

Diversité

Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative

2^e semestre 2023

NUMÉRO 203

Les territoires de l'éducation

Un demi-siècle de
réflexion à travers
la revue *Diversité*

ENTRETIENS

- > ÉLISABETH BAUTIER
- > SMAÏN LAACHER
- > ARIANE MNOUCHKINE
- > THIERRY PAQUOT

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

203 | 2023

Les territoires de l'éducation

Un demi-siècle de réflexion à travers la revue *Diversité*

🔗 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4063>

Référence électronique

« Les territoires de l'éducation », *Diversité* [En ligne], mis en ligne le 21 octobre 2023, consulté le 29 février 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4063>

Droits d'auteur

CC BY-SA

DOI : 10.35562/diversite.4063



Éditorial

Régis Guyon

Nouvelles pages pour *Diversité*

Entretiens d'ouverture

Ariane Mnouchkine

« Quand on transmet la langue, on transmet l'humanité »

Élisabeth Bautier, Thierry Paquot et Smaïn Laacher

« L'histoire de la revue est en phase avec celle de la société »

Retours sur

Élisabeth Bautier

La reconnaissance, mais pas sans la redistribution

Bernard Lahire

« La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse »

Gérard Mauger

Retour sur « la crise de reproduction » des classes populaires

Choukri Ben Ayed et Sylvain Broccolichi

Retour sur l'article : « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec »

Lectures par

Smaïn Laacher

Abdelmalek Sayad, l'objet « immigration » et le défi épistémologique

Véronique Miguel Addisu

« L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question »

Luc Dominguez, Olivier Guéry, Armelle Hounkanrin, Guillaume Marchand et Bouchra Slimani

« La qualité des enseignements passe par une exigence intellectuelle, des projets ambitieux et la construction d'un collectif »

Vincent Grosstephan et Valérie Lussi Borer

« Aucun espace intercatégoriel n'est pensé pour que le travail commun puisse se faire »

Marc-André Éthier et David Lefrançois

La longue marche de l'éducation à la citoyenneté

Benoît Galand et Stéphane Bonnéry

« La science c'est la *disputatio*. L'oublier, c'est se fragiliser face aux professionnels comme face aux politiques »

Ghislain LEROY

Des institutions sociales de moins en moins enclines à considérer les enfants comme des sujets ?

Zaihia Zeroulou et Mathieu Ichou

« Ce qu'il y a de commun chez les immigrés, quelle que soit leur origine nationale, c'est l'envie, le souhait, le rêve que leurs enfants vivent mieux qu'eux »

Portraits

François Dubet

« Mon originalité, si j'en ai une, a été de déplacer une méthode construite sur les mouvements sociaux vers l'étude d'expériences sociales banales comme l'expérience scolaire »

Bernard Charlot

« Replacer l'être humain au centre de la réflexion sur l'éducation »

Christine Musselin

« Je me définis avant tout comme une sociologue des organisations qui a décliné cette approche sur l'enseignement supérieur »

Jacqueline Costa-Lascoux

« En ethnicisant les questions sociales, en caricaturant les aspects culturels et religieux, on a fermé les portes de l'analyse et des solutions possibles, y compris éducatives »

Dominique Glasman

« J'ai passé mon temps de recherche à étudier ce qui se jouait à la frontière entre le dedans et le dehors de l'école »

Agnès van Zanten

« Je me suis toujours efforcée de mettre en évidence la façon dont les cadres sociaux façonnent les visées et les pratiques des acteurs sociaux »

Éditorial

Nouvelles pages pour *Diversité*

Régis Guyon

Droits d'auteur

CC BY-SA

TEXTE

Puis la voix de mon père. Une voix, chaude et profonde, posée, prenant le temps de prononcer distinctement la moindre syllabe. Comme si chaque mot portait en lui toute l'histoire de l'humanité. Sonore sans être pesante. Présente sans pour autant forcer l'écoute. Elle finissait par se confondre avec le murmure gêné du monde. Je n'ai osé demander qu'une seule fois à mon père pourquoi il était toujours silencieux. Les yeux plongés dans les miens, il m'avait simplement répondu : « Et pourquoi pas ? »

Rachid Benzine, *Les silences des pères*, Seuil, 2023, p. 40.

En Amérique, la majorité trace un cercle formidable autour de la pensée. Au-dedans de ces limites, l'écrivain est libre : mais malheur à lui s'il ose en sortir. Ce n'est pas qu'il ait à craindre un autodafé, mais il

est en butte à des dégoûts de tous genres et à des persécutions de tous les jours.

Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, p. 381-382.

- 1 En novembre 1973, il y a donc cinquante ans, une nouvelle revue intitulée *Migrants-Formation* voyait le jour. Elle s'adressait alors aux formateurs accompagnant les adultes migrants dans l'apprentissage du français et vers la qualification professionnelle et proposait des supports et des documents relevant de la formation d'adultes. Comme le rappelle Jean-Paul Tauvel, rédacteur en chef de l'époque, elle avait une mission « de réflexion et d'information sur l'alphabétisation, à l'époque où l'on ne voyait de l'immigré que l'image de travailleurs analphabètes isolés dans des foyers, des bidonvilles ou des logements insalubres et où parallèlement la politique de formation continue des adultes connaissait ses premiers développements »¹. Très rapidement, elle s'est intéressée aux enfants, à celles et ceux arrivés en France dans le cadre du regroupement familial mis en place en 1976, et que l'école se devait d'accueillir et de scolariser. La revue a donc élargi son horizon en s'intéressant à l'ensemble des publics migrants, adultes et enfants, tout en proposant systématiquement des articles de fond, faisant ainsi le point sur la question de la formation des étrangers comme de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés.
- 2 À partir de ce point de départ, la revue a progressivement évolué, en s'intéressant exclusivement aux questions d'éducation – et abandonnant ainsi celles de la formation adulte – et en incluant de nouvelles problématiques comme l'éducation prioritaire ou la politique de la ville, qui se sont imposées comme politiques publiques au cours des années 1980. Et finalement, vingt-cinq ans après sa création, la rédaction a décidé de renommer la revue, en choisissant de l'intituler *Ville École Intégration*², manière de signifier qu'elle traitait de trois problématiques, celle de la ville et des quartiers populaires, de l'éducation prioritaire et de l'intégration. Et ce changement s'expliquait ainsi dans les colonnes de la revue : « des difficultés que l'on avait pointées

comme constitutives de la situation des seuls immigrés (exclusion, absence de qualification, échec scolaire) sont apparues comme le lot commun de tous les publics en difficulté, quelle que soit leur origine »³.

- 3 Il fallait donc sortir des risques de l'enfermement dans des formes de stigmatisation d'une catégorie de public pour élargir le propos, mais toujours en ayant une attention toute particulière aux publics et aux territoires les plus vulnérables. Et quand elle prend le titre de *Diversité* il y a vingt ans, c'est une manière de parachever cette évolution⁴. Ce mot de diversité est à la fois très pratique, parce qu'englobant, mais aussi flou et labile, chacun pouvant y mettre ce qu'il souhaite. Pour ce qui nous concerne, on y voit l'occasion de mettre en avant la reconnaissance de la spécificité de certains publics (les élèves allophones ou roms, par exemple), tout en positionnant la continuité de leurs parcours, forcément complexes et singuliers, que seule permet une compréhension partagée et approfondie des implicites et des enjeux qui dépassent nécessairement les cas particuliers. Autrement dit, si l'on conçoit ces minorités comme des « catégories à protéger »⁵, c'est dans la perspective de les faire accéder aux mêmes conditions de réussite et d'insertion que le reste de la jeunesse.
- 4 En 2022, la revue a franchi un nouveau cap à double titre. En effet, elle est entrée dans l'ère du numérique et dans le mouvement des sciences ouvertes, en proposant des numéros, mais aussi l'ensemble du fonds historique, librement accessibles en ligne⁶. Dans le même temps, elle a rejoint l'Institut français de l'éducation (IFE) de l'ENS de Lyon et s'y inscrit parfaitement comme un espace d'interface favorisant le dialogue entre les chercheurs et les acteurs en éducation. Pluridisciplinaire par essence, elle vise plus que jamais à la compréhension des objets qu'elle traite en proposant une diversité des points de vue et des approches scientifiques et elle permet à de jeunes chercheurs de proposer de premières formes de médiation sur leurs travaux en cours. Elle offre aussi aux acteurs un espace d'écriture professionnelle et une mise en résonance de leurs pratiques avec les travaux de recherche.
- 5 Au-delà de ces évolutions et changements, la ligne éditoriale de la revue construite au fil des années reste la même : croiser les regards et les expertises des chercheurs et professionnels de l'action éduca-

tive ; porter une attention toute particulière aux publics et territoires les plus fragiles ; envisager l'éducation comme un ensemble qui dépasse largement le seul territoire de l'école.

- 6 Alors, comment raconter un demi-siècle de *Diversité* ? Comment rendre compte des évolutions, des inflexions, des mouvements ? Comment mesurer les permanences et les continuités ? L'exercice n'est pas simple surtout lorsqu'il ne s'agit pas d'édulcorer le passé ni d'être nostalgique d'une époque révolue. Pour éviter ces travers, nous avons décidé de proposer aux auteurs sollicités de s'emparer du fonds de la revue et d'apporter leur regard sur un article publié il y a plusieurs années ou décennies. Ainsi, dans un aller-retour entre le passé et le présent, certains revisitent leur propre contribution (les « Retours sur » de la première partie), d'autres proposent une lecture des articles publiés par d'autres auteurs (les « Lecture par » de la deuxième partie). Enfin, une troisième partie propose des portraits de chercheurs qui comptent dans l'histoire de la revue, par leurs travaux sur des questions traitées, mais aussi par leurs contributions régulières. Ces portraits permettent également, au-delà des histoires singulières de chacun, de donner à voir comment les carrières scientifiques se construisent, les méthodes se renouvellent et les objets sont éclairés par de nouvelles approches. Bref, nous proposons un regard vivant sur les recherches en éducation, dans leur diversité.

NOTES

- 1 TAUVEL, Jean-Paul (1998). « Éditorial ». *Ville École Intégration*, n° 112, p. 3.
- 2 « Jeunes, travail et insertion », n° 113, juin 1998 : https://www.persee.fr/issue/diver_1288-6742_1998_num_113_1
- 3 *Ibid.*, p. 4.
- 4 « Les professionnels entre souffrance et vitalité », n° 137, 2004 : https://www.persee.fr/issue/diver_1769-8502_2004_num_137_1
- 5 PERREAU, Bruno (2023). *Sphères d'injustice. Pour un universalisme minoritaire*. Paris : La Découverte, p. 17 et, plus largement, le chapitre 2 intitulé « Le management de la diversité ».
- 6 Le fonds historique, du numéro 1 au numéro 199, est accessible depuis la plateforme Persée : <https://www.persee.fr/collection/diver>

AUTEUR

Régis Guyon

Rédacteur en chef.

Entretiens d'ouverture

« Quand on transmet la langue, on transmet l'humanité »

Ariane Mnouchkine

DOI : 10.35562/diversite.4127

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Smaïn Laacher le 11 avril 2023.

TEXTE

Régis Guyon : La revue fête ses 50 ans avec ce numéro. Le Théâtre du Soleil, lui, va fêter ses 60 ans dans quelques mois. Et ces deux aventures ont en commun de se nourrir de la diversité et des cultures. Ces anniversaires ne sont pas le prétexte à la nostalgie, mais à regarder ce qu'on a voulu faire, ce qui a été fait et ce qui s'annonce. Comptez-vous fêter les 60 ans du Théâtre du Soleil ?

Ariane Mnouchkine : Nous avons pensé fêter nos 40 ans, puis nos 50 ans. Mais en vérité, nous ne l'avons jamais fait, et nous ne le ferons probablement pas non plus pour nos 60 ans. Nous aurions voulu inviter tous ceux qui ont été importants pour nous dans toutes les formes de théâtre, des artistes indiens, japonais, balinais, chinois, coréens, etc. Bref, des artistes que nous considérons comme nos maîtres, généreux, exigeants et compréhensifs. Financièrement, c'est malheureusement très improbable et puis le Théâtre du Soleil a, je crois, énormément de mal à s'arrêter pour se retourner vers son passé. C'est d'ailleurs pour cela que l'ouvrage que Béatrice Picon-Vallin a écrit pour nos 50 ans² est si important pour nous et pour ceux qui s'intéressent à nous. Béatrice a réussi à arrêter le temps, un moment, en tout cas, pour pouvoir considérer nos cinquante premières années. On pourrait dire que c'est ce livre qui a célébré nos 50 ans. Que vont être nos 60 ans ? Je n'en sais trop rien. Nous sommes encore, Dieu merci, en mouvement.

Même si je me rends compte aussi que notre sombre époque risque de teinter ce mouvement de plus de chagrins et d'angoisses que je n'aimerais en laisser paraître sur le plateau, car, quelle que soit la tragédie qu'on raconte, le théâtre doit donner la force et la lumière pour y faire face. Même si cette lumière est très crue et difficile à supporter, notre rôle est d'éclairer le sens. Il faut que le public sorte de nos spectacles plus savant, plus fort, plus humain.

Or je me pose des questions pour le prochain spectacle. Avant de commencer à répéter, il faut que je sois moi-même plus forte, il faut que, moi-même, je retrouve un peu de lumière face au chaos qui nous encercle, nous assiège. Et quand je parle de chaos, je ne parle pas seulement matériellement de la guerre en Ukraine, même si cette guerre me hante comme elle hante beaucoup d'entre nous. Je parle des volontés mauvaises, démoniaques de provoquer, quoi qu'il en coûte, le chaos sur terre. Il y a toujours eu du chaos et il y aura toujours du chaos. Mais jusqu'à présent, ce chaos était la conséquence d'avidités folles, de haines ataviques, de croyances superstitieuses et imbéciles mêlées à d'insatiables volontés de pouvoir. En dehors des deux guerres mondiales, quand quelqu'un provoquait une tragédie, aussi grande soit-elle, ce n'était pas forcément pour provoquer exprès un chaos mondial. Ces conflits étaient atroces, mais semblaient circonscrits. Ce qui pouvait d'ailleurs expliquer, sans les excuser, nos lâches indifférences. Aujourd'hui, il y a dans le monde, à la tête de quelques malheureux peuples martyrs, des cliques théocratico-idéologico-maffieuses qui se découvrent le pouvoir d'organiser le chaos planétaire pour éradiquer toutes les résistances démocratiques existantes ou désirées.

RG : Cela signifie qu'il est plus difficile qu'avant de faire abstraction, de sortir du vacarme et de ce chaos dont vous parlez, pour aller vers quelque chose de plus universel, de plus intangible ?

AM : Le théâtre n'a rien à faire avec l'intangible. Au contraire, il a tout à faire avec le concret et le tangible poétique. Mais il y a des moments où, quand se déchaînent des forces, historiquement définissables, mais à l'évolution incompréhensible tant elles nous paraissent déli-rantes et porteuses de désastres, il est très difficile de s'en détacher suffisamment pour les analyser et les métaphoriser. Ce qui est mon métier, après tout.

On a déjà vécu cette situation avec les Khmers rouges où, croit-on – je devrais dire –, espère-t-on, l'Histoire frôle l'inhumain. Mais le mal est humain, hélas. Même Hitler, même Staline, même Mao faisaient partie de l'espèce humaine. Poutine aussi. Leur perversion, et c'est ça le pire, est contagieuse.

Smaïn Laacher : Mais la figure antithétique, c'est celle de la puissance de la création qui est le souffle de la vie ; l'histoire qui a cours, dans le désir de l'humanité de persévérer dans son être pour parler comme Spinoza. Pour le dire très rapidement et très schématiquement, la culture, la littérature et bien entendu le théâtre (entre autres) pourraient constituer des « réponses » à des situations de violences ou de conflits, de défiance et de suspicion, par exemple, de la population ou d'une partie importante d'entre elle, à l'égard du politique, ou même d'autres parties de la population que l'on n'estime pas très « conforme » aux standards de la légitimité anthropologique...

AM : Oui, je pense qu'on ne doit pas accabler le public, même si l'on raconte la pire des histoires. Je lis *Tout passe* de Vassili Grossman en ce moment, et je relis son chef-d'œuvre *Vie et destin*, un livre insoutenable³. Mais le génie de Grossman me donne de la lumière. Le fait que cet homme ait tout simplement existé et bien qu'il ait été à ce point malheureux, à ce point persécuté, bien qu'il ait autant souffert, son génie est une lumière en soi. Il y a eu, ici, quelqu'un qui, pendant toute cette période où tant d'hommes ont créé l'enfer sur terre pour les autres et – c'est là l'incompréhensible – pour eux-mêmes, il y a eu Grossman qui me raconte, encore aujourd'hui, des choses que j'ai du mal à supporter, qui me blessent, qui me donnent parfois envie de déposer les armes. Mais qui, aussi, m'appellent à faire ce pour quoi la France m'a éduquée, aidée, payée, c'est-à-dire faire mon boulot d'artisan du théâtre. Même si je raconte des horreurs sur une scène, cela a à voir avec l'éducation, la thérapie, la bienveillance, la bonté, la beauté. Et c'est difficile de tenir les deux bouts : j'ai des horreurs à vous raconter sur les êtres humains – il y a des humains voleurs, violents, pervers, sadiques, prédateurs, violeurs, impérialistes... Et moi, avec mon petit théâtre et mes amis, comme moi si vulnérables, nous sommes là pour raconter tout ça, et pour que la joie continue à crépiter dans le théâtre. Autrement, nous pouvons assommer 500 personnes, chaque soir. C'est très facile, mais

je ne veux pas. Nos spectacles doivent être des tocsins. Pas des glas. Et, cerise sur le gâteau, ils doivent donner envie de changer le monde.

SL : Au fond, le théâtre, ce n'est pas de la littérature, mais c'est une écriture sur comment va le monde. Et je m'aperçois que beaucoup de choses ont changé depuis soixante, soixante-dix ans. L'écriture elle-même, d'ailleurs, a changé. Et donc la manière d'écrire et de décrire le monde a beaucoup changé. Si tu prends par exemple la revue Diversité, entre sa naissance et aujourd'hui, on voit bien que non seulement cette revue a « collé » aux grands enjeux de société, mais qu'elle s'est elle-même transformée. La composition sociologique des gens qui ont écrit s'est transformée. Les enjeux d'il y a trente ou quarante ans ne sont plus ceux d'aujourd'hui. Est-ce que l'on pourrait dire la même chose pour le théâtre ?

AM : Je ne sais pas. C'est très intéressant d'ailleurs, mais c'est une question à laquelle je vous dis, je ne sais pas répondre. Hier soir, j'ai vu le spectacle d'un jeune groupe très intéressant et qui m'a beaucoup interrogée. D'abord, c'était un spectacle très puissant. J'étais très impressionnée par la force et la puissance de l'inventivité, des éclairages en particulier. Il y avait des moments où j'avais des larmes aux yeux face au pessimisme, à la noirceur de leur vision de la fin du monde. Par exemple, dans ce spectacle, il n'y a pas un baiser échangé qui ne soit suivi par un coup de poing dans la figure.

Mais, à un moment, on entend la voix de Marguerite Duras qui dit : « Un homme, un jour, lira, et puis tout recommencera »⁴. Et d'autres larmes me sont venues, des larmes d'émotion et d'espoir cette fois-ci.

Nous vivons une très mauvaise époque pour la pensée, donc pour la langue, donc pour l'évolution de nos relations humaines.

Pour faire mon métier, pour faire un autre spectacle, je dois absolument réussir à surmonter cet état de désolation et, pour ce faire, je ne dois sous aucun prétexte perdre ce sentiment indispensable pour créer, pour travailler, pour vivre, je dois garder ma confiance en l'humanité. Je l'ai encore, j'espère.

Mais je sens l'humanité menacée, et, surtout, je sens l'humain, en nous, menacé.

Mais, je suis comme vous, je pense, j'espère que nous sommes capables de traiter la désolation comme une donnée de ce monde, de cette époque.

SL : On n'arrête pas de citer en ce moment Camus, qui dit : « Mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur de ce monde ». Et je crois que c'est très vrai. Si j'ajoutais même un auteur que je connais bien, c'est John Stuart Mill, qui dit que « celui qui ne connaît que ses propres arguments connaît mal sa cause »⁵. Et je pense que cet entretien contribue à rendre plus intelligible ce qui nous a menacés, ce qui continue à nous menacer. Pour moi, l'universalité, c'est d'abord l'universalité du langage. Quand on est ensemble, c'est important d'essayer de comprendre. Et pour se comprendre, il faut en gros avoir les mêmes mots ; ces mots signifient que nous avons quelque chose en commun, même si c'est pour la dispute ou la controverse.

AM : La langue et la pensée sont la même chose. Nous ne pouvons pas penser sans nos langues. Or je pense que nous transmettons mal nos langues. Souvent un jeune Afghan, arrivé chez nous sans parler un mot de français, mais qui suit assidûment des cours donnés par de formidables professeurs à la retraite, bénévoles, finit par mieux parler la langue qu'un Français.

RG : Parce qu'ils viennent aussi avec leur propre langue.

AM : Oui, et c'est très frappant de voir comment ceux qui arrivent en possédant vraiment leur langue, c'est-à-dire en l'écrivant et en la lisant, vont à la fois plus vite et développent un meilleur français que ceux qui nous arrivent, en ne sachant pas encore lire leur propre langue. De ce point de vue, la langue est LE premier instrument d'intégration. Et quand on transmet une langue, avec l'exigence nécessaire, sans se dérober devant sa complexité, sa beauté, sa musicalité, sa variété, on transmet un outil d'humanité ; et pas une espèce d'espéranto maigrichon qui ressemble plus à une canne blanche, laissant la personne à demi aveugle. Il faut donc redonner toute sa place et son importance à l'enseignement de la langue.

RG : Les jeunes adultes ou les adolescents fréquentent le Théâtre du Soleil depuis l'origine et il y a une forme de proximité avec la

jeunesse. Malgré le chaos et la désolation que nous pouvons percevoir, vivre et partager, est-ce que vous voyez un espoir en eux ?

AM : Bien sûr que le seul espoir, c'est eux. Ce n'est plus nous qui allons sauver le monde, c'est eux. Il y a un espoir dans la pression que cette jeunesse veut faire peser sur les dirigeants comme sur les décideurs, comme sur les citoyens. Encore faudra-t-il que, se pensant une idéologie, l'écologie ne devienne pas, comme toutes ou presque les idéologies, totalitaire et inhumaine. Cela ne doit pas ressembler au traitement chinois du Covid ! L'écologie est un humanisme. Probablement l'humanisme le plus clairvoyant de notre siècle. Il faut accepter de prendre, ce qui ne veut pas dire perdre, le temps nécessaire à la pédagogie démocratique pour que les changements indispensables de nos comportements à tous ne soient pas furieusement imposés par une répression dogmatique aux futures générations à qui l'on interdirait tous les plaisirs de la vie dont nous avons, nous, abusé. Je pense aux voyages, par exemple. Nous n'allons pas interdire à nos petits-enfants de voyager et de chercher à rencontrer leurs semblables ou à retrouver leurs familles à l'autre bout du monde. Nous allons exiger, tout de suite, maintenant les investissements nécessaires pour réinventer des bateaux qui voguent avec le vent, des avions qui volent grâce au soleil et des motos et même des voitures à l'eau, ou que sais-je. J'ai 84 ans. Je ne peux plus balader mes petits-enfants à vélo. Il y a donc, encore une fois, toute cette réflexion sur ce qu'est l'humanité tout simplement. Cette humanité géniale, que l'on voudrait voir plus sage, mais aussi joyeuse et aimante, tout simplement.

Je pense que, là aussi, l'art a son mot à dire. Ça prend du temps. On aurait dû commencer il y a soixante ans, quand René Dumont disait tout simplement ce qu'on dit maintenant et où tout le monde, absolument tout le monde, jeunes et gauche compris, se fichait de lui. Il faut rattraper le temps perdu. Sans ajouter de la souffrance à de la souffrance. Cela dit, qu'est-ce qu'on attend pour assommer de taxes les jets privés et les yachts à moteur ?

SL : Admettons qu'aujourd'hui nous vivons une réelle fragmentation de la société française, et pour reprendre un langage qui a cours, il y aurait des replis sur des identités qui, petit à petit, se fermeraient

et entreraient dans une logique du « nous » contre « eux ». Est-ce que ça a eu un impact sur votre théâtre ?

AM : Je pense que c'est une inquiétude qui court à bas bruit dans ce que nous faisons au Soleil. Je ne vois pas d'autre solution qu'une intégration. Celle-ci patine, c'est le moins que l'on puisse dire. Et je ne sais pas quoi faire pour interrompre ce processus de fragmentation, de déchirure de la société française. Comment recoudre ? Comment arrêter cette cacophonie d'identités qui deviennent de plus en plus minuscules et autoproclamées, autodécidées ? Peut-être que cette parcellisation vient du fait que les gens pensent qu'ils ont chacun des soucis très différents les uns des autres. Ce qui est vrai. En partie. Comment faire renaître le souci du commun ? En proposant des œuvres. Une œuvre. Des milliers d'œuvres. Des minuscules, locales. Elles se font déjà. Des grandes. Régionales. Nationales. Des immenses, européennes. Mondiales. À faire ensemble. Pour le bien commun.

SL : La compassion peut-elle être une politique ?

AM : À condition qu'elle soit comprise, si des linguistes arrivent à bien nous rappeler ce que veut dire la compassion. Les mots sont comme des navires. Ils se chargent de moules et de coquilles sur la coque, et ils finissent par perdre leur pureté, leur sens. Je pense qu'il y a une question d'imagination : il ne peut pas y avoir de compassion sans imagination. On ne peut pas compatir si l'on n'imagine pas l'autre. L'imagination, c'est un muscle et donc, ça s'entraîne. Il ne peut pas y avoir d'art sans imagination. Il ne peut pas y avoir de vie sans imagination ; tu ne peux pas vivre l'autre, tu ne peux pas vivre avec quelqu'un d'autre, si tu ne te mets pas à sa place. Et pour se mettre à sa place, il faut de l'imagination. Après vient la bonté, le surmoi, la discipline morale. Mais si tu n'imagines pas ton enfant, si tu n'imagines pas ton grand-père, si tu n'imagines pas la femme qui est là et qui n'arrive pas à traverser la rue, il ne peut pas y avoir de compassion. Et sans doute notre drame vient du fait qu'on ne s'imagine pas les uns les autres. Et je le répète : l'imagination, ça s'exerce par la lecture, par la connaissance des êtres. Je ne sais pas si la compassion est suffisante pour faire une politique, mais elle est absolument nécessaire. C'est une condition nécessaire. Le « quoi qu'il en coûte », d'une certaine façon, pouvait avoir un aspect de compassion, c'est-à-dire d'imagination. Qu'allait-il arriver à telle ou telle

entreprise ou catégorie de personnes si l'on ne les aidait pas à survivre pendant ce moment terrible ? Et moi, j'ai pensé un peu naïvement qu'il y avait là une bonne dose d'imagination. Mais probablement que le gouvernement n'était pas mû par cela, mais plutôt par la crainte d'une catastrophe économique. Le gouvernement actuel appelle « courage » son obstination insupportable, alors que c'est un manque d'imagination, de compassion, et donc d'intelligence politique.

NOTES

2 PICON-VALLIN, Béatrice (2014). *Le Théâtre du Soleil. Les cinquante premières années*. Arles : Actes Sud.

3 Vassili Grossman, *Tout passe*, 1970. Achievé en 1962, *Vie et destin* dépeint la société soviétique pendant la seconde guerre mondiale, et singulièrement durant la bataille de Stalingrad. *Tout passe* décrit la société soviétique, suite à l'interdiction de publication de *Vie et destin*.

4 Interview de 1985, à propos de l'an 2000. Disponible sur le site de l'INA : <https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i04275518/marguerite-duras-a-propos-de-l-an-2000>

5 MILL, John Stuart (1990). *De la liberté* (1859). Paris : Gallimard, p. 115.

AUTEUR

Ariane Mnouchkine

Metteuse en scène, réalisatrice et scénariste, fondatrice du Théâtre du Soleil.

« L'histoire de la revue est en phase avec celle de la société »

Élisabeth Bautier, Thierry Paquot et Smaïn Laacher

DOI : 10.35562/diversite.4310

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et enregistré le 24 mars 2023. Transcription assurée par Lucy Barrett, étudiante à l'ENS de Lyon.

TEXTE

Régis Guyon : La revue a beaucoup évolué dans le temps, mais trois mots-clés ont structuré ses contenus : l'école, la ville et l'intégration. Comment, sur les cinquante ans de son histoire, ces termes ont-ils évolué ? Et comment la revue a-t-elle pu rendre compte de ces évolutions ?

Smaïn Laacher : La revue est née parce qu'un certain nombre de problèmes historiques se posaient à l'école. Un des enjeux majeurs était l'immigration sous ses multiples formes, en particulier à travers la formation des migrants qui n'étaient pas des élèves ou des lycéens. Mais la ville, l'école et l'intégration, quels que soient les liens sociaux sous lesquels ces trois catégories se présentaient, ne cessaient de revenir d'une manière ou d'une autre, parce que les émigrés étaient dans la ville, parce que des associations se mobilisaient pour enseigner le français à des migrants qui ne le parlaient pas, et aussi parce que petit à petit on voyait apparaître ce que certains ont appelé par ailleurs une « immigration de peuplement ». C'est-à-dire qu'apparaissaient des populations dont on connaissait très peu de choses et qui allaient se retrouver dans des institutions centrales comme celles de l'école. Dans les années 1960, 1970, après la décolonisation, au moment où se met en place le regroupement familial, arrivent non seulement des hommes, mais aussi leurs femmes et leurs enfants, qui

deviendront à leur tour des géniteurs dans le pays d'accueil. Ceux qui venaient – essentiellement d'Afrique du Nord – pour être des *immigrés provisoires*, très vite ne l'étaient plus, puisque prenait forme et durablement, avec ces populations, une immigration dite de peuplement, c'est-à-dire une immigration de parents et d'enfants avec qui il fallait dorénavant compter, par exemple et, entre autres, au travail et à l'école.

RG : **Élisabeth Bautier, au regard de votre travail scientifique, comment voyez-vous les années 1970 ? Également comme un tournant ? Quelque chose de nouveau qui se dessine déjà ?**

Élisabeth Bautier : Je ne sais pas si elles peuvent être vues comme un tournant, parce qu'au départ, il y a tout de même l'idée d'essayer de fournir des outils de compréhension et d'action aux formateurs qui visaient l'intégration des migrants. Et ils utilisaient le terme d'intégration. C'est dans un second temps que leurs enfants sont entrés à l'école. Au départ, l'objectif était de former à la fois des migrants, et ceux qui forment les migrants. On formait les migrants à s'intégrer, à la fois culturellement et linguistiquement, et il est vrai que le problème linguistique a été considéré comme majeur.

SL : Il y a un paradoxe : aujourd'hui, dans le projet de loi portant sur l'immigration, on parle beaucoup de travail et d'apprentissage de la langue comme si l'apprentissage de la langue n'avait pas été un enjeu dans les années 1960, 1970 pour l'immigration de travail. Mais on ne parlait pas d'intégration à cette époque, alors qu'aujourd'hui on parle d'intégration par le travail et la langue. Il y a un peu plus d'une quarantaine d'années, les questions se posaient différemment.

EB : Oui, parce que les institutions comme le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger)² à l'époque travaillaient beaucoup sur les questions de l'apprentissage du français, langue seconde et langue de scolarisation. Les premiers numéros de la revue étaient d'ailleurs associés au BELC, qui a eu un rôle très important au départ.

Thierry Paquot : Je ne connaissais pas la revue à cette époque-là, mais je participais à des campagnes d'alphabétisation de travailleurs immigrés liées à des mouvements caritatifs ou à des mouvements d'extrême gauche. Pour revenir aux trois mots, école, ville et intégra-

tion, ils avaient un autre sens et les réalités qu'ils recouvraient étaient étudiées différemment. Dans l'après-mai 68, l'école n'apparaît plus comme un ascenseur social, un moyen de promotion, un correcteur des inégalités sociales favorisant le mérite de tout élève. Son rôle dans la reproduction était pointé par Pierre Bourdieu et ses collègues. Par ailleurs, d'autres analyses, comme celle d'Ivan Illich³, rompaient aussi avec la croyance en une école pour tous qui n'excluait personne en raison de son origine sociale ou ethnique. Or de nombreuses études démontraient le contraire. Certains imaginaient d'autres pédagogies, un lycée autogéré fut ouvert à Nantes et un autre à Paris, etc. Dans les nombreux travaux de l'époque sur l'immigration, la plupart des auteurs s'engageaient auprès des immigrants et dénonçaient leurs conditions de vie, indignes d'un pays riche comme la France. Ils préconisaient des réformes et réclamaient des budgets pour offrir aux travailleurs « déracinés » un meilleur accueil. La SONACOTRAL (Société nationale de construction de logements pour les travailleurs algériens) est créée en 1956, et ouvre son premier foyer à Argenteuil en 1959 ; elle devient la SONACOTRA après l'indépendance de l'Algérie et connaît de manière récurrente des grèves des loyers et des occupations. Il faut dire que le règlement intérieur est celui d'une caserne, que le contrôle administrativo-policiers s'avère terrible, que les services sont inexistantes, l'architecture désastreuse et la localisation stigmatisante ! Deux études majeures sont alors publiées : *Ces gens-là* et *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues* de Colette Pétonnet⁴. Il s'agit de sa thèse de troisième cycle et de sa thèse d'État consacrées aux immigré·e·s des cités d'urgence, des cités de transit et des bidonvilles de la banlieue parisienne. L'expression « ces gens-là » vient d'un fonctionnaire de la mairie de Créteil qui interpelle l'anthropologue en lui disant : « C'est vous qui enquêtez sur ces gens-là », avec un rien de mépris. Elle conserve cette appellation parce que la population qu'elle étudiait n'était pas la « classe ouvrière », n'était pas le « prolétariat », n'était pas le « travailleur immigré » dans sa définition sociologique de l'époque. Ils étaient donc bien « ces gens-là », des espèces de marginaux plus ou moins visibles dans la ville. Le titre de son deuxième ouvrage s'explique par le fait que personne ne comprend très bien la situation qui est en train de se dérouler à ce moment-là aussi bien politiquement que sociologiquement ou démographiquement dans ces banlieues populaires où l'autoconstruction et la bidonvillisation

s'activent. Lorsque j'ai eu la chance de l'interroger bien plus tard, je lui ai demandé avec surprise pourquoi elle n'était pas sollicitée par le ministre de la Ville, elle qui avait tant étudié les banlieues. Elle m'a répondu que la banlieue de cette époque-là n'existait plus du tout. Néanmoins, ses livres sont devenus des références, non seulement pour leur méthodologie, mais aussi pour leurs résultats qui relèvent maintenant de l'histoire urbaine. Les banlieues ont profondément changé, tant sociologiquement qu'urbanistiquement. Un point demeure malgré le passage du temps : l'association de la violence à la banlieue, comme si la violence s'exerçait d'abord en banlieue et comme si la banlieue était toujours violente. Mais il ne s'agit pas de la violence du bâti, des infrastructures, de la mise à l'écart de la ville, mais de sa population, ou pour le dire autrement de la jeunesse d'origine immigrée. Celle-ci serait spontanément en conflit avec la police et prête à collaborer avec les trafiquants de drogue... Le rapport rédigé par Alain Peyrefitte, en 1977, s'appelle *Réponses à la violence*. Il est suivi par celui de Gilbert Bonnemaïson, en 1983, *Face à la délinquance. Prévention, répression, solidarité*, celui d'Hubert Dubedout, la même année, *Ensemble refaire la ville* et, en 1991, par celui de Jean-Marie Delarue, *Banlieues en difficultés. La relégation*. D'autres suivront... Les constats sont assez proches. Ce qui diffère, ce sont les préconisations, marquées par la couleur politique du rapporteur. Seul Jean-Marie Delarue se place au-dessus de la mêlée politique, tout comme il le restera lorsqu'il sera nommé par François Fillon contrôleur général des lieux de privation des libertés, les prisons, autres lieux relégués... Ainsi, l'école ne répondait pas à ses missions, l'accueil des immigrés – qui participaient à la reconstruction du pays et à son enrichissement – était humiliant et la ville, fragmentée, avait ses quartiers réservés aux indésirables... La vision que j'avais en tant qu'étudiant politisé à l'extrême gauche ne pouvait qu'appeler à un profond changement politique ! Mon constat actuel, après un demi-siècle, n'a guère changé, même si je sais que l'école dépend des municipalités, que les banlieues ont les problèmes de leurs habitants et que l'immigration ne résulte pas seulement d'une migration économique, il y a les réfugiés climatiques et les exilés par fait de guerre... Mais pour les trois « thèmes » qui nous réunissent, les politiques mises en place successivement n'ont jamais été à la hauteur attendue. Juste un dernier point, la langue. Je ne crois pas que l'intégration dépende de la maîtrise de la langue française, mais du bon

accord entre les deux cultures que tout immigré doit apprendre à concilier, tant bien que mal. En cela, la pratique de sa langue est fondamentale. Les services publics devraient accueillir chacune et chacun dans sa langue, tout comme l'école devrait scolariser les enfants en favorisant le plurilinguisme... Pourquoi ? Parce que chacune et chacun habitent avant tout sa langue. J'ai établi la généalogie du verbe « habiter » et, après d'autres philosophes, considéré qu'on habitait un lieu, un pays – le « pays natal » pour Bachelard par exemple – non pas dans sa géographie physique et culturelle, mais comme archétype. Après d'autres lectures, je suis convaincu qu'on habite sa langue, il nous faut pouvoir nommer les choses, les gens, les lieux, les sentiments, qui font de nous ce que nous sommes pour effectivement habiter la Terre, notre demeure. Imposer l'apprentissage du français pour avoir le simple droit de demander la nationalité française relève plus de la contrainte que de l'émancipation...

EB : Ce n'était pas la même immigration qu'aujourd'hui. Pour une grande partie d'entre eux, les immigrés venaient parce qu'il y avait du travail et qu'ils étaient accueillis. Ils étaient même appelés pour venir travailler, seuls au départ. Le fameux bidonville de Nanterre avait été « construit » pour les travailleurs, y compris de chez Renault. Et donc il était aussi normal à l'époque de les aider le plus rapidement possible à communiquer avec les gens. Ce n'était pas du tout la même immigration que celle qu'il y a à Calais, où les immigrés sont là en attendant quelque chose de mieux. Ils sont en transit, n'ont pas forcément l'intention même de s'installer en France où ils ne sont pas très bien accueillis. Donc ce n'est pas les mêmes questions qui étaient soulevées, je pense : l'urgence pour les migrants qui venaient pour travailler était de parler français, ce qui ne voulait pas dire qu'on leur enlevait leur langue, mais qu'il fallait qu'ils communiquent dans les situations de travail et de vie quotidienne. Aujourd'hui, il y a DES immigrations et DES immigrés fort différents les uns des autres, de même que leurs enfants parfois, si l'on parle des arrivants actuellement.

SL : Je me souviens qu'à l'époque, les deux livres de Colette Pétonnet avaient suscité la réflexion suivante : nous ne sommes pas temporellement éloignés de la décolonisation. Or, que ce soit au Maghreb, dans le monde arabe ou en Afrique, beaucoup d'ethnologues et d'anthropologues français travaillaient sur le continent africain et sur

le monde arabe. Avec la décolonisation, il y a eu comme un rapatriement de tous ces ethnologues et ces anthropologues et un certain nombre a commencé à travailler sur les émigrés et en particulier sur l'islam, par exemple Jacques Berque ou bien d'autres, qui ont probablement pris pour objet la figure la plus prestigieuse de l'immigration, celle du réfugié⁵. Les ethnologues et les anthropologues qui se sont vu dessaisir de leurs objets traditionnels ont-ils réinvesti et trouvé dans l'émigration un autre objet sur lequel ils pouvaient travailler ?

Je désire également faire remarquer qu'il est important de ne pas oublier le rôle essentiel de l'Église dans les années 1960-1970, pas simplement dans l'accueil pratique, mais aussi dans l'alphabétisation, en particulier des femmes. Le troisième point sur lequel je voudrais revenir concerne la langue. L'accès à la langue du pays d'accueil est très important. Je l'ai vu empiriquement. Lorsque j'étais juge assesseur représentant le HCR (Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés [UNHCR]) à la Commission des recours des réfugiés, puis à la Cour nationale du droit d'asile (CNDA), les personnes qui venaient demander une protection n'imaginaient pas une seule seconde la manière dont étaient structurées les catégories d'entendement des juges qui étaient devant eux, et donc de l'institution. Les conditions étaient réunies pour que la sollicitation de la protection devienne inaudible. Ne pas parler la langue de l'institution, c'est être mis hors-jeu, être absolument réduit au silence. À ce sujet, il existe un très bel ouvrage de Jean Améry, qui s'intitule *Par-delà le crime et le châtement. Essai pour surmonter l'insurmontable*⁶. Il montre à quel point la langue n'est pas simplement du son, mais aussi du sens qui peut lui être donné par les individus, ne serait-ce qu'en regardant les gens.

TP : Je partage tout à fait ce point de vue. Je disais simplement qu'à un moment donné, la politique d'intégration reposait exclusivement sur la maîtrise de la langue française par ceux qui venaient d'ailleurs et qu'on avait oublié un peu leur langue. Je m'en étais aperçu en questionnant par exemple quelqu'un comme Marcel Roncayolo, un géographe, né en 1926 : à Marseille, quand il était entré en sixième, il avait la possibilité de choisir l'arabe comme langue parce que, comme il y avait une forte présence algérienne dans cette ville, l'arabe était enseigné. L'enfant d'immigrés est tiraillé entre deux cultures avec des rapports différents aux traditions respectives. Si à l'école, l'on étudiait le voyage des mots, l'on verrait les origines arabes de nombreux mots

français et réciproquement, sans oublier la place du latin dans l'arabe... Je suis entièrement d'accord pour réécrire l'histoire nationale, non seulement en l'intégrant à la mondialisation qui a déjà plusieurs siècles, mais aussi, bien sûr, à la colonisation. Vous parlez des ethnologues privés de leur « terrain » après les indépendances, qui doivent se recycler en France en y cherchant *l'ailleurs* qui s'y trouve, il en a été de même pour les « aménageurs » en poste dans les colonies que l'on va caser dans les villes nouvelles, par exemple. Du reste, l'urbanisme français est d'abord colonial, n'oublions pas le rôle de Lyautey⁷ qui s'entoure de paysagistes, d'architectes, d'urbanistes pour construire au Maroc. Ce sont les mêmes que l'on va retrouver autour de lui lors de l'Exposition coloniale de 1931 et dans le comité éditorial de la revue *Urbanisme*, qui naît en 1932 et dont le maréchal est le parrain... La colonisation n'est pas un petit chapitre facultatif dans les cours d'histoire et de géographie, en fin d'année, elle appartient pleinement à notre géohistoire...

RG : À cette époque-là, la revue s'appelle Migrants-Formation, avec justement pour objectif de proposer des apports pour penser la formation des adultes migrants, et de leurs enfants. Depuis, le contexte a beaucoup évolué, et celles et ceux qui arrivaient en France ont fondé des familles, et leurs enfants sont devenus des adultes français. Et depuis cinquante ans, on voit deux sujets émerger : l'immigration et l'intégration. Smaïn Laacher, vous venez de publier une note pour la Fondation Jean-Jaurès⁸, pouvez-vous nous indiquer comment ces notions ont évolué ces dernières décennies ?

SL : S'imaginer que l'immigration nord-africaine, plus particulièrement l'immigration algérienne, était essentiellement composée de travailleurs est objectivement et statistiquement faux puisque l'immigration algérienne date des années 1930 pour la France. On pensait que ceux qui étaient là en tant que travailleurs, n'étaient là que provisoirement. Ce n'étaient pas simplement des militants ou des travailleurs émigrés, comme on les appelait à l'époque, qui le croyaient, mais également des gens remarquables. Je pense en particulier au rapport de Jacques Berque de 1985 sur l'école et les enfants de l'immigration qui, très nettement, faisait la différence entre eux et nous. L'objectif était de créer un pont entre le pays d'accueil et le pays d'origine parce que tous ces gens étaient condamnés à retourner

chez eux et à faire en sorte que des relations subsistent entre le pays d'accueil et le pays d'origine. En réalité, on ne parlait pas d'intégration à l'époque, à propos de personnes qui vivaient entre elles et qui ne parlaient que leur langue constamment. Peut-être faudrait-il faire une exception pour ceux, en particulier les Algériens, qui militaient dans les syndicats. Et le syndicalisme, historiquement, a joué un rôle important, non pas tant dans l'intégration, mais dans la production d'une aspiration à la citoyenneté. Pourtant, même à l'époque, ceux qui étaient syndicalistes croyaient pour un grand nombre au retour.

En règle générale, il me semble que ce sont les parents qui font les enfants. Avec l'immigration, nous sommes devant un cas de figure tout à fait extraordinaire : les enfants ont fait les parents. Quand sont nés les enfants, on a découvert qu'ils avaient des parents, qu'ils étaient nés dans des familles et que, cette fois-ci, ils étaient là sans aucun doute pour très longtemps, si ce n'est définitivement, et qu'ils feraient eux-mêmes des enfants qui grandiraient ici. Et c'est d'ailleurs historiquement ce qui s'est passé. Exactement au même moment, un double mouvement pouvait être observé : on prenait conscience que l'immigration devenait une immigration de peuplement, mais en même temps commençait à s'effondrer un certain nombre d'institutions qui avaient contribué à la socialisation, pas simplement des Français, mais des classes populaires, dont les émigrés constituaient une partie. Et donc on voyait bien que les syndicats, les partis, les associations, le marché du travail, l'école, la société française tout simplement, commençait à se transformer à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Il fallait repenser la question de l'immigration et donc la question de leur intégration, vue comme une disparition naturelle d'une altérité radicale.

TP : C'est une très belle formule, les enfants engendrent leurs parents, elle est parfaitement juste, comme le confirment les romans et les films réalisés par des « enfants » d'immigrés nés en France. Ils racontent cela, non sans émotion, car c'est aussi terrible pour les parents d'avoir des enfants qui se comportent à leur égard comme ils voudraient se comporter avec eux... On a volé aux parents leur rôle, ils dépendent de leurs enfants scolarisés, même pas très bien, pour remplir les formulaires, effectuer les démarches, les informer des us et coutumes du lieu !

EB : Le changement a été extrêmement rapide. Dès les années 1980, on a eu le phénomène qu'on a appelé celui des beurettes et où, effectivement, il y avait un désir de réussite de l'apprentissage par l'école. Il s'agit d'un problème presque générationnel. Aujourd'hui, je crois que le terme est totalement obsolète. C'étaient des jeunes filles qui étaient à la fois en émancipation par rapport à leur milieu et qui étaient très souvent en réussite scolaire. Ce phénomène a, il me semble, relativement disparu. J'ose espérer que c'est parce qu'il s'est banalisé et qu'aujourd'hui, l'origine n'a pas d'importance, il y a une indistinction entre les publics, en particulier quand il s'agit d'élèves en réussite. Mais je ne suis pas totalement sûre qu'il y ait la même espérance de réussite aujourd'hui, comme elle a existé dans cette génération des années 1980, sans doute parce que l'école a déçu, que l'ascension sociale et l'intégration espérées n'ont pas suffisamment été au rendez-vous et que la ségrégation dans les quartiers a fait disparaître une grande partie de la mixité sociale dans les collèges et lycées. Les dispositifs permettant l'accession à des filières à haut niveau scolaire puis social concernent une minorité d'élèves.

RG : **On voit aussi comment la question de la langue et celle de la culture d'origine sont perçues comme des obstacles pour la réussite scolaire, et in fine l'intégration...**

EB : Des recherches ont montré qu'à milieu social à peu près égal, il n'y avait pas de différence d'échec scolaire ou de difficulté scolaire entre les enfants de migrants et leurs camarades dès lors que les familles étaient mobilisées sur l'école – je pense aux travaux de *Zaihia Zéroulou*⁹. Dans les années 1980, beaucoup disaient que les difficultés s'expliquaient par la différence de langue ou de culture et les recherches ont mis au jour qu'il n'y avait pas un échec particulier des enfants de migrants. Les facteurs véritablement importants sont l'appartenance, les modalités éducatives, et le langage, mais pas l'origine. Les enfants d'ambassadeurs n'ont guère de problèmes scolaires et ils sont très rapidement intégrés dans les classes ordinaires, dans les cas où ils suivent un apprentissage accéléré du français. Il n'y avait pas un problème de réussite des immigrés, en revanche il y avait et il y a toujours un problème de peuplement qui ne semble pas près d'être résolu. Aujourd'hui, le problème de la catégorisation et de la ségrégation constitue un autre enjeu important ; encore actuellement, les enseignants ont souvent en tête l'idée qu'un

enfant issu de l'immigration sera en échec et en difficulté alors même que cet enfant peut être issu de la quatrième génération qui vit en France.

TP : La notion de « mixité sociale » apparaît dans le discours du ministre Olivier Guichard qui met fin aux grands ensembles en 1973. Ces grands ensembles ont 20 ans et leur population est au départ composite. Les jeunes couples avec enfants rêvent de faire construire un pavillon, ce qu'ils vont faire, aussi quittent-ils le grand ensemble dont ils ont, généralement, un bon souvenir. L'attribution des logements sociaux, qui ne respecte pas les mêmes règles d'un bailleur à un autre, va homogénéiser leur population, créant ainsi ce qu'on désigne abusivement par le mot « ghetto », mot qui a une histoire spécifique aux États-Unis... Ce que l'on constate alors, c'est le regroupement au même endroit de familles nombreuses venues des anciennes colonies, en situation économique souvent précaire. Ces quartiers dits « sensibles » ne sont pas nés par hasard, ils sont le fruit d'une succession de politiques de la ville et du logement déconnectées d'une réflexion sur ce qu'est une société constituée de communautés. Ce terme, en France, fait peur, ce qui est absurde, il est très beau et trouve un écho dans le vivant, aux côtés des mots « territoire » et « habitat », qui viennent de la botanique...

SL : On constate réellement une difficulté à la fois objective et subjective d'inscrire naturellement ces populations dans l'ordre social. Personne n'est à condamner ou coupable, il faut simplement se poser des questions : est-ce qu'il y a spécificité ? Est-ce qu'il s'agit d'une particularité ? Et s'il y a spécificité et particularité, quel ordre les fabrique et comment les traiter ? Durant l'après-colonisation, les interrogations portent majoritairement sur la population algérienne. Les Algériens sont, comme dit Abdelmalek Sayad, « l'immigration exemplaire », arrivant en France bien avant les Tunisiens et les Marocains. La production sur ces populations-là était militante, étatique, intellectuelle et scientifique.

Dans les années 1980, la production étant un enjeu de lutte symbolique, elle portait sur les enfants et sur la question de la réussite et de l'échec scolaire. Ce sont des catégories de l'école : cette dernière dicte la présence d'une réussite ou d'un échec et elle a mis au point des critères pour les évaluer. Cependant, ces catégories ont été réap-

propriées comme échec social ou réussite sociale. On en vient à penser qu'aller dans l'enseignement supérieur est une réussite, faire un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est un échec, ce qui n'est pas vrai du tout. Lorsque je réalisais mon enquête sur l'institution scolaire, j'ai vu qu'accéder à l'enseignement supérieur pouvait déboucher sur de longs mois de chômage, alors qu'avec une scolarité relativement courte, mais technique – BTS (brevet de technicien supérieur) ou CAP –, il était possible de trouver aisément un emploi. Je me souviens que, durant les entretiens que je menais à l'époque auprès des familles, elles m'expliquaient que la réussite, en fait, c'était de ne pas voir débarquer les flics chez soi. L'important, c'est d'être relativement effacé, d'être relativement soumis aux institutions. Et d'ailleurs, ceux qui accédaient à l'enseignement supérieur étaient des gens très dociles, des élèves à prendre au sens étymologique du terme, c'est-à-dire « savoir écouter ». Donc la docilité permet de savoir entendre, et même d'anticiper quelque peu, de devancer l'institution dans ses attentes. La production scientifique à l'époque a été consacrée à l'institution scolaire et à la formation. La question de l'émancipation passait par ces grandes interrogations. Il était alors également impossible, semblait-il, de comprendre la situation.

Je pense en particulier à la Marche pour l'égalité et contre le racisme qui a eu lieu en 1983 ; François Mitterrand était alors président de la République. La marche portait non sur l'intégration, mais sur la lutte contre le racisme et pour l'égalité. La question de l'intégration ne se posait pas dans ce cas-là parce qu'il s'agissait de Français qui demandaient naturellement à être considérés comme les autres, c'est-à-dire à être considérés comme des Français et comme citoyens. Ils ont été reçus par le président de la République, qui leur avait promis une carte de séjour de dix ans alors même qu'ils étaient des Français. C'était un indice de l'incompréhension à la fois des caractéristiques sociologiques et culturelles de ces populations, mais aussi de leur mode d'insertion dans la société française et de la manière dont la société française les traitait et avait à les traiter. Cette attitude m'avait semblé tout à fait singulière, donner une carte de résidence alors que ces individus ne sont absolument pas concernés par la carte de résident. C'est un indice de la manière dont on perçoit et dont on traite des populations que l'on croit encore toujours provisoirement

installées, avec des caractéristiques biographiques et autobiographiques tout à fait tout à fait singulières.

EB : Les tendances actuelles font que l'on continue d'assigner les petits-enfants, voire les arrière-petits-enfants, à la catégorie d'immigrés. Il existe une idéologie contemporaine qui s'attaque aux silences dans les familles, aux choses qui ne sont pas dites, au passé qui n'est pas abordé. Pour que les enfants soient sereins en classe ou dans leur vie, l'idée qu'il faut que l'école les aide à construire le chaînon manquant est souvent présente, même si ces populations n'en ont aucune envie, et à qui l'on veut faire reconstruire un passé, en leur demandant d'interroger par exemple leurs grands-parents... Il y a pourtant de nombreux enfants non issus de l'immigration qui ont sans doute aussi des silences dans leur famille ; on ne cherche cependant pas à briser ces silences au nom d'une pensée qui se voudrait réparatrice.

Les cités de transit existaient plus par absence de logement que par grande pauvreté. J'étais frappée que Thierry Paquot parle de Colette Pétonnet parce qu'il me semble qu'il ne s'agit pas de la population de la revue. Il me semble que ce retour à l'histoire de chacun produit toujours une assignation, même lorsque les intentions sont « bonnes » et que donc on n'a jamais fini de parvenir à une « intégration », au sens de prendre une place pleine et entière dans le monde social dans lequel on vit, et même dans celui où l'on est né. Quelle qu'en soit la raison, il s'agit davantage aujourd'hui de penser « intégration » que de traiter la question de l'immigration en termes d'acceptation de l'altérité par la société, d'où l'expression récurrente de la notion de diversité, « diversité » jugée nécessaire. Si les questions sont posées en ces termes, c'est sans doute parce que les problèmes sont considérés comme relevant de traitements individuels et de valeurs, de lutte contre les discriminations et non analysés en ce qu'ils constituent une question qui est du domaine de la cohésion sociale et qui est donc collective.

TP : Je mentionnais les ouvrages de Colette Pétonnet, car ils sont uniques, ne serait-ce que parce qu'ils traitent de sujets ordinairement tabous ou sociologiquement non opérationnels, comme la sexualité, le désir, le jeu, la frime, les ruses ordinaires pour se faire passer pour plus intégrés qu'on est, les relations entre les femmes et les hommes

hors des cadres traditionnels, la pratique « bricolée » de la religion, etc. Quand une femme d'origine espagnole qui a obtenu un logement social dit à l'anthropologue qu'elle est devenue une Française, car elle ne chante plus dans les escaliers, c'est un minuscule « fait social total » que Marcel Mauss aurait aussitôt commenté. Il révèle tant... Je ne connais pas assez bien les premiers numéros, mais la population bigarrée que nous décrit Colette Pétonnet doit avoir en commun avec celle étudiée dans la revue bien des caractéristiques, non ?

SL : Même les catégories d'individus et de collectifs au sein de l'immigration, probablement, ne sont plus les mêmes. Dans les années 1970-1980, les mots « collectif », « appartenance », « groupe » étaient largement usités dans le langage de l'immigration, ce qui n'est plus tout à fait le cas aujourd'hui. Et puis il y avait des luttes pour améliorer ces conditions d'existence, pour être perçu comme des êtres ordinaires.

RG : **Ne pensez-vous pas qu'une grande différence entre toutes ces périodes est la présence de plus en plus importante des religions, et singulièrement de l'islam ?**

SL : J'ai le sentiment que la question de l'intégration est entrée par la catégorie confession depuis les années 1990. Plus précisément par l'islam. Il s'agit d'un long processus pour arriver à la confession et à l'intégration. Quand on regarde l'histoire des préoccupations des institutions d'État et de l'État central, l'intégration est passée par la nationalité et l'accès à la nationalité comme avec le rapport Mazeaud¹⁰. Dans le cadre de l'individualisation, la nationalité est quelque chose de singulier. Il faut être personnellement digne et non collectivement de la nationalité qui va être attribuée à l'individu. Il y a donc eu la question de la naturalisation. Comment accueillir des personnes dignes d'être accueillies ? L'accès à la nationalité, c'est-à-dire la naturalisation qui, comme son nom l'indique, cherche à rendre naturel. Et puis, ça n'a pas très bien fonctionné. On a substitué une autre controverse à celle de l'accès à la nationalité, celle de la discrimination et des luttes contre les discriminations, avec toutes les associations qui ont pris à bras-le-corps ces questions de discrimination individualisées ou régionalisées.

EB : C'est pour cette raison que je distingue, j'oppose même la lutte contre les discriminations et la lutte contre les inégalités. Les inéga-

lités relèvent de groupes sociaux. Il s'agissait et il s'agit toujours d'inégalités sociales, et non du seul fait qu'un individu subisse une discrimination. Évidemment, les deux ne sont pas incompatibles, ils sont tous les deux présents. Je trouve que, dans la période contemporaine, la question de la réduction des inégalités sociales s'efface progressivement au profit de la lutte contre les discriminations. Cette situation empêche des luttes collectives, sociales qui ont du mal à émerger. Ce phénomène renvoie à un changement, presque de paradigme, pour construire une société. On ne peut pas construire une société en substituant des préoccupations individuelles à des situations de fractures sociales. Elles sont vécues gravement, certes, mais je pense que ce n'est pas un moyen pour une société d'arriver à faire société que de lutter individuellement.

SL : Il me semble qu'il y a trois mots à mettre en lien : confession, intégration, séparatisme. La question de l'intégration politique, en dernier lieu, prend avec la confession une dimension collective, ce qui n'a pas toujours été vrai avec la nationalité et les discriminations. C'est en réalité quand tout ça échoue que la confession apparaît en dernier ressort pour les premiers intéressés comme une vraie porte de sortie et un retour à une espèce de dignité sociale et culturelle. Ce qui ne va pas sans introduire de véritables césures au sein même des familles, en particulier entre les parents et les enfants qui vont à l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) apprendre l'arabe. Ils apprennent d'une certaine manière l'arabe artificiel et se comportent artificiellement comme des musulmans.

RG : Cela rejoint ce que Olivier Roy appelle « l'aplatissement du monde »¹¹, c'est-à-dire le fait que s'impose partout une norme mondialisée standardisée qui nie et n'est pas ancrée dans la complexité et les variations du monde, dans ses altérités.

EB : Il est difficile pour une revue aujourd'hui de se saisir de ce sujet si sensible. J'ignore s'il existe une solution, parce que des résultats de recherche peuvent ne plus être à présent recevables par les lecteurs parce qu'ils n'iraient pas dans « l'air du temps ». Il me semble que ce phénomène a été frappant dans l'histoire de la revue, qui s'est de plus en plus intéressée aux acteurs de l'éducation scolaire et non scolaire. L'école et la ville sont devenues, y compris politiquement, indissociables dans les dispositifs mis en œuvre. Il me semble que plusieurs

numéros de la revue se sont centrés sur la façon dont se comportent les acteurs à propos de la bienveillance, du bien-être, ou de bien d'autres sujets très contemporains et à la mode. De tels sujets permettent d'éviter des questions beaucoup plus graves. Certaines recherches sont très difficiles à faire. Une revue comme *Ville École Intégration*, maintenant *Diversité*, n'a pas osé prendre à bras-le-corps certaines questions parce que la société a évolué d'une manière telle que certains sujets peuvent être difficilement abordés.

RG : Oui, il y a des titres, quand on regarde dans les années 1970, 1980, ou même 1990 qu'on ne referait plus, pour de bonnes raisons, par exemple sur des sujets bien spécifiques comme « Dix communautés issues de l'immigration » ou « Familles africaines »¹².

EB : Oui, mais cela engendre un problème important. Le fait qu'on ne puisse pas utiliser ces titres et traiter de certains thèmes ne signifie pas que les problèmes sociaux concernant des collectifs ne se posent pas encore. Cette situation est très gênante scientifiquement, puisqu'elle empêche de travailler sur des questions « vives » au motif qu'elles le sont. Pour moi, c'est une évolution importante de la revue que de traiter effectivement sans doute plus des individus que de la sociologie des individus depuis plusieurs années maintenant. Je ne sais pas si c'est parce qu'il est normal qu'une revue comme *Diversité* évolue avec les valeurs de la société. Il me semble toutefois que la revue reste parfois en deçà de la frontière de ce qui serait trop difficile à traiter sans soulever des débats. Il est certes tout à fait important et légitime aussi de considérer le statut d'une revue, ses possibilités d'indépendance et son lectorat...

RG : Il faut en fait s'interroger sur la raison pour laquelle de tels sujets sont si difficiles à aborder dans la revue aujourd'hui, scientifiquement, institutionnellement, politiquement.

EB : C'est pour cette raison qu'il est intéressant de réfléchir au positionnement d'une revue comme celle-ci. En effet, elle vit de différents publics, dans tous les sens du mot vivre : elle est accueillie, elle est subventionnée, elle est lue... À certains moments, les objets qu'elle traitait sont devenus intraitables.

RG : Il y a également des sujets qui reviennent très régulièrement. Le hors-série « Travailler en banlieue »¹³ qui vient de paraître est le

cinquième numéro qui, depuis les années 1990, traite de ce sujet-là.

EB : Oui, mais la question des inégalités n'est plus traitée, par exemple. Le traitement d'une question peut être plus près de ce qu'est « travailler en banlieue », de ce que sont les difficultés, les dispositifs mis en œuvre plutôt que du problème social que cela pose.

SL : Dans les thèmes que nous traitons depuis le début, il y a des effets de contexte. Au sein même de l'université, de telles peurs, appréhensions et auto-interdictions peuvent être repérées. L'immigration prend des proportions importantes, car, comme disait Sayad, l'immigration est un objet moral avant d'être politique, mais il existe d'autres thèmes où il est difficile de s'exprimer.

EB : Cela signifie que l'histoire de la revue est en phase avec celle de la société.

RG : **Pour moi, il s'agit de trois histoires : celle de la recherche, celle de la société et celle de l'institution. C'est-à-dire que la revue a glissé progressivement vers le monde scolaire durant les années 1970, puis, dans les années 1980, elle s'est emparée de la politique d'éducation prioritaire et de la politique de la ville. À la fin des années 1990, elle s'appelle Ville École Intégration ; c'est une manière de reconnaître trois politiques publiques qui ont été mises en œuvre depuis sa création. Et qu'on ait choisi dans les années 2000 le mot Diversité permet de mettre un mot assez général – avec le risque d'en faire un titre un peu flou et discuté...**

EB : C'est tout à fait cela ; le terme de « diversité » comme titre de revue reste quelque peu surprenant par ce flou choisi, mais il est plus surprenant pour moi que ce terme désigne des personnes qui acceptent, voire revendiquent cette nomination. Il y a comme un renversement du stigmaté.

TP : Je me souviens, lors des discussions au comité de rédaction pour changer de titre, avoir proposé d'écrire *Diversité*, avec « cité », ce qui n'était pas une bonne idée, je l'admets, mais voulait dire que l'apologie de la diversité ne devait pas cacher les profondes inégalités entre les cités et plus encore entre leurs membres, les citoyens. J'en suis arrivé, après des décennies de recherche sur ce truc bizarre qu'on appelle « la ville » et qu'on ne peut appréhender qu'à l'échelle planétaire, par la définir comme l'heureuse combinaison de trois qualités :

l'urbanité, la diversité et l'altérité. Si l'une vient à manquer, c'est *l'esprit de la ville* qui s'estompe... Or, la revendication, car il s'agit bien de cela, de la diversité est cruciale. Elle répond au phénomène massifié des *gated communities*, qui « privatisent » des morceaux entiers de la ville en excluant les autres qui ne peuvent y accéder sans montrer « patte blanche » aux vigiles. Nous savons, avec les villes qui périssent à la suite de la désindustrialisation, que leur fragilité tenait à la seule activité qui les faisait vivre. La diversité s'avère la garantie de la pérennité de la ville, de tout territoire...

SL : Dans la vie sociale, il y a des variations sans aucun doute possibles, mais également d'importants invariants. Quels que soient les groupes, les ethnies, les nationalités. Aujourd'hui, nous en sommes aux variations à l'infini jusqu'au particularisme.

EB : Ce qui fait problème dans une revue comme *Diversité*, c'est la difficulté de tenir ensemble le fait d'être ouvert à l'évolution de la société et de garder une ligne éditoriale. Cette dernière se rapporte-t-elle à des objets ou à une attitude par rapport à des objets ? De temps en temps, l'esprit critique est difficile à garder dans le traitement de l'objet, et il est complexe aujourd'hui de traiter les deux en même temps.

