HAL
open science

Des élèves doublement inégaux face aux fiches de renseignements de début d'année

Audrey Murillo

To cite this version:

Audrey Murillo. Des élèves doublement inégaux face aux fiches de renseignements de début d'année. La Recherche en Education, 2020, 19. halshs-02009169

HAL Id: halshs-02009169

https://shs.hal.science/halshs-02009169v1

Submitted on 6 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des élèves doublement inégaux face aux fiches de renseignements de début d'année

Audrey Murillo

Maître de conférences en sciences de l'éducation

UMR Education, Formation, Travail, Savoirs, Université de Toulouse, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Université Toulouse Jean Jaurès, France.

(Français) Résumé

En France, lors du premier cours de l'année scolaire, de nombreux enseignants ont l'habitude de demander aux élèves de compléter une fiche de renseignements, dans laquelle ils posent des questions scolaires et/ou extra-scolaires : professions des parents, goût pour la matière, loisirs, projets… Notre recherche, qui repose sur une méthode mixte (758 questionnaires et 7 entretiens auprès de lycéens), montre que :

- Compléter une fiche de renseignements en début d'année est bien un rituel qui concerne plus de 90% des lycéens français.

- Compléter une fiche met certains élèves dans l'embarras ; la gêne de l'élève est corrélée à sa perception de ses attributs dévalorisants (par exemple, les élèves dont les parents exercent des professions socialement dévalorisées sont les plus gênés de communiquer ces professions).

- Les élèves les plus connivents avec la culture scolaire (élèves socialement et scolairement favorisés) sont ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image en renseignant les fiches. Notamment, ils se présentent en fonction des attentes supposées des enseignants afin d'être perçus le plus positivement possible par ces derniers.

Nous mettons ainsi en évidence des inégalités de présentation de soi qui, cumulées aux inégalités sociales et à un effet Pygmalion, sont susceptibles de participer à l'amplification des inégalités scolaires.

Mots-clés : Fiches de renseignements, lycéens, inégalités, présentation de soi, connivence scolaire, effet Pygmalion

(Anglais) Filling information sheets at the beginning of the year: students twice unequal

Summary

In France, during the first class of the school year, many teachers ask students to fill a fact sheet, in which they ask several questions: parents professions, interest for the subject, hobbies, projects ... Our research, which is based on a mixed method (758 questionnaires and 7 interviews with high school students), shows that:

- filling an information sheet at the beginning of the year is a ritual that concerns more than 90% of French high school students.

- Filling an information sheet threatens the face of the students (Goffman); the students discomfort is correlated with their perception of their disadvantages (for example, students whose parents have socially depreciated professions are the most embarrassed to communicate these professions).

- The most popular students in the school (students socially and academically favored) are those who seek the most to control their image when filling out the sheets. In particular, they present themselves according to the supposed expectations of the teachers, in order to be perceived as positively as possible. We thus highlight inequalities in self-presentation which, combined with social inequalities and a Pygmalion effect, are likely to contribute to the amplification of educational inequalities.

Keywords : Fact sheets, high school students, inequalities, self-presentation, academic connivance, Pygmalion effect

(Espagnol) Cuando los alumnos completan las fichas de informaciones al comienzo del año : estrategias socialmente diferenciadas susceptibles de amplificar las desigualdades

En Francia, durante la primera clase del año escolar, numerosos profesores tienen el hábito de pedir a los alumnos completar una ficha de informaciones, en la que se pregunta sobre elementos escolares y/o extraescolares: profesión de los padres, interés por la asignatura, pasatiempos, proyectos… Nuestra investigación, que reposa sobre un método mixto (cuestionario y entrevistas con liceanos), muestra que:
- Completar una ficha de información al comienzo del año es un ritual que concierne a más del 90% de los liceanos franceses.
- Completar una ficha amenaza la estabilidad de los alumnos; la incomodidad del alumno es acompañada de su percepción del estigma (por ejemplo, los alumnos cuyos padres ejercen profesiones socialmente desvaloradas se incomodan más al comunicar las profesiones).
- Los alumnos más conformes a la institución escolar (alumnos socialmente y escolarmente favorecidos) son aquellos que más buscan manejar su imagen completando las fichas. Sobre todo, ellos se presentan en función de las supuestas expectativas de los profesores con la finalidad de ser percibidos positivamente por éstos últimos. Ponemos en evidencia las desigualdades de presentación de sí mismo, que, acumuladas con las desigualdades sociales y a un potencial efecto Pigmalión, son susceptibles de participar a la amplificación de las desigualdades escolares.

Palabras clave: fichas de información, liceanos, desigualdades, presentación de sí mismo, conformidad escolar, efecto Pigmalión

(Portugis) Completar os formulários de dados no início do ano: alunos duplamente desiguais

Na França, no primeiro dia do ano letivo, muitos professores pedem aos alunos para preencher um formulário de dados, no qual eles fazem várias perguntas curriculares e/ou extracurriculares: profissão dos pais, interesse na disciplina, hobbies, projetos... Nossa pesquisa, que se baseou em um método misto (questionário e entrevistas com alunos de ensino médio), revela que:

- Preencher um formulário de dados é um ritual que incomoda mais de 90% dos alunos do ensino médio francês

- Preencher um formulário de dados ameaça o perfil dos alunos ; o desconforto é correlacionado com suas percepções das suas desvantagens (por exemplo, alunos cujos pais

têm profissões socialmente depreciadas se sentem mais envergonhados em comunicar essas profissões)

- Os alunos mais expoentes da escola (alunos favorecidos social e academicamente) são aqueles que procuram mais controlar sua imagem ao preencher os formulários. Em particular, eles se apresentam de acordo com as supostas expectativas dos professores, de forma a serem percebidos o mais positivamente possível. Assim, destacamos desigualdades na forma de auto-apresentação que, combinada com desigualdades sociais e um potencial efeito de Pygmalion, provavelmente contribuirão para a ampliação das desigualdades escolares.

Palavras-chave: formulário de dados, estudantes do ensino médio, desigualdades, auto-apresentação, conivência acadêmica, efeito Pygmalion

Introduction

Le rapport du CNESCO (2016) sur les inégalités scolaires montre que l'école française amplifie les inégalités sociales et migratoires. Une des qualités de ce rapport est de mettre l'accent sur les inégalités inter-établissements ; toutefois, l'amplification des inégalités au sein même de la classe y est peu développée. On sait pourtant que les enseignants, par leurs pratiques ou les dispositifs qu'ils mettent en place, peuvent contribuer à l'accroissement de ces inégalités en offrant des opportunités d'apprentissage plus faibles aux élèves les plus en difficultés, et ce pas toujours consciemment (Bautier & Rayou, 2009; Bonnéry, 2013; Murillo, 2010; Sensevy, Maurice, Clanet, & Murillo, 2008). Qu'en est-il de la pratique, répandue en France, qui consiste à demander aux élèves de compléter une fiche de renseignements, lors du premier cours de l'année scolaire ? Certains enseignants voient dans ces fiches des outils précieux pour mieux connaître leurs élèves, s'adapter à eux ; ils posent des questions sur la scolarité, la famille, les loisirs, les projets… D'autres enseignants ne mettent pas en place cette pratique, n'en voyant pas l'intérêt ou craignant de catégoriser trop rapidement leurs élèves. Comment les lycéens remplissent-ils ces fiches de renseignements ? Sont-ils gênés, particulièrement lorsqu'ils ont à révéler des informations potentiellement peu valorisantes (situation familiale, passé scolaire, loisirs…) ? Cherchent-ils à maîtriser l'image qu'ils renvoient à leurs enseignants ? Nous ferons l'hypothèse que les lycéens les plus connivents avec la culture scolaire, les plus socialement et scolairement favorisés, sont également ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image.

