

## Exclusion sociale, exclusion scolaire

Martine Kherroubi, Jean-Paul Chanteau,  
Brigitte Larguèze (Inrp - Centre Alain Savary)

**L**A France s'est donné comme objectifs, inscrits dans la loi d'orientation de juillet 1989, de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau d'une qualification reconnue (Cap ou Bep) et 80% de jeunes au niveau du baccalauréat. En vue de réduire l'afflux de jeunes non qualifiés, des mesures institutionnelles ont été prises pour favoriser la poursuite d'études : modification de l'organisation pédagogique des établissements scolaires ; modification des procédures d'orientation ; fermeture des classes où s'opéraient précédemment des orientations courtes. Or, si l'on s'en tient aux indicateurs de flux rapportés régulièrement par les grandes enquêtes statistiques, on constate pourtant :

- le maintien des sorties sans qualification à environ 8% d'une génération alors que la loi d'orientation prévoyait leur disparition à l'approche de l'an 2000. En effet, chaque année 60 000 jeunes sortent du système scolaire sans diplômes, et ce nombre est constant depuis 1995. Cette population éprouve beaucoup de difficultés à s'insérer professionnellement et socialement. Rappelons qu'en 1970, le taux de chômage des sans-diplômes de moins de 25 ans était de 2,4%, alors qu'il est de 44,5% en 1998 ;
- la persistance des inégalités d'éducation entre les différents groupes sociaux : le niveau des élèves les moins favorisés a peu progressé depuis une quinzaine d'années, contrairement aux autres, et un enfant d'inactifs enregistre en moyenne en début de sixième des performances en français inférieures de 20 points à celles d'un enfant de cadre ;

**– l'émergence d'une fraction d'élèves devenus des «exclus de l'intérieur» («absentéistes», « décrocheurs», « déscolarisés») : les ruptures scolaires se rencontrent dans différents milieux sociaux, mais elles affectent beaucoup plus largement les plus défavorisés.**

Le terme d'exclusion s'est imposé à la fin des années 1980, et son développement au sein de l'appareil d'Etat, où il devient une clé de lecture, se fait dans la première moitié des années 1990 autour de quatre thèmes : la ville, l'école, l'emploi et la protection sociale (Fassin, 1996)<sup>1</sup>. Dans l'école, alors qu'au sens strict les «exclus» sont les élèves exclus des établissements par décision d'un conseil de discipline, le terme sert dès lors à désigner les élèves en échec scolaire. On ne saurait pour autant considérer que la problématique de l'exclusion se substitue purement et simplement à la problématique de l'inégalité des chances scolaires. La publication très récente de trois ouvrages reprenant l'interrogation sur les inégalités sociales à l'école oblige plutôt à penser leurs liens<sup>2</sup>.

D'un côté, on s'aperçoit donc que la thématique «exclusion scolaire, exclusion sociale» rejoint celle de la reproduction sociale des inégalités. Au-delà du repérage des données existantes sur les profils familiaux et sociaux des élèves concernés, il s'agit d'établir le niveau de connaissance actuel des mécanismes qui engendrent, reproduisent, aggravent les phénomènes de relégation scolaire des enfants les plus défavorisés alors même que cette relégation a des conséquences beaucoup plus graves socialement qu'auparavant.

Mais, d'un autre côté, le glissement d'une problématique des inégalités à une problématique de l'exclusion engage, comme le propose François Dubet<sup>3</sup>, à interroger la place de l'école dans une structure sociale développant des processus d'exclusion, et donc à souligner des rapports inédits entre l'économique, le social et l'école. On sait, notamment, que l'exclusion n'est pas seulement un phénomène «objectif», elle est aussi une expérience subjective vécue potentiellement comme une destruction de soi, une atteinte à la personne entière.

Sur la période retenue, 1997-2002, un ensemble de données relativement nombreuses, mais dispersées, concernent les liens entre exclusion scolaire et exclusion sociale. Depuis 2000 notamment, une masse croissante de travaux (rapports, études, recherches) au statut scientifique très inégal aborde plus ou moins systématiquement cette thématique. Des recherches visant à mieux connaître la place de l'école dans les processus d'exclusion viennent tout juste d'être réalisées, ou vont être encore réalisées dans les mois à venir, pour divers organismes publics : Education nationale, Politique de la ville, Affaires sociales, Insertion sociale et professionnelle, Protection judiciaire de la jeunesse. L'«exclusion scolaire» est tout

1. Didier Fassin, «Figures contemporaines de la pauvreté urbaine», *Revue française de sociologie*, 37, 1, 1996.

2. Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Puf, 2002. Eric Maurin, *L'Égalité des possibles. La nouvelle société française*, Paris, Seuil, 2002. Terrail Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2002.

3. François Dubet, «L'école et l'exclusion», *Éducation et Sociétés*, n° 5, p. 43-57, 2000.

d'abord définie à partir de critères internes à l'école qui dessinent les contours actuels de l'échec scolaire : niveau d'acquisition des connaissances dites « de base », retard scolaire, scolarisation dans le cursus normal ou non, durée des études, sorties sans qualification. Mais l'exclusion scolaire recouvre aussi plus directement, pour notre période, deux nouvelles catégories « scolaires » : celle des « élèves en grande difficulté » et celle des élèves « difficiles », autrement dit des élèves qui rendent le fonctionnement de l'école difficile. Ces catégories sont révélatrices d'un changement du public populaire (caractéristiques nouvelles des élèves ; caractéristiques nouvelles de leurs familles). Pour les « élèves difficiles », les difficultés « scolaires » sont remplacées par des problèmes comportementaux que l'on lie aux modes éducatifs des familles populaires ou aux habitus caractéristiques des formes contemporaines de la culture des rues.

Enfin, il est manifeste que le recueil de données disponibles sur le thème proposé est indissociable du contexte législatif, institutionnel, économique et social de la période concernée, autrement dit :

- des modes d'entrée dans l'emploi des jeunes sortant du système scolaire en fonction de l'état du marché de l'emploi. 1997 est une date clé sur ce plan puisqu'elle ouvre une période de reprise économique. Les deux tiers d'une classe d'âge accèdent désormais au baccalauréat grâce à la création et au développement des baccalauréats technologiques et professionnels. Avec la reprise de l'emploi, les jeunes non diplômés subissent un vrai « décrochage ». L'insertion professionnelle d'une majorité de jeunes marque ainsi une fraction d'entre eux du stigmate d'« inemployables » et les enferme dans une situation précaire (Ropé et Brucy, 2000)<sup>4</sup> ;
- des effets des restructurations du système scolaire pour répondre à l'objectif d'allongement des études. Notre période correspond à une réorganisation importante du segment de la scolarité obligatoire « primaire/collège » et de ses liens avec la formation professionnelle ;
- du processus de polarisation sociale des publics scolaires des écoles et des collèges<sup>5</sup>. Les inégalités sociales semblent se déplacer vers d'autres terrains et notamment vers la « qualité » de l'offre d'éducation et de la scolarité suivie selon les établissements.

4. Françoise Ropé et Guy Brucy, *Suffit-il de scolariser ?* Paris, Les Editions de l'Atelier, 2000.

5. Danièle Trancart, « L'évolution des disparités des collèges publics », *Education et Formations*, n° 54, 1998, p. 89-95. Jean Hebrard, *La Mixité sociale à l'école et au collège. Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale*, Paris, ministère de l'Education nationale, mars 2002, 56 p.

## Les élèves en grande difficulté d'apprentissage dès le primaire

### Des écarts de niveau scolaire importants

Le ministère de l'Éducation nationale dispose, par diverses sources et méthodes, de données statistiques permettant de caractériser la population concernée par l'échec scolaire. Il diffuse des données de plus en plus nombreuses rendant possible l'analyse des relations entre positions sociales et déroulement des carrières scolaires<sup>6</sup>. Elles sont produites en adoptant une perspective externe, macro-sociologique et analytique, qui est aussi celle qu'adopte prioritairement l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Iredu).

Une synthèse des résultats acquis grâce à ces données concernant la question des inégalités sociales a été réalisée récemment par Marie Duru-Bellat<sup>7</sup>, chercheur à l'Iredu. Alors que l'optique privilégiée dans la description des carrières scolaires reste pour elle la comparaison des taux d'accès aux plus hauts niveaux éducatifs, la question traitée ici nous conduit à être plus particulièrement attentifs aux données concernant la population d'élèves qui se trouve au-dessous d'un seuil de connaissances considéré comme minimal, ou encore à l'évolution des écarts entre les élèves qui en savent le plus et ceux qui en savent le moins. La présentation que Marie Duru-Bellat ou Claude Thélot<sup>8</sup> donnent des inégalités actuelles de savoir entre la «tête de classe» (les 10% les meilleurs de la génération) et la «queue de classe» (les 10% les plus faibles), qui varient de un à trois, rend compte de la rupture provoquée par cette lecture particulière. D'un côté, on peut considérer que les scores moyens des plus faibles ont augmenté plus que ceux des plus forts, ce qui signifie qu'il y a eu une élévation sensible du niveau de la queue de classe par rapport à celui d'il y a vingt ans. On serait, ainsi, moins éloigné qu'autrefois de l'émergence et d'une maîtrise d'une certaine culture commune, ce qui est important pour la cohésion d'une «société de connaissance». Mais d'un autre côté, ce bilan global a été obtenu «*en dépit des exclus ou des grands échecs scolaires qui sont un problème très important*»<sup>9</sup>. Pour autant, la problématique de l'exclusion est alors inscrite dans une approche plus globale des inégalités sociales, qui convainc aisément, pour Marie Duru-Bellat, «*de ce que le handicap des uns est indissociable de l'avantage des autres et donc que l'inégalité sociale, à l'école comme ailleurs, concerne par définition l'ensemble des groupes sociaux*»<sup>10</sup>.

6. La Direction de l'évaluation et de la prospective (Dep) du ministère de l'Éducation nationale dispose de données plus spécifiques sur les publics d'élèves à travers principalement trois grandes sources statistiques : les enquêtes annuelles type recensements, les enquêtes longitudinales de suivis d'élèves par échantillons, les évaluations nationales des acquis cognitifs des élèves.

7. Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école*, op. cit.

8. *Ibid.* p. 150 et Claude Thélot, «Égalité et diversité dans le système éducatif : constats, enjeux, prospective», in Alain Vergnion et Henri Peyronie, *Le Sens de l'école et la démocratie*, Berne, Peter Lang, 2000.

9. Claude Thélot, op. cit., *Égalité et diversité dans le système éducatif : constats, enjeux, prospective*, p. 46.

10. Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école*, op. cit., p. 232.

Classiquement, les insuccès scolaires ou même l'échec scolaire se mesurent par le retard scolaire (redoublement), l'orientation et les sorties sans qualification. Un des apports majeurs des données récemment produites par le ministère de l'Éducation nationale est d'avoir souligné la faiblesse des niveaux scolaires qui sont associés à ces trois facteurs. Les premières données mobilisées pour penser les inégalités de carrières scolaires sont désormais les données sur les acquis effectifs réalisés. Or ces données révèlent la persistance d'un groupe d'élèves, appelés « noyau dur » de la difficulté scolaire, identifiés dès le primaire en raison de leur faible niveau d'acquisition cognitif à différents stades de la scolarité, et les désignant comme « n'ayant pas acquis les connaissances de base ». Ces élèves sont très majoritairement issus des classes populaires.

### **Des résultats concordant aux épreuves d'évaluation-diagnostic**

Ce constat se fonde principalement sur les résultats aux épreuves d'évaluation-diagnostic que passent depuis 1989 tous les élèves en tout début d'année en français et en mathématiques, à deux niveaux du système scolaire : l'entrée au Ce2 et l'entrée en 6<sup>ème</sup><sup>11</sup>. Les résultats de ces évaluations sont d'une grande régularité sur la période étudiée et indiquent qu'un pourcentage important d'enfants (entre 4 et 9% selon les années) ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en mathématiques, et risquent de quitter l'école sans les avoir acquises. Les compétences en français<sup>12</sup> qui ne sont pas maîtrisées concernent les champs « savoir écrire » (orthographier correctement un nom au pluriel, effectuer une transformation repérable ou non à l'oral, savoir construire des phrases syntaxiquement correctes) et du « savoir lire » (extraire des informations par déduction dans un texte). Sont aussi mentionnées les difficultés de ces élèves lorsqu'ils ne trouvent pas immédiatement la réponse à la question posée, leur absence de « stratégies de contournement » quand ils ne possèdent pas la « procédure experte ». Les compétences non maîtrisées en mathématiques sont « comparer », « ranger », « intercaler des nombres » ; « utiliser l'algorithme décimal de la multiplication par 10 », « produire une réponse et la justifier », « analyser une situation et organiser une démarche ». Tout en soulignant que les scores de réussite ou d'échec sont à relativiser pour des raisons liées à la variabilité des conditions de passation<sup>13</sup>, à la complexité, voire aux aberrations du codage, et à l'aspect encore rudimentaire de l'outil en termes de mesure des acquis, surtout quand il s'agit des élèves en grande difficulté, aussi bien les experts que la grande majorité des chercheurs s'intéressant aux écarts d'apprentis-

11. Les évaluations-diagnostic ne sont pas destinées à déterminer dans quelle mesure les objectifs fixés par le programme ont été atteints. Visant à connaître les acquis des élèves à certains moments de la scolarité (début de cycle notamment), elles permettent aussi aux enseignants d'apprécier les capacités de leurs élèves et de repérer leurs difficultés à s'adapter aux exigences et au type de travail nécessaire pour suivre avec profit les enseignements du cycle dans lequel ils s'engagent.

12. Ce sont les résultats des évaluations de 1997 qui se montrent les plus précis quant aux compétences des élèves faibles.

13. On trouve aussi des remarques sur les réactions différenciées des élèves selon leur position scolaire à la passation de ces épreuves, mais aucune recherche systématique n'a été réalisée.

sage selon les positions sociales s'appuient désormais fortement sur l'ensemble de ces données.

De 1997 à 2003, quelques recherches seulement complètent ces résultats. A la demande de l'Observatoire national de la lecture, la Division de la prospective et du développement a lancé en 1997 une « Etude spécifique sur les élèves en difficulté en lecture ». Cette étude a permis de faire apparaître, parmi l'ensemble des élèves en difficulté en lecture, trois grands groupes d'élèves qui se différencient nettement par le score obtenu à l'évaluation nationale. Un premier groupe (4,3% de l'ensemble des élèves de 6<sup>e</sup>) peut être considéré comme étant en grande difficulté de lecture et pour celui-ci la situation est « particulièrement préoccupante ». Parmi ces élèves, on note une très forte surreprésentation des garçons (80%, alors qu'ils représentent 64,2% de l'ensemble des élèves en difficulté), mais aussi d'élèves en retard (près des deux tiers contre 54,2% de l'ensemble). Un second groupe (7,8% des élèves en difficulté) est handicapé par une extrême lenteur, notamment dans l'identification des mots. Enfin, un troisième groupe (2,8% des élèves en difficulté) est dans une situation moins préoccupante : ils semblent avoir mieux acquis les apprentissages de base mis en œuvre dans l'acte de lecture, mais achoppent sur des compétences qu'on peut qualifier de « haut niveau ».

