

Lorsque leurs dispositions sociales placent les élèves de classes populaires en position minoritaire. Analyse de la formation des inégalités sociales de réussite scolaire en France

Joanie Cayouette-Remblière

Ph.D. en sociologie

École des Hautes Études en Sciences Sociales

Résumé

Cet article démontre que la mise en forme scolaire des apprentissages opérée dans l'enseignement secondaire en France au début du XXI^e siècle conduit à privilégier les dispositions sociales acquises au cours de la socialisation de la plupart des classes moyennes et supérieures, mais éloignées de celles des classes populaires. Pour ce faire, il s'appuie principalement sur des commentaires portés sur les bulletins de collège de deux cohortes d'élèves et sur 26 entretiens réalisés avec leurs enseignants. L'analyse met d'abord en évidence que les apprentissages sont proposés dans des formes qui valorisent deux systèmes de dispositions peu maîtrisés par les élèves de classes populaires : d'une part, le refoulement des pulsions et la mise au calme et, d'autre part, la gestion du temps sur le long terme. Ensuite, l'article retrace les stratégies des enseignants pour lutter contre ce qu'ils estiment être les « difficultés » de certains de leurs élèves; de nouveau, ces stratégies s'appuient avant tout sur des dispositions socialement situées.

Mots-clés

Forme scolaire/Dispositions sociales/École/France/Inégalités scolaires/Élèves de classes populaires

Introduction

Si un groupe minoritaire est défini comme un groupement d'individus distinct occupant une position d'infériorité par rapport à un groupe dominant du fait de certaines de ses caractéristiques intrinsèques (Grawitz, 2004), il est admis de considérer que les élèves de classes populaires, bien que numériquement majoritaires dans les collèges en France¹, s'y trouvent en position minoritaire. En effet, les résultats présentés ici démontrent que les élèves de classes populaires se retrouvent en position d'infériorité, puisque la mise en forme scolaire des apprentissages conduit à privilégier les dispositions le plus souvent

¹ Les enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs représentent 54,3 % des élèves scolarisés en collège (Cacouault et Ouevrard, 2009).

acquises lors de la socialisation des classes moyennes et supérieures, mais peu maîtrisées par les classes populaires. Dans le prolongement de notre recherche doctorale (Cayouette-Remblière, 2013a) sur la recomposition des inégalités sociales de parcours dans l'enseignement secondaire en France après les vastes politiques de démocratisation scolaire, cet article propose de comprendre comment se construit cette position d'infériorité d'une large part de la population scolarisée et ainsi, creuser une explication – parmi d'autres possibles – des inégalités sociales de réussite scolaire en France, étant entendu que ce pays se fait remarquer par de fortes inégalités sociales de réussite dans les comparaisons internationales (Baudelot et Establet, 2009).

Cet article se décompose en quatre parties. D'abord, les éléments centraux de la problématique sont développés. La seconde partie aborde la méthodologie employée, précédant le cadre théorique présenté dans une troisième partie. Tel qu'il a été reconstruit, le cadre théorique s'appuie dans une seconde sous-partie (3.2) sur des matériaux, ce qui explique le choix d'inverser le plan traditionnel. La quatrième partie traite des résultats et de leur discussion, d'abord en ce qui concerne les dispositions sociales valorisées dans le cadre scolaire, ensuite en ce qui a trait aux stratégies mises en place par les enseignants pour aider les élèves dits « en difficulté ».

1. La problématique

C'est dans un contexte de « scolarisation totale » que l'ampleur des difficultés scolaires des élèves de classes populaires prend sens. Bien que l'expansion scolaire² qui a marqué la seconde moitié du XX^e siècle en France ait permis de scolariser plus longtemps une large partie des élèves issus de ce groupe social, elle n'a pas modifié la force des inégalités sociales de réussite (Goux et Maurin, 1997), et de ce fait, la position minoritaire des élèves de classes populaires. En effet, au sein même du cursus commun, des inégalités de progression apparaissent, au détriment des moins favorisés socialement.

1.1 Le contexte de scolarisation totale

Si l'école existe, sous des formes diverses, depuis l'Antiquité, c'est un basculement historique majeur qui s'est opéré en France au XIX^e siècle lorsque la scolarisation primaire s'est étendue à tous les milieux sociaux, puis dans les années 1960 lorsqu'un tronc commun a été unifié et les scolarités ont été prolongées, et enfin dans les années 1980 alors que la scolarisation longue ainsi que l'accès à un diplôme et plus généralement au baccalauréat général³ sont devenus des « normes pratiques » (Terrail, 1997). De partielle, incomplète, ne touchant que certaines classes sociales ou qu'un sexe (les garçons), n'affectant qu'un temps de la vie des individus, la scolarisation est devenue totale, c'est-à-dire qu'elle est pour tous et qu'elle détermine l'ensemble de la vie

² Le terme d'*expansion scolaire* est préféré à *massification* et à *démocratisation* scolaires; plus neutre, il permet de prendre acte du fait que les politiques dites de démocratisation scolaire ont avant tout conduit à une expansion scolaire, et non à une réduction des inégalités.

³ En France, le baccalauréat, théoriquement obtenu à 18 ans, constitue le diplôme de fin d'études secondaires; c'est donc celui sur lequel les politiques volontaristes d'accès aux diplômes se concentrent. Il en existe trois types : général, technologique et professionnel. Il est considéré comme l'équivalent du diplôme d'études collégiales (DEC) au Québec.

sociale ainsi que l'accès aux positions professionnelles et sociales. Aujourd'hui, l'école a pénétré tous les groupes sociaux (voir notamment Poullaouec, 2010), s'impose comme forme sociale dominante (Thin, 2010) et constitue une grille de lecture à partir de laquelle la vie de tous les individus est désormais perçue (voir notamment Millet et Thin, 2005; Coutant, 2005).

Ce processus d'expansion scolaire ne peut, certes, être retracé ici⁴, mais il convient de dire quelques mots sur le contexte qui en découle et qui peut être qualifié de situation de scolarisation totale (Cayouette-Remblière, 2013a). D'abord, dans ce contexte, le sens de l'échec scolaire se modifie : le diplôme n'agit plus en positif, mais en négatif (Terrail, 1990) – c'est-à-dire que seule son absence entraîne une privation de statut, sa présence ne permettant que de rester dans la course – et les effets de l'échec scolaire sont démultipliés. Ensuite, la scolarisation de l'ensemble d'une classe d'âge au sein d'un même cursus sans que, comme le soulignent Broccolichi et Ben Ayed (1999), les moyens adaptés pour gérer les difficultés scolaires de certains élèves ne soient fournis implique une gestion institutionnelle autoritaire des élèves (Cayouette-Remblière, 2013a). Cette situation participe également à la mise en concurrence des établissements, chacun cherchant à éviter de voir les élèves de classes populaires se concentrer en son sein (Broccolichi, 1995). La scolarisation totale induit en outre des difficultés de gestion de certaines classes et, par conséquent, des pratiques pédagogiques qui privilégient parfois la « survie » des enseignants⁵ au détriment des intérêts éducatifs. Enfin, le contexte de scolarisation totale affecte les ambitions socio-scolaires, les élèves de classes populaires se prenant à rêver d'ascension sociale (Terrail, 1990; Beaud et Pialoux, 1999; Cayouette-Remblière, 2009).

1.2 Les élèves de classes populaires massivement en échec scolaire

Si l'expansion scolaire a ainsi modifié le contexte de scolarisation, il n'en reste pas moins que les élèves de classes populaires se trouvent toujours autant en échec au sein de ce système scolaire. Ainsi, lorsqu'ils sont confrontés aux mêmes évaluations nationales en 6^e⁶, les enfants d'ouvriers obtiennent en moyenne 52,0 % en français et 59,0 % en mathématiques contre respectivement 67,5 % et 74,3 % pour les enfants de pères cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure (Cacouault et Ouevrard, 2009, p. 23). Ces inégalités sociales de valeur scolaire initiale se confirment dans l'accès au diplôme « clé » que constitue le baccalauréat (voir tableau 1), les enfants d'enseignants l'obtenant trois fois plus souvent que les élèves dont les parents sont inactifs.

⁴ Le lecteur peut se référer notamment aux ouvrages majeurs de Prost (1968, 1986, 2004) sur le sujet.

⁵ En reprenant à Woods (1977) l'expression « stratégies de survie », on souhaite mettre l'accent sur le fait que nombre de pratiques pédagogiques analysées dans cet article visent avant tout la préservation de la « paix » scolaire au détriment des objectifs pédagogiques.

⁶ La 6^e est la première année de l'enseignement secondaire en France, que l'élève intègre à l'âge de 11 ans. Il reste de la 6^e à la 3^e au collège, puis rejoint le lycée (général, technologique ou professionnel) pendant trois ans avant de se présenter au baccalauréat.

Tableau 1 : Différenciation sociale dans l'accès au baccalauréat

Origine sociale	% des élèves accédant au baccalauréat...	...dont baccalauréat général (%)
Enseignants	90,9	71,7
Cadres et professions intellectuelles supérieures (hors enseignants)	87,4	68,2
Employés	58,4	26,0
Ouvriers qualifiés	43,9	20,1
Ouvriers non qualifiés	41,8	13,0
Inactifs	28,2	9,2
<i>Ensemble</i>	<i>63,7</i>	<i>33,7</i>

Pour simplifier la lecture en fonction du sujet développé, seuls les résultats des élèves du groupe majoritaire (enfants d'enseignants et de cadres et professions intellectuelles supérieures) et du groupe minoritaire sont présentés.

Lecture : 90,9 % des enfants d'enseignants obtiennent un baccalauréat et 71,7 %, un baccalauréat général.

Source : Cacouault et Oeuvrard, 2009, p. 28.

1.3 Des inégalités de progression au collège

Enfin, il reste à noter que ces inégalités sociales de réussite scolaire à différents moments des parcours ne sont pas le simple reflet d'inégalités originelles se perpétuant d'année en année, mais qu'elles renvoient également à des inégalités de progression qui se forment au fil des ans. En d'autres termes, le collège ne se contente pas de laisser intacts les inégalités initiales, il en produit de nouvelles. C'est ce que démontrent les enquêtes longitudinales qui parviennent à distinguer ces éléments, en fournissant diverses mesures comparables de la valeur scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1988, 1993; Broccolichi, 1994; Grisay, 1997; Cayouette-Remblière, 2013b).