RG : **La particularité de la revue est aussi de tenir l'ensemble des territoires éducatifs, dans et hors de l'école.**

EB : *Diversité* s'est intéressée à la mise en place de différents dispositifs, qu'il s'agisse du dedans et du dehors de l'école. Le mot d'ordre a cessé d'être « s'émanciper, s'intégrer, c'est apprendre », et ce, depuis la création de la politique de la ville. Si l'on regarde les numéros récents, cela fait longtemps qu'on n'a pas parlé de la classe. Le sujet des ZEP (zones d'éducation prioritaire) a été abordé, mais en tant que dispositif politique, non pas dans la perspective de comprendre ce qui se passe et se joue en classe. Il y a davantage d'inégalités aujourd'hui parce qu'on demande aux élèves de comprendre sans leur apprendre ce qu'il s'agit même de comprendre et quels en sont les enjeux et les démarches. Tous les parents étaient capables, même sans être francophones, de faire réciter des leçons à leurs enfants parce que les parents voient bien que l'enfant bute, bafouille... et dans ce cas-là, ils pouvaient lui dire qu'il était encore nécessaire de réviser. Mais aujourd'hui, on demande bien plus aux élèves, on demande de

réfléchir et de raisonner, de mobiliser des savoirs divers. On demande d'être capable d'analyser des documents, de mettre en lien des choses. Ce sont des activités qui s'apprennent et que tous les élèves sont capables de mettre en œuvre, bien évidemment, mais à condition que l'école et d'autres acteurs de l'éducation prennent en charge ces habitudes qui ne sont pas partagées par tous en dehors de l'école. C'est à ce prix que les jeunes générations dont nous parlons se sentiront moins exclues de l'école et de la société.

TP : Oui, nous devons réunir nos trois mots en plaçant en avant l'enfant et l'adolescent, ce sont les grands oubliés de l'architecture, de la fabrique de la ville, de la vie sociale avec les adultes. Ils doivent grandir par eux-mêmes en éprouvant, et pour éprouver, il faut expérimenter, et pour expérimenter, il faut sortir de l'école, aller voir ailleurs si l'on s'y trouve. Pourquoi ne pas apprendre en enquêtant sur sa ville, faire cours dans un garage, une bibliothèque, un funérarium, un hôpital, un centre commercial, un chantier de construction ? Peut-être que l'intégration qu'on imagine repose sur la ville – ou le territoire – comme école ? Revenons à l'étymologie de *skhòlè*, ce temps pour la connaissance de soi et d'autrui...

NOTES

2 Le BELC a été créé en 1966 au moment de l'intégration du BEL au CIEP : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/E6/belc40ans.htm>

3 PAQUOT, Thierry (2012). *Introduction à Ivan Illich*. Paris : La Découverte.

4 PÉTONNET, Colette (1968). *Ces gens-là*. Paris : François Maspero [réédition en 2017, CNRS éditions]. Présentation : <https://journals.openedition.org/lhomme/30711#ftn1>

5 BERQUE, Jacques (dir.) [1985]. *L'immigration à l'école de la République*. Paris : CNDP.

6 AMÉRY, Jean (2005). *Par-delà le crime et le châtement. Essai pour surmonter l'insurmontable*. Arles : Actes Sud.

7 Hubert Lyautey (1854-1934), militaire français, officier pendant les guerres coloniales, premier résident général du protectorat français au Maroc en 1912, ministre de la Guerre lors de la première guerre mondiale, puis maréchal de France en 1921 et académicien.

8 <https://www.jean-jaures.org/publication/ce-que-integration-veut-dir-e/>

9 Par exemple : https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_3_2526

10 MAZEAUD, Pierre (2008). *Pour une politique des migrations transparente, simple et solidaire*. Paris : La Documentation française.

11 ROY, Olivier (2022). *L'aplatissement du monde. La crise de la culture et l'empire des normes*. Paris : Seuil.

12 *Migrants-Formation*, n° 67, 1986 ; n° 91, 1992.

13 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=112>

AUTEURS

Élisabeth Bautier

Professeure émérite en sciences de l'éducation. Sociolinguiste membre de l'équipe Éducation et scolarisation (ESCOL) de l'université Paris 8, elle a cofondé le réseau interdisciplinaire de Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages (RESEIDA).

Thierry Paquot

Philosophe et essayiste, professeur émérite de l'Institut d'urbanisme de Paris (UPEC), il a publié de nombreux ouvrages sur l'urbanisation planétaire, les utopies et la géohistoire de la pensée écologique.

Smaïn Laacher

Sociologue, professeur émérite à l'université de Strasbourg, membre du Centre d'études des mouvements sociaux (CNRS-EHESS). Il travaille sur l'immigration, les flux migratoires internationaux et les déplacements de populations. Il a été par ailleurs juge assesseur représentant le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) à la Cour nationale du droit d'asile (CNDA), expérience qu'il analyse en 2018 dans *Croire à l'incroyable. Un sociologue à la Cour nationale du droit d'asile* (Gallimard).

Retours sur

1997-2023

La reconnaissance, mais pas sans la redistribution

Ou ce que je ne réécrirais pas ainsi vingt-six ans plus tard

Élisabeth Bautier

DOI : 10.35562/diversite.4303

Droits d'auteur
CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Vingt-six ans après la rédaction de son article « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », Élisabeth Bautier revient sur les représentations, dans l'Éducation nationale notamment, de ce qui est couramment appelé la « langue des jeunes », souvent assimilée à la « langue » des banlieues, et de leurs impacts sur les parcours de ces jeunes, et défend l'idée d'une redistribution pour tous des ressources langagières.

English

Twenty-six years after writing her article “Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit?”, Elisabeth Bautier looks back at the representations, particularly in the French education system, of what is commonly referred to as the “language of young people”, often equated with the “language” of working-class neighborhoods, and their impact on young people's learning trajectories, and defends the idea of a redistribution of language resources for all.

INDEX

Mots-clés

langue, jeunesse, identité, usage de la langue, diversité linguistique, discrimination

Keywords

language, youth, identity, language use, linguistic diversity, discrimination

PLAN

De quelle population d'élèves est-il question ?

De l'usage identitaire de la langue aux usages cognitifs du langage ?

De la reconnaissance à la redistribution des moyens matériels et symboliques

Tenir ensemble les dimensions cognitives et sociologiques des apprentissages

NOTES DE L'AUTEUR

Les termes du titre sont empruntés à Nancy Fraser (2004) et aux travaux d'Alexandre Duchêne (2021) qui résume ainsi les enjeux de l'alternative entre reconnaissance et redistribution : « Il conviendra cependant de s'assurer que les enjeux de reconnaissance et d'identités n'effacent pas ceux de la redistribution symbolique et matérielle, et de garder à l'esprit que le langage participe bien aux inégalités de race et de genre, tout autant qu'il s'articule aux inégalités de classe ».

TEXTE

- 1 La rédaction en 1997 de l'article « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? »² correspondait à l'importance accordée à ce qui apparaissait alors comme un nouveau phénomène, celui de la langue des jeunes rapidement assimilée à la langue des banlieues ou encore à la « langue des cités » comme le manifestent les articles ou ouvrages de l'époque³. Vingt-six ans plus tard, si la créativité lexicale, morphologique, syntaxique des « jeunes » est toujours d'actualité, elle n'est plus assimilée à un phénomène des banlieues populaires, mais concerne les différents milieux sociaux. La « langue des jeunes » fait sans doute aujourd'hui plus l'objet des travaux des linguistes et des sociolinguistes que des sociologues comme ce fut jusqu'à présent le cas. C'est cette importance de la langue des banlieues d'alors qui explique l'orientation de cet article de 1997 dont une grande partie porte sur la langue et l'identité des jeunes : cette orientation ne serait plus la même aujourd'hui.

De quelle population d'élèves est-il question ?

- 2 Le lecteur l'aura compris, la population dont il est question dans l'article de 1997 comme dans l'article présent n'est pas celle des élèves issus d'une immigration récente qui pose un autre problème que celui traité ici. Concernant ces derniers, les dimensions strictement linguistiques viennent s'ajouter aux problèmes d'apprentissage liés aux usages du langage écrit comme oraux. La population concernée par l'article de 1997, comme celle concernée par cet article, est celle qui vit dans des quartiers populaires et très populaires, ségrégués, qui fréquente les établissements scolaires où la mixité sociale est faible, voire très faible (10 % des collèges voient leur population défavorisée représenter 58,8 % des élèves)⁴. Cette faible, voire, dans certains quartiers, plus faible mixité sociale fait partie des évolutions observables et contribue à accroître, dans les établissements scolaires, les difficultés des élèves et des enseignants, comme le sentiment de relégation et de discrimination ressenti par les élèves.
- 3 Malgré cela, et tel qu'il y a vingt-six ans, parler des jeunes de ces établissements et de ces quartiers comme d'une catégorie homogène n'est évidemment pas une réalité. Cependant, à la différence d'il y a vingt-six ans, sauf à évoquer le cas de jeunes récemment arrivés en France, il n'est aujourd'hui plus possible de penser les « jeunes des banlieues » comme étant la « première génération à grandir dans la cité » tel qu'indiqué dans l'article de 1997. L'ouvrage coécrit avec Rochex, qui lui est contemporain (Bautier, Rochex, 1998), résultat d'une recherche qui portait sur les élèves de seconde et leur entrée au lycée, mentionnait alors qu'un grand nombre d'entre eux dans les établissements situés dans les quartiers populaires étaient les premiers de leur fratrie et de leur famille à accéder au lycée. Ce n'est évidemment plus le cas aujourd'hui, c'est un changement important. Cependant, cela ne signifie nullement que l'accès aux mêmes cursus pour tous les élèves d'enseignement secondaire, *a fortiori* d'enseignement supérieur, est un acquis. L'orientation en cursus professionnel concerne ainsi assez majoritairement les élèves des milieux populaires et défavorisés et dont les grands-parents ou arrière-grands-parents ont pour nombre d'entre eux émigré en France. Cela signifie

que cette généralisation de l'enseignement secondaire, pour être une forme de démocratisation, ne correspond pas aux mêmes acquis pour tous, ce qui ne peut satisfaire les attentes de toutes les familles ni celles des élèves eux-mêmes, conscients des différences observables dans les cursus suivis entre les élèves de différents milieux sociaux. En effet, ce qui peut avoir changé dans ce domaine des carrières scolaires, c'est une meilleure connaissance du fonctionnement du système scolaire acquise par l'expérience des plus âgés, connaissance qui ne fait donc qu'augmenter dans cette population d'élèves, comme chez leurs parents, le sentiment de ne pas être traités de façon égalitaire. Ce sentiment conduit d'ailleurs certains parents à rejeter les orientations proposées à leurs enfants vers ce qu'ils considèrent comme les filières sans avenir.

- 4 Ce qui en revanche n'a pas changé, c'est que l'on continue, au sein de l'Éducation nationale, à évoquer l'origine migratoire de ces élèves, ce que confirme le rapport récent de France Stratégie⁵ dont la concentration est grande dans les établissements scolaires fréquentés, alors même qu'ils sont nés en France, leurs parents pour la plupart également, mais aussi, pour une grande partie d'entre eux sans doute, leurs grands-parents. La discrimination au sein des parcours scolaires des élèves issus de l'immigration et aujourd'hui de milieux populaires semble bien présente⁶. Ces différences de cursus s'appuient, mais justement sans s'y réduire, sur les résultats scolaires des élèves, eux-mêmes manifestant les inégalités d'apprentissage socialement toujours très présentes. Les inégalités sociales d'apprentissage continuent de caractériser le système scolaire français, de croître même, comme l'indiquent les évaluations nationales et internationales (DEPP, PIRLS, PISA⁷...), les résultats scolaires les plus faibles concernant davantage les populations en difficultés sociales. De plus, les résultats faibles dans les acquis portent justement sur les dimensions du langage pour apprendre, comprendre et raisonner, particulièrement importantes, étant donné les évolutions actuelles des *curricula*, de leurs objectifs comme des pratiques visant à les atteindre.

De l'usage identitaire de la langue aux usages cognitifs du langage ?

- 5 Malgré les évolutions que nous venons de mentionner, l'ensemble des analyses figurant dans l'article de 1997 sur les questions des rapports entre langue et construction identitaire ou sur celles des écarts entre langue scolaire et langue quotidienne des élèves reste pertinent et d'actualité. Il en est de même du caractère socialement construit des usages du langage et des pratiques langagières scolaires à l'oral comme à l'écrit, du rapport à l'écrit des élèves et plus précisément des différences entre la langue des apprentissages scolaires et la langue de communication ou d'expression habituelle des élèves en difficultés scolaires. Il est cependant possible aujourd'hui d'ajouter d'autres obstacles auxquels les élèves sont confrontés dans les activités d'apprentissage préconisées et qui expliquent les difficultés rencontrées pour une réelle démocratisation des acquis au-delà des cheminements dans la scolarité. Si les jugements portés par les enseignants sur la pauvreté lexicale, la non-maîtrise de la langue par les élèves, peuvent être toujours présents, les difficultés réelles des élèves résident, aujourd'hui plus qu'hier encore, moins dans le domaine strictement linguistique que dans celui des usages cognitifs du langage sollicités, ceux qui permettent de mettre en relation, faire des hypothèses, questionner... et qui sont peu familiers pour nombre d'élèves. Ces sollicitations, qui néanmoins ne s'accompagnent pas d'un enseignement ou d'un étayage aidant, sont liées à l'augmentation de la complexité du travail demandé aux élèves, au caractère implicite des attendus et des objectifs simultanément disciplinaires, cognitifs et langagiers, et à la façon de les mettre en œuvre au sein des classes.
- 6 Ce ne sont donc plus seulement les caractéristiques linguistiques des élèves, le lexique « identitaire » en particulier, qui feraient aujourd'hui l'objet d'un article portant sur le langage et les inégalités d'apprentissage, mais davantage les obstacles rencontrés par les élèves du fait de leur absence de familiarité avec ces usages du langage pour apprendre, usages au demeurant nécessaires pour pouvoir bénéficier des situations de travail mises en place par les enseignants. Ces derniers se conforment en cela aux préconisations institutionnelles

et aux programmes, sans que soit posée la question de la disponibilité de ces usages par les élèves. Les recherches sur ces questions ont pourtant mis en évidence ces difficultés chez les élèves, en particulier de milieux populaires, pour entrer dans les communautés discursives et les démarches d'apprentissage spécifiques des disciplines en particulier (Bernié, 2002 ; Bautier, Rochex, 2004 ; Bautier, Rayou, 2009). Spontanément, leurs habitudes d'usage du langage sont plus communicatives et expressives qu'à visée de questionnement, de problématisation, d'hypothèses, de raisonnements fondés sur des savoirs. Dès lors, s'installent pour ces élèves une opacité quant à la nature du travail demandé et donc une incompréhension de l'écart entre le travail effectué en réponse à la demande et les résultats obtenus.

- 7 L'article de 1997 développait les difficultés des élèves liées à l'usage de l'écrit, peu familier dans certains milieux, et nous pouvions souligner une facilité d'expression orale, et même une volonté d'expression dans une logique d'affirmation de soi. Actuellement, comme annoncé précédemment, concernant l'écrit, les difficultés n'ont guère pu diminuer, car le travail aujourd'hui demandé à l'écrit est plus difficile encore quand il s'agit non plus « simplement » de répondre à l'écrit à des questions posées par l'enseignant, mais davantage de construire des textes à partir d'une pluralité de données, souvent hétérogènes, de synthétiser des échanges oraux de la classe ou d'un groupe de travail... Concernant l'oral, il est devenu un objet d'apprentissage dès le cycle 3 et constitue une épreuve spécifique au baccalauréat, très exigeante, dans les textes officiels au moins, car mêlant expression, communication et élaboration d'une argumentation. Une assez grande tolérance peut se manifester fréquemment dans les classes à l'égard des formes linguistiques utilisées par les élèves, souvent fort éloignées des attendus scolaires, au motif, peut-être, de la reconnaissance de la diversité linguistique ou, autre hypothèse vraisemblable, pour permettre la participation des élèves, leur expression, et construire ainsi une dynamique de classe. Cependant, le travail demandé dans ces situations d'oral sollicite également des usages du langage dont la familiarité s'est construite dans la fréquentation des pratiques de l'écrit pour apprendre, pour réfléchir, pour raisonner. Ces pratiques langagières inégalement partagées par les élèves donc ne sont pas plus qu'à l'écrit identifiées en tant qu'apprentissage spéci-

fique à travailler, ce qui laisse les élèves démunis et là encore dans l'incompréhension des véritables enjeux des activités.

De la reconnaissance à la redistribution des moyens matériels et symboliques

- 8 Aujourd'hui, plus qu'en 1997, il s'agit donc moins de penser en termes de reconnaissance de la diversité linguistique et des éventuelles spécificités linguistiques qui ne sont sans doute plus vécues, vingt-six ans plus tard, comme des marqueurs identitaires d'une origine ou d'une appartenance sociale revendiquée comme telle. Il est plus important, si l'on souhaite combattre inégalités et discriminations dans les parcours scolaires, d'être attentif à la redistribution pour tous des ressources ici langagières, en particulier des possibilités d'apprentissage offertes par la familiarité avec les usages cognitifs du langage à l'œuvre dans les modalités actuelles de fréquentation des savoirs dans les classes. Comme le souligne Duchêne (2021), il s'agit donc aujourd'hui, en cette période où la reconnaissance des individus et de leurs spécificités apparaît, dans les discours au moins, plus importante que les injustices et les inégalités liées à l'appartenance de classe, de mettre en œuvre ce que propose également Fraser (2004), à savoir le juste équilibre entre reconnaissance et redistribution.
- 9 Certes, il faut continuer de dénoncer les discriminations qui sont largement présentes dans le système éducatif, nous l'avons souligné, comme dans les classes, à l'insu, souvent, des enseignants eux-mêmes peu formés à identifier les causes des difficultés d'apprentissage des élèves. Mais il est sans doute aujourd'hui urgent de penser en termes d'inégalités sociales d'apprentissage, car c'est de cela qu'il s'agit aujourd'hui, une génération plus tard. Comme déjà suggéré dans l'article de 1997, la reconnaissance des caractéristiques de chacun, est un discours aujourd'hui grandement d'actualité – et même sans doute plus encore qu'en 1997 –, voire dominant en cette période de valorisation de l'individu. Mais, plus encore aujourd'hui aussi, lorsque la reconnaissance a l'apparence du refus de la discrimination, elle fait courir le risque du maintien des inégalités et de « l'assignation à résidence », si elle ne s'accompagne pas de la redistribution de moyens

matériels et symboliques qui apportent les ressources nécessaires, ici, les savoir-apprendre dans l'école contemporaine.

- 10 Celle-ci, du fait des évolutions curriculaires, est devenue plus inégalitaire encore. Elle n'est plus dans une logique de cumul de savoirs appris par cœur et construisant une culture commune, mais dans celle d'une compréhension de processus complexes et d'élaboration de raisonnements, d'une mise en relation d'éléments de diverses origines, dans le temps de la classe comme dans l'espace des documents écrits à travailler. Sans cette redistribution à tous des ressources ici simultanément langagières et cognitives, il est plus difficile encore pour les élèves d'effectuer les apprentissages et les activités de façon autonome comme il est attendu aujourd'hui. Cette autonomie est d'autant plus un obstacle auquel les élèves sont confrontés que la dépendance à l'égard des enseignants, l'attente d'aide de leur part sont plus grandes encore compte tenu de l'opacité des situations de travail dans la classe comme hors de la classe qui n'a fait que s'accroître.

Tenir ensemble les dimensions cognitives et sociologiques des apprentissages

- 11 Ce qui a changé par rapport à 1997 réside dans les connaissances acquises sur les rapports entre les pratiques de classe et les difficultés socialement construites puisque les ressources sont inégalement présentes chez les élèves. Mais malgré ces connaissances dans le domaine de la sociologie des apprentissages, les préconisations institutionnelles ne les prennent guère en compte. En effet, et c'est une autre évolution très sensible en vingt-six ans, les dimensions sociologiques des inégalités sont justement depuis plus de deux décennies très peu mises en avant dans la formation, sauf en termes statistiques⁸, comme dans les conseils pédagogiques, au profit des orientations psychologiques, de psychologie cognitive, voire comme récemment de l'intérêt pour la « neuro-pédagogie », pourtant dénoncée comme relevant de « neuro-mythes » (Scheibling-Sève *et al.*, 2018).

- 12 Quand il est fait référence à l'origine sociale des élèves, le risque est grand, nous l'avons évoqué, qu'il s'agisse de jugements qui relèvent encore aujourd'hui plus d'une conception négative et essentialisante des élèves de milieux populaires que d'une analyse des observations de leurs démarches d'apprentissage. Il ne s'agit évidemment pas ici de nier les apports de la psychologie cognitive pour penser les apprentissages, mais davantage de poser l'intérêt, voire la nécessité de tenir ensemble les approches sociologiques et de psychologie cognitive pour rendre raison des obstacles rencontrés par les élèves lors des apprentissages censés être effectués dans les situations de travail actuelles mentionnées précédemment et tenter de les aider à les dépasser. En l'absence d'une telle démarche, le danger est important qu'une psychologisation, voire qu'une pathologisation des difficultés soient à l'œuvre ou que les propositions pédagogiques et didactiques correspondent à des modèles formels à mettre en œuvre sans que le contexte de la classe soit pris en compte. Une autre évolution importante, qui va dans le même sens, réside dans la manière de penser les remédiations aux difficultés scolaires en termes d'individualisation de l'accompagnement scolaire comme des parcours, la redistribution restant quant à elle un impensé puisqu'il ne s'agit pas seulement d'aider les élèves à faire leurs devoirs ou à résoudre une difficulté ponctuelle, mais avant tout de les aider à apprendre dans un collectif et de façon autonome.
- 13 Nous ne nous attarderons pas ici, ce n'est pas notre objet, sur une dimension plus large des remédiations qui correspond à la mise en place de dispositifs ou de logiques partenariales d'accompagnement des populations et des élèves des quartiers précarisés, comme les cités éducatives, voire les territoires apprenants. Ces politiques tentent une continuité éducative pour les élèves entre l'école et ce qui n'est pas elle par le biais de la mobilisation des différents acteurs institutionnels et associatifs d'un territoire. Il est à craindre néanmoins que malgré les bonnes intentions, dans le domaine des inégalités d'apprentissage telles que présentées dans cette contribution, en l'absence d'une formation des différents acteurs sur les questions abordées ci-dessus, cette continuité éducative ne reste qu'un leurre, d'autant que les enseignants eux-mêmes n'y sont pas formés. Les changements nécessaires ne peuvent s'effectuer que dans la cohé-

rence des interventions et des objectifs partagés, ici dans le domaine du langage pour penser et apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, Élisabeth, RAYOU, Patrick (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.
- BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées ». Dans Moro, Christiane, Rickenmann, René (dir.). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 197-220.
- BERNIÉ, Jean-Paul (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917
- DUCHÊNE, Alexandre (2021). « Inégalités ». *Langage et société*, hors-série, p. 175-178. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-175.html>
- FRASER, Nancy (2004). « Justice sociale, redistribution et reconnaissance ». *Revue du Mauss*, n° 23, p. 152-164. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-152.htm>
- SCHEIBLING-SÈVE, Calliste, SANDER, Emmanuel, GROS, Hippolyte, GVOZDIC, Katarina (2018). *Les neurosciences en éducation*. Paris : Retz.

NOTES

- 2 BAUTIER, Élisabeth (1997). « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? ». *Migrants-Formation*, n° 108, p. 5-17. https://www.persee.fr/doc/diver_0335-0894_1997_num_108_1_7411
- 3 BAILLET, Dominique (2001). « La "langue des banlieues" entre appauvrissement culturel et exclusion sociale ». *Hommes & Migrations*, n° 1231, p. 29-37. https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_2001_num_1231_1_3683 ; GOUDAILLIER, Jean-Pierre (1997). « La langue des cités ». *Communication et langages*, n° 112, p. 96-110. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1997_num_112_1_2768 ; SEGUIN,

Boris (1994). *Crame pas les blases*. Paris : Calmann-Lévy ; SEGUIN, Boris (1996). *Les Céfrans parlent aux Français*. Paris : Calmann-Lévy.

4 GUILLERM, Marine, MONSO, Olivier (2023). « Évolution de la mixité sociale des collèges ». Note d'information DEPP, n° 23-37. <https://doi.org/10.48464/ni-23-37>

5 Voir le rapport de France Stratégie publié en septembre 2023, *Scolarités. Le poids des héritages* et la note d'analyse 125 publiée en septembre 2023, « La force du destin : poids des héritages et parcours scolaires ». <https://www.strategie.gouv.fr/publications/poids-heritages-parcours-scolaires>

6 *Ibid.*

7 DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ; PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire ; PISA : Programme international pour le suivi des acquis.

8 C'est ce que met en évidence la thèse de BENVENISTE, Claire. *Des difficultés des enseignants débutants confrontés aux inégalités sociales d'apprentissage à un état des lieux de leur formation initiale (2016-2019). Analyse des curricula de formation des enseignants du primaire à l'aune des politiques éducatives contemporaines en France*. Université Paris 8, 2023.

AUTEUR

Élisabeth Bautier

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

« La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse »

Bernard Lahire

DOI : 10.35562/diversite.4313

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Céline Calmejane-Gauzins le 31 mai 2023.

TEXTE

Céline Calmejane-Gauzins : Ce qui nous intéressait pour commencer, c'était de savoir quels étaient le contexte d'écriture et les objectifs de cet article² quand vous l'avez écrit.

Bernard Lahire : Ah... Je ne me souviens plus si j'avais un grand objectif ! Généralement, quand on me demande un article, je pars de mon travail de recherche, soit en cours, soit déjà publié. Là, si mes souvenirs sont bons, il y avait eu quelques années plus tôt (en 1995) la publication de *Tableaux de familles* qui portait sur les réussites scolaires improbables en milieu populaire, à l'école primaire. Il s'agissait d'élèves de CE2.

CCG : Dans cet ouvrage « *Tableaux de familles* », est-ce qu'il y avait déjà des prémices d'« *Enfances de classe* » ?

BL : Oui, de toute façon, depuis le début de mon travail sociologique, je tourne autour de ces questions-là même si, entre-temps, je les ai un peu quittées. En tant que sociologue, je trouve très important de changer régulièrement de domaine de recherche. J'ai souvent changé d'objet au cours de ma carrière. J'ai commencé en tant que sociologue de l'éducation, puis j'ai fait de la sociologie des usages sociaux de l'écrit, de la construction des problèmes publics, de la culture, de l'art, de la littérature, des rêves, etc. Et puis, je suis revenu avec

Enfances de classe sur des questions d'inégalités sociales. Au fond, la conclusion de cet article de 1998, trois ans après *Tableaux de familles*, était une réponse à la question qu'on m'avait posée à l'époque sur ce qu'il faudrait faire, ou du moins sur ce qu'on pourrait faire d'un point de vue politique sur les questions d'échec scolaire. Et c'est drôle de me relire aujourd'hui et de constater que notre travail sur les inégalités durant l'enfance va dans le même sens. J'ai travaillé non plus seulement sur les inégalités scolaires, mais plus généralement sur les inégalités sociales, qui sont des inégalités économiques, culturelles, des inégalités en termes de logement, de sport, de loisir, de santé, d'alimentation, etc., et montré que le problème des inégalités est très général, lié aux classes sociales, et que s'il n'existe pas de politique multimodale, on ne peut pas arriver à s'attaquer vraiment au problème. Et même si l'on veut lutter contre l'échec scolaire – souvent la question m'est posée sur l'école –, je vais répondre que les parents en situation de chômage de longue durée, surtout en milieu populaire, ne peuvent pas donner de bonnes conditions à leurs enfants pour réussir parce qu'ils n'ont pas la tête à les aider, qu'ils peuvent être parfois déprimés, etc. Toutes ces conditions participent à la bonne scolarité d'un enfant. Donc tout n'est pas scolaire dans les causes des inégalités scolaires et *Enfances de classe* l'a montré de manière éclatante.

CCG : Justement, vous parlez de ces politiques publiques... Aujourd'hui, vingt-cinq ans après la publication de cet article, quelles sont les politiques publiques qui selon vous ont illustré ce développement de la « schizophrénie heureuse » que vous appeliez de vos vœux à l'époque ? Avez-vous l'impression d'avoir été entendu ?

BL : Malheureusement non, vraiment pas. Je dirais même que c'est effrayant et pas très réjouissant pour les démocrates, parce que depuis que je travaille sur ces questions-là, je vois des politiques de l'éducation qui vont de pis en pis d'une certaine façon. Il y a de plus en plus de retrait de l'État, d'abandon de l'école, et ce serait trop long et complexe de le commenter ici. Mais il y a plus généralement une absence d'ambition en termes d'émancipation. Le terme d'émancipation, de lutte contre les inégalités, ce n'est pas du tout un mot d'ordre général dans le monde politique. Je ne sais pas si des naïfs ont pu croire qu'Emmanuel Macron pouvait faire mieux. Moi, je ne suis ni

étonné ni déçu. Mais même des gouvernements dits « de gauche » n'ont pas fait ce qu'ils auraient dû faire en tant que gouvernements de gauche, donc c'est un peu désespérant.

D'une certaine façon, les politiques les plus intéressantes du point de vue de la lutte contre l'échec scolaire sont celles sur les zones d'éducation prioritaire. Mais elles étaient plutôt liées aux théories de la reproduction de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, et à toutes les réflexions de ces années-là sur l'importance du capital culturel familial. Ces travaux montraient très clairement qu'il fallait donner plus à ceux qui avaient moins au départ. Pourtant tout le système scolaire français repose sur le fait de donner plus à ceux qui en ont le plus. Par exemple, si l'on regarde les classes préparatoires qui sont les classes d'élite en France, les élèves les meilleurs, les plus forts, les plus autonomes scolairement, qui ont intériorisé des méthodes de travail, qui ont l'habitude de travailler déjà beaucoup par eux-mêmes, etc., sont mis dans des conditions qui poursuivent celles du lycée, c'est-à-dire dans des classes à petits effectifs, où on leur demande beaucoup et où l'on évalue en permanence leurs productions. À côté de cela, ceux qui sont scolairement moins forts vont en général à l'université et à eux, on donne très peu : peu d'heures de cours par semaine, peu de cadres pour s'entraîner, peu de retours sur leurs productions, etc. En fait, dans le système scolaire français, on a tendance à donner moins à ceux qui ont déjà très peu et à donner beaucoup à ceux qui ont déjà beaucoup. Ça va dans le sens de la loi que formulait Bourdieu : « le capital culturel va au capital culturel ». Donc les politiques de compensation en tant que politiques de lutte contre l'échec scolaire me semblaient aller dans le bon sens. Mais évidemment, depuis *La reproduction* de Bourdieu et Passeron, en 1970, dans une période où il n'était pas question de chômage de masse, les choses ont changé : les conditions économiques se sont dégradées pour les classes populaires, ce n'est plus seulement un problème de rapport au savoir, de manque de culture des parents, etc. D'ailleurs, les parents de milieu populaire n'ont cessé d'acquérir, par la fréquentation de l'école, des capitaux. Certains peuvent avoir un bac professionnel, même un BTS (brevet de technicien supérieur), mais ils restent dans les classes populaires et leurs enfants ont quand même des difficultés à l'école. Cela veut dire que les problèmes ne sont pas strictement scolaires, ou liés à un volume de capital culturel,

mais peuvent être liés à des conditions d'existence beaucoup plus générales.

Quand je parlais de politique multimodale dans l'article, je voulais dire que, pour lutter contre l'échec scolaire, il faut des politiques de lutte contre le chômage, des politiques de logement, de transport, etc. Regardez dans *Enfances de classe* le cas des familles les plus précaires. On a voulu prendre des enfants des milieux populaires issus des fractions les plus dominées : ce sont souvent des migrants qui vivent dans des conditions désastreuses. Si vous prenez un enfant de 6 ans qui vit avec sa mère dans un foyer Sonacotra, il dort mal à cause du bruit la nuit, il est loin de l'école et doit se lever beaucoup plus tôt pour y aller à pied, car la mère n'a pas de voiture, donc il arrive plus fatigué à l'école. Il n'a pas de livre à la maison, il n'a pas d'espace de jeu propre, il n'a pas d'espace où prolonger les activités scolaires. Quand tout manque, tant pour des raisons économiques que culturelles, on n'est pas dans les conditions nécessaires pour réussir.

CCG : Vous abordez là la question de l'enfance pauvre au-delà de l'échec scolaire : est-ce que cela, malgré le focus qu'a pu mettre le rapport Delahaye³, reste selon vous un objet à développer dans la recherche en éducation ?

BL : On sait quand même beaucoup de choses en sociologie de l'éducation, c'est cela qui est malheureux. La sociologie en France comme à l'étranger a beaucoup progressé, on dispose de très nombreux travaux, de rapports d'experts, dans des cadres nationaux ou européens. J'ai cité par exemple des publications dans la conclusion d'*Enfances de classe* qui portent sur les effets des scolarisations précoces dans les écoles maternelles en France et en Europe⁴. Ces auteurs montrent sur des bases statistiques que, moins on est scolarisé précocement, plus on développe des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Or la France a fait l'inverse de ce qu'il fallait faire. Il suffisait de se renseigner sur ce qu'il faut faire, mais encore faut-il le vouloir. Nos gouvernants ne veulent pas parce que les décisions sont prises pour des raisons budgétaires, et pas sur la base de politiques ambitieuses de lutte contre les inégalités. Je pense qu'on sait suffisamment de choses pour éviter de faire des politiques désastreuses.

Au moment de la publication d'*Enfances de classe*, un ouvrage de Pierre Périer, intitulé *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, sur les enfants issus de familles précaires à l'école est paru aux PUF (Presses universitaires de France)⁵. On ne manque donc pas de connaissances. Après, ce que nous produisons, non seulement les enseignants n'y ont pas forcément accès du fait d'une formation qui est très lacunaire de ce point de vue là, mais aussi les enseignants ne peuvent pas tout faire. Les responsables politiques qui devraient prendre en charge ces questions-là ne le font pas.

CCG : Donc, ce que vous dites, c'est que la question de la « double solitude » des élèves existe toujours et reste une question vive aujourd'hui...

BL : La double solitude dans *Tableaux de familles*, c'était l'idée que l'enfant se sent un peu seul à l'école, car il n'a pas les bonnes habitudes, les bons réflexes, on ne lui a pas inculqué les bonnes manières de faire du point de vue scolaire. Et c'est un monde étranger. Quand on lit Annie Ernaux, qui parle de son expérience d'enfant de classe populaire à l'école, elle dit « tout me paraissait bizarre » : que ce soit les yeux grands ouverts de la maîtresse en racontant des histoires d'animaux qui parlent, le vocabulaire employé, etc. Ce n'était pas du tout ce qu'elle entendait chez elle. Et l'expérience des enfants de milieu populaire qui sont très éloignés de l'école, c'est d'arriver dans un monde qu'ils ne comprennent pas, qui est assez mystérieux pour eux. Donc la première solitude, elle est là.

Et la deuxième solitude, à laquelle on pense plus rarement, c'est que ces enfants, quand ils arrivent à l'école, ils apprennent des choses. Dans *Tableaux de familles*, je montrais que quand on considère des enfants de milieux populaires, il y a une majorité d'enfants qui sont moyens, légèrement au-dessus ou en dessous de la moyenne. Cela signifie très clairement que, la première expérience à l'école primaire, et, souvent, longtemps dans le système scolaire, c'est d'apprendre des choses, et de comprendre « à moitié ». Tout ce que ces enfants apprennent à l'école, que ce soit en termes d'attitudes, de dispositions à agir, de rapport à l'autorité ou de savoirs et de savoir-faire, ne rencontre pas d'écho au niveau familial : quand ils rentrent à la maison, ce n'est pas comme cela que ça fonctionne. Et c'est donc une seconde solitude qui s'installe.

Si l'on se met à la place de l'enfant, c'est difficile de vivre entre deux mondes qui n'ont pas de liens. Et c'est pour ça que je montrais à l'époque que les parents qui parlent de ce qui se passe à l'école avec les enfants obtiennent des effets positifs du point de vue de l'expérience scolaire de l'enfant parce que c'est un signal donné à l'enfant, même s'ils n'ont pas les compétences, qu'ils trouvent un intérêt à ce qu'il fait à l'école, que c'est important. Ça peut paraître très bête, parce que ce ne sont que des conversations, des discussions, mais quand on voit que, dans les classes moyennes et supérieures, beaucoup de parents demandent à leur enfant ce qu'il a fait à l'école, ce qu'il a mangé à la cantine, c'est une façon d'indiquer à l'enfant qu'ils s'intéressent à ce qu'il fait à l'école. Cela vaut donc au-delà des classes populaires.

Et puis des parents analphabètes s'appuyaient sur les compétences scolaires, et particulièrement de leurs filles, pour régler des problèmes du quotidien en termes de lecture et d'écriture : lecture du courrier, écriture de mandat, etc., toutes ces choses qui peuvent rendre difficile la vie des parents. Ces parents comprennent que les enfants peuvent les aider. Et du coup, les enfants comprennent qu'ils sont importants et que ce qu'ils font à l'école est important, que cela peut éviter à leurs parents d'avoir honte en demandant de l'aide à l'extérieur de la famille.

CCG : On a quand même l'habitude de renvoyer aux familles la responsabilité de l'échec scolaire... Est-on sorti de la polarisation des points de vue qui oppose école et famille, de la recherche systématique de responsabilité ?

BL : Cela dépend des moments, mais la recherche des responsables, voire des coupables, est quand même un sport national ! Lorsque les responsables politiques parlent des questions d'échec scolaire, d'abandon, de démission, d'absentéisme, de décrochage, etc., soit ils rendent les enseignants responsables, soit ils mettent la faute sur les parents. Il est tout particulièrement facile de désigner les parents comme coupables. Car évidemment, les parents sont jugés responsables de l'éducation des enfants. La question qu'on ne se pose pas, c'est : « qui a fabriqué les parents, qui a fabriqué la situation dans laquelle sont les parents ? ». Les parents ne sont pas responsables du

chômage de masse et des conditions dans lesquelles ils vivent. Il est donc stupide de s'en prendre à eux.

Tout bon sociologue sait que, dans le cas de l'échec scolaire, c'est au croisement de l'institution scolaire (et donc aussi de l'État) et de la famille que cela se joue. Mais qu'est-ce qu'une « situation familiale » ? Cela dépend des politiques d'aide et de tout un environnement économique, social et culturel. L'école aussi dépend de beaucoup de dispositifs périscolaires qui contribuent à discipliner les enfants dans des conditions collectives. Si l'on casse ces institutions, on retire des moyens de « livrer » les enfants dans un « bon état » pour apprendre. Comme m'a dit un jour le didacticien de la physique Samuel Joshua, les didacticiens travaillent sur l'apprentissage, sur ce que l'enfant peut apprendre à travers ses interactions avec les enseignants, mais leur objet commence à partir du moment où l'enfant accepte de s'asseoir et de travailler⁶... Or, certains enfants ne s'assoient pas ! Et c'est pour cela qu'il y a des sociologues qui travaillent sur toutes les conditions qui font qu'un enfant accepte de s'asseoir, d'être calme, d'obéir à l'enseignant et de l'écouter... Il y a des vies familiales qui ne prédisposent pas l'enfant à cette concentration que demande l'apprentissage scolaire.

CCG : Vous utilisez des termes empruntés au système capitaliste dans votre article : « marché scolaire », « valeur scolaire », « produit ». Est-ce qu'il y avait une intention particulière derrière ce choix ?

BL : C'est Bourdieu et Passeron qui ont commencé à filer la métaphore économique avec le terme de capital culturel, et même de capital linguistique dans *La reproduction* en 1970. C'est l'idée que la culture est une valeur, et qu'elle a une valeur sur un marché donné. Un diplôme, c'est un titre scolaire qui se monnaie. C'est comme un billet : c'est du papier. Mais si toute une institution et toute une société accordent une valeur à ce bout de papier, cela produit des effets considérables en termes d'accès à l'emploi, et pas que. Il y a même des avantages dans les mises en couple, dans les mariages, dans les amitiés, etc. : plus vous avez un haut niveau de diplôme, plus vous attirez des gens comme vous. C'est aussi une manière de dire aux autres : « j'ai de la valeur et, donc, je fréquente des gens de valeur ». Ce n'est donc pas qu'une métaphore : cela structure nos

mondes sociaux dans des sociétés capitalistes, marchandes, qui monétarisent à peu près tout. Au point qu'aujourd'hui on se demande si le service public va tenir très longtemps tellement il est noyé dans un espace qui ramène tout à des questions économiques, à des logiques économiques, à des valeurs économiques, à des rentabilités. Et quand on menace de fermer certaines filières universitaires parce qu'elles ne sont pas « rentables », parce que l'accès au marché de l'emploi est difficile, c'est totalement désespérant, c'est un utilitarisme à courte vue. Dès qu'il y a une dictature, les sciences humaines et sociales sont tellement mal vues qu'elles sont soit interdites, soit limitées dans leur activité. Par exemple au Brésil, sous Bolsonaro, les collègues n'ont plus eu d'argent pour leurs recherches, n'ont plus eu de recrutement universitaire. Les historiens, les anthropologues et les sociologues ont vécu avec peu de moyens durant toute cette période. Les gens qui veulent fermer les départements de sciences humaines et sociales ne se rendent pas compte – ou se rendent peut-être bien trop compte, au contraire ! – que ces sciences ont à voir avec la question de la démocratie, parce que ce sont des sciences qui rappellent en permanence qu'il y a des dominations, qu'il y a des inégalités. Donc forcément, ce sont des sciences qui sont gênantes, dangereuses, et, moi, je défends l'idée qu'on n'est pas là pour faire plaisir, mais pour dire l'état du monde réel. Notre gouvernement actuel passe son temps à dire qu'il lutte contre les inégalités, donc c'est l'hommage que le vice rend à la vertu. Il sait très bien que c'est mieux de parler d'égalité, d'aller vers l'égalité, mais parler, c'est tout ce qu'il fait puisque dans les faits, il fait le contraire de ce qu'il faut faire.

CCG : J'aimerais que l'on revienne sur un autre aspect de vos recherches. On a parlé du choix des termes, mais, ce choix méthodologique de l'étude de cas, c'est aussi un peu votre marque de fabrique. Qu'est-ce qu'il apporte, notamment dans l'analyse de l'échec scolaire, ou de l'enfance pauvre ?

BL : Je pense en fait que l'étude de cas est particulièrement importante quand il s'agit de saisir des processus combinés. Cela fait longtemps qu'on étudie les inégalités en sociologie, qu'elles soient économiques, culturelles, scolaires, territoriales, de logement, de santé. Tous les spécialistes venant de secteurs différents de la sociologie, ou de l'économie, de la démographie, de la géographie peuvent travailler

sur ces inégalités... Mais le problème, c'est que souvent, quand on travaille sur des thématiques particulières, on en oublie que dans la vie réelle, ce sont des enfants particuliers qui ne vivent pas ces problèmes les uns séparés des autres, mais de manière combinée. Donc les études de cas permettent de montrer les effets conjugués de toutes ces inégalités sur des cas individuels concrets. Je pense que cela a pour conséquence, chez le lecteur, une plus grande prise de conscience que ce que nous disent les données statistiques. Je n'ai rien contre les données statistiques : elles sont la base du métier et nous devons connaître l'état de ces inégalités pour faire de bonnes études de cas. Une fois qu'on a une connaissance macrosociologique des types d'inégalités qui se jouent aujourd'hui, par exemple dans un pays comme la France, ce qui est important, c'est d'arriver à voir sur des individus particuliers, comment opèrent ces inégalités : en positif pour les uns qui bénéficient de tout, et en négatif pour les autres qui n'ont rien ou très peu, avec des positions intermédiaires de gens qui ont une partie des ressources et manquent d'autres. Toutes ces choses-là se comprennent mieux et l'on sensibilise davantage les gens quand on met le doigt sur des cas individuels. C'est social, mais chaque individu est le produit de toutes ces contraintes sociales là, et c'est ce qu'on veut arriver à montrer. C'est une manière de ne pas faire des inégalités des objets abstraits.

CCG : Vous avez fondé votre recherche sur des « réussites scolaires » possibles, même si elles sont atypiques, et je reviens à Jean-Paul Delahaye, qui après vous les a qualifiées d'« exceptions consolantes ». Aujourd'hui, cette problématique des « transclasses », ou des « transfuges de classe », rencontre beaucoup d'écho. Dernièrement encore, Gérald Bronner reprochait aux auteurs « transclasses » comme Annie Ernaux, Didier Eribon, Édouard Louis ou Chantal Jaquet de propager une vision « doloriste » de l'ascension sociale. Avez-vous un point de vue sur cette question au regard des trajectoires que vous avez étudiées ?

BL : Je sais que quand j'en parlais dans la seconde moitié des années 1990, ce n'était pas un sujet très présent dans l'espace public ni dans la sociologie. Donc moi, cela ne me gênait pas d'en parler, ni même d'évoquer mon propre parcours de transfuge de classe pour expliquer le choix de mes objets de recherche. Aujourd'hui, cela est devenu un thème médiatique à la mode, et commenté par des gens

qui ont parfois de très mauvaises intentions. Là, vous avez cité un nom, celui de Gérard Bronner, qui est une véritable catastrophe sociologique. C'est typiquement le sociologue médiatique qui prétend faire l'inverse de ce que les sociologues auraient fait avant lui, et des sociologues évidemment plutôt bourdieusiens..., mais qui ne fait strictement rien en termes de recherches sur ces sujets. Dans son ouvrage, qui s'appuie sur son témoignage personnel, il s'en prend en fait davantage à des écrivains qu'à des sociologues. Sous ma plume en tout cas, il n'y a jamais eu de « dolorisme » comme il dit. Et puis la question de la souffrance psychique et sociale est une question empirique qui mérite d'être prise au sérieux. Oui, je pense que les parcours de transfuge de classe sont aussi des parcours de souffrance, et que ce n'est pas toujours simple de « sortir » de sa classe. Quand il affirme que « c'est trop doloriste », il est parfaitement normatif. Il critique des gens au lieu de faire la science de leurs expériences. Un sociologue ne doit pas juger ses enquêtés, mais s'efforcer de les comprendre. Donc rien ne va dans sa critique. Pour toutes ces raisons, j'ai décidé de ne plus répondre médiatiquement aux questions sur les transfuges de classe. C'est comme les sites classés Seveso et par rapport auxquels il est préférable de se tenir à distance : il y a un moment où il ne faut plus parler de transfuge de classe parce que cela n'est plus possible. La plupart du temps, les personnes mobilisent ce thème pour soutenir une idéologie du mérite. Bourdieu parlait de lui comme d'un transfuge, comme d'un « miraculé social », mais il n'en faisait pas un principe de justification de l'ordre social. Or aujourd'hui, toute cette thématique du transfuge de classe est une manière de justifier l'ordre social pour dire : « Voyez, la réussite est possible si l'on s'en donne la peine, si l'on travaille, etc. ». Ces gens-là n'ont que la « responsabilité individuelle » à la bouche, qui est quand même le degré zéro de la sociologie. Malheureusement, si vous regardez qui est invité le plus souvent aux « Matinales » de France Inter au titre de la sociologie, c'est très généralement affligeant (Gérald Bronner, Nathalie Heinich, Geoffrey de Lagasnerie...). Bourdieu dénonçait déjà les intellectuels médiatiques, et l'on ne peut que continuer à le faire aujourd'hui.

Si je travaillais sur les cas de réussite scolaire en milieu populaire, ce n'était pas pour dire « regardez, c'est possible ! », c'était éventuellement pour trouver les moyens de généraliser des situations qui

étaient dues au hasard des existences, des histoires personnelles, familiales... Donc je me disais que plutôt que de laisser cela au hasard, ce serait bien de pointer les éléments importants et d'en faire véritablement l'objet d'une politique, de généraliser les bonnes conditions, les bonnes façons de faire. Évidemment, encore une fois, aucun ministère ne s'est saisi de cela pour faire avancer la lutte contre l'échec scolaire.

CCG : Bon, ce n'est pas très réjouissant comme conclusion.

BL : En effet, les personnes qui m'interviewent terminent souvent en me disant que ce n'est pas très enthousiasmant... J'aimerais pouvoir annoncer de bonnes nouvelles, mais je ne crois malheureusement pas que la réalité soit très réjouissante.

CCG : Je pense que quand même, sur le terrain, les gens vous lisent et cela leur donne des idées...

BL : Oui, c'est vrai, et ça me fait vraiment plaisir, mais la lecture de la sociologie de l'éducation dépend bien trop de l'intérêt personnel des uns et des autres alors que cela devrait être une politique générale et rationnelle de formation. On a l'impression d'une sorte de dilapidation de notre capital, parce que si l'on est sociologue, c'est quand même pour que les choses s'améliorent, même si le but n'est pas de dire ce qu'il faut faire, parce que, ça, on ne sait pas faire, on n'est pas des politiques.

Même à gauche, les responsables politiques ne nous sollicitent guère et c'est peut-être le plus dramatique : même les gens le plus à gauche ne lisent pas toujours la sociologie, ils sont sur des logiciels pré-Bourdieu ou encore marxistes. Je n'ai rien contre Marx, mais il y a cent cinquante ans de travail depuis, donc on peut espérer que les responsables politiques progressistes, dans leur envie d'émanciper, de lutter contre les inégalités, puissent s'appuyer sur un travail qui est maintenant massif sur toutes ces questions-là.

CCG : C'est bien là l'objectif de la revue Diversité : une revue d'interface qui donne accès à tous ces travaux aux acteurs, mais aussi aux décideurs, parce qu'il y a des inspecteurs, voire des recteurs qui la lisent... Est-ce que vous souhaitez ajouter encore un retour sur cet article ?

BL : Je crains souvent de relire d'anciens textes... Mais cet article, finalement, je ne l'ai pas trouvé particulièrement vieilli ! Il y a des articles que je relis et à propos desquels je peux me dire que je ne les écrirais plus du tout de la même façon aujourd'hui. Là, je n'ai pas trouvé quelque chose qui me gênait. Récemment, j'ai eu à écrire une nouvelle préface de ma thèse de doctorat publiée aux Presses universitaires de Lyon en 1993 et j'étais content de faire cela parce que je reçois encore aujourd'hui des mots de personnes qui me disent que ça les aide dans leurs réflexions scientifiques ou leurs pratiques pédagogiques. Cela montre que quand on travaille sérieusement, on peut écrire des choses qui restent toujours utiles trente ans après.

NOTES

- 2 LAHIRE, Bernard (1998). « La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse ». *Ville École Intégration*, n° 114, p. 104-109. https://www.persee.fr/doc/diver_1288-6742_1998_num_114_1_6805
- 3 DELAHAYE, Jean-Paul (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous [Rapport]*. <https://www.education.gouv.fr/grande-pauvrete-et-reussite-scolaire-le-choix-de-la-solidarite-pour-la-reussite-de-tous-8339>
- 4 WEST, Anne (2016). *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales. Une comparaison internationale*. Paris : CNESCO ; BEN ALL, Linda (2012). « La scolarisation à deux ans ». *Éducation et formations*, n° 82, p. 19-30 ; FILATRIAU, Olivier, FOUGÈRE, Denis, TÔ, Maxime (2013). « Will Sooner Be Better? The Impact of Early Preschool Enrollment on Cognitive and Noncognitive Achievement of Children ». *CEPR Discussion Paper*, n° 9480. https://www.researchgate.net/publication/256064678_Will_Sooner_Be_Better_The_Impact_of_Early_Preschool_Enrollment_on_Cognitive_and_Noncognitive_Achievement_of_Children
- 5 PÉRIER, Pierre (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : PUF.
- 6 JOHSUA, Samuel, LAHIRE, Bernard (1999). « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua ». *Éducation et sociétés*, n° 4, p. 29-56.

AUTEUR

Bernard Lahire

Directeur de recherche CNRS, membre du Centre Max Weber à l'ENS de Lyon. Ses travaux portent sur des objets variés, de l'école jusqu'à l'art, en passant par l'interprétation sociologique des songes. Dans son dernier ouvrage paru en 2023, *Les structures fondamentales des sociétés humaines*, il tente de dégager les lois qui structurent l'ensemble de l'existence sociale humaine en « raccordant » sciences de la nature et sciences sociales.

Vingt-cinq ans après

Retour sur « la crise de reproduction » des classes populaires

Gérard Mauger

DOI : 10.35562/diversite.4157

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La sociogenèse d'un article écrit vingt-cinq ans plus tôt permet de comprendre pourquoi la question de « l'insertion professionnelle des jeunes » était alors abordée dans le cadre plus général d'une « crise de reproduction des classes populaires ». La relecture conduit à préciser l'échelle géographique du constat de leur déclin numérique, l'échelle historique de leur débâcle symbolique et à revenir sur les effets paradoxaux de la démocratisation scolaire.

English

The sociogenesis of an article written twenty-five years earlier helps us to understand why the question of “the professional integration of young people” was then addressed within the more general framework of a “crisis in the reproduction of the working classes”. This re-reading clarifies the geographical scale of their numerical decline, the historical scale of their symbolic debacle, and the paradoxical effects of school democratization.

INDEX

Mots-clés

insertion professionnelle, crise de reproduction, classe populaire, délocalisation, démocratisation scolaire, disqualification scolaire, héritage culturel, idéologie méritocratique

Keywords

professional integration, reproduction crisis, working classe, relocation, school democratization, school disqualification, cultural heritage, meritocratic ideology

PLAN

Un article dans son contexte
Compléments et précisions

TEXTE

- 1 Relire un article, écrit un quart de siècle plus tôt, sur ce qui me semblait être une « crise de reproduction des classes populaires »¹ conduit nécessairement à s'interroger sur la validité de l'analyse proposée. On peut se demander, par exemple, ce que cette vue prise sur les milieux populaires devait au point de vue qui était alors le mien. Dans cette perspective réflexive, il faut s'interroger sur ce qu'étaient à cette époque mes intérêts sociologiques et politiques, sur l'état de ma « boîte à outils » conceptuels et, au-delà, sur celui du champ de la sociologie. Mais, on peut également s'interroger sur la validité aujourd'hui d'analyses faites hier des milieux populaires. La « crise de reproduction » diagnostiquée s'est-elle prolongée, approfondie ou résorbée ? Les tendances indiquées restent-elles identifiables ou cette crise appartient-elle désormais à un passé-dépassé ?

Un article dans son contexte

- 2 En ce qui concerne le contexte de la production de cet article de 1998, j'avais vraisemblablement été sollicité par la rédaction de *Ville École Intégration* dans le cadre de la préparation du dossier consacré à « l'insertion professionnelle des jeunes », en un temps où la question était encore à l'ordre du jour². Quelques références bibliographiques citées dans cet article expliquent sans doute la genèse de cette contribution. J'avais récemment participé aux jurys de thèse de Christophe Jalaudin à Nantes en 1995 et à celui de Judith Kaiser en 1998 à Nancy, et j'avais dirigé en 1996 le DEA (diplôme d'études approfondies) de Mathieu Thévenin : toutes ces recherches avaient l'insertion pour objet. Cette question focalisait l'attention sur les jeunes issus de milieux populaires, dont les scolarités difficiles, le plus souvent soldées par des CAP (certificats d'aptitude professionnelle)

ou des BEP (brevets d'études professionnelles), les confrontaient à des difficultés d'insertion professionnelle (chômage, stages, emplois précaires)³ et les vouaient à terme à rejoindre les rangs des classes populaires⁴. Dans le champ politique, le mouvement de grèves de décembre 1995, suscitant une guerre des pétitions dans le champ intellectuel⁵, était venu rappeler à ceux qui l'avaient oubliée l'existence de classes populaires. Dans le champ de la sociologie, Robert Castel venait de publier *Les métamorphoses de la question sociale*⁶ et les articles de Stéphane Beaud et Michel Pialoux cités dans la bibliographie annonçaient la publication de leur *Retour sur la condition ouvrière*⁷. *La culture du pauvre* de Richard Hoggart⁸ était souvent la référence qui permettait de souligner les transformations des milieux populaires au cours des précédentes décennies⁹ qui polarisaient alors l'intérêt de nombreux sociologues. Le principal écueil dans ces tentatives de cerner ces transformations semblait être alors celui que signalait la formule de Roger Cornu : « La classe ouvrière n'est plus ce qu'elle n'a jamais été »¹⁰. Dans cette perspective, une vision enchantée du passé (ouvriériste) induisait nécessairement la déploration des divisions et des démobilisations du présent. Mais la mise en garde ne conduisait-elle pas, à l'inverse, à une sorte de cécité au changement ? Ainsi peut-on comprendre que, préoccupé comme d'autres par ce genre de questions, j'aie abordé la question de l'insertion professionnelle dans le cadre plus vaste d'une « crise de reproduction » des milieux populaires¹¹. En fait, il s'agissait d'expliquer pourquoi « la classe ouvrière n'était plus ce qu'elle avait été ». L'usage de l'expression « milieux populaires » (plutôt que celle de « classes populaires », inscrite dans la filiation marxiste) s'expliquait, d'ailleurs, non seulement par la difficulté d'affecter une population jeune à une classe sociale¹², mais surtout par le flou régnant sur les contours du populaire. La notion de « classes populaires » ne s'est stabilisée qu'ultérieurement dans le lexique sociologique avec la publication du texte éponyme d'Olivier Schwartz¹³. Désormais, on considère usuellement qu'elles rassemblent ouvriers et employées (il s'agit à 80 % de femmes), soit approximativement 50 % de la population active¹⁴. En inscrivant la question de l'insertion professionnelle dans le contexte d'une « crise de reproduction », je supposais implicitement l'apparition d'un nouveau « mode de génération »¹⁵ des classes populaires et je déplaçais l'interrogation du marché de l'emploi vers le système scolaire.

Compléments et précisions

- 3 L'analyse de cette « crise de reproduction » des classes populaires partait du constat de leur déclin numérique, de la débâcle de leur mobilisation syndicale et politique et de leur disqualification symbolique. À la relecture, il me semble que l'essentiel figurait dans cet article. Je voudrais néanmoins indiquer deux compléments qui me semblent utiles.
- 4 En ce qui concerne le déclin numérique du monde ouvrier, il faut noter qu'à l'échelle mondiale (en Chine, en Inde, dans le Sud-Est asiatique, au Brésil, etc.), l'exode rural, l'urbanisation et l'implantation d'unités de production par les multinationales dans des secteurs de plus en plus diversifiés de la production industrielle ont créé des classes ouvrières nationales, doublées d'armées de réserve industrielle dans toutes les régions du globe. En se cantonnant à l'échelle européenne, on constate que la circulation, la localisation et la spécialisation du capital ont contribué à remodeler les rapports de classes : les stratégies économiques des grandes firmes européennes déterminent en grande partie la morphologie des classes sociales dans les différents pays européens. Ainsi Cédric Hugrée, Étienne Pénissat et Alexis Spire ont-ils pu ébaucher un tableau des classes sociales à l'échelle européenne¹⁶. Dans la mesure où la libre circulation des capitaux et des marchandises permet aux firmes de s'implanter dans les zones les plus profitables, les activités économiques se redistribuent sur le territoire européen en fonction des coûts du travail, de la qualification de la main-d'œuvre et des législations nationales : d'où les délocalisations de l'Europe du Nord et de l'Ouest vers les pays du Sud et de l'Est. Elles ont ainsi modifié les contours et la composition des classes sociales dans chaque pays.
- 5 Quant à la débâcle de la mobilisation des classes populaires, Xavier Vigna a mis en évidence la longue période d'« insubordination ouvrière des années 68 », qu'il décrit comme un moment exceptionnel d'expression d'une « politique ouvrière »¹⁷. L'effondrement des États socialistes et la disqualification du « socialisme réel » et des formes de messianisme politique qui en étaient solidaires, la « désouvriérisation » du Parti communiste français et les « recentrages » syndicaux¹⁸, la chute brutale du cours du marxisme dans le

champ intellectuel, le désarroi qu'implique la perte de « mots de la tribu » (classe ouvrière, exploitation, etc.), la détérioration des capacités de mobilisation et de résistance d'un groupe ouvrier soumis à la menace du chômage, au chantage à la docilité qui s'exerce sur les précaires et à la concurrence des intérimaires ont désorienté symboliquement et disqualifié politiquement le groupe ouvrier. J'ai montré ultérieurement comment la vision enchantée du prolétariat révolutionnaire « des années 68 » s'est métamorphosée dans la figure du « beauf »¹⁹. En 2012, la représentation des classes populaires qui était celle du *think tank* Terra Nova reprenait à son compte la figure du « beauf ». Terra Nova invitait alors les dirigeants du Parti socialiste à « une refondation idéologique », associant libéralisme culturel et néo-libéralisme économique, et à substituer à « la coalition historique de la gauche centrée sur la classe ouvrière », aujourd'hui « en déclin », une nouvelle coalition « plus jeune, plus diverse, plus féminisée, plus diplômée, urbaine et moins catholique », supposée « progressiste au plan culturel » et composée d'« outsiders au plan socioéconomique » (sacrifiés au profit des « insiders » et/ou confrontés à un « plafond de verre ») qui constituerait « le nouvel électorat naturel de la gauche »²⁰.

- 6 Mais l'analyse que je proposais de la « crise de reproduction » des classes populaires était surtout focalisée sur les effets de la démocratisation scolaire qu'induisait la politique des « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat ». On peut s'en étonner : la prolongation des scolarités et, de ce fait, l'accès élargi au savoir sont généralement perçus, non sans raison, comme un progrès social. Paradoxalement (en apparence), j'expliquais pourtant que « la prolongation des scolarités et la banalisation de l'entrée des fils d'ouvriers dans l'enseignement secondaire ont contribué à “la disqualification” du groupe ouvrier ». Le raisonnement était le suivant : antérieurement, l'auto-élimination devançait, dans la plupart des cas, l'élimination des enfants des classes populaires²¹ de sorte que l'accès à la condition ouvrière pouvait être vécu, sinon comme un « choix », du moins comme une fatalité²². Désormais, l'accès au monde ouvrier est la conséquence de l'échec scolaire. En se substituant à l'auto-élimination, la disqualification scolaire contribue au discrédit symbolique des classes populaires : elle est d'autant plus destructrice que l'échec scolaire est presque toujours perçu dans le cadre d'une représenta-

tion naturaliste de l'intelligence (« l'idéologie du don »). De sorte que la démocratisation, ou plutôt la massification scolaire, a peut-être eu pour effet principal le discrédit du travail manuel réservé à ceux (celles) que le système scolaire disqualifie. Or, s'il est vrai que l'échec scolaire des jeunes issus des classes populaires n'est pas une fatalité, en matière de scolarisation, aujourd'hui comme hier, c'est l'héritage culturel lié à l'origine sociale qui explique l'essentiel des variations observées dans les parcours scolaires. L'inégale réussite scolaire trouve son principe dans l'inégale distance entre la culture héritée de la classe d'origine et la culture scolaire : c'est ainsi que le système d'enseignement demeure ouvert à tou(te)s et réservé à quelques-un(e)s. Il est vrai qu'« au mode brutal de sélection et d'élimination par rejet de l'institution se sont substituées, avec la prolongation obligatoire de la scolarité et la mise en place corrélative d'un système de filières multiples et hiérarchisées, des formes douces de relégation contre lesquelles seuls des familiers de l'école peuvent s'opposer », mais « la structure de la distribution différentielle des profits scolaires et des profits sociaux corrélatifs s'est maintenue pour l'essentiel au prix d'une translation globale des écarts »²³. Les études récentes confirment le poids du capital culturel hérité sur la réussite scolaire : le diplôme des parents, et surtout le diplôme de la mère, apparaît comme une variable déterminante de l'accès au lycée dans les meilleures conditions. Ainsi la situation actuelle « réussit-elle le tour de force de réunir les apparences de la démocratisation et la réalité de la reproduction qui s'accomplit à un degré supérieur de dissimulation, donc avec un effet accru de légitimation sociale »²⁴. Et dans la mesure où la hiérarchie des titres (scolaires) correspond, *grosso modo*, à celle des postes (donc des rétributions) sur le marché du travail, à la « valeur scolaire » attribuée à chacun(e) correspondent une « valeur économique » et, en définitive, dans le cadre de l'idéologie méritocratique dominante²⁵, le « mérite » qu'elle lui accorde.

NOTES

1 MAUGER, Gérard (1998). « La reproduction des milieux populaires “en crise” ». *Ville École Intégration*, n° 113, p. 6-16. https://www.persee.fr/doc/diver_1288-6742_1998_num_113_1_6780

2 Elle l'était au moins depuis la publication du rapport Schwartz en 1981.

3 Des enquêtes antérieures qui avaient pour objet la délinquance juvénile m'avaient conduit à ébaucher la construction d'un « espace des styles de vie des jeunes des classes populaires » (pour y situer les pratiques délinquantes) : voir Gérard Mauger, *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)* (Paris, Belin, 2006), puis *La sociologie de la délinquance juvénile* (Paris, La Découverte, 2009). Une première ébauche de 1994 était mentionnée dans la bibliographie de l'article.

4 L'obtention d'un BTS (brevet de technicien supérieur) permet d'échapper au périmètre des classes populaires : voir, par exemple, ORANGE, Sophie (2017). « Celles qui restent. La fausse inertie des jeunes diplômées du coin ». Dans Beaud, Stéphane, Mauger, Gérard (dir.). *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*. Paris : Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, p. 113-124.

5 DUVAL, Julien, GAUBERT, Christophe, LEBARON, Frédéric, MARCHETTI, Dominique, PAVIS, Fabienne (1998). *Le « décembre » des intellectuels français*. Paris : Éditions Liber-Raisons d'agir.