#### ***Augmentation du nombre de jeunes en grande difficulté de lecture***

L'enquête Pisa 2000 a concerné les élèves de 15 ans, quel que soit leur parcours scolaire, et a eu pour objectif d'évaluer, dans une trentaine de pays, leurs acquis dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Pour la France, en ce qui concerne la compréhension de l'écrit, 4% des élèves sont classés dans le plus bas niveau de performances : ils ne maîtrisent pas en lecture les compétences de niveau 1 (sur 6 niveaux de compétences évalués). 11% ne dépassent pas le niveau 1, c'est-à-dire qu'ils ne maîtrisent que les compétences de base. Par ailleurs, l'évaluation internationale Pirls réalisée en 2001 pour mesurer les performances en lecture des élèves de niveau Cm1 situe la France dans un rang médian et observe que ses performances ont subi une légère érosion depuis l'enquête de 1991<sup>14</sup>. Cela est confirmé par les évaluations lecture qui ont lieu lors des journées d'appel de préparation à la défense (Japd) et concernent les jeunes de 17 ans. Elles montrent, entre 1999, année de la première évaluation, et 2002, même si la population qui passe le test chaque année n'est pas encore stabilisée selon les enquêteurs<sup>15</sup>, plutôt une augmentation du nombre de jeunes en grande dif-

14. Les correcteurs ont noté toutefois que les élèves français, surtout quand ils avaient des difficultés, avaient tendance à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes, à celles qui demandent un développement écrit, cela pouvant s'expliquer selon eux par un manque de sollicitation des enseignants sur ce type de questionnement, ou par un manque de confiance des élèves en leurs propres capacités.

15. Pour l'année 2001-2002, le recueil de données a porté sur l'ensemble des participants à la Japd, mais on ne dispose pas d'une base exhaustive des réponses aux questionnaires en raison de difficultés techniques qui ont empêché la collecte intégrale des résultats d'une part, et du fait qu'un nombre important de jeunes (entre 5 et 10%) ne se sont pas présentés d'autre part. Les jeunes tardant à se présenter forment selon la Dpd, au vu des observations des années précédentes, une population plus souvent en difficulté de lecture.

ficulté en lecture. La première enquête signalait que un peu moins de 10 % des jeunes avaient de réelles difficultés de compréhension à l'écrit (4 % ne possédant pas « les connaissances indispensables à l'acte même de lire », à savoir la maîtrise des mécanismes de base de la lecture et la connaissance des codes élémentaires de l'écrit, et étant dans une situation pouvant déboucher sur l'illettrisme). Ils étaient 9 % l'année suivante (dont 5 % proches de l'illettrisme), plus de 11 % en 2000 (dont 6,5 % proches de l'illettrisme) et 12 % en 2001 (dont 6 % proches de l'illettrisme).

Les variations géographiques de ces écarts commencent seulement à être explorées. On sait que les variations académiques de l'écart entre les 10 % des élèves les plus faibles et les 10 % les plus forts vont jusqu'à 4 à 5 % du score moyen, mais les repérages réalisés à des niveaux plus fins, comme le souligne Robert Hérin<sup>16</sup>, sont à réactualiser selon les circonscriptions scolaires les plus adéquates<sup>17</sup>. Il est clair en tout cas que l'espace scolaire est loin d'être homogène et que les variations se manifestent avec d'autant plus de vigueur qu'on se rapproche des niveaux locaux. Lui-même a mis en évidence que les écarts entre les collèges du département du Calvados sont de 20 à 25 %, avec une géographie dont l'interprétation est délicate, même si globalement ils renvoient aux grandes divisions sociales des populations qui le partagent. Des monographies réalisées dans des collèges des départements de la région Ile-de-France ou du Nord-Pas-de-Calais appartenant à des réseaux d'éducation prioritaire (Rep) notent des décalages encore plus importants.

### **Les enfants des familles les plus défavorisées sont plus particulièrement concernés, mais les informations précises manquent**

Le fait que ce soient les enfants des familles populaires les plus touchées par la précarisation et la disqualification (économique et symbolique) qui connaissent le plus souvent des difficultés d'apprentissage est un second résultat important. L'évaluation de septembre 2002 (Repères et références statistiques, 2003) indique que le score des élèves de Ce2 selon l'origine sociale est de 60,6 en français pour la catégorie « ouvriers » et de 56,5 pour la catégorie « inactifs », de 61,5 en mathématiques pour la catégorie « ouvriers » et de 60,2 pour la catégorie « inactifs », soit, s'agissant du français, plus de 18 points d'écart avec la catégorie la plus favorisée pour les enfants d'ouvriers et plus de 20 points d'écarts pour les enfants d'inactifs. Pour l'enquête Pisa, si on analyse les relations entre les 15 % des élèves de niveau 0 et 1 avec l'origine sociale, la proportion d'élèves en grande difficulté de lecture est de 16 % pour la catégorie « ouvriers », de 30 % pour la catégorie « inactifs » et de 30 % pour la catégorie « non déclarée ».

Mais les croisements entre scores moyens atteints et catégories socioprofessionnelles ne sont pas réalisés et diffusés systématiquement, et la description des

16. Robert Hérin, « Pour une approche territoriale des inégalités sociales », in Vergnioux Alain et Peyronie Henri, *Le Sens de l'école et la démocratie*, Berne, Peter Lang, 2000.

17. En 2001, le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Recherche et le ministère de l'Aménagement du territoire et de l'Environnement ont lancé un appel d'offres sur le thème « Education et formation : disparités territoriales et régionales ». Les recherches soutenues sont encore en cours.

milieux plus particulièrement concernés reste très peu affinée. Dans une grande partie des études décrivant les progressions des apprentissages des élèves, la distinction entre inactifs, ouvriers et employés est très peu utilisée. Il y a le plus souvent distinction globale entre les catégories «défavorisées», qui regroupent ces trois catégories précédentes (on parle parfois aussi de catégories «populaires»), par opposition aux «catégories plus favorisées». Lorsque ces catégories sont construites «en fonction de la réussite scolaire probable aux différents groupes sociaux», les ouvriers qualifiés et non qualifiés sont regroupés dans la catégorie dite «défavorisée», et les employés, artisans, commerçants, dans la catégorie dite «moyenne». Enfin beaucoup d'enquêtes continuent d'opposer «enfant de cadre» et «enfant d'ouvrier». Globalement, on peut donc considérer qu'elles génèrent alors des schèmes de perception de la société et des milieux sociaux désormais largement interrogés. Jean-Manuel de Queiroz<sup>18</sup> note en effet dès le début des années 1990, dans un bilan consacré aux recherches sur les relations entre les familles populaires et l'école, que lorsque l'on parle de «milieu populaire» du point de vue de l'école, l'expression, pourtant vague, traduit la vérité d'un regroupement peu homogène économiquement et idéologiquement, parfois même fortement contrasté, mais unifié par la faiblesse de son «niveau culturel». On a alors affaire à une interaction entre le dispositif scolaire et une forme spécifique d'héritage social que la notion de «capital culturel rentable» délimite sans pour autant en éclaircir le contenu. En outre, à cet égard, les familles ouvrières et plus généralement populaires se situent de toute façon entre deux pôles. Au premier pôle, il s'agit des ménages démunis économiquement et culturellement, n'ayant comme seul repère qu'une scolarité courte, alors qu'il s'agit, à l'autre pôle, de familles populaires socio-économiquement plus stables et plus qualifiées, au passé scolaire beaucoup plus positif.

Par ailleurs, le recueil de l'origine sociale d'un élève et son chiffrage sont presque toujours établis par les chefs d'établissement en fonction des informations souvent imprécises que peuvent leur communiquer les familles, voire les enfants eux-mêmes lors de l'inscription au collège à l'entrée en 6<sup>e</sup>, ce qui rend particulièrement problématique l'identification plus fine d'une population dite très défavorisée<sup>19</sup>. Les fiches d'inscription ne sont pas remises à jour par la suite alors que l'on sait que les situations professionnelles sont très évolutives. Une catégorie a en outre de plus

18. Jean-Manuel de Queiroz, «Les familles et l'école», in François de Singly (dir.), *La Famille, l'état des savoirs*, 1991, 201-210.

19. Sur la mesure de l'origine sociale dans les statistiques scolaires, un article de Charles Soulié rend compte d'une enquête commandée par la Dpd sur les procédures de collecte des Pcs (professions et catégories socio-professionnelles) et ses effets sur les résultats statistiques obtenus. Les distorsions observées se situent tout au long d'une «chaîne» débutant par la prise d'informations, puis par leur codage effectué par du personnel administratif. Ces procédures sont peu homogènes d'un établissement à l'autre. Les imprécisions concernent l'identification de la personne responsable de l'élève (près de la moitié des élèves sont déclarés sous la responsabilité de leur seul père et non de leurs deux parents, la réponse «mère seule» est considérée comme plus fiable pour établir une monoparentalité) tout autant que le statut professionnel, puis son codage selon une nomenclature en 32 rubriques. Toutefois, malgré ces imprécisions, l'information sur la profession du responsable demeure un indicateur pertinent du milieu social d'origine. Charles Soulié, «L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique», in *Population*, n° 55, 2000.



en plus d'importance, celle des « inactifs », ce qui témoigne de la difficulté qu'ont un certain nombre d'élèves et de professionnels à caractériser autrement les parents « au chômage » ou « ne travaillant pas » au moment de la prise d'information<sup>20</sup>.

Ajoutons que le fait que les fiches administratives des collégiens comportent des erreurs et que leurs dossiers scolaires soient souvent trop incomplets, voire vides, est noté par plusieurs chercheurs travaillant à l'échelle des établissements. Plus globalement, ceux-ci considèrent que le caractère peu systématique et rigoureux des procédures de collecte de données aux différents niveaux administratifs du système scolaire, d'une part, et la difficulté à y avoir accès, d'autre part, sont de véritables handicaps pour le développement et la qualité de recherches territoriales de type ethnographique<sup>21</sup>.

Seules les enquêtes Panels d'élèves disposent d'informations plus précises car celles-ci sont recueillies directement auprès des familles par une enquête complémentaire administrée par questionnaire (profession détaillée, situation d'emploi, niveau de diplôme des parents, taille et structure de la famille, nationalité des parents, etc.). Dans ces enquêtes, la distinction entre ouvriers qualifiés et non qualifiés est fortement mobilisée, et la catégorie des « inactifs » est construite sans y intégrer les chômeurs. L'appartenance à un milieu très défavorisé est donc définie de façon très différente dans ces enquêtes et dans celles prenant les informations *via* les établissements.

### **Des difficultés scolaires précoces qui s'accumulent**

En prenant appui sur les évaluations nationales et les quelques recherches menées à d'autres niveaux de classe, Marie Duru-Bellat montre que les premières « traces » statistiques des inégalités sociales à l'école s'observent dès la moyenne section de maternelle, et que leur caractère cumulatif apparaît nettement à partir du cours préparatoire. Les écarts s'accroissent ensuite encore au collège, et ce, dès les deux premières années : « *dans la mesure où les élèves de milieu populaire abordent le collège avec un niveau plus faible, l'élitisme du collège va en lui-même creuser les inégalités sociales, sans compter les inégalités sociales attachées spécifiquement aux progressions à ce niveau*<sup>22</sup> ». Au primaire, les difficultés persistantes se traduisent très vite en un cumul important de lacunes, et une dégradation très nette des performances intervient en début de collège.

#### **Le redoublement en début de scolarité concerne avant tout les catégories les plus défavorisées**

Le redoublement, même si sa pratique est plus restreinte globalement, reste une réponse encore répandue dans les classes de primaire lorsque les élèves connaissent des difficultés importantes. Dans l'enseignement public, 7,2% des élèves de Cp et 19,5% de ceux de Cm2 ont un an ou plus de retard (*Repères et références sta-*

20. Marlaine Cacouault et Françoise Œuvrard, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Editions de la Découverte, 3<sup>e</sup> éd., 2003.

21. Cela est particulièrement souligné dans le rapport de Jean-Paul Payet et al., *Mondes et territoires de la ségrégation scolaire (Explorations)*, mai 2002.

22. Marie Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école, op. cit.*, p. 150.

tistiques, 2003<sup>23</sup>). Les disparités sociales sont fortes. Parmi les élèves entrés au collège en 1995, 95,2% des enfants de cadres et 97,9% des enfants d'enseignants sont parvenus au Ce2 sans avoir redoublé; ils ne sont que 73,8% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés et 69,5% chez les enfants d'inactifs. Au collège, les écarts entre groupes sociaux sont encore plus importants: 95,6% des enfants d'enseignants entrés en 6<sup>e</sup> en 1995 sont parvenus en 4<sup>e</sup> générale trois ans plus tard (contre 91,9% pour ceux entrés en 1989); pour les ouvriers non qualifiés, les pourcentages sont de 56,3% contre 54,6% (note d'information 00.54, décembre 2000).

Deux enquêtes régionales très récentes affinent ces résultats. La première a été conduite dans 156 écoles de l'académie de Dijon par Thierry Troncin, chercheur à l'Iredu<sup>24</sup>. Ses résultats confirment que les deux premières années de scolarisation élémentaire constituent un obstacle infranchissable pour un nombre important d'élèves, dont la plupart sont d'origine sociale défavorisée (ils constituent près de la moitié de la population des redoublants, alors qu'ils ne représentent qu'un tiers de l'échantillon) puisqu'ils sont 15% à être en retard en Ce2. Ce retard a parfois commencé dès les années de maternelle (3,4%)<sup>25</sup>, mais ce sont les classes de Cp (5,8%) et de Ce1 (6,7%) qui sont les plus redoublées, devant les classes de Ce2 (5%) et Cm1 (4,2%). Et si la classe de Cm2 est la moins redoublée (3,6%), c'est seulement en raison des textes en vigueur qui limitent le retard à deux ans à la fin des deux cycles de l'école élémentaire. Le redoublement est davantage le fait des élèves en difficulté mais, toutes choses égales par ailleurs, c'est également le cas des élèves de condition sociale défavorisée. Une étude menée par le service prospective de l'académie de Versailles sur les trajectoires au collège de l'ensemble des élèves (50 513) entrés en 6<sup>e</sup> dans l'académie à la rentrée 1998 montre, pour sa part, que le niveau redoublé qui est le plus marqué socialement est la 6<sup>e</sup>; 10,8% de la population qui redouble la 6<sup>e</sup> appartient à la population la plus favorisée, alors que le pourcentage est de 41,9% pour la population la plus défavorisée.

### **Des liens très forts entre niveaux de compétences et parcours scolaires**

Niveaux de compétences et retard scolaire sont fortement corrélés. Ainsi, ce sont les élèves les plus en retard qui ont les résultats les plus faibles aux évaluations annuelles de Ce2 et 6<sup>e</sup>. Au niveau Ce2, en septembre 2002, les élèves ayant un an de retard ont un score en français inférieur de plus de 12 points à celui des élèves «à l'heure», et ceux ayant deux ans de retard de près de 30 points. Les écarts pour les mathématiques sont de près de 10 points pour les premiers et d'un peu plus de vingt points pour les seconds (note d'information 01-35, juillet 2003). Au niveau 6<sup>e</sup>, en septembre 2002, les élèves ayant un an de retard ont un score en français inférieur de presque 10 points à celui des élèves «à l'heure»; pour les élèves ayant un retard de deux ans et plus, l'écart est d'environ 25 points. Les écarts sont en mathé-

23. Ces chiffres sont à prendre avec précaution compte tenu de la grève administrative des directeurs d'école depuis 1999-2000.

