

# Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège

Gilles Combaz

---

*Après être passées par une phase d'uniformisation et de standardisation des solutions adoptées pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire, les politiques éducatives françaises se sont efforcées, depuis le début des années soixante-dix, de diversifier les filières d'enseignement pour mieux répondre à l'hétérogénéité des élèves. Cette diversification s'est accompagnée d'un accroissement de l'autonomie des établissements scolaires et d'un affaiblissement du rôle centralisateur de l'État. Nous tenterons de montrer que ce processus est peu compatible avec les objectifs de démocratisation proclamés officiellement. En prenant l'exemple d'une récente mesure proposée dans le cadre de la rénovation des collèges (les parcours pédagogiques diversifiés), nous montrons que l'autonomie accrue dont bénéficie l'établissement scolaire peut conduire à une aggravation des inégalités sociales produites, en partie, au sein de l'école. Celles-ci se manifestent surtout par des apports culturels relativement différenciés selon la composition sociale du public scolaire. En revanche, les variations qui affectent la répartition horaire des enseignements obligatoires sont beaucoup moins marquées et ne pénalisent pas les établissements qui scolarisent des collégiens d'origine défavorisée.*

---

## INTRODUCTION

La recherche dont on propose de présenter les principaux résultats, dans le cadre de cet article, s'inscrit dans la lignée des travaux conduits en sociologie de l'éducation qui, depuis la moitié des années soixante-dix, ont mis en évidence et analysé un certain nombre de mécanismes producteurs d'inégalités sociales devant l'école. C'est par l'étude des effets de l'évolution récente des rapports entre l'État et l'école que la question de ces inégalités sera posée. Plus précisément, il s'agit d'une contribution à l'évaluation des effets

sociaux des procédures qui ont consisté à doter l'établissement scolaire d'une plus grande autonomie de fonctionnement. Ces procédures s'inscrivent plus largement dans le mouvement de décentralisation de l'Éducation nationale et dans le processus de territorialisation des politiques éducatives. Deux difficultés majeures apparaissent d'emblée lorsque l'on souhaite aborder scientifiquement la question. En premier lieu, il semble que le problème des inégalités sociales soit quelque peu occulté dans les débats autour de la décentralisation et de l'autonomie de l'établissement scolaire : la démocratisation de l'ensei-

gnement peut sembler résolue grâce à la décentralisation (Charlot, 1997 ; Derouet, Dutercq, 1997). Le second obstacle à la connaissance un tant soit peu objectivée de la question tient au caractère polémique et passionnel du sujet (Legrand, 1990). On ne compte plus les écrits et les prises de position favorables ou résolument opposés à une plus grande autonomie des établissements scolaires. Parmi les partisans inconditionnels, les plus connus sont A. Madelin (1984) et O. Giscard d'Estaing (1971). Les propositions vont souvent dans le sens d'un accroissement de cette autonomie et l'on suggère qu'une différenciation renforcée des établissements scolaires pourrait susciter une saine émulation et une meilleure efficacité. En outre le souhait d'accorder davantage d'autonomie s'accompagne également fréquemment de propositions qui consistent à étendre le pouvoir du chef d'établissement. Ce qui lui permettrait, entre autres, de refuser la nomination d'un professeur jugé incapable de s'intégrer dans l'équipe éducative (Chalendar, 1990). Comme le montre une enquête réalisée au début des années quatre-vingt-dix, cette perspective semble très prise au sérieux par les chefs d'établissement puisque 21,4 % de ceux qui ont été interrogés souhaiteraient pouvoir choisir leur personnel (Guillaume, Maresca, 1993). Nombreux sont également ceux qui s'insurgent contre ces conceptions jugées trop « libérales » du fonctionnement du système éducatif. Sur un ton tout aussi idéologique que les écrits précédemment cités, l'on dénonce tour à tour les références exagérées aux notions importées du vocabulaire économique telles que « marché scolaire », « concurrence » entre établissements ou « compétitivité » (Coq, 1990). Dans le même ordre d'idée, l'on suggère que c'est le « désengagement de l'État » en matière de politiques éducatives qui favoriserait l'émergence d'initiatives locales intempestives contribuant ainsi à la constitution d'une école à plusieurs vitesses (Careil, 1998). Au-delà de ces réflexions quelque peu polémiques, il existe de rares travaux conduits dans une perspective moins partielle et plus dépassionnée qui apportent un certain nombre de résultats plus étayés scientifiquement. Ainsi, on a pu montrer que la décentralisation peut, dans certaines circonstances, conduire à une augmentation des inégalités financières entre établissements scolaires (Fialaire, 1992). Une enquête menée sur l'ensemble du territoire national montre également que, du point de

vue, il peut exister de fortes disparités d'une académie à l'autre. L'un des mérites de ce travail est de montrer, à partir de résultats peu contestables, que les risques d'une autonomie mal contrôlée sont bien réels (Louis, 1994). C'est en questionnant la fameuse équation « démocratisation = diversification » (Charlot, 1994) qui semble avoir inspiré un certain nombre de politiques éducatives récentes, que nous souhaitons apporter notre propre contribution.

## QUESTIONNEMENT ET ÉLÉMENTS DE CADRAGE THÉORIQUE

### Le couple égalité - diversité

La loi d'orientation de 1989 marque une étape importante dans le processus qui a contribué à donner plus d'autonomie aux établissements scolaires. C'est à travers le projet d'établissement institué par l'article 18 du texte législatif que se manifeste le plus clairement cette possibilité d'une autonomie encore accrue. Comme le constate très justement D. Louis-Etxeto, la loi de 1989, dans son article 4, tente de faire cohabiter deux notions qui semblent relativement contradictoires : égalité et diversité. Si l'on peut admettre avec l'auteur que « (...) les différences entre établissements (...) sont l'expression d'une diversité qui contribue à la richesse sociale et culturelle », dans le même temps, on ne peut manquer d'observer avec lui que « (...) lorsque les différences sont trop accusées, elles deviennent des disparités insupportables qui mettent en péril l'égalité face à l'École et l'unité de la nation fondée sur la cohésion sociale » (D. Louis-Etxeto, 1998, p. 64). Dans le cadre de la récente rénovation des collèges, un certain nombre de dispositions sont de nature à conférer aux établissements encore plus d'autonomie qu'auparavant. Parmi celles-ci, nous retiendrons les mesures relatives aux *parcours pédagogiques diversifiés* qui autorisent les collèges à modifier, pour certaines classes, la répartition horaire des enseignements obligatoires qui était restée, jusqu'à présent, étroitement dépendante de directives nationales. Cet assouplissement qui met partiellement en cause la notion de programmes nationaux devrait permettre de gérer plus efficacement les difficultés inhérentes à la diversité des élèves. Le texte officiel qui précise les objectifs des parcours pédagogiques diversifiés stipule que « dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement

utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves. Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division, il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés » (1). Les plages horaires sur lesquelles les collèges peuvent jouer pour mettre en place ces parcours pédagogiques diversifiés autorisent des variations très significatives du volume d'enseignement attribué à chaque matière. Ainsi, sur la base d'une hypothèse basse de trente semaines d'enseignement annuel, les horaires consacrés au français peuvent varier de 120 à 165 heures, soit un écart de 45 heures (pour les mathématiques, la première langue vivante et l'histoire-géographie, la différence est de 30 heures). En d'autres termes, le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés permet aux établissements, d'une part, de moduler les horaires des enseignements obligatoires et, d'autre part, d'utiliser une partie de la dotation horaire globale pour engager des actions originales qui relèvent, selon l'un des textes officiels, « d'une pédagogie du détour qui donne sens à la formation et fait saisir aux élèves la finalité des apprentissages » (2). On fera l'hypothèse que si cette souplesse de fonctionnement permet probablement une gestion plus judicieuse des moyens horaires attribués, il n'en demeure pas moins que cette nouvelle mesure qui accroît encore l'autonomie des collèges peut contribuer à maintenir ou à accentuer les ségrégations sociales qui résultent de l'organisation propre de l'école, en particulier parce que les écarts qui existent entre les établissements « d'excellence » et les établissements situés dans les quartiers dits « difficiles » peuvent encore s'accroître. Pour les collèges scolarisant un public plutôt favorisé socialement, ce surcroît d'autonomie peut permettre de concevoir une « offre scolaire » plus attrayante en se singularisant par des actions pédagogiques originales, ce qui aura pour effet de conserver et d'attirer un public privilégié culturellement. On peut supposer, au contraire, que pour les établissements qui scolarisent un public en majorité issu de milieux sociaux plutôt défavorisés, l'usage que l'on fait de ce surplus d'autonomie ne pourra que difficilement venir combler le fossé qui les sépare des collèges privi-

