

Cahiers de la recherche
sur
l'éducation et les savoirs

n° 8 – 2009

Famille et impératif scolaire

ARES

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

Cahiers de la recherche
sur
l'éducation et les savoirs

Revue internationale de sciences sociales

Famille et impératif scolaire

Coordonné par Marie-France LANGE et Marc PILON

Revue annuelle - N° 8 / 2009

ARES

DOSSIER

FAMILLE ET IMPÉRATIF SCOLAIRE

Coordonné par Marie-France LANGE et Marc PILON

L'inégale soumission des familles aux impératifs scolaires <i>Marie-France LANGE et Marc PILON</i>	7
Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial <i>Carole DAVERNE et Yves DUTERCQ</i>	17
Une génération sans l'autre ? Allongement des études et nouvelles configurations relationnelles et identitaires dans les familles ouvrières immigrées <i>Pierre PÉRIER</i>	37
Une poursuite d'études accompagnée. Les Sections de Techniciens Supérieurs et la redistribution des rôles entre étudiants, parents et école face à l'impératif scolaire <i>Sophie ORANGE</i>	53
Familles populaires et "choix" de l'établissement scolaire : les raisons des plus "faibles" <i>Franck SANSELME</i>	69
Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam <i>Nolwen HENAFF et Marie-France LANGE</i>	95
Instruction au sein de la famille versus instruction au sein de l'école. Espace d'une polémique au Brésil <i>Carlos Roberto Jamil CURY</i>	117
Les parents d'élèves face à la déliquescence du système éducatif congolais (RDC). Une illustration des limites du modèle participatif <i>Sonia MRSIC-GARAC</i>	137
Entre refus de l'école et scolarisation à tout prix. Les parents et l'école au Cameroun <i>Paule-Christiane BILÉ</i>	153
Vers "l'institutionnalisation" de l'école dans l'Androy (Madagascar) ? <i>Marie-Christine DELEIGNE</i>	171
Scolarisation des filles à Dakar au cours de la décennie 1990-2000. Entre injonction internationale et réticences de la société <i>Laure MOGUÉROU</i>	191

Dossier
Famille et impératif scolaire

Coordonné par Marie-France LANGE et Marc PILON

INTRODUCTION

L'INÉGALE SOUMISSION DES FAMILLES AUX IMPÉRATIFS SCOLAIRES

Marie-France LANGE* et Marc PILON**

Ce dossier aborde le rapport des familles à l'École sous un angle original et avec la volonté de présenter les pratiques et stratégies des familles au Nord (à partir du cas de la France) et au Sud dans des contextes très différents qui révèlent que le processus d'institutionnalisation de l'École engendre des rapports État/« société civile » en construction ou en re-construction permanente (Lange, 1998a ; Gérard, 2001). L'impératif scolaire se décline en fonction des contextes socio-économiques et politiques et du niveau de développement des systèmes éducatifs. Au Sud, l'obligation scolaire, bien qu'elle soit le plus souvent inscrite dans la loi, dans les traités internationaux signés par les États ou dans leurs Constitutions, n'est guère appliquée : de nombreux enfants échappent encore à l'école. C'est le cas des enfants des familles défavorisées, qui ont souvent un accès restreint à l'offre scolaire (Bilé¹ ; Deleigne ; Mrcic-Garac) du fait de la répartition inégale de l'offre scolaire ou d'un accès trop coûteux à l'éducation (Henaff & Lange). La déficience de l'offre scolaire et l'absence de politiques publiques destinées à lutter contre les inégalités scolaires explique pour partie qu'en dépit des discours des États en faveur d'une école pour tous, de nombreux enfants en sont encore exclus. Au Nord comme au Sud, les discours sur l'égalité des chances se heurtent, soit à une offre éducative inégalitaire, soit aux conditions sociales qui impliquent que les familles populaires soient limitées dans leur choix éducatifs (Sanselme). Enfin, les expressions variées de la demande scolaire peuvent s'opposer au projet universaliste d'une mise à l'école de tous les enfants, tant pour les familles défavorisées (Bilé ; Moguerou) que pour les familles d'origine sociale aisée (Cury). Au Nord, alors que l'obligation scolaire est considérée par tous comme ancienne et acquise, les États ne cessent de légiférer (Sanselme), de renforcer les modalités de contrôle (Orange), d'allonger la durée des scolarités (Périer), indiquant de la sorte

*- Directrice de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

** - Directeur de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

1- Dans cette introduction, la mention d'un auteur sans indication de date renvoie à sa contribution dans le présent numéro des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*.

que même si les aspirations augmentent dans tous les milieux sociaux (Daverne & Dutercq), le rôle de l'État s'exerce encore par la loi et la contrainte.

Parler de familles et d'impératifs scolaires, c'est se situer à la fois sur le plan des stratégies des familles et sur celui des politiques éducatives des États, et donc analyser les rapports sociaux transformés par la généralisation de la scolarisation ; c'est aussi porter un regard sur l'idéologie scolaire² et ses implications dans les registres politique, économique, social et culturel, mais aussi philosophique (Cury). En appréhendant l'expression « impératifs scolaires » selon les définitions kantienne de l'impératif³, on mesure la complexité du processus d'institutionnalisation de l'École et sa dépendance aux conceptions du rôle de l'État, de la notion de citoyenneté (Cury), du droit des enfants (qui s'autonomise par rapport à celui de leurs parents) et du consensus apparent en faveur de la justice sociale. Ce que tente le projet de l'École universelle, c'est bien de parvenir à un impératif catégorique qui implique que le discours prescripteur en faveur de l'École soit perçu comme une *obligation* pour les familles parce que l'éducation est un droit et un bien pour les enfants, et non comme une *contrainte* imposée par l'État. Alors que la contrainte décrit une situation réelle où l'individu est physiquement forcé de faire quelque chose (comme inscrire son enfant à l'école), l'obligation décrit une situation dans laquelle il n'a pas le droit de ne pas faire quelque chose. On perçoit cependant que ce projet est encore inabouti, y compris dans des pays comme la France, qui légifère l'obligation scolaire à l'aide d'un arsenal de contraintes⁴, et a renforcé récemment celles qui pèsent sur la présence régulière à l'école en vue de lutter contre l'absentéisme des élèves⁵. Au Sud, les tentatives

2— Voir à ce sujet, les travaux d'Althusser sur l'idéologie (1970). « *Cette représentation idéologique de l'École, qui rend aujourd'hui l'École aussi « naturelle » et indispensable-utile, et même bienfaitrice à nos contemporains, que l'Église était « naturelle », indispensable et généreuse à nos ancêtres d'il y a quelques siècles* ».

3— Kant définit plusieurs types d'impératifs, classés selon deux catégories : les impératifs hypothétiques et catégoriques (Kant, 1785). Nous ne retenons ici que la seconde catégorie. Selon Kant, l'*impératif catégorique* est tributaire de l'idée de liberté et est lié au principe de l'universalité. D'une part, du fait que l'homme est libre, ses actions sont conformes au principe d'autonomie de la volonté (la liberté est alors cause des actions de l'homme). D'autre part, ses actions doivent être conformes (loi universelle). Ces deux conditions rendent possible l'*impératif catégorique*.

4— Pour rappel, si la loi française autorise l'instruction donnée dans la famille, elle impose de nombreux contrôles et se réserve *in fine* le droit d'imposer la mise à l'École d'un enfant dont l'instruction reçue en famille serait jugée insuffisante : « *Le fait, par les parents d'un enfant ou toute personne exerçant à son égard l'autorité parentale ou une autorité de fait de façon continue, de ne pas l'inscrire dans un établissement d'enseignement, sans excuse valable, en dépit d'une mise en demeure de l'inspecteur d'académie, est puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende.* » Article 227-17-1 du Code pénal.

5— Depuis l'Ordonnance de 1959 sur l'*obligation d'instruction*, de nouveaux textes ont vu le jour, renforçant encore l'*obligation scolaire* : voir le décret relatif au contrôle de l'assiduité scolaire (J.O du 20 février 2004) qui prévoit une amende pour les parents dont les enfants seraient trop souvent absents ; voir aussi la loi du 31 mars 2006 dite « Pour l'égalité des chances » qui lutte contre l'absentéisme avec le dispositif du contrat de responsabilité parentale, assorti de la suspension du versement des allocations familiales. Sur ce thème de

pour impliquer les parents dans la gestion des écoles relèvent en partie de cette même volonté de dissimuler la contrainte effective du projet d'universalisation de l'École, dévoilant de fait les limites de ce « modèle participatif » (Mnsic-Garac) et de l'institutionnalisation de l'École (Deleigne). Les tentatives de « responsabiliser »⁶ les parents échouent en effet aux marges les plus défavorisées des populations (Bilé ; Henaff & Lange) ou lorsque le projet de scolarisation s'oppose trop violemment à la reproduction sociale et culturelle et aux représentations des populations, comme dans le cas de la scolarisation des filles en Afrique (Lange, 1998b ; Moguerou).

Ainsi, que ce soit au Nord ou au Sud, l'éducation scolaire constitue un enjeu politique, social, culturel et économique de plus en plus important. L'École, en assurant la formation et la socialisation d'un nombre toujours plus important d'enfants, est une institution centrale de nos organisations sociales contemporaines : peu d'enfants y échappent encore et la forme scolaire de l'éducation s'impose (Vincent, 1994). Partout, les impératifs scolaires des États font face à ceux des familles, les temps de la scolarité s'allongent et modulent l'éducation des enfants et des jeunes, et les contraintes scolaires s'imposent. De plus en plus souvent, la forme scolaire de l'éducation quitte les bancs de l'École pour s'imposer également hors de ses murs : les activités extrascolaires sont souvent liées à l'École ou en rapport avec celle-ci. Ce modèle d'éducation touche tout particulièrement les classes sociales aisées qui sont, au Nord, considérées comme plus directives dans l'organisation et le contenu des activités extrascolaires (Singly, 2002 ; O'Prey, 2004), tandis qu'elles privilégient dans certains pays du Sud les cours supplémentaires, de sorte que la journée et les soirées de l'enfant ou de l'adolescent se remplissent d'heures d'études (Bray, 1999). Les parents des élèves de l'élite scolaire développent des stratégies semblables, indépendamment de leur origine sociale ou géographique (Daverne & Dutercq). Ils s'investissent dès le plus jeune âge de l'enfant dans la construction des choix d'orientation, par un contrôle étroit de sa scolarité et par une « pédagogisation des loisirs », comme le montre le cas français des classes préparatoires aux Grandes écoles (Daverne & Dutercq). En s'imposant aux familles, qu'elles soient aisées ou défavorisées, qu'elles adhèrent ou non au projet sociétal et universaliste d'une mise à l'école de l'enfance et de l'adolescence, l'impératif scolaire fait de l'École l'enjeu éducatif central des familles.

l'obligation scolaire en France, voir Lelièvre, 1991. Sur le thème de la déscolarisation en France, voir Geay & Meunier, 2003.

6- Notons que ces politiques en vue de « responsabiliser » les parents ont un double objectif. D'une part, il s'agit de penser les échecs scolaires, de quelle que nature qu'ils soient (absences, difficultés dans les apprentissages, déscolarisation, etc.), comme relevant de la faute des familles. D'autre part, il s'agit d'inciter les familles (souvent les plus défavorisées) à financer les salaires des enseignants, la construction ou l'entretien des écoles (Lange, 2001).

1. École et mondialisation : le triomphe de l'éducation scolaire

Dans les pays du Sud, la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien (Thaïlande) en 1990, puis le Forum de Dakar en 2000 ont eu une influence déterminante sur l'éducation scolaire. Le rôle des organismes internationaux, particulièrement pour les pays les plus faiblement scolarisés, s'est accru (Lange, 2001). Lors de la 36^e session de la Commission de la population et du développement de l'ONU, tenue en 2003, tous les pays représentés ont insisté dans leur déclaration sur l'importance de l'éducation, perçue comme le facteur-clé du changement dans tous les domaines, et comme indispensable au progrès social et démographique, à un développement économique durable et à l'égalité des sexes (Pilon, 2006). Ce nouveau contexte se caractérise par une implication croissante de la communauté internationale (Banque mondiale, UNICEF, coopérations bilatérales, etc.), tant dans la conception que dans la mise en place, le financement et l'évaluation des politiques éducatives nationales des pays du Sud. La priorité est centrée sur l'enseignement de base (soit le primaire et le premier cycle du secondaire) et la parité filles/garçons. Une diversification de l'offre scolaire est recherchée à travers une croissance du secteur privé, et les politiques prônent une plus grande « responsabilisation » des familles, c'est-à-dire, souvent, une participation financière accrue. L'EPT fait l'objet d'un suivi régulier de la part de l'UNESCO par la publication d'un rapport annuel qui désigne les États « bons élèves » et ceux qui ne progressent pas ou pas assez vite vers les objectifs fixés. Même si beaucoup de pays sont encore loin d'atteindre ces objectifs, des progrès ont été réalisés, en particulier sur le plan quantitatif, et presque partout la scolarisation a progressé.

Ainsi, choisi ou subi, l'impératif scolaire s'impose-t-il en premier lieu aux pays, à la fois pour des raisons économiques – qu'il s'agisse de “vendre” de l'éducation, d'améliorer leur position dans la division internationale du travail, de réduire la pauvreté, ou d'accéder à une aide internationale de plus en plus intégrée dans le cadre des programmes stratégiques de croissance et de lutte contre la pauvreté –, ou pour ne pas se retrouver au ban de la communauté internationale pour avoir refusé de reconnaître l'un des droits fondamentaux de l'enfant. Les Objectifs du millénaire constituent la base minimale du consensus international, et apparaissent, du point de vue de l'éducation, singulièrement restreints, au regard des engagements pris en faveur de l'EPT, traduisant le fait que le consensus international sur la nécessité d'universaliser la scolarisation recouvre des réalités très diverses en matière d'indicateurs de scolarisation comme de ressources – financières et humaines – mobilisables pour le développement de l'éducation, ou même d'objectifs. Cette diversité est reflétée par celle d'une offre scolaire dont la complexité va bien au-delà de l'ouverture du système éducatif au secteur privé.

Au Sud, de nombreux pays connaissent une crise économique persistante et les programmes de développement ont fait place à la lutte contre la pauvreté (Henaff, 2003 ; Henaff *et al.*, 2009). Les situations de violence et de conflits, avec pour corollaire le phénomène des déplacés et réfugiés, se sont multipliées, prenant un caractère quasi structurel dans certaines régions du monde, notamment en Afrique subsaharienne (Azoh *et al.*, 2009). Dans les pays du Nord, précarisation économique et exclusion sociale s'aggravent. Face à ces nouvelles données économiques, la manière dont les familles adaptent leurs pratiques et stratégies éducatives à l'offre éducative à laquelle elles ont accès, et à ses évolutions, est encore peu étudiée.

2. Impératif scolaire, obligation scolaire et stratégies des familles

L'impératif scolaire des États s'exprime à la base du système par l'obligation scolaire. En Europe, les premières lois sur l'obligation scolaire ont été promulguées au Danemark et en Autriche dès le XVIII^e siècle, puis en Grèce, en Suède, en Écosse et en France au XIX^e siècle. La plupart des pays européens n'ont promulgué leur première loi d'obligation scolaire que très récemment, visant les dernières marges de la population non scolarisée, à un moment où la fréquentation scolaire était déjà très développée. Ces lois n'ont généralement pas eu d'applications immédiates et il a fallu attendre des décennies pour en constater l'effectivité. En France, c'est la loi du 28 mars 1882, dite « loi Ferry » qui instaure l'obligation scolaire pour tous les enfants des deux sexes ; en Belgique, la première loi sur l'obligation scolaire, qui date de 1914, est issue d'une volonté de protection des enfants en relation avec l'interdiction du travail des enfants. Aux États-Unis, c'est en 1918 que tous les États disposent d'une telle loi. Au Québec, la première loi n'est promulguée qu'en 1943, ce retard sur les autres pays étant imputé à l'importante persistance du travail des enfants en raison de la prévalence de conditions socio-économiques favorables au travail des enfants (Hamel, 1984). De fait, la relation entre l'éducation et le travail est devenue une constante dans le débat sur les enfants travailleurs. La question de leur affranchissement du monde du travail paraît inséparable de celle de leur scolarisation (Schlemmer, 2002 et 2003 ; Bonnet *et al.*, 2006).

Au Nord, on constate que les premières lois sur l'obligation scolaire ont souvent été défendues pour enrayer le travail des enfants et qu'elles sont, depuis, sans cesse réécrites. En Belgique, la dernière loi sur l'obligation scolaire date du 29 juin 1983 ; au Luxembourg du 23 mars 2009 ; et en France, le Code de l'éducation régit depuis 1998 l'obligation scolaire, mais des décrets viennent régulièrement renforcer le contrôle sur les enfants instruits en famille ou sur la régularité

de la fréquentation scolaire des enfants⁷. Au Sud, les lois sur le droit à l'École ou à l'instruction ont été le plus souvent concomitantes de la période de décolonisation. Les pays du Sud, y compris les pays les plus faiblement scolarisés comme ceux d'Afrique francophone, ont pour la plupart introduit le droit à l'éducation dans leur Constitution, ratifié les traités internationaux relatifs à ce droit, et promulgué des lois sur l'obligation scolaire.

Plusieurs articles de ce numéro abordent les difficultés de l'application de l'obligation scolaire. Au Sénégal, Laure Moguerou décrit la difficile scolarisation des filles. À Madagascar, au Congo ou au Cameroun, l'adhésion à la scolarisation est loin d'être généralisée (Deleigne ; Bilé ; Mrsic-Garac). Et même dans un pays fortement scolarisé comme le Viêt-nam, l'obligation scolaire se heurte au coût élevé de la scolarisation et à la nécessité pour les enfants les plus pauvres de travailler (Henaff & Lange). Du refus de l'école observé au Cameroun (Bilé) aux stratégies plus complexes étudiées à Madagascar ou au Congo, la mise à l'École est négociée. Enfin, l'article de Sonia Mrsic-Garac illustre la situation des pays qui ont connu des conflits armés récents et la difficile reconstruction des systèmes scolaires lorsque l'État est déliquescant et que la corruption régit les rapports entre administrés et fonctionnaires. Si le plus souvent, l'obligation scolaire est contournée par les populations les plus défavorisées, que ce soit au Nord ou au Sud, elle est aussi contestée par des parents issus des classes sociales favorisées : le mouvement *home schooling* (ou instruction dans la famille) illustre le refus de l'École par des familles qui disposent de ressources financières et culturelles pour assurer l'instruction de leur enfant à domicile. Ce refus de scolarisation, auquel s'opposent les États, dans le cas brésilien décrit par Carlos Roberto Jamil Cury, dévoile les enjeux fondamentaux du rôle de l'État dans l'éducation et la socialisation des enfants et des jeunes, de la formation des futurs citoyens, et du rapport éducation/État-nation.

3. Pratiques et stratégies éducatives des familles

La mobilisation scolaire des familles n'est pas récente et depuis les années 1960, elle se renforce. Cependant, même si les investigations sur les interactions entre la famille et l'école se sont développées au cours des années 1970, c'est au milieu des années 1990 que la recherche commence à prendre pleinement en compte « l'imbrication des territoires » entre vie de famille et activités scolaires (Terrail, 1997), ainsi que les relations entre école et parents – qu'il s'agisse des

7– Voir encore tout récemment en France le Décret n° 2009-259 du 5 mars 2009 relatif aux enfants instruits en famille.

associations de parents d'élèves, des formes récentes de consumérisme scolaire (Ballion, 1982), ou plus rarement des mobilisations locales de parents d'élèves (Dutercq & Lafaye, 2003). Au Sud, la recherche prend aussi en compte les stratégies des familles (Lange & Martin, 1995 ; Gérard, 1999 ; Pilon & Yaro, 2001 ; Faria Filho, 2003 ; Veleda, 2004).

Ces stratégies varient à la fois selon les origines sociales et le cursus suivi. Carole Daverne et Yves Dutercq montrent que les parents des élèves de l'élite scolaire, quel que soit leur milieu social, sont tous fortement impliqués dans la construction des choix d'orientation de leurs enfants, qu'ils accompagnent de façon stratégique dès leur plus jeune âge. *A contrario*, Pierre Périer observe une autonomisation plus précoce des jeunes issus de familles ouvrières immigrées, ce qui leur permet d'opérer des choix d'orientation scolaire sans leurs parents, même si ceux-ci interviennent pour s'opposer à certaines orientations. À l'inverse, Sophie Orange montre que la singularité de la formation en Section de technicien supérieur (STS) permet la mise en place d'un partenariat inédit au sein de l'enseignement supérieur entre l'institution scolaire, l'étudiant et ses parents. Si les étudiants sont moins autonomes, ils bénéficient d'une forme de tutelle rassurante pour eux-mêmes et leurs familles. Ainsi, d'une certaine façon, les STS compensent le déficit de capital culturel de l'environnement scolaire des familles les plus éloignées de l'institution scolaire. De son côté, Franck Sanselme met en lumière la diversité des pratiques des familles « populaires » dans des quartiers à la périphérie nord de Paris, en matière de choix du lycée restreint par la carte scolaire.

Par ailleurs, les pratiques éducatives des familles sont encore de nos jours très dépendantes des représentations sociales liées au genre et à la place des femmes dans les sociétés. Même si l'on observe de grandes différences selon les régions du monde, les filles sont toujours moins scolarisées que les garçons, à l'exception de l'Amérique du Nord, de l'Europe occidentale et de l'Amérique latine. Au Sénégal, en dépit d'un discours favorable à l'éducation, les familles privilégient toujours la scolarisation des garçons : les filles sont moins souvent scolarisées que les garçons et elles fréquentent plus volontiers les écoles publiques que les garçons (Moguerou). À l'exception des classes sociales les plus favorisées, la scolarisation des filles reste en retrait de celle des garçons.

Enfin, le rapport des familles pauvres à l'École est encore peu abordé : si le thème des relations éducation/pauvreté a suscité de nombreuses études théoriques (Henaff *et al.*, 2009), peu d'enquêtes de terrain ont ciblé de façon spécifique ces populations. Ainsi par exemple, nous disposons de nombreuses études sur le choix de l'établissement scolaire ou sur la pratique de l'évitement scolaire des familles de classe moyenne ou aisée (François & Poupeau, 2004), mais de peu d'études sur les choix des familles populaires, du fait que ces familles sont souvent

perçues comme n'étant pas en situation de faire des choix, et par conséquent pas productrices de stratégies. Pourtant, les familles populaires s'investissent dans la scolarisation de leurs enfants (Périer ; Daverne & Dutercq ; Sanselme) et tentent au moyen de stratégies diverses de desserrer les contraintes que leur impose l'obligation scolaire (Henaff & Lange).

L'analyse des expressions de la demande scolaire et des représentations sociales de l'École incite à relativiser le processus d'imposition de normes internationales. Le nouvel ordre scolaire mondial se construit en juxtaposition de dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l'idéologie dominante. La tendance à l'uniformisation des systèmes, le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes vis-à-vis des politiques éducatives. D'un côté, on observe l'élaboration de politiques d'éducation qui répondent au projet de l'école primaire universelle et du droit à l'éducation. De l'autre, les États adaptent ce projet en fonction de leurs contraintes et objectifs propres, et les populations, bien que manifestant parfois leur adhésion au projet scolaire, élaborent des représentations du droit à l'éducation qui apparaissent parfois distantes des conceptions occidentales à visée universelle. Cependant, la généralisation de l'École et l'extension des scolarités induisent un processus de socialisation qui met en jeu la construction de l'identité et l'avenir des jeunes générations, tout particulièrement lorsque les familles sont éloignées culturellement de l'univers scolaire, qu'elles résident au Sud ou au Nord. Parfois, les échecs scolaires se conjuguent avec l'affaiblissement du lien intergénérationnel entraînant « une position de tiraillements d'entre-deux mondes » (Périer). Ce processus d'autonomisation et d'« individualisation » qui est souvent refusé par les populations des classes défavorisées du Sud – comme lorsque la scolarisation des filles remet en cause l'ordre social (Moguerou) – explique les oppositions à l'École, tout particulièrement en période de crise et de remise en cause de la mobilité sociale.

Au Sud, notamment en Afrique où les programmes pour le développement ont fait place à la lutte contre la pauvreté, la généralisation progressive (mais souvent rapide) de la scolarisation devrait aussi inciter, comme le propose Pierre Périer dans le contexte français, à davantage s'intéresser aux conséquences de cette scolarisation croissante et de l'allongement des scolarités sur l'évolution des rapports intergénérationnels au sein des différents groupes sociaux. Les contextes diffèrent mais la problématique garde toute sa pertinence. Par delà les différences, une telle mise en regard de ces contextes et de ces approches ne peut qu'enrichir la compréhension du fait scolaire à travers le monde.

Ces regards croisés sur les réactions des familles face aux impératifs scolaires dans des contextes très différents (tant d'un point de vue éducatif que social,

économique et culturel) mettent en lumière à la fois des constances et des spécificités dans les rapports entre familles et École. Les contraintes imposées par les systèmes éducatifs d'une part, les ressources mobilisables et mobilisées par les familles d'autre part diffèrent, mais les réponses apportées, les stratégies mises en œuvre par les familles, au Nord et au Sud, présentent de fortes similarités, notamment dans la reconnaissance d'une importance croissante de l'éducation scolaire.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

ALTHUSSER (L.), 1970, « Idéologie et appareils idéologiques d'état (notes pour une recherche) », article paru dans *La Pensée*, n° 151, juin 1970, reproduit dans « Positions », Paris, Éditions sociales, 1976.

