

# Les écarts se creusent-ils en cours de collège ?

**Joanie Cayouette-Remblière**

Docteure en sociologie, membre du Laboratoire de sociologie quantitative (Crest) et du Centre Maurice Halbwachs (ENS/EHESS)

**Afin de comprendre la formation des inégalités sociales de parcours scolaire, cet article traite de la question des inégalités de progression en cours de collège en fonction de l'origine sociale.**

**À partir d'une base de données localisée et exhaustive, retraçant les parcours scolaires de deux cohortes d'élèves, il confirme l'importance des inégalités de progression scolaire en fonction de l'origine sociale.**

**L'article rend aussi compte des formes concrètes que peuvent prendre ces inégalités de progression en se focalisant sur le décrochage cognitif au sein des classes et en montrant les conséquences de cette situation de plus en plus fréquente de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Enfin, trois pistes d'explication de ces inégalités de progression sont exposées.**

**A** lors que la thématique des inégalités sociales de parcours scolaire est très investie tant en sociologie de l'éducation qu'au sein des sciences de l'éducation, peu d'études attestent empiriquement d'une question pourtant centrale : les écarts observés en fin de scolarité sont-ils le résultat d'inégalités scolaires initiales ou, au contraire, se sont-ils construits en cours de scolarité ? En ce qui concerne le collège et la situation française, seules quatre études ont souligné les inégalités de progression en cours de collège [1, 5, 6, 8]. Portant sur des données anciennes et présentant des limites que les auteurs reconnaissent eux-mêmes, ces études gagneraient à être actualisées d'enquêtes récentes et approfondies. Sans prétendre combler entièrement ce vide empirique, cet article propose des résultats obtenus grâce à un suivi localisé et exhaustif des trajectoires de deux cohortes d'élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 2001 et 2002 dans deux collèges d'une même ville (encadré 1). Il confirme l'importance des inégalités sociales de progression en cours de collège et ouvre une piste de réflexion sur ses modalités.

## DEUX TYPES DE VALEURS SCOLAIRES

Une des raisons pour lesquelles peu d'études ont pu s'intéresser à cette question renvoie aux deux types de valeur scolaire mesurés par les résultats des élèves. Suivant une perspective cognitiviste de la valeur scolaire, les résultats aux épreuves standardisées permettent de mesurer des compétences sans influence du contexte sur l'instrument de mesure. Aussi, cette perspective estime que ces compétences sont « réelles », « tangibles », en d'autres termes, qu'elles existent hors de leur contexte de mesure. C'est pourquoi, dans cette perspective, la priorité est donnée à l'analyse des résultats à des épreuves standardisées, dans la recherche (souvent vaine) de « *mesurer à la perfection le niveau d'un élève dans une discipline donnée* » [9]. À l'inverse, suivant une perspective pragmatique, les notes au contrôle continu sont intéressantes pour étudier la valeur scolaire dans le sens où il s'agit de considérer ces résultats comme la mesure d'un arbitraire culturel scolaire. Cette mesure prend en compte les compétences scolairement valorisées dans un contexte donné. Les résultats au contrôle continu peuvent être

## Encadré 1 – Reconstituer les trajectoires scolaires de deux cohortes d'élèves à partir de dossiers scolaires

L'enquête réalisée entre 2009 et 2012 s'est appuyée sur une double méthodologie. Un premier matériau, que nous avons nommé « base *Cohortes* », prend la forme d'une « statistique ethnographique » [3]. Il s'agit de la reconstitution des trajectoires de l'ensemble des élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 2001 et 2002 dans deux collèges d'une ville de banlieue parisienne (Rimbaud et Triolet), au moyen de leur dossier scolaire. Ces « grandes chemises », éminemment riches pour le sociologue, renferment, entre autres, les pièces suivantes : fiches de renseignement administratives (permettant de suivre, notamment, la carrière professionnelle des deux parents pendant les sept à neuf années de la scolarité secondaire de l'élève), fiches d'inscription renseignant les options choisies et les classes fréquentées, bulletins trimestriels, fiches de dialogue pour chaque processus d'orientation. S'y ajoute un ensemble de pièces supplémentaires (correspondance école/famille, signalement à l'IA, avis de retenues, etc.) qui varient d'un dossier à l'autre. La base a été complétée par d'autres informations recueillies sur ces élèves par ailleurs : dossiers réalisés au centre d'information et d'orientation (CIO), résultats au brevet des collèges, CAP, BEP et baccalauréat, notamment. D'autres matériaux sont mobilisés : ils sont issus d'une enquête ethnographique « classique », alliant 22 entretiens avec les élèves étudiés, 26 entretiens avec leurs anciens enseignants de collège, maints entretiens informatifs, observations au sein des collèges (notamment des conseils de classe de 3<sup>e</sup>), dans la ville et à la Mission locale ainsi qu'un travail sur archives.

Les analyses présentées ici sont toutes issues de l'exploitation de la base *Cohortes* ainsi que de l'analyse de cette enquête ethnographique. Les noms et prénoms des enquêtés, ainsi que les noms des établissements ont été anonymisés.

considérés comme des intrications entre des compétences scolairement valorisées et le contexte au sein duquel elles sont mesurées. Dans cette perspective, comparer les résultats au contrôle continu avec des notes à des épreuves standardisées conduit à isoler l'effet du contexte<sup>1</sup>, mais ne peut permettre d'étudier rigoureusement des progressions. En revanche, comparer entre elles des notes au contrôle continu rend compte de l'évolution de la valeur scolaire pragmatique de l'élève, ce que nous appellerons ici sa *progression pragmatique*.

Or les panels de la DEPP, source canonique pour étudier les trajectoires scolaires en France, disposent jusqu'à présent des données des évaluations standardisées en 6<sup>e</sup> et du contrôle continu en 3<sup>e</sup>, ce qui rend impossible une étude rigoureuse des progressions, quelle qu'en soit la perspective adoptée.