1. Préalables théoriques et problématisation

1.1. Fiches de renseignements et effet Pygmalion

Les fiches de renseignements fournissent aux enseignants des informations sur leurs élèves : dès le premier jour de l'année, les enseignants peuvent recueillir des renseignements sur la situation familiale des élèves, leurs projets, leur passé scolaire, leurs goûts scolaires et extrascolaires… Des enseignants se construisent ainsi une première impression de leurs élèves. Asch (1946) a montré que les premières impressions ont souvent plus de poids que les suivantes : c'est l'effet de primauté. L'impression, positive ou négative, que se fait un enseignant d'un élève en tout début d'année peut ainsi peser sur l'interprétation que l'enseignant fera de certains comportements des élèves ; par exemple, il pourra avoir tendance à accorder plus facilement le bénéfice du doute à un élève jugé positivement, qu'à un autre élève.

Les premières impressions données par les élèves à leurs enseignants peuvent également nourrir un effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968). Un enseignant qui s'attend à ce qu'un élève soit performant a effectivement des chances d'offrir à cet élève plus d'opportunités d'apprendre qu'à un autre élève : cet élève sera plus sollicité, de façon plus chaleureuse, les retours qui lui seront faits seront plus nombreux et riches, les tâches qui lui seront proposées seront plus exigeantes (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ainsi, il fait peu de doute que les fiches de renseignements, au même titre que d'autres informations précoces prises par les enseignants sur leurs élèves, peuvent contribuer à un effet Pygmalion.

Cet effet Pygmalion peut être construit sur des bases sociales, lorsque les attentes des enseignants quant à la réussite ou l'échec d'un élève sont inférées à partir de données comme la situation familiale. En ce sens, Duru-Bellat et Mingat (1993) ont montré qu'à niveau égal, les élèves plus âgés ou socialement défavorisés sont moins bien notés que les autres élèves par leurs enseignants. Le risque est pour les enseignants de considérer que l'insuffisance des acquisitions et des résultats des élèves s'inscrit dans une trajectoire marquée par l'échec, ce qui pourrait conduire les enseignants à s'exonérer de leur responsabilité pédagogique (Merle, 1994, p. 572), en adhérant plus ou moins implicitement à une « théorie de l'échec scolaire fondée sur le handicap familial » (ibid., p.579). L'effet Pygmalion pourrait ainsi prendre source, pour partie, dans une conception sociologique de la réussite scolaire.

1.2. Les fiches de renseignements : pratiques des enseignants

De précédents travaux ont éclairé les pratiques des enseignants quant aux fiches de renseignements. Merle (1994) a montré que, chez les professeurs de lycée français, ces fiches renvoient à trois modèles d'identification de l'élève :

- « l'absence d'identification » ou le « modèle de l'élève sans histoire » correspond aux enseignants ne prenant pas a priori de renseignements sur leurs élèves ;
- « l'identification par des informations de type scolaire » pour les enseignants demandant des informations telles les classes redoublées, les notes dans la matière, le projet professionnel ;
- « l'identification scolaire et sociale » pour les enseignants demandant des informations identiques aux précédentes, ainsi que des informations extrascolaires telles la composition de la famille, la profession des parents, les loisirs…

Merle estime que l'usage des fiches de renseignement est susceptible de participer à la construction des inégalités scolaires, en nourrissant un effet Pygmalion.

Avec une autre recherche, menée dans les lycées agricoles français, nous avons montré que des enseignants utilisent les fiches de renseignements, à partir desquelles ils infèrent de plus ou moins grandes dispositions à réussir chez leurs élèves (Murillo, Blanc, Veyrac, & Sahuc, 2017). Pourtant, leurs questions (sur la famille, les loisirs, les projets, les goûts scolaires…) ne permettent pas d'approcher directement les processus d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, à divers degrés, des enseignants cherchent à faire preuve de tact en demandant des renseignements aux élèves : ils demandent certaines informations de manière détournée (l'année de naissance plutôt que le redoublement), s'interdisent d'en demander d'autres (parfois la profession des parents), précisent éventuellement aux élèves qu'ils ne sont pas obligés de répondre… Des enseignants cherchent ainsi à ne pas embarrasser leurs élèves par des questions trop indélicates.

1.3. Fiches de renseignements et préservation par les élèves de leur face

L'approche interactionniste de Goffman (1973, 1974) nous conduit à considérer qu'enseignants et élèves, notamment lorsqu'ils ont à se présenter, cherchent à faire « bonne figure », autrement dit à « préserver leur face[1] », ainsi que celles des autres. Bien que des enseignants tentent, à des degrés divers, d'éviter d'embarrasser leurs élèves avec certaines questions, des élèves disent être gênés de dévoiler des informations personnelles ou potentiellement stigmatisantes (Murillo et al., 2017). Au regard des études sur l'effet Pygmalion, les élèves auraient en effet tout intérêt à maîtriser les impressions qu'ils donnent, à contrôler l'accès à des faits qui pourraient menacer leur face ; « ces faits peuvent comprendre des secrets inavouables bien gardés ou des attributs négatifs que tout le monde peut posséder mais dont personne ne parle » (Goffman, 1973, p. 198). Pour les élèves, il peut s'agir d'une situation familiale difficile, de mauvais résultats scolaires antérieurs, d'une absence de projet professionnel, etc. Pour Perrenoud (1984, p. 57), « nul être ne peut se protéger complètement des jugements d'autrui, mais il peut essayer de les infléchir à son avantage, en particulier lorsque des jugements favorables lui vaudraient l'amour, l'admiration, l'obéissance des autres ou divers avantages matériels ». Nous avons précédemment montré que certains élèves essaient en effet de préserver leur face, d'éviter des maladresses qui risqueraient de les discréditer, de renvoyer une image conforme aux attentes supposées de leurs enseignants ; d'autres élèves, à l'inverse, disent ne pas chercher à maîtriser les impressions qu'ils donnent à leurs enseignants (Murillo et al., 2017). Qu'est-ce qui conduit un élève à chercher, ou non, à maîtriser son image ? Comme nous allons le voir en suivant, l'approche bourdieusienne va nous conduire vers notre hypothèse.

1.4. Fiches de renseignements et stratégies socialement différenciées : vers notre hypothèse

La maîtrise des impressions, avec une focale plus macro-sociale, a été traitée par Bourdieu dans « La distinction » (1979). Il y distingue les « classes populaires », les « petits bourgeois » (appartenant aux classes moyennes) et les « classes privilégiées ». Pour lui, les premières se caractérisent par leur « franc-parler », par une absence de souci de leur « être-pour-autrui », notamment parce qu'elles se montrent peu conscientes des « déterminants économiques et sociaux » (Idem, p.283, 452). Les classes privilégiées, « sûr[e]s de leurs êtres », pourraient « se débarrasser du paraître ». A contrario, les classes moyennes seraient préoccupées par le jugement d'autrui sur leurs apparences, par le fait de se « faire-valoir » pour « faire avancer [leurs] intérêts et [leurs] projets d'ascension » (Idem, p.283). Elles seraient tentées de « bluffer » pour « imposer une représentation de soi normalement associée à une condition supérieure ». Finalement, au niveau des lycéens, ceux qui ont un capital culturel assez élevé pourraient être ceux qui cherchent le plus à contrôler leur image lorsqu'ils complètent les fiches de renseignements. Pour Merle (1994), « les élèves les mieux dotés socialement d'un savoir de mise en scène de soi, plus initiés implicitement au jeu des images que se renvoient professeur et lycéens, sont davantage susceptibles de produire sur leur fiche et dans la classe les meilleures réponses, celles qui correspondent aux attentes du maître ».

Nous souhaitons ici mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les élèves les plus favorisés, connivents avec la culture scolaire, sont ceux qui perçoivent le mieux les enjeux de ne pas dévoiler leurs stigmates (entendus comme des attributs sociaux dévalorisants, au sens de

1

La « face » est entendue au sens de Goffman (1974, p. 9) comme « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ».

Goffman), de donner une image d'eux-mêmes suffisamment valorisée. Le capital culturel des élèves leur permettrait de faire preuve d'une certaine clairvoyance normative (Py & Somat, 1991), qui les conduirait à donner à voir d'eux-mêmes des facettes que les enseignants jugent positivement.