6 CASTEL, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Paris : Fayard.

7 BEAUD, Stéphane, PIALOUX, Michel (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard.

8 HOGGART, Richard (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Minuit.

9 Dans cette perspective, voir MAUGER, Gérard (2006). « Les transformations des classes populaires en France depuis trente ans ». Dans Lojkine, Jean, Cours-Salies, Pierre, Vakaloulis, Michel (dir.). *Nouvelles luttes de classes*. Paris : PUF, p. 29-42.

10 Roger Cornu, dans DENIOT, Joëlle, DUTHEIL PESSIN, Catherine (dir.) [1995]. *Crises et métamorphoses de la classe ouvrière*. Paris : L'Harmattan.

11 Je suis revenu ultérieurement sur la question : MAUGER, Gérard (2001). « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 136-137, p. 5-14. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2001-1-page-5.htm>

12 En toute rigueur, on ne peut, en effet, situer les jeunes dans l'espace social que par leur « origine de classe » (connue) et un « avenir de classe » (probable).

13 SCHWARTZ, Olivier (1998). *La notion de « classes populaires »*, habilitation à diriger des recherches en sociologie. Université de Versailles, Saint-Quentin-en-Yvelines.

14 Dans cette perspective, voir AMOSSÉ, Thomas (2015). « Portrait statistique des classes populaires contemporaines ». *Savoir/Agir*, n° 34, p. 13-20. <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2015-4-page-13.htm> ; SIBLOT, Yasmine, CARTIER, Marie, COUTANT, Isabelle, MASCLET, Olivier, RENAHY, Nicolas (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin ; et MASCLET, Olivier, AMOSSÉ, Thomas, BERNARD, Lise, CARTIER, Marie, LECHIEN, Marie-Hélène, SCHWARTZ, Olivier, SIBLOT, Yasmine (dir.) [2020]. *Être comme tout le monde. Employées et ouvriers dans la France contemporaine*. Paris : Raisons d'agir.

15 De façon générale, un changement significatif dans le « mode de génération » des générations successives se traduit par une « crise de reproduction » et d'éventuels « conflits de générations ». Voir MAUGER, Gérard (2015). *Âges et générations*. Paris : La Découverte.

16 HUGRÉE, Cédric, PÉNISSAT, Étienne, SPIRE, Alexis (2017). *Les classes sociales en Europe. Tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*. Marseille : Agone.

17 VIGNA, Xavier (2007). *L'insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*. Rennes : PUR.

18 MISCHI, Julian (2014). *Le communisme désarmé. Le PCF et les classes populaires depuis les années 1970*. Marseille : Agone.

19 MAUGER, Gérard (2017). « Sociogenèse et usages de la figure du “beauf” ». *Sens-Dessous*, n° 23. <https://sensdessous.wordpress.com/2019/04/17/sociogenese-et-usages-de-la-figure-du-beauf/>

20 Projet 2012, contribution n° 1, *Gauche. Quelle majorité électorale pour 2012 ?*, Bruno Jeanbart, Olivier Ferrand, présidents du groupe de travail, Romain Prudent, rapporteur. www.tnova.fr

21 « À réussite égale, les élèves des classes populaires ont plus de chances de s'éliminer de l'enseignement secondaire en renonçant à y entrer (“ce n'est pas pour nous”) que de s'en éliminer une fois qu'ils y sont entrés et, *a fortiori*, que d'en être éliminés par la sanction expresse d'un échec à

l'examen », écrivaient Bourdieu et Passeron (*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit, 1970).

22 Voir WILLIS, Paul (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.

23 ŒUVRARD, Françoise (1979). « Démocratisation ou élimination différée ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 87-97. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_3491

24 BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger (2004). « École, la lutte de classes retrouvée ». Dans Pinto, Louis, Sapiro, Gisèle, Champagne, Patrick (dir.). *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris : Fayard, p. 187-209.

25 Sur ce sujet, voir MAUGER, Gérard (2021). « L'idéologie dominante et le nouvel esprit du capitalisme ». Dans Burlaud, Antony, Popelard, Allan, Rzepski, Grégory (dir.). *Le nouveau monde. Tableau de la France néolibérale*. Paris : Éditions Amsterdam, p. 111-126.

AUTEUR

Gérard Mauger

Sociologue, directeur de recherches émérite du CNRS.

Retour sur l'article : « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec »

Choukri Ben Ayed et Sylvain Broccolichi

DOI : 10.35562/diversite.4315

Droits d'auteur
CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Céline Calmejane-Gauzins le 18 septembre 2023.

TEXTE

Céline Calmejane-Gauzins : Votre article « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec »² a été écrit en 2001. Pour commencer, je souhaitais donc savoir quels étaient le contexte d'écriture et les objectifs de cet article.

Sylvain Broccolichi : En 2001, cela faisait vingt ans que des transformations de l'organisation scolaire étaient menées en affichant l'objectif de la réussite pour tous. Or, nos recherches et d'autres nous avaient fait constater la persistance de fréquents échecs et d'importantes inégalités scolaires ainsi que le développement inquiétant des ségrégations entre collèges. Il s'agissait alors d'analyser en quoi les transformations opérées avaient contribué à induire ces évolutions décevantes au lieu des progrès visés. Notre article de 1999 pour la *Revue française de pédagogie* avait déjà relevé la perpétuation des processus cumulatifs d'échec scolaire et de décrochage précoce d'élèves de milieux socialement défavorisés et attiré l'attention sur l'insuffisante recherche des conditions à réunir pour favoriser l'évolution attendue des pratiques pédagogiques et de la réussite des élèves. Et tout comme Daniel Thin dans la banlieue de Lyon³, nous l'avions constaté en banlieue parisienne. Dans d'autres publications, nous avons aussi mis en lumière l'effet incontrôlé et problématique de la

rapide suppression des orientations par l'échec (à la fin des années 1980) dans les collèges des quartiers socialement défavorisés, où jusque-là les problèmes d'échec et d'indiscipline étaient limités en orientant hors du collège avant la classe de 4^e parfois plus de la moitié de leurs élèves entrés en classe de 6^e. Ces collèges s'avéraient en effet bien plus déstabilisés par ce changement que ceux des secteurs plus favorisés, où l'accès en classe de 3^e était déjà quasi général, en l'absence de mesures conçues pour réduire l'échec et les tensions associées. D'où leur évitement croissant par les familles et par les professionnels scolaires dotés des moyens de trouver leur place dans des collèges perçus comme plus rassurants⁴. Il apparaissait alors clairement que de tels processus cumulatifs de concentration de difficultés, de tensions et de sauve-qui-peut des familles d'élèves et des professionnels scolaires ne pouvaient être enrayerés par la seule magie d'un projet d'établissement visant « la réussite de tous » dans chaque collège (prescrit par la loi de 1989).

Dans l'article de 2001, nous voulions donc alerter sur ce développement inquiétant de réactions en chaîne conduisant à stigmatiser et à ghettoïser toujours davantage de nombreux collèges de quartiers populaires, mais sans négliger pour autant le rôle des autres vecteurs d'échec et d'inégalité scolaires déjà identifiés qu'il importait aussi de réguler bien plus si l'on voulait vraiment progresser vers une meilleure réussite de tous.

Choukri Ben Ayed : J'ajoute qu'il s'agissait d'un article en forme de point d'étape si l'on regarde la suite, puisqu'il s'efforçait déjà de conceptualiser et de systématiser cette idée de hiérarchisation du système éducatif, en contradiction avec le mythe égalitaire, en pointant aussi les effets de la ségrégation sur la régulation des difficultés d'apprentissage socialement situées ; à la fois du côté des enseignants, des pratiques pédagogiques, et du côté des élèves. C'était un article qui pointait une étape historique dans l'évolution du système éducatif, et nous le percevons maintenant comme un article préfigurateur de tout ce qu'on a pu étudier et analyser par la suite. D'ailleurs, cet article a beaucoup circulé parce qu'il était assez simple à lire et pointait des éléments importants qui se sont avérés par la suite d'actualité, voire en forte aggravation jusqu'à aujourd'hui.

CCG : Justement, depuis vingt-deux ans, qu'est-ce qui a changé, qu'est-ce qui n'a pas changé, qu'est-ce qu'on peut dire aujourd'hui des ségrégations socio-résidentielles et scolaires ?

CBA : D'abord, il faut préciser que la ségrégation n'est pas qu'une inégale répartition des élèves entre établissements. Ce sont des moyens qui ne sont pas les mêmes partout, des enseignants qui ne sont pas les mêmes partout, des conditions de scolarisation qui sont très inégalitaires et qui produisent une rupture d'égalité entre les élèves. En fait, ce qu'on peut dire, c'est que si cet article de 2001 était un peu comme un signal d'alarme, au moins connu par les acteurs qui lisent la revue, il ne nous semble pas avoir inspiré de politiques publiques visant à inverser le cours des choses, ou même éviter que la situation ne se détériore. C'est même plutôt l'inverse qui s'est produit avec l'assouplissement de la carte scolaire⁵ et l'accentuation de la hiérarchisation entretenue par l'essor des publications de palmarès d'établissements. Tout cela a contribué à intensifier les logiques d'évitement d'établissements de plus en plus stigmatisés, mais pas à inspirer des démarches de régulation des difficultés constatées. En vingt-deux ans, il s'est passé beaucoup de choses, des dérégulations de la carte scolaire, une augmentation très forte de la place de l'enseignement privé, etc., donc une polarisation, un éclatement de l'offre éducative qui peuvent être assimilés à une logique de marché scolaire. D'ailleurs, on avait écrit un article sur les marchés scolaires la même année, en 2001 ; je crois que c'était le premier en France⁶. Et aujourd'hui, ce que l'on voyait se profiler comme risquant de produire des inégalités, des dégradations des conditions de travail pour les enseignants et de scolarisation pour les élèves, n'a fait finalement que s'accroître. On pourra en reparler plus tard avec la parenthèse de la politique de la mixité.

SB : Effectivement, il y a vingt-deux ans, nous avons déjà remarqué que les politiques adoptées s'attachaient surtout à maintenir davantage d'élèves dans le système scolaire jusqu'à des niveaux d'études plus élevés à moindre coût, sans se soucier sérieusement des conséquences humaines et pédagogiques sur le terrain, et en particulier de la ghettoïsation d'espaces scolaires devenant explosifs. La stratégie politique consistant à agir avant tout sur l'orientation et la limitation imposée des redoublements pour produire un semblant d'homogénéisation des parcours et d'élévation des niveaux d'étude n'a guère

changé, mais ses effets négatifs sont désormais mieux connus grâce à toutes sortes de recherches et d'évaluations réalisées depuis le début du XXI^e siècle. Ainsi, plusieurs séries d'évaluations nationales et internationales portant sur les acquis des élèves ont mis en évidence l'essor des inégalités sociales d'acquis des élèves en France (les plus marquées dans l'OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] depuis quinze ans) et l'amplification des difficultés et malaises des élèves et des enseignants, notamment au niveau de l'école primaire. De façon complémentaire, l'évaluation internationale TALIS (Teaching and Learning International Survey) a objectivé les fréquences extrêmes de stress et de malaises exprimés en France par les enseignants et les directeurs d'école du fait des déficits de formation, mais aussi de conditions d'exercice les confrontant à de grandes difficultés sans que des soutiens mobilisables soient prévus pour les aider à y remédier ; et d'après les enquêtes de terrain, l'affectation dans un autre établissement ou l'arrêt maladie restent les « solutions » les plus couramment pratiquées en cas de difficultés extrêmes. Donc depuis vingt-deux ans, les conséquences problématiques des politiques mises en œuvre en France sont bien mieux connues, mais sans entraîner de rectifications notables.

CCG : Qu'est-ce qui différencie la France des autres pays de l'OCDE ? Comment l'expliquez-vous ? Qu'est-ce qui a manqué pour que cela change dans le bon sens ?

CBA : C'est difficile les comparaisons internationales, mais il y a quand même une intrigue au niveau des évaluations PISA (Programme international pour le suivi des acquis) et des indicateurs publiés annuellement par l'OCDE. Ils signalent entre autres les faibles investissements financiers et les faibles taux d'encadrement des élèves existant notamment dans le premier degré, conjugués à des rémunérations d'enseignants plus faibles que dans la moyenne des pays de l'OCDE et de l'Europe. Ce que l'on vit actuellement et qu'on n'avait pas imaginé avec cette force, c'est le désarroi des enseignants, les difficultés de recrutement, les démissions – Sandrine Garcia a publié un livre sur les enseignants qui quittent l'Éducation nationale⁷ –, le nombre de contractuels qui explose, etc. À cela, il faut ajouter les formations initiales et continues des enseignants qui ont été tendanciellement affaiblies au cours des dernières décennies alors que le

travail enseignant se trouvait complexifié et alourdi par une multitude de changements et d'obligations nouvelles. Cela fait quand même beaucoup d'ingrédients qui font que tous les signaux sont au rouge, en fait.

SB : À la suite des travaux soulignant le rôle crucial de l'éducation dans le développement humain, la croissance économique et la cohésion sociale, la plupart des gouvernements ont affiché des objectifs similaires d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de réduction des inégalités éducatives, avec des succès variables selon les pays. Dans ceux de l'OCDE, les progrès sont souvent restés faibles, mais la situation française s'est quant à elle dégradée : les difficultés des élèves et des enseignants s'y sont accrues, les acquis des élèves s'y sont nettement affaiblis en fin d'école primaire (d'après les évaluations TIMSS [Trends in Mathematics and Science Study] et PIRLS [Progress in International Reading Literacy – Programme international de recherche en lecture scolaire]) et ils sont devenus les plus inégaux à 15 ans (d'après PISA). L'explication n'est pas simple, car de nombreux facteurs sont en jeu, mais quelques points essentiels se dégagent des travaux sur les changements observés en France et dans des États où de nets progrès ont été obtenus⁸. Il s'agit notamment de la vigilance et de la persévérance nécessaires dans la longue recherche des moyens d'améliorer les conditions et les pratiques d'enseignement, de négocier des solutions suffisamment consensuelles avec les différentes catégories d'acteurs concernées, puis d'ajuster les mesures prises en fonction des difficultés imprévues constatées dans divers contextes. Les stratégies françaises sont loin de ça et la tendance y est restée de ne pas rechercher sérieusement comment progresser vers les objectifs énoncés, et de ne guère tenir compte des problèmes (en partie prévisibles) engendrés par les mesures prises.

La politique d'inclusion instaurée après 2005 illustre ça assez bien : l'objectif semblait louable, mais la mise en œuvre s'est avérée très problématique pour plusieurs raisons. D'abord, les malaises éprouvés par les enseignants face aux difficultés de leurs élèves étaient déjà connus ; or, la politique d'inclusion adoptée impliquait des aménagements de situations bien plus complexes encore pour tenir compte des troubles et besoins particuliers des élèves précédemment exclus des classes ordinaires. Cependant, les investissements dans la forma-

tion continue des enseignants ont été réduits de façon drastique au cours des années suivantes⁹. De plus, au lieu de faire venir des enseignants spécialisés dans les classes ordinaires (comme en Italie ou en Finlande, par exemple) auprès des enseignants ayant à s'initier aux démarches d'inclusion, ce sont des assistants (AVS [auxiliaires de vie scolaire]), puis des « accompagnants » (AESH [accompagnants d'élève en situation de handicap]) sans garantie de compétence pédagogique et très succinctement formés que les enseignants ont eu la charge de manager dans leur classe (sans y être eux-mêmes préparés), pour qu'ils s'occupent tant bien que mal d'élèves ayant des troubles et besoins très spécifiques. Les évaluations réalisées ont vite signalé l'insuffisance des moyens prévus et les graves difficultés professionnelles qui en résultaient¹⁰. Mais ces alertes n'ont pas entraîné d'ajustements notables, et l'évaluation TALIS de 2018 a révélé que la France était le seul pays de l'OCDE où une majorité d'enseignants français estimaient « manquer d'enseignants compétents dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers » et où « adapter les cours aux élèves à besoins éducatifs particuliers » stressait la plupart des enseignants (80 % d'entre eux au niveau de l'école primaire). Cette grande fréquence de stress des enseignants est aussi à relier à l'accent continuellement mis sur leur responsabilité quasi exclusive dans la recherche de solutions ajustées à leurs élèves, ainsi qu'à la multiplication des demandes institutionnelles chronophages se rapportant aux élèves à besoins particuliers (évaluation, projet, bilan...), sans prendre en considération leurs propres difficultés et doléances. Pourtant, dans le cas de nombreuses situations d'inclusion, tout comme dans celui d'établissements ghettoïsés sans équipe stable, il est flagrant que la résolution des problèmes rencontrés nécessiterait le déploiement d'autres ressources, en coopération avec les équipes de terrain. Or, en France, les échelons supérieurs de l'institution assument très peu ce principe de coresponsabilité. Faute de ressources prévues à cet effet, ils n'identifient pas précisément les difficultés des professionnels de terrain et en restent souvent à des postures injonctives plus ou moins culpabilisantes. D'où aussi la rupture de confiance des enseignants vis-à-vis de leur institution, qui se manifeste de façon très marquée en France dans les résultats de l'enquête TALIS : par exemple, seulement 5 % (8 % dans le cas des professeurs de collège) estiment que les enseignants peuvent contribuer à influencer les politiques éducatives¹¹.

CBA : Je voudrais juste rajouter un point. On parle plutôt d'inertie que de transformations en fait, mais parmi les transformations majeures, qui ne sont jamais très visibles, on a l'impression que les réformateurs du système éducatif se sont branchés sur un logiciel qui renvoie plutôt à l'organisation du monde de l'entreprise, et pas à celle d'un service public d'éducation. Depuis quelques années, on a vu les auto-évaluations des établissements, les projets d'établissement, les projets éducatifs qui ne sont plus vraiment des projets d'établissement, mais plutôt des projets de structure collective, et aujourd'hui le Pacte enseignant¹² qui singularise les carrières, sans considérer la compétence académique de l'enseignant qui en remplace un autre, avec à la clé une possibilité de revalorisation salariale, etc. On a l'impression que plutôt que d'essayer de réhomogénéiser, de rééquilibrer l'offre scolaire sur le territoire dans l'idée d'une mission de service public pour tous, on a plutôt joué sur l'attractivité des établissements par des options, renforcé l'enseignement privé, appliqué des méthodes un peu similaires à celles du privé dans l'enseignement public avec des établissements de très haut niveau qui sont déssectorisés et dont les recrutements sont nationaux, la dématérialisation, la mise en concurrence des élèves et le stress aussi que cela engendre, et la façon de manager les personnels enseignants qui ne correspond pas au contenu de leur mission... On hérite des deux contraintes, d'une part celle de l'idéologie technico-libérale et celle de la lourdeur administrative du système. Et l'on paye les deux : à la fois une administration lourde et une forme de gestion néo-libérale avec le *new management* public du système éducatif, qui désoriente et ne produit pas du tout les effets attendus.

SB : En 2001, nous avons déjà constaté que les stratégies et mesures adoptées n'étaient pas en adéquation avec les objectifs énoncés. Mais à l'époque, on pouvait y voir la croyance en la vertu d'un mode de pilotage du changement peu coûteux. À la suite des constats d'évolutions négatives qui se sont accumulés depuis, on aurait pu s'attendre à ce qu'au moins une partie des options initiales soient remises en question au profit de celles adoptées par des pays obtenant de meilleurs résultats, en prévoyant une meilleure prise en compte des réalités de terrain pour des formations et aménagements négociés en fonction des difficultés et besoins réels des élèves et des enseignants. Ça n'a pas été le cas et cela interroge sur les priorités des dirigeants

politiques, et, peut-être aussi, sur le manque de mobilisations suffisamment convergentes des professionnels et des usagers les plus concernés.

CCG : Je voudrais revenir en arrière sur la question de l'échec scolaire. Vous avez dit que, ce qui pouvait contribuer à l'échec scolaire, c'était le manque de formation en quantité et en qualité. Est-ce qu'il y a pour vous d'autres facteurs qui ont aggravé l'échec scolaire ? Et quels pourraient être, en miroir peut-être, les facteurs et les conditions de la réussite scolaire ?

SB : Oui, c'est tout un ensemble de facteurs qui sont à prendre en considération de façon systémique si l'on veut ajuster les ressources à mobiliser aux problèmes à résoudre sur les divers terrains existants. Les recherches récentes de Choukri l'ont alerté sur les conflictualités qui se développent dans de nombreux établissements scolaires des quartiers d'habitat social dégradés. Pour ma part, j'attirerai l'attention sur un problème qui concerne en premier lieu l'enseignement primaire et s'avère en lien étroit avec les écueils déjà évoqués en matière de formation et de politique d'inclusion : ce problème et sa conséquence ont été bien résumés par un maître formateur attribuant sa plus grande difficulté au nombre excessif d'injonctions administratives et pédagogiques et concluant ainsi : « On a trop de choses à faire et trop peu de temps, donc on le fait mal »¹³. Un rapport des inspections générales avait déjà signalé en 2012 l'ampleur de ce problème unanimement dénoncé par les professeurs des écoles¹⁴ et il est à rapprocher de la lourdeur extrême de leurs charges hebdomadaires d'enseignement (et plus encore quotidiennes avec la semaine de quatre jours) comparées aux moyennes dans l'OCDE¹⁵. D'où leur fatigue et leur disponibilité limitée pour assumer toutes les tâches de préparation, d'évaluation, et de coopération avec les parents de leurs élèves, avec leurs collègues et avec d'autres professionnels concernés par l'inclusion. Or, l'épuisement qui en résulte devient insupportable quand même un fort investissement produit un travail et des résultats qui restent insatisfaisants ; ce processus de vulnérabilisation induit des désengagements défensifs, assimilés par certains auteurs à des décrochages et contribue aussi à expliquer l'augmentation constatée des démissions¹⁶.

CBA : Je voudrais rajouter un point. Depuis que nous avons commencé nos travaux, Sylvain et moi, il y a une trentaine d'années, nous voyons – notamment dans les quartiers populaires – progressivement apparaître des choses qu'on ne voyait pas avant : la paupérisation des territoires, des populations et des infrastructures scolaires, la dégradation du bâti des établissements dont certains sont à la limite de l'insalubrité. Le cas de Marseille fait évidemment couler beaucoup d'encre, mais il n'y a pas que là. Il y a forcément un lien entre la pauvreté qui s'est accrue dans les classes populaires et la pauvreté des services publics dans lesquels ils évoluent et qui font honte à la République¹⁷. Dans la dernière enquête que j'ai menée – puisque j'interroge des gens de plusieurs générations –, ces derniers expliquent très bien comment cela s'est dégradé et très vite. On cite souvent les années 1970 comme le début de la ségrégation, mais eux insistent beaucoup sur les années 1990, et disent qu'il n'y a quasiment plus de service public dans les quartiers si ce n'est l'école, mais qui est dans une situation de crise. Ceux qui arrivent à s'en sortir à peu près sont ceux qui font le pas vers l'enseignement privé. Cela signifie que sont concentrés dans ces quartiers des élèves en très grande difficulté avec des effets de normes, de groupes, des pressions entre élèves sur les pratiques vestimentaires, sur les ritualités religieuses. Mes travaux récents montrent une sorte de rupture avec le cadre républicain au sens philosophique du terme, avec une situation objective d'abandon : les gens se sentent abandonnés, les élèves se sentent abandonnés, ils se définissent pour certains par leur religion, ce qu'ils estiment être leur pays même s'ils sont nés en France, etc. Et là, on est au-delà des questions de performances scolaires : on revient sur la question du rôle d'un système éducatif qui est de construire un sentiment d'appartenance, l'idée d'une destinée commune, sans se sentir discriminé¹⁸. Au contraire, tout explose complètement : il existe des isolats, des lieux, des établissements dans lesquels les élèves ont peur de venir, sont même menacés. Il y a comme une sorte de prise de pouvoir du contexte local sur les établissements scolaires, avec une absence de réponse de l'institution et avec la crainte qu'il ne soit presque trop tard... Ainsi, certains enseignants se retrouvent face à des contextes dans lesquels il n'est même pas sûr qu'ils puissent réaliser un cours de cinquante-cinq minutes du début à la fin, mais où ils essayent de canaliser cette rage éprouvée par des élèves qui ont vraiment l'impression d'être la

dernière roue du carrosse, ils sont pointés du doigt, se sentent méprisés et se construisent un autre monde... Pour finir, ce que j'ai remarqué à l'occasion de l'écriture de mon dernier ouvrage qui ne m'était pas apparu jusqu'ici, c'est le fait que les bons élèves sont stigmatisés par les autres, considérés comme étant passés « du côté de l'ennemi ». J'ai parlé d'un article préfigurateur, on le savait déjà en 2001, mais pas à ce point et nos hypothèses sont validées au-delà de ce qu'on imaginait avec cette dégradation continue du système éducatif.

SB : Choukri a tout à fait raison d'insister sur la gravité de ce sentiment d'abandon qui entraîne des réactions de violence tournée vers ceux qui paraissent mieux traités par les professeurs. À l'école primaire, ces derniers arrivent en général à éviter que les tensions entre bons et mauvais élèves ne prennent de l'ampleur, mais le problème s'intensifie souvent au collège d'une façon qui n'est pas sans lien avec l'affaiblissement des acquis des élèves observé en fin d'école primaire. En effet, ce sont surtout les plus défavorisés socialement qui manquent alors le plus cruellement des acquis nécessaires pour maîtriser les contenus travaillés et répondre aux attentes des enseignants du collège ; ce qui risque alors d'engendrer ce sentiment d'abandon et d'induire des réactions de violence ou du harcèlement. Les déficits d'apprentissage liés aux dysfonctionnements de l'école primaire sont ainsi des vecteurs potentiels d'inégalités scolaires croissantes inductrices de tensions et de conflictualités ultérieures, quand les enseignants des collèges ne parviennent pas à donner une place acceptable à tous leurs élèves. Ces conflictualités s'exacerbent ensuite entre classes ou à l'intérieur des classes quand les inégalités de statut scolaire entre élèves sont visiblement corrélées à des propriétés sociales ou ethniques et à des couleurs de peau, et sont alors interprétées comme des discriminations. Il me semble donc utile de considérer les conflictualités qui se développent au collège et les problèmes associés aux déficits et inégalités d'apprentissage en corrélation avec les propriétés sociales des élèves.

CCG : C'est une sorte de cercle vicieux, d'engrenage que vous décrivez. Les chercheurs dressent des constats qu'ils étayent, et je sais que ce n'est pas votre travail, mais peut-être avez-vous identifié des pistes qui pourraient permettre d'enrayer cet état de fait. Quelles seraient ces pistes pour vous ?

CBA : Alors, il y en a de multiples comme celle de la mixité sociale entre autres, mais j'ai l'impression que la question n'en est même plus là en fait. Ce qui paraît tout à fait étonnant dans ce que l'on vit actuellement, et qui s'est accéléré très fortement ces dernières années, c'est qu'on a l'impression que dans l'institution, dans l'Éducation nationale, on ne sait plus qui est responsable de quoi, qui a des moyens d'agir... On a l'impression que, tandis qu'on décrit une situation qui est quand même grave pour la nation, le sujet de l'école est souvent relégué après plein d'autres sujets, qu'il n'a plus la centralité qu'il a eue et qu'il mérite. L'aspect un peu prestigieux de l'enseignement et de l'institution scolaire a connu une sorte de déclassement. On ne sait pas ce qui se passe au ministère, mais on a l'impression qu'il est complètement étanche aux alertes, qu'il fait rarement appel à des tiers pour essayer justement de trouver des solutions. On a l'impression que cette institution fonctionne indépendamment des réalités de terrain et des recherches portant sur elles, avec des discours qui sont parfois un peu hors sujet ; et surtout – ce qui est à mon sens nouveau –, il y a vraiment une fermeture. Auparavant, il y avait des commissions, des états généraux, des consultations aidant à dégager quelques consensus sur des problèmes majeurs et les réponses à leur apporter, etc. Cette perspective semble délaissée. Et sans être partisan, signalons la présence d'un conseil scientifique autonome et endogène à l'Éducation nationale qui apporte la bonne parole au ministre, avec un choix qui est très orienté : ce conseil qui se veut scientifique ne se soumet pas lui-même à la critique des pairs et fait de l'autoproduction qui va dans le sens d'une orientation politique. La gouvernance est donc complètement isolée, et l'on a l'impression qu'aujourd'hui il n'est pas besoin d'avoir ou d'acquérir des compétences dans le domaine de l'éducation pour être ministre de l'Éducation nationale puisqu'on en change sans arrêt. Nous-mêmes en tant que chercheurs, nous avons le sentiment qu'on ne peut pas coopérer. Je prends un exemple. Nous lançons une collaboration avec le ministère de la Ville et notre interlocuteur ne nous dit pas que quarante-huit heures après, il quitte son poste. On ne sait même pas où le dossier est parti. Cette institution fonctionne comme une boîte noire où tout le monde semble un peu paralysé par des effets de hiérarchie, de présidentialisation du système. Quand on travaille localement avec un DASEN (directeur académique des services de l'Éducation nationale) ou un recteur, on perçoit combien ils sont

craintifs à lancer une expérimentation, à se présenter à des réunions... Et au niveau national, on ne sait pas qui fait quoi, qui prend telle ou telle décision, sur quoi elle s'appuie. On voit des gens passer du ministère des Transports au ministère de l'Éducation nationale, ce sont des populations plutôt jeunes et hautement diplômées issues des grandes écoles, mais qui ne semblent connaître ni l'école, ni l'histoire des idées pédagogiques, ni celle de l'échec scolaire, ni toute cette filiation qui pourrait conduire à une accumulation d'acquis. Elles vont gérer un bout d'administration pour quelques mois, et il y a de quoi s'inquiéter quant à la gouvernance globale du système : il ne tient que grâce à l'énergie que mettent des acteurs de terrain dont l'investissement n'est pas reconnu, et qui finissent en effet par s'épuiser comme l'a dit Sylvain tout à l'heure.

SB : Dans un contexte où le haut de l'institution scolaire joue la carte de la responsabilisation des acteurs locaux sans assumer leur propre part de responsabilité dans la résolution des problèmes existants, il nous semble essentiel que les chercheurs n'adoptent pas eux aussi une attitude surplombante et injonctive vis-à-vis des professionnels de terrain et de leurs difficultés. C'est pourquoi nous réalisons bon nombre de nos recherches sur des situations problématiques parfois extrêmes (d'échec, de tension, de ghettoïsation...), sur les réponses qui leur sont apportées et sur ce qu'en disent les acteurs concernés : car ce sont eux qui savent de quoi ils souffrent et (en partie) quels sont leurs besoins. Il nous arrive également de nous impliquer à leurs côtés dans des expérimentations ou des démarches coopératives de résolution de problème qui nous apprennent aussi beaucoup sur les dysfonctionnements et obstacles existants et sur des pistes permettant de les atténuer. C'est ainsi qu'après avoir assumé pendant sept ans la responsabilité scientifique d'un observatoire des parcours scolaires dans une ville particulièrement concernée par des processus cumulatifs d'échec scolaire et de ghettoïsation d'un collège et de plusieurs écoles, j'ai été ressollicité (trois ans plus tard) par les responsables locaux pour analyser la situation de la seule école de la ville en proie à de très graves difficultés, puis pour contribuer à la résolution du problème ; avec Brigitte Larguèze, nous avons estimé utile de rapporter le récit de cette expérience riche d'enseignements menée pendant un peu plus de deux ans, et publié précisément dans

le numéro hors-série de la revue *Diversité, Travailler en banlieue*, de février 2023¹⁹.

Au cours des dernières années, j'ai participé aussi à deux autres recherches qui justement ne veulent pas en rester au constat des difficultés, des échecs, des inégalités, mais qui visent à creuser la question des réponses qui peuvent leur être apportées. L'une, en France, porte sur quelques cas isolés de professeurs qui, malgré tous les obstacles liés au contexte institutionnel, réussissent à maintenir un haut niveau d'ambition et à faire apprendre à tous leurs élèves, y compris les plus compliqués, d'après les observations réalisées. Il en ressort que leurs compétences et convictions hors du commun ont été acquises en grande partie avant leur formation et leurs activités au sein de l'Éducation nationale, lors de parcours et d'expériences tout à fait atypiques. Cela instruit sur la genèse et la teneur des dispositions professionnelles qui sous-tendent leur pouvoir d'agir, mais cela ne fournit pas de pistes pour développer de telles dispositions chez d'autres enseignants dans la situation actuelle.

Par ailleurs, avec Choukri et quelques autres chercheurs français, nous participons à une recherche internationale très stimulante sur les transformations qui ont contribué à de considérables élévations et égalisations des apprentissages des élèves dans un État du Brésil (Mamede *et al.*, 2021 : voir note 7). Ces progrès spectaculaires sur quinze ans résultent d'un large ensemble de mesures portant sur tout ce qui conditionne la qualité de l'enseignement. Elles ont en effet porté à la fois sur le développement de relations coopératives entre État et communes visant une meilleure réussite de tous les élèves, sur les démarches de recrutement et de formation des professionnels scolaires et sur toutes les ressources matérielles et humaines aidant les enseignants à améliorer leurs pratiques pédagogiques : un tiers temps accordé pour toutes les tâches de préparation et de concertation tenant compte des évaluations des acquis et difficultés des élèves, l'amélioration de leurs équipements pédagogiques et surtout, dans chaque école, l'assistance de personnes compétentes pédagogiquement pour assister les enseignants dans leur recherche de solutions aux difficultés rencontrées. En collaboration étroite avec des directions d'école bénéficiant toutes de décharge totale (y compris en école primaire), ces personnes chargées de la coordination pédagogique aident les enseignants à analyser les évaluations de leurs élèves

et à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent (en étant à leur écoute et en allant régulièrement dans leur classe), et parfois en faisant appel à d'autres catégories de professionnels en soutien. Dans ces conditions, les enseignants ne sont jamais démunis, seuls et désespérés face à des situations difficiles, comme on le voit trop souvent en France. Cela crée chez eux un rapport confiant à leur institution et leur permet de rester constructifs dans leurs confrontations aux difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves, même quand celles-ci sont très importantes (suite à la longue fermeture des écoles au Brésil), comme nous avons pu l'observer dans de nombreuses classes en mai et juin dernier. Des pistes existent, donc, mais qui supposent une approche systémique très vigilante et dans la durée. Notamment aussi pour développer des coopérations constructives entre l'État, les collectivités locales et les équipes pédagogiques afin de favoriser des améliorations structurelles et ajuster les solutions aux situations locales. Cet exemple aide à ne pas céder au fatalisme face à l'absence de progrès observée en France jusqu'à présent ; d'autant que l'État qui a su identifier et mobiliser des leviers de transformation pertinents est pourtant l'un des plus pauvres du Brésil et disposait donc de ressources budgétaires plus limitées qu'en France.

CCG : Est-ce que vous avez d'autres choses à ajouter ?

CBA : Il y a un élément évident dans l'enquête que j'ai menée sur la discrimination scolaire, c'est ce que j'appelle le délitement de l'éducation populaire. Dans les quartiers, ce que décrivent les plus anciens que j'ai interrogés, c'est qu'ils avaient l'école, mais aussi des animateurs qui les remettaient dans le droit chemin, leur proposaient des projets culturels intéressants et qui consistaient à sortir du quartier notamment, et surtout ils avaient au sein du quartier des repères, des gens qu'ils connaissaient depuis qu'ils étaient enfants et jusqu'à l'âge d'être jeune adulte. Et ils expliquent comment l'éducation populaire les a sauvés en quelque sorte. J'ai tendance comme d'autres à dire que l'école doit se suffire à elle-même, mais c'est plus compliqué que ça en réalité : ça dépend si l'on parle d'instruction ou d'éducation, mais sur le plan de l'éducation, en ce qui concerne la civilité, l'encouragement. Tout cela s'est complètement effondré. C'est un sujet à part entière et qui est très grave à mon avis. Il n'y a plus de financement pérenne, les personnels sont recrutés sur des contrats très courts, précodifiés, avec peu de liberté de mouvement, en lien avec l'actualité

politique des contrats de ville, et sentent qu'ils sont des exécutants d'une idéologie étatique, et non plus des parties prenantes des quartiers. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien qu'il y a des centres sociaux qui brûlent. C'est pour les anciens un crève-cœur de voir que ces lieux, dans lesquels ils ont vécu, dans lesquels ils ont grandi, dans lesquels ils se sont épanouis sont les lieux que les jeunes attaquent, et ils se disent qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. Ce que je perçois aujourd'hui, c'est que les jeunes manquent de supports : ils n'ont pas de lieu de repli en dehors de l'école. Le seul dispositif un peu stable, c'est celui des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) qui existent depuis plusieurs décennies. Mais même dans les CLAS, il y a des élèves qui sont sur liste d'attente parce qu'il n'y a pas assez de place pour les accueillir...

Cette situation est à lier avec le déclin du bénévolat : il n'y a plus de ressources suffisantes pour venir aider ces élèves, et cela a des effets très importants. Pour beaucoup des enquêtés descendant de l'immigration que j'ai interrogés, l'éducation populaire a été le tremplin qui leur a permis de se faire remarquer et de faire une carrière. Aujourd'hui, les enfants tournent en rond et trouvent d'autres occupations qui ne sont pas encadrées.

Mais ce qui est positif, c'est qu'il y a beaucoup d'énergie dans les quartiers : les gens tentent de s'auto-organiser en association, en collectifs, mais cette énergie-là n'est pas captée par l'institution, elle est ignorée par l'institution. On sent qu'il y aurait besoin d'agoras, de lieux de discussion, de lieux de débats pour faire redescendre la conflictualité. Il faudrait que l'Éducation nationale se mette au niveau des gens. La société civile essaye de se structurer, de faire des propositions, il y a eu des états généraux de différents collectifs, donc il y a de la ressource, mais il y a aussi beaucoup de désespoir, car cela ne rencontre pas d'écho au sein de l'Éducation nationale.

SB : Les enseignants se sentent eux aussi abandonnés par une institution qui leur fixe des objectifs très ambitieux, tout en les privant des moyens de s'en approcher ; d'où des sentiments mêlés d'impuissance et d'abandon qui produisent des situations de travail empêché. Or, la démoralisation, l'épuisement et les ressentiments qui en résultent sont très contre-productifs dans un métier qui nécessite des succès et des formes de reconnaissance pour entretenir la

volonté de s'investir fortement. Dans le Ceará, on l'a vu, les grandes améliorations au niveau des élèves ont été associées à des conditions qui développent le pouvoir d'agir et le moral des enseignants, grâce notamment à du temps accordé pour coopérer utilement avec d'autres professionnels compétents. C'est en créant ainsi les conditions de leur réussite et de leur fierté professionnelle qu'on peut favoriser de réels progrès, bien plus qu'en se limitant à mettre la pression sur eux et en les vulnérabilisant, au risque de provoquer des désengagements défensifs²⁰.

NOTES

2 https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2001_num_127_1_1268

3 THIN, Daniel (1996). « La scolarisation et ses enjeux à Bron ». Dans Henriot-van Zanten, Agnès, Thin, Daniel, Vincent, Guy. *Politiques scolaires urbaines. Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône-Alpes*. Villeurbanne : Programme Rhône-Alpes, recherches en sciences humaines, p. 70-140.

4 BROCCOLICHI, Sylvain (1998). « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des inégalités scolaires ». *Ville École Intégration*, n° 114, p. 35-52. https://www.persee.fr/doc/diver_1288-6742_1998_num_14_1_6800

5 BEN AYED, Choukri, BROCCOLICHI, Sylvain, MONFROY, Brigitte (2013). « Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées ». *Éducation et formation*, n° 83, p. 39-57.

6 BEN AYED, Choukri, BROCCOLICHI, Sylvain (2001). « Quelques remarques concernant l'utilisation du concept de "marché" dans le champ scolaire ». *Revue Questions Éducatives*, n° 20, p. 17-114.

7 GARCIA, Sandrine (2023). *Enseignants. De la vocation au désenchantement*. Paris : La Dispute.

8 MAMEDE, Máira, MENDES RIBEIRO, Vanda, BROCCOLICHI, Sylvain, CARMO MEIRELLES TOLEDO CRUZ, Maria do (2021). « Un cas extrême de réduction des inégalités scolaires au Ceará (Brésil). Stratégie et efficacité de la politique mise en œuvre ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 20, p. 119-147. <https://doi.org/10.4000/cres.5333>

- 9 IGEN, IGAENR (2013). *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*. Rapport n° 2013-009. Paris : La Documentation française. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/134000486.pdf
- 10 BLANC, Paul (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au président de la République. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/114000307.pdf ; FLORIN, Agnès, GUIMARD, Philippe (dir.) [2016]. *Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap*. Revue de questions. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_handicap.pdf
- 11 DEPP (2021). *Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles*. Résultats de l'enquête TALIS 2018. Note d'information n° 21.34, figure 4. <https://www.education.gouv.fr/satisfaction-professionnelle-et-bien-etre-des-professeurs-des-ecoles-resultats-de-l-enquete-talis-325469>
- 12 Le « Pacte enseignant » est un mécanisme d'indemnisation au sein des écoles, collèges, des lycées d'enseignement général et technique, et des lycées professionnels, destiné aux enseignants qui prennent en charge des missions supplémentaires. Il repose sur la base du volontariat.
- 13 Propos extrait d'un entretien réalisé par Anne Barrère lors d'une recherche collective sur la formation continue des enseignants à Paris, avec notamment Éric Roditi et Christophe Joigneaux. Il a été repris et analysé davantage dans BROCCOLICHI, Sylvain, GARCIA, Sandrine (2021). « "On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté !" ». Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves ». *Sociétés contemporaines*, n° 123, p. 51-77.
- 14 IGEN, IGAENR (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*. Rapport n° 2012-070. Paris : La Documentation française. <https://www.education.gouv.fr/les-composantes-de-l-activite-professionnelle-des-enseignants-outre-l-enseignement-dans-les-classes-4601>
- 15 OCDE (2016). *Regards sur l'éducation 2016. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.
- 16 ALAVA, Séraphin (2016). « L'enseignant face à la difficulté de la classe. Capacité à agir et décrochage enseignant ». *Questions vives*, n° 25. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942> ; DANNER, Magali, FARGES, Géraldine, FRADKINE, Héloïse, GARCIA, Sandrine (2019). « Quitter l'enseignement. Un révélateur des transformations du métier dans le premier degré ». *Éduca-*

tion et sociétés, n° 43, p. 119-136. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-1-page-119.htm>

17 Voir notamment : BEN AYED, Choukri (dir.) [2021]. *Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

18 BEN AYED, Choukri (2023). *L'école discrimine-t-elle ? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine*. Vulaines-sur-Seine : Éditions du Croquant.

19 BROCCOLICHI, Sylvain, LARGUÈZE, Brigitte (2023). « Restauration d'une école sinistrée et leçons tirées ». *Diversité*, hors-série 17. DOI : [10.35562/diversite.3594](https://doi.org/10.35562/diversite.3594)

20 DORMOY-RAJRAMANAN, Christelle, JOIGNEAUX, Christophe, BROCCOLICHI, Sylvain, MIERZEJEWSKI, Stéphan (2022). « Les contextes de socialisation professionnelle des enseignant·e·s du primaire comme facteur de vulnérabilisation ? ». Dans Julhe, Samuel, Jurion, Sylvie, Mainguy, Glenn, Sehili, Djaouidah, Thivet, Delphine (dir.). *Face à la vulnérabilisation au travail*. La Crèche : Geste éditions, p. 171-194.

AUTEURS

Choukri Ben Ayed

Professeur de sociologie à l'université de Limoges, chercheur au GRESCO (Groupe de recherches et d'études sociologiques sur les sociétés contemporaines). Ses recherches portent sur les inégalités scolaires, les ségrégations scolaires, les transformations des politiques éducatives, le rapport à l'école des classes populaires. Son dernier ouvrage publié aux éditions du Croquant : *L'école discrimine-t-elle ? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine* (2023).

Sylvain Broccolichi

Professeur de sociologie à l'université de Lille et formateur d'enseignants à l'INSPE de Lille, site d'Arras, membre du laboratoire RECIFES (Recherche en éducation, compétences, interactions, formations, éthique, savoirs). Après s'être intéressé aux situations et processus générateurs de décrochages, ses travaux se sont orientés vers les ségrégations et les inégalités scolaires en lien avec les politiques scolaires, puis sur la formation, la socialisation professionnelle et l'évolution des conceptions et pratiques des professeurs des écoles.

Lectures par

Abdelmalek Sayad, l'objet « immigration » et le défi épistémologique

Smaïn Laacher

DOI : 10.35562/diversite.4316

Droits d'auteur

CC BY-SA

PLAN

Quelques éléments de contexte sur les travaux de Sayad

La sociologie de Sayad : une sociologie dépassée ou une sociologie historique ?

Rapports de dominations entre sociétés et problématique dominante de l'intégration

La construction de l'objet « immigration », un défi épistémologique

Le discours qui fait la chose (l'immigration et les immigrés) bien plus que la chose qui fait le discours

L'identité du chercheur est inséparable de l'identité de son objet : identités dominées dans les deux cas

Pour conclure...

TEXTE

1 Le texte qui va suivre porte sur la pensée sayadienne en matière de sociologie de l'immigration et des immigrés. Plus précisément, je me propose de fixer mon analyse et mon effort d'élucidation sur sa *réflexion épistémologique* (très rare dans le champ des études du fait migratoire), dont il pense, à juste titre, qu'elle est scientifiquement décisive, d'une part, pour fonder un objet scientifique aussi politique que celui de l'immigration, et, d'autre part, pour mener, en pratique et en théorie, une « bonne » sociologie de l'immigration. Si je devais emprunter la terminologie sayadienne, je dirais qu'il n'y a de « bonne » sociologie de l'immigration que si préalablement on a fait l'effort rigoureux et critique d'une sociologie de la sociologie de l'immigration.

2 C'est à partir d'un article publié dans la revue *Migrants-Formation* parue en 1992¹ que je vais conduire ma réflexion sur l'épistémologie

sayadienne, car lors de cet entretien, plus qu'ailleurs peut-être, on perçoit chez lui, très clairement et de manière aussi systématique, cette constante inquiétude théorique des conditions scientifiques qu'il faut réunir pour construire scientifiquement un « objet mineur » portant sur des populations « dominées ».

Quelques éléments de contexte sur les travaux de Sayad

- 3 Les principaux objets de recherche sociologique de Sayad et leur arrière-plan théorique vont s'imposer lors de sa période algérienne qui est aussi la période algérienne de Bourdieu et de ses premières élaborations théoriques, particulièrement en matière de division des classes sociales et des rapports de force qui structurent, symboliquement et matériellement, leurs relations. L'espace colonial, qui est aussi un espace de guerre pour la société algérienne, offre un matériau ethnologique extrêmement précieux pour observer et comprendre non seulement le maintien de l'ordre colonial, mais aussi les transformations de la structure de classe de l'Algérie coloniale avec ses effets sociaux et psychiques irréversibles sur les groupes et les individus et, plus globalement, sur l'ordre cosmogonique de la société algérienne ; autrement dit, sur son *récit mythologique* décrivant, expliquant et justifiant les conditions historiques de son existence en tant que monde, religions et société traditionnelles. Ainsi, l'objet principal sur lequel Sayad travaillera sans relâche sera celui du fait migratoire et de l'exil, en Algérie et en France². Il s'agira de comprendre les « régions les plus obscures de l'inconscient » immigré, recherché par lui comme une procédure d'intelligence de l'éthos³ immigré.

La sociologie de Sayad : une sociologie dépassée ou une sociologie historique ?

- 4 Le travail de recherche appuyé sur un véritable travail d'enquête accompli par Sayad, sur la société française et ses immigrés, durera environ une trentaine d'années, de la moitié des années 1960 jusqu'à

la fin des années 1990. En pratique, et de manière plus formelle et institutionnelle, d'abord en tant que vacataire au Centre de sociologie européenne dirigé par Bourdieu, puis statutairement lorsqu'il intègre le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) en 1977, les travaux de Sayad vont trouver un début de reconnaissance et de notoriété. De 1960 à 1967, ils porteront sur l'Algérie. C'est seulement à partir de 1973 que l'immigration en France deviendra un objet d'étude à part entière et quasi exclusif. Plus précisément, un tournant s'amorce en 1977, date de son entrée au CNRS avec la publication d'un remarquable article, fruit d'un long travail de recherche empirique, intitulé « Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France »⁴. Depuis, le nom de Sayad sera pour toujours associé à la fois à un anthropologue de l'immigration et un psychanalyste de l'âme et de l'intériorité des immigrés sans jamais se départir d'une critique épistémologique du chercheur prenant pour objet, moins l'immigration comme processus historique, que les *immigrés-victimes* supposés malmenés par la société, l'État-nation et le droit des étrangers. Il est, dès lors, surprenant d'entendre dire que la sociologie de Sayad serait aujourd'hui⁵ « dépassée », car elle se serait, pour l'essentiel, attardée sur l'immigration algérienne et les Algériens immigrés en France. Ne montrant, du même coup, que peu d'intérêt pour les autres populations immigrées et l'histoire de leurs migrations. Ce point de vue n'est nullement fondé. Si Sayad observe et analyse l'immigration algérienne comme une « immigration exemplaire », c'est qu'il pense, à juste titre, qu'elle l'est non comme un « exemple », ou un « modèle », mais au sens où elle est à nulle autre pareille :

... une immigration exceptionnelle à tous égards, tant globalement par toute son histoire que par chacune de ses caractéristiques détaillées [...], ces deux aspects n'étant pas sans lien l'un avec l'autre –, une immigration qui, parce qu'elle sort de l'ordinaire, semble contenir la vérité de toutes les autres immigrations et de l'immigration en général, semble porter au plus haut point et à leur plus haut degré d'« exemplarité » les attributs qu'on retrouve dispersés et diffus dans les autres immigrations⁶.

5 Pour mieux préciser sa pensée et ainsi éviter tout malentendu sur la notion d'exemplarité, Sayad met en avant quelques caractéristiques (à « titre indicatif » tient-il à préciser), comme celui de l'itinéraire

migratoire individuel de ceux qu'il nomme des « émigrés-immigrés » ; de l'itinéraire collectif qui est celui de l'histoire et du double processus, de l'émigration-immigration. Ces quelques caractéristiques et ce processus historico-sociologique sont constitutifs d'un « itinéraire épistémologique », selon l'expression de l'auteur. Que signifie cette expression ? Eh bien, que cet itinéraire épistémologique offre un cadre d'observation et d'intelligibilité logique et chronologique universel, en un mot un *cadre théorique général* pour toutes les interrogations sur les phénomènes migratoires dans leur « totalité ». C'est par lui et en s'appuyant sur lui que prendront sens, pour le chercheur, les pratiques et les représentations (nouvelles et anciennes) qui ne manqueront pas de se manifester lors de l'enquête de terrain. Le surgissement de faits inédits propres à la problématique migratoire, dans sa double dimension sociologique et historique, sera alors ordonné et maîtrisé, et la compréhension sera alors d'autant plus aisée à établir sur les conditions qui produisent la transition de l'émigré à l'immigré, au passage problématique d'un univers social à un autre et plus largement d'un ordre national à un autre, d'une condition ontologique à une autre (de paysan à citadin dans une grande ville d'un pays capitaliste développé, de médecin à brancardier, etc.). Je pense que Sayad ne faisait que tenter de saisir un *état, à un moment donné dans une société donnée, de l'espace migratoire* dans lequel, sans aucun doute l'immigration algérienne (pendant longtemps une des plus importantes numériquement) offrait à la fois quelques puissants invariants et une trajectoire historique tout à fait singulière. Aujourd'hui, plus rien de tel, car la société française a profondément changé ainsi que les populations immigrées ; en particulier les plus anciennes. Ce n'est pas seulement la nation qui est à l'épreuve de l'immigration. Il faut renverser la proposition et la méthode ; il s'agit aussi d'envisager *l'immigration en général* (et pas seulement l'immigration algérienne) à l'épreuve de la nation. Ce qui autoriserait une autre série d'interrogations : qu'est-ce qu'être membre d'une communauté nationale ? En quoi l'État, le droit, l'économie et les institutions stabilisent-ils, déstabilisent-ils et (finalement) (re)configurent-ils le monde social et culturel de l'immigré ?

Rapports de dominations entre sociétés et problématique dominante de l'intégration

- 6 C'est à partir du début des années 1980 que la sociologie de Sayad prendra deux directions de recherche qu'il ne délaissera plus. L'une, portant sur le fait migratoire ou les déplacements de populations, contraints ou volontaires, en tant que « rapports de domination » entre sociétés et donc entre nations ; l'autre, portant sur l'effort réflexif sur ce qu'immigrer veut dire. Dans ce dernier cas, il s'agit d'examiner ce que peut signifier, pour les uns et les autres (ceux du « dedans » et ceux du « dehors »), être *immigré en terre d'immigration* ; autrement dit, qu'est-ce que vivre dans le monde des autres ? Bien souvent chez Sayad, l'immigré (quelle que soit sa nationalité) n'en finit jamais d'être ou/et de se sentir immigré. Ses sensations ou ses perceptions le condamnent, à tort ou à raison, à produire une sorte de connaissance intuitive, voire de deviner que le moindre regard porté sur lui rappelle qu'il est envisagé comme *celui qui n'était pas là depuis le début*. N'est-ce pas là, d'ailleurs, une excellente définition de ce qu'est un étranger ? Celui-ci en éprouve les manifestations jusque dans son corps. Il suffit, pour s'en convaincre, de relire le chapitre 9 de son ouvrage *La double absence*, intitulé « La maladie, la souffrance et le corps »⁷. Au fond, quel est l'enjeu fondamental de cette incursion dans l'intimité collective des immigrés étudiée par Sayad ? C'est, me semble-t-il, d'aller au plus près des pratiques et d'en construire le sens le plus précis lorsque ces pratiques sont le produit d'un autre ordre national que le sien. Mais c'est peut-être avant tout d'accéder aux contradictions existentielles « déchirantes » propres à la condition d'immigré, ce déplacé de la guerre, des régimes tyranniques ou de la misère économique et sociale. Cette description que fait Sayad de ces contradictions intimes qui viennent se loger, s'enfouir au plus profond du corps et des structures psychiques ; de ce « mensonge » à soi et aux autres, absolument nécessaire, pour continuer à se respecter et à se faire respecter, mais aussi pour dissimuler des souffrances liées à l'immigration, ce qui a pour effet paradoxal de faire croire qu'émigrer pour devenir un immigré pour un autre pays est la seule issue pour s'en

« sortir » ; tout cela, en réalité, ne fait que renvoyer inlassablement au mystère de l'intégration dans sa nouvelle nation d'accueil. C'est bien la grande question à laquelle Sayad est concrètement et systématiquement confronté lors de ses enquêtes durant une trentaine d'années (1970-1998).

- 7 Aller au plus près des pratiques, accéder à la langue des immigrés et de ses multiples sous-entendus, deviner avec pertinence les souffrances rarement dicibles du sujet interviewé, prendre en compte dans les observations et les relations d'entretiens une déchirure particulièrement violente : avoir le corps ici et la tête ailleurs, dans le pire des cas être « absent » ici et là-bas, etc., autant de situations qui font de l'immigré cet être qui est ici alors qu'il devrait être ailleurs. Comme faire pour qu'il soit naturellement présent et que cette présence soit admise comme naturelle ? Par tous : institutions, État, nation, immigrés eux-mêmes. Comment rendre l'intégration aussi palpable et visible à l'œil nu, faisant ainsi des soucis des immigrés des soucis normaux, des soucis de tout le monde, des soucis comme tout le monde ? Bref, comment « intégrer » les immigrés (ou considérés comme tels), c'est-à-dire leur permettre politiquement, socialement, juridiquement, culturellement de *s'introduire* dans un autre univers doté, mais à l'opposé de l'ordre originel, d'un esprit, d'un style de vie, et d'intentions, radicalement distinct, par exemple en matière d'organisation des liens entre le ciel et la terre, des relations entre les femmes et les hommes, des liens entre la vie et la mort, etc. ?
- 8 L'étranger est une femme ou un homme dont on se refuse à croire qu'il présuppose (un jour) le citoyen. Cette configuration ne vaut pas seulement pour les pays capitalistes développés ; elle est universellement partagée, car elle est liée à l'universalisation de l'organisation des sociétés sous forme de territorialisation des droits et de protection de l'identité nationale à l'ombre et sous la tutelle de l'État-nation. Les lois et tous les règlements sur l'immigration sont à leur manière une série de frontières visibles et invisibles qui délimitent l'espace du *club* et les conditions pour y entrer, et en définitive pour y demander son adhésion. Pour un *club* relativement nouveau comme les États-Unis, qui se sont constitués et ont fondé leur force sur l'immigration, la réalité migratoire n'a jamais fait l'objet de dénégation et de dissimulation. Tel n'est pas le cas pour un pays comme la France. Pour cette ancienne nation, la dénégation et la dissimulation furent au contraire

instituées en une véritable posture nationale et étatique. C'est cette cécité nationale qui explique que, pendant bien longtemps, l'immigration en France ne fut pensée qu'en termes de *présence provisoire*, tout entière réductible à l'ordre de l'économique et du travail⁸. La modification de cette perception dominante ne s'est pas réalisée par la grâce d'un laisser-faire optimiste, mais par la production de nouveaux rapports de forces entre des populations qui s'estimaient non incluses dans la *société nationale* et les institutions détentrices d'un pouvoir légitime d'inclusion et d'exclusion de la citoyenneté.

- 9 À ce sujet, je me propose de distinguer, rapidement, trois périodes que j'appellerai les *trois âges de l'intégration*⁹.
- 10 Le premier âge de l'intégration est celui de la revendication d'une égalité des droits comme condition d'appartenance à la nation et la société française. Nous sommes en 1983. Sans aucun doute, la marche des « Beurs » est la première expression, la plus emblématique et la plus médiatisée, de cette sollicitation. Dans ce premier âge, ce sont bien de jeunes Français qui demandent publiquement à être considérés, en droit et en fait, comme *naturellement* français, ou comme des Français à part entière. N'est-ce pas là un paradoxe ? Comme si ces nouveaux Français étaient demeurés sous la responsabilité de l'État, mais sans lui appartenir. Un des effets exotiques de l'apparition en nombre de ces nouvelles populations dans l'espace politique fut l'octroi d'une carte de résidence de dix ans aux... résidents étrangers.
- 11 Le second âge de l'intégration est celui du débat et des controverses passionnés sur les conditions d'accès à la nationalité française des populations étrangères, et surtout des jeunes nés en France issus de l'immigration. Nous sommes en 1987. Le 7 janvier 1988, Marceau Long, vice-président du Conseil d'État et président de la commission de la nationalité, remet au Premier ministre, Jacques Chirac, un rapport intitulé : *Être français aujourd'hui et demain*, dans lequel est formulé une série de propositions pour une réforme du Code de la nationalité visant notamment à faciliter l'acquisition de la nationalité française pour les jeunes de 16 à 21 ans, nés en France de parents étrangers et y résidant depuis au moins cinq ans, en exigeant d'eux une « déclaration individuelle personnelle et simplifiée ». Le lendemain, 8 janvier 1988, Jacques Toubon, secrétaire général du RPR (Rassem-

blement pour la République), déclare que la commission « a réuni sur la quasi-totalité des sujets un avis unanime » et se dit satisfaite de l'exigence d'une « déclaration expresse d'adhésion » pour l'acquisition de la nationalité par les enfants nés de parents étrangers. De l'audition publique des seize « sages » de la commission chargée d'étudier une éventuelle réforme du Code de la nationalité ainsi que des multiples débats s'impose avec force et sans nuance une *injonction* qui peut se formuler ainsi : vous qui êtes né(e)s sur *notre sol*, méritez la nationalité française parce que la nationalité française se mérite.

- 12 Le troisième âge de l'intégration est la production d'une *réaction morale* à un constat d'échec que personne ne dément : l'un des problèmes majeurs de la société française n'est pas tant qu'il y ait beaucoup plus de pauvres, mais que les inégalités sociales se traduisent par la concentration de plus en plus voyante et violente de pauvres dans un même espace. Les pauvres vivent entre eux. Ces espaces sont produits à partir d'un double mécanisme : le chômage ou la possession de faibles revenus et des caractéristiques biographiques, familiales et nationales disqualifiantes. Le plus souvent, ce sont les mêmes populations qui cumulent l'ensemble de ces propriétés négatives : les populations étrangères ou/et d'origine étrangère. À défaut de lutter efficacement et de remettre en cause radicalement les logiques sociales de *l'entre-soi ethnique par le bas*, la réaction morale a consisté à glisser irrésistiblement par impuissance politique vers la problématique très actuelle de la « discrimination positive » comme procédure consensuelle de correction des inégalités, non pas les plus politiquement inadmissibles, mais les plus moralement choquantes.
- 13 Il est indéniable que l'enjeu, sous ses multiples formes, de *l'intégration en générale* fut pour Sayad une préoccupation majeure. Mais si l'intégration, comme catégorie théorico-pratique, fut pour lui un mode d'accès pour une compréhension du *sens pratique* lié aux conditions d'existence concrètes des populations immigrées, elle fut aussi, à la fois, un concept et une méthode pour engager une réflexion théorique, ou mieux, une inquiétude théorique de tous les instants sur le fait de *savoir ce que l'on fait quand on fait quelque chose* lorsqu'on prend pour objet les immigrés plus que l'immigration.

- 14 Je m'arrêterais sur cette dernière dimension, à mes yeux fondamentale, du travail de Sayad.

La construction de l'objet « immigration », un défi épistémologique

- 15 Pour Sayad, les immigrés ne sont pas seulement des êtres qui ne trouvent pas ou qui ne peuvent pas se saisir, faute de compétences sociales et informationnelles, de dispositifs matérialisant un ensemble de décisions et de mesures pour parvenir à un résultat le plus socialement bénéfique pour eux. Ce ne sont pas seulement des êtres qui n'ont pas accès aux bonnes modalités d'intégration dans l'espace social et l'ordre national français, c'est aussi l'objet *immigration* qui est dénué d'une légitimité positive pleine et entière, et par là même se (re)trouve au plus bas de la hiérarchie des objets de recherche légitime. L'intégration ne concerne donc pas strictement les populations immigrées ; l'intégration concerne aussi l'inscription des objets construits par les chercheurs sur les immigrés et le phénomène migratoire dans le champ des sciences sociales.

Le discours qui fait la chose (l'immigration et les immigrés) bien plus que la chose qui fait le discours

- 16 Il règne une confusion entre immigrés et immigration que Sayad tente (trop) rapidement d'éclaircir et sur laquelle je souhaiterais revenir. L'immigration et les immigrés constituent en réalité deux catégories théorico-pratiques différentes ; elles ne renvoient pas aux mêmes réalités. L'immigration doit être entendue au sens de *processus historique*. Qu'est-ce à dire ? Eh bien, que ce processus est la matérialité vivante d'une relation de domination entre sociétés. L'immigration, c'est d'abord de l'histoire. De l'histoire entre sociétés profondément asymétriques. Cela ne souffre d'aucune contestation

lorsqu'il s'agit d'un rapport colonial direct se transformant en rapport de domination entre États-nations par le *moyen* de l'émigration-immigration. Mais cela reste encore vrai, sous d'autres formes, lorsque les pays dépendants voient partir leurs « rares » cerveaux (médecins, infirmières, ingénieurs, etc.) vers les pays riches.

- 17 L'immigré quant à lui est une *condition ontologique* ; c'est un être qui est comme projeté dans le monde des autres. C'est un être singulier qui verra surgir d'innombrables questions sur son exil dont il ne trouvera pas toutes les réponses, loin de là. Mais au moins, une réponse, résultat d'une constatation banale, s'imposera sans jamais être remise en question : même s'il venait à faire advenir le *retour* dans l'espace abandonné¹⁰, il sait que cela signifie que jamais il ne regagnera le temps perdu.
- 18 Voilà pourquoi parler d'immigration, ce n'est pas produire du savoir sur l'immigré. Voilà pourquoi parler des immigrés, c'est faire l'impasse sur des configurations infiniment plus larges et plus complexes que sont les sociétés et leurs relations inscrites dans le temps long du cours historique et ses transformations. Confondre ces deux catégories produit, à l'insu même du chercheur, des effets théoriques indéniables. Voilà pourquoi on est en droit de se demander, avec notre auteur, quels sont le poids et l'efficacité des discours (point de vue, parti pris, expertise, déclaration, affirmation idéologique, etc.) dans la constitution de l'immigration comme « problème social » ou « problème politique » et des immigrés comme « problème d'intégration » ou « problème culturel ».
- 19 Bien entendu, ces interrogations ne sont pas, ne doivent pas et ne peuvent pas être universalisées. Un immigré n'est pas un patron d'une grande entreprise ni un ingénieur diplômé de polytechnique. Ces derniers ont une ressource qui a très longtemps manqué aux immigrés : la parole autorisée et légitime aux effets performatifs indéniables. Travailler, comme chercheur, sur les immigrés ou sur le patronat « n'a pas la même signification sociale, ne produit pas les mêmes effets, ne rencontre pas la même audience, par suite n'expose pas aux mêmes sanctions et ne rapporte pas autant de profits symboliques »¹¹. D'où cette question lancinante chez Sayad, et qui de mon point de vue vaut relativement encore aujourd'hui : « La sociologie des objets dominés appellerait-elle des interrogations, des concepts,

des méthodes propres à elle ? ». Autrement dit, dans un langage un peu plus direct : est-ce que les « petits » objets, comme celui de l'étude des immigrés, doivent se contenter d'une « petite » science, d'une science d'immigré pour immigrés ? ; une science du « petit » sans pour autant, nous dit Sayad, qu'on « attente pour cela à l'universalité de la science sociale, sans qu'on soit désobligeant à l'égard du “petit” ».