Sur la base *Cohortes* (encadré 1), deux méthodes différentes ont été utilisées, permettant d'exploiter à la fois les résultats aux épreuves stan-

dardisées (perspective cognitiviste) et ceux au contrôle continu (perspective pragmatique). Cela revient à comparer, d'une part, les résultats aux épreuves standardisées de 6<sup>e</sup> et ceux des épreuves du brevet en 3<sup>e</sup>, et d'autre part, les résultats moyens obtenus au contrôle continu en français et en mathématiques en classes de 6<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Dans cet article, seuls seront présentés les résultats au contrôle continu, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, selon la configuration sociale, mais il importe de préciser que les inégalités de progression sont confirmées et ne divergent que peu si on compare deux épreuves standardisées entre elles [4].

### APPROCHER L'ORIGINE SOCIALE DANS UNE PERSPECTIVE LOCALISÉE

Depuis les années 1960, la classe ouvrière – qui n'a d'ailleurs jamais été aussi unifiée qu'on le croit parfois – s'est progressivement divisée. Le type d'habitat et de quartier a distingué des ouvriers de zones pavillonnaires et des ouvriers des grands ensembles. Le chômage et les difficultés à recouvrer l'emploi ont également segmenté cette

classe, créant un écart entre les chômeurs et plus globalement les « instables » d'une part et les ouvriers qui ont une « bonne place » d'autre part. En outre, l'accès des femmes aux activités professionnelles salariées et l'augmentation des taux de divorce et de séparation ont de nouveau accentué les clivages internes. Enfin, la forte présence d'immigrés au sein de ce groupe social renforce les segmentations. Pour toutes ces raisons, il devient de plus en plus difficile d'étudier l'origine sociale d'un élève sans prendre en compte la profession de ses deux parents et leur rapport à l'emploi, sa situation familiale, son quartier d'habitat et son histoire migratoire.

Afin de prendre en compte cette hétérogénéité des classes populaires du début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'analyse a tiré profit de la multiplicité des variables de position sociale présentes dans les dossiers scolaires. Le croisement de l'ensemble de ces variables permet d'approcher l'origine sociale des élèves de façon plus fine que ne le font généralement les classifications traditionnelles, souvent centrées sur la seule profession du père.

#### NOTE

1. Comme l'ont fait Duru-Bellat et Mingat [5, 6].

## L'origine sociale des élèves dans un espace à trois dimensions

La profession des deux parents à l'entrée en 6<sup>e</sup>, leur secteur d'emploi, la stabilité de leur profession, la situation familiale, le nombre d'enfants dans la fratrie, l'origine culturelle du prénom, le statut de boursier ou non, le quartier d'habitation ainsi que le type d'habitation constituent un ensemble de 12 variables (déclinées en 42 modalités) dont les liens ont été étudiés grâce à une analyse spécifique des correspondances multiples. Celle-ci révèle trois axes fondamentaux qui structurent les différenciations de positions sociales entre les élèves étudiés.

D'abord, le volume global du capital distingue d'un côté les élèves dont les deux parents sont cadres, en emploi stable, souvent dans le secteur public, n'étant pas boursiers et

habitant une maison dans un quartier résidentiel, et de l'autre, les élèves dont les deux parents sont soit travailleurs d'exécution, soit sans emploi, soit alternent entre emploi et chômage, généralement dans le secteur privé, souvent boursiers et habitant un immeuble collectif le plus souvent en cité d'habitat social.

Ensuite, le deuxième axe distingue les élèves à la fois selon la situation familiale et suivant les variables résidentielles. À un pôle se trouvent les élèves vivant avec leurs deux parents et au sein de fratries relativement nombreuses ; les élèves dont les parents sont séparés et qui n'ont que peu ou pas de frères et sœurs se trouvent à l'autre pôle. Mais la situation familiale recoupe la situation résidentielle. Les premiers vivent généralement soit en quartier résidentiel (dans une maison), soit en cité d'habitat social (dans des immeubles collectifs, voire des « tours d'habitation »). Quant aux seconds, ils

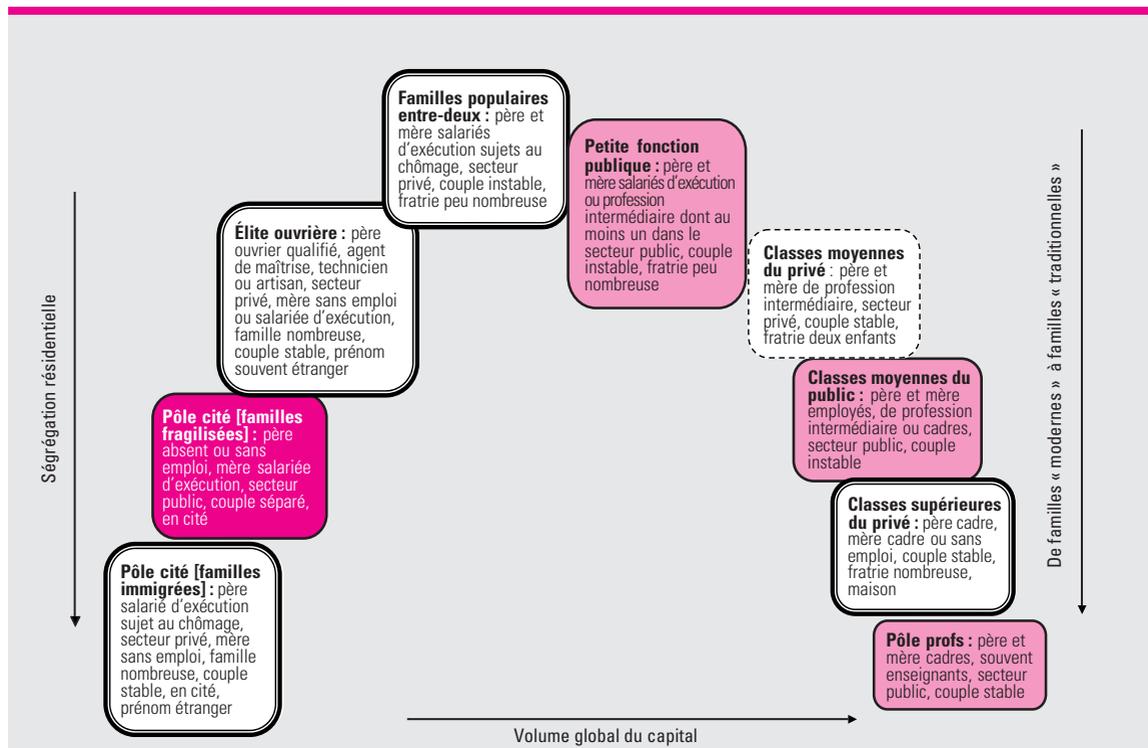
habitent souvent un quartier « moyen-mélangé » [10] où des logements sociaux de petite taille sont dissimulés.