2. Méthode

Nous présentons ici la méthode mise en œuvre pour répondre à notre hypothèse. Il s'agit d'une méthode mixte[2] alliant questionnaires et entretiens avec des lycéens.

2.1. La composition du questionnaire

Le questionnaire, destiné aux lycéens, a été composé en s'appuyant sur des résultats d'observations et entretiens dont nous avons rendu compte dans un précédent article (Murillo et al., 2017). Le questionnaire porte notamment sur :

- Les caractéristiques sociales des élèves : sexe, composition familiale, profession des adultes responsables, niveau d'aspiration scolaire[1] des parents pour l'élève.
- Les caractéristiques scolaires des élèves : lycée, classe, niveau perçu par l'élève, mention obtenue au brevet.
- Le nombre de fiches complétées lors de cette rentrée.
- La gêne éprouvée par les élèves face aux questions des enseignants sur la scolarité, les loisirs, la situation familiale, les projets.
- L'attitude et les stratégies déployées par les élèves face aux questions sur la famille, les loisirs, la scolarité, les projets, le rapport à la matière : dire la vérité, ne pas savoir quoi dire, cacher certaines choses, dire des choses fausses, ne pas répondre à la question posée.

2.2. Modalités de recueil par questionnaire

Les lycéens ont complété notre questionnaire tôt dans l'année scolaire[2], après avoir rencontré leurs différents enseignants. Nous avons contacté les élèves sans passer par les lycées et les enseignants, afin de limiter les biais d'adressage : il était précisé aux lycéens que leurs enseignants n'avaient pas accès à leurs réponses, qu'elles étaient recueillies dans un but de recherche et de formation des enseignants. Trois enquêtrices ont distribué des questionnaires aux élèves, devant l'entrée de vingt lycées (en Haute-Garonne et dans le Vaucluse), avant ou après les cours. Les élèves complétaient le questionnaire sur le moment (sur papier), ou ultérieurement grâce à un lien vers le questionnaire en ligne (identique au questionnaire papier). Par ailleurs, un lien vers le questionnaire a été diffusé par nos réseaux sociaux « réels » et « virtuels » : envoi par SMS, mail, via Facebook, Twitter, relais par une association de lycéens et de parents d'élèves. Les élèves complétaient le questionnaire en 5 minutes environ. Ceux qui le souhaitaient indiquaient le moyen de les contacter pour un éventuel entretien ultérieur.

2.3. L'échantillon d'élèves

Nous avons procédé à un échantillonnage par quotas[3] quant aux critères suivants :

- filière générale / technologique / professionnelle,
- lycée public / privé,
- éducation nationale / enseignement agricole,
- sexe de l'élève.

2

Par méthode mixte, nous entendons une méthode qui combine méthodes quantitatives et qualitatives. Ici, les données qualitatives sont recueillies pour apporter du sens aux données quantitatives.

Seuls les élèves volontaires ont répondu au questionnaire : certains ont refusé de répondre, peut-être par méfiance à l'égard d'une adulte inconnue, par réticence à se livrer à un exercice d'apparence scolaire… Par ailleurs, la diffusion par les réseaux sociaux a certainement favorisé une surreprésentation des élèves ayant un accès aisé à Internet. Après avoir écarté quelques réponses (collégiens, réponses incomplètes…), nous avons retenu 758 réponses de lycéens. L'échantillon se caractérise comme suit :

- 59% des élèves sont en filière générale, 16% en filière technologique, 20% en filière professionnelle, 5% sont en « post-baccalauréat » (BTS ou classes préparatoires).
- 96% des élèves sont scolarisés dans l'éducation nationale, 4% dans l'enseignement agricole.
- 78% des élèves sont scolarisés dans des établissements publics, 22% dans des établissements privés.
- Les élèves sont scolarisés dans 11 régions métropolitaines, l'Occitanie étant surreprésentée (62% des élèves).
- Les filles représentent 56% de l'échantillon, les garçons 42% (2% des lycéens ont coché la case « autre »).
- Les catégories socioprofessionnelles (que nous définirons ensuite) se répartissent ainsi : 35% des élèves sont issus de catégories « favorisées A », 24% « favorisées B », 18% « moyennement favorisées », 7% « défavorisées », 17% sont non renseignées.

L'échantillon est quasi-représentatif de la population métropolitaine des lycéens quant aux critères suivants : sexe[4], public/privé[5], éducation nationale/enseignement agricole[6]. Les filières professionnelles sont légèrement sous-représentées[7]. Ainsi, les résultats qui suivent doivent être interprétés à l'aune de cette « quasi-représentativité » : plus que les pourcentages précis et chiffrés, ce sont les tendances et les différences entre les groupes qui importent.

2.4. Le traitement des catégories socioprofessionnelles

La profession de chaque parent (ou responsable légal) a été codée selon les catégories de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance[8] : favorisée A, favorisée B, moyennement favorisée, défavorisée, ou non renseignée. Nous avons effectué un réajustement[9] en suivant Rocher (2016, p. 21), afin que la catégorisation finale soit strictement liée à l'indice de position sociale des élèves (indice obtenu en agrégeant les diplômes des parents, les conditions matérielles, le capital culturel, les pratiques culturelles, l'ambition et l'implication parentale)[10]. A l'instar de Guyon et Huillery (2014), nous retenons pour chaque élève la catégorie la plus élevée des deux parents.

2.5. Entretiens complémentaires

Notre méthode est mixte : après avoir traité les données issues du questionnaire (statistiques descriptives et inférentielles) et dégagé quatre profils d'élèves par classification hiérarchique descendante (cf. partie 3.3), nous avons mené des entretiens téléphoniques (de 15 minutes environ) avec 7 élèves de profils variés, dans l'objectif d'affiner nos interprétations. Ces entretiens, s'appuyant sur les réponses de l'élève interviewé au questionnaire, étaient ciblés sur la gêne et les stratégies éventuelles des élèves face aux questions posées dans les fiches de renseignements[11].

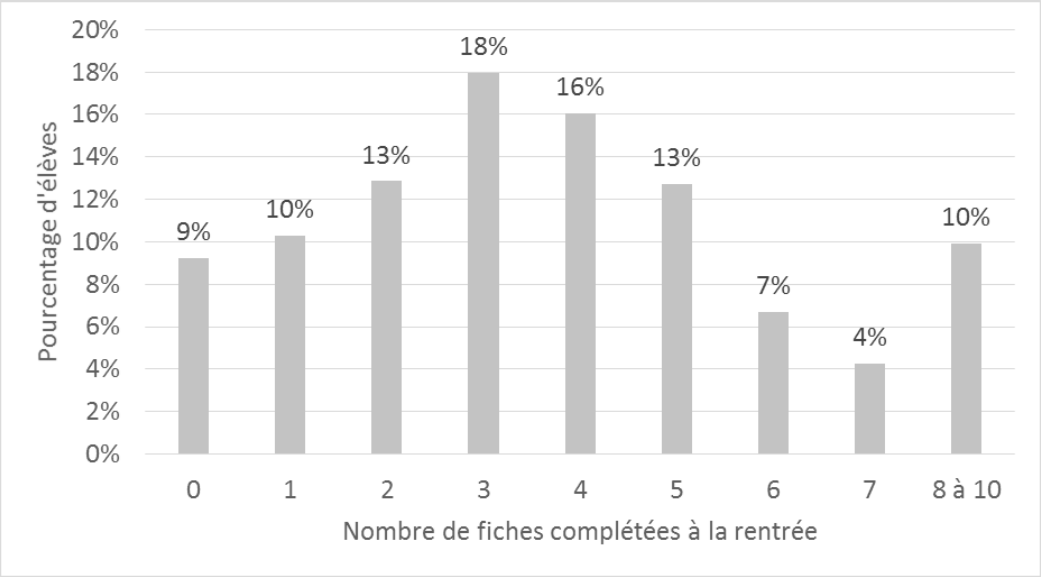
3. Résultats

Nous présentons dans cette partie les résultats quant à la fréquence de remplissage des fiches par les lycéens, la gêne qu'ils peuvent ressentir et enfin les stratégies, socialement différenciées, qu'ils mettent en place pour compléter ces fiches.

