

Payet, J.-P. (1995). Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris : Armand Colin.

VI

La fabrication des classes

On se rappelle (*cf.* I^{re} partie) que les classes de 6^e du collège Charles-Fourier se présentent comme une « petite société », offrant des cadres, des contenus et des styles d'apprentissage adaptés à la diversité des élèves, de leurs qualités et de leurs goûts. La répartition des élèves procède apparemment du choix des parents, à travers l'expression de leurs vœux. Dans la réalité, la fabrication des classes fait intervenir également les opinions des enseignants de primaire (classe de CM2) et les pratiques du chef d'établissement, dans le secret de son bureau. L'objectif est ici, grâce à une analyse micro-statistique détaillée, de comprendre la part respective de chaque acteur, l'interaction entre les différentes étapes de la procédure, laquelle aboutit à une ségrégation interne dans l'espace scolaire entre des publics socialement, ethniquement, sexuellement différents.

L'ordre « naturel »

Avant de « démonter » les rouages de la mécanique de fabrication des classes, voyons-en d'emblée le résultat : une mosaïque de classes de 6^e, représentant un ensemble de groupes d'élèves assemblés de manière relativement homogène. cent soixante-douze élèves composent le niveau de 6^e du collège Charles-Fourier¹. Cette population de référence comprend une plus

1. De ce chiffre, il faut retrancher, pour l'étude qui nous intéresse, les vingt élèves de la 6^e 8, qui correspond à la deuxième année du cycle 6^e-5^e effectué en trois ans. Notons que le dispositif d'un cycle de « deux niveaux en trois ans » peut participer d'un certain « brouillage » des statistiques d'âge scolaire des élèves. En effet, où placer la deuxième année du cycle : au niveau 6^e ou au niveau 5^e? Ce brouillage n'a d'ailleurs pas

forte proportion de garçons : 56 % de garçons pour 44 % de filles. Au niveau de l'âge scolaire, un peu plus de six élèves sur dix sont à l'heure, près de trois élèves ont un an de retard, environ 10 % ont un retard de deux années ou plus. Près de 70 % des élèves de la population de référence sont d'origine populaire : 43 % des élèves sont enfants d'ouvriers, 14 % enfants d'employés, 13 % de parents « inactifs ». Au niveau de sa composition ethnique², la population se décrit ainsi : 57,5 % des élèves sont français, 32,5 % d'origine maghrébine, 10 % d'origine étrangère autre que maghrébine³.

L'étude de la composition sexuelle des classes fait d'emblée apparaître une forte différenciation des groupes-classes. Trois classes inversent la prédominance des garçons, constatée au niveau de la population totale, au profit de celle des filles : il s'agit de la 6^e 1, de la 6^e 3 et de la 6^e 8 (environ 60 % de filles). Toutes les autres classes accentuent au contraire le poids des garçons, soit légèrement, comme les 6^e 2, 6^e 4, 6^e 5 et 6^e 6 (autour de 60 %), soit fortement comme la 6^e 7 (79 %).

Tableau 21. — Répartition (en %) des caractéristiques sexuelles des élèves pour chacune des classes

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Ensemble
	anglais	sport	musique-allemand	lettres-musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Filles	61,5	36	59	37	39	41	21	44
Garçons	38,5	64	41	63	61	59	79	56
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
(n)	(26)	(28)	(27)	(27)	(28)	(22)	(14)	(172)

1. (suite) seulement des incidences statistiques puisque, du côté des élèves et des parents, particulièrement de milieu populaire, la perte des repères traditionnels peut se traduire par une incompréhension encore plus forte des codes scolaires. Ainsi pourrait-on interroger sous cet angle la disparition du redoublement dans l'enseignement élémentaire, au principe de la réforme dite des « cycles d'apprentissage ». En soi, il paraît louable de supprimer les redoublements, mais les évaluations scolaires qui les remplacent, plus sophistiquées, sont-elles encore lisibles par certaines familles?

2. Nous avons procédé au même codage que nous avons exposé pour le collège Thomas-More.

3. La composition sexuelle s'éloigne de la moyenne pour le seul groupe des élèves d'origine étrangère autre que maghrébine, dans le sens d'une accentuation de la supériorité numérique des garçons : plus de trois quarts de garçons pour un quart de filles.

Concernant l'âge scolaire, les classes présentent également des profils très différents : la proportion d'élèves à l'heure (et en avance) varie entre 0 % et 89 %, celle des élèves en fort retard entre 0 % et 64 %.

Tableau 22. — Répartition (en %) des caractéristiques d'âge scolaire des élèves pour chacune des classes

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Ensemble
	anglais	sport	musique-allemand	lettres-musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
En avance	4	0	11	0	0	0	0	2
À l'heure	85	50	71	78	64	41	0	60
1 an de retard	11	46	11	15	32	54,5	36	29
2 ans et +	0	4	7	7	4	4,5	64	9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

La composition sociale des classes indique aussi une logique de différenciation. La proportion d'ouvriers varie de 26 % à 80 %, celle des « inactifs » de 0 % à 36 %, celle des employés ou des cadres supérieurs de 0 % à 30 %.

Tableau 23. — Répartition (en %) des CSP des parents d'élèves pour chacune des classes

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Ensemble
	anglais	sport	musique-allemand	lettres-musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Artisans/Commerçants/ Chefs d'entreprise	0	4	7	4	4	9,5	0	3,5
Professions libérales/ Cadres supérieurs	7	7	30	0	0	5	7	8
Professions intermédiaires	22	1	30	22	14	0	7	16
Employés	30	7	0	18,5	11	24	7	13,5
Ouvriers	30	53	26	41	61	48	36	46,5
Retraités	0	0	0	4	0	0	7	1
Inactifs	11	11	7	11	11	14	36	11,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Enfin, la catégorisation ethnique des élèves vient parachever le tableau des contrastes : le taux d'élèves français varie, entre les classes, de 29 % à 96 %. La proportion d'élèves d'origine maghrébine varie de 4 % à 57 %.

Tableau 24. — Répartition (en %) des origines ethniques des élèves pour chacune des classes

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Ensemble
	anglais	sport	musique- allemand	lettres- musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Français	77	46	92	48	43	54	29	57
Maghrébins	19	32	4	52	43	32	57	33
Autres étrangers	4	22	4	0	14	14	14	10
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Ces différentes répartitions ne se juxtaposent pas au hasard, mais bien au contraire se combinent pour produire des « profils » scolaires, sexuels, sociaux, ethniques bien distincts

La 6^e 1, dite « 6^e anglais », regroupe le plus fort taux d'élèves à l'heure (85 %), la plus forte proportion de filles (61,5 %). Aucun des élèves de cette classe ne connaît un fort retard. On y compte le plus faible taux d'enfants ouvriers (29 %), le plus fort taux d'enfants d'employés (30 %), une sur-représentation d'enfants de professions intermédiaires et un faible taux d'inactifs. Mais la proportion d'enfants de cadres supérieurs est équivalente à la proportion moyenne. En résumé, trois groupes couvrent plus de 80 % des élèves, à part pratiquement égale : ouvriers, employés et professions intermédiaires. La proportion d'élèves étrangers est près de deux fois inférieure à la moyenne.

La 6^e 2, dite « 6^e handball », est composée de 2/3 de garçons. La moitié des élèves est à l'âge normal (soit une proportion proche de la moyenne de la population de référence). Le profil socioprofessionnel est également proche de la moyenne de la population de référence, hormis une sous-représentation d'employés et une légère sur-représentation d'ouvriers. La proportion des élèves d'origine étrangère dépasse la moitié des effectifs de la classe.

La 6^e 3, dite « 6^e musique + allemand », ressemble, quant au fort taux de filles et d'élèves à l'heure, à la 6^e 1. Elle compte un taux d'élèves en fort retard proche de la moyenne, mais par contre le plus fort taux d'élèves en avance (11 %). (Les élèves en avance se répartissent dans deux classes :

la 6^e 1 et la 6^e 3.) Cette classe présente le profil socioprofessionnel le plus élevé : quatre fois plus d'enfants de cadres supérieurs que la moyenne, le taux le plus élevé de professions intermédiaires, un fort taux de commerçants, aucun enfant d'employés et seulement 1/4 d'enfants d'ouvriers. En d'autres termes, six élèves sur dix sont, dans cette classe, issus des classes moyennes et supérieure. La proportion d'élèves étrangers y est la plus faible, de même que la proportion d'élèves maghrébins (4 %, soit un seul élève maghrébin).

