P. (1997). L'antiracisme à l'école sortir des incantations rituelles. *VEI Migrants formation*, (109).
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie, Sociologie de l'éducation (I)* (numéro spécial), 17-33.
- Thélot, C., & Vallet, L.-A. (2000). La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. *Économie et statistique*, (334), 3-32.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Tillard, B. (2011). Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(4), 35.
- Tondellier, M. (2006). Un établissement scolaire sous pression : Analyser les conseils de discipline au collège Balzac. *Déviance et Société*, 30(2), 179.
- Tondellier, M. (2014). Les familles à l'épreuve des ruptures scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (43/3).
- Trinquier, M.-P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie*, (4), 103-116.
- Tripier-Mondancin, O. (2014). Histoire et caractéristiques de la musique au lycée, en France: entre académisme et socioconstructivisme. *L'Éducation musicale*, 29.
- Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 85.
- Unterreiner, A. (2011). La moindre performance scolaire des enfants de couples mixtes en France. Un éclairage par les méthodes quantitative et qualitative. *Sociologie*, 2(1), 51.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation* (2. éd). Paris: Presses Univ. de France.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue* (1. éd. Quadrige). Paris: Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80.
- Van Zanten, A., Grospiron, M.-F., Kherroubi, M., & Robert, A. D. (2002). *Quand l'école se mobilise : Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris: Dispute.
- Van Zanten, A., & Obin, J.-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vasquez, A. (1986). Se nourrir de nostalgie : la conduite alimentaire à l'école. *Enfance*, 39(1), 61 à 74.
- Vatin, F. (1987). *La fluidité industrielle: essai sur la théorie de la production et le devenir du travail*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Vatin, F. (1999). *Le travail, sciences et société: essais d'épistémologie et de sociologie du travail*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Vatin, F. (2003). Jules Dupuit (1804-1866) et l'utilité publique des transports, actualité d'un vieux débat. *Revue d'histoire des chemins de fer*, (27), 39-56.
- Vatin, F. (2007). *Morale industrielle et calcul économique dans le premier XIXe siècle: Claude-Lucien Bergery, 1787-1863*. Paris: Harmattan.

- Vatin, F. (2008). L'esprit d'ingénieur : pensée calculatoire et éthique économique. *Revue Française de Socio-Économie*, 1(1), 131.
- Vatin, F. (2009). *Évaluer et valoriser une sociologie économique de la mesure*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Vatin, F. (2011). Dépendance et émancipation : retour sur Mannoni. *Revue du MAUSS*, 38(2), 131.
- Vatin, F. (2012). Expansion et crise de l'Université française: Essai d'interprétation historique et statistique. *Commentaire, Numéro 139(3)*, 823.
- Vatin, F. (2013). *Le travail et ses valeurs*. Albin Michel.
- Vatin, F. (2014). Claude-Lucien Bergery et l'enseignement pour ouvriers à Metz (1820-1835) : un projet industriel et social exemplaire. *Les Études Sociales*, 159(1), 49.
- Vatin, F. (2014). *Le travail : activité productive et ordre social*. Nanterre: Presses universitaires de Paris Ouest.
- Vatin, F. (2015). Université : la crise se confirme et s'aggrave. *Commentaire, Numéro 149(1)*, 143.
- Vatin, F. (2016). Une crise sans fin ? : L'État, l'enseignement supérieur et les étudiants. *Le Débat*, 192(5), 154.
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Éducation et sociétés*, 27(1), 101.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95.
- Vieillard-Baron, H. (1999). Les personnels en ZEP dans trois régions. Motivations et implications dans les structures partenariales. *Ville école intégration*, (117), 45-67.
- Vienne, P. (2007). La politique du terrain brûlé. *SociologieS*.
- Voilmy, D. (2012). Suivre les actions de l'autre: Les gestes en salle de classe autour du tableau interactif. *Anthropologie et Sociétés*, 36(3), 95-116.
- Weber, M. (1904). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme: suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme*. Paris: Pocket.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris: Pocket.
- Zaffran, J. (2006). La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse. *Éducation et Sociétés*, 17(1), 141-158.

