

Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances

L'exemple des collèges publics d'un département français*

Gilles Combaz

En France, les années 1980 marquent une étape importante dans l'évolution du fonctionnement du système éducatif. Les solutions centrales et standardisées préconisées jusque-là ayant révélé leur relative impuissance à réduire les inégalités sociales de réussite scolaire, un certain nombre de mesures ont été prises pour encourager la localisation des actions pédagogiques et la différenciation des établissements scolaires. Les dispositions destinées à décentraliser le système éducatif et à accroître l'autonomie des établissements qui incarnent parfaitement cette tendance sont-elles compatibles avec le principe de démocratisation et d'égalité des chances formellement proclamé par ailleurs ? Dans cet article, nous montrons que tel n'est pas le cas. En prenant l'exemple des projets d'action éducative de tous les collèges publics d'un département, on observe effectivement que les variations qui affectent la nature des savoirs et des savoir-faire transmis à cette occasion sont loin de se répartir de façon aléatoire en fonction de la composition sociale du public scolaire. On assiste ainsi, non pas à une simple différenciation des établissements, mais à une hiérarchisation qui, en contribuant au maintien des inégalités, participe pleinement aux processus de ségrégation sociale par l'école. Ce résultat n'est toutefois pas généralisable à l'ensemble de nos collèges. Pour une minorité d'entre eux, constituée d'établissements plutôt populaires, on relève même un renversement de tendance qui se manifeste, entre autres, par une forte mobilisation sur les activités artistiques.

*« Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action. Ce n'est pas à dire pour cela qu'il doive nécessairement monopoliser l'enseignement. (...) On peut croire que les progrès scolaires sont plus faciles et plus prompts là où une certaine marge est laissée aux initiatives individuelles ; car l'individu est plus volontiers novateur que l'État. » (E. Durkheim, 1922, **Éducation et sociologie**, édition de 1980, p. 59).*

INTRODUCTION

Dès l'instant où elles ont été mises en œuvre, les mesures prises dans le cadre de la décentrali-

sation de l'Éducation nationale et celles qui ont contribué à accroître l'autonomie des établissements scolaires n'ont pas manqué de susciter les réactions les plus vives. Contre le risque d'une

interprétation par trop libérale, les mises en garde sont sans équivoque. Ainsi, certains contestent avec vigueur l'idée qui consiste à penser qu'en leur accordant davantage d'autonomie, les établissements scolaires peuvent être plus « compétitifs » et plus « rentables » grâce à la saine émulation qui peut s'établir entre eux. Cette dérive concurrentielle est considérée comme une mise en cause fondamentale de l'unification du système éducatif et comme la source de graves injustices sociales (Legrand, 1994). D'autres soulignent les risques de collusion trop forte entre les collectivités locales et certains établissements qui pourraient ainsi bénéficier de traitements de faveur (Amiel-Donnat, 1994 ; Greffe, 1989). Chiffres à l'appui, on montre aussi que la décentralisation peut conduire à une augmentation des inégalités financières entre établissements scolaires. Les financements locaux tendent à renforcer les lycées technologiques ou professionnels de localités économiquement dynamiques au détriment des autres types d'établissements, notamment dans des régions en difficulté (Fialaire, 1992). Sans que celle-ci soit clairement formulée, une question apparaît en filigrane de toutes ces contributions : assiste-t-on à un développement des inégalités ? Dans d'autres secteurs que l'éducation, cette question a été posée de façon beaucoup plus explicite. C'est le cas notamment dans le domaine des politiques d'aide sociale et de santé (Théry, 1980 ; Mercereau, 1980) et celui des politiques locales d'urbanisation (Préteceille, 1988).

Nous ferons l'hypothèse que l'affaiblissement du rôle joué par l'État en matière d'éducation qui se traduit, entre autres, par l'abandon progressif des solutions centralisées et standardisées qui ont caractérisé les grandes réformes depuis la Seconde Guerre mondiale, peut effectivement conduire à accentuer les processus de ségrégation sociale par l'école en renforçant les différences entre les établissements scolaires. Différences qui se manifestent aussi bien du point de vue des « prestations » offertes aux usagers que du point de vue de la composition sociale du public accueilli. En déléguant peu à peu aux échelons intermédiaires la responsabilité de trouver les solutions qui seraient les plus adaptées aux caractéristiques locales et, dans le même temps, en laissant plus de liberté aux familles pour choisir l'établissement scolaire qui leur convient, ne s'achemine-t-on pas vers le risque d'un accroisse-

ment des inégalités sociales vis-à-vis de l'école ? C'est en prenant l'exemple du premier cycle de l'enseignement secondaire que nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

DIFFÉRENCIATION OU HIÉRARCHISATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ?

Signalons, en premier lieu, qu'un certain nombre de données objectives révèlent qu'entre 1980 et 1990 les disparités entre les collèges se sont accrues ; en particulier celles qui sont relatives à leurs caractéristiques socio-démographiques comme en témoignent les statistiques disponibles (tableau I). À l'évidence, l'évolution de ces disparités s'explique par une multitude de facteurs qui relèvent aussi bien du fonctionnement interne de l'école que d'éléments qui lui sont externes, comme par exemple, le développement des ségrégations spatiales (Préteceille, 1988), ou l'effet de certaines transformations structurelles qui ont affecté une partie de la population active (en particulier, la réduction du nombre des agriculteurs exploitants). Les mêmes données révèlent, par ailleurs, qu'au cours de la décennie 1980 les disparités entre collèges se sont accentuées en ce qui concerne les cursus et les retards scolaires (tableau II). On peut supposer que l'accroissement de l'autonomie des établissements a pu contribuer à accentuer les effets de contexte sur les pratiques d'orientation et sur les décisions prises en matière de redoublement.

Le développement des disparités entre établissements scolaires et la hiérarchisation qui en résulte peut aussi se manifester de bien d'autres manières. En particulier, par le biais des savoirs et des savoir-faire transmis par l'école ou par l'intermédiaire des objectifs poursuivis. C'est la voie que nous avons adoptée dans le cadre de la recherche dont nous livrons ici les premiers résultats. La principale question qui est posée peut se résumer de la façon suivante : aux disparités liées à la composition sociale du public scolaire accueilli peut-on associer des traitements inégaux ? La question est d'autant plus pertinente que les objectifs visés à travers les mesures de décentralisation et celles qui ont contribué à accroître l'autonomie de l'établissement ne sont pas toujours conciliables, du point de vue de leur

**Tableau I. — Évolution des caractéristiques socio-démographiques
d'un échantillon représentatif de collèges français entre 1980 et 1990.**

Caractéristiques socio-démographiques	Moyennes sur l'ensemble des collèges		Coefficient de variation (exprimé en %)*	
	1979-1980	1989-1990	1979-1980	1989-1990
Classe de 6 ^e				
% d'élèves étrangers	5,6	6,8	96	124
% d'enfants d'agriculteurs	8,7	5,5	120	148
% d'enfants de cadres supérieurs ou de professions libérales	5,0	7,2	89	90
% d'enfants d'ouvriers	40,8	36,0	32	38,4
% d'enfants d'enseignants	3,7	4,0	67	82

Source : Trancart D., « Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics. Évolution de 1980 à 1990 dans sept académies », *Éducation et formation* n° 35, 1993.

