



RÉGULATION ET COMPLEXITÉ DES
RAPPORTS FAMILLES – ÉCOLES.
ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Eric Mangez^{*}

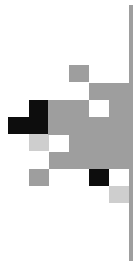
N° 13—FÉVRIER 2002

Éric Mangez est sociologue, chercheur au Cerisis – Ucl et au Girsef. Ce texte a été réalisé dans le cadre des recherches financées par le Fonds Social Européen (Objectif 1 Hainaut) et par la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.



GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve





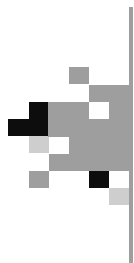
Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

Table des matières

Introduction	4
Le contexte	5
Structure du travail	6
Discussion théorique	7
Les matériaux	8
Dossier I : Six histoires scolaires	9
• Echec avec préméditation	11
• Ma fille était malheureuse	13
• Ce cours, c'est du n'importe quoi	14
• Un milieu pas très relevé : ces élèves indésirables ... pour les parents	17
• Le niveau était trop bas	19
• La fuite des écoles élitistes : parent ou citoyen	21
Dossier II : Le vil consommateur d'école et le noble acteur social	22
• Régulation institutionnelle du rôle des parents	22
• La logique civique à l'épreuve de la logique marchande	23
Dossier III : Un vaste débat social : la question des devoirs à domicile	24
• Les courriers des lecteurs	25
• Pluralité des principes de justification	25
♦ Des catégories inspirées	25
♦ Des catégories domestiques	26
♦ Des catégories industrielles	26
♦ Des catégories civiques	26
♦ Structuration du débat	26
Conclusion	28
Bibliographie	31



Introduction

Le thème des relations entre familles et écoles constitue l'objet principal de ce texte. Notre objectif est d'en donner une intelligibilité sociologique dans un contexte de transformations des modes de régulation du système scolaire (multiplication des missions données à l'école, promotion d'un modèle expressif – plutôt que productif –, importance croissante du niveau local mais aussi développement centralisé des batteries d'évaluation).

A partir de matériaux divers, nous chercherons à repérer les formes que prennent ces relations mais aussi les principaux enjeux et tensions qui s'y déploient. Il s'agit d'un thème ouvert et complexe : il y est question à la fois de sélection sociale et de réussite scolaire, d'épanouissement et de jugement des personnes, de bonheur et d'apprentissage, de « bonnes » écoles et de mauvaises fréquentations, de marché et de participation locale, de menace, de pouvoir et de politique. Un des enjeux de notre travail est de rendre compte dans un même mouvement, c'est-à-dire à partir d'une même logique d'analyse, de notions aussi différentes les unes des autres que le sont par exemple les questions d'équité sociale et d'épanouissement des personnes. Cette ambition n'est pas totalement aboutie : par moment, l'analyse paraîtra quelque peu disparate, reflétant en cela la complexité du réel. Nous chercherons cependant entre autre dans la conclusion, à construire une unité de l'analyse proposée ici.

Autre enjeu central à nos yeux, l'articulation de deux questionnements sociologiques le plus souvent dis-

sociés : l'un portant sur la stabilité et la coordination de l'action (conflits et construction d'accords) et l'autre portant sur les inégalités et la domination. Le premier se centre sur des situations (plutôt que sur des groupes sociaux) et examine la manière dont les acteurs entrent en conflit, négocient et cherchent à construire une forme d'accord, échouent éventuellement ; il fait une large place à l'action. Le second se centre plutôt sur des groupes sociaux et déconstruit (pour les dénoncer) les mécanismes qui structurent les inégalités entre groupes, il fait ainsi place à la question de la domination. Au premier courant, on attachera des auteurs comme Boltanski et Thévenot (1991), Derouet (2000), Dupriez et Maroy (1999). Quant au second courant, qui doit beaucoup à Bourdieu, il se renouvelle aujourd'hui de manière fine avec des auteurs comme Boltanski et Chiapello (1999), Courpasson (2000), Martucelli (2001). Tout se passe comme si les premiers, adoptant un point de vue nouveau sur l'action, s'étaient détachés de la question des inégalités, du pouvoir et de la domination, non sans réaliser des avancées importantes, notamment dans la mise en évidence d'une pluralité de principes de coordination de l'action. Pour le dire autrement, les premiers, en construisant une sociologie qui prend pour objet la construction des accords, ont pris leur distance avec une sociologie critique affirmée. Notre objectif sera d'utiliser les avancées réalisées par des auteurs comme Boltanski et Thévenot tout en posant la question de la domination entre groupes sociaux, à travers l'analyse de matériaux empiriques précis.

Le contexte

D'après de nombreux observateurs (Van Haecht 1990, 1996 ; Maroy et Dupriez 1999), la régulation de notre système d'enseignement est traversée par des transformations significatives. Le premier degré de l'enseignement secondaire en particulier a fait l'objet de réformes importantes. Nous voudrions rappeler certains éléments constitutifs de cette transformation.

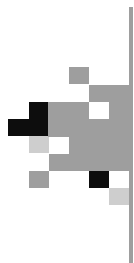
On assiste d'abord à une multiplication et à une diversification des missions assignées à l'école : coexistent ainsi des impératifs d'efficacité de l'apprentissage, d'équité de l'action éducative, d'épanouissement des personnes, d'éducation à la citoyenneté, le tout dans un contexte budgétaire fermé. Pour répondre à ces impératifs, on voit se développer des dispositifs divers en partie contradictoires. La définition de socles de compétences à atteindre au terme de chaque cycle est terminée ; le projet de batteries d'évaluation standardisées fait son chemin, non sans rencontrer certaines résistances diversement motivées. Ces deux premiers dispositifs s'appuient chacun sur des justifications en termes d'équité et d'efficacité. Dans le même temps, le consensus des années 60 sur l'égalité de traitement a fait place à une volonté (déclarée) d'inégalité de traitement des élèves (discrimination positive, différenciation positive, remédiation, pédagogie différenciée), inscrite dans une logique « redistributive » visant une égalité des acquis. L'inégalité de traitement en vue d'une égalité des acquis constitue une des logiques du projet politique pour l'école, dont l'image « étandard » est celle d'un enseignant pratiquant une pédagogie différenciée dans une classe hétérogène. Mais l'égalité des acquis et l'efficacité ne sont pas les seules missions assignées à l'école : celle-ci doit également participer à l'épanouissement des élèves, notamment en investissant la question du sens des apprentissages dans le travail en classe. On attend ainsi des enseignants qu'ils parviennent à construire des apprentissages qui ont du sens pour les élèves, qui font place à leur imagination, à leur créativité, à leur esprit critique, qui respectent et valorisent les différentes sensibilités des élèves. Cette orientation

se donne à voir dans l'injonction institutionnelle en faveur d'un modèle expressif, inscrit dans un ensemble discursif « puérocentré » (Rayou, 1999) (l'enfant au centre). Ce modèle n'est pas neuf mais ce n'est que récemment qu'il a trouvé un véritable écho institutionnel fort en se voyant traduit dans des textes de loi, des documents officiels et des dispositifs pratiques.

Cette imbrication de missions différentes et l'absence de principes d'équivalences entre elles font émerger certaines tensions. En particulier, la question de la mesure objective des performances des établissements mais aussi et surtout des élèves pose problème. L'impératif d'efficacité s'accommode bien, voire même nécessite, des mesures objectivées de performances. Par contre, aucune relation nécessaire n'existe entre l'équité et la mesure : d'aucuns estiment d'ailleurs que l'objectivation et la diffusion des performances des élèves et des établissements pourraient conduire à davantage de concurrence, de ségrégation et d'inéquité. Quant à l'épanouissement des personnes, il est, dans sa version « authenticiste », contraire à toute possibilité de mesure extériorisée.

Dans ce contexte de diversification des missions assignées à l'école, on observe corrélativement une diversité des attentes et des critiques ou dénonciations des parents face aux enseignants, à l'institution, au système scolaire. Ces attentes et critiques seront approchées dans les dossiers I et III.

Second élément de contexte : l'importance croissante donnée au niveau local de l'établissement, avec notamment la promotion et l'institutionnalisation d'un modèle participatif pour structurer la relation entre familles et écoles. A ce sujet, nous identifions deux tensions. L'une soulignée par de nombreux auteurs, oppose centralisation et décentralisation ; elle trouve dans le modèle de l'Etat évaluateur une forme de compromis. L'autre oppose le modèle participatif au modèle consumériste avec dans les discours institutionnels un net avantage pour le premier, et dans les faits observés, un net avantage pour le second. Cette tension sera au centre de l'analyse proposée dans le dossier II.



Structure du travail

La structure du travail comporte trois parties. Plus que des chapitres qui s'enchaînent, il s'agit de dossiers qui constituent chacun une occasion différente de s'interroger sur les rapports familles – école.

Le premier dossier explore six moments choisis dans des histoires scolaires collectées par entretiens qualitatifs auprès de parents d'élèves. Il permet ainsi d'entrer dans le sujet à partir de moments critiques effectivement vécus comme problématiques par des familles, renvoyant chacun à une thématique, à savoir dans l'ordre des six histoires présentées : la justice dans l'évaluation, l'épanouissement de l'enfant, la pédagogie proposée par les enseignements, le public de l'établissement, le niveau d'exigence, la ségrégation scolaire. Si chacune des histoires est l'occasion d'un excursus spécifique, une certaine unité d'analyse se réalise par la mobilisation d'un même cadre théorique pour l'analyse de chacune d'elles, i.e. le modèle des cités de Boltanski et Thévenot (1991).

Le second dossier s'interroge sur la place faite aux parents dans le système scolaire. Certaines mesures (le libre choix en particulier, les possibilités de recours) les placent dans une logique de consommation ; d'autres (principalement les conseils de participation) cherchent à inscrire les parents comme acteurs dans l'établissement. Coexistent ainsi deux modèles d'action : la consommation inscrite dans une logique marchande et la participation inscrite dans une logique civique. Le lien avec le dossier I s'établit de la manière suivante : dans la grande majorité des situations problématiques vécues par les

familles (dossier I), les parents préfèrent retourner sur le marché (changer d'établissement) plutôt que d'entrer dans une logique participative. Pour comprendre ce phénomène, nous développerons l'hypothèse selon laquelle les conseils de participation sont régis par une logique qui ne permet pas de répondre aux situations problématiques rencontrées.

Enfin, le troisième dossier se centre sur un débat social à propos de la suppression des devoirs à domicile dans l'enseignement fondamental. Ce débat est l'occasion de saisir les rapports que les familles entretiennent avec l'école à partir d'une porte d'entrée originale dans l'actualité politique du moment. Le lien avec les deux premiers dossiers peut paraître moins évident à première vue mais les analyses montreront une certaine congruence d'ensemble, notamment par la mise en évidence de similarités dans la structure des justifications à l'œuvre dans ces débats et les justifications identifiées dans certaines des histoires scolaires du dossier I. Les dossiers I et III ont pour objectif commun de faire émerger la diversité des attentes parentales par rapport à l'école.

Dans la conclusion, nous chercherons à dégager les lignes de force de ce travail, à énoncer de nouvelles hypothèses de recherche et à construire l'unité de l'ensemble des analyses qui auront pu paraître quelque peu disparates au lecteur. Ce dernier exercice n'est pas totalement abouti et le présent travail doit aussi être compris comme un effort pour présenter la variété et la complexité du champ des relations entre familles et écoles.

Discussion théorique

Avant d'entrer dans la présentation de l'analyse des matériaux, il nous semble important d'ouvrir une discussion théorique, présentant les orientations de notre travail et ses limites.

Ce travail s'inscrit dans une mouvance théorique prégnante dans le domaine de la sociologie de l'éducation francophone. Un ensemble de travaux cherche à rompre avec une démarche de recherche centrée autour d'une logique interprétative dominante (par exemple la question des inégalités sociales et scolaires sur le marché scolaire). Ils ont pour point commun de considérer a priori qu'il existe dans le social une diversité de "logiques interprétatives", de "mondes", de "formes de coordination de l'action" mobilisés par les acteurs et / ou institués par les systèmes d'enseignement. La mise en évidence de ces divers systèmes de référence constitue ainsi un premier fondement commun du projet intellectuel de ces recherches. Au-delà, ils s'accordent également sur l'importance d'un travail de recherche empirique se fixant comme objectif d'examiner finement comment ces logiques se déploient, s'entrechoquent ou se trouvent mobilisées par les acteurs et associées à des principes de légitimité, au niveau local. Ce courant peut être qualifié de constructiviste au sens où il se centre sur le travail des acteurs, sur leurs stratégies, sur la manière dont ils construisent leur action et part du postulat que c'est le travail des acteurs qui produit et transforme le monde dont ils sont concomitamment le produit. Il s'agit également d'une sociologie de l'argumentation puisqu'elle se centre sur les principes et catégories (les systèmes interprétatifs) mobilisés par les acteurs et articulés entre eux. Cette mouvance théorique est moins neuve que certains le laissent penser. Comme l'a bien identifié Dubet, Weber déjà parlait de l'intuition que l'action n'a pas d'unité, qu'il n'est pas possible d'en rendre compte d'un point de vue sociologique en se référant à un système interprétatif unifié, qu'"il n'existe pas, *un* système et *une* logique de l'action, mais bien une pluralité non hiérarchique" (Dubet, 1994). Le choix de cette orientation théorique pour l'analyse des relations familles - écoles, a été motivé par le constat de l'impossibilité de rendre compte de ces relations en

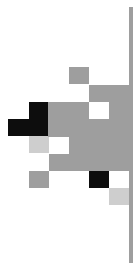
utilisant les seules catégories et mécanismes prenant sens dans une logique marchande.

Cette orientation théorique a des implications importantes. Elle implique notamment une rupture avec certains présupposés habituels de la sociologie : comme le souligne Boltanski et Thévenot (1991), les acteurs sont amenés à "glisser d'un mode d'ajustement à un autre, d'une grandeur à une autre en fonction de la situation", ce qui signifie que les analyses sociologiques "ne sont pas attachées à des personnes mais à des situations" et doivent en conséquence rompre avec "la notion de groupe social". Par ailleurs, en posant d'emblée l'hypothèse d'une pluralité des mondes ou des principes de justification et "la possibilité de recourir à plusieurs principes" (Boltanski & Thévenot, 1991), cette approche se veut une réponse à la complexité.