La 6^e 4, dite « 6^e musées » se caractérise par une sur-représentation de garçons (63 %), un taux d'élèves à l'heure proche des 6^e 1 et 6^e 3, et une proportion d'étrangers (52 %) nettement supérieure à la moyenne. La proportion d'élèves maghrébins est une fois et demie supérieure à la moyenne. Près d'un élève sur deux est d'origine maghrébine, et tous les élèves d'origine étrangère sont d'origine maghrébine. Au niveau socioprofessionnel, on ne trouve aucun enfant de cadre supérieur.

La 6^e 5, dite « 6^e scientifique », connaît également une sur-représentation de garçons. Deux tiers des élèves sont à l'heure. La composition socioprofessionnelle démontre un profil plus bas que la moyenne : aucun enfant de cadre supérieur, une sur-représentation d'enfants d'ouvriers (six élèves sur dix). Plus d'un élève sur deux est d'origine étrangère (57 %), et majoritairement maghrébine (43 %).

La 6^e 6, dite « cycle en 3 ans », se caractérise par une légère sur-représentation de garçons et d'élèves avec un an de retard (plus d'un élève sur deux). On note au niveau socioprofessionnel un taux d'enfants d'ouvriers proche de la moyenne, mais une absence d'enfants de professions intermédiaires, et le plus fort taux d'enfants de commerçants. Les proportions d'élèves d'origine étrangère et d'élèves d'origine maghrébine sont proches de la moyenne.

La 6^e 7, dite « 6^e accueil », regroupe le plus fort taux de garçons (79 %), le plus fort taux d'élèves en retard (100 %) et d'élèves en fort retard (64 %), ainsi que les taux les plus élevés d'élèves étrangers (71 %) et d'élèves maghrébins (57 %). Cette classe se caractérise par un des profils sociaux les plus défavorisés, repérable notamment par la présence de plus d'1/3 d'enfants d'« inactifs », et de la majorité des enfants de retraités de la population de référence.

Ce premier panorama indique en outre l'existence de logiques de répartition spécifiques, parfois opposées, des différents groupes sociaux, ethniques, sexuels entre les différentes classes de 6^e : outre la différenciation sexuelle notée plus haut, plus de la moitié des quinze enfants de cadres supérieurs sont scolarisés dans une seule classe (la 6^e « musique »), plus de la moitié des dix-sept élèves en fort retard dans une autre classe (la classe

d'« accueil »), près de la moitié des élèves d'origine maghrébine dans deux classes (la 6^e « musées » et la 6^e « sciences »), près de la moitié des élèves français dans deux autres classes (la 6^e « anglais » et la 6^e « musique »).

Qu'observe-t-on lorsqu'on combine les variables du sexe et de l'origine ethnique? Les filles françaises sont présentes dans toutes les classes, mais près de 60 % d'entre elles se regroupent dans deux classes, caractérisées par les profils scolaires et sociaux les plus élevés (6^e 1-anglais et 6^e 3-musique). Les garçons français se répartissent entre toutes les classes sans écarts significatifs, hormis une sous-représentation en 6^e 7. Les filles maghrébines, comme les garçons français, sont présentes dans six classes sur huit, à raison de quatre à six élèves par classe, et également sous-représentées en 6^e 7. Elles sont par contre absentes de la 6^e 3-musique, qui, rappelons-le, est la classe au profil social le plus favorisé. Enfin, les garçons maghrébins ne sont représentés que par un seul élève en 6^e 3-musique, et un seul également en 6^e 1-anglais. Près de 70 % d'entre eux sont scolarisés dans trois classes : la 6^e 4-musées, la 6^e 5-sciences et la 6^e accueil

Tableau 25. — Répartition (en %) des élèves en fonction de leur sexe et de leur origine ethnique

	6 ^e 1 anglais	6 ^e 2 sport	6 ^e 3 musique- allemand	6 ^e 4 lettres- musées	6 ^e 5 maths	6 ^e 6 cycle en 3 ans	6 ^e 7 accueil	Total
Filles françaises	25,5	11	32	8,5	11	11	2	100
Garçons français	15	15	19	17	13,5	13,5	6	100
Filles maghrébines	3	16	3	25	22	9	22	100
Garçons maghrébins	17	17	0	25	21	17	4	100

Il importe maintenant de mettre au jour les logiques sous-jacentes à ces clivages. S'agit-il d'une différenciation s'expliquant exclusivement, ou principalement, par le critère de l'âge scolaire, ou par d'autres variables? En d'autres termes, l'âge scolaire constitue-t-il la variable indépendante principale, qui induit ensuite une série d'effets ségrégatifs au niveau du sexe, de l'origine sociale, de l'origine étrangère? Ou bien la visibilité de la variable d'âge scolaire masque-t-elle d'autres logiques à l'œuvre, d'autres discriminations? Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'étudier la sous-population des élèves de même niveau scolaire et d'étudier les variations d'affectation de ces élèves, à âge

scolaire égal⁴. Ainsi, les logiques de dispersion ou de concentration appliquées aux différents sous-groupes étudiés ci-dessus correspondent-elles aux caractéristiques scolaires de ces sous-groupes? Les proportions d'élèves à l'heure s'établissent, dans la population globale des élèves de 6^e, de la manière suivante : 77 % chez les filles françaises, 71 % chez les filles maghrébines, 67 % chez les garçons français, 44 % chez les garçons maghrébins. Les quatre sous-groupes étudiés se positionnent donc selon un ordre de retard croissant, dans lequel les filles françaises occupent la première position, suivies de près par les filles maghrébines, puis par les garçons français ; beaucoup plus loin se trouvent les garçons maghrébins. Ce dernier groupe connaît un retard scolaire important, puisque plus de quatre garçons maghrébins sur dix sont en retard. Ajoutons que le fort retard est majoritairement le fait de garçons (ils représentent 3/4 des élèves ayant un retard de deux années et plus) Dans le groupe d'élèves à fort retard, il y a autant de garçons français que de garçons maghrébins

La concentration des filles françaises dans les deux classes socialement les plus favorisées s'accroît lorsqu'on observe uniquement la population à l'heure : le taux de filles françaises passe de 57 % à 68,5 %. En d'autres termes, sept filles françaises à l'heure sur dix sont regroupées dans les deux classes présentant le meilleur profil social (le plus fort taux de cadres supérieurs et de professions intermédiaires) et scolaire (la totalité des élèves en avance). Les filles maghrébines à l'heure, qui présentent une proportion très proche de celle des filles françaises à l'heure (par rapport à leurs groupes de référence), sont quant à elles l'objet d'un traitement très différent. Aucune d'entre elles n'est présente dans la 6^e 3-musique (la classe au profil social le plus élevé). Par rapport aux filles françaises, à âge scolaire égal, leur présence est moins forte en 6^e 1-anglais, deux à trois plus forte dans toutes les autres classes (handball, musées, sciences, cycle en trois ans). Les garçons français à l'heure sont dispersés à proportion sensiblement égale dans les différentes classes. Sans bénéficier de la concentration dans les deux classes anglais et musique, à l'instar des filles françaises, ils ont néanmoins accès à la 6^e 3 (pour 20 % des garçons français à l'heure). En d'autres termes, à âge scolaire égal, les garçons français ont accès à cette classe, alors que les filles maghrébines ne l'ont pas, même si globalement l'ensemble du groupe des filles maghrébines présente un profil scolaire meilleur que celui des garçons français. Les garçons maghrébins à l'heure sont, comme les filles françaises à l'heure, l'objet

© ARMAND COLIN. La photocopie non autorisée est un délit.

4 Nous retenons ici deux autres variables descriptives, le sexe et l'origine ethnique (n'ayant pu accéder aux données nominatives concernant l'origine socioprofessionnelle)

d'une procédure « ségrégative », mais de nature différente. Six des quatorze élèves qui composent ce sous-groupe (soit 43 %) sont scolarisés dans la 6^e 4-musées. Un seul est en 6^e-anglais et un seul en 6^e-musique.