Champ : ensemble des collèges publics de sept académies, soit 1 365 établissements.

Lecture : entre 1980 et 1990 la proportion moyenne d'enfants étrangers a augmenté légèrement. En revanche, la valeur des indices de dispersion relative montre que les disparités entre les 1 365 collèges se sont accrues en dix ans.

* Utilisé comme indicateur permettant de mesurer l'évolution des disparités, le coefficient de variation est le rapport entre l'écart-type et la moyenne. C'est une mesure de dispersion relative alors que l'écart-type est une mesure de dispersion brute.

mise en œuvre effective, avec les exigences de démocratisation et d'égalisation des chances proclamées par ailleurs (Chambon, Derouet, 1989). On peut supposer que l'insistance sur la nécessaire prise en compte des particularités de chaque situation locale peut renforcer le rôle que la composition sociale du public scolaire peut être amenée à jouer dans la constitution des inégalités

scolaires. Variable dont on connaît maintenant l'importance dans les processus d'appropriation et de privation de savoirs dans et par l'école (Isambert-Jamati, 1984 ; Tanguy, 1980, 1983).

Grâce aux données statistiques évoquées précédemment, nous avons montré que la période qui correspond au vaste mouvement de localisation des actions pédagogiques se caractérise indis-

**Tableau II. — Indicateurs de cursus scolaires pour un échantillon représentatif
de collèges français. Évolution entre 1980 et 1990.**

Indicateurs de cursus scolaires	Moyennes sur l'ensemble des collèges		Coefficient de variation (exprimé en %)	
	1979-1980	1989-1990	1979-1980	1989-1990
% d'élèves en retard de 2 ans ou plus en 6 ^e	12,3	9,8	46	56
Taux de redoublement en 6 ^e	11,8	8,6	50,6	61,8
Taux de redoublement en 5 ^e	14,1	11,7	39,7	49
Taux de redoublement en 4 ^e	8,8	6,6	64,8	77,7
Taux de passage de 5 ^e en CAP	10,5	1,8	55,2	111,2
Taux de passage de 5 ^e en CPPN-CPA	7,3	1,6	71	145

cutablement par un accroissement de certaines disparités. Ceci ne doit cependant pas nous inciter à raisonner seulement en termes de rupture par rapport aux périodes précédentes. Certes, la décennie quatre-vingt correspond à la mise en œuvre effective de mesures originales et nouvelles qui traduisent la volonté d'accorder aux échelons locaux des compétences et des pouvoirs exercés jusque-là par le pouvoir central. Peut-on pour autant considérer qu'il s'agit d'un changement radical alors qu'un certain nombre d'observations révèlent qu'au cours des années soixante-dix on relève déjà de fortes tendances à la décentralisation dans les réformes des gouvernements de l'époque (Préteceille, 1985), et que pour le système éducatif, l'idée d'accroître l'autonomie des établissements scolaires est déjà très présente dans la réforme Haby de 1975 (Robert, 1993) ? Ainsi, la comparaison diachronique qui, à première vue, serait la plus indiquée pour analyser les effets des mesures de décentralisation et d'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires sur le développement des inégalités sociales devant l'école, paraît suffisamment hasardeuse pour qu'on lui préfère une analyse synchronique. Cette dernière portera sur le début des années quatre-vingt-dix (1992-1994).

ASPECTS CONCEPTUELS ET MÉTHODOLOGIQUES

Autonomie, contrat et projet

Le concept d'autonomie ne sera pas défini au sens individuel — comme autonomie de la volonté — mais au sens collectif comme la capacité d'un groupe à s'organiser et à s'administrer lui-même sous certaines conditions. Appréhendée dans le cadre de la décentralisation, l'autonomie sera définie par rapport aux notions de contrat et de projet. L'autonomie signifie en effet que les liens de dépendance avec les échelons supérieurs sont moins forts. Il ne s'agit nullement d'une indépendance totale mais plutôt d'une autonomie contrôlée car soumise à la vérification des autorités de tutelle. Cette relation suppose qu'il y ait contrat qui lie les parties prenantes. Dans cette notion de contrat, nous retiendrons qu'il y a l'idée d'une nécessaire compatibilité entre des intérêts privés qui, dans notre cas, sont ceux de l'établissement

scolaire, et l'intérêt général de la société qui s'incarne, par exemple, à travers le respect des directives édictées par le ministère de l'Éducation nationale. Le fait que les parties contractantes puissent agir de leur propre volonté moyennant le respect d'un certain nombre d'obligations suppose aussi, dans le cas qui est le nôtre, l'existence d'un projet. Celui-ci conditionne en effet l'octroi de moyens financiers ou matériels que l'établissement scolaire pourra gérer à sa guise en étant cependant tenu d'en rendre compte *a posteriori* aux autorités de tutelle.

Le choix des matériaux

Eu égard à notre problématique nous avons choisi de faire porter notre investigation sur les projets d'action éducative (PAE). Plusieurs raisons plaident en faveur de ce choix. Dès la rentrée scolaire de 1981, les PAE constituent avec la création des zones d'éducation prioritaires l'une des premières mesures prises par le gouvernement socialiste de l'époque pour lutter contre les inégalités sociales devant l'école. Les différentes formulations employées ne souffrent d'aucune ambiguïté :

les PAE doivent concourir à « une démocratisation réelle de l'éducation » (1) et permettre de « combattre les inégalités qui se développent au détriment des jeunes dont l'environnement éducatif serait insuffisant » (2).

Par ailleurs, il faut noter que « les projets d'action éducative s'inscrivent dans une perspective de décentralisation de l'action éducative et de plus grande autonomie des établissements pour prendre en compte les données locales » (3). Ils doivent permettre « d'adapter l'enseignement à la diversité des références des élèves de façon à donner à chacun ses chances de trouver les voies de sa formation et de son épanouissement personnel » (4).

Parce qu'ils se situent à mi-chemin entre les activités d'enseignement proprement dites et les activités péri-éducatives, on peut considérer que les PAE constituent un espace de liberté privilégié au sein duquel l'autonomie des établissements scolaires peut pleinement s'exprimer.

L'échantillonnage

Précisément parce que les mesures de décentralisation et d'accroissement de l'autonomie des établissements doivent permettre de répondre aux

spécificités de chaque situation locale, il importe de définir l'unité géographique dans laquelle elles s'exercent avec suffisamment d'homogénéité. La perspective de travailler à l'échelle d'un département en ne conservant que les collèges publics s'est imposée pour deux raisons. En premier lieu, il fallait s'assurer que les conditions dans lesquelles s'exerce l'autonomie de nos établissements ne soient pas trop disparates. Ainsi, l'idée de constituer un échantillon qui soit représentatif de l'ensemble des collèges français a été rapidement abandonnée puisque, par définition, l'autonomie dont dispose à présent l'établissement scolaire s'exerce de manière spécifique en fonction du cadre géographique dans lequel elle prend sens. Par ailleurs, pour que la comparaison entre les collèges ne se résume pas à une collection de quelques cas singuliers choisis sans aucun principe d'échantillonnage, et pour que l'on puisse dégager les grandes tendances — préalable indispensable à toute étude qualitative — il était nécessaire de disposer d'un ensemble d'établissements suffisamment large. Par conséquent, les matériaux analysés sont constitués de la totalité des PAE proposés par l'ensemble des collèges publics de l'un des départements de l'académie de Nantes qui ont été acceptés et financés par les autorités de tutelle. Ce qui représente sur une durée de trois ans 430 projets pour 67 collèges. La qualité première de ce corpus documentaire est son homogénéité. Les projets sont homogènes du point de vue de leur présentation, avec une forme relativement standardisée ; ils le sont également par rapport à la fonction qu'ils remplissent : c'est à partir de ces documents que la commission départementale chargée de l'examen des dossiers attribue les moyens matériels et financiers.

