

# C

# OMPTES RENDUS

**C. BORG, C. CALLEJA (EDS), 2006**

*Understanding Children and Youth at Risk.*

*Narratives of Hope*

Malte, Agenda, 206 pages

---

Ce livre collectif est né du consensus de chercheurs et d'éducateurs, réunis lors d'un colloque international organisé à Malte, autour d'un même constat : malgré les efforts entrepris ces dernières décennies pour résoudre le problème des inégalités à l'école, celles-ci restent criantes. Leur résolution nécessite donc de re-définir ce qu'est l'inégalité à l'école mais aussi de mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques destinées à ne mettre personne sur la touche. L'objectif de cet ouvrage est donc ambitieux puisqu'il s'agit à la fois de repenser les inégalités et de proposer de nouvelles solutions aux problèmes soulevés. Cette double vocation explique le caractère hétérogène des articles. Se côtoient des expériences ponctuelles menées par des éducateurs spécialisés (M. Schoors ed. "Photographers in Classroom: A part of the Action Research Project 'Poverty and Primary Education'"), des contributions en sciences de l'éducation sur le développement de l'autonomie chez l'apprenant (C. Johnston "The Educational Maze", C. Calleja & C. Borg "Using Technical and Confluent Patterns: A Recipe for Underachievement?") et des recherches

entreprises par des sociologues sur la construction de l'image de l'"élève à problème".

## **L'élève à problème : la théorie de l'étiquetage appliquée à l'école**

C'est cette dernière piste de réflexion que nous nous proposons ici de présenter plus en détail. Dans "Reconceptualising Students at Risk: Assumptions about 'The Problematic Student'", R.B. Kottkamp & R.P. Silverberg étudient les mécanismes de construction de l'identité d'élèves à problème par le corps enseignant tandis que dans "Balances of Blame and Responsibility in Marginalised Youth", C. Parsons analyse cette construction à travers deux institutions, les médias et les associations de parents d'élèves. Ces deux recherches ont donc en commun de montrer que la catégorie "élève à problème" est construite dans un processus d'interaction collective, à la fois à l'intérieur de l'établissement scolaire mais aussi à l'extérieur. Elles s'inscrivent dans la lignée des travaux de Becker sur l'étiquetage (labelling) et montrent la richesse de la perspective interactionniste dans la compréhension de la construction de la déviance à l'école.

## Une image construite au sein de l'établissement scolaire

Le travail de R.B. Kottkamp et R.P. Silverberg repose sur une enquête menée auprès de 38 enseignants, majoritairement des femmes, travaillant dans la banlieue de New York auprès d'élèves provenant de tous les horizons sociodémographiques. Tous bénéficient de sept à dix ans d'expérience. Cette recherche est focalisée sur quatre niveaux, correspondant globalement à ceux de l'école primaire en France. La méthode utilisée comprend trois phases. Dans un premier temps, R.B. Kottkamp et R.P. Silverberg demandent à l'enseignant de choisir un enfant qu'il considère comme un élève à problème et d'en expliquer les raisons. Le terme "à problème" est délibérément laissé flou afin de ne pas influencer l'enseignant dans son jugement. Dans un second temps, il doit décrire l'attitude de cet élève –dans la salle de classe ou dans la cour de récréation– sans émettre d'opinion sur son comportement. Il doit aussi noter ses propres réactions face à ce comportement. Enfin, un entretien est réalisé afin de discuter des résultats obtenus lors des deux premières phases.

Sur les 38 cas rapportés, peu d'enseignants (8) décrivent l'élève à problème comme un enfant rencontrant des difficultés d'apprentissage. Pour la plupart (30), il s'agit avant tout d'un individu qui perturbe les conditions d'enseignement. En outre, les entretiens révèlent que le fait d'être peu actif dans le processus d'apprentissage est seulement perçu comme problématique quand ce refus d'apprendre trouble les activités de l'enseignant. Les élèves étourdis, rêveurs ou peu motivés ne sont que très peu désignés comme des élèves à problème. Seul le chahut, les bavardages, l'agitation sont stigmatisés.

Lors des entretiens, deux raisons sont avancées par les enseignants comme étant les causes de ce comportement : celle –classique– de la démission parentale et celle –plus étonnante– du reflet d'un caractère naturellement vicieux ou mauvais, voire d'une conduite pathologique. En effet, les chercheurs ont été surpris de consta-

ter que nombre de leurs interlocuteurs décrivent ces élèves comme des personnes cherchant volontairement à nuire à leur entourage, à leurs professeurs comme à leurs camarades. Biologisation des comportements rebelles ou dénonciation de familles défaillantes, les causes évoquées sont souvent extérieures à l'enseignant. Peu de participants remettent ainsi en question le système scolaire ou leur méthode d'enseignement.

L'analyse du comportement de l'enseignant face à ces élèves à problème montre que la solution de l'exclusion succède rapidement à celle du dialogue. L'élève est exclu physiquement (table seule, élève isolé dans un coin de la salle de classe) et symboliquement (l'enseignant l'ignore, ne le sollicite que rarement). L'enseignant renforce alors les difficultés de l'élève en le marginalisant et en l'excluant du système d'apprentissage. Cet isolement peut se poursuivre au long de la scolarité de l'élève. Dans dix cas sur trente-huit, il avait été signalé à l'enseignant comme un élève "à problème" par un de ses collègues. Il était donc considéré comme suspect avant même d'avoir agi. Cette construction rappelle à quel point la notion d'élève à problème ne résulte pas tant des actes de l'individu que de l'application avec succès d'une étiquette à son sujet.

Le point le plus intéressant de cette contribution reste toutefois l'étude en creux de l'identité d'élève et d'enseignant. Par opposition à l'élève à problème, le bon élève, l'élève normal n'est pas seulement celui qui ne rencontre pas de problème d'apprentissage mais surtout celui qui ne trouble pas l'ordre de la salle de classe. C'est bien, en effet, de la perte de contrôle de l'enseignant dont il est –en réalité– question. En analysant les entretiens, R.B. Kottkamp & R.P. Silverberg ont été frappés par la récurrence du mot contrôle. Comme le reconnaît elle-même une des participantes, le "bon" enseignant est celui qui contrôle sa classe de classe, qui ne se laisse pas déborder par les événements et qui est perçu comme tel par ses collègues. Le regard des pairs est ici fondamental et le contrôle de soi et de ses

élèves est reconnu comme une des compétences professionnelles qu'exige le métier d'enseignant. Ce constat rejoint celui de M. Kherroubi et M.-F. Grosperon (1991 "Métier d'instituteur et références à l'enfant", *Revue française de pédagogie-95*, 21-30) quinze ans plus tôt.

Cette application des théories interactionnistes de la déviance à la relation entre enseignant et élève ouvre donc des perspectives, même si le lecteur reste un peu sur sa faim. Un point sera ici discuté : les effets de genre dans la construction de l'identité d'élève à problème. Dans huit cas sur dix en effet, l'élève à problème est un garçon. Lorsque R.B. Kottkamp et R.P. Silverberg interrogent les enseignants sur les raisons de cette récurrence, la plupart d'entre eux ne s'en étonnent guère, considérant qu'il va de soi que les garçons sont plus souvent des élèves à problème que les filles. On peut regretter que les auteurs ne les aient pas questionnés sur les raisons de ce jugement ou tout du moins n'en fassent pas part dans l'ouvrage. De même, aucune hypothèse n'est avancée pour expliquer ce constat. On peut aussi penser que la construction de l'image élève à problème aurait été marquée par certaines variations en fonction du sexe de l'enseignant interrogé. Dans ce sens, une comparaison entre les réponses des femmes et des hommes –même s'ils sont ici minoritaires– aurait pu constituer une piste de recherche intéressante. La lecture de livres tels que ceux de R. Sirota (1988 *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF) ou de C. Zaidman (1996 *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan) se révèle alors indispensable en complément.

