

# L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire »

Sylvain Broccolichi  
Choukri Ben-Ayed

---

*Depuis une dizaine d'années, la diversification des méthodes de recherche permet de mieux connaître et de mieux comprendre l'importance des décalages entre l'école telle qu'elle est définie dans les textes officiels et son fonctionnement réel. L'institution scolaire est encore loin d'assurer des conditions de scolarisation qui favorisent les progrès de tous les élèves. L'étude des interruptions précoces d'études montre au contraire la persistance encore très générale de pratiques scolaires qui laissent se développer les mécanismes cumulatifs d'échec et de démobilisation des élèves. Des transformations plus conséquentes s'avèrent possibles mais ne peuvent se réaliser à l'échelle du système scolaire qu'en s'appuyant bien davantage sur des recherches, des expérimentations et des formations mieux articulées.*

---

Les articles précédents analysent les conditions d'un engagement de tous les élèves dans les processus d'apprentissage. Ils montrent qu'aucun fatalisme de l'échec n'est de mise et confortent la crédibilité des objectifs d'accès généralisé à une qualification reconnue qui sont énoncés dans les textes officiels depuis 1989. L'espoir d'importants progrès en ce sens a été alimenté aussi par l'élévation accélérée des niveaux d'études enregistrée à partir de 1985. *A contrario*, si l'on s'en tient pour l'instant aux indicateurs de flux dans l'enseignement secondaire, on constate un arrêt quasi total du processus de réduction des sorties aux bas niveaux de qualification depuis 1993-1994. En particulier, les sorties sans qualification

du système éducatif se maintiennent entre 7 et 8 % d'une génération depuis quatre ans, alors que la loi de 1989 prescrivait leur disparition à l'approche de l'an 2000. Pour ceux qui estiment que l'école fait déjà « pour le mieux » dans une société en crise, ce type de constat est facilement interprété comme une confirmation de l'existence d'un seuil incompressible d'échecs scolaires liés à des facteurs externes à l'école. À l'encontre de ce point de vue, nous verrons qu'une série d'enquêtes et d'analyses permettent de relier les situations d'échec et d'interruption précoce d'études à des dysfonctionnements de l'institution scolaire et conduisent donc à penser que celle-ci « pourrait mieux faire ».

En premier lieu, nous reviendrons brièvement sur l'histoire des croyances et des connaissances se rapportant à ce qui conditionne la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Et nous verrons pourquoi l'inégalité sociale des chances d'apprendre et ses liens avec la division traditionnelle du travail entre l'école et la famille restent encore souvent mal connus ou sous-évalués. Nous nous appuierons ensuite sur des travaux qui montrent comment l'interaction des conditions sociales et pédagogiques de la scolarisation jouent sur les chances variables d'apprendre tout au long de la scolarité des élèves. Nous pourrions alors davantage cerner les contrecoups problématiques des transformations récentes du système scolaire et tenter de préciser les conditions d'un dépassement des difficultés constatées.

### **INÉGALITÉ D'ACCÈS AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX SCOLAIRES ET INÉGALITÉ DES CHANCES D'APPRENDRE**

Jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les établissements d'enseignement secondaire n'existaient que dans les villes d'une certaine importance et seule une élite sociale urbaine y avait traditionnellement accès. Devant une inégalité aussi flagrante, on comprend que les débats concernant la démocratisation de l'enseignement se soient d'abord polarisés sur la question de l'accès au même type d'établissement et de classe. Le fait d'y voir la principale condition de l'égalité des chances à l'école était fortement ancrée aussi dans la croyance dominante selon laquelle les performances scolaires reflétaient des aptitudes ou des mérites purement individuels. Ce système de représentations n'a donc pu être ébranlé qu'après un début d'unification – au niveau de l'école primaire – et quand des enquêtes ont permis de comparer les probabilités objectives de réussite scolaire associées à différentes conditions sociales, culturelles ou géographiques. On a pu alors constater que, dans une école unifiée, les bas niveaux de performances scolaires, les retards et les orientations courtes demeuraient beaucoup plus fréquents pour les enfants des milieux socialement défavorisés (INED, 1970). Les corrélations entre niveau d'étude des parents et niveau de réussite scolaire des enfants et l'incidence d'autres facteurs sur les décisions de poursuite d'études sont ainsi devenues incontestables.

Mais elles sont restées très diversement interprétées, car cette première génération d'enquêtes fournissait seulement des indications statistiques sommaires sur les performances et les carrières scolaires des élèves. Et ce sont seulement des progrès récents de la recherche qui permettent de cerner plus précisément l'incidence des conditions de scolarisation sur l'inégalité des chances d'apprendre.

### **Le rôle de l'école**

Dès les années soixante, Bourdieu et Passeron ont souligné la relation entre l'ampleur des inégalités sociales de réussite scolaire et l'action pédagogique exercée dans le cadre scolaire. Selon ces auteurs, c'est par son indifférence aux différences culturelles que la pédagogie traditionnelle produit de si fortes inégalités sociales de réussite scolaire. Si l'on veillait au contraire à tenir compte de l'inégale distance initiale à la culture scolaire des élèves issus des différents milieux sociaux, une « pédagogie rationnelle » pourrait contribuer à réduire de telles inégalités :

*« En l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'École revient primordiallement au milieu familial. Toute démocratisation réelle suppose donc qu'on les enseigne là où les plus défavorisés peuvent les acquérir, c'est-à-dire à l'École ; que l'on élargisse le domaine de ce qui peut être rationnellement et techniquement acquis par un apprentissage méthodique aux dépens de ce qui est abandonné irrédiblement au hasard des talents individuels, c'est-à-dire en fait à la logique des privilèges sociaux. (...). Une pédagogie réellement rationnelle devrait se fonder sur l'analyse des coûts relatifs des différentes formes d'enseignement (cours, travaux pratiques, séminaires, groupes de travail) et des divers types d'action pédagogique du professeur (...). En toute hypothèse, elle est subordonnée à la connaissance que l'on se donnera de l'inégalité culturelle socialement conditionnée et à la décision de la réduire. »* (Bourdieu et Passeron 1964, p. 111-112).

L'importance accordée à l'action pédagogique de l'École est ici clairement liée au caractère « socialement conditionné » des inégalités de réussite scolaire associées aux différences culturelles. À l'inverse, les transformations d'ordre pédagogique ne peuvent avoir qu'une incidence mineure pour les auteurs qui situent les facteurs d'inégalité de réussite scolaire entièrement à l'ex-

térieur de l'école, qu'il s'agisse de « *la variabilité des aptitudes individuelles mesurées à la fois par la réussite et l'âge* », de l'hérédité ou de l'influence précoce du milieu familial : si « *tous n'ont pas atteint le même niveau, ni au même rythme (...) c'est que sans parler des aptitudes individuelles, le milieu familial et social d'origine a exercé son influence, indépendamment de l'école, en admettant qu'il ne l'ait pas exercé déjà dès la naissance, par suite des phénomènes soit d'hérédité, soit d'ambiance culturelle* » (Girard, Bastide et Pourcher, 1963). Dans cette perspective, l'unification du système scolaire suffit à garantir « l'égalité des chances » :

« *Tous reçoivent la même instruction dans une école unique, où l'égalité sur une même ligne de départ est la règle fondamentale. (...) Aucun privilège de naissance ou de fortune n'est pris en compte par le système scolaire, chacun doit faire seul la preuve de ses aptitudes ou de ses connaissances. (Or) les enfants n'ont pas tous la même "facilité pour apprendre". L'intelligence, quelle que soit la définition qu'on en donne, ne se trouve pas, si l'on ose dire, en égale quantité chez tous.* » (Girard et Sauvy, 1974).