légiés. Au plus, on peut imaginer que cette marge de liberté supplémentaire permettra de mettre en place des actions susceptibles d'amoin-drir les effets de la distance culturelle qui sépare les élèves de la culture scolaire. Dans une perspective moins optimiste, on peut aussi penser que les actions mises en place seront avant tout destinées à canaliser les comportements déviants ou les débordements graves. Au-delà des volumes horaires qui peuvent varier de façon très sensible, ce sont les différenciations quant aux contenus culturels transmis qui sont susceptibles de maintenir ou d'aggraver les inégalités déjà existantes. Un certain nombre de recherches ont montré que la nature de ces contenus culturels peut varier en fonction des caractéristiques socio-culturelles du public scolaire auquel ils s'adressent.

### **Temps et contenus d'enseignement : des variations en fonction de la composition sociale du public scolaire**

Une comparaison entre l'enseignement long et l'enseignement court a déjà montré l'inégale distribution du temps consacré aux enseignements dans ces deux filières (Tanguy, 1983). L'auteur montre qu'au-delà de ces simples différences d'horaire, il y a également un usage différent du temps. Au temps dense de l'enseignement technique s'oppose le temps plus dilué de l'enseignement long. Temps dilué qui permet probablement un meilleur investissement dans le travail personnel et dans les pratiques culturelles de loisirs. En outre, l'analyse de la nature des contenus enseignés révèle qu'il y a, entre les deux filières d'enseignement, une coupure franche avec, d'un côté pour l'enseignement général, la priorité donnée aux savoirs théoriques coupés de leurs applications pratiques ; et de l'autre, des savoirs appliqués et des savoir-faire essentiellement utilitaires. Cette répartition inégalitaire des apports culturels peut s'apparenter, pour une part, à une privation de savoirs pour des élèves qui, par leurs caractéristiques socio-culturelles, n'acquièrent que difficilement les outils intellectuels permettant de mieux comprendre la société dans laquelle ils évoluent. Ainsi, n'y-aurait-il pas, dans une certaine mesure, aliénation de l'être social ? Des tendances similaires émergent des travaux menés par V. Isambert-Jamati (1984) à propos des activités d'éveil à l'école élémentaire. Centrées sur la place accordée à la culture technique et à la critique sociale dans cet enseignement, les analyses montrent comment l'école peut contribuer à doter

les élèves ou, au contraire, à les priver d'éléments de connaissance leur permettant de prendre conscience des rapports sociaux d'exploitation et de domination qui caractérisent, pour une part, la société dans laquelle ils sont amenés à s'insérer.

### **Un « retrait de l'État » en matière de politiques éducatives ?**

Les analyses socio-historiques de B. Charlot (1994) et d'A. Robert (1993) montrent bien qu'en matière de politiques scolaires, on observe, dès le milieu des années soixante-dix, un affaiblissement du rôle centralisateur de l'État et de son rôle d'uniformisation. Les solutions centralisées et standardisées s'étant révélées inefficaces pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire, l'État, à partir de cette période-là, a progressivement délégué aux échelons locaux la responsabilité de trouver des solutions qui soient les plus adaptées aux caractéristiques de chaque établissement. Nous postulons que, pour certaines des dispositions adoptées, ce transfert de responsabilités du niveau central au niveau périphérique, loin de régler la question des inégalités sociales devant l'école, en a accru l'importance. De ce point de vue, la réforme Haby semble constituer l'une des premières mesures qui illustrent assez bien cette tendance. Avec les décrets de décembre 1976, les établissements deviennent des « communautés scolaires » susceptibles de bénéficier d'une certaine autonomie. Formellement, cette plus grande autonomie des établissements doit leur permettre d'établir des liens plus étroits avec l'environnement local (commune, département ou région). Comme l'a très bien montré S. Mollo-Bouvier (1986), avec cette réforme, la différenciation des parcours scolaires ne relève plus d'un dispositif institutionnel et, dans le même temps, le principe de l'égalité des chances est respecté à travers la création d'un système qui se veut unifié. Du coup, en créant le collège unique et en supprimant officiellement les anciennes filières ségréguées, l'État apparaît comme étant moins directement responsable des mécanismes d'orientation et de sélection scolaire. Ce sont les familles qui, en fonction des « goûts » et des « aptitudes » de leurs enfants, vont choisir la voie qui leur convient le mieux. Et, en dernier ressort, ce sont les enseignants, par le biais des décisions prises en conseil de classe, qui vont contribuer à la gestion différenciée des parcours scolaires. Nous savons depuis les travaux de Cherkaoui (1979) que cette absence de clarté

dans les principes de la sélection scolaire handicape particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés. La deuxième mesure qui peut s'interpréter comme un relatif retrait de l'État, par rapport à la question des inégalités, se manifeste à travers l'abandon progressif des règles de sectorisation. Cette disposition a manifestement avantage les familles des élèves les mieux dotées scolairement et socialement et a contribué à une accentuation des ségrégations sociales devant l'école (Ballion, 1986 ; Caille, 1993). Des études statistiques menées à grande échelle confortent ce résultat en révélant que, du point de vue de la composition sociale du public scolaire, les disparités entre les collèges n'ont cessé de croître entre 1980 et 1997 (Trancart, 1993, 1998). Comme le suggère A. Van Haecht (1998), il est peut-être exagéré de considérer que l'on assiste à un véritable désengagement de l'État en matière de politiques éducatives. A la suite de Charlot (1994), elle fait l'hypothèse que la territorialisation de celles-ci relève « (...) bel et bien d'une politique d'État qui a transféré une partie de ces pouvoirs (...) et qui conserve la maîtrise de ce qui est jugé primordial en raison d'une orientation gouvernementale dominante » (Van Haecht, 1998, p. 42). Mais eu égard à notre questionnement, il s'agit moins de savoir si l'on peut raisonner en termes de désengagement de l'État que de constater que la question des inégalités semble avoir laissé la place à des préoccupations orientées plutôt vers la recherche d'équité. Comme le précise Thélot, « (...) la décennie quatre-vingt est celle où équité et égalité (...) ont cessé de s'identifier » (1993, p. 75). Dès lors, les objectifs de démocratisation de l'enseignement ne s'orientent plus vers la recherche d'une égalisation des résultats scolaires — qui paraît probablement de plus en plus utopique — mais passent par une inégale distribution des moyens en fonction du contexte plus ou moins favorable à la réussite dans lequel les établissements évoluent. Caractérisée par son caractère sans doute plus « réaliste », cette récente évolution peut être en partie interprétée comme un affaiblissement des ambitions en termes de démocratisation de l'école.

### **LA MÉTHODE**

L'autonomie des établissements scolaires ne prenant sens que dans un cadre géographique bien spécifié (pour les collèges, il s'agit du départ-

tement), l'enquête empirique destinée à mettre notre hypothèse générale à l'épreuve des faits, porte sur l'ensemble des collèges publics d'un département de l'une des académies de la région parisienne (N = 101). Les données recueillies proviennent de trois sources. En premier lieu, nous avons systématiquement dépouillé les dossiers qui permettent à différents services de l'inspection académique d'apprécier la manière dont l'autonomie se manifeste concrètement dans chaque établissement. Afin d'être au plus près des pratiques quotidiennes, nous avons également assisté à un certain nombre de réunions où chefs d'établissements et enseignants sont venus témoigner des expériences menées dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés. Enfin, nous avons eu de longs entretiens avec les enseignants de la cellule pédagogique (3) de l'inspection académique qui nous ont permis de rectifier, à plusieurs reprises, les décalages pouvant exister entre ce qui est officiellement annoncé aux autorités de tutelle et les pratiques réelles. Ce dispositif méthodologique nous a permis d'analyser, pour les classes de cinquième, la nature des actions entreprises dans le cadre des 352 parcours pédagogiques diversifiés recensés ainsi que les différentes répartitions horaires par discipline pour chaque établissement. Ayant émis l'hypothèse qu'il pouvait exister des variations en fonction de la composition sociale du public scolaire, nos collèges ont fait l'objet d'une typologie construite à partir des résultats issus d'une classification ascendante hiérarchique dont on trouvera la présentation en annexe I.