Étayée par plusieurs études de cas et des extraits d'entretiens, cette contribution invite à poser un nouveau regard sur la déviance à l'école. Les auteurs –s'inscrivant ici dans la thèse générale de l'ouvrage– montrent à quel point les normes qui dirigent l'institution scolaire laissent peu de place à la différence, condamnant ceux qui n'arrivent pas à faire entendre leur voix de manière classique.

## **Une image construite à l'extérieur de l'école**

Si l'image de l'élève à problème se construit à l'intérieur de l'établissement, elle se construit aussi à l'extérieur. C. Parsons, dans son chapitre intitulé "Balances of Blame and Responsibility in Marginalised Youth", s'interroge sur l'image que les médias proposent des élèves renvoyés des établissements scolaires.

Il commence par rappeler quelques statistiques au sujet de ces exclusions en Angleterre : elles sont en constante augmentation depuis les années 1990. Dans le primaire ou dans le secondaire, 80% des élèves exclus sont des garçons. Les caractéristiques ethniques ne sont pas ici prises en considération de même qu'elles ne sont jamais abordées au cours de l'article. Un an après, 31% de ces enfants ou adolescents sont toujours en situation d'exclusion, 15% ont été réorientés vers une école spécialisée et 50% ont réintégré une nouvelle école. Seuls 30% ont été exclus car ils avaient violenté un ou plusieurs camarades.

La seconde partie de l'article est fondée sur un travail particulièrement original. C. Parsons se propose, en effet, d'étudier l'image que dessinent les médias –notamment la presse écrite– de ces élèves exclus des établissements scolaires. En effet, le sociologue britannique note une augmentation significative des articles consacrés à ce thème depuis plusieurs années, reflet, selon lui, de la fascination de la population pour les cas d'exclusion. L'enjeu de la recherche est donc double : il s'agit à la fois de mener une analyse exhaustive de tous les cas recensés dans les journaux au cours de la dernière décennie et d'observer les variations dans les traitements de cette image en fonction du type de presse analysé.

De manière étonnante, C. Parsons note peu de différences dans le traitement que fait la presse écrite des élèves exclus. Les journaux à scandale se distinguent bien sûr par leur tendance au voyeurisme mais tous

en livrent globalement un portrait identique. Premier constat : alors que les violences envers les pairs ne représentent que 30% des exclusions, les journaux se focalisent exclusivement sur ces cas et notamment sur les événements les plus spectaculaires. Ce biais a pour conséquence de présenter systématiquement l'élève exclu comme un être violent. Il a aussi pour conséquence de susciter un sentiment d'insécurité chez les parents qui lisent ces journaux puisqu'ils insinuent que leurs enfants ne sont pas à l'abri de telles agressions. Une analyse du vocabulaire utilisé révèle d'ailleurs que la plupart des articles sont construits sur une rhétorique de la peur.

Deuxième constat : les journaux font une large place aux associations de parents d'élèves en leur accordant des entretiens ou en relatant leurs actions pour que les élèves violents soient exclus. C. Parsons note ainsi que leur mobilisation est déterminante dans la décision finale du chef d'établissement. En étudiant le discours de ces associations, le sociologue britannique montre qu'elles participent elles aussi à une diabolisation de l'élève exclu. Il observe d'ailleurs une tendance de la part des associations de parents d'élèves à biologiser les comportements des élèves exclus. La violence est, en effet, souvent décrite comme un comportement pathologique et non comme l'expression d'une quelconque souffrance.

À la fin de son analyse, C. Parsons est donc en mesure de proposer une scénarisation des exclusions telles qu'elles sont relatées dans la presse britannique : l'élève menacé d'exclusion est souvent issu d'un milieu défavorisé où les parents démissionnaires ne s'occupent plus de leur enfant depuis longtemps. Parfois présenté comme naturellement méchant et vicieux, son comportement violent inquiète certains parents qui font pression sur un chef d'établissement décrit comme compréhensif et ferme à la fois.

Illustré par de nombreux extraits de journaux et par deux études de cas très détaillées, l'article de C. Parsons invite à s'interroger sur le poids d'institutions comme les médias ou les associations de parents d'élèves dans la construction des politiques éducatives et notamment dans le renforcement de mesures répressives face à des élèves suspectés d'avoir des comportements déviants. Il est, en revanche, moins détaillé sur ce qui aurait pu être au cœur du propos : l'évolution de l'image des élèves exclus au cours de la décennie analysée. Cette image change-t-elle en fonction des différentes tendances politiques qui se succèdent au gouvernement, en fonction du nombre d'élèves exclus chaque année... ? L'approche diachronique est donc peu exploitée. De même, les affiliations politiques des différents journaux ne sont jamais prises en considération, ce qui pourrait expliquer que le thème de la démission parentale soit, par exemple, parfois évoqué avec dédain et parfois présenté comme une circonstance atténuante au comportement violent de certains élèves.

Ces deux articles ouvrent donc de nouvelles perspectives dans le débat de l'école et de sa gestion de la déviance. Cette déviance résulte certes de "micro-violences" (Debarbieux E. 2000 La violence à l'école, in van Zanten éd. *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 399-406) mais son image est fortement déterminée par les différents intérêts des individus (enseignants, chefs d'établissement, parents d'élèves...) qui sont chargés de la réguler. Des enjeux qui n'excluent pas de réduire – quand besoin est – des actes de révolte ou de désespoir à de simples comportements pathologiques.

Marie-Clémence Le Pape  
Observatoire Sociologique  
du Changement, CNRS, FNSP

**PIERRE MERLE, 2005***L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*

Paris, PUF, 214 pages

Réalisant une synthèse de plusieurs de ses enquêtes, l'auteur inscrit celles-ci dans les travaux précurseurs d'une "sociologie de l'humiliation". Dans une première partie, le livre décrit les situations à propos desquelles d'anciens élèves disent avoir été victimes d'humiliations dans l'institution scolaire. En explorant dans les parties suivantes les traductions au quotidien de ce qui se rapporte au droit des élèves d'abord et aux règlements intérieurs ensuite, l'auteur attribue ce sentiment d'humiliation à l'écart qui existe entre l'évolution de la société vers une plus grande mise en ordre juridique des relations sociales vers la reconnaissance contractualisée de la place de chacun, d'une part, et le fonctionnement quotidien des établissements scolaires, d'autre part.

La première partie s'appuie sur une enquête auprès de stagiaires d'IUFM interrogés en tant qu'anciens élèves, leur demandant de rédiger un "exemple tiré de leur scolarité d'un droit non respecté" (500 fiches).

Cette partie se présente elle-même comme le résultat d'une approche interactionniste en ce sens que les difficultés rencontrées par l'enquête sont attribuées à l'interprétation que fait celui-ci des situations d'interaction avec les enseignants : l'humiliation, en dégradant l'image de soi en tant qu'élève, peut perturber l'investissement scolaire. Mais il y a une difficulté à caractériser d'"interactionniste" cette approche, qui est limitée par l'étude non pas d'interactions observées par le chercheur, mais de celles dont on imagine qu'elles ont eu lieu quinze ans plus tôt à partir des souvenirs reconstruits d'anciens élèves.

L'auteur dégage une typologie des situations qui provoquent le sentiment d'humiliation. Des malentendus entre enseignant et élève peuvent survenir quand l'appréciation du travail scolaire est entendue comme jugement de la personne,

quand les élèves pensent qu'on juge leur vie privée (leurs vêtements, quand les pratiques pédagogiques font appel ou référence en classe à la vie privée de l'élève, même s'il s'agit pour l'enseignant de répondre à l'injonction de s'intéresser à l'enfant en tant que "centre du système éducatif"). Les types de situations dans lesquelles les élèves se souviennent avoir été humiliés regroupent d'abord le "rabaissement individuel" (les comportements ou les productions scolaires font l'objet d'une mise en cause publique, cités comme mauvais exemples, affublés d'un surnom...) puis le "rabaissement collectif des élèves" (reposant sur l'idéologie sociale de la concurrence importée dans l'école, avec la désignation des groupes de bons et de mauvais au sein de la classe ou avec la constitution de classes de niveaux). Ces rabaissements peuvent aller jusqu'aux injures et portent sur les performances scolaires ou empreintes de jugements d'une classe sociale sur l'autre.