#### **Une composante de l'inégalité sociale longtemps méconnue : l'inégalité des risques d'échec ultérieur pour un même niveau de réussite scolaire**

La sous-estimation de l'inégalité sociale des chances d'apprendre a été longtemps aussi le corollaire de la surestimation du rôle propre des inégalités sociales d'orientation – moindre fréquence des poursuites d'études longues dans les milieux socialement défavorisés – pour un même niveau de réussite scolaire. Selon certains auteurs, ces inégalités d'orientation seraient même les plus décisives parce qu'elles joueraient de façon répétée (aux différents paliers d'orientation), tandis que les inégalités sociales de réussite scolaire, manifestement importantes en début de scolarité, ne joueraient cependant qu'une fois et deviendraient par conséquent de plus en plus négligeables (Boudon, 1973). Or depuis une dizaine d'années, l'utilisation d'épreuves standardisées de connaissances et l'analyse détaillée des résultats aux examens permettent de comprendre que cette vision était erronée.

Les théories portant sur les inégalités d'orientation mettaient l'accent sur l'investissement finan-

cier qu'impliquait une poursuite d'études et donc sur une évaluation des risques de redoublement ou d'échec qui se posait différemment selon les milieux sociaux. Si pour un même niveau de réussite moyen ou mauvais, les orientations vers des études longues ou réputées difficiles étaient beaucoup plus rares pour les enfants issus de milieux socialement défavorisés, c'était, pensait-on, à cause d'une modestie ou d'une prudence extrêmes de familles qui ne voulaient pas prendre le risque pour leurs enfants de redoubler ou d'échouer aux examens de façon répétée et ne s'engageaient « qu'à coup sûr ». Or les analyses des résultats au baccalauréat – effectuées seulement depuis une douzaine d'années – invalident cette hypothèse, car dans toutes les sections, les enfants d'ouvriers échouent plus souvent (et arrivent plus âgés en terminale) que les enfants de cadres ou d'enseignants, par exemple (Convert et Pinet, 1989 ; Esquieu et Caille, 1990 ; Broccolichi, 1994). Il n'est donc pas du tout pertinent d'attribuer l'inégalité des carrières scolaires à une modestie ou à une prudence excessive des familles de milieu socialement défavorisé. Leur apparente prudence (ou celle des conseils de classe vis-à-vis d'eux), au moment des décisions d'orientation sous-estime en réalité les risques de décrochage et d'échec auxquels leurs enfants restent davantage exposés par la suite, en particulier dans les sections les plus valorisées (1).

La surestimation du rôle des inégalités sociales d'orientation vient essentiellement de la méconnaissance de l'inégalité des risques d'échec ultérieur selon l'origine sociale à partir d'un même niveau de réussite. Car cette inégalité – des chances d'apprendre, des chances de progresser ou des risques de « décrocher » – n'a été découverte en France qu'à la fin des années quatre-vingt. Elle a été mise en évidence surtout par les travaux qui comparent les progrès des élèves à des épreuves standardisées de connaissance. À la lumière de ces travaux, on comprend que les *inégalités sociales de performances scolaires* apparaissant en début de scolarité ne constituent qu'une faible part de celles qui apparaîtront par la suite entre les élèves issus de milieux sociaux différents : elles s'aggravent en effet considérablement en cours de scolarité, quoique de façon variable selon les segments de scolarité, les disciplines et les types d'exercice considérés. Marie Duru et Alain Mingat ont notamment fait découvrir l'intensité de ce phénomène en mathématiques et en français pendant les deux premières années au

collège : « *le fonctionnement actuel du collège, sa pédagogie au sens large (...) produit, en deux ans, autant de différenciations sociales que celles qu'on pouvait observer en fin de primaire* » (Duru et Mingat, 1988).

Une enquête réalisée au cours des années quatre-vingt-dix établit aussi un lien entre les inégales progressions des élèves, leur origine sociale et ce qu'ils disent sur la qualité du climat éducatif et des conditions de travail dans les établissements fréquentés (liée notamment aux problèmes d'indiscipline) : « *les élèves de bon niveau initial en mathématiques et/ou d'origine sociale favorisée sont inscrits, beaucoup plus souvent que les autres, dans des collèges (et dans des classes) ayant une atmosphère éducative de "bonne qualité"* » (Grisay, 1997). Mais ce lien n'explique qu'une faible partie des inégalités de progression des élèves et pourrait provenir d'une hiérarchisation récente des espaces scolaires sur laquelle nous reviendrons. Il n'apparaissait pas encore dans l'enquête de Duru et Mingat citée précédemment, réalisée au début des années quatre-vingt, où ces auteurs découvraient l'importance des inégalités de progression selon l'origine sociale en précisant : « *l'avantage (en termes de progression) des enfants de cadres est bien valable à l'intérieur de chacun des collèges, il ne vient pas de l'accès plus fréquent à tel ou tel collège* » (Duru et Mingat, 1988).

Tous ces résultats indiquent que le problème majeur se situe clairement au niveau des chances d'apprendre et de réussir les épreuves scolaires. Les inégalités à ce niveau sont très importantes en moyenne. Toutefois, en y regardant de plus près, elles n'ont pas le caractère systématique qui pourrait faire penser que les différences socio-culturelles se convertissent en inégalités scolaires indépendamment de toute influence d'ordre pédagogique. Au contraire, la dispersion reste importante à l'intérieur de chaque groupe social. Il paraît donc intéressant de rechercher ce qui conditionne les progrès des élèves (Baudelot et Establet, 1991).

### **La division traditionnelle du travail entre la famille et l'école**

De nombreux travaux portant sur les relations école-familles, sur les pratiques pédagogiques ou sur les interactions en classe contribuent à éclairer l'inégalité des chances d'apprendre. Les

enquêtes de terrain par observation et entretiens mettent en évidence la dimension subjective des expériences scolaires et évitent ainsi d'en rester à une problématique de « classement scolaire » et de position relative qui conduit à banaliser les situations d'échec (« dans tout classement il y a des derniers... »).