Enfin, un troisième axe oppose les élèves dont les parents exercent dans le secteur public à ceux qui exercent dans le secteur privé, une fois pris en compte que le secteur public est, sur la population étudiée, généralement associé à un fort volume de capital global.

## La construction des configurations de positions sociales

À partir de cet espace à trois dimensions, une classification ascendante hiérarchique a mis en évidence neuf configurations de positions sociales, neuf façons de croiser les différentes positions sociales étudiées. Sur la figure 1, ces configurations sont présentées en fonction de leur position sur les trois axes, l'axe 3 étant

Figure 1 – Neuf configurations de positions sociales



représenté par le dégradé de couleur (du plus foncé aux pointillés correspond du public au privé).

Cette classification présente de nombreux avantages : elle embrasse d'un seul coup un ensemble de situations sociales et spatiales qui caractérisent les élèves, elle intègre à l'analyse les articulations de positions sociales et elle permet de rendre compte de l'hétérogénéité des classes populaires. Elle a cependant pour défaut principal d'être difficilement transposable dans un autre contexte (du moins, sans précaution) et d'empêcher de distinguer les effets propres des différentes caractéristiques. Par exemple, cette classification ne permet pas de voir si les élèves de cité réussissent mieux que ceux des zones pavillonnaires.

En ce qui concerne l'analyse des progressions pragmatiques, elle

révèle des progressions différenciées, y compris au sein des classes populaires.

### L'ÉVOLUTION DES RÉSULTATS OBTENUS DE LA 6<sup>e</sup> À LA 3<sup>e</sup>

Suivre les résultats au contrôle continu de l'ensemble des élèves étudiés, trimestre par trimestre, en fonction de leur configuration de positions sociales, revient à observer une accentuation des écarts initiaux sur fond de baisse généralisée des résultats de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

#### Une baisse généralisée des résultats de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>

Le premier élément qui frappe à la lecture du graphique 1 est la baisse généralisée des résultats de

la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, et ce pour toutes les configurations de positions sociales. Là où les élèves obtenaient en moyenne 13,1 sur 20 à l'entrée en 6<sup>e</sup>, ils n'obtiennent plus que 11,5 au dernier trimestre de 3<sup>e</sup>.

Il n'est évidemment pas possible de conclure à une quelconque évolution des acquis cognitifs. Ce résultat indique simplement l'évolution de la valeur scolaire des élèves telle qu'elle est perçue par leurs enseignants, d'une part, et en tant que signal transmis à l'élève, d'autre part. Plus que de souligner des évolutions de compétences effectivement maîtrisées, l'évolution des résultats au contrôle continu révèle donc avant tout comment les élèves vivent leur scolarité à partir de l'image que leur renvoient leurs enseignants.

Graphique 1 – Évolution des résultats au contrôle continu selon la configuration sociale (population non cylindrée)



Lecture : les élèves du pôle cité [familles fragilisées], qui obtenaient en moyenne 11,4 sur 20 à l'entrée en 6<sup>e</sup> n'obtiennent plus que 9,6 au dernier trimestre de 3<sup>e</sup>.

Note : du fait du mode de collecte des données, on dispose des notes de 471 élèves (sur 530) en 6<sup>e</sup> et de 438 élèves en 3<sup>e</sup>. L'ensemble des analyses présentées ont été réalisées à la fois sur une population cylindrée et une population non cylindrée : la prise en compte de l'ensemble des notes connues à chaque trimestre et le bornage aux seuls élèves dont on connaît tous les résultats de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> aboutissent aux mêmes conclusions.

## Des écarts initiaux conséquents en fonction de l'origine sociale

Le deuxième élément mis en évidence par le graphique 1 renvoie aux écarts initiaux entre les configurations de positions sociales. En effet, celles-ci apparaissent en fonction de leur volume de capital global (graphique 1), à une exception près. En d'autres termes, mieux les élèves d'une configuration de positions sociales sont dotés en volume de capital global, mieux ils réussiront dès l'entrée en 6<sup>e</sup>. Une exception se distingue cependant : il apparaît que les élèves du pôle cité [familles fragilisées] réussissent moins bien que ceux du pôle cité [familles immigrées], malgré leur volume de capital global qui semble légèrement supérieur.

## Une accentuation des écarts, en particulier vers le bas

Le troisième élément observé propose une première piste de réponse à notre question initiale. En effet, il apparaît ensuite que les écarts entre configurations sociales s'accroissent, en particulier vers le bas.