En sociologie de l'éducation, ce paradigme de recherche est assez étroitement lié au mouvement de décentralisation des politiques éducatives en France. C'est parce qu'une série de questions se voient livrées à des instances locales (principalement l'établissement en Communauté française de Belgique) que le travail de recherche se penche sur la manière dont le travail local des acteurs va restructurer, réinterpréter les questions auparavant régulées par une instance centrale.

Surtout mis en œuvre pour l'analyse des établissements scolaires, ce cadre d'analyse se révèle également utile pour l'analyse des relations entre les familles et le monde de l'école. En effet, si les politiques de décentralisation sont relativement récentes pour ce qui concerne l'établissement scolaire, les scènes sur lesquelles interviennent les parents (le marché, le suivi scolaire, les négociations avec les enseignants, etc.) sont par définition décentralisées, traversées par plusieurs mondes, par plusieurs formes de coordination de l'action, inscrites dans la quotidienneté locale de situations singulières et se prêtent donc à un questionnement sur le déploiement local de l'action et sur le travail des acteurs.

Concrètement, notre travail d'analyse a consisté en une série d'aller-retour entre matériaux empiriques et



ressources théoriques. Ceci nous a conduit à mobiliser ce que l'on pourrait appeler deux matrices conceptuelles : le modèle des cités de Boltanski et Thévenot (1991) et le modèle des formes de coordination de l'action de Dupriez et Maroy (1999). Il s'agit de deux matrices qui permettent chacune d'aborder la question de l'action d'un point de vue différent. Le travail bien connu de Boltanski et Thévenot aborde l'action à partir des justifications mobilisées par les acteurs, alors que le modèle de Maroy et Dupriez vise plutôt à définir des formes de coordination de l'action, i.e. des manières d'organiser l'action et les conduites des acteurs.

Si un des principaux intérêts de ces approches est de sortir de la seule question de la reproduction, elles ont pour corollaire une limite : plaçant le chercheur dans une posture centrée sur la construction

d'accord, elle rend plus difficile l'élaboration d'un point de vue critique. Tout se passe comme si, pour réaliser une sociologie de la critique, il fallait renoncer à la sociologie critique. Nous chercherons dans le cadre de ce travail à dépasser cette limite, c'est-à-dire à articuler l'orientation théorique présentée ci-dessus avec une réflexion sur les inégalités entre groupes sociaux et sur les mécanismes de domination. Cette seconde orientation théorique s'interroge sur la manière dont se produit et se reproduit une structure hiérarchisée des rapports entre groupes sociaux. Le lien entre les deux orientations se réalise notamment en interrogeant les rapports de forces dans lesquels les acteurs se situent pour acquérir ou préserver un différentiel de légitimité leur permettant d'imposer comme légitime leur définition de la situation.

Les matériaux

Quels que soient les matériaux choisis, personne, jamais, ne dira le tout du monde tel qu'il se déroule. La réalité, dans son déroulement, est beaucoup trop complexe et chaotique pour espérer pouvoir en rendre compte. Simplement, en observant certains segments de cette réalité, il est possible à travers une démarche scientifique, et donc l'usage de catégories d'analyse, d'en dire quelque chose. C'est toute l'ambition que peut se donner le travail scientifique : dire humblement, si possible simplement, quelques petites choses à propos du monde. Dans cette perspective, il apparaît évident qu'aucune source d'information n'est a priori à négliger. Selon le type de matériaux collectés, on pourra voir certains éléments mais on en masquera d'autres : le choix des matériaux constitue en soi, avant même l'usage de catégories d'analyse, une réduction certaine mais indispensable du réel.

Nous avons choisi de multiplier et de varier la nature de nos matériaux. Nous disposons de certaines données quantitatives, de matériaux qualitatifs de diverses natures, de documents administratifs, de textes de lois. Pour ce qui concerne le qualitatif, les différents auteurs semblent favorables à l'adoption « d'un

point de vue sur l'action qui privilégie le moment réflexif de retour sur ce qui s'est passé, ou d'interprétation de ce qui est en cours » (Boltanski et Thévenot, 1991). Les matériaux dont nous disposons pour les dossiers I et III répondent à ces critères.

A travers les entretiens avec des parents d'élèves (Dossier I), nous avons cherché à retracer des histoires scolaires en accordant une importance particulière aux nœuds, aux moments de conflit, de désaccord, ce qui a permis d'accumuler des moments réflexifs dans le chef de ces acteurs.

Avec les avis des parents sur la question de la suppression des devoirs à domicile (Dossier III), ce sont des interprétations sur le vif « de ce qui est en train de se passer qui sont privilégiées ».

Dans le dossier II, ni les matériaux, ni les outils d'analyse ne se centrent prioritairement sur les justifications mobilisées par les acteurs. Il s'agit plutôt du niveau de l'analyse institutionnelle qui s'interroge sur la place faite aux parents dans le système à partir des règles et dispositifs prescrits (le libre choix, les conseils de participation).

DOSSIER I : Six histoires scolaires

La rencontre avec des parents d'élèves a été une source de matériaux importante dans le cadre de ce travail. Dans un contexte de pluralité des principes de justification, et étant donné nos orientations théoriques, les entretiens avec les parents ne pouvaient qu'être semi-directifs. Par ailleurs, reprenant l'hypothèse de Derouet (1992) selon laquelle « les mêmes logiques sont à l'œuvre dans les petites comme dans les grandes choses », nous voulions laisser toutes les chances aux petites choses, aux petits événements de la vie scolaire d'émerger des entretiens, supposant qu'à partir de ces faits singuliers ancrés dans des histoires singulières, on pourrait en apprendre à propos des problèmes d'un degré de généralité plus élevé. Les petits faits peuvent servir de révélateur de logiques plus globales. Le seul aspect directif de nos entretiens tenait à l'impératif de justification vers lequel les parents rencontrés étaient sans cesse poussés. Un des enjeux de la bonne conduite des entretiens a consisté à poursuivre cet impératif de justification tout en cherchant à maîtriser en pratique la structure des rapports sociaux propres à la situation d'enquête (Bourdieu, 1993). Il était demandé aux enquêtés de retracer la chronologie de leur rapport à l'école, ce qui a permis d'engager une logique narrative détaillée des histoires scolaires de ces familles. En tant qu'enquêteur, nos interventions consistaient à reformuler les termes de l'enquêté, à les encourager, par approbation, à entrer dans les détails de leur histoire, à creuser les nœuds de leur trajectoire.

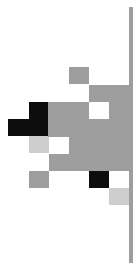
Les parents rencontrés appartiennent à un même espace local – celui de Châtelet. Si notre intérêt se portait dès le départ sur les familles défavorisées, il ne nous a pas été possible, pour des raisons pratiques, de les sélectionner sur base d'un critère de type socio-économique mais, la région de Châtelet étant plutôt défavorisée, la probabilité de rencontrer des familles modestes était accrue, et la plupart des familles rencontrées relevaient bien de cette population. Le critère de choix des familles est donc avant tout géographique.

Cette démarche qualitative implique ainsi d'aller à la

découverte d'histoires scolaires. Autrement dit, au moment d'entrer dans la pièce de séjour, le chercheur sait une seule chose : il se lance à la découverte d'une histoire scolaire. Mais il sait peu de choses de ce qui peut émerger de la rencontre tant les histoires sont singulières et diversifiées : il se trouve ainsi dans une position où la découverte de pans inconnus de la réalité est possible. C'est le propre d'une démarche semi-directive, potentiellement très riche, même si elle à son revers : n'étant pas ordonnée a priori, elle nécessite un effort de « mise en ordre » a posteriori. Souffrances et blessures ne sont pas absentes de ces histoires : ainsi, certains conflits familles / écoles s'avèrent véritablement destructeurs, conduisant parfois parents et enfants à se positionner comme des victimes persécutées par l'école, ce qui met à mal le rapport de l'enfant à l'apprentissage et la possibilité même d'un parcours ultérieur constructif. L'école devient alors une épreuve extrêmement négative dont on attend qu'une chose : qu'elle se termine ! Découvrir une histoire scolaire, c'est aussi se laisser surprendre par la clairvoyance (parfois sociologique) des uns, le désenchantement des autres, les attentes multiples et diversifiées de tous ou presque. L'approche qualitative permet ainsi d'entrer dans la turbulence de la vie et la singularité de chaque histoire.

Dans cette partie, notre ambition sera de mettre de l'ordre dans le désordre de ces histoires scolaires, ce qui nécessite l'usage d'un système interprétatif susceptible de faire dire des choses aux matériaux collectés. Après une série d'aller - retour entre divers modèles théoriques et les matériaux empiriques, le modèle des cités de Boltanski et Thévenot s'est révélé être le plus adéquat, à un premier niveau, pour faire parler les matériaux. Ce modèle permet de faire émerger les justifications des acteurs mais il limite les approches en termes de domination. Pour dépasser cette limite, nous avons veillé à dépasser l'analyse purement situationnelle des récits, en resituant les acteurs dans la position qu'ils occupent dans l'espace social (Bourdieu, 1993).

En retraçant ces histoires scolaires, notre objectif est



aussi de mettre à jour certaines figures de dominations ordinaires pour reprendre les termes de Martucelli (2001), c'est-à-dire des états de dominations et des épreuves, situées dans la quotidienneté de l'expérience, sans lien nécessaire avec une macrostructure de domination. Nous verrons cependant apparaître au fil de l'analyse de ces histoires scolaires diverses questions politiques de portée plus générale.

Nous avons choisi de présenter six histoires scolaires typiques effectivement rencontrées. Le choix s'est porté sur ces histoires car elles présentaient sous une forme particulièrement « pure » des scénarios observés de manière plus feutrée dans d'autres entretiens. Chacune nous semblait également susceptible de conduire à des réflexions plus larges sur notre système scolaire.

Nous avons donné un nom à chacune de ces histoires pour dire le cœur de la situation analysée. Dans *Échec avec préméditation*, des parents dénoncent ce qu'ils interprètent comme une inégalité de traitement fondée sur un jugement domestique vis-à-vis de leur enfant. Dans *Ma fille était malheureuse*, une mère regrette la non prise en considération de l'épanouissement sa fille dans l'école et dénonce l'excès de froideur industrielle des enseignants. Dans *Ce cours c'est du n'importe quoi*, ce sont les pédagogies actives et leur centrage sur des catégories inspirées (la créativité, l'imagination, l'esprit critique) qui sont dénoncées à partir de références qui semblent atta-

chées à une représentation plus ordonnée (domestico-industrielle) de la pédagogie et de l'apprentissage. Ces trois premières histoires présentent des dénonciations d'un monde vers un autre. A l'inverse, les trois histoires suivantes se déroulent chacune dans un même monde. Dans *un milieu pas très relevé*, les parents évaluent un établissement en le positionnant dans une hiérarchie domestique allant des gens peu fréquentables aux milieux « plus relevés ». Aboutissant également à une forme de hiérarchisation des établissements, *Le niveau était un peu bas* montre des parents préoccupés par l'efficacité (industrielle) de l'apprentissage. *La fuite des écoles élitistes* relate une prise de position civique de la part de parents qui dénoncent la ségrégation scolaire.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu de chacune des histoires analysées sur base du modèle des cités. D'autres éléments d'analyse spécifiques à chaque situation sont présentés plus en détail dans le fil du texte. Les deux colonnes de droite du tableau procèdent de la même logique que celle proposée par Boltanski et Thévenot, lorsqu'ils évoquent les différentes formes de dénonciation prenant appui sur (depuis ...) une cité pour dénoncer une autre cité (vers ...). Ainsi par exemple, dans *Echec avec préméditation*, les parents prennent appui sur l'égalité en droit des élèves (civique) pour dénoncer l'animosité personnelle (domestique) des enseignants vis-à-vis de leur enfant. Nous y reviendrons largement.

	Depuis ...	Vers ...
Échec avec préméditation	La cité civique	La cité domestique
Ma fille était malheureuse	La cité inspirée	La cité industrielle
Ce cours, c'est du n'importe quoi	La cité domestique	La cité inspirée
Un milieu pas très relevé	La hiérarchie domestique	
Le niveau était un peu bas	L'efficacité industrielle	
Fuite des écoles élitistes	La non représentativité civique	

Ces histoires ou plus précisément, ces moments choisis dans le fil d'histoires scolaires, portent sur des objets différents sans lien direct entre eux. En cela, elles reflètent la grande diversité des situations vécues dans l'école. Chacune d'elle sera l'occasion d'une analyse spécifique, à partir d'un cadre théorique en partie commun. Nous accumulerons ainsi des éléments d'analyse qui pourront sembler disparates dans un premier temps mais qui seront en partie ré-articulés dans la conclusion.

Nous avons cherché à lire ces entretiens pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des mises en mots, des mises en récit réalisées par des acteurs, et que l'on ne peut comprendre qu'en resituant la position des enquêtés dans la structure sociale des rapports de forces où ils évoluent. Ils évoquent des faits passés en les inscrivant dans un cadre d'interprétation qui fait sens pour eux. Ce faisant, ils se mettent en mot, ils se mettent en scène, ils se racontent dans une configuration des choses, d'événements et de personnes, ils dénoncent, expliquent, justifient. Ils procèdent donc à un travail d'interprétation de divers moments de leur trajectoire à travers lequel ils attribuent des qualités de grandeur à certaines personnes, choses ou événement et cherchent à en disqualifier d'autres, tout en se positionnant eux-mêmes dans cette configuration de rapports sociaux.

ECHEC AVEC PRÉMÉDITATION

Cette histoire aurait pu s'intituler « déplacement des termes de l'épreuve ». A plusieurs reprises, lors d'entretiens avec des parents de milieux défavorisés, ceux-ci nous disent que leur enfant a été victime d'un échec prémédité : pour eux, l'échec de l'enfant est le fait non pas de lacunes dans l'apprentissage mais d'un acte délibéré de la part de certains enseignants qui auraient décidé de le mettre en échec pour des raisons personnelles, quels que soient ses résultats effectifs.