Les catégories de l'analyse de contenu

Les matériaux collectés ont fait l'objet d'une analyse de contenu de type thématique. Eu égard aux règles communément admises en la matière, les catégories d'analyse élaborées se devaient d'être pertinentes, disjointes et exhaustives (Bardin, 1977). Pertinentes par rapport à la problématique envisagée, c'est-à-dire susceptibles d'incarner une appropriation plus ou moins valorisée de savoirs ou de savoir-faire sans toutefois se tenir trop éloignées du contenu des projets. Disjointes grâce à un ensemble de règles permettant l'affectation d'une unité d'analyse dans une seule caté-

gorie. Exhaustives pour tenir compte de tous les domaines couverts par les projets. Le contenu des 430 PAE a été analysé à travers deux grandes dimensions : 1) les thèmes qui constituent, dans la plupart des cas, le support des activités proposées aux élèves ; 2) les productions que les élèves sont amenés à réaliser. Pour éviter de surcharger le texte, la définition précise de toutes les catégories d'analyse a été consignée en annexe I. Seuls les titres de chacune d'entre elles seront mentionnés ici.

Les thèmes ont été regroupés en douze rubriques : les arts, l'homme et les sociétés du passé, les phénomènes naturels, la technique, l'économie, le monde du travail, les sciences, les civilisations étrangères, le lien social, les apprentissages scolaires et les modes d'organisation pédagogique, le sport et les pratiques corporelles, la vie pratique.

Les productions sont regroupées en quatre rubriques : les productions scolaires, les productions artistiques, les productions intellectuelles, les productions matérielles.

Le traitement des données

L'objectif visé était triple. En premier lieu, nous avions besoin d'établir une description fine et détaillée des liaisons statistiques que l'on peut observer entre, d'une part, les objectifs assignés aux PAE, les thèmes qui les caractérisent et les productions auxquelles elles peuvent donner lieu, et d'autre part, les caractéristiques sociologiques du public scolaire de chaque collège. Plutôt que de déterminer *a priori* les liaisons qui nous paraissaient les plus pertinentes en fonction de notre hypothèse de départ, nous avons préféré adopter une démarche nous permettant d'explorer toute la richesse de nos données, quitte à prendre le risque d'être confronté, par la suite, aux difficultés d'interpréter des relations pour le moins inattendues. En second lieu, il fallait pouvoir clairement mettre en évidence aussi bien ce qui pouvait opposer nos collèges que ce qui pouvait les réunir ; c'est-à-dire avoir la possibilité de révéler de façon explicite leurs ressemblances et leurs différences vis-à-vis des choix qui se manifestent à travers les PAE. Enfin, il nous paraissait indispensable de pouvoir appréhender le caractère collectif de certains comportements et, à la fois, les configurations singulières auxquelles ils peuvent donner lieu. Pouvoir décrire les tendances glo-

bales sans mésestimer les cas particuliers qui, *a priori*, semblent paradoxaux, tel est l'objectif de cette démarche.

Pour répondre à ces exigences nous avons opté pour l'utilisation conjointe de l'analyse factorielle des correspondances et de la classification automatique. L'expérience montre que loin de s'opposer, ces méthodes sont parfaitement complémentaires et, qu'en outre, la comparaison entre facteurs et classes permet une analyse beaucoup plus fine des données (Jambu, 1976 ; Fénelon, 1981).

RÉSULTATS

Les productions

Si notre hypothèse générale se vérifiait, la nature des productions réalisées par les élèves dans le cadre des PAE devrait varier systématiquement selon la composition sociale du public scolaire des établissements. En outre, à ces variations devraient correspondre un certain nombre d'oppositions traduisant une distribution inégale des savoirs et des savoir-faire transmis à cette occasion. Celle-ci pourrait se manifester par exemple par l'opposition quelque peu triviale entre, d'une part, les productions artistiques plutôt réservées aux élèves des établissements à recrutement social élevé, et d'autre part, les productions matérielles proposées essentiellement aux collégiens d'origine modeste.

Loin d'invalider totalement cette hypothèse, l'analyse des données (5) nous révèle des résultats plus complexes et plus nuancés. Le premier facteur isole du même côté les productions artistiques et les productions matérielles alors que le second oppose les productions intellectuelles aux productions scolaires (graphique 1). Une observation hâtive de ce plan factoriel pourrait nous conduire à constater la faiblesse des liaisons statistiques entre les différents types de productions et la composition sociale du public scolaire de nos collèges. Un examen plus approfondi permet pourtant de nuancer sensiblement ce constat et fait apparaître les tendances suivantes :

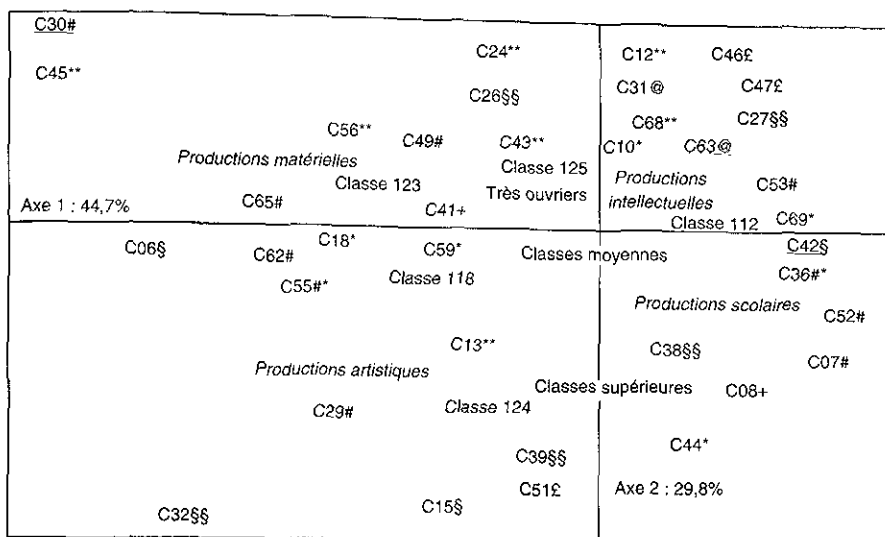
— aux productions intellectuelles sont principalement associés des collèges à recrutement modeste, voire très modeste. On peut supposer

qu'elles peuvent jouer un rôle *compensatoire* par rapport aux difficultés scolaires et aux attitudes de rejet de l'école qui caractérisent habituellement une majorité des élèves de ces établissements. Ces productions peuvent effectivement être l'occasion d'acquérir un certain nombre de savoirs ou de capacités opératoires selon des modalités qui sont relativement éloignées des procédures traditionnelles d'enseignement ;