Cela s'observe à plusieurs niveaux. D'abord, l'écart global est plus conséquent en fin de parcours qu'au début : alors qu'au premier trimestre de 6<sup>e</sup>, 4 points séparent les élèves du pôle profs des familles fragilisées du pôle cité, au dernier trimestre de 3<sup>e</sup>, l'écart est de 4,4 points. Ensuite, les élèves du pôle cité [familles fragilisées] décrochent et passent sous la barre du 11 à l'entrée en 5<sup>e</sup> et se retrouvent sous celle, symbolique, du 10 sur 20 à partir du deuxième trimestre de 3<sup>e</sup>. Aussi, les écarts entre les deux configurations de classes moyennes, d'une

part, et celles de la petite fonction publique et des familles populaires entre-deux, d'autre part, se creusent de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Enfin, la différence s'accroît entre les deux « pôles cité » au cours du collège puisque les élèves du pôle cité [familles immigrées] se stabilisent là où les élèves du pôle cité [familles fragilisées] ne font que chuter, en moyenne, de trimestre en trimestre.

## Quelques ruptures récurrentes dans les notes

Le quatrième et dernier élément susceptible d'attirer notre attention concerne des ruptures récurrentes dans les notes de l'ensemble des élèves. On observe d'abord une chute au dernier trimestre de 5<sup>e</sup>, puis une hausse des résultats au premier trimestre de 4<sup>e</sup> (mais pas pour tous). Les élèves des classes moyennes du public qui, recouvrant presque leur niveau du deuxième trimestre de 5<sup>e</sup>, peuvent ne voir dans cette chute qu'un « accident ». Enfin, une nouvelle chute se manifeste au deuxième trimestre de 4<sup>e</sup>, surtout pour les élèves du pôle cité [familles fragilisées].

Ces ruptures montrent que le fonctionnement même du collège conduit à produire de façon sporadique des chutes, et ce, pour la quasi-totalité des élèves. Cela peut être le produit de modifications brutales des exigences comme lors de l'introduction de la démonstration en mathématiques en 4<sup>e</sup>, du raisonnement sous forme de « paragraphe argumenté » en histoire-géographie, de l'évocation de nouvelles compétences d'analyse littéraire en français, autant de nouvelles aptitudes auxquelles les élèves sont confrontés en cours de collège.

En cas de chute, le collège renvoie aux familles et/ou à la remobilisation des élèves la responsabilité de se relever. Ce faisant, le fonctionnement du collège produit lui-même des accidents chez les uns et des chutes irrémédiables chez les autres, contribuant tout à la fois à créer des inégalités de progression et à les dissimuler, en laissant croire que tous sont sujets aux « accidents » de parcours.

## VERS UN MODÈLE POUR EXPLIQUER LES PROGRESSIONS PRAGMATIQUES

Les tableaux 1 et 2 offrent une vue légèrement différente du même phénomène. En présentant une régression linéaire de la progression entre les résultats au contrôle continu en 6<sup>e</sup> et ceux en 3<sup>e</sup>, ils permettent de distinguer le rôle des configurations de positions sociales de celui d'autres variables sociales et scolaires dans la formation de ces inégalités de progression<sup>2</sup>. Trois variables apparaissent de ce fait déterminantes pour en rendre compte.

## Des inégalités sociales de progression

D'abord, ce modèle confirme les différences de progression pragmatique significatives entre les diverses configurations de positions sociales : à sexe et collège fréquenté contrôlés, ces différences s'avèrent souvent significatives. En français comme

### NOTE

2. Pour une présentation des moyennes des résultats en français et mathématiques en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> en fonction de la configuration de positions sociales, du sexe et du collège, voir annexe.

Tableau 1 – Les progressions pragmatiques en mathématiques de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>

Variables	Modalités	Paramètres estimés	Taux de significativité
Constante		- 2,48	****
<b>Configurations de positions sociales</b> Référence : pôle profs ou classes supérieures du privé <sup>3</sup>	Classes moyennes du public	- 0,67	ns
	Classes moyennes du privé	- 0,62	ns
	Petite fonction publique	- 1,05	**
	Familles populaires entre-deux	- 0,90	**
	Élite ouvrière	- 0,69	*
	Pôle cité [familles fragilisées]	- 1,12	***
	Pôle cité [familles immigrées]	0,05	ns
<b>Sexe</b> Référence : garçons	Filles	0,43	*
<b>Collège</b> Référence : Rimbaud	Triolet	1,65	****

Seuils de significativité : \*\*\*\* < 1 % ; \*\*\* < 1 % ; \*\* < 5 % ; \* < 10 % ; ns : non significatif.

Note : régression linéaire de la progression entre le contrôle continu de 6<sup>e</sup> et le contrôle continu en 3<sup>e</sup>, selon la configuration de positions sociales, le sexe et le collège fréquenté en 6<sup>e</sup>.

Champ : tous les élèves ayant fréquenté une classe de 3<sup>e</sup> générale dont on connaît les résultats au contrôle continu de 3<sup>e</sup> [n=426].

Tableau 2 – Les progressions pragmatiques en français de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>

Variables	Modalités	Paramètres estimés	Taux de significativité
Constante		- 1,23	****
<b>Configurations de positions sociales</b> Référence : pôle profs ou classes supérieures du privé	Classes moyennes du public	- 0,60	*
	Classes moyennes du privé	- 0,13	ns
	Petite fonction publique	- 0,53	ns
	Familles populaires entre-deux	- 0,63	**
	Élite ouvrière	- 0,40	ns
	Pôle cité [familles fragilisées]	- 0,71	**
	Pôle cité [familles immigrées]	- 0,36	ns
<b>Sexe</b> Référence : garçons	Filles	0,31	*
<b>Collège</b> Référence : Rimbaud	Triolet	0,05	ns

Seuils de significativité : \*\*\*\* < 1 % ; \*\*\* < 1 % ; \*\* < 5 % ; \* < 10 % ; ns : non significatif.