L'extrait concerne des parents de culture ouvrière, ils évoquent la deuxième année secondaire de leur fils au terme de laquelle il a échoué et s'est orienté vers l'enseignement professionnel.

Mm : Il a eu un peu de difficulté... en 2^{ème}

Mr : Mais ce n'était pas de lui, c'était pas de sa faute,

c'était pas de sa propre faute à lui, il y a eu des preuves par après mais c'était trop tard.

Q : Vous pouvez m'expliquer un peu plus...?

Mr : Les professeurs l'ont pris pour une tête de Turc au début de l'année, alors ça a été le souffre-douleur pour toute l'année

Mr : Puis on a su qu'au début de l'année déjà, on (profs) avait dit à Kévin et un autre, y en avait 2, 3 hein, : " de toutes façons, ça ne sert à rien que tu travailles, on te pète-ra "

Mm : Alors là évidemment, il n'a plus rien fait

Mr : Alors lui, toutes les semaines, on lui répétait et y s'est dit « ben alors si je suis pété, je ne travaille plus »

Q : C'est un enseignant qui lui a dit ça ?

Mr : Oui, oui, mais pas que un, le professeur de français et le professeur d'anglais.

Mm : Ah ces deux là c'était...

Mr : Et Mr D aussi, et lui en plus c'est parce qu'il buvait hein lui...

Plus tard, dans l'entretien, évoquant un autre épisode de l'histoire scolaire de l'enfant, les parents auront un discours similaire :

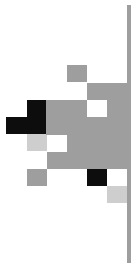
Mr : Puis y a aussi un éducateur qui connaît Kévin et 2, 3 autres de Farciennes parce qu'il les a eus en stage de sport et quand il les a vus arriver, il a dit " attention, ça, c'est Farciennes "

Mr : Oui, parce que Farciennes a une mauvaise réputation, pas l'école même, mais Farciennes en général.

Mm : Mais ici, l'éducateur, quand il a vu les six arriver, il les avait déjà sur sa grosse dent, hein, il leur avait dit " ha vous, je vous connais hein " (je vous ai à l'œil), c'est pas gai hein ça. Ceux de Farciennes, quand ils arrivent, on leur dit " toi, tu te mets là au premier banc hein "

(entretiens avec Mr et Mme C., deux enfants)

Dans cette histoire scolaire, les parents se livrent à une réinterprétation des faits, en particulier de l'échec subi, en l'inscrivant dans un récit qui disqualifie - à tort ou à raison - le jugement de l'école sur l'enfant : ce n'est pas « sa propre faute à lui » mais bien celle de certains enseignants qui ont décidé de le mettre en échec pour des raisons personnelles (« parce qu'ils ne l'aimaient pas », « l'ont pris pour une tête de



Turc ») et non scolaires. Ainsi, l'échec objectif se transforme dans l'espace subjectif de la famille en un acte prémédité et malveillant de la part de membres de l'institution. L'échec est dénoncé en tant que jugement domestique (une animosité *personnelle*), ce qui disqualifie l'épreuve. On pourrait relire ce travail des acteurs comme participant à une forme d'économie psychoaffective qui réalise un rempart face au jugement et au classement scolaire et permet ainsi d'intégrer l'échec en réduisant la dévalorisation subjective qui l'accompagne. Dans la même logique de disqualification du jugement scolaire, le père ne manque pas d'ajouter qu'un des enseignants en question « buvait hein ». Il fait ainsi appel à d'autres êtres domestiques pour redéfinir la grandeur relative de l'enfant et des enseignants.

Plus précisément, le travail interprétatif des parents a consisté à opéré un déplacement de l'espace du jugement scolaire vers l'espace du jugement domestique : d'élève en difficulté scolaire, l'enfant devient alors un élève victime de malveillance personnelle de la part des enseignants. Ce glissement permet à la famille de reprendre prise sur la situation problématique ainsi redéfinie, de se donner une image d'elle-même moins défavorable : il ne s'agit plus d'un échec d'ordre cognitif - difficile voire impossible à dénoncer pour cette famille à faible capital culturel - mais d'un conflit entre des personnes, dénonçable en tant qu'il constitue une injustice dans la cité civique supposée régler les relations enseignants - élèves lors de l'évaluation. Plus précisément, ce qui est dénoncé, c'est l'incursion d'un jugement domestique (l'enfant identifié personnellement comme le souffre douleur) dans un univers supposé civique (l'égalité en droit des élèves face à l'évaluation). En changeant de monde, c'est-à-dire en opérant une transformation de l'univers interprétatif donnant sens à la situation, l'état de « petit » se déplace de l'enfant et sa famille vers les enseignants et l'école.

Dans le même ordre d'idées, lors d'une série d'entretiens avec des familles défavorisées, Fripiat et Mangez (2001) ont constaté que ces familles allaient souvent « attaquer » l'école pour des raisons non cognitives (perte d'un objet, blessures, disputes subies, vêtements salis ou abîmés, manque d'autorité d'un enseignant ou au contraire excès de sévérité, etc.) et intervenaient beaucoup plus rarement sur des questions d'ordre pédagogique ou liées à l'apprentissage. Cela ne signifie pas à notre sens que

ces familles ne sont pas préoccupées par la réussite scolaire et par le développement cognitif de leur enfant mais plutôt qu'elles « profitent » de ces situations où il leur est davantage possible de dénoncer l'école, anticipant ou pressentant non seulement que leurs chances scolaires sont moindres mais aussi qu'elles ne disposent pas du capital culturel nécessaire pour intervenir et se positionner favorablement sur des questions liées à l'apprentissage. Sur ces enjeux plus pratiques - domestiques -, elles peuvent plus facilement se positionner favorablement dans leur rapport de force face à l'école, c'est-à-dire échapper à l'état de « petit ».

On peut également comprendre à l'inverse que les familles plus favorisées vont moins se préoccuper de ce type de problèmes matériels non pas parce qu'elles disposent de plus de capital économique (par exemple pour racheter un vêtement perdu ou abîmé) mais bien parce qu'elles se savent en position favorable et se sentent « à l'aise » sur les questions d'apprentissage.

Poursuivant la même logique interprétative, il devient possible de questionner le discours enseignant consistant à qualifier les familles, en particulier les familles populaires, de « démissionnaires » face aux questions d'apprentissage, en avançant l'hypothèse suivante : les familles à faible capital culturel vont d'autant plus dénoncer les questions d'ordre domestique qu'elles craignent des difficultés d'ordre cognitif (ces craintes étant bien entendu le signe d'une préoccupation importante pour la réussite scolaire). Il s'agit pour elles de ne pas perdre la face, de ne pas se retrouver *in fine* dans une position totalement défavorable face à l'institution : le fait d'avoir pu accumuler une série d'« anecdotes » pratico-domestiques à l'encontre de l'école participe à l'économie psychoaffective de ces familles en cas d'échec ultérieur. Pour le dire autrement, tout se passe comme s'il s'agissait pour ces familles d'une manière de se protéger - éventuellement anticipativement - du jugement scolaire classique face auquel elles se trouvent dépourvues et dont elles pressentent la menace, du fait notamment que les parents ont souvent un passé scolaire difficile derrière eux, et donc « des comptes à régler » avec l'école. En ce sens, ces pratiques pourraient être considérées comme des stratégies (inconscientes).

L'importance des situations dites domestiques pour

les familles populaires se donnent à voir dans d'autres scénarios moins conflictuels mettant en scène écoles et familles. Lors d'entretiens semi-directifs (Fripiat, Mangez, 2001), laissant beaucoup de place à la parole libre de la famille, des parents du quartier ont par exemple insisté pour parler de leur implication dans la préparation d'une fête d'école, allant jusqu'à ressortir, non sans une certaine fierté, les documents du menu, des factures, des calculs qu'ils avaient effectué, etc. D'autres ont insisté sur leur implication dans divers travaux de réfection des bâtiments. Il s'agit ici de situations où la famille tire parti d'une opportunité pratico-domestique pour se donner une existence positive, un état de « grand », dans l'institution : à l'inverse des situations liées à l'apprentissage, les situations domestiques sont a priori des situations sur lesquelles les familles populaires vont pouvoir prendre prise et parvenir soit à dénoncer (réduire la grandeur de) l'école, soit à se valoriser (se grandir) au sein de l'école. Dans tous les cas, il s'agit de jeux autour de la grandeur relative de l'école et de la famille. Il est crucial pour bien interpréter l'attitude des parents (par exemple la dénonciation d'un excès de discipline ou de détails matériels) de la resituer dans la globalité du rapport symbolique de force qu'ils établissent avec l'école, faute de quoi on risque d'aboutir à des conclusions partielles voire erronées.

Il nous semble ainsi que les phénomènes de glissement ou de déplacement du terrain de l'apprentissage vers le terrain domestique sont centraux pour l'économie psychoaffective de ces familles (i.e. la définition de leur grandeur relative) mais aussi pour comprendre de manière fine la nature des relations et des difficultés qui se nouent entre écoles et familles défavorisées, et pour identifier ce qui se cache derrière certaines situations d'incompréhension souvent trop grossièrement interprétées. Ces déplacements rendent par exemple plus facile la mise en récit d'un échec scolaire. Pour un temps, mais pour un temps seulement, ils permettent de réduire le déséquilibre des forces existant entre l'institution scolaire et les milieux défavorisés.

MA FILLE ÉTAIT MALHEUREUSE

La deuxième histoire, qu'on aurait pu intituler « le bonheur et l'institution », montre comment se heur-

tent des catégories liées à l'épanouissement des personnes et des pratiques perçues comme trop industrielles. La critique virulente de la mère interrogée est la suivante : elle estime que l'école aurait dû prêter attention au mal-être de sa fille. Les enseignants, dit-elle en substance, sont restés confinés dans le monde industriel (efficacité de l'apprentissage)

Mme : Elle rentrait de l'école, elle pleurait, le matin aussi avant de partir, elle était malheureuse là-bas (...)

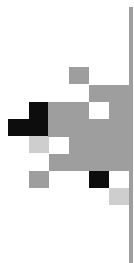
Mme : J'en ai parlé oui mais tout ce qui compte pour eux (les profs), c'est la matière, la matière, la matière. Et elle, elle réussissait bien. Sur les 28 de sa classe, elle est dans les 8 qui ont réussi sans travail de vacances

(entretien avec Mme S, un enfant)

De nouveau ici, nous avons affaire à un conflit en justice : une fois déplacé dans un univers inspiré, le centrage sur la matière qui peut constituer une grandeur industrielle de l'école devient de la froideur, ce qui correspond dans le monde de l'inspiration à un état de « petit ». En effet, dans un univers industriel, le centrage des enseignants sur « la matière » correspond à un état de « grand ». Mais la personne enquêtée ici se détache de cet univers de sens, elle déplace le cadre interprétatif de la situation et suggère de redéfinir la situation à partir de catégories inspirées : le bonheur de l'enfant devient alors le principe de grandeur à partir duquel qualifier la valeur relative des enseignants.

Cette situation se retrouve en fait assez souvent dans les récits de parents mais elle conduit rarement à des changements d'établissement. Souvent, elle apparaît noyée dans un ensemble d'autres difficultés et on entend simplement au cours de l'entretien : « de toutes façons, il ne sentait pas bien dans cette école ».

L'incorporation dans une institution de catégories inspirées est en soi problématique, celles-ci étant par définition non appréhendables ni sur base d'un modèle bureaucratique, ni sur base d'un modèle professionnel puisque y règne des êtres étrangers à la mesure, à la rationalisation (bureaucratique), à la spécialisation (professionnelle). C'est finalement la question du bonheur dans l'école qui se pose ici. Le bonheur est une catégorie délicate que les sociologues évitent souvent, craignant sans doute qu'elle cadre mal avec l'exigence de froideur scientifique à laquelle ils sont soumis. Pourtant, il s'agit d'une catégorie importante pour les acteurs, elle dicte certaines de leur conduite, oriente certains choix, participe à certaines prises de



position, se situe au cœur de certains conflits (comme dans le cas présenté ici) : elle a, en ce sens, une véritable consistance sociale et mérite que l'on s'y attarde un moment. Baillion distingue deux représentations du bonheur : "la première assimile le bonheur au plaisir, à la satisfaction présente ; pour la seconde, traditionnelle, le bonheur est moisson engrangée. A ces deux conceptions du bonheur, correspondent deux conceptions de l'enfance : soit l'enfance est un monde autonome à protéger, temps de plénitude assimilé au paradis perdu, soit, au contraire, elle est le temps de la préparation, de l'accumulation" (Baillion ; 1982). La première - que l'on pourrait qualifier de bonheur jaillissement - s'ancre plutôt dans un univers inspiré, alors que la seconde - que l'on pourrait qualifier de bonheur-accumulation - s'appuie sur des catégories domestiques et industrielles. La première s'accommode mal de dispositifs établis (de hiérarchie domestique - rester à sa place - ; ou de mesure industrielle), toujours susceptibles de brimer la spontanéité, la créativité ; la seconde cadre tout à fait avec la présence de dispositifs, notamment coercitifs (la menace, l'effort). C'est vraisemblablement plutôt à la première des deux représentations que se réfère le témoignage de la mère dont on a fait part ci-dessus. Cette conception du bonheur sert dans l'histoire qui nous occupe, de point d'appui inspiré pour dénoncer la froideur industrielle du monde scolaire perçue par la mère.

Cette tension entre froideur/rigueur industrielle et chaleur/liberté inspirée n'est pas le seul fait de l'histoire présentée ici : elle est également présente au niveau institutionnel dans le décret de 1998 assignant comme mission à l'école de contribuer à l'épanouissement des élèves, tout en prônant par ailleurs le développement de batteries d'évaluation standardisées, conduisant ainsi à un entremêlement problématique de catégories inspirées et de catégories industrielles. Entre la cité industrielle et la cité inspirée, existe en effet une série de principes qui ne peuvent faire accord, dont par exemple celui de la « mesure ». La « mesure » est un élément central de la cité industrielle ; or, elle est totalement étrangère à la cité inspirée, hostile à l'idée de mesure et de classement des personnes. Il n'est dès lors guère étonnant qu'un certain malaise apparaisse dès que l'on évoque le problème de l'évaluation certificative des compétences, ou plus précisément de leur mesure

objective. Vandenschrik (2000) discute la question de la (non)mesurabilité des compétences et explicite les débats qui se jouent très concrètement aujourd'hui parmi les personnes chargées d'élaborer des outils d'évaluation ; les uns étant pour un principe de mesure objective, les autres étant plutôt contre estimant que cela trahirait l'idée même de développement des compétences de la personne. Pour ces derniers, les compétences ne sont pas de l'ordre du mesurable.