- 20 C'est bien cela qui rend si difficile et si compliquée, lorsqu'il s'agit d'immigration et d'immigrés, la production d'une science sociale qui ne soit ni militante ni idéologique ; et qui serait mise en œuvre de la même manière comme lorsqu'il s'agit d'étudier de « grands » objets, des objets « dignes » comme l'école, l'État, les classes sociales, la nation, les institutions, l'Église, la famille, etc. Cette hiérarchie des objets dans l'espace des sciences sociales, entre le « haut » et le « bas », n'est pas, bien entendu, sans rapport avec la position statutaire du chercheur et ses prétentions à la scientificité dans le champ de la recherche. Et Sayad de préciser, non sans à-propos et à mon sens à juste titre, que la position du chercheur sur l'immigration et les immigrés, n'est pas « ... tout à fait (indépendante) de son origine sociale par la médiation de la réussite scolaire ».

L'identité du chercheur est inséparable de l'identité de son objet : identités dominées dans les deux cas

- 21 C'est probablement dans sa réflexion sur les liens entre le chercheur et son objet (celui de l'immigration) que la pensée de Sayad est la plus novatrice et la plus radicale. Il est, je pense, le premier sociologue de l'immigration et de la condition ontologique de l'immigré à avoir soumis à un examen rigoureux les conditions de production d'une véritable *sociologie de l'immigration*. Une science de l'immigration qui s'écarterait résolument de la logique des formes et du contenu du rapport administratif, du militantisme politique ou du militantisme « savant »¹². À y regarder de près, la vision dominante qui traverse et du même coup lie ces trois formes de pensée et de

pratiques scripturales relève le plus souvent, de manière caricaturale, d'un hymne à l'identité (et cela dans la plus grande complicité inconsciente entre adversaire et partisan de ce fantasme) à tel point que celle-ci est devenue, aujourd'hui plus que jamais, l'ultime problème, l'unique épreuve, et, partant, la grande énigme à résoudre, en un mot, la clé d'une *intelligibilité totale*, celle du processus migratoire, de la condition ontologique de l'immigré et, sans oublier, de son indispensable défense en tant que figure accomplie de la parfaite victime de la « société » et des « appareils d'État ». L'identité, toute l'identité, rien que l'identité. Voilà l'aboutissement pervers de cette obsession de l'identité devenue, avec la complicité des « porte-paroles » des immigrants, la seule et grande question à traiter dans un discours dont Sayad sera parfaitement fondé à dire qu'il n'est ni vrai ni faux.

- 22 Les discours sur l'immigration, et donc sur l'identité – l'une ne se conçoit pas sans l'autre, l'une ne se traite pas sans l'autre, l'une ne sert (l'immigration et les immigrants) que d'alibi à l'autre (l'identité) –, ne s'interrogent que très rarement sur ce que signifie, en théorie et en pratique, d'une part, une position statutaire socialement dominée dans le champ de la recherche, et, d'autre part, prendre pour objet d'étude un objet lui-même dominé dans la hiérarchie des objets scientifiques. Il me semble que *l'objet identité*, de cette identité qui sursature le discours public sur l'immigration ainsi que les écrits et les paroles à prétention savante, est une identité évanescence, à l'apparence floue, imprécise, indéfinissable, qui s'amointrit à mesure que la littérature sur « l'identité des immigrants » s'accroît. Si je devais paraphraser Arthur Schopenhauer, je dirais *qu'un mot de trop*¹³ *détruit toujours son intention*. Je fais donc mienne l'interrogation de Sayad : « Pourquoi n'y a-t-il d'identité en question que l'identité dominée ou l'identité des dominés ? Parler de l'identité des dominés sans savoir et en refusant de savoir que c'est parce qu'elle est dominée, qu'on en parle, c'est épistémologiquement se vouer à en parler de manière erronée ».

Pour conclure...

- 23 Il est difficile d'énoncer sans dénoncer, particulièrement lorsqu'il s'agit de processus historiques et de populations renvoyant tous deux à des relations de violence coloniale (l'Algérie est, de ce point de vue,

paradigmatique). Alors se pose, ou plus précisément devrait systématiquement se poser, la question des conditions les meilleures à réunir pour penser une « sociologie de la sociologie de l'objet » ; autrement dit, pour imposer et s'imposer une « bonne sociologie de l'objet ». Jamais l'urgence de cet impératif critique n'a été si actuelle. Après tout, les questions que posent les chercheurs aux immigrés pourraient, sans impertinence ni contresens, d'abord faire en tout premier lieu l'objet d'une autoréflexion. Les questions posées aux autres, les chercheurs pourraient commencer par se les poser à eux-mêmes, en premier lieu la « question de l'identité » qui les taraude tant. C'est bien à cela que Sayad n'a cessé d'inviter tout au long de ses recherches : retourner et administrer à soi la posture instruite et compétente que l'on adopte à l'égard des immigrés. Les choses et les perceptions seraient probablement bien différentes aujourd'hui.

NOTES

1 L'extrait d'entretien avec Abdelmalek Sayad intitulé « Les maux-à-mots de l'immigration », *Migrants-Formation*, n° 90, septembre 1992 a été réalisé d'abord en 1990, pour la revue *Politix* : SAYAD, Abdelmalek (1990). « “Les maux-à-mots de l'immigration”. Entretien avec Jean Leca ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 3, n° 12, p. 7-24. C'était une conversation entre Jean Leca et Abdelmalek Sayad sur l'immigration qui avait eu lieu à Sciences Po et que nous avons préparée, Dominique Cardon, Jean-Philippe Heurtin et moi-même. Jean Leca et Abdelmalek Sayad ont trois traits en commun. Tout d'abord, ils sont de la même génération. Le premier est né en 1935, le second en 1933. Ensuite, ils sont nés dans le même pays, l'Algérie colonisée. Enfin, ils ont étudié dans ce pays et ont partagé des univers intellectuels et professionnels à bien des égards semblables, celui de l'enseignement, de la transmission des savoirs et d'une réflexion sur la figure de l'étranger, de sa nationalité et de son impossible citoyenneté complète et reconnue. Une fois en France, l'un est devenu professeur à Sciences Po, l'autre, chercheur au CNRS et proche collaborateur de Pierre Bourdieu. La rencontre avec ce dernier sera décisive. Mais, peut-être encore plus déterminante, sera la situation coloniale dans laquelle va se produire leur rencontre et se construire leur « complicité ».

2 Inséparablement, les classes populaires en Algérie et les immigrés dans les classes populaires en France, les rapports de domination coloniaux au

travers de la figure de l'émigré-immigré, les phénomènes de déplacements de populations pour cause de guerre, les transformations des rapports entre rural et urbain, la condition ontologique du paysan dépayané ; les camps de regroupement, etc.

3 L'éthos, au sens grec, signifie le caractère, l'état d'âme, la disposition psychique.

4 SAYAD, Abdelmalek (1977). « Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 15, p. 59-79. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1977_num_15_1_2561

5 Mais « aujourd'hui » commence quand ?

6 SAYAD, Abdelmalek (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil, p. 101.

7 On se reportera aussi à : SAYAD, Abdelmalek (1986). « La vacance comme pathologie de la condition d'immigré. Le cas de la retraite et de la pré-retraite ». *Gérontologie*, n° 60, p. 37-55.

8 Voir LAACHER, Smaïn (2006). *L'immigration*. Paris : Le Cavalier Bleu.

9 Je me permets de renvoyer le lecteur, pour une analyse plus approfondie des développements qui vont suivre, à mon ouvrage, *La France et ses démons identitaires* (Paris, Hermann, 2021) ; ainsi qu'à mon texte : « Ce que "intégration" veut dire », Fondation Jean-Jaurès, 20 février 2023. <https://www.jean-jaures.org/publication/ce-que-integration-veut-dire/>

10 Le pays d'origine.

11 SAYAD, Abdelmalek (1992). « Les maux-à-mots de l'immigration ». *Migrants-Formation*, n° 90, p. 34-45, ici p. 37, § 2. https://www.persee.fr/doc/diver_0335-0894_1992_num_90_1_7351

12 Au sens du militant « marginal sécant » (Michel Crozier) entre le militantisme et un discours qui a importé des catégories de la sociologie ou des sciences politiques : domination, racisé, l'État raciste, l'immigration comme rapport de domination néo-coloniale, etc.

13 Comme celui d'identité.

AUTEUR

Smaïn Laacher

Sociologue, professeur émérite à l'université de Strasbourg. Directeur de l'Observatoire du fait migratoire et de l'asile de la Fondation Jean-Jaurès, il est l'auteur du livre *Le fait migratoire et les sept péchés capitaux* (L'Aube, 2022).

« L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question »

Véronique Miguel Addisu

DOI : 10.35562/diversite.4324

Droits d'auteur
CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Prisca Feneglio, Marie Lauricella, Peggy Neville en juin 2023.

TEXTE

- 1 Véronique Miguel Addisu revient sur l'article de Nathalie Auger publié dans *Diversité* en 2007.

Diversité : Dans son article écrit en 2007², Nathalie Auger suggère de « dé-complexifier » la question de l'enseignement-apprentissage de la langue française en France, qui relève d'enjeux à la fois sociaux, pédagogiques, didactiques, idéologiques, ou politiques. Elle souligne que, pour le linguiste, la langue française est une langue comme les autres, ni bonne ni mauvaise, avec ses formes récurrentes et ses universaux, et que, pour le ou la sociolinguiste, la variation est la norme.

Cependant, la langue française subit le poids de représentations généralisantes, fortement marquées par la subjectivité et les affects des locuteurs, qui sont prompts à dénoncer le moindre écart de la norme (ex. erreurs orthographiques, ou variations moins prestigieuses considérées comme néfastes, telles que, par exemple, les SMS ou les parlers jeunes). Des liens sont ainsi faussement établis entre la langue, sa maîtrise et les locuteurs.

Face à cette tension entre une norme survalorisée et des variations dévalorisées, étudier, enseigner et apprendre la langue est une tâche périlleuse. Nathalie Auger propose d'examiner

l'enseignement-apprentissage de la langue française à la lumière des apports de la didactique du français langue étrangère et des approches interculturelles, pour permettre un déplacement et une mise à distance sur les processus d'enseignement-apprentissage et les systèmes éducatifs. Nous souhaiterions dégager avec vous ce qu'il en est aujourd'hui.

Véronique Miguel Addisu : Avec plaisir. Ce texte me paraît vraiment encore d'actualité et à même d'outiller un enseignant ou un formateur qui souhaite (re)lire son expérience d'enseignement-apprentissage. Nathalie Auger proposait en 2007 de « décomplexifier » la question de l'enseignement-apprentissage de la langue tout en s'inscrivant dans la lignée des travaux d'Edgar Morin. Elle invitait par là à se distancier des affects qui circulent dans les jugements que l'on pose sur les langues et leurs locuteurs. Pour ce faire, elle a proposé un ensemble d'outils pour penser les situations complexes (au sens d'Edgar Morin) en vue d'enseigner des repères (socio)linguistiques simples. Car un élève (et un enseignant) a besoin de ces repères pour appréhender l'enseignement-apprentissage dans sa complexité.

Je voudrais redire qu'étudier la complexité, c'est étudier un objet en tant qu'ensemble constitué par des liens tissés entre les différentes parties qui la composent. Ainsi, on ne peut comprendre aucune des parties si l'on ne regarde pas aussi les liens tissés entre celles-ci. Cette approche est parfois confondue avec l'idée que le complexe, c'est du compliqué qu'il s'agirait de simplifier pour le réduire et ainsi le rendre moins difficile à comprendre³. En tant que sociolinguiste et didacticienne, je considère ici la langue comme un tout complexe, tout comme les situations didactiques. Mais des repères scientifiques existent, et l'on peut s'appuyer sur eux pour penser la complexité des situations didactiques qui nous occupent.

Diversité : L'auteure propose, en tant que linguiste, didacticienne et sociolinguiste, d'examiner certaines notions (langue, langage, norme, hétérogénéité, etc.) et certains termes (parlers jeunes, identité, enfants migrants, plurilingues, etc.) issus de différentes disciplines des sciences humaines. Ces derniers restent-ils d'actualité ? Est-ce que de nouvelles notions viendraient s'ajouter quinze ans plus tard ?

VMA : Les questions sous-jacentes à ces termes sont bien sûr toujours d'actualité. Les frontières de certains termes ont cependant aussi évolué depuis 2007. On sait ainsi davantage que la notion de « langue » est une construction qui sous-entend, à tort, qu'il existerait un ensemble linguistiquement homogène aux frontières bien établies. Or, même si l'on peut apprendre une langue identifiée comme telle, et se reconnaître en tant que francophone, ou anglophone, ou sinophone... les frontières entre les langues sont éminemment poreuses : nous parlons tous, plus ou moins, une partie d'une langue. Pour les locuteurs, l'essentiel n'est pas l'étiquette, mais le fait de se comprendre.

Aujourd'hui, sociolinguistes et didacticiens savent qu'ils étudient des pratiques langagières qui sont labiles, évolutives, et se transforment d'autant plus rapidement que nous vivons une époque marquée par les mobilités et par la diversité grandissante des situations ordinaires. La variation s'actualise ainsi dans tous nos discours, y compris dans les classes. Et c'est peut-être cela, la principale nouveauté : nous devons envisager la langue sur fond de mobilité. Les concepts que nous utilisons sont situés dans un monde transformé par ce que Steven Vertovec appelait déjà en 2007 la « superdiversité »⁴. La superdiversité désigne chez cet auteur la complexité des migrations : se conjugue une multiplicité d'origines, de projets, de langues, de statuts... bref, une pluralité d'identités en transformation perpétuelle, en particulier parmi les nombreuses personnes ayant vécu une expérience de mobilité, qu'elle soit spatiale ou sociale. Ainsi, les termes évoqués en 2007 gagnent à être pensés dans le nouveau paradigme des mondialisations, qui renouvelle les notions de langues et de frontières en les associant à la mobilité et à l'écart.

Diversité : Les liens stéréotypiques faussement établis entre la langue, sa maîtrise et les locuteurs sont appelés un « circuit court » par l'auteure. Qu'en est-il aujourd'hui ?

VMA : Nathalie Auger souligne en effet que lorsque nous n'avons pas à notre disposition des cadres d'analyse suffisamment puissants pour quitter nos stéréotypes et appréhender l'autre dans toute sa complexité, nos affects prennent le pas sur la réflexivité et nous avons tôt fait d'assigner des identités linguistiques à des personnes que nous ne connaissons pas, et avec qui pourtant nous interagis-

sons. Les recherches en psychologie sociale montrent bien en effet qu'en situation inconnue nous cherchons à comprendre en appliquant des cadres interprétatifs simplifiés. Remettre en question ses stéréotypes a un coût social et cognitif indéniable, mais il faut pourtant oser les adapter. Car si les stéréotypes ne sont pas remis en cause, alors commencent les processus d'assignation⁵, voire de discrimination. Ce sont des phénomènes bien connus en psychologie sociale⁶. Appliqués en milieu scolaire, les circuits « courts » langagiers s'observent parfois entre les élèves, dans la classe, dans les échanges entre familles et enseignants... Mais il est possible de les transformer en circuits complexes sur un temps long, si l'on « chausse les lunettes » de l'autre. Pour cela, chacun a besoin de s'appuyer sur des connaissances nouvelles. Je suis convaincue que les recherches en didactique et en sociolinguistique sont de formidables lunettes pour éviter les circuits courts, et arriver ainsi à ne pas tomber dans le piège des assignations identitaires et langagières.

Diversité : D'après l'auteure, la diversité linguistique favoriserait l'apprentissage d'autres langues, alors même que les variations linguistiques sont parfois tenues comme responsables de l'échec face à une norme à enseigner. Partagez-vous ce constat, encore aujourd'hui, d'une confusion et d'une tension entre variation et norme, diversité et homogénéité ? Si oui, cette tension renforce-t-elle encore et toujours, quinze ans après, les représentations sur la langue à préserver ou encore sur les « mauvaises langues » (SMS, parlars jeunes, etc.) ?

VMA : Il y a une diversité grandissante de normes langagières, et nous pratiquons tous plusieurs normes au quotidien. Je pars du principe que l'objectif des apprentissages langagiers n'est pas de maîtriser un système linguistique (c'est-à-dire une « langue »), mais de l'utiliser pour interagir et accéder à la compréhension du monde, et des autres. Apprendre une langue ne se réduit donc évidemment pas à apprendre des règles, même si celles-ci sont aussi des repères nécessaires. Les stratégies langagières individuelles, familiales ou communautaires sont très variables, elles s'inscrivent plus ou moins dans la représentation d'une langue française qui serait la seule indispensable au vivre ensemble. On constate aussi qu'en se multipliant, les pratiques numériques augmentent l'instabilité des systèmes linguistiques, et favorisent la pluralité des normes. En ce sens, la diversité

linguistique favorise les apprentissages tout en déconstruisant l'idée qu'une norme unique existerait. Que l'on soit enseignant, formateur, didacticien, (socio)linguiste, il s'agit de prendre acte de ces stratégies et de situer son action professionnelle. Arriver à expliciter ses postures sociolangagières dans le respect de celles des autres, c'est sans doute la première pierre à poser pour soutenir les apprentissages en français des élèves dans toute leur diversité. Nathalie Auger reliait cette démarche à la démarche interculturelle, ce qu'elle exprimait en ces termes en 2007 : « Il importe peu, finalement, de savoir quelle est la meilleure méthode, mais plutôt de comprendre la relativité du système éducatif dont le formateur est lui-même issu afin que ce dernier ne reproduise pas son vécu »⁷. Il me semble que tout formateur vit ce genre de tensions didactiques entre ce que j'appelle l'ordre cumulatif et l'ordre interactif de la langue. Dit autrement, les enseignants se demandent régulièrement s'ils doivent accorder la priorité à l'apprentissage d'un cumul de règles ou à l'expérience du langage en interaction. Cette complexité inhérente au langage les oblige inévitablement à faire des choix didactiques contextualisés au bénéfice des élèves. Aucun livre de grammaire, aucun programme officiel, ni d'ailleurs aucun texte scientifique ne pourront jamais les en dispenser, et c'est heureux.

Diversité : Une meilleure compréhension du plurilinguisme (parce que de nombreux locuteurs sont plurilingues sans en avoir conscience) contribuerait, selon l'auteure, à faire évoluer les représentations sur les langues et leur « maîtrise » – un terme flou par ailleurs contestable, puisqu'on peut très bien être performant à l'écrit, et pas à l'oral, et vice versa, ou encore comprendre, mais ne pas avoir les outils langagiers pour répondre. Est-ce que cette compréhension de ce qu'est le plurilinguisme a évolué aujourd'hui en France ?

VMA : Le plurilinguisme est inhérent à la superdiversité à l'œuvre dans un monde mondialisé. Il me semble que de plus en plus de personnes le savent, tout en préservant des espaces qui leur ressemblent, et en France il s'agit le plus souvent d'espaces dits monolingues. Mais la variation a toujours existé et nous l'avons toujours pratiquée, en tant qu'êtres humains. La pluralité devient une question d'éthique à partir du moment où l'on assigne à une ou des personnes une valeur en fonction des normes qu'elle pratique. Autre-

ment dit, la diversification croissante de nos pratiques langagières, et des jugements que nous portons sur ces pratiques a un effet sur notre perception des autres. La diversité a à voir avec l'altérité, ce que Nathalie Auger appréhendait en 2007 à travers l'expression « interculturel ».

Les enjeux de cette pluralité langagière en activité dans les différentes sphères sociales (dont l'école) demeurent à coup sûr le vivre ensemble et nos valeurs démocratiques : comment allons-nous prendre en compte la diversification des normes langagières dans nos quotidiens ? Quel rôle l'école joue-t-elle, peut-elle jouer, doit-elle jouer ? Les sociolinguistes aident à identifier ces dynamiques et alertent quant à des effets potentiellement délétères. Les didacticiens cherchent comment on enseigne dans ce contexte, en prenant acte que l'école considère toujours qu'une norme (idéalisée) a plus de valeur que d'autres, au nom de la réussite scolaire. Alors que faire du plurilinguisme des élèves dans la classe ?

Diversité : L'auteure suggère une « didactique de l'écart pour tisser des liens », qui se traduirait par un enseignement du français en classe ordinaire à partir d'une approche croisant les didactiques (didactique du français langue étrangère, du plurilinguisme...), et s'éloignerait ainsi de la didactique du monolinguisme ou de l'homogénéité. Partagez-vous cette vision ? Est-ce que ce croisement entre les didactiques est plus présent aujourd'hui ? Comment les enseignants peuvent-ils promouvoir la diversité linguistique tout en enseignant la norme en classe de français ordinaire ?

VMA : Il y a effectivement une didactique de l'écart à continuer d'inventer, et qui n'émerge toujours pas en tant que tel dans le champ des didactiques qui ont à voir avec le langage. Il est intéressant de constater que certains chercheurs se spécialisent dans la didactique du plurilinguisme, ou du français en contexte monolingue, ou de la didactique des langues... alors que nous constatons dans le même temps que les réalités de classe conjuguent ces trois dimensions au quotidien. Autrement dit, les enseignants travaillent dans des situations plurilingues plus ou moins visibles, et avec des élèves qui grandissent et vivent en maniant le plus souvent différentes normes langagières, à l'oral comme à l'écrit.

Plutôt que « réduire » un écart qui, de toute manière, constitue toute relation humaine, nous devons travailler avec l'écart, tisser dans l'écart. Pour ce faire, nous avons besoin de repères didactiques et linguistiques, et heureusement nous en avons. Tout repère est imparfait, discutable, promis à se transformer, voire à disparaître, mais il demeure nécessaire. Une formation qui appréhenderait les situations didactiques du double point de vue de l'écart et du repère pour enseigner le français est certes périlleuse, mais elle est aussi prometteuse parce qu'ainsi elle déconstruirait les frontières – ou du moins n'en construirait pas – entre les normes, entre élèves, ou même entre les didactiques.

Des signes de transversalité émergent aujourd'hui et dessinent une sorte de didactique inclusive du français en devenir, pour toutes et tous les élèves. Je pense ici par exemple au remarquable travail engagé par Catherine Mendonça Dias et ses collègues sur les situations d'enseignement-apprentissage en mathématiques avec des élèves plurilingues⁸, ou au récent numéro 65 de la revue *Repères* qui met en avant les liens qui se tissent entre didactique du français et didactique des langues. Et depuis 2021, les programmes de maternelle envisagent explicitement l'éveil aux langues. Même si nous n'arrivons pas encore à construire une didactique du français transversale qui rejoindrait les différentes disciplines scolaires, c'est un chantier qui est ouvert, et qui continue à être travaillé.

Diversité : En guise de perspective, dans les autres pays de l'Union européenne (l'auteure cite la Catalogne en Espagne, ou l'Allemagne), la représentation de l'écart est davantage vécue sous le signe de l'acceptation du plurilinguisme qu'en France. Pourquoi (historiquement) tous ces blocages en France ? Pensez-vous que l'exemple allemand, donné par l'auteure, où des classes d'allemand langue seconde fonctionnent avec un enseignant d'allemand et un autre de langue d'origine (italien ou turc le plus souvent), même quand il s'agit d'une discipline particulière (mathématiques...), pourrait être implémenté en France ?

VMA : Les blocages historiques que vous évoquez renvoient à une certaine manière de se percevoir dans le monde. Je crois qu'aujourd'hui, nous sommes au seuil d'une nouvelle perception du « nous » francophone du fait de la montée des post-colonialismes,

qui émerge après des décennies d'impossibilité de dire ou de penser cette part de l'histoire des francophonies. Beaucoup de familles plurilingues en France, parce qu'elles ont eu à penser et à vivre cette transition au sein même de leurs histoires générationnelles, ont conscience de ces écarts et elles composent avec cet héritage. Peut-être connaissez-vous, par exemple, ce roman autobiographique de Polina Panassenko rebaptisée Pauline à son arrivée l'école française⁹ ? Mais ces expériences langagières de l'écart ne sont pas l'apanage des personnes plurilingues. Par exemple, les romans autobiographiques d'Annie Ernaux nous parlent aussi des tensions entre la langue de la mère et celle de l'enseignante au cœur de la Normandie¹⁰.

La question du coenseignement, ou de l'enseignement bilingue que vous soulevez est très intéressante. Il y a bien sûr des freins idéologiques et institutionnels puisque, comme vous le savez, les enseignants ne sont pas assez nombreux, et l'enseignement des langues étrangères (même avec un seul enseignant) n'est une réelle priorité ni pour l'école ni pour la formation des enseignants. Heureusement, de plus en plus de jeunes enseignants aiment enseigner l'anglais à leurs très jeunes élèves, et plus nombreux sont celles et ceux qui essaient de communiquer en mode « translingue »¹¹ au moins avec certains élèves, certains parents... Cependant, ces moments sont beaucoup plus fréquemment observés dans les établissements scolaires situés dans les quartiers les plus défavorisés et, hélas, nous vivons en France des inégalités éducatives territoriales très marquées, manifestement bien plus fortes qu'en 2007. De ce point de vue, les études PISA (Programme international pour le suivi des acquis) nous apprennent que les autres systèmes scolaires européens font mieux que nous. Il est heureux que nous ayons à notre disposition de plus en plus de savoirs scientifiques et de ressources didactiques qui permettent de tisser ensemble dans les classes variation et apprentissage du français, car cela réduit *a priori* les discriminations. Mais il est aussi étonnant – et surtout inquiétant – de constater que, dans le même temps, le poids des inégalités sociales pèse de plus en plus lourd à l'école en France.

NOTES

- 2 AUGER, Nathalie (2007). « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question ». *Diversité*, n° 151, p. 121-126. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2007_num_151_1_2835
- 3 BLANCHET, Philippe (2015). « Pensée complexe ou objet complexe ? Sur les enjeux épistémologiques de la complexité en linguistique et sociolinguistique ». *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n° 7, p. 57-74. <http://doi.org/10.3917/cisl.1501.0057>
- 4 VERTOVEC, Steven (2007). « Super-diversity and Its Implications ». *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n° 6, p. 1024-1054.
- 5 L'assignation, qu'elle soit liée au genre, à l'origine géographique, à la religion, ou encore à l'orientation sexuelle, renvoie l'individu à une identité figée par l'attribution de caractéristiques propres à son groupe d'appartenance, qu'il soit réel ou supposé.
- 6 LÉGAL, Jean-Baptiste, DELOUVÉE, Sylvain (2021). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris : Dunod.
- 7 AUGER, Nathalie (2007). « L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question ». *Diversité*, n° 151, p. 121-126, ici p. 123. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2007_num_151_1_2835
- 8 HACHE, Christophe, MENDONÇA DIAZ, Catherine (dir.) [2022]. *Plurilinguisme et enseignement des mathématiques*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- 9 PANASSENKO, Paulina (2022). *Tenir sa langue*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- 10 ERNAUX, Annie (1974). *Les armoires vides*. Paris : Gallimard.
- 11 J'utilise l'hyperonyme « pratiques translingues » pour désigner les situations dans lesquelles les frontières de langues ou de normes ne semblent pas pertinentes aux yeux des locuteurs. Dans ces situations, ces derniers usent de bricolages linguistiques multiples pour se comprendre, alors qu'ils ont très peu de ressources linguistiques communes.

AUTEUR

Véronique Miguel Addisu

Professeure en sciences du langage à l'INSPE (Université de Rouen Normandie), membre du laboratoire Dynamiques du langage in situ (DyLiS). Véronique Miguel Addisu s'intéresse aux pratiques et représentations de locuteurs en situation de contact de langues. À l'école, elle cherche à comprendre comment les élèves plurilingues s'approprient la langue de scolarisation en situation éducative immersive, en France et à l'étranger. Elle adopte une approche plurielle de la didactique du français, à visée inclusive, altéritaire. Elle privilégie les recherches collaboratives en vue de coconstruire les interprétations et de soutenir le développement professionnel des praticiens impliqués.

« La qualité des enseignements passe par une exigence intellectuelle, des projets ambitieux et la construction d'un collectif »

Luc Dominguez, Olivier Guéry, Armelle Hounkanrin, Guillaume Marchand et Bouchra Slimani

DOI : 10.35562/diversite.4119

Droits d'auteur
CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Aurélia Truong Quang en octobre 2023.

TEXTE

- 1 Retour sur l'article de Gérard Chauveau, « Éducation prioritaire et/ou priorité à la pédagogie », publié en 2006.

Aurélia Truong Quang : En 2006, Gérard Chauveau écrit l'article intitulé « Éducation prioritaire et/ou priorité à la pédagogie »². En quoi est-il toujours éclairant pour vous aujourd'hui ?

Bouchra Slimani : Cet article reste d'actualité, il souligne la nécessité d'investir le champ de la pédagogie comme levier pour la réussite des élèves. L'auteur met en lumière l'implicite de l'éducation prioritaire (EP). Les moyens supplémentaires en EP sont nécessaires, mais ils doivent être accompagnés de réflexions sur la pédagogie au sein des équipes. La qualité des enseignements passe par une exigence intellectuelle, des projets ambitieux et la construction d'un collectif. Cet article remet la pédagogie au centre de la professionnalité et réaffirme le pouvoir d'agir des enseignants.

Armelle Hounkanrin : Et ce texte est particulièrement pertinent en ce moment, alors que nous (enseignants et personnels d'encadrement) sommes sollicités pour remplir un questionnaire, intitulé « L'exigence des savoirs³ », dont l'objectif est d'identifier les leviers

d'amélioration du niveau général des élèves, tant en éducation prioritaire que hors éducation prioritaire.

Olivier Guéry : Que signifie la pédagogie en 2006 pour Gérard Chauveau ? Je distingue pédagogie et didactique, mais je ne suis pas certain que cette distinction ait été au cœur de son article à ce moment-là. Or, les deux sont à traiter. Par exemple, une pédagogie par manipulation pure ne vaut rien si la didactique de la résolution de problèmes en mathématiques n'est pas maîtrisée par l'enseignant. Il me semble que la didactique a fait un gros bond en avant et surtout qu'elle se vulgarise beaucoup plus auprès d'un grand nombre d'enseignants. Quand j'ai débuté en 1996, je pensais que produire des activités riches et ambitieuses pour mes élèves, bien menées par des situations stimulantes et motivantes, suffisait à les faire progresser. Je crois que les erreurs des élèves, leurs procédures étaient moins au cœur de la réflexion des enseignants à ce moment (ou alors j'y étais moins sensible) et, en tout cas, on n'en parlait jamais en salle des maîtres.

C'est peut-être un biais cognitif de ma part, mais les travaux d'ESCOL⁴, de l'Institut français de l'éducation⁵, les vadémécums et les séminaires mis en place autour du dispositif « 100 % de réussite », même s'ils ne vont pas tous dans le même sens axiologique, témoignent d'une prise en compte de ces questions. Au-delà de la question récurrente des fondamentaux, la façon d'aborder les enseignements-apprentissages n'est, me semble-t-il, inconnue de personne.

ATQ : **En quoi cet article fait-il écho pour vous, dans votre parcours, à vos expériences ?**

AH : J'ai pu expérimenter, constater et observer de nombreuses situations décrites dans le texte de Chauveau, qui mettent en lumière les difficultés rencontrées en éducation prioritaire pour faire progresser les élèves, notamment un manque de *leadership* au niveau de la direction d'école, une instabilité au sein des équipes enseignantes, des écoles bien intentionnées qui se perdent dans des projets culturels, artistiques et sportifs, parfois au détriment des apprentissages fondamentaux, sous prétexte qu'elles doivent enrichir la culture générale des élèves.

BS : Cet article continue à faire écho dans mon parcours d'enseignante en réseau d'éducation prioritaire (REP) et de formatrice CARDIE (cellule académique recherche, développement innovation et expérimentation) avec des équipes. Ce qui me semble essentiel, c'est la professionnalité de notre métier, l'envisager dans sa complexité au sein d'un collectif. Envisager la classe comme un espace-temps où l'on accompagne chaque élève à faire l'expérience d'une pensée en construction, en le faisant lire, écrire, réfléchir, discuter, coopérer ; c'est un défi exigeant, et ambitieux, qui demande de la rigueur, de la réflexivité et de la concertation.

Durant mon parcours d'enseignante, plus mes classes se complexifient, plus je fais « le pas de côté » afin de m'interroger didactiquement et pédagogiquement. Le questionnement fait partie de ma démarche professionnelle, il me permet d'expérimenter dans un objectif d'améliorer les apprentissages et de partager avec les collègues mes difficultés, mes échecs, et mes réussites.

L'exigence intellectuelle, portée par des valeurs fortes comme celle de l'éducabilité, me permet d'être dans une dynamique de recherche de solution adaptée aux élèves. La difficulté n'est pas envisagée comme un déterminisme, mais comme un obstacle que nous pouvons dépasser par notre professionnalisme. La formation et l'accompagnement dans les établissements EP restent une priorité, les collègues ont besoin d'échanger, et de partager sur leur métier, pour construire une culture commune et une identité professionnelle dans lesquelles ils se sentent « en pouvoir d'agir » et en réussite.

ATQ : **L'auteur met en avant l'« effet maître » comme l'un des facteurs pédagogiques les plus puissants. Qu'en pensez-vous ?**

Luc Dominguez : Gérard Chauveau affirme que, plus encore que le milieu social dont est issu l'enfant, c'est la classe fréquentée et l'effet-maître qui sont déterminants dans la réussite ou l'échec scolaire. J'en ai pris conscience près d'une dizaine d'années après mon entrée dans le métier en tant que professeur des écoles.

Lors de mes premières années d'enseignement, j'ai eu tendance à essentialiser et à externaliser la difficulté scolaire avant de saisir que la pédagogie et la maîtrise didactique sont des leviers puissants de

lutte contre l'échec scolaire. Cette idée reste encore à faire connaître et à partager largement avec les équipes enseignantes.

Guillaume Marchand : L'article place l'« effet maître » comme principal facteur de réussite ou d'échec des élèves. C'est flatteur et à la fois très à charge. Dans mon vécu, je n'ai pas la sensation d'avoir un si grand potentiel d'action sur le niveau des élèves. Le poids des facteurs sociaux est par contre bien perceptible. Au-delà du métier des parents, je ressens plutôt une différence dans le rapport à l'école entre des familles qui lui font confiance pour s'occuper de leur enfant et d'autres qui s'en servent plutôt comme d'un outil de compétition. Je perçois cette instrumentalisation, par exemple, avec les familles qui quittent les écoles en éducation prioritaire en CE2 après avoir bénéficié des dispositifs dédoublés puisque, ensuite, la différence d'effectifs avec les zones banales n'est plus perceptible.

OG : Je suis totalement d'accord avec Gérard Chauveau lorsqu'il affirme que « la pédagogie fait la différence [...] en ZEP plus qu'ailleurs ». Cependant, la centration sur les apports cognitifs, didactiques, méthodologiques et la mise en activité intellectuelle est une martingale éducative connue de tous, mais elle ne se décrète pas, d'autant que tous les acteurs ne la comprennent pas de la même manière, ne l'interprètent pas dans les faits de la même façon. À mon sens, si le projet d'école était compris dans son essence même (« c'est le projet de notre école » fondé sur des principes axiologiques) et engageait tous les acteurs, ce serait un outil extrêmement utile.

Dans le portrait-robot des maîtres efficaces en éducation prioritaire, je compléterais la « compétence éthique » par plusieurs points : l'exigence consciente, en référence aux travaux de Denis Butlen qui montrent que les enseignants en éducation prioritaire amoindrissent leurs exigences en mathématiques sous prétexte de les faire réussir ; la constance et la persévérance ; la responsabilité individuelle et collective, en particulier dans le secondaire.

ATQ : **Gérard Chauveau mentionne des écueils à éviter. Est-ce que certains vous semblent toujours d'actualité ?**

BS : Certains écueils sont toujours d'actualité, la labélisation EP induit chez certains collègues des représentations fantasmées et stéréotypées. Ces projections amènent ces enseignants à envisager les élèves

plus comme des victimes que des sujets scolaires. Souvent dans un élan de bienveillance, ils privilégient le surétayage, la simplification, la ludification des apprentissages ; la complexité est évitée au profit de la simplification des savoirs. Le choix de certains projets reste éloigné de la construction des apprentissages. Cette stratégie d'évitement par le projet (sans objectif d'apprentissage) de certains collègues est un symptôme d'impuissance au sein de la classe. En tant que formatrice CARDIE, il m'arrive souvent de retravailler les projets avec les collègues sous l'angle de la construction des apprentissages, les compétences qui sont souvent évoquées appartiennent au champ du savoir-être. C'est par un accompagnement des équipes que l'on peut transformer « les projets culturels » en des projets qui construisent des compétences et des savoirs en lien avec les apprentissages.

OG : Je pense forcément aux travaux de Stéphane Bonnéry et à ceux d'Élisabeth Bautier, mais aussi à mon expérience passée d'enseignant de classe. J'avais conduit pendant deux ans un projet « Dix mois d'école et d'opéra », où j'avais progressivement pris la mesure de ce que dit Gérard Chauveau, passant d'une pédagogie par thèmes, certes riche, mais peu promotrice de progrès en termes de résultats scolaires à une autre, à une pédagogie de projet visant l'amélioration des savoirs.

LD : J'ai relevé dans ce texte la phrase suivante à propos des « nouveaux dispositifs de réussite » : « Mais on oublie fréquemment le plus important, le contenu des actions éducatives et la qualité des prestations pédagogiques. La dynamique intellectuelle et culturelle à l'œuvre dans les établissements scolaires et dans le quartier ». Cela m'évoque la question de l'efficacité des mesures et des dispositifs. Prenons l'exemple de la démarche des cités éducatives, les objectifs poursuivis doivent permettre de concevoir des projets pédagogiques et éducatifs ambitieux, qui favorisent la continuité entre l'école et la vie du quartier et qui soient en mesure de créer des synergies pour éviter les empilements d'actions qui agissent peu sur l'amélioration des résultats scolaires.

GM : Sur les projets en partenariat avec les écoles, je trouve qu'ils ont du mal à aboutir ou être pérennisés. Depuis la classe, on dirait que l'objectif est juste de s'associer avec les écoles pour remplir une partie du cahier des charges sans toujours viser les apports pour les élèves.

Beaucoup de projets se terminent au forceps par les enseignants et doivent être recommencés de zéro l'année suivante pour que « ça tourne » entre les différentes écoles.

L'investissement dans la formation des personnels a bien été ressenti, surtout les premières années après la refondation. Mais petit à petit, le pilotage est revenu dans les circonscriptions sans les moyens pour assurer les mêmes formations. Année après année, on a abouti à une accumulation de projets et dispositifs qui épuisent ou asphyxient les équipes pédagogiques.

AH : Cet article confirme ce que je pensais déjà : pour développer l'efficacité du dispositif « 100 % réussite » en éducation prioritaire, il est nécessaire que la formation initiale et continue porte davantage sur l'amélioration des pratiques enseignantes, le travail collaboratif et coopératif et la didactique des disciplines. Sans cela, nous ne parviendrons pas à réduire les « trous pédagogiques » et les écoles ghettos continueront à exister.

ATQ : **Selon vous, en quoi la formation peut-elle être un levier pour mettre la pédagogie au cœur des priorités et vers quoi devrait-elle tendre ?**

OG : Gérard Chauveau invite à rechercher l'excellence pédagogique et à renforcer l'action sur les apprentissages scolaires. Cela nécessite de déconstruire des représentations de ce qu'est l'enseignement en formation. La formation n'est pas mentionnée dans cet article. Il y aurait lieu d'en faire état, avec une approche différenciée selon le niveau des enseignants, en s'adaptant à leur « zone proximale de développement professionnel ». Trop de formations sont dispensées sans en tenir compte. Dès lors, on retrouve autour d'une même table des débutants et des chevronnés. L'hétérogénéité peut être un levier, mais une culture solide, didactique et pédagogique me paraît être un préalable indispensable. Enfin, le renforcement de l'action pédagogique revient à se poser la question suivante : comment donner les outils ou des éléments de réflexion pour développer le pouvoir d'agir des enseignants ? De plus, pour que la question du langage ait toute sa place, le levier formation est prépondérant, en évitant l'écueil de « on le sait, on le fait déjà ». La curiosité didactique et pédagogique, le renouvellement des pratiques, l'analyse du réel sont très importants selon moi. Mais cela se heurte à des freins de représentation du

métier, les gens ne souhaitant par exemple pas se laisser filmer, voire interroger (instruction au sosie...).

LD : Récemment lors d'un séminaire académique, un inspecteur général a partagé des retours d'expériences de réseaux qui ont permis par la diffusion de pratiques pédagogiques vertueuses de produire une plus forte réussite scolaire des élèves (à IPS équivalent). Cela renforce l'idée que les changements de pratiques et la pédagogie sont des leviers pour permettre la réussite de tous. Dans les réseaux, ces changements peuvent être utilement portés et accompagnés par la formation REP+ et par les temps de concertation.

GM : Sur les trois principales qualités des enseignants en ZEP, la partie méthodes a été très investie à travers des formations en mathématiques et en français. Mais les compétences de gestion de classe et les compétences éthiques ne sont presque jamais abordées.

BS : La formation et plus particulièrement l'accompagnement des équipes sont essentiels pour construire une culture commune et maintenir une dynamique de réflexion et d'essaimage au sein des établissements. L'accompagnement des équipes pourrait amener les collègues à s'interroger sur leurs postures et leurs gestes professionnels dans leur développement du pouvoir d'agir. Dans le cadre de la CARDIE, j'accompagne des équipes sur trois ans, j'alterne des moments de formations à partir des besoins identifiés et des temps de réflexivité sous forme d'ateliers qui permettent de revenir sur les actions menées en classes et leurs résultats. Ces temps de rétroactions permettent aux collègues de s'approprier de façon concrète du pouvoir d'agir.

Les priorités de formation me semblent liées à la maîtrise de la langue pour penser, parler, écrire et créer. Accompagner les collègues à travailler l'esprit critique au sein de leur discipline au quotidien. La langue ne doit pas être considérée seulement comme un instrument de communication, mais un élément constitutif de l'être pensant et vivant. Former les enseignants à accompagner le développement de la parole libre, construite, précise, riche et créative des élèves serait un défi ambitieux pour une école émancipatrice.

ATQ : Depuis 2006, l'éducation prioritaire est passée d'une logique de zone à une logique de réseau. Vous soulignez pour certains

d'entre vous des enjeux de pilotage qui visent une articulation entre plusieurs échelles : le réseau, l'établissement, la classe. Que retenir de la lecture de Chauveau ?

AH : En tant qu'inspectrice chargée d'une circonscription entièrement en éducation prioritaire, composée de cinq REP dont un REP+, je m'efforcerai, à l'instar de ce que Gérard Chauveau qualifie d'« effet maître » dans la réussite des élèves, à promouvoir un « effet zone » en travaillant à faire du trio IEN, principal de collège et coordonnateur REP, un trio gagnant. Pour l'instant, je ne sais pas comment faire, car il existe aussi de l'instabilité au niveau des pilotes des réseaux de ma circonscription.

OG : Certes, le pilotage local est un facilitateur de la réussite scolaire. Mais l'instabilité mentionnée pour les enseignants joue aussi pour les pilotes. Or l'interpersonnel est fondamental et prend du temps. Si cela ne fonctionne pas entre les acteurs ou s'il y a renouvellement trop fréquent, des acteurs moulinent dans le vide.

GM : Là où il y a peu de stabilité, c'est sur le pilotage. Dans notre réseau, les principaux et les IEN changent tour à tour fréquemment. Seule la coordination de réseau reste stable, mais trop dépendante des deux pilotes. Alors que, sur le plan de la stabilité des équipes, je trouve qu'il y a des améliorations, même si elles sont toujours moins stables qu'ailleurs. J'ajouterais qu'il faudrait passer d'une logique où l'on réfléchit où ne pas mettre les jeunes enseignants à une logique où on les place délibérément dans de bonnes conditions, c'est-à-dire donner un véritable sens à la notion de postes « berceau » qui semble souvent subie par les écoles.

LD : Suite à la refondation en 2013, des documents ont été produits, je pense en particulier au référentiel de l'éducation prioritaire qu'il faut continuer à faire connaître. Il est utilisé pour nourrir la vision de la formation et construire la feuille de route commune du réseau. L'IEN, le principal, l'IA-IPR et le coordonnateur de réseau composent un quatuor qui actionne toutes ces missions et les leviers pour un pilotage pédagogique. Mais c'est compliqué. Le coordonnateur a un rôle essentiel et son action au service du pilotage peut se révéler déterminante. Se rendre disponible, argumenter, convaincre, participer aux temps de formation et de concertation, cela est peut-être plus difficile pour les coordonnateurs REP qui bénéficient de moins

d'espace et donc certainement de moins de disponibilité de la part des professeurs. Le travail collectif est un axe central du réseau qui inclut toute action en direction des familles et différentes formes de partenariat. Connaître les projets d'établissement, articuler les conseils pédagogiques, les conseils d'école, les conseils école-collège, analyser les dispositifs existants comme l'aide aux devoirs en présence des familles, par exemple, et les nourrir par des apports didactiques, inscrire des objectifs dans le temps, ajuster. Collaborer, dialoguer et agir en complémentarité avec les instances éducatives et culturelles, c'est selon Gérard Chauveau, un puissant levier pour améliorer les résultats scolaires des élèves.

NOTES

- 2 https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2006_num_144_1_2532
- 3 <https://www.education.gouv.fr/une-mission-exigence-des-savoirs-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-379788>
- 4 <https://circeft.fr/escol/>
- 5 <https://ife.ens-lyon.fr>

AUTEURS

Luc Dominguez
Coordonnateur REP+.

Olivier Guéry
Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN).

Armelle Hounkanrin
Inspectrice de l'Éducation nationale (IEN).

Guillaume Marchand
Professeur des écoles.

Bouchra Slimani
Professeure de lettres.

« Aucun espace intercatégoriel n'est pensé pour que le travail commun puisse se faire »

Vincent Grosstephan et Valérie Lussi Borer

DOI : 10.35562/diversite.4321

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Patrick Picard en octobre 2023.

TEXTE

1 Il y a dix ans, le numéro 177 de *Diversité* s'intéressait à la formation². Guillaume Serres, maître de conférences à l'université de Clermont, et membre du laboratoire ACTE, s'intéressait dans son article³ à la complexité du travail des formateurs d'enseignants. Aujourd'hui, Valérie Lussi Borer, professeure associée à l'Université de Genève, et Vincent Grosstephan, professeur d'université à Aix-Marseille, ont relu l'article et font part de leurs réactions et commentaires.

Patrick Picard : Dix ans après, quelle est encore l'actualité de ce texte ?

Valérie Lussi Borer : Si je me réfère au contexte de la formation des enseignants à l'Université de Genève, la plupart des constats de l'article de Guillaume Serres sont d'actualité : les formateurs de terrain se sentent avant tout enseignants, les universitaires se réfèrent avant tout à leur champ de recherche académique. L'identité « formateur » n'est jamais première. On cohabite avec des interventions qui ne sont pas toujours articulées les unes aux autres.

Vincent Grosstephan : On pourrait penser qu'en France, la création du CAFFA⁴ allait renforcer l'identité de formateur dans le second degré. Mais je constate que l'inscription des formateurs dans des trajectoires de formations universitaires, comme dans les masters de formation de formateurs, par exemple, ne va pas de soi, autant pour

les rectorats que pour les formateurs eux-mêmes. L'évolution des épreuves de certification de formateurs ne va d'ailleurs pas dans le sens de l'appui sur la recherche. Il a pu exister dans les IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) des collectifs intercatégoriels de formation qui partageaient le point de vue qu'ils étaient des formateurs qui visaient la professionnalisation des enseignants. Mais aujourd'hui, si le ministère réclame un tiers de cours réalisés par des « professionnels devant élèves » aux côtés des « permanents » universitaires, agrégés, certifiés ou ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche), la « fragmentation de l'objet de formation » est indéniable. On a même une amplification du cloisonnement avec certaines formations dites « Éducation nationale », à l'initiative des autorités académiques, ou d'autres, identifiées « INSPE » (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), considérées par les acteurs comme différentes, avec des formateurs qui ne se parlent pas. L'articulation « théorie-pratique » n'est pas pensée autrement que comme l'idée qu'il faut que le « terrain » soit présent à travers la parole de l'employeur. Mais aucun espace intercatégoriel n'est pensé pour que le travail commun puisse se faire, pour penser ensemble ce qu'on doit faire de l'expérience dans la formation, avec quels outils on peut apprendre à la mettre en mots, etc.

VLB : Chez nous, les formations de formateurs de terrain ne sont pas obligatoires. Le postulat est que n'importe quel enseignant doit pouvoir former ses futurs pairs au métier...

VG : Un certain nombre d'acteurs de la formation pensent qu'il n'y a pas lieu de créer un corps spécifique de formateurs, mais que cela devrait faire partie intégrante de la professionnalité des enseignants. Pour revenir sur la fragmentation, il est évidemment normal qu'on regarde un objet (ici, la formation) à partir de la position qu'on occupe dans le système de formation. Mais les oppositions « théorie-pratique » ou « disciplinaire-transversal » sont des oppositions qui n'ont pas d'opérationnalité. Quand j'entends que des formatrices « transversales » n'auraient pas à parler « disciplinaire » au motif que ce serait l'objet d'autres lieux, dont chaque partie serait étanche, je ne pense pas que cela permet de penser la cohérence de l'activité de l'enseignant sur son lieu d'exercice. Ça clive encore la distance entre les différents types de formateurs. Si individuellement, on peut

discuter avec chacun, les effets de structure d'appartenance sont quant à eux souvent désastreux.

VL B : En Suisse, la difficulté est de faire se rejoindre l'entrée par les analyses *a priori* des didacticiens et la manière dont les enseignants se posent des questions sur les situations d'enseignement-apprentissage qui focalisent souvent sur la gestion du groupe classe. Bien sûr, lorsqu'on mène une enquête collaborative sur ce qui leur pose problème, on touche toujours des enjeux didactiques. C'est comme si la porte d'entrée par laquelle on abordait la situation en formation était perçue comme non adaptée, alors même que la dimension didactique est indispensable et complexe.

PP : **Ces questions sont-elles spécifiques aux formations d'enseignants ?**

VLB : Pour moi, les travaux de la sociologie des professions soulèvent une très bonne question : quand un professionnel développe une expertise sur une question, est-ce qu'il reste dans la profession, ou est-ce qu'il sort de sa profession pour faire autre chose ? Si je fais le parallèle avec la médecine, les plus grands professeurs continuent à faire des visites au lit du patient et irriguent de leur savoir la formation de leurs collègues, en continuant à pratiquer dans leur lieu d'exercice professionnel. À l'inverse, dans d'autres métiers, ceux qui sont « distingués » par leur expertise ont tendance à s'extraire de leur corps de base et à ne plus faire le même métier : devenir formateur, chercheur, etc.

VG : J'ai travaillé avec les instituts de formation infirmiers, c'est exactement la même chose. Les travaux de didactique professionnelle montrent ce qui est commun en la matière. La question de l'expertise métier du formateur est cependant à relativiser : il m'est arrivé de faire des interventions formatives de type laboratoire du changement⁵, ChangeLab⁶, dans des milieux dont je ne suis pas expert. Pourtant je pense que j'ai une légitimité méthodologique dans différents milieux de travail, et je m'appuie toujours sur l'expertise métier des collectifs avec lesquels je travaille, pour développer l'expertise collective dont parle Engeström⁷, à travers les dispositifs collaboratifs entre chercheurs, formateurs, praticiens, etc. Il propose une conception différente de celle d'une expertise individuelle, stable, relative à un domaine précis de savoirs et de pratiques,

acquise par intériorisation progressive d'une expérience quantitative significative. L'expertise qui est au cœur du processus développemental qu'il promeut dans les interventions formatives, est une expertise non présente et définie *a priori*, mais qui émerge des interactions entre les différents acteurs (les différentes catégories de professionnels et les chercheurs), distribuée et productrice de nouveaux savoirs grâce à cette coopération entre acteurs. De fait, la coopération peut être considérée comme une véritable nécessité épistémologique pour le chercheur, car il doit d'une part être en mesure de comprendre comment le travail coopératif permet de résoudre les problèmes traités et, d'autre part, coopérer lui-même avec ces professionnels dont il cherche à comprendre la pratique, dans une posture particulière qui tente de dépasser à la fois l'obstacle scolastique, c'est-à-dire « dire la vérité de la recherche » et l'obstacle relativiste selon lequel tous les points de vue se vaudraient.

VL B : Guillaume Serres écrit que le formateur doit avoir une double expertise, à la fois sur les difficultés des élèves et celle des enseignants, débutants ou expérimentés. Évidemment, cette double expertise croisée est complexe à acquérir. On pourrait même considérer qu'elle devient de plus en plus complexe au fur et à mesure qu'on forme des enseignants, des formateurs ou des formateurs de formateurs... Mais c'est surtout une affaire de focalisation et de critères.

VG : Oui, on peut toujours sourire avec « qui forme le formateur de formateurs ? ». Mais il faut sortir du cadre strictement individuel, penser l'expertise comme collective et intermédiate. Cela signifie concrètement qu'il serait illusoire de considérer que les formateurs devraient être en mesure de développer une expertise dans des champs de plus en plus divers et étendus. Il me semble plus réaliste et plus en conformité avec l'idée d'une expertise collective émergente et située de travailler à la constitution et à l'animation de collectifs intermédiate dont on soutiendrait l'analyse et la reconception de leur propre activité collective.

PP : Ce point de vue est-il également valide avec les débutants ?

VG : Je pense que c'est beaucoup plus difficile : le point de vue que je défends implique que les formés aient de l'expérience métier. Il est

beaucoup plus difficile de demander à des débutants de ramener des traces d'expérience, parce qu'ils en ont peu.

VLB : En effet, sans connaissance du métier et sans objets de travail, les groupes débutants peuvent réfléchir « à vide ». Plus généralement, sur la formation initiale, on est passés d'un modèle « école normale » qui apprenait à répéter les bonnes leçons sur un modèle applicationniste, à un modèle plus réflexif, plus universitaire. Mais cela a aussi induit des formations avant tout cognitives, et peu procédurales. Le métier ne s'apprend pas qu'en y réfléchissant, et l'on a sans doute perdu la praxis de l'intervention, y compris dans ses dimensions corporelles. Et pour nous qui nous intéressons à l'analyse du travail, peut-on vraiment dire qu'on ait approfondi nos connaissances sur les préoccupations des formés durant leur parcours de formation ? C'est une dimension sur laquelle nous aurions besoin d'en savoir plus.

Il me semble aussi manquer une critique du praticien réflexif, en apprenant à nos étudiants à davantage se projeter dans le travail à venir, en anticipant les passages à risques, en développant des contextes de simulation, en prenant en compte la subjectivité de l'enseignant débutant. Un contenu de formation peut être vécu comme « trop théorique » parce que « trop difficile à tenir », « trop général pour être opératoire » ou « prématuré », et ce n'est pas la même chose. Tous ces « trop » demandent des ingénieries de formation différentes.

Aujourd'hui, dans nos formations dites « en alternance », on laisse beaucoup aux formés la charge de cette alternance sans savoir comment l'outiller et l'accompagner. On part souvent de situations concrètes pour les problématiser à l'aide de théories, mais on n'organise pas, dans l'autre sens, l'aller du général au singulier, alors qu'il faut créer des boucles complètes pour aider les étudiants à faire les va-et-vient nécessaires.

VG : Oui, la théorie doit garder son statut instrumental : c'est avant tout un instrument, parmi d'autres, pour réfléchir au travail, ni plus ni moins.

PP : **On dit que le travail enseignant se complexifie, s'intensifie. Est-ce que ça change ce à quoi l'on doit former des débutants ?**

VG : Si je peux répondre par une boutade, je dirai qu'on ne peut pas former à un métier impossible. Plus sérieusement, l'intensification des multiples prescriptions contradictoires qui pèsent sur les enseignants met en tension la capacité à analyser l'activité quotidienne avec réflexivité et esprit critique. Enseignant-concepteur, enseignant-exécutant, la contradiction est vive pour le formateur. Et comme je le disais plus tôt, selon sa position institutionnelle, notamment en termes de proximité ou de dépendance plus ou moins grande avec les prescripteurs (notamment les corps d'inspection), cela peut amener de multiples positionnements sur la tension entre le prescrit et la dimension réflexive du métier. Cela s'est sans doute intensifié depuis l'époque à laquelle Guillaume Serres avait écrit son article.

VL B : Dans le contexte genevois, l'intensification de la prescription touche à la fois les programmes d'études devenus de plus en plus précis (par exemple, demander dès les petites classes à des élèves d'avoir construit certaines notions) et agit indirectement sur les enseignants qui se sentent davantage mis sous pression avec des élèves de plus en plus éloignés des réquisits de l'école. La médicalisation des difficultés scolaires renforce leur sentiment d'incompétence, avec le sentiment de l'intensification du travail demandé. Cependant, l'organisation des programmes et *curricula* n'est pas comme en France dépendante d'une seule source : ce sont des instances plurielles, comprenant des représentants de plusieurs territoires, des personnels provenant de différentes institutions partenaires de l'école qui les définissent, sans doute de manière moins changeante que chez vous.

VG : J'ai un exemple très précis sur le travail du formateur : dans la conception d'une formation sur la maîtrise de la langue en éducation prioritaire, s'ajoute la prescription du plan maths, puis maternelle, puis inclusion... Sur le même territoire, une collection de formateurs différents tente de jongler avec les multiples commandes sans que les questions de fond ne puissent être posées : former à l'inclusion, par exemple, ne se cantonne pas aux déclarations de principes. Il faut aborder concrètement en quoi cette prescription va impacter en profondeur la vie de la classe et le travail de l'enseignant, et comment il peut demeurer possible ou impossible dans ce contexte difficile. C'est sans doute une dimension récente qui grandit ces dernières

années : comment ces dispositifs que j'appelle « objets fuyants » peuvent-ils être collectivement pris en charge, puisque personne individuellement ne peut y parvenir seul ?

VLB : Typiquement, l'article dont nous parlons ne va pas jusqu'à questionner la manière dont le politique entend désormais traiter une grande part de la grande difficulté scolaire (ou des troubles) : en les externalisant vers le privé (orthophonistes, etc.), alors que d'autres pays investissent des forces sur l'interne du système avec des enseignants spécialisés et des équipes pluridisciplinaires dans l'école. Ce phénomène agit négativement sur le sentiment de compétence des enseignants pour faire face à ces difficultés. En se sentant délégitimée, la profession enseignante perd du pouvoir devant d'autres professions qui gagnent des marchés de patients dont la dépense sera à la charge des assurances santé. Cela tend à minimiser l'impact du social sur les difficultés des élèves et met à mal la cohérence avec les dispositifs que l'école essaie de mettre en œuvre en son sein. Or de nombreux travaux montrent que, sans reprise dans la salle de classe des dispositifs d'aide à l'apprentissage, l'impact sera moindre : tant les apprentissages scolaires des élèves que l'espace de légitimité des enseignants seront diminués.

VG : L'article de Guillaume Serres précise qu'il faut prendre en compte les évolutions de la société, mais sans préciser lesquelles. Le défi du numérique et de ses usages face au savoir, les réseaux sociaux, le défi écologique sont autant d'objets fuyants qui nécessitent un travail collectif. Y former les enseignants, ce n'est pas les renvoyer à leur seule responsabilité individuelle d'y parvenir. La vivacité de la question de la laïcité, le creusement des inégalités, mais aussi la question des discours médiatiques et du rapport à la vérité sont autant de questions très lourdes, avec des positions qui se radicalisent, et qui ne peuvent qu'être décisives pour la formation. Ce sont à la fois des objets que l'école ne peut plus ignorer, mais qu'on ne peut aborder de manière fragmentée. Que seraient des « cours d'empathie » ? Ces questions sont à la fois à aborder en tant que contenus de savoirs, mais aussi en termes de démarches, d'approches pédagogiques, etc. Les solutions ne sont pas à chercher du côté des compétences individuelles du formé, car la prise en charge de questions aussi complexes ne peut se satisfaire d'une logique d'addition d'interventions spécifiques où chacun ferait sa part dans son

domaine. Il s'agit au contraire d'oser travailler aux frontières disciplinaires, professionnelles, institutionnelles, voire de franchir ces frontières pour déployer de nouvelles formes collectives et coordonnées d'intervention.

PP : Dans vos environnements professionnels, comment essayez-vous de travailler toutes ces questions redoutables ?

VG : En travaillant à créer des collectifs : collectifs de formation, en partageant les expériences et les controverses, comme levier de développement de l'activité d'avancement, dans la durée, mais aussi collectifs de travail, en accompagnant les professionnels intercatégoriels dans les dispositifs des laboratoires du changement, pour aider à reproblématiser les situations de travail, à s'outiller pour proposer de nouveaux systèmes d'activité. On n'apprend pas tout seul, et l'on est plus efficaces à plusieurs. Ça peut paraître naïf, mais je peux témoigner que des situations critiques peuvent se transformer rapidement et redonner l'envie de parler du travail, de nos objets à améliorer. Comme Alain Damasio, je crois aux révolutions fractales qui donnent du pouvoir et du contre-pouvoir, plus qu'aux grandes décisions venues d'en haut, bien que celles-ci aient le pouvoir d'empêcher ou de créer des conditions favorables au changement. J'essaie aussi de construire une étude qui nous en dise plus sur les parcours de nos étudiants, et sur ce qui a été pour eux des éléments déclenchants de leur propre développement, par exemple sur ce qui les aide dans l'enseignement du lire-écrire. C'est un chantier fondamental pour savoir de quoi un formé a « besoin », même si je n'aime pas ce mot.

VL B : Je partage bien des points. John Hattie montre dans ses métaanalyses que, ce qui favorise les apprentissages des élèves, c'est d'abord ce qu'il appelle « l'efficacité collective des enseignants », avec un impact quatre fois supérieur au redoublement. Or, on n'a toujours pas de politique qui réfléchisse sérieusement à opérationnaliser ces résultats pour renforcer le travail collaboratif des enseignants, notamment dans le cadre de la formation continue. Avec mon laboratoire AFORDENS (Apprentissage, formation et développement professionnels dans l'enseignement), nous contribuons à la création de parcours de formation certifiant à l'Université de Genève où des enseignants choisissent, une demi-journée par semaine pendant dix-huit mois, de venir se former à mieux comprendre les difficultés des

élèves et à chercher des pistes pour les faire mieux apprendre. Leur travail de fin de formation montre à quel point la fréquentation de différentes approches théoriques peut les outiller concrètement, pour peu qu'on les aide à faire collectivement ces boucles dont parlait Vincent Grosstephan. C'est pour nous un projet concret et prometteur.

NOTES

2 *Diversité*, n° 177, 2014. https://www.persee.fr/issue/diver_1769-8502_2014_num_177_1

3 SERRES, Guillaume (2014). « Formateurs d'enseignants. Relever collectivement le défi de la formation ». *Diversité*, n° 177, p. 32-36. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2014_num_177_1_8348

4 Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur, pour les enseignants du second degré, pendant du CAFIPEMF (certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur) des enseignants du premier degré.

5 Dispositif d'intervention formative issu des travaux de l'école finlandaise de la théorie de l'activité (en particulier de ceux d'Engeström) et qui vise à soutenir les efforts de collectifs de travail dans l'analyse, la reconceptualisation et l'expérimentation de leur propre système d'activité.

6 <https://www.changelab.fr/>

7 ENGESTRÖM, Yrjö (2018). *Expertise in Transition. Expansive Learning in Medical Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

AUTEURS

Vincent Grosstephan

Professeur d'université à Aix-Marseille.

Valérie Lussi Borer

Professeure associée à l'Université de Genève.

La longue marche de l'éducation à la citoyenneté

Marc-André Éthier et David Lefrançois

DOI : 10.35562/diversite.4183

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article revient sur celui publié en 2017 dans cette revue par François Audigier. Les auteurs examinent le rôle du droit dans l'éducation à la citoyenneté selon cet auteur, rappelant les contradictions qu'il soulignait entre le développement de la pensée critique et la promotion de relations harmonieuses conformes aux règles établies. Pour Audigier, la reconnaissance des droits des élèves pourrait résoudre cette contradiction et l'enseignement des concepts du droit, favoriser des dispositifs participatifs, encourageant la compréhension des règles et la pensée critique. Audigier aborde aussi le règlement des conflits en s'appuyant sur des principes tels que l'appel à un tiers impartial, le débat contradictoire et la référence à des textes publics. Il suggère que les valeurs doivent être mises en œuvre par tous, et non seulement prônées.

English

This article revisits the one published in 2017 in this journal by François Audigier. The authors examine the role of law in citizenship education according to this author, recalling the contradictions he highlighted between the development of critical thinking and the promotion of harmonious relationships that conform to established rules. For Audigier, the recognition of students' rights could resolve this contradiction, and the teaching of legal concepts could foster participatory mechanisms that encourage understanding of the rules and critical thinking. Audigier also addresses conflict resolution based on principles such as appeal to an impartial third party, adversarial debate and reference to public texts. He suggests that values should be put into practice by all, not just advocated.

INDEX

Mots-clés

droit, éducation à la citoyenneté, liberté et régulation, concept, valeur

Keywords

law, citizenship education, freedom and regulation, concept, value

PLAN

Que dit l'auteur dans cet article ?

Pour une citoyenneté de liberté

Pourquoi cet article est-il encore important ?

TEXTE

- 1 Le droit est-il présent dans les enseignements consacrés en toutes lettres à la formation des citoyens ? Selon un article de François Audigier, publié dans la revue *Diversité* en 2017¹, il l'est certainement... et depuis belle lurette. Cependant, l'éducation à la citoyenneté est en proie à des contradictions qui semblent inhérentes à la forme scolaire, car ses finalités oscillent entre, d'une part, le développement de la pensée critique, surtout depuis les années 1980, et, d'autre part, la mission ancienne visant à apaiser l'environnement scolaire et à favoriser des relations harmonieuses entre élèves ainsi qu'entre élèves et adultes, voire instaurer et amener les élèves à se conformer aux règles dictées par l'autorité supérieure pour orienter leurs comportements. De ces deux finalités irréconciliables, l'une est comme le pot de fer et l'autre comme le pot de terre. Les illustrations récentes de la première ne manquent pas : en France comme ailleurs, l'instrumentalisation en vue de favoriser la reproduction sociale et de la masquer idéologiquement a la cote auprès des politiciens.