Officiellement, l'école et les enseignants ont le monopole de l'action pédagogique et ne laissent aux parents que des tâches de « suivi » supposées à la portée de tous. Les travaux qui étudient de près l'organisation et les pratiques scolaires constatent qu'en réalité, l'école est loin d'assumer toutes les tâches pédagogiques d'initiation, de développement des capacités et de régulation des difficultés des élèves. Elle contribue ainsi à faire jouer aux ressources culturelles et économiques familiales un rôle souvent décisif. Par exemple, l'analyse des interactions dans des petites classes de l'école primaire montre que les élèves issus de familles qui n'utilisent pas l'écrit se trouvent souvent désorientés et mis en échec quand ils ne sont pas suffisamment initiés dans le cadre de l'école au type de rapport au langage et aux règles du jeu qui se trouvent implicitement engagés dans les exercices scolaires imprégnés de culture écrite (Lahire, 1991). De même, l'importance prise par les cours particuliers et par les structures d'aide en tous genres « hors l'école », s'avère correspondre à des besoins et à des demandes de régulation des difficultés des élèves auxquels l'organisation scolaire ne répond que très partiellement (Dannequin, 1992 ; Glasman, 1992 ; Glasman, Collonges, 1994). Ces travaux concourent à montrer que la division traditionnelle du travail entre l'école et la famille suscitait peu de questionnements tant que les seuls à être socialement prédestinés à faire des études longues bénéficiaient presque à coup sûr des préparations et accompagnements voulus (par des membres de la famille ou des professeurs particuliers) et que les autres pouvaient trouver rapidement un emploi même avec un faible niveau d'études. Les fréquentes difficultés scolaires des enfants d'origine populaire n'apparaissent comme un véritable problème social qu'au moment où l'ancienne « issue » – l'emploi peu qualifié – se ferme et qu'un fort risque de chômage durable menace ceux qui interrompent précocement leurs études.

L'étude des interactions en classe montre aussi que les élèves dont l'origine sociale et le niveau

de réussite scolaire sont les moins élevés sont ceux qui entrent le plus rarement et le plus difficilement en interaction avec l'enseignant (Pardo, Duchain et Breton, 1974 ; Sirota, 1988 ; Felouzis, 1993 ; Hatchuel, 1997 ; Sensevy, 1997). Leurs témoignages à ce sujet sont éloquentes et recourent ce qui peut être observé : plus leurs difficultés sont importantes et leur statut scolaire mal garanti par leurs performances antérieures, plus ils sont dissuadés de solliciter une régulation de leurs difficultés par la crainte d'appréciations négatives ou de moqueries susceptibles de leur faire perdre la face devant les élèves de leur classe (Broccolichi, 1995). Le fait que l'organisation scolaire n'offre généralement pas non plus d'autres possibilités de régulation en dehors de la situation de classe s'avère ainsi constituer une importante source d'échec et d'inégalité sociale, au moins au niveau des acquisitions mathématiques. Il faut savoir en effet que les chances de disposer facilement d'interlocuteurs pouvant assurer ce type de régulation sont étroitement liées au niveau d'études de l'entourage familial. Ce sont donc les élèves les plus exposés à éprouver des difficultés qui se trouvent le plus souvent dépourvus d'interlocuteurs compétents et de possibilités de régulation aussi bien à l'école qu'à leur domicile, et cela se répercute très nettement sur leurs chances de progresser (Broccolichi, 1994, chapitre 2).

### **Nouvelles perspectives de recherche : l'analyse des conditions de scolarisation associées aux inégales progressions des élèves**

Toute une série d'enquêtes récentes mettent en lumière la variabilité des progressions des élèves et montrent la nécessité d'étudier comment l'interaction des conditions de scolarisation sociales et pédagogiques jouent sur les chances d'apprendre tout au long de la scolarité des élèves. Cette perspective de recherche reste cependant peu développée pour deux raisons cumulées. D'une part elle ne respecte pas le découpage académique des champs de compétence : la famille/les pratiques pédagogiques/l'établissement scolaire... D'autre part elle bouscule la vision statique des déterminants de la réussite scolaire qui assimile encore l'origine sociale à un « déterminant d'aptitude scolaire » externe à l'école, au même titre que « l'inégalité naturelle » précédemment.

L'importance des variations de la réussite et de l'implication des élèves selon les segments de scolarités, les disciplines ou les classes fréquentées par exemple, indique pourtant qu'il n'y a pas d'un côté un domaine scolaire d'enseignement et d'évaluation et de l'autre une « capacité d'apprendre » ou un « handicap socioculturel » déterminé en dehors de l'école. Les travaux qui étudient ces variations au lieu d'en rester à une approche statique des situations de réussite ou d'échec scolaire montrent bien que l'inégalité des chances d'apprendre dépend toujours très largement des conditions de scolarisation et des pratiques pédagogiques dont peuvent bénéficier les élèves (Grisay, 1997 ; Ben-Ayed, 1998). C'est aussi dans cette perspective qu'a été conduite une recherche sur les interruptions d'études moins de cinq ans après l'entrée au collège (Broccolichi et Larguèze, 1996).

### **ÉCHECS SCOLAIRES, INTERRUPTIONS PRÉCOCES D'ÉTUDES ET RÉTABLISSEMENTS**

Ce travail a été effectué en 1994 et 1995, peu après la stabilisation du nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif autour de 60 000 par an. Il visait d'abord à connaître les principales raisons qui conduisent encore tant de jeunes à quitter l'école précocement malgré le chômage massif des jeunes les moins qualifiés. Il se fondait sur deux types de données et s'est effectué en deux étapes. Il s'est appuyé d'abord sur le suivi longitudinal que la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (D.E.P.) effectuée sur un panel de près de 27 000 élèves entrés en classe de 6<sup>e</sup> en septembre 1989. Il s'agissait alors de repérer les caractéristiques sociales et scolaires du groupe de ceux qui avaient déjà quitté le système éducatif avant 1995, puis de constituer un groupe témoin de jeunes qui présentaient les mêmes caractéristiques défavorables à l'entrée en 6<sup>e</sup> mais qui avaient pu au contraire opérer un rétablissement leur permettant d'espérer atteindre le niveau d'un baccalauréat. L'objectif était de mettre en perspective les particularités des conditions de scolarisation et des expériences associées à ces deux types de trajectoires scolaires. Au cours de la deuxième étape du travail, en 1995, la scolarité de ces deux groupes de jeunes a fait l'objet d'une enquête approfondie par entretiens croisés et études des dossiers

scolaires (2). Quelques extraits d'entretiens illustreront ce que le matériel d'enquête faisait ressortir le plus régulièrement de façon convergente.