— les productions matérielles sont essentiellement le fait d'établissements à recrutement modeste. Les caractéristiques de la classe 125 en constituent une excellente illustration. Composée d'une majorité de collèges populaires et bien expliquée par l'axe 2, elle se caractérise à la fois par un déficit de productions artistiques et une proportion importante de productions matérielles (tableau 1, annexe III). De par la nature des activités proposées aux élèves de ces établissements n'anticipe-t-on pas sur l'avenir qui attend une bonne part d'entre eux ? Les choix qui sont faits ici reflètent-ils le souci de répondre aux aspirations de ces collégiens en valorisant le travail manuel ? L'étude des thèmes des PAE nous permettra d'apporter quelques éléments de réponse à ces premières questions ;

— les productions artistiques sont surtout mentionnées dans des projets émanant de collèges qui ont un recrutement social sensiblement élevé. Ceci se vérifie pleinement pour la classe 124 et, dans une moindre mesure, pour la classe 118 qui est plus hétérogène du point de vue de la composition sociale des établissements qui la composent (tableau 1, annexe III). Même si l'on peut admettre que l'enrichissement culturel auquel peuvent donner lieu les productions matérielles est comparable à celui dont les élèves peuvent bénéficier à travers les productions artistiques, il n'en demeure pas moins que l'école valorise avant tout ces dernières. Ainsi peut se creuser l'écart entre des établissements à recrutement social élevé où les activités réalisées dans le cadre des PAE viennent renforcer des acquis culturels déjà solides et des établissements à composition sociale plutôt modeste où les PAE sont l'occasion d'activités dont les apports, en termes de culture légitime, reconnue et sanctionnée par l'école en tant que telle, sont bien moindres. Il serait toutefois abusif d'attribuer cette tendance à l'ensemble de nos collèges. Elle ne concerne qu'une partie des établissements dont les classes 125 et 124 constituent une bonne représentation (tableau 1, annexe III) ;

Graphique 1. — Les productions réalisées dans le cadre des PAE —
Analyse des correspondances — Plan 1-2



Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés	* Ouvriers	§ Classes moyennes
# Employés	** Très ouvriers	§§ Classes supérieures
*# Employés défavorisés	+ Agriculteurs-ouvriers	£ Artisans-commerçants

* Ne sont reportés sur les graphiques que les points qui ont une contribution relative à l'un des deux facteurs supérieure à la moyenne. Les collèges sont indiqués par la lettre C suivie de leur numéro et du caractère qui spécifie les caractéristiques de la composition sociale de leur public scolaire. Les variables actives sont mentionnées en caractères italiques. Les points qui sont soulignés ont une contribution supérieure ou égale à deux fois la moyenne. En caractères normaux, les éléments supplémentaires : variables, classes de la CAH, points représentant le centre de gravité des collèges regroupés selon leur composition sociale.

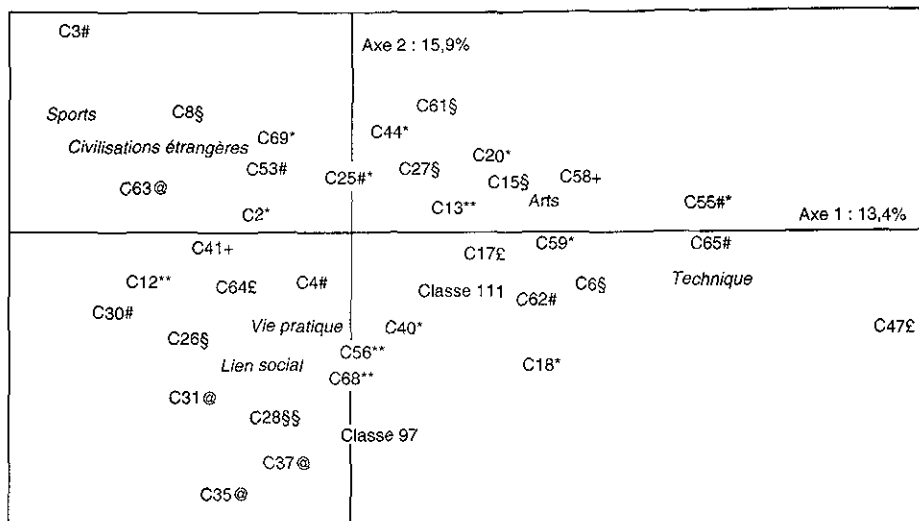
— les collèges qui mettent l'accent sur les productions scolaires sont relativement dissemblables du point de vue de la composition sociale de leur public. Tout au plus, peut-on observer l'absence des établissements très défavorisés socialement pour lesquels on peut supposer que le choix a été fait de prendre un peu de distance par rapport aux activités réalisées quotidiennement en classe dans le cadre des enseignements.

Les thèmes

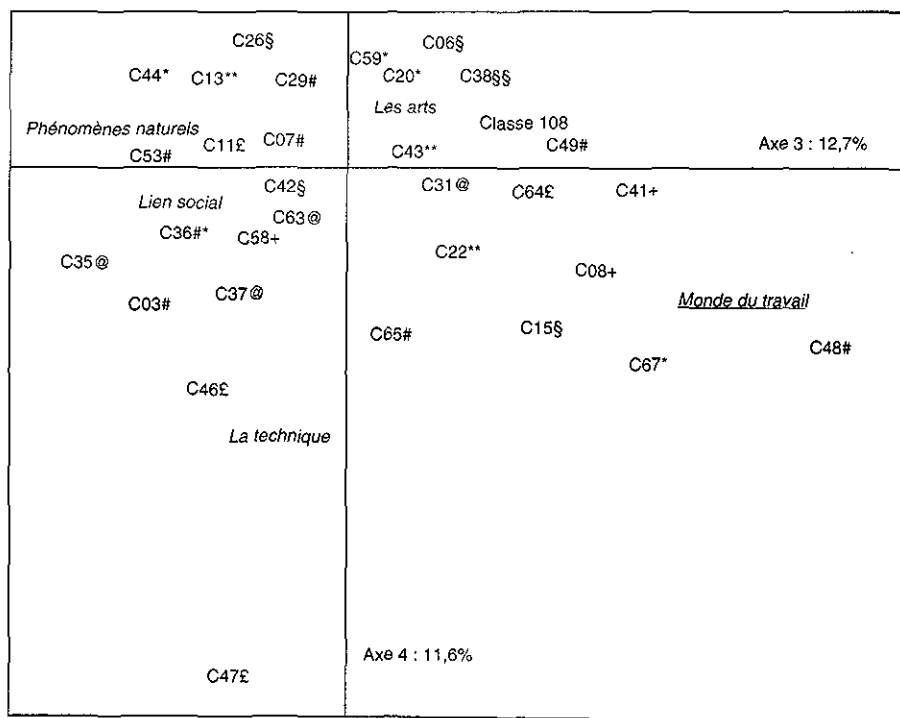
Tout comme les productions auxquelles les PAE peuvent donner lieu, les thèmes qui sous-tendent les projets ne se répartissent pas de façon aléa-

toire en fonction de la composition sociale du public scolaire des collèges. En outre, l'analyse des correspondances révèle un certain nombre d'oppositions qui tendent à valider notre hypothèse pour une partie seulement de nos établissements. Ainsi l'on peut constater que dans les collèges à recrutement modeste ou très modeste, les PAE sont l'occasion de réaliser des activités dont les thèmes traduisent un triple souci : être proche de la réalité quotidienne et des choses concrètes ; sensibiliser les élèves au fonctionnement de l'entreprise et, d'une manière plus générale, aux réalités du monde du travail ; se préoccuper de la qualité des relations humaines aussi bien au sein de l'établissement qu'entre l'établissement et l'environnement local (graphiques 2 et 3). Nous