## RÉSULTATS

### L'implication des établissements dans les parcours pédagogiques diversifiés

Le choix de réaliser ou non des parcours pédagogiques diversifiés ainsi que leur nombre par établissement constituent les deux dimensions à partir desquelles on évaluera, dans une première étape, l'implication des collèges dans ce dispositif. Le fait de réaliser ou non des parcours pédagogiques diversifiés est-il socialement différencié ? C'est pour les collèges les plus défavorisés que la tendance est la plus nette. Comparativement, ce sont ces établissements qui scolarisent les élèves les plus éloignés de la norme scolaire qui réalisent le plus souvent des parcours pédagogiques diversifiés (93,3 % des

collèges « défavorisés ». Tableau 1). Les résultats ne font pas apparaître de continuum dans l'implication des établissements en fonction de la composition sociale de leur public scolaire. Il y a une réelle rupture entre les collèges « défavorisés » et les autres. Même dans les établissements à recrutement pourtant relativement modeste (« ouvriers »), le recours à ce que les textes officiels qualifient de « pédagogie du détour » n'est pas aussi fort. Tout se passe comme si, dans des conditions quelque peu extrêmes, toutes les procédures pédagogiques étaient mobilisées pour faire accéder la majorité des élèves à un minimum d'apprentissages, même si ces procédures imposent parfois des ruptures et des décalages importants par rapport au fonctionnement habituel d'établissements scolaires qui ne sont pas aussi stigmatisés socialement.

Le nombre moyen de parcours pédagogiques diversifiés selon le type d'établissement fournit également une indication à prendre en considération pour apprécier le degré d'engagement des collèges dans le dispositif. Trois résultats essentiels émergent de cette estimation. On observe les moyennes les plus fortes aux extrêmes de l'échelle sur laquelle sont répartis les collèges selon la composition sociale de leur public scolaire (tableau 2). Pour les collèges « très défavorisés », l'urgence et la gravité qui caractérisent les difficultés que rencontrent les élèves de ces établissements font que, non seulement tous ces collèges ont recours à la « pédagogie du détour », mais, de plus, le nombre de parcours pédagogiques diversifiés mis en œuvre est proportionnellement plus élevé qu'ailleurs.

Tableau 1. – Répartition des collèges selon la réalisation de parcours pédagogiques diversifiés

Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Réalisation de parcours pédagogiques diversifiés		
	Oui	Non	Total
« Ouvriers »	70,0	30,0	100 % (10)*
« Classes moyennes »	72,7	27,3	100 % (11)
« Favorisés »	72,7	27,3	100 % (22)
« Socialement mixtes »	75,8	24,2	100 % (33)
« Très favorisés »	80,0	20,0	100 % (10)
« Défavorisés »	<b>93,3</b>	6,7	100 % (32)
« Ensemble des collèges »	77,2	22,8	100 % (101)

\* Entre parenthèses, les effectifs pour chaque type de collèges ; en caractères gras, les taux les plus forts ; en italiques, les taux les plus faibles.

Tableau 2. – Nombre moyen de parcours pédagogiques diversifiés selon le type de collèges

Type de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Nombre de parcours	Nombre de collèges	Nombre moyen de parcours
« Classes moyennes »	26	11	2,4
« Favorisés »	69	22	3,1
« Ouvriers »	32	10	3,2
« Socialement mixtes »	118	33	3,6
« Défavorisés »	62	15	4,1
« Très favorisés »	45	10	4,5
Ensemble des collèges	352	101	3,5

En caractères gras, les taux les plus forts ; en italiques les taux les plus faibles.

Tout autre est la situation des collèges « très favorisés ». On peut supposer que, dans leur cas, les parcours pédagogiques diversifiés peuvent constituer, non pas une occasion de combler des lacunes ou des retards dans les apprentissages, mais, au contraire, une occasion d'approfondir les acquisitions scolaires de façon à la fois attrayante et originale. La situation des collèges « classes moyennes » contraste fortement avec les deux cas de figure précédents. Ces établissements sont crédités de la moyenne la plus basse. Peut-on faire l'hypothèse que, dans ces collèges où la réussite scolaire n'est ni aussi assurée que dans les collèges les plus favorisés, ni autant menacée que dans les établissements jugés les plus « difficiles », une attitude prudente consisterait à éviter la dispersion et, au contraire, inciterait à engager des actions soigneusement circonscrites ? On objectera très justement que le taux moyen de parcours pédagogiques diversifiés selon le type d'établissement ne nous renseigne que très imparfaitement. On peut très bien imaginer qu'un fort taux puisse correspondre à une multitude d'actions dispersées sans grande envergure. On sait à présent que ce foisonnement est parfois ardemment recherché par des chefs d'établissements soucieux de fournir à leurs « partenaires extérieurs » une image reflétant le dynamisme et l'originalité des actions entreprises. On peut penser que cette image flatteuse peut contribuer à attirer ou à retenir un public scolaire plutôt favorisé (Broccolichi, Œuvrard, 1993). Il conviendrait donc, à travers un complément d'enquête plus qualitative, de

recueillir des indications plus précises quant à l'importance de chaque parcours pédagogique diversifié. Importance qui pourrait être appréciée, par exemple, à partir du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à ces actions et en évaluant leur durée sur l'année scolaire.

### Les variations dans les répartitions horaires par discipline d'enseignement

En préalable, il importe de préciser que le fait de réaliser un ou plusieurs parcours pédagogiques diversifiés ne permet pas de consacrer autant de temps aux activités traditionnelles d'enseignement. Ainsi pour les collèges de notre échantillon qui ne réalisent pas de parcours pédagogiques diversifiés, le « gain » horaire est d'un peu plus de quarante minutes par semaine, toutes disciplines étant confondues (Tableau 2 en annexe III). Les disciplines qui sont les plus concernées par cet excédent sont, dans l'ordre décroissant d'importance, le français (près d'un quart d'heure par semaine), les mathématiques, la première langue vivante et la technologie (près de dix minutes). Sociologiquement, la question qui se pose peut se formuler de la manière suivante : pour les collèges qui réalisent des parcours pédagogiques diversifiés, les répartitions horaires par discipline d'enseignement varient-elles selon la composition sociale du public scolaire ? Autrement dit, la part octroyée sur le temps d'enseignement traditionnel est-elle comparable d'un type d'établissement à l'autre ? Nous pourrions faire l'hypothèse que l'on consacre davantage de temps à cette « pédagogie du détour » qui s'incarne à travers les parcours pédagogiques diversifiés, pour des publics qualifiés habituellement de socialement défavorisés : on peut légitimement penser que ces « détours » sont d'autant plus longs que les élèves sont éloignés culturellement des modèles scolaires. Nous n'avons pas à juger de la pertinence pédagogique de cette démarche qui cherche à s'adapter – au moins temporairement – aux caractéristiques socio-culturelles des élèves. En revanche, nous pouvons faire l'hypothèse que les rythmes d'acquisition peuvent être socialement très différenciés. Si nous pouvons admettre qu'en réalisant un « détour », en tâchant « d'apprendre autrement », on permet sans doute à certains élèves en difficulté d'acquérir des savoirs et des savoir-faire là