Près de 3 % des élèves de ce panel avaient déjà quitté le système éducatif en 1994, donc moins de cinq ans après leur entrée en 6<sup>e</sup>. Le risque correspondant était dix fois plus élevé pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres ou d'enseignants ; et près de cent fois plus élevé pour les élèves dont les performances aux épreuves nationales de 6<sup>e</sup> étaient parmi les 10 % les plus faibles que pour ceux qui se situaient au moins au niveau des normes nationales car dans ce cas, le risque était infime (inférieur à 0,2 %). **La situation d'échec est donc bien le facteur prédominant.**

### Un manque d'intérêt pour l'école ?

L'interrogation des différents protagonistes impliqués dans l'interruption d'études (le jeune, ses parents, enseignants, CPE, assistante sociale, conseiller d'orientation, chef d'établissement...) produit souvent des contradictions ou des paradoxes à première vue déroutants. Ils deviennent intelligibles et instructifs quand on prolonge le travail d'enquête et qu'on perçoit mieux, alors, la fonction défensive de certaines affirmations. Le tableau classiquement dépeint par les chefs d'établissement ou les enseignants interrogés est celui d'élèves et de parents affectés de façon chronique d'un « manque d'intérêt pour l'école ». Cette vision se trouve assez vite infirmée par les témoignages des parents : désarroi, sentiment d'incompétence, voire d'indignité, devant les difficultés scolaires de leur enfant, incitation à « continuer l'école » coûte que coûte, recherche d'une solution alternative (apprentissage) dès la sortie du système scolaire. En revanche, il n'est pas rare qu'en début d'entretien, les jeunes interrogés affichent cette identité d'élève mal disposé depuis toujours à l'égard de l'école, alors même que le récit ultérieur de leur scolarité et l'analyse de leur dossier scolaire contredisent cette affirmation. « Je n'ai jamais aimé l'école » ou « ça m'intéresse pas, de toute façon l'école, ça m'a jamais intéressée ! » sont de fréquentes déclarations préliminaires qui ne les empêchent pas, ensuite, de parler longuement de l'intérêt trouvé dans certaines disciplines ou avec certains professeurs quelques années auparavant.

Une interrogation superficielle (par bref entretien ou par questionnaire) apporte ainsi un semblant de validation à l'hypothèse du « manque d'intérêt », alors que l'intérêt pour les activités scolaires s'avère beaucoup plus variable et plus « ambivalent » que ne le suggèrent les déclarations initiales. En réalité, celles-ci traduisent le « dégoût » qui domine la phase de rupture et l'espace d'amnésie temporaire portant sur les souvenirs les moins compatibles avec celui-ci. De plus, le désintérêt affiché a souvent une fonction défensive d'atténuation de la « honte » ou du dépit associés aux expériences d'échec et de dévalorisation qui précèdent l'interruption des études (3). Et c'est en affaiblissant ce besoin de sauver la face qu'on parvient à favoriser le travail de remémoration.

### Situation d'échec, développement de l'indiscipline et rupture des liens pédagogiques

L'étude des dossiers scolaires et l'enquête par entretiens font ressortir de très significatives variations des performances scolaires et aussi de l'implication des élèves dans les activités scolaires selon les classes et les enseignants. La tendance la plus générale est qu'échecs et démobilisations s'aggravent considérablement au niveau du collège. Tout se passe comme si l'école primaire avait échoué à transmettre les connaissances nécessaires à l'adaptation scolaire ultérieure de ces élèves tout en ayant préservé momentanément la possibilité d'une implication dans le travail scolaire au moins dans certaines disciplines. Au niveau du collège, les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravé n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant. D'après les récits obtenus, ce type de situation conduit logiquement à investir le terrain de l'indiscipline dans les classes où s'offrent des possibilités de connivence avec suffisamment d'élèves dans les mêmes dispositions.

Dans le cas de Diane par exemple, l'analyse du dossier scolaire et des témoignages recueillis permet d'observer la dérive classique de l'échec vers l'indiscipline et l'absentéisme. Diane a redoublé le CE2 à la suite d'une opération chirurgicale qui a occasionné une longue période d'absence, mais elle conserve un souvenir positif de sa scolarité primaire : « *J'aimais bien l'école, apprendre. Je travaillais bien, j'étais sérieuse* ».

En 6<sup>e</sup> ses résultats sont d'emblée mauvais et elle fait partie des élèves à qui le redoublement n'est même pas proposé, comme l'explique le principal de son collège : « Elle a fait une mauvaise 6<sup>e</sup> avec des notes entre 0,5 et 7 (...). Elle est passée en 5<sup>e</sup> car elle avait déjà 13 ans. Un redoublement n'aurait pas été profitable ».

« **Diane** – Pendant que les autres ils avançaient, j'étais toujours à essayer de comprendre (l'utilisation des lettres en mathématiques). Mais j'ai jamais compris... c'est dur à entrer (...) ça m'énervait, j'avais envie d'arracher mes cahiers... (...) Quand j'ai vu que j'arrivais pas et que les autres faisaient des conneries, j'écoutais les autres, je faisais comme eux. »

Dans un premier temps ça ne l'empêche pas de rester sensible au rapport qui s'établit avec chaque enseignant, mais l'absentéisme contribue ensuite à aggraver et à généraliser sa situation d'échec.

« **Diane** – (L'absentéisme). Au début c'était une matière, puis des fois c'était toute la journée. Soit j'avais pas fait mes devoirs, soit le prof me plaisait pas. (...) Je me disais "l'école ça me prend la tête, je m'en allais avec une copine, on allait se promener à Carrefour, n'importe où..." »

Dans le cas de Mina, on retrouve le même enchaînement, mais certains ressorts de l'évolution sont mieux explicités. Pour elle, la phase d'échec a commencé à son retour en France, après un séjour de trois ans en Tunisie, lorsqu'elle a été placée en CM2 du fait de son âge sans en posséder les prérequis et sans avoir droit au soutien dont peuvent bénéficier des primo-arrivants. Elle a d'abord une réaction dépressive liée aussi aux moqueries dont sa façon de parler et de s'habiller fait l'objet juste après son retour de Tunisie. En sixième, son échec est tout aussi massif, mais elle s'intègre mieux dans sa classe. Et devant l'inefficacité de ses efforts solitaires, c'est l'indiscipline collective qui rend son existence scolaire plus supportable :

« **Mina** – (A l'arrivée en sixième), je m'étais dit : "je vais être parmi au moins les... les moyens". Mais quand je suis arrivée en classe, j'ai découvert que j'étais vraiment... la dernière. (...) J'arrêtais pas de faire des efforts, et puis à un moment en 6<sup>e</sup>, là, j'ai commencé à avoir des amis. (...) Donc j'étais bien, mais niveau études j'étais toujours nulle. Alors tellement que j'étais nulle j'en avais marre. Je

me suis dit : " tu sais quoi Mina, ça sert à rien que tu te tracasses la tête, de toute façon t'es nulle. T'es nulle ! Ça sert à rien ".