CE COURS, C'EST DU N'IMPORTE QUOI

Contrairement à *Échec avec préméditation*, nous avons ici affaire à des parents d'un milieu défavorisé qui se positionnent sur une question pédagogique, ce qui va nous permettre d'illustrer une autre figure de domination particulièrement intéressante au vu des innovations pédagogiques actuelles et en particulier de la promotion et du développement dans l'école d'un « modèle expressif » (Plaisance, 1986 ; Rayou, 2000). L'entretien rapporté ci-dessus montre combien ce modèle est socialement situé, porté par une élite et susceptible de conduire à des figures de domination nouvelles. La meilleure manière d'entrer dans ce questionnement est sans doute de lire le matériau brut retranscrit ci-dessous.

Mm : C'est surtout dans les nouveaux (profs) pas dans les anciens. Puis, le professeur de français ici heu bon. Moi, je ne suis pas forte en mathématique, mais bon en français, je sais quand même aider Christophe, mais ici, je n'ai pas su.

Q : Pourquoi ?

Mm : Parce que c'était pas du français pour moi hein. Je l'ai même montré à des jeunes là où je travaille, la farde de français de Christophe. J'ai dit « voila, ça, c'est du français pour Christophe », je dis. Ils n'ont rien compris non plus, rien du tout. Pour moi, du français, on voit de la grammaire, des conjugaisons mais enfin du français quoi ! Mais ici, c'était de la musique.

Q : Comment ça ?

Mm : Ben oui, elle donnait un cours sur un professeur, un noir, un musicien on a vu un petit passage à la télévision, qui était devenu professeur de français, alors maintenant, il ne chante plus mais il est devenu professeur de français, alors elle donnait des cours et de la musique en même

temps. Je sais pas si vous voyez... c'était n'importe quoi

Mr : Moi, j'ai jamais rien compris (rires des deux)

Mm : alors, elle disait « qu'est-ce que vous pensez de ça, il était chanteur, il est devenu prof de français, qu'est-ce que vous en pensez ? ». Ca c'était le cours de français, faire des synthèses ou des trucs ainsi. Moi, pour l'aider, je disais « bon, qu'est-ce qu'elle t'a dit la dame », alors, il me disait et il me montrait et ... je ne comprenais rien!

Mm : en français, cette année, pour moi, c'était pas du français. Un jour, on est allé chez une amie qui a une fille de l'âge de Christophe qui est en latin, elle faisait ses devoirs en français. Alors j'ai regardé sa farde de français un peu puis j'ai dit « c'est ta farde de français », elle a dit « ben, oui, ça ne se voit pas », et j'ai dit « ben si, si Christophe aurait des devoirs comme toi en français, Christophe, je dis, ben ce serait merveilleux », « pourquoi » qu'elle me fait, « c'est pas ça qu'il a vu? », je dis « non, pas de grammaire, pas de conjugaisons ». Ou alors quand il devait lire un livre, ils devaient inventer des trucs, je ne sais pas. Pour moi, c'est pas du français, d'ailleurs, je n'ai pas su l'aider en français

(entretien avec Mr et Mme D., 2 enfants)

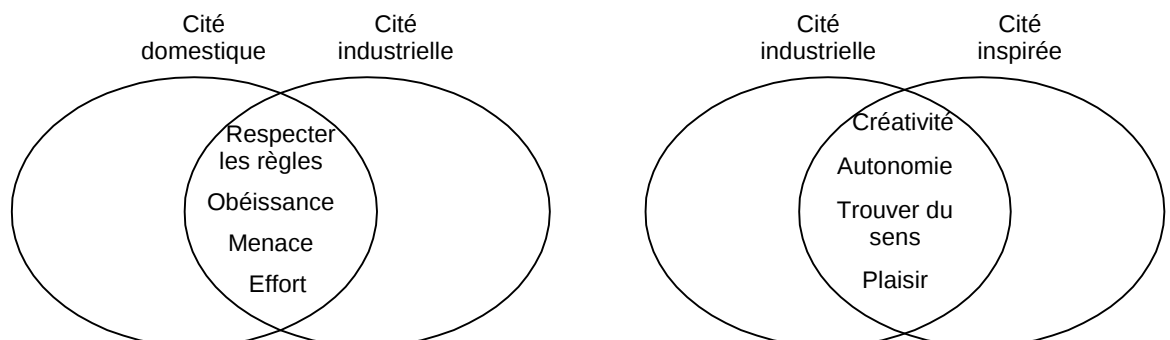
Ce matériau nous livre une série d'indications sur la situation problématique vécue par les personnes en présence. Il doit cependant être compris pour ce qu'il est avant tout : une mise en récit réalisée par des parents. Tâchons de le décoder. Des parents d'un milieu populaire – elle est technicienne de surface, lui, ouvrier non qualifié en congé de maladie de longue durée – évoquent un cours de français de leur fils en 2^{ème} secondaire. Ils décrivent cet enseignement sur un ton caustique : les élèves y « écoutaient de la musique », devaient « dire ce qu'ils pensaient » à propos « d'un musicien, un noir » ; aucune leçon de grammaire ou de conjugaison n'y était proposée,

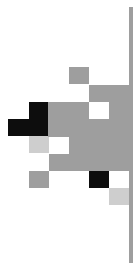
l'enseignante « donnait cours et de la musique en même temps » ; « alors, elle disait « qu'est-ce que vous pensez de ça, il était chanteur, il est devenu prof de français, qu'est-ce que vous en pensez ? ». Ca c'était le cours de français, faire des synthèses ou des trucs ainsi » ; « ou alors quand ils (les élèves) devaient lire un livre, ils devaient inventer des trucs ».

Tout porte à croire qu'il s'agissait d'une enseignante qui proposait – avec plus ou moins de bonheur – un enseignement centré sur la participation des élèves, cherchant à valoriser leur esprit critique, leur imagination, leur créativité, inscrivant ainsi sa démarche dans un « modèle expressif » fortement valorisé aujourd'hui. Clairement, pour les parents, cette démarche n'avait pas de sens, c'était « du n'importe quoi », ils « ne comprenaient pas ». Autrement dit, à partir des repères interprétatifs des parents, c'est-à-dire à partir de leur univers de référence, l'école incarnée ici par l'enseignante, est placée dans un état de « petit ». Pour eux, un cours de français consiste à apprendre les règles de la langue dont la grammaire et les conjugaisons constituent une figure bien typée. Si le cours avait été conçu sur ces bases, la mère assure qu'elle « aurait pu aider Christophe » mais « là, ajoute-elle, ce n'était pas du français pour moi ».

Deux conceptions de l'apprentissage sont ici en présence, chacune prétendant à une efficacité plus grande et se référant à des univers de sens différents. Si l'on réfléchit à partir du modèle des cités, les termes de la situation mettent en opposition d'une part des catégories inspirées (créativité, imagination, initiative, être acteur de son apprentissage) et d'autre part des catégories domestiques (rester à sa place, produire un effort, maintenir l'ordre, ne pas faire n'importe quoi). Chacun de ces ensembles prétendant répondre à une exigence d'efficacité dans l'apprentissage. Ainsi, pour ramasser les gros traits de la situation observée, on pourrait imaginer le schéma représenté de la figure 1.

Figure 1





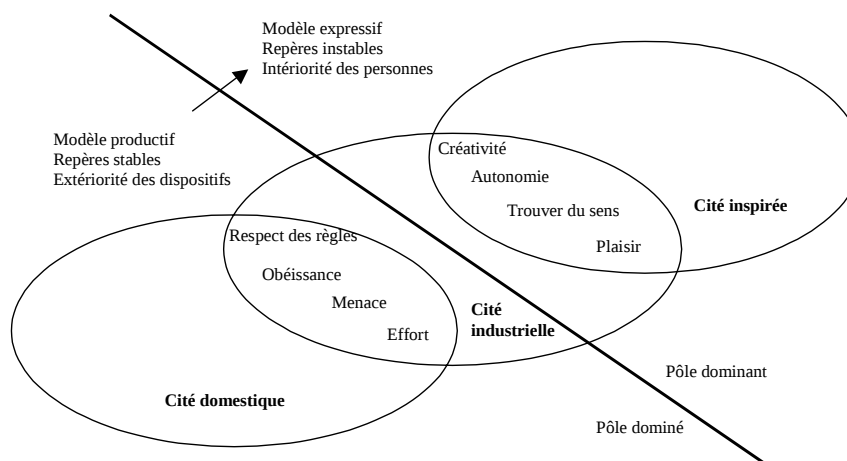
Collision entre deux esthétiques culturelles, épreuve ordinaire, domination sociale, comment interpréter cette situation ? Il nous semble que l'analyse ne peut s'arrêter à la mise en évidence du conflit en justice (les justifications présentées dans la figure 1) mais doit poser la question du pouvoir et de la domination culturelle. Les parents insistent sur le fait que vraiment, ils ne comprenaient pas, que pour eux c'était « du n'importe quoi ». Sans doute, cela participe-t-il à une forme d'économie psychoaffective, au travers une mise en récit disqualifiant l'échec objectif finalement subi mais c'est aussi un signe de la domination à l'œuvre. En effet, bien qu'ils parviennent dans leur univers de référence, à disqualifier l'enseignante (« du n'importe quoi »), il n'en reste pas moins qu'ils ne sont pas en position d'imposer la définition légitime de la situation problématique. Le rapport de force entre eux et l'école est tel qu'ils ne peuvent imposer leur définition de la situation comme étant la plus légitime. D'un côté, l'enseignante, avec derrière elle toute l'institution, le pouvoir de déterminer contenus et méthodes, celui d'évaluer les élèves ; de l'autre, des parents très préoccupés par la réussite de leur enfant, et qui ne comprennent pas ce que l'école propose, ce qu'elle impose en fait. Il ne s'agit pas d'une domination anecdotique, sans enjeux : marquant durablement le parcours scolaire d'un élève, elle participe à une domination sociale de fond. Dans la figure 2, deux pôles représentent cette domination culturelle.

Le déplacement d'un modèle productif (transmission - restitution) vers un modèle expressif (imagination, autonomie, réflexivité) peut ainsi être relu dans le cadre d'une réflexion sur la domination. Les parents présentés ici ne sont bien entendu pas en position de remettre effectivement en question le

contenu et la méthode de cet enseignement. Tout au plus peuvent-ils le critiquer, chercher à le disqualifier – « du n'importe quoi » - ce qui, même si cela participe à leur économie psychoaffective, ne change pas grand chose à la situation objective de domination culturelle à laquelle ils se trouvent confrontés.

Sans doute faut-il souligner pour mieux comprendre cette domination culturelle que ce déplacement vers un modèle expressif passe par un certain effritement des dispositifs, des normes explicites et extérieures aux personnes (qui constituaient des repères stables pour cette famille - comme le centrage sur la grammaire et les conjugaisons) au profit d'une valorisation des individualités - des intériorités - (qui doivent être créatives, pleines d'imagination et d'esprit critique), et implique une responsabilisation individuelle accrue. Nous avons par ailleurs (Mangez, 2001) qualifié ce mouvement comme procédant à un déplacement des contraintes de l'action allant de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes. Les dispositifs bien établis, universaux, parce qu'ils présentent une certaine forme de rigidité, parce qu'ils constituent des normes qui s'imposent de l'extérieur, sont considérés comme toujours susceptibles de brimer la créativité, l'imagination, l'esprit critique des élèves et trouvent dès lors difficilement leur place dans le cadre d'un modèle expressif – qui tend à faire place à des dispositifs plus souples, plus personnalisés, voire à se détacher de tout dispositif extérieur pour faire reposer l'action éducative sur l'intériorité des personnes. Cela implique non seulement une responsabilisation individuelle accrue mais aussi une habileté culturelle particulière. Et il va de soi que certaines catégories sociales sont plus facilement à l'aise dans un système valorisant l'expressivité personnelle. La figure 2 rassemble les éléments d'analyse présentés jusqu'ici.

Figure 2



Un des intérêts de l'analyse est de resituer la problématique à la fois sur le plan des justifications et sur celui de la domination en soulignant le différentiel de légitimité et donc le rapport de forces inégal existant entre les groupes porteurs d'interprétations différentes d'une même situation. Nous y reviendrons dans la conclusion.

UN MILIEU PAS TRÈS RELEVÉ : CES ÉLÈVES INDÉSIRABLES ... POUR LES PARENTS

Cette histoire va être l'occasion de montrer concrètement en quoi les catégories d'analyse attachées à la forme de coordination marchande ne peuvent suffire à rendre compte des comportements de choix sur le quasi-marché scolaire. Plusieurs extraits d'entretiens différents sont retranscrits ici. Il s'agit de parents qui explicitent le processus de choix d'établissement.

Mm C. : ... Et maintenant il entre en 1ère à [école A] mais en 1ère accueil hein, parce qu'il n'a pas son papier de primaire

Q : Vous pouvez m'expliquer pourquoi ou comment vous avez choisi cette école là

Mm C. : Ben, c'est parce qu'y veut être garagiste

Q : Oui, mais il doit y avoir d'autres écoles où on peut faire ça et....

Mm C. : Oui, y a l'[école B] mais je n'aime pas l'[école B]

Q : Pour quelles raisons...

Mm C. : Quand on les voit, ce sont vraiment des débiles qui sortent de là (rire général du père, mère, fille)

Mr C. : Merci quand même (dit le père car il a lui-même transité par l'[école B] lors de sa scolarité)

Mm C. : Et alors la *drogue* là-bas. Y a des *bagarres* et tout.