24. Thierry Troncin, *Le Redoublement à l'école élémentaire: une pratique enseignante persistante à la recherche de sa légitimité*, décembre 2001, sur le site Iredu.

25. On ne parle pas alors de redoublement mais de maintien.

matiques respectivement de 11 points et de presque 30 points (note d'information 01-35, juillet 2003).

Les données des enquêtes statistiques sur les sortants sans qualification<sup>26</sup> confirment cet impact du niveau scolaire en fin de primaire. Parmi les élèves qui se situaient parmi les 25 % les plus faibles au niveau national à leur entrée en sixième en 1995, 24 % d'entre eux sont sortis sans qualification (contre 9,3 % de l'ensemble des élèves)<sup>27</sup>. Pour ce qui concerne cette population des sortants sans qualification, pour la moitié d'entre eux le Cp ou le Ce1 était la première classe redoublée. Malgré ces redoublements, les études primaires ont été terminées avec un niveau de compétences en français et en mathématiques souvent insuffisant. Aux épreuves nationales d'évaluation de 6<sup>e</sup>, près de deux tiers des élèves sortis sans qualification obtiennent des résultats qui les situent parmi le quart des élèves les plus faibles dans ces deux disciplines<sup>28</sup>. Enfin, les enquêtes quantitatives existant sur les dispositifs relais<sup>29</sup> indiquent que la plupart des élèves accueillis ont redoublé plusieurs fois, surtout les classes en début de cycle (Cp et Ce1), avec pour 10 % d'entre eux de graves problèmes de maîtrise de la langue et, pour 20 % des cas, de très faibles capacités de lecture. De leur côté, Mathias Millet et Daniel Thin ont travaillé sur la quasi-totalité des dossiers des dispositifs relais de la Loire et de Lyon pour l'année 2001-2002. 55 collégiens sur 66 sont en retard (83, 4 %), dont 27 de deux ans ou plus. Après avoir enquêté de façon approfondie sur le profil scolaire d'une vingtaine de ces collégiens, ils constatent que «*si les niveaux scolaires (tels qu'ils sont par exemple décrits par les enseignants) peuvent varier d'un collégien à l'autre, certains pouvant être dépeints comme de bons élèves (mais de bons élèves virtuels), les performances scolaires sont sans ambiguïté très faibles (...) Une large partie des collégiens étudiés n'est capable d'aucune performance scolaire du niveau attendu au collège et semble avoir cumulé des difficultés depuis de nombreuses années scolaires*<sup>30</sup>».

26. La France est l'un des seuls pays qui diffuse depuis plus de vingt-cinq ans des statistiques sur les sortants du système éducatif. Ces travaux statistiques sont produits dans le cadre d'une collaboration collégiale, le Bilan formation-emploi, qui regroupe divers organismes publics : le service statistique du ministère de l'Éducation nationale, le Cereq, la Dares (ministère de l'Emploi et de la Solidarité) et l'Insee.

27. Jean-Paul Caille, «*Qui sort sans qualification du système éducatif ?*», *Éducation et Formations*, n° 57, juillet-septembre 2000, p. 19-38. Christelle Chausseron, «*Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré*», *Éducation et Formations*, n° 57, juillet-septembre 2000, p. 55-63.

28. Sylvain Broccolichi et Brigitte Larguèze, «*Les sorties sans qualification*», *Res*, 1995. Sylvain Broccolichi et Brigitte Larguèze, «*Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège*», *Éducation et Formations*, n° 48, 1996, p. 81-102.

29. Institutionnalisés par une circulaire de 1998, ces dispositifs censés lutter contre la déscolarisation et le décrochage ont vu le jour dès 1996, à l'initiative des acteurs scolaires. En 2000, un appel d'offres a été lancé sur la déscolarisation (5 projets ont été financés dans le cadre de l'appel à projet par le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Justice, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles et la Délégation interministérielle à la ville et 7 projets ont participé au réseau des chercheurs mis en place par le comité de pilotage).

30. Mathias Millet et Daniel Thin, «*Rupture scolaire*» et «*déscolarisation*» des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, juin 2003 (appel d'offres déscolarisation) p. 163.

## Des parcours structurés par les difficultés scolaires

### *Les ambivalences de l'expérience scolaire des écoliers en situation d'échec*

Même si, en général, la variation des socialisations familiales est encore prioritairement convoquée par les sociologues pour comprendre les inégalités de réussite à l'école, leurs analyses donnent une part beaucoup plus importante aux interactions entre la scène familiale et la scène scolaire, à la présentation « dans la durée » d'une articulation, voire d'un enchevêtrement entre des histoires familiales et des parcours scolaires. Pour l'équipe coordonnée par Françoise Ropé et Bertrand Geay<sup>31</sup>, mais aussi pour Mathias Millet et Daniel Thin, les données recueillies sur les collégiens d'origine populaire en « rupture scolaire » conduisent à souligner à la fois l'origine sociale des « déscolarisés », issus massivement des couches les plus marginalisées des catégories populaires, et l'importance ainsi que l'ancienneté des difficultés scolaires et des formes de stigmatisation et de dévalorisation qui y sont associées. Du discours recueilli auprès de 11 jeunes, il ressort, pour Bertrand Geay, ainsi que Bernard Lahire<sup>32</sup> avait pu déjà le souligner, une forme de solitude, liée au fait de se sentir meurtri par l'école, d'avoir été abandonné au fond de la classe.

Il est, par ailleurs, indiqué que les difficultés scolaires précoces sont rendues visibles le plus souvent par les chercheurs contre le discours immédiat des collégiens. Elles sont en grande partie masquées, en primaire, par l'institution. Mathias Millet et Daniel Thin précisent que la question des difficultés d'apprentissage s'est imposée comme une dimension essentielle des parcours étudiés contre l'« occultation relative » des collégiens, mais aussi des enseignants et très fréquemment des parents. Dès le début des années 1990, les travaux de l'équipe Escol<sup>33</sup> ont montré que chez des enfants de milieux populaires, « l'école élémentaire est l'objet de souvenirs généralement positifs ». C'est même en termes d'opposition entre le bon souvenir de l'école primaire et l'« engrenage » des problèmes à partir du collège que cette idée apparaît dans les entretiens réalisés avec des élèves de classes-relais par Stéphane Bonnéry et Elisabeth Martin<sup>34</sup>. Alors qu'ils ont l'impression que leur scolarité primaire s'est déroulée sans problème majeur, ces élèves interprètent les situations scolaires du collège (où ils ont « décroché ») sur le registre de conflits intersubjectifs, de sentiments de rejet ou d'injustice, et cette « interprétation » a, pour ces chercheurs, « grippé » encore plus les relations pédagogiques et les apprentissages.

Ces recherches attirent l'attention sur le versant subjectif de l'expérience scolaire négative des enfants confrontés à l'échec dès les premiers apprentissages, mais sans pouvoir véritablement approfondir une dimension qui apparaît en creux dans des entretiens de collégiens déjà engagés dans un processus de déscolarisation.

31. Bertrand Geay et Françoise Ropé, *L'Espace social de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*, septembre 2002 (appel d'offres déscolarisation).

32. Bernard Lahire, « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », *Ville-Ecole-intégration*, n° 114, 1998, p. 104-109.

33. Bernard Charlot, Elisabeth Bautier Elisabeth, Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.

34. Elisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les Classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Paris, Esf, 2002.

Or si les recherches sur le vécu de l'échec scolaire sont relativement nombreuses lorsqu'il s'agit des collégiens, le défaut de connaissance est très important lorsqu'il s'agit des écoliers. «*Les résistances à l'école laissent apparaître un sentiment de violence et de domination qui ne se formulent jamais directement mais s'expriment par la bande*», notent François Dubet et Danilo Martuccelli<sup>35</sup> dans un des seuls ouvrages récents décrivant l'expérience des écoliers populaires.

**Bénéficier d'alliés efficaces favorise le maintien dans le système scolaire**

Maryse Esterle-Hédibel<sup>36</sup> fait l'hypothèse que les jeunes déscolarisés sont désignés comme déviants par l'institution scolaire et que les formes d'étiquetage ont d'autant plus de prise que les enfants sont jeunes. Aux facteurs endogènes à l'école se combinent alors des situations familiales qui ne permettent pas de les soutenir dans leur effort scolaire et de contrebalancer l'image négative qui leur est renvoyée. Les parents les plus démunis socialement disposent de trop peu de ressources pour se positionner en interlocuteurs crédibles de l'école. Par ailleurs, ce qui manque aux parents les plus démunis serait la capacité sociale et culturelle à jouer un rôle positif, autrement dit à fournir des encouragements et des aides scolaires, en cas de difficultés. La mobilisation des parents pour que les enfants et les adolescents gardent une image positive d'eux-mêmes alors qu'ils souffrent du regard des autres est au centre de la recherche de Catherine Delcroix<sup>37</sup>. Celle-ci a suivi et analysé pendant six ans la vie d'une famille marocaine vivant en cité (les deux parents et les huit enfants). Cette recherche rend compte des préjugés auxquels sont exposés les enfants en situation de précarité, préjugés qui ont de fortes incidences dans la manière d'appréhender leur scolarité, et des efforts que les parents doivent déployer pour leur apprendre à résister aux épreuves humiliantes et dévalorisantes et «*leur donner les moyens de se construire une capacité à réussir à vivre, à se développer en dépit de l'adversité*». Ils le font en mobilisant les ressources subjectives construites à partir de leurs expériences passées et en développant des stratégies pour s'émanciper d'une situation négative réelle. Ils pratiquent aussi un dialogue familial permanent, reconnaissent les difficultés spécifiques rencontrées par leurs enfants, les encourageant à rester dans la «*légalité*» tout en faisant valoir leurs droits. «*A travers l'histoire des Nour et des nombreuses familles touchées par l'injustice de la discrimination, conclut Catherine Delcroix, on comprend la nécessité, pour éviter l'engrenage de la violence, de leur reconnaître dignité et droits, capacités et talents.*»

En 1995, Sylvain Broccolichi et Brigitte Larguèze<sup>38</sup> ont réalisé une étude approfondie de quarante trajectoires de jeunes d'Ile-de-France du panel 1989 de la Dpd basée sur

35. François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1998, p. 95-96.

36. Maryse Esterle-Hédibel, *Les Arrêts de scolarité avant 16 ans. Etude des processus sur la ville de Roubaix (Nord)*, mars 2003 (appel d'offres déscolarisation).

37. Catherine Delcroix, «*La prévention familiale des risques encourus par les enfants des cités. Des stratégies pour combattre le racisme et son interactivité*», communication au colloque «*Les enfants pauvres en France*» organisé par le Cerc, le Cgp, la Cnaf et la Drees, Paris, 21 mars 2003, 12 p.

38. Sylvain Broccolichi et Brigitte Larguèze, «*Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège*», *op. cit.*

l'étude des dossiers scolaires et sur des entretiens croisés (parents, élèves, acteurs scolaires). Deux types de critères ont été retenus pour délimiter l'échantillon étudié : origine sociale des parents et résultats très faibles à l'évaluation d'entrée en 6<sup>e</sup>. L'objectif de la recherche était de repérer les sources de différenciation qui conduisent les uns à sortir sans qualification du système éducatif et les autres qualifiés, à l'intérieur d'une même population particulièrement susceptible de ne pas acquérir de qualification. Les résultats montrent que le risque de sortie sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège varie considérablement selon l'origine sociale, le retard et le niveau d'acquisition mesurés à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Dans les cas de sortie étudiés, deux conditions sont régulièrement réunies. D'abord, l'aggravation rapide des difficultés éprouvées à l'école primaire et au collège, ensuite l'impossibilité pour l'entourage familial d'assumer un rôle régulateur, compte tenu notamment de son faible niveau d'études. Par ailleurs, les processus les plus fréquemment impliqués dans les interruptions d'études précoces correspondent souvent à une situation «intenable» pour l'élève. On peut ainsi remarquer que l'indiscipline, les conflits avec les enseignants ou l'absentéisme sont presque toujours postérieurs au déclin des résultats scolaires, qu'ils contribuent ensuite à aggraver. Les récits des élèves recueillis au cours de cette enquête révèlent à quel point la situation se bloque puis se dégrade dès lors que les élèves ont accès à des classes sans les prérequis nécessaires pour déchiffrer les énoncés et participer aux activités scolaires. L'indiscipline pratiquée individuellement ou collectivement contribue à rendre vivable une position désespérée sur le plan scolaire puisqu'elle permet de transformer une situation de dévalorisation, de passivité et d'ennui en situation de vie sociale, d'activité ludique, voire de revanche prise sur les enseignants. Dans les cas opposés d'évolutions favorables d'élèves<sup>39</sup> en difficulté à l'entrée en 6<sup>e</sup>, le cercle vicieux de l'échec et de la démotivation semble avoir été brisé par des «tutorats» trouvés dans le voisinage ou dans l'établissement scolaire fréquenté. Ainsi l'étude des cas de «redressement» permet de mieux comprendre, par contraste, les éléments qui favorisent le maintien dans le système scolaire. Des traits communs et récurrents ont été relevés tels que le bénéfice d'une aide constante au travail scolaire (dispositif d'accompagnement à la scolarité) et l'attention bienveillante des enseignants, cela concernant à chaque fois des jeunes se différenciant des autres élèves en difficulté par un comportement non anormal en classe.

### **Quand les élèves en échec deviennent des élèves «difficiles»**

Les recherches qualitatives plus récentes font les mêmes constats. Le collège, centré sur des objectifs de performance et de sélection alors qu'il accueille des élèves beaucoup moins sélectionnés socialement et scolairement, ne parvient plus à prendre en charge les échecs<sup>40</sup>. Mais les comportements «perturbateurs» des élèves

39. Cet échantillon témoin concernait des jeunes dont les difficultés scolaires à l'entrée en 6<sup>e</sup> étaient aussi importantes que celles de la moyenne des sortants sans qualification, mais dont la carrière scolaire s'est caractérisée par la suite par un net redressement : accès au niveau V sans redoubler (seconde ou terminale de Bep) et bonne perspective d'accès au niveau IV (vers un bac général, technologique ou professionnel) au moment de l'enquête.

40. Voir les travaux de François Dubet, et notamment François Dubet et Danilo Martuccelli, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, op. cit., et François Dubet et Marie Duru-Bellat, *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège démocratique*, Paris, Seuil, 2000.

en difficulté brouillent cette réalité. Les enseignants, notent Daniel Thin et Mathias Millet<sup>41</sup>, se « focalisent » sur ces comportements, comme en témoigne le fait qu'ils ont beaucoup de mal à décrire avec précision les difficultés socio-cognitives rencontrées, et « *qu'ils ont même le sentiment avec certains collégiens de n'avoir jamais fait du scolaire* ». Les chercheurs proposent d'analyser le refus du travail scolaire, l'agitation systématique provoquant une perturbation de l'activité pédagogique de ces collégiens, comme « *des pratiques de dérobage* » et des stratégies de défense des élèves en difficulté contre un sentiment d'incompétence pouvant conduire à une forme d'autodévalorisation. Ils considèrent aussi qu'en retour ce sentiment d'incompétence explique en grande partie l'absence de volonté, d'appétence, de travail, la peur de s'exposer. En étudiant leurs dossiers scolaires, Maryse Esterle-Hédibel<sup>42</sup> constate que les élèves perturbateurs restent marqués par des expressions dévalorisantes les concernant depuis plusieurs mois, voire plusieurs années, quand intervient l'arrêt de scolarité : « individu », « faire l'imbécile », « imbécile », « cas psychiatrique ». Ces expressions sont régulièrement entendues et lues et les mauvais résultats obtenus sont quasiment inclus dans le registre de la transgression.