où les méthodes plus traditionnelles ont échoué, il n'en reste pas moins que pour les élèves qui peuvent se dispenser de ces détours, les acquisitions sont probablement plus rapides et plus approfondies. Ainsi, l'on pourrait éventuellement assister à un maintien — voire une aggravation — des inégalités sociales produites, en partie, au sein de l'école. Face à ces interrogations, quelles sont les tendances qui émergent des données recueillies ? En examinant, en premier lieu, les écarts à la moyenne pour chaque groupe de collèves rassemblés selon leur composition sociale, les variations sont les suivantes. Toutes disciplines confondues, ce sont les collèves de type « très favorisés » qui accusent le plus gros déficit par rapport à la moyenne (avec un peu plus de dix minutes par semaine. Tableau 3 en annexe III). On peut légitimement supposer qu'avec ces élèves qui, pour la plupart, obtiennent d'excellents résultats scolaires, ce déficit ne constitue en rien un quelconque handicap. Au contraire, on peut penser que les enseignants de ces établissements peuvent probablement se permettre de réduire, dans des proportions qui demeurent raisonnables, les horaires des enseignements obligatoires pour proposer à leurs élèves des situations d'apprentissages susceptibles de parfaire un capital scolaire par ailleurs déjà très solide. Mais au-delà du déficit, toutes disciplines étant confondues, c'est la répartition de celui-ci qui mérite de retenir l'attention. Destinés pour une grande part à un enseignement long dans les filières les plus prestigieuses, les élèves de ces établissements bénéficient d'un supplément horaire non négligeable dans les disciplines qui seront décisives dans la conduite d'une scolarité brillante, les mathématiques (dix minutes), les sciences physiques (un peu plus de dix minutes) et les sciences de la vie et de la terre (près de dix minutes). À l'inverse, les disciplines qui caractérisent les filières les moins nobles de l'enseignement sont relativement délaissées. Il s'agit essentiellement de la technologie pour laquelle le déficit s'élève à plus de vingt minutes. La première langue vivante accuse également un retard non négligeable (un quart d'heure). Se permet-on avec ces collégiens en majorité issus de milieux très favorisés de délaisser quelque peu cet enseignement dans le cadre scolaire sachant que les pratiques extra-scolaires — en particulier les

voyages à l'étranger ainsi que les séjours linguistiques — seraient susceptibles de combler ce manque ? Deuxième cas de figure qui laisse apparaître un déficit dans la répartition horaire, les collèves « socialement mixtes » (avec un peu plus de dix minutes par semaine). Ce déficit affecte essentiellement les disciplines scientifiques et la première langue vivante. Compte tenu des performances scolaires des ces élèves dont on peut supposer qu'elles se situent à un niveau moyen par rapport aux établissements à recrutement social plus élevé, on peut considérer qu'il s'agit là d'un possible handicap puisque les disciplines scolaires qui s'avèrent les plus discriminantes pour la poursuite d'études dans la voie dite « royale » sont relativement délaissées (tout au moins dans le cadre d'une approche académique). Le troisième groupe de collèves pour lequel on observe un déficit dans la répartition horaire des enseignements obligatoires est constitué d'établissements « favorisés ». Une première remarque s'impose, ce déficit est peu marqué (moins de cinq minutes par semaine). Par ailleurs, les disciplines dites « fondamentales » ne sont pas concernées. Seule l'éducation physique et sportive accuse un retard assez marqué (près de dix minutes par semaine). Il paraît difficile de raisonner ici en termes de handicap dans la mesure où ces élèves pratiquent beaucoup plus souvent que les autres des activités physiques et sportives en dehors de l'école (que ce soit dans des clubs ou dans le cadre de pratiques familiales).

Ayant examiné les déficits les plus marqués dans les répartitions horaires, voyons à présent les cas où celles-ci font état d'un excédent par rapport à la moyenne. Dans l'ordre décroissant d'importance, les collèves de type « ouvriers » se situent en tête (avec un excédent d'une vingtaine de minutes). Cet excédent se manifeste essentiellement dans les secteurs des sciences physiques et de la première langue vivante. Seules les sciences de la vie et de la terre ainsi que la technologie accusent un léger déficit (de l'ordre de cinq minutes). Les horaires du français et des mathématiques sont très proches des moyennes. Manifestement, pour les collèves de ce groupe, le fait de réaliser des parcours pédagogiques diversifiés ne doit pas conduire à un affaiblissement des horaires qui concernent des apprentissages de base. Ce qui ne signifie nullement que le rôle que peut jouer la « pédagogie

du détour » à travers les parcours pédagogiques diversifiés soit automatiquement minimisé. On peut, au contraire, y déceler le souci d'un équilibre entre les différentes approches pédagogiques. Équilibre qui permettrait de préserver davantage les chances de tous pour un enseignement long. On pourra objecter que cette volonté de concilier les différentes démarches pourrait empêcher de mettre pleinement à profit les retombées de la « pédagogie du détour ». Seule une évaluation quasi expérimentale comparant un groupe d'élèves réalisant des parcours pédagogiques diversifiés et un groupe témoin avec un enseignement « normal » permettrait réellement de répondre à cette objection. Avec un excédent horaire relativement proche du précédent, on retrouve les collègues de type « classes moyennes » (avec un peu plus d'un quart d'heure). À l'instar de ce que l'on a observé pour les collègues « très favorisés », les disciplines scientifiques semblent faire l'objet d'une attention particulière car toutes sont créditées d'un excédent par rapport à la moyenne (ainsi que la première langue vivante). Tout se passe comme si l'engagement dans le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés supposait, pour ces établissements, une certaine prudence qui consiste à éviter la dispersion (on l'a vu avec le tableau 2) et à veiller à ce que l'avenir scolaire des élèves ne soit pas hypothéqué par une faiblesse des disciplines essentielles pour se maintenir dans les meilleures « filières ». Enfin, troisième cas de figure qui laisse apparaître un excédent, les collègues « défavorisés » (avec un peu plus de dix minutes). Eu égard à notre questionnement, on peut être relativement rassuré. Une forte implication de ces établissements dans les parcours pédagogiques diversifiés (que l'on a notamment constatée précédemment à travers les tableaux 1 et 2) ne s'accompagne pas d'une diminution dommageable des horaires qui concernent les enseignements obligatoires. Les disciplines dites « fondamentales » sont même créditées d'un léger excédent. C'est surtout le cas du français pour lequel on peut légitimement supposer qu'un effort particulier est mené auprès d'un public ayant souvent de grandes difficultés à manier la langue française.

Comme nous venons de le voir, l'engagement des établissements dans le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés n'est pas sans incidence sur les variations qui peuvent affecter le volume horaire des enseignements obligatoires.

Deux particularités caractérisent ces variations : elles ne sont pas de très grande ampleur (les écarts sont au plus de trente minutes par semaine si l'on prend les extrêmes) ; elles ne pénalisent pas les établissements scolarisant des élèves d'origine modeste ou défavorisée pour lesquels on aurait pu craindre un affaiblissement important des horaires concernant les enseignements obligatoires. Au-delà de ces aspects relatifs aux répartitions horaires, tâchons à présent de voir si la mise en œuvre des parcours pédagogiques diversifiés peut donner lieu à une distribution inégalitaire des savoirs.

### **La nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés**

En mettant en évidence aussi bien ce qui peut réunir que ce qui peut opposer nos collègues, l'analyse factorielle des correspondances (4) nous révèle les tendances suivantes. En premier lieu, nous relevons qu'un certain nombre d'actions sont susceptibles de favoriser un creusement des écarts en termes d'apports culturels. Autour du thème des sciences (5), on distingue ainsi une différenciation assez nette entre les actions menées dans les collèges plutôt défavorisés et ce que l'on propose dans les autres établissements. Dans les premiers, il s'agit souvent d'aborder les mathématiques ou les sciences physiques de façon ludique (par exemple en proposant aux élèves des jeux par lesquels ils sont amenés, de manière détournée, à résoudre des problèmes de logique). On privilégie également les manipulations, la construction d'objets ou d'appareils de mesure pour donner une application concrète à des notions vues en classe. Le thème des langues donne également lieu à une conception similaire des apprentissages. Ainsi, pour les deux collèges C79 et C45 (graphique 1), l'étude de l'anglais est abordée, soit par le vocabulaire que l'on a coutume d'utiliser en informatique, soit par la chanson. C'est donc là encore par une démarche à caractère utilitaire ou ludique que se manifeste la « pédagogie du détour ». Nul doute qu'à travers ces procédés qui visent explicitement à faire le lien avec la réalité concrète, l'on parvienne à captiver un public habituellement rebelle aux approches plus académiques. La question qui demeure cependant posée est de savoir si, après ce « détour » qui aura probablement réussi à éveiller l'intérêt, l'élève parviendra à accéder à un niveau plus abstrait et plus décontextualisé de la connais-