En conclusion de cette partie, l'auteur, cherchant à élaborer un cadre sociologique général d'interprétation de l'humiliation scolaire, rejette une lecture individualisante des pratiques professorales humiliantes, comme une interprétation en termes de violence symbolique entre agents de différentes classes sociales. Les pratiques d'humiliation sont étudiées comme une sanction non réglementaire (mais tolérée) face à des fautes scolaires qui ne sont pas clairement identifiées. Elles auraient alors selon l'auteur pour principale fonction de maintenir l'autorité pédagogique et l'ordre scolaire face à la "perte d'efficacité de la réglementation scolaire" : dissuasion du perturbateur par le rabaissement subi par ceux qui s'y sont essayés, maintien d'une asymétrie interpersonnelle.

Ce faisant, l'auteur passe rapidement (66 ou 75) de l'identification d'événements

qui sont liés à un sentiment d'humiliation dans le souvenir d'anciens élèves d'une part, à l'élaboration d'un cadre général d'interprétation des pratiques professorales humiliantes, d'autre part. En effet, le va-et-vient n'est pas toujours très clair entre ce qui est ressenti par les élèves comme humiliant et les pratiques professorales que le livre présente comme objectivement humiliantes : ainsi l'auteur mobilise fréquemment les injures comme exemple d'humiliation indiscutable (contrairement à d'autres situations) par les professeurs, mais inversement, c'est l'ensemble des pratiques professorales qui sont amalgamées quand il fait le constat du côté des sentiments d'humiliation des élèves ; cela laisse penser en creux (cela n'est jamais explicite) que les interprétations des élèves correspondraient à des pratiques professorales qui seraient toutes objectivement humiliantes. Or les recherches qui commencent à s'accumuler maintenant sur les élèves concernés par les "ruptures scolaires", montrent de façon récurrente que leur sentiment exacerbé d'injustice et d'humiliation, tient à la fois à ce qu'ils sont dominés et relégués, mais aussi à ce qu'ils interprètent sur ce registre des aspects de la scolarité qui peuvent difficilement être réduits à la domination, à la relégation et à l'humiliation. Ainsi, les mauvaises notes ne sont pas toujours énoncées à haute voix et, même, les verdicts professoraux de savoirs qui ne sont pas acquis par l'élève peuvent être formulés de manière non sommative, ce qui n'empêche pas ces élèves de se sentir humiliés quand ils ont travaillé dur sans recevoir en retour l'image du bon élève : ils craignent d'être "bêtes", phénomène certes déterminé par une société où l'idéologie du don pousse à essentialiser les différences, comme le souligne l'auteur, mais sans que l'on puisse pour autant qualifier l'ensemble des pratiques professorales évaluatives d'humiliantes. Si les enquêtés rédacteurs des fiches opèrent ce glissement, le sociologue prend le risque de reproduire celui-ci quand sa démarche se limite à faire le "compte rendu des comptes rendus". Inversement, des recherches montrent que la dissimulation aux élèves

de leurs difficultés d'apprentissage (bien intentionnée pour préserver ladite "estime de soi") peut produire des effets de leurre qui s'avèrent ravageurs quand ils sont dévoilés.

La deuxième partie porte sur le droit des élèves, à partir d'enquêtes auprès de collégiens et lycéens (dans le cadre d'un audit commandé par le ministère et au moyen d'entretiens) et de l'étude des textes juridiques régissant ces droits. La troisième partie poursuit l'étude des nouvelles dispositions en matière de règlements intérieurs.

L'auteur montre que la question du droit des élèves a fait l'objet d'une reconnaissance croissante dans les textes, surtout depuis les années 1960, en lien avec l'allongement des scolarités et avec un mouvement plus large de la société dans le sens d'une reconnaissance du droit des personnes. Malgré ce rappel, l'écho entre les parties du livre dont, pourtant, le recueil de données porte sur des époques différentes (début des années 1980 pour la population plutôt "favorisée" recrutée en IUFM d'une part, fin des années 1990 dans des collèges aux populations diverses) masque partiellement le fait que les contextes sociaux et historiques ici rapprochés pour produire un cadre général d'analyse sont sensiblement différents, différence dont l'objectivation et l'intégration au cadre théorique profiteraient à l'approche sociologique de l'humiliation, par exemple sur ce qui est ressenti comme humiliant selon les classes sociales et selon l'exacerbation plus ou moins grande de l'affirmation de chaque sujet dans une époque historique donnée.

Le livre montre un flou des règlements sur le type de mise en œuvre des droits d'expression, individuelle et collective, et de participation qui se double de la faible représentation des élèves dans les instances décisionnelles. Les témoignages d'élèves traduisent la variabilité des pratiques des proviseurs et des enseignants face au droit de grève et de manifestation (droit absent actuellement mais revendiqué) : entre autorité et compromis, sanction et encouragement. L'auteur termine (149-184)

en montrant que les nouvelles dispositions sur les règlements intérieurs des établissements sont liées au contexte de judiciarisation de la société. Il attribue à l'inertie des équipes pédagogiques sur cette question du droit des élèves la faible mise en œuvre de ces dispositions (régissant la concertation démocratique dans le pilotage des établissements, la régulation des punitions et des exclusions...), comme le fait que leur application soit à l'avantage des enseignants.

En focalisant le regard sur le degré de connaissance de leurs droits par les élèves (90-95), l'auteur constate que ce degré est faible (dû au peu d'investissement de cette question par les équipes pédagogiques et en amont dans la formation des maîtres). Ce faisant, il isole ce qui n'est qu'un des aspects de l'incompréhension qu'éprouvent les élèves face au fonctionnement scolaire. Cet isolement le conduit à interroger l'école comme espace de "non-droit" sur un mode qui laisse entendre un reproche envers l'ensemble des équipes pédagogiques qui seraient peu soucieuses de ce que vivent les élèves. Les témoignages recueillis pourraient prendre une autre dimension si on les rapprochait des malentendus plus larges (par exemple sur les savoirs à apprendre et sur les postures cognitives à mobiliser pour ce faire...) qui existent entre ce qui est évident pour l'école et ce qui ne l'est pas pour les élèves, surtout quand ils sont issus de milieux peu familiers des attentes scolaires.

Cette focalisation conduit (105-121) à ce que l'étude de l'asymétrie des relations entre enseignant et élève, regardée du point de vue de l'inégalité potentielle entre personnes régies en théorie par un même droit, laisse pour point aveugle le fait que l'institution scolaire repose sur une asymétrie irréductible de la relation pédagogique : les professeurs occupent une fonction institutionnelle d'enseignement face à des élèves définis par le fait qu'ils sont là pour apprendre ce qu'ils ne savent pas. Or rien ne vient distinguer dans l'analyse le glissement au quotidien de cette asymétrie normale et de l'autorité pédagogique qui en découle, vers une autre asymétrie, où une personne exerce sur une autre une

emprise personnelle ou une domination de classe. Pourtant, les élèves qui interprètent leur scolarité comme une soumission face à des enseignants tout-puissants ont justement du mal à faire la part des choses entre ce qui relève d'une autorité pédagogique liée à la fonction institutionnelle d'enseignement et le reste qu'il ne s'agit pas de nier ou de relativiser mais de situer dans une fonction sociale précise. Faute d'éclaircir ces aspects, le livre perd une partie de son pouvoir explicatif sur l'opacité des règlements intérieurs.