Lecture : régression linéaire de la progression entre le contrôle continu de 6<sup>e</sup> et le contrôle continu en 3<sup>e</sup>, selon la configuration de positions sociales, le sexe et le collège fréquenté en 6<sup>e</sup>.

Champ : tous les élèves ayant fréquenté une classe de 3<sup>e</sup> générale dont on connaît les résultats au contrôle continu de 3<sup>e</sup> [n=426].

en mathématiques, les résultats des élèves du pôle cité [familles fragilisées] sont ceux qui chutent le plus de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Les élèves des familles de la petite fonction publique, des familles populaires entre-deux et de l'élite ouvrière se distinguent également significativement de ceux des classes supérieures en mathématiques. Seules les progressions des élèves du pôle cité [familles immigrées] ne se distinguent pas significativement de celles des élèves des classes supérieures ; malgré leurs

résultats plus faibles en 6<sup>e</sup>, ils se maintiennent effectivement à partir de la 5<sup>e</sup>.

### Les filles progressent-elles davantage ?

Le sexe influe sur les progressions pragmatiques : en effet, les filles semblent progresser mieux que les garçons, en français comme en mathématiques. Or les filles sont déjà meilleures que les garçons à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Elles obtiennent en moyenne

12,6 en mathématiques et 13 en français, contre respectivement 12,2 et 11,5 pour les garçons. Il est donc possible de penser que cela est lié à leur niveau initial et non pas à leur genre.

#### NOTE

**3.** Les classes supérieures du privé et le pôle profs appartiennent tous deux aux classes supérieures. Leur progression en cours de collège se ressemble, malgré un léger avantage des élèves du pôle profs. Compte tenu des effectifs de la population étudiée qui restent réduits, il a été choisi de les regrouper dans le modèle pour gagner en puissance.

Pour le vérifier, nous avons construit un nouveau modèle dans lequel nous incluons une variable de contrôle supplémentaire : le niveau initial dans la matière étudiée. Ce nouveau modèle permet de contrôler l'avantage que les élèves peuvent tirer de leur meilleur niveau initial.

Grâce à ce nouveau modèle, on constate que, si les filles progressent davantage que les garçons, c'est simplement parce qu'elles profitent de leur meilleur niveau à l'entrée en 6<sup>e</sup>. En effet, cette nouvelle variable de contrôle entraîne une réduction considérable de l'effet sexe jusqu'à le rendre peu important et non significatif. Il faut noter que ce nouveau modèle confirme l'effet propre de l'origine sociale puisque, même en prenant en compte l'effet du niveau initial, les élèves de classes populaires progressent moins en français et en mathématiques que ceux du pôle profs et des classes supérieures du privé.

### Un effet collège ?

Enfin, en mathématiques, on note également un effet notable du collège fréquenté. Si les élèves du collège Triolet progressent davantage au contrôle continu en mathématiques, ce n'est ni parce qu'ils étaient meilleurs à l'entrée en 6<sup>e</sup> (la prise en compte du niveau initial n'affectant pas le paramètre estimé), ni parce qu'ils sont plus favorisés ; il y a bel et bien une différence nette entre les deux collèges dans cette matière, qui affecte prioritairement les élèves des pôles cités. Cette différence ne s'observe cependant pas en français puisque, dans cette matière, les élèves des deux collèges progressent de manière équivalente.

Plusieurs hypothèses peuvent être proposées pour expliquer cette diffé-

rence en mathématiques sans pour autant que les données ne permettent de trancher pour une (ou plusieurs) d'entre elles : il peut y avoir un effet enseignant ou un effet spécifique de décrochage et d'accrochage de certaines classes qui joue principalement sur une matière cumulative comme les mathématiques [1] ; il est également possible que le fait que le collègue Triolet « perde » davantage d'élèves parmi les plus faibles contribue à expliquer à la fois que les résultats moyens soient plus forts (les élèves sont sursélectionnés) et que l'ensemble des élèves progressent davantage, en l'absence des élèves les plus faibles ; enfin, les pratiques de notation, pratiques pédagogiques et autres dispositifs en place (ou non) dans les deux collèges peuvent contribuer à ces différences de progression pragmatique.

## LE DÉCROCHAGE COGNITIF DANS LA CLASSE

Dire, comme on l'a fait jusqu'ici, que les élèves obtiennent des résultats de plus en plus faibles d'année en année ne suffit pas à rendre compte de la dispersion des résultats et surtout, du nombre d'élèves qui, sous un certain seuil de compétences scolaires, en viennent à décrocher au niveau des

apprentissages. Il reste donc à s'interroger sur les formes concrètes que prennent ces inégalités de progression, ce que permet l'étude du décrochage cognitif au sein de la classe.

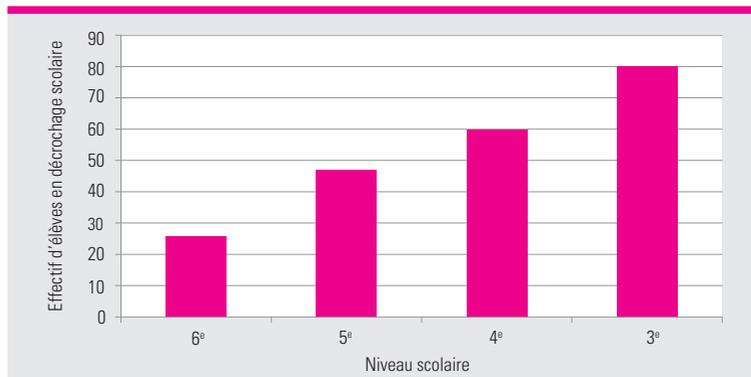
Dans un contexte scolaire où les difficultés ne sont pas prises en charge au sein même de la classe [4], des élèves décrochent cognitivement chaque année. La situation est bloquée dès lors que les élèves ont accès à des classes sans les connaissances nécessaires pour participer aux activités scolaires et sans bénéficier de soutien [2].