sance. Dans son étude comparative sur le rapport aux savoirs des élèves de Saint-Denis et de Massy, B. Charlot a bien montré les différences existant entre les collégiens interrogés. Il note que pour les élèves socialement défavorisés, « c'est par référence à des actions en situation que le fait d'apprendre prend sens » (Charlot, 1992, p. 140). En revanche, pour les bons élèves issus du collège de Massy, les apprentissages sont évoqués « (...) en termes de contenus de pensée décontextualisés, d'objets pensables en eux-mêmes, sans référence directe à un Je en situation » (*op. cit.*, p. 140). Si l'on peut admettre que l'école doit tenir compte de la manière dont les élèves ont l'habitude de s'approprier les connaissances, son rôle est aussi d'essayer de transformer ces rapports aux savoirs sous peine de conforter les inégalités existantes. En puisant — sans le préciser explicitement — dans les méthodes actives et en privilégiant les activités qualifiées de « concrètes » (Baluteau, 1999), cette « pédagogie du détour » risque de maintenir les élèves en difficultés scolaires dans des approches essentiellement appliquées et utilitaires des savoirs confortant ainsi les mécanismes d'aliénation évoqués plus haut à propos des travaux de Tanguy.

Le thème du sport donne également lieu à des contenus très différenciés selon la composition sociale des établissements. Ainsi, dans les collèges qui scolarisent des élèves issus de milieux modestes ou défavorisés, les parcours pédagogiques diversifiés sont presque exclusivement l'occasion de pratiquer des activités physiques déjà présentes dans les contenus d'enseignement d'éducation physique et sportive. Il s'agit, dans la plupart des cas, d'un simple prolongement des cours qui a essentiellement pour objectif d'augmenter la quantité de pratique (le cas du collège C8 illustre très bien cette tendance). Dans ces établissements, le sport et les pratiques corporelles peuvent aussi donner lieu à des actions qui permettent d'aborder la question de la santé et de l'hygiène. Sans que l'on puisse affirmer qu'il s'agit là d'actions à visées normatives destinées à combattre les mauvaises conditions de vie des élèves concernés, on peut néanmoins affirmer que l'objectif est d'apprendre à mener une vie saine grâce à la pratique des activités physiques. Enfin, l'on constate que comparativement, le thème du sport est davantage mobilisé dans les établissements socialement défavorisés que dans les autres. Peut-on supposer que cette orientation

est soutenue par l'idée reçue selon laquelle les pratiques corporelles pourraient constituer un domaine privilégié dans lequel les élèves des milieux populaires réussissent bien ? Répondre de façon affirmative à cette question pourrait signifier que l'on affaire à un double processus de ségrégation. Non seulement le choix d'orienter massivement ces élèves vers la pratique sportive pourrait restreindre l'accès à des parcours pédagogiques diversifiés plus centrés sur des activités intellectuelles mais on a également montré, par ailleurs, que la réussite des enfants d'origine modeste dans la pratique des activités physiques à l'école relève davantage du mythe que de la réalité (Combaz, 1992). On peut aussi imaginer que dans ces établissements jugés « difficiles », la pratique des activités physiques constitue un exutoire efficace permettant une relative catharsis de l'agressivité et offrant un moyen de canaliser quelque peu les conduites violentes. Tout autre est la situation des établissements socialement favorisés. Dans ces collèges, les parcours pédagogiques diversifiés constituent souvent le support d'un séjour à la montagne ou à la mer permettant l'association harmonieuse de la pratique de certaines activités physiques de pleine nature (ski, voile, etc.) et de la découverte du milieu dans lequel les pratiquants évoluent. Ainsi la découverte de la flore, de la faune et des aspects climatiques, en permettant un travail interdisciplinaire (souvent entre la géographie et les sciences naturelles), évite que ces séjours sportifs éloignent trop longtemps les élèves des activités de classe. Par ailleurs, notons que les sports proposés sont socialement assez marqués. On sait désormais grâce aux grandes enquêtes menées dans le champ de la sociologie du sport (6) que les activités physiques de pleine nature dont il est question ici sont pratiquées massivement par les classes sociales favorisées. Plus rarement, les parcours pédagogiques diversifiés réalisés dans ces collèges donnent lieu à des activités qui supposent d'entretenir un rapport très intellectualisé à la pratique des activités physiques. De ce point de vue, la situation du collège C83 est exemplaire. En proposant de faire le lien entre le texte, l'image et le sport, les actions réalisées dans cet établissement font que la pratique n'est finalement qu'un prétexte pour produire des images qui, à leur tour, devront être analysées pour donner lieu à une réflexion écrite.

Autre thème qui donne lieu à des apports culturels relativement différenciés selon la composition

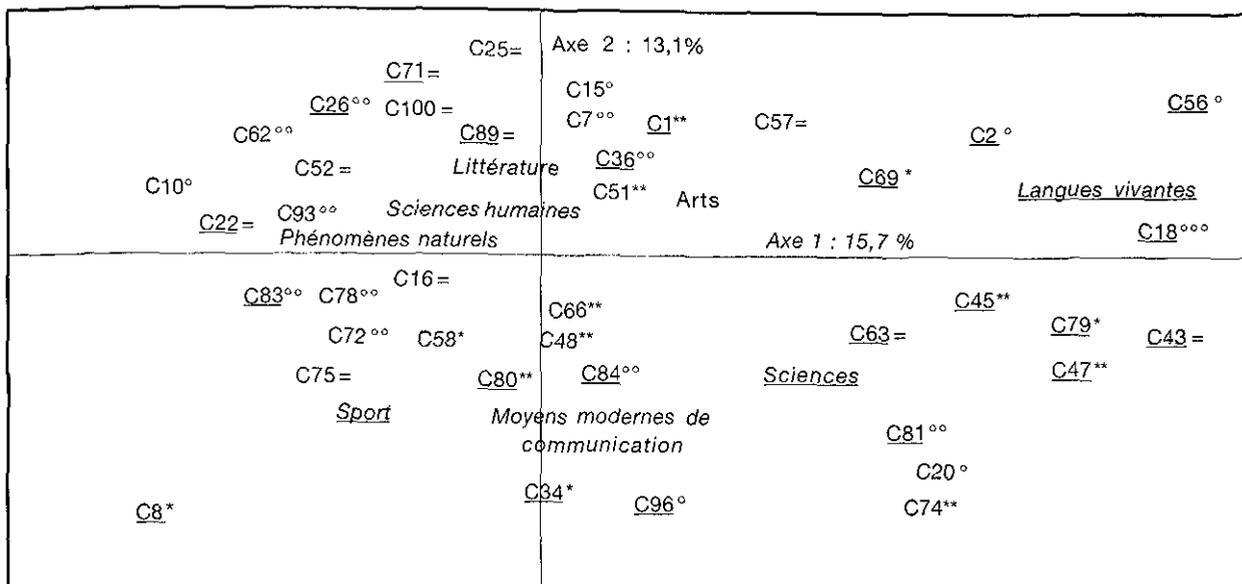
sociale du public scolaire, les sciences humaines. Sur les quinze actions recensées qui ont contribué à la construction de l'axe 1 de l'analyse factorielle (graphique 1), huit concernent l'approche historique, et plus précisément, la période du Moyen-Âge. Celles-ci sont le fait d'établissements essentiellement favorisés pour lesquels les parcours pédagogiques diversifiés semblent l'occasion de développer un certain nombre d'aspects que le programme d'histoire de la classe de cinquième ne peut qu'effleurer. Loin de n'être qu'un simple renforcement disciplinaire, les actions réalisées ici s'apparentent plutôt à un « apport culturel gratuit » qui vient parfaire un capital scolaire déjà solide. Ainsi par un travail concerté entre plusieurs disciplines d'enseignement, il s'agit, par exemple, d'étudier, pour la période historique concernée, les rapports entre la technique et les arts ou bien encore, les liens que l'on peut établir entre les textes littéraires et la musique. Le thème des médias constitue également le support d'actions relativement différenciées selon les caractéristiques socio-culturelles des élèves. Sur les douze établissements qui ont contribué à la construction de l'axe factoriel directement concerné par ce thème (graphique 2), on compte deux collèges « très favorisés », quatre « favorisés » et un collège « classes moyennes ». Et l'on ne dénombre que trois collèges scolarisant des élèves d'origine modeste ou défavorisée. Très souvent associé à une réflexion sur la citoyenneté, le thème des médias donne lieu à des actions qui supposent une réelle implication des élèves. Il s'agit de leur apprendre à lire et à analyser de manière critique les messages iconographiques ou textuels. Dans cette perspective, il s'agit de former un citoyen éclairé capable de recevoir l'information avec discernement. Cette « éducation aux médias » serait-elle réservée à un public scolaire socialement privilégié ? Public dont on peut penser qu'il n'a peut être pas forcément besoin de l'école pour acquérir cette vigilance critique à l'égard des médias. À l'inverse, pour les collégiens issus des milieux défavorisés, on peut supposer que l'école est l'un des seuls lieux où l'on puisse acquérir les outils intellectuels qui permettront d'éviter d'avoir une attitude trop passive vis-à-vis de l'information.