Par exemple (123-134), la "perspective syndicale" constatée chez les élèves est lue en mettant sensiblement au même niveau des phénomènes d'ordre différent, comme le droit d'expression et de manifestation et les aspirations à une notation plus juste qui traduisent, certes parfois des injustices objectives, mais aussi plus souvent la difficulté des élèves à comprendre ce que l'appropriation des savoirs scolaires suppose qu'ils fassent intellectuellement. On voit mal comment la conception juridique de l'école (en faveur de laquelle plaide l'auteur avec "une organisation pacifiée de la classe susceptible de relever d'un ordre négocié", 73), c'est-à-dire une régulation des pratiques professionnelles conscientes, pourrait à elle seule résoudre les effets inégalitaires puisque ne permettant pas à tous d'apprendre et, ce faisant, producteurs de sentiments d'humiliation, des pratiques pédagogiques qui reposent sur des évidences socialement situées et inconscientes qui font des professeurs les agents involontaires de ces inégalités. C'est faire porter une intentionnalité ou une négligence aux pratiques enseignantes dont le caractère inégalitaire et producteur de sentiment d'humiliation repose davantage sur leur méconnaissance des effets subjectifs et sociaux qu'elles produisent. Il s'agit probablement de phénomènes relevant de modèles sociaux intégrés et donc peu conscients de la pratique professionnelle. Encore qu'on puisse poser la question de la possibilité d'enseigner dans la conscience de ces effets à chaque moment pour chaque professeur. Cette conscience des effets des pratiques supposerait sans doute une refonte assez

grande de l'ensemble des pratiques scolaires et de la formation des enseignants afin d'objectiver le caractère humiliant et inégalitaire de la confrontation des modèles sociaux dans l'école. On pourrait ainsi espérer surmonter des conflits de classes potentiels, alors que la pacification-négociation

renvoie le choix ou non aux seuls enseignants, contribuant chez eux à un sentiment de culpabilité.

Stéphane Bonnéry  
ESCOL, sciences de l'éducation,  
Université Paris 8



**DENIS LAFORGE, 2005**

*La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*

Paris, L'Harmattan, 221 pages

Comment expliquer le décalage entre d'une part un programme politique fondé sur l'idéal républicain faisant de la mixité sociale et scolaire une valeur centrale et d'autre part l'action étatique effective dans le domaine éducatif ? Telle est la question initiale de la thèse doctorale dont est issu l'ouvrage de Denis Laforge. Par l'analyse détaillée de pratiques en vigueur dans les administrations scolaires déconcentrées, l'auteur se propose de saisir le rôle des rectorats et des inspecteurs d'académies dans les processus de ségrégation scolaire. D'emblée, le travail suscite l'intérêt puisqu'il vise à mettre au jour les "conditions institutionnelles" des stratégies développées par les usagers (parents et élèves) et les acteurs des établissements conduisant à la ségrégation scolaire mais qui ont déjà fait l'objet d'études approfondies en France (Briand J.-P & Chapoulie J.-M. 1992 *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP-CNRS-ENS de Fontenay-Saint-Cloud ; van Zanten A. 2001 *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF).

Tout d'abord, Denis Laforge plante le décor. Par une brève description des flux d'élèves entre les lycées de deux bassins de formation et des disparités dans l'offre de formation et dans le recrutement, il fait le constat d'une ségrégation scolaire importante, démontrant qu'elle n'est pas uniquement le reflet de la ségrégation sociospatiale. L'auteur dépeint ensuite combien, malgré un rôle officiel essentiel dans la lutte contre la ségrégation scolaire, l'administration scolaire déconcentrée se caractérise par un laisser-faire dans ce domaine et épingle également comment cette administration contribue par ses actions à davantage de ségrégation.

L'analyse s'appuie sur l'ethnographie approfondie de deux inspections académiques et une enquête par entretien au sein

d'un rectorat. En se référant abondamment à ce matériau empirique, D. Laforge nous montre que les mesures de sectorisation prises par l'administration tout comme la définition d'offres de formation favorables à certains lycées et défavorables à d'autres a engendré une ségrégation scolaire. Il s'attarde ensuite sur les processus annuels d'affectation des élèves et sur les pratiques des corps d'inspection chargés de l'encadrement des différentes étapes de ce processus. Il démontre pas à pas l'absence d'une régulation de contrôle sur les décisions des établissements concernant les tâches qui leur sont déléguées comme le décompte des élèves et leur affectation. Il expose ensuite combien, en se fondant sur des aspects techniques, les pratiques des corps d'inspection donnent la priorité à des enjeux gestionnaires –au détriment de ceux de justice scolaire– tels que la gestion des flux d'élèves entre établissements. Pour terminer, D. Laforge se centre sur l'attribution des moyens pédagogiques aux établissements dont est chargée l'inspection académique ainsi que sur le contrôle par les inspecteurs d'académie du bon usage de ces moyens. L'auteur souligne ce qu'il appelle la "posture en surplomb" des inspecteurs d'académie et met en avant l'absence d'instances d'accompagnement et de contrôle qui pourraient contraindre les acteurs locaux à respecter le contrat passé avec l'inspection. Malgré les spécificités françaises, on retrouve de fortes similitudes dans les constats qui sont dressés du travail et des difficultés rencontrés par les agents administratifs avec les études traitant des agents intermédiaires situés dans d'autres contextes scolaires comme celui de la Communauté française de Belgique (Delvaux B., Giraldo S., Christian M. 2006 *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*, Presses universitaires de Louvain). On observe en effet en

Belgique, dans un contexte de forte restriction budgétaire, une même distanciation par rapport aux cas particuliers, une même difficulté à intéresser les acteurs éducatifs aux outils pédagogiques.

Au-delà de ce laisser-aller apparent, D. Laforge met en évidence combien les pratiques des agents administratifs chargés de l'attribution des moyens horaires peuvent contribuer directement aux processus ségrégatifs. Donnant la priorité à la gestion, le service tend à travailler selon ce que l'auteur qualifie de logique de "re-conduction de l'existant". Pour un collège attractif accueillant des élèves hors secteur, cela signifie par exemple que l'Inspection académique lui permettra matériellement de poursuivre cette stratégie de recrutement extérieur. L'administration laisse persister, accentue ou crée de la ségrégation scolaire, et cela en appuyant essentiellement son travail d'analyse sur une batterie d'indicateurs statistiques et en mettant l'accent sur des enjeux gestionnaires (éviter la fuite des meilleurs élèves vers l'enseignement privé, contrer la baisse démographique que connaissent certains lycées et répondre aux exigences budgétaires, gérer les flux d'élèves entre établissements afin d'éviter les décalages trop importants entre les effectifs réels qu'un établissement doit accueillir et sa capacité d'accueil).

À la lecture des trois premiers chapitres, le lecteur étranger se sent pris dans un tourbillon de termes technico-administratifs complexes propres au système éducatif français. Cependant, en sélectionnant de manière précise l'information indispensable à la compréhension de l'essentiel, l'auteur réussit à rendre son propos et la situation analysée parfaitement intelligibles pour ses lecteurs. Ce livre suffisamment documenté donne un bon aperçu du système éducatif français et invite à une mise en parallèle avec d'autres systèmes.

Les deux derniers chapitres (4 et 5) dépeignent le pourquoi d'un tel décalage entre l'objectif politique et l'action. Le laisser-faire apparent s'explique, nous dit l'auteur, par le champ de contraintes auquel est soumise l'action éducative de l'État. Pour commencer, il souligne l'ambiguïté des politiques éducatives poussant, d'une

part, les acteurs des administrations déconcentrées à se focaliser sur les enjeux gestionnaires et maintenant, d'autre part, une offre de formation différenciée et hiérarchisée, répondant aux besoins économiques de la société mais répondant également à un autre enjeu central de l'institution scolaire française à savoir la (re)production d'une élite scolaire. Ensuite, il en vient au rôle joué par les différents acteurs des contextes locaux qui rendent problématique la réalisation des enjeux de justice scolaire. Il aborde la question de la pression engendrée par les demandes des familles les mieux dotées susceptibles de quitter l'enseignement public au profit de l'enseignement privé. Il décrit explicitement la pression émanant des collectivités régionales qui jouent un rôle important dans l'ouverture de lycées de proximité. Ces collectivités, tenues par les attentes des élus locaux, compliquent fortement les négociations en termes d'ouverture d'école en ce qu'elles donnent de la légitimité aux demandes, qui, sans leur soutien, apparaissent comme des attentes particulières et les transforment en demandes d'intérêt général. Pour finir, D. Laforge aborde le rôle important joué par les établissements scolaires capables d'intéresser l'administration scolaire aux enjeux locaux qui leur sont propres, comme c'est le cas des conditions de travail des enseignants, essentiellement liées au maintien de l'équilibre démographique entre les lycées.