3.1. Compléter les fiches de renseignements : un rituel de rentrée

La grande majorité (91%) des lycéens a renseigné au moins une fiche à la rentrée 2017. 10% ont même complété 8 fiches ou plus. En moyenne, chaque lycéen a complété 3,8 fiches, ce qui nous permet de qualifier ce dispositif de rituel : d'autres enseignants que le professeur principal ont recours à ces fiches ; 70% des élèves trouvent ainsi qu'on leur demande trop souvent de compléter des fiches (Jordan : « Il faudrait que ce soit mieux organisé, que l'information rentre une fois au lieu de huit.»).

Figure 1 : Pourcentages d'élèves ayant complété N fiches



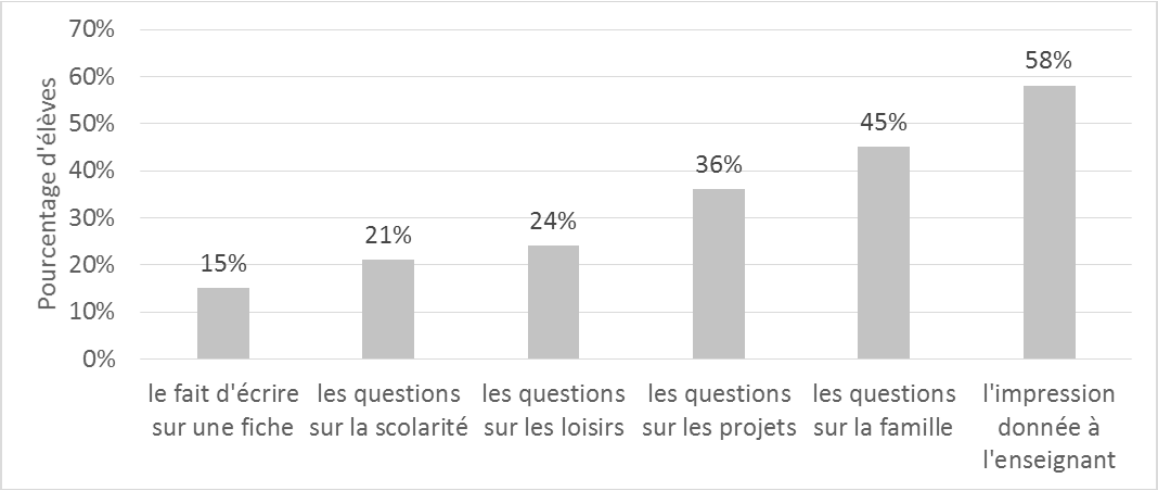
Lecture : 18% des lycéens ont complété 3 fiches, 16% ont complété 4 fiches.

Les enseignants font d'autant plus compléter des fiches qu'ils ne connaissent pas les élèves en début d'année : les élèves qui entrent dans un nouvel établissement complètent significativement plus de fiches que les autres (4,5 fiches en moyenne pour les classes « entrantes », 3,2 fiches en moyenne pour les autres classes). De plus, les enseignants font davantage compléter des fiches dans les filières générales et technologiques (4,1 en moyenne) qu'en filières professionnelles (2,6). C'est d'ailleurs dans ces filières que les élèves sont les plus gênés de compléter ces fiches : les enseignants anticipent certainement cet embarras et cherchent à faire preuve de tact.

3.2. Des élèves gênés par le remplissage des fiches

Moins d'un quart des lycéens (22,5%) indique n'être aucunement gêné par le fait de compléter une fiche de renseignements. Ces fiches provoquent ainsi un embarras massif, plus ou moins vif selon les élèves, qui a pour objet tout ou partie des points présentés dans la figure 2.

Figure 2 : Pourcentage d'élèves gênés par différents aspects de la fiche



Cette figure montre que la majorité des élèves est gênée par le simple fait de donner une impression à leur enseignant : ceci laisse supposer le poids que les élèves accordent à cette première impression. Par ailleurs, de façon assez attendue, les questions en lien direct avec la scolarité sont perçues comme moins gênantes que les questions extrascolaires.

3.2.1. La gêne est liée au stigmate (attributs sociaux dévalorisants)

Les lycéens porteurs d'un stigmate (faible niveau scolaire, situation familiale défavorisée…) sont les plus gênés de dévoiler des informations en lien avec ce stigmate. Ainsi, lorsqu'il s'agit de donner des renseignements sur leur scolarité (niveau, classes précédentes, redoublement…), les lycéens n'ayant pas obtenu le brevet sont trois fois plus nombreux à être gênés que ceux ayant obtenu le brevet avec la mention Très Bien[12]. Ceux n'ayant pas obtenu leur brevet sont également plus souvent gênés par le simple fait de devoir écrire sur une fiche[13], exercice proche de la forme scolaire qui, dès le début de l'année, permet à l'enseignant de repérer des indices de compétences scolaires : clarté, présentation, graphie, expression écrite…

Concernant les questions sur la situation familiale (professions des parents, nombre de frères et sœurs…), les élèves les plus gênés sont ceux qui ne voient pas régulièrement leurs parents (75% contre 41,5% de ceux qui ont un père et une mère qu'ils voient régulièrement, chi2=25,4 ; p<.0001), ainsi que ceux issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées (57,1% contre 38,0% des favorisés A, chi2=12,8 ; p=.01).

Ces élèves craignent d'être stigmatisés : « ça me dérange parce que j'ai redoublé, des fois on a l'impression que [les professeurs] jugent sur ça, comme si on était forcément nul… » (Eva[14]). C'est parfois la face de leurs parents qu'ils estiment menacée : « j'ai un peu honte qu'on juge mes parents » (Eva). D'autres élèves, non porteurs de stigmates, sont gênés de l'embarras potentiel de leurs camarades moins favorisés : « pour moi c'est pas super dérangeant mais je sais que pour d'autres c'est au-delà du dérangement, ils peuvent pas » (Alexis). D'autres sont simplement gênés de révéler des informations non scolaires : « c'est rentrer dans notre intimité » (Clément), « c'est un peu intrusif » (Jordan).

3.2.2. Quand les élèves s'interrogent sur la façon dont leurs réponses seront exploitées

Les élèves sont surtout gênés lorsqu'ils ne comprennent pas pourquoi les enseignants cherchent à obtenir certaines informations : « je vois pas à quoi ça leur sert de savoir qu'on préfère tel film ou tel livre » (Alexis), « je vois pas à quoi ça leur sert de savoir ce que font mes parents » (Eva). Ils sont ainsi moins embarrassés de livrer des informations en lien avec la matière enseignée par le professeur qui fait compléter la fiche : « je vois pas en quoi ça

avance le prof de connaître [notre projet], sauf si on a besoin de la matière du prof pour notre projet professionnel », « si le prof de sociologie nous disait, on prend la profession des parents pour faire des statistiques sur la classe et bosser dessus, ok, mais là, on sait pas pourquoi » (Bastien). Le professeur principal est également vu, de par sa mission, comme un enseignant plus légitime que d'autres pour disposer de diverses informations au sujet des élèves : « que la prof principale demande [nos loisirs], OK, c'est celle qui nous parle le plus, qui est la plus proche de nous » (Bastien).

Les questions portant sur la scolarité (classe précédente, niveau, redoublement…) sont celles qui embarrassent le moins les lycéens. Ces derniers les trouvent plutôt légitimes, dans le sens où elles pourraient permettre aux enseignants de mieux repérer et prendre en charge les difficultés des élèves : « tout ce qui est en rapport avec le scolaire, je trouve ça normal, les profs peuvent nous proposer des trucs en rapport avec nos difficultés » (Bastien). Les lycéens sont plus divisés quant au fait de dévoiler les professions de leurs parents : les lycéens les moins embarrassés sont ceux auxquels les enseignants ont donné une explication quant à l'usage des informations (« une fois, une prof nous avait expliqué que c'était pour voir si on pouvait bénéficier d'une aide », Chloé).