Tableau 26. — Répartition (en %) des élèves à l'heure en fonction de leur sexe et de leur origine ethnique

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Total
	anglais	sport	musique- allemand	lettres- musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Filles françaises	31	6	37	11	9	6	0	100
Garçons français	20	17	20	17	14	11	0	100
Filles maghrébines	23,5	12	0,0	29	23,5	12	0	100
Garçons maghrébins	7	14	7	43	21	7	0	100

Ces différents résultats nous autorisent à formuler l'hypothèse d'un traitement différentiel et scolairement hiérarchisé des élèves à l'heure selon leur sexe et leur origine ethnique : les filles sont mieux « placées » que les garçons, les élèves français mieux que leurs pairs d'origine maghrébine. Lorsque ces deux variables sont combinées, c'est la variable ethnique qui l'emporte sur la variable sexuelle : ainsi, les filles françaises à l'heure sont scolarisées dans une plus forte proportion dans les « bonnes classes » que les garçons français à l'heure, qui sont eux-mêmes mieux traités que les filles maghrébines. Les garçons maghrébins cumulent le double handicap de leur sexe et de leur origine.

On retrouve un même phénomène « ségrégatif » dans le groupe des élèves en retard. La plus forte différenciation concerne les garçons maghrébins : près de 40 % des garçons maghrébins en retard sont regroupés en 6^e 7-accueil. On note également l'absence de filles françaises en retard dans la 6^e 4-musées (qui est la classe qui comporte un des plus forts taux d'élèves maghrébins), et l'absence d'élèves maghrébins en retard dans la 6^e 3-musique, alors que près d'un élève français en retard sur deux y est scolarisé.

L'âge scolaire est donc loin d'expliquer entièrement la répartition des effectifs : par exemple, une fille maghrébine à l'heure n'a aucune chance d'être scolarisée dans la 6^e-musique, un garçon maghrébin a une chance

sur quatorze, une garçon français une chance sur cinq, une fille française plus d'une chance sur trois. Un garçon maghrébin à l'heure a une probabilité quatre fois supérieure à celle d'une fille française à l'heure d'être scolarisé dans la 6^e 4-musées. Les élèves relevant de ces deux dernières catégories sont en fait l'objet des discriminations (positive pour les unes, négative pour les autres) les plus fortes. Nous faisons l'hypothèse que les élèves de ces deux groupes sont en réalité affectés selon une logique — consciente ou non — de séparation, de mise à distance. *Tout semble se passer comme si l'institution scolaire, à travers les divisions qu'elle opère entre les élèves, s'arrangeait pour ne pas favoriser le mixage de deux sous-groupes d'élèves, les filles françaises et les garçons maghrébins.* Bien entendu, l'écart scolaire oppose déjà naturellement ces deux sous-groupes, qui occupent des positions extrêmes dans l'espace des âges scolaires, dès la fin de la scolarité élémentaire. Mais l'affectation mise en œuvre par le collège renforce ce processus : les garçons maghrébins à l'heure ont très peu de chances de se trouver dans les classes où se regroupent la majorité des filles françaises à l'heure, et les garçons maghrébins en retard sont concentrés pour près de la moitié d'entre eux dans une classe que fréquente une seule fille française en retard. Est-il cynique de souligner que l'unique fille française en retard scolarisée en 6^e 7 présente un retard de deux années, et que les deux garçons maghrébins à l'heure scolarisés en 6^e 1 et 6^e 3 se sont déclarés de nationalité française, lors de l'inscription au collège ?

Tableau 27. — Répartition (en %) des caractéristiques sexuelles et ethniques des élèves pour chacune des classes

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Ensemble
	anglais	sport	musique- allemand	lettres- musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Filles françaises	46	18	56	15	18	23	7	27
Garçons français	31	29	37	33	25	32	21	30
Filles maghrébines	15	14	0	22	18	18	7	14
Garçons maghrébins	4	18	4	30	25	14	50	19
Autres étrangers	4	21	4	0	14	14	14	10
Total	100 (n = 26)	100 (n = 28)	100 (n = 27)	100 (n = 27)	100 (n = 28)	100 (n = 22)	100 (n = 14)	100 (n = 172)

Tableau 28. — Répartition (en %) des caractéristiques sexuelles et ethniques des élèves à l'heure pour chacune des classes

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Ensemble
	anglais	sport	musique-allemand	lettres-musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Filles françaises	48	14	59	19	17	22	0	34
Garçons français	30	43	32	29	28	45	0	33
Filles maghrébines	17	14	0	24	22	22	0	16
Garçons maghrébins	4	14	4,5	29	17	11	0	13
Autres étrangers	0	14	4,5	0	17	11	0	4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Pour affiner l'analyse, il n'est sans doute pas inutile d'apprécier l'ampleur des distorsions, en mesurant non plus seulement les écarts entre classes, mais aussi les écarts entre sous-groupes, autrement dit en raisonnant à partir des pourcentages en ligne :

Tableau 29. — Répartition (en %) des classes pour chacun des sous-groupes d'élèves

	6 ^e 1	6 ^e 2	6 ^e 3	6 ^e 4	6 ^e 5	6 ^e 6	6 ^e 7	Total
	anglais	sport	musique-allemand	lettres-musées	maths	cycle en 3 ans	accueil	
Filles françaises	25,5	11	32	8	11	10,5	2	100 (n = 47)
Garçons français	15,5	15,5	19	17	13,5	13,5	6	100 (n = 52)
Filles maghrébines	16,5	16,5	0	25	21	17	4	100 (n = 24)
Garçons maghrébins	3	16	3	25	22	9	22	100 (n = 32)
Autres étrangers	6	35	6	0	23	18	12	100 (n = 17)

Si l'on raisonne non plus par classe mais par sous-population, on met ainsi en évidence la différenciation des profils de répartition. Notons qu'il n'y a jamais (si l'on exclut le sous-groupe des autres élèves étrangers trop

peu nombreux) dissociation complète entre deux sous-populations. Il y a donc, toujours, coprésence et mixité entre ces différents sous-groupes au sein de chaque classe, mais selon des équilibres numériques très différents. Mais le plus important à noter ici est la logique de combinaison entre les deux variables sexuelle et ethnique. La variable ethnique ne peut être isolée à l'état chimiquement pur, puisque son incidence dépend fortement de la manière dont elle se combine à la variable sexe : il y a « interaction » entre les deux variables, au sens statistique du terme interaction. Selon la manière dont l'origine se combine avec le sexe, leurs incidences discriminatoires spécifiques se renforcent mutuellement ou, au contraire, tendent sinon s'annuler, du moins à se réduire très sensiblement, au point que les garçons français et les filles maghrébines se retrouvent très peu dissociés⁵. De nos autres observations, il résulte que, schématiquement, les filles maghrébines et les garçons français sont justement en position intermédiaire (et donc sont proches l'un de l'autre) tant en matière de déviance que de réussite scolaire. Au contraire, les filles françaises et les garçons maghrébins sont aux deux extrêmes. Les ressorts du processus de fabrication des classes apparaissent ainsi plus clairement. Tout semble bien confirmer qu'il s'agit là d'un outil déterminant des chefs d'établissements scolaires en termes de contrôle de la déviance et de gestion des fréquentations. Au-delà d'un principe d'efficacité, ce qu'il importe de mettre au jour, est bien l'assimilation plus ou moins implicite des individus à leur groupe d'appartenance en matière de performances, d'attitudes et d'avenir probables.

Mais cet « ordre scolaire », s'il sert une logique discriminatoire de l'institution, pourrait-il procéder du résultat des choix des parents d'élèves, dont l'addition produirait des phénomènes de concentration ou de dispersion, à la manière des « effets pervers » que décrit l'individualisme méthodologique⁶?

5 La démonstration repose alors, au-delà de la lecture des tableaux croisés, sur le calcul des indices de dissimilarité. Ceux-ci sont d'usage classique pour la mesure des ségrégations résidentielles. Il était donc intéressant, au vu de notre problématique, d'importer dans le champ scolaire une technique ordinairement appliquée dans le champ urbain. Sur ces questions, cf. GRAFMEYER Y., *Habiter Lyon*, PUL, 1992, et GRAFMEYER Y., « Regards sociologiques sur la ségrégation », in : BRUN J., RHEIN C. (eds), *La Ségrégation dans la ville*, L'Harmattan, 1994.