### Un phénomène qui s'accroît en cours de collège

Si l'on définit les élèves en décrochage cognitif comme étant tous les élèves ayant moins de 10 sur 20 aux trois trimestres de l'année scolaire et à propos desquels les commentaires des enseignants ne signalent aucun effort d'apprentissage, on constate que le nombre de ces élèves augmente de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> (graphique 2).

Une autre façon de rendre compte de ce phénomène est de s'intéresser uniquement aux commentaires des enseignants attestant du décrochage cognitif d'élèves qui restent au collège. On constate alors que, en fin

Graphique 2 – Évolution du nombre d'élèves en décrochage cognitif de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>



Lecture : en 4<sup>e</sup>, 60 élèves sont en décrochage cognitif.

Tableau 3 – Célia, de l'élève attentive au décrochage interne

Trimestres	Moyenne générale	Maths	Français	Histoire-géographie	Commentaires
6 <sup>e</sup> T1	11,42	7,5	9,8	9	Élève en progrès. Mais le travail fourni doit être plus régulier. Encouragements.
6 <sup>e</sup> T2	12,48	7,86	13,13	9,93	Ensemble correct. Des progrès ce trimestre. Encouragements.
6 <sup>e</sup> T3	11,78	9,3	10	3,78	Résultats corrects sauf en maths et histoire-géographie.
5 <sup>e</sup> T1	9,84	9,61	9	7	Insuffisant. Il faut travailler davantage.
5 <sup>e</sup> T2	10,13	9,21	10,5	8,9	Travail trop superficiel. Travaillez davantage.
5 <sup>e</sup> T3	9,49	8,09	8,27	10,5	Résultats faibles. Des difficultés.
5 <sup>e</sup> T1 (bis)	12,28	11,92	12,5	12	Bien dans l'ensemble. Poursuivez vos efforts. Satisfactions. Efforts à poursuivre.
5 <sup>e</sup> T2 (bis)	12,34	11,86	12,5	8,5	Bien. Poursuivez vos efforts. Satisfactions. Bien. Bonne participation.
5 <sup>e</sup> T3 (bis)	11,97	11,21	11,5	11	Satisfaisant. Mais une légère baisse ce trimestre.
4 <sup>e</sup> T1	9,87	4,28	7,91	9	Résultats insuffisants. Mettez-vous au travail. Avertissement travail.
4 <sup>e</sup> T2	8,25	2,28	7,85	3,25	Résultats catastrophiques dans certaines disciplines. Avertissement travail.
4 <sup>e</sup> T3	5,23	0,9	2,99	3,5	Trop d'absences. Peu ou pas de travail. La 3 <sup>e</sup> sera très difficile. Une orientation est à envisager.
3 <sup>e</sup> T1	6,78	5,2	9	6,5	Ensemble très faible. Vous devez adopter une attitude plus positive et réfléchir à votre orientation. Avertissement travail.
3 <sup>e</sup> T2	5,71	6,58	9	4,2	Célia doit prendre conscience de la nécessité du travail scolaire (quelle que soit l'orientation envisagée). Avertissement pour attitude indisciplinée (le gros progrès est l'absentéisme et l'attitude totalement négative de Célia au collège).
3 <sup>e</sup> T3	5,21	6,54	9,5	5,5	Célia a totalement décroché. Niveau très faible. Attitude négative tant dans le travail que dans le comportement. Avertissement travail.

de 4<sup>e</sup>, soit un an avant l'orientation de fin de 3<sup>e</sup>, 27 individus (sur 530) reçoivent le verdict suivant : « Admis en 3<sup>e</sup> en vue d'une orientation ». Ce qui ne peut qu'interroger sur ce qui se passera au cours de cette année de 3<sup>e</sup>, au préalable décrite comme une année « d'attente », comme le montre le cas de Célia.

### **Le cas de Célia : « admise en 3<sup>e</sup> en vue d'une orientation »**

Fille d'un coursier libraire et d'une secrétaire, divorcés, Célia est en garde alternée pendant sa scolarité au collège. Bonne élève à l'école primaire, elle effectue cinq années de collège à Triolet où elle fait l'objet de commentaires mitigés dès le premier trimestre de 6<sup>e</sup> (tableau 3).

En 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>, les commentaires adressés à Célia oscillent, selon les disciplines, entre investissement et bonne volonté, d'une part, et passivité et attention irrégulière, d'autre part. Considérée comme une élève faible mais vaillante, elle redouble sa 5<sup>e</sup> : cette décision ne laisse aucune trace dans son dossier scolaire. Comme souvent, son redoublement donne lieu à un redressement momentané qui lui permet d'obtenir des résultats honorables lors de sa seconde 5<sup>e</sup>. Cependant, dès qu'elle se trouve confrontée aux nouvelles compétences de la 4<sup>e</sup> et à la hausse des exigences de cette classe, elle perd pied et se décourage. C'est lors de sa 4<sup>e</sup> qu'elle décroche cognitivement. Pour son enseignante d'anglais, elle a « *baissé les bras* » ; en français, elle « *semble ailleurs en cours* » ; en mathématiques, son travail et son attitude « *se dégradent régulièrement* ». Avec 5,23 de moyenne générale au dernier tri-

mestre de 4<sup>e</sup> et déjà un redoublement à son actif, elle se trouve confrontée à une situation insurmontable. Scolairement, elle n'a pas d'autres choix que de poursuivre en 3<sup>e</sup> alors même que le collègue ne lui offrira aucun dispositif de remédiation de ses difficultés.