**Graphique 2. — Les thèmes des PAE —
Analyse des correspondances — Plan 1-2**



**Graphique 3. — Les thèmes PAE —
Analyse des correspondances — Plan 3-4**



Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|------------------------|
| @ Très défavorisés | * Ouvriers | § Classes moyennes |
| # Employés | ** Très ouvriers | §§ Classes supérieures |
| #* Employés défavorisés | + Agriculteurs-ouvriers | £ Artisans-commerçants |

n'avons pas à juger du bien-fondé de ces choix qui expriment probablement la volonté légitime de répondre aux difficultés rencontrées dans ces collèges, notamment pour canaliser un certain nombre de comportements déviants. Mais dans le même temps, nous ne pouvons manquer d'observer que, de par leurs choix, ces établissements se singularisent des autres en privant leurs élèves — ne serait-ce que ponctuellement et par nécessité impérieuse — soit d'apports qui peuvent se révéler décisifs dans le déroulement de la carrière scolaire de chacun, soit d'enrichissements culturels que seules peuvent apporter des activités se situant quelque peu en marge des enseignements.

Il serait pourtant faux d'attribuer à tous nos établissements populaires les caractéristiques que nous venons de développer. Une partie de ceux-ci s'en distingue effectivement assez nettement en faisant apparaître quatre tendances distinctes :

— la première laisse transparaître le souci, pour un petit noyau de collègues, de rompre le relatif isolement culturel dans lequel se trouve une bonne partie de leurs élèves en leur offrant la possibilité de parfaire leur connaissance des civilisations étrangères ou en leur permettant de s'adonner à la pratique d'une activité sportive qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer (6) dans le cadre scolaire (graphique 2) ;

— la seconde concerne un groupe d'établissements qui font des PAE une occasion de renforcer les apprentissages scolaires ou de contribuer à l'amélioration de l'organisation pédagogique. Il faut souligner au passage que ces préoccupations ne sont toutefois pas l'apanage des collègues à recrutement modeste ou défavorisé. Elles sont aussi le fait d'établissements qui scolarisent des élèves issus de milieux élevés ou très élevés (graphique 4 et tableau 2, classe 109, annexe III) ;

— la troisième tendance illustre également cette relative non congruence entre les thèmes des PAE et la composition sociale des collègues. La technique que l'on aurait pu associer, *a priori*, aux établissements populaires parce qu'elle traite des applications concrètes et pratiques des découvertes scientifiques, constitue le thème privilégié d'un groupe de collègues relativement dissemblables du point de vue de leur recrutement (graphiques 2 et 3) ;

— enfin, la quatrième tendance révèle quelques collègues à recrutement modeste qui, en mettant l'accent sur les arts, font figure d'exception et, du

même coup, se rapprochent du profil de quelques-uns des établissements à recrutement social élevé ou très élevé (graphiques 2 et 3). Ainsi peut-on supposer que les choix de ces quelques établissements populaires sont susceptibles de réduire de façon non négligeable les inégalités d'accès à la culture pour les élèves les plus démunis.

CONCLUSION

Contrairement à ce que l'on pourrait penser *a priori*, la question de l'autonomie des établissements scolaires et de la décentralisation du système éducatif n'est pas nouvelle. Déjà évoquée dans l'enquête parlementaire de 1989 sur l'enseignement secondaire (Gautherin, 1989), elle resurgit, accompagnée de connotations très libérales lors de la création, au cours des années soixante, du service d'enseignement privé financé par l'État (Tanguy, 1972). On peut néanmoins considérer que la décennie quatre-vingt représente une étape importante dans le mouvement de fond qui a contribué à la localisation des actions pédagogiques dont une partie était explicitement destinée à égaliser les chances de réussite scolaire. Une bonne dizaine d'années se sont écoulées depuis l'application des premières mesures. Assiste-t-on aux effets attendus ? La recherche dont nous rendons compte ici s'efforce d'apporter quelques éléments de réponse.

En résumé, nous retiendrons que même si quelques nuances s'imposent, l'hypothèse que nous avons posée au départ est en bonne partie validée. On observe effectivement que la nature des activités entreprises et les objectifs poursuivis à travers les projets d'action éducative — choisis comme indicateurs privilégiés permettant d'apprécier les effets de la décentralisation et ceux qui résultent de l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires — varient sensiblement en fonction de la composition sociale du public scolaire. Nous assistons de la sorte, non pas à une simple différenciation mais à une véritable hiérarchisation des établissements. Hiérarchisation dans le sens où les savoirs et les savoir-faire transmis dans le cadre des PAE n'ont pas la même valeur en termes de culture légitime. Ainsi, loin de se combler, les écarts entre établissements peuvent, dans certaines circonstances, se creuser. Notre enquête empirique montre que

dans les collèges très défavorisés ou à recrutement social modeste, les PAE sont, dans la plupart des cas, l'occasion de proposer des activités destinées à parfaire la socialisation des élèves ou à faciliter leur intégration scolaire. Activités où l'accent est mis sur le travail manuel et à travers lesquelles se manifestent des préoccupations très pragmatiques. À l'inverse, dans les collèges à recrutement social élevé ou très élevé, on accorde une large place à la formation artistique sans pour autant négliger l'apport de connaissances qui constitue un complément non négligeable des activités d'enseignement proprement dites. Les PAE constituent un prolongement apprécié des activités de classe en permettant un renforcement du bagage intellectuel selon des modalités originales qui témoignent, dans certaines cas, d'un rapport gratuit et désintéressé à la culture.

On ne peut manquer d'observer que l'insistance sur la nécessaire prise en compte des caractéristiques locales des établissements scolaires — dont la diversité culturelle et sociale des élèves représente une donnée essentielle — peut conduire à un maintien des hiérarchies et peut contribuer à entretenir les processus de ségrégation sociale par l'école.

On ne peut cependant généraliser ces tendances à l'ensemble de nos collèges. Une minorité de nos établissements populaires ne faisant pas partie des plus défavorisés semblent faire exception. Dans ces collèges, on note une forte mobilisation sur les activités artistiques et de nombreux projets témoignent d'un souci d'ouverture culturelle.

Parvenu au terme de la première étape de cette recherche, nous n'avons pas la prétention d'établir un bilan définitif. Un certain nombre de questions jusque-là délaissées méritent d'être approfondies. Une étude monographique réalisée auprès d'un

échantillon de collèges représentatif des tendances révélées par l'enquête extensive pourrait constituer un complément utile à nos premières investigations qui ont privilégié une approche macro-sociologique. Analyse qui permettrait probablement de rendre compte du rôle déterminant que jouent le chef d'établissement et une minorité active d'enseignants dans l'élaboration et la mise en œuvre des PAE.

L'étude du financement des PAE devrait également nous apprendre beaucoup sur la manière dont les autorités de tutelle guident et contrôlent les décisions qui sont prises par les établissements. Accorde-t-on des priorités à certains objectifs ? Tente-t-on, par le biais des aides attribuées, d'éviter que se développe une trop grande différenciation des collèges ?