Annexes

1) Table des illustrations

TABLEAU 1 : FRISE HISTORIQUE DES FORMES JURIDIQUES DES ÉTABLISSEMENTS DE L'ANCIEN RÉGIME À 2016	31
GRAPHIQUE 1 : MÉDIANE DES TAUX RÉGIONAUX BRUTS DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES ENTRE 1829 ET 1906 À L'ÉCOLE PRIMAIRE CORRESPONDANT À LA FORME MODERNE DU SECOND NIVEAU DU PREMIER DEGRÉ, L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE.....	37
GRAPHIQUE 2 : TAUX DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES DEPUIS 1889 JUSQU'AU DÉBUT DU XXI ^E SIÈCLE DANS LES DIFFÉRENTES FORMES D'ENSEIGNEMENT CORRESPONDANT À LA FORME MODERNE DU PREMIER NIVEAU DU DEGRÉ SECONDAIRE	39
GRAPHIQUE 3 : TAUX DE SCOLARISATION DES ÉLÈVES DEPUIS 1958 JUSQU'AU DÉBUT DU XXI ^E SIÈCLE DANS LES STRUCTURES D'ENSEIGNEMENT CORRESPONDANT À LA FORME MODERNE DU SECOND NIVEAU DU DEGRÉ SECONDAIRE	40
TABLEAU 2 : CLASSIFICATIONS DES DIPLÔMES DE BACCALURÉAT ENTRE 1808 ET 1964	44
TABLEAU 3 : CLASSIFICATIONS DES SÉRIES DE BACCALURÉATS ENTRE 1965 ET 2019.....	45
ENCART 1 : DESCRIPTIF DES HUIT SÉRIES TECHNOLOGIQUES	47
GRAPHIQUE 4 : RÉPARTITION DES LYCÉENS EN 2015, HORS APPRENTISSAGE, ENSEIGNEMENT AGRICOLE, ETC.....	48
GRAPHIQUE 5 : REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES DEUX PREMIERS AXES DU PLAN FACTORIEL DE L'ANALYSE DES VARIABLES DU SEXE, DE LA SÉRIE DE SCOLARISATION ET DE LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU RESPONSABLE PRINCIPAL DE L'ÉLÈVE SUR LES BACHELIERS EN FRANCE.....	50
GRAPHIQUE 6 : SUPERPOSITION DES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES DES DEUX PREMIERS AXES DE DU PLAN FACTORIEL DE L'ANALYSE DES VARIABLES DU SEXE, DE LA SÉRIE DE SCOLARISATION ET DE LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU RESPONSABLE PRINCIPAL DE L'ÉLÈVE CONCERNANT LES BACHELIERS DU DÉPARTEMENT D'ENQUÊTE (DPT) ET DE CELLE CONCERNANT LES BACHELIERS EN FRANCE (FR, GRAPHIQUE 6)	52
TABLEAU 4 : CORRESPONDANCES ENTRE GROUPES DE SPÉCIALITÉS DE FORMATION ET BACCALURÉATS PROFESSIONNELS DU SECTEUR SERVICE EN 2016	55
TABLEAU 5 : CORRESPONDANCES ENTRE GROUPES DE SPÉCIALITÉS DE FORMATION ET BACCALURÉATS PROFESSIONNELS DU SECTEUR PRODUCTION EN 2016	57
TABLEAU 6 : ESTIMATION DE LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS DANS LES DIFFÉRENTES SÉRIES PROFESSIONNELLES	59
GRAPHIQUE 7 : PLAN FACTORIEL DE L'ANALYSE DES VARIABLES DES SÉRIES PROFESSIONNELLES REPARTIES PAR GROUPE DE SPÉCIALITÉ DE FORMATION ET DE LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU RESPONSABLE PRINCIPAL DE L'ÉLÈVE SUR LA FRANCE.....	60
TABLEAU 7 : ESTIMATION DE RÉPARTITION DES LYCÉENS DANS LES SÉRIES PROFESSIONNELLES (PRODUCTION/SERVICE) SELON LES EFFECTIFS GLOBAUX DE LA SÉRIE ET LA PART D'ÉLÈVES DONT LE RESPONSABLE LÉGAL EST CADRE SUPÉRIEUR.....	63
TABLEAU 8 : EFFECTIFS D'ÉLÈVES PAR TYPE DE DIPLÔME DE NIVEAU IV EN APPRENTISSAGE	65
TABLEAU 9 : EFFECTIFS D'ÉLÈVES PAR ANNÉE DE DIPLÔME DE NIVEAU IV EN APPRENTISSAGE.....	65
TABLEAU 10 : DISTRIBUTION DES ÉLÈVES SELON LA CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU RESPONSABLE LÉGAL DANS LES DIFFÉRENTS GROUPES DE SPÉCIALITÉ DE FORMATION DES BACCALURÉATS PROFESSIONNELS EN APPRENTISSAGE EN ILE-DE-FRANCE	66
TABLEAU 11 : RÉPARTITION DES EFFECTIFS DANS LES DIFFÉRENTES ANNÉES ET LES DIFFÉRENTES SÉRIES DE BACCALURÉAT OU CAPA ASSURÉES PAR L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN FRANCE	67
TABLEAU 12 : ORDRES DE GRANDEUR DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES DE LA PROMOTION 2015 INSCRITS EN ANNÉE TERMINALE D'UN DIPLÔME DE NIVEAU ÉQUIVALENT OU INFÉRIEUR AU BACCALURÉAT	68
TABLEAU 13 : DIPLÔMES OU CLASSES DES ÉLÈVES DES LYCÉES DE L'ESSONNE	75

Annexes

TABLEAU 14 : SEXE DES ÉLÈVES DES LYCÉES DE L'ESSONNE	75
TABLEAU 15 : NATIONALITÉ DES ÉLÈVES DES LYCÉES DE L'ESSONNE.....	76
TABLEAU 16 : RETARD SCOLAIRE DES ÉLÈVES DES LYCÉES DE L'ESSONNE.....	76
CARTE 1 : AIRES INTER-URBAINES DE RECRUTEMENTS DES LYCÉES GÉNÉRAUX ET TECHNOLOGIQUES DU NORD-EST DE L'ESSONNE EN 2015.....	78
CARTE 2 : RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES INDIVIDUS DANS LA ZONE D'ENQUÊTE EN 2012	80
TABLEAU 17 : RÉPARTITION DES LYCÉENS DANS LES ÉTABLISSEMENTS DES AIRES URBAINES D'ÉLIOT ET TALMA SELON LA SÉRIE	81
CARTE 3 : AIRES INTER-URBAINES DE RECRUTEMENTS DES LYCÉES ÉLIOT ET TALMA EN 2015	82
CARTE 4 : RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES INDIVIDUS DANS LES AIRES DE RECRUTEMENT DES LYCÉES ÉLIOT ET TALMA EN 2012	83
CARTE 5 : AIRES INTER-URBAINES DE RECRUTEMENTS DES LYCÉES PARKS, COROT, PAGNOL ET ADER EN 2015	85
TABLEAU 18 : RÉPARTITION DES LYCÉENS GÉNÉRAUX, TECHNOLOGIQUES ET PROFESSIONNELS DANS LES ÉTABLISSEMENTS DES AIRES URBAINES DE PARKS, COROT, MONGE, PAGNOL ET ADER.....	86
CARTE 6 : RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DES INDIVIDUS DANS LES AIRES DE RECRUTEMENT DES LYCÉES PARKS, COROT, PAGNOL ET ADER EN 2012.....	88
CARTE 7 : RÉPARTITION DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DANS LA VILLE DE BEAUVAL EN 2012	93
TABLEAU 19 : RÉPARTITION DES LYCÉENS DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE L'AIRE URBAINE DE GUYTON-MORVEAU SELON L'ORIGINE SOCIALE ET LA SÉRIE.....	94
GRAPHIQUE 8 : PLAN FACTORIEL DE L'ANALYSE DES SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES DES ÉTABLISSEMENTS ÉTUDIÉS ET DES CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DU RESPONSABLE LÉGAL DES ÉLÈVES EN 2015.....	95
TABLEAU 20 : ÉCARTS DE TAUX D'ÉLÈVES DONT LE RESPONSABLE LÉGAL EST DE CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE INTERMÉDIAIRE, SUPÉRIEUR OU DIRIGEANT ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS ET LA MOYENNE DU DÉPARTEMENT EN 2015	97
SCHÉMA 1 : ORGANIGRAMME SIMPLIFIÉ DES PERSONNELS TRAVAILLANT EN LYCÉE PUBLIC	107
TABLEAU 21 : CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PERSONNELS ENSEIGNANTS ET ASSIMILÉS	110
TABLEAU 22 : COMPOSITIONS DES CONSEILS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	111
TABLEAU 23 : ÉVOLUTION HISTORIQUE DES DÉNOMINATIONS DES PERSONNELS SCOLAIRES DONT L'ACTIVITÉ DISCIPLINAIRE EST RÉGLEMENTAIRE ENTRE 1803 ET 2016	115
TABLEAU 24 : CLASSIFICATIONS DES SERVICES D'AGENTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS.....	121
TABLEAU 25 : RÉCAPITULATIF DES CLASSES DE L'ENQUÊTE ETHNOGRAPHIQUE PAR SÉRIE ET PAR ÉTABLISSEMENT.....	145
TABLEAU 26 : RÉCAPITULATIF DES COURS OBSERVÉS PAR MATIÈRE ET FORMAT DE COURS EN FONCTION DE LA SÉRIE ET DU NIVEAU .	149
TABLEAU 27 : RÉCAPITULATIF DES PERSONNELS INTERROGÉS PAR SEXE ET ÂGE EN FONCTION DU TYPE DE POSTE	150
TABLEAU 28 : COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE EN FONCTION DE SA CRÉANCE DANS L'ÉCOLE ET DES CATÉGORIES DE L'ACTION	182
TABLEAU 29 : PRATIQUES DES ÉLÈVES QUI DÉCLENCHENT FRÉQUEMMENT DES INJONCTIONS DISCIPLINAIRES DE LA PART DE L'ENSEIGNANT.....	186
TABLEAU 30 : VALEURS DES COEFFICIENTS DES MATIÈRES SELON LA SÉRIE DE BACCALAURÉAT	211
TABLEAU 31 : RÉPARTITION DES CARACTÈRES SELON LES ACTIVITÉS DE L'ENSEIGNANT ET DES ÉLÈVES DANS LES FICHES DE COURS....	227
GRAPHIQUE 9 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE S DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008.....	261