AZOH (F.-J.), LANOUE (E.) & TCHOMBE (T.) (éds), 2009, *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala.

BALLION (R.), 1982, *Les consommateurs d'école – Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock.

BONNET (M.), HANSON (K.), LANGE (M.-F.), PAILLET (G.), NIEUWENHUYS (O.) & SCHLEMMER (B.), 2006, *Enfants travailleurs, Repenser l'enfance*, Lausanne, Éditions Page 2.

BRAY (M.), 1999, *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

DÉCLARATION MONDIALE SUR L'ÉDUCATION POUR TOUS, 1990, Jomtien.

DUTERCQ (Y.) & LAFAYE (C.), 2003, « Engagement et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, pp. 469-495.

FARIA FILHO (L.-M. DE), 2003, « Scolarisation, cultures et pratiques scolaires au Brésil : Éléments théoriques et méthodologiques d'un programme de recherche », *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1477-674X, vol. 39, Issue 6, pp. 779-799.

FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION, 2000, *Synthèse globale. Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000*, Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, Paris, UNESCO.

FRANÇOIS (J.-C.) & POUPEAU (F.), 2004, « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Éducation et Sociétés*, n° 14/2, pp. 51-66.

GEAY (B.) & MEUNIER (A.) (éds), 2003, « La "déscolarisation" en France : l'invention d'un "problème" social ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, pp. 3-168.

GÉRARD (E.), 1999, « Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest. Cas du Mali et du Burkina Faso », *Politique africaine*, décembre, pp. 101-114.

GÉRARD (E.), 2001, « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques », in M. Pilon et Y. Yaro (éds), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA, pp. 63-79.

- HAMEL (T.), 1984, « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, n° 1, 1984, pp. 39-58.
- HENAFF (N.), 2003, « Quels financements pour l'école en Afrique ? », *Cahiers d'études africaines*, « Enseignements », Lange M.-F. (dir.), XLIII (1-2), n° 169-170, pp. 167-188.
- HENAFF (N.), LANGE (M.-F.) & MARTIN (J.-Y.), 2009, « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue française de socio-économie*, 2009/1, n° 3, pp. 187-194.
- KANT (E.), 1785, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Librairie philosophique J. Vrin, coll. *Bibliothèque des textes philosophiques*, Édition de 2000, 160 p.
- LANGE (M.-F.), 1998a, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.
- LANGE (M.-F.) (dir.), 1998b, *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- LANGE (M.-F.) (éd.), 2001, « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, pp. 3-182.
- LANGE (M.-F.) & MARTIN (J.-Y.) (éds), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 563-737.
- LELIEVRE (C.), 1991, *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*, Paris, Nathan.
- O'PREY (S.), 2004, « Les activités extrascolaires des écoliers : usages et effets sur la réussite », *Éducation et formations*, n° 69, pp. 89-105.
- PILON (M.) (éd.), 2006, *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris, CEPED, coll. « Rencontres » du CEPED.
- PILON (M.) & YARO (Y.) (éds), 2001, *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, Dakar, UEPA.
- SINGLY (F. de), 2002, « La "liberté de circulation" : un droit aussi de la jeunesse », *Recherches et prévisions*, n° 67, pp. 21-36.
- SCHLEMMER (B.), 2002, « Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail », *Communications*, n° 72 (F. Flahault & M. Schaeffer (éds), « L'idéal éducatif »), pp. 175-194.
- SCHLEMMER (B.), 2003, « Droit au travail et droit à l'éducation – compatibilité et hiérarchie de ces droits appliqués aux enfants ? », in G. Henaff et P. Merle, *Le droit à l'école, de la règle aux pratiques*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 187-200.
- TERRAIL (J.-P.), 1997, « La sociologie des interactions famille/école : Famille et sociologies », *Sociétés contemporaines*, n° 25, pp. 67-83.
- VELEDA (C.), 2004, « Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes », *Éducation et sociétés*, n° 14/2, pp. 85-100.
- VINCENT (G.) (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LES ÉLÈVES DE L'ÉLITE SCOLAIRE : UNE AUTONOMIE SOUS CONTRÔLE FAMILIAL

Carole DAVERNE et Yves DUTERCO*

Dans de très nombreux pays, du Nord comme du Sud, les politiques d'éducation s'appuient de plus en plus sur la responsabilisation des familles, devenue le maître mot d'une bonne gouvernance et d'une bonne régulation telle qu'elle est définie par des instances transnationales très actives en matière d'éducation et de formation (Cusso, 2006 & 2007 ; Normand, 2006 ; Resnik, 2006). L'objectif est à la fois politique – diminuer le poids de la tutelle des autorités publiques et donner plus de latitude aux citoyens – et financier – abaisser la charge des états –, sans qu'il soit toujours aisé de démêler les différentes considérations présidant aux incitations supranationales et aux décisions nationales qui vont dans le sens de la responsabilisation.

On parle désormais couramment de l'investissement éducatif des familles (Gissot *et alii*, 1994 ; Héran, 1996) pour évoquer leur participation non seulement financière mais aussi en termes de temps consacré, de soutien scolaire direct ou indirect (Glasman, 1997), d'appui moral ou psychologique. Si les chercheurs recourent volontiers à la notion d'investissement éducatif, c'est qu'elle signale bien l'importance du rapport entre coût et bénéfice attendu : en investissant dans les études de leurs enfants, en fonction de leurs ressources, les parents escomptent un retour sous la forme à la fois de leur bonne insertion professionnelle et sociale et d'un épanouissement (Singly, 1996). Certes le niveau de conscience stratégique et donc de rationalité est sans doute variable, mais qu'en est-il aujourd'hui, dans une période très incertaine du point de vue social, économique et professionnel ? Quels sont les comportements qui en sont induits ? Il nous semble que désormais, la crainte pour l'avenir des enfants touche tous les milieux : chez les familles les moins favorisées, on sait que la concrétisation des espoirs de promotion sociale n'est nullement assurée et, dans tous les cas, qu'elle passe par beaucoup de sacrifices (Lahire, 1995 ; Laurens, 1992 ; Singly, 1997) ; dans les milieux aisés, le risque avéré de déclassement social des enfants appelle, pour y échapper, une mobilisation familiale intense (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000). L'incertitude

*– Sciences de l'éducation, CREN, Université de Nantes, (carole.daverne@univ-nantes.fr ; yves.dutercq@univ-nantes.fr).

quant au monde du travail et de l'emploi qui les attend a été largement pointée par les sociologues qui auscultent les affres de notre société capitaliste (Brown & Lauder, 2001 ; Sennett, 2000, 2003). Nous considérons que, de façon évidente, cette incertitude rejaillit sur les parcours des élèves et étudiants d'aujourd'hui, conduisant à ce que leurs choix d'orientation soient pesés et préparés en amont de façon intensive, voire excessive, toutes les opportunités paraissant bonnes pour affirmer sa distinction. Les familles sont amenées à produire des demandes à la fois modulées par l'offre proposée et influant sur cette offre. Quand nous parlons ici de familles, cela veut signifier que les demandes n'émanent pas que des parents : elles renvoient à une négociation intrafamiliale à laquelle participe le jeune concerné, éventuellement dès l'école primaire, sans oublier l'intervention, de façon directe ou non, des membres de la fratrie, voire des grands-parents, oncles, cousins...

Nous avons dit que ce phénomène de mobilisation et de négociation familiales nous paraît s'être généralisé à toutes les familles, quelles que soient les spécificités nationales du système scolaire¹ et, en tout cas dans les pays les plus riches, quel que soit le capital social et culturel dont elles sont dotées². C'est le cas de la France que nous étudierons ici, mais sous un angle particulier qui permettra d'analyser la subtilité des stratégies scolaires des familles. Notre contribution porte en effet sur la construction des choix d'orientation des très bons élèves des lycées français, où s'entremêlent aspirations personnelles et influences parentales. Nous nous référons pour cela à une recherche³ interrogeant la carrière et les motivations d'élèves scolarisés dans des classes terminales de lycées d'excellence ou en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) de Paris et de deux grandes villes de Province, Nantes et Rouen. L'enquête par entretiens (plus d'une centaine) s'est intéressée au point de vue des jeunes concernés et de leurs parents, comme à celui des responsables et des enseignants des établissements publics et privés catholiques qui accueillent ces très bons élèves⁴.

1— On pourra renvoyer, pour exemple, aux études menées dans les pays africains, comme celle de Ekomo Engolo (2002) sur les écoles privées confessionnelles au Cameroun ou celle de Sonia Mrcic-Garac sur les associations de parents en République démocratique du Congo (travail en cours, non encore publié), mais aussi dans les pays latino-américains.

2— Dans les pays d'Amérique du Sud comme l'Argentine (Kessler, 2002 ; Veleda, 2003, 2004), le Brésil (Nogueira, 2005) ou plus encore le Chili (Garcia Huidrobo, 2004 ; OCDE, 2004), où l'offre privée d'enseignement s'est fortement développée, les familles, y compris de condition modeste, sont contraintes de faire des choix financiers difficiles et d'user de stratégies scolaires complexes pour améliorer les chances de réussite de leurs enfants.

3— L'équipe était composée, outre les deux auteurs, de Christian Baly, Anne Josso, Patrick Pasquier et Franck Rimbart. La recherche a été soutenue par le CREN (Université de Nantes) et l'UMR Éducation et politiques (INRP et Université de Lyon 2).

4— Ces études ont fait l'objet de trois autres articles auxquels nous renvoyons : Dutercq, 2008, 2009 ; Daverne & Dutercq, 2008a et b.

La richesse du matériau recueilli donne la possibilité d'analyser sous différentes perspectives les principaux éléments de la mobilisation familiale autour des enjeux scolaires et la place pour la négociation intrafamiliale dans la décision de poursuivre des études spécifiques, rapportée aux contraintes, incitations et influences extrafamiliales.

Une enquête sur les très bons élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur

Notre analyse s'appuie plus spécifiquement sur une partie de notre corpus, soit 57 entretiens réalisés avec des élèves d'établissements connus pour leur recrutement sélectif et leurs excellents résultats au baccalauréat et dotés de CPGE. 20 élèves sont en classe terminale de lycée, la plupart en section scientifique, et postulent aux filières d'excellence à l'issue de leur baccalauréat ; 37 sont en classe préparatoire scientifique, économique ou littéraire, première ou seconde année. Il y a 26 filles et 31 garçons, 22 Parisiens et 35 Provinciaux. Au cours d'entretiens individuels approfondis, nous avons demandé à ces très bons élèves de nous raconter leur carrière scolaire, leur formation culturelle, leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle et, de façon plus générale, leurs attentes et leurs motivations⁵. Nous avons insisté sur la manière dont ces parcours se sont construits : les canaux d'information, les sources de conseil, les modes d'arbitrage...

19

Si nous avons cherché à comprendre le sens d'itinéraires individuels, ayant chacun sa spécificité, nous ne pouvions faire comme s'ils n'étaient pas liés aux conditions sociales et culturelles familiales, y compris quand il s'agissait de s'en détacher, avec l'appui plus ou moins affiché des parents⁶.

La diversité de notre échantillon nous a conduits à faire ici le choix de caractériser les jeunes par leur seul milieu d'origine, même si des différences existent entre garçons et filles, Parisiens et Provinciaux, élèves de terminale et de CPGE⁷. Nous

5- Notre analyse est également étayée par les entretiens réalisés avec quelques-uns des parents des jeunes interrogés, sans pour autant que notre texte y fasse directement référence.

6- Pour donner un exemple de l'usage souple des catégories sociales dans l'étude des parcours scolaires, on peut se référer au travail désormais classique de Jean-Pierre Terrail (1984), construit sur les récits rétrospectifs d'enfants d'ouvriers ayant poursuivi avec succès des études supérieures. Le sociologue y montrait la grande diversité de l'influence du milieu social d'origine et, singulièrement, des parents.

7- Deux récentes communications, qui n'ont pas encore fait l'objet de publication, exposent en partie les différences relevées en fonction du genre et du lieu de scolarisation : Daverne (C.) et Josso (A.), « *L'ouverture des CPGE : la fin d'une homogénéité sociale ?* », Communication au colloque CREN-CENS « *Ce que l'école fait aux individus* », Université de Nantes, 16-17 juin 2008 ; Daverne (C.) & Dutercq (Y.), « *Les disparités d'accès aux classes préparatoires : un enchevêtrement de motifs* », Communication au séminaire scientifique national « Transformations des modes de production scolaire des élites », Sciences-Po, Paris, 26 mai 2008.

avons construit une typologie des familles des très bons élèves qui tient compte des capitaux détenus, mesurés par la position socioprofessionnelle des parents. Dans cette classification, inspirée des travaux de Ferrand *et alii* (1997), les détenteurs du capital culturel sont définis par l'occupation d'une profession supérieure. Plus précisément, ces derniers appartiennent aux catégories de l'INSEE : « chefs d'entreprise de 10 salariés et plus », « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Les enseignants du secondaire et du supérieur – à l'inverse des professeurs des écoles – sont considérés comme détenteurs de capital culturel. Selon l'appartenance (A) ou non (a) des parents – dans l'ordre : la mère et le père – à ces catégories, nous avons d'abord distingué 4 types de familles :

- AA (24 dans notre corpus) : les deux parents sont membres des catégories « chefs d'entreprise de 10 salariés et plus » ou « cadres et professions intellectuelles supérieures ».
- Aa (5 dans notre corpus) : seule la mère est membre de ces catégories.
- aA (14 dans notre corpus) : seul le père est membre de ces catégories.
- aa (14 dans notre corpus) : aucun des parents n'est membre de ces catégories.

Au terme des analyses longitudinales et transversales des entretiens, nous avons choisi de les regrouper : d'une part, les classes modestes et moyennes (aa aA Aa) et d'autre part les classes supérieures (AA).

Cette typologie nous est apparue pertinente à trois niveaux : elle vise à relativiser le discours généralement tenu sur l'origine sociale des très bons élèves de lycée et de CPGE ; elle montre que les groupes distingués, au-delà d'une certaine homogénéité, sont porteurs de stratégies éducatives et d'une implication spécifique ; elle accorde enfin une place à l'activité maternelle, liée à un capital scolaire dont on sait l'importance dans la transmission d'un capital culturel rentable sur les bancs de l'école.

Un investissement parental de tous les instants

À travers leur récit, les jeunes que nous avons rencontrés font valoir le fort investissement de leurs parents dans leur scolarité : ils croient savoir ce qu'exige une scolarité réussie et quelle part ils doivent y prendre, ce qui se concrétise par exemple par la recherche des options et des voies d'orientation les plus propices. Il y a parfois surabondance, afin de ne pas se tromper. Ainsi, l'allemand en première langue vivante, le latin, une filière scientifique constituent des choix classiques encore valides, surtout dans l'enseignement public où ils peuvent être des moyens d'échapper aux « mauvaises classes ». S'y ajoutent ou s'y substituent les options musique ou cinéma, l'inscription en filière européenne ou internationale,

l'initiation à une langue vivante dès l'école primaire... Parmi ces choix, il est toutefois difficile de distinguer ce qui relève de la stratégie ou non. En effet, l'initiation à une langue vivante dès les classes primaires était déjà obligatoire dans certaines écoles à l'époque où les élèves interrogés ont fait leur scolarité initiale ; le choix d'une option musique ou cinéma peut résulter du seul attrait avéré pour les arts ; l'apprentissage du latin peut s'expliquer par le souhait de suivre des camarades de classe... Le plus intéressant à retenir est sans doute que ces choix, qu'ils relèvent ou non d'un comportement stratégique, ne concernent pas exclusivement, loin de là, les familles les plus dotées en capital culturel. La prédilection pour les options de distinction touche en fait des familles dont la caractéristique commune est qu'elles cherchent à assurer la meilleure scolarité à leurs enfants, comprise à la fois comme celle qui leur assurera le meilleur avenir et celle qui leur conviendra le mieux – les deux pouvant bien évidemment être, de leur point de vue, corrélés.

D'une façon générale, le récit des jeunes interrogés révèle combien, dans la sphère familiale, l'école est privilégiée et valorisée, la scolarité, encouragée et accompagnée, l'éducation, ouverte et scolairement efficace ; mais ce récit témoigne aussi – et il est important de le souligner – d'un engagement parental bienveillant et non exclusivement focalisé sur la performance scolaire.

Les explications mettent ainsi en avant un soutien destiné d'abord à aider le jeune à faire des choix qui le satisferont, comme Astrid (aa) : « *Mes parents ont toujours mis un point d'honneur à nous faire faire des études, qu'on sache ce que l'on veut faire plus tard* ». Julien 2 (aA) insiste quant à lui sur le fait que, s'il a reçu une éducation en bonne adéquation avec la culture scolaire, ce fut de manière non contraignante : « *une éducation tolérante. Dans le sens où cela restait ouvert et libre, où tout ce qui tournait autour de la culture, de l'érudition, du savoir était valorisé* ».

21

L'investissement familial est particulièrement visible dans les classes de primaire et de collège, où il se traduit par une attention aux résultats et un suivi, parfois serré, du travail à la maison. Par la suite, il se fait plus subtil, ce qui ne signifie pas qu'il diminue, mais qu'il change de forme, à la mesure du développement des enfants et de la relation que les adultes entretiennent avec eux. Chez les lycéens et étudiants, on met donc en avant l'autonomie, y compris dans les choix d'orientation : le succès passerait alors par la confiance réciproque et la valorisation de la satisfaction personnelle du jeune. C'est tout à fait ce que rapporte Charley (aA) quand il décrit un suivi parental qui prend la forme du cadrage, de l'incitation constante au travail, des conseils, tout en s'accompagnant de l'autonomie dans la gestion des études : « *Ils me laissent choisir, ils me disent : bon, c'est pour toi, tu décides ce que tu fais mais tu devrais faire ça* ». Le contrôle plus strict et quotidien dans les premières années de la scolarité de Charley s'est atténué au fil du temps, en raison de l'acquisition d'une habitude de travail et d'un « sens

du devoir » : *« J'arrivais à me remettre dans le droit chemin avec leurs conseils. Mais ça c'était plutôt au lycée, mais quand j'étais au primaire ou au collège, le soir, c'était : "tu fais tes devoirs" »*. Quant à Stéphanie (aA), dont les parents sont enseignants et lui apportent de précieux conseils en matière de méthode de travail et d'organisation, elle acquiert très jeune les ficelles du métier d'élève, les savoirs cachés qu'elle estime majeurs dans sa réussite scolaire : *« Je me suis pas rendue compte mais peut-être qu'ils m'ont plus transmis des valeurs de travail. Je travaille beaucoup et, si je travaille beaucoup, c'est grâce à eux qui m'ont encouragée à travailler beaucoup. Ils m'ont habitué à faire mes devoirs, à prendre de l'avance sur mon emploi du temps et quand je suis arrivée au lycée, je savais m'avancer et prendre de l'avance »*. Enfin, Bernard (AA) indique également que ses parents l'ont d'abord beaucoup aidé dans l'organisation de son travail, puis *« c'est allé decrescendo, enfin ça allait de moins en moins et, on va dire, enfin en quatrième, troisième, je me débrouillais à peu près tout seul »*. Au fil du temps, si une relation de confiance s'est ainsi instaurée, c'est aussi en raison de l'obtention de résultats scolaires satisfaisants, comme en témoigne Pierre-Alain (AA) : *« J'ai toujours été libre de faire ce que je voulais parce que, dès le début, j'avais de bonnes notes, donc ils me faisaient confiance (...). Ils étaient contents que j'aie de bonnes notes mais ils ne me surveillaient pas, quoi »*.

Ne faut-il pas en déduire que, durant les années d'école et de collège, l'investissement familial a pris la forme d'un contrôle étroit de la scolarité des enfants, construisant ainsi des individus raisonnables et ayant parfaitement intégré le message délivré par leurs parents ? Une fois devenus de grands élèves, ils seraient de ce fait considérés comme aptes à prendre des décisions et à se réguler de façon autonome.

Des rôles parentaux sexués

Si on peut parler de façon générale d'investissement familial, une analyse plus attentive fait ressortir, au sein du couple parental, une répartition des rôles particulièrement sexuée quant aux enjeux scolaires.

En effet, selon un schéma très traditionnel, ce sont les mères qui consacrent le plus de temps à l'éducation de leurs enfants (Héran, 1994), y compris dans sa dimension scolaire, quitte à abandonner leur carrière professionnelle durant quelques années, à décliner des opportunités de promotion ou à exercer à temps partiel. Les mères remplissent d'abord un rôle de répétiteur : elles font réciter les leçons de leurs jeunes enfants ; attentives à leurs résultats, elles apportent un soutien scolaire en cas de besoin ; elles sont les principaux vecteurs de la dynamique de travail dans le foyer. Ainsi, l'apprentissage précoce de la lecture – dont ont souvent bénéficié les jeunes rencontrés – est également le fait des

mères, comme en témoigne Charley (aA) : « *J'avais appris en maternelle, en fait les règles de base vraiment rapidement et puis ma mère m'avait fait lire quelques articles dans des bouquins et puis un jour, hop, le déclic, avant le CP* ». Cette mobilisation maternelle peut aller encore plus loin et concerner l'apprentissage d'une langue étrangère, comme chez Guillaume (AA) : « *J'ai l'impression que j'ai toujours parlé anglais... Maman nous parle souvent anglais : pour mettre le couvert, en faisant les courses. Elle nous achète même des bouquins en anglais. Je me souviens quand j'étais petit, on devait lui traduire ce qu'on lisait* ». On assiste finalement à un véritable *monitoring* du travail scolaire (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002), qui n'est pas exclusif des classes privilégiées.

À côté du soutien strictement scolaire, les mères jouent également un rôle prépondérant dans le cadre de discussions avec leurs enfants. Enfin, il ne faut pas s'étonner que ce soient elles qui, dans quelques cas, prolongent leur investissement en devenant déléguées de classe, même si cela ne doit ravir qu'à moitié leur progéniture, comme l'explique Paul (AA) : « *Depuis la sixième, ma mère a toujours été, à mon désespoir, au conseil de classe (...). Je crois qu'elle aurait bien aimé l'être en prépa. Mais on lui a dit non* ».

Si, nous l'avons indiqué, la mobilisation parentale s'atténue au fil du temps, il n'en demeure pas moins que certaines mères continuent à s'inquiéter du travail réalisé par leurs enfants, pourtant élèves en CPGE : « *Ma mère est assez pressante. Donc, à chaque fois que je lui téléphone, je lui dis "je suis allée au cinéma, je me suis fait une petite détente le soir" et elle me dit : "tu travailles pas ?"* » (Marie, aa).

Les pères, quant à eux, apportent un soutien scolaire moins systématique, réservé aux périodes où les enfants rencontrent des difficultés. En revanche, ils sont plus présents dès lors qu'il s'agit de faire des choix déterminants, par exemple lorsqu'il faut décider d'une filière, d'une orientation post-baccalauréat ou d'une grande école. Ce rôle peut revêtir différentes formes, plus ou moins directives. La mobilisation de certains pères se limite à une diffusion de l'information, soit qu'ils aient une bonne connaissance de l'univers des filières et des établissements d'excellence : « *Mon père travaillait à l'ESC [école supérieure de commerce] de Rouen. Il pouvait donc m'expliquer un peu ce que c'était et comment ça se passait, la formation en école de commerce. J'avais eu des discussions avec mon père pour savoir si c'était mieux de faire S ou ES* » (Anne-Laure aA) ; soit qu'ils s'investissent dans une recherche active : « *C'est lui qui va sur les sites des écoles, il me dit : tiens, regarde, telle école fait ça. Et donc, c'est vrai qu'il nous a sûrement aidés puisque mon père nous a montrés quelques écoles* » (Kristina, aa). Elle peut aussi prendre la forme d'un conseil averti pour Charlène (aa) : « *Il m'a laissé choisir tout en disant que ce serait vraiment bien si je faisais ça* » ou d'une recommandation insistante pour Stéphanie (aA) : « *Puis mon père m'a dit : "tu sais la prépa, c'est vraiment très*

bien, et moi, je me suis dit : “tiens pourquoi pas !” Et à la fin de l’année, je voulais plus, je voulais plus faire prépa, je me disais : “non, non ça va pas du tout me plaire, ça”. Et puis mon père, il m’a, je dirais pas poussée, je dirais plutôt : il m’a vivement encouragée à rentrer en prépa ». Enfin, dans des cas moins courants, l’intervention paternelle peut venir à l’encontre des souhaits des enfants. Par exemple, le père de Guillaume (AA) refuse fermement que son fils prenne une option cinéma au lycée – il lui impose le latin –, puis qu’il fasse une classe post-bac « ciné-sup » ; il accepte toutefois qu’il s’inscrive en CPGE littéraire, alors que l’ambition qu’il avait pour son fils était de la voir intégrer une grande école scientifique. Il ne s’agit pas de décisions strictement imposées dans ces familles où, dans tous les cas, on privilégie une gouverne souple, conforme à la meilleure réussite des enfants : le père de Guillaume s’oppose à son fils, tout en suivant de près sa scolarité, ce qui conduit à se rabattre sur des choix de compromis. Guillaume l’a bien perçu : il se plie aux recommandations paternelles, veut réussir le concours sans songer à intégrer l’École normale supérieure, mais en vue de peser sur la discussion pour négocier son avenir dans le cinéma.