Par ailleurs, il est clair que la marge de manœuvre dont peut disposer l'établissement scolaire ne se résume pas aux choix qui peuvent être opérés dans le cadre des PAE. On peut même considérer que l'essentiel ne se joue pas là. Les décisions qui concernent les structures pédagogiques — et dont certaines relèvent à présent de l'entière responsabilité de l'établissement — peuvent avoir une incidence bien plus forte sur les processus de ségrégation scolaire ; en particulier, toutes les mesures destinées à attirer un public favorisé par l'intermédiaire d'options rares ou la création de classes d'excellence. Une plus grande latitude des établissements peut-elle s'accompagner du développement des phénomènes de concurrence et contribuer à alimenter une logique de « marché scolaire » (Ballion, 1991 ; Derouet, 1991 ; Henriot Van-Zanten, 1994) ?

Gilles Combaz
Unité de recherche « Sociologie de l'éducation »
CNRS - Université Paris V - URA 887

NOTES

* Nous tenons à remercier Gabriel Langouët et Éric Plaisance qui par leurs conseils et leurs suggestions nous ont permis d'améliorer sensiblement les premières versions de ce texte.

(1) Note de service n° 81-305 du 24 août 1981. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 3 septembre 1981.

(2) Note de service n° 83-228 du 6 juin 1983. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 24 du 16 juin 1983.

(3) Note de service n° 82-249 du 11 juin 1982. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 24 du 17 juin 1982.

(4) Note de service n° 81-305 du 24 août 1981, op. cité.

(5) Le lecteur soucieux d'éprouver la validité des règles qui ont présidé au dépouillement et à l'interprétation des données se reporterà à l'annexe II. Cette dernière rend également compte de la façon dont a été construite la typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire.

(6) Il s'agit de la plongée sous-marine.

BIBLIOGRAPHIE

- AMIEL-DONNAT J. (1994). — Pas de nouveaux pouvoirs sans nouveaux devoirs. **Les cahiers pédagogiques**, n° 325, p. 59-61.
- BALLION R. (1991). — **La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée**. Paris : Hatier.
- BARDIN L. (1993). — **L'analyse de contenu**. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHAMBON A., DEROUET, J.-L. (1989). — Établissements scolaires et décentralisation. In INRP — **GES Cohérence et dynamique des établissements scolaires. Études sociologiques**, CDDP d'Indre-et-Loire, p. 99-114.
- DEROUET J.-L. (1991). — Décentralisation et droits des usagers. Dix ans de recherche en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France. **Savoir, éducation, formation**, n° 4, p. 619-641.
- FÉNELON J.-P. (1981). — **Qu'est-ce que l'analyse des données ?** Paris : Lefonen.
- FIALAIRE J. (1992). — Bilan de la décentralisation dans les lycées et collèges. **Savoir, éducation, formation**, n° 2, p. 216-222.
- GAUTHERIN J. (1993). — La latitude des lycées. Autonomie et décentralisation dans l'enquête parlementaire de 1899. In HENRIOT VAN-ZANTEN A., PLAISANCE É., SIROTA R., Ed., **Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques**. Paris : L'Harmattan, p. 283-295.
- GREFFE X. (1989). — Les contenus inattendus de la décentralisation. Le cas des lycées et collèges. **Savoir, éducation, formation**, n° 1, p. 47-56.
- HENRIOT VAN-ZANTEN A. (1994). — Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché. **Société française**, n° 48, p. 4-10.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). — **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- JAMBU M. (1976). — **Comparaison d'un modèle factoriel et d'un modèle hiérarchique**. **Consommation**, vol. 13, n° 2, p. 69-108.
- JAMBU M. (1989). — **Exploration informatique et statistique des données**. Paris : Bordas.
- LEGRAND L. (1994). — De droite, de gauche ? **Les cahiers pédagogiques**, n° 325, p. 40-41.
- MERCEREAU F. (1980). — Décentralisation et inégalités en matière d'action sanitaire et sociale. **Recherche sociale**, n° 75, p. 89-99.
- PRÉTECEILLE E. (1985). — Crise hégémonique et restructuration territoriale de l'État. La gauche et la décentralisation en France. **Revue internationale d'action communautaire**, vol. 13, n° 53, p. 49-60.
- PRÉTECEILLE E. (1988). — **Mutations urbaines et politiques locales**. Paris : Centre de sociologie urbaine.
- ROBERT A. (1993). — **Système éducatif et réformes de 1944 à nos jours**. Paris : Nathan.
- TABARD N. (1993). — **Représentation socio-économique du territoire. Typologie des quartiers et communes selon la profession et l'activité économique de leurs habitants**. Paris : I.N.S.E.E.
- TANGUY L. (1972). — L'État et l'école. L'école privée en France. **Revue française de sociologie**, vol. 13, n° 3, p. 325-375.
- TANGUY L. (1980). — Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école. **Sociologie et sociétés**, vol. 12, n° 2, p. 53-65.
- TANGUY L. (1983). — **Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France**. **Revue française de sociologie**, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- THÉRY H. (1980). — Quelle décentralisation ? Quelle politique sociale ? **Recherche sociale**, n° 75, p. 5-11.

ANNEXES

ANNEXE I : DÉFINITION DES CATÉGORIES D'ANALYSE DE CONTENU

Les thèmes ont été regroupés en douze rubriques.

1 — Les arts : définis comme l'ensemble des activités humaines créatrices dont la finalité est l'expression d'un idéal esthétique.

2 — L'homme et les sociétés du passé : dont l'objet est la connaissance des événements du passé et des faits relatifs à l'évolution de l'humanité. Il s'agit principalement de l'histoire et de l'archéologie.

3 — Les phénomènes naturels : sont regroupés sous ce thème l'ensemble des projets qui se propo-

sent d'étudier les êtres et les corps vivants dans la nature ainsi que les milieux dans lesquels on peut les observer. Les principaux domaines concernés sont la zoologie, la botanique, la géologie et l'écologie.

4 — La technique : cela concernera les applications de la connaissance théorique dans le domaine de la production, de l'économie et de la communication.

5 — L'économie : on regroupera ici les projets qui traitent des faits relatifs à la production, à la distribution et à la consommation des richesses dans une collectivité humaine.

6 — Le monde du travail : thèmes à travers lesquels on propose aux élèves de découvrir et d'étudier un secteur ou une unité de production. La production étant définie comme l'ensemble des activités et des moyens qui permettent de créer des biens matériels et des services.

7 — Les sciences : on regroupera ici les disciplines scientifiques dans lesquelles le calcul et l'observation ont une grande part : la physique, la chimie, les mathématiques et l'astronomie.

8 — *Les civilisations étrangères* : thème qui rassemble les projets dont l'objectif est de découvrir et d'étudier un ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques ou techniques) communs à une société ou à un groupe de sociétés autre que la société française.

9 — Le lien social : thème qui regroupe les projets qui visent à établir, à améliorer ou à renforcer des relations entre individus, soit au sein de l'établissement (entre élèves, entre élèves et enseignants), soit à l'extérieur (entre des personnes de l'établissement et des personnes habitant le quartier).