(...) Petit à petit, je commençais à découvrir comment on s'amuse dans une bande de copains (...). Au lieu d'être toujours dans ma tête toute seule et tout, bon ben ça met de l'ambiance, ça me change de vie... (...). Avec mes copains je me sentais bien et puis après je m'en foutais complètement des études. Je faisais pas mes devoirs. Simplement, je vous ai dit, dans les matières que j'aimais, où j'étais bonne, j'étais sérieuse dans ces matières (...). Mais les profs qui sont trop chiants, en train de crier et tout... ben y en avait que je me moquais d'eux. »

De façon très variable selon les classes qu'ils fréquentent, et aussi dans un premier temps selon les disciplines et les enseignants qui permettent ou non l'accès à des gratifications partielles, de nombreux élèves « en difficulté » deviennent ainsi de plus en plus « difficiles » (ou absentéistes) au cours de leur scolarité au collège. Ce développement de l'indiscipline particulièrement important au niveau des collèges où les élèves en difficulté sont nombreux a des conséquences désastreuses tant sur les conditions de travail en classe que sur la possibilité de maintien d'une relation de coopération entre enseignants et élèves ; au point qu'on peut parler d'une véritable rupture des relations pédagogiques provoquée par « l'escalade » de l'indiscipline.

Ces problèmes concernent une fraction d'élèves beaucoup plus large que les seuls « sortants précoces » du système éducatif, comme l'atteste l'enquête portant sur des élèves ayant le même profil social et scolaire à l'entrée en 6<sup>e</sup> que les « sortants » mais qui sont restés scolarisés sans redoubler six ans après leur entrée en 6<sup>e</sup>. La moitié d'entre eux présentaient des troubles de l'adaptation scolaire similaires aux troubles de ceux qui avaient interrompu leurs études tandis que rares étaient ceux qui avaient véritablement « rétabli » leur situation scolaire (en BEP) et pouvaient envisager avec optimisme une poursuite d'études jusqu'au niveau d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Malgré leur rareté, l'étude conjointe de ces cas de rétablissement s'avère instructive car ils présentent des traits communs tout à fait opposés au groupe des sortants sans qualification, notamment au niveau des régulations dont ils ont pu bénéficier.

## Possibilités de régulation dans l'entourage et chances de rétablissement scolaire

La quasi-totalité des sortants interrogés ne disposaient pas d'interlocuteurs susceptibles d'assurer un encadrement de leur travail scolaire au niveau du collège, ou même dès l'école primaire. Ce type de situation n'entraîne bien sûr pas systématiquement un échec précoce, mais paraît augmenter considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire – déménagement, hospitalisation, séjour à l'étranger, saut d'exigence lors d'un changement de classe... – qui sont moins lourdes de conséquences sur la scolarité lorsqu'une régulation peut être assurée rapidement par l'entourage ou par des professionnels bien choisis.

À la suite d'un déménagement et d'un grave accident qui a nécessité plusieurs interventions chirurgicales et des périodes de convalescence à domicile, Akim, dont les parents maîtrisent mal la langue française (et dont la mère ne sait ni lire ni écrire), a redoublé deux fois à l'école primaire avant de « couler » au collège :

**Akim :** « *En CE2 on a déménagé, la mairie n'a pas trouvé de classe tout de suite, ce qui fait que je suis arrivé en cours d'année, alors j'étais complètement déboussolé et j'ai coulé mon CE2. Mais après (en redoublant), ça s'est bien passé. (...). J'ai eu des problèmes en 6<sup>e</sup>. Je manquais souvent les cours, vu que j'avais des problèmes avec ma jambe surtout. Et puis bon c'est à cause de ça que j'ai coulé. J'ai souvent été absent et j'ai pas pu suivre. Alors ça a dégénéré. C'est parti comme ça. Y a des matières où j'ai pu récupérer, mais celles où j'étais pas bon... C'était pas possible de me récupérer. »*

Ces problèmes se posent en effet de façon plus aiguë encore au niveau du collège, quand la nécessité du travail scolaire « hors école » s'accroît en même temps que la proportion de parents qui s'estiment « dépassés » (4). Même quand les parents ont été scolarisés en France et ont davantage tenté d'aider ou de faire travailler leur enfant, leur récit fait souvent apparaître ces tentatives comme un véritable calvaire ; parce qu'ils supportaient mal les difficultés de leur enfant ou leur propre impuissance, ou parce que d'une façon plus générale, toute la vie familiale se trouvait parasitée par les tensions associées aux « problèmes scolaires ».

Il en allait tout autrement, dans les cas de rétablissements d'élèves dont la situation en 6<sup>e</sup> était aussi inquiétante que celles des sortants mais dont l'adaptation scolaire a fini par s'améliorer. L'accompagnement dont ces derniers ont pu bénéficier durant leur scolarité secondaire contraste de façon saisissante avec la solitude qui caractérise l'histoire scolaire des jeunes qui ont interrompu précocement leurs études. Des frères ou sœurs aînés, des voisins, des orthophonistes, des intervenants de l'accompagnement scolaire ou des enseignants ont assuré un suivi individualisé plusieurs années de suite durant leur scolarité au collège. Et cet accompagnement régulateur semble avoir contribué à enrayer le cercle vicieux de l'échec et du découragement, à maintenir une attitude positive vis-à-vis du travail scolaire et à favoriser en retour l'encouragement des enseignants. Or pour les familles qui manquent de repères concernant les normes et les chances de réussite scolaire, les appréciations et les verdicts exprimés par les enseignants ou par d'autres spécialistes s'avèrent jouer un rôle souvent décisif sur les (dés)espoirs et les (dé)mobilisations étudiés (Ben Ayed, 1998).

### Classes perturbées

Dans plus de la moitié des cas étudiés, l'interruption de la scolarité survient dans des établissements et des classes où une fraction importante d'élèves cumule échec scolaire et problèmes comportementaux. Une partie des élèves supporte très mal le désordre et même parfois la violence qui y règnent. Et leur témoignage est généralement corroboré par celui des personnels scolaires.

Par exemple, le conseiller principal d'éducation (CPE) du dernier établissement fréquenté par Akim estime que la classe où il a interrompu sa scolarité sert effectivement de « porte de sortie » aux collèges avoisinants à qui elle permet « d'isoler les élèves difficiles », tandis qu'Akim en parle comme d'une classe où il n'est pas possible de travailler et d'apprendre.

**Akim :** « *Je ne sais pas si j'aurais coulé ou pas en 5<sup>e</sup>, mais moi j'aurais préféré faire une 5<sup>e</sup> normale plutôt que de faire une fausse classe comme celle où ils m'ont envoyé, vraiment une sale classe. (...) C'est une classe où vous n'apprenez pratiquement rien. (...) Trop qui foutent le bordel, qui parlent pendant que le prof il faisait cours. »*



De même, Delphine juge « *catastrophique* » le dernier lycée professionnel qu'elle a fréquenté, contrairement au précédent où elle avait amorcé un processus de réadaptation scolaire et reçu des encouragements. La CPE estime lamentable la façon dont les élèves refusés ailleurs sont affectés dans son établissement. Il en résulte pour elle une impossibilité de maîtriser les problèmes d'absentéisme, d'indiscipline, de violence et de suicide dans son établissement.