Ce sont aussi les pères – à l’image de celui de Frédéric (AA) – qui témoignent d’une grande déception dès lors que leurs enfants s’écartent des voies les plus prestigieuses : « Quand j’ai dit à mon père que je voulais faire une prépa commerciale, il n’a pas du tout apprécié, pas du tout ; parce que lui, il a fait une école d’ingénieur, il a été dans une école d’ingénieur post-bac, et finalement, pour lui, il a toujours été dans une famille où il y avait des polytechniciens et des centraliens ; pour lui, la voie royale c’était une prépa d’ingénieur, donc du coup, je me suis fait prendre dans la figure que c’était des études de seconde zone ».

Les pères manifestent enfin un intérêt personnel pour les enseignements suivis par leurs enfants, comme l’explique Astrid (aa) : « Mon père, il s’intéresse à ce que je fais et il aime bien que je lui en parle. Et lui, il aime bien comprendre les problèmes économiques de ce monde, notamment tout ce qui est chômage. Il aime bien que je lui en parle ». Il tiennent aussi souvent le beau rôle dans ce partage sexué de l’investissement du couple parental dans les études, quand ils suscitent la curiosité et l’envie d’apprendre : « Mon père, qui a fait des études d’ingénieur, m’a montré des choses légèrement plus intéressantes et ce qu’il m’a montré, c’était effectivement beaucoup plus intéressant que ce qu’on faisait en cours et ça m’a tellement intéressé que je ne faisais plus que ça et j’ai regardé les anciens livres que mon père a utilisés quand il était à l’université, j’ai commencé à les lire et ça m’a passionné » (Nikolay aA).

Notre enquête atteste du fait que mères et pères sont tout aussi préoccupés de donner à leurs enfants les meilleures chances de réussite dans les études, mais que leur engagement diffère dans ses modalités : les mères consacrent à cette mission plutôt du temps au quotidien, tandis que les pères s’investissent surtout

épisodiquement en matière de soutien pédagogique et de conseil. Les pères cherchent à peser sur les choix d'orientation, mais ils ne sont pas les seuls à exercer une influence en la matière : c'est bien toute la famille qui joue un rôle dans ce processus devenu déterminant à l'heure où la seule réussite scolaire ne suffit pas à assurer le succès de l'insertion sociale et professionnelle.

L'influence des autres membres de la famille

La poursuite de la scolarité est en bonne partie la résultante du croisement entre influence parentale et aspirations personnelles, mais elle doit beaucoup aussi au parcours des membres de la fratrie comme à celui de la famille élargie.

Ainsi n'est-il pas rare de rencontrer des jeunes dont la trajectoire scolaire ressemble étroitement à celle des frères et sœurs aînés, dès lors qu'ils sont d'abord passés par une filière scientifique au lycée, puis les classes préparatoires et une grande école d'ingénieurs. Astrid (aa) insiste sur l'impact du discours de son frère, qui est à l'École centrale, tant dans son orientation en filière scientifique qu'en CPGE : « *Il [mon frère] m'a fait un speech énorme sur la prépa, il m'a dit que c'était super. Quand il m'a dit ça, je me suis dit : "génial, j'y vais"* ». L'influence peut être plus subtile et revêtir une forme contradictoire, si on pense au cas de François (AA) dont le frère polytechnicien a joué un rôle non négligeable dans son parcours, puisqu'il avoue avoir choisi une classe préparatoire commerciale, notamment pour ne pas emprunter le même chemin que lui : « *Ce qui a joué aussi, c'est que j'ai un grand frère qui a 4 ans de plus que moi. Il a fait une math sup, math spé, peut-être qu'inconsciemment j'ai voulu me démarquer de cela par une prépa HEC et non une prépa math sup, math spé* ».

Les membres de la fratrie constituent des modèles et références susceptibles d'ouvrir le champ des possibles quand leur brillante trajectoire antérieure permet de maîtriser les règles du jeu scolaire et de choisir des établissements prestigieux, des options et filières sélectives, sans oublier qu'ils peuvent fournir les contre-modèles aptes à attiser l'envie de travailler et de réussir quand ils ont raté leurs études. Nous avons effectivement rencontré quelques exemples de cadets qui expliquent avoir été stimulés par l'échec d'un aîné.

Quand les membres de la famille proche ne fournissent pas les références propres à guider les jeunes dont la scolarité réussie durant les premières années du secondaire permet d'envisager des suites ambitieuses, il n'est pas rare de déceler l'influence des membres de la famille élargie, surtout quand leur fréquentation a été effective ou quand ils occupent une place importante dans le discours ou la mémoire familiale. Il peut s'agir d'un oncle ou d'une tante normalien, de cousins

ou cousines étudiants dans une filière d'excellence. Parfois ce sont ces membres de la famille élargie qui fournissent un soutien scolaire direct, comme les tantes professeurs d'Antoine (AA) ou de Guillaume (AA), ou un stimulus, comme la grand-mère de Mathieu (aA).

On peut donc considérer que c'est tout l'environnement familial qui agit sur le parcours scolairement réussi des jeunes que nous avons interrogés, de façon très directe ou moins directe, de façon positive mais parfois aussi, négative. Quand les parents ne sont pas les vecteurs directs de telle ou telle appétence, les élèves évoquent de façon très spontanée d'autres références. Leurs choix d'option ou de filière, leur engagement dans une voie d'excellence n'est jamais le fruit de la seule volonté personnelle, même si celle-là est indispensable et si chacun semble être très sensible à la ménager. Ces choix ont fait l'objet de conseils, de discussions, de négociations auxquels différents membres de la famille participent à la mesure de leur expérience.

De façon moins directe, l'influence parentale ou familiale s'exerce très tôt à travers l'organisation des loisirs des enfants.

Une pédagogisation systématique des loisirs

26

À l'instigation de leurs parents, et quel que soit le milieu social, l'emploi du temps des jeunes de l'élite scolaire laisse une grande place aux activités sportives, culturelles et artistiques, essentiellement – mais pas exclusivement – avant l'entrée en CPGE. Ces activités sont d'autant plus variées et fréquentes que ces jeunes, qui ne rencontrent pas de difficultés scolaires, consacrent peu d'heures aux devoirs et apprentissages à la maison. Elles sont le fruit d'« *une persuasion douce* », comme le dit Camille (AA), qui a fait de la danse, de la poterie et le conservatoire de musique. En effet ces activités, même si elles ont le plus souvent été initiées très tôt par les parents, ne sont que rarement présentées comme des contraintes, d'autant plus qu'elles acquièrent avec le temps le statut de loisirs rentables.

Par exemple, François (AA) considère que lire est un passe-temps agréable, qui lui donne l'occasion de se cultiver sans s'en rendre compte : « *Mon plus grand divertissement, c'est lire une pièce de théâtre, je veux dire, le soir, lorsque je n'ai pas envie de faire de maths ou d'histoire. Je suis obligé de travailler par défaut. C'est un très bon choix* ». Cet accès à la culture prend souvent une forme créative qui répond bien aux besoins d'enfants ou d'adolescents très actifs, comme Nikolay (aA) : « *Je lis beaucoup, j'essaie aussi de faire des petites nouvelles* ».

Les loisirs privilégiés sont donc largement à vocation culturelle, mais des activités moins « nobles », moins directement culturelles, comme les jeux vidéos, sont

appréciées parce qu'elles développent des savoir-faire réutilisables dans le cadre de la formation. Jean-Cyprien (AA) pratique des jeux qui sont le prétexte à développer une certaine habileté scientifique : « *Les jeux auxquels je joue sur ordinateur sont des jeux de gestion, alors ce ne sont pas des jeux de gestion de bourse. Mais il y a le côté faire des tableaux, regarder des lois, faire des calculs* ».

La plupart des jeunes rencontrés ont fait de fréquents séjours à l'étranger, dont les parents sont conscients de l'importance pour leur formation linguistique et culturelle. Ces séjours, qu'ils se déroulent ou non dans un cadre pédagogique, peuvent susciter très directement l'envie d'apprendre une langue étrangère et de s'ouvrir à une autre culture que nationale, comme chez Marie (aa) : « *J'ai toujours été bercée dans la culture anglaise, mes parents ont une grande admiration pour l'Angleterre* ». Le bilinguisme participe évidemment de cette tendance, comme pour Kristina (aa) qui sait qu'elle peut compter dans sa scolarité sur l'atout d'une très bonne maîtrise de l'allemand pratiquée à la maison dans les échanges quotidiens, en alternance avec le français.

On peut parler d'une "pédagogisation" des activités extrascolaires des enfants comme caractéristique des parents les plus investis dans la réussite scolaire, et non pas seulement des plus privilégiés socialement. En effet, cette pédagogisation apparaît autant chez les parents de Guillaume (AA), qui ont misé sur les visites de musées et d'expositions, les séjours réguliers en Allemagne et en Angleterre (« *maman y tenait absolument pour entretenir mon anglais* »), que chez ceux, plus modestes, d'Émilie (aa), qui ont veillé à consacrer une part importante des loisirs de leurs enfants à des activités culturelles variées (« *on allait beaucoup dans les musées et c'est vrai que cela aide beaucoup* ») ou d'Astrid (aa), qui emmènent leurs enfants dans leurs nombreux séjours à l'étranger et leur font partager la passion paternelle pour la photographie. Et c'est justement une jeune fille issue d'un milieu non favorisé, Leïla (aa), qui résume le mieux ce que ses parents lui ont apporté et qui a contribué à sa réussite : « *Je pense que c'était une éducation d'ouverture... Je crois qu'ils ont essayé de la diversifier en rendant les choses ludiques par ce qui est de l'enseignement culturel ou par des voyages qui peuvent forger la curiosité* ».

Si, de façon attendue, on retrouve dans les familles de la bourgeoisie un fort encadrement des loisirs qui passe par la recherche d'un entre-soi, certaines familles moins favorisées recourent aux activités de loisir pour soutenir la construction d'un réseau relationnel qui permette à leurs enfants d'accéder à un milieu social supérieur, comme Nicolas (aa), qui a joué au tennis dans un club huppé.

Les loisirs, qui participent à un soutien scolaire indirect, ne semblent pas ici significatifs de distinction entre les classes sociales (Bourdieu, 1979), en termes tant quantitatifs que qualitatifs. La fréquence des activités culturelles et sportives

dépend effectivement du temps consacré au travail scolaire, tandis que la nature des pratiques relève du libre choix et vise parfois, y compris dans certains milieux peu dotés, à une maîtrise des réseaux relationnels.

Le ludique passe enfin par l'apprentissage de la lecture avant l'entrée en primaire, comme nous l'avons déjà souligné. Les enfants sont introduits à la lecture par divers biais, sans *a priori* de visée directe de préparation à la scolarisation. Plusieurs jeunes semblent y avoir souscrit comme s'il s'agissait d'un allant de soi, à l'image de Rodolphe (AA) qui a appris dans le quotidien (panneaux publicitaires, boîtes de céréales...) et précise : « *J'ai été aidé... Mais j'ai pas été poussé* ». Plus rares sont les exemples d'apprentissage calculé et volontaire, comme pour Vincent qui a travaillé à l'aide d'une méthode et bénéficié de l'aide de ses parents. Pourtant, ce jeune affirme que son père et sa mère n'ont pas ouvertement manifesté le désir qu'il apprenne à lire avant l'entrée à l'école primaire. De la même manière, Nikolay (aA) reconnaît le stimulus parental sans considérer qu'il s'agissait d'un projet délibéré : « *On me faisait lire des petites phrases déjà à l'époque, en Suisse... Quand j'ai commencé à lire un petit peu, ils m'ont quand même encouragé à lire des choses un peu plus poussées que ce qu'on lisait à l'école, mais c'était complètement involontaire de leur part* ».

28

Cette ambivalence laisse à penser que l'apprentissage précoce de la lecture n'était pas vu, au sein de la famille, comme contraignant ni comme directement lié à la réussite scolaire, mais comme un jeu ou le simple prolongement d'une appétence de l'enfant.

Le modèle dominant que nous venons de tracer de la mobilisation familiale autour de la réussite scolaire, qui passe par un suivi parental de tous les instants, l'influence de la fratrie et de la famille élargie et la pédagogisation des loisirs, peut se décliner en deux configurations, selon l'appartenance sociale des lycéens et étudiants. Nous insisterons dans ce qui suit sur les milieux non privilégiés, pour faire ressortir combien l'investissement familial peut transcender les frontières sociales et culturelles, mais nous chercherons aussi à mettre en évidence les spécificités repérées, afin de montrer quelles modalités originales il peut prendre selon les ressources dont on dispose.

L'investissement éducatif des parents des milieux non favorisés

Repérer les spécificités de l'investissement éducatif des classes moyennes et modestes (Aa, aA, aa) invite, dans un premier temps, à préciser les particularités des familles dotées en capitaux culturels ou économiques (AA). Celles-là, sans s'opposer au modèle décrit précédemment, se définissent d'abord par « *une liberté-*

contrôle » (Thibaut, AA), c'est-à-dire un apparent laisser-faire, dissimulant en fait un suivi et un cadrage souples de la scolarité, essentiellement en termes d'orientation. Les jeunes sont alors parfois contraints de négocier leurs décisions – qui ne sont nullement laissées au hasard –, et d'adopter des solutions de compromis, afin de maintenir la position acquise par les générations antérieures, comme l'illustrent les deux extraits suivants : « *Par mes parents, je me sentais obligé de faire une classe préparatoire* » (François, AA) et « *Oui, je suis très libre, mais là, on va dire, la pression était plus sous-jacente, les études dans ma famille, ma tante, enfin la sœur de mon père, avait fait Normale sup...* » (Antoine AA). Obtenir systématiquement des résultats scolaires satisfaisants s'impose également, comme l'indique Jean-Cyprien (AA) : « *J'avais intérêt à ramener des bonnes notes si je ne voulais pas qu'ils s'en mêlent* ».

Dans ces mêmes familles, le modèle dominant est également compatible avec les rares cas de fortes pressions familiales quant aux choix des options, de l'établissement ou de la profession, amenant certains jeunes à renoncer à des études jugées par leurs parents trop peu ambitieuses : les choix échappent alors au contrôle de l'enfant, particulièrement “docile” : « *Je pense même pas qu'ils me laisseront aller ailleurs qu'à..., qu'en classe préparatoire* » (Jean-François, AA).

Pour tirer le meilleur parti de leurs études, les enfants du groupe le plus privilégié bénéficient enfin de la bonne connaissance familiale des rouages du système éducatif et tout spécialement des conditions d'accès aux filières d'élite (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000), ne serait-ce que parce que leurs parents, issus l'un et l'autre d'un milieu socialement favorisé, les ont fréquentés et sont bien placés pour réussir des “stratégies d'initiés”.

Mais les enfants des classes modestes et moyennes – les plus étrangères aux formations d'excellence – sont confrontés aux mêmes incertitudes et aux mêmes difficultés dans leur choix des voies les plus propices. De ce fait, leurs parents doivent adopter des stratégies et des comportements similaires, qui supposent de consacrer du temps, notamment dans la recherche d'informations, et un soutien de tous ordres : scolaire, financier et moral. Par exemple, Loubna (aA) indique : « *Ils [mes parents] m'ont donné les possibilités de choisir en me faisant rencontrer des gens, en en parlant avec moi..., ils m'accompagnent* ».

On sait que, d'une façon générale, les trajectoires des étudiants d'origine modeste et moyenne relèvent de l'exploit (Lahire, 1995 ; Laurens, 1992) – ce sont le plus souvent les “exceptions” des terminales scientifiques –, d'où la fierté qu'ils éprouvent à raconter leur histoire scolaire et le fort attachement à la famille dont ils témoignent, à la mesure de la contribution de celle-ci à cette réussite inhabituelle. Il faut cependant préciser qu'ici, l'influence parentale, dans la construction du parcours scolaire, ne prend la forme ni de la “liberté-contrôle” dont parlait

Thibaut (AA., cf. *supra*) ni de la forte pression, caractéristiques des milieux favorisés, en raison du manque de maîtrise du système éducatif. Le soutien des parents passe alors plus volontiers par la valorisation du travail, de l'effort et du sérieux. Ainsi Emilie (aa), dont l'un des parents est instituteur, considère que le soutien familial a surtout tenu à l'importance donnée au travail dans l'éducation qu'elle a reçue : « *Ils nous ont toujours montré que travailler, c'était pour soi, et que c'était vraiment l'essentiel dans la vie, si on voulait réussir sa vie après* ».

Dans les milieux non favorisés, les parents limitent volontiers leur intervention à assurer à leurs enfants les meilleures conditions de satisfaction dans les études et leur laissent donc très tôt le soin de faire leurs choix au long de leur parcours : « *Je me souviens de ma mère qui m'avait dit assez tôt, je crois en primaire : "De toute façon, tu fais tes études pour toi, et nous, on n'a rien avoir avec ça". Et c'est vrai que finalement, après, j'ai appliqué ça* » (Rémi, aa). Il n'est toutefois pas rare que les jeunes soient guidés par les enseignants et spécialistes qu'ils côtoient dans les établissements, par des forums ou des journées portes ouvertes comme celles qu'organisent les lycées à filières post-baccalauréat, par de simples brochures, voire par des relations de la famille.

Les enseignants des classes de terminale, plus rarement les conseillers d'orientation, sont d'autres vecteurs importants d'informations et de conseil ; ce sont eux qui ouvrent ces élèves au monde des classes préparatoires. Par exemple Charlène (aa) explique : « *C'est ma prof d'histoire, je crois, qui m'en a parlé, qui m'a parlé de Flaubert [grand lycée rouennais], de la prépa et sur quoi ça pouvait déboucher ; et puis, entre la première et la terminale, j'ai été visiter l'ESC Rouen* ». Parfois, la poursuite de la scolarité vers une filière sélective résulte même d'une culture locale, transmise par des enseignants d'établissements où on a l'habitude de pousser les meilleurs élèves à y postuler : « *En lycée, la plupart des professeurs incitent à faire prépa parce qu'un bon élève fait prépa, c'est comme ça... Toute la classe a fait prépa en fait. C'est un peu comme si c'était une classe après la terminale* » (Charley, aA). De la même manière, les enseignants des classes préparatoires interviennent couramment dans la construction du choix des grandes écoles, en fonction des résultats des élèves et des coefficients des concours, mais ces recommandations s'adressent particulièrement aux jeunes les moins familiers des exigences propres aux filières d'excellence : « *Avec les enseignants, c'est eux qui nous disaient un petit peu la plus haute école qu'on peut potentiellement espérer et avoir ; donc ça, c'est eux qui nous fixaient un petit peu nos limites, vers le bas ou vers le haut* » (Lucille, aA). À cette première influence d'ordre stratégique s'ajoute tout un discours relatif à la réputation et à l'image des grandes écoles.

Enfin, l'information peut être relayée par des connaissances de l'élève ou de ses parents. Ainsi, le cercle amical de Justine (aa) constitue-t-il l'un des facteurs

décisifs expliquant sa décision de tenter l'aventure des CPGE : « *La classe prépa pour la voie ES, je n'en n'avais jamais entendu parler... J'en ai parlé à une élève de ma classe, qui m'a dit qu'il n'y avait pas d'intérêt pour moi que je fasse une fac d'éco et de gestion alors que j'avais les moyens de faire une classe prépa* ». Et c'est une amie des parents de Cécile (aa), professeur de mathématiques, qui lui parle des classes préparatoires et des écoles normales supérieures quand elle montre un intérêt précoce pour les études de mathématiques et l'enseignement.

Des motivations où interviennent le cœur et la raison

L'influence parentale se manifeste, aujourd'hui comme hier, sous le prisme du capital économique détenu mais d'une manière qui apparaît tout à fait consciente, comme si nos élèves et leur famille avaient intégré les travaux sociologiques des années 1970, le paradigme de la reproduction comme la théorie du choix rationnel, ceux-là mêmes qui faisaient référence à la génération des parents. En effet, si les élèves de CPGE des milieux favorisés privilégient les parcours qui valoriseront le plus leur curriculum et évoquent systématiquement des études à l'étranger, ceux des classes modestes et moyennes prennent très ouvertement en compte une contrainte budgétaire dans leurs choix d'orientation.

D'une part, ils cherchent à limiter les frais d'inscription aux concours, particulièrement élevés dans les écoles de commerce et de management, en mesurant au plus juste le risque d'échec à l'aune de leur niveau et des coefficients. D'autre part, ils recherchent plutôt une école qui met l'accent sur des stages en entreprise précoces et intensifs ou qui offre un statut d'étudiant rémunéré. Cécile D (aa) estime ainsi qu'une école normale supérieure est tout à la fois la voie la plus sûre (pour obtenir l'agrégation de mathématiques et devenir enseignante) et la plus économique : « *C'est qu'en étant payée, ça m'évite d'avoir des soucis, enfin, surtout pour mes parents* ». Avec l'objectif non seulement de réduire le coût de leurs études mais aussi de bénéficier d'un environnement familial chaleureux, rassurant et confortable, certains élèves, enfin, ont fait le choix délibéré d'une classe préparatoire située à proximité du domicile parental et visent, pour les mêmes raisons, à intégrer une école proche : « *Les ennuis, c'est rester trois mois loin de sa famille, alors que là, je rentre tous les week-ends chez moi, ce qui est quand même agréable ; je suis beaucoup plus détendue, je n'ai pas de nourriture à faire le week-end, et puis je peux voir mes amis, donc je voyais pas l'intérêt de se couper de tout ça, un cadre chaleureux* » (Marie, aa).

L'influence de la famille peut être aussi moins directement lisible. Les lycéens d'origine privilégiée, confrontés à une concurrence de plus en plus difficile, espèrent d'abord un maintien de la position acquise par leurs ascendants. C'est le cas

de Florian (AA) qui justifie son choix d'une scolarité dans un lycée renommé par de fortes ambitions professionnelles, mais assure ne viser par là que le maintien de la position sociale occupée par les membres de sa famille. Les lycéens des classes modestes et moyennes espèrent quant à eux une ascension sociale, voire une revanche sociale. Luc (aA), dont les oncles et tantes maternels sont confrontés à des difficultés financières, porte en lui tous les espoirs de sa famille. Nicolas (aa), issu d'une famille déclassée de la bourgeoisie nantaise, semble pour sa part investi d'une mission de revanche sociale : « *Tout le monde me fait confiance, alors j'aimerais pas les décevoir... Il fallait pas que j'abandonne, je risquais de décevoir mes parents* ». Il souhaite vivement accéder à une formation de haut niveau, à l'image de ses oncles et de son grand-père, et jouir d'un capital économique supérieur à celui de ses parents : « *L'argent fait pas le bonheur, comme on dit. Enfin si, quand même un peu. Mes parents, ils ont souffert de ça. Mes oncles et mes tantes, ils ont beaucoup d'argent. Ils vivent dans de grandes maisons, ils ont des résidences secondaires à la mer. Ils vont au ski. Mes parents, ils vivent en appartement, ils n'ont pas de problèmes d'argent, mais c'est moins riche quand même... Je crois que mon père en souffre un peu. C'est comme le prestige social, c'est pas très brillant. Alors si je pouvais un peu...* ».

Décider de son orientation relève d'autant moins de l'évidence, dans les classes modestes et moyennes, qu'une forte autocensure est présente dans l'esprit des jeunes : ces derniers ne s'autorisent pas à s'orienter vers des filières élitistes. Ainsi, l'écart prévisible entre le milieu social de Justine (aa) et celui des autres élèves a rendu difficile sa décision d'entrer en classe préparatoire. Son origine sociale lui faisait ressentir ce choix comme déplacé : « *Le fait d'entrer en classe préparatoire, c'était aussi réservé à une élite sociale à laquelle je ne correspondais pas. Je pensais que c'était plutôt ces gens qui devaient y aller et pas forcément moi. En fait pour moi, une classe préparatoire, c'était un peu hors de question* ».

Les prises de décision, dans les classes non favorisées, privilégient bien souvent le confort, l'épanouissement et le bien-être des enfants. Voici comment Nikolay (aA) commente son orientation : « *Là [au sujet de la CPGE] ils [mes parents] m'ont pas du tout guidé, ils ont juste dit que je devais faire ce que je voulais faire* », ou Astrid (aa) : « *Mais j'ai quand même demandé à mes parents ce qu'ils me verraient le mieux faire. Ils m'ont répondu que je devais faire ce que j'aimais faire et, vu que j'aimais bien l'éco, je suis allée en ES* ».

Les parents, même s'ils se montrent généralement ouverts et tolérants, freinent les ambitions formulées par les enseignants pour leurs enfants. Cette forme d'auto-sélection est justifiée par la crainte de les voir déstabilisés par des choix trop ambitieux et générateurs de stress. Par exemple, les parents de Stéphanie (aA), Luc (aA), Lucille (aa) et Cécile (aa) ont refusé que leur enfant saute une classe de l'enseignement primaire, malgré des suggestions insistantes des instituteurs, en

invoquant les difficultés d'adaptation ou le manque de maturité. Pour des raisons similaires, certains parents exercent enfin un frein d'ordre géographique, comme ceux de Lucille (aA) par rapport au choix de la CPGE : « *Mes parents voulaient pas que j'aille trop sur Paris parce que ils pensaient, bon, plus jeune, il fallait plutôt se préserver et pas aller trop dans des grandes villes comme ça* » ou ceux de Lionel (aa) par rapport au choix d'un établissement d'enseignement supérieur : « *J'ai peur que mes parents le prennent très mal si j'allais faire mes études à l'étranger, enfin je crois bien, et donc, c'est pour ça que j'essaie de rester aux alentours* ». Mais il ne faut pas minorer le fait que ces restrictions imposées par des parents par ailleurs dévoués et soucieux du bonheur futur de leurs enfants renvoient à des motifs entremêlés, dont le souci du rapport entre coût et rentabilité des études n'est jamais absent. C'est très clairement le cas des parents de Charlotte (aA), réticents quant aux ambitions professionnelles de leur fille qui veut s'inscrire en classe préparatoire à l'école vétérinaire : ils invoquent tout à la fois la dureté des études et le coût futur de l'ouverture d'un cabinet vétérinaire.