Ainsi, loin d'être déjà présentes à l'entrée au collège, les inégalités sociales de réussite observées dans un contexte de scolarisation totale se constituent et se recomposent tout au long de la scolarité. D'où la nécessité de les étudier en train de se faire.

2. Méthodologie de recherche

C'est l'objectif de la recherche présentée ici, qui repose sur divers matériaux issus d'une recherche empirique réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Cayouette-Remblière, 2013a). La source principale est les dossiers scolaires de deux cohortes d'élèves, retrouvés afin de constituer une base de données nommée Cohortes. S'y ajoute une enquête ethnographique menée parallèlement sur le même terrain. Ces matériaux ont permis de développer une catégorisation fine des classes sociales, sur laquelle s'appuient les résultats présentés dans cet article.

2.1 Les matériaux

2.1.1 La base de données Cohortes⁷...

Ce sont de grandes chemises conservées dans les établissements scolaires permettant de

⁷ Pour une présentation de la constitution de la base de données, voir Cayouette-Remblière (2011).

retracer les différents moments des carrières scolaires des élèves qui constituent le principal matériau des analyses présentées ici. En France, les établissements scolaires secondaires sont dans l'obligation de constituer des dossiers scolaires et de les transmettre à tous les établissements que fréquente successivement l'élève. Ces dossiers renferment donc nombre d'éléments permettant de caractériser socialement les élèves (voir plus bas), des informations permettant de retracer le parcours scolaire, l'ensemble des bulletins trimestriels ainsi que les commentaires de tous les enseignants réalisés chaque trimestre, des traces des processus d'orientation et un certain nombre de pièces annexes.

Ces dossiers scolaires ont été consultés et saisis dans le but de reconstituer les trajectoires de deux cohortes entières d'élèves, soit l'ensemble des élèves (n=530) entrés dans l'enseignement secondaire en 2001 et en 2002 dans deux collèges différents d'une même ville de la banlieue parisienne⁸. Cela a conduit à la construction de la base Cohortes. Pour l'analyse menée ici, seront principalement mobilisés les commentaires dans les bulletins trimestriels ainsi que les caractéristiques des individus auxquels ils sont attribués.

2.1.2 ... enchâssée dans une enquête de terrain

Le caractère localisé de la base de données permet de l'enrichir d'une enquête de terrain classique (Beaud et Weber, 2003) qui s'est déroulée sur une période de trois ans et qui a articulé entretiens, observations et archives, notamment au sein des deux collèges concernés par la base Cohortes. Ces deux collèges ont été définis comme « ordinaires » au sens où ils accueillent une population socialement proche de la moyenne française. Si 76 entretiens ont été réalisés (soit 22 entretiens approfondis avec des élèves de la base Cohortes⁹, 26 entretiens approfondis avec des enseignants des collèges étudiés qui ont eu ces élèves, 18 entretiens approfondis avec des parents d'élèves et 10 entretiens informatifs avec des agents des institutions de la ville ou du département¹⁰), ce sont principalement les entretiens avec les enseignants de collège qui seront mobilisés ici. La quasi-totalité des enseignants encore présents dans les collèges ont été interrogés. Notre présence régulière et à long terme dans les collèges ayant contribué à limiter le nombre de refus à l'exception des entretiens avec deux enseignants qui se sont montrés très réticents. Les entretiens ont duré de 1 à 3 heures. Réalisés sur le mode semi-directif, ils ont tous été enregistrés et entièrement retranscrits. Ces entretiens ont ensuite été analysés comme de véritables scènes d'observation; une attention particulière a ainsi été portée aux conditions d'entretien ainsi qu'aux termes utilisés¹¹, révélateurs des représentations des enquêtés.

⁸ Comme l'observent Broccolichi, Ben Ayed et Trancart (2010), c'est en banlieue parisienne que les écarts entre les groupes sociaux sont les plus importants.

⁹ Puisque l'objectif était d'enquêter auprès des élèves de la base Cohortes et que les entretiens ont eu lieu entre 2009 et 2012, les jeunes enquêtés avaient entre 19 et 22 ans au moment de l'entretien.

¹⁰ Ont été interrogés un adjoint au maire, un conseiller municipal de l'opposition, le chef de service éducation à la mairie, le chef de service éducation au Conseil général (instance départementale), deux conseillers d'une institution d'insertion professionnelle des jeunes (Mission locale), les principales des deux collèges, la conseillère principale d'éducation d'un des collèges et une inspectrice d'académie adjointe.

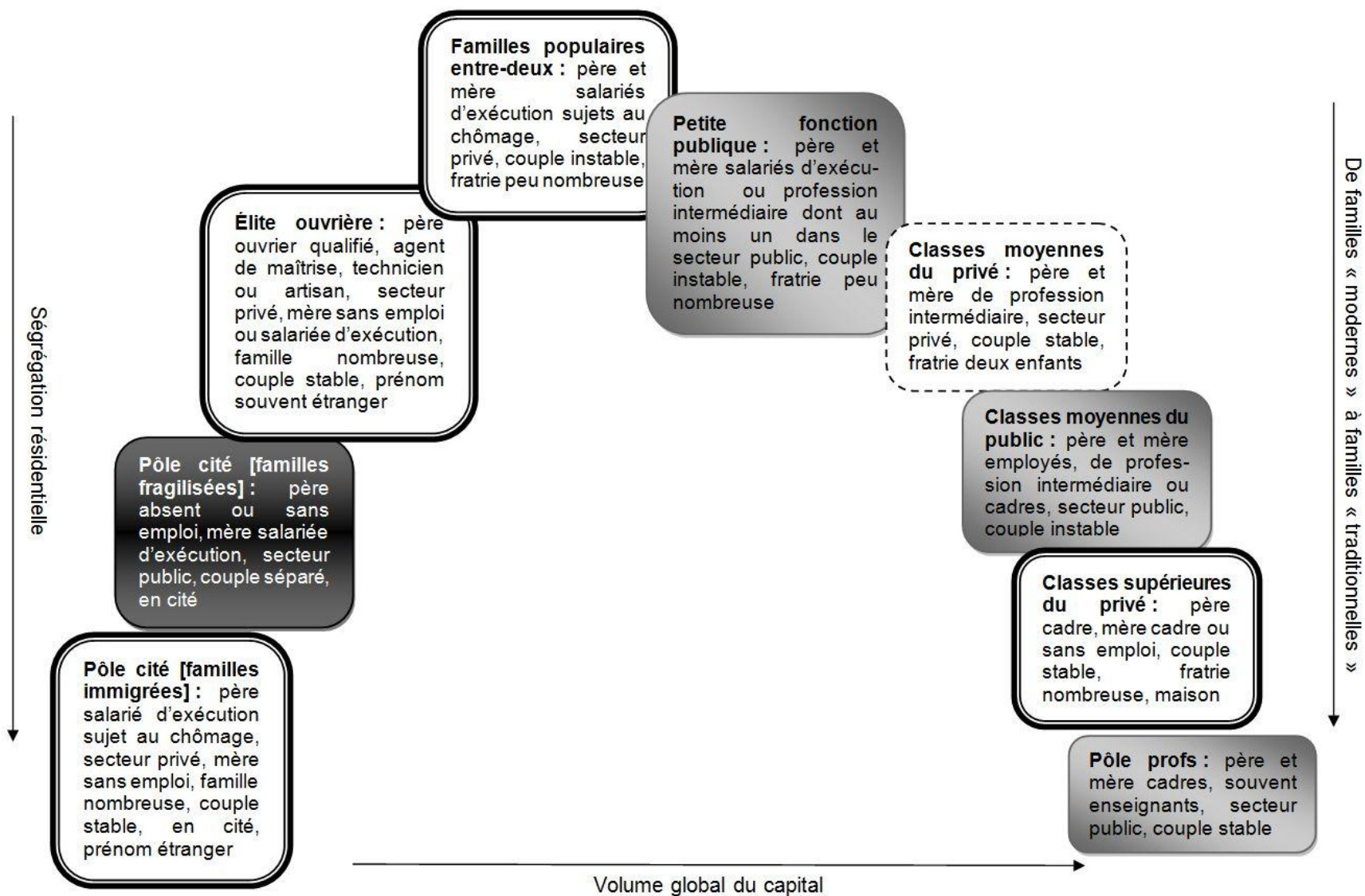
¹¹ Les termes régulièrement utilisés par plusieurs enseignants (appelés « termes indigènes ») seront évoqués entre guillemets dans l'article sans qu'un auteur ne leur soit directement attribué.

Ces entretiens ont pu être complétés par des observations réalisées au sein des collèges, principalement dans la « salle des profs » et lors des conseils de classe où notre présence a été autorisée. Les conseils de classe se sont révélés des lieux extrêmement heuristiques pour saisir les catégories de l'entendement professoral en train de se faire, puisque c'est lors de ces réunions trimestrielles que les enseignants rédigent collectivement les commentaires inscrits sur les bulletins. Enfin, les archives de la période 2001-2007 des deux collèges étudiés ont été consultées; elles comprennent notamment des traces des débats qui ont animé les établissements pendant ces années.

2.2 Une catégorisation originale des classes sociales

Afin de prendre au sérieux l'hétérogénéité des classes populaires du début du XXI^e siècle, l'analyse a tiré profit de la multiplicité des variables de position sociale présentes dans les dossiers scolaires. La profession des deux parents, leur secteur d'emploi, la stabilité de la profession des deux parents, la situation familiale, le nombre d'enfants dans la famille, l'origine culturelle du prénom, l'estimation de la situation économique par le statut de boursier sur critères sociaux ou non, le quartier d'habitation ainsi que le type d'habitation constituent un ensemble de 12 variables déclinées en 42 modalités, dont les liens ont été étudiés selon une analyse des correspondances multiples spécifique (Duval, 2010). Celle-ci révèle trois axes fondamentaux qui structurent les différenciations de positions sociales entre les élèves : le volume global du capital, la situation familiale qui recoupe les variables résidentielles ainsi que le secteur de l'emploi (public ou privé) des parents. À partir de cet espace à trois dimensions, une classification ascendante hiérarchique a mis en évidence neuf configurations de positions sociales, neuf façons de croiser les différentes positions sociales étudiées. Sur la figure « Neuf configurations de positions sociales », ces configurations sont présentées en fonction de leur position sur les trois axes, l'axe 3 étant représenté par le dégradé de couleur (du plus foncé aux pointillés correspond du public au privé). Elles peuvent être regroupées en deux configurations de classes supérieures, deux configurations de classes moyennes et cinq configurations formant une large catégorie de « classes populaires ».