Dans le dernier chapitre, l'auteur se penche sur les facteurs endogènes du laisser-faire. Il s'interroge ici sur ce qui conduit les acteurs "à envisager leur laisser-faire comme acceptable" (160). Il trouve des réponses dans l'organisation fortement bureaucratique de l'administration scolaire et dans la division des tâches fondée sur des principes de hiérarchie, de complémentarité et d'expertise non favorables à la coopération et à l'échange d'informations. Il souligne aussi la mise à distance par les acteurs de l'administration des expériences de terrain des acteurs locaux et des familles. D. Laforge se penche ensuite sur l'impact des outils, dispositifs et objets techniques développés par l'administration qui orientent son action. Les outils

statistiques par exemple favorisent une évaluation à distance centrée sur la gestion des flux d'élèves entre établissements. Pour terminer, il traite du "mythe de l'efficacité du local" comme un des facteurs centraux qui rend acceptable l'immobilisme de l'administration dans le domaine de la ségrégation scolaire. L'auteur observe que, sur la base de ce mythe, les acteurs administratifs font face aux problèmes de ségrégation scolaire en enjoignant aux acteurs locaux de se mobiliser, sans s'impliquer eux-mêmes dans le traitement des facteurs contextuels de la ségrégation.

On s'attend tout d'abord dans cet ouvrage à un constat sur les limites des possibilités d'action de l'État. Celui-ci aurait bien pour objectif de diminuer ou d'empêcher la ségrégation scolaire mais n'aurait pas les moyens de sa politique ou serait trop fortement contraint par des logiques contraires émanant des acteurs locaux. Mais la thèse soutenue et démontrée dans cet ouvrage va au-delà et c'est en cela qu'elle nous a paru particulièrement éclairante. L'auteur y montre en quoi l'action de l'État a elle-même des effets négatifs sur la justice scolaire, entre autres parce qu'il accepte de ne pas mettre cet enjeu en priorité mais de laisser cours à bien d'autres enjeux inscrits eux aussi dans le système éducatif français.

L'auteur se penche également sur les comparaisons de performance scolaire entre académies et régions, qui ont pour conséquence de donner priorité à la gestion des flux, au maintien de pôles d'excellence et à l'écoute des attentes de familles

les mieux dotées. Ces analyses suscitent chez le lecteur une série d'interrogations similaires à celles que provoquent les comparaisons internationales entre les systèmes éducatifs qui, sortis de leur contexte social, semblent être mis en concurrence.

Enfin, D. Laforge ose l'esquisse d'une solution à ce constat noir, à savoir "l'instauration, à différents niveaux, d'espaces de discussion entre l'institution scolaire et les familles venant favoriser l'élargissement des possibles d'action, la co-définition d'un monde commun et in fine l'émergence d'établissements plus mixés socialement et scolairement" (204). Cette conclusion met l'accent final sur les stratégies éducatives des familles comme facteur de la concurrence entre établissements et par suite de la ségrégation. C'est donc finalement à la dernière page du livre que l'auteur insiste sur une diffusion des responsabilités entre tous les acteurs du monde scolaire, alors que, dans d'autres parties de l'ouvrage, l'auteur semble prendre une posture essentiellement critique vis-à-vis des représentants de l'administration déconcentrée de l'Éducation nationale.

Silvia Giraldo

Groupe Interdisciplinaire de Recherche  
sur les Systèmes Éducatifs  
et de Formations (GIRSEF)  
Université catholique de Louvain

#### Références bibliographiques

DELVAUX B., GIRALDO S., CHRISTIAN M.  
2005 *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*, Presses universitaires de Louvain

**ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, ANDRÉ D. ROBERT, 2005**  
*L'école et l'argent. Quels financements pour quelles finalités ?*  
Paris, Retz éditions, 176 pages

---

L'ouvrage de Roger-François Gauthier et André D. Robert constitue une approche intéressante des relations entre argent et école, problématique rarement abordée dans d'autres disciplines que l'économie. En posant dès le sous-titre la question "quels financements pour quelles finalités ?", les auteurs indiquent qu'il ne s'agit en aucun cas d'opposer la question strictement économique de la maîtrise des coûts à celle d'une politique éducative générale, mais au contraire de réfléchir à l'une pour une meilleure utilisation de l'autre.

Composé de quinze articles clairs et concis, cet ouvrage, qui donne une large place à la comparaison internationale, permet à chacun, professionnels de l'éducation et usagers de l'école, de repenser le fonctionnement du système français en explorant deux pistes principales. La première montre comment le système actuel accentue plutôt qu'il ne réduit la fracture sociale, par une politique qui favorise davantage les familles déjà favorisées. La deuxième traite, exemples à l'appui, des "anomalies" du système actuel de financement, liées le plus souvent à une absence d'évaluation des besoins et des mesures adoptées.

**Des familles favorisées que l'on favorise !**

Le premier chapitre permet aux auteurs de définir la notion d'investissement dans le domaine scolaire. Ils rappellent que l'objectif de l'école fut, pendant très longtemps, de permettre une cohérence sociale ou nationale avant qu'un certain intérêt, collectif (transmission d'un patrimoine, sélection sociale, développement économique, développement culturel) ou individuel (mobilité sociale possible, diplôme et compétence professionnels), justifie que la société dépense pour elle.

Dans les quatre chapitres suivants, les auteurs reviennent sur le concept de gratuité. Ils commencent par rappeler sa

double origine, d'une part révolutionnaire, avec une gratuité absolue dans une conception de l'école comme droit, une école financée par l'État, selon un principe légalement adopté dès la Troisième République ; d'autre part religieuse préférant une gratuité partielle réservée aux "plus pauvres", faisant ainsi de l'école une "œuvre" financée par des fonds privés (familles ou fondations). Or indirectement, ces deux origines influencent encore, selon nous, les rapports familles/école dans les deux systèmes d'enseignement, l'école publique se construisant plutôt sans, l'école privée plutôt avec !

Les auteurs poursuivent en analysant le concept aujourd'hui. Ils insistent sur une série de mesures internes à l'école qui atténuent sensiblement le principe de gratuité (coopérative scolaire, restauration) mais également sur le système des bourses attribuées selon des critères sociaux et cependant toujours absentes en primaire. Ils soulignent enfin la crispation des familles sur le principe de gratuité quant aux dépenses liées à l'exercice scolaire strict (photocopies, fournitures, livres), alors que le coût important de certains voyages, dont le bénéfice scolaire est rarement évalué (ils notent à ce propos le succès de l'anglais australien !) est facilement accepté par ces mêmes familles. Il est intéressant de remarquer à ce propos comment l'outil Internet, souvent perçu comme une menace pour le système actuel, pourrait permettre de multiples échanges linguistiques, à moindre coût et réguliers, avec des résultats positifs dans la pratique de la langue écrite mais aussi orale ! En posant ensuite la question "les familles sont-elles gagnantes ?" (chap. 5), R.F. Gauthier et A.D. Robert répondent clairement par la négative et montrent comment, par la multiplication des aides sociales (attribuées quelquefois sans conditions de ressources par les collectivités territoriales), une politique fiscale inégalitaire, des dépenses variables pour l'enseignement supérieur, ce sont les familles les moins en difficulté qui tirent le plus de bénéfices. Les

auteurs se posent alors la question de savoir si une centration plus importante de l'aide sur ce qui relève du domaine strictement scolaire ne serait pas plus pertinente. De même, on peut se demander si une centration plus individuelle sur les élèves repérés en difficulté ne permettrait pas une meilleure efficacité de notre système qui a plutôt tendance à généraliser des solutions pour des problèmes particuliers.