Dans les milieux non favorisés, les décisions sont, au bout du compte, tout autant posées et négociées que dans les milieux aisés : les parents des bons élèves déploient une grande énergie pour maximiser le potentiel de leurs enfants, mais ils calculent aussi et doivent parfois assurer des choix moins ambitieux. On montre du volontarisme, on prend parfois des risques, on est prêt à certains sacrifices, on sait aussi renoncer : la visée de promotion sociale est consciemment assumée, mais elle s'accompagne d'une prudence qui peut conduire à faire des compromis autour d'objectifs raisonnables. Il semble, en fait, que les acquis de la recherche sur l'inégalité des chances et les limites de la mobilité sociale soient passés dans le sens commun et imprègnent le comportement des jeunes et des parents, y compris les plus modestement dotés.

Élargir le champ du possible

La contrainte qui pèse de la façon la plus nette dans le discours de ceux que nous avons rencontrés est celle de l'incertitude du monde qui vient, celui où les étudiants d'aujourd'hui auront à lutter pour trouver leur place. Les circonstances socio-historiques dans lesquelles ces jeunes évoluent sont bien différentes de celles qu'ont connues leurs parents lorsqu'ils étaient jeunes. La concurrence y est en effet très développée, l'ouverture internationale du marché de l'emploi tout comme l'ouverture sociale des formations d'excellence augmentant le nombre des prétendants. Cette configuration pèse tout spécialement sur ceux qui ne bénéficient pas du meilleur capital social : bien évidemment les familles des classes populaires mais aussi celles des classes moyennes (Ball, 2003 ; Power *et alii*, 2003) qui doivent, pour prétendre à ce que leurs enfants accèdent à l'élite, penser leur scolarité en

termes toujours plus stratégiques. On peut même aller plus loin en affirmant que cette incertitude sur les meilleurs choix à effectuer est partagée par les familles de tous les milieux sociaux, qui se rejoignent pour multiplier les initiatives.

Parler à ce titre d'investissement éducatif n'est donc peut-être plus adéquat : c'est en fait un véritable impératif scolaire qui s'impose, très tôt et avec force, au sein du groupe familial, comme l'objet de toutes les attentions. Dès les premières années, tout semble fait pour que les enfants s'orientent vers une voie d'excellence, sous couvert de libre arbitre. La mère comme le père, certes sous des modalités différentes, et encore d'autres membres de la famille, frères et sœurs, grands-parents, oncles et tantes, influent en effet de façon directe ou indirecte sur les décisions prises tout au long de leurs études. La recherche de la réussite scolaire est présente jusque dans les loisirs, dont le choix est souvent guidé par ce qu'ils peuvent apporter du point de vue pédagogique.

Mais les enfants eux-mêmes participent à ce mouvement en s'appuyant sur l'expérience de leurs parents pour construire par référence leur chemin dans les études. C'est ainsi qu'ils transforment cette expérience en se l'appropriant à travers la visée d'un double objectif. En effet, la recherche de la réussite socioprofessionnelle, de toute façon problématique et incertaine, ne leur paraît pas incompatible avec celle de l'épanouissement personnel. Allons plus loin : l'incertitude même les conduit à ne pas privilégier la seule réussite sociale, qui ne sera pas forcément au rendez-vous et ne peut donc suffire à elle seule.

Dans un contexte d'ajustements et de reconversions successives, c'est sans doute à l'occasion de la sortie du système scolaire et de la confrontation au marché du travail que les effets de la mobilisation familiale seront les plus manifestes. Entre continuité et rupture, s'ouvre alors tout un champ du possible que les familles s'efforceront en amont pour qu'il soit le plus large possible.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

BALL (S.-J.), 2003, *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*, London, Routledge Falmer.

BOURDIEU (P.), 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

BROWN (P.) & LAUDER (H.), 2001, *Capitalism and Social Progress. The Future of Society in a Global Economy*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

CUSO (R.), 2006, « La Commission européenne et l'enseignement supérieur : une réforme au-delà de Bologne », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, septembre, pp. 193-214.

CUSO (R.), 2007, « La Fast Track Initiative de la Banque mondiale : financement et transformation politique », in A. Vinokur, *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide*, Paris, L'Harmattan, pp. 69-86.

DAVERNE (C.) & DUTERCQ (Y.), 2008a, « L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites », *Éducation et sociétés*, n° 21, 2008/1, pp. 33-48.

DURU-BELLAT (M.) & VAN ZANTEN (A.), 2002, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

DUTERCQ (Y.), 2008, « Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice », *Éducation et sociétés*, n° 21, 2008/1, pp. 5-16.

DUTERCQ (Y.), 2009, « Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès », *Éthique publique*, 11-1, pp. 2-31.

EKOMO ENGOLO (C.), 2002, « Analyse sociologique du bilinguisme d'enseignement au Cameroun », *Éducation et Sociétés*, n° 8, 2001/2, pp. 135-161.

FERRAND (M.), IMBERT (F.) & MARRY (C.), 1997, *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris, L'Harmattan.

GARCÍA HUIDOBRO (J.-E.), 2004, *Políticas educativas y equidad: reflexiones del seminario internacional*, UNESCO.

GISSOT (C.), HÉRAN (F.) & MANON (N.), 1994, « Les efforts éducatifs des familles », *INSEE Résultats*, série « Consommation », *Modes de vie*, n° 62-63.

GLASMAN (D.), 1997, « La scolarisation hors l'école », in J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute, pp. 141-155.

HÉRAN (F.), 1994, « L'aide au travail scolaire : les mères persèverent », *INSEE Première*, n° 350, pp. 58-63.

HÉRAN (F.), 1996, « École publique, école privée, qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, n° 293, pp. 17-39.

KESSLER (G.), 2002, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesoras en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

LAHIRE (B.), 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Gallimard-Le Seuil.

LAURENS (J.-P.), 1992, *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

NOGUEIRA (M.-A.), 2005, « Élités économiques et excellence scolaire au Brésil : la remise en question d'un mythe », *Revue Internationale d'Éducation*, n° 39, pp. 67-78.

NORMAND (R.), 2006, « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 33-43.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, 2004, *Examens des politiques nationales d'éducation au Chili*, OECD Publishing.

PINÇON (M.) & PINÇON-CHARLOT (M.), 2000, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La découverte.

POWER (S.), EDWARDS (T.), WHITTY (G.) & WIGFALL (V.), 2003, *Education and the middle-class*, Buckingham-Philadelphia, Open university press.

RESNIK (J.), 2006, « International Organizations, the "Education-Economic Growth" Black Box, and the Development of World Education Culture », *Comparative Education Review*, vol. 50, n° 2, pp. 173-195.

SENNETT (R.), 2000, *Le travail sans qualités*, Paris, Albin Michel.

SENNETT (R.), 2003, *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Paris, Albin Michel.

SINGLY (F. DE), 1996, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

SINGLY (F. DE), 1997, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », in F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, pp. 45-58.

TERRAIL (J.-P.), 1984, « De quelques histoires de transfuges », *Cahiers du LASA*, n° 2, pp. 35-75.

VELEDA (C.), 2003, « Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior », in C. Velede. & M. Kisilevsky *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO.

VELEDA (C.), 2004, « Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes », *Éducation et sociétés*, n° 14, 2004/2, pp. 85-100.

UNE GÉNÉRATION SANS L'AUTRE ?

Allongement des études et nouvelles configurations relationnelles et identitaires dans les familles ouvrières immigrées

Pierre PÉRIER*

On sait désormais, grâce à de nombreuses enquêtes, que la démocratisation de l'enseignement n'a pas engendré les effets d'égalisation scolaire et sociale escomptés, alors même que la durée d'études s'est objectivement allongée (Merle, 2002 ; Duru-Bellat, 2006). En revanche, le "grand bond en avant" de la massification secondaire a modifié sensiblement les étapes de la construction identitaire des jeunes générations et les modes d'accès à l'âge adulte. La progression rapide de l'espérance de scolarisation a fait émerger une période d'adolescence généralisée dans les milieux populaires, confortant un mouvement d'uniformisation et d'allongement de la jeunesse (Galland, 1991). La diffusion sociale de ce nouvel âge de la vie a coïncidé avec l'effacement progressif des rites de passage (communion, service militaire, fiançailles, etc.) qui marquaient les étapes de la socialisation, de la définition de soi et de ses appartenances. En l'espace de deux décennies, la logique de l'apprentissage et de la mise au travail (et mise en ménage) précoce qui prévalait pour le plus grand nombre des jeunes de milieux populaires a pris la forme d'une adolescence scolaire accompagnée de nouvelles exigences de ressources à mobiliser et d'investissements à consentir, de la part tant des jeunes que de leurs parents.

Enquêtant auprès de familles populaires urbaines¹, on prend la mesure de la place inédite prise par l'école dans le système des relations et dans le processus de transmission entre parents et adolescents. Selon notre hypothèse, les premiers se montrent à la fois préoccupés et rapidement démunis face à la scolarité et à l'avenir

*- Professeur de Sciences de l'éducation – Université Rennes 2, Chercheur au CREAD (Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique) (Pierre.perier@uhb.fr).

1- Trente entretiens individuels portant sur le rapport des familles populaires et immigrées urbaines à l'école ont été effectués auprès de parents, dont un tiers d'origine étrangère ou issus de l'immigration (presque exclusivement maghrébine). Ces familles, de condition économique modeste et parfois précaire, habitent les logements à caractère social de grandes agglomérations. Les membres actifs occupent majoritairement des emplois d'ouvriers pour les hommes, et d'employés de services pour les femmes. Un enfant au moins est scolarisé au collège, une partie d'entre eux l'étant dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire.

de leurs enfants, quand les seconds, en partie affranchis de l'héritage familial et professionnel, affrontent le risque d'une autonomisation et autodétermination plus subies que maîtrisées, *a fortiori* lorsqu'elles se produisent précocement. Comment la distance intergénérationnelle se manifeste-t-elle dans le cours de scolarités et sur les destins individuels, notamment dans les tournants biographiques de l'orientation ? Quelles peuvent être, dans ce contexte, la légitimité et l'autorité symbolique de parents dépourvus des ressources efficaces, et leurs effets sur le processus de socialisation et de construction identitaire des jeunes générations ?

Montée des aspirations et dépossession parentale

Mobilisation et désillusions scolaires

À partir des années 1980, la démocratisation scolaire – au moins par le niveau d'études atteint – portait les jeunes des classes populaires et leurs familles à développer des aspirations nouvelles, repoussant plus loin l'horizon des possibles. La poursuite d'études (« *pousser ses études* ») s'est érigée en norme, avec le baccalauréat comme diplôme à l'aune duquel s'apprécient les chances de « salut » (Beaud & Pialoux, 2000). Au moins faut-il se prémunir des risques de la « carrière négative », celle d'un déclassement social qui pourrait menacer les générations nouvelles, comme il frappe déjà certains parents peu ou prou affectés par une « vulnérabilité de masse » (Castel, 2004). En réalité, plus que les études secondaires ou universitaires dont les parents méconnaissent le plus souvent les paliers et la durée, les contenus et les perspectives d'activité, ce sont les métiers et les statuts auxquels leurs enfants pourraient prétendre qui représentent le levier des aspirations et des dynamiques de mobilisation. Une telle logique renforce le rapport instrumental au savoir et place les jeunes dans les contradictions ou les impasses d'une scolarisation investie de significations extérieures au contenu même des apprentissages (Bautier & Rochex, 1998). Le sens des études s'exprime en termes de niveau ou d'espérances de scolarisation (« *aller le plus loin possible* »), elles-mêmes indexées à des ambitions de position sociale. Ainsi de cette mère au foyer (origine algérienne, quatre enfants) qui donne pour visée à son fils, scolarisé en classe de 4^e, de travailler « *dans une direction, directeur de quelque chose* ». Il s'agit également, par le biais des études, de se doter de protections face à la précarité de l'emploi ou d'accéder simplement à cette « vie normale » (Charlot, 2001), objet d'une conquête que d'autres tiennent pour acquise. L'intérêt pour le statut de fonctionnaire, indépendamment ou presque des métiers proposés, symbolise ce type d'aspiration. Une mère d'origine algérienne (au foyer, sept enfants) le dit sans détours :

« *Un bon travail comme avec l'État, c'est mieux, parce qu'on reste comme ça, tranquille avec l'État, comme un cadre. C'est bien pour l'État, c'est mieux que*

quelqu'un qui travaille comme ça et qui fait faillite ou comme quelqu'un qui entre à l'usine pour travailler ».

Il est vrai que la représentation des possibles professionnels a changé et que les métiers visés idéalement au sein des familles ouvrières s'apparentent désormais à ce qui est observé dans les autres milieux avec les professions d'avocat, de médecin, d'informaticien ou encore d'enseignant, parmi les plus citées (Poullaouec, 2004). Ce rattrapage dans les représentations a été plus rapide que la progression réelle des scolarités, qui ont elles-mêmes évolué plus vite que la structure des emplois correspondant à ces qualifications². Un fossé s'est creusé, au cours de scolarités plus ou moins chaotiques et d'orientations subies, entre les études suivies et les professions espérées, de sorte que l'ouverture des possibles se referme progressivement et que l'avenir s'obscurcit. En ce sens, la scolarité de nombre de jeunes de milieux populaires, immigrés maghrébins en particulier (Brinbaum & Kieffer, 2005), est l'expérience d'un décalage entre les espérances nées d'une égalisation des possibles et l'impossibilité qu'ils découvrent en cheminant, souvent plus tôt et de façon plus radicale, de pouvoir les réaliser un jour. Le désajustement croissant entre les "promesses" de l'allongement des études et les difficultés d'insertion professionnelles et de stabilité de statut, y compris des diplômés, laisse les parents et leurs enfants désorientés (Beaud, 2001).

Des parents scolairement décrochés

En même temps qu'elles ont intériorisé la nécessité des études pour leurs enfants, les familles ouvrières et immigrées se voient progressivement dépossédées de la capacité à préparer leur avenir et, au-delà, celui de la lignée. Le mode de reproduction à dominante scolaire et les modalités de la scolarisation exigent des parents des ressources et compétences qu'ils ne possèdent pas ou ne savent pas utiliser efficacement. Ils se voient ainsi privés de la capacité à soutenir économiquement et culturellement les scolarités de leurs enfants, voire en difficulté de comprendre ce qu'ils font, avec des effets accentués au fil des années d'études.

On l'observe sur le plan des apprentissages à partir du niveau élémentaire, car si les parents ne rechignent pas à aider dans les leçons et devoirs à la maison (comme le montre le temps consacré par les mères ouvrières, en particulier), ils n'adoptent pas nécessairement les méthodes pratiquées et attendues à l'école, mais

2- Pour ne prendre qu'un exemple, on peut souligner que près des deux tiers des emplois des concours de la fonction publique sont pourvus par des titulaires d'un niveau d'études supérieur à ce qui est requis (Duru-Bellat, 2006 ; Terrail, 1984).

bien celles qu'ils ont connues et jugent, parfois à tort, toujours efficaces (Terrail, 1997). En outre, la "bonne volonté" ne suffit pas et les parents sont rapidement, c'est-à-dire dès l'entrée au collège, en position de "décrochage scolaire" pour suivre et soutenir les scolarités de leur progéniture (Périer, 2008a). Les relais et recours que certains ont sollicité, à travers notamment l'accompagnement scolaire dans les quartiers, n'offrent plus les mêmes possibilités au niveau du secondaire et, hormis l'aide apportée ponctuellement par de grands frères ou de grandes sœurs plus avancés dans leur scolarité, les jeunes font face individuellement, et avec un succès inégal, à leurs exigences scolaires. Cette forme d'impuissance scolaire parentale se manifeste au risque de leur « disqualification symbolique » (Millet & Thin, 2004) car ils n'offrent guère de soutien ou de recours afin de surmonter efficacement les accroc et épreuves de la scolarité.

En outre, les parents des milieux populaires et immigrés ne sont pas aisément en mesure de s'informer et surtout de tisser les liens de partenariat selon les normes développées par l'institution. Leur position plus en retrait contraste avec les incitations répétées à participer et à s'investir et elle peut être la source de malentendus ou d'un différend avec les agents de l'école (Périer, 2005). Celui-ci ne manque pas de se manifester dès lors que surviennent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Démunis pour aider scolairement, tant par leur soutien direct qu'indirect (par le biais de cours particuliers par exemple), les parents le sont également dans les relations avec l'école et les enseignants, ne sachant pas précisément comme intervenir, ni ne percevant les attentes implicites de l'institution scolaire à leur égard. Les contacts, encore fréquents au niveau de la maternelle ou de l'élémentaire (Kherroubi, 2008), s'espacent au cours de la scolarité ; les rencontres se font de plus en plus à la demande (parfois sur le mode de la convocation) d'une école dont le souci d'informer et d'associer les parents a aussi pour effet, lorsque les situations se dégradent, de les confronter à une forme d'impuissance à peser sur la scolarité et la socialisation scolaire de l'enfant. La difficulté des parents ouvriers et employés, surtout s'ils sont immigrés, à faire des "choix" d'orientation requérant l'accès à l'information pertinente et une capacité programmatique dans la négociation des parcours, en particulier en matière d'options et de filières, est un indice d'un rapport obligé de délégation à l'institution scolaire ou à l'enfant lui-même. Ainsi, questionné sur l'orientation envisagée à l'issue de la classe de 3^e, un père ouvrier répond, à propos de son fils :

« Après la 3^e ? Personne ne nous a dit ce qu'il pouvait faire, à part mon fils... On ne sait pas ce qui est mieux, on s'en fout qu'il aille jusqu'à 25 ans, il faut qu'il arrive à quelque chose pour avoir un niveau, pour être plus qu'un simple mécanicien ».

La négociation de l'orientation avec les familles placées dans l'incapacité de décrypter le système ou coupées du réseau d'interconnaissances pouvant les

guider, induit un rapport de domination culturelle susceptible de délégitimer le point de vue des parents, y compris aux yeux de leurs enfants :

« Une fois qu'ils [les élèves] ne réussissent pas, ils nous convoquent, là, au lycée, ils commencent à vous expliquer ça, ça, ça... Toujours à la fin de l'année qu'ils vous expliquent et vous convoquent... Puis, ça, ce serait bien pour votre fils. Si vous dites, moi, je préfère que mon fils fasse ça : " Oh non, ce serait préférable pour lui de faire ça ! " » (Femme, origine algérienne, 37 ans, au foyer).

Certes, les parents peuvent douter de l'équité des procédures et ne manquent pas de s'opposer à certaines décisions, les familles immigrées maghrébines en particulier³. Cependant, la difficulté de maîtrise des codes scolaires se conjugue à la perte des modèles d'insertion dont ils ont pu bénéficier et qui étaient en mesure de faciliter sinon de garantir l'accès à un travail et à un statut pour les générations suivantes. La "dés-ouvriérisation" de l'emploi, comme des filières d'enseignement, bouscule l'ordre des compétences professionnelles et la légitimité d'une transmission sur l'axe père/fils, bien que sans équivalent sur l'axe mère/fille, compte tenu du caractère fortement sexué des emplois jusqu'alors occupés (Terrail, 1994). Les parents se voient ainsi dessaisis d'un pouvoir d'aménagement du destin de l'enfant confronté à un avenir de plus en plus incertain (Renahy, 2005).

Impasses de l'héritage

La transmission interrompue

La continuité qui, il y a peu de temps encore, traçait la voie des générations selon un processus où l'identification à un métier ou à une classe sociale pouvait aussi conforter un ordre social profondément inégalitaire (Willis, 1978) s'est relâchée ou interrompue. Les modèles identificatoires se dérobent et les parents en viennent parfois à représenter ce à quoi leurs enfants s'efforcent précisément d'échapper (Amrani & Beaud, 2005). Le déclin de l'emploi, dans les secteurs industriels qui ont forgé l'identité et la fierté de la classe ouvrière, représente l'un des signes tangibles d'un phénomène, amorcé dans les années 1970, de mise au ban de la société salariée d'un nombre croissant d'actifs devenus des "inemployables"⁴. Des secteurs d'activités s'effondrent ou se maintiennent sans

3- Il a été noté que ces familles font preuve d'une plus grande résistance au verdict de l'institution scolaire, en matière d'orientation en particulier (*cf.*, en particulier, l'entretien analysé in Payet, 1997. Voir également Terrail, 2002, et Brinbaum & Kieffer, 2005).

4- Il faut préciser en effet que les emplois créés en nombre dans d'autres secteurs d'activité (informatique, recherche et développement, commercial, éducation...) sont restés inaccessibles à ces anciens salariés de l'industrie – et même, souvent, à leurs enfants (Dubar, 2003).

avenir, et ces bouleversements rendent difficile ou impossible, pour les pères, la transmission des gestes et valeurs d'un métier appris, incorporé, intégré dans une identité communautaire – source d'identifications collectives et de repères personnels (Dubar, 2003). Non seulement les parents n'ont plus la capacité de préparer l'avenir de leurs enfants dans les métiers et secteurs d'activité détruits ou économiquement déclinants, mais ils manifestent le souhait de ne pas les voir s'y engager. Les témoignages ne manquent pas de pères qui se posent en contre-modèles pour l'avenir de leurs enfants et de jeunes qui, de leur côté, écartent toute idée de poursuivre sur la voie de leurs parents, tant dans leur mode d'existence que sur le plan professionnel. Un père (ouvrier, 43 ans) exprime sa préoccupation de préserver ses enfants du destin qui a été le sien et du chemin qui l'y a conduit :

« Oui, l'école, c'est très important, et plus ça va aller, pire ce sera. Pour rentrer dans le monde du travail, il faut de plus en plus de bagages. Même moi, on m'en demande de plus en plus et je fais des stages. Je ne veux pas que mes enfants passent par là où j'ai passé... Tout ce que je peux leur faire faire, j'essaie de les faire accéder pour qu'ils puissent arriver dans la vie et je ne voudrais pas qu'ils fassent comme on a fait nous ».

42

Cette vision dépréciée que les parents portent sur leur trajectoire et condition accentue les effets de mise à distance entre générations et la difficulté pour les plus jeunes de continuer une histoire ou d'y enraciner le sens donné à leur existence. On le perçoit dans le témoignage (rapporté par Amrani & Beaud, 2005 : 82-81) de Younes (emploi-jeune en bibliothèque) où s'exprime, non sans une certaine souffrance, un regard critique et amer sur le labeur enduré toute une vie durant par ses parents : « Quand vous voyez depuis votre enfance votre père usé par un travail de chien, votre mère qui court les bureaux des assistantes sociales et qui se plaint toujours, on prend vite les nerfs... Mon père a toujours été toute sa vie quelqu'un d'honnête, de très travailleur, ce qui implique une certaine "docilité" à mon sens ». Relisant l'autobiographie de Richard Hoggart, on prend la mesure du fossé qui sépare les générations et les aspirations propres à chacune d'entre elles : « Les fils s'attendaient à aller à l'usine comme leurs pères – probablement dans les grandes usines de construction mécanique – et à entrer dans ce qu'ils percevaient comme une vie rude et virile, qu'ils avaient hâte de connaître » (Hoggart, 1991 :192). La rupture dans la filiation ouvrière se manifeste à travers le refus adolescent de se soumettre à la domination subie par leurs parents, et de façon accentuée lorsque le père au chômage, sous statut précaire ou précocement écarté du marché du travail, manque à sa fonction de pourvoyeur de revenus et perd ainsi de la reconnaissance et du pouvoir qui, en milieu ouvrier, lui sont traditionnellement conférés (Schwartz, 1990). Face à de telles défaillances des identités sexuées, les membres des jeunes générations se voient privés des appuis de l'héritage, condition d'une émancipation qui n'est

pas transgression mais appropriation singulière des valeurs et de l'histoire de la famille (Rochex, 1995). Les figures repoussoir qu'incarnent malgré eux les métiers et groupes d'appartenance professionnels des parents fabriquent les conditions d'un héritage impossible ou refusé par la jeune génération⁵, mais sans que celle-ci ne parvienne pour autant à accéder aux modèles de "réussite" et nouvelles normes d'existence passant par l'école.

L'autonomisation précoce des adolescents

L'obsolescence accélérée des savoirs et compétences acquis par les parents, au regard des exigences scolaires et de qualification professionnelle attendues des enfants, invalident leur jugement au profit d'une autonomisation et responsabilisation des adolescents, en charge de négocier leur trajectoire et leur destin, pour le meilleur et pour le pire (Périer, 2008a). L'impuissance parentale (qui n'équivaut pas à une démission éducative) à agir sur la scolarité a pour conséquence d'accentuer l'autodétermination des jeunes générations des classes populaires confrontées à des "choix" qui engagent leur devenir. Par ce biais se redessine la place des uns et des autres, non sans affecter les rapports de transmission et d'autorité dans la famille. En considérant qu'il ne leur appartient plus de décider seuls pour l'enfant, les parents scolairement les moins dotés affirment leur souhait de respecter son "choix", mais cette délégation peut aussi s'interpréter comme le signe d'une difficulté particulière à formuler précisément ce à quoi ils peuvent objectivement prétendre et la manière d'y accéder. Le niveau d'ambition scolaire et les métiers espérés tendent socialement à s'égaliser, mais les parents ne sont pas pour autant en capacité d'anticiper les étapes d'un parcours ni d'en soutenir le cours (ne serait-ce que financièrement). Évoquant la question de l'orientation, ils confient volontiers leur appréhension, leur « *angoisse* » ou la « *peur de mal choisir* ». Témoin, cette mère, d'origine marocaine, à propos de ses trois enfants :

« J'aimerais qu'ils poursuivent leurs études encore, qu'ils continuent encore à progresser dans leurs études, mais dans quelle orientation ?... Je ne peux pas vraiment les guider, les pousser (...). Mais je les laisse faire, eux, je vais pas les pousser, je vais pas les obliger, je ne veux pas qu'après, ça me retombe sur le dos ».