6. BOUDON R., *Effets pervers et ordre social*, PUF, 1977.

Parents, faites vos vœux!

Les parents des élèves des classes de CM2 des écoles primaires du secteur du collège Charles-Fourier sont invités, lors du troisième trimestre de l'année scolaire précédant l'entrée en 6^e de leurs enfants, à remplir un imprimé, intitulé « Fiche de candidature » (cf sa reproduction en annexe). Celui-ci leur est remis par l'institutrice (l'instituteur) de leur enfant; les parents disposent d'un délai d'une semaine pour retourner l'imprimé rempli auprès du même enseignant. Selon la formulation de la fiche de candidature, les parents peuvent choisir différentes « classes promotionnelles », en indiquant l'ordre de leur choix. Ils peuvent également ne pas émettre de préférences et opter pour une « classe indifférenciée ». Les rubriques sont assorties d'un certain nombre de légendes qui méritent d'être soulignées. En face des trois options « allemand », « anglais » et « handball », on peut lire : « Les meilleurs dossiers remplissant les conditions seront retenus ». Notons que nulle part sur l'imprimé n'apparaît une mention du contenu des conditions requises. L'option de musique a droit à une parenthèse restrictive : « L'élève doit avoir fait un an de solfège ». Une ultime note de bas de page vient renforcer le caractère sélectif de l'option, si celui-ci n'était pas assez lisible : on y apprend que « les parents des élèves d'une école primaire hors secteur du recrutement du collège Charles-Fourier doivent impérativement établir une demande de dérogation ». La note suivante ajoute que les « autres classes promotionnelles sont réservées aux élèves du secteur du recrutement du collège. » L'option « musique » révèle ici sa fonction d'appel d'une clientèle (dont on sait qu'elle a toutes les chances de ne pas être d'un milieu social populaire), qui viendrait « rehausser » le niveau social du secteur de recrutement du collège. C'est bien la clientèle des autres collèges que vise là cette stratégie de distinction. Deux autres options sont légendées par une note : la « classe de 6^e-5^e en trois ans » est « réservée aux élèves jeunes ayant un rythme de travail lent et des difficultés en français et/ou en mathématiques », et la « classe de remise à niveau » est « réservée aux élèves âgés et ayant des difficultés en français et en mathématiques ». Finalement, seules deux options ne sont pas accompagnées d'un commentaire : « lettres-musées » et « mathématiques-sciences ».

L'examen détaillé de la fiche de candidature permet donc de mettre en évidence le codage social et culturel des choix proposés aux parents, soit à moitié explicite à travers les consignes, soit tout à fait implicite à travers la nature des options. La lecture des fiches remplies par les parents confirme l'hypothèse d'une différenciation des réponses, qui doit non seulement aux ressources scolaires de l'enfant, mais aussi à la compréhens-

sion des présupposés de la procédure. Dans les deux cas, ce sont bien les parents de milieu plus favorisé qui en sont bénéficiaires, soit parce que leurs enfants ont une probabilité plus grande d'être de bons élèves, soit parce qu'en l'absence de cette ressource, ils disposent d'un « sens du placement ». On observe ainsi, sur les fiches remplies, des différences entre des réponses qui hiérarchisent les choix et d'autres qui négligent d'indiquer l'ordre souhaité des priorités. Le nombre de vœux varie également, de un à six : cette variation indique une multiplicité de tactiques, dont seules sont vouées à réussir celles qui optimisent la candidature, soit en restreignant les choix soit à l'inverse en les élargissant, en fonction des ressources scolaires de l'enfant. D'autre part, près du quart des parents (22 %) formulent le choix d'une classe « indifférenciée », qui dénote l'incompréhension ou la passivité devant la procédure, attitudes peu répandues chez les classes moyennes consuméristes. Enfin, le choix par près de la moitié des parents (45 %) de l'option « anglais », en premier vœu, et par seulement 4,5 % de l'option « allemand », indique bien la méconnaissance majoritaire, chez les parents d'élèves interrogés, des qualités distinctives des deux langues étrangères dans le système d'enseignement français.

Afin d'analyser les logiques de répartition des vœux parentaux, et de déterminer leur degré d'autorégulation sociale⁷, nous avons étudié les vœux des parents concernant quatre options : allemand, anglais, musique, lettres-musées. Le choix de ces options est justifié par une connaissance (*a posteriori*) des profils scolaires et sociaux des classes. Ces trois classes connaissent les plus forts taux d'élèves à l'heure parmi les différentes classes de 6^e; elles se différencient cependant par l'origine sociale du recrutement de leurs élèves (du profil le plus favorisé au moins favorisé : musique-allemand, anglais, lettres-musées).

Les options musique et allemand (qui sont ensuite regroupées par le collège en une seule classe) sont l'objet de 18 % des vœux, tous ordres de vœu confondus, et de 4,5 % des premiers vœux (soit six dossiers de candidature sur cent trente-quatre). Ce choix minoritaire est confirmé comme stratégie de distinction sociale, lorsqu'on analyse le profil des élèves « candidats » : tous vœux confondus, 71 % des élèves sont français, et 42 % sont des filles françaises. En premier vœu, les tendances sont accentuées : cinq élèves sur six sont français, dont trois sont des filles françaises. Ces six élèves sont tous à l'heure, voire en avance. On compte seulement 17 % d'élèves maghrébins, tous vœux confondus, et aucun dans les premiers

7. Ne disposant pas des origines socioprofessionnelles nominatives des parents d'élèves, nous analysons ici les caractéristiques de sexe, d'âge scolaire et d'origine ethnique des élèves.

vœux. La caractérisation sexuelle et ethnique des candidats est proche de celle des élèves de la classe définitive. On peut donc souligner provisoirement qu'en laissant jouer les vœux des parents, on obtient ici la logique de ségrégation distinctive qui caractérise cette classe. On pourrait alors croire que l'ordre s'établit naturellement, mais en réalité seuls les six élèves ayant fait l'objet d'un vœu en première position sont retenus dans la classe, qui compte au total vingt-sept élèves. Ceci indique bien l'importance de l'intervention institutionnelle dans la procédure de constitution de cette classe, puisque la procédure des vœux n'opère, pour cette classe, qu'à hauteur de 1/5^e de la classe. Le tableau 30 établit la comparaison entre la structure « ethnique » de la population en amont (les classes de CM2), de la population demandeuse des options musique ou allemand et de la population en aval (la classe de 6^e 3 constituée).

L'option « lettres-musées » est choisie par 22 % des parents, tous vœux confondus, et 5 % en premier vœu. Ces chiffres sont à peine supérieurs à ceux des options allemand et musique. L'option est donc peu attractive. La structure de la population d'élèves demandeurs de cette option est très proche de celle de la population de référence (élèves de CM2) : on ne constate aucune attraction statistique significative entre cette option et une modalité sexuelle ou ethnique. Par contre, concernant les sept « premier vœu » pour cette option, on note une sur-représentation d'enfants français et de garçons : sur sept élèves, cinq élèves présentent l'une ou l'autre caractéristique, trois d'entre eux les deux caractéristiques. Si l'option « lettres-musées » est donc plus demandée en premier vœu par des parents d'élèves français et particulièrement de garçons, la classe définitive se caractérise au contraire par une sur-représentation, par rapport à l'ensemble de la population des élèves de 6^e, d'élèves maghrébins, tant filles que garçons, et par une sous-représentation de filles françaises. La représentation des garçons français y est proche de la moyenne. On constate donc un écart important entre la caractérisation ethnique et sexuelle des vœux et celle des affectations. Avant d'étudier la logique de ces dernières, on peut d'ores et déjà constater que le caractère ségrégatif de la classe (sur-représentation d'élèves maghrébins) est à l'opposé du caractère des vœux des parents. Le faible nombre de candidats retenus (neuf élèves ayant fait l'objet de ce vœu sur les vingt-sept que compte la classe) indique bien ici aussi la marge de manœuvre importante que s'est créée le collège. Le tableau 31 résume ces informations.