**Delphine** : « *Ce lycée, c'était vraiment catastrophique. Y avait aucun respect entre les élèves, du racket. (...) On m'a piqué mes chaussures et mon manteau. Je venais de me les acheter en plus. (...) Après, j'avais horreur d'aller à l'école... Déjà rien que faire mon cartable le soir pour le lendemain... Je n'avais pas envie d'y aller. Je disais à ma mère, "tu téléphones à la directrice demain, tu dis que je suis malade". "Non il faut que tu y ailles". Le matin quand j'arrivais devant la porte, c'était terrible. Je répondais aux profs, je faisais un tas de bêtises, j'essayais de me faire renvoyer.* »

Ce type de témoignages revient régulièrement et attire l'attention sur l'impact des classes de relégation qui se caractérisent par une concentration d'élèves inadaptés scolairement sans moyens spécifiques et proportionnés pour traiter leurs difficultés (Broccolichi, Larguèze, 1995).

### Échec solitaire

Dans une deuxième série de cas, un peu moins fréquents que les précédents, ceux qui interrompent précocement leurs études sont des élèves passés « à l'ancienneté » dans des classes de 4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> générale où ils se trouvent en échec sans bénéficier d'aucune aide. Ainsi, Diane dont l'adaptation scolaire s'était déjà dégradée en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> est « *mise avec des jeunes de son âge en 4<sup>e</sup>* » (comme l'indique le principal de son collège) mais ne se sent pas capable de participer aux activités de la classe.

**Diane** : « *Je me tenais au fond de la classe, j'attendais que ça se passe. (...) Les élèves étaient trop sérieux. Ils travaillaient trop bien. Et puis moi, j'en ai eu marre. Dès que j'ai eu 16 ans, j'ai arrêté. (...) Ma mère me disait "arrête pas l'école". Je lui disais "oui, mais à l'école je fais rien de plus"... ça servait à rien que j'y aille. J'aimais mieux être ici à faire ce que j'avais à faire, qu'attendre que ça se passe sur une chaise.* »

Toufik est d'origine marocaine et ses deux parents, non francophones, ont été très peu scolarisés dans leur pays. Arrivé en 6<sup>e</sup> avec deux ans de retard, il ne lui est pas proposé de redoubler :

« *J'ai été jusqu'en 3<sup>e</sup> (générale), je sais pas comment j'ai fait. C'est ça que je me dis – même mes parents – mais comment ça se fait ? (...) J'étais le plus nul, je m'en rappelle. J'étais comme ils disaient un bourricot. (...) Y'a une prof, j'ai eu plusieurs fois des embrouilles avec elle. (...) Parce que j'étais nul et elle croyait que je le faisais exprès. (...). Je voulais la taper mais ça se faisait pas. (...) C'est-à-dire que je parlais à côté pour qu'on puisse m'aider. C'est pas ce qu'elle croyait. (...) Quand je parlais, c'était surtout pour demander des renseignements parce que moi déjà, je comprenais pas les questions... »*

Les récits de Toufik et de Diane montrent de façon complémentaire à quel point la situation est bloquée dès lors que les élèves ont accès à des classes sans les connaissances nécessaires pour participer aux activités scolaires et sans bénéficier d'aucun soutien. Quand ils ne trouvent pas de comparses avec qui faire autre chose, soit, comme Diane, ils « attendent que ça se passe », soit leurs efforts pour « comprendre » et « travailler comme les autres » s'effectuent dans des conditions extrêmement rebutantes et donc dissuasives. La coexistence forcée en classe ne peut alors qu'être génératrice d'ennui ou d'animosité.

La situation d'échec solitaire en « classe normale » est à certains égards opposée à l'expérience des « classes perturbées » mais elles constituent les deux faces du même problème. Ce problème n'est pas de savoir s'il vaut mieux regrouper ou au contraire isoler les élèves en échec, mais bien plutôt celui des pratiques pédagogiques et du manque de régulation qui conduit ces adolescents à vivre des situations désespérées sur le plan scolaire. Car la solitude désespérante face aux difficultés rencontrées est une des caractéristiques les plus évidentes de ces scolarités avortées, surtout si on les compare aux cas de rétablissement étudiés.

### LES CONTRECOUPS D'UNE TRANSFORMATION INACHEVÉE DU SYSTÈME SCOLAIRE

Ces processus cumulatifs de dégradation de l'adaptation scolaire des élèves et de leurs condi-

tions de travail ne concernent pas seulement les sortants sans qualification mais une fraction plus large d'élèves qui survivent un peu plus longtemps en lycée professionnel ou en lycée (Broccolichi, 1998). Avec le recul, ils apparaissent comme les contrecoups d'une transformation inconséquente ou paradoxale du système scolaire qui, au milieu des années quatre-vingt, n'était pas encore suffisamment éclairée sur l'inégalité des chances d'apprendre et sur les conditions de préservation des liens pédagogiques. D'un côté les textes officiels ont affirmé la nécessité de favoriser les progrès de tous les élèves au moins jusqu'au niveau d'un CAP ou d'un BEP et des mesures volontaristes ont été prises pour éviter l'élimination précoce des élèves en difficulté ; mais de l'autre, n'ont pas été étudiées, expérimentées et organisées les transformations d'ordre pédagogique qu'impliquait une telle rupture avec les expériences et les pratiques antérieures, notamment dans l'enseignement secondaire où l'échec et la mise à l'écart d'une fraction des élèves étaient dans l'ordre des choses depuis la généralisation de l'accès en 6<sup>e</sup> à la fin des années soixante. En précurseur, Viviane Isambert-Jamati l'avait bien souligné :

*« Une fois qu'une scolarité bien au-delà du primaire devient la norme, on s'aperçoit que prévoir de nouvelles places ne suffit pas. Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles étaient avant ce changement, une part importante du nouveau public scolaire éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte »* (Isambert-Jamati, 1985).

On peut maintenant prolonger cette analyse en précisant que retarder l'élimination des élèves jugés inaptés ne suffit pas. Si les pratiques pédagogiques restent les mêmes et si ne sont pas développées systématiquement des modes de régulation substitutifs à l'ancienne « régulation par l'élimination », ces élèves sont condamnés à s'enliser dans l'échec et l'indiscipline, et il en résulte des situations particulièrement explosives dans les secteurs où les difficultés sociales et scolaires se trouvent le plus concentrées. S'agissant du collège, les rapports de l'inspection générale font bien ressortir l'ampleur du problème : « la prise en charge des élèves en difficulté n'est pas généralisée », les enseignants se révèlent mal armés pour trouver des solutions satisfaisantes et « à la notion d'élève en difficulté

*dans les classes répond bien souvent, dans les équipes, celle de professeur en difficulté résigné et ne sachant que faire »* (M.E.N., 1993) ; de façon complémentaire, ils notent que dans certaines ZEP, la moitié des élèves de CM2 évitent le collège de leur secteur et que « ces "fuites" augmentent la concentration de publics défavorisés et par là-même l'effet "ghetto", facteur d'échec et surtout de spirale d'échec. » (Moisan, Simon, 1997). Ces observations et constats convergent avec d'autres travaux portant sur la fréquence des problèmes d'indiscipline ou d'« incivilité » selon les établissements, sur le développement des migrations hors-secteur et sur l'accentuation des disparités de recrutement entre collèges (Thin, 1996 ; Barthon, 1997 ; Debarbieux, 1997 ; Trancart, 1998). Tous ces résultats alertent sur le risque d'une hiérarchisation croissante des établissements scolaires correspondant à un clivage de plus en plus marqué entre des espaces scolaires qui restent « protégés » de par leur mode de recrutement et des espaces scolaires de plus en plus « perturbés » et de plus en plus fuis par ceux qui peuvent trouver place ailleurs (Broccolichi, 1998).