10 — Apprentissages scolaires et modes d'organisation pédagogique : sous ce thème sont rassemblés les projets qui peuvent avoir pour objectif : le renforcement des acquisitions dans une matière scolaire donnée ; l'amélioration des compétences instrumentales et/ou des capacités opératoires ; la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires et les activités intellectuelles ; l'organisation de la classe (décloisonnement, interdisciplinarité) ; l'apprentissage de méthodes de travail.

11 — Sport et pratiques corporelles : on regroupera sous ce thème les projets dans lesquels on propose aux élèves de pratiquer : soit un sport défini strictement comme une activité physique qui suppose l'affrontement ou la compétition dans un cadre réglementaire et institutionnel précis (athlétisme, football...) ; soit une activité physique à finalité hygiénique ou hédonique (relaxation, randonnée pédestre, plongée sous-marine...).

12 — Vie pratique : ce thème rassemble les projets qui ont pour vocation d'agir ou de réfléchir sur certains aspects matériels ou domestiques de la vie quotidienne (sécurité routière, cadre de vie au collège, santé, économie domestique, alimentation...).

Les productions sont regroupées en quatre rubriques

1 — Les productions scolaires : sont rassemblées dans cette catégorie des productions qui, aussi bien du point de vue de la forme qu'elles

prennent que des objectifs poursuivis, sont proches de ce qui est réalisé dans le cadre des activités habituelles de la classe. Il peut s'agir de rédiger un compte rendu écrit à la suite d'une visite d'entreprise, de confectionner un dossier ou de faire un exposé sur un thème qui est en rapport avec les programmes d'enseignement. Le caractère scolaire de ces productions est d'autant plus marqué que, dans la plupart des cas, elles font l'objet d'une notation qui s'intègre parfaitement aux évaluations réalisées périodiquement dans le cadre des enseignements.

2 — Les productions artistiques : on regroupe dans cette catégorie les productions qui ont pour objectif, à travers une activité créatrice, d'exprimer un idéal esthétique. Concrètement, il peut s'agir d'écrire une chanson, une poésie, un roman, une pièce de théâtre, de fabriquer un objet décoratif ou de réaliser une fresque murale. Soulignons que la part créative de la production peut être plus ou moins poussée. Si l'on reprend l'exemple du théâtre, cela peut aller du cas où il s'agit simplement de la mise en scène d'une pièce du répertoire classique jusqu'au cas où l'on prévoit d'écrire la pièce, de la mettre en scène, de fabriquer les décors et les costumes.

3 — Les productions intellectuelles : elles résultent d'activités qui nécessitent, de façon prioritaire, la mise en œuvre de capacités de raisonnement ou de compréhension et qui peuvent donner lieu, soit à une production écrite, soit à une production orale sur des thèmes qui ne sont pas en rapport direct avec les programmes d'enseignement.

4 — Les productions matérielles : c'est l'ensemble des productions qui, à travers une action sur la matière, vise la transformation de celle-ci. Dans la plupart des cas, ces productions résultent essentiellement d'un travail manuel et elles sont appelées à remplir une fonction pratique. Il s'agit par exemple de réaliser des aménagements matériels au sein de l'établissement scolaire ou de fabriquer un objet (à l'exception des objets décoratifs).

ANNEXE II : L'ANALYSE DES DONNÉES

I — Règles qui ont guidé le dépouillement et l'interprétation dans le traitement des données

Parmi les nombreux ouvrages publiés en langue française sur l'analyse des données, celui de

Michel Jambu (1989) est l'un des seuls à traiter ces aspects avec suffisamment de précisions et de clarté. Nous nous en sommes largement inspiré pour ce travail.

1 — L'analyse factorielle des correspondances

Deux analyses factorielles ont été réalisées : une pour les productions réalisées dans le cadre des PAE et une pour les objectifs. Nous prendrons l'exemple des thèmes pour illustrer la démarche qui a été suivie. Ont été considérés comme éléments actifs dans l'analyse, les thèmes en tant que « points variables » et les collèges appréhendés isolément comme « points individus ». Seuls les éléments dont la contribution était supérieure à la moyenne ont été retenus comme « éléments explicatifs ». Un élément est qualifié d'explicatif de tel ou tel axe factoriel lorsqu'il contribue suffisamment à la variance de cet axe. Ont été projetés sur les plans factoriels en éléments supplémentaires : les productions, les classes issues de la classification automatique et les points qui représentent les centres de gravité des collèges regroupés selon la composition sociale de leur public scolaire. Les points qui représentent ces différents éléments supplémentaires ont été consi-

dérés comme « bien expliqués » par les axes factoriels — et de ce fait, reportés sur les graphiques — lorsque leur contribution relative à l'excentricité atteignait une valeur minimum de 0,50. L'indice noté COR qui permet de caractériser l'excentricité d'un point *i* par rapport à un axe factoriel *F* représente le cosinus carré de l'angle formé par *i* et l'axe *F*. Le COR permet d'apprécier la qualité de représentation des points projetés.

2 — La classification ascendante hiérarchique

Les deux groupes de variables indépendantes (productions et thèmes) ont donné lieu à deux classifications distinctes. Un certain nombre d'aides à l'interprétation nous ont permis d'apprécier les contributions de ces deux groupes de variables explicatives à l'excentricité des classes. Une variable est dite « explicative » lorsque sa contribution à l'excentricité (notée COR) d'une ou plusieurs classes est supérieure ou égale à la valeur moyenne des contributions de l'ensemble des variables.

II — La typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire

L'objectif visé ici était de construire une typologie de nos collèges qui résulte de regroupements

Tableau 1 — Typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire
La valeur des indicateurs socio-démographiques est indiquée en %

Libellés des classes	Nombre de collèges	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Sans emploi*	Nationalité étrangère	Boursiers
Très favorisés-classes sup.	5	0,3	10,9	50,1	17,9	11,7	4,8	3,8	0,9	12,2
Favorisés-classes moyennes	9	0,3	7,2	27,5	24,2	17	17,6	4,8	1	18,4
Artisans-commerçants	6	2,1	10,4	11,8	17,4	19	31,7	6,1	0,3	30
Employés	11	0,3	4,7	17,4	21,2	22,2	27,1	6	1,5	24,6
Employés défavorisés	5	0,2	6,3	17,9	19,7	19,6	21,5	12,8	9	40,8
Agriculteurs-ouvriers**	6	11	7,5	6,6	9,9	10,9	45,5	6,7	1,4	48,5
Ouvriers	9	3,5	6,6	9,9	16,1	14,8	42,1	5,7	0,9	34,9
Très ouvriers	10	1,8	3,9	6,4	21,5	9,4	46,5	8,1	1,4	36,7
Très défavorisés	6	0,8	3,4	5	10,6	12,3	34,7	30,9	22,4	74,2
Ensemble des collèges	67	2,2	6,4	15,9	18,2	15,4	31,5	8,6	3,5	34,3

* En toute hypothèse, la catégorie « sans emploi » peut correspondre à des situations socio-économiques fort diverses et, de ce fait, ne représenter que peu d'intérêt pour la recherche. Nous l'avons pourtant introduite comme variable dans la classification automatique car, dans notre cas, elle constitue un indicateur pertinent de précarité. Le taux de sans emploi est effectivement très corrélé au taux de boursiers : + .81.