Par ailleurs certaines recherches pointent encore plus fortement la circularité entre, d'une part, les manifestations de refus du travail scolaire, les conflits avec les enseignants, et, d'autre part, la pléthore de sanctions, dont les exclusions de cours ou les exclusions pour plusieurs jours de l'établissement, avec pour effet une aggravation des lacunes et du « décrochage » scolaire. L'enquête réalisée par Daniel Frandji et Pierrette Vergès<sup>43</sup>, conduite sur l'ensemble des collèges de Marseille durant l'année 2000-2001 à partir de la consultation des dossiers des élèves exclus, dresse le profil socio-démographique des élèves exclus de leur établissement par la procédure des conseils de discipline : il s'agit en grande majorité de garçons (81,2%), âgés pour la plupart de plus de 12 ans. L'exclusion intervient dès la 6<sup>e</sup> pour 20% d'entre eux, dès la 5<sup>e</sup> pour 25% et en 4<sup>e</sup> pour 37%. La 3<sup>e</sup> est moins concernée (18%). L'enquête confirme qu'il s'agit de jeunes dont les familles se trouvent le plus souvent en situation de grande précarité : seuls 38% des parents indiquent une profession, 26,6% ne donnent pas de réponse, 25,8% se déclarent sans profession, 9,6% se disent chômeurs. Les professions sont à faible niveau de qualification : chez les mères, des employées (22%) et surtout du personnel de service, chez les pères, des ouvriers (24,7%), mais aussi des employés (14%). Un autre indicateur de la précarité des familles : près de 60% des élèves sont boursiers.

Mais la politique des établissements en matière de discipline n'est pas identique. François Sicot<sup>44</sup>, à partir d'un échantillon de huit collèges observés durant l'année scolaire 2001-2002, relève des écarts considérables entre établissements pour ce qui est

41. Mathias Millet et Daniel Thin, « "Rupture scolaire" et "Déscolarisation" des collégiens des milieux populaires », *op. cit.*

42. Maryse Esterle-Hédibel, *Les Arrêts de scolarité avant 16 ans, op. cit.*, p. 108.

43. Daniel Frandji et Pierrette Vergès, *Le Détachement scolaire. Etude sur les processus de déscolarisation à Marseille*, décembre 2002 (appel d'offres déscolarisation).

44. François Sicot (dir.), *La Déscolarisation en Haute-Garonne. Rapport à l'école et dispositifs de scolarisation*, avril 2002 (appel d'offres déscolarisation).

des exclusions. Les variations tiennent davantage à la politique des établissements qu'aux caractéristiques des publics accueillis. Ainsi, dans cette enquête, les deux collèges qui excluent le plus sont les collèges de centre-ville qui ont bonne réputation, alors que les collèges en Zep se situent dans la moyenne. Par contre, dans les quatre collèges de centre-ville, la quasi-totalité des exclusions se fait sur une journée alors qu'elle se fait sur trois jours dans les deux collèges de Zep où plus du tiers des exclusions durent trois jours ou plus. Ces données confirmeraient que, sur les quartiers d'habitat social, ce sont les collèges qui déscolarisent par les exclusions.

Enfin, d'autres recherches analysent plus globalement les effets de l'ennui scolaire, le sentiment d'injustice que suscitent les évaluations négatives, les placements dans les mauvaises classes (les classes ghetto) et les orientations dans des filières dévalorisées sur le comportement social des collégiens. Agnès Van Zanten<sup>45</sup> part de l'hypothèse que si les adolescents des banlieues pauvres, français ou issus de l'immigration, entrent au collège avec des dispositions vis-à-vis de la culture scolaire ou de la culture de la rue déjà partiellement structurées dans d'autres milieux de vie, c'est très souvent à l'intérieur même des établissements d'enseignement que se développent, en interaction avec des processus proprement scolaires, des conduites déviantes et potentiellement délinquantes chez certains d'entre eux. Toutefois, l'opposition entre élèves «pro-école» et «anti-école» lui apparaît peu pertinente pour décrire les attitudes et les comportements des élèves dans un enseignement secondaire de masse dans le cadre duquel l'expérience adolescente est très largement dominée par l'expérience scolaire. D'ailleurs, les comportements décrits comme «anti-école» lui semblent relever moins d'une contestation de l'institution que d'une «*adaptation non consciente à des contextes de scolarisation dévalorisés, adaptation plus dangereuse pour soi que pour l'institution*». En effet, l'état d'irresponsabilité qui s'instaure «*favorise le développement d'une orientation fataliste concernant non seulement les études mais la vie en général et peut à son tour conduire une fraction des élèves dans l'engrenage d'activités véritablement délinquantes. De ce point de vue, les pratiques des élèves, si elles témoignent d'une certaine capacité à résister aux normes imposées par l'école, contribuent plutôt, in fine, à la reproduction de leur position de domination*»<sup>46</sup>.

## Des conditions inégales d'existence

### Les familles les plus démunies socialement et culturellement ou les familles pauvres ?

Si l'on regarde à présent du côté des familles, on dispose de quelques grands acquis pour éclairer ce lien puissant entre le «milieu social et familial» et les performances scolaires. On les trouve résumés dans l'ouvrage de synthèse de Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten<sup>47</sup> : le déroulement de la scolarité s'avère plus sen-

45. Agnès Van Zanten, *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Puf, 2001.

46. *Ibid.* p. 314.

47. Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, Puf, 2<sup>e</sup> éd., 1999, p. 39-40.



sible au niveau d'instruction qu'au niveau économique ou matériel de la famille ; le niveau d'études des deux parents constitue un critère plus fiable que celui d'un seul, l'essentiel, quant à la réussite scolaire, étant de disposer dans la famille d'un « stock » minimal d'instruction ; l'influence du niveau de formation des mères s'avère plus forte que celle de la profession du père ; les enfants appartenant à des familles restreintes ont tendance à mieux réussir, et ce surtout dans les familles populaires.

### **Les « enfants pauvres », une catégorie difficile à isoler**

L'accent mis sur les facteurs d'environnement socioculturels explique en grande partie que le ministère de l'Éducation nationale ne dispose pas de données concernant la pauvreté monétaire. A cet égard, la seule source disponible permettant d'approcher la population des enfants pauvres est la tranche haute des boursiers de collèges et lycées qui correspond au plafond de ressources le plus faible<sup>48</sup>. Mais on sait aussi, par des enquêtes beaucoup plus qualitatives, que la moyenne nationale de 5% de boursiers est particulièrement éloignée de la réalité des collèges les plus précarisés. Ainsi, en 1999, dans un des collèges de la ville de Roubaix enquêtés par Maryse Esterle-Hédibel<sup>49</sup>, 465 élèves avaient déposé une demande de bourse, soit près de 90% des effectifs du collège. Parmi les 462 dossiers rendus complets, 44% concernaient des foyers dont le revenu fiscal imposable ne dépassait pas 1 521 euros par an, 29,50% concernaient des foyers dont le revenu fiscal imposable ne dépassait pas 4 316 euros par an et 21% concernaient des foyers dont le revenu fiscal imposable ne dépassait pas 7 981 euros par an. Il reste qu'actuellement les approches monographiques n'isolent jamais parmi les élèves en difficulté ou en réussite scolaire cette population aux très bas revenus.

Par ailleurs, la difficulté d'isoler les enfants des familles pauvres à l'intérieur du groupe enfants d'ouvriers, inactifs et boursiers pourrait se réduire en prenant appui sur les travaux qui se sont récemment plus particulièrement attachés aux enfants pauvres. Il en ressort en effet que ces derniers se distinguent des autres enfants par le cumul de caractéristiques les moins favorables<sup>50</sup>. Entre 1998 et 1999, un million d'enfants vivaient dans des familles disposant de moins de 552 euros par mois (et par unité de consommation) et la moitié de ces enfants avaient des parents sans emploi ; ils font en moyenne partie d'une fratrie plus grande, le niveau d'éducation de leurs parents est moins élevé, et leur état de santé moins bon ; ils résident plus fréquemment en grande agglomération, dans des quartiers de type « cité ou grand ensemble » dans un cadre de vie dégradé. Mais ils se rencontrent aussi plus souvent qu'auparavant dans des familles moins nombreuses, monoparentales. Ils sont aussi les plus exposés aux conséquences de la précarisation salariale, cause principale de la pauvreté.

48. Cette information ne remonte que de façon agrégée au niveau départemental et n'est pas disponible au niveau national. Voir les actes de l'université d'automne du 28 au 28 octobre 2002, *Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au collège*, Men-Desco.

49. Maryse Esterle-Hédibel, *Les Arrêts de scolarité avant 16 ans*, op. cit.

50. Actes du colloque « Les enfants pauvres en France » organisé par le Cerc, le Cgp, la Cnaf et la Drees, Paris, 21 mars 2003. Alors qu'un effort important d'analyse et d'objectivation des phénomènes de pauvreté, de précarisation économique a été réalisé dans les années 1990, la question de la pauvreté des enfants n'avait pas été, en France, jusqu'à présent, objet spécifique d'analyse ni de politique publique.

### **L'émergence d'une politique sociale des établissements**

Un certain nombre de mesures d'aide financière ont été mises en place depuis le milieu des années 1990 au niveau des collèges et lycées. Elles visent tout particulièrement les «élèves pauvres». En 1995, dans le cadre des décisions prises en application du nouveau contrat pour l'école, était créé un Fonds social collégien<sup>51</sup> (circulaire n° 95-0247 du 14 avril 1995) destiné «à faire face à des situations difficiles pour assumer – en totalité ou en partie – les dépenses de scolarité et de vie scolaire (demi-pension, sorties scolaires, transports, vêtements de travail professionnels ou de sport, fournitures scolaires)». Deux ans après, un rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale se penche sur les questions d'«exclusion et pauvreté en milieu scolaire<sup>52</sup>». S'appuyant sur des données recueillies auprès des rectorats, il souligne que le domaine de la restauration scolaire est celui où les indicateurs de pauvreté sont les plus visibles : retards de paiement, retrait ou non-inscription des enfants, défaut d'alimentation, etc. Et une enquête sur la fréquentation de la restauration scolaire réalisée par le ministère en 1998-1999 constate à nouveau les fortes disparités de fréquentation de la cantine selon la situation socioprofessionnelle des parents des collégiens. Dans les zones d'éducation prioritaire, le niveau de fréquentation n'est que de 31,3%, alors qu'il dépasse les 60% en dehors des Zep. Pour la population des enfants d'ouvriers ou d'inactifs – qui constituent la part la plus importante de la population de ces zones – la fréquentation tombe à moins de 25% (note d'information 99-23).

### **Des différences dans l'utilisation des fonds sociaux**

Une étude de Christine César et Brigitte Larguèze<sup>53</sup> s'est intéressée à la mise en place des fonds sociaux au niveau des collèges de Seine-Saint-Denis et à leur gestion dans ces établissements. Cette étude montre que celles-ci sont révélatrices des politiques d'établissement et d'attitudes différenciées de la part des équipes administratives. Par exemple, la diffusion de l'information concernant ces fonds, primordiale pour que les familles puissent se saisir de cette aide et remplir les dossiers de demande, ne s'est pas faite de façon homogène puisque chaque établissement décidait de sa politique de diffusion. Il a fallu, en quelque sorte, que la prise en compte de ces fonds soit d'abord «digérée» par les différents acteurs administratifs pour que leur utilisation et la diffusion de l'information deviennent effectives. D'autres facteurs sont également intervenus, dont le plus important est la présence ou non d'une assistante sociale mais également ce que l'on pourrait désigner comme la «sensibilité sociale» du chef d'établissement. En effet, certains d'entre eux ont pu contester ou refuser, pendant un temps, le rôle social qui leur était attri-

51. Le Fonds social lycéen a été créé en 1991.

52. Inspection générale de l'Education nationale. *Exclusion et pauvreté en milieu scolaire*, Paris, Hachette-Education-Cndp, 1997, 112 p. (Les rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale).

53. Christine César, Brigitte Larguèze, «“Manger... mais pas seulement” : la pause méridienne au collège. Eléments pour un projet d'établissement : politique de construction, implication et valorisation des personnels, gestion des fonds sociaux», *Res*, 2000, 110 p.

bué à travers la gestion de ces fonds et ont exprimé un désaccord sur la modification de la mission impartie à l'institution scolaire qu'introduit la mission supplémentaire d'apporter une aide financière aux familles. Ces deux aspects (les tâtonnements de la mise en place et une certaine réticence) expliquent en partie que, dans certains établissements, le montant des fonds sociaux n'ait pas été entièrement distribué dans une première période.

Il est manifeste que les impayés de cantine sont une des formes de « repérage » des familles en difficulté financière. Mais, selon les chercheuses, cette réalité révèle aussi en creux que le système actuel est mal adapté aux situations sociales rencontrées. Il fonctionne, en effet, principalement à partir de la demande des intéressés. Or cette demande n'est pas formulée dans la mesure où elle révèle un embarras financier que les personnes concernées ne veulent pas toujours déclarer en raison de la gêne qu'elles éprouvent à le rendre visible. Aussi, la question de savoir comment peuvent être aidées les familles en difficulté à formuler leur demande, sans que cette demande les stigmatise, mérite d'être posée. Par exemple, en l'absence d'assistante sociale, ou en cas de surcharge de travail pour celle-ci, le personnel d'intendance gère les questions relatives aux fonds sociaux. De fait, ces personnels étant peu ou pas formés à ces aspects, des situations embarrassantes pour l'élève peuvent intervenir comme quand celui-ci est convoqué par le secrétariat de l'intendance pour « justifier » ou s'expliquer du non-paiement de la cantine. Il est alors constitué par l'institution scolaire comme « responsable » et porteur des difficultés financières de sa famille.

Le passage d'un système de droit – comme celui de la bourse des collègues – à un système d'assistantat (du quotient familial à la commission d'attribution du fonds social) n'est pas non plus évident. Aussi, certains établissements choisissent le quotient familial comme base pour déterminer le montant de l'aide apportée par les fonds sociaux. Souvent calculé en début d'année scolaire, à partir des revenus imposables et pondéré par le nombre d'enfants, il peut s'avérer inadapté en cours d'année. Entre la feuille d'imposition et les revenus réels au moment du paiement de la demi-pension, il s'est déjà écoulé plus d'un an. Il arrive qu'en milieu d'année, la situation financière ait considérablement évolué depuis la dernière déclaration aux impôts, le chômage, la précarité des emplois et la fragilité des cellules familiales pouvant aggraver des situations déjà problématiques. Les situations pour lesquelles un tarif réduit s'impose, mais qui ne peuvent pas être justifiées, sont en général très délicates à régler.