Dans les cinq chapitres suivants, les auteurs explorent les thèmes du marché et de la privatisation de plus en plus présents dans le discours scolaire et qui renforcent les inégalités d'accès au savoir. En affirmant, dès le chapitre 6, que le concept de concurrence, tel qu'il est défini généralement par les économistes, ne peut s'appliquer à la question scolaire, les auteurs confirment cependant l'existence d'autres "marchés" scolaires. Ils montrent tout d'abord comment l'État a su construire une concurrence régulée en refusant d'une part d'être producteur et éditeur des manuels scolaires et d'autre part en contractant, par le biais d'une loi, avec les établissements scolaires privés qui le souhaitaient.

Cependant, il convient d'être prudent là encore sur cette régulation. En effet, si le chapitre 7 montre bien comment la question des manuels scolaires, telle qu'elle est posée aujourd'hui, peut induire des inégalités d'accès au savoir, il nous semble que par rapport à l'enseignement privé sous contrat, il serait utile de distinguer deux sortes de régulations. En effet, si l'État s'est effectivement montré très vigilant quant au contrôle idéologique des établissements privés sous contrat (les mêmes programmes, les mêmes contrôles, les mêmes diplômes, etc.), il s'est en revanche très peu intéressé à la question de la gestion et du choix concret de leur public. Ainsi il semble que l'essentiel des politiques éducatives de ces trente dernières années, centré sur la démocratisation de l'enseignement, trouve peu d'écho au sein de certains de ces établissements sans que cela ne soit réellement pris en compte, aujourd'hui encore.

A.D. Robert et F.R. Gauthier traitent ensuite d'un autre marché scolaire, non régulé celui-là et en constante progression, qui englobe d'une part le privé hors

contrat et le marché des cours particuliers (chap. 9), d'autre part le marché parascolaire et le service éducatif en ligne (chap. 10). Avec quelques chiffres à l'appui, ils font le constat d'une grande inégalité, accentuée par des choix de politique générale, notamment en matière de fiscalisation. Nous retiendrons deux phénomènes particulièrement parlants, démontrant le paradoxe d'un État acceptant et finançant une école hors l'école : les cours de soutien, en forte progression, qui bénéficient d'une réduction d'impôt avec pour conséquence de faire payer plein tarif ce type de prestation à une famille modeste et demi-tarif à une famille aisée ; le recours massif à certaines classes préparatoires privées onéreuses au sein même de l'enseignement supérieur public et dont les cours peuvent être assurés par des enseignants du secteur public.

### **Combien coûte et qui paie ce qui est gratuit ?**

Les chapitres 11 et 12 traitent de la question du coût et du financement de l'éducation en France. Les auteurs rappellent le coût d'un élève ou d'un étudiant en montrant les fortes disparités qui existent du primaire au supérieur, le secondaire étant en France largement avantage (en comparant avec des pays sensiblement équivalents par ailleurs). Ils pointent également les disparités au sein même de l'enseignement supérieur entre un étudiant d'université et un étudiant de classe préparatoire aux grandes écoles (du simple au double). La comparaison internationale largement utilisée dans ces chapitres permet de montrer que les pays scandinaves par exemple, dépensent autant pour le premier degré (dont on sait qu'il permet de repérer très rapidement les élèves en difficulté) que pour le secondaire avec un taux d'échec moins important. Ces mêmes pays dépensent cependant plus pour un étudiant du supérieur, en misant sur une aide individualisée, ce que les économistes préconisent, quand la France continue à financer surtout des établissements. Les auteurs rappellent également que 95% du budget du MEN étant nécessaire à la

rémunération de son personnel, la marge de manœuvre possible pour financer d'autres besoins reste étroite et constitue depuis la décentralisation, l'affaire du deuxième financeur à savoir les collectivités territoriales. La décentralisation, indiquent les auteurs, permet de passer d'un système simple, mais cependant limité (l'État paie tout !) à un système excessivement complexe répondant à une règle de trois (trois catégories de dépenses, trois niveaux d'enseignement, trois types de collectivités territoriales régulés par trois niveaux de pouvoirs, les établissements en constituant un depuis 1985). Or si les auteurs constatent que la décentralisation, malgré sa complexité, a permis d'améliorer un certain nombre de prestations éducatives et pédagogiques, ils concluent ce chapitre en relevant aussi la grande disparité en fonction des territoires, le manque de cohérence entre un État pilote et les collectivités territoriales et enfin la difficulté à asseoir une politique de géographie scolaire pertinente, permettant de travailler au plus près des élèves en échec. Relevons à ce propos, la difficulté pour beaucoup d'établissements, à travailler en partenariat au sein d'une même zone d'interdépendance, de même que l'absence fréquente de liaison entre école, collège et lycée d'un même quartier.

Dans le chapitre 13, A.D. Robert et F.R. Gauthier développent la question de la mesure de l'efficacité en combinant évaluations nationales et comparaisons internationales. Ils s'intéressent non seulement à la progression quantitative (espérance et taux de scolarisation, hausse du niveau moyen) positive en France, mais surtout à la progression qualitative, plus pessimiste, notamment dans la capacité à réparer les situations d'échec pourtant souvent repérées dès le primaire. Dans tous les cas, l'exercice d'évaluation se révèle difficile et montre qu'il ne s'agit pas toujours de dépenser plus pour réussir mieux ! Cependant, les auteurs insistent sur ce point, la France se caractérise par sa réticence à l'évaluation de l'efficacité de son système, pour plusieurs raisons : la peur d'ouvrir une brèche à la concurrence et au tout libéral, la difficulté à mesurer l'acte pédagogique pour un individu ou un système, et

enfin la mise en garde par rapport à un système de notation pas toujours adaptable d'une classe ou d'un établissement à l'autre (à partir de la rentrée 2006, il va cependant s'agir de noter également les compétences en termes de vie scolaire !). Les auteurs rappellent que la LOLF (loi organique relative aux lois de finances) aura pour but d'obliger à ce travail d'évaluation, les budgets devant être accordés en fonction de programmes et d'objectifs définis, "ainsi que des résultats attendus et faisant l'objet d'une évaluation" (article 7). Cette mesure de l'évaluation ne pourra s'opérer efficacement selon eux qu'à l'échelle des établissements. Là encore, le manque de transparence du système actuel mais également l'absence d'échanges sur des pratiques qui fonctionnent au quotidien dans les établissements risquent de ralentir une mise en mouvement de plus en plus nécessaire, alors que l'enseignement privé catholique par exemple a déjà entamé une réflexion sur l'évaluation.

Cette absence d'évaluation des politiques éducatives induit ce que les auteurs qualifient dans le chapitre 14 d'"anomalies du système éducatif". S'ensuit un exposé des dépenses engagées par l'État, inutiles et inefficaces pour lutter contre la fracture scolaire, liées principalement à l'empilement de réformes sans évaluation, à une mauvaise gestion des ressources humaines et à une double structure d'encadrement (pédagogique et administrative) qui par exemple à l'échelon établissement empêche "légalement" principal et enseignants de se rencontrer pour travailler ensemble.

Le chapitre 15 propose alors une série de mesures permettant de mieux financer l'école, en axant principalement l'effort sur l'enseignement supérieur et sur une meilleure répartition des coûts entre État et argent privé, entre familles modestes et favorisées.

L'ouvrage se clôture par des propositions concrètes, participant à la réflexion sur le sens de l'École aujourd'hui, préalable essentiel à la construction d'une meilleure équité.