(entretien avec Mr et Mme C., 3 enfants)

Mm L. : Puis y a [école T] qu'on peut aussi. Et y a [école V] aussi mais ça je ne connais rien non plus, c'est parce que je me suis renseigné chez le jeune qui m'avait donné des informations

Mm L. : Puis, [école T], [école V], je n'aime pas.

Q : Pourquoi ?

Mm L. : Bon, parce que y en a deux (elle fait signe vers le quartier, les maisons d'à côté) qui ne sont pas des bons éléments comme on dit, et qui vont à [école T], [école V], et je n'ai pas envie que Frédéric aille avec eux, on évite tout ça

Q : Donc, les fréquentations de Frédéric, vous faites attention ...

Mr L. : Ha oui, oui, on n'aime pas tellement qu'il fréquente... heu, *n'importe qui* quoi. Ce ne sont pas des étrangers hein, ce sont des belges hein mais bon hein surtout que Frédéric se laisse facilement influencer, alors maintenant ça va mieux, il comprend que les bonnes choses, bon, que ça va mais, je veux dire, il est fort influencé, il était fort influençable parce que maintenant ça va mieux

(entretien avec Mr et Mme L, 2 enfants)

Q : Et donc [écoleF], vous avez tout de suite fait une croix dessus à cause de la distance ?

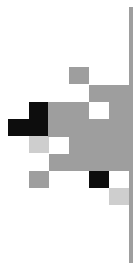
Mm R. : Il y avait la distance et puis, on nous a dit qu'au niveau milieu, les gens qui travaillent, les élèves avec qui il va tomber, *ce n'est pas un milieu très relevé* par rapport à ce qu'il y a par ici. Donc il y a les deux.

Q : Qu'est-ce que vous voulez dire par "pas un milieu très relevé" ?

Mm R. : Je ne sais pas, des *gens grossiers*, des choses ainsi ou des trucs de *drogue*, des machins comme ça, j'en avais un peu peur aussi. Mais enfin, aux [école A] comme ailleurs, il y en a peut-être.

(entretien avec Mr et Mme R., 4 enfants)

Comme on le voit dans ces extraits, le choix d'école est bien inscrit dans une stratégie de socialisation: s'inscrire dans une école consiste ici à entrer dans une communauté d'élèves entre lesquels des transactions (cognitives, comportementales, culturelles, ...) vont s'établir. Sont alors évités les établissements par rapport auxquels les parents estiment les transactions risquées. Les entretiens cités ci-dessus présentent ainsi des parents qui qualifient les élèves avec qui des transactions pourraient s'établir - "ces sont vraiment



des débiles qui sortent de là" ; "des mauvais éléments" ; "n'importe qui" ; "un milieu pas très relevé" ; "des gens grossiers" - ainsi que certains risques de ces transactions - la "drogue", les "bagarres", "les mauvaises influences". Ces stratégies de socialisation témoignent de la prégnance d'une forme de coordination de l'action de type communautaire dans la scolarisation, qui se dégage ici d'une pratique de choix/évitement d'établissement. Entrer dans une communauté comporte bien des risques et des avantages potentiels, liés avant tout à la socialisation. La communauté ne constitue donc pas ici, contrairement à ce qu'on laisse souvent entendre, un univers pacifié, plat, sans enjeux.

Par ailleurs, ce scénario, très classique, nous informe également sur le processus de choix en montrant notamment à quel point les seules catégories marchandes ne peuvent suffire à rendre compte des pratiques en matière de choix d'établissement. En effet, le choix ne porte pas tant sur l'école comme « produit » (bâtiments, pédagogie, qualité du personnel enseignant) que sur le public qui la fréquente, les enfants des autres. Il s'agit d'une caractéristique particulière du marché scolaire : la « valeur » du « produit » aux yeux des « consommateurs » paraît autant sinon davantage liée aux autres « usagers » qu'aux caractéristiques du « produit » proprement dit, phénomène relativement étranger au fonctionnement d'un marché classique de biens et services élémentaires. Les entretiens présentés témoignent aussi de l'imbrication forte des logiques d'évitement et de choix. En effet, dans les cas évoqués, choisir une école a consisté avant tout à en éviter une ou plusieurs autres. En rassemblant les constats développés ci-dessus, on pourrait dire que pour ces familles, choisir une école, c'est d'abord éviter certains types de publics. Il est bien évident que ce type de pratique consistant à éviter certains publics est à mettre en lien au niveau plus macro social avec le constat de ségrégations scolaires. L'agrégation de ces choix / évitement est à mettre en lien causal non intentionnel avec la ségrégation scolaire.

Dans la foulée, il nous faut souligner que les représentations des familles à propos d'un même établissement varient fortement d'une famille à l'autre tant en ce qui concerne leur représentation du public (à la base des stratégies de socialisation) que leur représentation du niveau (à la base des stratégies de sco-

larisation). Autrement dit, les représentations que les familles se font des écoles, si elles constituent bien des représentations sociales au double sens où elles sont produites et diffusées socialement, ne sont pas des représentations stables et consolidées inscrites dans des réseaux longs comme ceux prévalant lorsque les grandes communautés sociologiques avaient une prégnance forte. Ces représentations d'école sont, au contraire, inscrites sur des réseaux relativement courts (une micro communauté d'amis, de voisins et de membres de la famille) et relativement indépendants les uns des autres, si bien que certaines familles d'un même espace local posent des regards exactement opposés sur une même école.

Q : Est-ce qu'on pourrait revenir un peu sur les écoles que vos enfants ont fréquentées. Comment est-ce que vous connaissez ces écoles, est-ce que c'est parce que vous connaissez des gens qui y sont ou bien des professeurs, ou des parents d'élèves, ...

Mm C. : Disons [école C], c'est parce que *mon frère* y avait été. Puis [école D], y a mon *beau frère* qui est cuisinier là, puis c'est parce *qu'on entend beaucoup de bien* dans la région de Charleroi.

(entretien avec Mr et Mme C., 2 enfants)

Q : Est-ce que vous avez hésité avec d'autres écoles quand vous avez choisi de le mettre à [école G] ?

Mr L. : Non, il y avait déjà beaucoup de *collègues et d'amis de Pascal* (le grand frère) qui y avaient été, ils disaient que c'était une bonne école ...

(entretien avec Mr et Mme L., 3 enfants)

Q : Est-ce que vous avez des documents sur ces écoles ?

Mr M. : Moi, y a des *collègues de train* qui ont mis leurs enfants là-bas aussi alors ...

(entretien avec Mr et Mme M., 3 enfants)

D'un point de vue historique, l'effritement des communautés sociologiques (Dupriez et Maroy, 1999) a fait place non pas à un isolement des individus (ce qui les placerait à proprement parler en situation de consommateurs) mais à leur repositionnement sur des réseaux plus courts, structurés par des liens domesti-

ques davantage que par des appartenances philosophiques larges. Les réputations d'école circulent ainsi pour la plupart sur des réseaux domestiques courts, si bien que de multiples réseaux, tous porteurs d'informations différentes à propos des mêmes écoles, coexistent dans un même bassin scolaire, et même dans le sous-espace de Châtelet où la plupart des entretiens ont été conduits. L'un dans l'autre, par compensations diverses, le fonctionnement général du système en ressort assez stable, on observe rarement de véritables fuites d'établissement dans le bassin de Charleroi. On peut s'interroger sur les conséquences éventuelles d'un allongement et d'une consolidation des réseaux sur lesquels circulent les représentations d'école. Diffuser une information officielle évaluant les performances des établissements, conduirait sans doute à stabiliser / allonger / consolider les supports des réseaux réputationnels ce qui, pour les représentants actuels du système scolaire, semble constituer un risque d'exacerbation des pratiques consuméristes et de la concurrence. Comme l'a souligné Maroy (2001), la logique marchande en Communauté Française de Belgique, est moins le fait d'une orientation politique qu'une émergence de fait, une émergence « du bas ». Elle n'est donc pas assumée par les décideurs, ce dont témoigne cette résistance à la consolidation de l'information des usagers.

Une nuance supplémentaire doit être apportée. Dans le bassin scolaire de Charleroi, nous avons pu repérer deux écoles dont les réputations semblent circuler sur des réseaux plus longs. En effet, la plupart des parents rencontrés en avaient des représentations similaires. Il s'agit de deux grosses écoles très typées, fortement inscrites dans une histoire longue de l'enseignement du bassin, l'une souvent qualifiée d'élitiste, l'autre rassemblant traditionnellement une masse importante d'élèves scolarisés dans l'enseignement qualifiant. Les réputations d'école sont ainsi plus consolidées pour les établissements situés aux extrémités de la hiérarchie scolaire et inscrits dans une histoire longue du bassin.

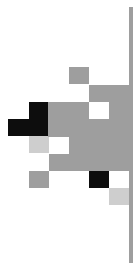
Enfin, notre compréhension des choix d'établissements doit encore s'attarder sur un autre élément important intervenant dans les processus de choix décrits par les parents : Si des familles différentes hésitant entre différentes écoles aboutissent à des choix exactement opposés, ce n'est pas seulement parce qu'ils ont eu accès à des réseaux différents, c'est aussi parce que les choix d'établissement se

font en fonction de caractéristiques propres de l'enfant. Il s'agit donc d'espaces subjectifs de choix. On entendra ainsi souvent des parents dire de leur enfant : « il est influençable », « il est peu sûr de lui », « il est très agité, il faut le 'tenir' » ... « et c'est en raison de cette caractéristique de l'enfant que nous avons choisi tel établissement qui a telle et telle caractéristiques (qualité de l'accueil, caractère strict de la discipline, etc.) ». Certains parents adoptent d'ailleurs des stratégies de choix différentes pour leurs enfants en fonction de caractéristiques de chacun d'eux. Ces différenciations au sein de la fratrie semblent cependant être davantage le fait de milieux aisés et des classes moyennes que des milieux populaires ou défavorisés, ce qui concorde avec les résultats de recherches en sociologie de la famille.

S'inscrire dans une école ne peut se résumer à choisir un produit. S'inscrire dans une école, c'est s'engager dans une relation quasi-marchande avec la direction, dans une relation hiérarchique avec le conseil de classe, dans une relation partenariale avec les enseignants (via le travail à domicile et les réunions individuelles avec les enseignants); enfin, c'est aussi s'engager dans une relation communautaire avec les autres élèves et leurs familles. Ce dernier élément est central: c'est parce que les parents savent qu'en entrant dans une école, ils entrent dans un processus de transaction avec les autres familles que la forme de coordination marchande trouve ses limites en tant qu'outil conceptuel pour décrire les relations familles - école et en particulier la question du choix d'école. Le phénomène de massification a logiquement rendu la socialisation à l'école plus problématique que par le passé, d'autant plus que se manifeste une volonté politique de constituer des regroupements d'élèves hétérogènes.

LE NIVEAU ÉTAIT TROP BAS

Central également dans les pratiques de choix d'école, l'évaluation par les parents du niveau et du degré d'exigence des établissements est davantage le fait de familles des classes moyennes disposant du capital culturel utile à de telles évaluations. Ces pratiques sont clairement inscrites dans un univers industriel (rendement) : il s'agit d'évaluer l'efficacité de l'action éducative d'un établissement ou d'un enseignant. Plusieurs familles ont exprimé ce type de critique par



rapport à l'école pour expliquer leur motivation à changer d'établissement et donc à mettre un terme à leur loyauté vis-à-vis dudit établissement. Le loyalisme à l'égard de l'établissement est ainsi brisé par une volonté de réussite scolaire et sociale (Van Zan-ten, 2001).

Mme : Parce que je trouve qu'au niveau français, particulièrement, il y a un fameux laisser-aller, dans cette école, c'est pas suffisamment fort. Les math, ça va, mais au niveau français, c'est pas folichon. Enfin, je trouve qu'il a beaucoup de points en français et quand il va arriver de l'autre côté, ça sera de nouveau la catastrophe.

Mr : Ici, il passe avec 90 facilement.

Mme : Et après, quand il se retrouvera en secondaire, il aura quand même des difficultés.

Mr : Il faut rattraper ce qu'ils n'ont pas appris.

(entretien avec Mr et Mme X., 3 enfants)

Cette préoccupation pour le niveau d'exigence apparaît souvent au terme de l'enseignement primaire et participe certainement à l'explication d'une partie des changements d'établissement observés une ou deux années avant le passage dans l'enseignement secondaire. De nombreux parents redoutent en effet les difficultés liées à ce passage et les anticipent en inscrivant leur enfant dès la 5^{ème} ou 6^{ème} année dans la section primaire de l'établissement secondaire où ils envisagent de le scolariser ensuite. Cette stratégie relève cependant également de préoccupations en termes de socialisation liées à la perturbation psychoaffective qui peut constituer le passage d'une école primaire, souvent petite et rurale, vers un établissement urbain plus important à l'entrée dans le secondaire.

Apparaissent ainsi dans les pratiques en matière de choix et de changement d'établissement, non seulement des stratégies de socialisation (« un milieu pas très relevé ») mais aussi comme on le voit ici des stratégies de scolarisation visant à se positionner dans une école affichant un certain niveau d'exigence. Souvent, ces deux stratégies se superposent, les établissements de « bon niveau » apparaissant aux parents comme étant les mieux fréquentés. Toutes les familles ne se centrent pas

sur une école au niveau d'exigence réputé très élevé. Certains parents vont préférer éviter ces écoles, craignant des difficultés d'apprentissage, et s'orienter vers un établissement « exigeant mais pas trop ». Ces pratiques de choix participent alors à une sélection a priori, c'est-à-dire une sélection à l'inscription réalisée non pas par les établissements mais bien directement par les familles.