GRAPHIQUE 10 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE S DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008 (FORMATIONS UNIVERSITAIRES DE SANTÉ SÉPARÉES)	261
GRAPHIQUE 11 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE ES DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	262
GRAPHIQUE 12 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE L DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	263
GRAPHIQUE 13 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE STG DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	264
GRAPHIQUE 14 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE STI DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	265
GRAPHIQUE 15 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE STL DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	265
GRAPHIQUE 16 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE SMS DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	266
TABLEAU 32 : RÉPARTITION DES BACHELIERS PAR SÉRIE ET PAR ACTIVITÉ, LA PREMIÈRE ANNÉE APRÈS LE BACCALAURÉAT	267
GRAPHIQUE 17 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE PROFESSIONNELLE DU SECTEUR SERVICE DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	268
GRAPHIQUE 18 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE PROFESSIONNELLE DU SECTEUR PRODUCTION DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SELON LA MENTION EN 2008	269
GRAPHIQUE 19 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE PROFESSIONNELLE DU SECTEUR PRODUCTION DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA VIE ACTIVE SELON LA MENTION EN 2008	270
GRAPHIQUE 20 : DISTRIBUTION DES BACHELIERS DE SÉRIE PROFESSIONNELLE DU SECTEUR SERVICE DANS LES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA VIE ACTIVE SELON LA MENTION EN 2008	270
GRAPHIQUE 21 : DISTRIBUTION GLOBALE DES BACHELIERS INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN FRANCE	274
TABLEAU 33 : CONDITIONS DE SÉRIES ET DE MENTIONS FAVORABLES POUR INTÉGRER UNE CPGE	275
TABLEAU 34 : CONDITIONS DE SÉRIES ET DE MENTIONS FAVORABLES POUR INTÉGRER UN IUT	275
SCHÉMA 2 : INFOGRAPHIE PRÉSENTÉE SUR LE SITE INTERNET DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE	292
TABLEAU 35 : RÉGRESSION LOGISTIQUE DE LA POSSIBILITÉ D'INTÉGRER UNE CLASSE DE CPGE EN FONCTION DE LA SÉRIE, DE LA MENTION, DE LA PROFESSION DES PARENTS ET DU SEXE ; LA RÉFÉRENCE EST CONSTITUÉE PAR LES GARÇONS EN SÉRIE S AYANT OBTENU UNE MENTION BIEN OU TRÈS BIEN ET DONT LES RESPONSABLE LÉGAUX SONT CADRES SUPÉRIEURS	296
TABLEAU 36 : RÉGRESSION LOGISTIQUE DE LA POSSIBILITÉ D'OBTENIR SA PREMIÈRE ANNÉE UNIVERSITAIRE (HORS-MÉDECINE) EN FONCTION DE LA SÉRIE, DE LA MENTION, DE LA PROFESSION DES PARENTS ET DU SEXE ; LA RÉFÉRENCE EST CONSTITUÉE PAR LES GARÇONS EN SÉRIE S AYANT OBTENU UNE MENTION BIEN OU TRÈS BIEN ET DONT LES RESPONSABLES LÉGAUX SONT CADRES SUPÉRIEURS	298

2) Guides d'entretien

Les guides d'entretien pour les différents corps de personnels sont sensiblement identiques à l'exception de quelques précisions et relances spécifiques. Certaines relances (surlignées) ne concernent que l'enquête effectuée à Launay. La plupart de ces relances abordent des sujets contextuels et la thématique de l'humour qui n'était pas centrale au début de la recherche.

Volet vie scolaire – personnels exécutants

1) Pouvez-vous me raconter votre trajectoire ?

- Comment êtes-vous devenu AE, AP ?
- Comment êtes-vous arrivé ici ?
- Comment vous percevez l'établissement, par rapport à d'autres où vous avez travaillé ?

2) Parlez-moi de votre travail, quel est son contenu ?

- Comment organisez-vous votre temps, décrivez-moi une semaine ou une journée type.
- Quelles tâches réalisez-vous ici ?
- Pouvez-vous décrire la répartition du travail au sein de la vie scolaire ?

3) Y-a-t-il des problèmes de disciplines, dans l'établissement ?

- Si oui, lesquels ? Et vous ?
- Y-a-t-il des problèmes d'autorité ? Et vous ?
- Sanctionnez-vous les élèves ? Quels sont vos leviers ?

4) Comment cela se passe avec les collègues ici ?