3.2.3. Quand les élèves craignent d'être trop hâtivement catégorisés

La gêne des élèves est en partie liée à leur crainte que les fiches de renseignements conduisent leurs enseignants à former des jugements hâtifs et définitifs : « inconsciemment, le prof peut avoir un préjugé avant même de faire connaissance, si on vient du centre-ville ou d'un quartier défavorisé, c'est pas pareil » (Jordan). Sans le nommer comme tel, certains élèves soupçonnent ainsi un effet de primauté : « on nous classe dans une catégorie et on nous juge juste par rapport à ces critères-là » (Chloé). Un élève en filière « sciences économiques et sociales » se questionne même sur la fiche de renseignements comme outil de reproduction des inégalités sociales : « On a une prof d'économie et social qui nous dit toujours que si les parents sont cadres l'élève sera cadre. (…) Je suis délégué, on voit bien que les élèves qui ont le plus de difficultés, qui sont aussi ceux qui sont les moins bien vus par les professeurs, qui sont dans des situations de chômage, de précarité, on pourrait se demander si les profs agissent en fonction de ça » (Clément). Tout se passe comme si communiquer des renseignements interprétables comme des déterminants de la réussite mettait à mal le sentiment de libre arbitre et l'individuation des élèves (« Je comprends pas ce truc de nous définir à nos parents, à un âge où on est en quête d'indépendance, d'identité, c'est frustrant », Clément).

3.2.4. Quand les élèves doutent de la bienveillance avec laquelle seront traitées leurs réponses

Nous l'avons vu, les élèves sont parfois embarrassés de livrer des informations dont ils ne savent pas comment elles seront exploitées. De plus, en début d'année, les élèves ne connaissent pas encore bien leurs enseignants ; certains lycéens, au regard d'expériences passées, ont ainsi tendance à se méfier. Dévoiler certaines informations pourrait s'avérer à double tranchant : « J'ai pas envie que mes profs critiquent leur emploi, ma mère est au chômage et mon père est un peu… femme de ménage » (Eva), « Certains profs sont souvent ensemble, parlent toujours entre eux, peuvent nous rabaisser ensuite. (…) Certains profs demandent certaines informations, ils déçoivent dans les conseils de classe… y'a des informations qui devraient pas être révélées » (Jordan).

Certains élèves apprécieraient de dévoiler des informations s'ils étaient certains de la bienveillance avec lesquelles elles allaient être exploitées. Ils développent une certaine suspicion, doutent quant à la posture de leurs enseignants : « Je sais pas après comment le

prof va être, s'il va être plus ou moins jugeant… » (Eva), « je pense que ça dépend des profs, sincèrement je sais pas s'ils s'intéressent à savoir si les parents passent du temps avec nous… ou s'ils jugent… je sais pas » (Chloé, au sujet de la profession des parents), « j'imagine qu'il y a [des profs] qui le font à bon escient mais pour une bonne partie, ils utilisent ça pour juger » (Alexis). Se dessine ainsi une distinction, du point de vue des élèves, entre les enseignants qui se serviraient des informations sur les élèves pour mieux les aider, et ceux qui s'en serviraient pour les juger trop hâtivement. Or, la frontière entre ces deux postures d'enseignants n'est pas toujours bien marquée. Alexis est conscient que les enseignants peuvent, dans une posture qui se veut bienveillante, abaisser leur niveau d'exigence avec les élèves perçus comme les plus en difficultés : « Les élèves qui ont le plus de difficultés, sont dans des situations de chômage, de précarité, on pourrait se demander si les profs peuvent agir en fonction de ça (…) certains profs peuvent dire, je sais pas si c'est gentil mais… "c'est déjà difficile pour eux on va pas les embêter avec ça". La volonté n'est pas mauvaise mais au final… ». C'est clairement un risque d'effet Pygmalion que cet élève perçoit : même de façon bienveillante et pas toujours consciemment, les enseignants pourraient offrir moins d'opportunités d'apprentissage aux élèves perçus comme les plus faibles.

Outre la posture bienveillante ou malveillante, une élève note l'indifférence de ses enseignants, qui met à mal l'utilité perçue de livrer des informations : « on m'a jamais réinterrogée alors que j'avais clairement noté que j'avais un problème de mémorisation, qui a été montré par une psychologue. Quand une personne l'a évoqué en conseil de classe, les profs ont dit qu'ils n'étaient absolument pas au courant, alors que c'était marqué sur ma fiche ! (…) C'est donner des détails sur sa vie alors que les profs s'en fichent un peu. » A contrario, des élèves ont développé une confiance envers certains enseignants qu'ils connaissent déjà : « Mon professeur principal disait que [connaître nos loisirs] pouvait nous rapprocher, pour qu'on puisse parler, parce que je sais qu'il est à l'écoute des élèves. En tout cas, venant de lui… » (Eva).

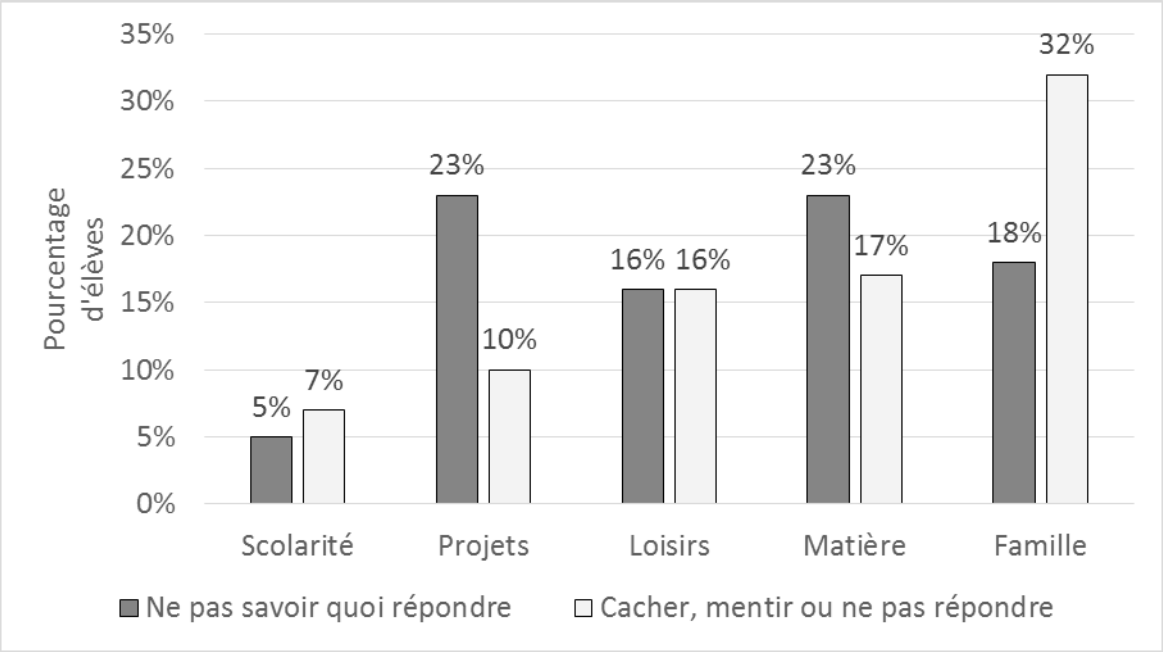
3.3. Des élèves qui cherchent à maîtriser leur image

3.3.1. Résultats globaux

Face aux questions qui leur sont posées dans les fiches, les élèves ne savent pas toujours quoi répondre : c'est le cas de près d'un quart d'entre eux lorsqu'il s'agit de parler de leur projet (scolaire, professionnel) ou de leur rapport à la matière (goût pour la matière, matière préférée, niveau dans la matière) : « comme je sais pas trop ce que je veux faire c'est compliqué, ça m'embête un peu » (Eva, au sujet de son projet), « à partir de quel moment doit-on se considérer comme bon dans une matière ? Si j'ai 12 en musique et que mon voisin a 15 ? On ne peut pas définir notre niveau objectivement » (Clément).