Que dit l'auteur dans cet article ?

- 2 Attribuer des droits aux élèves pourrait-il aider à se dépêtrer de cette contradiction, entre reproduction et pensée critique, par rapport au statut de l'éducation au droit ? Sans doute, si, tel que l'affirme Audigier, le droit (comme ensemble des principes qui régissent les rapports des individus entre eux et peuvent servir à définir les lois ou comme ensemble de lois) a pour fonction de définir et de garantir des droits et libertés, ce qui permettrait de se dégager des rapports de

force et d'une domination par la loi du plus fort. Les droits établiraient le cadre au sein duquel les libertés peuvent s'exercer et être protégées, tout en accordant l'accès à des biens publics (l'éducation, les soins de santé, l'eau, la sécurité, etc.). Les interdictions que comporte le droit viseraient à protéger les individus, les biens et la société dans son ensemble, tandis que les obligations qu'il énonce définiraient les actions indispensables pour assurer la sécurité, favoriser l'action collective, garantir l'accès aux biens publics et ainsi de suite. Dans ce contexte, la présence de l'enseignement du droit pourrait servir à instaurer des dispositifs participatifs à différents niveaux du système éducatif, qu'il s'agisse de la salle de classe ou de l'établissement. Selon Audigier, les enseignants des écoles primaires prennent souvent informellement l'initiative de ce processus en classe, tandis que les dispositifs de consultation et de régulation sont établis de façon plus formelle au secondaire. Les conseils de classe, par exemple, offriraient un espace pour l'expression des élèves, la régulation de leurs interactions, l'organisation de leur travail et l'apprentissage du débat de leur expérience scolaire, conformément aux recommandations des mouvements éducatifs.

- 3 Une autre des fonctions du droit (qui ne lui est pas propre) que l'auteur énonce concerne le règlement des conflits. Elle s'exerce en particulier par le respect de trois principes simples, pourtant souvent bafoués à l'école : 1) l'appel à un tiers (on ne peut être juge et partie) ; 2) le débat contradictoire (les personnes impliquées dans un conflit doivent toutes être entendues) ; 3) la décision doit se référer à un texte rendu public avant le conflit. S'il revient aux adultes de traiter les conflits avec diligence, qu'ils surviennent entre élèves ou entre élèves et adultes, cette autorité ne doit pas être confondue avec l'absolutisme ni l'arbitraire et doit être partagée.
- 4 Une pratique éducative en soutien à ces fonctions ou à la promotion de la compréhension et de l'adhésion des élèves aux règles et règlements de classe consiste, nous y revenons, à les leur faire élaborer, ce que l'auteur associe à une forme d'éducation aux droits et au droit. Cependant, de nombreux règlements scolaires confondent en sus interdictions et obligations, oublient les libertés... et ne s'appliquent qu'aux élèves, sans qu'il soit dit à qui ils s'adressent... Cela soulève bien entendu la question du pouvoir que les enseignants et autres adultes sont disposés à reconnaître aux élèves, c'est-à-dire souvent

peu. Or, le recours au droit jouerait un rôle crucial pour clarifier ces règles scolaires, pour les ancrer dans des normes et valeurs préexistantes, pour les adapter en fonction de contextes spécifiques (on peut parler à la cantine, mais peut-être pas au CDI [centre de documentation et d'information]), mais surtout pour favoriser une prise de distance et une réflexion critique favorisée par la mise en avant du cadre dans lequel le droit est élaboré et mis en œuvre, de son caractère construit, du besoin qu'il y a de rendre raison des règles.

Pour une citoyenneté de liberté

- 5 L'article traite également du travail lié au droit à partir de concepts. En bref, nous utilisons des concepts pour penser et notre compréhension du monde est fondée sur les concepts que nous connaissons et maîtrisons. Ces concepts prennent du sens en relation avec d'autres, comme égalité avec justice ou liberté avec loi, et surtout dans des situations où ils sont utiles et pertinents. L'auteur ne préconise pas de s'appuyer sur une définition légale stricte des concepts, mais d'écouter les élèves, d'examiner des cas concrets pour les comparer et en discuter, en formalisant ce que nous apprenons et en explorant les valeurs associées. Les exemples étudiés peuvent être fictifs ou réels, tirés de l'actualité ou de l'expérience scolaire, mais ces exemples feront toujours écho d'une manière ou d'une autre à l'exercice de la justice dans l'école – et le sentiment de justice ou d'injustice éprouvé par les élèves.
- 6 En France, les « valeurs républicaines » semblent occuper une place de choix dans l'agora. Certes, le lien entre les valeurs et le droit est essentiel pour la société, mais souvent les premières semblent être énoncées sans réelle signification concrète. Les élèves voient le monde autour d'eux, observent les adultes (dont on a vu plus haut qu'ils ne sont pas toujours soumis aux mêmes règles ni même garants des règles) et ont tôt fait de comprendre que ceux-ci ne se conforment guère à ces valeurs. La directrice ou l'enseignant, par exemple, sont-ils ponctuels et, s'ils sont en retard, subissent-ils les mêmes sanctions que les élèves ? Il faudrait donc changer la façon d'introduire et de construire ces valeurs. Deux approches sont possibles, selon Audigier. La première consiste à examiner les différences entre les valeurs idéales et la réalité de notre société, et à agir

pour réduire cet écart ; la deuxième reconnaît que, dans chaque situation, des conflits opposent différentes valeurs. Par exemple, le Code de la route équilibre la liberté des conducteurs et la sécurité de tous.

- 7 Pour que le droit occupe une place concrète et dynamique dans l'éducation citoyenne, Audigier présente des exigences et des propositions : faire de l'école un lieu où les droits des élèves et de tous les membres de la communauté scolaire sont respectés, quel que soit leur statut ; respecter les droits des élèves que prévoit le droit, même si l'on est en position d'autorité légitime ; analyser avec les élèves les évolutions de la société et du droit pour comprendre le caractère construit des droits et du droit. La citoyenneté évolue vers une responsabilité individuelle et la primauté des droits, tandis que le droit tend à inclure des accords spécifiques en plus des lois générales. Ces évolutions ont des conséquences sur le rôle du droit dans l'éducation et la formation des citoyens. Il s'agit, dit-il, de passer d'une citoyenneté d'appartenance et d'obéissance à une citoyenneté de liberté.

Pourquoi cet article est-il encore important ?

- 8 Tout d'abord, il faut rappeler qui est François Audigier... Professeur honoraire en didactique des sciences sociales, spécialisé dans l'éducation à la citoyenneté et les droits de l'homme et agrégé de géographie, il a dirigé les recherches à l'unité de didactique des sciences humaines de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP, Paris, aujourd'hui l'IFE [Institut français de l'éducation], Lyon), puis l'équipe de recherche en didactique et en épistémologie des sciences sociales à l'Université de Genève. Il a publié de nombreux articles et ouvrages sur la didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, ainsi que sur la question des valeurs et des représentations dans l'enseignement, de même que des « éducations à... ». Son œuvre a influencé les didacticiens et les curriculums de sciences humaines et sociales à travers la francophonie.
- 9 Bien qu'il soit reconnu pour les nombreuses et importantes recherches empiriques qu'il a développées, c'est à une partie centrale

de son incontournable réflexion didactique dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et le droit que nous familiarise ce texte, qui compte parmi ses derniers. Il met l'accent sur l'usage des concepts pour comprendre le droit, sur l'importance de mettre le droit au centre des apprentissages et sur la nécessité d'une cohérence entre les paroles et les gestes, dans l'application et l'interprétation des droits, sur la réflexion critique et la citoyenneté de liberté, par opposition à la citoyenneté d'appartenance et d'obéissance².

- 10 Le droit est le produit de son temps, de sa société. Le faire voir aux élèves nous semble important, tout comme il nous paraît important de leur montrer que le droit ne peut être que contentieux dans une société fondée sur les luttes de classes : si quelques-uns vivent largement du travail des autres et les dominent, il faut s'attendre à ce que le droit les favorise et que les avancées des droits des exploités soient le plus souvent partielles, précaires et remportées de chaude lutte, ce qui fait porter sur les épaules des opprimés le triple fardeau de la lutte pour la justice envers tous les exploités, de la réflexion sur les racines du problème et de l'organisation pour améliorer la société, puis le droit et l'école, le cas échéant. L'auteur formule cette idée de façon très nuancée lorsqu'il propose de travailler sur les écarts que constatent les élèves entre les perspectives que supposent les valeurs affirmées par le droit et le fonctionnement social réel.

NOTES

1 AUDIGIER, François (2017). « Former le citoyen au droit. Un impératif pour l'éducation à la citoyenneté ». *Diversité*, n° 188, p. 67-72. https://www.perse.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_188_1_4432

2 Comme l'article ne porte pas sur le rapport au droit ni sur l'éducation juridique, mais sur l'un des types d'« éducation à », l'auteur ne s'arrête pas aux débats sur la perméabilité des discours moral et juridique, aux distinctions entre les formes juridiques, protojuridiques ou extrajuridiques de résolution des conflits à l'école, aux précisions analytiques en théorie du droit délimitant des frontières conceptuelles entre les droits comme principes moraux et le droit comme discipline académique ou comme institution.

AUTEURS

Marc-André Éthier

Professeur, Université de Montréal.

David Lefrançois

Professeur, Université du Québec en Outaouais.

« La science c'est la *disputatio*. L'oublier, c'est se fragiliser face aux professionnels comme face aux politiques »

Benoît Galand et Stéphane Bonnéry

DOI : 10.35562/diversite.4266

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Patrick Picard en septembre 2023.

TEXTE

- 1 Stéphane Bonnéry et Benoît Galand reviennent sur l'article publié par ce dernier dans *Diversité* en 2018².

Patrick Picard : Recherche et enseignement, quels sont les malentendus ?

Benoît Galand : Fondamentalement, la visée est différente : la science cherche à observer le réel pour en tirer des vérités, l'enseignement ou la formation cherchent l'efficacité dans l'action. Mais rien ne dit *a priori* si un savoir de la science est utile ou utilisable par l'enseignement.

Stéphane Bonnéry : Sur les questions d'éducation, les éventuels malentendus ne sont pas que le fait des enseignants : il peut arriver que les chercheurs confondent leurs savoirs de recherche et leurs discours de formateurs. Dans une période où la science est menacée, il faut clarifier. Le chercheur n'a pas à se désintéresser de l'effet des discours qu'il produit, mais ça ne doit pas interférer avec sa production de connaissances. En matière d'éducation, la recherche sur l'éducation produit des savoirs d'objectivation sur des professions ou des usagers de l'école, mais les enseignants sont tellement attaqués depuis plusieurs années que nous leur devons des précautions pour leur expliquer que la volonté des personnes n'est pas en cause.

Lorsqu'on montre qu'une pratique généreuse ne produit pas les effets qu'elle espère, ça n'est pas agréable. Mais si la science n'est pas là pour être complaisante, elle n'est pas là non plus pour juger. Les gens ont de bonnes raisons de faire ce qu'ils font. Plutôt que de dire ce qu'ils font mal, les chercheurs devraient davantage explorer ce qui pousse les enseignants à faire ce qu'ils font.

BG : Oui, un des messages principaux de mon article était son titre : non, la recherche n'a pas vocation à définir ce qui doit être fait, elle n'a pas de visée axiologique. C'est un débat politique, éthique, de valeurs, qui doit définir ce qui doit être fait par l'école. Le malentendu vient des deux côtés : tout chercheur – moi compris – doit régulièrement se rappeler que ses résultats de recherche ne lui permettent pas de dire ce qu'il faut faire.

PP : **Cette tendance à la prescription de méthodes pédagogiques au nom de la science est-elle croissante ? Et qu'est-ce qui l'expliquerait ?**

BG : Sans être historien, j'ai lu quelques travaux qui concluent qu'effectivement, cette tendance à la prescription de pratiques augmente, notamment à la demande des revues³. Il faut sans doute aussi aller chercher du côté de la volonté de certains décideurs politiques d'instrumentaliser des discours scientifiques pour retrouver une légitimité qu'ils ne trouvent plus ailleurs. Y compris en tordant ce que les scientifiques disent vraiment, en allant extraire des recherches les seuls propos qui valorisent les réformes qu'ils veulent mettre en œuvre. Par exemple, de nombreuses recherches observent une association entre la mémoire de travail ou les fonctions exécutives et des apprentissages scolaires. Mais à partir de ces observations, certains infèrent qu'il faut entraîner directement la mémoire de travail pour améliorer les performances scolaires. J'ai tendance à être vigilant là-dessus et leur dire : « vous n'en savez rien parce que vous n'avez pas testé l'impact de tels entraînements ». On trouve d'ailleurs désormais de très bonnes synthèses qui indiquent que de tels entraînements ne produisent justement aucun effet sur les apprentissages, qu'aucun transfert n'est observable dans les tâches d'apprentissage⁴. Il faut vraiment différencier les deux débats, entre ce qu'on observe comme associations entre variables et les effets d'interventions que l'on peut évaluer. Il y a un débat récurrent sur l'opposition entre

méthodes qualitatives et quantitatives qui me semble un mauvais débat. On devrait débattre davantage de nos plans de recherche, pour clarifier comment se mettre en capacité de tester des relations de causalité entre des pratiques et leurs effets sur les élèves. Répondre à ce type de question demande des *designs* de recherche⁵ qui rencontrent des conditions très particulières, pour éviter des conclusions hâtives.

SB : Je ne sais pas si c'est plus qu'hier, mais c'est certain qu'aujourd'hui la pression politique et institutionnelle est grande. Mais peut-être qu'à la création de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique), la volonté était grande de viser à guider les pratiques, soyons prudents. Qu'on crée des institutions qui se saisissent de la recherche pour réfléchir à ce qu'on pourrait en faire ne me semble pas diabolisable. Par contre, il ne faut pas tirer de conclusions hâtives. Par exemple, quand je montre dans mes recherches que lorsque les manuels posent des questions censées aider les élèves à réfléchir, ils laissent souvent l'élève seul pour comprendre l'implicite du chemin qu'impliquent les questions successives. Sans l'aide de l'enseignant pour comprendre l'idée de l'auteur du manuel, on peut augmenter les inégalités sans s'en rendre compte. Mais cela ne me permet pas de préconiser des modes de fonctionnement alternatif, même si j'ai des intuitions. Je peux attirer l'attention sur des passages à risques ou des terrains dangereux, mais je ne peux aller plus loin sans avoir fait de recherche sur ce qui se passerait si l'on faisait autrement. Et dans la collaboration entre pouvoirs publics et recherche, si déjà on arrêta de faire croire qu'on sait, alors qu'on ne sait pas, on gagnerait beaucoup en efficacité sur les questions à se poser.

PP : **On assiste à un violent débat sur la supériorité de certaines méthodes de recherche. Est-il légitime ?**

SB : Il pourrait l'être, mais, tel qu'il a lieu, il ne l'est pas. Que l'on discute entre chercheurs de ce que l'on prend en compte et de ce qui pose problème ou non, c'est beaucoup plus sain que le non-dit où chacun est dans son couloir. Mais aujourd'hui, ce sont les intentions politiques qui ne retiennent que les recherches qui valident leur point de vue formulé à l'avance. Opposer des techniques les unes aux autres au nom de la preuve ne fait pas avancer la science, même si le

débat sur les avantages et les limites de chaque méthode me semble sain.

BG : Je suis assez d'accord. La science, c'est la *disputatio*. Le débat sur les méthodes est légitime, et je pense qu'il est intéressant de distinguer plusieurs niveaux :

- ce n'est pas la méthode, ou la technique d'analyse, qui fait la scientificité. C'est la posture d'esprit, le fait de remettre ou non en question ses idées en les testant, voire en tentant de les mettre en échec, qui caractérise la méthode scientifique, contrairement à la démarche spontanée qui est de vouloir confirmer ses idées reçues ;
- un vrai débat est : « quel plan de recherche répond à quelle question ? ». On peut par exemple débattre du niveau de généralisation qu'on peut mettre derrière une recherche : entre quatre entretiens et une recherche sur cinq mille personnes en prenant soin d'échantillonner les contextes et les milieux, le degré de généralisabilité est différent. Ça ne dit pas encore si c'est meilleur ou plus intéressant. Ça répond juste à la question de savoir dans quelle mesure les résultats sont généralisables. Une autre question est de savoir quels plans de recherches nous permettent plus ou moins de déduire la causalité. Quelles sont les conditions permettant d'identifier une relation de causalité ? Voilà une question complexe qui a une longue histoire en sciences humaines et sociales, mais aussi une question qui est cruciale pour les retombées pratiques des recherches en éducation. Il se trouve que, pour la plupart des chercheurs qui ont travaillé sur cette question, certains *designs* de recherche – comme les études (quasi) expérimentales – permettent davantage de se protéger de diverses interférences et d'isoler des relations causales. Sur cette question, on peut par exemple être plus convaincu par une recherche qui fait des interventions sur le terrain en comparant deux conditions différentes que par une étude de cas. De nouveau, cela ne dit pas quelle approche est meilleure ou plus intéressante, juste que certains plans de recherche permettent avec plus de certitude que d'autres d'inférer une relation causale ;
- enfin, une chose est de connaître l'effet probable de telle ou telle variable, mais se demander comment former, en formation initiale et continue, comment accompagner les professionnels pour que leurs pratiques puissent évoluer au bénéfice des élèves, est une tout autre question. On manque, me semble-t-il, de recherches pertinentes sur cette question et il y a souvent un raccourci de l'une à l'autre.

SB : Oui, ces questions se posent toujours. Dans notre travail à ESCOL (Éducation et scolarisation) et au sein du réseau RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages), pour un livre à paraître en janvier sous la direction d'Élisabeth Bautier et Marion van Brederode, nous avons travaillé à compiler toutes nos recherches qualitatives sur près de dix ans, au sujet de ce qui peut faire incompréhension dans les situations d'enseignement, pour réaliser une étude quantitative dont les résultats confirment et nuancent à la fois nos résultats qualitatifs. Mais si nous étions partis sur une étude quantitative sans les hypothèses que nous avons pu construire d'après nos recherches qualitatives, jamais nous n'aurions construit les indicateurs que nous avons adoptés, parce qu'on n'aurait pas pu les imaginer. Chaque méthode produit des effets d'objectivation différents et complémentaires. Et pour tout dire, je me méfie autant du positivisme normatif de nos gouvernants que du relativisme de certaines approches... Les menaces ne viennent pas que de l'extérieur. Certains courants se focalisent beaucoup sur les ressentis, comme s'ils existaient en dehors du monde objectif. Certes, les effets d'étiquetage produisent des choses terribles sur les élèves, mais a-t-on besoin d'une 150^e thèse pour le montrer alors qu'on sait que, ce qui est l'objet essentiel, est : pourquoi ils n'ont pas appris.

BG : Je partage cet avis. On peut imaginer du qualitatif qui se déploie dans le temps, ça permet de dire des choses qu'on ne peut pas dire avec une photo, même quantitative. L'exemple de Stéphane Bonnéry me semble bon. Je vois encore des enquêtes qui s'appuient sur du déclaratif (« je crois que cette méthode a été utile dans ma classe ») en le présentant comme une preuve d'efficacité, ce qui me paraît scientifiquement intenable. Ce qui est important, c'est le lien entre la question qu'on se pose et ce que permet de savoir réellement le *design* de recherche qu'on se donne. Et accepter de dire qu'on ne peut pas répondre à toutes les questions. Il faut renforcer le débat pour trouver des consensus là-dessus, afin d'être plus convaincants comme communauté scientifique quand on s'adresse aux professionnels ou au politique.

PP : **Quelles sont les pistes pour éviter que les paradigmes ou champs de recherche se voient comme des ennemis sur lesquels il faut prendre le pouvoir symbolique et idéologique ?**

SB : La meilleure des pistes, c'est la démonstration scientifique, qui intègre le fait de ne pas s'interdire de poser des questions, car, trop souvent, l'évitement du débat relève du « je ne veux pas savoir » si cela attire l'attention sur autre chose que son pré carré. Cela renvoie à la question précédente.

PP : **Les critères d'évaluation du travail du chercheur n'ont-ils pas un effet négatif sur les priorités de travail du chercheur ?**

SB : Nous avons des responsabilités, par exemple sur la recherche de financement des doctorants : il est plus difficile de financer une recherche sur les questions d'enseignement/apprentissage si on ne se réclame pas de telle approche. Nos laboratoires sont aussi évalués là-dessus : il vaut mieux publier beaucoup de papiers sur des microeffets que montrer de grandes choses. Ce n'est pas bon signe, et le dernier livre de Bernard Lahire⁶ me semble sonner l'alarme sur ce risque et inviter à réorienter nos priorités. Il existe de nombreux obstacles institutionnels aux passerelles : certains chercheurs sont *persona non grata* dans certaines académies.

BG : Je ressens moins l'interférence du politique dans notre contexte belge. Mais je pense que certains mécanismes internes, notamment la pression du temps et de la publication, éloignent de la familiarité du terrain, avec tout ce qu'il requiert comme contraintes de connaissances des contextes. Nous en parlons dans certains chapitres de notre ouvrage *Améliorer les pratiques en éducation*⁷. Les jeunes chercheurs, même venant de la pratique professionnelle, peuvent vite se retrouver dans une sorte de « bulle » constituée d'un petit réseau de spécialistes qui se lisent, se citent entre eux et se retrouvent en colloque. Cela interroge la capacité des milieux de recherche à se nourrir des interactions des milieux de pratique (élèves, parents, enseignants...) et à intégrer leurs préoccupations dans leurs questions de recherche. Peut-être serions-nous plus crédibles comme chercheurs en éducation si nos recherches étaient davantage centrées sur le cœur du travail de l'enseignant, les apprentissages, les gestes d'enseignement, les conséquences de différents choix de pratiques, et moins sur des enjeux plus périphériques, qui certes sont légitimes sur le plan scientifique, mais peu utiles ou utilisables, comme dirait André Tricot. Mais cette dimension d'impact sociétal, ou plus globalement de « service à la société », n'est pas très présente

dans l'évaluation du travail des chercheurs. Cela dépend essentiellement de la volonté et de l'engagement des chercheurs. Personnellement, je ne pense pas que ça m'a handicapé dans mon travail ou mon évaluation.

SB : Les nouveaux chercheurs sont aussi vite happés par des effets de contexte qui font que c'est plus difficile pour eux : s'ils sortent d'un statut précaire, aussitôt recrutés, on leur remet la responsabilité de diplômes, ils sont assaillis de contraintes administratives...

BG : Je pense que la pression est plus élevée pour tous, même si les jeunes chercheurs sont plus protégés chez nous que ce que vous décrivez pour la France.

PP : **Benoît Galand, vous écrivez dans cet article : « Former les praticiens aux connaissances de la recherche ne suffit pas ». Mais dans votre contexte, comment essayez-vous de tisser ces collaborations ?**

BG : Voici un exemple. En Belgique comme en France, le harcèlement à l'école émerge comme sujet de société au début des années 2010. Je suis contacté par des acteurs de terrain de différents secteurs (enseignement, protection de l'enfance, organisations de jeunesse) qui ont repéré mes premiers travaux et demandent à me voir. Je les invite tous ensemble, parce que j'ai peu de temps disponible. Cette rencontre est l'occasion d'un véritable échange et se conclut par l'envie des participants de poursuivre. Ces échanges débouchent sur l'organisation d'un colloque participatif, qui va ensuite amener la création d'un réseau de professionnels, intervenants et chercheurs sur la base du volontariat. Ce réseau deviendra une association qui existe encore⁸, et où – grâce à l'investissement bénévole de quelques personnes – on a pu réunir des professionnels et des chercheurs sans que quelqu'un n'ait à prendre le *leadership* et où tout le monde apprend les uns des autres pour produire du savoir et des outils.

SB : Je ne l'ai pas fait souvent, mais j'ai l'impression que c'est utile quand on tisse un dispositif qui allie des apports sous forme de conférence à un travail filé avec les formateurs locaux qui vont organiser un travail d'aller-retour entre les apports et la réalité des questions du terrain, des captations de situation, des études de manuel, des observations croisées et des temps de discussion en plus petit

groupe. Mais ce sont des choses que j'ai peu le temps de faire, qui nécessitent des connaissances préalables entre acteurs, et qui ne sont que peu reproductibles vu le temps qu'on a et les conditions de travail qu'on a. Pourtant, la question de la vision que les enseignants ont de la recherche me semble importante. Je leur suis reconnaissant de nous ouvrir la porte, et c'est bien la moindre des choses, qu'ils puissent eux aussi en tirer des bénéfices.

NOTES

2 GALAND, Benoît (2018). « Non, la recherche ne dit pas aux praticiens ce qu'ils doivent faire ». *Diversité*, n° 192, p. 107-112. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_192_1_4707

3 BRADY, Anna C., GRIFFIN, Marlynn M., LEWIS, Aariah R., FONG, Carlton J., ROBINSON, Daniel H. (2023). « How Scientific Is Educational Psychology Research? The Increasing Trend of Squeezing Causality and Recommendations from Non-intervention Studies ». *Educational Psychology Review*, vol. 35, n° 1, art. 37 ; REINHART, Alyssa L., HARING, Samuel H., LEVIN, Joel R., PATALL, Erika A., ROBINSON, Daniel H. (2013). « Models of Not-So-Good Behavior. Yet Another Way to Squeeze Causality and Recommendations for Practice out of Correlational Data ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, n° 1, p. 241-247.

4 SALA, Giovanni, GOBET, Fernand (2019). « Cognitive Training Does Not Enhance General Cognition ». *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 23, n° 1, p. 9-20 ; SIMONS, Daniel J., BOOT, Walter R., CHARNESSE, Neil, GATHER-COLE, Susan E., CHABRIS, Christopher F., HAMBRICK, David Z., STINE-MORROW, Elizabeth A. (2016). « Do “Brain-Training” Programs Work? ». *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 17, n° 3, p. 103-186.

5 Le *design* de recherche est l'articulation des différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyse et résultats.

6 LAHIRE, Bernard (2023). *Les structures fondamentales des sociétés humaines*. Paris : La Découverte.

7 GALAND, Benoît, JANOSZ, Michel (coord.) [2020]. *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

8 RPH (Réseau prévention harcèlement) : <https://www.lerph.be/rph.php>

AUTEURS

Benoît Galand

Docteur en psychologie et professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (UCL).

Stéphane Bonnéry

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et membre de l'équipe de recherche CIRCEFT-ESCOL.

Des institutions sociales de moins en moins enclines à considérer les enfants comme des sujets ?

Ghislain LEROY

DOI : 10.35562/diversite.4279

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article revient sur un entretien réalisé par Régis Guyon avec Sylviane Giampino, en 2012. Cette dernière s'y inquiète de l'évolution de la prise en charge des enfants au sein de l'école maternelle et au-delà. Une recherche de performance précoce semble s'installer, dit-elle, au détriment d'une prise en charge plus globale des enfants, dans leur diversité, tirant aussi profit de la tradition des théories psychologiques de l'attachement. Ghislain Leroy constate que ces évolutions n'ont fait que s'accroître depuis cet entretien. La culture de la performance enfantine semble s'être plus encore déployée dans la société, indissociable de parcours éducatifs de plus en plus inégalitaires et différenciés dès la petite enfance. Ce contexte va également de pair avec une valorisation nouvelle de l'obéissance enfantine précoce et une perte de légitimité des liens affectifs « gratuits » entre adultes et enfants. La valorisation sociale d'un rapport à l'enfant l'instituant comme sujet pourrait corrélativement s'avérer déclinante.

English

This article revisits an interview Régis Guyon conducted with Sylviane Giampino in 2012. In it, the latter expresses her concern about the evolution of childcare in nursery schools and beyond. A search for early performance seems to be taking hold, she says, to the detriment of a more holistic approach to children, in all their diversity, also drawing on the tradition of psychological theories of attachment. Ghislain Leroy notes that these trends have only become more pronounced since this interview. The culture of children's performance seems to have become even more widespread in society, with increasingly unequal and differentiated educational pathways from early childhood onwards. This context also goes hand in hand with a new valorization of early childhood obedience and a loss of legitimacy for "free" emotional bonds between adults and children. At the same time, the social value of a relationship with the child that establishes him or her as a subject may be declining.

INDEX

Mots-clés

petite enfance, école maternelle, performance scolaire, inégalité

Keywords

early childhood, nursery school, school performance, inequality

PLAN

La recherche continuée de performance enfantine à l'école maternelle

La transformation du rôle social de l'école maternelle

Un rapport éducatif plus vertical

École maternelle et psychologie

Montessorisme et performance enfantine

Transformation du rapport éducatif à l'enfant au-delà de l'école maternelle

Parcours éducatifs élitaires dans la petite enfance

Quid des parcours éducatifs populaires ?

Du côté des parents

Quels enfants forme-t-on aujourd'hui ?

Pour conclure...

TEXTE

- 1 En lisant aujourd'hui, en 2023, cet entretien mené avec Sylviane Giampino en 2012, on ne peut qu'être frappé par la valeur de ses intuitions. Elle s'y inquiète de plusieurs évolutions sociales attestant une recherche croissante de performance enfantine précoce. Elle constate que ces tendances se mettent en œuvre dans de multiples institutions sociales : école maternelle, crèches ou encore familles. À bien des égards, comme nous le verrons, ces évolutions n'ont fait que se développer et s'approfondir depuis cet entretien, allant de pair avec le déclin d'une approche que l'on peut qualifier de « subjective » de l'enfant, c'est-à-dire l'instituant et le considérant comme sujet.

La recherche continuée de performance enfantine à l'école maternelle

La transformation du rôle social de l'école maternelle

- 2 Le texte s'inquiète du développement d'attentes précoces envers l'enfant, en évoquant tout particulièrement les évolutions de l'école maternelle :

On a aujourd'hui une école maternelle qui a perdu sa vocation ludique et d'éveil et qui est en train de se vendre à l'illusion des acquisitions de compétences et à la précipitation du développement cognitif des enfants [...]. (Giampino, Guyon, 2012, p. 8).

- 3 À l'époque de la réalisation de cet entretien, le mouvement de scolarisation de l'école maternelle était en effet déjà largement en œuvre. Rappelons qu'au cours des décennies 1980, 1990 et 2000, l'école maternelle a connu un grand nombre de transformations administratives et curriculaires. Jadis, l'école maternelle était légitimée par plusieurs finalités : finalités de garde, finalités de préparation à la suite de la scolarité et finalités de prise en charge psychologique de l'enfant. À partir des années 1980, la logique de justification scolaire s'impose de plus en plus par rapport aux autres logiques, devenant peu à peu quasi hégémonique. Au cours de ces décennies, dans les programmes, les activités de lire, écrire, compter, ou censés y préparer (phonologie, par exemple) gagnent largement du terrain par rapport à des objectifs du type « vivre ensemble » ou relatifs à « l'affectivité ». Avec la loi d'orientation de 1989, l'école maternelle devient le début de la scolarité, son cycle 1, alors qu'elle était précédemment considérée comme un « avant », voire un « ailleurs », par rapport au système éducatif proprement dit. Dans le même temps, les logiques évaluatives (d'ailleurs évoquées dans l'entretien, Giampino, Guyon, 2012, p. 11), censées attester la réalisation de ces nouvelles ambitions scolaires, progressent. Dès 1990, un livret scolaire devient

obligatoire à l'école maternelle. D'abord décrié, son usage est depuis devenu ordinaire.

Un rapport éducatif plus vertical

- 4 Au-delà des dimensions curriculaires, ce sont aussi les normes éducatives, relatives à ce que doit être la relation adulte/enfant à l'école maternelle, qui évoluent au cours de cette période. Dans les années 1970, cette institution avait été en partie marquée par des visions éducatives libertaires. Les programmes de 1977 invitaient l'adulte à la retenue dans l'imposition de comportements à l'enfant (MEN, 1977), pour l'encourager à faire preuve d'initiative et pour qu'il développe sa créativité. Dès les orientations de 1986 (MEN, 1986), une remise en cause de ces valeurs a lieu. L'importance que l'enfant accepte les contraintes est soulignée. Ce phénomène se durcira dans les programmes ultérieurs. Sous le ministère de Xavier Darcos paraissent de nouveaux programmes (MEN, 2008) qui font l'éloge de la « morale », de l'obéissance vis-à-vis de l'enseignant, appelant par ailleurs l'enfant à savoir « contrôler » ses émotions, au rebours total des instructions de 1977, bien plus accueillantes à leur égard (Leroy, 2020b).
- 5 Il est vrai que les approches libertaires des années 1960-1970 avaient parfois engendré des dérives (Leroy, 2022). Il est également vrai qu'à cette période, on pouvait parfois rapprocher un peu vite déprise enseignante et créativité de l'enfant (alors que cette créativité est aussi un apprentissage, supposant un accompagnement, une initiation, adultes). De nombreux travaux psychologiques des années 1980 (Bruner, 1983) ont montré l'importance de l'étayage adulte, et de la transmission, pour que l'enfant apprenne, tout ne pouvant pas naître de ses seules initiatives. Il n'en reste pas moins que ce retour de l'autorité à partir des années 1980 a aussi à voir avec le fait que l'école maternelle est alors de plus en plus sollicitée pour produire des résultats scolaires. Dès les années 1980, l'école maternelle est encouragée à résoudre les questions désormais prégnantes d'« échec scolaire ». Mais surtout, au cours des années 1990, on attend de plus en plus que l'école maternelle donne à voir des résultats scolaires, pour justifier son existence et ses coûts, de plus en plus questionnés, dans un contexte de développement de la nouvelle gestion publique

et des valeurs néo-libérales (Bezes, 2009), indissociables d'un soupçon vis-à-vis de la légitimité des institutions publiques. On cherche à les rendre moins onéreuses, par des objectifs de performances censés être asymptotiques des professionnels qui y exercent, en reprenant des logiques d'évaluation du travail qui se sont peu avant développées dans l'entreprise privée (Paradeise, Lichtenberger, 2001). On comprend dès lors qu'il existe, à l'époque, des liens intimes entre l'attente renforcée de résultats scolaires de l'école maternelle et le retour de la valorisation du rapport d'autorité entre l'adulte et l'enfant. L'enfant n'a plus le temps de faire preuve d'initiative ; il doit rapidement être élève pour que l'école maternelle produise les résultats qu'on attend d'elle. Voilà qui peut mettre à mal son statut de « sujet » auquel se réfère Sylviane Giampino (Giampino, Guyon, 2012, p. 10).

École maternelle et psychologie

- 6 Le déclin du possible rapport subjectif à l'enfant se caractérise, au cours de la période, par un remaniement dans les rapports entre école maternelle et psychologie. Voilà qui nous amène à nous pencher sur les différents usages sociaux de la psychologie, variés au cours du temps.
- 7 À la fin des années 1970, la psychanalyse a une grande influence dans les textes officiels de l'école maternelle. Du même coup, l'enfant n'est pas qu'appréhendé comme élève, mais aussi avec un souci relatif à sa vie psychique intime et émotionnelle. Cela est encore le cas dans les orientations de 1986 qui, bien qu'elles rétablissent l'importance des finalités scolaires, proposent encore maints développements sur la question de la bonne prise en charge émotionnelle de l'enfant. On y trouve par exemple des passages sur l'importance de respecter le besoin d'isolement de l'enfant, ainsi que de le secourir en cas de chagrin, par exemple avec des objets transitionnels. Dans mon ouvrage *L'école maternelle de la performance enfantine* en 2020, j'ai pu montrer qu'à partir des programmes de 1995, les thématiques psychologiques affectives de ce type disparaissent quasiment. La psychanalyse n'est d'ailleurs plus citée. Les justifications psychologiques, insistant sur l'importance de la libre initiative de l'enfant, disparaissent tout autant, dans un contexte de valorisation croissante

de l'organisation concertée des apprentissages. C'est aussi que, du côté des professeurs des écoles, l'« improvisation » est de plus en plus mal vue, alors même que des travaux ont montré qu'elle pouvait être une compétence clé des professionnels de la petite enfance¹ ; mais ici, il s'agit bien sûr plutôt de prendre pour modèle l'enseignant de l'école élémentaire. Une chaîne d'obéissance doit en réalité être à l'œuvre, du professeur des écoles de maternelle, censé appliquer dûment les nouveaux programmes scolarisant, par une densification du temps d'apprentissage, aux enfants.

- 8 Dans les décennies ultérieures, et notamment depuis cet entretien de 2012, ces grandes orientations n'ont pas changé. Sous la présidence de François Hollande, de nouveaux programmes sont élaborés. Certains chercheurs qui jouent un rôle dans leur élaboration, tels que Pascale Garnier², tentent de faire en sorte qu'un retour des approches psychoaffectives s'y mette en œuvre, ainsi qu'une revalorisation de l'initiative infantile, mais avec un succès très relatif. Les thématiques affectives, ou relatives au jeu libre de l'enfant, sont accueillies un peu froidement par les enseignants de l'école maternelle de l'époque, et surtout l'Inspection générale, qui bloque les tentatives de déscolarisation, fussent-elles partielles (Leroy, 2017).
- 9 À la fin de la décennie 2010, des travaux soulignent pourtant les liens entre la logique de scolarisation et les situations de mal-être infantile. J'ai pu identifier des situations de stress infantile précoce et de violences physiques à l'encontre des enfants dans certains contextes où la demande de performance est particulièrement à l'œuvre (Leroy, 2019). Les attentes de conformation scolaire peuvent parfois devenir très insistantes de la part de certains enseignants et éloigner largement l'école maternelle d'un accueil inconditionnel de l'enfant :

Notre société exerce une sorte de violence, car elle oublie que les petits sont des petits. (Giampino, Guyon, 2012, p. 10)

- 10 Garnier et Brougère (2017) s'inquiètent également des conséquences de l'usage précoce de classifications scolaires aboutissant *de facto* à « trier » les enfants.

- 11 Des liens forts demeurent bien sûr aujourd'hui entre l'école maternelle et la psychologie, mais parfois dans un sens différent de celui que nous venons d'évoquer. Avec les travaux de Stanislas Morel³ (2012), nous voyons qu'à un usage libertaire de la psychanalyse dans les années 1970 pourrait avoir succédé un usage tout autre, permettant au fond de déresponsabiliser l'école de la difficulté scolaire, en lui trouvant des causes extérieures à l'école, comme dans des liens familiaux supposément « névrotiques » et troublés (un rapport vite qualifié de « fusionnel » entre une mère et un enfant pouvant par exemple être allégué pour « expliquer » les difficultés de ce dernier⁴).

Montessorisme et performance infantine

- 12 Depuis cet entretien avec Sylviane Giampino, l'école maternelle a également connu le renouveau d'approches pédagogiques se disant inspirées de Montessori. Nous ne trancherons pas ici sur leur fidélité ou non à Maria Montessori, nous centrant plutôt sur le sens social de ces nouvelles pratiques, et ce qu'elles disent de l'évolution du rapport éducatif à l'enfant à l'école maternelle. Dès 2010, des enseignants de maternelle ont vu des ressources dans ce type d'approche, qui ont connu aussi un fort développement après le grand succès de l'ouvrage de Céline Alvarez, *Les lois naturelles de l'enfant* (2016). Cet ouvrage fait le récit d'une expérimentation pédagogique d'inspiration montessorienne à Gennevilliers, qui aurait permis de faire réussir les enfants de façon spectaculaire. Nous avons en 2017-2018 mené une vingtaine de jours d'observation dans des classes mettant en œuvre ce type de pédagogie. Il a été frappant de constater que ces pratiques reposaient souvent sur une forte déprise enseignante, et une responsabilisation accrue des enfants par rapport à leurs propres parcours d'apprentissage. La classe n'adopte désormais plus un développement unitaire. Chaque enfant suit son parcours d'apprentissage, lié à ses propres désirs spontanés, se dirigeant vers les activités de son choix. La perspective sociologique est ici utile pour mettre en lumière que, selon leurs socialisations familiales différenciées, les enfants ne vont pas vers les mêmes types d'activité, et n'utilisent pas ces temps d'apprentissage avec le même rythme ou le même zèle (Leroy, 2020a). On peut dès lors s'interroger sur les liens potentiels entre ce montes-

sorisme contemporain et une logique de renforcement des inégalités sociales. D'autant plus que la logique de très forte personnalisation qui est alors mise en œuvre permet, chez les enfants les mieux dotés, de travailler bien plus précocement que jadis les compétences les plus scolairement rentables. Ainsi, j'ai eu l'occasion de voir, dans ces classes, des enfants favorisés apprendre à lire à 3 ans, ce que je n'avais jamais vu dans mes observations précédentes, notamment au début de la décennie 2010. Enfin, cette approche montessorienne contemporaine ne consiste en rien en un retour d'une approche psychoaffective de l'enfant, telle que décrite plus haut, qui avait une certaine influence dans les années 1960 et 1970. Elle est bien plutôt très largement justifiée par son efficacité scolaire supposée. En quoi elle ne rompt en rien, selon nous, avec la logique scolarisante qui a pris tant d'importance à l'école maternelle dans les dernières décennies.

Transformation du rapport éducatif à l'enfant au-delà de l'école maternelle

Parcours éducatifs élitaires dans la petite enfance

- 13 Depuis cet entretien de 2012, les parcours éducatifs scolaires sont de plus en plus inégalitaires. La publication des IPS⁵ (indice de position sociale) en 2022 a permis de voir que l'enseignement privé était non seulement en croissance, mais recrutait également moins d'enfants populaires que jadis. Il est devenu encore plus naturel qu'avant pour les classes supérieures de recourir à cette voie. Par ailleurs, au « privé » classique, par exemple catholique, s'est aussi ajoutée toute une nouvelle offre alternative bigarrée. En France, on dénombrait 125 écoles revendiquant une appellation Montessori en 2012 contre 169 en 2017, soit un taux de progression de plus de 6 % par an (Viaud, 2017). Mais nous pouvons également évoquer les écoles Steiner, démocratiques, ou encore l'instruction en famille. Toutes ces institutions sont différentes, et peuvent prendre des formes très variées, mais il n'est pas rare qu'elles mettent en œuvre des parcours scolaires fondés sur des logiques d'entre-soi social, voire d'élitisme, même si ce

n'est pas toujours le cas. Quoi qu'il en soit, de nouveaux types d'écoles maternelles privées apparaissent, notamment d'inspiration montessorienne, répondant à ces besoins élitaires croissants dès le jeune âge des milieux supérieurs.

- 14 À ce titre, comme le disait déjà Sylviane Giampino dans cet entretien, des effets de ricochet ont lieu ; la concurrence scolaire croissante s'invite également de plus en plus avant l'école maternelle proprement dite :

Ce qui me semble problématique aujourd'hui, c'est que non seulement les écoles maternelles fonctionnent de plus en plus sur le modèle de l'école primaire, mais que les modes d'accueil collectifs fonctionnent de plus en plus sur le modèle de l'école maternelle.
(Giampino, Guyon, 2012, p. 10)

- 15 Au-delà, encore, de ces intuitions, se développe aujourd'hui toute une nouvelle offre de crèches privées très qualitatives, assurant une prise en charge éducative hautement personnalisée et maximisant la préparation scolaire (mettant en avant le bilinguisme, par exemple). Nous avons eu l'occasion d'étudier ce type de crèche. Elles sont souvent payées en large partie par des comités d'entreprises ayant des moyens importants. Plus généralement, dans un grand nombre de crèches plus ordinaires semblent aussi parfois progresser des logiques scolarisantes, pour préparer à une école maternelle qui elle-même ne prépare plus à l'école, mais en constitue dorénavant le début. Le développement de la recherche d'« autonomie » dès la crèche en est un exemple. Plusieurs sociologues ont identifié la formidable croissance des attentes d'autonomie à l'école (Lahire, 2001), et à l'école maternelle en particulier, depuis les années 2000. Cette valeur est liée à des attentes croissantes de responsabilité de l'enfant quant à sa propre réussite, dans laquelle il doit s'investir. Nous avons eu l'occasion d'identifier plusieurs crèches dans lesquelles le travail pédagogique autour de l'autonomie de l'enfant était présenté comme plus important que celui autour de la découverte de l'autre, et/ou du vivre ensemble. Nous retrouvons des évolutions semblables à ce que nous avons évoqué plus haut en ce qui concerne les évolutions de l'école maternelle.

Quid des parcours éducatifs populaires ?

- 16 Si l'offre se diversifie pour les parents bien situés socialement, on s'interroge en revanche sur les possibles offerts en crèches aux familles les plus populaires (tout en ayant conscience que les crèches sont quoi qu'il en soit moins fréquentées par ces milieux sociaux). On peut faire l'hypothèse d'une tendance à la baisse de qualité dans plusieurs secteurs de la petite enfance. Les choses semblent avoir évolué défavorablement depuis l'entretien mené avec Sylviane Giampino, qui affirmait : « [...] la petite enfance évolue [...] vers toujours plus de professionnalisation » (Giampino, Guyon, 2012, p. 11).
- 17 Je coordonne actuellement une recherche CNAF (Caisse nationale des allocations familiales) depuis 2022 sur les « professionnels de crèche et les émotions des enfants ». Nous avons pu constater que les conditions de travail dans de nombreuses crèches publiques évoluent défavorablement, comme dans de nombreuses autres sphères professionnelles, avec des professionnel·le·s usé·e·s, ayant peu de temps pour une prise en charge qualitative des enfants, avec un nombre important d'arrêts de travail, etc. Beaucoup de professionnel·le·s envisagent des reconversions, éreinté·e·s par leurs conditions de travail. Des rapports donnent à voir ces évolutions défavorables qui peuvent être, ici aussi, indissociables de souffrances enfantines (IGAS, 2023). L'offre privée semble également régulièrement offrir des conditions de prise en charge rentabilistes défavorables à une prise en charge psychique individuelle de l'enfant. Il serait caricatural de dire que seuls les enfants issus des classes populaires sont victimes de ces évolutions (nous avons constaté des crèches au fonctionnement dégradé dans des quartiers privilégiés). On peut néanmoins relever que, comme pour l'école publique, les familles capables de s'émanciper de ces environnements dégradés sont, et seront, de plus en plus les familles les mieux situées socialement.
- 18 Peut-être est-il envisageable de faire des liens entre ce type d'évolution, et ce qui se joue dans l'Éducation nationale. Le recours jadis impensable à une main-d'œuvre non formée, recrutée par *speed dating* (« rencontre rapide »), pour enseigner dans le premier degré (donc également à l'école maternelle), en est un exemple. Si

l'école maternelle française est régulièrement montrée du doigt par les organismes internationaux, notamment pour le très fort ratio adulte/enfant, un de ses points forts historiques était la durée de formation des professeurs des écoles (BAC + 5).

Du côté des parents

- 19 La très forte préoccupation contemporaine quant à la réussite des enfants se retrouve dans une mobilisation parentale qui n'a fait que se renforcer depuis la parution de cet article. L'ouvrage collectif « *Être un bon parent* ». *Une injonction contemporaine* dirigé par Claude Martin⁶, paru en 2014, en est un bon témoin. J'ai pu quant à moi mener une recherche sur les manuels parentaux se référant à Montessori, qui ont prospéré depuis 2015 environ. S'y met en place un discours survalorisant les apprentissages précoces de l'enfant plutôt que le lien affectif avec lui. Dès la naissance quasiment, certains de ces manuels appellent à limiter le lien affectif parents/enfants, car il détournerait l'enfant de son attrait supposé pour des jeux éducatifs, dûment mis à sa disposition, pour qu'il s'y adonne en solitaire et travaille, déjà, son autonomie. L'installation d'un lit sans barreaux est du même coup prescrite pour que, le plus tôt possible, l'enfant aille réaliser, seul, des jeux éducatifs préparés par ses parents. Il semble parfois y avoir, dans ces ouvrages, une rupture troublante et inédite depuis les années 1950 avec certaines théories de l'attachement qui avait jadis prospéré (Neyrand, 2000), d'ailleurs évoqué par Sylviane Giampino au sein de l'entretien (Giampino, Guyon, 2012, p. 7). D'ailleurs, c'est aussi ce type de rapport à l'adulte, moins affectif, plus distancié, qui est connexe à la notion d'autonomie. L'enfant idéal contemporain n'est plus tant un enfant enjoint par l'adulte à être performant scolairement précocement, mais un enfant *lui-même* fortement investi précocement dans un tel devenir de lui-même, y adhérant très largement, et faisant des efforts pour cela. Ce doit être son propre projet.

Quels enfants forme-t-on aujourd'hui ?

- 20 On peut, dans la continuité du point de vue théorique de Sylviane Giampino, s'interroger sur le devenir psychique des enfants dans un tel climat. Il nous semble poser des problèmes différents selon les

milieux sociaux des enfants. Les enfants de milieux supérieurs sont précocement socialisés à ces normes de performance croissante. Le fait qu'ils soient appréhendés comme des *performers* (et appréciés comme tels) nous paraît contraire à une logique sociale d'institution comme sujet, capable, d'ailleurs, d'exprimer des besoins propres. S'il y a néanmoins une chance qu'ils effectuent un parcours scolaire qualitatif, leur assurant une position sociale plus qu'honorable, il nous paraît important de dire qu'une telle éducation peut éloigner d'un rapport de soi à soi heureux. Annette Lareau (2021) a souligné le caractère frénétique de ce type d'éducation, fondé sur la seule focale de l'optimisation des performances scolaires.

- 21 Du côté des enfants issus des classes populaires peuvent à l'inverse se jouer des phénomènes de marginalisation, contraires eux aussi au bon développement psychique. Les institutions de la petite enfance tendent à valoriser de plus en plus la performance scolaire. Les logiques de prise en charge psychoaffectives déclinent. Dès lors, ces enfants peuvent être stigmatisés dans leurs différences (ils possèdent moins de legs familiaux conformes à ce nouvel éthos de la performance précoce). On voit aussi des phénomènes de responsabilisation de ces enfants ou de leurs parents (c'est d'eux que viendrait le problème de leur inadaptation), dans un contexte de baisse d'ambition politique globale des institutions publiques, allant de pair avec le déploiement d'une logique de mérite individuel, qui justifie d'ailleurs à dessein le désengagement de la collectivité. Dans un tel contexte, ces enfants issus des classes populaires ne sont pas non plus accueillis comme sujets.

Pour conclure...

- 22 Ainsi, ce texte de Sylviane Giampino résonne avec beaucoup de nos travaux menés depuis, et d'enquêtes de nombreux sociologues. Ils concordent pour s'interroger sur un déclin du rapport subjectif à l'enfant et d'une responsabilité collective adulte à l'endroit du bon développement psychique des enfants. Le contexte néo-libéral et de nouvelle gestion publique pourrait tendre à rendre désuète l'appréhension de l'enfant comme un sujet psychique singulier, que ce soit à l'école maternelle, dans les crèches ou encore dans les sphères familiales. C'est aussi qu'il est des liens entre ces nouvelles tendances

politiques et la question de l'ordre précoce dans l'enfance. Il n'est plus question d'enseigner la subversion à l'enfant comme dans certaines approches des années 1970 (Leroy, 2022). Il s'agit au contraire que, précocement, il concoure lui-même, sincèrement, à sa propre normalisation. Nous terminerons en soulignant la complémentarité selon nous d'une certaine psychologie de l'enfant, telle que celle défendue dans cet entretien, et de l'analyse sociologique, pour démasquer, confondre, et combattre ce type de rapport à l'enfant et aux individus, que nous jugeons hautement inique. D'autres éducations, d'autres individus, d'autres vies, sont possibles et très largement souhaitables, indissociables d'autres visions et pratiques politiques.

BIBLIOGRAPHIE

BEZES, Philippe (2009). *Réinventer l'État. Les réformes de l'administration française (1962-2008)*. Paris : PUF.

BRUNER, Jerome S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.

DARMON, Muriel (2001). « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle ». *Sociétés & Représentations*, vol. 1, n° 11, p. 515-538. <https://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2001-1-page-515.htm>

GARNIER, Pascale, BROUGÈRE, Gilles (2017). « Des tout-petits "peu performants" en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce ». *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 83-102. <https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2017-2-page-83.htm>

GIAMPINO, Sylviane, GUYON, Régis (2012). « "Notre société oublie que les petits sont des petits". Entretien avec Sylviane Giampino ». *Diversité*, n° 170, p. 7-12. www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_170_1_3624

IGAS (2023). *Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches. 2022-062r tome 1.pdf* (igas.gouv.fr)

LAHIRE, Bernard (2001). « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire. Entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 151-161. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812

LAREAU, Annette (2021). « Ouverture. Les inégalités invisibles. Classe sociale et "élevage" des enfants dans des familles noires et des familles blanches ». Dans

Octobre, Sylvie, Sirota, Régine (dir.). *Inégalités culturelles. Retour en enfance*. Paris : Ministère de la Culture – DEPS, p. 39-101. <https://www.cairn.info/inegalitees-culturelles-retour-en-enfance--9782111399785-page-39.htm>

LEROY, Ghislain (2017). « La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle. *Recherches & Éducatives*, n° 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3487>

LEROY, Ghislain (2019). « Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations enfantines ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 52, p. 53-72. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2019-3-page-53.htm>

LEROY, Ghislain (2020a). « “Ateliers” et activités montessoriennes à l'école maternelle. Quel profit pour les plus faibles ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 207, p. 119-131.

LEROY, Ghislain (2020b). *L'école maternelle de la performance infantile*. Bruxelles – Bern – Berlin : Peter Lang.

LEROY, Ghislain (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. Paris : La Découverte.

MARTIN, Claude (dir.) [2014]. « Être un bon parent ». *Une injonction contemporaine*. Rennes : Presses de l'EHESP.

MEN (1977). « Objectifs et procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 30, p. 2313-2338.

MEN (1986). *L'école maternelle. Son rôle, ses missions*. Paris : CNDP.

MEN (2008). *Bulletin officiel*, hors-série, n° 3.

MOREL, Stanislas (2012). « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée ». *Sociétés contemporaines*, vol. 85, n° 1, p. 133-159.

NEYRAND, Gérard (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris : PUF.

PARADEISE, Catherine, LICHTENBERGER, Yves (2001). « Compétence, compétences ». *Sociologie du travail*, vol. 43, n° 1, p. 33-48. <https://doi.org/10.4000/sdt.34443>

VIAUD, Marie-Laure (2017). « Les écoles Montessori dans le monde. La diversité interne d'un réseau en expansion ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 51-62. <https://doi.org/10.4000/ries.6047>

WATANABE, Miwako H. (2010). « Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 53, p. 55-63. <https://doi.org/10.4000/ries.899>

NOTES

1 On pense ici à un article de Watanabe (2010) montrant le savoir-faire d'une éducatrice japonaise, capable de rebondir sur des initiatives enfantines, tel que le fait de ramener une bouteille dégageant un certain parfum, pour les prolonger, les nourrir, en faire des situations d'apprentissage, mais aussi de convivialité entre enfants.

2 Pascale Garnier est professeure des universités en sciences de l'éducation (université Sorbonne Paris Nord, laboratoire EXPERICE).

3 Stanislas Morel est maître de conférences en sociologie (université Sorbonne Paris Nord, laboratoire EXPERICE).

4 Dans le contexte scolarisant actuel, ce type d'usage de la psychologie se retrouve souvent. Ce n'est pas à dire qu'il n'existait pas dans les années 1960 et 1970.

5 Voir l'article paru dans *Le Monde*, « Mixité scolaire : des écarts socio-économiques parfois immenses entre des collèges voisins », 13 avril 2023. https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2023/04/13/mixite-scolaire-des-ecarts-socio-economiques-parfois-immenses-entre-des-colleges-voisins_6169317_4355770.html#:~:text=Cr%C3%A9%C3%A9%20en%202016%2C%20et%20longtemps,de%20demandes%20insistantes%20de%20journalistes

6 Claude Martin est directeur de recherche au CNRS et enseigne à l'EHESP (École des hautes études en santé publique, Rennes).

AUTEUR

Ghislain LEROY

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation. Université Rennes 2, laboratoire CREAD.

« Ce qu'il y a de commun chez les immigrés, quelle que soit leur origine nationale, c'est l'envie, le souhait, le rêve que leurs enfants vivent mieux qu'eux »

Zaihia Zeroulou et Mathieu Ichou

DOI : 10.35562/diversite.4292

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Hélène Buisson-Fenet en septembre 2023, transcrit et mis en forme par Céline Calmejane-Gauzins.

TEXTE

Hélène Buisson-Fenet : Zaihia Zeroulou, vous avez choisi de revenir sur l'article de Bernard Charlot, daté de 1991 et intitulé « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire »² : cet article aborde notamment la substitution de la problématique de l'échec scolaire à celle de la réussite scolaire, substitution qu'il met au jour au travers des cas des élèves d'origine immigrée en sociologie à cette époque, il y a une petite trentaine d'années. Est-ce que cette substitution-là explique que cet article a eu votre préférence ? Est-ce que ça a été un motif pour choisir plutôt celui-ci parmi ceux que proposaient les numéros de Diversité jusqu'à ces années 1990 ?

Zaihia Zeroulou : Cela fait partie des critères de choix en effet, parce que cette substitution de la réussite à l'échec rejoint la démarche de mes travaux de recherche, dans la mesure où j'ai commencé à travailler sur les questions d'analphabétisme, où l'on retrouvait les immigrés de première génération, puis sur les questions d'échec scolaire des milieux populaires, dont faisaient partie les enfants d'immigrés. J'ai eu cette approche-là dès le départ et j'avais l'impres-

sion que tout était expliqué sur l'échec scolaire et qu'il était difficile d'aller plus loin dans la compréhension de ce phénomène social... Je m'apercevais aussi, lors d'entretiens avec des enseignants, des familles ou des jeunes, que j'avais affaire à des situations atypiques. Des enseignants me parlaient d'élèves de milieux défavorisés qui réussissaient brillamment. J'ai rencontré des familles où il y avait des enfants en échec, mais aussi un frère, une sœur qui avait brillamment réussi. Ces observations m'ont donné l'idée de partir de ces situations atypiques, un peu exceptionnelles, de réussite. J'ai réalisé un mémoire de DEA (diplôme d'études approfondies), puis une thèse sur cette thématique de la réussite en milieux défavorisés et publié plusieurs articles³.

En outre, Bernard Charlot a des approches, des démarches que j'adoptais déjà et que je trouve toujours pertinentes. Les parcours scolaires sont aussi le résultat d'histoires individuelles, familiales et migratoires singulières. Au-delà des variables macrosociologiques, comme l'origine sociale, qui expliquaient et expliquent toujours l'échec scolaire, il y a aussi d'autres facteurs, événements marquants, le poids des expériences vécues, le rôle de l'émotion, des petits riens... qui agissent sur les processus d'échec ou de réussite. Le titre de l'article de Bernard Charlot m'a interpellée.

De plus, je continue à travailler sur cette thématique, avec une autre approche méthodologique. Celle adoptée dans les années 1980 – je peux dire sans prétention qu'elle était un peu novatrice sur cette question – a permis de mettre en évidence que la population immigrée algérienne se différençait par ses propriétés sociales en Algérie, que celles-ci avaient un impact sur les conditions d'émigration en France et sur ses modalités d'insertion ainsi que sur le vécu de la situation migratoire. Comme l'écrivait Abdelmalek Sayad, l'émigré qui arrive en France est déjà socialisé et porteur d'une histoire. Tenir compte uniquement de sa situation sociale en France, c'est ignorer l'homogénéisation produite par l'émigration. J'ai pu mettre cela en évidence, et même si maintenant cela constitue un résultat banal, admis, à l'époque, c'était une nouveauté. J'étais ravie de constater que ces apports de la démarche qualitative ont pu faire l'objet de généralisation grâce aux méthodes quantitatives de plusieurs chercheurs comme Vallet et Caille⁴, Santelli⁵... et bien évidemment les recherches de Mathieu Ichou que je lis toujours avec un grand intérêt.

Actuellement, j'adopte une approche qualitative et longitudinale. J'ai élargi le groupe enquêté à d'autres nationalités d'origine et à des jeunes sans origine immigrée, afin de dépasser la spécificité de l'immigration algérienne. Par ailleurs, dans les années 1980, ma définition de la réussite, c'était l'accès à l'enseignement supérieur long. Aujourd'hui, je l'ai élargie aux grandes écoles. C'est un travail en cours.

Dans cet article, Bernard Charlot fait une superbe analyse historique de l'approche de ces questions d'échec et ce qu'il montre est toujours vrai. Comme Charlot le dit à la fin de son article, on a encore besoin de beaucoup de connaissances scientifiques pour expliquer les phénomènes de réussite et d'échec. Je pense que, pour progresser dans la connaissance, il faudrait s'intéresser aussi à l'échec scolaire parmi les « héritiers », parce qu'il existe, mais il ne revêt pas de visibilité sociale. À ce titre, les travaux de Gaëlle Henri-Panabière⁶ sont vraiment novateurs et mériteraient d'être poursuivis. La difficulté est d'identifier cette population. Il faudrait avoir une approche globale et rompre avec l'échec – ou la réussite – uniquement dans les milieux populaires. En cela, l'approche qualitative nous aide beaucoup et l'approche quantitative vient vérifier ce que l'on peut cerner. Ce que Bernard Charlot montre également très bien dans cet article, et qui vaut toujours, c'est le poids des mots.

HBF : Mathieu Ichou, le texte de Smaïn Laacher⁷ insiste sur le fait que dans les années 1980, les travaux sur l'immigration et l'école donnent lieu à une production « théoriquement indigente et bureaucratiquement dépendante ». Et j'aurais voulu savoir si cette critique très affirmée de l'auteur résonne dans vos propres travaux, c'est-à-dire : est-ce qu'initialement, ou par la suite d'ailleurs, il y avait un écho dans vos travaux à cette incitation à dépasser l'indigence théorique et surtout la dépendance bureaucratique ? Et est-ce que cette critique explicite peut expliquer que vous vous soyez arrêté sur ce texte ?

Mathieu Ichou : Sans aucun doute, sur la forme, les formulations de Smaïn Laacher sont plus sévères et incisives que celles que j'aurais écrites. Cela dit, sur le fond, il me semble que, dans une certaine mesure, cette critique résonne encore dans le champ de recherche sur « l'immigration et l'école ». En l'occurrence, il me paraît assez justifié de dire que ce champ de recherche a été davantage fécond

d'un point de vue empirique, pour les savoirs accumulés et pour la connaissance fine d'objets divers et variés : « enfants d'immigrés », « trajectoires scolaires », et « rapports des familles à l'école », etc., plutôt que pour de grandes innovations théoriques. Ce n'est pas exactement, il me semble, le champ de recherche qui a fait les plus grands « exports » théoriques dans d'autres secteurs des sciences sociales.

Il est donc vrai que, d'une certaine manière, dans mes propres recherches, j'ai été un peu frustré par le manque d'outillage théorique pour expliquer certains types de trajectoires scolaires des enfants d'immigrés que j'étudiais, et notamment les différences qu'on pouvait observer une fois qu'on avait pris en compte les grandes variables classiques qui mesurent la position sociale des familles. Donc c'est vrai que j'ai dû essayer d'utiliser les apports théoriques d'autres champs et notamment peut-être plutôt de la sociologie générale avec l'influence, par exemple, d'Abdelmalek Sayad, de Pierre Bourdieu, de Bernard Lahire...

En ce qui concerne la dépendance bureaucratique, le propos de Smaïn Laacher me semble aussi assez juste. Et dans ma propre expérience, ce sont plutôt les données statistiques qui se sont avérées dépendantes bureaucratiquement, notamment parce que la plupart des données statistiques sur l'école et sur les enfants d'immigrés à l'école sont produites par la statistique publique et donc largement dépendantes des institutions de l'État, et partiellement contraintes par l'idéologie républicaine dominante qui fait qu'on a parfois des difficultés avec ces données à travailler sur des populations minoritaires qu'on ne souhaite pas toujours identifier. Par exemple, je n'ai pas pu travailler autant que je l'aurais voulu – et cela me semble toujours d'actualité – sur la mesure de l'ampleur et des effets de la ségrégation ethnoraciale à l'école. Ça me semble être un sujet absolument essentiel, à la fois socialement et politiquement, mais aussi dans l'étude sociologique de la production des inégalités scolaires. Or, il me semble que les données statistiques dont on dispose actuellement ne permettent pas, du fait de leur dépendance bureaucratique, pour ainsi dire, d'étudier ces phénomènes aussi précisément qu'on le voudrait, parce qu'il y a, si j'ose dire, et c'est un peu provocateur dans le contexte actuel, une sorte de voile d'ignorance républicain.

HBF : Qui passe par la question de l'identification de l'origine des immigrés et de sa densité dans les établissements scolaires par exemple ?

MI : Oui, notamment la difficulté liée à l'aspect dit sensible des informations sur l'origine migratoire, et même plus précisément sur l'identification de catégorisations de minorités ethnoraciales ou de minorités visibles, notamment à des échelles soit individuelles, soit fines localement, au sein des établissements, etc., alors qu'on se doute que la ségrégation ethnoraciale est un phénomène important et qui a des conséquences néfastes sur les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés, et plus généralement sur les inégalités. Ce que l'on peut dire quand même, c'est que l'état du champ de recherche tel que décrit par Smaïn Laacher au début des années 1990 est assez largement différent aujourd'hui, et il y a eu beaucoup de recherches sur ces questions qui ont approfondi les connaissances, diversifié les méthodes, les problématiques, etc., donc je serai moins sévère aujourd'hui qu'il a pu l'être il y a trente ans.

HBF : Je fais remarquer d'ailleurs que la DEPP⁸ était toute jeune à cette époque, elle n'avait que 3 ans...