Les parents se gardent de procéder à des arbitrages qui, à l'expérience, se révéleraient des erreurs qui leur seraient reprochées ultérieurement par leurs enfants,

5— On peut d'ailleurs estimer que l'affirmation du sujet et les valeurs de l'autonomie renforcent le droit d'inventaire et la libre appropriation de l'héritage des descendants (Singly, 1996) et qu'un tel processus est renforcé avec les effets de la scolarisation dans la formation d'une capacité de mise à distance critique et de jugement.

comme ils se les reprocheraient à eux-mêmes. Toute intervention contraire à ce que l'adolescent souhaite, du moins à ce dont il ne veut pas, comporte un risque de tension, voire de conflit dans les relations familiales et hypothèque l'avenir, de sorte qu'ils refusent de porter la charge mentale et affective d'un arbitrage par trop incertain. Une mère (ouvrière monteuse, fils en 3^e) adopte ce "principe de précaution" :

« Nous, on n'avait rien envisagé, on lui laisse un peu ses chances... Il vaut mieux le laisser faire que de le buter. Comme ça, il prend ses responsabilités ».

De même, cette mère algérienne, dont le fils arrivé en fin de 5^e devait arbitrer entre une orientation en CAP ou la poursuite dans une classe « aménagée » au collège, explique :

« Ça, sans son accord, je ne fais rien ! Demain, quand il aura 18 ans, il pourrait me reprocher d'avoir choisi pour lui, alors que maintenant, si son métier ne lui plaît pas, ce sera de sa faute ».

44 Dans ce contexte, ces jeunes acquièrent précocement une autonomie doublée d'une responsabilité face à leur destin scolaire et social. D'ailleurs, le principe de l'autodétermination professionnelle des enfants s'est diffusé de manière significative au sein de familles populaires, désormais proches, sous ce critère, des cadres et professions intermédiaires. Il reste que la question de l'orientation intervient généralement plus tôt dans les scolarités des enfants de milieux populaires, et elle contraint ces derniers à "choisir", sans être toujours en mesure de peser les enjeux et d'en anticiper les conséquences. D'ailleurs, il s'agit bien plutôt de réviser ses ambitions, y compris paradoxalement sous la forme du projet⁶, que de réaliser des aspirations devenues irréalistes au regard des parcours effectifs.

Il faut rappeler cependant que l'objectif des études longues, du moins des métiers auxquels elles peuvent conduire, reste hors de portée pour le plus grand nombre et qu'il ne suffit pas d'acquérir les titres scolaires exigés pour que s'accomplissent les destins professionnels espérés. Des infléchissements d'ambition se produisent régulièrement au cours des carrières scolaires des élèves de milieux populaires, qu'ils prennent les formes de l'orientation non choisie vers des filières courtes, de l'apprentissage ou d'études inachevées. De ce point de vue, on peut se demander si les contre-performances scolaires de certains ne sont pas paradoxalement ce qui permet de renouer avec l'héritage de métier et le mode d'insertion

6— On sait que celui-ci est d'autant plus encouragé chez les élèves que ceux-ci font davantage face à des scolarités difficiles et qu'ils appartiennent aux milieux populaires.

que les parents ont connus, en valorisant les savoir-faire pratiques et les conduites de dépense au travail typiques d'un éthos ouvrier (Périer, 2008b).

Parcours scolaires et dynamiques identitaires des jeunes générations

Des visées d'émancipation

Cependant, le relâchement des liens entre générations n'a pas de caractère uniforme et ses conséquences ne sont pas toutes négatives. Il nous semble nécessaire, de ce point de vue, de nuancer certaines analyses concluant trop fermement dans le sens d'une perte d'héritage et d'une incompréhension entre générations. On s'attachera dans cette perspective à l'examen de deux aspects principaux.

En premier lieu, en considérant que le déclin des emplois et des identités de métier "hérités" a suscité de nouvelles aspirations et autorisé symboliquement des modèles scolaires et professionnels certes ambitieux et inaccessibles pour le plus grand nombre, mais désormais légitimes. Lorsque des enquêtes montrent qu'aucun jeune ne souhaite devenir ouvrier ou employé et que 10 % seulement des ouvriers non qualifiés ou personnels de service aimeraient que leur enfant fasse la même chose qu'eux (Baudelot & Gollac, 2003), on peut conclure, selon une première interprétation, à une crise dans la transmission des identités professionnelles. On peut aussi, inversement, envisager ce processus d'émancipation sous l'angle des possibles qu'il laisse entrevoir à une génération qui, il y a peu de temps encore, les aurait exclus.

Il arrive alors que, s'emparant de cette ouverture des possibles scolaires et professionnels, le volontarisme de certains – confinant parfois à des formes d'irréalisme – fasse obstacle à des anticipations "héritées" d'une position sociale et familiale. En témoigne le cas de la fille aînée d'une famille marocaine s'opposant à ses professeurs qui préconisaient une orientation vers une filière technologique, ruinant alors toute chance de voir son projet professionnel (devenir médecin) aboutir :

« À ma fille qui a eu son bac, certains profs lui avaient conseillé de faire SMS (sciences médico-sociales) ou quelque chose comme ça, pour faire infirmière après. Et elle n'était pas d'accord. Elle, elle voulait faire première S (scientifique). Trois de ses profs lui ont dit : " Tu n'arriveras pas avec tes notes, il vaut mieux que tu fasses SMS ou un truc comme ça ". Elle a refusé et certains profs lui ont dit : " Tu peux y aller, tu fonces, tu vas travailler mieux l'année prochaine, il faut que tu te donnes à fond ! ". Et finalement, elle a réussi son bac et tout s'est bien passé, malgré qu'elle avait des notes un peu faibles. Elle avait très mal vécu ça. En plus, nous, on a fini par suivre ce que les profs avaient dit (...). Donc, au début, on

était d'accord avec les profs. Comme on a vu qu'elle pleurait un petit peu " non ! je ne veux pas faire ça ! ", je lui ai dit : " Fais ce que tu veux, on verra ". Elle a dit : " Je m'en fous, quitte à rater mon bac et à finir caissière, mais je ne ferai pas ce que les profs m'ont dit de faire". Et elle a réussi ».

Cette persévérance, plus souvent constatée du côté des familles issues d'un projet migratoire – maghrébines en particulier – est un facteur de différenciation majeur dans les trajectoires scolaires des jeunes des classes populaires (Terrail, 2002). Bien loin de la résignation fataliste ou de l'auto-exclusion qui affecte les familles populaires, la responsabilisation individuelle ouvre, dans ce cas, la voie à la poursuite d'études et à un statut social permettant l'émancipation de classe.

En second lieu, il convient d'examiner attentivement la différenciation entre filles et garçons, qui ne partagent ni le même "héritage" professionnel et identitaire ni les mêmes enjeux de scolarité. L'affaiblissement du lien intergénérationnel n'affecte pas de manière identique les garçons et filles de milieux populaires⁷. Les interprétations dominantes en sociologie et sciences de l'éducation développent la thèse du conformisme, du sérieux et de la régularité dans le travail des filles, à l'inverse des garçons, moins attentifs et moins constants dans leur investissement scolaire. Ces attitudes s'enracineraient pour l'essentiel dans une socialisation différentielle des sexes, contraignant les "petites filles" à des attitudes d'écoute, de docilité, et de contrôle de soi qui sont autant de dispositions apprises dans l'espace domestique et converties en qualités une fois transposées dans le monde discipliné et langagier de la classe⁸. Cette approche livre probablement une partie de l'explication, mais elle tend à occulter les différences d'enjeu de scolarisation entre garçons et filles. Pour ces dernières, la scolarité représente potentiellement un vecteur d'émancipation et, à ce titre, un support de la construction de l'identité personnelle. Le cas des jeunes filles issues de l'immigration montre comment l'entrée dans le mode de socialisation sociétaire de l'école et la poursuite d'études obligent à un compromis difficile avec les normes communautaires et les configurations de rôles dans la sphère domestique. Les filles devront se mobiliser sur un mode "individualiste", elles n'accéderont à la "réussite" qu'au prix d'une double rupture : de position sociale, et avec l'éthos culturel assignant identité

7– Rappelons, en effet, que les écarts de scolarité entre filles et garçons sont d'autant plus marqués que l'on descend dans la hiérarchie sociale, avec des parcours scolaires sensiblement meilleurs pour les filles de milieux populaires (*a fortiori* immigrées), de l'école primaire jusqu'au lycée au moins. Ainsi, au tournant des années 1990, l'écart d'accès au baccalauréat général entre fils d'ouvriers et de cadres est de 1 à 7 alors qu'il est de 1 à 4.8 pour les filles de ces mêmes milieux (Baudelot & Estabiet, 1992 : 146).

8– Selon ce même schéma explicatif, les "vertus" de la socialisation féminine ont aussi leurs envers en ce qu'elles préparent moins les filles à se lancer, à compétence égale des garçons, dans la compétition scolaire et dans la lutte des places des filières scientifiques, socialement plus prometteuses (Duru-Bellat, 1989).

et destin social de sexe. S'il demeure ainsi une tension en forme de dédoublement identitaire, il semble que cette aspiration à l'émancipation, concrétisée par la quête d'indépendance économique, reçoive désormais le soutien des parents (mères) qui encouragent les filles à la poursuite d'études longues et confortent leurs ambitions.

Des remaniements identitaires

En repoussant plus loin, non sans illusions parfois, l'horizon temporel de fin d'études, les adolescents des classes populaires entrent dans une phase d'indétermination sociale et identitaire, n'ayant sans doute pas l'assurance (ni les garanties) des enfants de classes favorisées dont l'idéaltype consiste en la figure d'« héritiers » scolairement et socialement engagés dans « l'oubli sans risques d'un avenir garanti » (Bourdieu & Passeron, 1975 : 94). Adoptant un style de vie collégien ou lycéen, les jeunes scolarisés redessinent les étapes et repères d'une construction identitaire dissociée du mode de socialisation parental. Loin des repères traditionnels auxquels s'adosser pour construire le sens de leur existence et se représenter un avenir, ils évoluent dans un monde de virtualités où tout semble permis mais avec le risque que rien ne soit possible. Cette configuration marque une rupture avec le modèle "ancien" d'une socialisation secondaire, faite d'étapes et de changements intégrés, préfigurant l'entrée précoce dans le monde du travail. La socialisation scolaire contemporaine a précisément pour particularité de suspendre la préparation professionnelle et de différer le moment de la confrontation à la "vraie vie". L'identité et la place des individus en société ne sont plus si fortement "légues" ou prescrites par la transmission familiale, ni dictées par un destin de classe, elles dépendent plus étroitement du parcours et de l'expérience scolaires de chacun. Le déclin de la culture ouvrière et les aspirations nouvelles engendrées par l'essor de la scolarisation ont précipité ce basculement, qui ouvre une phase plus ou moins longue de "possibles" non actualisés. La poursuite d'études entretient ces virtualités par un report du moment du "choix" ou, en tout cas, de celui de ses conséquences⁹. À l'inverse, une sortie précoce du système scolaire met un terme aux perspectives que l'école avait suscitées, mais du même coup sanctionne socialement la fin de l'adolescence en faisant accéder à l'âge de responsabilités plus ou moins désirées.

Désormais, ce sont les stades de la scolarité qui scandent les frontières d'âge et de statut, mais aussi et surtout l'accès à l'autonomie et à l'indépendance. La

9- Configuration que Bourdieu et Champagne (1992 : 98-105) analysent comme un mensonge à soi-même, puisque les lycéens des filières dévaluées savent qu'ils sont en quelque sorte condamnés à terme.

première (prise de possession et affirmation de soi) précède en réalité la seconde, qui intervient (de plus en) plus tardivement (Singly, 2006). L'entrée au collège, plus que la puberté, représente désormais le moment clé dans ce passage d'un groupe à un autre et dans la recomposition et diversification du réseau des appartenances. Les collégiens de milieux populaires y sont moins préparés, de par les dispositions et intérêts forgés au cours de la socialisation familiale et les références prises dans leur culture d'origine. Les tensions et contradictions internes sont plus fortement ressenties dans le monde sociétaire du collège¹⁰, plus différencié et plus extérieur à soi que ne le fut celui de l'école, avec ses évidences et identifications partagées. L'expérience scolaire, par le biais de l'activité personnelle, d'appréciations et d'évaluations faites à chacun, impose un régime d'individualisation susceptible de mettre en péril les solidarités et appartenances communautaires, plus solidement accrochées à l'identité des adolescents populaires, et qu'ils ne manqueront pas de solliciter afin de surmonter les épreuves d'une scolarité marquée par l'échec.

Des effets de relégation

48

Pour nombres d'élèves, en effet, les espérances placées dans l'école s'éloignent au fil d'une scolarité qui leur signifie l'impossibilité de les réaliser et parfois, plus radicalement, de poursuivre leurs études plus avant. Cette expérience s'enracine précocement dans le parcours des jeunes de milieux populaires, émaillés de difficultés d'apprentissages, de redoublements, d'orientations dans des classes ou des dispositifs qui referment progressivement l'horizon des possibles et stigmatisent les figures d'élèves déclassés, voire relégués. Le sens donné à l'école se délite à mesure que s'accumulent les épreuves scolaires, ponctuées de mauvaises notes, de classements et de jugements qui dévalorisent et humilient parfois. L'échec vécu par ceux qui ne réalisent pas les scolarités attendues ni le destin social espéré selon les normes en vigueur s'accompagne désormais de conséquences aggravées au regard de ce qu'il produisait dans la génération de leurs parents. En effet, l'idéologie scolaire méritocratique laisse accroire à chacun qu'il a eu ses chances et qu'il ne doit qu'à lui-même ses réussites ou ses échecs. Les « vaincus » de la compétition scolaire portent la responsabilité d'une situation qui, indexée sur une norme d'égalité supposée, fabrique la culpabilité de ceux qui ont failli (Dubet, 2004). La mise au ban de l'école féconde la souffrance inhérente à une position de relégation ou d'exclusion, y compris à l'intérieur de l'école (Bourdieu & Champagne, 1992). Cette violence symbolique de l'institution accentue

10– Une fois de plus, il faut tenir compte des variations contextuelles qui jouent un rôle essentiel pour comprendre le rapport des collégiens à leurs études et à leur établissement (Cousin & Felouzis, 2001).

le processus de relégation, ne serait-ce qu'en raison du quartier habité, de l'établissement fréquenté, de la filière ou de la classe suivie. Un sentiment d'impuissance domine leur expérience scolaire et laisse peu de prise à la rhétorique institutionnelle de la volonté et des efforts qui, nécessairement, produiraient des résultats. Il peut sembler injuste, à écouter ces jeunes en proie à de graves difficultés, de considérer qu'ils se désintéressent de l'école et des savoirs transmis alors que leurs témoignages expriment avant tout leur incapacité à apprendre et à réussir. Les petites lacunes jamais comblées, les rythmes d'apprentissages qui s'accroissent, les soutiens qui manquent, se cumulent comme autant de handicaps devenus insurmontables. Des élèves se trouvent alors pris dans une tension contradictoire où ils souhaitent poursuivre une scolarité sans toutefois parvenir à en infléchir le cours descendant et éviter la chute dans ce qu'un élève enquêté avait désigné comme le « *fond du trou* » (Périer, 2008b : 249).

On assiste alors à des attitudes pouvant confiner à l'auto-dépréciation de soi (ces élèves qui se disent « *nuls* »), avec parfois le sentiment coupable de sa propre responsabilité face à l'échec. Cette conscience malheureuse est l'envers d'une école de masse qui entretient le paradoxe où « plus elle est démocratique, plus elle est compétitive et méritocratique » (Dubet, 2000 : 388). En égalisant formellement les conditions et parcours de scolarisation, elle prétend offrir à chacun les mêmes chances de réussite mais demande en contrepartie d'endosser le poids de ses échecs. Dans cette configuration, les jeunes ne disposent plus des consolations symboliques que pouvait représenter l'impossibilité économique de poursuivre, en s'identifiant alors à une classe et condition ouvrières à laquelle ils semblaient destinés¹¹. L'absence d'alternatives permettant de préserver une dignité mise à mal à et par l'école peut conduire à chercher refuge dans les solidarités négatives avec la communauté des pairs, c'est-à-dire dans les interstices et incertitudes d'une socialisation hors l'école et la famille. La résistance à la domination subie peut aussi engendrer des formes de déviance ou des conduites délinquantes rendues nécessaires pour accéder, hors des voies de la promotion par l'école, à des biens de consommation et à une condition restés jusque-là inaccessibles (Passeron, 2002). D'aucuns sombrent dans des attitudes de passivité doublées de fatalisme. Ayant acquis la conviction que l'école et les études n'étaient pas faites pour eux, il leur semble vain de vouloir poursuivre ou de persévérer. Une forme de honte scolaire envahit ces adolescents, dont l'incapacité croissante à agir sur leur expérience secrète une perte de soi.

11- Comme dans ce témoignage où la mère de l'auteur (Magoire, 2002 : 36-37) dit l'évidence de ne pas pousser loin ses études : « Hormis aller au certificat d'études, apprendre davantage ne payait pas, de toute façon... long et fastidieux... on n'en voyait pas l'utilité à venir, on ne s'y projetait pas ».

Conclusion

Parce qu'elle scolarise plus longtemps et avec des effets durables, l'école engage les élèves dans un processus de socialisation qui met en jeu leur identité et leur avenir. Par ce biais, les adolescents des classes populaires s'éloignent du monde de leurs parents, sans intégrer pleinement ni avec succès le monde scolaire et ses exigences¹². L'ouverture démocratique de l'école entretient l'illusion des possibles mais ceux-ci se déroberont au fil d'une scolarité largement pénétrée par la vie juvénile et traversée par le doute croissant des familles sur les chances réelles de mobilité sociale (Brinbaum & Kieffer, 2005). Lorsque les scolarités se dégradent, la position d'incertitude ou de tirailllements d'entre-deux mondes, vécue par nombre d'adolescents, bascule alors dans un régime d'épreuves et de souffrances subjectives, suscitant des formes de repli défensif ou de résistance à l'ordre scolaire qui les sanctionne scolairement et les juge personnellement.

Dans leurs formes les plus critiques, les élèves conjuguent les effets d'affaiblissement du lien intergénérationnel avec une rupture de ban scolaire. Ces figures adolescentes de "désaffiliés", au sens d'une individualisation négative et de perte des collectifs protecteurs et pourvoyeurs d'identité, donnent à voir de manière exacerbée les tensions et conflits subjectifs en situation d'héritage impossible ou refusé. L'identité individuelle se désolidarise de l'identité familiale et laisse ouverte la question de savoir où les jeunes générations ouvrières et immigrées, dépossédées d'une histoire et mémoire collective dans lesquelles elles pouvaient se reconnaître, puisent désormais leurs références et appartenances ?

12- On pense ici bien sûr à ces figures d'autodidactes, de boursiers ou de déracinés si bien dépeintes par Richard Hoggart (1981).

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- AMRANI (Y.) & BEAUD (S.), 2005, *Pays de malheur !*, Paris, La Découverte.
- BAUDELLOT (C.) & ESTABLET (R.), 1992, *Allez les filles !*, Paris, Points.
- BAUDELLOT (C.) & GOLLAC (M.), 2003, *Travailler pour être heureux ?*, Paris, Fayard.
- BAUTIER (E.) & ROCHEX (J.-Y.), 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin.
- BEAUD (S.), 2001, *80 % au bac... et après ?*, Paris, La Découverte.
- BEAUD (S.) & PIALOUX (M.), 2000, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris Fayard.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1975, *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU (P.) & CHAMPAGNE (P.), 1992, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 71-75.
- BRINBAUM (Y.) & KIEFFER (A.), 2005, « D'une génération à l'autre. Les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n° 72, pp. 53-75.
- CASTEL (R.), 2004, *L'insécurité sociale*, Paris, Seuil/ La République des idées.
- CHARLOT (B.), 2001, *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris, Anthropos.
- COUSIN (O.) & FELOUZIS (G.), 2001, *Devenir collégien*, Paris, ESF.
- DUBAR (C.), 2003, *La crise des identités*, Paris, PUF.
- DUBET (F.), 2000, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 383-408.
- DUBET (F.), 2004, *L'école des chances*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT (M.), 1989, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT (M.), 2006, *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil.
- GALLAND (O.), 1991, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin.
- HOGGART (R.), 1981, *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit.
- HOGGART (R.), 1991, *33 Newport Street*, Paris, Gallimard/Seuil.
- KHERROUBI (M.) (dir.), 2008, *Les parents dans l'école*, Paris, Eres.
- MAGLOIRE (F.), 2002, *Ouvrière*, Paris, Éditions de l'Aube.
- MERLE (P.), 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
- MILLET (M.) & THIN (D.), 2004, « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in D. GLASMAN & F. OEUVRARD (dir.), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 265-278.
- PASSERON (J.-C.), 2002, « Quel regard sur le populaire ? », *Esprit*, n° 283, pp. 145-161.
- PAYET (J.-P.), 1997, *Collèges de banlieue*, Paris, A. Colin.
- PÉRIER (P.) 2005, *École et familles populaires, Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- PÉRIER (P.), 2008a, « Le "choix" des adolescents. Décrochage scolaire parental et responsabilisation individuelle précoce des jeunes de milieux populaires », in R. Casanova et A. Vulbeau (dir.), *Adolescences, entre défiance et confiance*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, pp. 210-220.
- PÉRIER (P.), 2008b, « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 37, n° 2, pp. 241-265.

- POULLAOUEC (T.), 2004, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, n° 371, pp. 3-22.
- RENAHY (N.), 2005, *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*, Paris, La Découverte.
- ROCHEX (J.-Y.), 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- SCHWARTZ (O.), 1990, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.
- SINGLY (F. DE), 1996, « Le travail d'héritage », *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXXIV, n° 103, pp. 61-80.
- SINGLY (F. DE), 2006, *Les adonaissants*, Paris, A. Colin.
- TERRAIL (J.-P.), 1984, « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) », *Revue française de sociologie*, XXV, pp. 421-436.
- TERRAIL (J.-P.), 1994, *La dynamique des générations*, Paris, L'Harmattan.
- TERRAIL (J.-P.) (dir.), 1997, *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.
- TERRAIL (J.-P.), 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- WILLIS (P.), 1978, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 541, pp. 51-61.

UNE POURSUITE D'ÉTUDES ACCOMPAGNÉE

Les Sections de Techniciens Supérieurs et la redistribution des rôles entre étudiants, parents et école face à l'impératif scolaire

Sophie ORANGE*

Dans le contexte actuel de scolarisation prolongée, les bacheliers d'origine populaire sont pris en tension entre une sorte d'*obligation morale à la poursuite d'études* après le baccalauréat, qui a peu à peu gagné tous les milieux sociaux (Beaud & Pialoux, 2001 ; Beaud, 2003 ; Poullaouec, 2004) et leur faible dotation en ressources mobilisables – ressources économiques et sociales ; connaissance pratique du fonctionnement de l'espace d'enseignement supérieur ; référents familiaux diplômés du supérieur –, pour faire face à un tel impératif (Charlot, 1999). En serrés dans ce paradoxe d'un appel à l'engagement sans disposer des armes pour le faire, les bacheliers d'origine populaire sont contraints d'évoluer à l'aveugle dans un système d'enseignement supérieur qu'ils ne découvrent que pas à pas (Périer, 2005).

Les Sections de Techniciens Supérieurs (STS), formations particulières au sein du système supérieur d'enseignement et au recrutement le plus populaire¹ (Cam, 2000 ; Blöss & Erlich, 2000), proposent une réponse singulière pour résoudre la double contrainte de la poursuite d'études qui se pose à ces bacheliers à faible assurance scolaire. Cette offre de formation hybride, officiellement inscrite dans le supérieur, mais formellement circonscrite dans le secondaire, facilite l'entrée dans le supérieur pour les enfants les moins armés mais aussi pour leurs parents, dans le sens où elle décharge les premiers comme les seconds de la gestion d'un certain nombre d'éléments propres à la poursuite d'études (gestion du temps des études, gestion du travail scolaire, gestion de la relation formation-emploi) instaurant par là une forme de poursuite d'études accompagnée. Mais cette réponse apportée à la demande des familles dans la poursuite d'études de leur progéniture n'est pas unilatérale et s'inscrit dans le cadre d'un partenariat inédit au sein de l'enseignement

*– Doctorante en sociologie au GRESCO, Université de Poitiers (sophie.orange@univ-poitiers.fr).

1– L'enquête « Conditions de Vie 2006 » de l'Observatoire de la Vie Étudiante indique que 49,1 % des étudiants de STS sont d'origine populaire (père ouvrier ou employé), devant les filières AES de l'université (46,1 %) et devant les IUT (36,5 %).

supérieur, entre l'institution scolaire et les familles. Avec les STS, l'école poursuit la responsabilisation des parents existant dans l'enseignement primaire et secondaire, en les mettant à contribution notamment dans le contrôle de l'assiduité, prolongeant ainsi le rôle de "parents d'élèves" de deux années au-delà du baccalauréat. Ce compromis entre l'école et les familles n'est pas sans conséquence sur les enfants qui peinent à faire reconnaître leur statut d'adulte comme celui d'étudiant.