Si les cas que nous venons d'évoquer montrent que, dans certaines circonstances, les actions menées dans le cadre des parcours pédago-

giques diversifiés sont susceptibles de creuser les écarts en termes d'apports culturels, il existe aussi des cas — certes beaucoup plus rares — où l'on peut assister à une réduction de ces inégalités. Ainsi le graphique 2 (axe 3) fait apparaître une concentration d'établissements défavorisés autour du thème des arts. Celui-ci rassemble des actions qui abordent de manière équilibrée la peinture, le théâtre, la musique et la danse. À une exception près, ces actions semblent renvoyer, quant à leurs contenus, à une culture relativement élaborée au sens où l'entend G. Snyders (1986). *Tout laisse à penser que les parcours pédagogiques diversifiés sont ici l'occasion de proposer aux élèves des activités culturelles de haut niveau très éloignées des pratiques familiales.* Dans ce cas, le collège pourrait jouer un rôle d'acculturation non négligeable et contribuer à réduire les inégalités sociales face à la culture.

Enfin, tout aussi rare que le précédent, le dernier cas de figure que l'on peut repérer révèle qu'il peut aussi exister, à travers les actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés, des apports culturels très peu différenciés en fonction de la composition sociale du public scolaire. L'exemple le plus typique de cette tendance concerne les thèmes des arts et de la littérature sur le graphique 1 (axe 2). Sur l'ensemble des actions réalisées dans le domaine artistique, un peu plus du tiers concernent directement le théâtre. Dans la plupart des cas, il s'agit véritablement d'une initiation à l'art dramatique. Celle-ci suppose une implication très active des élèves. Par l'engagement personnel qu'on cherche à susciter à travers les réalisations entreprises, l'un des objectifs visés est de faire émerger des qualités insoupçonnées qui ne se seraient pas manifestées dans les activités habituelles de classe. Parallèlement au théâtre, d'autres dimensions artistiques sont mobilisées. Il s'agit du cinéma, de la peinture, de la musique ou des arts plastiques. Les actions mises en œuvre dans ces secteurs ont souvent pour point commun l'élaboration d'un travail interdisciplinaire. Les parcours pédagogiques diversifiés centrés sur le thème de la littérature ont, à quelques exceptions près, tous donné lieu à des productions écrites (*romans, récits ou poèmes*). On relève ici la même préoccupation que celle que nous avons signalée au sujet du théâtre. Il s'agit d'impliquer les élèves dans de réelles activités de production.

Graphique 1. – Les thèmes des parcours pédagogiques diversifiés  
Analyse factorielle des correspondances - Plan 1-2.



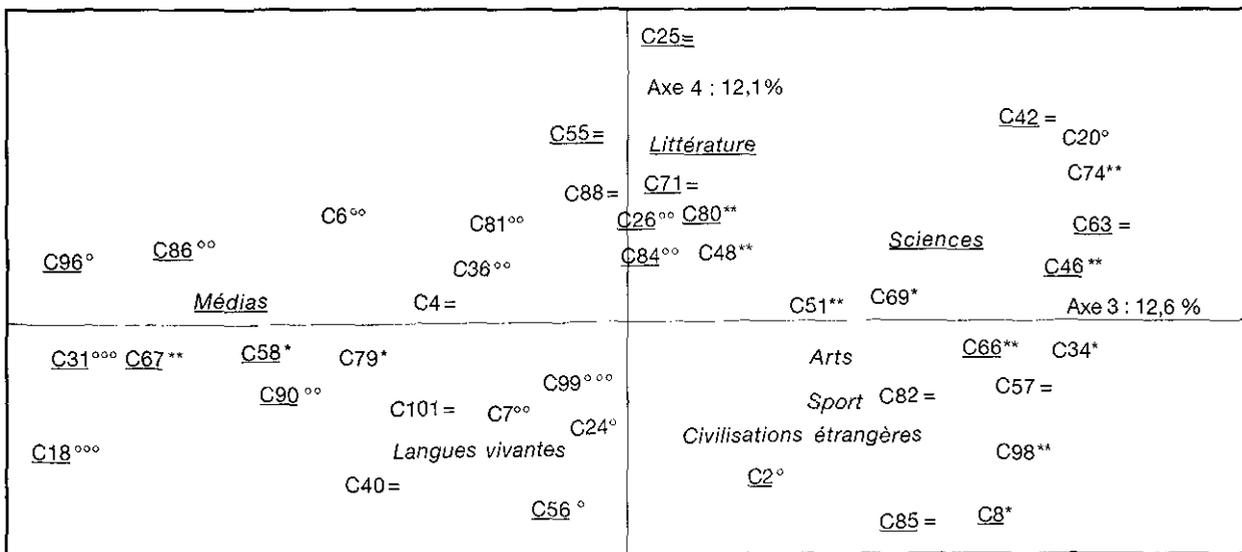
Légende pour la composition sociale du public scolaire des collèges

\*\* Défavorisés  
\* Ouvriers

= Socialement mixtes  
° Classes moyennes

°° Favorisés  
°°° Très favorisés

Graphique 2. – Les thèmes des parcours pédagogiques diversifiés  
Analyse factorielle des correspondances - Plan 3-4.



Ne sont reportés sur ces 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.

## CONCLUSION

S'inscrivant parfaitement dans la filiation de tous les dispositifs destinés à diversifier l'enseignement pour une meilleure prise en compte des caractéristiques locales de l'établissement scolaire, les parcours pédagogiques diversifiés peuvent-ils contribuer à une égalisation des chances ? Les résultats que nous venons d'exposer nous incitent à répondre de façon plutôt négative même si de nombreuses nuances s'imposent. Trois tendances essentielles ont été mises en évidence. En premier lieu, nous avons montré que le dispositif des parcours pédagogiques diversifiés était d'autant plus investi que l'on avait affaire à des établissements scolarisant des populations dites « difficiles ». Tout se passe comme si, dans ces collèges, toutes les solutions étaient envisagées pour tenter d'enrayer de graves dysfonctionnements. Deuxièmement, nous n'avons pas observé de déséquilibres très forts dans les répartitions horaires des enseignements obligatoires. En particulier, toute dérive consistant à amputer ces horaires dans les établissements scolarisant des collégiens d'origine modeste ou défavorisée a semble-t-il été évitée. En revanche, l'analyse de la nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés révèle que, pour une part, les apports culturels s'avèrent relativement différenciés selon la composition sociale des établissements scolaires. On distingue ainsi des approches qui se veulent délibérément ancrées dans le réel pour les publics les plus défavorisés alors que l'on propose plutôt des contenus culturels « gratuits et désintéressés » aux élèves les plus favorisés. Plus rarement, les parcours pédagogiques diversifiés sont l'occasion d'une sensibilisation aux activités artistiques qui semble contribuer à une réduction des inégalités sociales face à la culture. Même si ces résultats vont plutôt dans le sens d'une validation de notre hypothèse générale, il convient de rester prudent. Il faut tout d'abord noter que les regroupements et les oppositions mises en évidence par l'analyse factorielle quant à la nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés, ne concernent qu'un peu plus de la moitié des collèges de notre échantillon. En second lieu, il faut aussi rappeler qu'il s'agit d'une étude à caractère monographique réalisée à l'échelle d'un département. Or, rien ne nous indique que les procédures de régulation mises en place par l'État qui se