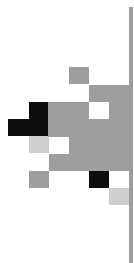
Au niveau de la régulation, plusieurs remarques sont possibles. D'abord en ce qui concerne les conditions de scolarisation, les réformes des années 90 en prônant l'élaboration de batteries d'évaluation et en instaurant la possibilité de recours de la part des familles à l'encontre des décisions des conseils de classe, poussent vers une certaine homogénéisation des niveaux exigés dans les différents établissements. Reste bien entendu un écart important entre ces intentions et les réalités de terrain, notamment parce qu'à travers divers processus se maintient une différenciation importante des exigences, différenciation qui apparaît non seulement entre écoles, mais aussi entre classes d'un même établissement. Les données statistiques dont nous disposons indiquent ainsi clairement la présence de classes de niveau au sein des écoles dès le 1^{er} degré. Ensuite en ce qui concerne les conditions de socialisation, la question de la constitution des classes et de leur hétérogénéité en termes de "niveaux" scolaires ou de milieux socioculturels s'est constituée en question politique au nom non seulement d'une lutte contre les inégalités mais aussi au nom d'un apprentissage de la citoyenneté par expérience. L'orientation prise en faveur de l'hétérogénéité constitue bien - sans se limiter à n'être que ça - une régulation institutionnelle des conditions de socialisation des élèves. Mobilisant comme principe de légitimité l'efficacité des apprentissages, certaines voies se font entendre contre ce genre de mesure, les interprétant comme des régulations institutionnelles des conditions de scolarisation. En termes d'analyse, ces mesures constituent à la fois une régulation des conditions de socialisation et une régulation des conditions d'apprentissages, d'autant plus fortement que les procès de socialisation et de scolarisation sont très liés, comme deux logiques qui se superposent. D'autres systèmes éducatifs désolidarisent davantage (mais bien sur jamais totalement) socialisation et scolarisation.

LA FUITE DES ÉCOLES ÉLITISTES : PARENT OU CITOYEN

La prise de position civique implique un détachement de son intérêt propre au profit d'un intérêt collectif. Intervenir dans la cité civique, c'est intervenir au nom d'un collectif ou d'une préoccupation liée à la collectivité. Les orientations civiques prises par des parents les placent ainsi souvent dans une position qui implique soit une tension, soit un compromis avec une autre cité. L'histoire qui nous occupe ici se situe dans la tension / le compromis entre la conscience des phénomènes de ségrégation scolaire (civique) et le souci de protéger son enfant (domestique).

On évoque souvent la fuite des établissements centrés sur l'enseignement qualifiant. L'histoire rapportée ici présente à l'inverse une situation de fuite d'une école qualifiée d'élitiste. Comme on l'a montré dans les matériaux évoqués ci-dessus, les parents sont sensibles tant aux conditions de scolarisation (« le niveau est trop bas ») qu'aux conditions de socialisation (« un milieu pas très relevé »). En ce qui concerne les stratégies de socialisation, la préoccupation de la plupart des parents est de protéger leur enfant en choisissant tant que cela leur est possible (c'est-à-dire tant qu'ils ne sont pas poussés vers la relégation), un établissement accueillant un public avec lequel les transactions cognitives, culturelles, comportementales leur semblent les moins risquées. Plus rares sont ceux pour qui les conditions de

socialisation doivent en priorité faire place à une pluralité de groupes sociaux. Nous avons rencontré une famille de ce type : de manière très claire, les parents estiment important que leur enfant rencontre une diversité sociale dans l'école. Ces parents reprochent ainsi le caractère élitiste d'une école à partir d'un registre civique et décident de changer d'établissement sans que des difficultés d'apprentissage ne se soient fait sentir. Cette attitude « pluraliste » ou « citoyenne » passe ainsi par une forme de compromis entre des impératifs civiques et le souci - domestique - de malgré tout protéger son enfant. On pourrait opposer ces parents à ceux qui au contraire cherche surtout à éviter « les milieux pas très relevés ». Cela conduit au niveau de l'analyse à opposer deux profils de parents, très inégalement représentés : le « parent protecteur » et le « parent pluraliste ». Les « parents protecteurs », largement représentés, choisiront une école accueillant un public avec lequel les transactions paraissent les moins risquées. Quel que soit le milieu socioculturel d'origine, les stratégies de socialisation des parents « protecteurs » les conduisent le plus souvent à choisir une école centrée exclusivement sur l'enseignement général. Les parents pluralistes, nettement moins représentés, préféreront un public qui soit autant que possible le reflet de la société, même s'il implique des transactions plus « déstabilisantes ». Les parents « pluralistes » opteront ainsi souvent pour des écoles qui proposent un éventail de filières d'enseignement et qui sont dès lors susceptibles de rassembler une diversité de publics.



DOSSIER II : Le vil consommateur d'école et le noble acteur social

RÉGULATION INSTITUTIONNELLE DU RÔLE DES PARENTS

Dans ce dossier, nous abordons la question de la place faite aux parents dans le système éducatif. L'analyse n'inclut pas les enseignants. Il s'agit plutôt d'une analyse institutionnelle qui vise à identifier la place faite aux parents à partir des mesures institutionnelles en partie contradictoires qui la définissent.

Chacune des histoires présentées dans le dossier I a conduit, plus ou moins directement, à un changement d'établissement. Le système scolaire en CFB permet effectivement aux usagers de changer d'établissement au terme de chaque année scolaire s'ils le souhaitent. Cette liberté des usagers est souvent perçue comme ouvrant la possibilité à un certain consumérisme scolaire. Le libre choix qui a pour origine sociopolitique la liberté philosophique se transforme en une liberté marchande et place ainsi les parents dans une forme de coordination marchande (Dupriez et Maroy, 2000). A ce jour cependant, la logique de marché ne relève pas, comme nous allons le voir, d'une politique volontariste de la part des décideurs face à la question de la place à donner aux usagers dans le système scolaire.

Face à cette question, une autre réponse est donnée à travers la mise en place des conseils de participation, organes de peu de pouvoir institutionnalisés, sous-tendus par un modèle d'action collectif, voire communautaire (les « communautés locales » entend-on souvent), modèle de fonctionnement que l'on préfère souvent qualifier de « participatif » aujourd'hui. Ce modèle correspond à une forme de coordination de l'action de type « réseaux » dans la typologie de Maroy et Dupriez, et renvoie à un ensemble de justifications civiques si l'on se réfère au modèle des cités. Telle est la principale réponse politique volontariste cherchant à organiser le rôle des parents dans le système scolaire autour d'une logique autre que celle de marché. Jusqu'à présent, les parents ne suivent pas en masse : quelques élites, quelques intellectuels, quelques idéalistes, quelques parents stressés ou dociles. Pas la masse en tous

cas. Le ministre Nollet admet que « dans beaucoup de cas, cela ne fonctionne pas très bien » (Alter Educ, n°22, sept. 2001). C'est une *stratégie de la participation* qui institue, au niveau des intentions, les parents dans un rôle d'acteur collectif prenant une part active dans la régulation locale du système. Ce mode de fonctionnement - dont il faudra déterminer les compétences d'acteurs qu'il nécessite / suscite - ne reconnaît cependant pas de place à l'archétype du consommateur. Cette innovation doit être lue dans le cadre de la décentralisation d'une partie des problématiques scolaires. Au niveau de l'analyse institutionnelle en tous cas, elle constitue une transformation importante du rôle des parents : de consommateurs isolés et extérieurs, elle cherche à constituer les parents en acteur organisé sur une base locale, collective puisqu'il s'agit de contribuer à travers les conseils de participation à la transformation de l'école. Cette forme de coordination de l'action rend les parents en partie responsables de l'école, ils ne les placent pas dans un rôle de consommateur. On pourrait presque interpréter cette orientation politique comme une manière de lutter contre un rapport famille - école qui se résumerait à un rapport de consommation. On peut voir là un premier signe indiquant que la logique marchande en CFB est une logique émergente non assumée par les décideurs.

D'autres pays, singulièrement la Grande-Bretagne, ont pris d'autres options permettant davantage aux parents de se constituer une place de consommateurs : les stratégies mises en œuvre sont alors des *stratégies d'évaluation et d'information*, inscrites dans des formes de coordination de l'action quasi-marchande. Il s'agit d'informer les consommateurs sur les produits (la nature et la forme de l'information ont alors une importance cruciale et c'est vers cet enjeu que le débat se déplace alors fort justement). En Belgique francophone, certaines évaluations du système ont lieu mais aucune n'est destinée au public, les établissements ne sont jamais nommés. Cette résistance des décideurs à s'engager dans une logique marchande et à l'assumer jusqu'au bout, s'explique par deux raisons. D'une part, parce que le marché scolaire n'est pas un marché comme les autres : il présente des spécificités telles qu'une information des

consommateurs pourrait – c'est du moins ce que de nombreux responsables craignent – avoir des effets différents que ceux attendus habituellement sur les marchés plus classiques dans leur fonctionnement, principalement des effets de dualisation. D'autre part, parce que dès que se pose la question de la diffusion d'informations au public, se pose également toutes les questions liées à la nature de l'information, à sa forme, à sa pertinence, à sa lisibilité, à son interprétation (comparabilité) et à ses usages possibles.

LA LOGIQUE CIVIQUE À L'ÉPREUVE DE LA LOGIQUE MARCHANDE

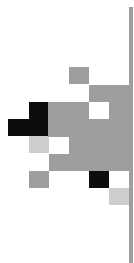
Le retour sur le marché est souvent utilisé par les familles comme mode de gestion des difficultés ou des problèmes scolaires tels ceux présentés dans le dossier I, parce que toute autre solution nécessite plus de temps et que ces situations ne peuvent se permettre de durer. Ce sont des situations auxquelles il faut une solution rapide et faute de rapidité dans d'autres mondes, c'est le retour vers la sphère du marché. Si l'on peut parler de mode gestion du point de vue de la famille, il faut aussi avancer que les retours sur le marché sont du point de vue du décideur, des échecs de la voie de la collaboration ou de la concertation. La cité civique, centrale dans la voie participative, est mise à l'épreuve de la logique marchande et ne lui résiste pas. Si ces situations aboutissent à un retour des parents sur le marché,

c'est qu'elles n'ont pas trouvé de solution dans l'établissement. Ce sont des situations où il n'a pas été possible d'établir de compromis, voire même dans la plupart de ces cas, où aucune tentative n'a été faite dans ce sens.

Nous allons chercher à comprendre de manière plus systématique le décalage entre le règlement marchand (exit) des problèmes scolaires vécus par les familles et leur règlement par concertation (voice). Nous allons développer l'hypothèse selon laquelle le conseil de participation est régi par une logique qui ne permet pas de répondre aux cas évoqués ci-dessus, cas qui rappelons-le, nous semblent être représentatifs de situations qui sont effectivement vécues comme les plus problématiques par les parents : la justice dans l'évaluation, l'épanouissement de l'enfant, la qualité pédagogique des enseignements, le public de l'établissement, le niveau d'exigence, la ségrégation scolaire.

Entre le modèle participatif et celui de la consommation, les différences se jouent à plusieurs niveaux. Alors que le modèle de la consommation permet une action relativement rapide, centrée sur le cas particulier de l'enfant, le modèle de la participation s'inscrit dans une temporalité plus longue, nécessite des compétences spécifiques et n'est pas en lien direct avec l'enfant puisqu'il se déploie dans une logique collective. Le tableau ci-dessous reprend les éléments d'analyse qui distinguent ces deux modèles d'action.

	Modèle participatif	Modèle de la consommation
Système de référence	La communauté scolaire	L'enfant
Objet de l'action	Organisation, environnement, activités scolaires, grandes orientations	La scolarité de l'enfant, son bien-être
Lien entre l'enfant et l'action	Éloigné, indirect	Direct
Compétences	Représentation, négociation, prise de parole	S'informer, évaluer, choisir
Modalité de la décision	Collective par concertation, négociation	Individuelle : choix
Temporalité de l'action et des effets de l'action	Lente, longue	Rapide, courte
Portée de l'action	Propositionnel, consultatif	Décisionnel
Intérêt	Collectif avec effet individuel incertain	Individuel avec effet collectif non intentionnel
Formes de coordination de l'action	Réseaux – association	Marché



Après avoir dressé le fonctionnement type des conseils de participation, il nous faut conclure que ces conseils ne constituent pas des instances où il est possible de régler les situations qui préoccupent les parents au premier plan, telles celles présentées dans la première partie de ce travail. Non seulement les objets sur lesquels ces instances peuvent éventuellement intervenir ne correspondent pas aux préoccupations des parents mais en outre la temporalité de l'action déployée par les conseils est en décalage avec la temporalité dans laquelle s'inscrivent les parcours scolaires des élèves. Par contre, le change-

ment d'établissement, donc le retour vers le marché, correspond mieux en terme de temporalité aux préoccupations des familles. L'analyse institutionnelle de la place faite aux parents dans le système scolaire souligne ainsi les ambiguïtés d'un système qui porte en lui à la fois les conditions d'un consumérisme scolaire émergent (registre marchand) et celles de la participation locale (registre civique). La fréquence élevée des changements d'établissements dans les trajectoires d'élèves peut ainsi en partie s'expliquer par la difficulté à mettre en place des dispositifs locaux qui répondent efficacement aux attentes des familles.

DOSSIER III : Un vaste débat social : la question des devoirs à domicile

La question des devoirs à domicile a été débattue par divers acteurs au cours de l'année 2000 suite à l'expression politique d'un projet d'interdiction puis de réduction des devoirs à domicile au cours du parcours scolaire primaire. En termes de recherche, ces débats sont une occasion intéressante d'examiner comment se structurent les attentes des familles vis-à-vis de l'école.

On pourrait à première vue, penser que ce débat nous éloigne de notre propos et risque d'introduire une rupture dans le fil de la présentation de nos résultats. Il nous semble, à l'inverse, qu'un certain nombre d'éléments permettent de réaliser une unité d'ensemble de nos analyses. D'abord, le débat sur les devoirs à domicile et les matériaux que nous avons choisis pour l'aborder, en particulier les prises de position de parents, ont pour point commun avec les autres matériaux analysés précédemment (Dossier I) de se centrer sur ce que les parents disent et pensent de la scolarité. Ensuite, l'unité se réalise également par les outils d'analyse. Ici comme dans les deux dossiers précédents, nous ferons référence au modèle des cités de Boltanski et Thévenot (1991) et aux réflexions à propos du développement d'un « modèle expressif ». Enfin, très pragmatiquement, il ne fait aucun doute que les devoirs à domicile constitue un dispositif situé à la charnière école - famille.

La question des devoirs à domicile n'est pas neuve. Nous nous limiterons cependant ici à une analyse de l'histoire récente de cette question, en nous centrant sur les débats qui ont agité parents, enseignants et politiques durant l'année scolaire 1999 - 2000.