- Que ce soient les autres surveillants, les agents, la CPE, les enseignants ou la direction ?
- Avec qui vous travaillez de manière privilégiée ?
- Avec qui vous mangez à midi ?
- Est-ce que vous blaguez ensemble ?
- Est-ce que vous faites des activités ou des voyages entre collègues ?
- Est-ce qu'il y a des tensions au sein du lycée ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?

5) Quel lien avez-vous avec les élèves ?

- Que voulez-vous transmettre à ces élèves ?
- Quelles spécificités de la population ici ? Par rapport aux autres établissements que vous connaissez ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?
- Est-ce que parfois vos élèves s'amuse au lycée/rient/font des blagues ?
- Quel genre de blagues ? Avez-vous en tête des blagues qu'ils font ? À quel moment de la journée ?/ dans quelle situation ?
- Pouvez-vous raconter une (ou plusieurs) situation(s) récente(s) ? Qu'en pensez-vous ?
- Est-ce que vous, vous faites des blagues avec eux ? Quel genre de blagues ?

6) Est-ce que vous êtes syndiqué et/ou élu dans les conseils ?

- Activités politiques (associations etc.), Vote ?
- Actuellement il y a grève à Beauval pour empêcher les établissements de sortir des REP. Qu'en pensez-vous ?

Volet vie scolaire – CPE

1) Pouvez-vous me raconter votre trajectoire ?

- Comment êtes-vous devenu CPE ?
- Comment êtes-vous arrivée ici ?
- Comment vous percevez l'établissement, par rapport à d'autres où vous avez travaillé ?

2) Parlez-moi de votre travail, quel est son contenu ?

- Comment organisez-vous votre temps, décrivez-moi une semaine ou une journée type.
- Quelles tâches réalisez-vous ici ?
- Pouvez-vous décrire la répartition du travail au sein de la vie scolaire ?
- Comment organisez-vous votre temps pour gérer les différentes classes ?
- Comment se passe le recrutement des surveillants et la gestion des renouvellements ?
- Quels critères prenez-vous en compte ?

3) Y-a-t-il des problèmes de disciplines, dans l'établissement ?

- Si oui, lesquels ? Et vous ?
- Y-a-t-il des problèmes d'autorité ? Et vous ?
- Sanctionnez-vous les élèves ? Quels sont vos leviers ?

4) Comment cela se passe avec les collègues ici ?

- Que ce soient les surveillants, les agents, les enseignants ou la direction ?
- Avec qui vous travaillez de manière privilégiée ?
- Avec qui vous mangez à midi ?
- Est-ce que vous blaguez ensemble ?
- Est-ce que vous faites des activités ou des voyages entre collègues ?
- Est-ce qu'il y a des tensions au sein du lycée ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?

5) Quel lien avez-vous avec les élèves ?

- Que voulez-vous transmettre à ces élèves ?
- Quelles spécificités de la population ici ? Par rapport aux autres établissements que vous connaissez ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?
- Est-ce que parfois vos élèves s'amuse au lycée/rient/font des blagues ?
- Quel genre de blagues ? Avez-vous en tête des blagues qu'ils font ? À quel moment de la journée ?/ dans quelle situation ?
- Pouvez-vous raconter une (ou plusieurs) situation(s) récente(s) ? Qu'en pensez-vous ?
- Est-ce que vous, vous faites des blagues avec eux ? Quel genre de blagues ?

6) Est-ce que vous êtes syndiqué et/ou élu dans les conseils ?

- Activités politiques (associations etc.), Vote ?
- Actuellement il y a grève à Beauval pour empêcher les établissements de sortir des REP. Qu'en pensez-vous ?

Volet personnels agents

1) Pouvez-vous me raconter votre trajectoire ?

- Comment êtes-vous devenu [X] ?
- Comment êtes-vous arrivé ici ?
- Comment vous percevez l'établissement, par rapport à d'autres où vous avez travaillé ?

2) Parlez-moi de votre travail, quel est son contenu ?

- Comment organisez-vous votre temps, décrivez-moi une semaine ou une journée type.
- Quelles tâches réalisez-vous ici ?
- Pouvez-vous décrire la répartition du travail au sein de votre service ?

3) Y-a-t-il des problèmes de disciplines, dans l'établissement ?

- Si oui, lesquels ? Et vous ?
- Y-a-t-il des problèmes d'autorité ? Et vous ?
- Sanctionnez-vous les élèves ? Quels sont vos leviers ?

4) Comment cela se passe avec les collègues ici ?

- Que ce soient les autres agents, les surveillants, la CPE, les enseignants ou la direction ?
- Avec qui vous travaillez de manière privilégiée ?
- Avec qui vous mangez à midi ?
- Est-ce que vous blaguez ensemble ?
- Est-ce que vous faites des activités ou des voyages entre collègues ?
- Est-ce qu'il y a des tensions au sein du lycée ?
- Les récents évènements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?

5) Quel lien avez-vous avec les élèves ?

- Que voulez-vous transmettre à ces élèves ?
- Quelles spécificités de la population ici ? Par rapport aux autres établissements que vous connaissez ?
- Les récents évènements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?
- Est-ce que parfois vos élèves s'amuse au lycée/rient/font des blagues ?
- Quel genre de blagues ? Avez-vous en tête des blagues qu'ils font ? À quel moment de la journée ?/ dans quelle situation ?
- Pouvez-vous raconter une (ou plusieurs) situation(s) récente(s) ? Qu'en pensez-vous ?
- Est-ce que vous, vous faites des blagues avec eux ? Quel genre de blagues ?

6) Est-ce que vous êtes syndiqué et/ou élu dans les conseils ?

- Activités politiques (associations etc.), Vote ?
- Actuellement il y a grève à Beauval pour empêcher les établissements de sortir des REP. Qu'en pensez-vous ?

Volet personnels de direction

1) Pouvez-vous me raconter votre trajectoire ?

- Comment êtes-vous devenu [X] ?
- Comment êtes-vous arrivé ici ?
- Comment vous percevez l'établissement, par rapport à d'autres où vous avez travaillé ?

2) Parlez-moi de votre travail, quel est son contenu ?

- Comment organisez-vous votre temps, décrivez-moi une semaine ou une journée type.
- Quelles tâches réalisez-vous ici ?
- Pouvez-vous décrire la répartition du travail au sein de la vie scolaire ?
- Comment organisez-vous votre temps pour gérer les différentes classes ?
- Comment se passe le recrutement des surveillants et la gestion des renouvellements ?
- Quels critères prenez-vous en compte ?