En 3<sup>e</sup>, ses résultats restent très faibles et elle adopte alors des pratiques d'évitement de l'activité pédagogique : « *bavardages incessants* » en anglais, « *conduite incompréhensible qui ne mène nulle part* » en français, « *grande passivité* » en mathématiques, qui s'ajoutent à ses absences de plus en plus fréquentes. Dans le même temps, sa conversion aux hiérarchies scolaires la conduit à demander, en cours de 3<sup>e</sup>, d'intégrer ensuite une 2<sup>nd</sup>e générale et technologique, ce qui laisse entendre que, alors même qu'elle a décroché cognitivement et qu'elle s'est démotivée, elle continue à se référer à ses résultats scolaires antérieurs (primaire, 6<sup>e</sup> et seconde 5<sup>e</sup>) et entretient toujours des ambitions scolaires. Célia sera cependant orientée en BEP Comptabilité contre son gré et abandonnera sa scolarité en novembre.

### **Les conséquences multiples du décrochage cognitif dans la classe**

L'enquête qualitative au sein des collèges complète à la fois la démarche de comptage et le portrait de Célia, basé sur son dossier scolaire. Elle révèle que le décrochage cognitif au sein des classes affecte considérablement la gestion de classe.

Dans le contexte de la classe, où le risque de « perdre la face » [7] est latent et structure les interactions professeurs/élèves, une partie des élèves

en décrochage cognitif constitue pour les enseignants une menace permanente à leur gestion de classe :

« *Ils perturbent le cours par des bavardages, on n'a pas de gros gros... Oui, mais qui ne font rien, qui vont s'allonger sur la table. Vous allez leur demander de s'asseoir correctement, mais ils ne vont pas se mettre au travail après.* » (Enseignante d'espagnol, collègue Rimbaud).

Ce que craignent surtout les enseignants, c'est que ces élèves entrent en résistance frontale avec eux. Un élève qui se lèverait et menacerait l'enseignant, qui refuserait de se taire, voire qui entraînerait d'autres élèves dans une résistance radicale pourrait définitivement faire « perdre la face » à un enseignant. Rien ne permet de savoir à quel point ce risque – exprimé au conditionnel – est réel ; cependant, ce qui importe, c'est que cette menace structure les relations des enseignants à l'égard des élèves en décrochage cognitif comme des autres élèves.

Ainsi, lorsqu'un élève est en grande difficulté et développe des signes de résistance aux exercices scolaires, ses enseignants cessent souvent de lui imposer des apprentissages. Ils peuvent alors adopter deux types de stratégies assimilables à des « stratégies de survie »<sup>4</sup> dans le contexte fragile qu'est la classe.

Certains proposent d'occuper ces élèves en décrochage cognitif autrement. Rien n'illustre mieux cette stratégie que cette anecdote qui, grâce à son exagération, rend compte de cette

#### **NOTE**

4. Ce terme permet de rappeler qu'une telle concession ne peut pas être satisfaisante pour les enseignants. Pour une présentation du concept, voir [12].

recherche d'occupation des élèves en difficulté dans le contexte scolaire qui implique pourtant – on l'a vu – l'occupation incessante des élèves :

« À midi, les enseignants du collège Rimbaud sont nombreux à déjeuner ensemble à la cantine. Ce jour-là, la discussion tourne autour des élèves qui ne comprennent rien, plus spécifiquement de Bryan. Mi-compassionnés, mi-désabusés, les enseignants se demandent ce qu'ils peuvent faire pour les aider. Plus tard, en salle des profs, un enseignant souligne un problème dans le transport de certains papiers entre les classes et l'administration. Un enseignant propose : "J'ai trouvé ce qu'on peut en faire, de Bryan ! Il suffit de le nommer commissionnaire. De toute façon, ça ne sert à rien qu'il soit en classe !" Sa proposition provoque un rire général. » (Extrait du journal de terrain, 30 avril 2011).

D'autres enseignants continuent simplement à exiger de ces élèves en décrochage cognitif qu'ils arborent les signes extérieurs d'un élève. Ils considèrent que ces jeunes ont tellement décroché des apprentissages qu'ils renoncent à les remobiliser pédagogiquement. Par conséquent, certains leur proposent un pacte implicite : ils les laissent tranquilles tant qu'ils ne menacent pas la gestion de la classe. À ceux qui n'ont pas su être des élèves en apprentissage, les enseignants en sont réduits à leur demander de se comporter seulement comme des élèves, même sans vocation :

« Alors, on a aussi d'autres élèves qui n'ont pas encore été dans la démarche d'abandonner le chemin de l'école mais qui sont dans l'abandon de l'intérieur. C'est-à-dire qu'on vient en cours, on se pose. De préférence près de la fenêtre ou du radiateur, on dort et on ne fait rien. C'est-à-dire

*qu'on ne fait même pas (insiste sur les deux adverbes) l'effort d'ouvrir quelque chose. Un cahier, un livre... Et d'ailleurs, pour certains d'entre eux – très peu, ce dont on parle, ce sont des petits groupes mais on est quand même dans un petit collège et je trouve que ça prend des proportions importantes parce que quinze individus comme ça sur un niveau 3<sup>e</sup>, je trouve que c'est beaucoup. On a même des élèves qui n'ont même plus de sacs de classe ! C'est-à-dire qu'on a un sac à main. [...]* [De notre côté], on essaie aussi de temporiser, c'est-à-dire de les accepter en cours parce que le but, c'est aussi de les garder dans le système, mais dès qu'on leur demande un effort, un effort scolaire. De toute façon, ils sont dans le refus et ça peut finir à l'affrontement. C'est vrai que l'on a tendance à dire "reste au fond de ta classe". On essaie toujours, en tous cas moi j'essaie toujours, qu'ils ne perturbent pas le cours. » (Enseignante d'espagnol, collège Rimbaud).