MI : Il y a eu des petits débuts de travaux sur ces questions dès les années 1960 et puis davantage dans les années 1980, et notamment, évidemment, ceux de Zaihia Zeroulou qui ont inspiré mes propres travaux. Et j'aimerais revenir sur la question de l'échec et de la réussite scolaire dans un langage peut-être plus logico-mathématique. Il me semble assez important effectivement, quand on étudie un phénomène, de ne pas se focaliser sur une partie spécifique de la distribution de ce phénomène, c'est-à-dire juste sur le bas de la distribution, l'échec, ou le haut de la distribution, la réussite. Il est plus fécond, pour essayer d'expliquer un phénomène, d'en décrire toute la variabilité et ensuite d'essayer de trouver des déterminants qui puissent soit expliquer l'ensemble de ces variations, soit éventuellement être spécifiques à différentes parties de la distribution du phénomène. Replacer l'objet « échec » ou l'objet « réussite » dans l'ensemble de la distribution du phénomène me semble extrêmement important pour bien le décrire et l'expliquer. Cela me fait d'ailleurs un peu penser à cette distinction classique de Grignon et Passeron sur le misérabilisme ou le populisme⁹. Il faut sans doute essayer d'éviter

l'écueil misérabiliste qui consisterait à identifier les enfants d'immigrés à l'échec, mais également ne pas trop « tordre le bâton dans l'autre sens » et célébrer des réussites qui sont quand même un peu plus rares.

ZZ : C'est très intéressant ce qui vient d'être dit, j'adhère totalement à la nécessité de ne pas focaliser sur l'échec ou la réussite d'une minorité statistique. Quand on fait du longitudinal qualitatif, on note que dans un parcours qui a abouti à l'échec, il y a eu des périodes de réussite et vice versa. On identifie ce qui fait qu'à un moment donné, la trajectoire du jeune change d'orientation, l'échec et la réussite sont le résultat de processus dans un univers de contraintes avec des moments porteurs pour la réussite et d'autres plus néfastes. L'intérêt du longitudinal est de voir comment le processus qui mène à l'un ou à l'autre se construit et de voir tous les éléments qui interfèrent. Je ne crois pas que les chercheurs qui travaillent sur les questions de réussite ont pour principal objectif de rompre avec un misérabilisme ou d'ériger des jeunes en héros. Ce n'est pas mon cas. Partir des situations de réussite est une démarche méthodologique, je fais l'observation de situations hors normes sur le terrain, je cherche des façons de récolter des données avec beaucoup de rigueur et j'analyse, la théorisation vient après. Bourdieu par exemple met en avant la « sursélection » pour ces parcours de jeunes, mais il en parle très peu. Concernant les itinéraires de jeunes que j'ai étudiés, la sursélection n'intervient pas toujours. L'approche de Bernard Lahire dans son ouvrage *Tableaux de familles*¹⁰ est intéressante et ce serait passionnant de pouvoir suivre l'évolution des différentes configurations familiales dans le temps, encore une fois l'intérêt du longitudinal ! Mais on ne dispose pas d'un cadre théorique qui permette d'expliquer ces réalités sociales dans leur globalité, on emprunte à plusieurs auteurs spécialistes de ces questions. Partir du terrain me paraît fondamental.

HBF : Justement pour revenir sur l'importance de la terminologie, Bernard Charlot parle de « processus » plutôt que de « catégorie », il dit l'importance de substituer des « histoires » à des « espaces », des « expériences » à des « propriétés ». Est-ce que, pour vous, ces précisions terminologiques traduisent une rupture en sociologie de l'immigration à l'époque, et en sociologie de l'éducation par ailleurs ? Est-ce que cela marque à ce moment-là, au début des années 1990, un effet de seuil ou un effet de rupture dans la

manière dont pouvaient être conçus la recherche et ses concepts autour de cet objet « école et immigration » ? Est-ce qu'il y a un avant et un après Bernard Charlot à ce niveau-là ?

ZZ : Oui, j'adhère aux propos de Bernard Charlot qui se situent dans la continuité de l'approche d'Abdelmalek Sayad : « l'immigré est d'abord un émigré ». Personnellement, c'est ce qui m'a beaucoup incitée, à l'époque, à aller voir ce qui se passait avant l'émigration et qui avait un impact sur le vécu migratoire. Je me souviens de la toute première rencontre avec Sayad lors d'un colloque. Il m'avait demandé sur quoi je travaillais, ce qui m'avait à l'époque beaucoup frappée, c'est la série de questions sur ma famille, ce que faisaient mes parents avant de venir, si je connaissais mes grands-parents, etc. « D'où tu viens ? » me disait-il. C'était de la socio-analyse. Je dirais que, la nouveauté dans les approches des questions migratoires, c'est Sayad qui l'a introduite. Bernard Charlot s'est inscrit dans cette approche en la développant. Donc oui, il y a une rupture, il y a un changement. Les travaux qui proposent ce type d'approche sont de plus en plus nombreux. C'est assez agréable de voir que ce que l'on peut constater à un niveau qualitatif se vérifie sur un plan quantitatif parce qu'on a besoin des deux : le quantitatif donne des pistes, des éléments qu'on n'a pas vus et l'inverse est aussi vrai. Donc pour moi, c'est extrêmement complémentaire.

Les notions de processus, de trajectoire individuelle, familiale, de trajectoire migratoire sont de plus en plus utilisées. Il y a une rupture avec toutes les approches du type « handicap socioculturel ».

Ce qu'il y a de commun chez les immigrés, quelle que soit leur origine nationale, c'est l'envie, le souhait, le rêve que leurs enfants vivent mieux qu'eux, parce qu'ils sont aussi venus avec ce projet. Et l'étude de l'histoire familiale sur plusieurs générations, au-delà de l'histoire migratoire des parents, permet d'avancer dans la compréhension des attitudes et comportements. Il est également pertinent de connaître le devenir des oncles et tantes, cousins et cousines restés au pays d'origine. Donc l'histoire, c'est extrêmement important. Parler d'histoire, c'est parler du temps dont la maîtrise a souvent échappé aux immigrés. La temporalité est un élément extrêmement important s'agissant des questions migratoires.

HBF : Pour rebondir sur cette part de la culture ou de l'identité culturelle, Mathieu Ichou, dans quelle mesure peut-on dire que les deux philosophies sociales dont parle Smaïn Laacher dans son article, à savoir d'un côté un pôle qu'il appelle « mentaliste », qui aborde les élèves d'origine immigrée à l'école en termes d'identité culturelle et de l'autre, un pôle « objectiviste » qui va retraduire les positions sociales en positions scolaires, sont toujours d'actualité aujourd'hui ? Est-ce que cette opposition dans l'article vaut toujours, à l'heure actuelle, en sociologie de l'immigration et en sociologie des élèves immigrés à l'école ?

MI : J'ai l'impression que le pôle désigné comme « objectiviste » a eu dans une certaine mesure la plus grande postérité, avec de nombreuses études, dont une partie de mes propres travaux, qui s'inscrivent dans cette perspective de l'étude du rapport entre positions sociales et positions scolaires au sein des populations d'origine étrangère. Cela dit, il y a aussi des travaux qui continuent à utiliser la culture ou les spécificités des populations immigrées comme lentille analytique principale. Mais il me semble que cette distinction est un peu trop réductrice pour décrire l'état actuel du champ de recherche, très hétérogène, sur l'éducation et l'immigration. Cela dit, à mon avis, elle reste pertinente à deux titres au moins. Premièrement, quand on étudie ces populations – les immigrés et leurs enfants – ou de manière générale les populations dites minoritaires, il y a toujours deux tendances ou deux tentations. La première tentation, c'est celle de particulariser ces populations à outrance, et donc de traiter les enfants d'immigrés ou les immigrés comme radicalement spécifiques ou « autres », en insistant sur des cultures d'origine extrêmement différentes, sur leur caractère inassimilable à la société française : ce seraient des populations qui nécessiteraient des problématiques particulières, des concepts particuliers pour pouvoir rendre justice à leurs spécificités. Ça, ce serait une première tendance qu'on voit dans le pôle mentaliste décrit par Smaïn Laacher.

La deuxième tentation, ce serait de départiculariser ces populations, de gommer leurs spécificités, en suivant une tentation d'universalité. Cela reviendrait à considérer que ce qui se passe dans la population majoritaire se passe identiquement parmi les immigrés, en supposant que les positions scolaires des enfants d'immigrés s'expliquent exclusivement par un processus de reproduction sociale identique à celui

qu'on observe au sein des familles non immigrées. Cette tendance consiste donc à ignorer toute spécificité de ces populations et de cet objet de recherche spécifique, et notamment le racisme et les discriminations dont ils ou elles pourraient faire l'objet et qui ont des impacts observables sur les trajectoires scolaires et sociales des descendants et descendantes d'immigrés. Dans la persistance de ces deux écueils, il me semble que la distinction de Laacher est toujours pertinente.

Il y a une deuxième raison pour laquelle cette distinction reste pertinente, bien qu'un peu réductrice, c'est qu'elle permet d'insister sur l'aspect assez éclaté de ce champ de recherche. Nous avons essayé avec Agnès van Zanten¹¹ de faire une revue un peu systématique de la littérature scientifique dans ce champ de recherche, et nous avons effectivement constaté une diversité de traditions de recherche qui communiquent assez peu entre elles et qui s'ignorent assez fortement les unes les autres. Certaines recherches sont plutôt focalisées sur les enfants migrants quand ils arrivent avec l'étude des programmes d'accueil spécifiques, des curriculums spécifiques ; d'autres, notamment quantitatives, étudient les trajectoires scolaires de la deuxième génération, donc des enfants d'immigrés nés en France ; d'autres encore se focalisent plutôt sur l'étude des pratiques éducatives familiales, des stratégies familiales, de la mobilisation, du rapport des familles immigrées à l'école, etc. ; d'autres étudient la ségrégation scolaire, ses causes, ses effets et enfin d'autres, plus ethnographiques, portent sur les relations interethniques dans les établissements scolaires entre les élèves, les enseignants et d'autres professionnels de l'éducation. À ce titre donc, il me semble que le champ est plus riche que la simple binarité d'une opposition entre pôle « mentaliste » et pôle « objectiviste ». Cela dit, il reste assez fortement éclaté, et donc, ce diagnostic reste partiellement pertinent.

ZZ : À ce sujet, Mathieu Ichou, vous connaissez sûrement le livre sur la fonction miroir de l'immigration¹². Je me demande dans quelle mesure les comparaisons avec la population autochtone de la même origine sociale montrent quand même plus de similitudes que de spécificités dans les parcours : chez les descendants d'immigrés, dans le rapport à leur culture et la culture qui est valorisée à l'école, dans beaucoup de domaines, il y a, me semble-t-il, beaucoup de simili-

tudes, et l'immigration est quand même un miroir grossissant. Les jeunes me parlent d'ailleurs de « migration de classe » quand ils me racontent leur arrivée en classe préparatoire ou dans les grandes écoles : les discours se ressemblent.

MI : Je suis assez d'accord avec ce constat. Autrement dit, la position sociale a des effets extrêmement importants sur la position scolaire, que ce soit dans les familles immigrées ou dans les familles non immigrées. Il y aurait deux types de bémols. Le premier, que vous étudiez d'ailleurs de façon pionnière dans vos travaux des années 1980, c'est que la position sociale des immigrés, contrairement à la position sociale des non-immigrés, ne se définit pas seulement en France, mais aussi dans la société d'origine. Et à ce titre, il y a une complexité supplémentaire, il me semble. Et deuxièmement, pour un certain nombre d'immigrés et d'enfants d'immigrés, les questions du racisme, des discriminations, par exemple de l'islamophobie, des crispations et des stigmatisations de cet ordre peuvent avoir des effets spécifiques qu'on ne retrouve pas dans d'autres populations.

ZZ : Tout à fait. Sauf que, pour les questions de discrimination et de racisme, ils parlent quand même de racisme de classe sociale. J'ai l'impression qu'il y a beaucoup plus de ressemblances, mais il y a des spécificités... Donc il faut faire le travail de comparaison.

MI : Nous sommes d'accord.

HBF : **Je voudrais vous interroger sur l'articulation entre les travaux universitaires et les politiques publiques en la matière. Le texte de Bernard Charlot se tient très éloigné de l'intervention publique. Mais en même temps, il mentionne malgré tout la question du « zonage », en critiquant notamment le fait que qui dit zone, dit acception spatiale des minorités. Quel regard portez-vous plus largement sur les relations entre recherche en éducation et politiques éducatives depuis les années 1990, depuis la publication de cet article-là qui reste très à distance et très discret sur cette articulation possible, que ce soit sous forme de « conseils au prince » ou que ce soit sur ce qu'on appelle « recherche collaborative » aujourd'hui ?**

ZZ : Je ne vois pas de politique éducative nouvelle, innovante, intéressante, qui permettrait d'accompagner une massification de l'éduca-

tion vers plus de démocratisation. J'ai réalisé des évaluations des ZEP, etc., et, même si les appellations changent, les logiques restent les mêmes et ne montrent pas de résultats très probants. On constate plutôt des effets extrêmement négatifs, des retraits des élèves qui viennent renforcer cette ségrégation. D'ailleurs, les familles immigrées elles-mêmes l'évitent et ont recours au privé. Et cette ségrégation est négative, que ce soit du côté des familles, que ce soit du côté des enseignants, qui vous disent qu'ils peuvent aider un ou deux enfants en difficulté dans une classe, mais pas tous les enfants d'une classe et qui exercent leur métier dans des conditions extrêmement difficiles. Et là, je ne vois pas de politiques éducatives qui viennent rompre avec cette approche.

Moi, ce que j'ai trouvé intéressant, ce sont les dédoublements de classes en primaire et il aurait même fallu peut-être commencer plus tôt, puisque les milieux populaires envoient beaucoup leurs enfants en maternelle. La question des dédoublements de classes, la question des effectifs est prégnante à tous les degrés de l'enseignement, y compris dans l'enseignement supérieur. Autre chose intéressante, ce sont ces dispositifs d'ouverture sociale, mais les jeunes étaient déjà en situation de réussite. Et cela touche une minorité et c'est en fin de parcours. Donc honnêtement, je ne vois pas de choses innovantes.

HBF : Mathieu Ichou, Smaïn Laacher évoque lui aussi cette importance croissante de l'intervention publique à l'égard de ce qu'il appelle l'interculturalité, ou ce qu'il mentionne être, dans les années 1990, cette appellation de l'interculturalité à l'école. Comment est-ce que vous évaluez dans vos travaux l'évolution de ces interventions publiques dans le cas français ? Et est-ce que vos travaux comparés vous permettent de mettre au jour une orientation particulière spécifique à ces politiques françaises, à l'égard de « l'interculturalité » pour parler comme certains chercheurs de l'époque ?

MI : Je ne suis pas du tout un spécialiste du sujet de l'interculturalité, mais c'est un thème qui était beaucoup plus prégnant dans les années 1980 ou au début des années 1990 qu'aujourd'hui, en tout cas dans le champ de la recherche académique. Parmi les professionnels de l'éducation, c'est peut-être un peu différent, mais ce thème a perdu en popularité, en prévalence, en prégnance dans le champ

académique. En ce qui concerne l'évolution des interventions publiques, je ne suis pas non plus suffisamment spécialiste de ce sujet pour avoir un avis très pertinent. Même si ce n'est pas au cœur de mes recherches, ce que j'ai remarqué dans ma recherche doctorale sur la comparaison entre les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés en France et en Grande-Bretagne, c'est que, même s'il ne faut pas caricaturer les différences nationales, et pas non plus supposer qu'il y a une traduction automatique des orientations officielles dans les pratiques quotidiennes des professionnels de l'éducation, des parents ou des élèves, il y a quand même probablement une différence entre la France et l'Angleterre. En France, la société et l'école françaises connaissent plus de crispations à propos des différences culturelles, des différences religieuses, et notamment quand ces différences sont liées à des populations minoritaires. Les discours actuels du ministre de l'Éducation nationale sont une illustration d'une spécificité qui ne correspond pas vraiment à une grande évolution puisque ces discours sont récurrents depuis quelques décennies. L'une des spécificités françaises, c'est la coexistence entre, d'une part, une forte diversité de la population des élèves en termes d'origine géographique, d'origine sociale, d'histoire migratoire, d'origine culturelle, de pratiques religieuses, etc., et d'autre part, une sorte d'incapacité des discours dominants à penser la France comme une société multiculturelle où tout le monde n'a pas exactement les mêmes valeurs, les mêmes pratiques. Cette gestion de la diversité donne lieu, il me semble, à un peu plus de crispation en France qu'au Royaume-Uni, par exemple.

HBF : Il y a un décalage entre une réalité sociographique, une diversification croissante de ces publics scolaires là, y compris en termes culturels, en tout cas d'origine ethnoculturelle, et une rhétorique plus généralisante ou plus universalisante, cet écart étant géré par de la crispation ou des tensions qui passent, j'imagine, dans les pratiques professionnelles elles-mêmes. Zaihia Zeroulou, quel est votre sentiment sur cette question-là ?

ZZ : Je pense que le débat de la rentrée 2023 sur l'abaya fait beaucoup de tort à tous les publics scolaires, je dirais à toutes les familles. La plupart des jeunes ne mettent absolument rien derrière, ne cherchent pas à provoquer et ne mettent même pas d'éléments religieux. D'ailleurs, ce n'est pas un habit religieux. On est tous d'accord

là-dessus. Donc je dirais que les jeunes portent ça comme ça. Je n'ai jamais mené de recherches là-dessus et nous ne disposons pas de recherches venant étayer les propos largement médiatisés sur les raisons de porter ces tenues vestimentaires. Mais ça mériterait d'être étudié. Au niveau des familles, c'est très négatif... Et puis on a envie de dire : « est-ce qu'à l'école, il n'y a pas plus urgent ? ». Ce qui pose problème actuellement, me semble-t-il, dans tous les milieux sociaux, dans toutes les familles, c'est la baisse du niveau scolaire. Même les parents n'ayant pas été scolarisés parlent de bonne ou de mauvaise école, ils ont leurs repères et leurs schémas explicatifs pour dire que dans telle école les enfants n'apprennent rien, et ils ont de plus en plus recours au privé. Donc je trouve ça vraiment très dommage.

NOTES

- 2 CHARLOT, Bernard (1991). « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire ». *Migrants-Formation*, n° 81, p. 8-24.
- 3 ZEROULOU, Zaihia (1985a). « Mobilisation familiale et réussite scolaire ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n° 2, p. 107-117. http://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_983 ;
- ZEROULOU, Zaihia (1985b). « Projets migratoires et réussite scolaire des enfants issus des familles immigrées ». *Migrants-Formation*, n° 62, p. 18-22 ;
- ZEROULOU, Zaihia (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation ». *Revue française de sociologie*, n° 29, p. 447-470. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_3_2526
- 4 VALLET, Louis-André, CAILLE, Jean-Paul (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*. <https://hal.science/hal-03455417/document>
- 5 SANTELLI, Emmanuelle (2016). *Les descendants d'immigrés*. Paris : La Découverte.
- 6 HENRI-PANABIÈRE, Gaëlle (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- 7 LAACHER, Smaïn (1992). « Un objet préconstruit. "L'immigration et l'école" ». *Migrants-Formation*, n° 90, p. 45-52. https://www.persee.fr/doc/diver_0335-0894_1992_num_90_1_7352

- 8 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- 9 GRIGNON, Claude, PASSERON, Jean-Claude (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Seuil-Gallimard.
- 10 LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil-Gallimard.
- 11 ICHOU, Mathieu, VAN ZANTEN, Agnès (2019). « France. The Increasing Recognition of Migration and Ethnicity as a Source of Educational Inequalities ». Dans Stevens, Peter A. J., Dworkin, Anthony G. (dir.). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. New York : Palgrave Macmillan, p. 509-556. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-94724-2>
- 12 ALLAL, Tewfik, BUFFARD, Jean-Pierre, MARIÉ, Michel (1977). *Situations migratoires. La fonction-miroir*. Paris : Éditions Galilée.

AUTEURS

Zaihia Zeroulou

Sociologue, maîtresse de conférences au sein du Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSE) à l'université Lille-I. Elle travaille sur les conditions de scolarisation, de formation et d'insertion professionnelle des jeunes ainsi que sur les mobilités sociales ascendantes en milieux populaires via l'obtention de diplômes élitistes.

Mathieu Ichou

Coresponsable de l'unité Migrations internationales et minorités (MIM) et membre de l'unité Démographie économique à l'Institut national d'études démographiques (INED). Il est également chercheur associé au Centre de recherche sur les inégalités sociales (CRIS) de Sciences Po et fellow à l'IC Migrations. Coresponsable de l'enquête Trajectoires et Origines 2 (TeO2), il coordonne le projet ANR 3GEN sur la mobilité sociale sur trois générations dans les familles immigrées et natives. Ses recherches analysent notamment le lien entre les caractéristiques prémigratoires des migrants et leurs trajectoires post-migratoires, ainsi que celles de leurs enfants.

Portraits

« Mon originalité, si j'en ai une, a été de déplacer une méthode construite sur les mouvements sociaux vers l'étude d'expériences sociales banales comme l'expérience scolaire »

François Dubet

DOI : 10.35562/diversite.4226

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Geneviève Zoïa en mai 2023.

TEXTE

Geneviève Zoïa : Est-ce que vous pouvez nous raconter votre parcours, le situer dans le contexte de l'époque ?

François Dubet : La mode est au récit que les « transclasses » font d'eux-mêmes, souvent au nom d'une double complaisance. D'une part, le transclasse est un héros arraché à son destin social par son courage et son mérite ; il ne doit son ascension qu'à lui-même. D'autre part, humilié, il dénonce le mépris de la classe à laquelle il a toujours voulu appartenir et à laquelle il s'est si fortement identifié qu'il a eu honte d'être ce qu'il était. Blessure qui ne s'est jamais refermée, car il ne sera jamais pleinement ce qu'il a rêvé d'être, toujours hanté par le mépris latent des héritiers et par la culpabilité d'avoir eu honte de ses origines. Avec beaucoup de talent chez Annie Ernaux, avec moins chez d'autres, là où le transclasse est donc à la fois un héros et une victime, gagnant sur les deux tableaux de la réussite personnelle et de la dénonciation du monde. Objectivement, je pourrais être tenu pour un transclasse : mes parents n'ont pas fait d'études, le salaire de mon père n'était pas très au-dessus du salaire minimum et j'appartiens à la première génération de bacheliers de ma

famille. Pourtant mon parcours scolaire n'a rien de singulier. Élève moyen, je suis entré au lycée en 1958 parce que les portes du lycée se sont ouvertes à ce moment-là². Préparant un bac technique dans un lycée professionnel, j'étais avec des fils d'ouvriers et d'employés. J'ai rencontré quelques « héritiers », souvent sympathiques, en passant un bac philo parce que je commençais à ramer dans la filière maths et technique, devenue la filière E. J'ai donc été déclassé scolairement et surclassé socialement en faisant ma terminale dans un lycée bourgeois. Mais je me suis tenu suffisamment loin d'eux pour éviter de n'être pas à ma place. Pour se mettre en situation d'avoir honte de ses origines, il faut un peu le vouloir. J'ai bénéficié de l'ouverture de l'université en ayant le sentiment que, dans les années 1960, les études paieraient de toute manière, ce qui était vrai.

GZ : Vos parents ont-ils encouragé ce parcours scolaire puis universitaire ? Y étaient-ils indifférents ?

FD : Mes parents avaient confiance dans l'école et, dans une certaine mesure, confiance en moi. Ils n'étaient pas sur mon dos et veillaient à ce que je travaille normalement bien, pour être dans le premier tiers de la classe. Grâce à cette scolarité honorable, ils m'ont donné une grande liberté, me permettant de m'intéresser à bien des activités peu scolaires, le rugby, le rock et le jazz, et surtout, ils m'ont laissé m'engager dans un mouvement d'éducation populaire, les Francas, qui a sans doute plus contribué à mon éducation que le lycée.

Par ailleurs, mes parents n'auraient pas aimé que l'on dise qu'ils avaient un faible « capital culturel » : ils lisaient beaucoup de romans (pas très classiques), on parlait politique à la maison, on partait camper l'été pour découvrir des régions nouvelles. Ils n'auraient guère aimé que l'on parle de bonne volonté culturelle. Pour ça aussi, j'ai eu beaucoup de chance. Quand je suis devenu professeur, je ne crois pas qu'ils en aient tiré une fierté excessive. Ils étaient seulement étonnés que je sois aussi bien payé, à leurs yeux, et pour faire un métier me laissant aussi libre. Cela a sans doute contribué au fait que j'ai toujours eu beaucoup de mal à me plaindre de mon travail.

GZ : Comment est venue la sociologie ?

FD : Dans un climat universitaire à la fois anomique, déjà, et libéral, j'ai profité de ces années un peu relâchées pour lire beaucoup et

m'orienter vers la sociologie qui avait, à mes yeux, le triple avantage de s'intéresser aux idées, d'être une autre manière de faire de la politique, et de travailler sur des faits. Au fond, j'ai été porté par une conjoncture économique et scolaire bien plus que je n'en ai été l'acteur de mon parcours. Père de famille à 23 ans, il m'a fallu travailler régulièrement et j'ai été recruté par un club de prévention me laissant assez de temps pour entreprendre de faire une thèse avec François Chazel, enseignant assez exigeant. Comme beaucoup, politiquement j'étais gauchiste, trotskiste plus précisément. Sociologiquement, j'étais plutôt classique, lecteur des pères fondateurs, adepte des enquêtes quantitatives, et, pour ne pas devenir schizophrène, j'ai finalement opté pour la sociologie en me détachant du climat intellectuel ultracritique des années 1970. Ni Althusser ni Foucault ne me parlaient du monde dans lequel je vivais. La nécessité de se définir par rapport à Bourdieu ne s'imposait pas à ce moment-là et je lisais Bourdieu, comme les autres d'ailleurs, sans y voir une forme d'engagement particulière. Après avoir fait un cours sur *Histoire de la folie* à des infirmières psychiatriques afin de leur expliquer que la maladie mentale est une construction sociale, celles-ci m'ont invité à rencontrer quelques malades : j'en ai déduit que le monde était un peu plus compliqué que ce qu'en disaient les livres, faisant de la maladie mentale le seul produit de l'hôpital. Après avoir soutenu une thèse sur les conduites marginales des jeunes, thème que je retrouverai dix ans plus tard avec *La galère* en 1987, j'ai été recruté en 1974 comme assistant, je crois avoir été le seul candidat, puis comme maître assistant à Bordeaux, dans une université qui ne me demandait pas grand-chose : écrire une critique tous les trois ou quatre ans apparaissait alors comme le sommet des exigences et de la réussite. Craignant plus que tout de m'ennuyer, j'ai décidé de faire des recherches sans soutien et sans financement et je me suis lancé dans une étude du mouvement occitan³ dont je me sentais proche, pour des raisons alors évidentes comme je venais du Périgord. Au même moment, je me rendais tous les quinze jours à Paris pour suivre le séminaire d'Alain Touraine.

GZ : Qu'a représenté le monde parisien alors pour vous et pourquoi ce choix d'Alain Touraine ? Est-ce que cet éloignement de Bordeaux vient incidemment exotiser l'Occitanie ?

FD : Paris était, à ce moment-là, loin de Bordeaux géographiquement, huit heures de train avant le TGV : départ de Bordeaux par le train de cinq heures, retours vers minuit. Professionnellement, l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) était, aussi, loin de Bordeaux. La plupart des « stars » étaient là, mais je ne crois pas avoir eu l'ambition d'être de ce monde, mon groupe de référence, aurait dit Merton, étant ailleurs. Les affaires occitanes participaient alors de l'intérêt pour ce qu'on appelait les mouvements « nationalitaires » (basques, bretons, corses et plus loin québécois) et n'avaient pas un parfum provincial.

Touraine avait tout pour me séduire : il croyait dans l'action et les mouvements sociaux et n'était pas enfermé dans le fonctionnalisme et dans le marxisme structuraliste qui dominaient alors la vie intellectuelle. Comme j'avais publié en 1976 un papier sur le mouvement occitan, Touraine m'a embarqué dans ce qui a sans doute été la grande aventure de ma vie : une série d'interventions sociologiques sur les mouvements sociaux. Avec Touraine, Michel Wieviorka et Zsuzsa Hegedüs pour une part, nous avons fait des recherches sur le mouvement étudiant, le mouvement antinucléaire, le mouvement occitan, puis sur le mouvement ouvrier et sur Solidarność (Solidarité), le grand mouvement social polonais en 1981... Je dois dire que j'ai appris à travailler beaucoup, à avoir le goût du travail collectif, à découvrir des mondes sociaux éloignés du mien... Alors que je n'ai guère eu de mérite scolaire, le seul mérite que je m'accorderais éventuellement est celui d'avoir choisi d'échanger la tranquillité d'une routine universitaire contre une vie plus exigeante et très nettement plus active.

GZ : **Qu'est-ce qui vous semble caractéristique de la vie universitaire intellectuelle de ces années ?**

FD : J'avais 35 ans quand le programme de recherche sur les mouvements sociaux s'est arrêté et, ne voulant pas creuser sans cesse le même sillon, je me suis donc intéressé aux problèmes des banlieues à la suite des émeutes aux Minguettes, puis à l'éducation, aux inégalités et à la justice sociale, sans oublier quelques incursions du côté de la théorie. Les changements d'objet, avec, par conséquent, des changements de cadres théoriques et de méthodes, n'étaient pas perçus comme des prises de risques dans un monde professionnel relative-

ment limité ne comptant pas plus de 200 enseignants-chercheurs véritablement actifs, où le financement des recherches se faisait un peu de gré à gré avec les ministères concernés, le commissariat au Plan, ou la MIR (Mission interministérielle de recherche sur l'emploi) dirigée par Lucien Brams.

Ayant écrit beaucoup de livres et beaucoup d'articles, ce récit peut avoir un parfum désagréable d'autosatisfaction. Je dois cependant dire que j'ai bénéficié d'une conjoncture extrêmement favorable. Dans les années 1970, il allait de soi que les thésards étaient salariés et les thèses de troisième cycle n'avaient pas l'excès de poids qu'elles ont aujourd'hui. On n'était pas censé avoir tout lu (ou fait semblant), faire un état de l'art exhaustif, multiplier les terrains, faire des comparaisons internationales... La thèse était en fait un très gros master. Surtout, la concurrence était faible, le nombre de thésards n'excédant pas beaucoup celui des postes disponibles à l'université et au CNRS. Chaque jeune chercheur n'était pas tenu de s'identifier à un objet de plus en plus serré afin d'être visible et de le rester. J'ai donc pu changer d'objet sans risques, ce que bien des chercheurs ne peuvent plus faire et ne font pas. Longtemps, les labos ont été des équipes intellectuelles plus que des plateformes de services conduisant chacun à rendre compte de la moindre de ses activités. L'autorité des mandarins qui dirigeaient les labos réputés n'avait pas que des avantages, mais il est probable qu'elle stimulait plus la vie intellectuelle que l'émiettement infini des objets, des sous-objets, des *studies*, des comités, des revues, des colloques dont la fonction est de construire des carrières dans un monde de plus en plus concurrentiel. La vieille thèse de Durkheim sur les excès de la division du travail semble plutôt confirmée.

Dans l'espace des théories en vogue des années 1970, je me sentais proche de Touraine, de la sociologie de l'action et du refus de voir la vie sociale comme un ordre programmé et intériorisé auquel, on ne sait trop comment, seul le sociologue échapperait. Mais si Touraine avait incontestablement l'autorité et le prestige d'un mandarin face auquel on se sent toujours un peu balourd et ignorant, ce n'était pas un chef de guerre exigeant la fidélité de ses troupes. Aussi, quand j'ai changé d'objet en m'éloignant nécessairement de l'orthodoxie du CADIS⁴ créé par et autour de Touraine, je n'ai pas eu de conflit de fidélité, pas le sentiment de trahir, même si je sentais bien que

Touraine aurait aimé que je sois plus dans la ligne. Ligne d'ailleurs mouvante au fil des années. Je n'ignore pas que bien des collègues de ma génération ont dû affirmer leur autonomie au prix de quelques ruptures. J'en ai été dispensé, j'en rends grâce à Touraine et j'en ai gardé une profonde méfiance à l'égard des écoles qui s'épuisent à diviser le monde entre amis et ennemis, pour les idées bien sûr, mais plus encore pour le contrôle des postes, des carrières, des recrutements, des revues et des réseaux. Didier Lapeyronnie avait écrit un bel article, qui n'a pas vieilli, sur « l'académisme radical »⁵ dans lequel il montrait comment la posture critique est un des vecteurs les plus efficaces d'une carrière académique réussie. Ce qui devrait interroger les sociologues sur le sens et la valeur de la sociologie critique qui s'affiche comme telle, alors que toute sociologie bien faite est critique par nature.

GZ : Comment pourrait-on qualifier et résumer vos méthodes ?

FD : S'il est un point sur lequel je suis resté tourainien, c'est sans doute une orientation méthodologique, la mise en œuvre d'une théorie. L'intervention sociologique que nous pratiquions alors était une méthode lourde, exigeante et productive, invitant les acteurs à réfléchir sur leur action. Plutôt que d'interviewer les individus pour leur demander ce qu'ils pensaient, nous avons formé des groupes de militants relativement hétérogènes en termes d'orientations et nous les avons confrontés avec des interlocuteurs pertinents : des adversaires du mouvement, des responsables politiques, des militants de base... afin de mettre à nu les logiques des actions derrière la cohérence des idéologies. Ce travail réalisé dans plusieurs groupes réunis chacun une douzaine de fois, les sociologues ont proposé leurs analyses qui ont toujours été discutées par des acteurs armés pour le faire parce qu'ils avaient l'expérience des entretiens collectifs et des rencontres auxquels ils avaient participé. Le postulat de cette méthode est que les acteurs sociaux sont intelligents, autant que les chercheurs, et peuvent savoir ce qu'ils font. J'insiste sur l'extrême lourdeur de cette méthode qui suppose de bien connaître les mouvements sociaux et les problèmes étudiés, de mobiliser longtemps des militants et des interlocuteurs, de former des équipes de recherche. Lourdeur qui explique pourquoi elle n'a pas beaucoup essaimé. En revanche, la sociologie de l'action postulant que les acteurs ordinaires ne sont pas des « idiots culturels » s'est très largement développée

avec une diversité de sensibilités venues du pragmatisme américain via Harold Garfinkel, ou en France autour de Luc Boltanski.

GZ : Est-ce que vous décririez votre appropriation de la méthode comme vous conduisant à élaborer une sociologie de l'expérience, et comment décririez-vous cette sociologie ?

FD : Au sortir de la sociologie des mouvements sociaux, j'ai repris cette méthode pour étudier la galère des jeunes, les mouvements de *pobladores*⁶ au Chili en 1986, l'expérience scolaire des lycéens et des collégiens, les sentiments d'injustice au travail... Chaque fois, plusieurs groupes ont été constitués. Chaque fois, des équipes de chercheurs ont été formées et, en évoquant ce travail, je pense nécessairement à Olivier Cousin, Bernard Frank, Adil Jazouli, Didier Lapeyronnie, Éric Macé, Danilo Martuccelli, Françoise Rault, Sandrine Rui et beaucoup d'autres... Je pense à des étudiants avancés, à des amis chiliens et polonais qui ont partagé ce qui se présentait comme des aventures, et parfois comme des aventures un peu risquées dans le Chili de Pinochet et dans la Pologne communiste.

Mon originalité, si j'en ai une, a été de déplacer une méthode construite sur les mouvements sociaux vers l'étude d'expériences sociales banales comme l'expérience scolaire, le travail enseignant, les sentiments d'injustice, les discriminations... J'ai essayé de donner une forme théorique à ce travail en écrivant *Sociologie de l'expérience* en 1994. Mon hypothèse était assez simple : l'expérience sociale n'a pas de principe d'unité hégémonique, ni l'*habitus*⁷ ni l'intérêt, et elle exige que les acteurs en deviennent des sujets en fonction de la distance à soi qu'elle implique. Aujourd'hui, je crois que j'aurais dû mieux utiliser George Herbert Mead⁸.

Pas plus que je n'aime les guerres théoriques, je n'aime les guerres méthodologiques. Aussi, j'ai utilisé d'autres méthodes comme les entretiens individuels, et avec Marie Duru-Bellat, je me suis familiarisé avec l'analyse secondaire des statistiques. Le seul véritable problème à mes yeux est celui de savoir ce qu'il est légitime d'attendre d'une méthode, et rien ne m'agace plus que les entretiens qui révèlent que les acteurs pensent ce que leur position sociale leur impose de penser ce qu'ils pensent, ou que les analyses statistiques opposant la réalité objective du monde aux illusions idéologiques des individus. Pour peu qu'on se donne la peine de les interroger vrai-

ment et de les écouter, je crois que les acteurs sociaux sont aussi intelligents que les sociologues et que les théories sociologiques. Personne n'est vraiment dupe et ceux qui se racontent des histoires le savent. Les jeunes qui galéraient dans les quartiers populaires des années 1980 savaient parfaitement qu'ils étaient victimes du racisme et des discriminations, mais ils savaient aussi qu'ils étaient délinquants pour d'autres raisons que le racisme et les discriminations. Ils avaient d'ailleurs le plus grand mépris pour les discours des travailleurs sociaux et des sociologues leur expliquant sans cesse qu'ils étaient de simples victimes. De la même façon, les élèves sont sans doute le plus à même de décrire finement les mécanismes de leurs succès, de leurs échecs, de leur relation aux savoirs, des tensions entre le monde scolaire et le monde juvénile... Or je me souviens que le projet même d'interroger les élèves à la fin des années 1980 avait heurté les tenants de la « rupture épistémologique » et de « l'objectivisme » expliquant que, sachant tout des lois objectives de la reproduction, la sociologie de l'expérience des élèves n'avait aucun intérêt.

GZ : Le sociologue que vous êtes pense-t-il qu'il doit dévoiler les discriminations ?

FD : Les discriminations se mesurent et celles et ceux qui ont sont victimes ne les ignorent pas pour peu qu'on se donne la peine de les interroger sérieusement. Toute la question est de savoir comment les individus les vivent et ce qu'ils en font : comment ils les écrasent ou pas, comment ils les détournent, comment ils protestent, comment ils se définissent eux-mêmes... Il n'y a rien de plus simple que de mesurer les discriminations, toutes choses égales par ailleurs, et de les condamner. L'expérience des discriminations décrite par celles et ceux qui en sont victimes est extrêmement éloignée du tableau qu'en dressent les militants et les porte-paroles, souvent des sociologues, et rien ne m'exaspère plus que les postures qui ignorent et écrasent les acteurs sous des théories prêtes-à-porter. Personne n'ignore qu'il est discriminé ou menacé de l'être. Pourtant, ce qu'en disent les individus est nettement plus complexe, contradictoire et ambigu que ce qu'affirment les théories critiques qui assignent les individus à des identités et qui ignorent, par exemple, à quel point il est difficile de se vivre comme une victime tout en se sachant victime. De la même manière, j'ai découvert que les sentiments d'injustice au travail

renvoient à des théories sophistiquées, pour peu que l'on demande aux individus pourquoi ce qu'ils vivent comme injuste est injuste. Les travailleurs ordinaires n'ont lu ni Rawls, ni Honneth, ni Walzer, mais à suivre leurs arguments de près, tout se passe comme si c'était le cas. Ce qui n'invalide évidemment pas le travail des philosophes, mais invite à réduire la distance entre la pensée ordinaire et la pensée savante. Si j'ai progressivement construit un style sociologique, plus qu'une théorie proprement dite, c'est sans doute à cause de cette posture. Et il m'arrive souvent de me demander pourquoi les sociologues font des recherches de terrain quand celles-ci sont construites de telle façon que leurs hypothèses n'ont aucune chance d'être démontrées fausses. Mais il n'est pas exclu que cet agacement soit un effet de l'âge et du fait d'avoir trop lu et trop longtemps la même chose, un peu comme pour ces mauvais films dont on a compris le dénouement dès les premières minutes. La sociologie de l'éducation dénonçant les inégalités scolaires est particulièrement riche en la matière.

GZ : Comment expliquez-vous le choix de vos objets ? Pensez-vous que le choix des objets sociologiques obéit à des normes, correspond à des idéaux normatifs ambiants ?

FD : Je me sens bien incapable d'expliquer mes choix d'objets, sinon par l'intuition plus ou moins fiable qu'ils allaient se révéler significatifs ou que je pouvais dire des choses un peu nouvelles sur des questions classiques. Je crois qu'un bon objet de recherche doit avoir un intérêt sociologique, théorique, mais aussi un intérêt social. Il doit participer d'un débat public, poser des questions vives, ou poser des questions classiques de manière nouvelle. Il faut cependant se méfier des aspects les plus conformistes de la nouveauté, qui n'est pas toujours aussi nouvelle et originale qu'on pourrait le penser. Quand on regarde l'évolution de la sociologie depuis une trentaine d'années, il me semble que nous avons assisté à une double évolution.

La première est l'émergence spectaculaire du thème des discriminations. Tant que nous vivions dans des sociétés industrielles et perçues comme nationalement homogènes (à l'exception notable des États-Unis), les discriminations allaient bon train, mais elles n'étaient pas perçues comme essentielles. Elles étaient des inégalités de second rang, derrière les inégalités et les conflits de classes. Que l'on

soit fonctionnaliste, marxiste ou même tourainien, les classes étaient à la fois les clivages et les acteurs majeurs de la vie sociale. Les classes agrégeaient les inégalités autour d'identités partagées, elles étaient le socle des mouvements sociaux et des représentations politiques. Depuis quelques décennies, les discriminations occupent le devant de la scène, elles ne cessent de se multiplier et de dominer les débats. Cette émergence procède, pour une part, d'une transformation radicale des représentations de la justice sociale : nous sommes passés d'un idéal visant la réduction des inégalités entre les classes à celui de l'égalité des chances méritocratiques donnant à tous les mêmes chances d'accéder à des inégalités tenues pour justes. Dans ce cadre de justice là, les discriminations explosent, en étant vues comme les obstacles à une stricte égalité des chances et, dans une certaine mesure, nous sommes tous plus ou moins discriminés de la même manière que nous sommes tous intersectionnels, tous inégaux et tous singuliers « en tant que », comme j'essaie de le montrer dans *Tous inégaux, tous singuliers*⁹.

Politiquement, les discriminations posent un double problème. D'une part, elles appellent une égalité de traitement aveugle aux différences, que l'on soit républicain à la française, ou libéral à la mode anglo-saxonne. D'autre part, elles appellent la reconnaissance de la pleine dignité des identités qui fondent les stigmatisations et les discriminations. Tout serait relativement simple si l'articulation de ces deux exigences n'était pas contradictoire, et si elles n'interrogeaient pas les identités et les fonctionnements démocratiques, si elles n'entraînaient pas des retours du refoulé majoritaire, les *backlashes* (« réactions ») qui alimentent les populismes. Par ailleurs, les discriminations n'effacent pas les vieilles inégalités de classes, qui déterminent plus largement les parcours individuels que les discriminations. Le grand mérite d'une revue comme *Diversité* est de prendre en charge ces problèmes dans l'espace scolaire, et d'ouvrir les questions plutôt que d'apporter des réponses toutes faites. En la matière, la sociologie joue un rôle essentiel. Mais on peut craindre que la force de la demande institutionnelle et sociale conduise beaucoup de chercheurs à se spécialiser sur telle ou telle discrimination, pour s'en faire seulement les descripteurs minutieux et les avocats des victimes, tout en sous-estimant les enjeux globaux qu'elle implique.

La seconde évolution, d'ordre plus théorique, est l'épuisement de l'idée même de société qui a longtemps été la référence commune de la sociologie. L'idée de société repose sur le postulat de l'emboîtement d'une structure sociale (d'un fonctionnement), d'une culture, et d'un système institutionnel et politique. La société était, à la fois, un système et un conflit de classe plus ou moins régulé. Cette représentation s'est défaite avec la destruction des sociétés industrielles et nationales. Dès lors, la sociologie tend à se consacrer aux pratiques et aux acteurs, pendant que les économistes semblent plus à même d'analyser les fonctionnements systémiques et d'expliquer ainsi une grande part des conduites sociales. Pour le dire d'une autre manière, les subjectivités et les fonctionnements du monde semblent se séparer, comme se détachent l'éthique de responsabilité et l'éthique de conviction. Pour la sociologie elle-même, le risque n'est pas moindre de s'affaiblir, en cessant d'être ce qu'elle était pour Marx, pour Durkheim, pour Weber ou Parsons et, dans une certaine mesure, pour Bourdieu, c'est-à-dire une philosophie sociale de la société : une théorie de la modernité et de la démocratie, une conception de l'acteur perçu, à la fois, comme autonome et déterminé...

GZ : Qu'est-ce que ces évolutions font à la sociologie, comment est-ce qu'elles réorganisent les choses et doit-on renoncer à articuler épreuves individuelles et enjeux collectifs ?

FD : Il va de soi que cette conception de la société n'est plus et ne sera plus. Dans une large mesure avec la multiplication des objets, des *studies*, des champs, la sociologie participe de cette disparition du social identifié à la société. Mais faut-il pour autant renoncer à articuler les épreuves individuelles aux enjeux collectifs ? Je ne le crois pas. Je le pense d'autant moins que nous voyons bien que les démocraties se portent mal et n'ont pas le vent en poupe, que les indignations ne se transforment pas toujours en pratiques, que l'explosion démocratique de la communication et du numérique relativise sans cesse les principes mêmes sur lesquels étaient fondées la vie commune, notamment ce que nous appelions la vérité et la science, ou bien encore la séparation du profane et du sacré, principes qui se déploient aujourd'hui à l'état « gazeux ». Je crois donc que la sociologie doit rester une philosophie sociale interrogeant sans cesse les principes de solidarité, c'est-à-dire les valeurs et les mécanismes qui

créent du commun, qui nous conduisent à faire des sacrifices pour ceux que nous ne connaissons pas. Ces questions sont d'autant plus essentielles que de nouveaux acteurs sociaux, ce que nous appelions la nature, sont apparus avec l'urgence écologique et la conscience de l'anthropocène. Sans l'inscription des études nécessairement ciblées dans ces enjeux globaux, la sociologie risque de ne plus intéresser que les sociologues.

Tout ce que je dis ici doit être pris avec prudence : on trouve toujours le spectacle moins intéressant quand on va quitter la scène. Mais cette position a aussi un avantage, celui de donner une conscience assez vive des transformations du monde, puisque ce sont celles de sa propre vie. De même que les sociologues classiques mêlaient la conscience de la modernité à l'angoisse de voir les vieux liens sociaux se défaire (les guerres mondiales, le fascisme et le stalinisme ne leur ont pas complètement donné tort), je crois que nous devrions être plus attachés que nous ne le sommes au lien nécessaire entre la sociologie et la démocratie, fût-elle bien imparfaite.

NOTES

2 Jusqu'à la fin des années 1950, le système scolaire français est construit sur la séparation de deux ordres d'enseignement : élémentaire et secondaire. La majorité des élèves sont scolarisés en élémentaire durant leur scolarité obligatoire. L'enseignement secondaire reste celui d'une minorité d'enfants issus de classes favorisées. Moins de 400 000 élèves sont scolarisés au lycée de la seconde à la terminale en 1958, ils sont plus de 1,5 million au début des années 1990. La croissance est forte de 1959 à 1967 avec un doublement du nombre de lycéens : https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2016-EF-91-La-massification-scolaire-sous-la-Ve-Republique_635045.pdf.

3 Le mouvement occitan est un courant nationaliste défendant l'idée que l'Occitanie est une nation. Né dans les années 1960, il est notamment devenu visible dans les années 1970 avec l'épisode de la lutte du Larzac.

4 Centre d'analyse et d'intervention sociologiques, UMR du CNRS à l'EHESS entre 1981 et 2016.

5 LAPEYRONNIE, Didier (2004). « L'académisme radical ou le monologue sociologique. Avec qui parlent les sociologues ? ». *Revue française de sociologie*, vol. 45, p. 621-651. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2004-4-page-621.htm>

6 Le mouvement des *pobladores* est un mouvement des pauvres des villes autour notamment de la question du logement au Chili.

7 Comportement acquis, caractéristique d'un groupe social, quelle que soit son étendue, et transmissible au point de sembler inné. Voir <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/habitus/38790>

8 George Herbert Mead (1863-1931) est un sociologue, sociopsychologue et philosophe américain, considéré comme le fondateur de la psychologie sociale. Son travail a été primordial dans la genèse de l'interactionnisme symbolique.

9 DUBET, François (2022). *Tous inégaux, tous singuliers. Repenser la solidarité*. Paris : Seuil.

AUTEUR

François Dubet

Professeur de sociologie à l'université Bordeaux-II, directeur d'études à l'EHESS et membre du CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques). Au cours de sa carrière, il a travaillé sur les mouvements sociaux, les problèmes urbains, la marginalité juvénile, la délinquance, l'école, la socialisation, le travail et la théorie sociologique. Ses travaux portent actuellement sur les théories et les sentiments de justice.

« Replacer l'être humain au centre de la réflexion sur l'éducation »

Bernard Charlot

DOI : 10.35562/diversite.4228

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Étienne Butzbach en septembre 2023.

TEXTE

Bernard Charlot, professeur émérite de sciences de l'éducation de l'université Paris 8, professeur à l'université fédérale de Sergipe Brésil, occupe une place particulière dans les sciences de l'éducation depuis la fin des années 1970. De formation philosophique et marxiste, il va très vite confronter le décalage de ses prémisses théoriques à la réalité des pratiques enseignantes pour interroger le rapport au savoir des élèves de milieux populaires à partir de la façon dont ceux-ci se représentent leur rapport à l'institution scolaire. En rupture avec une lecture déterministe des théories de la reproduction, il préconise une approche qui interroge les échecs de l'école à travers une analyse articulant l'origine sociale et l'histoire singulière des élèves et les rapports identitaires et épistémiques fondant les différentes figures d'apprendre. Plus récemment, ses travaux de recherche l'ont mené, par une approche plus anthropologique, à dénoncer la vacuité des discours pédagogiques actuels d'une école de la performance, de l'utile et de la concurrence. Il en appelle à la définition d'une pédagogie contemporaine qui réponde aux défis de notre époque et à la question du type d'hommes et de femmes

qu'il s'agit de former, pour redonner à l'humanité toute sa place dans un monde menacé par la barbarie et dont la survie même est en jeu aujourd'hui à travers les crises écologiques, démocratiques et sociales que nous traversons.

Etienne Butzbach : Quelle a été tout d'abord la genèse de votre pensée à travers la confrontation entre votre formation théorique et la réalité du métier d'enseignant que vous avez très tôt découverte ?

Bernard Charlot : J'ai passé l'agrégation de philosophie en 1968 en luttant d'ailleurs pour la suppression de ce concours. Devant partir au service militaire, j'ai demandé le service culturel et l'on m'a nommé à l'université de Tunis. À 25 ans, j'allais devoir enseigner les sciences de l'éducation à l'université sans les avoir strictement jamais étudiées et j'avais même, en tant que philosophe, une sorte de mépris pour la pédagogie. J'ai commencé par Platon bien sûr. Mais au bout de trois semaines, j'ai dû passer un contrat avec les étudiants, qui étaient à mi-temps à l'université et à mi-temps dans les classes, et qui n'accrochaient pas vraiment à cette manière de faire. J'allais lire tous les livres classiques que je faisais venir de France : Dewey, Claparède, etc., et eux allaient me parler de ce qui se passait dans leurs classes. Et ce qui est apparu très rapidement, c'est le décalage énorme entre ce dont parlaient les textes de pédagogie, dont la pédagogie nouvelle, et la réalité que vivaient ces étudiants.

Lorsque je suis rentré en France après quatre ans en Tunisie, comme j'avais pris goût à cette démarche, j'ai demandé une école normale. Là, j'ai découvert que ce décalage est énorme aussi en France. Ce qui a donné le sous-titre de mon premier livre sur la *Mystification pédagogique* : « réalités sociales et processus idéologique dans la théorie de l'éducation »².

EB : Ce titre un peu ambigu pourrait laisser penser qu'à l'époque vous adhérez aux critiques actuelles de la pédagogie lorsqu'on la réduit au pédagogisme.

BC : Ce n'est pas cela. C'était la mise en évidence du fait que ce discours pédagogique, fondé philosophiquement, ignorait totalement

la réalité sociale des enfants et j'en appelais à une pédagogie sociale. Ce qui a changé aujourd'hui, c'est que d'une certaine façon, il n'y a même plus besoin de mystification pédagogique. La situation du Brésil sur ce point m'a aussi beaucoup aidé à comprendre cela. Parce qu'au Brésil, avec les dysfonctionnements du service public, si l'on a de l'argent, c'est normal de mettre ses enfants à l'école privée pour ne pas les sacrifier. Nous sommes dans une période de réalisme cynique dans laquelle il semble normal que les plus riches offrent à leurs enfants les meilleures conditions d'école et les autres, qu'ils se débrouillent. C'est très net au Brésil dans l'enseignement primaire et secondaire, un peu moins en France, où, par contre, ce phénomène est beaucoup plus net dans l'enseignement supérieur. Nulle part il n'y a de programme de lutte contre l'échec scolaire dans sa dimension sociale. Il y a des discours sur la banlieue et la protection de la classe moyenne, mais il n'y a plus ce souci de lutter contre les inégalités sociales. L'école est une marchandise à consommer comme une autre sur le marché. Face à ce réalisme cynique, j'en suis arrivé à dire qu'il fallait, contre l'éducation marchandise, replacer l'être humain au centre de la réflexion sur l'éducation, ce qui n'est pas fait actuellement.

EB : Vous développez ensuite vos travaux sur le rapport des élèves des milieux populaires au savoir et à l'école, en rompant avec une vision déterministe des théories de la reproduction pour construire selon vos propres mots « une théorie enracinée dans les données », une véritable sociologie du sujet, axée sur la mise en évidence des histoires singulières des élèves.

BC : Déjà sensible à ce qui se passe sur le sol de l'école, je vais y être encore plus en travaillant à l'école normale du Mans. Arrivé en 1973, je suis chargé de la formation de professeurs d'école maternelle et primaire, de professeurs en classe préprofessionnelle de niveau (CPPN) à l'époque, mais aussi d'enseignants de la voie technologique dans le secondaire. Je passe beaucoup de temps avec les élèves d'école normale dans les classes. J'étais encore dans ma phase de marxiste dur et je travaillais par ailleurs en tant que chercheur avec Madeleine Figeat, sociologue à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) sur l'histoire et l'évolution de la formation professionnelle³. J'étais donc écartelé entre ce que je faisais en tant que chercheur et ce que je faisais en tant que formateur. En tant

que chercheur, j'écrivais sur l'échec scolaire, économiquement programmé ; mais quand j'étais dans les classes, j'étais confronté aux difficultés de compréhension des élèves face aux modes d'intervention de leur enseignant. C'est ainsi que j'ai eu un regard de plus en plus critique sur les théories de la reproduction, même si les apports de Bourdieu notamment restent fondamentaux.

Pour tout cela, j'ai développé l'idée de rapport social au savoir qui me permet de faire le pari de prendre en compte à la fois l'inégalité sociale et l'histoire singulière des élèves. Le pari également de refuser une théorie qui soit simplement une théorie des positions et introduire la question de l'action, de l'activité ou du processus. Ainsi, ce n'est pas seulement le social, mais aussi le singulier, pas seulement la position et la structure, mais aussi l'histoire qui sont fondamentaux. Comment l'histoire singulière de chacun se construit-elle dans un cadre social ? C'est Sartre qui disait : « comprendre ce que chacun fait avec ce que la société a fait de lui ».

EB : Cette évolution de votre réflexion est très importante, car c'est la rupture avec ce que vous appelez le relativisme impuissant d'un déterminisme qui ne tient pas compte du fait que, finalement, rien n'est totalement joué d'avance. C'est aussi le moment où, après avoir passé une thèse, vous intégrez l'université et créez le laboratoire ESCOL.

BC : Je me plaisais à l'École normale, mais j'avais à cette époque compris qu'elle allait disparaître. J'avais une analyse de ce qui se passait sur le terrain politique et institutionnel, car, dans la seconde moitié des années 1970, j'étais responsable de la rubrique éducation à *Politique Hebdo*. J'ai donc compris qu'il fallait que je passe à l'université. J'ai été conforté dans cette démarche par Jacky Beillerot, qui était mon meilleur ami. On nous a parfois opposés sur la question du rapport au savoir, lui développant avec son équipe à Nanterre une approche sociopsychanalytique alors que j'abordais cette question d'un point de vue socio-anthropologique. Mais, en fait, nos approches sont complémentaires. Ainsi, en 1987, j'ai pu être recruté directement comme professeur d'université dans le département des sciences de l'éducation de Paris 8, aux côtés de grands noms comme Georges Lapassade ou René Lourau, dans une université qui m'intéressait beaucoup, car en lien étroit avec la question des banlieues.

EB : Comment définissiez-vous cette notion de militant, d'engagement ?

BC : J'ai toujours eu un engagement militant sans parti. Déjà en Tunisie, je participais à une association des professeurs français et j'étais à la commission administrative du SNESUP (Syndicat national de l'enseignement supérieur) pour l'École émancipée. Je suis issu de milieux populaires. Mon père était sorti de l'école primaire à 13 ans sans certificat d'études. Ma mère, très bonne élève, avait obtenu son certificat d'études à 12 ans, et, au lieu d'aller travailler dans une usine, elle est allée apprendre la sténodactylo. Mon père était peintre en bâtiment avant la guerre et faisait l'asphalte sur la route. Il a été fait prisonnier, s'est évadé et, à la Libération, il a réalisé le rêve de ma mère, qui souhaitait tirer la famille vers le haut : il est devenu petit fonctionnaire, policier à vélo à Montreuil, puis sous-brigadier. Je suis issu d'un monde populaire, mais pas d'un monde de misère. Pour moi, Marx n'est pas une théorie, c'est une position sociale. Ma mère, en 1936, dactylographiait des tracts pour le Parti communiste français (PCF) sans y appartenir.

J'ai toujours eu une position militante, que je pourrais qualifier de viscérale. Encore récemment, au forum mondial de l'éducation de Porto Alegre, que j'ai contribué à créer, j'ai assuré tout le travail avec l'Europe et l'Afrique. Mais je ne suis jamais entré dans un parti politique, même si j'ai pu en être proche. J'ai également eu une expérience de conseiller municipal à Saint-Denis. Responsable des relations de l'université Paris 8 avec la mairie, j'étais en contact avec Patrick Braouezec, maire et député à l'époque, qui m'a proposé en 1995 de passer de l'autre côté en venant sur sa liste. J'ai donc été élu cette année-là, et j'ai participé activement en tant que conseiller municipal, représentant la municipalité dans une école primaire, dans un collège, et au lycée technique Paul-Éluard. Cette expérience a été fort instructive. Mais je ne me suis pas représenté en 2001, car j'allais partir au Brésil.

EB : Donc à partir de Paris 8, vous lancez une série d'études sur des établissements de banlieue et créez l'équipe de recherche ESCOL en 1987 pour nourrir une réflexion sur le rapport au savoir des élèves de milieux populaires à travers des bilans de savoirs, des entretiens approfondis.

BC : Oui. À ce moment-là, ESCOL signifiait Éducation, socialisation et collectivités locales, en référence aux ZEP (zones d'éducation prioritaire) et à l'action des communes dans le champ éducatif. Le laboratoire a changé d'orientation après mon départ au Brésil en se dénommant Éducation et scolarisation, ce que je regrette. Nous avons donc, dans les années 1980 et 1990, travaillé sur des collèges de banlieue, avec notamment une comparaison entre des établissements de Saint-Denis et de Massy aux compositions sociologiques différentes⁴. Notre questionnement visait à prendre en compte à la fois l'appartenance sociale des élèves et les difficultés que cela crée, mais aussi le fait que ce n'est pas automatique.

Mon travail sur le rapport au savoir visait à affronter ce paradoxe : un échec scolaire est lié statistiquement à l'origine sociale, mais en même temps des personnes de milieu populaire réussissent malgré tout à l'école. Et cela ne peut pas se faire seulement avec des statistiques. Au départ, j'ai eu beaucoup de difficulté à entrer dans le collège de Saint-Denis, car le recteur de l'époque ne voulait pas que je fasse cette recherche, qui a été initiée contre les autorités officielles, avec le soutien toutefois de la présidente de l'université, Francine Demichel, qui partageait mes idées. Mais une étudiante qui était avec moi en maîtrise, qui était surveillante dans ce collège, y recueillait des données. Les enseignants se sont intéressés à cette question du rapport au savoir et ont demandé à me rencontrer. Ce que nous avons pu faire, mais pas à l'école, dans la maison de quartier. Ils se sont montrés très intéressés et je leur ai proposé de faire avec les élèves de troisième un bilan de savoir⁵, un bilan de leurs études.

Les textes que nous avons obtenus étaient très intéressants et à partir de là, nous les avons structurés et analysés avec toute l'équipe d'ESCOL. L'année suivante, l'arrivée d'un nouveau recteur a favorisé le développement de la recherche, levant ces obstacles institutionnels. La recherche, c'est aussi cela. Ce n'est pas simplement un projet intellectuel, c'est tout un environnement, des possibilités. Le bilan de savoir est devenu presque un instrument classique, ce qui est assez drôle quand on sait dans quelles conditions il a été inventé, et il est utilisé au Brésil, en Argentine comme au Canada ou ailleurs.

EB : C'est aussi intéressant dans la mesure où c'est la reconnaissance du fait que les élèves peuvent avoir une expression, une

parole sur leurs apprentissages.

BC : Quand on fait un travail classique d'entretien, la première question qu'on pose induit une aire de pertinence des réponses. Le pire est de demander aux élèves : « pour toi, à quoi ça sert l'école ? ». Si je le formule de cette façon, cela définit *a priori* ce dont on va parler dans un monde d'utilité. Le bilan de savoir a l'avantage de dire « parle-moi de ça, à partir de ton histoire » et de déclencher une parole sans définir *a priori* une aire de pertinence de la réponse. Il permet de réunir des dizaines de textes assez rapidement, sans nier cependant le fait que les élèves qui ont le plus de difficultés à l'école ont le plus de difficultés avec l'écrit et donc, ici parfois, il faut faire des bilans de savoirs oraux qu'on retranscrit.

EB : Quels ont été les principaux apports de ce travail de recherche ?

BC : Il a confirmé que la question du sens est fondamentale. C'est la question de notre rapport à l'enseignement, qui va inclure notre rapport au savoir. C'est une question fondamentale que je vais mieux comprendre plus tard avec l'idée de mobilisation. Les enfants de milieux populaires n'échouent pas parce qu'ils sont de milieux populaires, mais parce qu'ils n'étudient pas suffisamment, parce qu'ils ne comprennent pas, et non parce qu'ils sont fainéants. Pourquoi les enfants de milieux populaires n'étudient-ils pas et pourquoi les enfants de classes moyennes, qui n'aiment pas l'école non plus, étudient-ils malgré tout ? Que signifie ce mot « intéressant » lorsque les élèves disent « ce professeur, on l'aime bien, car il est intéressant » ? Pourquoi est-il intéressant ? C'est un mot très mystérieux et c'est la psychanalyse qui peut répondre d'une certaine façon, en nous disant qu'un contenu conceptuel, intellectuel, théorique peut être l'objet d'un désir au sens profond de la psychanalyse. Ce qui nous rapproche des travaux de Jacky Beillerot, qui a travaillé sur le désir. Et, moi, je vais travailler sur la mobilisation.

On apprend seulement quand on étudie et étudier, c'est se mobiliser intellectuellement. Seul apprend celui qui se mobilise intellectuellement. Mais pourquoi le faire ? Cela dépend du sens que je donne à cette mobilisation : ce peut être avoir un bon métier dans vingt ans, mais alors le sens n'est pas très fort et la mobilisation va être faible. Ce peut être essayer de résoudre un problème qui m'intéresse ou de

comprendre une chose qui m'intéresse. Et l'on découvre le sujet derrière son désir, son histoire, et de là découle ce que j'appellerai plus tard l'équation pédagogique fondamentale : apprendre = activité intellectuelle + sens + plaisir. Cette idée de mobilisation m'amène à critiquer l'idée de motivation. Mon problème, ce n'est pas de motiver, c'est de mobiliser, de faire naître chez l'élève le désir d'apprendre, qui va continuer quand je ne serai plus là.

EB : Pour mobiliser, il faut comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève, ses représentations. Vous évoquez ces rapports identitaires et le fait que les savoirs et cultures des enfants de milieux populaires sont en déphasage avec les logiques scolaires. Qu'en est-il de ces rapports sociaux, identitaires, mais aussi épistémiques au savoir ?

BC : Derrière cette idée d'identité, il y a le sujet qui apprend. Il a une identité, des références et dans mon dernier ouvrage *Éducation ou barbarie*⁶, je constate l'appauvrissement considérable des références actuellement. C'est la disparition d'un discours politique fort sur l'universalité posant l'égalité fondamentale des êtres humains au-delà de leurs différences. Le seul message qui est délivré, c'est : « étudie pour avoir un bon métier plus tard ». C'est très court.

EB : C'est ce que vous soulignez : la disparition d'un discours universaliste et porteur de sens.

BC : Ou tout simplement, qui fasse référence. Mais ce n'est pas seulement un discours ; c'est aussi le fait qu'actuellement, quand un enfant regarde ses parents et ses grands-parents, cela ne lui donne pas une réponse sur ce qu'il sera plus tard, ce qui était encore le cas le siècle dernier. Il y a une rupture entre générations qui fait que non seulement il n'y a plus de grandes références idéologiques et religieuses, mais de moins en moins de références personnelles, et l'écart est encore plus grand dans la banlieue parisienne. Ces questions identitaires sont donc très fortes, mais elles évoluent avec la période et avec les lieux.