## **Les profils sociaux et familiaux des exclus scolaires**

### ***Des analyses quantitatives : des parents peu diplômés ayant connu eux-mêmes l'exclusion scolaire, des familles nombreuses, recomposées ou monoparentales...***

Concernant les profils sociaux et familiaux plus spécifiques des exclus scolaires, ce sont les études de Jean-Paul Caille<sup>54</sup>, de Pascale Poulet-Coulibando<sup>55</sup> et de

54. Jean-Paul Caille, « Qui sort sans qualification du système éducatif? », *op. cit.*

55. Pascale Poulet-Coulibando, « L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés », *Education et Formations*, n° 57, juillet-septembre 2000, p. 39-54.

Christelle Chausseron<sup>56</sup> sur les sortants sans qualification qui apportent les informations les plus nombreuses et les plus élaborées. On y retrouve les caractéristiques familiales associées à la pauvreté. Pour aller plus loin, nous manquons d'études plus ciblées qui seraient réalisées à partir des panels d'élèves et qui permettraient une connaissance plus fine des publics d'élèves qui concentrent des caractéristiques sociales et familiales défavorables en comparant réussite et trajectoires scolaires en fonction du nombre de caractéristiques cumulées. Elles pourraient dès lors s'intéresser, à travers des approches plus qualitatives, aux « réussites paradoxales » qui infirment quelque peu les constats prédictifs de la reproduction<sup>57</sup>. Une autre question, pointée dans les recherches qualitatives, mais non étudiée actuellement, que de telles études pourraient s'approprier est celle de la variation de l'impact de la pauvreté en fonction de la période de l'enfance où elle est éprouvée.

L'étude de Jean-Paul Caille montre que les sorties sans formation sont d'une ampleur maximale dans les familles d'inactifs où près d'un enfant sur trois est touché par la non-qualification. Au total, 68% des non-qualifiés sont des enfants d'ouvriers, de personnels de service, ou d'inactifs. Près d'un sortant sur trois appartient à une famille dont les parents n'ont aucun diplôme et 84% vivent dans des foyers où père et mère ont au maximum le Cap ou le brevet des collèges. Les abandons prématurés d'études présentent donc un aspect intergénérationnel : les parents ont été confrontés à des fortes difficultés scolaires, ils sont en profond décalage par rapport à l'institution scolaire, ne disposent pas des savoirs et des compétences qui permettent d'aider l'enfant en cas de difficultés. Surtout, celles-ci apparaissent comme la continuité naturelle de leur propre sentiment d'exclusion scolaire, ce qui génère un fort sentiment d'extériorité à l'école et a comme conséquence, d'une part, une limitation des attentes de formation pour leur enfant et, d'autre part, l'acceptation de l'échec scolaire comme une fatalité sur laquelle la famille a peu de prise. De toutes les caractéristiques sociales ou familiales, c'est le diplôme maternel qui influe le plus fortement sur le risque de sortie sans qualification, et le risque décroît au fur et à mesure que le niveau de qualification de la mère s'élève.

Le risque de sortie est encore accru pour les familles recomposées ou monoparentales. Selon Jean-Paul Caille, près d'un quart de ces sortants vit avec un seul des parents, le plus souvent la mère, et les familles recomposées sont proportionnellement plus nombreuses (la probabilité d'interruption d'études atteint 45% dans le cas de familles recomposées). La structure parentale est, après le diplôme maternel, la caractéristique familiale qui pèse le plus sur le risque de sortie sans qualification. La taille de la famille a également un fort impact : un élève qui vit dans une fratrie de cinq enfants ou plus a quatre fois plus de chances d'interrompre sa scolarité avant une qualification que s'il vit dans une famille de deux enfants. Il s'agit d'un destin scolaire qui concerne plus souvent les cadets que les aînés : le risque de non-qua-

56. Christelle Chausseron, « Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré », *op. cit.*

57. Voir Françoise Œuvrard, « Les "enfants pauvres" dans la statistique scolaire », in *Grande pauvreté et réussite scolaire de l'école au collège*, *op. cit.*

lification s'élève au fur et à mesure que le rang dans la fratrie s'accroît. Enfin, le petit nombre d'élèves de l'échantillon qui vivent sans leurs parents (il s'agit le plus souvent de jeunes relevant de l'Aide sociale à l'enfance) se trouvent dans des situations encore plus fragilisées. Ils quittent le système scolaire sans qualification trois fois plus souvent que les collégiens qui vivent avec leur père et leur mère.

Ces données sont largement confirmées par les analyses de Pascale Poulet-Coulibando et Christelle Chausseron. L'absence d'emploi des parents, un père manoeuvre ou faiblement rémunéré, le fait que la mère ou le père ne possèdent pas de diplôme, un contexte monoparental, mais aussi le fait d'appartenir à une fratrie nombreuse et d'en être le cadet, ou encore un logement Hlm sont autant de caractéristiques individuelles qui sont, plus souvent que les autres, celles des jeunes sortant sans qualification (7 sortants sans qualification sur 10) et qui les distinguent de celles des sortants de niveau V, qui sont leurs «voisins sociologiques». Cette conjonction d'effets de la diffusion du chômage dans l'environnement proche et du bas salaire peut s'interpréter comme donnant le sentiment qu'«on ne peut pas s'en sortir» et donc que les efforts des proches sont vains, comme sont vains aussi ses propres efforts à l'école. Ainsi, le renoncement du jeune répète et en quelque sorte reproduit celui de son environnement le plus proche. Là encore, l'absence de diplôme maternel est un des facteurs qui accroissent le plus le risque de sortir sans qualification (toutes choses égales par ailleurs). Elle est plus discriminante que l'absence du diplôme du père.

### **... aux analyses plus qualitatives**

Quelques travaux portent plus particulièrement sur la dynamique des familles nombreuses. Pour Hugues Lagrange<sup>58</sup>, la réussite scolaire des jeunes dépend du rapport à la scolarité de leurs parents, mais aussi de leur fratrie. Les élèves très absentéistes sont davantage pris dans des réseaux familiaux en déficit (frères et sœurs en échec ou dépourvus de qualifications et parents peu aidants, n'ayant connu aucune évolution professionnelle, ou au chômage). Les ressources dont disposent des individus jeunes appartenant à des communautés culturelles pauvres ont moins pour base les relations personnelles de tel ou tel membre que la capacité endogène des membres de la famille, et plus particulièrement des frères et sœurs aînés, à encourager et à soutenir les cadets. Le niveau de diplôme des parents importe moins que la cohérence de leur attitude et leur succès éducatif. *«Tel devrait donc être, pour ce chercheur, le fondement d'une politique publique active pour encourager les réussites des jeunes issus des familles nombreuses pauvres.»*

Par ailleurs, les enquêtes d'Hugues Lagrange réalisées à la fin des années 1990 avaient montré l'impact encore important, à cette période, de cette expérience d'exclusion des aînés des familles nombreuses des quartiers périphériques<sup>59</sup> issues de l'immigration. Dans un contexte marqué par une vision instrumentale de l'école,

58. Hugues Lagrange et Suzanne Cagliero, *Rapport de recherche sur la déscolarisation dans le Mantois*, décembre 2001 (appel d'offres déscolarisation).

59. Hugues Lagrange, *De l'affrontement à l'esquive. Violences, délinquance et usage de drogues*, Paris, Editions La Découverte et Syros, Paris, 2001.

une prise en compte de la conjoncture de l'emploi dans le passé récent, du chômage massif des jeunes, serait susceptible d'éclairer la question des abandons en cours de scolarité des élèves de plus de 16 ans. Nous y reviendrons ultérieurement. Les élèves absentéistes ou mis en cause dans des délits sont en position de cadets. Ce sont les « derniers-nés de la seconde génération ». Le rôle des aînés est en quelque sorte l'articulation qui permet de saisir comment le contexte macrosocial pèse sur le comportement des plus jeunes en devenant un élément vécu au sein de la fratrie. Tout se passe comme si les aînés, privés de perspective d'emploi, poursuivaient des activités délinquantes et inspiraient leurs petits frères d'âge scolaire. Il ne s'agit pas d'enrôlement direct, mais d'un transfert d'amertume et de frustration sur les plus jeunes. L'histoire des grands frères livre deux messages : d'abord la valeur de l'autonomie et parfois l'attrait des apparences d'une réussite facile (valorisation de soi immédiate par des signes tangibles), ensuite l'impossibilité de s'en sortir grâce à l'école.

On trouve au contraire, dans le rapport de Daniel Frandji et Pierrette Vergès<sup>60</sup>, l'idée que le travail scolaire ne semble pas faire facilement l'objet d'une aide mutuelle entre frères et sœurs. Ils observent plutôt de fortes différences dans les parcours et situations scolaires et font l'hypothèse que les relations dans la fratrie peuvent aussi être resituées dans la logique d'une division du travail au sein de la famille (un frère ou une sœur en réussite scolaire avec promesse d'avenir et un ou même d'autres membres avec des niveaux moins élevés : garantie d'une diversification des ressources familiales), hypothèse qui mériterait d'être reprise dans le cadre d'une recherche plus systématique.

Ainsi, dans l'ensemble, sans nier les problématiques familiales très lourdes que connaissent certains enfants et adolescents, les recherches plus qualitatives critiquent l'accent systématiquement mis par les acteurs scolaires sur les perturbations psychologiques de l'enfant liées aux dysfonctionnements de la famille, sur les défaillances dues à l'éclatement de la cellule familiale. Son effet direct est d'invisibiliser la « question sociale » et de « ramener la question des inégalités sociales grandissantes à une question d'inadaptation individuelle et collective de certains groupes sociaux<sup>61</sup> ». L'institution semble, de fait, très peu se mobiliser. Les données sur les situations familiales ne sont pas travaillées collectivement et les logiques familiales ne sont pas vraiment comprises. Par ailleurs, lorsque « la famille se manifeste », la situation de l'élève est prise avec une relative bienveillance, même si les problèmes ne sont pas vraiment réglés. Dans le cas où « aucune collaboration n'est possible », l'institution se durcit, alors même que cette situation pourrait inciter au contraire à apporter un soutien plus important. Les enfants de cette sous-population qui apparaît comme peu capable de se mettre en règle avec l'institution, autrement dit de celle qui est la plus démunie, sont les plus pénalisés.

60. Daniel Frandji et Pierrette Vergès, *Le Détachement scolaire. Etude sur les processus de déscolarisation à Marseille*, décembre 2002 (appel d'offres déscolarisation).

61. Bertrand Geay et Françoise Ropé, *L'Espace social de la déscolarisation, op. cit.*, p. 261.

## Les effets de la pauvreté

### **Les conditions d'existence sont déterminantes dans l'échec scolaire**

Certains chercheurs donnent une place importante, dans leurs analyses, aux effets des conditions matérielles d'existence proprement dites. C'est le cas de Mathias Millet et Daniel Thin pour qui, « dans un certain nombre de cas, quand on a affaire aux familles les plus pauvres, les conditions d'existence entrent clairement en contradiction avec les logiques scolaires, leurs exigences, et plus généralement les conditions d'une scolarité sinon "réussie" du moins "normale" en raison des effets qu'elles engendrent sur les pratiques familiales<sup>62</sup> ». Ils montrent que par exemple l'accès à un certain degré de maîtrise du temps et de l'avenir permettant la posture scolaire est rendu difficile tant par les temporalités familiales de l'urgence et de l'imprévu, que par les décalages des horaires de travail de certains parents, ou l'absence de rythmes de ceux qui sont sans emploi parfois depuis de longues années. De même l'ascétisme scolaire est difficilement compatible avec un « hédonisme populaire » qui se construit en raison d'un rapport à l'avenir incertain.

De manière générale, on trouve dans les recherches sur la « déscolarisation » de nombreuses remarques soulignant, comme a pu le faire aussi par ailleurs Stéphane Beaud<sup>63</sup>, l'impact des conditions sociales d'existence sur le rapport au travail scolaire des collégiens : dans ces quartiers défavorisés, les adolescents vivent dans des appartements surpeuplés, ils n'ont pas de chambre à eux, ils sont souvent dehors et subissent « la captivité du quartier ».

Les travaux d'Eric Maurin<sup>64</sup> vont plus loin dans l'exploration des liens entre pauvreté (évaluée selon le revenu parental) et échec scolaire, en mettant en relation statistique des résultats de l'enquête Permanente sur les conditions de vie (Insee, 1999) et ceux de l'Education nationale concernant les enfants ayant l'âge d'être en 6<sup>e</sup> à la date de l'enquête. Considérant que des « lacunes » persistent pour déterminer si ces liens reflètent une véritable causalité entre origine et destinée, Eric Maurin s'est intéressé à l'effet du revenu des parents sur le retard scolaire en 6<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, ainsi qu'à l'évolution de cet effet dans le temps. Il s'agissait pour lui de montrer, non pas que le revenu des parents est le seul facteur de réussite scolaire des enfants, ni même le principal facteur de réussite, mais qu'il représente un « vrai » facteur de réussite scolaire au sens causal. Il constate dès lors que le taux de retard à l'entrée en 6<sup>e</sup> est de 35% pour le quintile qui regroupe les 20% de ménages les plus pauvres, alors qu'il n'est que de 12% pour les ménages appartenant au quatrième et cinquième quintiles regroupant les revenus plus élevés. Pour Eric Maurin, les énormes inégalités que révèle cette mise en relation statistique sont à la fois connues et ignorées. Connues car on sait qu'il existe des inégalités sociales à l'école primaire, ignorées parce qu'on connaît moins cette mise en relation avec le

62. Mathias Millet et Daniel Thin, « Rupture scolaire » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, *op. cit.*, p. 38.

63. Stéphane Beaud, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.

64. Eric Maurin, *L'Égalité des possibles. La nouvelle société française*, *op. cit.*

revenu des parents, cet indicateur étant plus difficile à observer que d'autres. Avec la même méthode, Eric Maurin observe une extraordinaire persistance des inégalités en 3<sup>e</sup>.

Dans une étude récente qu'il a menée avec Dominique Goux, cet auteur s'est intéressé à d'autres conséquences liées à la faiblesse des revenus sur les conditions de vie des enfants pauvres et notamment à leur impact sur le plan scolaire. S'appuyant sur les données quantitatives de l'enquête Emploi (Insee), qui fournissent entre autres des informations sur le retard scolaire des enfants, le revenu parental et la taille du logement, cette étude montre que près de 18% des adolescents de 15 ans cohabitent à plusieurs dans une même chambre: plus de la moitié des enfants appartenant aux 10% des familles les plus pauvres grandissent dans des logements où ils sont entassés à plusieurs par chambre, contre une toute petite minorité des enfants grandissant dans les familles appartenant aux 10% les plus riches. Les conséquences, selon les auteurs, de cette sur-occupation sont très négatives puisque les statistiques montrent que plus de 60% de ces adolescents sont en retard au collège. Ne pas disposer d'une pièce pour faire ses devoirs au calme est donc préjudiciable à la réussite scolaire et accroît les risques de doubler une classe dans le primaire et au collège. Ce constat est corroboré par une enquête rétrospective menée en 1997 par l'Insee, qui retrace les scolarités ainsi que les conditions dans lesquelles elles se sont déroulées: *«Plus du tiers des personnes qui ne disposaient pas d'une pièce pour faire leurs devoirs au calme quand elles avaient onze ans sont sorties sans diplômes du système éducatif (...). Les deux sources disponibles convergent vers un même diagnostic: la pauvreté parentale est un facteur très défavorable aux conditions de logement des enfants et des conditions de logement précaires sont un facteur massif d'échec scolaire<sup>65</sup>.»*

### **L'affaiblissement de l'autorité parentale**

De leur côté, mais avec une approche beaucoup plus qualitative, Mathias Millet et Daniel Thin<sup>66</sup> enrichissent l'analyse des difficultés que rencontrent certaines familles populaires à garder de l'autorité sur leurs enfants. En adoptant une perspective sur l'autorité qui se centre beaucoup plus, comme le propose J.-C. Chamboredon<sup>67</sup>, sur l'extension du champ de la régulation (*«Plus on s'élève dans la hiérarchie, plus le champ du contrôlable est étendu, plus grand est le nombre de domaines réglés»*), ils montrent comment, compte tenu de leur conception de l'autorité, les situations spécifiques des familles et leurs conditions sociales d'existence concourent à réduire leur emprise sur le comportement de leurs enfants. Les horaires de travail réduisent leurs possibilités d'action à la fois parce qu'elles voient peu leurs enfants et parce qu'elles se sentent du même coup moins autorisées à intervenir, en particulier pour les réprimander. La cohabitation de plusieurs généra-

65. *Ibid.* p. 63.