3) Y-a-t-il des problèmes de disciplines, dans l'établissement ?

- Si oui, lesquels ? Et vous ?
- Y-a-t-il des problèmes d'autorité ? Et vous ?
- Sanctionnez-vous les élèves ? Quels sont vos leviers ?

4) Comment cela se passe avec les collègues ici ?

- Que ce soient les surveillants, les agents, les enseignants ou la direction ?
- Avec qui vous travaillez de manière privilégiée ?
- Avec qui vous mangez à midi ?
- Est-ce que vous blaguez ensemble ?
- Est-ce qu'il y a des tensions au sein du lycée ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?

5) Quel lien avez-vous avec les élèves ?

- Que voulez-vous transmettre à ces élèves ?
- Quelles spécificités de la population ici ? Par rapport aux autres établissements que vous connaissez ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?
- Est-ce que parfois vos élèves s'amuse au lycée/rient/font des blagues ?
- Quel genre de blagues ? Avez-vous en tête des blagues qu'ils font ? À quel moment de la journée ?/ dans quelle situation ?
- Pouvez-vous raconter une (ou plusieurs) situation(s) récente(s) ? Qu'en pensez-vous ?
- Est-ce que vous, vous faites des blagues avec eux ? Quel genre de blagues ?

6) Est-ce que vous êtes syndiqué et/ou élu dans les conseils ?

- Activités politiques (associations etc.), Vote ?
- Actuellement il y a grève à Beauval pour empêcher les établissements de sortir des REP. Qu'en pensez-vous ?

Volet enseignants

1) Pouvez-vous me raconter votre trajectoire ?

- Comment êtes-vous devenu professeur-e ?
- Comment êtes-vous arrivé ici ?
- Comment vous percevez l'établissement, par rapport à d'autres où vous avez travaillé ?

2) Parlez-moi de votre travail, quel est son contenu ?

- Comment organisez-vous votre temps, décrivez-moi une semaine ou une journée type.
- Quels cours donnez-vous ici ?

3) Y-a-t-il des problèmes de disciplines, dans l'établissement ?

- Si oui, lesquels ? Et vous ?
- Y-a-t-il des problèmes d'autorité ? Et vous ?
- Sanctionnez-vous les élèves ? Quels sont vos leviers ?

4) Comment cela se passe avec les collègues ici ?

- Que ce soient les autres profs, les surveillants, la CPE, les agents ou la direction ?
- Avec qui vous travaillez de manière privilégiée ?
- Avec qui vous mangez à midi ?
- Est-ce que vous blaguez ensemble ?
- Est-ce que vous faites des activités ou des voyages entre collègues ?
- Est-ce qu'il y a des tensions au sein du lycée ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?

5) Quel lien avez-vous avec les élèves ?

- Que voulez-vous transmettre à ces élèves ?
- Quelles spécificités de la population ici ? Par rapport aux autres établissements que vous connaissez ?
- Les récents événements autour de Charlie Hebdo ont-ils eu une influence ?
- Est-ce que parfois vos élèves s'amuse en cours/rient/font des blagues ?
- Quel genre de blagues ? Avez-vous en tête des blagues qu'ils font ? À quel moment de la journée ?/ dans quelle situation ?
- Pouvez-vous raconter une (ou plusieurs) situation(s) récente(s) ? Qu'en pensez-vous ?
- Est-ce que vous, vous faites des blagues en cours ? Quel genre de blagues ?

6) Est-ce que vous êtes Professeur principal ?

- Coordination pédagogique, Coordination discipline ?
- Pouvez-vous nous parler de l'initiative de la classe de 2nde sans notes l'année dernière ?
- Avez-vous fait partie de l'équipe ?
- Raconter l'expérience
- Le choix de l'équipe, qu'en pensez-vous ?
- Quelles leçons tirer de cette expérience ?
- La syndicalisation, représentation dans les conseils ?
- Activités politiques (associations etc.), Vote ?
- Actuellement il y a grève à Beauval pour empêcher les établissements de sortir des REP. Qu'en pensez-vous ?