EB : Au-delà de ces rapports identitaires, vos travaux vous ont permis de distinguer également les rapports épistémiques particuliers qu'entretiennent ces jeunes avec le savoir en identifiant trois

**grands types de processus d'objectivation/dénomination, d'imbri-
cation du je dans la situation, et de distanciation/régulation.**

BC : Il se peut qu'il y en ait plus et, dans beaucoup de situations, il y a plusieurs de ces processus qui interviennent concomitamment, quand on apprend à lire, par exemple. Mais ce qui me semble important c'est la question de l'hétérogénéité, je ne veux même pas dire des savoirs, car je me méfie maintenant du mot savoir, mais des formes de l'apprendre. À la fois, je pense qu'on apprend, y compris des choses importantes, en dehors de l'école et qu'il nous faut refuser une certaine arrogance de l'école, mais, en même temps, ceux qui disent ce que je viens de dire développent très souvent un discours qui amène à mépriser l'école ou à la rejeter. Ce qui n'est pas mon cas. Il y a des choses qu'on apprend à l'école et qu'on peut seulement apprendre à l'école. Je ne veux pas sacrifier une affirmation à l'autre. C'est pour cela que je travaillais sur les figures de l'apprendre. Il y a des figures différentes et même hétérogènes de l'apprendre, qui ne sont pas étanches et qui peuvent se combiner. J'ai ainsi repéré trois situations de base ; mais il se peut qu'il y en ait d'autres : une situation qui en fait renvoie à l'action, apprendre à nager, une autre à la relation, apprendre à séduire, une autre enfin qui renvoie aux univers symboliques, à une distanciation du quotidien et à une appropriation d'objets de savoir dont le mode d'être est le langage, plus spécifique à l'école. Mais cette dernière forme est souvent peu connectée, et parfois même contradictoire avec ce qui a valeur pour les jeunes de milieux populaires.

Quand j'ai travaillé dans les années 1990 sur les lycées professionnels, j'ai découvert que pour beaucoup de ces jeunes, une chose était vraie si l'on pouvait associer un principe à une expérience, dans un ordre comme dans l'autre. Le principe peut être un grand principe biblique, un principe parental ou un principe inductif, qui vient des élèves. L'expérience peut être une expérience d'eux-mêmes, une expérience d'un ami ou d'un parent. Mais une chose n'est crédible que s'il y a à la fois principe et expérience.

Pour le jeune de milieu populaire, ce qu'il faut apprendre pour être respecté dans la cité et ce qu'il faut apprendre pour avoir une bonne note en mathématiques sont des formes de l'apprendre complètement différentes. Certains arrivent à combiner plus ou moins, à négocier

cier plus ou moins, d'autres ne réussissent pas. Donc cette question épistémique est très importante pour comprendre la question des inégalités.

EB : Vous avez également tiré de vos recherches une typologie des rapports au travail scolaire.

BC : J'ai pu identifier quatre formes de rapport au savoir. Il y a ceux qui étudient pendant le dimanche et les vacances. C'est l'idéal des professeurs. Ce sont des élèves qui sont tellement dans la logique d'apprendre qu'aucune pédagogie ne peut réussir à les en empêcher. Il y a ceux pour qui les études, c'est un moyen de changer de vie. Ils font preuve d'un volontarisme permanent. Cela se trouve souvent chez les très bons élèves de classes populaires. La troisième position, très largement majoritaire, c'est celle des élèves qui étudient pour passer dans la classe suivante, mais sans jamais rencontrer une forme de plaisir. Et la quatrième position est celle des jeunes qui n'ont jamais rien compris à l'école et à la spécificité des activités scolaires, qui ne sont jamais entrés dans les logiques symboliques de l'école. Souvent, ils abandonnent un endroit où, en fait, ils ne sont jamais entrés symboliquement. Ils n'ont jamais compris cet endroit très curieux où c'est celui qui sait qui interroge celui qui ne sait pas. L'école est intéressante, car elle est spécifique. Mais beaucoup de jeunes n'ont jamais fait l'objet d'un enseignement sur cette spécificité. Il n'y a pas de travail systématique pour entrer dans les logiques spécifiques de l'école. Ceux qui ont déjà trouvé ces logiques dans la famille vont pouvoir trouver un sens à l'école. Ceux qui n'ont pas rencontré ces logiques dans la famille ou bien vont s'accrocher pour passer dans la classe suivante ou bien vont s'accrocher un peu plus pour changer de vie et obtenir du succès ou même aimer apprendre tout seuls, mais une majorité aura de grandes difficultés.

EB : Dans la constitution de ces histoires singulières que vous cherchez à mettre au jour, vous soulignez l'importance de la mobilisation familiale qui peut jouer un grand rôle dans la trajectoire de ces élèves, la confiance du père ou de la mère, le soutien d'une grande sœur...

BC : Oui, mais, ça aussi, ça ne marche pas à tous les coups, de façon automatique. C'est très complexe. C'est pour cela que je parle de processus, qui produit ou non ses effets en fonction du contexte.

Ainsi, une forte demande familiale sur l'école est généralement associée à une réussite à l'école, mais j'ai rencontré des cas où la forte demande familiale était associée à l'échec, en particulier chez les fils d'enseignants : il y a une telle pression des parents qu'un enfant va décrocher et ne veut plus en entendre parler. On pourrait aussi parler de l'effet enseignant ou de l'effet établissement. Ce qui est intéressant dans la recherche est de savoir comment les processus s'imbriquent, se connectent et cela a aussi une conséquence éthique : l'école n'est pas impuissante, y compris l'école capitaliste. Pour autant, cela ne change pas l'inégalité sociale, mais ça peut changer la vie de quelqu'un.

EB : Au-delà de ces rapports singuliers au savoir et à l'école, vous vous êtes aussi intéressé à l'évolution de l'histoire de l'institution et aux mutations du système éducatif. Comment le caractériseriez-vous aujourd'hui ? Vous évoquez les fausses pistes de la pédagogie de l'utile et parfois du projet.

BC : Nous sommes dans une société qui est prise dans cette logique de l'utilité, de la production commerciale et du marché. On en est arrivé à considérer que sens égale utilité. Absolument pas ! Il faut donner priorité à ce qui est important, à ce que nous voulons enseigner aux jeunes actuellement face aux défis nouveaux et essentiels qui ont commencé à apparaître et qu'ils vont devoir affronter. Je ne pense pas seulement au défi du climat, il y en a bien d'autres aussi comme l'immigration, la faim, les épidémies, le vieillissement de la population, les défis technologiques. Et nous traversons une époque au moins aussi importante du point de vue de la communication et de l'expression que celle de l'invention de l'imprimerie. C'est ce monde-là qu'il est important d'aborder et d'enseigner aux jeunes. Ils sont en attente d'une parole adulte. Je me souviens, il y a plus de trente ans, à la fin d'une conférence que j'avais donnée à la mairie du 11^e arrondissement de Paris, une jeune s'est levée et m'a dit : « vous, les gens de 68, vous avez appris à écouter les jeunes, mais le problème, c'est que vous n'avez plus rien à leur dire ». Je ne l'ai jamais oublié, et encore aujourd'hui, on dit qu'il faut écouter les jeunes, oui, bien sûr, mais ils sont aussi en attente. Qu'avons-nous à leur dire ? Ce que nous leur disons, c'est : « étudie pour avoir un bon métier plus tard ». C'est le dérisoire de notre discours qui est dramatique quand on pense à l'importance des enjeux. Nous sommes dans cette situation où il n'y a

pas de pédagogie contemporaine capable d'affronter la situation dans laquelle nous sommes, car comme je le dis dans une formule choc : jamais l'individu n'a été aussi libre et jamais le sujet n'a été autant abandonné à lui-même, pour trouver ou construire les références qui lui permettent de se structurer. Or la pédagogie doit pouvoir affronter cela : apprendre, c'est entrer dans un monde humain et réciproquement. Mes textes actuels font le lien entre le rapport au savoir et mes préoccupations sur les fondements anthropologiques de ce rapport au savoir.

EB : Vous êtes très sensible au thème de la diversité et avez dénoncé ce que vous appelez une ethnicisation rampante des rapports scolaires. Vous avez publié à ce propos un travail de recherche intéressant sur l'embauche d'AED (aides-éducateurs) médiateurs issus des banlieues, pour tenter de répondre aux violences scolaires⁷.

BC : Cette ethnicisation n'est malheureusement aujourd'hui plus rampante. À l'époque, le ministre socialiste qui avait commandé notre recherche sur les aides-éducateurs en avait interdit la diffusion officielle. Il y a derrière ces démarches de recrutement d'AED la recherche d'une forme d'efficacité, mais il faut comprendre ce qu'on est en train de faire quand on fait cela. René Lourau disait que cette question de l'identité est une façon d'évacuer le sujet. Il faut prendre en compte l'identité, mais ces discours l'essentialisent et en font un objet alors que l'identité, c'est quelque chose de beaucoup plus flou.

Il faut fonctionner avec trois références : la référence universelle : nous sommes tous des êtres humains, les références de type culturel : nous sommes des êtres humains qui appartenons à une ou plusieurs cultures, et la référence au sujet singulier. C'est une question que je rencontre ici au Brésil quand on débat du respect des cultures originaires. Cela doit être pris en compte, mais sans enfermer les gens dans leur identité. On a le droit de ne pas vouloir respecter son identité d'origine, cela fait partie des droits humains fondamentaux parce que, comme j'essaie de l'expliquer dans mon dernier livre, l'homme n'est pas une essence, l'homme est une aventure.

Pour penser une pédagogie contemporaine, il faut prendre en compte cette idée que l'homme est une aventure. Ce n'est pas une

nature humaine. L'idée d'une nature humaine permet d'opprimer encore plus ceux qui sont déjà opprimés ; par exemple, les femmes, par nature, seraient sentimentales, mais pas intellectuelles ! L'homme, c'est l'histoire de son espèce, de sa société, son histoire singulière et cette histoire est une aventure. Elle n'est jamais complètement jouée d'avance. L'espèce humaine a vécu une aventure qui l'amène à ce moment très particulier et crucial pour sa survie. Nous sommes en train de mettre en péril les conditions d'une vie humaine. C'est l'avenir proche de nos jeunes et l'on ne parle pas de ça. En particulier, si l'espèce humaine veut survivre, il lui faudra développer une culture de la limite.

EB : Dans vos travaux récents, vous en appelez à construire une pédagogie contemporaine, à rebâtir sur des fondements anthropologiques⁸ une théorie des rapports au savoir, un projet éducatif qui permette de répondre aux nombreux défis auxquels est confrontée l'humanité aujourd'hui dans son rapport à la planète, au vivant, à l'autre, et à construire une alternative à la barbarie.

BC : Dans *Éducation ou barbarie*, la mise en perspective anthropologique, le fait que l'homme naît hominisé mais pas humanisé, et que c'est l'éducation qui va l'humaniser, m'ont permis d'y voir clair sur ce qu'était mon questionnement sur le rapport au savoir, mais aussi de poser le problème de l'absence de pédagogie contemporaine. Entre pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle, parents et enseignants sont livrés à un bricolage hybride permanent. Or, au-delà de cette course, de cette concurrence généralisée qui fonctionne même à l'école, on a besoin de former les êtres humains face au retour de la barbarie : le retour de la guerre en Europe, la façon dont on y traite les migrants, le fanatisme religieux, le nationalisme agressif, et au-delà de ces formes anciennes de barbarie, les formes nouvelles de cyberbarbarie, le harcèlement, la haine sur les réseaux sociaux, etc. On n'est jamais sorti complètement de la barbarie avec les deux guerres mondiales, mais on avait l'idée qu'on avançait dans un processus de civilisation, pour reprendre les termes de Norbert Elias. Mais aujourd'hui, on ne peut plus avoir cette idée. La barbarie, c'est exactement le contraire de l'éducation. Car l'éducation est fondamentalement humanisation et la barbarie, c'est le refus de reconnaître l'autre comme étant complètement et pleinement humain, c'est nier

son humanité. La réponse fondamentale à la barbarie est de réintroduire un souci de l'être humain.

Qu'est-ce que l'être humain ? Refusant l'idée de nature humaine, et cette conception d'un humain conçu comme une articulation entre un réseau neuronal et un cyberréseau qu'on essaie de nous vendre aujourd'hui, j'ai trouvé des réponses du côté de la paléanthropologie, de la génétique : un être humain, c'est une aventure. Par son génome, l'homme est capable d'apprendre, mais cette capacité ne s'actualise par l'épigénèse en apprentissages effectifs que si elle est éveillée, alimentée, entretenue, requise, développée par et dans un monde humain. L'espèce humaine est une aventure qui n'était pas programmée, qui ne pourrait pas se refaire et nous sommes maintenant interpellés pour savoir si nous voulons continuer cette aventure. Si les enseignants avaient cette représentation forte que l'élève qu'ils ont devant eux est une aventure humaine qui ne va exister qu'une seule fois, ça permettrait de commencer à poser les vraies questions.

Ce qui est commun à tous les hommes, c'est qu'ils construisent des mondes, et leurs enfants doivent entrer dans ces mondes où il y a une multitude de médiations instrumentales et symboliques construites par les générations précédentes, et qu'ils doivent s'approprier. Nous sommes tous des êtres humains, car nous sommes tous des aventures dans un monde qui est déjà là, mais qui n'est pas donné définitivement. Ce qui est source de diversité, c'est que les mondes humains ont été construits en des lieux et en des temps différents. Et ce qui est source de singularité est que chaque sujet humain a son histoire singulière, qui le fait différent. De sorte que l'éducation est indissociablement humanisation, socialisation et singularisation. Aujourd'hui, face au silence anthropologique, nous avons besoin, en urgence, d'une nouvelle utopie anthropologique, une utopie qui donne aux jeunes l'envie de vivre et d'apprendre et aux professeurs, l'envie d'enseigner.

NOTES

2 CHARLOT, Bernard (1976). *La mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris : Payot.

- 3 BERNARD, Charlot, FIGEAT, Madeleine (1985). Histoire de la formation des ouvriers. 1789-1984. Paris : Minerve ; BERNARD, Charlot, FIGEAT, Madeleine (1986). « La formation professionnelle et la crise. Un nouveau mode de gestion de la main-d'œuvre ». *Raison présente*, n° 80, p. 13-22. https://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_1986_num_80_1_2543
- 4 BERNARD, Charlot, BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin ; BERNARD, Charlot (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- 5 Le bilan de savoir est un texte écrit par l'élève à partir de la consigne suivante : « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? ». *Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, 1999.
- 6 CHARLOT, Bernard (2020). *Éducation ou barbarie. Pour une anthropopédagogie contemporaine*. Paris : Economica – Anthropos.
- 7 CHARLOT, Bernard, ÉMIN, Laurence, PERETTI, Olivier de (2002). *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos.
- 8 CHARLOT, Bernard (2021). « Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir ». *Revista International Educon*, vol. 2, n° 1. <http://doi.org/10.47764/e21021001>

AUTEUR

Bernard Charlot

Professeur émérite de sciences de l'éducation de l'université Paris 8, professeur à l'université fédérale de Sergipe, Brésil.

« Je me définis avant tout comme une sociologue des organisations qui a décliné cette approche sur l'enseignement supérieur »

Christine Musselin

DOI : 10.35562/diversite.4230

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en juillet 2023.

TEXTE

Régis Guyon : Dans un article récent, vous vous décrivez comme une « sociologue des organisations travaillant sur les universités, plutôt que comme une sociologue de l'enseignement supérieur »². Pourquoi cette précision est-elle importante pour vous ?

Christine Musselin : Chez mes collègues à l'étranger – pas en France, car les travaux sur le supérieur restent relativement peu fréquents –, il y a parfois la volonté de faire de l'étude de l'enseignement supérieur une discipline. D'ailleurs, certains établissements délivrent des masters ou des doctorats en *higher education studies* (études supérieures). Pour ma part, je ne pense pas qu'il s'agisse d'une discipline, mais seulement d'un objet d'étude qui peut être analysé en le soumettant à des questionnements disciplinaires ou pluridisciplinaires et à des méthodes diverses. Ainsi, je l'ai principalement investi en partant de l'interrogation qui est centrale pour la sociologie des organisations : comment se développe (ou non) la coopération entre des acteurs, et dans ce cas précis, entre les acteurs des systèmes universitaires ? C'est ce que j'ai cherché à comprendre en étudiant le gouvernement des universités pour ma thèse³, puis en cherchant à voir en quoi la loi relative aux libertés et responsabilités des univer-

sités (LRU) de 2007 l'avait modifié⁴, ou bien en observant comment les équipes présidentielles se sont mobilisées pour répondre aux appels à projets IDEX (initiatives d'excellence) au début des années 2010⁵. La question de la coopération était aussi centrale dans l'analyse du pilotage ministériel des universités⁶, mais aussi en observant l'émergence de la politique contractuelle et ses effets dans les établissements⁷. Enfin, la recherche conduite sur les commissions de recrutement des universitaires portait de la même question fondamentale : comment parvient-on à évaluer collectivement la qualité des candidats à un poste et à se mettre d'accord (ou non) sur un classement⁸ ? Le questionnement commun à toutes ces enquêtes (comment parvient-on ou non à travailler ensemble, à prendre des décisions communes, à s'engager vers une même orientation ?), justifiait à chaque fois, sur des sujets empiriques assez différents (une université, une politique publique universitaire, une commission...), de mobiliser la méthodologie aussi heuristique qu'efficace de l'analyse stratégique des organisations⁹, fondée essentiellement sur des entretiens et sur le principe de la comparaison. Toutes les recherches que je viens de mentionner ont en effet reposé sur la confrontation de plusieurs études de cas, et pour beaucoup d'entre elles sur des comparaisons internationales avec l'Allemagne (sur le gouvernement des universités et le pilotage par les ministères) ou avec l'Allemagne et les États-Unis (pour les commissions de recrutement).

En cela, je me définis avant tout comme une sociologue des organisations qui a décliné cette approche sur un objet particulier, l'enseignement supérieur.

J'ajouterais que, dans mon cas, il s'agissait à la fois d'un choix et d'une nécessité. Un choix dont j'ai expliqué les ressorts dans l'article que vous mentionnez, mais aussi une nécessité quand on travaille sur un objet très peu étudié dans son propre pays et qui mobilise un petit nombre de collègues, venant de disciplines très diverses. Cela contraint à se positionner continuellement à l'interface entre deux communautés. Celle de votre discipline d'origine – dans mon cas la sociologie, mais aussi la science politique et l'analyse des politiques publiques, dont la sociologie des organisations a toujours été très proche – en publiant dans les revues « cœur de discipline », en restant dans un laboratoire généraliste, en participant à des associations internationales telles que EGOS (European Group for Organiza-

tional Studies) ou SASE (Society for the Advancement of Socio-Economics). Mais aussi la communauté des *higher education studies* dont les conférences, les revues, mais aussi les départements universitaires pour les pays où ce domaine bénéficie d'une plus grande reconnaissance institutionnelle, permettent d'échanger avec des collègues qui partagent le même intérêt pour un même objet de recherche. Cette double appartenance reste d'ailleurs une exigence à laquelle j'incite tous mes doctorants et doctorantes. Ils et elles doivent, notamment s'ils ambitionnent une carrière universitaire en France, se faire connaître de la communauté nationale et internationale des *higher education studies*, et simultanément être reconnus pour leur contribution à la sociologie, grâce à des travaux qui portent sur l'enseignement supérieur, mais dont les résultats permettent d'engager une réflexion qui va au-delà.

RG : L'enseignement supérieur et la recherche (ESR) – pour des raisons différentes – sont devenus à la fois un point d'attention qui mobilise au-delà du seul cercle des agents de l'ESR, et une question socialement et politiquement vive – les débats sur le sujet sont devenus assez vifs ces dernières années : de quoi la présence de l'enseignement supérieur comme élément du débat public est-elle le symptôme ?

CM : Les débats sont devenus vifs au sein de l'enseignement supérieur, car il y a un désaccord profond entre les porteurs de réforme et une partie de la communauté universitaire. Les choses sont évidemment bien plus compliquées, car les porteurs de réformes (qui comptent des politiques, administratifs ministériels et universitaires) ne sont pas tous d'accord entre eux, et la communauté universitaire est tout aussi partagée sur les diagnostics ou sur les solutions à apporter. L'opposition à la LPR (loi de programmation de la recherche) l'a bien montré. Non seulement le projet de loi (ou certains de ces articles) était soutenu par une partie des universitaires et chercheurs, mais les réactions hostiles au projet ont été beaucoup plus marquées et visibles du côté des SHS (sciences humaines et sociales) que dans les autres secteurs disciplinaires.

Les divisions internes à la communauté universitaire sont aussi perceptibles entre les présidents et présidentes d'université. Les propositions portées par les membres de l'UDICE (Universités de

recherche françaises) ne font pas l'unanimité au sein de France Universités et les positions de l'AUREF (Alliance des universités de recherche et de formation) ne sont pas non plus toujours partagées par tous et toutes.

En revanche, il ne me semble pas que cela dépasse les agents de l'ESR ou que l'enseignement supérieur et la recherche soient devenus un élément du débat public. Ils étaient d'ailleurs quasiment absents de la plupart des programmes électoraux de la dernière campagne présidentielle et les discussions qui enflamment l'ESR sont loin de mobiliser au-delà. Malgré les belles déclarations sur « le rôle crucial de la recherche », « l'enjeu de la formation », « le passage à une économie de la connaissance », les universités restent les parents pauvres, leur prestige et leur attractivité continuent à être inférieurs à ceux des grandes écoles, et même à ceux des marchands de formation qui se développent aujourd'hui. Elles restent considérées comme des espaces mal gérés, incontrôlables, voire suspects, comme l'a montré leur fermeture lors du second confinement alors qu'écoles secondaires et primaires et classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) restaient ouvertes. Qui, en dehors de l'ESR, connaît le nom du ou de la ministre en charge de ce secteur ? Et si la situation matérielle de certains étudiants fait parfois la une de la presse, le sujet disparaît aussi vite qu'il est apparu.

Par conséquent, s'il y a un parallèle à établir avec ce qui se passe dans la société française, il est moins lié à une place plus centrale de l'ESR dans les débats nationaux ou dans les priorités stratégiques de l'État, qu'à l'existence, au sein de l'ESR comme au sein de la société française, de fractures entre des groupes sociaux qui ne s'accordent pas sur ce qui leur est proposé pour l'avenir. Il y a certainement très peu de recouvrements entre les gilets jaunes, les opposants aux réformes de l'ESR et les jeunes émeutiers des semaines passées, mais ils ont en commun le même sentiment de ne pas être pris en compte, de ne pas être entendus, de se voir imposer un modèle social qu'ils et elles subissent. Cela se traduit par un durcissement des relations au sein de l'ESR que je ressens depuis quelques années. Il n'est certainement pas anodin de constater le recours de plus en plus fréquent à un vocabulaire qui tend à surligner (et donc à opposer) les statuts : les universitaires et chercheurs fonctionnaires étant désignés comme les

« titulaires » par opposition aux « doctorants et post-docs » qui sont les « précaires ».

RG : On peut aussi faire le constat que le débat public et politique s'est saisi de l'enseignement supérieur et de la recherche sur, au moins, deux enjeux : l'accès à l'enseignement supérieur (débat focalisés sur Parcoursup, mais qui n'est finalement que la pointe émergée d'une question plus vaste) ; et la place de la recherche dans la société, avec toute une défiance à l'égard de la recherche, que la crise Covid a mise au jour. Qu'en pensez-vous ?

CM : Quiconque connaît des amis dont les enfants sont en terminale sait à quel point Parcoursup est une source d'angoisse, mais en revanche le sujet a fortement disparu de l'agenda médiatique qui, dans les derniers mois, a été beaucoup plus occupé par l'enseignement supérieur. Et si l'opacité des mécanismes de sélection reste une source légitime de contestation, Parcoursup n'a pas entraîné une réflexion généralisée sur l'accès au supérieur. Mes collègues Cédric Huguée et Tristan Poullaouec¹⁰ soulèvent pourtant dans leur ouvrage des questions sur l'accès et les chances de réussite qui mériteraient un débat public sur le rôle du secondaire et les solutions à mettre en œuvre.

Enfin, vous avez raison, la période Covid a été un moment de fortes controverses entre les scientifiques, de mise au jour des relations compliquées entre science et politique, entre science et média. Je ne suis pas certaine que l'on ferait mieux aujourd'hui si une nouvelle crise sanitaire s'annonçait. Mais je ne suis pas spécialiste de ces questions : la confiance dans la science est-elle effectivement moins forte aujourd'hui qu'avant le Covid ?

RG : Comme nous l'évoquions au début de cet entretien, vous êtes sociologue des organisations qui travaillez sur l'enseignement supérieur. Pouvez-vous nous indiquer ce que cela implique en termes de méthode d'enquête ? Et a-t-elle évolué dans le temps, et selon les sujets étudiés ?

CM : En termes de méthode, il est crucial de choisir celle qui est la plus appropriée à la question que l'on se pose. Comme je le disais précédemment, je me suis très souvent intéressée à la coopération entre les acteurs et à ce qui la fonde, la favorise ou au contraire lui

nuit. Je vais revenir sur ce point, car il a été central dans ma trajectoire, mais j'ai mobilisé d'autres méthodes ou travaillé avec des collègues maîtrisant des techniques que je ne maîtrise pas moi-même quand j'ai abordé d'autres questionnements. Par exemple, avec Frédérique Pigeyre, gestionnaire, et Mareva Sabatier, économiste, nous avons comparé les trajectoires de cohortes d'historiens, de gestionnaires et de physiciens¹¹ qui ont eu accès à un poste de maître-assistant ou de maître de conférences en 1976-1977, 1986-1987, 1996-1997, 2006-2007. Pour cela, nous avons eu recours à des méthodes statistiques et économétriques à partir des bases de données sur les personnels universitaires, sur les thèses et sur les publications, et à des entretiens biographiques avec des membres de chaque cohorte et discipline que nous avons choisis en fonction des profils que faisaient émerger les méthodes quantitatives. J'ai aussi, avec trois collègues en gestion, Stéphanie Chatelain-Ponroy, Stéphanie Mignot-Gérard et Samuel Sponem, mené une vaste enquête par questionnaire en 2011 pour collecter les opinions des personnels administratifs et académiques dans les universités après la LRU et le transfert aux établissements de la gestion de leur masse salariale¹². Enfin, dans une enquête à venir, je souhaite intégrer une collecte d'informations à partir de sites web et ainsi mobiliser des données numériques. Bref, selon les questions que l'on pose, les réponses méthodologiques varient !

Mais pour revenir à la méthode que j'ai le plus utilisée et qui est celle des entretiens dits « organisationnels ». Il s'agit de comprendre comment des personnes engagées dans une opération commune (le fonctionnement d'une université, une commission de recrutement, une décision publique, une direction ministérielle, la fixation d'une rémunération...) parviennent ou non à coopérer pour l'accomplir. Il s'agit alors, dans un premier temps, de constituer un échantillon pertinent, soit en partant d'un organigramme pour définir un groupe de personnes qui devraient *a priori* travailler ensemble (technique de la grappe hiérarchique), soit en commençant par quelques entretiens qui permettent de repérer d'autres personnes et ainsi de suite (technique de la boule de neige). Les entretiens que je mène ensuite sont « semi-directifs centrés ». Ils visent à accumuler des informations sur le comportement des personnes que je rencontre : je leur demande donc de me décrire en détail leur activité, comment ils la mènent, ce

qui les intéresse dans leur travail ou au contraire leur semble pénible, ce qui est difficile, ce qui pose problème. Je souhaite aussi savoir qui sont leurs interlocuteurs dans le cadre de cette activité, et quelles relations ils ont avec eux, ce qui m'amène à poser des questions sur la manière dont se passent ces relations, sur leur contenu, leur fréquence, en quoi elles sont importantes pour la réalisation de leur travail... J'ajoute aussi des questions plus spécifiques en fonction de l'objet de la recherche menée : par exemple, sur la manière dont s'est passée pour eux la fusion avec un autre établissement, ou sur la mise en œuvre de la LRU, ou bien encore sur les biais de genre lors des recrutements... Et je termine toujours par des questions sur leur parcours, leurs perspectives, ce qui pourrait selon eux être amélioré dans leur activité.

Dans cette approche prévaut une conception bien particulière des acteurs que je peux résumer en trois postulats : ils ne sont pas totalement déterminés, mais conservent une marge de liberté qui s'exprime dans leurs comportements ; ils agissent rationnellement, mais selon une rationalité limitée¹³ qui est fonction de ce qu'ils perçoivent ou comprennent de leur situation ; les relations qu'ils entretiennent sont aussi (mais bien sûr pas seulement) des relations de pouvoir par lesquelles ils essaient d'obtenir de leurs interlocuteurs qu'ils se comportent comme ils le souhaitent.

L'exploitation des entretiens consiste ensuite à classer ce que les uns et les autres ont dit thème par thème et à comparer les propos recueillis de manière à identifier ce qui caractérise les modes de coopération au sein de l'entité étudiée, puis à expliquer pourquoi ils se développent de cette manière-là.

En fonction des résultats que l'enquête par entretiens a permis d'établir, je peux alors engager la discussion avec la littérature qu'il me semble pertinent de mobiliser pour expliquer ce que j'ai observé. Par exemple, j'ai mené avec Stéphanie Mignot-Gérard et Aline Waltzing une enquête par entretiens organisationnels qui portait sur la gestion de la période Covid dans quatre universités et une école de management. À partir de nos conclusions¹⁴, nous avons engagé la rédaction d'un article sur la manière dont réagissent en temps de crise des organisations menant des activités liées par un faible niveau d'interdépendance fonctionnelle, ce que Karl Weick¹⁵ a défini

comme du *loose coupling* et qui est caractéristique des activités d'enseignement et de recherche dans les établissements universitaires. Cela nous amène à croiser la littérature sur les *loosely coupled systems* avec celle sur la gestion de crise et la résilience organisationnelle, ce qui avait peu été fait jusque-là et surtout peu empiriquement démontré.

RG : Dans vos travaux, vous décrivez les universités comme des « anarchies organisées » dont le mode de prise de décision peut relever du « modèle de la poubelle » (garbage can model of decision-making). Pouvez-vous nous expliciter ce que ces notions recouvrent ?

CM : Cette notion d'anarchie organisée a été utilisée pour la première fois dans un article paru en 1972 par Michael Cohen, James March et Peter Olsen¹⁶. Cet oxymore – dont on appréciera l'ironie – désigne des organisations qui partagent trois caractéristiques : une pluralité de missions ; des technologies « molles » (*unclear technologies*) ; une attention fluctuante de leurs membres aux décisions. On voit bien en quoi les universités, comme l'écrivent eux-mêmes les auteurs, répondent à cette définition puisqu'elles ont plusieurs missions (enseignement, recherche, innovation, développement local...) ; que les activités d'enseignement et de recherche sont bien loin de mobiliser des technologies fondées sur des processus de production très industrialisés, standardisés dont on connaît tous les tenants et aboutissants ; et les très nombreuses réunions et commissions qui peuplent les universités font que leurs participants ne s'y investissent pas toujours de la même façon et que leur degré d'attention varie en fonction des sujets abordés. Personnellement, je trouve que dans cette définition il manque un des éléments qui est en revanche mis en avant par Karl Weick¹⁷, à savoir le fait que les activités d'enseignement et de recherche sont, comme je le disais plus haut, faiblement interdépendantes, c'est-à-dire qu'elles peuvent être menées avec un niveau de coopération très faible entre les membres d'un même programme, d'un même département ou d'un même laboratoire. Comme je le dis souvent, en exagérant à peine : on peut dans la plupart des cas faire cours sans savoir quels enseignements les étudiants auront avant ou après, quels enseignements se font dans les salles d'à côté ou auront lieu dans la même salle avec d'autres étudiants après ! Les technologies molles et la faible interdépendance

fonctionnelle sont ainsi des spécificités organisationnelles propres aux activités d'enseignement et de recherche qui me semblent fondamentales, car elles ont de nombreuses implications pour l'exercice du *leadership* notamment.

Mais revenons aux anarchies organisées de nos trois auteurs. En plus de cette définition – qui me semble incomplète, mais très applicable aux universités –, ils ajoutent une idée supplémentaire, centrale dans leur article : dans les anarchies organisées, la prise de décision ne se fait pas selon un modèle rationnel (identification du problème, recherche de la meilleure solution, décision), ni même selon un modèle de rationalité limitée (identification du problème, recherche d'une solution satisfaisante ne nécessitant pas des investigations trop longues ou trop coûteuses, décision). Elle se fait selon le modèle de la poubelle (*garbage can model of decision-making*). Cela veut dire qu'il existe des flux de problèmes à la recherche de solutions, des flux de solutions à la recherche de problèmes, des décideurs en quête de décision et des flux d'opportunités de choix et, quand ils se rencontrent (ce qui dépend du niveau d'attention des participants), une décision se produit : une solution se trouve attachée à un problème. Il s'en suit que les décisions sont plutôt prises par inadvertance ou survol et qu'elles résolvent rarement les problèmes auxquels elles sont attachées.

Ce modèle de la poubelle est très heuristique : nous avons tous vécu des situations où des participants qui ont une solution qu'ils souhaitent faire passer (c'est-à-dire qui est là toute prête au sein du flux de solutions) profitent de l'occasion d'une discussion sur un problème pour faire passer leur idée. Toutefois, si certaines situations peuvent être assimilées au modèle de la poubelle, j'ai montré dans mes travaux que, bien que les universités correspondent à des anarchies organisées, les prises de décision sont bien plus souvent explicables par le modèle de la rationalité limitée que par le *garbage can model*.

RG : Finalement, au cours des dernières années, dans un paysage en pleine reconfiguration, avec une compétition grandissante entre les établissements et une offre de formation de plus en plus fragmentée où le privé occupe une place de plus en plus importante, n'est-il pas devenu difficile de percevoir la visée et le rôle de

l'enseignement supérieur en général et de l'université en particulier ?

CM : Les missions que doit remplir l'enseignement supérieur se sont tout d'abord fortement étendues. Les missions de base restent les mêmes, mais d'autres leur ont été adjointes. Parmi les premières, il y a bien sûr la production de connaissances et leur transmission par l'enseignement avec un double objectif de formation d'une main-d'œuvre qualifiée et de formation de citoyens avertis, capables de mobiliser connaissances et compétences analytiques pour construire leur opinion. L'innovation, c'est-à-dire la transformation de la recherche en technologies, en solutions, ou en produits utiles à la société, est depuis longtemps une mission menée par les universités, mais elle est devenue plus centrale, et plus encouragée par les décideurs publics depuis quelques années. S'y ajoute une mission de valorisation et de diffusion des connaissances avec une orientation très nette, et parfois un peu dogmatique, vers la science ouverte afin de garantir un accès libre aux résultats de la recherche. Plus récemment, mais sans oublier que cela était déjà présent dans la loi de 1896¹⁸ par exemple, la participation des établissements d'enseignement supérieur au développement de leur environnement s'est ajoutée aux missions : des études ont mesuré la contribution des universités à l'économie locale, à travers les partenariats avec les acteurs économiques locaux, mais aussi par l'emploi de personnels, qui, comme les étudiants, se logent et consomment sur place... Les formations supérieures sont d'ailleurs souvent accueillies très positivement par les collectivités locales qui y voient un moyen de stabiliser leur population active en garantissant à leurs enfants l'accès à des formations supérieures à proximité. Ainsi, il s'agit également de participer à la lutte contre les inégalités sociales ou territoriales, mais aussi désormais aux objectifs de développement durable. Bref, les missions attendues des établissements d'enseignement supérieur se sont étendues. Certains de mes collègues à l'étranger ont utilisé l'expression de *mission stretching* pour qualifier ce phénomène qui est loin d'être propre à la France.

Les missions de l'Université (au sens large) sont donc plurielles, mais finalement claires et nombreuses. Ce qui complexifie le paysage, c'est que la place accordée par chaque établissement à chaque mission varie. Les universités françaises continuent à remplir toutes ces

missions, mais pas toutes avec la même intensité. La politique de mise en compétition menée depuis 2005 s'est accompagnée d'une concentration des ressources sur les activités de recherche et d'innovation : la plupart des appels nationaux à projets financés par les Programmes d'investissements d'avenir (PIA) visent des objectifs scientifiques et technologiques tandis que la LPR apporte essentiellement des financements supplémentaires à la recherche. Les universités qui ont cumulé les succès dans le cadre des PIA ont donc renforcé leur profil d'universités de recherche. Cela ne signifie pas qu'elles ont abandonné les autres missions, mais qu'elles se caractérisent par la priorité donnée à cette mission et souvent par une forte internationalisation de celle-ci, alors que c'est moins le cas pour les autres universités. Au sein du secteur des grandes écoles, l'enseignement professionnalisant a longtemps été le principal objectif, mais cela a changé dès la fin des années 1980 pour les écoles de gestion et plus tardivement pour les écoles d'ingénieurs : plus d'importance est donnée à la recherche et à l'internationalisation. À des degrés divers toutefois : la formation par la recherche n'est pas encore au cœur de la formation dans toutes les grandes écoles. Enfin, certains établissements privés, et notamment ceux qui se développent fortement aujourd'hui, sont « gouvernés par l'emploi » comme l'ont très bien montré Camille Dupuy et François Sarfati¹⁹ pour l'École 42 et se concentrent sur la seule mission de formation d'une main-d'œuvre répondant strictement aux besoins des entreprises. Même s'il arrive parfois aux universités de tomber dans les travers de la professionnalisation étroite, tournée vers la satisfaction à court terme de besoins du marché du travail, la pluralité des missions qu'elles poursuivent me semble constituer un avantage compétitif sur les autres secteurs. Toutefois, cela n'est pas assez reconnu, pas assez valorisé, ni par elles ni par les décideurs publics et cette place essentielle qu'elles tiennent et sont seules à assurer dans toutes ses dimensions mériterait d'être rendue visible, mise en avant, afin de réaffirmer haut et fort le rôle central et irremplaçable qu'elles ont au sein de la société française.

RG : Avec ce numéro, nous célébrons les 50 ans de la revue Diversité, une revue d'interface en éducation de l'IFE de l'ENS de Lyon. Pour vous, pourquoi ces revues d'interface sont-elles importantes ? Et pourquoi le dialogue entre la science et la société est-il un enjeu essentiel aujourd'hui ?

CM : Favoriser le dialogue entre science et société, c'est en fait, plus prosaïquement, développer les relations et les échanges entre les enseignants et chercheurs d'une part et l'ensemble de la population d'autre part. Pour cela, il faut des espaces et les revues d'interface créent ces espaces, comme peuvent le faire les conférences ouvertes à tous les publics, les articles dans la presse, les interventions dans l'espace scolaire, etc. Mais le propre des revues, c'est de paraître à intervalles réguliers, elles ont donc l'avantage d'institutionnaliser ces rendez-vous, de les matérialiser, d'en garder la mémoire et elles sont ainsi un point de repère et une référence.

Pour développer le dialogue entre science et société, tout comme entre science et décideurs publics, il faut proposer des lieux intermédiaires (et les revues en font partie) et développer les fonctions de médiateurs, je dirais même de traducteurs capables de transmettre les apports scientifiques au-delà des cercles étroits des revues académiques, et réciproquement de formuler les questions émanant de la société de manière qu'elles appellent des réponses fondées sur la connaissance. Certains chercheurs font cela assez spontanément. Je pense par exemple à l'ouvrage de Thomas Schelling, *La tyrannie des petites décisions*²⁰, dans lequel l'auteur, économiste, développe sa démonstration pratiquement sans algèbre ni diagramme dans les six premiers chapitres et ne la déploie en théorie formelle que dans le dernier chapitre, non sans avoir averti le lecteur au préalable. C'est cette étape qui est souvent difficile à franchir et que les revues d'interface encouragent les auteurs à réaliser. Mais il est vrai que, comme enseignants et chercheurs, nous ne sommes pas formés à cet exercice. De ce point de vue, ma thèse en 180 secondes est un excellent entraînement et une très bonne initiative.

Il me semble enfin que les revues d'interface sont indispensables pour éviter la confusion entre débats d'opinions et controverses scientifiques qu'entretiennent les émissions de radio ou de télévision qui réunissent des experts autour d'un sujet. Les débats d'opinion, qui ont toute leur légitimité, mettent en scène les idées, les croyances, les valeurs, les convictions des personnes. Les controverses sont d'une autre nature. Elles sont inhérentes au monde scientifique et portent sur la validité et la pertinence des résultats obtenus, des méthodes utilisées pour les produire, des données collectées... Les scientifiques ne discutent pas un résultat parce qu'il ne correspond pas à leur

opinion, mais parce qu'ils perçoivent des limites dans la manière dont il a été obtenu. Et il me paraît important que les revues d'interface soient plurielles et ainsi rendent compte de ces controverses, des questions sur lesquelles elles portent, des points de désaccord, non pas pour donner une vision relativiste de la science, mais pour mieux équiper les citoyens face aux *fake news* que véhiculent les réseaux sociaux et pour qu'ils accordent autant d'attention aux résultats qu'à la manière dont ils ont été produits. Les revues d'interface sont un véhicule central pour nous accoutumer au raisonnement scientifique. Je souhaite donc à *Diversité* un bon anniversaire et de continuer sa mission d'interface pendant les cinquante années à venir !

NOTES

2 MUSSELIN, Christine (2020). « Sociologue de l'Université. Quand des opportunités font trajectoire ». *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de méthodologie sociologique*, vol. 151, n° 1, p. 29. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0759106320939895>

3 MUSSELIN, Christine (1987). *Système de gouvernement ou cohésion universitaire. Les capacités d'action collective de deux universités allemandes et de deux universités françaises*, thèse de doctorat. Institut d'études politiques, Paris.

4 CHATELAIN-PONROY, Stéphanie, MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, MUSSELIN, Christine, SPONEM, Samuel (2012). *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité [Rapport de recherche]*. Institut de recherche en gestion – Université Paris Val-de-Marne – Centre de sociologie des organisations – CNAM – HEC Montréal. <https://shs.hal.science/halshs-00729058> ; MUSSELIN, Christine (2012). *Liberté, responsabilité... et centralisation des universités [Rapport de recherche]*. Paris : École supérieure de l'Éducation nationale – Centre de sociologie des organisations. <https://sciencespo.hal.science/hal-02169534v2>

5 AUST, Jérôme, MAZOYER, Harold, MUSSELIN, Christine (2018). « Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index. Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur ». *Gouvernement et action publique*, vol. 7, n° 4, p. 9-37. <https://www.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2018-4-page-9.htm?ref=doi>

- 6 FRIEDBERG, Erhard, MUSSELIN, Christine (1993). *L'État face aux universités. En France et en Allemagne*. Paris : Anthropos.
- 7 MUSSELIN, Christine (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : PUF (réédité en 2022 aux Presses de Sciences Po).
- 8 MUSSELIN, Christine (2005). *Le marché des universitaires. France, Allemagne, États-Unis*. Paris : Presses de Sciences Po.
- 9 CROZIER, Michel, FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- 10 HUGRÉE, Cédric, POULLAOUEC, Tristan (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Paris : Raisons d'agir.
- 11 SABATIER, Mareva, MUSSELIN, Christine, PIGEYRE, Frédérique (2015). « Devenir professeur des universités. Une comparaison sur trois disciplines (1976-2007) ». *Revue économique*, vol. 66, n° 1, p. 37-63.
- 12 CHATELAIN-PONROY, Stéphanie, MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, MUSSELIN, Christine, SPONEM, Samuel (2012). *La gouvernance des universités françaises. Pouvoir, évaluation et identité [Rapport de recherche]*. Institut de recherche en gestion – Université Paris Val-de-Marne – Centre de sociologie des organisations – CNAM – HEC Montréal. <https://shs.hal.science/halshs-00729058>.
- 13 SIMON, Herbert (1983). *Administration et processus de décision*. Paris : Economica (*Administrative Behavior. A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, The Free Press, 1945).
- 14 MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, MUSSELIN, Christine, WALTZING, Aline (2022). *Face au Covid-19. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire*. Paris : Sciences Po – CSO. https://www.sciencespo.fr/cso/sites/sciencespo.fr.cso/files/Rapport%20Face%20a%20Covid-19_0.pdf. Cette enquête a été réalisée en février 2021 avec les étudiants du master 1 de sociologie de Sciences Po.
- 15 WEICK, Karl E. (1976). « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, p. 1-19.
- 16 COHEN, Michael D., MARCH, James G., OLSEN, Johan P. (1972). « A Garbage Can Model of Organizational Choice ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, n° 1, p. 1-25.
- 17 WEICK, Karl E. (1976). « Educational Organizations as Loosely Coupled Systems ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, p. 1-19.

18 Cette loi clôt une période de réformes successives de l'enseignement universitaire après la défaite de 1871 contre l'Allemagne. Elle recrée notamment les universités (supprimées sous la Révolution) en rassemblant localement sous un même toit les facultés qui avaient été restaurées sous Napoléon. Elle prévoit la possibilité pour les collectivités territoriales de financer les activités des universités et le développement des partenariats entre ces entités.

19 DUPUY, Camille, SARFATI, François (2022). *Gouverner par la loi. Une histoire de l'école* 42. Paris : PUF.

20 SCHELLING, Thomas C. (1980). *La tyrannie des petites décisions*. Paris : PUF.

AUTEUR

Christine Musselin

Directrice de recherche au CNRS.

« En ethnicisant les questions sociales, en caricaturant les aspects culturels et religieux, on a fermé les portes de l'analyse et des solutions possibles, y compris éducatives »

Jacqueline Costa-Lascoux

DOI : 10.35562/diversite.4232

Droits d'auteur
CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en mai 2023.

TEXTE

Régis Guyon : Au cours de votre carrière de chercheuse, vous avez travaillé sur toute une série de sujets ou enjeux qu'on appellerait vifs aujourd'hui : l'immigration, l'intégration et la laïcité, tout en vous intéressant à la jeunesse et à l'éducation.

Jacqueline Costa-Lascoux : Derrière la diversité des sujets que vous citez, il y a une interrogation fondamentale, constante : comment la profondeur culturelle des fractures sociales oblige à des réformes structurelles et à la mise en œuvre de politiques publiques nouvelles. Je n'ai jamais cru à l'unicité des facteurs d'évolution d'une société, réduits à l'économie ou à la démographie. La combinatoire des mœurs et des croyances joue un rôle déterminant.

RG : Si l'on remonte aux débuts de votre carrière scientifique, comment êtes-vous arrivée à travailler sur ces questions ?

JCL : Au début des années 1960, j'ai été nommée assistante à la faculté de droit de Paris. Grâce à mes études sur les phénomènes d'acculturation juridique, j'ai eu la responsabilité d'un séminaire de doctorat sur les droits privés africains et malgaches. J'ai animé le séminaire

pendant douze ans, en travaillant notamment sur les évolutions des droits de la famille et la lutte contre certaines coutumes touchant à l'intégrité des personnes². Mais j'ai compris que le fait d'être une femme, qui plus est française, constituait, sur ces sujets, un biais indépassable dans des pays qui avaient été colonisés par la France. J'ai donc décidé de changer de champ de recherche.

RG : On se trouve aussi à un moment où la recherche sur les mondes africains est en plein essor en France, avec, par exemple, Catherine Coquery-Vidrovitch³.

JCL : Oui, absolument. C'est à cette époque qu'émerge un autre regard sur l'Afrique, notamment avec la notion de développement intégré, qui prend en compte les coutumes. La culture, c'est aussi le droit, la relation à la norme, la religion, etc. Avec Alan Milner, professeur à Oxford, nous avons mené une étude comparative entre l'Afrique anglophone et l'Afrique francophone sur le rôle du droit. Je me suis alors intéressée à tout ce qui craque, à toutes les ruptures qui conduisent à la nécessité d'imaginer des solutions institutionnelles, à leurs échecs aussi. C'est sur ce projet que j'ai candidaté au CNRS (Centre national de la recherche scientifique) et que j'ai été recrutée, début 1968, dans la section des sciences juridiques et politiques.

RG : Et comment s'organise votre bascule – si je puis dire – de l'Afrique et l'espace africain malgache vers l'espace français, de la question post-coloniale à la question de l'immigration ?

JCL : Le lien est évident, les immigrés des anciennes colonies sont venus en France. En 1974, avec la mise en place du regroupement familial, on passe d'une immigration de travail, qui se voulait temporaire, à une immigration installée, pour laquelle l'intégration devient cruciale, avec un impact sur l'ensemble de la société. Je travaillais alors au Laboratoire de sociologie juridique et criminelle de l'université Paris 2⁴ qui lançait des enquêtes extensives sur les réformes de la justice, du droit de la famille et du droit des mineurs – c'était une période passionnante en termes de changement et de reconfiguration. Mes premières publications portent précisément sur la délinquance des jeunes de 1825 à 1968. J'ai pu recueillir les témoignages des premiers éducateurs de l'Éducation surveillée, recrutés à la Libération⁵, j'allais dans les centres pour mineurs délinquants et je travaillais sur les archives parlementaires, les statistiques de la justice

et le fonds de la Bibliothèque nationale de France (BNF)... Une période intellectuellement très stimulante.

RG : Comment, comme chercheuse, avez-vous travaillé sur ces questions de l'immigration et de l'intégration ? Selon quelles approches et quelles méthodes ?

JCL : Pour moi, la recherche a été pendant plusieurs années des heures passées à la bibliothèque Sainte-Geneviève, à Cujas, à la BNF, en utilisant les méthodes des juristes et des historiens. Parallèlement, je menais des enquêtes sur le terrain. Par ailleurs, j'ai continué ma formation par un DEA (diplôme d'études approfondies) de psychologie sociale et des études de psychanalyse. J'ai été marquée par les deux dernières années du séminaire d'Henri Lévy-Bruhl⁶ à la Sorbonne, l'un des fondateurs de la sociologie du droit, et par le séminaire de *L'Année sociologique* organisé par Jean Carbonnier⁷ et Raymond Boudon⁸.

C'est à ce moment-là que de grandes enquêtes extensives ont été lancées sur la justice, la déviance et l'anomie, la famille. On procédait à de longs entretiens préliminaires pour construire ensuite un questionnaire et un échantillon suffisamment large (plusieurs milliers d'individus), avec des variables pertinentes au regard des thèmes abordés (par exemple, le fait d'avoir ou non eu « affaire à la justice », rapporté au sentiment ou non d'injustice). Les enquêtes extensives permettaient des analyses des correspondances multiples qui avaient du sens. Parallèlement, j'ai travaillé à la division psychiatrique de la maison d'arrêt de la Santé, pendant dix-huit mois, et deux fois par semaine j'accueillais les détenus entrants, avec un surveillant. Une expérience qui contredisait bien des écrits sur la délinquance : dans la majorité des histoires de vie, les maltraitances familiales et l'absence de formation apparaissaient plus déterminantes que l'origine ethnique !

Pour des raisons économiques, les enquêtes extensives ont été remplacées par des sondages confiés à des instituts privés et les chercheurs se sont lancés dans des approches qualitatives. Mais les entretiens nécessitent, pour moi, un minimum de culture psy. C'est pour cela que j'ai fait des études de psychanalyse et de psychologie. Par ailleurs, j'ai passé les certifications de l'institut de criminologie de Paris et suivi pendant dix ans les enseignements de l'institut de droit

musulman. À l'époque, on pouvait suivre plusieurs enseignements en toute liberté, un peu comme aujourd'hui les cours du Collège de France, pour le plaisir d'apprendre, sans s'enfermer dans une filière professionnelle.

RG : C'est en suivant la méthode expansive que vous avez enquêté sur les ouvriers de Renault à Billancourt ?

JCL : Absolument. L'ethnologue Maurice Godelier, alors directeur scientifique du CNRS pour les sciences humaines et sociales, nous avait confié ce contrat obtenu avec la régie Renault, précisément pour la méthode. Et nous nous sommes imprégnés de l'atmosphère de cette cathédrale architecturale qu'était l'usine de Billancourt : on observe et l'on écoute, sans jouer l'intellectuel qui va partager le dur labeur des ouvriers, ni Jean-Paul Sartre juché sur un fût pour haranguer le prolétariat. Les ouvriers spécialisés (OS) se moquaient des intellos, mais ils reconnaissaient que cela apportait la notoriété à leurs luttes. La dignité, la solidarité, les conflits se racontaient : « Oui, la chaîne, c'est épuisant et répétitif, mais quand on voit sortir "notre" voiture, quelle fierté ! ».

Déjà à cette époque, des revendications religieuses apparaissaient. Certains aménagements étaient demandés pour obtenir des pauses et des lavabos, mais tous les ouvriers en profitaient (d'où l'appui de la CGT [Confédération générale du travail]). La recherche se faisait en immersion, avec des entretiens individuels, des verbatim recueillis à la cantine, au cinéma local. On prenait aussi le métro qui allait de Saint-Denis à Boulogne-Billancourt, à 5 heures du matin, parce que cela correspondait au changement d'équipes sur les chaînes. Vers 8 heures du matin, on rencontrait les employés de bureau que nous avons également interviewés. Il s'agissait d'avoir plusieurs points de vue, avec une écoute favorisant un véritable échange. On expliquait toujours le but de la recherche et la promesse d'un retour aux personnes qui y participaient : des rapports, un livre, le film de Mehdi Lallaoui⁹... La diversité des sources correspondait à la pluralité des approches.

RG : Et au début des années 1980, vous participez à la création d'un groupe de recherche sur les migrations internationales. Pouvez-vous nous en rappeler la genèse ?

JCL : Avec Émile Temime, nous avons créé le GRECO 13, car c'était le 13^e groupe de recherches coordonnées du CNRS, sur les migrations internationales, qui a réuni jusqu'à douze équipes affiliées¹⁰. Émile Temime en était le directeur et moi, la directrice adjointe. Avec Abdelmalek Sayad, on a essayé de structurer le milieu de la recherche sur l'immigration. Notre idée, à travers les séminaires, les colloques ou les publications, était de confronter différentes approches, en convoquant la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, l'économie, etc. Dans le même temps, la sociologie se développait à l'université, de façon autonome. Alors que les fondateurs étaient des historiens, des philosophes, des juristes, la sociologie prenait son indépendance, en se technicisant et en construisant des théories – réduites, parfois, à un discours idéologique. Seules la création du laboratoire MIGRINTER (Migrations internationales, espaces et sociétés) à l'université de Poitiers, puis la publication de la *Revue européenne des migrations internationales*¹¹ ont perpétué la pluridisciplinarité. Et sous la direction d'Émile Temime et Pierre Milza, une collection a été publiée chez Autrement, « Français d'ailleurs, peuple d'ici » ; ainsi, Sayad a fait un volume avec Éliane Dupuy sur les Algériens de Nanterre¹² et moi avec Live Yu-Sion sur les Asiatiques du 13^e arrondissement de Paris¹³.

RG : **Au début des années 1980, vous rejoignez également des instances gouvernementales, chargées de définir des politiques publiques. À commencer par celle portant sur la famille. Quels en étaient les objectifs, et quel était votre rôle ?**

JCL : Effectivement, en 1984, je me suis retrouvée membre du Haut Conseil de la population et de la famille, présidée par la ministre de l'époque, Georgina Dufoix. Il y avait à mes côtés le directeur de l'INED (Institut national d'études démographiques), Gérard Calot, des historiens, mais aussi de hauts fonctionnaires comme Jean-Marie Delarue. Parmi les questions posées : comment payer les retraites des *baby-boomers*, à partir de l'année 2000 ? Les années 1960 et 1970 avaient connu des réformes profondes de la famille et de la condition des femmes, mais le constat était que les Français faisaient moins d'enfants. D'où la projection sur les années 2000 et cette préoccupation des retraites pour la génération née après-guerre. Fallait-il compter sur les enfants de l'immigration, ce qui supposait leur intégration ? À cette époque, cela concernait principalement l'immigra-

tion algérienne, avec le passé douloureux de la guerre d'Algérie. Au final, en partant de la question des retraites, on est arrivé à celles de la nationalité et de l'intégration.

RG : Et en dix ans, peut-on dire qu'on passe de l'immigration, avec la problématique du retour qui se posait encore, à l'intégration, avec la question de la citoyenneté et de l'appartenance ?

JCL : Oui, les jeunes de la Marche pour l'égalité et contre le racisme, en 1983, ne réclamaient pas des papiers – ils les avaient déjà ou étaient français ! Ils demandaient la reconnaissance et l'égalité. Nous l'avons dit alors à la ministre : « En l'an 2000, les petits-enfants des immigrés seront sortis de l'école républicaine et leurs aspirations ne seront pas de porter des sacs de ciment ! ». C'est pour cela qu'il fallait poser la question autrement, et s'attacher à celle de l'intégration, de la citoyenneté. Les « différences », tant vantées, risquaient d'encourager l'essentialisme identitaire et les discriminations. En 1989, j'ai analysé le processus dans *De l'immigré au citoyen*¹⁴ : l'étude des flux migratoires rapportés aux conditions d'accueil, d'installation, aux problèmes politiques, juridiques et culturels, avec un travail sémantique sur l'assimilation, l'insertion et l'intégration.

Au même moment, Stéphane Hessel, qui m'avait demandé de participer à la commission du commissariat général du plan sur le devoir d'insertion des immigrés, donnait la priorité à l'insertion sur l'intégration, en minimisant les aspects culturels. À mes yeux, c'était une erreur. « L'homme ne vit pas que de pain » dans une HLM (habitation à loyer modéré) et l'insertion peut très vite se retourner en réinsertion au pays d'origine ! J'ai pu développer mon point de vue sur l'intégration devant la commission de la nationalité présidée par Marceau Long, qui deviendra en 1989 le premier président du Haut Conseil à l'intégration (HCI) – que j'ai rejoint trois ans plus tard comme membre. Nous avons produit plusieurs rapports, dont celui sur la condition des femmes et celui sur les médias¹⁵. Sous la présidence de Blandine Kriegel, le HCI favorisait un bouillonnement d'idées, mais nos propositions en faveur d'une citoyenneté républicaine contrecarraient la vision misérabiliste des immigrés/victimes qui régnait alors. En 2004, j'ai été nommée directrice de l'Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration (OSII), qui a bénéficié de la participation assidue du directeur de l'INSEE (Institut national de la statistique

et des études économiques), du président de la CNIL (Commission nationale de l'informatique et des libertés), des directeurs des services statistiques de l'OFPRA (Office français de protection des réfugiés et apatrides), de l'Intérieur et de la Justice, de Jean-Baptiste de Foucauld et Hélène Carrère d'Encausse, pour aborder la mesure du phénomène migratoire sous tous ses aspects. La rédaction des rapports requérait un travail constant de vérification.

RG : À travers toute votre carrière, et je l'ai suggéré pour commencer, vous vous êtes intéressée aux jeunes et aux questions d'éducation. À partir de 1987, vous avez par exemple proposé très régulièrement des manuels d'éducation civique.

JCL : Oui, j'ai travaillé avec Alain Bergounioux, inspecteur général de l'Éducation nationale, comme coprésidente du Groupe technique disciplinaire (GTD) consacré à l'éducation civique. Là aussi, notre approche était plurielle, avec des historiens, un philosophe, un inspecteur de sciences de la vie et de la Terre, une juriste, des professeurs de lettres, d'arts plastiques, d'éducation physique et sportive, un représentant de parents d'élève. Il s'agissait de proposer des contenus et de nouvelles méthodes pédagogiques : apporter de l'information, diversifier les sources, recourir au débat, éduquer aux médias et à l'image, proposer des études de cas pour incarner les idées et développer l'esprit critique. J'ai continué à être consultée pour les programmes d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée et pour l'éducation morale et civique (EMC) sous Vincent Peillon. On faisait des formations avec les enseignants et avec les partenaires de l'école, un peu comme l'avait initié Ségolène Royale avec les expériences citoyennes. Parallèlement, j'étais impliquée dans les « ateliers citoyenneté » du Conseil de l'Europe. Ensuite, ce sera la commission Thélot sur l'avenir de l'école et l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), pendant douze ans, dans le cadre du dialogue euro-arabe – une réflexion comparative sur les manuels scolaires. Nombre de chercheurs ont enrichi le débat sur l'école et il est faux de dénoncer la pauvreté de la recherche en sciences de l'éducation en France. Pourquoi un tel dénigrement ? Je ne me l'explique pas.

RG : Autre moment important dans votre engagement, ce fut le mouvement des sans-papiers de l'église Saint-Bernard de Paris,

en 1996. Qu'en reprenez-vous aujourd'hui, près de trois décennies plus tard ?

JCL : Nous étions un collectif réuni à l'initiative d'Ariane Mnouchkine : un avocat général à la Cour de cassation, Pierre Lyon-Caen, un mathématicien, Laurent Schwartz, des historiens, Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet, Lucie et Raymond Aubrac, un jésuite, le père André Coste, l'amiral Sanguinetti... et Stéphane Hessel. Nous avons été confrontés à la complexité de la situation des familles immigrées, aux contradictions des politiques et des associations de défense des immigrés qui ne voulaient pas qu'on régularise au cas par cas et, de ce fait, étaient prêtes à saborder les dossiers individuels pour demander une régularisation massive. Il est vrai que l'absence ou le peu de fiabilité des états civils étrangers, la condition instrumentalisée des femmes, les troubles psychologiques de certains migrants pouvaient décourager¹⁶. Mais nous avons établi une liste de critères, qui est encore utilisée, et permis un nombre important de régularisations !

RG : **En 2003, Jacques Chirac met en place la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République présidée par le médiateur de la République, Bernard Stasi – dite commission Stasi. Vous rejoignez cette commission, dans le prolongement des autres, finalement. Mais l'enjeu n'est-il pas différent, le combat d'une autre nature ?**

JCL : La commission Stasi est, d'une certaine façon, la clé de voûte des commissions qui ont réfléchi aux évolutions d'une société multiculturelle dans la République. La question religieuse, qui avait émergé depuis plus d'une décennie en France, prenait de l'ampleur dans le débat public, et au sein de l'école même. Alors pourquoi en est-on arrivé là ? Au-delà de la diversité des facteurs, cela tient, me semble-t-il, à la confusion entre identité et citoyenneté. Dans ce grand maelström, tout est devenu « la » question identitaire. En ethnicisant les questions sociales, en caricaturant les aspects culturels et religieux, on a fermé les portes de l'analyse et des solutions possibles, y compris éducatives. Combien de détracteurs de la loi de 2004 sur l'interdiction des signes ostensibles à l'école ont lu le rapport de la commission et la loi elle-même, l'avis du Conseil d'État, les circulaires d'application et le *vade-mecum* du Conseil des sages ? Qui s'est posé

la question de savoir pourquoi sur vingt membres, un seul était initialement pour un projet de loi, et après six mois d'auditions, tous étaient pour une loi à l'exception d'un seul, absent lors du vote ? Est-il si difficile de faire le lien entre la réaffirmation du droit des élèves à exprimer leurs convictions et l'interdiction du port ostensible de signes, religieux ou politiques, qui manifestent, s'imposent à d'autres élèves, certains de familles qui ont peut-être fui des persécutions et demandé l'asile en France ? Les jugements péremptoires s'alimentent de l'ignorance. L'analyse sémantique est pourtant éclairante. Désigne-t-on comme immigré, par exemple, un ingénieur multilingue venu en France pour son travail, alors que la diglossie est, par principe, entendue comme un obstacle pour une famille précaire venue d'un pays africain ? Les « immigrés » désignent trop souvent les anciens colonisés. C'est pour cela qu'il faut toujours prendre en compte le croisement du culturel (et non seulement de « l'ethnique ») avec la condition sociale des personnes. Les catégories identitaires et communautaires à l'anglo-saxonne n'éclairent en rien la situation de notre pays, terre d'immigration depuis des siècles. Ces catégories importées sont d'un simplisme inopérant, qui occulte le miroitement de la réalité et la profondeur historique des faits et des idées – j'appartiens à une génération qui avait, peut-être parce qu'on sortait des traumatismes de la seconde guerre mondiale, une passion pour l'histoire, la nécessité de comprendre la société à partir de l'histoire.

RG : Peut-on dire que vous êtes une chercheuse proche du politique, une chercheuse engagée dans la société ?

JCL : Ma famille a toujours été engagée en politique. Mon arrière-grand-père était membre de la Commune de Paris et son fils, secrétaire de Jean Jaurès. Mes quatre oncles FFI (Forces françaises de l'intérieur), l'un déporté à Buchenwald, un autre torturé et tué par la Gestapo, et mon père, tous étaient résistants, dès 1940. Ma mère, une Juste, a hébergé une famille juive, à deux pas du Fort de Vincennes, mon frère a milité pour l'indépendance de l'Algérie... Quant aux religions, l'éventail des convictions était largement ouvert : les hommes étaient plutôt athées ou agnostiques, les femmes croyantes, la sœur de mon père, religieuse. J'ai deux cousines musulmanes, une autre s'est convertie au judaïsme. Fidèles à cette diversité, nous sommes profondément laïques, l'universalisme est notre horizon. De mon côté, je n'ai jamais appartenu à un parti, je me suis engagée, dans des

associations d'éducation populaire, en me méfiant des discours formatés. Je n'ai jamais cédé à ce que j'appelle la « jouissance du paternalisme » qui a besoin de « dominés, victimisés, racisés », pour exprimer sa bonne conscience, et qui joue sur l'humiliation¹⁷.