Retraçons la genèse de ce débat. Tout (re-) commence avec la déclaration gouvernementale qui stipule que les devoirs à domicile ne devraient "pas constituer un facteur d'inégalité" et devraient se limiter "à un prolongement des acquis engrangés en classe". Un travail de traduction politique est alors effectué par le ministre Ecolo de l'enseignement fondamental J-M Nollet qui évoque par voie de presse, le projet de suppression des devoirs à domicile pour l'ensemble du parcours scolaire dans l'enseignement fondamental. A demi-mot, le ministre libéral P. Hazette de l'enseignement secondaire réagit en désapprouvant son « collègue ». Dans l'opposition, le PSC se positionne contre le projet Nollet. Les présidents des principales fédérations de parents - Ufapec et Fapeo - également.

Le projet de suppression des devoirs à domicile déclenche alors une avalanche de réactions de la part de parents d'élèves. Ceux-ci s'expriment notamment à travers les associations de parents. L'Ufapec réalise ainsi une enquête à laquelle participent quelques 6500 parents. D'après cette enquête, très probable-

ment non représentative de l'ensemble des parents, 75% des parents se positionnent contre le projet Noll et 25% y sont favorables. Les courriers des lecteurs des quotidiens ont également été alimentés par de nombreuses lettres de parents qui constitueront d'ailleurs le principal matériau analysé ici.

LES COURRIERS DES LECTEURS

De nombreux acteurs se sont exprimés par écrit sur cette question à travers la presse. Nous avons pu rassembler 55 interventions d'acteurs s'exprimant à titre individuel en tant que parent d'élève, en tant qu'élève, en tant que professionnel de l'enseignement. Ces matériaux se prêtent particulièrement bien à une analyse à partir du modèle des cités puisque le principe même de ces courriers est d'exprimer un avis et de le justifier. L'analyse de ces discours se situe au niveau de l'analyse active dont l'objectif est de montrer comment une régulation de l'action se construit à la croisée d'une diversité importante de principes de justification mobilisés par les acteurs. Très concrètement, le travail de recherche a consisté à répertorier toutes les prises de paroles dans ce débat, à identifier les arguments avancés par chacun, à déterminer la ou les sphères de légitimité y correspondant.

Si la question des devoirs à domicile a d'abord été problématisée par le ministre en termes de régulation par l'Etat des inégalités sociales et des inégalités scolaires, les différents discours de ces acteurs ont fait référence à d'autres logiques interprétatives, se rattachant à d'autres principes de justification. On observe ainsi une série de déplacements du système de référence mobilisé pour lire, relire, réinterpréter un même enjeu. Ce déploiement de logiques interprétatives témoigne de la complexité et de l'interdépendance des formes de coordination à l'œuvre dès que l'on passe du niveau de l'analyse institutionnelle au niveau de l'analyse active, empirique.

Ces discours d'acteurs sont pour la plupart des argumentations où les acteurs expriment leur opinion quant à la "bonne" manière de coordonner l'action éducative entre l'école, l'État et la famille, en mobilisant des principes de justification divers. Cet exercice présente cependant certaines limites. Il s'agit bien de paroles d'acteurs mais pas d'un débat local que l'on pourrait analyser en terme de construction

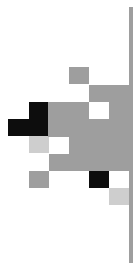
d'un arrangement local négocié. L'intérêt de l'exercice consiste plutôt à faire l'inventaire des catégories mobilisées par les acteurs et de les organiser en termes analytiques à partir d'un cadre théorique. Autre limite de l'exercice: on ne dispose pas d'informations qui permettraient de qualifier les acteurs en termes de niveau socioculturel ou de forme d'organisation familiale. Enfin, une dernière limite de l'analyse tient au cadre théorique choisi : se centrer sur les intentions déclarées des acteurs (les justifications), c'est risquer de ne pas voir les intentions cachées. Ainsi par exemple, on pourrait poser l'hypothèse assez vraisemblable selon laquelle les devoirs à domicile constituent pour certains parents un marqueur de la « qualité » de l'établissement, donc un signal de type marchand. Ce type de justification n'apparaît cependant jamais dans les matériaux analysés (les courriers des lecteurs).

L'objectif de l'analyse de ces matériaux est d'identifier les cités qui sont mobilisées par les acteurs pour soutenir leur point de vue, puis de faire émerger certains agencements types qui se retrouvent de manière récurrente dans leurs discours.

PLURALITÉ DES PRINCIPES DE JUSTIFICATION

Des catégories inspirées

Nombre de parents élaborent un système interprétatif lié à la cité inspirée en cherchant à situer la problématique des devoirs à domicile en prenant comme cadre interprétatif la vie de l'enfant dans toutes ses dimensions scolaires, mais aussi non scolaires, affectives sociales et culturelles. Ils évoquent ainsi diverses dimensions de l'enfance : l'apprentissage, le "jeu", la "découverte", les "rêves", les relations aux autres et à la famille. Certains replacent la question des devoirs à domicile dans un questionnaire sur ce qui fait les 24 heures d'une journée d'enfant et argumentent en faveur d'un découpage qui laisse une place à un temps de loisirs, à un temps d'apprentissage, à un temps de liberté, à un temps de repos, en y incluant notamment la catégorie du corps de l'enfant (sport, repos, détente). Surtout présentes dans les prises de positions favorables à la suppression des devoirs à domicile, ces catégories sont sous-tendues par une conception du bonheur que nous avons qualifiée précédemment de bonheur - jaillissement.



Parent, j'ai vu un enfant faire de longs, de très longs devoirs. Souvent, il n'avait même plus *le temps de jouer*. Il n'a jamais terminé ses études. Il n'a jamais aimé l'école.

Parent d'une petite dernière, je vois ma fille jouer tous les jours. Elle va dans une école sans devoirs. Tout le travail est réalisé en classe. Elle *progress*e bien. Elle est *heureuse*. Elle *aime* son école.

(Le Soir, courrier des lecteurs)

Typiquement, on retrouve dans cet extrait des catégories inspirées (jouer, être heureux, aimer) en alliance avec des catégories industrielles (elle *progress*e).

Des catégories domestiques

Un certain nombre des discours analysés font référence à des catégories domestiques. Ainsi, les notions d'effort, de respect des règles, d'auto-discipline sont fréquentes surtout dans les prises de positions défavorables à la suppression des devoirs à domicile.

Je suis d'une époque où le temps hebdomadaire de travail et d'enseignement était bien plus important que maintenant. La suppression des devoirs à domicile n'aura d'autre effet que de donner encore plus de temps à passer devant la TV. Dans ce pays, le combat contre le travail et l'effort est une obsession. Pour clore le débat une fois pour toutes, ne faudrait-il pas proposer la réduction totale du temps de travail et la suppression de l'enseignement? N'y aura-t-il donc jamais des voix sensées et courageuses pour proclamer haut et fort que seuls le travail et le savoir sont la source de la richesse et du développement d'une nation?

(Le Soir, courrier des lecteurs)

Des catégories industrielles

Présentes également dans de nombreux courriers des parents, les catégories industrielles renvoient à un principe d'efficacité dans l'apprentissage. Ce souci pour l'efficacité émerge tant des avis favorables au maintien des devoirs à domicile que des avis défavorables. Pour les premiers, les devoirs à domicile constituent un moment de travail qui si on le supprime ne peut que diminuer le rendement scolaire. Pour les seconds au contraire, la suppression des devoirs parce qu'elle dégage un temps utile à l'épanouissement de l'enfant dans d'autres sphères, permet à l'enfant de « revenir » à l'école dans de meil-

leures dispositions, ce qui in fine, favorise l'efficacité de l'apprentissage.

Des catégories civiques

Le premier à avoir structuré son argumentation autour de catégories civiques est le ministre porteur du projet. Le fond de son intention déclarée était ainsi de lutter contre la reproduction scolaire des inégalités sociales. De nombreux parents vont également dans ce sens. Les arguments sont bien connus : étant inégalement accompagnés et équipés dans le cadre de la famille, les enfants se trouvent lors des devoirs à domicile dans une situation qui ne peut qu'accentuer les inégalités entre eux.

La recherche de documentation, par exemple, est une véritable source d'inégalité : dans un milieu cultivé, c'est relativement facile pour les... parents (bien que parfois cauchemardesque suivant le thème) mais que dire des parents disposant de peu de temps ou n'ayant ni le bagage intellectuel ou financier!

(Le Soir, courrier des lecteurs)

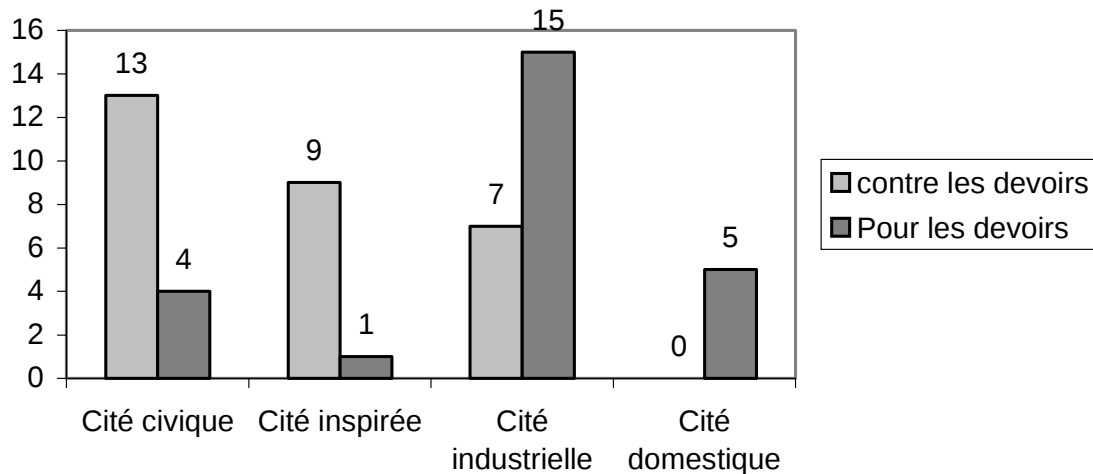
Mais la cité civique est également mobilisée pour dénoncer la suppression des devoirs à domicile. Pour certains en effet, supprimer les devoirs peut conduire à accentuer les inégalités :

La suppression des devoirs libère du temps: à quoi ce temps sera-t-il consacré? Il n'y a pas grand risque à supposer que les activités extrascolaires n'aient d'autres effets que de creuser encore plus vite et plus fort l'écart entre les favorisés et les autres: aux uns la société de l'information, les loisirs artistiques et sportifs, les voyages, aux autres les séries télé, les clubs de jeux vidéo et la rue.

(Le Soir, courrier des lecteurs)

Structuration du débat

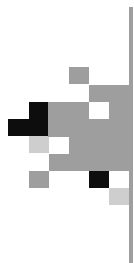
Chaque fois que cela était possible, nous avons classé les points de vue exprimés à partir de la cité ou des cités qui s'y trouvaient mobilisées. Par ailleurs, les discours étaient classés en deux catégories : les points de vue favorables aux devoirs à domicile (« pour les devoirs ») et les points de vue défavorables d'autre part (« contre les devoirs »). Ce travail nous a permis de dégager la structure des justifications traversant ce débat social et de dresser l'histogramme des fréquences de mobilisation des différents cités par chaque camp.



S'il est bien évident que l'échantillon des prises de position n'est pas représentatif de la population, il nous semble cependant qu'il nous renseigne sur la structure des justifications à l'œuvre dans ce débat et qu'il permet de saisir, avec toutes les réserves qui s'imposent, les principales oppositions qui s'y jouent.

Une des tensions centrales de ce débat oppose l'efficacité des catégories inspirées à l'efficacité des catégories domestiques. On peut mettre cette tension en parallèle avec les deux représentations du bonheur évoquée dans *Ma fille était malheureuse*, celle du bonheur - jaillissement et celle du bonheur - accumu-

lation. Mais il est sans doute plus intéressant de souligner le rapprochement existant entre la structuration du débat sur les devoirs à domicile - un dispositif extérieur aux personnes - et l'analyse proposée dans *Ce cours, c'est du n'importe quoi*. (cfr. Fig. 2.). Dans ces deux analyses, on observe des stratégies de résistance face au développement d'un modèle de « l'autorégulation subjective » (Kaufmann, 2001) centré sur l'autonomie et l'épanouissement de l'élève. Les analyses suggèrent que ce modèle pourrait conduire à de nouvelles formes de domination culturelle. Cette discussion est développée dans la conclusion.



CONCLUSION

1. Quelques évidences ont été malmenées au cours de ce travail, à commencer par celle des parents démissionnaires. La majorité des parents se sentent hautement concernés par la scolarité de leurs enfants : ce qui distinguent les milieux sociaux n'est pas leur degré de préoccupation mais bien la manière dont ils l'expriment. Nous pensons par exemple avoir montré que des critiques portant sur des « détails pratiques », particulièrement présentes dans les milieux populaires, pouvaient être l'expression cachée de craintes d'ordre cognitif pour la réussite scolaire des enfants, en particulier dans ces milieux peu équipés en termes de catégories culturelles pour se positionner favorablement sur le terrain de l'apprentissage.