Près de trois quarts des lycéens (74%) déploient des stratégies pour ne pas dire toute la vérité lorsqu'ils complètent les fiches. La figure 3 montre qu'ils sont très souvent sincères lorsqu'ils ont à donner des informations sur leur scolarité, mais bien moins souvent lorsqu'ils ont à donner des informations sur leur famille.

Figure 3 : Attitudes d'élèves face aux questions posées



Lecture : face aux questions sur leur famille, 18% des élèves ne savent pas quoi répondre, 32% des élèves cachent des informations, mentent ou ne répondent pas.

Lorsqu'ils sont gênés face à une question, certains élèves répondent quand même la vérité (« je préfère être honnête », Eva), d'autres ne répondent pas (« si j'ai pas envie de répondre, je mets une barre », Jordan), mentent (« si je déteste la matière en question, je vais pas dire ça », Alexis) ou trouvent des stratégies pour répondre à la consigne sans vraiment mentir : il peut alors s'agir de sélectionner, par exemple parmi ses loisirs, ceux que l'on donne à voir (« je vois pas en quoi ça aiderait le prof de savoir que je lis des livres comme Cinquante nuances de Grey (…) je lis pas que ça, je lis aussi du fantastique, ou des livres romantiques, de Jane Austen, Emily Brontë… c'est mieux vu, scolairement parlant », Chloé)) ou de rester vague (« je détaille pas, je dis que je lis, c'est tout », Alice ; « je dis le secteur professionnel [à la place de la profession des parents] mais je détaille pas vraiment », Clément).

3.3.2. Des stratégies socialement différenciées

Nous avons constitué quatre profils d'élèves à partir d'une classification hiérarchique descendante[15]. Ces profils sont classés selon la connivence de l'élève avec la culture scolaire, étant entendus comme connivents les élèves les plus socialement et scolairement favorisés (filières générales, obtention du brevet avec mention, catégorie socioprofessionnelle parentale favorisée, aspiration parentale élevée pour la scolarité de l'élève). Les 689 élèves disant avoir complété au moins une fiche de renseignements ont été classés dans le tableau 1.

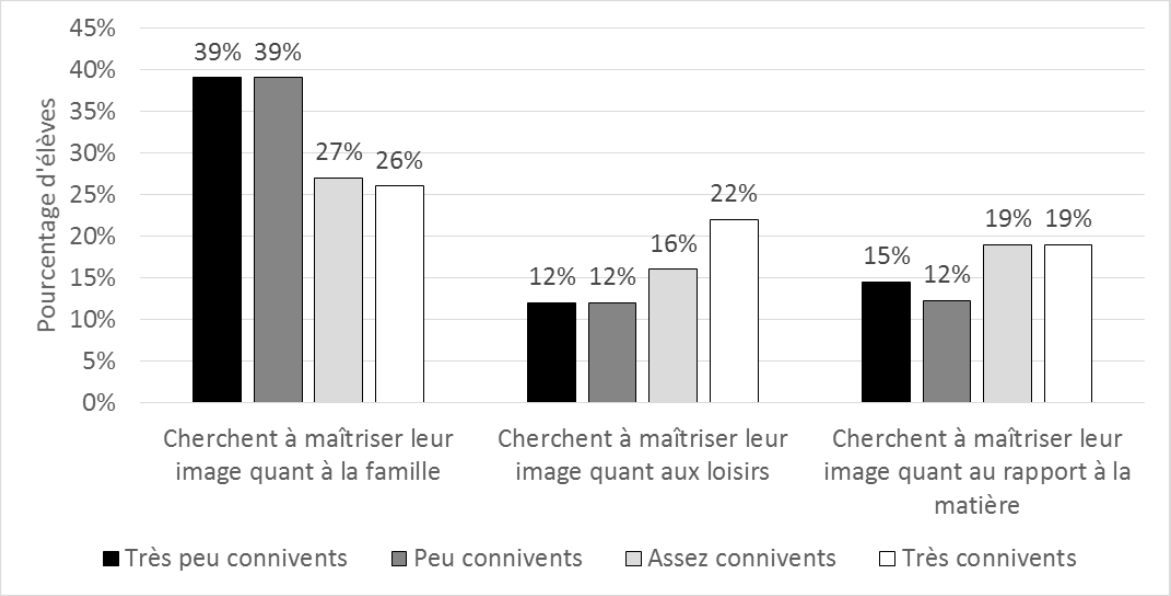
Tableau 1. Quatre profils d'élèves, plus ou moins connivents avec la culture scolaire

Profil d'élèves	Très peu connivents	Peu connivents	Assez connivents	Très connivents
Pourcentage d'élèves (total = 100%)	17%	28%	31%	24%
Inscrit en filière générale	3% (71% en filière professionnelle)	34% (51% en filière technologique)	93% (aucun en filière scientifique ou classe préparatoire)	94% (dont 80% en filière scientifique ou classe préparatoire)

Brevet obtenu avec mention Très Bien	1%	3%	40%	59%
Catégorie socioprofessionnelle des parents «favorisée A»	10%	17%	54%	54%
Selon l'élève, ses parents seraient suffisamment satisfaits s'il arrêtait ses études après le bac	38%	18%	10%	8%

En quoi ces profils de lycéens, plus ou moins connivents, diffèrent-ils dans leurs rapports aux fiches de renseignements ? Rappelons notre hypothèse : les élèves les plus socialement favorisés seraient également ceux qui maîtriseraient le plus leur image. La figure 4 rend compte des différences significatives[16] entre les quatre profils d'élèves.

Figure 4 : Maîtrise par les élèves de leur image, en fonction de leur connivence



Lecture : 26% des élèves « très connivents » cherchent à maîtriser leur image quant à leur famille, contre 39% des élèves « très peu connivents »

Un premier résultat se dessine : les élèves les moins connivents sont ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image quand ils doivent donner des renseignements sur leur famille (profession des parents, nombre de frères et sœurs…). En effet, 39% des élèves « très peu connivents » disent ne pas répondre, dissimuler certaines informations voire répondre mensongèrement, contre 26% des élèves « très connivents ». Cette différence peut s'expliquer par la volonté des élèves peu connivents de ne pas être stigmatisés (Goffman, 1973), de compenser un handicap social perçu. Toutefois, il est essentiel de noter que la différence aurait pu être encore plus marquée, puisqu'on constate que les lycéens « très peu connivents » sont six fois moins nombreux que les « très connivents » à appartenir à une catégorie socioprofessionnelle « favorisée A ». Eva (profil « très peu connivent ») nous explique en effet, au sujet de la profession de ses parents : « Je préfère être honnête, ça m'énerve un peu, je me dis que si je mens ça va peut-être se retourner contre moi, on va en parler, je vais me

mélanger les pinceaux ». Elle n'utilise pas la stratégie qui consiste à ne mentionner que le secteur professionnel, telle que Valentin (profil « connivent ») nous la présente ; pourtant, cette stratégie permettrait à Eva de résoudre le dilemme « rester honnête » / « [ne pas] avoir honte qu'on juge [ses] parents ».