3) Sociographies des personnels interrogés

Lycée	N°	Genre	Age	Foyer	Enfants	Poste	Titre	Matière	carr. ici	globale	Habitation	Naissance	Métier père	Nat. père	Métier mère	Nat. mère
Launay	1 M		50	Couple	4	Enseignant	CAPLP	SEN	17	27	Dans la RP	Maroc	Ouvrier	Marocaine	Foyer	Marocaine
	2 M					Enseignant		Eco-gestion								
	3 F			Couple	1	Enseignante	CAPLP	Lettres-histoire				Dans le 25		F		F
	4 F					Enseignante		Lettres-histoire								
	5 F		39	Célibataire	1	Gestionnaire			3	11	Dans le dpt	Dans le 92	Fonctionnaire	F	Fonctionnaire	F
	6 M		30	Célibataire	0	Enseignant	CAPLP	GMC	4	5	Dans le dpt	Tarbes	Instituteur	F	Technicienne	F
	7 M					Enseignant		Lettres-histoire								
	8 M		34	Couple	2	Enseignant	CAPLP	Méca auto	12	14	Dans la RP	Besançon	Educateur	F	Comptable	F
	9 M					Proviseur	Perdir									
	10 F		43	Célibataire	0	CPE	CPE		2		Dans la RP	Monaco	Magasinier	F	Couturière	F
	11 F		35	Couple	1	CPE	Vacataire		2	12	Dans la ville	Paris	Cadre informatique	F	Employée	F
	12 F	?		Célibataire	0	Enseignante	CAPLP	Lettres/Anglais	6	9	Dans la ville	Brest	Postier	?	Institutrice	?
	13 F		48	Couple	2	Enseignante	CAPLP	Lettres/Anglais	6	21	Dans le dpt	St-Etienne	Gérant	F	Foyer	F
	14 F			Célibataire	0	Enseignante	CAPLP	Maths/sciences								
	15 M		48	Couple	3	Chef de travaux	CAPLP/hab	ELEC	21	21	Dans la RP	Dans le 92	Magasinier		Couturière	Espagnole
	16 M		32	Couple	1	Surveillant	AE		4	4	Dans la RP	Côte d'Ivoire	Juge		Avocate	Ivoirienne
	17 M		41	Couple	1	Enseignant	CAPLP	Maths/sciences	14	14	Dans la RP	Dans le 92	Technicien	F	Cadre	F
	18 M			Couple	3	Enseignant	Vacataire	ELEC	2	2	Dans la RP	Madagascar				Malgache
	19 F					Enseignante	Vac/CAPLP	Maths/sciences								
20 M		29	Célibataire	0	Enseignant	CAPEPS	EPS	1	2	Dans la ville	Dijon	Ouvrier		Foyer	Algérienne	
21 F		53	Couple	4	Infirmière	Infirmière		18	31	Dans la ville	Dans le 92	Directeur bâtiment	F/All	Foyer	F	
22 F		28	Célibataire	0	Enseignante	CAPLP	Lettres/Anglais	1	2	Dans la ville	Martinique	Restaurateur	F	Employée	F	
23 M					Enseignant	CAPLP	Méca moto									
24 F		59	Célibataire	5	Agent	Accueil	Loge	14	14	Dans la ville	Guadeloupe	Charpentier	F	Employée	F	
25 M			Couple	3	Enseignant	CAPLP	ELEC	28	28	Dans la ville	Algérie					
Diderot	26 M		22	Parents	0	Surveillant	AE		1	1	Dans la ville	Algérie	Ouvrier	Algérienne	Foyer	Algérienne
	27 F		52	Couple	3	CPE	CPE		4	23	Dans le dpt	?	Technicien	F	Infirmière	F
	28 F		51	Célibataire	0	Enseignante	CAPES	Anglais	23	26	Dans la RP	Dans le 92	Ingénieur	F	Ingénieur	F
	29 F		63	Couple	3	Enseignante	CAPET	Economie-gestion	17	26	Dans le dpt	Dans le 69	Cadre intermédiaire	F	Foyer	F
	30 M		48	Couple	0	Enseignant	Agrégation	Philosophie	20	23	Paris	Paris	Technicien	F	Assistante crèche	F
	31 F		51	Couple	2	Proviseur	Perdir		2	28	Dans la ville	Perpignan	Inspecteur diacémie	F	Enseignante	F
	32 F		52	Célibataire	3	CPE	CPE		5	28	Dans la ville	?	Employé	F	Employée	F
	33 F		30	Couple	0	Enseignante	Agrégation	Lettres modernes	4	5	Paris	Paris	Ouvrier spécialisé	F	Enseignante	F
	34 F		56	Couple	2	Enseignante	?	Economie-gestion	29	34	Dans le dpt	Dans le 91	Cadre	F	Employée	F
	35 M		52	Célibataire	0	CPE	CPE		1	30	Dans la ville	Paris	Représentant	F	Employée	F
36 F		52	Couple	2	Proviseur	Perdir		4	30	Dans la ville	Algérie	Mécanicien	F	Employée	F	
37 F		40	Couple	1	Surveillante	AP		3	3	Dans la ville	Dans le 91	Kinésithérapeute	F	Guide touristique	F	
38 F		32	Couple	2	Surveillante	?		5	5	Dans la ville	Dans le 91	Cadre	F	Employée	F	
39 F		24	Parents	0	Surveillante	AE		1	1	Dans la ville	Dans le 91	Ouvrier spécialisé	Marocaine	Foyer	Marocaine	

Produire des valeurs scolaires dans toutes les classes ?

Lycée	N°	Genre	Age	Foyer	Enfants	Poste	Titre	Matière	carr. ici	globale	Habitation	Naissance	Métier père	Nat. père	Métier mère	Nat. mère
Sartre	40	F	36	Couple	2	Enseignante	CAPET	Biotechnologies	3	6	Dans la RP	Dans le 91	Coiffeur	F	Technicienne	F
	41	M	58	Couple	2	CPE	CPE	Physique-chimie	7	31	Dans le dpt Paris	Paris	Directeur commercial	F	Foyer	F
	42	M	40	Célibataire	0	Enseignant	CAPES	Physique-chimie	7	15	?	?	Cadre	F	Institutrice	F
	43	F	34	Couple	3	Enseignante	Agrégation	SVT	10	11	Dans le dpt Paris	Paris	Electricien	F	Enseignante	F
	44	M	44	Couple	2	Enseignant	?	Maths	17	19	Dans la RP	Paris	Dessinateur industriel	F	Haut fonctionnaire	F
	45	M	36	Célibataire	0	Enseignant	Vacataire	Physique-chimie	2	3	Dans la RP	Sénégal	Agriculteur	Sénégalaise	Ménagère	Sénégalaise
Guyton-Morveau	46	M	46	Couple	3	Provisseur	Perdir	Arabe	3	14	Dans la RP	Portugal	Ouvrier	Portugaise	Employée	Portugaise
	47	F	52		Oui	Enseignante	CAPES	Arabe	15	25	Paris					
	48	M	51			Enseignant	CAPES	Philosophie	8	16				Gabonaise		Gabonaise
	49	F				Infirmière										
	50	M				Intendant										
	51	F				Agent		Secr. Provisseur								
	52	F				AS										
	53	F				Agent		Service général/Repro								
	54	F				Agent		Service général								
	55	M				Agent-chef		Service général								
	56	F				Agent technique		Laboratoire								
	57	M				Agent		Loge								
	58	M				Agent comptable		Intendance								
	59	M				Agent-chef		Cuisine								
60	F			Couple	0	Enseignante	CAPET	Biotechnologies	6	7		Dans le 69				
Herriot	61	F	33	Couple	1	Enseignante	CAPET	STMS	2	6	Dans le dpt Haiti	Haiti	Jardinier	Haïtienne	Femme de ménage	Haïtienne
	62	F	24	Couple	0	Enseignante	CAPET	Biotechnologies	1	2	Dans la RP	Dans le 93	Ouvrier	Algérienne	Foyer	Algérienne
	63	M	65	Divorcé	0	Provisseur	Perdir		10	42	Dans la ville Versailles	Versailles	Cadre	F	Employée	F
	64	M	50	Couple	2	CPE	CPE		18	22	Dans le dpt	Dans le 94	Ingénieur	F	Infirmière	F
	65	F	62	Célibataire	0	CPE	CPE		26	34	Dans le dpt	Dans le 78	Programmeur	F	Foyer	F
	66	F	51	Couple	2	Enseignante	CAPES	Physique-chimie	9	26	Dans le dpt	Dans le 94	Technicien	F	Employée	F