Figure 1 : Neuf configurations de positions sociales



3. Cadre théorique

La présente recherche s'inscrit dans un cadre théorique bourdieusien (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970; Bourdieu, 1979) enrichi des contributions critiques de Lahire (1995), Thin (1998, 2010), Millet et Thin (2005) et Broccolichi (1994, 2009), notamment. Elle mobilise plus particulièrement les concepts de dispositions sociales et de (mise en) forme scolaire.

3.1 Dispositions sociales

Le concept de dispositions sociales permet de rendre compte des « manières de sentir, de parler, de penser, d'agir » (Lahire, 2006) des élèves étudiés. Il s'inscrit dans la perspective ouverte par le concept d'habitus, mais, contrairement à ce dernier qui entend considérer a priori que cet ensemble est cohérent, celui de disposition apparaît plus opératoire pour l'analyse empirique des façons d'être et des rapports à l'école. Les dispositions sociales sont à comprendre en lien avec le contexte de socialisation familiale, et donc l'origine sociale; on évoquera ainsi par exemple les dispositions à l'hédonisme des classes populaires, déjà mises en évidence par Bourdieu (1979), ou encore les dispositions à l'autocontrôle et à la discipline des classes moyennes et supérieures (Gombert et Van Zanten, 2004).

Il convient de préciser que les dispositions sociales des élèves ne peuvent être sociologiquement interprétées comme des causes directes des difficultés scolaires puisqu'elles ne peuvent être à l'origine de ces difficultés que si l'école s'appuie sur ces façons d'être socialement situées. L'analyse sociologique s'appuie donc sur une opération à deux termes : les dispositions sociales des élèves prennent sens en lien avec la forme scolaire.

3.2 (Mise en) forme scolaire

Vincent (1980) développe, au sein d'une étude historique, le concept de forme scolaire en l'opposant à un mode de socialisation dit ancien, sans distinction des âges, par « voir-faire et oui-dire » (p. 19), autrement dit par imitation pratique d'un maître observé et écouté en action. Vincent fait remonter l'invention de la forme scolaire au début du XIX^e siècle. Proposant une relecture sociologique et une mise en catégories des travaux de Vincent, Thin (1998) met en évidence quatre caractéristiques générales de la forme scolaire décrites par Vincent (un lieu distinct pour apprendre, l'apprentissage séparé de la pratique et dans un ordre cumulatif, le respect des règles ainsi que l'occupation incessante de l'élève) et propose de rendre compte de l'application concrète de cette forme au sein des collèges actuels. Poursuivant l'entreprise de Thin, on a ajouté à ses quatre caractéristiques deux spécificités (la soumission au pouvoir impersonnel et l'importance du plaisir) qui nous sont apparues suffisamment saillantes dans le système français du XXI^e siècle pour être distinguées (Cayouette-Remblière, 2013a). On expliquera dans une dernière partie comment, dans les collèges étudiés, les enseignants mettent en forme scolaire les apprentissages proposés aux élèves.

3.2.1 Quatre caractéristiques mises en exergue par Thin

a) Un lieu distinct pour apprendre

Le premier élément qui distingue le mode de socialisation scolaire de l'ancien mode de socialisation est que, à partir du XVII^e siècle, on préfère éduquer les enfants dans un lieu spécifique, marqué par l'importance du silence et de l'ordre, réservé à l'usage scolaire et séparé des activités des adultes (Vincent, 1980, p. 20).

b) L'apprentissage séparé de la pratique, planifié et dans un ordre cumulatif

Ce qui distingue ensuite le mode de socialisation scolaire avec la socialisation par « voir-faire et oui-dire », c'est le découpage des leçons en exercices progressifs, séparés de la pratique. Ces exercices sont ensuite répétés, sous la contrainte et la menace de sanctions extérieures. Pour illustrer ce point, Vincent (1980) prend l'exemple de l'apprentissage du piano. Il indique que Bach apprenait à ses élèves, dès les premières leçons, de petites pièces, puis, très rapidement, des œuvres; au XVIII^e siècle, on en vient à considérer qu'il faut maîtriser la technique et le solfège avant de s'attaquer à ces œuvres. L'apprentissage du piano se scolarise en se découplant en exercices progressifs, séparés de la pratique.

En ce sens, la scolarisation des apprentissages est une conséquence directe du développement de l'écriture¹² ainsi que des formes sociales scripturales (Lahire, 1993). En effet, l'écriture n'est pas un simple redoublement de la parole mais un « véritable transformateur cognitif » (Lahire, 1993, p. 22) : elle extériorise la discontinuité du langage et coupe le flux de parole pour abstraire les mots, accroissant ainsi l'attention portée à leur sens. Le développement de l'écriture autorise alors une « objectivation-planification » (Lahire, 1993) de la pratique, ce qui permet de mettre en place un apprentissage séparé de la pratique, planifié et dans un ordre cumulatif. Ce que Goody (1977/1979) appelle les « écritures programmatiques » (agendas, calendriers, listes, pense-bêtes...) sont donc centrales dans le cadre de l'école. Elles permettent de prévoir la répartition des activités sociales dans le temps.

c) Le respect des règles

Depuis les écoles du XIX^e siècle, l'écolier se doit de faire selon les règles. L'école tente ainsi de produire un type d'assujettissement qui implique une obéissance à des règles considérées impersonnelles. Si les règles restent centrales dans le système éducatif français du XXI^e siècle, elles ont changé de forme depuis les écoles primaires du XIX^e, laissant plus de place à l'initiative de l'élève pour accomplir, *in fine*, l'exercice demandé. La tenue du cahier en est un exemple. En effet, les règles strictes indiquant, par exemple, de sauter une ligne entre deux exercices, ont laissé place à une exigence générale de clarté et de lisibilité, laissant à l'élève l'initiative des moyens. Subséquemment, nombre d'élèves se retrouvent en « quête anxieuse de la règle » (Vincent, 1980, p. 232). Ainsi peut-on entendre, dans les salles de classe, des questions auxquelles les enseignants

¹² Rappelons que ce n'est qu'au XIX^e siècle que l'écrit se généralise. En effet, au début du XIX^e siècle, les deux tiers des actifs ne savaient pas écrire; ce taux tombe à un tiers pour la décennie 1870-1879, puis à 1 % en 1930. Voir à ce propos Millet et Moreau (2011), p. 10.

répondent avec lassitude : « combien de pages doit comporter ce travail? », « madame, faut-il écrire en noir? »¹³, etc.

d) L'occupation incessante des élèves

La quatrième et dernière caractéristique que Thin identifie dans le travail de Vincent concerne l'occupation incessante des élèves. Vincent écrit : « La perfection exigée à chaque étape est celle de la soumission à la règle, et l'occupation incessante de l'écopier rendue possible par l'organisation du temps n'a pas une fonction (économique) de rendement, mais une fonction (politique) d'emprise totale » (Vincent, 1980, p. 31). Ainsi, à l'école, le temps est strictement réparti au moyen d'emplois du temps extrêmement précis (délimités par des cloches). Dans chaque cours, les enseignants veillent également à éviter les « temps morts » qui pourraient produire des « débordements ».

3.2.2 Deux spécificités supplémentaires

a) La soumission à un pouvoir impersonnel

À ces quatre caractéristiques mises en évidence par Thin (1998), il est possible d'ajouter deux spécificités de la forme scolaire évoquées par Vincent (1980) qui apparaissent d'autant plus saillantes dans le système scolaire du XXI^e siècle¹⁴ et qui méritent par conséquent d'être soulignées. La soumission à un pouvoir impersonnel, d'où découle la valorisation de l'autonomie, est la première d'entre elles. Si, dès l'origine, la fonction de surveillance est imbriquée au « rapport pédagogique » (Foucault, 1975, p. 179), l'école a évolué vers la valorisation de la règle impersonnelle et de l'autocontrainte. Comme l'indique Vincent, l'école se caractérise par la dépersonnalisation des relations d'apprentissage au contraire des modes de transmission par l'oral où des personnes font corps avec leur savoir. Le maître est dépersonnalisé au sens où il a vocation à faire comprendre que les règles qu'il impose ne sont pas le fait de sa propre personne, mais émanent d'un ordre social qui le dépasse et doivent être suivies pour le bien-être de l'élève lui-même.

D'où la valorisation de l'autonomie. L'élève autonome, idéal valorisé depuis le XIX^e siècle, fait siennes les règles impersonnelles (Lahire, 2007). Il s'autocontraint et participe à l'ordre scolaire. Il reste assis en place parce que cela rend le travail plus efficace, il écoute les consignes, en saisit l'intérêt, puis se met de lui-même au travail.

b) Le plaisir dans la contrainte

De la valorisation de l'autonomie découle enfin une tension inhérente à la forme scolaire telle qu'elle se structure au XXI^e siècle : l'élève devrait à la fois s'autocontraindre à obéir à des règles impersonnelles et y trouver du plaisir. En effet, c'est là la seconde spécificité

¹³ Entretien avec Mme Ben Kadem, enseignante de mathématiques. Tous les noms de lieu et de personne ont été modifiés.

¹⁴ Il est difficile d'expliquer pourquoi ces spécificités sont plus présentes au XXI^e siècle qu'elles ne l'étaient dans l'école étudiée par Vincent (1980). On peut cependant émettre l'hypothèse que l'hétérogénéité croissante des élèves au sein des classes de collège et la scolarisation prolongée des élèves les plus faibles renforcent ces traits.

sur laquelle on souhaite insister : alors même que l'institution carbure à l'ordre (à l'intérieur de l'élève lui-même) et à la contrainte, elle valorise le plaisir et laisse entendre que les exercices proposés devraient susciter de l'intérêt et de l'agrément. Cette caractéristique renvoie à une transformation de l'institution scolaire au cours du XX^e siècle. L'école primaire de la fin du XIX^e siècle impliquait un modèle d'autorité pédagogique qui était assez proche de ce qu'un travailleur d'exécution pouvait entendre par « travail ». La valorisation du plaisir censé susciter l'attention des élèves, caractéristique de l'école du XX^e siècle, implique désormais un type d'apprentissage qui peut être confondu avec les loisirs. Ainsi, cette fiction selon laquelle il serait possible de prendre plaisir en obéissant aux contraintes, entretenue en partie par l'histoire scolaire personnelle des enseignants qui les prédisposent à trouver du plaisir dans l'école, est à même de susciter un sentiment d'illégitimité chez l'élève condamné soit à l'« esprit de sérieux », soit à l'ennui et à la démobilisation.