66. Mathias Millet et Daniel Thin, *«Rupture scolaire» et «déscolarisation» des collégiens de milieux populaires: parcours et configurations*, op. cit.

67. Chamboredon J.-C., *«La délinquance juvénile, essai de construction d'objet»*, *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, 179-180.



tions sous le même toit, le fait que les chambres soient partagées entre plusieurs enfants conduisent à ce que les adolescents vivent surtout dehors. Dans ce cas, le contrôle passe par le degré d'intégration des familles dans des réseaux familiaux ou de voisinage. Or l'étude des situations familiales fait apparaître des formes d'isolement social relatif de certaines familles (déclassement social et familial, peu de contacts avec le voisinage, coupure des liens familiaux suite à des conflits). La faiblesse du réseau de sociabilité familial et vicinal tend à réduire l'étendue du contrôle des comportements. La position centrale de la mère est soulignée, soit parce que le père est violent, soit parce qu'il est absent. Dès lors, les mères sont particulièrement vulnérables en raison de la question des sphères de compétence ou de légitimité attribuées aux hommes et aux femmes dans les familles étudiées. Ces mères ne peuvent compter sur l'autorité des pères pour le contrôle hors du foyer (espace public du quartier). Cette réduction du réseau de sociabilité entraîne du même coup une réduction des solidarités personnelles et de proximité qui semblent essentielles à ces familles pour faire face aux problèmes de l'éducation des enfants, notamment en matière de régulation et de contrôle des comportements.

## **Les réponses aux difficultés rencontrées par les élèves des milieux défavorisés**

### **Des dispositifs d'aide nombreux et peu évalués**

La proportion massive des enfants issus des familles les plus défavorisées dans les différents dispositifs d'aide, dans les filières spécifiques, ou en enseignement « spécial » autorise à penser qu'il s'agit d'une trajectoire relativement commune dès qu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement. Progressivement la notion de parcours « chaotique » s'est également imposée. Quasiment toutes les recherches qualitatives sur la déscolarisation signalent le nombre important de jeunes « décrocheurs » ou déscolarisés ayant fréquenté les dispositifs de l'enseignement adapté intégré, mais aussi ceux de l'Aide sociale à l'enfance ou de l'éducation judiciaire ; elles décrivent des orientations fréquentes vers ces structures et des parcours scolaires heurtés, des changements d'orientation et d'établissement, parfois même au cours d'une seule année.

### **Structures d'aide pour tous ou préfilères d'orientation pour les plus défavorisés ?**

Ainsi, une partie de la recherche *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*<sup>68</sup> (Jean-Pierre Terrail et Amandine Bebi, 2002) décrit « l'histoire scolaire et familiale des décrocheurs » à partir d'un questionnaire renseigné par une population de 92 jeunes déscolarisés. Compte tenu de la faiblesse de l'échantillon, les résultats donnent seulement des indications de tendance. Mais ils établissent qu'un jeune sur sept (14 %) a été affecté, à un moment ou à un autre du primaire, dans une classe

68. Elisabeth Bautier et Jean-Pierre Terrail, *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, novembre 2002, (appel d'offres déscolarisation).

d'enseignement adapté ou spécialisé. Avec l'accès au collège, et l'orientation en Segpa, l'affectation vers l'enseignement adapté ou spécialisé a concerné près de deux élèves sur trois (63%). Ces élèves ont aussi «bénéficié» de moyens de remédiation: recours très fréquent au psychologue (17% des interviewés au primaire, 47% au secondaire), à l'orthophoniste (25% des cas en primaire). Seuls 2% des enquêtés n'ont connu ni redoublement ni affectation en classe spéciale. Pour les rédacteurs du rapport, l'affectation précoce vers l'éducation spécialisée ou l'enseignement adapté apparaît comme une «préfilère d'orientation». C'est aussi ce que soulignent Jean-Jacques Guillarmé et Dominique Luciani<sup>69</sup>. Dans un ouvrage consacré aux stratégies d'aide et de rééducation en milieu scolaire, ils considèrent qu'il existe désormais une distinction en apparence bien établie entre «élèves en difficulté», présentant des troubles à expression scolaire, et «enfants handicapés». Mais si un élève «s'obstine» à échouer à l'école, «refuse» de tirer parti de l'attention pédagogique qui lui est portée, le risque est alors de le traiter en «handicapé scolaire» et de l'affecter dans une classe de l'enseignement adapté. Il existerait donc une certaine indétermination de ce secteur d'intervention entre soins, pédagogie, actions d'éducation ou de rééducation et placement social, doublée de difficultés liées selon Gilles Monceau<sup>70</sup> aux corporatismes professionnels, aux politiques locales, aux conflits idéologiques et aux places disponibles dans les différentes structures. Selon ce dernier, lorsque les jeunes résistent à l'institution scolaire, n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre ou développent des comportements inadéquats, ils sont identifiés à partir de certaines de leurs différences et se trouvent pris dans des procédures et des dispositifs spéciaux.

Plus globalement la question de l'orientation précoce vers des prises en charge spécialisées reste «en débat» faute de développement de recherches dans ce secteur. Un rapport très récent de l'Inspection générale des Affaires sociales et de l'Inspection générale de l'Education nationale<sup>71</sup> s'inquiète, par exemple, du risque d'«ériger les troubles du langage en nouvelle catégorie spécifique du handicap» et «de l'effet filière et de la stigmatisation d'enfants qui devraient pouvoir tous bénéficier, à un moment ou à un autre, d'une intégration scolaire en milieu ordinaire». Les difficultés des élèves dans l'acquisition du langage oral et écrit jouent un rôle essentiel dans l'orientation, dès les premières années d'école maternelle, puis, ensuite, à tous les niveaux du cursus scolaire. C'est très souvent à partir du dépistage de ces «troubles» que les enfants sont orientés vers les structures de l'éducation spécialisée ou adaptée, mais le repérage pose question. Comment en effet distinguer les enfants atteints de troubles sévères empêchant une scolarité en classe ordinaire des enfants en difficulté dans les apprentissages et que leur origine sociale et culturelle défavorise? La question des «troubles du langage» oppose d'un côté les cher-

69. Jean-Jacques Guillarmé, Dominique Luciani, *La Réussite de l'élève en difficulté. Les stratégies de l'aide en milieu scolaire: soutien et rééducation*, Paris, Editions et Applications psychologiques, 2000.

70. Gilles Monceau, «De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire», *La Lettre du Grape*, mars 2001.

71. Anne-Chantal Rousseau-Giral, Bernard Gosso et al., *Enquête sur le rôle des dispositifs médico-social, sanitaire et pédagogique dans la prise en charge des troubles complexes du langage*, Paris, La Documentation française, 2002.

cheurs en sociologie et les didacticiens qui, sans nier l'existence de problèmes de dysphasie chez une toute petite minorité d'enfants, craignent un effet de stigmatisation et un traitement médical de la difficulté scolaire, et de l'autre, un courant animé par des médecins, neurologues et psychologues, partisans d'un traitement précoce des «troubles<sup>72</sup>». Quand un enfant présente des difficultés langagières ou ne parvient pas à lire, s'agit-il de «dysfonctionnement cérébral», de troubles affectifs conduisant au «refus d'apprendre» ou de «handicap socio-culturel», la proportion des mauvais lecteurs ou «mauvais parleurs» augmentant quand le niveau culturel s'abaisse ?

### **Les dispositifs d'aide à l'école primaire**

Nous ne disposons pas de recherches sur les dispositifs d'aide au niveau du primaire, les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), dispositifs qui accueillent les enfants manifestant «*soit des souffrances psychologiques, soit des difficultés spécifiques importantes résistant à toute action de nature pédagogique sans qu'il y ait de retard mental, soit des difficultés à devenir ou à demeurer suffisamment élèves (difficultés dues à l'environnement social et culturel de l'enfant, à ses habitudes de vie, aux ruptures qui caractérisent certaines familles marginalisées*<sup>73</sup>». Dans une recherche sur les pratiques et les dispositifs pédagogiques d'aide aux élèves en grande difficulté en réponse à un appel d'offres du Comité national de coordination de la recherche en éducation, Joël Rich<sup>74</sup> fait le constat, à partir d'une analyse des publications de recherche récentes, d'une absence d'évaluation des politiques publiques d'éducation concernant les élèves en difficulté scolaire (Rased, Segpa, Erea) et considère qu'une fois qu'elles sont mises en place, il semble que le ministère n'apporte que peu d'intérêt aux structures spécialisées, à leurs évolutions, à l'appréciation de leur pertinence et à leur amélioration.

L'état des lieux des recherches est à peu près le même pour tout le secteur de l'accompagnement scolaire qui vise à «*offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social*» (Charte de l'accompagnement à la scolarité, 2001).

S'il existe de nombreux rapports d'évaluation des dispositifs d'accompagnement, il apparaît rapidement que nombre d'entre eux ne s'intéressent pas véritablement aux effets du dispositif étudié et prennent la forme de rapports d'activité, donnant parfois l'impression de justifier la bonne utilisation des fonds publics engagés dans les dispositifs. Si on y trouve de nombreuses indications concernant les modes de fonctionnement (activités proposées aux élèves, élèves accueillis, caractéristiques des intervenants, etc.), la question des effets est la plupart du temps écartée.

72. Jean-Charles Ringard, *A propos de l'enfant «dysphasique» et de l'enfant «dyslexique»*, Rapport à madame la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, février 2000.

73. Boen, n° 19 du 9 mai 2002.

74. Joël Rich, «L'évaluation des politiques publiques concernant les publics en difficulté scolaire», in *Les Pratiques et les dispositifs pédagogiques d'aide aux élèves en (grande) difficulté à l'école et au collège*, ministère de l'Éducation nationale, Iufm d'Aquitaine, 2000 (non publié).

Quand ces effets sont pris en compte, on constate souvent un écart important entre les jugements des acteurs et l'évaluation externe des progressions des élèves sur la base d'épreuves communes. Il semble également utile de distinguer des effets à court terme et des effets à long terme, car il est possible d'envisager que, sur une période relativement courte, les effets des dispositifs transitent d'abord par des dimensions comme le comportement, le rapport à l'école et au savoir, les effets de l'accompagnement devenant plus visibles à long terme<sup>75</sup>.

Dominique Glasman<sup>76</sup> note que chaque dispositif observé peut se prévaloir d'une certaine efficacité dans le domaine scolaire ou dans le domaine de la socialisation, et qu'il est difficile de dépasser les limites d'une évaluation «site par site», ce qui signifie que l'on n'a pas affaire à une véritable politique visant la réussite scolaire et l'insertion grâce à un «affinement des cibles» et à «l'invention de modalités pertinentes de prise en compte des publics reçus». Il établit une comparaison entre cours particuliers payants, répandue et en expansion dans les catégories favorisées, et l'accompagnement scolaire. Le cours particulier propose d'abord un entraînement aux épreuves scolaires, par le biais d'exercices, de réexplications de cours ou d'une notion indispensable. Les dispositifs d'accompagnement sont dans une logique similaire, d'où l'insistance accordée aux devoirs, au travail scolaire, mais il est plus rare que l'on s'y livre à l'exercice pour l'exercice : il s'agit avant tout d'une ouverture culturelle, d'une préparation à l'apprentissage scolaire, d'une aide à la réalisation des devoirs afin d'être «*en règle avec les attentes implicites ou les exigences explicites de l'école*». On n'y trouve pas d'entraînement systématique et, si réexplication il y a, elle est freinée par la volonté de ne pas empiéter sur le terrain de l'école et par la compétence inégale des accompagnateurs dans les disciplines scolaires. Bien des dispositifs ne se limitent pas à l'aide aux devoirs et sont aussi des lieux où peuvent se pratiquer des loisirs culturels, des lieux de socialisation, des lieux d'écoute. Si les dispositifs semblent en effet favoriser «*l'accomplissement des gestes quotidiens du métier d'élève*», il n'est pas sûr qu'il y ait pour autant «*mise en activité intellectuelle*».

### **Les dispositifs d'aide au collège : soutien véritable ou filières de relégation ?**

En ce qui concerne les dispositifs d'aide au collège, nous disposons uniquement des données d'une enquête de la Dpd<sup>77</sup> pour les classes à profil : les 4<sup>es</sup> d'aide et de soutien et les 3<sup>es</sup> d'insertion. C'est l'importance du retard scolaire qui joue un effet déterminant dans la sélection des élèves. Ainsi, seulement 11 % des élèves de 4<sup>e</sup> As sont «à l'heure». Dans un tiers des cas, le retard est de deux ans. Mais la composition socioprofessionnelle des familles joue aussi un rôle important, de même que la proportion d'élèves étrangers (12% d'élèves étrangers, contre 6% dans les classes

75. Céline Piquée, «Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement à la scolarité», thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon, 2002.

76. Dominique Glasman, *L'Accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Puf, 2001.

77. Jean-Michel Floch, Isabelle Hatrice, «Les dispositifs d'aide et de soutien, et d'insertion», *Note d'information de la Dpd*, n° 98-02, janvier 2002.

ordinaires) : les enfants des catégories sociales défavorisées sont plus fréquents en 4<sup>e</sup> As (enfants d'ouvriers et d'inactifs nettement surreprésentés). L'orientation de la 4<sup>e</sup> As vers la 3<sup>e</sup> d'insertion concerne 36% des élèves, cette tendance allant en se renforçant. C'est surtout valable pour les élèves ayant accumulé un retard scolaire important. La majorité des élèves de 3<sup>e</sup> d'insertion arrive donc de la 4<sup>e</sup> As, les autres venant de 4<sup>e</sup> générale voire « *directement de 5<sup>e</sup> dans un nombre non négligeable de cas* ». Ce sont des élèves ayant accumulé un très grand retard scolaire, retard encore plus systématique (95% des cas) qu'en 4<sup>e</sup> As. Là aussi, les enfants de milieux défavorisés et étrangers sont surreprésentés. Dans un tiers des cas, les élèves sont ensuite orientés vers la préparation au Cap ou au Bep<sup>78</sup>, puis l'apprentissage. Les sorties sans qualification du système scolaire représentent un tiers des effectifs et, dans un grand nombre de cas, la 3<sup>e</sup> d'insertion constitue la dernière forme de scolarisation. L'enquête voit donc avant tout, dans ces classes, la reconstruction de filières de relégation destinées à éloigner de l'enseignement ordinaire les élèves les plus en difficulté, susceptibles de retarder les progressions de l'ensemble des élèves s'ils étaient accueillis dans des classes ordinaires.