Les collègues qui prennent des postures « révolutionnaires » et utilisent leurs recherches comme argumentaire ne comprennent pas la noblesse du politique. Ils confondent tous les registres, la réflexion intellectuelle et le discours propagandiste ou dénonciateur. Parfois, j'ai payé cher mes engagements en ne cédant pas au *main stream*, en n'adoptant pas, par exemple, les catégories de la sociologie américaine pour obtenir des conférences outre-Atlantique. J'ai revendiqué l'interdisciplinarité, la pluralité des points de vue, des sources, des supports de la pensée. Je n'ai jamais été friande de néologismes présentés comme des théories et, si j'ai été présente dans les médias, je n'ai pas recherché les plateaux. La pluridisciplinarité n'est pas une dilution de la pensée et les rapports de recherche écrits en toute liberté pour un ministère ne sont pas que de la « littérature grise » ! Je me souviens fort bien de ces intellectuels, qui se précipitaient à Cuba, Moscou, Pékin ou Téhéran, pour vanter la révolution au détriment de la défense des droits de l'homme. Pour ma part, j'ai fait d'autres choix. Et ce qui me coûte le plus aujourd'hui, c'est de renoncer à écrire un livre parce que je n'arrive pas à trouver le ton juste pour dire la complexité de nos sociétés.

NOTES

2 Voir la contribution de Jacqueline Costa-Lascoux à l'*Encyclopédie juridique de l'Afrique*, Nouvelles éditions africaines, éditée en 1982 sous la direction de Pierre-François Gonidec.

3 Voir par exemple COQUERY-VIDROVITCH, Catherine, MONIOT, Henri (2005). *L'Afrique noire, de 1800 à nos jours*. Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.coque.2005.01>

4 Aujourd'hui université Paris-Panthéon-Assas : <https://laboratoirede sociologiejuridique.u-paris2.fr/fr>

5 *La délinquance des jeunes en France, 1825-1968*, 2 volumes édités aux éditions Cujas, 1978.

6 Voir la notice biographique du Maitron : <https://maitron.fr/spip.php?article118447>

7 Jean Carbonnier (1908-2003) a été professeur à l'université de Poitiers de 1937 à 1955, puis à Paris jusqu'en 1976. Outre ses nombreux écrits et ses manuels, comme le *Manuel de droit civil* en 5 volumes, il fut l'auteur de *Flexible droit. Pour une sociologie du droit sans rigueur* (1969, réédité en 2001) et de *Sociologie juridique* (1972, réédité en 2004).

8 **Raymond Boudon (1934-2013) est un sociologue français.** Professeur à la Sorbonne, il y crée en 1971 le Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique (GEMASS) **et on lui doit par exemple** *L'inégalité des chances* (1973, réédité en 2001).

9 *Retour sur l'île Seguin*, 2003. https://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/45966_1

10 DAUMALIN, **Xavier**, RENAUDET, **Isabelle** (2014). « Sur les traces d'Émile Temime (1926-2008) ». *Rives méditerranéennes*, n° 48, p. 39-58. <https://doi.org/10.4000/rives.4659>

11 Site actuel de la revue : <https://journals-openedition-org.fr/remi/>

12 SAYAD, Abdelmalek, DUPUY, Éliane (2008). *Un Nanterre algérien. Terre de bidonvilles*. Paris : Autrement.

13 COSTA-LASCOUX, Jacqueline, LIVE, Yu-Sion (2004). *Paris XIII^e. Lumières d'Asie*. Paris : Autrement.

14 COSTA-LASCOUX, Jacqueline (1989). *De l'immigré au citoyen*. Paris : La Documentation française.

15 Voir la liste des rapports du Haut Conseil à l'intégration et de l'Observatoire statistique de l'immigration et de l'intégration. <https://www.vie-publique.fr/rapport/27029-observatoire-statistique-de-limmigration-et-de-lintegration-groupe-p>

16 Des femmes disaient avoir été « mises enceintes » pour éviter l'expulsion ; contrairement à nos conseils, des sans-papiers de Pajol et Saint-Bernard n'arrêtaient pas de circuler dans Paris à des heures et des lieux où ils risquaient d'être contrôlés. Voir BALIBAR, Étienne, CHEMILLIER-GENDREAU, Monique, COSTA-LASCOUX, Jacqueline (1999). *Sans-papiers. L'archaïsme fatal*. Paris : La Découverte.

17 COSTA-LASCOUX, Jacqueline (2008). *L'humiliation. Les jeunes dans la crise politique*. Ivry-sur-Seine : Éditions de l'Atelier.

AUTEUR

Jacqueline Costa-Lascoux

Sociologue et juriste. Directrice de recherche honoraire du Centre national de recherche scientifique (CNRS), associée au CEVIPOF (Sciences Po). Elle a été présidente de la Ligue de l'enseignement de 2001 à 2003. Elle est actuellement experte qualifiée auprès de l'observatoire rhônalpin de la laïcité.

« J'ai passé mon temps de recherche à étudier ce qui se jouait à la frontière entre le dedans et le dehors de l'école »

Dominique Glasman

DOI : 10.35562/diversite.4295

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Ce portrait est le fruit d'un échange d'*e-mails* et d'un entretien réalisé par Francis Lebon en juin 2023.

TEXTE

Francis Lebon : Est-ce que vous pouvez me dire comment vous êtes devenu chercheur, avec quelques éléments sur vos origines sociales et votre scolarité ?

Dominique Glasman : Quatrième d'une fratrie de sept enfants, *baby-boomer* né en 1946, j'ai connu une scolarité sans problème, j'aimais bien l'école. J'ai fréquenté l'école publique pendant toute ma scolarité primaire. Quand ma mère s'est retrouvée seule, elle m'a inscrit dans le secondaire privé, où j'ai été scolarisé avec des retours dans le public en quatrième et en terminale. Mon père était un exilé roumain, naturalisé français peu avant la seconde guerre mondiale par la Légion étrangère. Au moment de ma naissance à Rabat, il exerçait, comme l'indiquaient des documents de l'époque, le métier de « colon » sur une petite exploitation agricole, puis trouva un emploi salarié de responsable de chantiers sur les bases américaines installées au Maroc. Ayant sept enfants à élever, ma mère a pris un emploi de secrétaire sténodactylo dans une entreprise à Rabat. Venant de la moyenne bourgeoisie bretonne (elle était d'une famille d'industriels de la sardine en province), elle a toujours eu, en dépit de la modicité des ressources financières familiales, le souci de nous pousser dans les études. Elle a refusé avec la dernière énergie que j'abandonne le

latin quand, ayant passé l'examen d'entrée dans le secteur public en quatrième, et après avoir totalement raté cette épreuve, j'ai été admis à condition de passer en « moderne » ; pour ma mère, ne plus faire de latin, c'était un peu comme si j'arrêtais les études ! Mes professeurs de l'école privée, très étonnés que je me sois aussi lamentablement « planté », ont regardé la version et se sont aperçus que le devoir qui m'avait été imposé était du niveau fin de quatrième et non fin de cinquième ; les examinateurs du lycée, qui ont reconnu honnêtement leur erreur, ont accepté que je repasse l'épreuve, que j'ai réussie sans problème. J'étais globalement, pendant toute ma scolarité, ce qu'on appelait un « bon élève », sans, toutefois, être un élève brillant. Après le bac, obtenu à Rabat, j'ai entamé des études scientifiques à Grenoble, avec l'idée de travailler dans l'aéronautique. Puis j'ai bifurqué vers les sciences humaines : psychologie, sociologie, sciences politiques, et j'ai complété ma formation avec un troisième cycle en économie. Intéressé par les problèmes de « développement », j'imaginai bien travailler dans ce domaine, et, pourquoi pas, participer à des recherches de terrain pour comprendre un peu mieux ce qui se jouait. Je n'avais cependant aucune perception des choses en termes politiques ; celle-ci m'est venue en écoutant les cours de Gérard de Bernis, un des grands professeurs d'économie de l'université de Grenoble.

Ayant été accepté pour un service militaire « en coopération », je suis parti en Algérie et j'ai été affecté à un institut de technologie. Ce séjour au titre de la coopération m'a ouvert les yeux sur des réalités que je n'avais pas apprises à regarder ; c'est en Algérie que j'ai réellement lu, pour la première fois, Bourdieu, avec *Travail et travailleurs en Algérie* et *Le déracinement*. J'étais dans un contexte qui m'a permis vraiment d'entrer dans cette pensée, mais aussi de réfléchir en termes plus politiques que moraux. C'était le moment où, au début des années 1970, ce pays entendait se doter des cadres moyens qui lui faisaient amplement défaut, et avait pour cela créé cette structure nouvelle, dans différents domaines d'activité : équipement électrique, bâtiment, planification... Étant arrivé après les autres contingents de coopérants, j'ai été chargé de constituer un répertoire des formations professionnelles existant alors en Algérie, et à travailler au Centre de coordination des instituts de technologie. Cela m'a conduit, presque naturellement, à m'intéresser aux instituts de technologie eux-

mêmes, et à envisager de choisir de faire ma thèse de troisième cycle sur ce thème. Cela était d'autant plus imaginable que, dans cette structure de coordination, j'avais accès à l'ensemble des données sur ces instituts. Il aurait, autrement, été difficile de conduire des enquêtes dans l'Algérie d'alors, puisque j'étais à la fois étranger et peu mobile. Si je raconte cela, c'est pour dire, d'emblée, que, dans le choix de mes objets de recherche, j'ai, très souvent, saisi des occasions. Je n'avais pas de programme de recherche préétabli, je n'étais pas en quête de terrains pour soumettre à l'examen des théories ou des hypothèses tirées de ces théories. J'ai ensuite, toujours en Algérie, poursuivi des recherches sur la formation et l'emploi des cadres. Il n'était alors perpétuellement question que du manque de cadres – ce qui était exact – ; mais ce qui manquait plus encore que les cadres supérieurs (ingénieurs, cadres financiers...), c'était un ensemble de cadres intermédiaires, de cadres moyens, de techniciens supérieurs, sans lesquels une entreprise ou une administration ne parvient pas vraiment à fonctionner.

FL : À quel moment et dans quelles conditions êtes-vous revenu en France ?

DG : J'ai soutenu ma thèse de troisième cycle à Grenoble en 1974. Mais ce n'était pas encore le moment de revenir en France, et je dois dire que l'observation de ce qui se passait alors en Algérie était passionnante. Au point que l'on avait envie de s'y associer, de participer aux débats qui ont eu lieu au moment de la discussion de la Charte nationale. Ce fut un moment d'effervescence démocratique étonnant : les articles dans la presse, les relations que faisaient de ces discussions des collègues algériens enthousiastes. Mais les étrangers en étaient maintenus à l'écart, on nous faisait bien sentir que c'était une affaire entre Algériens. Cet interdit d'implication, qui commençait à toucher aussi les « pieds-rouges » (Français résidant en Algérie avant l'Indépendance pour laquelle ils avaient pris fait et cause, au point, pour certains, de prendre la nationalité algérienne), constituait une sorte d'impasse. Quel sens cela avait-il de demeurer dans un pays sans pouvoir y être un « citoyen » actif ? Et il faut dire aussi que la vie quotidienne devenait, à certains égards, plus pénible pour les femmes dans la rue et l'espace public (regards, frôlements, sifflements). Mon épouse et moi avons alors pris la décision de rentrer en France.

De retour en France après six années en Algérie, nous avons « atterri » à Grenoble, où nous avions quelques repères pour y avoir fait nos études. N'étant titulaire d'aucun poste, j'ai passé près d'une année au chômage, et essuyé des échecs dans ma recherche d'emploi dans des centres de recherches ou des bureaux d'études. J'ai donc, alors même que je n'avais jamais envisagé d'être enseignant de lycée, passé les concours de recrutement de l'enseignement secondaire en sciences économiques et sociales. Nécessité faisant loi (j'avais déjà deux enfants), j'ai accepté le bénéfice de ces concours et je me suis retrouvé prof d'éco devant des élèves de lycée. Je me suis engagé avec passion dans ce travail, j'ai adoré faire cours et expliquer à des jeunes les rouages de l'économie ou de la société. En même temps, peut-être parce que j'y étais entré tardivement (à plus de 30 ans, après une expérience professionnelle ailleurs), peut-être aussi parce que je n'envisageais pas de demeurer professeur de lycée toute ma vie, je gardais une forme de distance par rapport à ce monde enseignant auquel j'avais le sentiment d'appartenir par raccroc. Les mœurs, les tics, les réflexes professionnels, les préoccupations, le rapport à l'autorité (du proviseur ou de l'inspecteur), les discours de salle des profs, m'ont beaucoup frappé et intéressé. En particulier ce leitmotiv de salle des profs : « le niveau baisse ! ». J'ai alors tenté de comprendre ce que signifiait ce discours, pourquoi il était si présent, si récurrent. Et cela a constitué pour moi une première occasion d'écrire pour tenter de décortiquer un discours passe-partout.

FL : Quels ont été ces premiers écrits et comment êtes-vous arrivé à l'université ?

DG : J'ai écrit un petit texte intitulé : « *Le niveau baisse !* ». *Réflexions sur les usages sociaux de la fausse évidence*. Ce texte est parvenu, je ne sais plus comment, sur le bureau du directeur du CRDP (centre régional de documentation pédagogique) de Grenoble, qui a été fortement intéressé et qui l'a publié et largement diffusé dans le réseau. Sans doute cela a-t-il joué un rôle favorable quand j'ai posé ma candidature à un poste en sciences de l'éducation à Saint-Étienne. J'avais décidé que c'était la dernière campagne de recrutement à laquelle je participais (j'en avais connu plus d'une demi-douzaine). Et par chance, ce fut la bonne. Après six années en lycée comme prof d'éco, j'ai donc été recruté, en 1985, à l'université de Saint-Étienne, comme maître de conférences (MCF) en sciences de l'éducation. Il

s'agissait de développer le dispositif de « préprofessionnalisation aux métiers de l'éducation », que le ministère d'alors encourageait les universités à mettre en place. Les bases du système, fondé à Saint-Étienne sur une intense coopération entre l'université, l'École normale d'instituteurs, et le corps des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), avaient été posées par un collègue inventif et entreprenant (Olivier Ott, MCF en espagnol, très préoccupé de pédagogie et de formation), et je n'ai eu qu'à m'inscrire dans ce cadre pour systématiser et amplifier cette formation. Cela m'a fait entrer en contact régulier avec les professeurs de l'École normale, avec les IEN : échanges pour organiser les groupes, mais aussi réflexion sur ce qu'il convenait de faire de pertinent, sur le métier d'enseignant ; et peu à peu a émergé l'idée de créer, ensemble, un centre de recherche en éducation. Je donne leurs noms comme une manière de leur rendre hommage, tant la coopération avec eux m'a apporté : deux IEN, Pierre Blanc et Paul Guyot, trois professeurs de philosophie de l'École normale très « frottés » de sociologie bourdieusienne, Georges Collonges, Yves Bruchon et Claude Poulette. Pour concrétiser ce désir et cette volonté de nous engager dans la recherche, nous avons répondu à un appel d'offres de la Mission interministérielle recherche et expérimentation (MiRe), portant sur les dispositifs de « soutien scolaire » (on ne parlait pas encore d'« accompagnement scolaire »). Nous avons obtenu un financement qui nous a permis de démarrer et, surtout, a donné une réalité en même temps qu'un gage de sérieux à ce dans quoi nous nous lançions. Mais, là encore, c'était saisir une occasion. Nous avons tout de suite engagé, parallèlement, un travail sur les cours particuliers offerts dans la sphère marchande, qui nous paraissaient être un pendant, pour les catégories aisées, du soutien scolaire offert aux écoliers et aux collégiens des quartiers populaires. De proche en proche, mes centres d'intérêt se sont élargis aux zones d'éducation prioritaires (ZEP), aux relations partenariales qui s'y nouaient, aux conflits qui s'y jouaient entre professionnels de différentes institutions, ou avec des associations... Nous n'étions alors pas très nombreux à travailler sur les ZEP : Agnès van Zanten, Éric Plaisance, Bernard Charlot et son équipe, Patrick Bouveau, Gérard et Éliane Chauveau, quelques autres que j'oublie sans doute, si bien que, quand fut créé à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), sous l'impulsion tenace de Patrick Bouveau, un centre de ressources sur les ZEP (en fait, centre de ressources sur les pratiques éducatives

en milieux difficiles), doté d'un conseil scientifique, j'ai été invité avec eux à faire partie de celui-ci (et à en prendre la présidence, car, étant un des rares non-Parisiens, cela permettait d'éviter les conflits de préséance entre Paris 8, Paris 5, Paris 10). Quand, quelques années plus tard, en 1998-1999, le ministère de l'Éducation nationale, associé au Fonds d'action sociale (pour les travailleurs immigrés et leurs familles), à la délégation interministérielle à la Ville (DIV) et au ministère de la Justice, lança un vaste programme de recherches sur les processus de déscolarisation, j'ai été amené à piloter le suivi de ces recherches et, surtout, à rédiger, en compagnie de Françoise Cœuvrard, de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la synthèse de rapports rendus par les différentes équipes.

FL : Comment pourriez-vous définir la particularité de vos objets de recherche ?

DG : Au fond, depuis des années, j'étais très centré sur des thématiques touchant à l'échec ou à la réussite scolaire, mais jamais en m'intéressant directement à ce qui se passait dans la relation pédagogique, au cœur de la classe. C'est beaucoup plus sur la périphérie de l'école que je me suis focalisé, sur ce qui existe, se crée, se développe, dans cette périphérie. À la différence de chercheurs qui se sont penchés sur le travail en classe, sur les équipes enseignantes, sur tout ce qui constitue le cœur de l'école, j'ai passé mon temps de recherche à étudier ce qui se jouait à la frontière entre le dedans et le dehors de l'école : les dispositifs d'aide aux élèves, mais aussi... les parents dans leur rôle d'accompagnateurs de leurs enfants, les relations avec les ainsi nommés « partenaires » de l'école. J'ai beaucoup écouté les discours des uns et des autres, par lesquels ils expliquaient ou justifiaient leur action, et par lesquels ils se positionnaient. Cette attention m'a conduit à rédiger d'abord un texte sur le vocabulaire utilisé : pourquoi parlait-on aussi facilement de « familles » plutôt que de « parents » quand on travaillait dans les quartiers populaires ? Et, plus tard, qu'est-ce qu'il y avait derrière cette espèce de rengaine affirmant qu'« il n'y a pas que la réussite scolaire ! » ?

Le travail sur les ZEP m'a conduit « naturellement » à porter attention aux politiques éducatives locales. C'est pour cela que, en 2005, au moment où le gouvernement a lancé le Programme de réussite

éducative (PRE), j'ai été associé à un travail d'évaluation de la mise en place de ce programme, dans lequel étaient appelés à coopérer étroitement l'école, le travail social, la santé, la justice, parfois la police, et diverses associations. J'ai été souvent sollicité pour participer à des journées de réflexion sur la « réussite éducative », comme je l'avais été antérieurement concernant le soutien ou l'accompagnement scolaire. Mon travail de recherche nourrissait mes interventions, mais la réciproque était également vraie : ces journées de réflexion étaient pour moi une mine d'informations, de prises de contact, favorisant la perception des positions, la compréhension des luttes au sein du champ.

FL : Il me semble que vous avez ouvert ou réouvert un certain nombre de chantiers dans les années 2000, notamment sur les « internats d'excellence » ?

DG : Au tournant des années 2000, le ministère Lang a entrepris une « relance des internats » dans les établissements publics. Rencontrant un jour au ministère Alain Seksig, que j'avais connu quand il travaillait au FAS et qui était alors conseiller au cabinet, nous avons parlé assez longuement de ce projet de « relance ». À la suite de cet échange, il m'a demandé de participer à la journée qui devait marquer un point de départ de cette réflexion collective. S'est ouvert alors pour moi un nouveau thème de recherche. Ayant constaté qu'il y avait relativement peu de travaux sur les internats, j'ai, au cours d'une année universitaire, engagé un travail collectif avec les étudiants de sociologie dont j'encadrais la préparation de mémoire. Des enquêtes de terrain ont été conduites dans des collèges et des lycées, publics ou privés. Le rapport de cette recherche est paru en 2010. Or, en 2009, avaient été lancés, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, les « internats d'excellence ». Une équipe de l'INRP, animée par Anne-Marie Benhayoun, a été invitée par la direction générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO) à suivre la mise en place de ce dispositif nouveau, généreusement doté, sur lequel les autorités de l'Éducation nationale (dont Jean-Michel Blanquer, alors DGESCO) et l'équipe gouvernementale fondaient de grands espoirs. Une équipe a été constituée, pilotée par Patrick Rayou, de Paris 8, et j'ai été invité à m'y associer, en raison du travail que je venais de terminer. Cela a été pour moi quelques années de collaboration très heureuse avec des collègues appartenant à différentes universités, et de belles rencontres sur les terrains

d'enquête. Une fois de plus, sans l'avoir anticipé, j'ai donc saisi une occasion pour travailler sur un thème. Certes, c'était toujours l'école, mais un peu à la frontière, en tout cas pas le cœur de la classe, plutôt ce qui constitue un environnement, voire un cadre, pour le travail des élèves. Là encore, je consacrais du temps à étudier, dans l'environnement de l'école, ce que les élèves pouvaient y puiser (aides personnelles, conditions de travail, dispositifs pratiques...) pour être plus en mesure de répondre aux attentes de l'école – et de leurs parents.

Plus récemment, je me suis intéressé à l'instruction en famille. J'avais eu l'occasion, au cours des années 2000, de lire quelques articles sur le *homeschooling* (instruction à domicile) aux États-Unis, et d'être frappé par les données qui circulaient alors d'un demi-million de jeunes *home-educated* (instruits à domicile). Une de mes étudiantes avait souhaité préparer son mémoire de sociologie sur l'instruction en famille en France, sujet dans lequel elle était directement impliquée en tant que mère « non scolarisante » et membre active d'une association. Intrigué que l'on puisse ainsi se passer de l'école, perplexe aussi sur ce que les jeunes pouvaient apprendre dans le seul cadre familial, partageant alors la représentation commune de jeunes ne sortant guère de chez eux, je me suis, après mon départ en retraite, en 2011, lancé dans un travail d'enquête très empirique, histoire de « baliser » un tout petit peu le terrain avant d'aller éventuellement plus loin. J'ai, après quelque temps, par l'intermédiaire d'une responsable associative de parents IEF (instruction en famille), fait une jonction avec un jeune chercheur, Philippe Bongrand, qui avait déjà beaucoup investi ce champ, et m'a associé au projet de recherche qu'il a déposé et obtenu auprès de l'Agence nationale de la recherche (ANR). Nous arrivons actuellement à la fin de ce travail collectif, avec la publication prochaine d'un ouvrage que Philippe Bongrand a coordonné avec énergie et constance.

FL : Quels sont les points saillants de cet itinéraire de recherche ? N'est-ce pas quelque chose sur les frontières de l'école, sur les liens entre son « dedans » et son « dehors » ?

DG : S'il me faut tenter de repérer un fil rouge dans mon travail de recherche, au travers de divers objets évoqués ici, c'est sans doute sur les conditions de réussite à l'école et sur les voies que se donne (ou ne se donne pas) l'école pour tenir les promesses qu'elle fait aux

parents et aux élèves, et permettre aux élèves de réussir à la mesure de ce qu'elle attend d'eux, sans se défausser sur les jeunes (leur absence d'ardeur au travail, leur désintérêt...) ou sur leurs parents (leur « démission ») des ratés de l'apprentissage. De fait, ce qui m'a retenu sur ces thèmes, c'est ce qui se passe, ce qui se joue, à la frontière de l'école, plus qu'en son cœur. Certains parents, particulièrement démunis, font flèche de tout bois (accompagnement scolaire, recours à tout ce qui pourra soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages ou dans la réponse aux attentes de l'école, telles qu'ils les comprennent) ; d'autres, plus armés, adoptent des stratégies, accessibles par les moyens culturels et financiers dont ils disposent (cours particulier, bien sûr ; à côté des stratégies de choix de « la bonne école » que je n'ai fait que croiser sans jamais les approfondir moi-même, d'autres chercheurs l'ayant fort bien fait – A. van Zanten, S. Broccolichi, C. Ben Ayed, etc.). D'autres parents encore décident carrément de se passer de l'école, soit dès le plus jeune âge de leurs enfants, soit parce que ceux-ci y ont été confrontés à des expériences malheureuses (avec les enseignants, avec les camarades, avec la méthode et les rythmes de travail de l'école, etc.).

Les références théoriques de mon travail ont été puisées essentiellement chez Bourdieu (habitus, champs), même si ce n'est pas aussi systématique que pour d'autres auteurs qui ont directement travaillé avec lui. Parfois, j'ai fait des incursions dans l'interactionnisme symbolique, en prenant soin, comme y invitait Jean-Pierre Terrail, de ne pas me limiter à « l'ici et maintenant de l'interaction », mais d'en prendre en compte les « déterminations à distance ». J'ai également eu, constamment, le souci de compter, de mesurer. Peut-être est-ce un effet de la formation en économie que, étudiant, j'avais suivie pour prendre en compte, dans le travail sociologique, des données qui pèsent et qui peuvent être parfois sous-estimées par la sociologie. Finalement, mes références sont assez éclectiques, pour le meilleur ou pour le pire !

FL : Vous avez évoqué des liens réguliers avec les mondes professionnels et politiques de l'éducation. Est-ce que vos contributions à Diversité s'inscrivent dans cette logique ?

DG : Étant donné les questions auxquelles je me suis intéressé, et le financement public dont j'ai pu bénéficier, je trouvais normal (et

même souhaitable) de permettre non seulement à des pairs universitaires, mais aussi à des « acteurs de terrain » de connaître les résultats et de s'en emparer, de les discuter, de s'en servir s'ils le jugeaient utile. D'où une collaboration avec une revue soucieuse de faire le lien entre les deux mondes. Cela supposait d'être compréhensible. Il m'a donc fallu me défaire autant possible des manières universitaires d'écrire et de parler en semblant ne s'adresser qu'à des gens partageant les mêmes références théoriques, les mêmes tics de langage, et, disons-le, le même jargon. Au début, cela a été une véritable épreuve, séduit comme je pouvais alors l'être par le désir « d'en être », de faire partie du sérail. Je ne récus pas, c'est évident, le vocabulaire spécialisé ni les postures propres au travail sociologique ; mais, à chaque phrase que j'écris, je m'efforce de me demander ce qu'un lecteur va et peut comprendre, et si la manière dont je m'exprime est accessible à d'autres que moi. J'ai trop expérimenté, en lisant certains travaux de sociologie ou d'économie, que pensée profonde et style nébuleux ne vont pas forcément ensemble. Pour être franc, je suis incapable de relire le tout premier livre que j'ai écrit, sur les « cadres et l'université en Algérie », je n'en comprends pas certains passages.

Pendant les études de sociologie, on nous alerte sur la nécessaire « neutralité axiologique » et sur la distance à maintenir avec l'objet de recherche. Si je ne récus pas ces principes, je constate qu'ils m'ont longtemps conduit à adopter une position qui rendait difficile la transmission des résultats aux personnes impliquées. Un peu comme si, par l'attitude de recherche, je me donnais comme objectif de dire, et même de dévoiler la vérité de leurs pratiques, à laquelle eux-mêmes resteraient aveugles. Tant que les acteurs en question ne lisent ni n'entendent ce qui est dit de leurs pratiques, ce n'est guère gênant. Quand, invité à présenter une recherche, on est amené à en parler à des gens qui, pour n'être pas chercheurs, n'en sont pas moins des gens qui réfléchissent sur ce qu'ils font, sur le sens que cela revêt, sur les impasses dans lesquelles ils s'engouffrent parfois, sur leurs manières de parler, etc., ils peuvent se sentir jugés, évalués, pris au piège de remarques que l'on prétend faire au nom de « la science », et ils se rebiffent d'autant plus qu'ils ne s'y reconnaissent pas. On se trouve alors contraint de prendre en compte leur point de vue avec beaucoup plus d'empathie et moins de distance. Et à se dire, comme Bourdieu l'a écrit quelque part, que « si on était à la place des gens dont

on parle (avec les mêmes contraintes, les mêmes outils pour agir...), on agirait probablement comme eux ». J'ai donc, de plus en plus au fil des ans, considéré, et dit aux personnes auxquelles je rendais compte de mes recherches, que j'estimais avoir sur eux un inconvénient et un avantage : l'inconvénient est de ne pas être, comme eux, sur le terrain, et de ne pas en vivre, par corps, les difficultés et les contradictions ; l'avantage est... de ne pas être, comme eux, sur le terrain, et donc de regarder le monde, leur monde, d'un autre point de vue. Dans ce que j'écris (et raconte) depuis une vingtaine d'années, j'adopte le plus souvent le point de vue des gens, ou plutôt je m'efforce de voir le monde et de le comprendre à partir de leur propre position (les contraintes qui pèsent sur eux, les conditions objectives dans lesquelles ils vivent ou travaillent, etc.), en repérant quels sont leurs intentions, leurs objectifs, leur manière de voir, leur manière de parler ; tout cela, je ne le fais pas mien, et mon problème n'est d'ailleurs pas d'adhérer ou non à ce qu'ils disent et font, aux jugements qu'ils portent sur le monde ou sur leurs « partenaires » de l'action quotidienne ; mais je m'efforce de le comprendre, voire de le ressentir, « de l'intérieur » en quelque sorte. Pour autant, je n'adopte pas la posture de certains tenants de l'« ethnométhodologie », tellement centrés sur les acteurs que leur travail ressemble à un « compte rendu des comptes rendus ».

FL : Un complément à propos de Diversité ?

DG : Dans les années 1980 et 1990, où j'ai été très impliqué dans le travail de recherche sur les ZEP, et associé à des initiatives institutionnelles, j'ai rencontré Jean-Paul Tauvel, qui animait, avec un enthousiasme et une curiosité intellectuelle qui m'ont toujours fasciné, la revue *Migrants-Formation*. J'ai été invité à proposer un article, de temps à autre ; plus tard, j'ai été associé à son comité de rédaction. Et cela a continué quand le relais de Jean-Paul Tauvel a été pris par Marie Raynal, et, plus tard encore, par Régis Guyon, et que la revue a changé de nom pour être rebaptisée *Diversité*.

BIBLIOGRAPHIE

GLASMAN, Dominique, KREMER, Jean (1978). *Essai sur l'université et les cadres en*

Algérie. *Une technocratie sans technologie ?*. Paris : CNRS éditions.

GLASMAN, Dominique (1984). « *Le niveau baisse !* ». *Réflexion sur les usages sociaux de la fausse évidence*. Grenoble : CRDP.

GLASMAN, Dominique (1992). « "Parents" ou "familles" ». Critique d'un vocabulaire générique ». *Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 19-33. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_100_1_1315

GLASMAN, Dominique, COLLONGES, Georges (1992). *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*. Paris : CNDP.

GLASMAN, Dominique, CRE de Saint-Étienne (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.

GLASMAN, Dominique (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.

GLASMAN, Dominique, ŒUVRARD, Françoise (dir.) [2004]. *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

GLASMAN, Dominique (2007). « "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative" ». *Informations sociales*, n° 141, p. 74-85. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm>

GLASMAN, Dominique (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : PUR.

AUTEUR

Dominique Glasman

Sociologue de l'éducation, il a très régulièrement contribué à la revue *Migrants-Formation* devenue *Diversité*. « Homme des frontières » travaillé par leur franchissement, ses enquêtes portent sur les liens entre le « dedans » et le « dehors » de l'école.

« Je me suis toujours efforcée de mettre en évidence la façon dont les cadres sociaux façonnent les visées et les pratiques des acteurs sociaux »

Agnès van Zanten

DOI : 10.35562/diversite.4245

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Choukri Ben Ayed en septembre 2023.

TEXTE

Diversité : Quelle a été votre formation ? Ou pour le dire autrement, comment êtes-vous arrivée à la sociologie ?

Agnès van Zanten : Avant d'arriver en France, j'ai d'abord obtenu une licence en langues modernes (anglais) dans mon pays d'origine, le Venezuela, puis un master à l'université de Stanford aux États-Unis. Ces deux expériences ont marqué l'orientation de mes travaux de recherche et mes méthodes de travail, ainsi que le déroulement de ma carrière, parallèlement à l'influence également très importante du contexte scientifique et politique français auquel j'ai été confrontée au début de mon parcours doctoral français en 1982.

La licence en langues modernes, qui était très polyvalente, incluait des matières aussi variées que la psychologie, la linguistique et la littérature anglaise et américaine, ainsi qu'une formation pédagogique. Elle a renforcé mon intérêt déjà antérieur pour l'enseignement et pour les sciences humaines, notamment pour la dimension sociale de divers phénomènes grâce à l'exposition à la psychologie sociale et à la sociolinguistique. La littérature, que j'affectionnais aussi beaucoup, a également participé à ma formation à l'analyse du social, et a

sans nul doute influencé ma préférence pour les approches d'enquête qualitatives.

C'est néanmoins à Stanford, au cours de mes études de master, que j'ai été véritablement initiée à l'activité de recherche elle-même et ce qu'elle supposait en termes de familiarisation avec les connaissances déjà produites sur un sujet, de suspension du jugement, de maîtrise d'un certain nombre de techniques aussi bien statistiques que qualitatives et de compétences en termes de restitution des résultats.

Diversité : Et c'est à cette occasion que vous « rencontrez » la sociologie.

AvZ : J'y ai découvert deux disciplines qui m'étaient inconnues jusqu'alors, une branche de la sociologie, la sociologie de l'éducation, et une branche de l'anthropologie, l'anthropologie de l'éducation, très populaire sur le campus de Stanford à cette époque. Les cours de sociologie de l'éducation n'étaient pas organisés en fonction des écoles de pensée et ne donnaient pas une place particulière aux travaux qui sont venus à être regroupés sous l'intitulé lâche d'« école de Chicago ». Organisés plutôt par thème, ils m'ont néanmoins permis, à propos de la sociologie des enseignants, de me familiariser avec la thèse et les articles d'Howard Becker sur les institutrices de Chicago d'une part² et, à propos de la sociologie du curriculum, avec les travaux de Basil Bernstein, notamment son célèbre texte « On the Classification and Framing of Educational Knowledge » d'autre part³.

Les analyses de ces deux auteurs, couplées à mon intérêt précoce pour l'enseignement, ont beaucoup pesé sur mon choix de m'orienter vers une thèse en sociologie de l'éducation que, pour des raisons personnelles, j'ai préparée en France. C'est néanmoins l'anthropologie de l'éducation qui a le plus contribué à mon attrait pour les études à dominante monographique et pour la mise en œuvre d'une démarche ethnographique combinant des entretiens, des observations et le recueil de traces écrites. Retrouvant une certaine continuité avec des analyses littéraires où je portais déjà un grand intérêt à l'examen des liens entre les projets et actions des personnages et les univers sociaux dans lesquels ils étaient plongés, j'ai pris beaucoup de plaisir non seulement à lire une masse considérable de recherches dans ce domaine, mais à m'essayer à cette démarche.

Mes objets d'étude ont certes évolué dans le temps, notamment du point de vue des milieux sociaux au centre de l'analyse ainsi que des types d'acteurs ou institutions pris en compte. Je me suis cependant toujours efforcée, depuis ma thèse sur les zones d'éducation prioritaire jusqu'à mes recherches actuelles sur l'accès à l'enseignement supérieur, de mettre en évidence la façon dont les cadres sociaux (territoriaux, familiaux, institutionnels...) façonnent les visées et les pratiques des acteurs sociaux et comment celles-ci, à leur tour, font perdurer ou contribuent à changer ces cadres, qui relaient plus qu'ils ne reflètent des logiques macrosociales dont je ne néglige nullement l'importance.

Diversité : Votre formation a-t-elle contribué à votre intérêt pour les recherches conduites dans le monde anglo-saxon et les comparaisons internationales ?

AvZ : Ma formation prédoctorale a marqué ma carrière de deux autres façons. Au cours des années 1980, en lien aussi bien avec la transformation des publics universitaires et avec des politiques éducatives mettant l'accent sur l'importance des dynamiques locales et de l'autonomie des établissements qu'avec le renouvellement générationnel au sein des milieux de la recherche, la sociologie de l'éducation française s'est ouverte à des orientations prévalant dans d'autres pays. Ma familiarisation avec l'anthropologie de l'éducation et avec certains travaux de « l'école de Chicago » en sociologie de l'éducation m'a alors valu d'être sollicitée pour préparer différentes notes et travaux de synthèse sur ces courants. Cela m'a permis de développer une activité importante d'élaboration de synthèses qui a perduré avec le temps au travers notamment du manuel *Sociologie de l'école* (en collaboration avec Marie Duru-Bellat et maintenant aussi Géraldine Farges), du *Dictionnaire de l'éducation* et deux « Que sais-je ? » sur les politiques d'éducation et la carte scolaire.

Enfin, ces synthèses, qui m'ont permis de me familiariser avec beaucoup de travaux au-delà de mes propres recherches de terrain, mais aussi ma maîtrise de l'anglais (et dans une moindre mesure celle de l'espagnol, ma langue maternelle), tout comme ma connaissance expérimentielle, notamment à travers ces travaux de synthèse, de plusieurs contextes nationaux, ont assurément favorisé la dimension internationale de mon parcours. J'ai été en effet amenée à m'engager,

de façon à la fois précoce et durable, dans divers projets comparatifs à l'échelle européenne, à participer à de nombreux colloques et manifestations scientifiques à l'étranger et à y effectuer de nombreux courts séjours de recherche. Contribuant ainsi, je l'espère, à diffuser les cadres d'analyse et les résultats des recherches françaises hors de nos frontières, mes propres recherches ont intégré, de façon plus ou moins explicite selon les cas, une dimension de comparaison internationale, attentive néanmoins au fait que ce n'est pas toujours le cadre national qui exerce l'influence la plus déterminante.

Diversité : Si nous revenons un peu en arrière et à votre arrivée en France, quel était alors le contexte politique et éducatif ? En quoi a-t-il constitué un tournant dans vos travaux à cette époque ?

AvZ : Je suis arrivée en France en septembre 1982, à un moment de grande effervescence dans le domaine politique et éducatif suite à l'élection de François Mitterrand comme président de la République et à l'arrivée au pouvoir d'une coalition socialiste-communiste. Mon projet de thèse initial, élaboré pendant la réalisation de mon master aux États-Unis, était de me pencher sur la scolarisation des enfants d'immigrés en France. Après m'avoir encouragée à proposer dans mon mémoire de diplôme d'études approfondies (DEA) une analyse de politiques de compensation dans le système éducatif américain, ma directrice de thèse, Viviane Isambert-Jamati, professeur à l'université René-Descartes, m'a néanmoins suggéré de choisir plutôt comme objet d'étude les zones d'éducation prioritaire (ZEP), qui venaient d'être créées. J'ai accepté cette proposition avec enthousiasme étant doublement attirée par l'objectif de cette politique de lutter contre les inégalités socioterritoriales et par l'accent qu'elle mettait sur le rôle des dynamiques et des acteurs locaux.

Profitant de l'offre du principal d'un collège rural en Ile-et-Vilaine d'aller étudier la ZEP dont il était responsable et de la possibilité de loger chez mes beaux-parents d'alors près d'une ZEP urbaine dans la banlieue de Dijon, j'ai décidé de faire des ZEP un prisme pour étudier de façon plus globale les relations entre l'école et l'espace local dans des contextes ruraux et urbains. Le travail ethnographique que j'ai mené dans ces deux zones pendant trois ans m'a permis de mettre en évidence la façon dont les rapports entre les familles et l'école, ainsi qu'entre les enseignants et les autres acteurs sur les scènes locales,

sont médiés par des cadres géographiques, sociaux, institutionnels et politiques sédimentés dans la durée, ainsi que l'importance des variations contextuelles. Ce travail, qui a donné lieu à un ouvrage⁴, a aussi été l'occasion d'analyser les liens entre les nouvelles dynamiques locales engendrées par les ZEP et des dynamiques préexistantes en termes de mobilisation des enseignants et des réseaux d'acteurs, et de comprendre différentes sources de blocage à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets communs.

Diversité : Pouvez-vous nous en dire plus sur votre méthode d'enquête ?

AvZ : Ayant été formée, dans le cadre notamment de mes cours d'anthropologie de l'éducation en master, aux méthodes ethnographiques, ce sont ces méthodes que j'ai mises en œuvre pour ma thèse. Les enquêtes de terrain que j'ai menées dans deux zones très différentes comprenaient beaucoup d'entretiens approfondis auprès de parents, d'enseignants et d'autres acteurs locaux. Je garde des souvenirs très vivaces de ceux conduits avec les parents des milieux populaires ruraux comme urbains, parfois très méfiants, initialement à l'égard de mes intentions et de mes activités, mais livrant souvent des récits passionnants de leur rapport ambivalent à l'école et des difficultés de leurs enfants ou, dans d'autres cas, des descriptions très riches de leurs stratégies vis-à-vis du quartier et de l'école pour « s'en sortir » malgré des ressources et des offres éducatives locales limitées. Les entretiens avec les enseignants ont quant à eux pris une tournure très différente dans les deux contextes. Dans le contexte rural, j'ai été généralement très bien accueillie par des instituteurs ruraux très isolés, avides de partager leur expérience, et par des professeurs ruraux assez mobilisés autour du nouveau projet ZEP. En contexte urbain, au contraire, j'ai rencontré des professeurs de collège syndiqués très mobilisés contre les ZEP, ce qui a rendu l'enquête difficile, mais m'a beaucoup appris sur les enseignants du secondaire. Beaucoup plus ouverts à l'enquête en milieu urbain, mais coopérant peu entre eux, les autres acteurs locaux étaient peu nombreux en milieu rural où plusieurs personnes clés occupaient des fonctions à l'Éducation nationale, à la mairie et dans des associations. Ce contexte m'a permis à cette époque-là de saisir les multiples obstacles à un « partenariat » constitué autour de dispositifs s'adressant à des publics en difficulté. Par ailleurs, si je ne les ai pas mobili-

sées de façon explicite et systématique dans l'analyse, ma compréhension des deux terrains doit beaucoup aux apports de l'ethnologue Colette Pétonnet, et en particulier ce qu'elle appelle des « observations flottantes »⁵, c'est-à-dire des observations peu cadrées par des objectifs spécifiques et des guides thématiques des lieux, des personnes et des situations. Effectuées autour des campagnes d'entretien, ces observations ont aussi lieu dans des cadres non professionnels puisque j'ai accepté à deux reprises l'invitation d'hébergement pendant quelques jours à leur domicile de personnels de l'Éducation nationale en contexte rural et j'ai pu participer partiellement dans les deux contextes à la vie locale.

Dans les enquêtes qualitatives, les attributs du chercheur et sa posture jouent un rôle important. À cet égard, je voudrais surtout souligner le rôle de mon caractère d'« étrangère » non seulement du fait de mon lieu de naissance, mais de ma formation scolaire et universitaire hors de France et du fait que j'ai commencé mon travail de doctorat peu de temps après mon arrivée dans ce pays où je n'avais jamais vécu même si j'en maîtrisais la langue. J'ai essayé de faire de cet attribut, qui engendrait une certaine méfiance initiale à mon égard chez de nombreux interlocuteurs, une ressource me permettant de poser des questions gênantes ou de pousser mes interlocuteurs à éclaircir leurs points de vue, tout en étant très consciente que cet usage ne pouvait être efficace que si l'étrangéité était à la fois une réalité et une posture, c'est-à-dire seulement quand j'en savais assez pour faire semblant de ne pas savoir. De fait, je me trouvais simultanément dans la position classique de l'ethnologue travaillant dans des contextes « exotiques » cherchant à rendre familier à ses yeux (et à ceux de ses lecteurs présumés hors de ces contextes) un univers étranger, et dans celle de l'ethnologue qui, travaillant dans sa propre société, cherche à rendre étrangères des réalités qui lui sont, ainsi qu'à ses lecteurs « autochtones », profondément familières⁶. Je ne suis bien évidemment plus dans cette position, aujourd'hui, après avoir vécu en France et y avoir mené des recherches pendant quarante ans, mais elle continue, je pense, à colorer un peu ma posture d'enquêtrice et mes interprétations.

Diversité : Avez-vous par la suite continué à vous intéresser aux dynamiques locales ?

AvZ : Oui, jusqu'aux années 2000, autour notamment de trois objets de recherche. Après ma thèse de doctorat, j'ai effectué avec d'autres collègues des enquêtes dans la région lyonnaise sur des formes de mobilisation locale encouragées par la décentralisation : les politiques municipales d'éducation. J'ai pris appui au plan théorique sur les théories de la mobilisation qui prennent en compte sa dimension culturelle (la mise en avant de valeurs permettant de susciter de nouveaux engagements) et sa dimension instrumentale (le recours à des ressources permettant de construire des cadres d'action communs). Au plan empirique, nous avons mené des entretiens avec des familles, des enseignants, des intervenants divers dans les écoles et des représentants des municipalités et analysé de nombreux documents, notamment des plaquettes et des bulletins municipaux. J'ai alors pu montrer, dans deux ouvrages en collaboration et dans des chapitres d'ouvrages⁷, que si les municipalités ont recours à des valeurs diverses comme la convivialité, la créativité, l'équité ou l'efficacité pour promouvoir leur investissement dans le domaine éducatif, on assiste globalement – et presque indépendamment des appartenances politiques – à l'entrée en force des logiques managériales qu'ont constatées d'autres observateurs des politiques publiques, prenant appui notamment sur des projets et des évaluations partenariales.

Par la suite, je me suis penchée sur une autre dimension des dynamiques locales, à savoir la façon dont celles-ci contribuent à la reproduction ou à l'accentuation de la ségrégation scolaire et urbaine. Grâce au programme CNRS-SHS⁸ « Éducation et formation en Europe » et à un financement complémentaire par le programme ESRC⁹ britannique « The Learning Society », j'ai pu réaliser une recherche comparative sur le développement de la concurrence entre établissements, en collaboration avec Stephen Ball, alors professeur au King's College de Londres. La recherche française a été menée en collaboration avec Sylvain Broccolichi dans un district scolaire englobant deux communes concentrant une forte population ouvrière et immigrée du département du Val-de-Marne. Elle nous a permis de procéder à une reconstruction statistique de l'évolution du rapport entre la population scolarisable et la population effectivement scolarisée dans chaque collège du district au cours d'une dizaine d'années (1985-1995) et de montrer l'ampleur,

jusqu'alors largement minimisée par les autorités éducatives et politiques locales, du phénomène d'évitement des établissements publics des deux communes (plus de 20 % de déperditions à l'entrée en sixième) en faveur des établissements privés et des établissements publics parisiens¹⁰.

Dans ce travail, mais également de façon plus approfondie dans le projet européen « REGULEDUC » dirigé par Christian Maroy, au sein duquel j'ai assuré la coordination du volet français et, en collaboration avec Bernard Delvaux, celle des enquêtes menées sur les espaces d'interdépendance locaux dans les cinq pays étudiés (Angleterre, Belgique, France, Hongrie et Portugal), je me suis intéressée à la compétition entre établissements scolaires. J'ai pu montrer, avec mes collègues, que si les établissements sont en compétition autour de l'obtention de toutes les ressources utiles à leur fonctionnement (locaux, moyens financiers, enseignants et autres personnels, options...) qui ne sont pas distribuées de façon strictement bureaucratique, ils le sont surtout autour de la ressource « élèves » avec une compétition pour avoir ce qu'ils considèrent comme un nombre suffisant d'élèves (compétition de premier ordre) et pour avoir des élèves de bon niveau scolaire et dotés d'autres caractéristiques perçues comme positives (compétition de second ordre). En tenant compte de la position des établissements dans la hiérarchie locale et du degré de compétition entre eux, nous avons distingué quatre logiques idéaltypiques : les logiques de rente, de conquête, de diversification et d'adaptation qui affectent les dynamiques internes et externes des établissements¹¹.

Diversité : Dans ce travail, vous vous êtes aussi intéressés aux mécanismes de régulation.

AvZ : Dans ce dernier travail, nous nous sommes effectivement intéressés à la régulation locale et nationale des logiques de concurrence entre établissements et nous avons mis en lumière trois éléments qui limitent l'efficacité des dispositifs existants. Le premier concerne leur incomplétude territoriale, les parents le plus stratégiques développant des « circuits de scolarisation » leur permettant d'échapper aux règles s'appliquant à des espaces circonscrits. Le second, leur incomplétude institutionnelle. Ainsi, en France, seul l'enseignement public fait l'objet d'une régulation stricte concernant les flux d'élèves, ce qui

encourage fortement la fuite des parents vers des établissements privés dotés d'une large autonomie en matière de recrutement. Le troisième élément a trait à la délégation de la régulation à des acteurs locaux dont l'activité est peu contrôlée, et qui ne disposent souvent pas des compétences et des outils nécessaires pour appréhender et maîtriser les dynamiques locales¹².

Un troisième angle d'étude concerne les dynamiques locales au sein des établissements. Les enquêtes que j'ai menées dans des établissements de la périphérie¹³ m'ont permis d'y étudier les processus de division du travail éducatif entre les enseignants et les personnels non enseignants. J'ai pu notamment mettre en évidence qu'une partie des dysfonctionnements de ces établissements tient à la faible coordination du travail entre les professeurs et un ensemble croissant d'autres catégories de personnels en charge de la « vie scolaire » – conseillers d'éducation et surveillants –, de la prise en charge médicale et sociale – infirmières, assistantes sociales scolaires –, de l'aide éducative – assistants d'éducation – ou de l'orientation – conseillers d'orientation dont l'activité est peu régulée par des textes officiels. J'ai également pu souligner les liens entre ces dysfonctionnements et la faiblesse de l'encadrement par le chef d'établissement qui caractérise bon nombre de ces établissements. Ce déficit d'encadrement tient principalement au statut particulier des chefs des établissements publics en France qui ne leur permet pas d'intervenir de façon décisive dans l'animation pédagogique. Ils ont certes acquis, grâce à la déconcentration et à la décentralisation, de nouvelles marges d'autonomie formelle, mais hésitent à les utiliser pleinement en raison des fortes résistances du corps enseignant, mais aussi, dans les établissements de la périphérie, de l'absence d'une norme commune en matière d'enseignement, qui ne peut être, comme dans les établissements d'élite, celle de l'excellence. Par ailleurs, de nombreux principaux ou proviseurs tendent à réduire leur investissement dans le fonctionnement interne de leur collège ou lycée et à se focaliser sur des contacts avec l'extérieur, devenus plus importants du fait de la décentralisation et du développement de politiques territoriales, mais aussi de la concurrence entre établissements¹⁴.

Diversité : Il y a aussi, au cœur de cette problématique, et au-delà des politiques publiques et de leur mise en œuvre, celle du travail enseignant. Quelles sont alors vos observations ?

AvZ : Dans ce travail sur les collèges de la périphérie, j'ai également étudié, en collaboration avec Marie-France Grosperon, l'adaptation des enseignants à leurs contextes d'enseignement en mettant en lumière l'existence de trois types de pratiques avec, à un extrême, la fuite plus ou moins radicale (départ vers un autre établissement, absences répétées ou très faible investissement dans le métier) et à un autre, une forte mobilisation autour d'un projet pédagogique ou éducatif¹⁵. J'ai été davantage intéressée par la logique intermédiaire, qu'épouse un nombre beaucoup plus important d'enseignants, à savoir l'adaptation à leurs contextes d'enseignement. Celle-ci est très importante non seulement dans le domaine curriculaire avec l'adaptation des contenus (la focalisation sur ceux perçus comme plus accessibles ou plus attrayants), des méthodes (la place grandissante accordée à l'oral et à l'image par rapport à l'écrit) et des modalités d'évaluation (diminution des contrôles, utilisation de l'évaluation comme moyen de réguler le comportement plus que comme moyen de mesurer les apprentissages), mais aussi dans celui des techniques de maintien de l'ordre. On observe en effet chez ces enseignants un appel décroissant aux règles et un recours plus important aux menaces, à la « fraternisation », à l'humour, à la négociation et à des techniques de relaxation¹⁶. Les pistes ouvertes dans ce travail de recherche m'ont conduite à explorer ensuite de façon plus systématique les processus de socialisation professionnelle ainsi que les clivages générationnels entre enseignants dans les établissements scolaires à travers une autre enquête auprès de 75 professeurs de collège exerçant dans différents types de contextes (rural/urbain, public/privé, favorisé/mixté/défavorisé)¹⁷.

Diversité : Les classes populaires ont aussi continué à être au cœur de vos travaux.

AvZ : Oui, dans mon livre *L'école de la périphérie*, je me suis également penchée sur les choix parentaux. Les entretiens réalisés auprès de familles m'ont permis de montrer que l'évitement de certains établissements obéit non seulement au désir de maximiser les chances scolaires des enfants, mais également à des considérations d'ordre moral, à savoir la crainte pour l'intégrité physique des enfants ainsi que celle des effets des « mauvaises fréquentations » sur le développement de conduites déviantes et délinquantes. J'ai aussi mis en évidence que ces pratiques d'évitement, nettement moins répandues

chez les parents des classes populaires que chez leurs homologues d'autres catégories sociales, dépendent fortement de leurs ressources culturelles et sociales, notamment du dossier scolaire de l'enfant et de leurs liens avec des enseignants et des parents plus favorisés. L'analyse de ce matériau m'a en outre amenée à remettre en question les discours qui opposent les « parents stratégés », actifs, mais guidés par des motivations égoïstes, qui partent et les « parents citoyens », guidés par des considérations sociales, mais aussi passifs, qui restent. J'ai en effet mis en lumière l'importance dans ces contextes d'enseignement d'une stratégie de « colonisation » des établissements. Par ce terme, je désigne la mobilisation d'une fraction des parents en faveur de la construction – avec l'appui des chefs d'établissement et des enseignants – de « parcours protégés » pour leurs enfants, impliquant notamment leur placement dans des classes de bon niveau¹⁸.

Je me suis par la suite tournée, dans d'autres recherches, vers l'étude des stratégies de choix et de « colonisation » de l'école des classes moyennes et supérieures dans des communes favorisées ou plus mixtes socialement, de la banlieue parisienne. Ces recherches m'ont néanmoins permis également de mieux souligner les facteurs expliquant les « non-choix » des classes populaires. Ces dernières ont des visées, des valeurs et des croyances qui diffèrent souvent de façon significative de celles des catégories plus favorisées. Surtout, elles disposent rarement des ressources économiques, culturelles et sociales nécessaires à la mise en œuvre de choix, et résident en outre dans des contextes caractérisés par une faible diversité de l'offre entre établissements. Ces recherches m'ont aussi permis de montrer que la concentration des classes populaires dans certains établissements constitue à la fois le moteur et la conséquence des stratégies de choix des familles d'autres catégories sociales, rendant ardue la mise en place des politiques de mixité sociale¹⁹.

Diversité : Et vous vous êtes aussi intéressée depuis une dizaine d'années à l'accès à l'enseignement supérieur.

AvZ : Effectivement, dans les diverses enquêtes que j'ai menées depuis les années 2015 avec plusieurs collaborateurs, je me suis ensuite intéressée à la transition du secondaire au supérieur, aux processus à l'œuvre dans les milieux populaires comparativement à

ceux en vigueur dans d'autres milieux. Dans un premier travail portant sur l'accompagnement de l'orientation dans quatre lycées très contrastés, nous avons montré que les lycées populaires proposent souvent aux élèves un paysage de l'enseignement supérieur visant à les canaliser vers les sections des techniciens supérieurs (STS) et les filières universitaires peu ou pas sélectives. Mobilisés par la réussite au baccalauréat, le décrochage et l'absentéisme des élèves, ces établissements donnent en outre moins de place à l'orientation dans leurs activités. Comparativement à des lycées accueillant un public scolairement et socialement favorisé, ils organisent moins d'activités autour de l'orientation, celles-ci étant concentrées en classe de terminale, et s'adressent principalement à des groupes-classes auxquels sont distribués des informations et des conseils de nature générique et non personnalisés en fonction de la situation et des projets des élèves²⁰. Dans un autre volet de cette enquête, comprenant l'étude ethnographique d'une quinzaine de salons en région parisienne, nous avons contrasté leur usage par les jeunes des classes supérieures et des classes populaires. Les premiers s'y rendent précocement, souvent avec leurs parents, en planifiant leur visite et en exploitant ensuite les informations et les conseils ciblés recueillis. Les seconds les fréquentent plus tardivement, parfois suite à l'absence de réponses positives à leurs vœux sur Parcoursup, sur un mode ludique, en groupe ou avec un·e ami·e. Ces éléments, ainsi que la moindre familiarité de ces élèves et leurs parents avec le système d'enseignement, les rendent plus perméables aux messages marchands émanant des établissements privés à but lucratif qui y sont très présents²¹.

Nous nous sommes également penchés sur la façon dont les lycéens se renseignent sur Internet sur leurs projets d'orientation. Contrairement à l'idée que la fracture sociale dans le maniement de cet outil serait principalement générationnelle, nous avons mis en évidence de grandes différences en fonction du milieu social et du lycée d'origine des jeunes à propos, par exemple, de l'usage des mots-clés. Parce qu'ils utilisent moins de mots et des mots moins variés, et parce qu'ils font preuve de moins de persistance dans les recherches, les jeunes des classes et des lycées populaires accèdent, dans le même laps de temps que les autres (un exercice de quarante minutes a été proposé à des jeunes scolarisés dans 7 lycées contrastés), à des informations

moins nombreuses, moins riches et moins pertinentes pour leur projet d'orientation, qu'ils ont aussi plus de difficultés à interpréter. Dans le cadre de cette recherche, nous avons également recueilli, grâce à un questionnaire distribué auprès d'un large groupe de jeunes, des informations concernant leurs échanges autour de l'orientation dans l'enseignement supérieur avec leur entourage familial et amical. Dans ce domaine aussi, on observe des différences significatives. Les jeunes des milieux populaires évoquent moins ce sujet avec leur entourage familial que ceux d'autres catégories sociales, et discutent surtout avec eux du coût et de la rentabilité des études. Échangeant beaucoup à ce sujet avec leurs amis dans et hors de l'établissement, ils sont peu nombreux cependant à suivre leurs conseils. Toutefois, ceux scolarisés dans des lycées favorisés – qui constituent certes une minorité (auto)sélectionnée du point de vue des résultats scolaires et probablement du niveau d'ambition – évoquent, comme leurs camarades des classes supérieures, avec qui ils discutent beaucoup et dont ils suivent les avis, davantage de sujets stratégiques autour de leurs choix d'études supérieures²².

Diversité : Et pour revenir aux politiques publiques, vous vous êtes également intéressée aux mécanismes de compensation dans l'accès aux grandes écoles, et en particulier à Sciences Po.

AvZ : Oui, je me suis penchée sur les établissements concentrant des jeunes des classes populaires, et sur ces jeunes eux-mêmes en lien avec les recherches sur les politiques d'ouverture sociale des établissements d'élite que je mène depuis une dizaine d'années également, notamment sur le programme de « Conventions éducation prioritaire » (CEP) de Sciences Po, et de façon moins approfondie, sur d'autres programmes comme celui de l'ESSEC²³, « Pourquoi pas moi ? », ainsi que, plus largement, sur le dispositif national de « Cordées de la réussite ». Je m'intéresse dans ce cadre aux visées et aux conséquences politiques de dispositifs cherchant à favoriser la mobilité scolaire et sociale accélérée d'une poignée de jeunes en vue d'en faire un exemple susceptible de « ruisseler » dans les familles, les établissements et les quartiers populaires dont ils sont issus²⁴. J'y étudie également les motivations des enseignants des lycées populaires impliqués dans ces dispositifs ainsi que les programmes d'accompagnement de ces jeunes qu'ils mettent en œuvre en lien avec des établissements d'enseignement supérieur prestigieux et, dans le

cas de Sciences Po, les modes de sélection d'un petit nombre d'« élus » parmi les bénéficiaires de cet accompagnement²⁵. J'y explore également les perspectives des jeunes eux-mêmes, leurs dispositions initiales et leurs trajectoires d'études, et le degré auquel ces dispositifs affectent non seulement leur accès à des emplois de haut niveau²⁶, mais aussi leurs choix de vie, leurs rapports avec leur entourage familial et leurs opinions politiques.

NOTES

2 Publié sous forme d'ouvrage : BECKER, Howard S. (1980). *Role and Career Problems of the Chicago Public School Teacher*. New York : Arno Press.

3 BERNSTEIN, Basil B. (1975). « On the Classification and Framing of Educational Knowledge ». Dans Bernstein, Basil B. *Class, Codes and Control*, vol. 3 : *Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres : Routledge and Kegan Paul, p. 85-115.

4 HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

5 PÉTONNET, Colette (1982). « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien ». *L'Homme*, vol. 22, n° 4, p. 37-47. https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323

6 Les formules « *make the strange familiar* » et « *make the familiar strange* » pour décrire certains problèmes d'ordre méthodologique et épistémologique qui se sont posés aux anthropologues culturalistes américains qui, à partir des années 1970, ont de plus en plus porté leur regard sur les institutions éducatives dans leur pays sont celles de G. Spindler. SPINDLER, George (1982). *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

7 HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, PAYET, Jean-Paul, ROULLEAU-BERGER, Laurence (1994). *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris : L'Harmattan ; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, THIN, Daniel, VINCENT, Guy (1996). *Politiques scolaires urbaines. Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône-Alpes*. Villeurbanne : Programme Rhône-Alpes, recherches en sciences humaines ; HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1994). « Les politiques éducatives municipales. Un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation ». Dans Charlot, Bernard (dir.).

L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris : Armand Colin ; VAN ZANTEN, Agnès (1997). « L'action éducative à l'échelon municipal. Rapport aux valeurs, orientations et outils ». Dans Cardi, Françoise, Chambon, André (dir.). *Les métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local*. Paris : L'Harmattan, p. 165-185.

8 Centre national de la recherche scientifique-Sciences humaines et sociales.

9 Economic and Social Research Council.

10 BROCCOLICHI, Sylvain, VAN ZANTEN, Agnès (1997). « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne ». *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17 ; BROCCOLICHI, Sylvain, VAN ZANTEN, Agnès (2000). « School Competition and Pupil Flight in the Urban Periphery ». *Journal of Education Policy*, vol. 15, n° 1, p. 51-60.

11 VAN ZANTEN, Agnès (2006). « Compétition et fonctionnement des établissements scolaires. Les enseignements d'une enquête européenne ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 9-17. <https://journals.openedition.org/rfp/263> <https://doi.org/10.4000/rfp.263>

12 VAN ZANTEN, Agnès (2004). « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne ». *Recherches sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 47-64 ; MAROY, Christian, VAN ZANTEN, Agnès (2007). « Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe ». *Sociologie du travail*, vol. 49, n° 4, p. 464-478. <https://journals.openedition.org/sdt/22865> <https://doi.org/10.4000/sdt.22865>

13 VAN ZANTEN, Agnès (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF [2^e éd. avec une nouvelle postface, 2012].

14 KHERROUBI, Martine, VAN ZANTEN, Agnès (2000). « La coordination du travail dans les établissements "difficiles". Collégialité, division des rôles et encadrement éducatif ». *Éducation et sociétés*, n° 6, p. 65-91.

15 GROSPIRON, Marie-France, VAN ZANTEN, Agnès (2001). « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles. Fuite, adaptation et développement professionnel ». *VEI-Enjeux*, n° 124, p. 224-268.

16 VAN ZANTEN, Agnès (2001). « L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants. Le cas des professeurs

des collèges périphériques français ». *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 1, p. 13-35. <https://doi.org/10.7202/1079565ar>

17 RAYOU, Patrick, VAN ZANTEN, Agnès (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

18 VAN ZANTEN, Agnès (1996). « Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école. Une relecture critique des analyses sociologiques ». *Lien social et politiques*, n° 35, p. 125-135. <https://doi.org/10.7202/005124ar>

19 VAN ZANTEN, Agnès (2006). « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires ». Dans Fassin, Didier, Fassin, Éric (dir.). *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte, p. 195-210 ; VAN ZANTEN, Agnès (2009). « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 25-34. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-24.htm>

20 VAN ZANTEN, Agnès (2015). « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 80-92 ; OLIVIER, Alice, OLLER, Anne-Claudine, VAN ZANTEN, Agnès (2018). « Channelling Students into Higher Education in French Secondary Schools and the Re-production of Educational Inequalities. Discourses and Devices ». *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, vol. 11, n° 2, p. 225-250.

21 OLLER, Anne-Claudine, POTHET, Jessica, VAN ZANTEN, Agnès (2021). « Le cadrage "enchanté" des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 155, p. 75-95. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.9632>

22 MARBACH, Léon, VAN ZANTEN, Agnès (2023). « With a Little Help from My Family and Friends. Social Class and Contextual Variations in the Role of Personal Networks in Students' Higher Education Plans ». *British Journal of Sociology of Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2023.2266574>

23 École supérieure des sciences économiques et commerciales (appelée aussi ESSEC Business School).

24 VAN ZANTEN, Agnès (2010). « L'ouverture sociale des grandes écoles. Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éduca-

[vue-societes-contemporaines-2010-3-page-69.htm](#) ; VAN ZANTEN, Agnès (2019). « L'ouverture sociale bénéficie-t-elle à tous les élèves ? ». Dans Rayou, Patrick (dir.). *L'origine sociale des élèves*. Paris : Retz, p. 61-72.

25 FERNÁNDEZ-VAVRIK, Germán, PIRONE, Filippo, VAN ZANTEN, Agnès (2018). « Discrimination positive, méritocratie et l'inclusion en tension. Les "Conventions éducation prioritaire" de Sciences Po ». *Raisons éducatives*, n° 22, p. 19-47 ; GLINEL, Charlotte, VAN ZANTEN, Agnès (2022). « Renouveler les élites. Ouverture sociale et dispositifs de jugement dans l'enseignement supérieur sélectif ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 158, p. 141-165. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2022-2-page-141.htm>

26 VAN ZANTEN, Agnès (2023). « Is "Diversity" a Liability or an Asset in Elite Labour Markets? The Case of Graduates Who Have Benefited from a French Positive Discrimination Scheme ». *Journal of Education and Work*, vol. 36, n° 1, p. 65-78.

AUTEUR

Agnès van Zanten

Sociologue, directrice de recherche au CNRS, membre du Centre de recherche sur les inégalités sociales (CRIS) de Sciences Po.