Depuis une quinzaine d'années de nombreux travaux sociologiques ont ainsi mis en évidence les défauts ou les limites d'une démocratisation « à l'ancienne », par simple élargissement d'accès à des classes officiellement unifiées, et diverses raisons de vouloir « changer l'école » (Dubet, 1999). Qu'ils portent sur les inégalités persistantes, sur les perturbations associées aux situations d'échec prolongées ou sur la hiérarchisation des établissements scolaires, ils font ressortir la nécessité de transformer les dispositifs et pratiques scolaires pour créer des conditions d'études plus profitables à tous.

### **Résistance au changement ou méconnaissance des conditions de transformation ?**

Les articles précédents mettent en évidence les difficultés à ne pas négliger pour construire des démarches de transformation des pratiques et de formation qui ne « glissent » pas sur les systèmes de représentations et d'action des acteurs scolaires. À la lumière de ces travaux, on comprend que l'invocation rituelle d'une insurmontable résistance au changement des acteurs de terrain n'est qu'un symptôme de l'échec de formations ou de politiques qui méconnaissent la consis-

tance propre des pratiques en projetant de les faire évoluer dans le sens voulu par simple injection de connaissances, de prescriptions ou d'objectifs nouveaux. Les enseignants s'avèrent d'autant moins « rétifs au changement », que les transformations sont organisées plus dialectiquement et par étapes jalonnées d'analyses des difficultés (Cresas, 1997).

La prise en compte des liens entre pratiques, représentations et expériences passées permet aussi de comprendre et de prévoir dans une certaine mesure les limites de l'innovation spontanée des acteurs locaux car ceux-ci n'ont pas attendu d'y être officiellement encouragés pour adapter tant bien que mal leurs pratiques à leurs publics et à leur environnement. Une plus grande autonomie des établissements permet virtuellement d'expérimenter des modes d'organisation et des pratiques inédits, mais les solutions adoptées tendent à rester dans le prolongement des expériences antérieures. Aussi, quand un nouvel objectif est très en rupture avec les pratiques antérieures, comme c'est le cas notamment de « la réussite de tous » dans l'enseignement secondaire, l'autonomie ne conduit-elle guère les enseignants à trouver les solutions qui leur permettraient de ne pas juger cet objectif irréaliste ou démagogique. Sur la base de leurs expériences antérieures, où trouveraient-ils les ressources mentales et techniques leur permettant d'enrayer efficacement les processus d'échec ? Une telle ambition suppose d'organiser une série d'expériences et d'analyses qui favorisent conjointement la construction d'un nouveau répertoire d'actions et d'une nouvelle vision des possibilités des élèves, et qui donnent accès du même coup à des satisfactions professionnelles inédites.

Comme le montrent les articles précédents, ces difficultés ne sont pas insurmontables, mais à condition, précisément, de ne pas sous-estimer les problèmes à résoudre et de progresser théoriquement et techniquement à partir de recherches, d'expérimentations et d'analyse des difficultés rencontrées.

### **Réduire l'écart entre école pour tous et école réelle : à quelles conditions ?**

Les travaux sur les politiques scolaires et sur les stratégies d'acteurs montrent bien que l'école est un espace de jeu politique et d'interactions entre

des groupes de décideurs ou d'acteurs de l'éducation qui sont à la fois relativement autonomes et interdépendants. Toute transformation importante suppose un engagement effectif et coordonné des acteurs en interaction et se trouve subordonné à un travail de construction d'accords. Or celui-ci s'avère difficile tant au niveau local qu'au niveau national, compte tenu de la diversité des positions institutionnelles, des champs d'expériences et des références à des principes de justice ou d'efficacité (Derouet, Dutercq, 1997). L'important décalage actuel entre école pour tous et école réelle est souligné par ceux qui en ont la conscience la plus vive mais d'une façon très marquée par leur vision des possibilités d'optimisation, tandis qu'il est minimisé par ceux qui ne sont pas directement confrontés aux situations les plus problématiques. En face de ces multiples facteurs de division, le développement des connaissances se rapportant aux problèmes irrésolus et aux possibilités d'optimisation constitue le principal facteur de pondération des divergences et de constitution d'un cadre de discussion. D'autant qu'actuellement, les travaux de recherche et d'évaluation ne sont pas seulement pris en compte par les instances et les commissions officiellement mandatées pour élaborer des solutions consensuelles. On observe au contraire que les différentes « parties prenantes » – organisation de personnels scolaires ou de parents d'élèves, mouvements pédagogiques, collectivités locales, médias – s'y réfèrent de plus en plus régulièrement. Ces travaux n'effacent pas les différences de perspectives entre les acteurs et peuvent même étayer des arguments critiques. Toutefois, ils aident à distinguer les faits établis, les divergences d'ordre éthique ou idéologique sur les enjeux et les transformations jugés prioritaires et les discussions qui se situent sur le plan de la faisabilité, de l'efficacité ou du coût des mesures envisagées. Ils peuvent contribuer ainsi à préparer le terrain pour des accords et des collaborations qui ne portent pas seulement sur des objectifs ou des principes mais aussi sur des dispositifs opératoires de ré-organisation ou de transformation des pratiques pédagogiques qui tiennent compte, enfin, des difficultés de réalisation.

À partir d'une meilleure connaissance des variations locales et des possibilités « expérimentales », les recherches et évaluations peuvent notamment aider à délimiter ce qui relève du national, du local ou de leur articulation, les domaines où les acteurs de terrain sont en mesure de

construire eux-mêmes les solutions optimales et ceux où ils ont généralement besoin d'impulsions et d'accompagnements. À condition qu'ils se développent et s'articulent davantage, différents types de recherches en éducation peuvent donc jouer un rôle important à la fois au niveau du processus de décision politique et au niveau d'une meilleure maîtrise des conditions de réalisation pratique des objectifs et principes fixés par ces décisions. Est-il besoin de préciser que les recherches ne peuvent rendre ce service aux politiques que si les politiques veillent à ce que ces

recherches ne restent pas « sous-développées » ? Dans cette perspective, il est particulièrement nécessaire de développer les recherches, les expérimentations pédagogiques et les formations qui permettraient de mieux accorder les pratiques avec les principes affirmés dans la loi de 1989.