L'option anglais constitue l'option la plus attractive chez les parents d'élèves : elle représente 45 % des premiers vœux. On note, dans la sous-population des élèves demandant cette option en premier vœu, une sur-représentation, par rapport à la population de référence des élèves des

Tableau 30. — Répartition (en %) des caractéristiques ethniques des élèves dans la population des classes de CM2 du secteur, dans la sous-population faisant le vœu des options de musique et allemand, et dans la population de la classe de 6^e 3

	Français	Maghrébins	Autres étrangers	Total
Élèves de CM2	56	37	7	100 (n = 134)
Élèves demandeurs options musique ou allemand (tous vœux)	71	17	12	100 (n = 24)
Élèves demandeurs options musique ou allemand (1 ^{er} vœu)	83	0	17	100 (n = 6)
Élèves de la classe 6 ^e 3	92	4	4	100 (n = 27)

Tableau 31. — Répartition (en %) des caractéristiques ethniques des élèves dans la population des classes de CM2 du secteur, dans la sous-population faisant le vœu de l'option « lettres-musées », et dans la population de la classe de 6^e 4

	Français	Maghrébins	Autres étrangers	Total
Élèves de CM2	56	37	7	100 (n = 134)
Élèves demandeurs de l'option « lettres-musées » (tous vœux)	53	30	17	100 (n = 30)
Élèves demandeurs de l'option « lettres-musées » (1 ^{er} vœu)	72	14	14	100 (n = 7)
Élèves de la classe 6 ^e 4	48	52	0	100 (n = 27)

classes de CM2, d'élèves maghrébins et de filles (et par conséquent une sous-représentation de français et de garçons). Dans la population d'élèves demandeurs en premier vœu, les filles maghrébines sont près de deux fois plus représentées par rapport à leur poids dans la population de référence.

Or la composition de la classe fait apparaître ici encore une tendance inverse, comme on le voit dans le tableau 34 : ce sont les filles françaises qui sont sur-représentées (selon une proportion de près de deux fois leur poids dans la population des élèves de 6^e du collège) et les filles maghrébines sont seulement représentées dans une proportion proche de la moyenne. Les garçons maghrébins, sous-représentés selon un taux égal à 1,34 au niveau des candidatures, le sont également dans la classe, mais selon un taux égal à 4,9 (soit cinq fois moins que leur représentativité dans la population des élèves de 6^e du collège).

Tableau 32. — Répartition (en %) des caractéristiques ethniques des élèves dans la population des classes de CM2 du secteur, dans la sous-population faisant le vœu (en première position) de l'option « anglais », et dans la population de la classe de 6^e 1

	Français	Maghrébins	Autres étrangers	Total
Élèves de CM2	56	37	7	100 (n = 34)
Élèves demandeurs de l'option « anglais » en 1 ^{er} vœu	47	43	10	100 (n = 60)
Élèves de la classe 6 ^e 1	77	19	4	100 (n = 26)

Tableau 33. — Répartition (en %) des caractéristiques sexuelles des élèves dans la population des classes de CM2 du secteur, dans la sous-population faisant le vœu (en première position) de l'option « anglais », et dans la population de la classe de 6^e

	Filles	Garçons	Total
Élèves de CM2	48,5	51,5	100 (n = 134)
Élèves demandeurs de l'option « anglais » en 1 ^{er} vœu	63	37	100 (n = 60)
Élèves de la classe 6 ^e 1	61,5	38,5	100 (n = 26)

Tableau 34. — Répartition (en %) des caractéristiques ethniques et sexuelles des élèves dans la population des classes de CM2 du secteur, dans la sous-population faisant le vœu (en première position) de l'option « anglais », et dans la population de 6^e 1

	Filles françaises	Garçons français	Filles maghrébines	Garçons maghrébins	Autres élèves	Total
Élèves de CM2	30	26	16	20	8	100 (n = 134)
Élèves demandeurs de l'option « anglais » en 1 ^{er} vœu	32	15	28	15	10	100 (n = 60)
Élèves de la classe 6 ^e 1	46	31	15	4	4	100 (n = 26)

La marge de manœuvre du collège

Si, de fait, les vœux des parents constituent déjà des profils potentiels de classes, il faut maintenant examiner comment le collège a tenu compte de ces vœux dans la constitution des classes de 6^e. Nous reprenons l'étude des trois classes décrites ci-dessus, allemand-musique, lettres-musée, anglais, mais en procédant « à l'envers » : en partant de la composition finale des classes pour remonter aux vœux des parents, et saisir dans cet intervalle, les logiques d'affectation institutionnelle. Sur les vingt-sept élèves qui composent la classe de musique-allemand (6^e 3), six ont été sélectionnés sur la base d'un premier vœu et douze autres ont fait l'objet d'une affectation non conforme à leur vœu. (Soulignons ici l'opération : aucun des seconds vœux pour cette classe n'a été satisfait, mais par contre, ont été inscrits des élèves qui n'en ont pas exprimé la demande). Ces douze élèves ont fait l'objet d'un premier vœu parental différent : six ont demandé l'option « maths-sciences », trois une classe « indifférenciée », deux l'option « anglais » et un l'option « handball ». Parmi ces douze élèves, tous sont français, onze sont à l'heure, et neuf sont des filles. On peut donc interpréter la ré-affectation de ces élèves par l'institution comme une discrimination positive. Plus encore, tout semble se passer pour les six élèves français (dont trois garçons) qui ont fait l'objet d'un premier vœu en classe « maths-sciences » comme si le collège corrigeait une erreur d'aiguillage, qui pourrait bien relever d'un malentendu sur la valeur de la section « mathématiques ». Il est tout à fait possible que des

parents aient associé une valeur distinctive à cette classe, en référence à la valeur globale de la matière dans le système d'enseignement, alors qu'il faut lire ici un usage (contextualisé) inversé de cette valeur : la section « maths » est destinée à des élèves faibles dans cette matière à l'issue de leur scolarité primaire. L'hypothèse de l'erreur d'interprétation des parents se vérifie sur les six cas « réorientés » dans la classe musique : selon l'appréciation concernant leurs performances en mathématiques, annotée sur leurs dossiers par les enseignants de CM2, cinq de ces élèves bénéficient de la mention « très bien » et un de la mention « bien ». Enfin, la classe de musique-allemand est complétée par neuf autres élèves, dont quatre présentent un retard scolaire : on peut faire ici l'hypothèse que la classe a été complétée par quatre redoublants et cinq élèves extérieurs au secteur de recrutement du collège, ayant donc fait une demande de dérogation pour leur inscription dans cette classe musique. Ces neuf élèves sont tous français.

Procédons de la même manière pour la classe « lettres-musée » (6^e 4). Sur les vingt-sept élèves qui composent cette classe, sept en ont fait la demande en premier vœu, deux en second vœu. Onze autres élèves ont été « réaffectés » : six avaient choisi une classe indifférenciée, quatre une option « anglais » et un une option « remise à niveau » sept de ces onze élèves sont d'origine maghrébine. La classe est complétée par sept élèves extérieurs ou redoublants, dont trois sont maghrébins. On peut déduire les logiques d'affectation à l'œuvre pour cette classe en creux de l'analyse menée pour la classe précédente.

L'option « anglais » (classe de 6^e 1) pose un problème différent à l'institution : les demandes en premier vœu sont plus de deux fois supérieures à l'offre. Elles ne peuvent donc être toutes satisfaites, à l'inverse des deux classes précédentes. Nous avons vu plus haut, pour cette classe, que l'affectation institutionnelle produisait une composition dominante de la classe, de profil opposé à la composition du groupe des élèves demandeurs. Ceci reflète bien le traitement des vœux parentaux : si un tiers des demandes sont acceptées, cette proportion atteint plus de la moitié des vœux d'élèves français, mais moins du quart chez les filles maghrébines, et 10 % chez les garçons maghrébins. Il faut se demander maintenant si ces écarts reflètent une différence de niveau scolaire : en d'autres termes, les élèves français sont-ils choisis en plus grand nombre parce qu'ils sont d'un meilleur niveau scolaire que les élèves maghrébins, ce qui invaliderait l'hypothèse d'une logique de ségrégations sociale, ethnique, sexuelle au profit d'une logique attentive au seul niveau d'une « bonne classe » ? Il s'agit donc de considérer les traitements des demandes, à âge scolaire égal des élèves, plus exactement pour la sous-population des élèves à l'heure.