Lycée	N°	Genre	Age	Foyer	Enfants	Poste	Titre	Matière	carr. Ici	global	Habitation	Naissance	Métier père	Nat. père	Métier mère	Nat. mère
Quinet	67	F	50	Couple	2	Enseignante	CAPET	Economie-gestion	1	3	?	St-Etienne	Cadre	F	Infirmière	F
	68	F	25	Couple	1	Surveillante	AE		1	2	Dans le dpt	Dans le 94	Imprimeur	F	Dessinatrice archi	F
	69	M	40	Couple	2	CPE	Vacataire		1	4	Dans le dpt	Dans le 91	Boucher	Algérienne	Second cuisine	F
	70	M	34	Couple	0	Provisieur adjoint	Perdir		3	10	Dans la ville	?	Technicien	F	Institutrice	F
	71	F	50	Couple	4	CPE	CPE		17	22	Dans la ville	Dans le 92	Provisieur	F	Secrétaire	F
	72	M	51	Couple	2	Enseignant	CAPET	Economie-gestion	26	27	?	?	Chaudronnier	Espagnole	Foyer	F
	73	F	53	Couple	3	Enseignante	CAPET	Economie-gestion	22	30	Dans le dpt	Guadeloupe	Chef d'entreprise	F	Enseignante	F
	74	M	57	Couple	2	Enseignant	CAPET	Sc. Ingénieur	30	36	Dans le dpt	Paris	Ouvrier	F	Employée	F
	75	M	58	Célibataire	0	CPE	CPE		18	24	Dans la ville	Dans le 31	Militaire	F	Militaire	F
	76	M	36	Couple	1	Enseignant	CAPEPS	EPS	6	11	Dans la RP	Nantes	Ingénieur	F	Employée	F
	77	F	58	Couple	3	CPE	CPE		22	35	Dans la ville	Dans le 92	Ingénieur	F	Enseignante	F
	78	M	60	Couple	4	Enseignant	CAPET	Sc. Ingénieur	25	34	Dans le dpt	Tunisite	Architecte	Italienne	Employée	F
	79	M	57	Couple	3	Enseignant	Agrégation	Arts-plastiques	25	34	?	Paris	Ingénieur	F	Foyer	F
	80	M	28	Foyer	0	Surveillant	AE		1	1	Dans la ville	Dans le 92	Cuisinier	F	Secrétaire	F
	81	F	45	Couple		Enseignante	CAPES	Histoire-géo	19	22	Dans le dpt	Dans le 91	Agent commercial	F	Secrétaire	Polonaise
	82	F	26	Célibataire	0	Surveillante	AE		1	2	Dans la ville	Dans le 77	Contremaître	F	Analyste commercial	F
	83	F	24	Parents	0	Surveillante	AE		1	1	Dans le dpt	Dans le 94	Inspecteur des impôts	F	Fonctionnaire	F
	84	M	28	Couple	0	Enseignant	Agrégation	Lettres modernes	2	5	Paris	Dans le 84	Cadre	F	CPE	F
	85	F	34	Célibataire	0	CPE	Vacataire		1	1	Dans la RP	Dans le 06	Instituteur	Algérienne	Tapissière	Algérienne
86	M	45	Couple	2	Enseignant	CAPES	Histoire-géo	5	17	Dans la ville	?	Cadre	Grecque	Cadre	Hollandaise	
87	F	53	Couple	2	Enseignante	CAPES	SFS	13	29	Dans le dpt	?	Enseignant	F	Enseignante	F	
88	M	58	Couple	4	Enseignant	CAPES	Physique-chimie	30	35	Dans le dpt	Paris	Ouvrier	F	Employée	F	
89	M	59	Couple	2	Enseignant	?	Arts-plastiques	25	32	Dans la RP	Clermont-Fd	Cadre	F	Commerçante	F	
90	F	37	Couple	2	Enseignante	Agrégation	Philosophie	4	11	Dans la ville	?	Inspecteur police	F	Assistante maternelle	F	
91	F	43	Couple	3	Enseignante	CAPES	Maths	5	20	Dans le dpt	Paris	Cadre	F	Enseignante	F	

Produire des valeurs scolaires dans toutes les classes ?

Lycée	N°	Genre	Age	Foyer	Enfants	Poste	Titre	Matière	carr. ici	globale	Habitation	Naissance	Métier père	Nat. père	Métier mère	Nat. mère
Bérard	92	F	30	Couple	0	CPE	CPE		1	6	Dans le dpt Paris	Paris	Agent EDF	F	Contrôleur impôts	F
	93	F	33	Couple	2	CPE	CPE		2	8	Dans la ville	Dans le 40	Commercial	F	Employée	F
	94	F	34	Couple	1	Enseignante	Vacataire	Economie-gestion	1	1	Dans le dpt	Dans le 88	Ouvrier	Tunisienne	Employée	Tunisienne
	95	M	64	Couple	3	Provisseur	Perdir			38	Dans la RP	Dans le 09	Enseignant	F	Infirmière	F
	96	M	25	Grands-P	0	Surveillant	AE		2	2	Dans le dpt	Dans le 94	Ouvrier	F	Employée	F
	97	F	60	Célibataire	2	Enseignante	CAPET	Economie-gestion	4	33	Dans le dpt	Dans le 60	Cadre supérieur	F	Mannequin	F
	98	M	61	Couple	?	CPE	CPE		3	39	Dans la RP	Dans le 27	Ingénieur	F	Artisane	F
	99	F	?	?	?	CPE	CPE		1	1	?	?	?	?	?	?
	100	F	48	Célibataire	2	Infirmière			12	13	Dans le dpt Paris	Paris	Artisan	F	Foyer	F
Claude	101	F	56	Couple	3	CPE	CPE		13	32	Dans le dpt	Dans le 92	Comptable	F	Foyer	F
	102	F	34	Couple	3	CPE	CPE		3	10	Dans le dpt	Dans le 93	Employé	F	Employée	F
Eiffel	103	F	29	Couple	1	Enseignante	Agrégation	SES	4	6	Dans le dpt ?	?	Cadre	F	Enseignante	F
	104	F	41	Couple	0	Enseignante	Agrégation	Histoire-géo	15	16	?	?	Cadre	F	Ouvrière	F
	105	F	24	Parents	0	Surveillante	AE		4	4	Dans la ville	Dans le 91	Employé	F	Employée	F
	106	F	22	Parents	0	Surveillante	AE		1	1	Dans le dpt	Dans le 91	Employé	F	Employée	Italienne
	107	F	30	Célibataire	0	Enseignante	Agrégation	Maths	4	5	Dans le dpt	Dans le 91	Dentiste	F	Foyer	F
	108	F	31	Couple	1	CPE	CPE		1	3	Dans le dpt	Dans le 94	Formateur	F	Employée	F
	109	F	62	Divorcée	2	Provisseur	Perdir		3	39	Dans le dpt Paris	Paris	Cadre intermédiaire	F	Employée	F
	110	F	42	Divorcée	0	CPE	CPE		9	15	Dans le dpt	Dans le 81	Ouvrier	F	Employée	F
	111	M	46	Célibataire	0	Enseignant	CAPET	Economie-gestion	5	20	?	?	Artisan	F	Cadre	F