Cette analyse s'appuie principalement sur les premiers résultats d'une enquête ethnographique en cours menée au sein d'un lycée de province accueillant cinq sections de techniciens supérieurs. Les matériaux convoqués ici sont ainsi pour l'essentiel des notes d'observations menées pendant trois mois dans différents lieux de l'établissement : bureau de la Conseillère principale d'éducation (CPE), commissions de sélection des candidats à l'entrée en STS, cours de première année de STS, ainsi que toutes les conversations informelles et les entretiens formels qui ont pu être menés à ces occasions. Une enquête statistique ethnographique² concernant l'implication des familles dans l'orientation scolaire des étudiants et conduite auprès des 128 nouveaux entrants en STS durant les trois journées d'inscription sert également de support à cette étude³.

Le premier temps de la démonstration reviendra sur les paradoxes contenus dans la demande scolaire des familles populaires en montrant comment les STS parviennent à y répondre. Le second temps donnera à voir la redistribution et la redéfinition des rôles qui s'opèrent dans cette forme singulière d'enseignement supérieur.

54

Les STS : une réponse adaptée à la demande contradictoire des familles populaires

Ce que veulent les familles d'origine populaire

Comme l'ont montré de nombreux sociologues, les aspirations des familles d'origine populaire en matière de scolarisation tendent à rejoindre celles des catégories plus aisées (Poullaouec, 2005 ; Périer, 2005). L'enseignement supérieur s'est en effet peu à peu imposé comme une « nécessité » pour tous les milieux sociaux (Beaud & Pialoux, 2001) : les ambitions scolaires au sein des classes sociales ont été revues à la hausse dans les années 1970 et 1980. Ainsi que l'expliquent Laurence Ould-Ferhat et Jean-Pierre Terrail (2005 : 109), « le différentiel social d'ambition

2- Nous empruntons l'expression à Emmanuel Soutrenon (Soutrenon, 2005).

3- Un questionnaire visant à estimer l'implication des parents dans l'orientation après le baccalauréat a été rempli par les futurs étudiants venus procéder à leur inscription.

scolaire s'est considérablement réduit. Et ce qui en subsiste tient pour une part à l'inégale réussite effective des enfants : pour peu que leurs rejets obtiennent des résultats scolaires moyens, les parents ouvriers n'hésitent plus à les pousser vers un diplôme d'enseignement supérieur ». Au fil des générations, les milieux les plus modestes se sont appropriés les enjeux scolaires et ont intériorisé le « modèle de prolongation maximale des cursus scolaires »⁴ (Poullaouec, 2004 : 15).

Mais si les parents de toutes origines sociales s'accordent pour pousser leur progéniture le plus loin possible dans les études, leur convergence s'observe également dans l'importance accordée au libre arbitre de l'enfant : « alors que dans les années 1960 le devenir scolaire des descendants était typiquement anticipé d'un "ils feront ce qu'ils voudront" chez les cadres, et d'un "ils feront ce qu'ils pourront" chez les ouvriers, la référence à la liberté de choix des enfants est aujourd'hui en passe de devenir la norme chez ces derniers également » (Ould-Ferhat & Terrail, 2005 : 110).

Si les désirs vont dans le sens d'une homogénéisation, les ressources pour les réaliser demeurent très inégalement réparties. Le flou qui entoure les formations supérieures et les objectifs vers lesquels elles tendent contraignent les parents à nuancer leur demande. S'ils savent que plus les études sont longues, plus la qualification est élevée et donc plus les chances d'avoir un "bon métier" sont grandes, ils ne peuvent s'empêcher d'accorder plus de confiance dans les formations courtes professionnalisantes (Thin, 1998). Et s'ils mettent en avant la liberté de choix de leurs enfants, c'est souvent parce qu'ils sont dans l'incapacité de formuler des objectifs précis, faute de bien connaître le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Une étudiante (père : chauffeur routier ; mère : monitrice d'atelier) de STS explique ainsi que face à l'école ses parents ne l'ont « *jamais orientée vers quoi que ce soit* » et lui ont « *toujours laissée faire ses choix* ». Lorsqu'elle évoque, plus tard dans l'entretien, l'arrêt d'une première STS, elle rapporte la déception de son père : « *Je sais que mon père l'a très mal vécu quand j'ai arrêté mon BTS MUC⁵. Pour lui c'était un échec. Déjà que je le vivais comme un échec mais il m'a enfoncée : "Qu'est-ce que tu vas faire ? Pourquoi t'arrêtes ? Je comprends pas ! Tu vas rien faire !"* ». Cette contradiction dans l'attitude du père fait apparaître une intériorisation de l'importance de l'école, mais sans la maîtrise de ses rouages.

C'est ainsi que les aspirations scolaires des familles populaires sont marquées du sceau de l'ambivalence (Thin, 1998) ou de la contradiction (Charlot, 1999).

4- Jean-Pierre Terrail parle à ce propos d'« appropriation du nécessaire » chez les familles populaires (Terrail, 1995 : 43).

5- Management des Unités Commerciales.

Elles ont intériorisé le modèle des cursus scolaires longs, la « norme morale » de la poursuite d'études (Beaud, 2003), sans qu'on leur ait donné les outils pour les suivre. Laisser aux enfants le libre choix des études traduit un manque de moyens pour faire ce choix, tandis que l'encouragement aux études longues est le pendant d'une incapacité à évaluer le bon moment de l'arrêt des études, à estimer le « niveau d'ambition raisonnable » (Périer, 2005 : 54). La demande des familles populaires est ainsi marquée par une forme d'« irréalisme scolaire » (Périer, 2005 : 54) due à leur difficulté à relier des projets ou des aspirations aux parcours ou aux orientations qui leur correspondent. Il paraît en effet impossible de penser le supérieur lorsqu'on n'en maîtrise pas le langage : les poursuites d'études s'apparentant alors davantage à des fuites en avant chez les familles les plus éloignées de l'institution scolaire.

L'encadrement des aspirations des familles populaires

La poursuite d'études après le baccalauréat est souvent source d'inquiétude pour les parents les plus éloignés de l'institution scolaire. Alors que le baccalauréat pouvait constituer jusqu'alors un horizon connu et identifiable, l'espace de l'enseignement supérieur, par la multiplicité des parcours qu'il propose, apparaît beaucoup moins lisible pour les parents qui ne l'ont pas eux-même connu (Périer, 2005). À titre indicatif, l'enquête réalisée pendant les journées d'inscriptions montre que si 37,5 % des pères et 66,7 % des mères cadres supérieurs ont apporté une aide à leur enfant dans la recherche d'information sur la poursuite d'études après le baccalauréat, ce n'est le cas que de 5,9 % des pères employés et 23,4 % des mères employées, de 0 % des pères ouvriers et 7,7 % des mères ouvrières⁶. En plus d'être clairement sexuée, l'aide apportée aux enfants face à l'orientation scolaire est largement dépendante de la maîtrise que les parents en ont.

Cela ne signifie pas pour autant que les familles les moins connaisseuses du fonctionnement de l'institution scolaire ne se sentent pas concernées par les études de leur progéniture et ne s'y impliquent pas. Seulement, elles s'investissent dans des aspects du travail d'orientation qu'elles connaissent mieux, ou du moins dans lesquelles elles peuvent réinvestir des compétences acquises par ailleurs. Les mères d'origine populaire s'engagent ainsi davantage dans la rédaction des lettres de motivation et la constitution des dossiers de candidature. Elles supportent en quelque sorte la gestion administrative de l'orientation scolaire (Lahire, 2008). Le jour des inscriptions, ce sont principalement elles, et non les futurs étudiants, qui portent les enveloppes contenant les différentes pièces à fournir et les formulaires

6— Au sein des 128 familles considérées 46,8 % des pères et 62,2 % des mères sont ouvriers ou employés.

complétés. Les pères d'origine populaire participent davantage à l'aspect logistique de la poursuite d'études : ils jouent les chauffeurs pour les portes-ouvertes et les salons d'information. Ainsi, les pères ouvriers et employés sont respectivement 19,5 % et 23,5 % à avoir accompagné leur enfant à des portes ouvertes d'établissements⁷. À l'image de ce père ouvrier (épouse : intérimaire) détaillant, alors que sa fille remplissait le questionnaire, l'ensemble des trois départements et des kilomètres qu'ils avaient parcourus pour se rendre à des portes ouvertes (« *Ça nous a fait 135 km !* »), avant de conclure fièrement, au sujet de la STS dans laquelle elle s'inscrivait ce jour-là : « *C'était son premier choix et elle a été prise !* ».

L'université, espace mal défini aux débouchés incertains, concentre toutes les craintes des parents de milieux populaires. Rencontrée lors des journées d'inscription, une mère faisait part de sa peur d'avoir vu sa fille s'engager en faculté de sociologie un an auparavant (« *C'était son choix d'aller à l'université. Nous, on a eu peur en tant que parents. On se dit que un an, deux ans, trois ans, etc. à la fac... ; on se dit que cela signifie arriver plus tard sur le marché du travail... plus tard...* »), puis de son soulagement à présent de la voir se réorienter en BTS ESF⁸ : « *C'était son choix d'avoir une formation en continuité avec le lycée. On s'est dit : pfou (soupir de soulagement)* » (agricultrice, époux : agriculteur). Dans le propos de cette mère d'étudiante, on ressent toute la difficulté à tenir à la fois le respect du libre choix de l'enfant tout en assurant et assumant cette poursuite d'études. En égrenant les années d'université qui semblent ne jamais s'arrêter et qui paraissent surtout s'évanouir sur un diplôme peu reconnu et visant des emplois peu évocateurs, cette mère exprime toute l'inquiétude des familles populaires devant leur progéniture qui s'éloigne un peu trop des terrains familiaux.

Les STS permettent aux familles d'origine populaire de satisfaire leur rêve de voir leurs enfants poursuivre des études supérieures dans des formations dont les intitulés renvoient à des métiers clairement identifiables et qui font directement sens (Cam, 2000). Les STS semblent garantir tout à la fois l'obtention d'un diplôme dans des délais raisonnables (2 ans) et la relation formation-emploi à son issue. Contrairement aux cycles longs universitaires, le BTS apparaît comme un diplôme "prêt à l'emploi", sans travail de rentabilisation nécessaire, dont les étudiants les plus modestes n'ont pas les moyens. L'entrée en STS permet alors une avancée "à vue" dans les études supérieures, pour les parents comme pour les étudiants. Pour les premiers comme pour les seconds, la progression paraît moins hasardeuse, car les STS déchargent également les parents et les étudiants

7- Les pères ouvriers et employés ne sont respectivement que 2,4 % et 11,8 % à avoir aidé leur enfant dans la constitution des dossiers de candidature.

8- Économie Sociale et Familiale.

de la gestion de la durée des études. Les étudiants avancent par paliers de décompression, sanctionnés chacun par l'obtention d'un diplôme. Une étudiante entrant en première année explique : « *Je préfère dire que je fais deux années de BTS, puis une année de licence professionnelle, plutôt que dire que je fais trois ans d'études* ». Il ne s'agit pas là d'un détournement à dessein de ces formations ni encore moins d'une stratégie de contournement du premier cycle universitaire qui orienterait ces bacheliers vers ces formations et qui les ferait poursuivre à leur issue, mais d'un principe de précaution davantage de l'ordre de la tactique⁹ (De Certeau, 1990). Si les familles populaires se tournent davantage vers les formations courtes professionnalisantes et leur font davantage confiance, c'est parce qu'elles proposent une trame des études supérieures visible, qui balise la poursuite d'études.

S'en remettre à l'institution scolaire : une mise sous tutelle des étudiants

Dans les familles populaires, à mesure que la scolarité des enfants s'allonge, les parents se sentent de plus en plus dépassés et peinent à venir en aide à leur progéniture dans l'encadrement de leur travail scolaire hors de l'école (Poullaouec, 2005). En même temps qu'un cadre de travail, les bacheliers d'origine populaire trouvent chez les enseignants de STS un relais à ce soutien une fois le baccalauréat obtenu. En effet, la faiblesse des effectifs et le nombre important d'heures de cours permettent un encadrement soutenu, voire même personnalisé. L'agenda de la semaine est plein et les passages du scolaire au non-scolaire sont pris en charge par l'institution, à la différence de l'université où « ils deviennent des problèmes "personnels" que doit (tenter de) résoudre chaque étudiant » (Lahire, 1997 : 25). Hors les murs, les étudiants ont à faire un travail largement averti par des enseignants qui aiment à mettre en avant leur « *disponibilité* » et le temps qu'ils consacrent au suivi des travaux et des dossiers.

Cet encadrement sur-mesure débute bien avant la rentrée de septembre, avant même que les étudiants n'aient intégré leur nouvelle classe. Ainsi, lors des commissions de sélections en STS CGO¹⁰, il fut intéressant d'observer le dépouillement de deux enseignantes. Pour chaque dossier scruté, elles prenaient soin de noter sur un cahier leurs commentaires : « [À sa binôme :] *Tu notes : "À cadrer dès le départ"*. [À l'enquêtrice :] *"On les met sous pression dès le début : exercices à la maison, ramassés, zéro, pour qu'ils voient qu'il faut bosser. Les envoyer dès le début chez le*

9- En ce sens, il semble plus correct de dire que les STS "raisonnent" la poursuite d'études des enfants d'origine populaire, plus qu'elle ne la rationalise.

10- Comptabilité et Gestion des Organisations.

proviseur-adjoint. On note les profils, comme ça, à la rentrée, on sait à quoi s'attendre. Il faut qu'ils se prennent une claque dès le début. Avant, j'allais dans les lycées et les salons. Je parlais avec eux. Comme ça, on les connaît, tu instaures une relation qu'est pas celle élève-prof. Ils travaillent pour ne pas te décevoir» ». Le vocabulaire employé par l'enseignante trahit presque un glissement opéré d'une relation d'ordre pédagogique à une relation d'ordre quasi maternel. La claque, sanction monopole des parents, venant marquer symboliquement l'entrée en BTS en même temps que le passage de relais entre les parents et les enseignants. Les commentaires des professeurs, au fil des dossiers examinés, annonçaient la substitution parentale à venir dans l'encadrement du travail scolaire : « *Lui, je vais le coacher* » ou encore « *Lui, il va falloir le cadrer* ». Ces propos des enseignants viennent ainsi en réponse à une demande de prise en charge, souvent formulée par les parents lors des Portes-Ouvertes. À l'image de cette mère de famille parlant en ces termes de sa fille aux professeurs : « *Là, je la trouve trop jeune, pas assez mature pour aller à l'université. C'est trop large. Ce n'est pas concret. C'est ça qui est attirant avec le BTS. C'est le BTS qui correspond le plus à ce qu'elle est* ».

Les étudiants de STS reconnaissent ainsi, derrière le double discours des enseignants – mélange paradoxal de bienveillance et d'incitation à l'autonomie – le mode du discours parental. Une étudiante décrit en ces termes l'ambivalence du discours de ses professeurs : « *On se sent libre, finalement, mais on sait qu'on a quelqu'un. Ça fait un peu comme les parents : ils nous laissent notre liberté mais ils sont là pour nous reprendre si on fait une bêtise. C'est un peu pareil. Donc on a nos repères, en fait. C'est important d'avoir nos repères* ». Les enseignants admettent également le rôle ambigu qu'ils peuvent jouer face à leurs étudiants. Ainsi, alors qu'une étudiante venait de s'effondrer en larmes à la fin d'un cours et qu'elle avait cherché auprès de son enseignante un réconfort, cette dernière reconnaît avoir l'habitude de ces situations. Elle compare aussitôt le discours qu'elle vient de tenir à l'étudiante à celui qu'elle aurait pu avoir envers sa propre fille : « *En tant que parents, on sait ce que c'est. Ma fille, c'est pareil, elle m'appelle tous les soirs en ce moment* ». Dans le même ordre d'idée, la CPE, lorsque qu'elle parle des étudiants, explique : « *On les connaît, nos gamins* ». Lorsque les étudiants viennent dans son bureau, les conversations débordent assez régulièrement sur la sphère personnelle et sur les problèmes qu'ils peuvent rencontrer hors du cadre scolaire. En prolongeant les repères familiaux, les STS constituent ainsi une forme de tutelle rassurante pour les étudiants et pour les familles les plus éloignées de l'institution scolaire, qui voient leurs enfants pénétrer un monde dont ils n'ont pas nécessairement idée.

Pour les parents d'origine populaire, l'entrée en STS de leur progéniture rassure dans le sens où ils peuvent s'en remettre à l'institution scolaire pour gérer tous les paramètres qu'ils ne maîtrisent pas et sur lesquels ils ne peuvent venir en

aide à leurs enfants. Mais cette “mise sous tutelle” n’est pas totale. La singularité de la formation en STS permet la mise en place d’un partenariat inédit au sein de l’enseignement supérieur entre l’institution scolaire, l’étudiant et ses parents. L’école va ainsi mettre à contribution les familles en les informant et en les sollicitant dans l’accompagnement de leur progéniture au-delà du baccalauréat. Ce prolongement des rôles du secondaire qui s’opère en STS entre école, parents et étudiants en est aussi une redéfinition : invention des “parents d’étudiant” d’une part et maintien des étudiants dans un statut ambigu d’autre part.

“Faire jouer le jeu scolaire” aux parents : redéfinition des rôles et conséquences d’un dialogue tripartite

Une implication dans la poursuite d’études

Une première manière de permettre aux parents des classes populaires de jouer le jeu scolaire au-delà du baccalauréat, de suivre la poursuite d’études de leur progéniture, est de « donner à l’institution un visage » (Glasman, 2008 : 111) et de proposer aux parents des interlocuteurs. L’établissement rythme ainsi son calendrier scolaire de séquences ouvertes, voire mêmes consacrées aux familles. Les Portes-Ouvertes Post-Baccalauréat constituent une première rencontre entre les parents et l’institution¹¹ ; les parents rencontrent ceux à qui ils vont confier leurs enfants : équipe directrice, équipe pédagogique, anciens étudiants. Plus que les futurs étudiants, ce sont les mères de famille qui posent les questions. Ce qu’elles interrogent principalement, ce sont les cadres de la formation : durée, conditions matérielles d’études, profil attendu, justifiant souvent leurs énumérations de questions par une certaine inquiétude : « *En tant que parents, ça fait peur* ». Elles cherchent, en recueillant le plus d’informations possibles et en essayant d’anticiper sur les propos des professeurs (« *J’allais le demander* ») à se représenter au mieux la formation. « *J’essaie de me projeter* », va même jusqu’à conclure une mère, après avoir procédé à un véritable interrogatoire auprès des enseignants.

Les journées d’inscription sont également organisées de manière à permettre aux familles de visualiser l’espace dans lequel évoluera l’étudiant¹². La CPE du post-bac est présente, les professeurs aussi. C’est l’occasion pour les parents de discuter avec les enseignants, de découvrir le programme du BTS, de visiter le

11– 25,7 % des futurs étudiants se sont rendus aux portes ouvertes du lycée Mélusine avec leur père et/ou leur mère.

12– 55,8 % des futurs étudiants se sont présentés aux inscriptions au lycée Mélusine avec leur père et/ou leur mère.

lycée. Durant ces trois jours, il est intéressant de remarquer que ce sont encore les parents qui sont les plus demandeurs de renseignements et font le plus montre de "bonne volonté" scolaire. Comme le commente la CPE : « *Au début, les parents n'ont aucune question à poser, et puis après, au bout d'une demi-heure, ils sont encore là* ». Les mères tiennent très souvent le dossier d'inscription dans les mains et demandent à l'enquêtrice, alors que l'étudiant remplit le questionnaire, un conseil pour compléter certaines rubriques du dossier : « *On n'a pas réussi à tout remplir* » s'inquiètent-elles. Il n'est pas rare non plus de voir les parents massés autour d'un professeur dissertant sur la formation, tandis que le futur étudiant, en retrait, présente quelques signes d'impatience. Une future étudiante, refusant de retourner interroger un enseignant au sujet de la liste des ouvrages à posséder, s'est ainsi vue rétorquer sèchement par son père : « *Ce n'est quand même pas moi qui vais à l'école !* ».

La visite de l'établissement, que certains parents effectuent accompagnés d'un professeur, est aussi une façon pour eux de « *repérer les lieux* » comme ils disent. Mais si les parents qui accompagnent leurs enfants observent, ils sont eux-mêmes observés. La plaisanterie partagée entre le chef de travaux et une surveillante durant les inscriptions en est révélatrice. Tous deux s'amusaient ainsi à deviner par avance, lorsque les familles arrivaient, pour quel type de formation elles étaient présentes : STS ou classe préparatoire, en s'appuyant uniquement sur leur *hexis* corporelle et leur style vestimentaire¹³. Cette ouverture de l'école aux parents a donc un coût ou plutôt, un contrecoup. Faire pénétrer les parents sur le terrain de l'institution scolaire est certes une manière de la mettre à leur portée en la désacralisant et de leur faciliter ainsi la mobilisation scolaire, mais c'est surtout les faire entrer en terre étrangère, où c'est l'école qui va définir les règles à suivre et les rôles tenus par chacun.

Le refus de la rupture : le maintien dans un entre-deux étudiant

L'entrée en STS a un coût pour les étudiants : une certaine négation de leur condition étudiante. D'abord, la structure de la formation, inscrite dans l'enseignement secondaire, rend formellement difficile la rupture entre l'âge lycéen et l'âge étudiant. La large couverture du territoire par les STS, au-delà des métropoles universitaires, permet à un grand nombre d'étudiants de « vivre le supérieur

13- L'établissement propose, en plus de cinq BTS, une classe préparatoire aux concours des écoles de Commerce. Une comparaison des demandes des familles face à ces deux types de formations, toutes deux au sein de lycées, mais aux publics très différents, ne peut être développée ici mais mériterait d'être l'objet d'une analyse en elle-même. En effet, 44,1 % des pères et 29,4 % des mères d'inscrivant en Prépa sont cadres supérieurs, contre 12,9 % des pères et 7,3 % des mères d'inscrivant en BTS.

à la maison » (Beaud, 2003). Ces « *grands lycéens* » ou « *grands élèves* », comme ils se qualifient volontiers, vivent ainsi en plus forte proportion chez leurs parents que les étudiants d'autres formations¹⁴.

Au lycée Mélusine, rien ne sépare ni ne distingue les étudiants des lycéens, mis à part leur caractère sédentaire qui leur fait occuper une même salle tout au long de l'année, quel que soit le cours (le « *camp de base* » comme l'appellent les enseignants de STS Assistant de Manager). L'instauration d'un carnet d'absence, copié sur celui des élèves du secondaire, contribue même à brouiller les frontières. Cette façon de déresponsabiliser les étudiants rend ainsi plus difficile le passage à l'âge adulte.

Comme une omission ou un déni de l'accès au statut étudiant, le début de l'année consiste pour l'équipe encadrante à contenir les velléités de liberté des nouveaux entrants. Une enseignante résume en ces termes une situation qui semble se répéter à chaque rentrée : « *Ils la réclament, cette autonomie. Et le premier trimestre est assez difficile, en termes relationnels, avec eux. On a chaque année une période assez difficile entre l'équipe pédagogique et les élèves qui sortent de terminale et qui, en intégrant un BTS, s'imaginaient avoir ce statut d'étudiant* ». Les premiers mois semblent pouvoir être définis comme une période de recadrage, consistant en différentes opérations qui sont autant de façons de « calmer le jobard » (Goffman, 1989). La CPE explique par exemple le travail important qui a dû être fait en STS CGO jusqu'à Noël, pour « *marquer les limites* » et « *les ramener vers le bon chemin* ». Les premiers temps dans l'institution reviennent alors à une disciplinarisation des étudiants et à un travail pour l'acceptation de cette condition hybride dans laquelle les maintient la STS.

Le pendant du soutien personnalisé apporté dans le domaine scolaire et personnel est alors un contrôle personnalisé. À l'attention quasi parentale accordée à l'étudiant fait écho une sanction du même ordre, en cas de manquement aux règlements. Les convocations dans le bureau de la CPE et les mises au point qui y ont lieu sont proches de leçons de morales, comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant, entre la CPE et une étudiante de 1^{ère} année qui n'a pas assisté au BTS blanc : « *Si, je te le dis, Camille : tu as fait des efforts. C'est vrai que tu en as fait, des efforts, depuis notre entrevue, c'est vrai. Alors faut pas tout gâcher pour des bêtises. Continue jusqu'au conseil de classe. Sois nickel, réglo, pas de problème. Tu peux y arriver parce que tu viens de nous montrer que c'était possible* ».

14— L'enquête sur le choix du BTS réalisée en 2006 dans l'agglomération nantaise, et appuyée sur 420 questionnaires, avait montré que 47,7 % des étudiants de STS vivaient chez leurs parents (Orange, 2006). L'enquête "Conditions de vie 2006" de l'OVE fait apparaître que la probabilité de vivre chez ses parents est plus forte chez les étudiants de STS (125), juste devant les filières AES, sciences économiques et droit (122). Cette probabilité est bien supérieure à celle des étudiants d'IUT (84).