L'option « anglais » est demandée par 40 % des élèves à l'heure, mais par près de 70 % des filles maghrébines à l'heure. Les filles maghrébines faisant l'objet d'une candidature en classe d'anglais se distinguent donc des autres sous-groupes par une sur-représentation d'élèves à l'heure (par rapport à leur groupe de référence), et particulièrement du groupe des garçons maghrébins pour lequel le taux de demandes parmi les élèves à l'heure atteint à peine le quart. En d'autres termes, on pourrait dire que les parents maghrébins ont déjà « intériorisé » le double caractère « féminin » et sélectif de la classe, en proposant majoritairement des filles, et pour la majorité d'entre elles, à l'heure.

Cependant, la « bonne volonté » des parents maghrébins n'est pas récompensée : elle est en réalité plus le signe d'une captivité des choix et est traitée comme telle par l'institution. En effet, parmi les élèves demandeurs à l'heure, la moyenne de dossiers acceptés s'élève à un peu moins de la moitié, mais à plus de 70 % pour les filles françaises, à plus de la moitié pour les garçons français et à 1/3 pour les Maghrébins, filles et garçons. Poursuivons l'analyse en nous intéressant au traitement des candidats à l'heure « rejetés » : cinq français sur huit sont orientés vers la 6^e « maths et sciences », quatre filles maghrébines sur sept sont orientés en 6^e « lettres-musées », la seule élève orientée en 6^e « musique-allemand » est une fille française. Terminons la description du processus d'affectation avec la composition du sous-groupe de six élèves qui complètent l'effectif de la classe, sans avoir formulé le vœu de s'y trouver : cinq sont français, un est d'origine congolaise.

Tableau 35. — Proportion (en %) de l'option « anglais » parmi les premiers vœux et proportion acceptée pour chacune des catégories ethniques et sexuelles d'élèves

	Filles françaises	Garçons français	Filles maghrébines	Garçons maghrébins	Autres élèves	Ensemble
1 ^{er} vœu :						
- option anglais	47,5	26	77	33	60	45
- autres options	52,5	74	23	67	40	55
- total (effectifs)	100 (n = 40)	100 (n = 35)	100 (n = 22)	100 (n = 27)	100 (n = 10)	100 (n = 134)
vœu anglais :						
- accepté	53	56	23,5	11	0	33
- refusé	47	44	76,5	89	100	67
- total (effectifs)	100 (n = 19)	100 (n = 9)	100 (n = 17)	100 (n = 9)	100 (n = 6)	100 (n = 60)

Tableau 36. — Proportion (en %) de l'option « anglais » parmi les premiers vœux et proportion acceptée pour chacune des catégories ethniques et sexuelles d'élèves à l'heure

	Filles françaises	Garçons français	Filles maghrébines	Garçons maghrébins	Autres élèves	Ensemble
1 ^{er} vœu :						
– anglais	42	33	69	23	75	43
– autre	58	67	31	77	25	57
– total	100	100	100	100	100	100
(effectifs)	(n = 33)	(n = 27)	(n = 16)	(n = 13)	(n = 4)	(n = 93)
vœu anglais :						
– accepté	71	56	36	33	0	50
– refusé	29	44	64	67	100	50
– total	100	100	100	100	100	100
(effectifs)	(n = 14)	(n = 9)	(n = 11)	(n = 3)	(n = 3)	(n = 40)

La non-satisfaction des premiers vœux d'une trentaine de candidats à l'inscription en 6^e « anglais » constitue la seule « fausse note » de la procédure proposée aux parents. Le collège peut en effet justifier le bien-fondé et le succès de son entreprise sur la forte proportion de premiers vœux satisfaits. Mais dans le même temps, cette procédure n'est pas incompatible avec une division sociale, ethnique, sexuelle des élèves. D'une part, une partie des parents exprime des choix élitistes (classe « musique et allemand »). D'autre part, la procédure des vœux est peu contraignante pour le collège. Grâce au quart des parents qui optent pour une « classe indifférenciée » (qui n'existe pas en réalité, ce qui équivaut à laisser le collège choisir à sa place), grâce au volant des redoublants et des dérogations, le collège dispose de la marge de manœuvre suffisante pour compléter les classes de telle manière qu'elles présentent des profils homogènes. La plus faible probabilité de cohabitation au sein d'une même classe entre filles françaises et garçons maghrébins apparaît alors moins le produit du hasard, et un peu plus celui d'une intention ségrégative plus ou moins avouée.

Casiers scolaires

Chaque instituteur (institutrice) des classes terminales des six écoles primaires qui constituent le secteur de recrutement du collège Charles-

Fourier est invité(e), outre à distribuer les fiches de vœux auprès des familles et à les renvoyer au collège, à remplir une fiche d'évaluation des élèves de sa classe (cf. la reproduction de ce document en annexe). Celle-ci comporte, en plus de la mention du nombre et de la position des classes redoublées par les élèves, une série de jugements sur les performances des élèves, classées selon une hiérarchie à cinq niveaux, pour trois disciplines (lettres, mathématiques, éducation physique et sportive), ainsi que sur les qualités de l'élève, tant au niveau de son « rythme de travail » (« rapide », « normal », « lent ») que de son « comportement » (« aime l'école », « sociable », « difficile », « a-scolaire »). Enfin, l'avis (« favorable », « défavorable ») de l'instituteur est sollicité sur l'affectation éventuelle dans l'une ou l'autre des classes de 6^e. Sans que la fiche indique explicitement la démarche à adopter concernant ce dernier avis, il y a tout lieu de penser que celui-ci est produit au regard des demandes des familles, qui transitent par l'enseignant de l'élève. Une dernière rubrique, intitulée « Observations. Séparer de..., mettre avec... », permet à l'enseignant de mentionner des « alliances contre nature (scolaire) » entre élèves et de favoriser celles qui à l'inverse lui paraissent légitimes⁸.

Pour justifier un traitement statistique global, ces informations doivent prouver leur peu de variabilité selon l'enseignant qui les produit. Les appréciations sur les performances scolaires et le rythme de travail donnent lieu à une uniformité de codage. Les différences portent sur les appréciations concernant le comportement, sur les avis concernant l'affectation et sur les observations. À propos du comportement, les enseignants font un usage différent des quatre catégories proposées : certains proposent une seule catégorie par élève, d'autres codent le comportement d'un élève dans deux catégories. En effet, cette rubrique est susceptible d'une plus grande subjectivité de l'interprétation, en particulier concernant les modalités « aime l'école » et « sociable ». En fait, ces variations ne posent pas un problème pour notre propre codage : nous avons considéré que l'ordre écrit des qualités (de « aime l'école » jusqu'à « a-scolaire ») indique réellement une hiérarchie du jugement sur le niveau d'adaptation de l'élève à l'école. Lorsque la catégorie « sociable » est mentionnée en même temps que la catégorie « aime l'école », nous avons considéré qu'il s'agissait là d'une qualité redondante de l'adaptation, et nous avons retenu la qualité la plus élevée (« aime l'école »). (Ceci est par exemple le cas dans une école où tous les élèves « aimant l'école » sont aussi décrits comme « sociables ») À l'inverse, lorsque la catégorie « difficile » est mentionnée en même temps que la catégorie « aime

⁸ On retrouve là la figure récurrente des « mauvaises fréquentations », et sa version positive du « bon exemple », appliquées aux sociabilités d'élèves.

l'école», nous avons considéré que la première indication avait une valeur signifiante supérieure, et que la mention « aime l'école » pouvait être considérée comme un adoucissement du jugement négatif chez des enseignants moins portés au jugement définitif, dans des écoles moins marquées par un conflit entre les élèves et les enseignants. Le climat de l'école est en effet fortement révélé par le tableau des évaluations des élèves. C'est dans l'école où la présence d'enfants d'immigrés maghrébins, et particulièrement de garçons maghrébins, est la plus forte (soit deux tiers des élèves) que la rubrique « observations » est la plus annotée. Les autres écoles, qui connaissent un taux d'enfants d'immigrés maghrébins oscillant autour d'un tiers des élèves, n'utilisent pas ou très peu cette rubrique. Bien entendu, les proportions de chacune des catégories d'appréciation varient selon les établissements, mais c'est bien à la fois la diversité interne à chaque école primaire et la diversité entre les écoles primaires qui constituent le matériau avec lequel travaille l'administration du collège.