3.2.3 La mise en forme scolaire...

Le concept de forme scolaire permet de comprendre comment les enseignants mettent en forme les objets de savoir qu'ils proposent à leurs élèves. Comment apprennent-ils à leurs élèves à se servir d'un ordinateur ou encore à connaître le contenu d'une graine? On verra que ces apprentissages, bien que différents, sont tous transmis selon la forme scolaire.

a) ... de l'informatique

Discipline introduite au collège dans le but de valoriser des savoir-faire populaires, la technologie s'est vite scolarisée. Voici comment une enseignante décrit les difficultés de ses élèves dans cette matière :

Y'a l'attrait de l'informatique mais dès que ça devient un travail suivi avec un exercice – en fait, eux, ils connaissent l'informatique mais pour la facilité, pour les jeux. C'est vrai qu'ils ont une aisance du clavier, mais ce n'est pas forcément [ça qui compte]... Ils retombent dans les mêmes défauts qu'ils ont globalement de ne pas faire un travail suivi, de ne pas approfondir, de ne pas apprendre la leçon élémentaire, de ne pas faire l'exercice dans l'ordre des étapes demandées (Mme Gagnon, enseignante de technologie).

Comme l'indique Mme Gagnon, il ne suffit guère de connaître l'informatique pour réussir en technologie, il faut avant tout se poser, lire les consignes, réaliser l'exercice en se conformant aux règles énoncées, bref procéder « dans l'ordre des étapes demandées ». Tous ces éléments, en se référant au respect des règles impersonnelles, d'une part, et au cumul d'exercices distincts de la pratique, d'autre part, se rapportent à la spécificité de la forme scolaire, opposée à ce que pourrait être l'apprentissage de l'informatique par « voir-faire et ouï-dire », par imitation et tâtonnements.

b) ... des connaissances en biologie

En sciences et vie de la terre (SVT), bien qu'ils diffèrent, les savoirs sont présentés dans les mêmes formes et rencontrent donc les mêmes résistances de la part des élèves dont les dispositions sont éloignées des exigences de la forme scolaire :

M. Robert : Je leur demande des choses toutes simples comme couper une graine en deux et la dessiner [...] Ça, ça se passe en général bien parce qu'ils aiment bien tripoter, couper en morceaux, c'est leur truc! Même ceux qui sont faibles, ils s'en sortent.

- *Y'a le faire et y'a le comprendre?*

M. Robert : Oui, après, je leur demande de faire un dessin. Au niveau du dessin, ce n'est pas toujours ça parce que le dessin, y'a des critères précis, il faut mettre une légende, il faut faire un dessin qui ressemble à la réalité quand même, il faut mettre un titre, il faut trouver quel titre on met. Ça, par contre, c'est déjà compliqué pour certains (M. Robert, enseignant de SVT).

Dans l'exemple proposé par M. Robert, c'est la mise en application suivant des « critères précis », le respect de consignes et de normes scripturales – tel que le fait de mettre un titre et une légende sur le dessin – qui apparaissent comme les obstacles principaux à la réussite de certains élèves décrits comme « faibles ». De nouveau, c'est sur le respect de règles et la conceptualisation du travail en le séparant de la pratique que les élèves dits « faibles » butent; autant d'éléments qui relèvent non pas des savoirs en soi mais des savoirs mis en forme scolaire.

Ces deux exemples permettent d'illustrer en quoi consiste la mise en forme scolaire des apprentissages.

4. Résultats et discussion

L'exploitation des matériaux rend compte du caractère socialement situé de la forme scolaire, en d'autres termes, de la façon dont la mise en forme scolaire des apprentissages conduit à privilégier des dispositions sociales généralement acquises au cours de la socialisation des classes moyennes et supérieures, mais peu maîtrisées par les classes populaires. Pour le démontrer, on procédera en deux temps. D'abord, on identifiera deux systèmes de dispositions privilégiés par la forme scolaire et peu partagés par les élèves de classes populaires : le refoulement des pulsions et la mise au calme, d'une part, et l'inscription de ses efforts dans le long terme, d'autre part. Ensuite, on étudiera les solutions proposées par ces enseignants pour aider les élèves qu'ils estiment être en difficulté.

4.1 La valorisation de deux systèmes de dispositions

L'analyse des reproches formulés par les enseignants aux élèves des classes populaires met en évidence deux systèmes de dispositions peu maîtrisés par les élèves de classes populaires, mais valorisés par la forme scolaire.

4.1.1 « Trouver la bonne attitude » : de la mise au calme au manque de participation

Le premier système de dispositions concerne la capacité à refouler ses envies du moment présent et à focaliser son énergie sur la tâche à accomplir. En effet, apprendre dans un lieu distinct, à l'aide d'exercices cumulatifs éloignés de la pratique et suivant des règles, implique de refouler ses pulsions physiques et de se « concentrer » sur son travail. Aux

corps agités et non disciplinés, la forme scolaire oppose et valorise des corps réglés, assis, disciplinés, impliqués incessamment dans l'accomplissement de la tâche qui leur est proposée. Par conséquent, se sentir à l'aise dans le cadre scolaire et réussir dans les tâches assignées, c'est d'abord savoir se mettre au calme.

Or, les commentaires des enseignants montrent que cette disposition est peu partagée par les élèves de classes populaires et particulièrement par les garçons. Ceux-ci ne parviennent que difficilement à une autodiscipline dans le travail, avant tout parce qu'ils cherchent du plaisir hors des apprentissages scolaires, alors même que la forme scolaire implique de trouver du plaisir dans l'accomplissement d'exercices auxquels l'élève se voue d'abord par contrainte. Ainsi en est-il par exemple de ce garçon que les enseignants décrivent comme « noyé dans l'envie de s'amuser »¹⁵ ou encore d'Amina, qui, en 4^e, est décrite ainsi : « Amina s'est laissée aller aux amusements, à la dispersion, aux futilités. C'est regrettable. »¹⁶ De ce fait, ils éprouvent de la difficulté à « canaliser » leur énergie et à se « concentrer », comme l'indiquent les commentaires suivants :

« Des résultats convenables mais Vincent doit se calmer et mieux gérer ses possibilités. Bavardages, pas toujours sérieux mais actif. »

(Garçon, père décédé, mère technicienne de laboratoire)

« Il faut apprendre à se concentrer et à s'appliquer. Dispersé, joueur, bavard, manque de travail, bouge souvent. »

(Garçon, père absent, mère opératrice de saisie)

« Vous progresserez en canalisant votre énergie et en travaillant plus. »

(Garçon, père responsable de magasin, mère secrétaire médicale)

Si quelques élèves des classes moyennes se voient également reprocher ces débordements d'énergie (comme l'atteste le dernier commentaire), ce sont d'abord les élèves de classes populaires qui sont visés par ces remarques. Le comptage présenté dans le tableau 2 permet d'en attester : le terme *amusements*, et ses déclinaisons (*amuser*, *amuse...*), apparaît avant tout dans les bulletins des élèves de classes populaires. Cela renvoie effectivement aux dispositions sociales à l'hédonisme des classes populaires, opposées aux dispositions d'autocontrôle et de discipline des classes moyennes et supérieures. C'est donc bien en cela que ce système de dispositions valorisé par la forme scolaire est socialement situé.

¹⁵ Garçon, père maçon, mère femme de ménage.

¹⁶ Fille, père et mère sans emploi, en 4^e Aide et Soutien.

Tableau 2 : Le reproche de s’amuser

Classes sociales	Occurrences du terme « amusements » et ses déclinaisons	Structure de la population (en %)
Classes populaires	17	57
Classes moyennes	5	23
Classes supérieures	0	20
Ensemble	22	100

Source : Ensemble des bulletins de la 6^e à la 3^e, base Cohortes.

Lecture : Le terme *amusements*, ou ses déclinaisons, a été utilisé 22 fois sur la population totale. Il a été utilisé 17 fois pour un élève de classe populaire alors même que les élèves de classes populaires ne représentent que 57 % de la population étudiée.

Cependant, si les élèves sont invités à être calmes et disciplinés, ils sont également encouragés à s’impliquer dans leurs apprentissages et dans leurs cours. Il y a ainsi une ambiguïté permanente dans les commentaires des enseignants : ils reprochent à certains d’être trop calmes (« manque de participation ») et à d’autres d’être trop actifs. Ainsi les enseignants prennent soin de souligner que, lorsqu’ils décrivent Anouar comme un élève « actif », c’est avant tout qu’il est « bavard ». Ils renvoient alors son activité à des prises de parole non maîtrisées, intempestives et font de ce commentaire un commentaire d’abord négatif. Alors que la majorité des élèves de sa classe se voit reprocher leur « manque de participation », une élève de classe populaire (père électromécanicien, mère gardienne d’école) reçoit le commentaire suivant : « Ne prenez pas tant la parole et sachez écouter attentivement. » Même ambiguïté dans le commentaire de ce garçon qui est invité à la fois à être « actif » et à « réfléchir avant de répondre » :

Des résultats satisfaisants cependant il faut faire attention aux débordements du comportement. À améliorer : 1) arriver à l’heure; 2) se mettre au travail en même temps que la classe. Être actif (*souligné*); 3) ne pas chercher les autres (ex. : Zinedine). Maths : Il faut réfléchir avant de répondre [nous soulignons]. Français : Lecture correcte, mais il faut lire plus à la maison.

(Garçon, père absent, mère gardienne)

En invitant à la mise au calme et au refoulement des pulsions, l’école organise également le manque de participation qu’elle reproche ensuite. Seuls les meilleurs élèves, le plus souvent issus des classes supérieures voire des classes moyennes, reçoivent des commentaires attestant d’une participation à la fois suffisante et maîtrisée. Ils s’opposent aux élèves trop actifs, bavards et agités, qui ne parviennent guère à fixer leur attention. Plus faibles, ces derniers sont également plus souvent issus des classes populaires (voir tableau 3). Dans le même temps, d’autres élèves, plus souvent issus des classes moyennes, se voient reprocher leur manque de participation. Décrits comme « scolaires » parce qu’ils se conforment aux exigences de la forme scolaire que sont la mise au calme et le refoulement des pulsions, ces élèves sont trop « scolaires » au sens où ils se conforment tellement aux règles qu’ils s’y perdent et ne parviennent guère à « trouver la bonne attitude »¹⁷ entre l’agitation et les bavardages vers lesquelles leur socialisation familiale et leurs dispositions à l’hédonisme pourraient les faire tendre, d’une part, et la participation maîtrisée et « intelligente » des élèves des classes supérieures, d’autre part.