Sylvie Da Costa  
OSC-CNRS,

Institut d'études politiques de Paris

**MARIE DURU-BELLAT, 2006***L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*

Paris, Le Seuil, 110 pages

Marie Duru-Bellat trace en une centaine de pages un remarquable état de la crise du modèle actuel de démocratisation de l'enseignement. Elle interroge l'idée reçue selon laquelle "toujours plus" d'éducation constituerait un bien pour la société comme pour les individus. Elle voit plutôt dans cette démarche une fuite en avant. Publié dans la collection "La République des idées", l'ouvrage poursuit un double but : mobiliser les résultats de la recherche pour faire le point sur une question sociale et formuler des propositions qui pourraient inspirer les décisions politiques.

L'ouvrage analyse donc, tour à tour, les déceptions face aux promesses d'ascension sociale, les ambiguïtés de la notion de mérite, la difficulté à cerner les bénéfices de l'éducation, etc. Ces analyses font –avec quelques nuances– l'objet d'un large consensus dans les milieux scientifiques. Le débat porte aujourd'hui sur la manière dont la recherche peut dépasser ce constat. Un retour réflexif paraît nécessaire. Les défaillances d'un système tiennent souvent aux impensés qui ont présidé à sa genèse. Les travaux des historiens montrent que la société a exploré, de 1880 à 1960, de nombreux dispositifs de prolongation de la scolarité pour les enfants d'origine populaire. La mise en place du collège unique a réduit une diversité qui correspondait peut-être mieux à la demande des classes populaires. Il est bien sûr vain de se demander ce que serait la situation actuelle si d'autres orientations avaient été prises mais il est tout à fait légitime d'interroger la mise en système des années 1960 et la manière dont elle a standardisé l'offre d'éducation dans le domaine des contenus comme dans celui de l'organisation.

Ce regard rétrospectif permettrait de répondre à une question essentielle : la crise actuelle est-elle celle d'un projet politique (la démocratisation des études) ou la crise du dispositif qui était censé le servir, l'organisation que M. Duru-Bellat qua-

lifie de méritocratique ? Dans le premier cas, c'est la perspective politique qui constitue une utopie dangereuse. Dans le second, l'orientation demeure valide mais il faut trouver d'autres manières de la mettre en œuvre.

L'élucidation du passé permettrait de mieux assurer les propositions concernant l'avenir. C'est l'objet du dernier chapitre "Repenser l'entrée dans la vie". Cette notion apparaît peu claire. Elle mêle des propositions concernant le développement d'une formation en alternance et la définition d'une nouvelle compétence : l'aptitude à s'orienter tout au long de la vie. "À tous les niveaux scolaires, il est nécessaire de réfléchir à des modalités alternatives d'orientation et de sélection pour les formations et les emplois, moins dominées par les critères académiques, moins irréversibles, moins dramatiques. À cet égard, plusieurs pistes de réflexion peuvent être explorées. La première consiste à souligner que, dès lors que la formation commune remplirait sa mission, les jeunes aborderaient cette phase d'orientation avec des acquis solides et relativement égalisés. Une logique de choix (entre des emplois diversifiés) prendrait alors plus de poids par rapport à une logique de classement (où des jeunes inégaux accèdent à des emplois inégaux)" (84).

L'intérêt de la perspective amène à poser quelques questions en amont. Il semble tout d'abord nécessaire d'interroger ce modèle de formation tout au long de la vie que les organisations internationales proposent pour renouveler le projet d'égalité des chances. Qu'est-ce que ce changement de cadre apporte à l'idéal que les sociétés atlantiques ont hérité des Lumières ? En quoi risque-t-il de le remettre en cause ? La seconde porte sur la notion de socle commun, sa définition, sa mise en œuvre, etc. La formule "dès lors que la formation commune remplirait sa mission" esquive des points essentiels. Tout

d'abord, quelle est cette mission ? C'est-à-dire quelles compétences font partie du socle commun ? Comment les élèves (et les enseignants !) peuvent-ils atteindre les objectifs qui leur sont fixés ? Et si, par malheur, quelques jeunes ne parviennent pas à acquérir ces bases, que deviennent-ils ?

L'objectif de dissocier le projet d'éducation et de formation du projet de sélection est ancien. Est-il réalisable ? Bourdieu avait montré que les savoirs étaient porteurs de distinction. Ce n'est évidemment pas une raison pour y renoncer car ils sont également outils de maîtrise sur le monde. L'orientation est-elle en mesure de résoudre cette contradiction, ou du moins de gérer cette tension ? Au-delà, quels sont les enjeux de la notion d'"entrée dans la vie" ? Elle s'appuie sur un constat tout à fait réel : la perplexité des jeunes d'origine populaire devant un temps des études coupé de la production. Faut-il pour autant adhérer aux nouvelles formes d'apprentissage et d'alternance qui soumettent les jeunes aux contraintes du système productif ?

Enfin, l'ouvrage laisse de côté une dimension qui est devenue fondamentale. Dans les trente dernières années, la société française a accepté l'idée qu'elle était pluriethnique et pluriculturelle. De nouvelles revendications apparaissent donc, en

particulier celle d'une reconnaissance des différences. Cette orientation n'est pas spontanément compatible avec le projet d'égalité. L'égalité suppose une échelle commune qui permette de mesurer la contribution de tous au bien commun. La justice est ensuite que chacun reçoive les bénéfices qui correspondent à sa contribution. Certaines revendications du droit à la différence mettent en cause cette idée d'échelle commune. Imagine-t-on par exemple de mesurer les mérites et les (éventuels) inconvénients du christianisme et de l'islam ? D'autres remettent en cause des principes qu'on croyait acquis, comme l'égalité entre les hommes et les femmes. Aucune réflexion sur la démocratisation de l'enseignement ne peut esquiver ce nouvel aspect de la diversité.

Le travail de M. Duru-Bellat constitue donc un jalon important dans les réflexions en cours sur la crise et le renouvellement du projet de démocratisation. Si tout le monde peut être d'accord sur le bilan proposé dans l'ouvrage, la vision prospective mérite d'être discutée, mais il est vrai que ce débat sort du domaine scientifique.

Jean-Louis Derouet  
UMR Éducation & Politiques  
INRP-Université Lumière Lyon 2



**ISABELLE DANIC, JULIE DELALANDE, PATRICK RAYOU, 2006**

*Enquête auprès d'enfants et de jeunes.*

*Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*

Rennes, PUR, 216 pages

---

Le travail de questionnement auprès des enfants et des jeunes constitue le thème central et original de l'ouvrage proposé par Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou. Ces derniers en font l'occasion d'une analyse approfondie des procédés et des protocoles théoriques et méthodologiques habituellement utilisés dans leurs enquêtes de terrain par les chercheurs des divers domaines des sciences sociales, mais particulièrement en sociologie, anthropologie et ethnologie.

L'originalité de ce livre tient surtout à la présentation des questions qu'il traite. Les auteurs partent de leurs expériences d'investigation passées pour nous présenter d'un côté les problèmes théoriques qu'ils ont dû affronter lorsqu'ils préparaient leur travail sur différents terrains d'enquête (mais aussi lors de sa réalisation effective) et de l'autre les chemins possibles pour les surmonter en envisageant la spécificité des objets et des situations sélectionnées. Le recours aux expériences de recherches déjà faites rend plus riche le contenu du livre car il fait l'objet de deux traitements complémentaires. D'une part, ce recours est regardé par les auteurs comme un dispositif fondamental pour illustrer leurs thèses tout au long de leur exposé, une fois que l'approche constructiviste est assumée et rapportée à des objets d'étude aux caractères spécifiques, à savoir les enfants, les adolescents et les jeunes. D'autre part, ce même recours est envisagé comme un support indispensable pour montrer les limites de cette approche constructiviste qui, cependant, permet d'éviter le relativisme, en particulier culturel et scientifique.