Un second résultat fort est illustré par la figure 4 : les lycéens les plus connivents sont ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image quant à leurs loisirs[17] (hobbies, passions, livres ou films préférés…) et leur rapport aux matières scolaires[18] (matières favorites, niveau dans la matière…). Nos entretiens illustrent ces différences : Jordan et Eva (profil « très peu connivent ») disent être sincères lorsqu'ils dévoilent leurs loisirs (« ça va, [les enseignants demandent ça] pour faire des liens avec le cours », « je dis ce que j'aime »), tandis que des élèves plus connivents disent sélectionner parmi leurs loisirs ceux qu'ils identifient comme les plus proches de la culture professorale, dans une sorte de conformisme : « la prof de français va préférer un film plus ancien plutôt qu'un film plus récent considéré comme moins poétique » (Alexis, profil « très connivent »), « je geeke beaucoup et j'ai pas envie que les profs le sachent » (Bastien, profil « très connivent »), « je lis beaucoup de fantastique, de livres romantiques, Jane Austen, Emily Brontë, ça c'est un peu mieux vu, scolairement parlant, c'est mieux de dire ça qu'une lecture facile » (Chloé, profil « connivent »). Ceci concorde avec l'idée que ces élèves connivents font preuve d' « éclectisme » ou d' « omnivorisme » dans leurs pratiques culturelles (Coulangeon, 2010; Détrez, 2014). Ils semblent être capables d'une certaine clairvoyance normative (Py & Somat, 1991) pour choisir parmi la variété de leurs loisirs ceux qui donneront la meilleure impression possible aux enseignants : « tant qu'à faire, je vais pas me priver, si ça peut m'aider » (Alexis, profil très connivent »).

Discussion conclusive

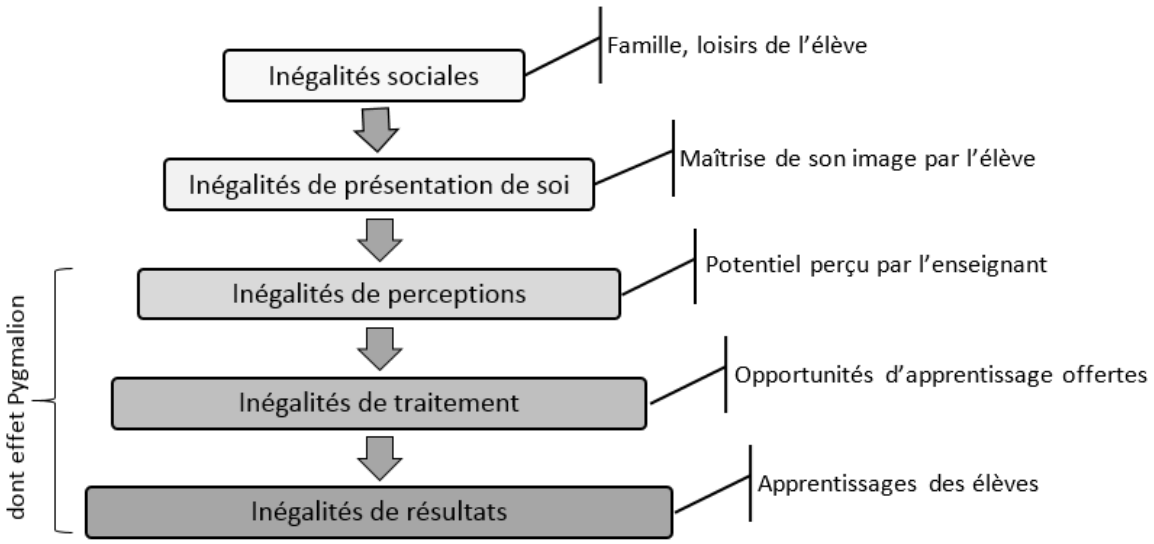
Notre discussion se décline en trois axes relatifs à l'épistémologie, aux résultats, et enfin aux implications pour la pratique des enseignants.

Fondements épistémologiques. A la lecture de cet article, le lecteur se sera peut-être interrogé sur la compatibilité des épistémologies goffmanienne et bourdieusienne. En effet, Bourdieu explique le niveau micro-sociologique par le niveau macro-sociologique, tandis que Goffman met l'accent sur les règles propres au niveau micro-sociologique. Bourdieu reproche à la vision goffmanienne de « rédui[re] la réalité de l'ordre social à la somme de représentations (subjectives) que les agents se font des représentations (théâtrales) que leur donnent les autres agents ». Goffman (1982, p. 216) conçoit toutefois un « "couplage flou" entre des pratiques interactionnelles et les structures sociales », couplage qu'il ne cherche pas à investiguer, comme le précise Bonicco-Donato (2006, p. 4) : « Goffman se tient à l'écart de l'interprétation selon laquelle le niveau micro-social serait déterminé par le niveau macro-social puisqu'il s'agit d'un ordre sui generis, il n'adopte pas non plus la position inverse de Georg Simmel ou de Margaret Gilbert : le niveau micro n'explique pas tout ». C'est ce couplage qui a fait l'ambition de cet article. Il nous semble que le dialogue entre les approches goffmanienne et bourdieusienne est propre à produire des résultats originaux.

Résultats. Il ressort de notre recherche une double inégalité : les élèves les plus connivents, les mieux dotés socialement et scolairement, sont également les plus habiles pour donner d'eux-mêmes une image valorisée. Il s'agirait d'une forme de capital culturel incorporé (Bourdieu, 1979). Le « capital communiqué » dans les fiches de renseignements serait ainsi un « capital au carré », produit du capital culturel objectivement acquis par l'élève et du capital utilisé pour communiquer sur soi. C'est ainsi un cercle vertueux qui s'engage pour les lycéens les plus favorisés, qui, connaissant les codes scolaires et culturels de l'école,

savent le mieux se mettre en valeur, et ont ainsi toutes les chances d'être perçus comme ayant un fort potentiel, entraînant un effet Pygmalion « socialement construit » et amplifiant les inégalités de départ. Les élèves les moins favorisés, eux, tentent de compenser certains stigmates (principalement liés à la situation familiale) mais ne perçoivent pas toujours que d'autres renseignements (tels leurs loisirs) peuvent être plus ou moins valorisés par leurs enseignants. A l'instar de Perrenoud (1984, p. 305), nous pensons qu'« être bon élève (…) c'est aussi être disposé à "jouer le jeu", à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence. L'habitus des élèves les prédispose inégalement à ce conformisme, même s'ils en sont intellectuellement capables ». Les inégalités sociales et les inégalités de présentation de soi se cumulent ainsi, faisant le terreau d'un effet Pygmalion construit sur ces inégalités.

Figure 5 : Inégalités cumulées : inégalités sociales, de présentation de soi, de perceptions, de traitement et de résultats



Finalement, quelle fonction la fiche de renseignements remplit-elle pour les enseignants ? Qu'est-ce qui conduit une grande partie de ces derniers à s'auto-prescrire cette pratique ? Nous avons précédemment montré que ces fiches sont des instruments de pronostic de la réussite des élèves plus que des instruments pour adapter ses stratégies didactiques ; de plus, les enseignants qui lisent les fiches n'imaginent que rarement que les élèves aient pu utiliser des stratégies pour préserver leur face (Murillo et al., 2017). Cette pratique permet aux enseignants d'accéder à des informations qui leur seraient restées inconnues, mais, comme nous l'avons montré, elle peut, à l'insu des enseignants, participer à accroître les inégalités entre élèves.