¹⁷ Ce reproche est explicitement fait à Laura (père agent de production, mère au foyer).

Tableau 3 : Les commentaires sur les formes de participation (en % colonne)

Les commentaires soulignent...	Classes populaires	Classes moyennes	Classes supérieures	Ensemble
Un manque de participation	8	12	7	9
Trop d'agitation, des bavardages, des débordements...	23	12	13	19
Une bonne participation	4	3	8	4
Aucun commentaire de ce type	65	73	72	68

Source : Tous les commentaires du 1^{er} trimestre de 3^e, base Cohortes.

Lecture : Les enseignants disent de 8 % des élèves de classes populaires qu'ils ne participent pas suffisamment, reprochent à 23 % des élèves de classes populaires de s'agiter et attribuent à 4 % d'entre eux la mention « bonne participation ». Ils sont 65 % à ne recevoir aucun commentaire de ce type.

4.1.2 « Non mais on n'a rien à faire! » : le travail sur le long terme

Le second système de dispositions valorisé par la forme scolaire concerne la soumission à un pouvoir impersonnel et l'autonomie afin de réaliser des exercices planifiés dans un ordre cumulatif. L'organisation autonome de son travail exige des élèves qu'ils intègrent un rapport au temps spécifique, celui qui leur permet d'organiser leur travail étape par étape, parfois sur le long terme.

Au collège, la première étape pour réaliser un exercice est souvent de lire la consigne. Or, dès ce premier moment apparemment anodin, on voit apparaître les difficultés de certains élèves à réaliser un travail en autonomie. En effet, mus par l'envie de s'acquitter du travail demandé, de réaliser l'exercice pour l'exercice dans une logique de mise en conformité et non dans un rapport au savoir plus général¹⁸, certains élèves de classes populaires vont consulter rapidement la feuille et, en se fiant à un faisceau d'indices, accomplir ce qu'ils croient bon de faire. En effet, rompre avec l'évidence de la forme scolaire, c'est se rendre compte que, finalement, rien n'est moins naturel que de commencer par se poser, lire silencieusement une consigne, en comprendre les aboutissants, puis planifier le travail nécessaire pour y répondre avant de s'exécuter. Seule la conversion à l'objectivation-planification, consommée dans la plupart des familles des classes moyennes et supérieures, rend évidente cette mise à distance préalable de la pratique. Les élèves des classes populaires, pour la plupart socialisés dans un univers valorisant l'« oral-pratique » (Lahire, 1995), privilégient donc soit un accomplissement de l'exercice en fonction des indices qu'ils trouvent sur la feuille ou en se fondant sur une lecture rapide de la consigne, soit le recours à l'enseignant pour qu'il leur expose oralement la consigne. Ces deux stratégies sont vécues comme irrationnelles de la part des enseignants interrogés, à l'instar de Mme Ben Kadem, enseignante de mathématiques. Alors que celle-ci présente comme absurde le fait que certains élèves accomplissent l'exercice sans avoir cherché les mots inconnus de la consigne dans le dictionnaire et qu'ils en viennent à faire un rectangle là où la consigne exigeait un parallélogramme, elle regrette également que des élèves non autonomes sollicitent l'enseignant avant d'avoir lu trois fois la consigne.

Le temps dans lequel les collégiens doivent se projeter est pourtant souvent plus long que

¹⁸ On doit à Charlot (1997) cette distinction des divers rapports au savoir.

celui de la réalisation d'un seul exercice. Ce peut être celui de la réalisation d'un « devoir maison », une série d'exercices notés que l'élève doit réaliser à l'extérieur de l'école. Cependant, non seulement les difficultés à organiser un tel devoir ne sont pas pensées par les enseignants, mais certains, comme Mme Paquette, vont jusqu'à présenter la planification sur le long terme comme un outil au service des élèves les plus en difficulté. Pour cette enseignante de mathématiques, le fait de laisser un temps plus long aux élèves pour réaliser un exercice apparaît comme un outil pour pallier les éventuelles difficultés cognitives :

- Pour un élève en difficulté, je le vois devant un problème : mais par où commencer? Vous avez des pistes que vous leur donnez pour ça? C'est difficile?

Mme Paquette : Oui. Quand je donne des devoirs maisons, justement, je les donne deux semaines à l'avance voire plus et je leur dis toujours quand vous bloquez, vous venez me voir. Mais y'en a pas tant que ça qui viennent me voir, qui viennent me dire « ça, madame, j'y arrive pas » (Mme Paquette, enseignante de mathématiques).

Suivant le schème de pensée de l'enseignante, qui pose comme naturelles les dispositions d'autocontrôle et d'autonomie ainsi que la maîtrise des outils de l'objectivation-planification, laisser aux élèves davantage de temps devrait permettre à « ceux qui veulent travailler » d'anticiper largement sur l'échéance pour « chercher » la solution au devoir et, s'ils n'y parviennent pas, de solliciter l'enseignant pour obtenir de l'aide. Or, du fait de leur socialisation familiale qui les rend beaucoup plus sensibles aux contraintes du temps présent, les élèves de classes populaires obéissent davantage à une « logique de l'action à court terme et dans l'instant qui s'oppose à l'idée d'une action de tous les instants, d'une action sur le long terme » (Thin, 1998, p. 145).

On lit enfin le décalage entre la perception de certains élèves et les exigences scolaires dans l'extrait suivant, où Mme Raïga, enseignante-documentaliste¹⁹, ne comprend pas que des élèves puissent n'avoir rien à faire :

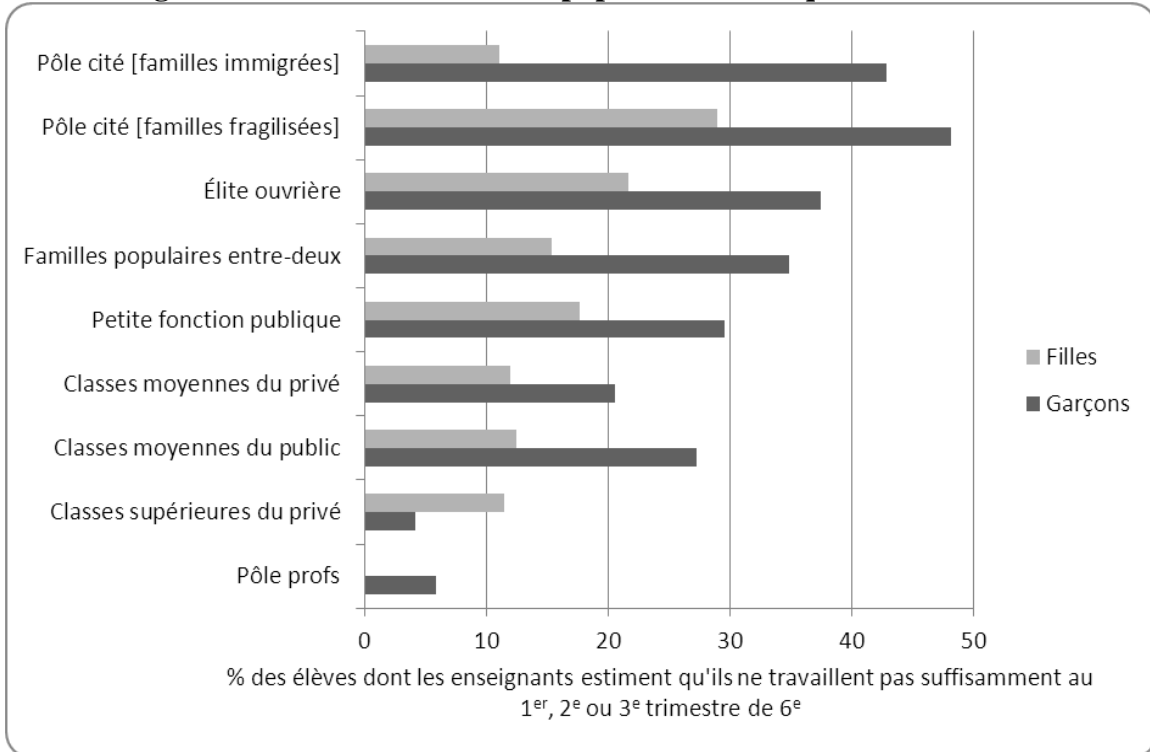
Je le vois quand les élèves viennent [à la bibliothèque] et ils n'ont pas envie de lire. Je leur dis, vous avez... Je leur demande ce qu'ils ont comme cours pour réviser, et ils me disent « non mais on n'a rien à faire! » Si, y'a toujours quelque chose à faire, c'est d'apprendre sa leçon! [...] Même s'il n'y a pas d'exercice, y'a toujours une leçon à apprendre. Donc je pense que ça, c'est une chose qui n'a pas de sens pour eux. Ça explique peut-être effectivement le manque de travail, quand on dit manque de travail à la maison – c'est le grand défaut de tous les élèves, pas seulement dans notre collège – manque de travail (Mme Raïga, enseignante-documentaliste).

Ce décalage entre les dispositions des élèves des classes populaires et les exigences de la forme scolaire, ici posées comme naturelles par les enseignants, permet de saisir un peu mieux ce qui se dissimule derrière ce reproche du « manque de travail ». En effet, lorsque

¹⁹ En France, il existe des enseignants-documentalistes, enseignants sans classe dont la fonction est de gérer la bibliothèque et de seconder les projets pédagogiques des autres enseignants.

les enseignants reprochent à un élève de ne pas suffisamment travailler, voire – autre formule convenue dans les commentaires – de ne pas bien approfondir son travail, c’est surtout à ces éléments qu’ils se réfèrent. Nulle surprise, par conséquent, de constater que ces reproches sont d’abord adressés aux élèves des classes populaires (voir figure 2), *a fortiori* aux garçons.

Figure 2 : Les élèves des classes populaires « manquent de travail »



Source : Tous les bulletins scolaires de 6^e, base Cohortes.