manifestent essentiellement, pour ce qui nous concerne, par les contrôles exercés par l'inspection académique, soient aussi efficaces d'un département à l'autre. Les travaux de Ballion (1993) sur les lycées montrent que le « pilotage » des établissements par les autorités de tutelle peut être plus ou moins directif d'une académie à l'autre. Par ailleurs, cet essai d'évaluation des effets sociaux de la mise en place des parcours pédagogiques diversifiés est loin d'épuiser la question de l'autonomie des établissements scolaires. Nous savons que dans les collèges que nous venons d'étudier de nombreuses actions ont été entreprises en complément des parcours pédagogiques diversifiés. Celles-ci s'inscrivent notamment dans les orientations du projet d'établissement propre à chaque collège. Ces dernières font l'objet d'un travail en cours dont les résultats seront publiés ultérieurement. Enfin, la question des disparités entre établissements en relation avec l'autonomie récente dont ils disposent se pose probablement avec encore plus d'acuité dans d'autres secteurs du système éducatif. En particulier, dans l'enseignement technique et professionnel où la création de filières prestigieuses peut contribuer à alimenter une forte concurrence (Aguilhon, 1994 ; Bel, Mouy, 1996). Ayant choisi, dans une première étape, de porter un regard essentiellement extérieur sur les effets différenciateurs des parcours pédagogiques diversifiés, nous avons mis provisoirement de côté les logiques d'acteurs qui permettraient de mieux comprendre comment, au niveau de l'établissement scolaire, peuvent se mettre en place les mécanismes qui produisent les inégalités constatées. Logiques d'acteurs qu'il faudra probablement apprécier à partir de l'analyse du rôle déterminant du chef d'établissement et des enseignants. Et sur ce point, nous rejoignons la position de B. Charlot lorsqu'il écrit que « (...) la territorialisation des politiques éducatives n'apporte pas, en elle-même, de solutions au problème des inégalités sociales face à l'école. Ce problème relève de pratiques d'éducation et de formation (celles des enseignants, mais pas seulement elles) et la territorialisation ne contribue à le résoudre que dans la mesure où elle accroît l'efficacité de ces pratiques » (Charlot, 1997, p. 79).

Gilles Combaz

CERLIS

CNRS - Université Paris V

## NOTES

- (1) Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 5, 1997, p. 319.
- (2) Circulaire du 27 février 1997. Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 10, 6 mars 1997, pp. 699-700.
- (3) Ces enseignants ont un statut un peu particulier. Ils réalisent un mi-temps d'enseignement dans un établissement scolaire de rattachement et un mi-temps à la cellule pédagogique où ils sont chargés, entre autres, d'accompagner la mise en place des parcours pédagogiques diversifiés dans les collèges du département.
- (4) Pour les données traitées par l'analyse factorielle des correspondances nous nous sommes inspiré de la démarche proposée par B. Escofier et J. Pagès (1990). Les résultats présentés dans le cadre de cet article se réfèrent essentiellement au dépouillement détaillé axe par axe puis par plans factoriels. Dépouillement qui a fait l'objet de plusieurs tableaux synthétiques qui n'ont pu, faute de place, être joints à cet article. Les graphiques insérés dans le corps principal du texte ne représentent qu'une illustration de ce travail.
- (5) Plutôt que dresser la liste de toutes les actions entreprises, ce qui nous aurait conduit à un inévitable émiettement des résultats, il nous est apparu plus judicieux de regrouper celles-ci selon des thèmes plus généraux facilitant ainsi une appréhension plus synthétique des principales tendances. On trouvera en annexe II la liste des catégories retenues.
- (6) Cf. par exemple P. Irlinger, C. Louveau, M. Métoudi, *Les pratiques sportives des français*, Paris, INSEP, 1987.

## BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – Établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie. *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 65-77.
- BALLION R. (1986). – Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 4, p. 719-734.
- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette.
- BALUTEAU F. (1999). – **Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire**. Paris : PUF.
- BEL M., MOUY P. (1996). – Réputation et offre de formation. Les lycées techniques et professionnels. *Formation emploi*, n° 56, p. 51-62.
- BROCCOLICHI S., CEUVRARD F. (1993). – « L'engrenage », in BOURDIEU P. (dir.), **La misère du monde**. Paris : Éditions du Seuil, p. 639-648.
- CAILLE J.P. (1993). – Le choix d'un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation. *Note d'information*, n° 93-19, p. 1-6.
- CAREIL Y. (1998). – **De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement**. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHALENDAR J. (1990). – « Le service public : différenciation et concurrence des établissements », in AECSE, **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris : AECSE, p. 15-24.
- CHARLOT B. (1992). – Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, n° 11-12, p. 119-147.
- CHARLOT B. (1994). – « La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale », in CHARLOT B. (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Colin, p. 27-48.
- CHARLOT B. (1997). – « Territoire et inégalités sociales », in VAN ZANTEN A. (coord.), **La scolarisation dans les milieux difficiles. Politiques, processus et pratiques**. Paris : INRP, p. 67-81.
- CHERKAOUI M. (1979). – **Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1992). – **Sociologie de l'éducation physique. Evaluation et inégalités de réussite**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1996). – Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances : l'exemple des collèges publics d'un département français. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 43-57.
- COQ G. (1990). – « Y-a-t-il sens à parler d'une vie démocratique dans l'établissement ? » in AECSE, **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris : AECSE, p. 25-33.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997). – **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris : INRP ; ESF.
- ESCOFIER B., PAGES J. (1990). – **Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation**. Paris : Dunod.
- FIALAIRE J. (1992). – Bilan de la décentralisation dans les lycées et les collèges. **Savoir, éducation, formation**, n° 2, p. 216-222.
- GISCARD D'ESTAING O. (1971). – **Pour une révolution libérale de l'enseignement**. Paris : Fayard.
- GUILLAUME F. R., MARESCA B. (1993). – Les chefs d'établissement et l'autonomie. **Éducation et formation**, n° 35, p. 43-51.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984). – **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**. Paris : PUF.
- JAMBU M. (1989). – **Exploration informatique et statistique des données**. Paris : Bordas.
- LEGRAND L. (1990). – « L'autonomie des établissements : une notion ambiguë », in AECSE, **L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Paris, AECSE, p. 244-248.
- LOUIS F. (1994). – **Décentralisation et autonomie des établissements**. Paris : Hachette.
- LOUIS-ETXETO D. (1998). – La hiérarchisation sociale des lycées. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 55-68.
- MADÉLIN A. (1984). – **Pour libérer l'école, l'enseignement à la carte**. Paris : Laffont.

- MOLLO-BOUVIER S. (1986). – **La sélection implicite à l'école. Pratiques du discours et discours de la pratique.** Paris : PUF.
- ROBERT A. (1993). – **Système éducatif et réformes de 1944 à nos jours.** Paris : Nathan.
- SNYDERS G. (1986). – **La joie à l'école.** Paris : PUF.
- TANGUY L. (1983). – Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- THELOT C. (1993). – **L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats.** Paris : Nathan.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics. *Évolution de 1980 à 1990 dans sept académies. Éducation et formation*, n° 35, p. 21-27.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 43-53.
- VAN HAECHT A. (1998)- Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 21-46.

## ANNEXES

### ANNEXE I - 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 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 méthodiquement contrôlée, une par-

titution d'établissements construite selon une batterie d'indicateurs socio-démographiques jugés suffisamment pertinents. La méthodologie employée s'inspire largement de la démarche proposée par M. Jambu (1989). Un certain nombre d'aides à l'interprétation nous ont permis d'apprécier les contributions respectives des variables explicatives de l'excentricité des classes. Une variable est dite « explicative » lorsque sa contribution à l'excentricité d'une ou plusieurs classes est supérieures ou égale à la valeur moyenne des contributions de l'ensemble des classes.