Nous nous sommes intéressés particulièrement au jugement sur le comportement. Cette rubrique nous semble pertinente pour deux raisons. D'une part, nous inspirant des travaux de J.-P. Zirotti⁹, nous faisons l'hypothèse que cette dimension du jugement a un impact sensible sur les procédures d'affectation, et qu'elle joue un rôle discriminant essentiel, particulièrement lorsqu'il s'agit comme ici de faire des choix entre des élèves, c'est-à-dire d'établir des classements. À âge scolaire égal, à performances égales, le jugement sur le comportement permet de déterminer l'élève le plus méritant. D'autre part, nous faisons l'hypothèse que cette dimension est regardée de près par une institution qui s'occupe de « fabriquer » des classes, pour garantir notamment les climats relationnels les moins conflictuels aux classes les plus élevées dans la hiérarchie des valeurs scolaires.

Le terme de « comportement », utilisé dans la fiche d'évaluation, recouvre en réalité, au vu des modalités proposées, une attitude devant l'école. Insistons ici sur le fait que l'évaluation des élèves est produite dans un contexte institutionnel, par les enseignants des élèves. Ce qui est dit à travers ces appréciations, ce n'est pas l'opinion de l'enfant sur l'école, mais bien celle que l'enseignant se fait de l'opinion de l'enfant sur l'école. La question de savoir si l'enfant aime l'école est certes posée, mais c'est l'enseignant qui y répond, livrant ainsi son regard sur le rapport de l'élève à l'école¹⁰. Notons la mystification latente de l'appréciation

9 ZIROTTI J.-P., « Le jugement professoral : un système de classement "qui ne fait pas de différence" », *Langage et Société*, n° 14, 1980.

10. On pourrait faire l'hypothèse que le jugement de l'enseignant porte, au-delà de l'élève, sur l'enfant et son milieu.

« aime l'école » : tout est présenté comme si ce jugement était indépendant du traitement que l'école réserve à l'élève. Imagine-t-on qu'un enseignant juge les performances scolaires d'un élève médiocres ou mauvaises et en même temps juge que cet élève « aime l'école » ? Dans notre échantillon, cette double appréciation n'est décernée que pour deux ou trois élèves. Majoritairement, l'appréciation est décernée à des élèves dont les performances scolaires sont jugées « très bonnes » ou « bonnes », et plus rarement « moyennes ». Si l'on se place un instant du côté de l'élève, imagine-t-on également que le traitement que l'école lui réserve n'ait pas d'impact sur l'opinion qu'il s'en fait ?

Le jugement sur le comportement de l'élève distribue donc globalement les élèves ainsi : près de la moitié d'entre eux sont jugés « aimant l'école », 1/3 est dit « sociable », et 1/6^e « difficile » et « a-scolaire »¹¹. L'analyse de cette classification fait apparaître une double discrimination : d'une part, une discrimination sexuelle, les filles étant jugées plus « adaptées », ou en d'autres termes étant jugées plus positivement que les garçons, d'autre part, une discrimination ethnique, les Français étant mieux jugés que les Maghrébins. La discrimination sexuelle est plus forte que la discrimination ethnique : concernant la modalité « aime l'école », 35 % séparent le score des filles (67 %) de celui des garçons (32 %), 23 % séparent le score des Français (60 %) de celui des Maghrébins (37 %).

Tableau 37. — Répartition (en %) des appréciations des enseignants en fonction du sexe des élèves¹²

	Aime l'école	Sociable	Difficile a-scolaire	Total
Filles	67	30	3	100
Garçons	32	39	29	100
Ensemble	49	35	16	100*

* (n = 134)

11. Cette dernière qualification ne concerne que quatre élèves.

12. Il s'agit des élèves des classes de CM2 du secteur de recrutement du collège.

Tableau 38. — Répartition (en %) des appréciations des enseignants en fonction de l'origine ethnique des élèves

	Aime l'école	Sociable	Difficile a-scolaire	Total
Français	60	31	9	100
Maghrébins	37	39	24	100
Autres étrangers (*)	22	45	33	100
Ensemble	49	35	16	100

(*) n = 9

Lorsque les deux variables sont combinées, elles produisent un autre clivage : les filles françaises obtiennent une appréciation record (79 % soit près de huit filles françaises sur dix « aiment l'école » selon leurs enseignants), les autres sous-groupes se situant tous en dessous du score moyen de la population totale. La hiérarchie est néanmoins significative : 44 % pour les filles françaises, 37 % pour les garçons français et 31 % pour les garçons maghrébins, ceux-ci occupant la position la plus dévalorisée dans l'échelle du jugement enseignant.

Tableau 39. — Répartition (en %) des appréciations des enseignants en fonction du sexe et de l'origine ethnique des élèves

	Aime l'école	Sociable	Difficile a-scolaire	Total
Filles françaises	79	19	2	100
Garçons français	37	46	17	100
Filles maghrébines	44	52	4	100
Garçons maghrébins	31	27	42	100

Dans quelle mesure ces écarts de jugements sont-ils liés à des écarts de performances scolaires, si l'on fait l'hypothèse que le jugement sur le comportement est d'autant plus favorable que les performances scolaires sont bonnes (on pourrait tout aussi bien lire l'hypothèse dans l'autre sens)?

L'ordre des positions des élèves selon l'âge scolaire (tableau 40) semble confirmer l'écart entre les deux sous-groupes les plus éloignés : les filles françaises sont à l'heure pour plus de huit sur dix d'entre elles, alors que les garçons maghrébins le sont pour à peine un élève sur deux. Les garçons maghrébins représentent en outre 40 % du sous-groupe des élèves en fort retard. Mais les écarts d'âge scolaire entre filles françaises, filles maghrébines et garçons français ne confirment pas les écarts des appréciations enseignantes.

Tableau 40. — Répartition (en %) des caractéristiques d'âge scolaire en fonction de l'origine ethnique et du sexe des élèves des classes de CM2

	À l'heure	En retard	Total
Filles françaises	82,5	17,5	100
Garçons français	77	23	100
Filles maghrébines	73	27	100
Garçons maghrébins	48	52	100

Il s'agit alors de considérer les jugements sur les élèves à âge scolaire égal (tableaux 41 et 42). Si, en considérant la sous-population des élèves à l'heure, les écarts se réduisent entre les groupes, les tendances mises en évidence sur la population totale sont confirmées. Parmi les élèves à l'heure, les filles françaises sont toujours, et de loin, les plus appréciées des élèves. Entre les trois autres groupes, on n'observe plus d'écart significatif concernant la modalité « aime l'école » ; les différences se font sur les autres modalités : les filles maghrébines à l'heure sont plus souvent « sociables », et les garçons, français ou maghrébins, plus souvent jugés « difficiles » ou « a-scolaires ». C'est en observant la population des élèves en retard que la discrimination du jugement enseignant devient la plus visible. Aucune fille française en retard n'est jugée difficile ou a-scolaire et 2/3 des filles françaises en retard « aiment l'école ». Les autres élèves en retard n'ont droit à cette appréciation que pour un nombre infime d'entre eux. Ils sont jugés « sociables » pour environ 80 % d'entre eux, en ce qui concerne les filles maghrébines et les garçons français. Par contre, le jugement sur les élèves maghrébins en retard est généralement sans appel : 2/3 d'entre eux sont dits « difficiles » ou « a-scolaires ». La corrélation entre le jugement sur le comportement et l'âge scolaire est donc plutôt faible pour les filles françaises, alors qu'elle est forte voire très forte pour les autres élèves.