Quant aux dispositifs relais, qui accueillent pour des périodes allant de quelques semaines à un an des enfants le plus souvent considérés comme « perturbateurs » (dont on sait qu'ils sont très majoritairement issus des familles les plus démunies socialement<sup>79</sup>), ils sont censés lutter contre la déscolarisation et le décrochage scolaire et rendre les élèves aptes à suivre le cursus scolaire du collège. Si le bilan semble positif en termes d'insertion et de resocialisation selon la dernière enquête de la Dpd<sup>80</sup> réalisée auprès de la totalité des 2600 élèves accueillis, les résultats se situent en amont de ce qui est demandé aux élèves lors de leur réintégration au collège, à savoir être aussi capables de suivre l'enseignement proposé. La relecture faite par Mathias Millet et Daniel Thin (2003) des résultats des enquêtes disponibles montre dès lors que l'objectif d'une formation est loin d'être atteint pour la majorité des collégiens. Les dispositifs ne modifient qu'à la marge les destinées scolaires. Ils remplissent de fait plutôt une fonction objective d'accompagnement vers des voies de faible ou de non-qualification. *« Au niveau du collège, concluent les chercheurs, le passage d'un discours de réduction des inégalités sociales et scolaires à des politiques de "lutte contre les 'désordres scolaires' et de gestion des élèves 'difficiles'" conduit à organiser ces espaces en dispositifs de prise en charge et d'encadrement des "exclus de l'intérieur" les plus perturbateurs de l'ordre scolaire, espaces qui tendent à fonctionner comme espace de transition*

78. Un coefficient servant à minorer leurs résultats est parfois appliqué par les commissions d'affectation aux élèves sortant de 3<sup>e</sup> d'insertion, les notes obtenues ne correspondant pas, selon elles, à un vrai niveau 3<sup>e</sup>, ce qui les place en conséquence en très mauvaise position par rapport aux autres élèves. Ils n'obtiennent que les places qui restent en Bep, donc souvent pour des Bep qu'ils n'ont pas choisis, correspondant à des sites parfois très éloignés de leur domicile. Un quota de 10% de places seulement leur est réservé dans les établissements, ensuite on laisse jouer la libre concurrence.

79. François Alluin et Jeanne Benhaïm, « Les classes-relais 1999 », dossiers *Education et Formations*, n° 116, 2000.  
80. Michèle Thauvel-Richard, « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais : année scolaire 1999-2000 », *Note d'information de la Dpd*, n° 03.07, février 2003.

*institutionnelle entre exclusion intérieure au système d'enseignement et positions dominées dans l'espace social*<sup>81</sup>. »

Dans le meilleur des cas, c'est donc au lycée professionnel que les élèves les plus en difficulté, une partie des élèves de Segpa et la fraction la plus en échec des collèges poursuivent leurs études après la classe de 3<sup>e</sup>. Mais leurs résultats scolaires les empêchent la plupart du temps d'être accueillis dans les sections les plus demandées. Ils doivent donc se « rabattre » sur les spécialités les moins prisées, offrant peu de débouchés. La crise que connaît le lycée professionnel, qui constitue la poursuite d'études la plus fréquente pour les enfants des milieux sociaux les plus défavorisés, ne concerne pas toutes les spécialités, et on peut parler d'une hiérarchie avec au sommet les spécialités les plus prestigieuses, choisies par des élèves motivés, aux résultats scolaires convenables dans les disciplines d'enseignement général, et dans lesquelles règne une ambiance de travail, et tout en bas des établissements « ghettos », aux spécialités rejetées, fréquentés par des élèves qui ne les ont pas réellement choisies, qui sont en grande difficulté scolaire (parmi lesquels les jeunes d'origine étrangère sont surreprésentés) et peuvent réagir soit par le désordre, soit par l'absentéisme<sup>82</sup> et l'abandon.

### **Du côté des pratiques enseignantes**

Mais une politique de lutte contre l'exclusion scolaire passe aussi par l'observation et l'analyse des pratiques effectives d'enseignement. Comment, interroge François Dubet<sup>83</sup>, les curricula et les méthodes pédagogiques doivent-ils se transformer afin d'atténuer l'exclusion scolaire ? Quelques travaux, relativement rares, dans la continuité de ceux de Viviane Isambert-Jamati<sup>84</sup>, montrent que la sélection des contenus opérés et le choix des méthodes pédagogiques selon les contextes jouent un rôle non négligeable dans la diversification des carrières scolaires. Les interactions enseignants-élèves sont analysées par Nicole Desgropes Barbereux<sup>85</sup> à partir de l'observation d'une dizaine de classes de grande section d'école maternelle dans trois secteurs fortement contrastés. L'interaction quotidienne révèle le caractère sélectif des représentations des élèves par les enseignants, qui les conduisent vers des classements spontanés d'élèves dans des groupes de niveau. Ces pratiques génèrent des processus de différenciation scolaire qui ajoutent, aux différences sociales initiales des élèves, des inégalités de réussite. En outre, la compétition entre les enfants de classes sociales différentes est beaucoup plus forte en Zep que dans les autres secteurs. Les enseignants favorisent et encouragent les

81. Mathias Millet et Daniel Thin, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, Seuil, n° 149, 2003, p. 32-41.

82. Voir à ce sujet : Bernard Charlot, Laurence Emin, Aziz Jellab, *L'Abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de Bep*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Saint-Denis, Escol-Université de Paris 8 Saint-Denis, octobre 2001.

83. François Dubet, *L'École et l'exclusion*, op. cit.

84. Viviane Isambert-Jamati, *Les Savoirs scolaires*, Paris, Puf, 1990.

85. Nicole Desgropes Barbereux, « L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section », in Parlebas (coord.), *Éducation, langage et sociétés : approches plurielles*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 131-152.

interventions des enfants des classes populaires, mais réagissent peu à celles-ci, comme si les compétences de ces élèves ne permettaient pas d'étayer de nouveaux savoirs. En secteur mixte, en revanche, on observe un système pédagogique plus directif marqué par la faiblesse des interactions, système qui bénéficie davantage aux enfants des couches moyennes. En secteur favorisé enfin, on assiste à une véritable dynamique des échanges où les élèves collaborent activement avec des enseignants «fortement actifs» et «fortement réactifs». Toutefois, les enfants des classes populaires restent à l'écart de toutes ces interactions.

***Au croisement de la sociologie et de la didactique :  
le rôle essentiel du rapport au langage dans l'échec scolaire***

Bernard Lahire s'est interrogé dès le début des années 1990 sur les raisons de cette situation de domination et sur ce que signifiaient les «difficultés» que rencontraient les jeunes issus des milieux populaires dans les pratiques scolaires de la langue. Comparant culture scolaire et culture des milieux populaires, Bernard Lahire, dans un ouvrage récemment réédité<sup>86</sup>, oppose l'univers scolaire, tout entier marqué par les formes sociales scripturales et la culture des milieux populaires, relevant davantage des formes sociales orales à faible degré d'objectivation du savoir. Or, entre ces deux formes sociales, existe un rapport de pouvoir tel que les formes sociales scripturales sont toujours dominantes, et ceux qui maîtrisent la langue écrite sont en position de maîtriser aussi ceux qui ne parviennent pas à une telle maîtrise. Se refusant à aborder ces difficultés en termes de «manques», il s'attache à saisir le rapport au langage qui est au principe de ces difficultés. Les élèves qui «échouent» ne séparent pas le langage de l'expérience et des situations dans lesquelles il trouve son sens et sa fonction. L'univers scolaire de la langue est centré sur les aspects formels du langage (le phonétique, le sémantique, le syntaxique, etc.), qui sont totalement dépourvus de sens pour ces élèves. Ceux-ci ne parviennent pas à traiter le langage comme un univers autonome et cohérent, et à poser les questions adéquates qui leur permettraient de produire du sens en interaction avec un texte. L'ensemble des manifestations de l'«échec scolaire» aux premiers apprentissages scolaires dans la maîtrise de la langue (marqués par les «oublis», les «non-mémorisations», les «confusions» dont les enseignants soulignent la fréquence chez ces élèves) provient, selon l'auteur, de cette absence de disposition réflexive vis-à-vis du langage qui permet de centrer son attention sur les aspects spécifiques des énoncés.

En continuité avec les travaux de Bernard Lahire, Daniel Thin et Mathias Millet<sup>87</sup> abordent les problèmes d'apprentissage à partir de l'observation des collégiens et de leurs pratiques langagières, complétée par l'examen de leurs dossiers scolaires. S'ils sont capables de raisonnement à l'oral au cours d'échanges dialogiques, les difficultés surviennent avec le passage à l'écrit et la construction d'un raisonnement de

86. Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2000.

87. Mathias Millet et Daniel Thin, «*Rupture scolaire*» et «*déscolarisation*» des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations, *op. cit.*

type scolaire, caractérisé par l'absence d'interlocuteur direct et d'éléments contextuels. Les enseignants sont d'ailleurs nombreux dans les entretiens réalisés à signaler les potentialités de ces élèves, potentialités qui se manifestent dans des contextes non scolaires (écriture de textes de rap, lecture de magazines sportifs ou traitant de l'actualité musicale), en dehors de toute évaluation formelle. Mais à l'apprentissage des savoirs sont associées des manières d'être et des postures inégalement partagées et les collégiens en grande difficulté sont loin d'avoir acquis ces dispositions à la fois mentales et corporelles, ce qui les disqualifie sur le plan des performances scolaires comme sur le plan de leur comportement en classe. De plus, les conditions difficiles dans lesquelles ils vivent ne favorisent pas la stabilité et la possibilité de se projeter dans un avenir professionnel et ont des répercussions sur leurs facultés d'attention et de concentration. Ils s'engagent dans les tâches demandées en privilégiant l'action à la réflexion et à l'écoute, ce qui explique qu'ils ne lisent pas les consignes et délaissent les règles formelles qu'ils ne respectent pas.

### **Les obstacles à l'apprentissage peuvent aussi venir de l'école**

Contestant à son tour la théorie du handicap socio-culturel, l'équipe Escol<sup>88</sup> a tenté de comprendre comment de l'inégalité sociale se transforme en différenciation scolaire à travers des histoires singulières. Si les élèves des milieux populaires échouent à l'école, c'est faute de pouvoir donner sens à ce qui s'y apprend. Pourtant, selon elle, les pratiques pédagogiques peuvent développer le processus d'objectivation du savoir. Elle souligne l'importance, d'une part, de la verbalisation et des pratiques langagières de type «méta» (discours sur le discours, sur l'apprentissage, sur la langue) dans les apprentissages et la construction du savoir, d'autre part, de la construction du cadre de l'activité par le maître. Or l'équipe Escol a constaté que les enseignants du primaire ont tendance à adapter leurs pratiques pédagogiques aux élèves en difficulté en multipliant les références à la vie quotidienne, en mettant en place une pédagogie du projet qui n'aboutit pas à des savoirs décontextualisés. La langue est vue essentiellement comme un moyen d'expression et de création, d'où la place quasi exclusive accordée au texte narratif, au détriment de l'apprentissage des fonctions cognitives et intellectuelles de classement, d'explication et d'argumentation. Ce sont les pratiques enseignantes elles-mêmes qui conduiraient les élèves des milieux défavorisés à adopter une conception instrumentale et mécaniste vis-à-vis des apprentissages.

Adoptant la même perspective, les travaux de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux<sup>89</sup>, qui se situent dans une démarche de psychologie des apprentissages, ont montré que les tâches et les activités proposées à l'école maternelle, loin de tendre vers l'amélioration du fonctionnement cognitif des élèves, peuvent contribuer au contraire à renforcer des attitudes, des habitudes de traitement et des représentations peu efficaces pour l'apprentissage et la réussite scolaire. Les enseignants de grande

88. Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1993.

89. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahiers Alfred Binet*, n° 661, 1999, p. 41-68.



section maternelle auprès de qui ils ont réalisé une enquête se représentent l'enfant en difficulté comme ayant un déficit de socialisation, une immaturité développementale, un déficit expérientiel et un déficit de motivation. L'observation dans les classes a permis de vérifier ces hypothèses : avec les élèves en difficulté, en Zep notamment, les enseignants privilégient les tâches simples, stéréotypées et « attractives ». C'est la thèse développée également par Jean-Pierre Terrail<sup>90</sup>, pour qui les élèves, s'ils ont d'abord bien compris que l'école a une fonction cognitive et culturelle, sont influencés par les pratiques d'apprentissage « plus behavioristes que cognitivistes » et se persuadent alors que c'est sa seule fonction instrumentale et sociale (aller à l'école pour avoir un métier, ne pas mal tourner...) qui compte.

D'autres travaux, produits par des didacticiens, mettent en garde contre une trop grande centration sur les activités graphiques sans travail sur le sens et les fonctions de l'écrit. Posant la question de l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle, les travaux de René Amigues et de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou<sup>91</sup> rejoignent les analyses précédentes. Etudiant le rapport que les activités graphiques entretiennent avec l'écrit, ils rendent compte de manière détaillée d'une recherche-action menée avec des enfants de 3-4 ans d'une école située en Zep afin de favoriser l'apprentissage premier de l'écriture et de s'appropriier les règles de fonctionnement de cet objet social, ce qui, selon eux, est différent de la centration sur le tracé des formes. A la suite des travaux d'Emilia Ferreiro<sup>92</sup>, ils pensent que les entraînements moteurs ne sont pas des préalables pour l'apprentissage premier de l'écriture. L'activité de l'enfant doit s'inscrire dans « *un contexte porteur de sens pour l'écriture* », l'exécution de tracés doit être finalisée. Il ne s'agit pas de se focaliser sur les aspects formels de l'écrit, mais sur son mode d'organisation, sur l'étude de son fonctionnement et sur l'analyse de ses propres procédures. Enfin, l'apprentissage de l'écriture n'est pas une activité individuelle mais un véritable processus social qui va de la construction collective (par la confrontation dans un petit groupe d'enfants des procédures d'exécution et des résultats de l'action) à l'appropriation individuelle. Il s'agit d'objectiver les contenus, de les rendre lisibles en séparant l'accessoire de l'essentiel afin que les élèves identifient les finalités de la tâche, et d'établir des liens sociaux entre l'enfant et l'écrit, de socialiser les activités et les savoirs.

### ***L'adaptation des enseignants aux élèves en difficulté***

Dans la recherche coordonnée par Elisabeth Bautier et Jean-Pierre Terrail<sup>93</sup>, les pratiques enseignantes sont interrogées à partir d'une méthodologie permettant des « *analyses qualitatives fines* » (corpus d'observations, d'entretiens, de travaux d'élèves recueillis dans trois écoles et deux collèges d'une Zep). La pédagogie du concret mise en place est supposée rendre les apprentissages plus ludiques et plus faciles,

90. Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, op. cit.

91. René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève: les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz, 2000.