Tableau 1. – Typologie des collèges selon la composition sociale de leur public scolaire

Types de collèges selon la composition sociale du public scolaire	Nombre de collèges	Artisans et commerçants	Cadres, professions intellectuelles supérieures et chefs d'entreprises	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Sans emploi	Nationalité étrangère
« Défavorisés »	15	3,7	4,0	9,2	22,2	<b>37,4</b>	<b>19,1</b>	<b>27,0</b>
« Ouvriers »	10	3,8	5,6	15,2	23,3	<b>39,7</b>	10,3	<b>25,8</b>
« Mixtes »	33	6,6	12,8	18,2	23,1	26,0	10,1	15,3
« Classes moyennes »	11	6,1	19,6	<b>29,6</b>	17,8	16,7	6,1	8,6
« Favorisés »	22	8,8	<b>29,2</b>	18,1	18,0	17,8	5,3	10,7
« Très favorisés »	10	6,8	<b>48,5</b>	19,9	11,6	6,3	3,6	4,4
Tous les collèges	101	6,3	18,6	18,0	20,1	24,3	9,3	16,0

La valeur des indicateurs socio-démographiques est indiquée en %.

**Lecture du tableau :** pour les collèges « défavorisés », on compte 37,4 % d'enfants d'ouvriers et 27 % des élèves sont de nationalité étrangère.

**Source :** services statistiques du rectorat de l'académie concernée.

**Champ :** ensemble des collèges publics d'un département de l'une des académies de la région parisienne (N=101).

## **ANNEXE II - Catégories regroupant les actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés**

**1 - Les arts** : définis comme l'ensemble des activités humaines créatrices dont la finalité est l'expression d'un idéal esthétique (théâtre, peinture, sculpture, cinéma, etc.).

**2 - Les phénomènes naturels** : est regroupé sous cette appellation l'ensemble des parcours pédagogiques diversifiés qui se proposent 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.

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

**4 - La littérature.**

**5 - Savoirs orientés vers la connaissance de la société** : la géographie, l'histoire, l'archéologie et les sciences économiques sont les principales disciplines concernées.

**6 - Les langues étrangères.**

**7 - Les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'utilisation des techniques modernes de communication** : il s'agit essentiellement d'apprendre à maîtriser l'outil informatique et de savoir utiliser les moyens audiovisuels les plus récents.

**8 - La technologie** : cela concernera l'étude des techniques, des outils, des machines, des matériaux et des composants électroniques.

**9 - Les civilisations étrangères** : thème qui rassemble les parcours pédagogiques diversifiés 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 autres que la société française.

**10 - Les médias** : ce thème regroupe les parcours pédagogiques diversifiés centrés sur l'étude et l'analyse de tout support de diffusion massive de l'information (presse, radio, télévision, publicité, etc.).

**11 - Le lien social** : thème qui regroupe les parcours pédagogiques diversifiés 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).

**12 - Compétences instrumentales et capacités opératoires** : l'amélioration de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale, des capacités de raisonnement et l'acquisition de méthodes de travail sont ici les principaux buts visés.

**13 - Interdisciplinarité** : regroupe toutes les actions qui visent la transformation des activités d'enseignement dans le but de faciliter la communication entre les différentes disciplines d'enseignement (décloisonnement, travail interdisciplinaire).

**14 - Sport et pratiques corporelles** : on regroupera sous ce thème les parcours pédagogiques diversifiés 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...).

**15 - Vie pratique** : ce thème rassemble les parcours pédagogiques diversifiés 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...).

**16 - La socialisation** : sous ce terme on qualifiera toute action à travers laquelle les élèves sont amenés à intégrer un certain nombre de valeurs et de normes de comportements dans les domaines suivants : la formation morale et civique (apprentissage de la démocratie, de la tolérance, respect des différences...); la communication et les relations avec les autres (apprendre à vivre en collectivité, améliorer les rapports entre les élèves et les enseignants...).

**17 - Les activités de fabrication** : rassemblent les actions dont la finalité première est de fabriquer un objet ou de contribuer à un aménagement matériel au sein de l'établissement scolaire.

### ANNEXE III - Les répartitions horaires pour les enseignements obligatoires

Tableau 2. – Répartitions horaires par disciplines selon le fait de réaliser ou non des parcours pédagogiques diversifiés (exprimées en minutes par semaine)

Disciplines d'enseignement	Réalisation de parcours pédagogiques diversifiés		
	Oui	Non	Différences (oui - non)
Sciences physiques	56,0	50,2	5,8
Français	287,6	301,3	-13,7
Technologie	103,6	112,2	-8,6
Première langue vivante	202,8	211,3	-8,5
Mathématiques	233,2	241,3	-8,1
Histoire et géographie	199,2	203,5	-4,3
Arts plastiques	60,0	62,6	-2,6
Éducation physique et sportive	180,2	181,3	-1,1
Musique	60,0	60,0	0,0
Science de la vie et de la terre	96,0	95,9	0,1
Ensemble des disciplines	1479,0	1520,2	-41,2

En caractères gras, les résultats qui traduisent les « déficits » les plus accentués

Tableau 3. – Répartitions horaires selon les disciplines et en tenant compte de la composition sociale majoritaire des établissements (exprimées en minutes par semaine)

Types de collèges selon la composition sociale	Disciplines d'enseignement										
	FRAN	MATH	LV1	HG	SVT	PHYS	TECH	ARTS	MUSI	EPS	TOTAL
« Ouvriers »	287,1	235,7	241,3	197,1	90	77,1	98,6	60	60	180	1500
Ensemble *	287,6	233,2	202,8	199,2	96	56	103	60	60	180,2	1479
Différence	-0,5	2,5	<b>11,5</b>	-2,1	-6	<b>21,1</b>	-4,4	0	0	-0,2	<b>21</b>
« Classes moyennes »	288,7	240	221,2	187,5	101,2	60	97,5	60	60	180	1496,2
Différences	1,1	6,8	<b>18,4</b>	<b>-11,7</b>	5,2	4	-5,5	0	0	-0,2	17,2
« Défavorisés »	293,5	233,6	205,7	199,3	92,1	51,4	109,3	60	60	185,3	1490,3
Différences	5,9	0,4	2,9	0,1	-3,9	-4,6	6,3	0	0	5,1	11,3
« Très favorisés »	281,2	243,7	187,5	202,5	105	67,5	78,7	60	60	180	1466,2
Différences	-6,4	10,5	<b>-15,3</b>	3,3	9	<b>11,5</b>	<b>-24,3</b>	0	0	-0,2	-12,8
« Favorisés »	285	233,6	203,6	205,7	103	49,3	102,8	60	60	171,4	1474,3
Différences	-2,6	0,4	0,8	6,5	7	-6,7	-0,2	0	0	<b>-8,8</b>	-4,7
« Socialement mixtes »	287,5	226,2	196,2	198,7	91,2	51,2	112,5	61,2	60	182,5	1467,5
Différences	-0,1	-7	-6,6	-0,5	-4,8	-4,8	<b>9,5</b>	1,2	0	2,3	-11,5

Légende pour les disciplines scolaires

FRAN : français      HG : histoire et géographie      TECH : technologie      MATH : mathématiques  
 SVT : sciences de la vie et de la terre      ARTS : arts plastiques      LV1 : première langue vivante  
 PHYS : sciences physiques      MUSI : musique      EPS : éducation physique et sportive

\* Cette ligne fait état des répartitions horaires pour l'ensemble des établissements qui réalisent des parcours pédagogiques diversifiés. Pour éviter de surcharger le tableau, cette ligne n'a pas été reprise pour chaque type de collège.

Champ : ensemble des collèges qui réalisent des parcours pédagogiques diversifiés dans le département concerné (N=78).

Lecture du tableau : toutes disciplines étant confondues, les collèges de type « ouvriers » disposent d'une enveloppe horaire de 1500 minutes par semaine. Ce qui traduit un écart positif de 21 minutes par rapport à la moyenne. On note un excédent pour les sciences physiques et la première langue vivante.