Ce déni du statut étudiant est lié au rejet de la figure de l'étudiant d'université, réputé dilettante et oisif : « *Le problème des BTS, c'est qu'ils se prennent pour des étudiants* », avait résumé en ces termes la secrétaire d'un autre établissement. En effet, dans les discours plus ou moins formels tenus par les membres de l'institution scolaire, qu'il s'agisse de l'administration ou de l'équipe pédagogique, l'université est toujours présentée comme le lieu de l'anomie et de l'anarchie, érigé en contre-exemple. D'abord pour valoriser mais aussi pour justifier un encadrement personnalisé, exprimé par un : « *À la fac, vous n'auriez pas ça* » que les enseignants aiment à répéter en cours. En demandant à conserver le cadre familial et quasi-familial du lycée, les étudiants ont en quelque sorte renoncé au statut étudiant. Leurs comportements sont ainsi jugés à l'aune de cette contre-référence par des formules telles que : « *Il faut qu'elle comprenne qu'en BTS, on n'est pas à la fac* ». À l'opposé, l'entreprise constitue la référence positive et ses valeurs sont avancées comme normes à adopter : « *Quand tu seras en entreprise...* » ou « *Face à un patron, tu n'agirais pas comme ça, hein ?* ».

L'absentéisme est présenté comme la première forme de déviance en STS. Les enseignants s'en plaignent régulièrement, l'équipe dirigeante également. Or, les moyennes des taux d'absences du premier semestre des étudiants de STS 1^{ère} année et de STS 2^e année de l'établissement sont respectivement de 6,3 % et de 3,9 %, contre 6,9 % pour les élèves de Terminale¹⁵. L'entrée dans le supérieur ne fait donc pas croître les absences mais tendrait au contraire à les diminuer. La visibilité de l'absentéisme est due principalement au fait qu'il occupe une large partie du temps de travail de la CPE. Chaque matin, elle récupère les listes des absents de la veille, puis téléphone à chacun pour s'enquérir d'une justification. Dès la récréation de dix heures, les étudiants se présentent dans son bureau pour faire signer leur carnet d'absence ou en réponse à une convocation. C'est donc la mise en mots et en actes de l'absentéisme qui le construit alors comme problème.

En suivant Étienne Douat, il apparaît que « le fait que l'absentéisme soit devenu un problème *social* » en STS, c'est-à-dire que les proviseurs, chef de travaux, professeurs et CPE n'aient que ce mot à la bouche lorsque l'on évoque les étudiants, montre bien que derrière des étudiants absents il y a surtout des étudiants qui « contrecarrent le projet de maîtriser la place des corps dans l'espace scolaire » (Douat, 2007 : 163) ; dans le cas présent, cette place étant le « *camp de base* ». Étienne Douat poursuit : « À partir du moment où la règle de base de l'institution scolaire, celle d'assiduité, est mise en cause, les autres règles et l'ensemble

15- Le taux d'absence est calculé par le logiciel de gestion des absences. En outre, l'enquête "Conditions de vie 2006" de l'OVE fait apparaître que 61,6 % des étudiants de CPGE ne manquent aucun cours, devant les étudiants de STS (43,7 %) puis d'IUT (41 %), loin devant la première filière universitaire représentée, les sciences de la nature, avec 34,3 % d'étudiants assidus.

des pouvoirs qui circulent ne peuvent s'exercer pleinement ». Quelles que soient les commissions de sélection, on a ainsi pu se rendre compte que l'absentéisme a été institué en critère rédhibitoire dans le dépouillement des dossiers (« *L'assiduité, c'est quelque chose qui se perd. L'absentéisme, cela devient un gros problème* »).

Les STS apparaissent alors comme un lieu d'encadrement de « corps indociles », étudiants ne parvenant ni à s'auto-contraindre au travail ni à s'auto-discipliner à l'assiduité. L'emploi du temps scolaire chargé, l'emploi du temps extrascolaire contrôlé par l'attribution de nombreux devoirs à la maison sont autant de manière d'éviter l'oisiveté, cette oisiveté qui fait le propre des étudiants d'université, construits en modèles repoussoirs. Si les premiers temps de l'entrée en formation sont marqués par un test des limites de la part des arrivants, les étudiants tendent progressivement à accepter leur condition. Une enseignante décrit cette évolution en ces termes : « *Ça évolue parce qu'on explique les choses, et que les étudiants voient assez rapidement que, vu le volume de travail qu'il y a à fournir, il faut être organisé, entrer dans un certain cadre, et que l'absentéisme, c'est pas bon* ». Entrer en STS, c'est donc entrer dans un cadre et apprendre à s'y tenir.

L'anecdote d'un étudiant de première année de STS, peu assuré de son choix d'orientation, est ici tout à fait significative. L'étudiant en question n'assistait pas à certains enseignements pour se rendre à la faculté suivre des cours d'économie, afin de voir si ce cursus lui plairait davantage. La proviseure-adjoint, la CPE et l'enseignante principale prenaient le problème très au sérieux – mais finalement, moins parce qu'une mauvaise orientation scolaire est une situation difficile à vivre pour un élève ou un étudiant que parce que l'étudiant posait un « regard oblique »¹⁶, mélange d'envie et de rejet, vers le lieu de perdition que constitue l'université. La proviseure-adjoint s'interrogeait : « *Oui, mais est-ce qu'il le sait, son père, que Mathieu va à la fac ?* »... avant de se dépêcher d'aller contacter le père en question.

En dernier ressort, le retour (recours) aux familles

Si l'institution scolaire accepte de prendre en charge une partie des contraintes liées à la poursuite d'études au-delà du baccalauréat, elle refuse de porter la responsabilité des comportements qui s'éloignent trop de la règle. Lorsque l'institution scolaire ne parvient pas à gérer les étudiants déviants, elle retourne vers, ou plutôt contre la famille. Une fois encore, la responsabilité est refusée à l'étudiant. En prenant les parents comme interlocuteurs, l'école invente une nouvelle figure dans l'enseignement supérieur, ou plutôt prolonge la fonction d'une figure

16– L'expression est empruntée à Richard Hoggart (Hoggart, 1970 : 296).

connue dans l'enseignement primaire et secondaire, à savoir le "parent d'élève", devenu en la circonstance "parent d'étudiant".

Faire jouer aux parents le rôle de "parents d'étudiants" c'est ainsi les mettre à contribution dans le suivi de la scolarité de leur progéniture au-delà du baccalauréat. Si on a pu parler précédemment des STS comme d'un enseignement supérieur mis à la portée des parents les plus modestes, le retour de l'école vers la famille, qui prend d'ailleurs davantage la forme d'un recours, a lieu essentiellement en cas de déviance, lorsque le passage de témoin entre les parents et les encadrants de BTS ne fonctionne plus correctement. Alors l'école revient vers les parents sous le prétexte de les informer, mais aussi et surtout pour se déresponsabiliser. Ce que la CPE peut présenter comme une forme de partenariat (« *Heureusement, les parents nous aident* ») apparaît au final davantage comme un moyen de reporter la faute sur la famille. Comme l'institution avait pu, dans un premier temps, prendre en charge certaines contraintes, elle peut également décider de rompre le contrat et de se décharger de ses obligations – rappelant par là-même le déséquilibre dans la relation : « Dans le cadre d'un "partenariat" étroit et strictement défini par elle, l'école peut vouloir infléchir les comportements des parents, voire exiger qu'ils prennent en charge (« se responsabilisent » disent les acteurs de l'institution scolaire) les problèmes rencontrés ou posés par leur enfant à l'école, notamment en matière de comportement. C'est dans ce contexte d'un "partenariat" sous contrôle que les parents se voient rappeler, sous la forme de convocation, à l'exercice de leurs responsabilités et de leur autorité éducatives jugées défailtantes – ce qui prive la relation de son sens égalitaire. » (Périer, 2005 : 85-86).

65

Le rôle de "parents d'étudiants" endosse alors une connotation négative. En effet, l'école semble faire jouer le jeu scolaire aux parents dès lors qu'il s'agit de trouver des responsables, voire des coupables. Lorsque la CPE appelle chaque jour les absents non justifiés de la veille, elle externalise à la fois le problème et sa cause. Les parents sont alors invités à reprendre la main : « *Oui Madame Faucher, bonjour, c'est Madame Pierre, au lycée Mélusine. [...] Oui, Christophe n'est pas en cours. [...] Alors, il n'était pas là hier, déjà, et puis il n'était pas là lundi aussi. Lundi matin il n'était pas là, hier il n'était pas là et aujourd'hui il n'est encore pas là. [...] Oui, il recommence. Donc c'est pour ça que je vous appelle. [...] Bon, je suis là cet après-midi, s'il y a besoin. Hein ? D'accord ? Vous me tenez au courant s'il vous plaît ? [...] Merci beaucoup, Madame. Au revoir* ». Les familles sont érigées en partenaires pour pouvoir ensuite être instituées en coupables. Informer les parents, c'est sortir le problème de l'institution scolaire et le renvoyer dans le même temps à la sphère privée.

Mais si l'institution scolaire s'autorise à interpeller les familles, l'inverse est mal accepté. En témoigne l'exemple d'une mère d'étudiante trouvant inacceptable

que l'ensemble de la classe de sa fille soit "collée" un samedi matin pour cause d'absentéisme récurrent. Souhaitant en discuter avec la proviseure-adjoint, elle l'appelle. Elle se fait aussitôt reprocher cette démarche par la première : « *Je n'ai pas à traiter avec vous, Madame, je n'ai pas à voir ça avec vous. Céline est étudiante, vous n'avez pas à m'appeler* ». C'est l'institution scolaire qui définit les rôles et qui décide du sens de la relation tripartite, pas les familles.

Les STS proposent ainsi une distribution inédite des rôles dans l'enseignement supérieur en introduisant, entre l'étudiant et l'institution scolaire, la figure du "parent d'étudiant". Ces formations singulières invitent au premier plan les familles les plus éloignées de l'école que sont les familles d'origine populaire, sollicitant une implication mais aussi un soutien dans la poursuite d'études de leurs enfants au-delà du baccalauréat. En soulageant ces familles d'un certain nombre de contraintes, les STS formulent et accompagnent leur demande scolaire. Mais cette configuration des rôles est ambivalente. En instaurant les familles en interlocutrices privilégiées, les STS leur donnent en même temps une responsabilité, celle du comportement de leur progéniture. En cas de déviance de l'étudiant, dont le statut est nié, c'est vers la famille que l'institution scolaire se tourne, important dans l'enseignement supérieur une autre notion : celle de la "famille coupable".

On peut alors penser que le travail de disciplinarisation des étudiants opéré au sein de la formation n'est que le pendant d'une disciplinarisation plus globale de la demande scolaire des familles populaires en particulier et d'encadrement de la jeunesse populaire en général. En effet, la faiblesse des passerelles à l'issue du diplôme, le maintien des étudiants dans un statut ambigu d'élève-étudiant laisse à penser que l'entrée dans l'enseignement supérieur est encore à faire. L'arbitrage entre la poursuite d'études et l'entrée sur le marché du travail, qui sera effectué à la fin de la formation, replacera alors les familles les plus modestes devant leurs contradictions.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- BEAUD (S.), 2003, *80% au bac... et après ?*, Paris, La Découverte.
- BEAUD (S.) & PIALOUX (M.), 2001, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.
- BLÖSS (T.) & ERLICH (V.), 2000, « Les nouveaux "acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, n° 41-4, pp. 747-775.
- CAM (P.), 2000, « Le cycle court : quelles fonction sociales ? », in S. Ertul (dir.), *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (IUT-STTS)*, Paris, PUF, pp. 91-118.
- CHARLOT (B.), 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- DE CERTEAU (M.), 1990, *L'invention du quotidien, I. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- DOUAT (É.), 2007, « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et Société*, n° 2, pp.149-171.
- GLASMAN (D.), 2008, « L'institution scolaire et les parents de milieux populaires : habilitation ou disqualification ? », in J.-P. Payet et alii (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR, pp. 107-119.
- GOFFMAN (E.), 1989, « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in R. Castel et alii (dir.), *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, pp. 277-300.
- HOGGART (R.), 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Minuit.
- LAHIRE (B.), 1997, *Les manières d'étudier : enquête 1994/OVÉ*, Paris, La Documentation Française.
- LAHIRE (B.), 2008, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR.
- OULD-FERHAT (L.) & TERRAIL (J.-P.), 2005, « Mobilisations et démobilitations », in J.-P Terrail (dir.), *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, pp. 107-122.
- PÉRIER (P.), 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- POULLAOUËC (T.), 2004, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, n° 371, pp. 3-22.
- POULLAOUËC (T.), 2005, « La grande transformation. Familles ouvrières, école et insertion professionnelle (1960-2000) », Thèse de sociologie, Université de Versailles-St Quentin en Yvelines.
- SOUTRENON (E.), 2005, « Le "questionnaire ethnographique". Réflexions sur une pratique de terrain », *Genèses*, n° 60, septembre, pp. 121-137.
- THIN (D.), 1998, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, PUL.

FAMILLES POPULAIRES ET « CHOIX » DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : LES RAISONS DES PLUS « FAIBLES »

Franck SANSELME*

L'école ne se contente pas de reproduire les différenciations et inégalités socio-géographiques. Elle les fabrique également, notamment par les effets indésirables de la carte scolaire. Selon un découpage du territoire en secteurs et districts propres à l'Éducation Nationale, elle accentue la relégation et la disqualification des populations les plus défavorisées, qui sont aussi les plus captives de leur environnement dégradé. Il y a là une dynamique négative¹ située au croisement de l'urbain et du scolaire. C'est elle que nous avons tenté de saisir à travers la dimension subjective ou vécue des rapports sociaux. Pour ce faire, nous avons interrogé par entretiens une cinquantaine de familles populaires sur leur assignation scolaire. Plus exactement, c'est la question du choix du lycée qui leur fut posée, tant dans sa considération que dans sa possibilité. Une démarche qui s'inscrit en fait dans un programme de recherche beaucoup plus vaste construit autour de la problématique de la requalification scolaire et de ses effets sur les quartiers de quatre communes de la Seine-Saint-Denis², celles de Bondy, Clichy-sous-Bois, Épinay-sur-Seine et Saint-Ouen.

Aborder ainsi auprès des familles populaires la question du choix de leur école revient à explorer la face subie des inégalités et de la ségrégation scolaires, tout particulièrement pour ces familles socialement obligées de résider au sein des quartiers défavorisés situés aux marges des grandes villes. C'est à elles que s'adresse spécifiquement l'« école de la périphérie » (Van Zanten, 2001), qui désigne ces établissements « sensibles » classés en Zone d'Éducation Prioritaire et dont les classes populaires sont éminemment captives. Cette caractéristique vaut également pour une petite « classe moyenne pauvre » (Dubet & Martuccelli, 1998 :

*- Sociologue, Observatoire Sociologique du Changement (Sciences Po/CNRS), Chargé d'études CESDIP, Chercheur associé (franck.sanselme@wanadoo.fr).

1- Qui se complète par l'influence de la carte scolaire sur la composition des territoires dans la mesure où elle suscite des stratégies résidentielles (d'évitement des zones urbaines stigmatisées) chez les familles mieux dotées financièrement. Par ailleurs, ces pratiques familiales doivent aussi quelque chose aux politiques d'attraction et de sélection internes des établissements qui participent, là encore, à la concentration différenciée des populations.

2- Cette enquête, dirigée par Marco Oberti, porte selon son intitulé sur « la requalification scolaire dans les banlieues populaires : expériences et impact sur la vie scolaire et locale. Une étude de quatre lycées ZEP de la Seine-Saint-Denis ». Voir, pour sa présentation plus détaillée : <http://osc.sciences-po.fr/equipe/lyceeZEP.pdf>.

135-136) parce que déclassée (Chauvel, 2006). Tout comme ceux de petite condition qui forment le « populaire »³ et avec lesquels elle cohabite au sein des banlieues diffamées, elle se trouve dans l'impossibilité de réaliser ses aspirations indissociablement scolaires et sociales. C'est en ce sens que toutes ces familles forment une « catégorie de situation » (Bertaux, 2001 : 15). Leur assignation et leur relégation, tant résidentielles que scolaires, sont un des critères qui subsume, sans toutefois l'effacer, la diversité et la segmentation objectives d'un « populaire » toujours difficile à appréhender (Périer, 2005 : 21-28).

Cette forme de domination ne signifie pas pour autant qu'il faille, à l'instar de la paysannerie, traiter ces familles comme une « classe-objet » (Bourdieu, 1977) silencieuse. C'est-à-dire, dans le cas présent, comme un groupe incapable de quelques réflexions sur l'offre et le marché scolaires. La vision et le champ d'action des vaincus de la carte scolaire méritent en fait que l'on s'y attarde pour au moins deux raisons. La première tient à la diversité elle-même des points de vue produits par les familles. Cette diversité déconstruit, si besoin était, la notion de « classe-objet ». Surtout, elle surprend lorsqu'elle plaide en partie pour le respect de la carte scolaire ou encore, quand elle déplace la question du choix de son établissement. Les prises de position des plus « faibles » ne se résument donc pas essentiellement à celle d'un rejet de leur assignation scolaire et se déclinent à chaque fois en une variété d'arguments. La seconde raison qui invite à être attentif à la production de ces discours prolonge la première. Elle relativise fortement l'idée d'une soumission passive de la part de ces familles aux normes de l'institution. Que la carte scolaire soit approuvée, rejetée ou ignorée comme facteur susceptible d'affecter le parcours et les performances scolaires, elle n'en demeure pas moins retravaillée par des significations relativement éloignées de l'esprit du législateur. Ici comme ailleurs, la norme n'a pas véritablement d'existence en dehors des représentations des acteurs qui l'investissent, lui donnent sens (Sanselme, 2000). Et il n'est pas du tout certain que ces acteurs et leurs positions soient entièrement réductibles à des déterminants sociaux extérieurs et généraux tels que la classe sociale, même avec ses subdivisions en sous-groupes. Si sous-groupes sociaux il y a au sein du « populaire », ce sont également et peut-être avant tout des groupes sociaux localisés (Vergès, 1983). C'est-à-dire des producteurs de logiques sociales et scolaires redéfinies ou re-déterminées par l'occupation d'un territoire singulier. Bien sûr, nous le verrons, les petites classes moyennes tendent à se distinguer du reste. Ce sont bien elles qui le plus souvent, mais pas toujours, souhaitent s'affranchir de la carte scolaire. Néanmoins il ne

3- Ce sont ces ouvriers, ces petits employés, ces inactifs, ces chômeurs et autres précaires que rassemblent statistiquement plus qu'elles ne les différencient une petite condition économique et une culture de masse. Deux traits qui, en tout cas, les distinguent objectivement des classes supérieures.

s'agit pas là, à proprement parler, d'une propriété en soi de ce sous-groupe, d'une donnée invariable. Le désir d'affranchissement doit avant tout à une cohabitation forcée avec « ceux des cités » disqualifiées et à une recomposition de cette petite classe moyenne en « classe moyenne pauvre ». Il en va à peu près de même pour ces parents enseignants qui vont mobiliser informations et réseaux professionnels afin d'éviter l'établissement stigmatisé du quartier. Il y a, au total, un effet de lieu non négligeable sinon puissant qui médiate le rapport de ces groupes sociaux à la réalité scolaire. C'est en fait cela que tente de traduire la notion de « catégorie de situation ».

Le respect de la carte scolaire

Le respect d'une norme, même la plus strictement formulée quand elle est de nature juridique, ne signifie pas son absence d'interprétation. C'est ainsi que, pour nombre de familles, l'adhésion au principe de la carte scolaire s'étaye sur la production de multiples prescriptions et considérations tant « morales » que pratiques. Certes, ces dernières accompagnent et soutiennent en partie les aspirations du législateur⁴. Mais elles les débordent aussi ou les retraduisent assez largement. Un art, en somme, d'accommoder une norme générale à celles, plus locales, qui structurent les rapports sociaux au sein des zones de relégation urbaine et scolaire.

Pression sociale et égalitarisme négatif

Promue par la carte scolaire, la mixité sociale doit être à même de réaliser le découplage entre les caractéristiques de l'offre scolaire (les filières, classes et options sélectives) et celles du public accueilli. Tel quel, ce principe (correcteur) de l'égalité des chances demeure néanmoins peu présent dans les argumentaires développés par les familles interrogées⁵. C'est en fait une autre aspiration égalitariste qui prévaut. Elle se positionne moins en faveur de la carte scolaire *stricto sensu* qu'elle ne prône une mise en conformité avec certaines règles sociales plus implicites.

4- L'instauration, en 1963, de la carte scolaire est d'abord présentée comme un instrument prévisionnel de gestion des ressources éducatives. Elle sera progressivement pensée comme un dispositif majeur de lutte contre la ségrégation scolaire. Outil de régulation des flux d'élèves, du personnel éducatif, des ressources et de l'offre scolaires, elle répond donc dorénavant et conjointement à un objectif de mixité sociale devenu central.

5- Il est parfois déplacé sur un plan plus « sociologique » et signe une position idéologique plus attribuable, semble-t-il, aux professions intermédiaires (Oberti, 2007 : 235-237). C'est ainsi qu'au sein de notre population d'enquête, une mère, cadre, gratifie l'école publique d'une fonction positive de socialisation et d'intégration. Contrairement à la ségrégation artificielle que pratiquerait le privé, seul le public serait, selon elle, à même de refléter la diversité sociale de la « rue », précise-t-elle.

Dans une vision économique certes un peu sommaire mais non irréaliste de la stratification sociale, le libre choix de l'établissement scolaire demeure non recevable lorsqu'il est accusé de venir renforcer la dichotomie préexistante entre lycées « pauvres » et « riches » :

« Q : Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement scolaire de leurs enfants ?

– *Moi, je serais plus pour la carte scolaire parce que le choix de l'établissement, ça ... augmente un peu la... c'est les lycées pauvres et les lycées riches, quoi. Moi, je vois, sur Saint-Ouen, souvent c'est les parents qui disent "bon ben moi, mon enfant, je veux qu'il réussisse. Donc il va dans un lycée ou dans un collège de Paris, dans le privé parce que je ne veux pas qu'il côtoie la racaille et tout ça". Et puis, en fin de compte, deux ou trois ans après, ils reviennent parce qu'ils sont exclus, parce que c'était eux, la racaille (Femme, secrétaire, origine France, Saint-Ouen) ».*

Le deuxième moment de la critique est toutefois remarquable par le glissement qu'il opère. À y regarder de près, ce n'est pas tout à fait l'affranchissement d'une obligation scolaire qu'il dénonce. Le manquement à la règle se situe ailleurs, l'infraction commise l'est sur un autre plan. Elle est du côté des normes identitaires quand on se plaît à relever la discordance entre prétention scolaire et statut social réel de la « racaille ». Des égaux sociaux, la plupart du temps, que l'on sanctionne symboliquement en les remettant en place et à leur place. Un tel jugement d'identité dit beaucoup de choses sur les aspirations égalitaristes qu'autorise le respect de la carte scolaire. Il cristallise moins des visées que des crispations égalitaristes au sein d'une société pensée comme une société de rang, avec ses places occupables et inoccupables. Ce qui se donne à voir ici est une gestion relativement dérégulée de la similitude sociale au sein de milieux populaires aux prises avec les affres de la sous-prolétarianisation. En son temps et dans une ethnographie éblouissante des cités, Colette Pétonnet soulignait déjà ce contresens « donnant à croire que l'égalisation est créatrice de fraternité. L'effacement des différences, au contraire, excite les rivalités fraternelles » (Pétonnet, 2002 : 287). Au plus loin de la capacité d'intégration communautaire des anciennes « banlieues rouges », se construit cet égalitarisme négatif. La distinction sociale y est toujours de mauvais aloi. Chacun doit être à sa place, ne pas chercher à viser plus haut :

« Q : Pensez-vous qu'il faudrait laisser le choix de l'établissement aux parents ?

– *Il y a des parents qui ne vont pas vouloir que leurs enfants viennent ici. Mais ce n'est pas toujours pour de bonnes raisons. C'est parce qu'ils écoutent trop les ragots. Moi, je pense que les parents qui envoient leurs enfants dans le privé, c'est*

ceux qui ont les moyens. Je ne sais pas, c'est pour ne pas faire comme les autres, se distinguer (Femme, agent territorial spécialisé en écoles maternelles, origine France, Épinay) ».

Cette injonction égalitariste, d'une nature très particulière, en appelle finalement peu à l'arbitrage d'un ordre juridique tel que la carte scolaire. Elle s'y réfère seulement et simplement, de façon toujours un peu secondaire ou lointaine. La véritable autorité convoquée, régulatrice des comportements, paraît bien plus sociale que légale. Diffuse mais omniprésente, elle s'incarne dans un « univers de discours » (Mead, 1963) – concept préférable ici à celui de « communauté » – par lequel les habitants dénoncent habituellement les inégalités dont souffre leur quartier. Difficile, dès lors, pour ceux qui envisagent de changer d'école, de se soustraire à cette *vox populi* tout en y participant. Le risque de subir la réprobation des autres familles de la cité n'est jamais négligeable. C'est ainsi que l'on peut comprendre les contradictions, les hésitations de certains. Que l'on pense, par exemple, aux tensions qui habitent ce père de famille pris entre une loyauté territoriale et un souci scolaire affirmé pour ses enfants :

« Q : *Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement pour leurs enfants ?*

– *Justement, c'est que la société, il faut qu'elle fasse le geste pour que ... il n'y ait pas de collèges ou de lycées défavorisés par rapport aux autres. Parce que nous, on est défavorisés par rapport au Raincy, par rapport à Livry-Gargan. Pourquoi ? Mais après tout, Clichy-sous-Bois, c'est une commune du 93. Alors, comment se fait-il qu'on soit défavorisés par rapport aux autres communes ? Parce que moi, personnellement, si j'habite à Clichy-sous-Bois, j'estime que mes enfants doivent aller dans un lycée ou dans un collège de Clichy-sous-Bois.*

– Q : *Vous ne souhaitez pas en rajouter dans le retrait ou l'abandon de la ville... ?*

– *Oui. J'essaie de m'accrocher. Ce n'est pas un choix de venir à Clichy-sous-Bois, je vous le dis franchement. La société m'y a poussé, finalement. Voilà, c'est comme ça, tu es destiné à vivre ici. C'est comme ça que ça marche.*

– Q : *Donc ils ont fait leur scolarité dans le lycée et le collège de secteur ?*

– *Ouais.*

– Q : *Vous avez songé, à un moment, à effectuer des démarches pour ?...*

– *On y a pensé, mais on ne l'a pas fait.*

– Q : *Pourquoi ?*

– *Lâcheté ! Je ne sais pas, je ne voulais pas... Ça me trottait dans la tête, je me disais "c'est l'avenir de mes enfants qui est en jeu". Mais je n'ai pas été jusqu'au bout de mes pensées* (Homme, ouvrier, origine Algérie, Clichy-sous-Bois) ».