4) Lexique des sigles et des acronymes

ACM	Analyse des correspondances multiples
AE	Adjoint d'enseignement
AE(D)	Assistant d'éducation
AFFELNET	Affectation des élèves par le Net
AP	Accompagnement personnalisé <u>ou</u> Assistant pédagogique
APB	Admission post-bacA
ARCU	Série professionnelle accueil-relations clients et usagers.
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BCE	Base centrale des établissements
BEP	Brevet d'études professionnelles
BMA	Brevet des métiers d'art
BO	Bulletin officiel
BP	Brevet professionnel (diplôme de formation continue)
BT	Brevet de technicien
BTS	Brevet de technicien supérieur
CA	Conseil d'administration <u>ou</u> Centre d'apprentissage
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPA	Certificat d'aptitude agricole
CAPEPS	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive

CAPES

Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CAPET

Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique

CC

Cours complémentaire

CCF

Contrôle en cours de formation

CDI

Centre de documentation et d'information (dans l'enseignement du second degré)

CEG

Collège d'enseignement général (maintenant collège)

CEREQ

Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CES

Collège d'enseignement secondaire (maintenant collège)

CESC

Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

CET

Collège d'enseignement technique (maintenant LP)

CFA

Centre de formation d'apprentis

CFP

Centre de formation professionnelle

CHAM

Classes à horaires aménagés musicales

CIO

Centre d'information et d'orientation

CLA

Classe d'accueil

CLAIR

Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

COP (Copsy)

Conseiller d'orientation psychologue

CPE

Conseiller principal d'éducation

CPGE

Classe préparatoire aux grandes écoles

CVL

Conseil de la vie lycéenne

Annexes

DASEN

Directeur académique des services de l'éducation nationale

DEPP

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DSDEN

Direction des services départementaux de l'Éducation nationale

DUT

Diplôme universitaire de technologie

ECLAIR

Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite

ELEEC

Série professionnelle électrotechnique, énergie, équipements communicants.

ENP

École nationale professionnelle

EPCI

École pratique de commerce et d'industrie

EPI

Enseignements pratiques interdisciplinaires

EPLE

Établissement public local d'enseignement

EPS

Éducation physique et sportive ou École primaire supérieure

EREA

École régionale d'enseignement adapté

ES

Économique et social (filière et baccalauréat)

ESPE

Écoles supérieures du professorat et de l'éducation

GPRF

Gouvernement provisoire de la République française

GT

Général et technologique

IGN

Institut géographique national

INED

Institut national des études démographiques

INRP

Institut national de recherche pédagogique

INSEE

Institut national des statistiques et des études économiques

IRIS	Îlot pour la recherche et l'information statistique
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
IVG	Interruption volontaire de grossesse
L	Littéraire (filiale et baccalauréat)
LEGT	Lycée d'enseignement général et technique
LEP	Lycée d'enseignement professionnel (maintenant LP)
LP	Lycée professionnel
LPO	Lycée polyvalent
LRU	Loi relative aux libertés et responsabilités des universités
MC	Mention complémentaire
MCC	Modalités de contrôle des connaissances
MDPH	Maison départementale de personnes handicapées
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MFR	Maison familiale rurale
MLDS	Mission de lutte contre le décrochage scolaire
MVA	Série professionnelle maintenance des véhicules option A voitures particulières
MVC	Série professionnelle maintenance des véhicules option C motocycles
NSF	Nomenclature des spécialités de formation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique

Annexes

OEA

Ouvrier d'entretien et d'accueil

ONISEP

Office national d'information sur les enseignements et les professions

OP

Ouvrier professionnel

ORE

Orientation et réussite des étudiants (Loi d')

PCS

Professions et catégories sociales (ex CSP.)

PISA

Programme for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)

RAR

Réseaux ambition réussite

RASED

Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (ex GAPP.)

RAVEL

Recensement automatisé des vœux des élèves (application informatique)

REP

Réseau d'éducation prioritaire

S

Scientifique (filière et baccalauréat)

SEGPA

Section d'enseignement général et professionnel adapté

SEN

Série professionnelle systèmes électroniques numériques

SES

Sciences économiques et sociales

SIES

Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques

SNES

Syndicat national des enseignements de second degré

ST2S

Sciences et technologies de la santé et du social

STAE

Sciences et techniques de l'agronomie et de l'environnement

STAPS

Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STAV

Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant

Produire des valeurs scolaires dans toutes les classes ?

STD2A	Sciences et technologies du design et des arts appliqués
STG	Sciences et technologies de la gestion
STHR	Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration
STI	Sciences et technologies industrielles (filière et baccalauréat)
STI2D	Sciences et techniques de l'industrie et développement durable (STI2D)
STL	Sciences et technologies de laboratoire (filière et baccalauréat)
STMG	Sciences et technologies du management et de la gestion
STMS	Sciences et techniques médico-sociales
STPA	Sciences et technologies du produit agro-alimentaire
STS	Section de technicien supérieur
STT	Sciences et technologies tertiaires (filière et baccalauréat)
SVT	Sciences de la vie et de la terre
TD	Travaux dirigés
TICE	Technologies d'information et de communication pour l'enseignement
TMD	Techniques de la musique et de la danse
TP	Travaux pratiques
TPE	Travaux personnels encadrés (enseignement interdisciplinaire en classe de seconde)
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire à l'école
VEI	Ville - école - intégration
ZEP	Zone d'éducation prioritaire