Sylvain Broccolichi  
GRESAS - INRP

Choukri Ben-Ayed  
Université de Dijon

## NOTES

- (1) Ainsi juste avant la suppression de cette section, les taux d'échec en section C étaient proches de 20 % pour les enfants d'ouvriers et proches de 10 % pour les enfants de cadres ou d'enseignants (Source DEP).
- (2) L'enquête de terrain comportait les phases suivantes :
  - l'analyse du dossier scolaire en vue de repérer l'évolution de l'inadaptation scolaire (notes, comportement, absentéisme...);
  - un ou plusieurs entretiens avec le chef d'établissement et l'intervenant scolaire supposé le mieux informé sur la scolarité du jeune ;
  - un ou deux entretiens avec le jeune et avec au moins un de ses parents.
- (3) Minimiser ou même nier l'existence des difficultés scolaires peut constituer un mode de défense complémentaire. Plusieurs des sortants interrogés commençaient par affirmer qu'à l'école « ça allait » alors que leur dossier scolaire indiquait tout le contraire : résultats très faibles, appréciations négatives, absentéisme...
- (4) Une enquête dirigée par François Héran confirme l'importance de l'inégalité des possibilités d'encadrement du travail scolaire des enfants directement liée au niveau d'études des parents. « *Au début de la scolarité à l'école primaire, (...) ce sont les titulaires d'un diplôme modeste qui investissent alors le plus d'efforts. À partir du collège, en revanche, le capital scolaire des parents s'investit directement sous forme de temps passé et, plus les parents sont diplômés, plus on les voit soutenir le travail de leurs enfants* ». Cette inversion s'avère liée à la proportion de parents qui se sentent « dépassés » à ce niveau : « *entre les parents qui se disent très rarement dépassés et ceux qui disent l'être souvent, la durée de l'aide est divisée par trois à chaque niveau de scolarité* ». (F. Héran, *INSEE première*, n° 350, décembre 1994).
- (5) Cette évolution peut être reliée à la conscience accrue des limites de l'alternative entre les réformes menées « d'en haut » et l'innovation laissée aux acteurs de terrain, et donc de la nécessité d'instaurer des démarches plus partenariales de construction et de régulation des pratiques éclairées par la recherche (Sénore, 1999).

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTHON C. (1997). – Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1991). – Filles et garçons devant l'évaluation. *Éducation et formations*, n° 27-28.
- BEAUD S. (1994). – L'école et le quartier. *Critiques sociales*, n° 5-6.
- BEN-AYED C. (1999). – Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales. *Éducation et Sociétés* (à paraître).
- BEN-AYED C. (1998). – **Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement.** Thèse nouveau régime. Paris : Université René Descartes Paris V, faculté des sciences humaines et sociales Sorbonne.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.) (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques.** Paris : L'Harmattan.
- BROCCOLICHI S. (1994). – **Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités.** Doctorat de l'EHESS.

- BROCCOLICHI S. (1995). – Domination et disqualification en situation scolaire. *In* Cours Saliès, **La liberté du travail**. Paris : Syllepse.
- BROCCOLICHI S., LARGUEZE B. (1996). – Les sorties sans qualification du système éducatif moins de cinq ans après l'entrée au collège. **Éducation et formations**, n° 46, p. 81-102.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1997). – Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 75.
- BROCCOLICHI S. (1998). – Qui décroche ? *In* La Bouture, **Les lycéens décrocheurs**. Lyon : Chronique sociale.
- CRESAS-INRP (1997). – **Les cycles à l'école primaire : les impacts d'une politique de l'éducation**. Rapport de recherche. Paris : INRP.
- DANNEQUIN C. (1992). – **Les actions locales d'entraide sociale**. Paris : L'Harmattan.
- DEBARBIEUX É. (1997). – Insécurité et clivages sociaux. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 75.
- DEMAILLY L. (1991). – **Le collège. « Crise, mythes et métiers »**. Lille : Presses universitaires de Lille, 365 p.
- DEROUET J.-L., DUTERCOQ Y. (1997). – **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris : ESF-INRP.
- DUBET (1999). – **Pourquoi changer l'école ?** Paris : Textuel.
- DURU M., MINGAT A. (1988). – De l'orientation en fin de 5<sup>e</sup> au fonctionnement du collège : progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation. **Cahiers de l'IREDU**, n° 45.
- ELBAUM M., MARCHAND O. (1993). – Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés : la spécificité française, ministère du travail, **Premières synthèses**, n° 34.
- ESQUIEU B., BERTRAND F. (1996). – L'orientation des élèves au sein de l'enseignement secondaire depuis vingt ans. **Éducation et formation**, n° 48, p. 59-70.
- GIRARD A., SAUVY A. (1974). – **L'enseignement pour tous**. Paris : PUF.
- GIRARD A., BASTIDE H., POURCHER G. (1970). – Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement. *In* INED, **« Population » et l'enseignement**. Paris : PUF.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers**. Paris : ESF.
- GLASMAN D., COLLONGRES G. (1994). – **Cours particuliers et construction sociale de la scolarité**. Paris : CNDP/FAS.
- GLASMAN D. (1998). – « Les lycéens décrocheurs » : ouvrir le dossier. *In* La Bouture, **Les lycéens décrocheurs**. Lyon : Chronique sociale.
- HATCHUEL F. (1997). – « Dis maîtresse, comment tu me vois ? » Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. *In* C. Blanchard-Laville (dir.), **Variations sur une leçon de mathématiques**. Paris : L'Harmattan.
- INED (1970). – **« Population » et l'enseignement**. Paris : PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). – Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. *In* É. Plaisance, **L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Éd. du CNRS.
- LA BOUTURE (1998). – **Les lycéens décrocheurs**. Lyon : Chronique sociale.
- M.E.N. (1993). – **Rapport de l'inspection générale de l'Éducation**. Paris : La documentation française.
- M.E.N. (1998). – **Synthèse des rapports de l'inspection générale de l'Éducation se rapportant au collège**. Paris : La documentation française.
- MERON M., MINNI C. (1995). – Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans. **Économie et statistique**, n° 283-284, p. 9-32.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire** : Rapport de l'inspection générale et de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale. Paris : IGEN ; IGAEN.
- PAYET J.-P. (1994). – **Collèges de banlieue**. Paris : Méridiens.
- PLAISANCE É. (1985). – **L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques**. Paris : Ed. du CNRS.
- PARDO A.M., DUCHEIN C., BRETON J. (1974). – Performances en lecture au cours préparatoire, participation à la classe et milieu d'origine des élèves. **Recherches pédagogiques**, n° 68, p. 49-81.
- POULET-COULIBANDO P. (1999). – Grandes tendances et dénombrement. *In* DPD, **Politiques scolaires urbaines, Programme Rhône-Alpes, 34, Oullins**. Paris : DPD, (diffusé hors commerce).
- SENSEVY G. (1997). – Désirs, institutions, savoir. *In* C. Blanchard-Laville (dir.), **Variations sur une leçon de mathématiques**. Paris : L'Harmattan.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- TRANCART D. (1993). – Quelques indicateurs caractéristiques de collèges publics : évolution de 1980 à 1990. **Éducation et formations**, n° 35, p. 3-21.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics. **Revue française de pédagogie**, n° 124, p. 43-54.