Discussion sur les implications pour les pratiques des enseignants. A l'issue de cet article, se pose alors la question, pour les enseignants, de chercher à obtenir (ou non) des informations (et si oui, lesquelles) sur leurs élèves en début d'année, notamment par le biais des fiches de renseignements. Pour Merle (1994, p.579), les enseignants qui sollicitent des informations extrascolaires s'approprieraient finalement les travaux sociologiques mettant en évidence que certaines situations familiales ou culturelles sont considérées comme « des facteurs explicatifs éventuels des difficultés scolaires rencontrées par l'enfant » (Merle, 1994, p.579). Pourtant, il faut noter que dorénavant, l'institution incite directement les enseignants à recueillir de telles informations extrascolaires : en particulier, les professeurs principaux des classes de terminale, lorsqu'ils ont à se prononcer sur l'orientation de leurs élèves en complétant les Fiches Avenir de Parcoursup, doivent apprécier leurs « engagement et l'esprit

d'initiative (au lycée et extrascolaire) ». Certains enseignants recueillant des informations extrascolaires s'efforcent de lutter contre les déterminismes supposés. Une autre posture enseignante consiste à ne pas chercher à connaître la situation sociale des élèves. Un des risques de cette « cécité aux inégalités sociales » serait alors de considérer les inégalités de réussite entre élèves comme des inégalités de dons naturels (Bourdieu & Passeron, 1964). Face à ce dilemme (connaître ou non la situation sociale des élèves) et de façon plus générale, il nous semble que plusieurs questions peuvent guider les enseignants lorsqu'ils souhaitent faire connaissance avec leurs élèves, par le biais de fiches de renseignements ou non :

-Quelles informations sur les élèves sont nécessaires et suffisantes pour aider les élèves à progresser ?
-Les élèves risquent-ils d'être mis dans l'embarras dès le premier cours ?
-Certaines informations sur les élèves peuvent-elles être obtenues par le biais de l'administration ou du professeur principal ?
-La possibilité est-elle laissée aux élèves de prendre un éventuel nouveau départ ?
-Les élèves sont-ils plus ou moins contraints à mentir pour préserver leur face ?
-Les conditions sont-elles favorables pour que les élèves répondent sincèrement ?
-Les élèves savent-ils comment et par qui les informations qu'ils donnent vont être exploitées ?
-La fiche de renseignements est-elle une évaluation qui ne dit pas son nom ou un instrument pour mieux connaître les élèves ?
-Les élèves ont-ils la possibilité de communiquer des informations complémentaires de leur choix ?
-Les élèves ont-ils pu poser des questions ?

S'il n'existe pas de réponse simple à la question de faire compléter une fiche ou non, c'est en étant informés des enjeux de cette pratique que les enseignants peuvent prendre des décisions les plus éclairées possible. Nous espérons modestement que cet article y contribue.

Bibliographie

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. Journal of Abnormal Psychology, 41, 258−290.

Bautier, E., & Rayou, P. (2009). Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires. Paris: PUF.

Bonicco-Donato, C. (2006). Rigidité et souplesse de l'ordre de l'interaction chez Erving Goffman. Klesis - Revue philosophique, 6(2), 27−45.

Bonnéry, S. (2013). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 167, 13−23.

Bourdieu, P. (1979). La Distinction : Critique sociale du jugement. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). Les héritiers. Paris: Les Editions de Minuit.

CNESCO. (2016). Inégalités sociales et migratoires : comment l'école les amplifie ? Rapport scientifique.

Coulangeon, P. (2010). Sociologie des pratiques culturelles. Paris: La Découverte.

Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. Journal of Family Psychology, 19(2), 294−304.

Détrez, C. (2014). Sociologie de la culture. Paris: Armand Colin.

Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris: PUF.

Goffman, E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne 1 : la présentation de soi. Paris: Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris: Les Editions de Minuit.
Goffman, E. (1982). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin, Les moments et leurs hommes. Paris: Seuil.
Guyon, N., & Huillery, E. (2014). Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire. Rapport final dans le cadre de l'appel à projet « égalité des chances à l'école ». Université de Singapour, Sciences Po Paris, LIEPP.
Merle, P. (1994). Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires. Revue Française de Sociologie, 35(4), 561−591.
Murillo, A. (2010). Le niveau de difficulté des tâches scolaires : des marges de manœuvre limitées pour les enseignants. Carrefours de l'éducation, 29, 79−93.
Murillo, A., Blanc, J., Veyrac, H., & Sahuc, P. (2017). « Professions des parents ? Loisirs ? Projet ? » Pratiques et regards croisés d'enseignants et d'élèves sur les fiches de renseignements. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/edso/2310
Perrenoud, P. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève: Droz.
Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil, Perspectives Cognitives et Conduites Sociales 3. Fribourg: Delval.
Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. Education et formations, 90, 5−27.
Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom ; teacher expectations and pupils' intellectual deveIopment. New York: Holt, Rinehart and Winston.
Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J., & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. Les Dossiers des Sciences de l'Education, 20, 105−122.
Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Revue française de pédagogie, 145, 89−119.

1

L'aspiration parentale est en lien avec la réussite des élèves (Davis-Kean, 2005). Dans notre questionnaire, il est demandé à l'élève d'estimer si ses parents seraient suffisamment satisfaits dans le cas où l'élève arrêterait ses études à différents niveaux : bac, bac+3…

2

Entre le 10 septembre et le 23 octobre 2017, soit à partir de la deuxième semaine de cours et avant les vacances de Toussaint, afin qu'une remémoration assez détaillée soit possible.

3

La diffusion du questionnaire sur Internet implique une maîtrise partielle de ces quotas : nous en rendons compte plus loin.

4

56% de filles au niveau national http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

5

79% de public au niveau national http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

6

97,5% éducation nationale au niveau national http://agriculture.gouv.fr/enseignement-agricole-tout-sur-la-rentree-2017

7

29% au niveau national http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html

8

http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20%C3%A9l%C3%A8ves%20du%20second%20degr%C3%A9

9

Les policiers et militaires (catégorie 53) sont considérés comme favorisés B et non moyennement favorisés. Les personnels des services directs aux particuliers (catégorie 56) et les anciens agriculteurs exploitants (catégorie 71) sont considérés comme défavorisés et non moyennement défavorisés.

10

Les catégories sont finalement les suivantes :

- **Favorisés A :** chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus (catégorie 23), cadres et professions intellectuelles supérieures (catégorie 3), professeurs des écoles, instituteurs et assimilés (catégorie 42).
- **Favorisés B :** professions intermédiaires (catégorie 4) sauf instituteurs et assimilés (catégorie 42), anciens cadres et professions intermédiaires (catégorie 73)
- **Moyennement favorisés :** agriculteurs exploitants (catégorie 1), artisans, commerçants et chefs d'entreprise (catégorie 2) sauf catégorie 23, employés (catégorie 5), retraités (catégorie 7) sauf anciens cadres et professions intermédiaires (catégorie 73), sauf anciens employés et ouvriers (catégorie 76).
- **Défavorisés :** ouvriers (catégorie 6), anciens employés et ouvriers (catégorie 76), autres personnes sans activité professionnelle (catégorie 8).

11

Par exemple, lorsqu'un élève indiquait qu'il était gêné de dévoiler ses loisirs, et qu'il en cachait certains, nous lui demandions en quoi cela le gênait, le type de loisirs qu'il cachait ou révélait.

12

Pourcentage d'élèves disant être gênés par les questions sur leur scolarité : sans brevet 30,7%, brevet avec mention très bien 11,6% (chi2=20,6 ; p<.001).

13

Pourcentage d'élèves disant être gênés par le fait d'écrire sur une fiche : sans brevet 38,5%, brevet avec mention très bien 13,8% (chi2=13,7 ; p<.02).

14

Les prénoms ont été substitués par des prénoms socialement proches en utilisant l'outil développé par Coulmont : http://coulmont.com/bac/.

15

La classification a été réalisée au moyen du logiciel IRaMuTeQ, avec les variables actives suivantes : filière (professionnelle, technologique, générale ordinaire, générale élitiste – c'est-à-dire filière scientifique ou classe préparatoire), résultat au brevet (non obtenu, pas de mention, mention assez bien, mention bien, mention très bien), catégorie socioprofessionnelle (favorisée A, favorisée B, moyennement favorisée, défavorisée, non renseignée).

16

Les différences dont il est rendu compte dans cette figure sont statistiquement significatives (tests de Chi2, seuil de significativité <.05).

17

Indicateur : pourcentage d'élèves disant, au sujet des questions sur les loisirs, qu'il leur arrive de ne pas répondre, de mentir ou de cacher certains loisirs.

18

Indicateur : pourcentage d'élèves disant, au sujet de leur rapport à la matière, qu'ils ne répondent pas toujours la vérité.