Lecture : 11 % des filles du pôle cité (familles immigrées) ne travaillent pas suffisamment selon leurs enseignants contre 43 % des garçons de la même configuration et aucune fille du pôle profs.

Le fossé entre ce qu’exigent les enseignants et ce que réalisent les élèves se rapporte plus généralement à deux rapports au temps différents. D’un côté, la forme scolaire implique une autonomie dans la gestion des travaux et de l’apprentissage des leçons qui doivent se réaliser dans un ordre progressif et planifié; de l’autre, les dispositions des élèves des classes populaires valorisent l’exécution et la mise en conformité dans le court terme pour répondre au coup par coup aux exigences du temps présent. En effet, le temps scolaire « requiert des agents scolarisés, outre la disponibilité temporelle, les aptitudes à la régularité et à la ponctualité, les capacités de prévision et de planification » (Verret, 1975, p. 212). Or, comme l’évoque aussi Bourdieu (1977), les conditions économiques sont directement liées aux dispositions temporelles : l’accès à un certain degré de maîtrise du temps et de l’avenir suppose que les individus aient les possibilités économiques de « s’arracher au présent immédiat et à l’avenir imminent, urgence et menace, dont le présent est gros » (Bourdieu, 1977, p. 67). Par conséquent, que ce soit du fait de leur instabilité économique directe, de l’absence de maîtrise des formes scripturales et objectivées de l’agenda, ou encore du flou de l’ensemble des repères temporels entre lesquels se déroule la vie des jeunes des classes populaires (Beaud, 1997), les familles

populaires dont les élèves enquêtés sont issues pratiquent des formes de socialisation en décalage avec les exigences de la forme scolaire.

Ainsi peut-on conclure que la forme scolaire valorise deux systèmes de dispositions – la mise au calme et le refoulement des pulsions, d’une part, la gestion du travail sur le long terme en autonomie, d’autre part – dont les élèves de classes populaires sont particulièrement éloignés. Cela les place en position minoritaire lorsque vient le temps de répondre aux exigences scolaires. Dès lors se pose la question de savoir comment les enseignants parviennent à faire avancer l’ensemble d’une classe alors que certains ne respectent pas la mise au calme nécessaire à l’apprentissage en groupe dans le lieu distinct qu’est la classe et que d’autres ne parviennent pas à s’organiser suivant la logique du long terme.

Bien que, comme l’indique Thin (2002), les enseignants souhaitent avoir des collégiens « déjà constitués en élèves, qui manifesteraient une appétence spontanée pour les apprentissages scolaires, pour lesquels les règles de l’école iraient de soi et qui accepteraient l’autorité professorale dès l’abord et de manière pérenne » (Thin, 2002, p. 24), les agents scolaires sont confrontés à des élèves pour lesquels les dispositions valorisées par la forme scolaire ne vont pas de soi. Par conséquent, ils sont conduits à revoir leurs pratiques pédagogiques à l’égard de certains élèves. D’où la mise en place de stratégies pédagogiques qui remplissent deux fonctions : d’abord, les enseignants caressent alors l’espoir de constituer en élèves ces collégiens aux dispositions décalées; ensuite, occuper ainsi ces collégiens leur permet d’assurer leur « survie » (Woods, 1977) dans leur classe et de faire avancer les autres élèves.

4.2 Les remèdes aux élèves dits « en difficulté »

Bourdieu et Passeron (1964) estimaient que l’enseignant du supérieur qui tenterait des conseils méthodologiques (comment faire une fiche, définir des concepts, etc.) serait mal perçu des étudiants; en effet, les sociologues de la reproduction considéraient que les enseignants devaient conserver une certaine notion de « magie » qui interviendrait dans la réussite scolaire, qu’ils ne pouvaient en donner la « formule » (Bourdieu et Passeron, 1964). S’il est un domaine où les enseignants ont évolué, c’est bien celui-là puisque, dans un contexte de scolarisation totale, ils sont priés désormais de dévoiler au mieux leur « formule magique » afin de raccrocher les élèves les plus en difficulté. Cependant, au contraire de ce que laisse entendre l’expression de « formule magique » utilisée par les auteurs des *Héritiers*, la série de dispositions conduisant à la réussite scolaire est difficilement objectivable pour les enseignants et, plutôt que de dévoiler une « formule magique » qu’ils connaîtraient explicitement, ils doivent plutôt en inventer une.

S’appuyant sur la bonne volonté culturelle²⁰ des élèves dont les difficultés scolaires sont récentes, les enseignants leur proposent des outils concrets censés leur permettre de réussir ce que d’autres parviennent à réaliser « intuitivement ». D’abord, ils proposent aux élèves de recourir à la mémorisation par cœur de certains éléments du cours; ensuite,

²⁰ Bourdieu (1979) définit la bonne volonté culturelle comme une manière « avide et anxieuse, naïve et sérieuse » de s’approcher de la culture (p. 377).

ils privilégient une logique de l'acquittement en les invitant à accomplir, coûte que coûte, les exercices proposés, au détriment de la maîtrise des savoirs auxquels ces exercices devraient conduire. Non seulement ces pratiques ne parviennent pas à transmettre aux élèves les savoirs avec lesquels ils sont « mis en présence », mais en outre, elles en viennent à leur inculquer l'obéissance et à les convaincre du bien-fondé de leur position dominée dans la hiérarchie scolaire et sociale.

4.2.1 Inventer une « formule magique »...

La conversion des familles populaires à l'enjeu scolaire (Périer, 2005; Delay, 2009; Poullaouec, 2010) n'implique pas directement que les collégiens de tous les milieux sociaux soient eux-mêmes convaincus de l'intérêt de travailler à l'école. En effet, dans leur quotidien scolaire, les élèves en situation minoritaire sont confrontés à la valorisation de systèmes de dispositions qui ne sont pas les leurs. La confrontation régulière de leurs dispositions sociales populaires aux exigences de la forme scolaire implique qu'ils soient souvent mis en échec; par conséquent, certains en viennent à se décourager. Or, toute forme de découragement se situe en décalage avec les discours moralisateurs de leurs parents et de leurs enseignants selon lesquels il faut s'investir et réussir à l'école. Source de conflits et de solitude, le choc que produit, d'une part, l'adhésion de leurs parents à l'enjeu scolaire, et, d'autre part, leurs propres difficultés scolaires, peut produire aussi bien des dispositions de « bonne volonté culturelle » que de la résistance et des attitudes anti-scolaires. D'une façon générale, l'éthique professionnelle des enseignants les oblige à encourager et à aider les élèves « volontaires ». La lecture des commentaires des élèves faibles et volontaires laisse pourtant apercevoir l'impuissance des enseignants devant ces élèves, pour la plupart issus des classes populaires (voir figure 3) :

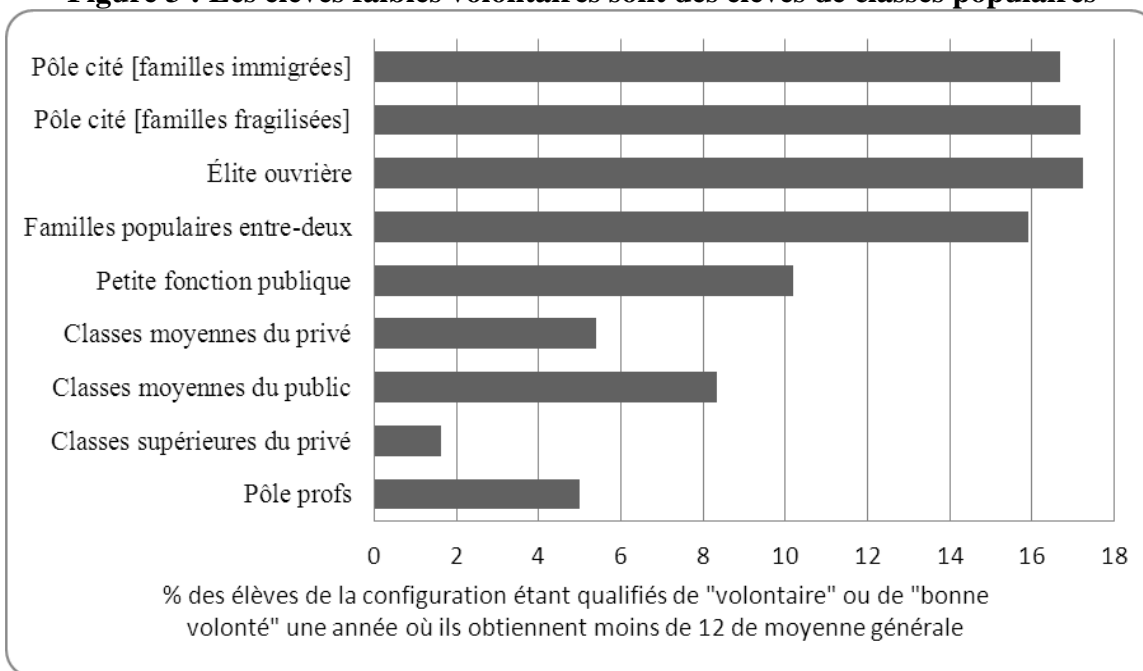
« Bonne volonté, un niveau modeste mais une constance dans les efforts. »
(Garçon, père électricien, mère assistante maternelle)

« Malgré des efforts et de la bonne volonté, les résultats restent modestes. Accrochez-vous! »
(Garçon, père conseiller sécurité, mère gardienne à l'hôtel de ville)

« Des difficultés, de la bonne volonté. Les résultats sont faibles. »
(Garçon, père ouvrier non qualifié, mère au foyer)

« Des difficultés et un manque de confiance. Ne vous découragez pas. Sérieuse, effacée, bonne volonté. »
(Fille, père monteur mobilier bureau, mère employée de banque)

Figure 3 : Les élèves faibles volontaires sont des élèves de classes populaires



Source : Ensemble des bulletins de la 6^e à la 3^e, base Cohortes.

Lecture : 17 % des élèves du pôle cité (familles immigrées) sont qualifiés de « volontaire » ou de « bonne volonté » une année où ils obtiennent moins de 12 sur 20 de moyenne générale.