** Cette catégorie regroupe des établissements qui sont implantés sur des communes qui se caractérisent par une forte proximité entre le pôle agricole et le pôle ouvrier. Communes qui correspondent au type « A2 agriculture-industrie » dans la classification des quartiers et des communes réalisée par Nicole Tabard (1993).

suffisamment homogènes du point de vue des caractéristiques sociologiques du public scolaire. La mise en œuvre d'une classification ascendante hiérarchique et les calculs de contribution qui en découlent nous ont permis de répondre à cette exigence : obtenir, selon une procédure méthodi-

quement contrôlée, une partition d'établissements construite selon une batterie d'indicateurs socio-démographiques jugés suffisamment pertinents. Le contenu des différentes classes et les variables qui les caractérisent sont consignés dans les tableaux 1 et 2.

Tableau 2 — Variables explicatives de l'excentricité des classes issues de la C.A.H.

Classes	Variables explicatives affectées du signe de la contribution (COR > ou = 0,111)
Très favorisés-classes sup.	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : + 0,17 ; Cadres et professions intellectuelles supérieures : + 0,42 ; Ouvriers : - 0,23
Favorisés-classes moyennes	Cadres et professions intellectuelles supérieures : + 0,18 ; Professions intermédiaires : + 0,22 ; Ouvriers : - 0,23 ; Boursiers : - 0,19
Artisans-commerçants	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : + 0,70 ; Employés : + 0,15
Employés	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : - 0,13 ; Employés : + 0,51
Employés défavorisés	Employés : + 0,24 ; Ouvriers : - 0,21 ; Nationalité étrangère : + 0,23 ; Agriculteurs exploitants : - 0,13
Agriculteurs-ouvriers	Agriculteurs exploitants : + 0,54 ; Professions intermédiaires : - 0,17
Ouvriers	Ouvriers : + 0,44 ; Cadres et professions intellectuelles supérieures : - 0,16
Très ouvriers	Ouvriers : + 0,28 ; Employés : - 0,29 ; Cadres et professions intellectuelles supérieures : - 0,12 ; Artisans, commerçants et chefs d'entreprise : - 0,21
Très défavorisés	Sans emploi : + 0,32 ; Nationalité étrangère : + 0,29 ; Boursiers : + 0,22

Lecture : l'écart de la classe « ouvriers » par rapport au centre du nuage s'explique par une sur-représentation des ouvriers et par un déficit de cadres et de professions intellectuelles supérieures.

ANNEXE III : ANALYSE DES CORRESPONDANCES ET CLASSIFICATION ASCENDANTE HIÉRARCHIQUE

Tableau 1 — Les productions réalisées dans le cadre des PAE

Classes	Collèges constituant chaque classe	Variables explicatives de l'excentricité des classes (COR > 0,25)	Position des classes par rapport aux axes factoriels (COR > 0,50)
Classe 125	C24*, C26\$, C31@, C10*, C3#, C43**, C4#, C11£, C2*, C33@	Productions artistiques : - 0,42 Productions matérielles : + 0,54	0,51 sur F2
Classe 123	C56**, C49#, C65#, C6\$, C18*, C41 +	Productions scolaires : - 0,26 Productions matérielles : + 0,53	0,96 sur F1
Classe 124	C13**, C29#, C39 §§, C15\$, C51£, C32 §§	Productions artistiques : + 0,55 Productions intellectuelles : - 0,39	0,69 sur F2
Classe 112	C64£, C58 +, C28§\$, C37@, C53#, C67*, C50**, C69*, C42\$, C36#, C48#	Productions artistiques : - 0,47 Productions matérielles : - 0,26	0,97 sur F1
Classe 118	C59*, C40*, C61 \$, C14§\$, C62#, C55#*	Productions scolaires : - 0,30 Productions artistiques : + 0,69	0,59 sur F1

Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés
Employés
#* Employés défavorisés

* Ouvriers
** Très ouvriers
+ Agriculteurs-ouvriers

\$ Classes moyennes
§§ Classes supérieures
£ Artisans-commerçants

Tableau 2 — Les thèmes des PAE —

Classes	Collèges constituant chaque classe	Variables explicatives de l'excentricité des classes (COR > 0,083)	Position des classes par rapport aux axes factoriels (COR > 0,50)
Classe 97	C37@, C35@, C40*, C14§§	Lien social : + 0,84	0,54 sur F2
Classe 108	C41 +, C64£, C45**, C33@, C49#, C31@	Monde du travail : + 0,16 Vie pratique : + 0,56	0,54 sur F3
Classe 109	C43**, C50**, C19 +, C5 §, C66§, C38§§, C9 +, C51£	Apprentissages scolaires et modes d'organisation pédagogique : + 0,76	0,69 sur F5
Classe 111	C62#, C18*, C56**, C23#, C34@, C10*	Technique : + 0,14 Civilisations étrangères : - 0,32 Vie pratique : + 0,11	0,52 sur F2
Classe 114	C28§§, C26§	Phénomènes naturels : + 0,13 Sciences : + 0,10 Vie pratique : + 0,56	0,53 sur F6

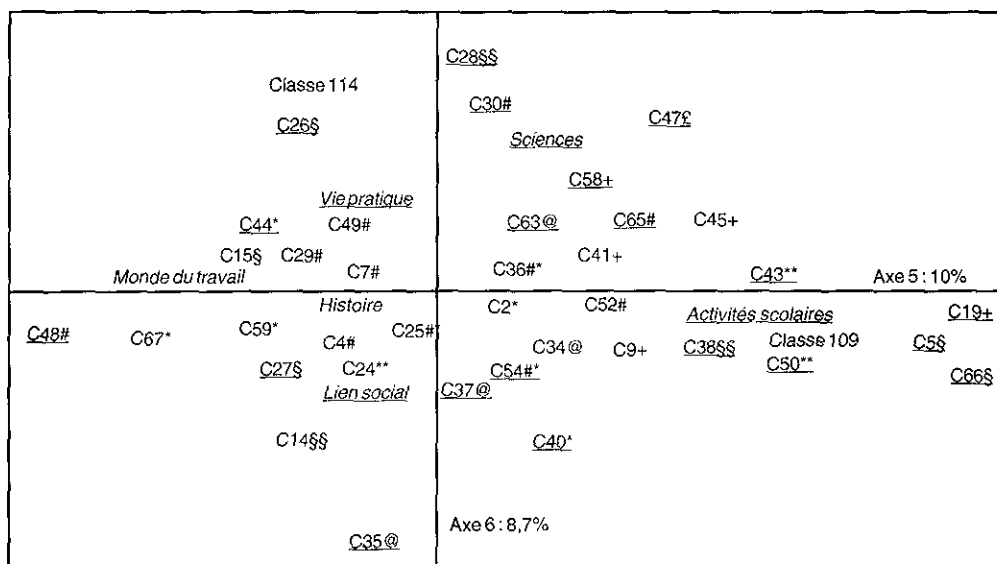
Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés
Employés
#* Employés défavorisés

* Ouvriers
** Très ouvriers
+ Agriculteurs-ouvriers

§ Classes moyennes
§§ Classes supérieures
£ Artisans-commerçants

Graphique 4. — Les thèmes PAE —
Analyse des correspondances — Plan 5-6



Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges :

@ Très défavorisés
Employés
#* Employés défavorisés

* Ouvriers
** Très ouvriers
+ Agriculteurs-ouvriers

§ Classes moyennes
§§ Classes supérieures
£ Artisans-commerçants