2. Le marché en tant que catégorie d'analyse du fonctionnement du système scolaire a également été questionné. Ce questionnement tient principalement au fait de l'entremêlement de stratégies de scolarisation et de stratégie de socialisation. Le fonctionnement marchand ou quasi-marchand présuppose que les usagers choisissent librement au sein de l'offre scolaire le produit qu'ils jugent le meilleur, sur base d'une rationalité limitée et située. La rationalité mise en œuvre par les parents vise une diversité d'objectifs (l'apprentissage, le bien-être subjectif, le « bonheur » de l'enfant) et combine une diversité de facteurs (contingences matérielles, type de pédagogie proposée, qualité humaine du corps enseignant, etc.). Parmi ces différents déterminants, les entretiens qualitatifs révèlent l'importance accordée par les parents aux caractéristiques du public que l'enfant sera amené à côtoyer, ce qui les conduit à développer des stratégies de socialisation. Les choix d'école sont ainsi largement guidés par des stratégies de socialisation qui, si elles peuvent prendre diverses orientations, témoignent toutes du fait qu'aux yeux des parents, s'inscrire dans une école ne se réduit pas au choix d'un produit éducatif stricto sensu mais consiste aussi voire surtout à engager leur enfant dans une série de transactions avec des pairs. Pour le reformuler à partir des catégories marchandes, cela revient à dire que plus que la « qualité »

d'un produit, ce sont les « qualités » - culturelles et sociales - des autres « consommateurs » du même produit qui fondent les choix de chaque consommateur. D'une certaine manière, on pourrait dire que la qualité du « produit » échappe aux offreurs sauf pour certains et de manière indirecte, à travers des mécanismes de sélection de leur public. Ce phénomène témoigne du caractère complexe du produit scolaire et particulièrement du fait qu'il s'agit d'un produit de socialisation dont la période de « consommation » est étalée dans le temps.

3. Autre ligne de force de ce travail, le questionnement à propos du développement d'un modèle expressif dans les courants pédagogiques actuels. A ce sujet, nous avons montré comment le développement « de ce lieu commun pédagogiquement correct » (Rayou) qui dit placer l'enfant au centre, pouvait conduire à de nouvelles formes de domination. Le travail a étayé l'hypothèse selon laquelle les injonctions institutionnelles (régulation institutionnelle) fortes en faveur des « pédagogies nouvelles » (« pédagogie du sens »), motivées par des impératifs d'efficacité et d'équité, pouvaient en fait être à l'origine d'inégalités et conduire à de nouvelles formes de domination culturelle surtout vis-à-vis des familles défavorisées qui développent alors des stratégies de repli ou des stratégies de disqualification symbolique de l'épreuve scolaire. Ce faisant, nous ne souhaitons pas discréditer ledit modèle pour prôner ce que d'aucuns qualifieraient d'un retour en arrière mais bien poser le débat à son sujet de manière nuancée. Un des dangers liés à ce modèle puérocentré est précisément qu'il apparaît comme indénouçable (donc suspect pour le sociologue) : comment en effet mettre en cause le discours qui dit mettre « l'enfant au centre » ? Notre objectif n'était d'ailleurs pas de le dénoncer mais bien d'ouvrir la boîte noire qu'il constituait et de suggérer de l'examiner d'un œil plus critique, notamment dans ses implications sociologiques, voire dans ses dimensions sociopolitiques à propos desquelles ceci dit en passant, Rayou (1999) émet l'hypothèse intéressante qu'il trahit une incapacité des adultes à « tomber d'accord sur la légitimité de l'école ».

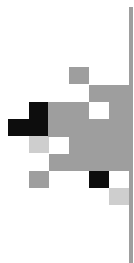
Si l'on ouvre cette boîte noire, que trouve-t-on ? Les

analyses présentées le révèlent : les notions d'autonomie, de créativité, d'imagination personnelle, d'esprit critique dessinent les traits principaux de son contenu (idéologique en tous cas) : la mobilisation individuelle est au cœur de la dynamique d'apprentissage prônée dans les années '90. Dès le début des années 80, dans des champs autres que le scolaire, Castel (1981) soulignait « la promotion d'un travail psychologique sur soi-même qui fait de la mobilisation du sujet la nouvelle panacée pour affronter les problèmes de la vie en société ». Réfléchissant aux nouvelles formes de domination, Martucelli (2001) souligne « l'appel vide à la responsabilisation individuelle des élèves » dans l'école. Mais ces traits (autonomie, mobilisation, responsabilisation, etc.) ne sont pas neutres ou vides : ils correspondent à une culture du psychologique (Castel, 1981) qui s'actualise dans un modèle d'auto-régulation subjective (Kaufmann, 2001) dont l'idéal est l'individu autonome, entier, réflexif. Il n'y est pas seulement question de rationalité mais aussi de plénitude intérieure (la recherche d'une micro-totalité selon les termes de Kaufmann).

Nous voulons ici souligner les aspects sociologiquement problématiques de l'introduction d'un modèle d'auto-régulation subjective (dont témoigne aussi la prégnance des catégories attachées à l'épanouissement de la personne) dans l'institution scolaire. Il ne s'agit pas pour nous de dénoncer la prégnance de tels justifications et dispositifs, mais bien de souligner à quel point ce modèle peut introduire de paradoxes, voire conduire à de nouvelles formes de domination, lorsqu'on cherche à le traduire en actions concrètes et à l'inscrire dans des dispositifs pratiques au cœur d'une institution. Castel (1981 ; repris par Kaufmann, 2001) souligne que la transformation des institutions en institutions de l'autonomie subjective « implique nécessairement une métamorphose, un changement des contenus et des modes d'intervention ». Ainsi dans le cas de l'école, il nous semble que l'évaluation, le classement, la mesure, l'ordre, la soumission du sujet face aux savoirs extérieurs, l'autorité du maître sont autant de dispositifs et d'agir scolaires traditionnels (et traditionnellement payants) qui ne trouvent en théorie plus leur place dans – voire sont en contradiction avec – le principe de l'auto-régulation de soi (le registre de l'épanouissement / autonomie des personnes). A ces dispositifs, à ces

manières d'agir, à ces modes de fonctionnement succèdent – en théorie – d'autres techniques pédagogiques – la créativité individuelle plutôt que la restitution de savoirs –, d'autres formes relationnelles – le contrat plutôt que l'autorité –, d'autres types de sanctions – la réparation plutôt que la punition – d'autres formes de contrôle – l'autocontrôle plutôt que la ligne hiérarchique – : « Le disciplinaire et le coercitif (...) font place à des instruments plus souples et personnalisés de révélation de soi, qui n'en sont pas moins élaborés socialement » ; ils constituent « non seulement un produit du social mais une véritable institution en cours de formation » (Kaufmann, 2001). On pourrait emprunter à Kaufmann l'hypothèse selon laquelle le développement de ce modèle exprime en fait une transformation de la nature même de l'institution. A une logique d'universalisation succède une logique de personnalisation. A un discours centré sur l'émancipation sociale succède un discours valorisant l'émancipation intérieure, personnelle. Personnalisation, émancipation intérieure, autonomie individuelle, capacité d'adaptation, esprit d'initiative sont bien au cœur des discours sur ce nouvel ordre scolaire. Ces notions sont également à l'œuvre – et depuis plus longtemps – dans d'autres champs (celui du travail, de la famille, de l'intime).

Nous voudrions très rapidement suggérer deux pistes de réflexions. En toute logique, la valorisation de ce modèle devrait conduire à une diversité des pratiques individuelles puisque les individus sont encouragés à être créatifs, autonomes, inventifs. Or, plusieurs auteurs (Castel 1981 ; Courpasson, 2001) laissent entendre au contraire que cela pourrait produire une forme de conformisme des individus, ce qui signifierait que ce modèle de « libération » individuelle se révèle en fait être un puissant mécanisme de contrôle des individus, par une forme d'adhésion volontaire. A cette hypothèse qui fait peu place à l'acteur, il faut en ajouter une seconde qui, comme pour contrebalancer la première, insiste sur les capacités des acteurs à échapper en partie aux contraintes, à s'y soustraire : notre seconde réflexion concerne ainsi la culture adolescente et suggère que la diffusion de ce modèle auto-subjectif pourrait se dérouler d'une manière particulière dans le champs scolaire. Selon cette hypothèse, les adolescents – en comparaison par exemple avec les catégories de travailleurs qui font face au



même modèle - seraient beaucoup mieux armés (du fait des spécificités de la culture adolescente) et placés (du fait des spécificités du rapport élèves – adultes) pour élaborer des stratégies - individuelles et collectives - de contournement et de résistance face à ce modèle. Cette hypothèse renvoie donc à la capacité de résistance, de contournement, de détournement des personnes qui ne peuvent se réduire en termes d'analyse à de simples produits résultant de forces qui les dépasseraient. Les personnes ne sont jamais totalement soumises au système qui doit être considéré comme à la fois contraignant et habilitant.

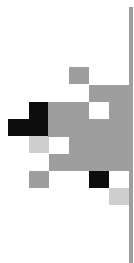
La lente mais perceptible institutionnalisation de l'auto-réalisation n'est pas le seul fait de l'école mais partout où elle se déploie, il apparaît clairement une discrimination entre deux types de population : « celle qui a les ressources sociales et culturelles autorisant l'exercice de l'auto-régulation subjective » (Kaufmann, 2001) et celle qui, moins adéquatement équipée en termes social et culturel pour ledit exercice, se trouve d'abord un peu perdue (cfr. histoire scolaire *c'est du n'importe quoi*) puis soit exclue hors de - soit dominée dans - l'institution, soit encore reléguée vers une institution d'un autre type aux ambitions plus élémentaires, voire instrumentales. On pourrait ainsi considérer au sein même du système scolaire deux types d'institution, l'une s'engageant lentement mais perceptiblement dans le modèle de l'auto-régulation subjective ; l'autre, centrée (au mieux) sur les « apprentissages de base », avec pour levier de la légitimité de la relégation de la première vers la seconde, une responsabilisation individuelle accrue inscrite à l'intérieur même du principe (dominant) de l'auto-régulation subjective. Sans doute y a-t-il là un élément d'analyse pour comprendre sous quelles nouvelles formes s'actualise aujourd'hui la hiérarchie des enseignements. Si l'on suit cette piste, la hiérarchie ne s'appuierait plus simplement sur le type de contenu (du plus abstrait au plus concret) mais aussi voire surtout sur le type d'institutionnalisation de l'individu (Kaufmann, 2001) qui s'y réalise (de la valorisation des compétences d'auto-régulation à la soumission à une normativité extérieure).

4. Il nous semble important dans cette conclusion de repositionner certains résultats dans le cadre de la transformation de l'espace politique. Les catégories

politiques traditionnelles – la gauche, la droite - ne suffisent pas à rendre compte de toutes les nuances à l'œuvre dans les questions scolaires. Plus généralement d'ailleurs, divers auteurs (Liénard et Capron, 2000 ; Boltanski et Chiapello, 1999) suggèrent que les ensembles « gauche » et « droite » se fissurent pour reconstruire aujourd'hui un paysage nuancé et complexe. Questionnons à nouveau ce modèle de l'auto-régulation subjective qui s'actualise dans l'école à travers des orientations pédagogiques en faveur d'un modèle expressif. On a pu montrer comment des parents de culture ouvrière pouvaient, malgré leur capacité de résistance, subir une situation de domination culturelle à travers la mise en œuvre de ce modèle. Pourtant, il cadre assez clairement avec les thèmes habituels de la gauche culturelle (la célébration de la différence, la valorisation des individualités) qui a d'ailleurs largement participé à son actualisation scolaire. D'un point de vue de gauche, ce modèle pourrait cependant être dénoncé en tant qu'il conduit à une responsabilisation individuelle accrue, mais surtout injuste, les personnes étant dès le départ, inégalement équipées pour en sortir gagnantes. Comme le souligne Bourdieu « le retour de l'acteur, c'est aussi ce qui permet de blâmer la victime, seule responsable de son malheur ». Kaufmann (2001) parle à ce sujet d'une métamorphose de la domination : « chacun, en devenant (dans les mentalités !) de plus en plus responsable de sa vie, devient en conséquence personnellement responsable de ses échecs ». Il s'agit là, pour Kaufmann toujours, de la seconde période historique de la domination. A ce sujet, les déplacements interprétatifs identifiés dans *Échec avec préméditation* sont significatifs : ils permettent aux personnes d'échapper subjectivement au poids d'une responsabilisation individuelle de l'échec ; et pourraient d'ailleurs en termes de recherche constituer des indicateurs de situations de domination tout en soulignant la capacité stratégique des dominés de « manœuvrer malgré tout » dans ces situations de domination. On le voit, au sein même de la gauche, apparaissent certaines tensions : le modèle est à la fois porté par une frange de la gauche et dénonçable à partir des sources d'indignation traditionnelles de la gauche (les inégalités sociales et culturelles). Dans le même temps, ce modèle convient tout à fait à une frange de la droite innovante ouverte aux catégories inspirées, et moins sans doute à une droite plus traditionnelle davantage attachée aux catégories et dispositifs domestiques.

Bibliographie

- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Stock/Pernoud, Paris
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, coll. NRF Essais, Paris.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Gallimard, coll. NRF Essais, Paris.
- BOURDIEU P. 1998 *Contre-feux*, Raisons d'agir, Paris.
- BOURDIEU P. 1993 *La misère du monde*, Ed du Seuil, Paris.
- CATTONAR B., MAROY C. 2001 « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Education et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°6, 2001
- COURPASSON D. 2000 *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*, PUF, Paris.
- DEROUET J.-L. 1992 *Ecole et justice*, Métailié, Paris.
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris.
- DUPRIEZ V., MAROY C. 1999 « Politiques scolaires et coordination de l'action », *Les cahiers de recherche du Girsef*, n°4.
- FRIPPIAT, MANGEZ E. 2001 « La structure des relations entre familles défavorisées et enseignement préscolaire », rapport de recherche, Cerisis - UCL.
- LATOUR B. 1989 *La science en action*, La découverte, Paris.
- LIENARD G., CAPRON M. 2000 « Justice sociale et reconnaissance de la dignité de l'autre : exigences et critères d'une mutation positive », in CAPRON M., LIENARD G. (éd.) *Face à la mondialisation. Justice sociale, développement économique et contre-pouvoirs*, Bruxelles, Couleur Savoir, p. 171-174.
- MANGEZ E. 2001 « Les transformations de la régulation de l'action éducative au premier degré » (à paraître, avec accord de l'éditeur), in *Education et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*.
- MARTUCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires. Explorations de la condition moderne*, Éditions Balland, Paris
- PLAISANCE E 1986 *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF, Paris.
- RAYOU P. 2000 « L'enfant au centre. Un lieu commun pédagogiquement correct », in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, p. 243-374.
- VANDENSCHRIK J. 2000 « Réjouir le fantôme. Essai de cadrage compréhensif des questions relatives à l'évaluation des compétences », conférence au colloque du GRIFED, Université Catholique de Louvain.
- VAN HAECHT A. 1990 *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles.



Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.