Les enseignants développent alors des stratégies pédagogiques pour aider ces élèves.

a) Conseil n° 1 : apprendre par cœur

Pour une enseignante d'anglais, c'est en apprenant leur leçon par cœur que les élèves qui ne sortent pas du cours en ayant tout assimilé peuvent parvenir à s'accrocher. Elle les invite donc à relire le cours, à le comprendre, puis à apprendre par cœur la trace écrite. La même stratégie est proposée par M. Lemay, enseignant de lettres modernes. Lors des séances d'aide au travail personnalisé en 6^e, à destination des élèves les plus faibles scolairement, cet enseignant invite ses élèves à partager leurs « méthodes » de travail; il se félicite alors des diverses « astuces » fournies par ses élèves pour mémoriser les cours : « Ils suggèrent des astuces pour apprendre : apprendre debout, en récitant à haute voix, recopier les mots importants... » (M. Lemay, enseignant de lettres modernes). Ce type d'investissement dans les apprentissages scolaires se retrouve également du côté des élèves, comme l'illustre l'exemple de Marjorie :

Et en fait, moi, quand j'écoute, je n'ai jamais besoin de réciter comme toutes elles font et réviser pendant des heures et des heures. Je vais en cours, le cours, je le suis et je ressors, je connais ma leçon par cœur! [...] Je sortais de cours, mon prof venait me voir « tu as appris quoi aujourd'hui? » Je récitais mon cours! (Marjorie, père peintre en bâtiment, mère adjointe technique).

À suivre ces extraits d'entretien, on voit l'importance des « astuces » employées pour favoriser une mémorisation à court terme. Lorsque Marjorie « récite » son cours ou

lorsque les élèves de Mme Tison ou de M. Lemay connaissent leur leçon par cœur, ils ne maîtrisent pas pour autant le savoir avec lequel ils sont « mis en présence »²¹. Ils l'apprennent uniquement dans la forme dans laquelle il leur est proposé. Ce type d'apprentissage n'est généralement efficace ni pour les examens (et ce, de moins en moins à mesure que l'élève avance dans les niveaux scolaires) ni pour l'acquisition cognitive des connaissances sous-jacentes à ces leçons. Lorsque, au cours des examens, il leur est demandé de réinvestir ce savoir sous une autre forme, ils échouent, malgré leurs heures de travail et leur bonne volonté. Et, surtout, lorsque, à l'avenir, ces apprentissages seront réinvestis dans de nouveaux enseignements, ils ne les maîtriseront guère. Bref, plutôt que de constituer une astuce permettant aux élèves volontaires de mieux réussir, ce type de conseil canalise les investissements des élèves volontaires tout en contribuant à rendre d'autant plus douloureux ce qui s'apparente alors à une « mystérieuse impuissance » (Charlot, 1999, p. 288).

b) Conseil n° 2 : faire ses exercices et faire des fiches

La première tâche qu'accomplissent les élèves « volontaires », c'est d'abord leurs devoirs. Certains y ajoutent, sur conseils de leurs enseignants, la préparation de fiches supposées les aider à intégrer les connaissances requises. De ce fait, les élèves se focalisent sur la réalisation d'une tâche et, s'en acquittant, croient se conformer aux exigences scolaires. Or, l'école n'exige pas seulement de réaliser les exercices progressifs qu'elle propose aux élèves; son objectif premier est que les élèves assimilent ainsi un savoir qu'ils seront en mesure de se réapproprier au moment des examens. Tout se passe comme si les élèves « volontaires » des classes populaires confondaient les moyens et la fin.

C'est ce que perçoit Mme Raiga, qui, en tant que responsable de la bibliothèque, observe régulièrement les habitudes de travail des élèves. Elle regrette à plusieurs reprises, en entretien, que les élèves appréhendent leurs exercices scolaires comme un travail, non comme un moyen pour apprendre :

Ils ont le sentiment de faire le travail, comme s'ils voulaient se débarrasser rapidement de ce qu'ils ont à faire. Et je crois qu'ils ont le sentiment de davantage faire en faisant un exercice plutôt qu'en apprenant une leçon (Mme Raiga, enseignante-documentaliste).

Dans cette logique d'acquiescement, tout ce qui détourne de la tâche à accomplir est considéré inutile : ainsi en est-il de l'apprentissage des leçons avant de réaliser l'exercice et du fait de chercher les mots inconnus dans le dictionnaire, par exemple. Pris dans le rythme scolaire qui implique de multiplier les exercices, nombre d'élèves en viennent parfois à oublier qu'ils sont invités à apprendre et, volontaires, ils s'acquittent des diverses tâches qui leur sont proposées. Or, ni les enseignants ni les autres agents scolaires ne dévoilent le malentendu que tout contribue à entretenir dans leurs pratiques, leur mode de coercition (qui consiste à sanctionner les exercices non faits) ainsi que dans leur mode d'évaluation (qui évalue des exercices réalisés en classe ou à la maison, au cours d'un examen ou non).

²¹ Cette expression est reprise à Bonnery (2007).

Plus encore, face à des élèves qu'ils estiment en difficulté les enseignants proposent souvent de découper l'exercice en diverses petites tâches, laissant croire à l'élève qu'il suffit d'accomplir toutes ces tâches (surligner des mots, les classer, écrire des égalités...) pour réaliser le « saut intellectuel » (Bonnery, 2008) leur permettant de s'appropriier le savoir. Ils entretiennent et amplifient ainsi le malentendu selon lequel l'élève n'a qu'à s'acquitter de ces tâches, se mettre en conformité pour réussir. Mais, comme l'indique Bonnery en se basant sur des observations en classe, l'exercice qui consiste, face à des élèves en difficulté, à tenter de rendre les apprentissages plus faciles en découpant les objectifs de savoir en petites unités morcelées conduit à ne mobiliser que la seule dimension du « métier d'élève » au détriment du travail intellectuel :

La fiche *met au travail* les écoliers sur des tâches visibles et se contente de *mettre en présence* du savoir induit. Ainsi, seuls les élèves ayant acquis ailleurs une posture cognitive d'appropriation et non pas seulement de conformité aux tâches prescrites peuvent réaliser seuls ce saut intellectuel (Bonnery, 2008, p. 112).

4.2.2 ... et mystifier les difficultés

Résumons-nous. Les élèves des classes populaires sont les plus éloignés des dispositions valorisées par la forme scolaire. En tentant de les aider à surmonter leurs difficultés, les enseignants proposent de dévoiler la « formule magique » qui devrait leur permettre de faire le lien entre des tâches à accomplir et le savoir qu'ils doivent posséder. Or, en s'appuyant sur la bonne volonté des élèves faibles, les dispositifs qui consistent à dévoiler la « formule magique » entretiennent l'idée fautive selon laquelle il suffirait d'accomplir toutes ces tâches pour posséder le savoir attendu. De par leur valorisation du travail et de l'effort, ces élèves s'engouffrent dans la réalisation de ces tâches et contournent, en quelque sorte, le dispositif d'enseignement qui visait avant tout à leur transmettre un savoir. Deux exemples illustreront le type de décalages auxquels conduit ce malentendu.

C'est d'abord Mme Raiga qui en rend compte dans l'extrait suivant :

Mme Raiga : Ils vont vous répéter des choses, je me dis, dans les autres cours, ça doit être terrible parce que ils répètent des choses donc une phrase qui correspond à une définition, quelque chose de théorique, et au moment de le mettre en pratique, ils font le contraire! Par exemple, une chose toute simple : les ouvrages documentaires sont classés par classe et par matière, donc à chaque matière correspond un nombre. Logiquement, on classe par ordre croissant des nombres. Ça, c'est acquis. Ils l'ont compris et ils nous le disent et au moment de faire l'exercice, ils vont classer par ordre alphabétique. On sait pas pourquoi! Ils n'arrivent pas à passer de la théorie à la pratique.

- *Une volonté de bien faire pour la théorie...*

Mme Raiga : Voilà, on apprend. On donne l'impression qu'on a compris et au moment d'appliquer, je sais pas, y'a quelque chose. [...]

- *C'est comme si ils arrivent à flouer l'enseignant en faisant croire qu'ils ont compris...*

Mme Raiga : Oui, parce que quand on les interroge par exemple vous posez une question d'ordre théorique, ils vont bien répondre. Donc je pense que, dans les autres cours, ça doit être la même chose. S'ils ont appris leurs leçons. Moi, je les vois quand ils révisent leurs leçons, c'est terrible, on dirait des petites machines. Ils répètent : « ah ah ah ah »... (*rires embarrassés*) (Mme Raiga, enseignante-documentaliste).

On perçoit d'abord dans cet extrait la bonne volonté des élèves en question, qui mémorisent à la lettre des assertions théoriques sans pour autant en saisir le sens. Pour comprendre l'origine de ces pratiques, il suffit de se rappeler ces enseignants qui encouragent leurs élèves à apprendre certains éléments du cours par cœur pour surmonter leurs difficultés. On saisit ensuite, dans le discours de Mme Raiga, que les élèves de classes populaires dont elle parle se sont bien acquittés des tâches qui leur ont été demandées : ils ont mémorisé, mais ils n'ont guère compris. Lorsque les enseignants dévoilent la « formule magique » à ces élèves en difficulté ou lorsque ceux-ci sont fortement incités à « travailler davantage » ou à « approfondir leur travail », il ne leur est jamais indiqué comment passer de la mémorisation du discours théorique – pur produit de la forme scolaire – à la mise en pratique.

Ainsi en est-il également de l'apprentissage de la conjugaison en français. La forme scolaire implique des apprentissages séparés de la pratique, présentés dans un ordre cumulatif. Un enseignant de français comme M. Lemay commence donc par fournir à ses élèves la règle, en l'occurrence celle de la conjugaison d'un verbe au conditionnel. Il leur demande de l'apprendre par cœur, ce que font les élèves « volontaires ». Ils réalisent ensuite des séries d'exercices progressifs qui impliquent de remplir des tableaux de conjugaison. En recopiant d'une conjugaison à l'autre, en s'aidant les uns les autres, voire en appliquant la même règle d'une fois à l'autre, la plupart d'entre eux réussissent à s'acquitter convenablement de ces exercices. S'ils sont notés, ils obtiennent souvent de bonnes notes. Puis, lorsque vient le temps de conjuguer un verbe au conditionnel au sein d'un texte, ils restent perplexes et multiplient les erreurs, au grand désespoir de M. Lemay qui met cet échec sur le compte d'un manque de travail et d'application dans les exercices réalisés. Pour lui, le fait que les élèves parviennent à réaliser l'exercice lorsqu'il est scolairement encadré (remplir des tableaux de conjugaison) et ne transfèrent pas cette connaissance dans leur pratique quotidienne ne peut s'expliquer que par un manque de travail.