Ce livre se divise en deux parties. Chacune d'elles aborde des questions fondamentales pour ceux qui prétendent construire et réaliser un projet de recherche dans les domaines des sciences sociales.

Dans une première partie, les auteurs centrent leur attention sur les objets et les terrains d'enquête sur lesquels portent leurs travaux. Les thèmes qui y sont traités traversent une série de questions centrales à tous les projets de recherche, mais qui prennent ici un relief particulier en fonction des choix des chercheurs. I. Danic et J. Delalande privilégient comme objet d'investigation les enfants, regardés sous des angles un peu distincts. La première concentre ses réflexions théoriques et ses investigations exploratoires sur les relations et les articulations entre les procès de socialisation au sein de la famille et au sein de l'école. La seconde se consacre aux relations que les enfants développent entre eux dans les espaces scolaires, salles de classe ou lieux de récréation. Quant à P. Rayou, dans la suite de son travail sur les formes de participation des enfants à la vie de l'école et des adolescents à la construction de la "cité lycéenne", il s'est consacré plus particulièrement à penser la construction de scénarios destinés à faciliter et à soutenir le discours des jeunes écoliers.

Malgré les différences de leurs objets et de leurs terrains, les trois auteurs présentent un regard proche. Cela tient à la centralité attribuée au point de vue des enfants, des adolescents et des jeunes. Selon eux, en effet, les sociétés d'adultes tendent à considérer les enfants comme incapables de justifier leurs points de vue lorsqu'ils sont interrogés, par les adultes eux-mêmes ou par leurs pairs. Beaucoup d'adultes, en particulier ceux qui travaillent dans les institutions de production et de diffusion de différents types de communication (orale, écrite ou artistique), tendent à considérer les enfants, les adolescents et les jeunes comme des objets passifs indépendamment du support d'expression qu'ils privilégient. En contredisant ces thèses socialement enracinées les auteurs affirment

que, quand l'investigateur construit son objet, il "doit considérer que c'est une réalité pour une grande part socialement produite et que ses caractéristiques essentielles sont façonnées par le traitement social des enfants" (88), des adolescents et des jeunes.

Dans la deuxième partie, les trois auteurs se centrent sur deux thématiques très importantes. La première rend compte des procédés et des protocoles, de nature scientifique ou de nature morale, que les chercheurs doivent adopter pour établir les liens avec les populations déjà référées. L'établissement de relations de proximité avec les enfants, les adolescents et les jeunes requiert un ensemble de précautions méthodologiques sans lesquelles une telle approche ne se concrétise pas ou reste entachée d'ambiguïtés qui nuisent au développement de la recherche de terrain.

La seconde thématique porte sur les techniques de recueil de données. Chacun des trois chercheurs s'appuie sur des techniques différenciées avec l'ambition de les rendre adéquates. Devant les objets interrogés et construits d'une manière différenciée, leurs options méthodologiques et techniques sont différentes.

La technique d'observation, choisie par J. Delalande, est l'entretien approfondi auprès des enfants en maternelle et CE2. P. Rayou, par contre, a choisi la construction de scénarios "scolaires" qui proposent des situations familières aux écoliers. Par ailleurs, ces scénarios se rapprochent des controverses dans lesquelles baignent ces acteurs (les écoliers). Comme support à son recueil d'information, P. Rayou utilise l'enquête par questionnaire. I. Danic privilégie, pour mener à bien son travail de terrain, la photographie et l'entretien.

Les options théoriques et méthodologiques définies sont soigneusement explicitées, sans que soient négligées les frontières entre les caractéristiques situationnelles rencontrées par les acteurs à l'école et dans la famille ni celles qui tiennent à leur milieu social. À partir de là, dans le cadre de la sociologie constructiviste et pragmatique choisie par les auteurs, une question de nature théorique s'impose :

quel que soit l'objet, quelle position le chercheur doit-il prendre quand le choix entre une sociologie des âges et une sociologie des classes sociales est en jeu ? En répondant à cette question générale, les auteurs, qui ne refusent pas de prendre en compte les propriétés sociales des acteurs, considèrent cependant que "les acteurs sociaux ne sont pas porteurs de dispositions permanentes réductibles à l'intériorisation de normes sociales bien établies. Vivant dans plusieurs mondes à la fois, ils ont à définir pour partie par eux-mêmes la cohérence de leur conduite et, en matière de culture par exemple, présentent des 'dissonances' qui témoignent souvent d'une lutte de soi contre soi" (190).

Discutant les approches théoriques et méthodologiques qui permettent le mieux de recueillir le point de vue d'acteurs comme les enfants et les jeunes, les auteurs évoquent diverses recherches en tant qu'exemples significatifs. Les terrains empiriques en sont très variés, mais l'espace principal d'intervention méthodologique reste l'école. Les cours (de récréation) et les salles de classe sont choisies comme des lieux où se tissent les rapports sociaux entre les pairs ou entre les mondes des adultes et les mondes des enfants. Ces lieux fournissent des cadres privilégiés pour les situations scolaires et les différentes expériences vécues à l'école par les enfants, par les enseignants et par les autres professionnels.

Mais les processus de socialisation scolaire sont pénétrés par d'autres types de normativité que les enfants et les jeunes incorporent dans leur famille d'origine. En ce sens, il est important de mettre en rapport les expériences vécues dans les agrégats familiaux et les expériences socialisatrices vécues avec les membres des groupes de pairs ou dans le cadre des relations de proximité avec les enseignants.

Le point de vue politique n'est pas absent du discours et des pratiques des enfants et des jeunes à l'école. Leur voix a une forte dimension critique comme peuvent la susciter chez tout un chacun les espaces scolaires, mais cette voix est spécifique et fait ressortir les distances et les

différences entre enfants et adultes. Les sujets de discussion des “petits” et les “petites grandeurs” auxquelles ils se réfèrent nous donnent à voir des expériences particulières, qui proviennent des contacts fréquents dans la cour entre les amis et les copains. En ce sens, les enfants et les jeunes envisagent l'ordre scolaire (et social) d'une autre façon que les adultes, dont le regard est empreint de normativité.

Cette confrontation entre les expériences des adultes et les expériences des enfants exige une autre posture de recherche mais aussi une autre posture éducative. En réalité, disent les auteurs, “l'adultocentrisme est mauvais conseiller” (102). Une fois que les enfants et les jeunes ont expliqué comment ils investissent les formes produites par l'école, les chercheurs doivent appréhender les expériences scolaires qui leur sont rapportées à travers une pluralité de logiques et de rationalités pratiques. Afin de poursuivre l'analyse dans cette perspective constructiviste –d'un point de vue simultanément compréhensif et explicatif– le choix des méthodologies doit être souple et inventif “pour faire saisir tantôt davantage les contraintes externes des actions, tantôt plutôt leurs déterminations subjectives” (103).

Et puis, il faut dire que la relation du chercheur aux enfants est dans un certain sens particulière. La meilleure réponse est d'envisager cette relation dans un équilibre entre la distance et la proximité des deux interlocuteurs. Malgré les différences entre les liants scolaires vécus dans les collèges et les lycées, les uns marqués par une paix précaire, les autres par des conflits qui se renouvellent en permanence, l'exigence du rôle de chercheur oblige à maintenir cet équilibre incertain. Selon l'âge des enfants, les chercheurs doivent leur expliquer les objectifs et le sens de la recherche et en même temps entretenir avec eux une relation communicationnelle ouverte, peu déterminée.

La bonne organisation de l'ouvrage *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, combinée à la complexité des questions théoriques et méthodologiques posées, en fait ressortir l'intérêt scientifique. Les propositions analytiques avancées, certes à débattre, méritent pour cela toute notre attention critique.

José Manuel Resende  
Forum Sociológico, Centro de Estudos  
do Departamento de Sociologia  
da Faculdade de Ciências Sociais  
e Humanas da UNL (Lisbonne)