92. Emilia Ferreiro, *Culture écrite et éducation*, Paris, Esf, 2000.

93. Elisabeth Bautier et Jean-Pierre Terrail, *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*, novembre 2002, (réponse à l'appel d'offres déscolarisation).

mais elle est source de difficultés et de confusions intellectuelles pour les élèves ; il en est de même pour ce qui concerne le traitement de l'erreur par la rectification et la substitution de la « bonne réponse » sans qu'intervienne une réflexion sur son origine. A partir des différents modes d'explication des difficultés des élèves, dans lesquels le recours à la psychologisation joue un rôle important, des conceptions de l'enfant et des apprentissages, l'école construirait ainsi le décrochage cognitif des élèves en ne leur permettant pas d'entrer dans les apprentissages et en laissant s'accumuler les retards tout au long du primaire. Elle entretiendrait de plus les malentendus. Les enseignants confrontés à un public populaire, occultant les enjeux d'apprentissage et « *substituant la description à l'argumentation, l'illustration à la démonstration* », adaptent leur enseignement afin que les élèves puissent effectuer les activités et les exercices, et ceux-ci dès lors se focalisent sur les tâches. Les enseignants fonctionnent sur l'évidence de prérequis aux apprentissages ; quand ces prérequis font défaut, il y a adaptation de l'enseignement : « *Face à un public d'origine populaire et censément doté de capacités intellectuelles moindres, les critères qui guident les enseignants changent : ils traitent leur sujet en fonction de ce que sont, ou de ce qu'ils croient être, les ressources et les intérêts de leurs élèves.* » Quant aux élèves, ils croient être à l'école « uniquement » en tant que personnes vis-à-vis d'autres personnes et non pour s'approprier des savoirs structurés. C'est ainsi qu'ils passent du décrochage cognitif en Cp-Ce1 à un très faible niveau de connaissances à l'entrée en 6<sup>e</sup>.

L'analyse de plusieurs dizaines de cahiers d'évaluation d'élèves de 6<sup>e</sup> en très grande difficulté scolaire conduit Elisabeth Bautier à conclure que les élèves en grande difficulté savent trouver des informations factuelles dans un texte, mais l'échec est total dès qu'ils ont à interpréter, à construire un sens à partir de données hétérogènes (données linguistiques, présupposés de connaissances culturelles, contenus exprimés). Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer les difficultés : comme on l'a vu, les enseignants ont fait apprendre les formes syntaxiques et les élèves savent les repérer dans des tâches précises et ponctuelles, mécaniques. Mais si leur rapport au savoir et à l'école les conduit à s'investir dans des exercices simples, ils ne peuvent transposer, réinvestir leurs acquis dans des tâches plus complexes. Ils ne parviennent pas à transformer un « savoir acquis », appris pour lui-même dans des exercices ponctuels, en un « savoir-outil » leur permettant d'utiliser leurs connaissances en dehors de ce contexte. Par ailleurs, les difficultés qu'ils rencontrent proviennent en partie du sentiment de dévalorisation qu'ils éprouvent et qui les conduit à ne pas s'impliquer quand il s'agit de parler d'eux-mêmes, de s'exposer.

La recherche de Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier et Monique Pézard<sup>94</sup> fait apparaître beaucoup plus fortement les contraintes de gestion de classes en secteur difficile et les contradictions qu'elles génèrent : contradiction entre logique de socialisation des élèves (pensée comme étant un préalable) et logique des apprentissages ; contradiction entre logique de la réussite immédiate et logique de l'ap-

94. Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier, Monique Pézard, « Nommés en Rep, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en Rep : contradiction et cohérence », *Revue française de pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, p. 41-52.

prentissage (qui peut conduire à un aplanissement des difficultés, à une simplification des tâches et à l'attribution presque systématique d'évaluations positives); contradiction entre le temps de la classe et le temps de l'apprentissage (savoir découpé en micro-tâches, absence de liens entre les séances, absence d'inscription du travail dans la durée); contradiction entre individuel, public et collectif (hésitation entre gestion individuelle, publique ou collective des activités); contradiction entre une logique de projet et une logique d'apprentissage. L'analyse comparée des pratiques observées permet de dégager trois grands genres dominants de pratiques: le genre largement majoritaire privilégie une logique de réussite plutôt que d'apprentissage, donne la priorité à la socialisation des élèves et réduit le temps prescrit pour les apprentissages. Ainsi, en Rep, selon les auteurs, les contraintes sociales semblent l'emporter sur les contraintes institutionnelles.

### **Des propositions concrètes et novatrices**

Rares sont encore les recherches qui défendent l'idée qu'il est indispensable de faire du développement des compétences cognitives, métacognitives et langagières une priorité si l'on veut lutter efficacement contre les inégalités sociales et scolaires et qui débouchent sur des propositions didactiques et pédagogiques concrètes. Celle menée dans des classes de grande section de maternelle situées en Zep par Sylvie Cèbe<sup>95</sup> visait à améliorer le fonctionnement cognitif des élèves. Elle décrit l'outil qu'elle a conçu pour faire construire aux enfants un concept de catégorie et d'appartenance catégorielle flexible et induire le développement de prises de conscience métacognitives relatives aux conduites de catégorisation et à l'auto-régulation. La démarche s'inspire des travaux portant sur la résolution de problèmes: les élèves doivent mobiliser leurs connaissances catégorielles pour trier et ranger des objets, puis des mots selon leurs propriétés phonologiques. Les résultats recueillis montrent que les élèves obtiennent en lecture (du Cp à la fin du Ce2) des performances très supérieures à celles des élèves-contrôles de même milieu qui ont bénéficié d'un enseignement ordinaire et identique à celles des élèves-contrôles de milieu favorisé.

D'autres recherches ont observé les pratiques enseignantes à l'école primaire<sup>96</sup> pour proposer des démarches novatrices. On citera les recherches-actions de Jacques Fijalkow et de son équipe sur la compréhension par l'enfant du fonctionnement de la langue écrite qui, en insistant sur l'importance de la « clarté cognitive », ont mis au point des protocoles d'aide à l'apprentissage de la lecture-écriture expérimentés auprès d'élèves de Zep<sup>97</sup>, ainsi que les recherches de Gérard Chauveau<sup>98</sup> qui, à partir des connaissances des difficultés socio-cognitives et socioculturelles des élèves

95. Sylvie Cèbe, « Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du Cp au Ce2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires », Université Aix-Marseille I-Université de Provence, Ufr psychologie, sciences de l'éducation, 2000 (thèse de doctorat).

96. Pour une synthèse des travaux de recherche, lire l'article d'Elisabeth Bautier, « L'enseignement en Zep et les recherches en didactique du français », *Revue française de pédagogie*, n° 140, 2002, p. 53-64.

97. Jacques Fijalkow, *Sur la lecture*, Paris, Esf, 2000.

98. Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz, 1997.

des milieux défavorisés à l'égard du système linguistique, proposent des modes d'entrée dans le système écrit leur permettant de faire évoluer leurs représentations.

## Conclusion

Au terme de cette synthèse des travaux susceptibles d'éclairer la thématique « exclusion sociale, exclusion scolaire », il nous semble que peuvent être dégagés deux ordres de constat :

- la sélection à l'école n'a pas disparu et les élèves les plus fragiles sur le plan scolaire sont aussi ceux dont les familles sont les plus démunies sur le plan des conditions de vie. Par le biais des « scolarités ratées » et de l'institutionnalisation de parcours qui conduisent très majoritairement à une faible ou une non-qualification, l'école méritocratique constitue une frange d'exclus en son sein, très typés sociologiquement, et reproduit objectivement l'exclusion sociale ;
- nos connaissances sur les mécanismes à l'œuvre sont pourtant actuellement limitées et peu coordonnées. Elles émanent de secteurs, de disciplines, d'approches différents. Les résultats des études provenant d'organismes divers ne sont pas systématiquement croisés et les modes de recueil de données ne font pas l'objet d'une réflexion commune approfondie. Les dispositifs mis en place pour accompagner la massification de la scolarisation sont très peu évalués. Pour autant émerge le souci de dépasser des explications trop partielles, privilégiant la mise en évidence d'une variable explicative unique, et de penser plutôt en termes d'interaction entre le social et le scolaire, de combinaison de facteurs « externes » à l'institution et de facteurs proprement « internes ». Mieux connaître ces mécanismes demanderait dès lors le développement de recherches collectives interdisciplinaires qui articulent l'exploration de tendances globales, que seules des approches statistiques peuvent dégager, et des investigations empiriques visant à mettre en évidence, dans le cadre de ces résultats et de façon plus fine et contextualisée, ce qui concourt à la relégation scolaire des enfants les plus défavorisés socialement. Enfin, un déplacement des études nationales vers des études territoriales.

## Bibliographie

- Actes du colloque, 2003, « Les enfants pauvres en France », Cerc, Cgp, Cnaf, et Drees, Paris, 21 mars.
- ALLUIN F., BENHAÏM J., 2000, « Les classes relais 1999 », dossiers *Education et Formations*, n° 116, juillet, 84 p.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-TH., 2000, *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris, Retz.

- BARRE-DE MINAC CH., DELANNAY B., PIBAROT J., 1997, *La Famille, l'école et l'écriture : étude descriptive et comparative*, Paris, Inrp.
- BEAUD S., 2002, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation*, Paris, Seuil.
- BROCCOLICHI S., LARGUEZE B., 1996, «Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège», *Education et Formations*, n° 48, décembre 1996, p. 81-102.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PEZARD M., 2002, «Nommés en Rep, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en Rep : contradiction et cohérence», *Revue française de pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, p. 41-52.
- CAILLE J.-P., 2000, «Qui sort sans qualification du système éducatif?», *Education et Formations*, n° 57, juillet-septembre 2000, p. 19-37.
- CEBE S., 2001, «Apprends-moi à comprendre tout seul», *X.Y.Zep, bulletin du Centre Alain Savary*, n° 11, juin 2001, p. 3-6.
- CEBE S., GOIGOUX R., 1999, «L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté», *Cahiers Alfred Binet*, n° 661, p. 41-68.
- CESAR CH., GAUBERT CH., LARGUEZE B., 1999, «Mangeront-ils ? Etude sur la restauration scolaire en collège (Seine-Saint-Denis)», *Res*, 275 p.
- CESAR CH., LARGUEZE B., 2000, «"Manger... mais pas seulement" : la pause méridienne au collège. Eléments pour un projet d'établissement : politique de construction, implication et valorisation des personnels, gestion des fonds sociaux», *Res*, 110 p.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1993, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT B., EMIN L., JELLAB A., 2001, «L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP», rapport au ministère de l'Education nationale, Saint-Denis, Escol-Université Paris 8 Saint-Denis, octobre 2001, 106 p.
- CHAUSSERON C., 2000, «Le devenir des jeunes qui ont quitté le système éducatif après avoir passé moins de sept ans dans le second degré», *Education et Formations*, n° 57, p. 55-63.
- CHAUVEAU G., 1997, *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz.
- CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHESION SOCIALE (Cerc), 2003, Troisième rapport du Cerc «Education et redistribution», Paris, La Documentation française.
- DELCROIX C., 2003, «La prévention familiale des risques encourus par les enfants des cités. Des stratégies pour combattre le racisme et son interactivité», communication au colloque «Les enfants pauvres» organisé par le Cerc, le Cgp, la Cnaf et Drees, Paris, 21 mars 2003, 12 p.
- DESGROPPES BARBEREUX N., 1997, «L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section», in Parlebas (coord.), *Education, langage et sociétés : approches plurielles*, Paris, l'Harmattan, p. 131-152.
- DUBET F., 2000, «L'école et l'exclusion», *Education et Sociétés*, n° 5, p. 43-57.
- DUBET F. ET DURU-BELLAT M., 2000, *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., 2002, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, Puf.
- GLASMAN D., 2001, *L'Accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Puf, 317 p. (Education et formation).
- GOIGOUX R., 1998, *Apprentissage et enseignement de la lecture en Segpa*, synthèse de l'étude «Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés» réalisée à la demande de la Direction des enseignements scolaires (Desco), ministère de l'Education nationale.

- HEBRARD J., 2002, *La Mixité sociale à l'école et au collège*, rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, Paris, ministère de l'Education nationale, mars 2002, 56 p.
- INRP (CENTRE ALAIN-SAVARY), BAZART D., BONNERY S., MARTIN E., 1999, «Les élèves des dispositifs relais», enquête réalisée à la demande du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie (direction de l'enseignement scolaire) auprès de jeunes scolarisés dans des dispositifs relais en 1997 et 1998. Paris, ministère de l'Education nationale, ministère de la Justice, 44 p.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1997, *Exclusion et pauvreté en milieu scolaire*, Paris, Hachette-Education, Cndp, 112 p. (Les rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale).
- KHERROUBI M. ET ROCHEX J.-Y., 2002, «La recherche en éducation et les Zep en France. 1. Politique Zep, objets, postures et orientations de recherche», *Revue française de pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, p. 103-132.
- KHERROUBI M. ET ROCHEX J.-Y., 2004, «La recherche en éducation et les Zep en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en Zep : résultats, analyses, interprétations», *Revue française de pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars 2004.
- LAGRANGE H., 2001., *De l'affrontement à l'esquive. Violences, délinquance et usage de drogues*, Paris, Syros et éditions La Découverte.
- LAHIRE B., 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- MAURIN E., 2000, «Ampleur et persistance de l'inégalité des chances à l'école : une analyse causale», in *Mesurer les inégalités. De la construction des indicateurs aux débats sur les interprétations*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Mission recherche-Drees, p. 79-88.
- MAURIN E., 2002, *L'Egalité des possibles. La nouvelle société française*, Paris, Seuil.
- MILLET M., THIN D., 2003, «Remarques provisoires sur les "ruptures scolaires" des collégiens de familles populaires», *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 1, p. 109-129.
- MILLET M., THIN D., 2003, «Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs relais», *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, Seuil, n° 149, p. 32-41.
- OTT L., 1999, «Une solitude ordinaire», *Informations sociales*, n° spécial «Enfants pauvres, pauvres enfants», n° 79, p. 44-55.
- OTT L., 2003, *Les Enfants seuls*, Paris, Dunod, 2<sup>e</sup> éd.
- PIQUEE C. ET SUCHAUT B., 2002, «L'évaluation externe au service d'une politique locale : l'exemple d'un dispositif d'accompagnement à la scolarité», *Actes du colloque de la Société française de l'évaluation, «L'évaluation au service de la stratégie publique»*, 3, 4 et 5 juin 2002, Lille.
- POULET-COULIBANDO P., 2000, «L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés», *Education et Formations*, n° 57, juillet-septembre, p. 39-54.
- RINGARD J.-CH., 2000, *A propos de l'enfant «dysphasique» et de l'enfant «dyslexique»*, rapport à madame la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, février 2000.
- SOULIE CH., 2000, «L'origine sociale des collégiens et des lycéens en France : une analyse des conditions sociales de production de la statistique», *Population*, n° 55, p. 169-180.
- TERRAIL J.-P., 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- THELOT C., 2000, «Egalité et diversité dans le système éducatif : constats, enjeux, prospective», in Vergnioux A. et Peyronie H., *Le Sens de l'école et la démocratie*, Berne, Peter Lang.

TRONCIN T., 2001, *Le Redoublement à l'école élémentaire: une pratique persistante à la recherche de sa légitimité*, décembre 2001 (sur le site de l'Iredu).

VAN ZANTEN A., 2001, *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégation urbaine*, Paris, Puf.