Tableau 41. — Répartition (en %) des appréciations des enseignants en fonction du sexe et de l'origine ethnique des élèves à l'heure

	Aime l'école	Sociable	Difficile a-scolaire	Total
Filles françaises	82	15	3	100
Garçons français	52	32	16	100
Filles maghrébines	53	41	6	100
Garçons maghrébins	50	33	17	100

Tableau 42. — Répartition (en %) des appréciations des enseignants en fonction du sexe et de l'origine ethnique des élèves en retard

	Aime l'école	Sociable	Difficile a-scolaire	Total
Filles françaises	62,5	37,5	0	100
Garçons français	0	80	20	100
Filles maghrébines	17	83	0	100
Garçons maghrébins	14	22	64	100

Les tableaux ci-dessus donnent à penser que l'on est en présence d'une relation de dépendance entre le jugement sur le groupe et les jugements sur les individus. En effet, tout semble se passer comme si les performances globales du groupe construisent une image, plus ou moins positive ou négative, qui rejaillit sur les individualités qui le composent. Ainsi, une fille française en retard bénéficie-t-elle, à un niveau symbolique mais avec des effets réels, du faible taux de retard de son groupe, de même qu'un garçon maghrébin à l'heure supporte le poids du stigmate de l'appartenance à un groupe majoritairement « en échec », « difficile ». Un véritable cercle vicieux s'installe alors : plus un groupe d'élèves est à l'heure, mieux sont considérés les individus qui le composent, qui sont alors moins exposés à la sanction du retard, et confirment ainsi les bonnes performances du groupe (inversement pour les groupes d'élèves marqués par un fort taux de retard).

La procédure qui s'appuie sur les dossiers établis par les enseignants de l'école primaire s'inscrit donc dans la continuité — la reproduction — des positions scolaires construites à l'école primaire. De leur côté, les

enseignants de l'école primaire ont tout le loisir de ne pas se sentir responsables des ségrégations sociales produites par la procédure, non seulement parce que le collège les fait intervenir en qualité d'experts (et non de décideurs), mais aussi parce que les jugements qui leur sont demandés ont toute l'apparence réifiée de la technique. À cela, on pourrait ajouter que le sentiment de participer à une procédure concernant l'enseignement secondaire (« Le travail que vous aurez ainsi effectué favorisera la constitution des classes de 6^e. Cette première répartition sera soumise à votre réflexion. Vos remarques et avis [suit le téléphone du collège] pris en compte, donneront lieu à l'établissement de nouvelles listes »), soutenu par l'idéologie nouvelle du partenariat intra-institutionnel, vient ôter toute réticence à fournir la base d'une logique ségrégrative, si tant est que cette réticence existe chez des acteurs scolaires eux-mêmes partie prenante de ces logiques de classement dans leurs pratiques quotidiennes. La propension enseignante à construire les destinées scolaires des élèves trouve ici une légitimité nouvelle.

« Bonnes intentions » et effets pervers

Au terme de l'étude statistique de la fabrication des classes du collège Charles-Fourier, il paraît difficile de ne pas céder à la dénonciation indignée d'une ségrégation scolaire¹³ des publics en fonction de leur sexe et de leur origine ethnique. Pourtant, il serait erroné d'appréhender la ségrégation objective dans un registre machiavélique. La répartition des publics n'est pas le fruit d'une opération unilatérale, d'un rapport de force brutal, d'une exclusion sommaire. La variable de l'âge scolaire constitue une variable intermédiaire efficace, qui rend possible — et acceptable — des divisions d'ordre social. La procédure de hiérarchisation est également en partie voulue et entérinée par les parents d'élèves. Participative, elle se veut aussi « objective », en se fondant sur les évaluations des enseignants de primaire. Enfin, rappelons le sens de cette distribution « rationnelle » des élèves entre les classes pour la direction du collège : il s'agit d'adapter

13 L'analyse de la ségrégation interne à l'espace scolaire est pratiquement inexistante de la sociologie de l'éducation française, à l'inverse de la sociologie anglo-saxonne (Cf HENRIOT-VAN ZANTEN A., « La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours, politiques, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 », op. cit.) Parmi un nombre très important de travaux nord-américains, voir par exemple SHIMAHARA N., « Polarized socialization in an urban high school », *Anthropology and Education Quarterly*, 14 2, 1983

l'école aux élèves (et non l'inverse) en proposant des contenus et des cadres d'enseignement reflétant l'hétérogénéité des performances et des motivations des élèves. Si celles-ci s'avèrent être différentes en fonction du sexe et du milieu social, culturel, ethnique, l'école peut fort bien en imputer les causes à d'autres instances. Et si la procédure institutionnelle renforce encore la division « naturelle » des élèves, n'est-elle pas justifiable d'une bonne intention, celle de proposer des cadres d'apprentissage encore plus homogènes ?

En réalité, l'accusation de ségrégation ne peut être portée de manière décontextualisée. Le phénomène de ségrégation interne à l'établissement scolaire doit être replacé dans un état de concurrence entre les établissements scolaires. La ségrégation urbaine se double de plus en plus d'une ségrégation au niveau scolaire : évitement des écoles dévalorisées par leur recrutement, à travers le recours au privé ou le détournement de la carte scolaire. Une des manières de résister à cette dérive pour les établissements mal cotés, c'est de gérer cette ségrégation à un niveau interne pour préserver la mixité sociale. Autrement dit, la constitution de bonnes classes dans les établissements scolaires de banlieue permet (c'est le pari qui est fait) de retenir une population, souvent française ou immigrée mais plus exigeante parce que plus au fait des enjeux scolaires, tentée par les stratégies de fuite. Donc, le principe peut être démocratique à une échelle large, et discriminatoire à l'échelle de l'établissement... avec des effets pervers à gérer au niveau interne.

Du point de vue de l'idéal républicain d'une école mixant les milieux sociaux et redistribuant les chances, un tel système est éminemment critiquable. La « mosaïque scolaire » inscrit les élèves dans des espaces culturels et relationnels distincts, inégalement dotés en valeurs scolaires, et des parcours parallèles, de longueur et de valeur inégales. L'association « féminin-français-précoce » constitue le pôle valorisé du monde scolaire, auquel répond le pôle dévalorisé « masculin-maghrébin-en retard scolaire¹⁴ ». Au premier pôle sont réservées les disciplines les plus rentables sur le marché scolaire, parce qu'elles représentent des ressources rares permettant d'opérer des stratégies de distinction (musique, allemand, latin, grec...), qu'enseignent les professeurs les plus attachés aux valeurs scolaires classiques. À l'autre pôle, les mauvaises performances des élèves

14 L'étude systématique du curriculum proposé par le système des classes à option au collège Charles-Fourier mettrait en évidence d'autres indices de stéréotypification sexuelle et d'ethnocentrisme : par exemple, une classe « sport » destinée à une majorité de garçons et une classe « musées » préférentiellement à des élèves d'origine maghrébine.

légitiment l'abandon de matières classiques au profit de contenus moins scolaires (technique, sport, animation, visites...) en même temps que les innovations pédagogiques les plus diverses, dont la rentabilité scolaire est mal assurée, parfois dévoyées de leur sens premier par des enseignants fatigués de la monotonie des apprentissages scolaires. Les élèves ont une expérience différente du monde scolaire, selon la classe qu'ils intègrent : les différences concernent à la fois les relations avec les adultes et les relations avec les pairs. Tout sépare des élèves scolarisés dans les deux classes les plus éloignées sur l'échelle des valeurs scolaires : la communication langagière entre l'enseignant et la classe, l'autonomie de l'élève par rapport au groupe-classe, les formes disciplinaires, la marge d'expression des élèves, la mixité tant sexuelle, sociale, ethnique, les modes de coopération entre élèves. La différence ne s'arrête pas au seuil de la classe : les usages de l'espace et du temps hors classe, le degré de permissivité des adultes, le mixage entre élèves sont également en jeu¹⁵. La question de la perception de ces ségrégations par les élèves est l'objet du chapitre suivant. Comment les élèves, et en particulier les mauvais élèves, perçoivent-ils la contradiction entre un mythe égalitaire et des logiques discriminatoires ?

15 Il n'est pas jusqu'à la fréquentation de la cantine qui sépare les élèves. Or, le statut d'externe ou de demi-pensionnaire différencie fortement les expériences du monde scolaire. En effet, quelle n'a pas été notre surprise de constater que les classes diffèrent aussi par ce critère : pour ne citer que les deux extrêmes, la 6^e musique comprend une majorité d'élèves demi-pensionnaires (55,6%), alors que les 6^e musées, maths, cycle en 3 ans, accueil, comptent environ 3/4 d'élèves externes. L'explication fournie par l'administration du collège nous renvoie à notre connaissance de la composition ethnique des classes : la cherté de la cantine scolaire, les habitudes culinaires des familles maghrébines, la proximité résidentielle des élèves d'origine maghrébine. Notons que l'explication nous livre incidemment une nouvelle dimension de la ségrégation, celle du lieu de résidence.