Si ce pacte permet à l'enseignant de ne pas « perdre la face » dans la relation pédagogique avec les autres élèves, il préserve surtout de l'affrontement qui pourrait avoir des conséquences majeures. Sans autre solution, ces enseignants « temporisent » donc leurs attentes envers ces élèves dans l'espoir, d'une part, que ce comportement permette aux autres élèves d'avancer, et d'autre part, que l'imprégnation, la présence dans le système produisent peut-être un jour une remobilisation.

De la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, puisque les élèves en décrochage cognitif sont de plus en plus nombreux, la gestion de classe devient de plus en plus périlleuse. La crainte de « perdre la face » structure alors de plus en plus les interactions entre les enseignants et l'ensemble de leurs élèves

à mesure que l'on avance dans les niveaux scolaires au collège. D'où, à partir de la 4<sup>e</sup> ou de la 3<sup>e</sup> selon les classes et les enseignants, le développement de pratiques pédagogiques conduisant à limiter les interventions des élèves « faibles » ou « imprévisibles » et à « pré-orienter », en les occupant autrement. Ces dernières participent de nouveau au renforcement de la démobilitation des élèves et à la formation des inégalités de progression.

## CONCLUSION

La reconstitution des trajectoires scolaires de deux cohortes d'élèves issus de deux collèges d'une même ville atteste d'inégalités de progression en cours de collège, en fonction de l'origine sociale des élèves. Non seulement les élèves issus des configurations sociales les plus défavorisées, plus faibles à l'entrée en 6<sup>e</sup>, voient leurs résultats diminuer davantage que les autres mais en outre, ils ont davantage de chances de se retrouver dans une situation de décrochage cognitif.

En guise d'ouverture, il est possible de proposer trois causes – parmi d'autres éventuellement possibles – de la formation de ces inégalités de progression. Premièrement, les conditions de scolarisation peuvent influencer sur les progressions scolaires : le niveau scolaire et/ou la composition sociale de la classe fréquentée ainsi que la position relative de l'élève au sein de sa classe sont des éléments à même d'influer sur les progressions des élèves. Ce processus n'est toutefois pas mécanique : il se réalise dans le contexte de la classe où l'enseignant doit gérer,

sans y être forcément préparé ni par sa formation ni par son parcours scolaire antérieur, l'hétérogénéité des niveaux scolaires, les élèves en décrochage cognitif et les exigences d'un programme souvent très lourd. Deuxièmement, l'écart entre les dispositions sociales valorisées au sein

des familles populaires et la forme scolaire des apprentissages [8, 11] peut rendre compte des inégalités sociales de progression scolaire. Troisièmement, les mobilisations et découragements des élèves, qui prennent appui notamment sur les conditions de scolarisation et sur

le niveau scolaire initial, sont susceptibles d'amplifier leurs effets. Au final, ces divers éléments s'articulent de façon complexe au détriment des élèves des classes populaires qui, souvent plus faibles dès l'entrée au collège, sont affectés par cette dynamique de creusement des écarts. ■

## Annexe

### Moyennes aux contrôles continus de mathématiques et de français en 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>

	Mathématiques		Français	
	6 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
Population générale	12,4	10,8	12,2	11,2
<b>Configurations de positions sociales</b>				
Pôle profs	15,2	14,2	14,7	13,9
Classes supérieures du privé	14,1	13,0	13,8	12,8
Classes moyennes du public	13,3	11,8	13,3	12,1
Classes moyennes du privé	13,4	11,4	12,9	11,7
Petite fonction publique	12,9	10,4	12,0	10,7
Familles populaires entre-deux	11,8	10,3	12,1	11,1
Élite ouvrière	11,6	9,9	11,3	10,0
Pôle cité [familles fragilisées]	10,4	7,9	10,4	9,0
Pôle cité [familles immigrées]	10,6	9,4	10,8	9,8
<b>Sexe</b>				
Garçons	12,2	10,4	11,5	10,3
Filles	12,6	11,1	13,0	12,0
<b>Collèges</b>				
Rimbaud	13,4	10,9	12,0	10,8
Triolet	11,5	10,7	12,5	11,5

**BIBLIOGRAPHIE**

- [1] **Broccolichi, S.** (1994), *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives : l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.
- [2] **Broccolichi, S. et Ben Ayed, C.** (1999), L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire », *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 39-51.
- [3] **Cayouette-Remblière, J.** (2011), Reconstituer des trajectoires scolaires au moyen des dossiers scolaires – La construction d'une statistique ethnographique, *Genèses*, vol. 4, n° 84, p. 115-133.
- [4] **Cayouette-Remblière, J.** (2013), Le marquage scolaire - Une analyse « statistique ethnographique » des trajectoires des enfants de classes populaires à l'École, Thèse de doctorat en sociologie, Paris, EHESS.
- [5] **Duru-Bellat, M. et Mingat A.** (1998), De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège - 2 - Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation, *Cahiers de l'IREDU*, n° 45.
- [6] **Duru-Bellat, M. et Mingat A.** (1993), *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.
- [7] **Goffman E.** (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- [8] **Grisay, A.** (1997), Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Les dossiers d'Éducation & Formations*, n° 88.
- [9] **Murat, F.** (1998), Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège - Évaluation et notation des élèves (problèmes de mesures), *Éducation & formations*, n° 53, p. 35-49.
- [10] **Préteceille, E.** (2006), La ségrégation sociale a-t-elle augmenté ? La métropole parisienne entre polarisation et mixité, *Sociétés contemporaines*, n° 62, p. 69-93.
- [11] **Vincent, G.** (1980), *L'école primaire française – Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- [12] **Woods, P.** (1977), Teaching for survival in Hammersley M. & Woods P. (dir.), *School experience – Explorations in the sociology of education*, Londres, Croom Helm, p. 277-293.