La forme scolaire introduit une séparation entre les apprentissages et l'activité sociale proprement dite. Or, les dispositifs pédagogiques mis en place ne permettent pas, ensuite, de combler le fossé ainsi créé et ne prennent pas en charge le transfert des connaissances théoriques acquises dans le contexte scolaire à des compétences pratiques, mobilisables dans de multiples contextes, dans l'école et hors de celle-ci.

Bonne volonté scolaire d'un côté, échecs fréquents, mauvais résultats et commentaires accusant d'un manque de travail de l'autre : la confrontation du volontarisme de ces élèves avec les verdicts scolaires produit deux conséquences principales. D'une part, puisqu'ils estiment avoir réalisé toutes les tâches nécessaires à leur réussite alors même

qu'ils échouent, puisqu'ils ont respecté la « formule magique » mais n'ont pas vu leur essai se transformer et puisque, en outre, certains y arrivent alors qu'eux échouent, ils ne peuvent que considérer être les propres responsables de leur échec en classe. Ces dispositifs, aussi louables soient-ils, peuvent ainsi contribuer à convaincre ces élèves faibles mais « volontaires » qu'ils sont « bêtes », « lents » et/ou « nuls », pour ne reprendre que quelques-uns des qualificatifs qu'ils emploient en entretien en se souvenant de leurs années de « collègue ». D'autre part, en les enrôlant dans des tâches morcelées sans pour autant toujours leur expliquer les objectifs pédagogiques qui sous-tendent ces tâches, les élèves apprennent surtout, par les dispositifs pédagogiques, à s'acquitter des tâches parce qu'il le faut et non parce qu'elles leur permettent d'apprendre. Par conséquent, ce que les élèves apprennent, c'est avant tout l'obéissance et l'importance de se mettre en conformité – même s'ils ne saisissent pas les objectifs des tâches à accomplir.

Conclusion

L'analyse des commentaires dans les bulletins de deux cohortes d'élèves ainsi que des entretiens réalisés avec leurs enseignants a permis de mettre en évidence le processus qui conduit les élèves de classes populaires à une position minoritaire. En effet, il a été démontré que la mise en forme scolaire des apprentissages conduit à privilégier des dispositions sociales acquises au cours de la socialisation de la plupart des enfants des classes moyennes et supérieures, mais éloignées de la socialisation des élèves des classes populaires. Dans un premier temps, deux systèmes de disposition socialement situés mais valorisés par la forme scolaire ont été mis à jour : le contrôle de l'activité et des pulsions, d'une part, et la gestion autonome du travail sur le long terme, d'autre part. Dans un second temps, on s'est attaché à décrire les stratégies pédagogiques des enseignants pour raccrocher les élèves volontaires qui ne maîtrisent pas les exigences de la forme scolaire. Cette analyse a conduit à décrire des conseils qui entretiennent le malentendu selon lequel il suffit de s'acquitter de ses exercices et de se mettre en conformité pour maîtriser les savoirs scolaires. On a donc vu comment la distance entre les exigences de la forme scolaire et les dispositions sociales des élèves participe à la formation et à la légitimation des inégalités de progression scolaire.

Il ne faudrait pas pour autant en déduire qu'il s'agit là de la seule « cause » des inégalités sociales de progression scolaire en France. Dans la recherche doctorale (Cayouette-Remblière, 2013a) au sein de laquelle s'inscrivent les résultats présentés ici, deux autres explications ont également été développées et articulées autour de ce premier faisceau explicatif. D'abord, les inégalités de conditions de scolarisation, qui découlent des choix scolaires socialement situés, ainsi que des pratiques de constitution des groupes-classes (Van Zanten, 2009), produisent des situations pédagogiques différenciées et par conséquent, participent aux inégalités de progression scolaire. Ainsi, bien que les apprentissages soient toujours mis en forme scolaire, cette mise en forme peut varier selon que les enseignants estiment s'adresser à une classe faible ou à une classe forte. Ensuite, les mobilisations et découragements qui résultent à la fois de ces conditions de scolarisation différenciées et de la relative distance ou proximité par rapport à la forme scolaire, concourent également à créer ces inégalités de progression scolaire.

Nous souhaiterions, pour finir, souligner trois limites de la recherche ici présentée. La première concerne la spécificité des matériaux sur lesquels elle s'appuie. Nous avons souligné précédemment l'intérêt de l'étude des dossiers scolaires; il convient cependant de rappeler que l'exploitation de ces documents gagnerait à être enrichie de l'observation in situ des situations pédagogiques. En effet, les modalités de mise en forme scolaire ont ici été déduites des déclarations de pratiques des enseignants en entretien d'une part et de leurs commentaires effectifs dans les bulletins d'autre part. Or, il est possible que nombre de pratiques ordinaires ne soient ni dites ni retranscrites dans les bulletins. La seconde limite concerne le caractère localisé de la recherche. De nouveau, il renvoie à un choix méthodologique qui privilégie l'analyse en détail de certains cas, au détriment de la multiplication des lieux d'enquête. Afin de généraliser les résultats analysés ici, il serait pertinent de se pencher sur d'autres configurations locales. Enfin, la troisième limite renvoie au cadrage national de l'analyse qui évince les questions suivantes : qu'en est-il de la mise en forme scolaire des savoirs dans d'autres contextes nationaux et comment les différentes modalités de mise en forme scolaire suivant les contextes nationaux contribuent-elles aux inégalités sociales de réussite scolaire? À cet égard, la comparaison avec le contexte québécois pourrait s'avérer particulièrement heuristique.

Références

- Baudelot, C. et Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, France: Seuil.
- Beaud, S. (1997). Un temps élastique. Étudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrains*, 29, 43-58.
- Beaud, S. et Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montébeliard*. Paris, France: Fayard.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, France: La Découverte.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*. Paris, France: La dispute.
- Bonnery, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école: quels effets sur les inégalités scolaires? *Sociologies pratiques*, 17, 107-120.
- Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*. Paris, France: Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, France: Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France: Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Minuit.
- Broccolichi, S. (1994). *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives: l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement des mathématiques* (thèse de doctorat non publiée). École des Hautes Études en Sciences Sociales, France.

- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 21, 15-27.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations sociospatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 74-91.
- Broccolichi, S. et Ben Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui: « pourrait mieux faire ». *Revue française de pédagogie*, 129, 39-51.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. et Trancart, D. (dir). (2010). *École: les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris, France: La Découverte.
- Cacouault, M. et Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. Paris, France: La découverte. (Ouvrage original publié en 1995).
- Cayouette-Remblière, J. (2009). Comment choisissent les non « choisissants »? Les cadres sociaux du choix du collège en milieux populaires. *Ville École Intégration – Diversité*, 157, 139-145.
- Cayouette-Remblière, J. (2011). Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une statistique ethnographique. *Genèses*, 85, 115-133.
- Cayouette-Remblière, J. (2013a). *Le marquage scolaire. Une analyse « statistique ethnographique » des trajectoires des enfants de classes populaires à l'École* (thèse de doctorat non publiée). École des Hautes Études en Sciences Sociales, France.
- Cayouette-Remblière, J. (2013b). Les écarts se creusent-ils en cours de collège? *Éducation et formations*, 85, 29-40.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France: Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées processionnels de banlieue*. Paris, France: Anthropos.
- Coutant, I. (2005). *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*. Paris, France: La découverte.
- Delay, C. (2009). Le rapport des classes populaires à l'école: de l'obligation scolaire à l'appropriation partielle des enjeux scolaires. Dans C. Delay, A. Frauenfelder, A. Pigot et F. Schulteis (dir.), *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques* (p. 385-433). Genève, Suisse: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège. 2- Progression, notation, orientation: l'impact du contexte de scolarisation. *Cahiers de l'IREDU*, 45.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Duval, J. (2010). Analyser un espace social. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 267-290). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, France: Gallimard.
- Gombert, P. et Van Zanten, A. (2004). Le modèle éducatif du pôle « privé » des classes moyennes: ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Éducation et sociétés*, 14, 67-83.

- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris, France: Minuit.
- Goux, D. et Maurin, É. (1997). Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. *Économie et statistique*, 306, 27-39.
- Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*. Paris, France: Dalloz.
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 88.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Paris, France: Hautes études/Gallimard/Seuil.
- Lahire, B. (2006). Inégalités, dispositifs scolaires et dispositions sociales. Récupéré en ligne le 3 juin 2013: http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_repenser_justice/communication_bernard_lahire
- Lahire, B. (2007). Fabriquer un type d'homme « autonome »: analyse des dispositifs scolaires. Dans B. Lahire (dir.), *L'esprit sociologique* (p. 322-347). Paris, France: La Découverte.
- Millet, M. et Moreau, G. (dir.) (2011). *La société des diplômés*. Paris, France: La dispute.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris, France: La dispute.
- Prost, A. (1968). *L'enseignement en France (1800-1967)*. Paris, France: Armand Colin.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (2004). *L'école et la famille dans une société en mutation (Depuis 1930). Tome IV de: Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris, France: Perrin. (Ouvrage original publié en 1981).
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers, la fin d'une classe?* Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Terrail, J.-P. (dir.) (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, France: La dispute.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, 21-30.
- Thin, D. (2010). *Milieus populaires et logiques socialisatrices dominantes: une analyse de la confrontation* (habilitation à diriger des recherches non publiée). Université Lumière Lyon 2, France.

- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris, France: Honoré Champion.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1977). Teaching for survival. Dans M. Hammersley et P. Woods (dir.), *School experience – Explorations in the sociology of education* (p. 277-293). Londres, Grande-Bretagne: Croom Helm.

Notice biographique

Joanie Cayouette-Remblière a soutenu, en juin 2013, une thèse de doctorat (École des Hautes Études en Sciences Sociales, France) sur la recomposition des inégalités sociales et scolaires en France après les politiques de démocratisation scolaire des années 1980 et 1990. Pendant ses études de doctorat, elle était affiliée au Laboratoire de sociologie quantitative du CREST (Centre de Recherche en Économie et Statistique) ainsi qu'à l'équipe Enquêtes, Terrains, Théories du Centre Maurice Halbwachs. Elle élargit désormais ses objets de recherche aux effets sociaux des politiques de déségrégation sociale des classes populaires, dont font partie les politiques de démocratisation scolaire ainsi que les incitations politiques à la mixité spatiale.