Cette sorte d'éthique de responsabilité (Weber, 1959) apparaît somme toute bien fragile. La mise en cohérence du discours social et de la pratique scolaire se réalise dans le cas présent au prix d'une dépréciation de soi. Mais elle est, ailleurs, souvent facilitée lorsque, de toute façon, on n'a pas vraiment les moyens de choisir son école. Ce sont alors d'autres points d'appui, peut-être moins "purs" mais tout aussi réalistes, qui viennent alimenter la critique du libre choix de l'établissement – bien plus, d'ailleurs, qu'ils ne soutiennent réellement le principe de la carte scolaire.

Le sens des réalités et la demande de protection des plus faibles

Affirmer que l'école républicaine s'est transformée en un système de marchés scolaires hautement différenciés est un poncif sociologique. Il est d'ailleurs partagé par les familles populaires, d'une moins par une partie d'entre-elles. Bien sûr, celles-ci peuvent faire preuve d'une moindre acuité dans la perception fine de ces logiques concurrentielles. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles les ignorent. Les familles les décrivent avec leurs mots, les expriment à travers leurs craintes. Si le registre des discours est assurément peu technique, c'est parce que le répertoire change. Il procède d'un recadrage vers ce qui fait immédiatement sens : les effets d'image, les processus de stigmatisation qui se concentrent sur les zones résidentielles et scolaires de ségrégation. C'est d'abord cela qui affecte ces usagers captifs. Dès lors, la carte scolaire demeure l'ultime rempart contre la conséquence supposée dévastatrice de sa suppression : la désertification des établissements situés dans les Zones d'Éducation Prioritaire. Évidemment, le plaidoyer pour le respect de la carte scolaire relève plus d'une affectation subie que d'une ferme conviction idéologique. Il se livre par défaut, devant l'impossibilité d'une alternative que l'on a pourtant parfois envisagé :

« Q : *Est-ce que, pour vous, il faudrait laisser le choix des lycées aux parents ?*

– Elle : *Ben non, ce n'est pas possible parce que sinon, tout le monde voudrait aller dans les mêmes lycées. Non, mais qu'il y ait un bon mélange d'élèves dans chaque lycée, c'est tout.*

– Q : *Si vous aviez pu, vous auriez scolarisé votre enfant ailleurs ?*

– Elle : *Oui, au Raincy.*

– Lui : *On n'avait pas le choix du lycée. On nous l'a imposé. Et on nous a dit "même avec une dérogation, il y a très peu de chances que vous puissiez le mettre ailleurs" (Femme, assistante de communication, origine France ; homme, agent de gestion d'achats, origine France, Bondy) ».*

Faire contre mauvaise fortune bon cœur, la conversion demeure celle de “perdants” du marché scolaire. Elle est encore peut-être plus difficile à réaliser pour ces petites classes moyennes qui en seraient les plus grandes victimes, s'estimant contaminées par un « effet de lieu » (Bourdieu, 1993b : 159-167) diffamé et, d'une certaine manière, tirées vers le bas. Du côté des familles plus modestes, la perception de l'inégalité des joueurs est tout aussi présente. Et c'est un autre sens des réalités qui dénonce, par exemple, la “magouille” de ceux qui ont les moyens d'échapper à l'assignation scolaire. Une compétence, nous dit-on, hors de portée des « gens des cités ». Il est vrai que ceux-là savent parfaitement qu'elle requiert ce temps et ce réseau d'information dont ils ne disposent pas :

« Q : *Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement de leurs enfants ?*

– Elle : *Moi, personnellement, je suis plus pour la carte scolaire.*

– Q : *Et vous ?*

– Lui : *C'est plus pratique.*

– Elle : *Parce que chercher un lycée..., ce n'est pas évident. Ou bien il faut connaître, il faut avoir le temps, il faut voir s'il y a des places ou non... Et sûrement qu'ils vont choisir les meilleurs... Il faut être logique (Femme, gardienne d'immeuble ; homme, gardien d'immeuble ; origines Tunisie, Saint-Ouen) ».*

Partant, il est toujours possible de se rabattre sur les logiques de la facilité (« c'est plus pratique ») et de l'immédiateté. Mais une impression persiste, à écouter la plupart de ces familles. Pour elles, il n'est pas du tout certain que la loi, ici la carte scolaire, vaut plus que les coups qu'elle permet par son contournement. En d'autres termes, l'idée, même larvée, de la performance domine celle de la soumission pleinement consentie à la loi, ce dernier acte étant habituellement celui de l'habilitation de tout sujet social⁶. Il convient donc, selon nous, de pondérer quelque peu le poids supposé de l'ethos culturel des familles populaires dans leur amour et leur respect des règles symboliques de l'école de la République (Périer, 2005 : 180). Disons qu'il est encore raisonnable de penser, au regard de ce qui vient d'être dit, que « les classes populaires sont attachées aux institutions, non parce qu'elles créent de l'égalité, mais parce qu'elles protègent et donnent de la sécurité » (Dubet, 2002 : 382). Mais pour combien de temps ? Comment cette croyance peut-elle encore fonctionner dans la mesure où le « déclin du programme institutionnel »⁷

6– Nous faisons référence ici au concept d'« Autrui généralisé » (Mead, 1963) et au mécanisme d'institution du social qu'il théorise.

7– Pour dire vite, François Dubet entend par « déclin du programme institutionnel » celui d'un modèle général (historique) de socialisation ou de relation à autrui par lequel se réalisait cette médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers. Sans entrer ici dans les détails des modalités de sa décomposition, le déclin

pose désormais un véritable problème de protection des plus faibles ? Même si certaines inégalités s'amenuisent objectivement, notamment à l'école⁸, elles n'en suscitent pas moins, sinon plus, un sentiment croissant d'injustice et de frustration. De ce point de vue, la carte scolaire est censée, en quelque sorte, protéger du pire sans pour autant donner accès au meilleur.

Nous venons de l'évoquer à travers les craintes exprimées par les familles à propos d'une désertification supposée des établissements implantés en ZEP. Nous retrouvons cette idée dans un autre registre. C'est ainsi quand on escompte simplement de la mixité ou de la « diversité » un petit bénéfice scolaire pour « les moins bons » d'entre les élèves⁹ :

« Q : *Est-ce que vous pensez qu'il faut laisser le libre choix de l'établissement aux parents ?*

– *Je ne pense pas... Peut-être pour l'école [primaire] mais pas pour le collège ou le lycée. Il faut essayer de garder un peu la diversité. Il faut laisser les bons avec les moins bons pour que les moins bons soient un peu tirés vers le haut (Homme, responsable d'atelier, origine Algérie, Épinay) ».*

Ce nivellement par le haut en appelle certes à la protection des plus faibles, que viendrait définitivement ruiner le libre choix de son collège ou de son lycée. Le rôle de l'école n'est toutefois pas clairement précisé dans ce domaine. La boîte noire des rapports pédagogiques, de ce qui se joue au sein des classes, demeure largement hermétique pour ces parents. Il n'est alors pas très étonnant qu'ils fassent appel à des ressources extra institutionnelles, comme l'entraide entre lycéens :

« Q : *Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement scolaire de leurs enfants ?*

– *Eh bien ça, ça va regrouper toutes les têtes pensantes et les autres vont être laissés pour compte. Alors que, quand il y a un mélange, malgré tout, quand il y en a un qui a quelques difficultés, il y a l'autre camarade qui va l'aider et ça permet de tirer un petit peu les autres (Femme, employée, origine Île Maurice, Clichy-sous-Bois) ».*

du programme institutionnel indique la séparation entre l'acteur et le système, tant du côté des professionnels de cette socialisation que de celui des individus à laquelle elle s'applique (Dubet, 2002).

8– Ces quarante dernières années ont vu en France une démocratisation quantitative de l'école inédite. Elle s'est traduite par l'unification du système scolaire, ainsi que par l'égalisation des conditions d'accès à ses différents niveaux – une égalisation formelle qui ne signifie pas cependant une égalité des chances.

9– Ce qu'infirmen en fait les études évaluant des performances scolaires obtenues dans les établissements ZEP (Meuret, 1994).

La protection devient une auto-protection. La carte scolaire, et la mixité sociale qu'elle autorise idéalement, fournit juste le cadre très général de sa réalisation. Guère plus. A charge pour les familles et leurs enfants d'en tirer, si possible, le meilleur parti. A eux de se motiver, de devenir les auteurs de leur réussite. En ce sens, le mythe de l'égalité des chances n'en est plus vraiment un. Il n'éclaire plus d'emblée, de son sens préformé, les pratiques scolaires. Il s'agit plus à présent d'une fiction qui appelle un travail d'ajustement entre un idéal et ses conditions effectives de réalisation (De Queiroz, 2000 : 40). Tous ne sont pas prêts à l'accomplir.

Pouvoir choisir son établissement

Les familles que nous avons rencontrées n'appartiennent pas ou très peu à la catégorie des consommateurs d'école¹⁰ (Ballion, 1991). Probablement leurs pratiques et, plus fréquemment, leurs tentatives avortées¹¹ ou désirs parfois vagues de scolarisation hors secteur répondent à des aspirations identiques de réussite scolaire et sociale. Tout comme certaines cherchent, de la même manière, à s'éloigner au moins scolairement des populations les plus stigmatisées. Cependant, les positions et les moyens diffèrent fortement. Aux uns, les anticipations et mesures statistiques de la performance scolaire qu'autorise généralement une position confortable de surplomb du champ éducatif. Aux autres, à une exception près, les attitudes plus réactionnelles mais non moins fondées en raison sociale. C'est ce qui distingue en fait une logique de choix d'une logique de fuite.

Les stigmatisations du lycée de banlieue

Dans leur ensemble, les familles populaires avec lesquelles nous nous sommes entretenus savent parfaitement que la carte scolaire ne fait que valider la différenciation et les hiérarchies sociales inscrites dans l'espace urbain¹². Avec ses mots, cette mère de famille juge ainsi sévèrement un système de « *parcage trop*

10- Exception faite, peut-être, pour les familles interviewées dont l'un des conjoints est enseignant. Il convient toutefois de noter que les discours en faveur du libre choix de l'établissement ne sont jamais fondés ici sur des stratégies purement scolaires, visant l'excellence ou la performance. Prime bien plus, nous le verrons, l'affranchissement du stigmate du lycée de banlieue ou la remise au travail de l'enfant « décrocheur ».

11- Nombre de recherches sociologiques se “contentent” de mesurer et d'analyser les pratiques effectives des familles en matière de choix ou d'évitement des établissements (François & Poupeau, 2009). Elles ne saisissent pas dès lors ces “tentatives avortées” ou alors les classent comme un respect de la carte scolaire sans toujours bien percevoir qu'il s'agit parfois ici d'un “respect” d'abord contraint par le manque de ressources économiques et culturelles. Les attitudes des familles populaires à l'égard de la carte scolaire en sont rendues d'autant plus invisibles.

12- Même si elles ne perçoivent pas toujours que le phénomène se déploie aux deux extrêmes de la hiérarchie sociale, donc celui occupé par les classes aisées.

déqueulasse », un « cercle vicieux », assène-t-elle, dont on ne peut sortir. La vision des perdants ne souffre donc pas de cécité sociale. Du moins en partie, certains parents participant en effet à la consolidation du stigmatisme dont ils cherchent à s'affranchir : lorsque l'évitement du lycée de secteur se fonde essentiellement sur des rumeurs ou des discours négatifs stéréotypés. Une forme de capital informationnel à la hauteur de ses moyens, pourrait-on dire. Néanmoins les effets de ce genre de prophétie auto-réalisatrice sont bien réels. Cette autre mère le dit sans ambages : « *On a tout fait pour que notre fille ne soit pas scolarisée à Bondy et on a eu la chance qu'elle soit scolarisée au Raincy* ». Cette pratique est d'ailleurs souvent le fait de membres d'une petite classe moyenne pavillonnaire coincée au sein de banlieues fortement reléguées. À défaut d'être résidentielle, leur fuite est alors scolaire. Mais ici, l'on ne se soucie nullement des performances effectives des établissements. L'important est d'éviter le lycée socialement diffamé. Et c'est encore parce qu'elles souffrent de cette même misère de « position »¹³ (Bourdieu, 1993a : 11) que d'autres familles se montrent particulièrement réservées à l'égard d'une mixité sociale produite par la carte scolaire. Après en avoir un temps bénéficié, elles doivent à présent la supporter au risque d'un déclassement social. Elles vivent ainsi l'envers du décor et connaissent, nous allons l'entendre, cette petite expérience « épistémologique » de l'arbitraire des classements sociaux :

78

« Q : *Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de leur établissement scolaire ?*

– Elle : *C'est pas facile parce que, la carte scolaire, elle devrait créer une mixité. Par contre, du coup, nous, ça nous cloisonne parce qu'on est tellement mixés qu'on n'est plus mixés, hein, on est de la soupe, nous ! Eh ben du coup, nous, on se retrouve qu'avec des gens ... de faible..., pas forcément revenus mais intellectuellement, c'est faible aussi. Parce que c'est ça qui manque un petit peu sur Blanqui et sur les écoles de Saint-Ouen en général. C'est parce que les gens ont du mal à rentrer dans la norme qu'on élargit la norme pour qu'ils rentrent mieux. Le problème, c'est qu'à force de l'élargir, eh bien, elle devient énorme et on met tout et n'importe quoi.*

– Q : *Selon vous, les deux lycées de Saint-Ouen se valent ?*

– Lui : *À Cachin, mon pote, il n'a eu que des misères avec sa fille. Ils devaient faire une classe préparatoire et puis ils l'ont lâchée. Ils ont pris ... plein de mômes de Paris et elle, elle est restée sur le carreau.*

– Elle : *C'est ça, aussi, notre souci. C'est que nous, pour intégrer Paris, c'est même pas la peine. Par contre, ceux de Paris viennent nous..., sur notre territoire, c'est*

13– Elle est cette condition certes stable mais associée au sentiment de ne pas occuper la place que l'on devrait au sein de l'espace social.

le cas de le dire, prendre nos places. Et nous, si on n'a pas eu de place sur Blanqui au départ, c'est parce qu'il y avait des Parisiens qui sont arrivés. On s'en fiche qu'ils viennent, les Parisiens. Mais il ne faut pas que...

– Q : ... Ça pénalise les enfants d'ici ?

– Elle : Voilà.

– Q : Et vous disiez à propos de la carte scolaire qu'elle n'est pas très compliquée à contourner...

– Elle : C'est facile. Surtout que nous, on touche Paris. Puisqu'ils viennent chez nous, pourquoi on ne pourrait pas, un petit peu, empiéter chez eux. Après tout, hein ? (Femme, ouvrière ; homme, ancien ouvrier dans la métallurgie devenu enseignant dans le secondaire professionnel ; origines France, Saint-Ouen) ».

La mixité produirait donc un double effet pervers. Au nivellement par le bas, s'ajouteraient, cette fois-ci par le haut, des mesures d'*affirmative action*¹⁴ perçues comme fortement ségrégatives pour les étudiants locaux. Autant d'arguments qui finissent par instituer le contournement de la carte scolaire en une déviance intégrée ou banalisée. Et c'est ce même discours “déviant”, mais beaucoup plus tranché et cynique à l'égard de sa propre corporation, que nous tiendra une mère professeur des écoles. Il n'est d'ailleurs guère étonnant que toutes ces paroles, tantôt à demi approbatrices, tantôt résolument transgressives, soient pour une bonne part celles d'enseignants. Une catégorie professionnelle particulièrement au fait des stratégies d'instrumentalisation et d'optimisation de l'offre éducative. Cependant, dans le cas présent, les motifs sociaux ou identitaires devancent largement les raisons proprement scolaires ou pédagogiques de l'évitement. Le message envoyé à l'institution est plutôt clair : elle doit être en mesure de diversifier “par le haut” son public. Au-delà de leurs caractéristiques professionnelles, il est à nouveau remarquable de constater que toutes ces familles sont amenées à tenir les deux rôles : à la fois habitants stigmatisés de banlieues et stigmatisés. En ce sens, le contournement de la carte scolaire s'apparente aussi à une « déviance normale »¹⁵ que tout un chacun peut être amené à pratiquer selon les circonstances. Pour les uns, les conditions de préservation de leur identité s'avèrent toutefois plus difficiles que pour les autres. Ce sont ces familles qui, situées

14– La décentralisation en banlieue de l'excellence scolaire en est une. Dans le cadre d'une démarche expérimentale, Sciences Po est ainsi engagé dans un projet-cadre d'établissement qui regroupe quatre lycées du département de la Seine-Saint-Denis, dont, à Saint-Ouen, Auguste Blanqui.

15– Un concept un peu étrange mais qui signifie cette chose essentielle : « la notion de stigmaté implique moins l'existence d'un ensemble d'individus concrets séparables en deux colonnes, les normaux et les stigmatisés, que l'action d'un processus social omniprésent qui amène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines phases de sa vie. Le normal et le stigmaté ne sont pas des personnes mais des points de vue » (Goffman, 1975 : 160-161).

au bas de l'échelle sociale, n'ont pas les moyens de fuir physiquement le quartier et son lycée. Faute de pouvoir agir, donc, le pâtre se transforme en une critique accentuée de l'école. L'immobilité ou l'assignation territoriale autorise l'exaspération. Toutefois, cette forme de désaffection épargne en partie les agents de l'institution. Le coupable, c'est d'abord le système. Ceci tout particulièrement dans ses modes d'affectation des enseignants. Ainsi est souvent dénoncée, avec raison, une sorte de loi des correspondances dans les déclassements¹⁶ :

« Q : Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement de leurs enfants ?

– Ouais, c'est bien de laisser le libre choix. Si les écoles étaient mieux, aussi, ... Si, par exemple, au lieu d'envoyer les jeunes débutants dans les pires classes en banlieue, on envoyait les gens expérimentés dans ces classes-là, et les débutants, on les mettait dans les classes tranquilles, ça serait déjà mieux. Parce que c'est n'importe quoi, ça. C'est du délire. Comment voulez-vous... , quand vous avez vingt ans, vous sortez de l'EN et vous vous retrouvez avec... Vous ne pouvez pas vous en sortir (Femme, chômage, origine France, Saint-Ouen) ».

Une forme d'autoségrégation institutionnelle, en somme, que souligne ailleurs cette critique des plus moralisatrices et rigoristes de la formation des enseignants :

80

« Q : Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement de leur enfant ?

– Ce qu'il faut, c'est que la formation des enseignants se revoie. Quand vous voyez un enseignant, à la sortie de l'école, qui est devant la porte en train de rouler sa cigarette devant les enfants qui passent : ça, c'est un petit geste, de rien du tout, mais qui dit beaucoup de choses. Ce n'est pas une chose qu'un prof doit faire. Dès le moment où il est dans le cadre de l'enseignement, il doit respecter les enfants et les parents et, en même temps, se respecter lui-même. Donc, ce genre de comportement chez certains profs ou enseignants, si l'Éducation Nationale interdit ce genre de chose, et avec force, croyez-moi, ça peut changer les choses. Donc, ce n'est pas le choix du lycée qu'il faut, mais c'est le choix de quelle éducation on veut pour nos enfants.

– Q : Y a-t-il d'autres établissements dans lesquels vous auriez souhaité inscrire vos enfants ?

– Moi, j'aimerais bien qu'ils aillent au lycée qui est dans V^e arrondissement. Ou alors dans le VII^e arrondissement. Ou alors dans le XVI^e arrondissement. Des

16– Aux jeunes enseignants sont effectivement attribués majoritairement les postes dans les académies déficitaires, c'est-à-dire celles fortement pourvues en établissements difficiles et dont se sont affranchis des collègues plus avancés dans leur carrière.

endroits où l'école est très stricte et où les profs sont beaucoup plus, on va dire, choisis ou sélectionnés (Homme, artisan taxi, origine Maroc, Saint-Ouen) ».

Cette thématique du respect renvoie, en négatif, à celle du mépris qui affecte l'individu souverain de la modernité (Dubet & Martuccelli, 1998 : 190-196 ; Martuccelli, 2002 : 281-286). Mépris de ceux à qui l'Éducation Nationale donnerait moins parce qu'ils vaudraient moins et ne mériteraient donc pas ces « *profs [parisiens] beaucoup plus choisis ou sélectionnés* ». Mépris ressenti par ceux qui vivent cette impossibilité de devenir sujets ou auteurs de leur vie en ne pouvant accomplir de choix, ici scolaires. Cela constitue toujours une épreuve que la critique permet d'atténuer un peu. Nous en trouvons une forme supplémentaire dans la conversion en une logique discriminatoire des malheurs scolaires de l'enfant. Convoqué par des populations issues de l'immigration, l'argument du racisme des enseignants rationalise souvent l'échec scolaire, déresponsabilise les familles (Van Zanten, 2001). Il participe à une stigmatisation supplémentaire de l'institution scolaire et de ses agents. Selon ces parents, c'est bien l'école qui a ici un problème. Un problème de non conformité aux normes identitaires, quand est relevé cet écart entre des pratiques discriminatoires réelles et des promesses égalitaristes virtuelles. Certes, un tel procès à charge s'instruit le plus souvent dans les conversations privées. Il n'accède pas au débat public. Il ne s'accompagne pas moins d'un désir exacerbé de fuite des établissements les plus ségrégués.

Le recours au privé

Les familles populaires n'entrent pas dans cette catégorie statistiquement forte de « minorité choisissante » ayant recours au privé¹⁷. Seule une infime part d'entre elles effectue cette « migration scolaire » (Périer, 2005) ou l'envisage. Il convient néanmoins de s'y arrêter. Ne serait-ce que parce qu'elle représente surtout une autre modalité d'évitement de l'établissement public de son secteur. Une attitude encore une fois plus réactionnelle que réellement au fait des performances pédagogiques des écoles privées dont, par ailleurs, la coloration religieuse demeure sans effets. Inscire son enfant dans le privé traduit moins, pour les familles, l'expression d'une liberté de choix qu'une impossibilité à réaliser des aspirations, tant scolaires que sociales, dans le public. Mais cela reste une option toujours coûteuse, financièrement, et plutôt réservée ici aux petites classes moyennes.

17- Cette catégorie agrège 34 % de professions libérales et 43 % de chefs d'entreprise alors que seulement 9 % d'ouvriers non qualifiés et 13 % d'ouvriers qualifiés ont intégré le privé (Héran, 1996).

Se protéger de mauvaises conditions d'étude

On peut dire de ces familles ayant recours au privé qu'elles ne sont peu ou pas informées des performances scolaires réelles de ces établissements. Elles "pensent" seulement, sans l'avoir vérifié, que le niveau y est supérieur à celui du public et la discipline, plus stricte. Leur attitude est d'abord réactionnelle à l'égard du lycée public. Elle doit énormément à cette volonté de s'affranchir du stigmate de l'établissement diffamé. Parler de stratégies scolaires, à propos des familles populaires, relève donc, globalement, d'une exagération. Cela ne doit cependant pas masquer l'existence de ces petits calculs, mêmes minimaux, qui encadrent leur choix en faveur de l'enseignement privé. Certains parents ont quand même anticipé un petit "coup" d'avance, il est vrai plus défensif qu'offensif, dans cette partie difficile du jeu scolaire. En effet, il existe une proportion de familles populaires, peut-être plus importante qu'on ne le croit, avec laquelle l'école publique "vit à crédit". Le choix de l'établissement privé se présente d'abord, chez beaucoup d'entre elles, comme une idée à laquelle « *on a quand même toujours pensé* », nous déclare-t-on. Plus exactement, il s'agit d'une sorte d'hypothèse anticipatoire. On la garde en tête "au cas où" la scolarité se passerait mal dans le lycée public, largement stigmatisé. Ce filet de protection permet en fait de pallier des dysfonctionnements essentiellement institutionnels. Ce sont généralement de simples éventualités, mais toujours imputées à l'école elle-même. L'enfant, dont on craint que les performances soient affectées par le chahut endémique des camarades ou par l'absence répétée des professeurs, n'en est jamais l'auteur. On peut d'ailleurs se demander une nouvelle fois dans quelle mesure cette mise sous surveillance étroite des établissements ZEP ne possède pas en partie les propriétés d'un énoncé performatif – ceci lorsque l'hypothèse du privé fait son chemin dans les esprits et finit par se transformer en un « essai » selon la technique connue du « zapping » (Léger, 1997). Une conversion généralement plus temporaire que définitive au regard, notamment, des avantages pratiques et financiers que procurent la proximité et la gratuité du lycée de secteur. Le paramètre économique du choix n'est jamais négligeable. Sa prise en compte amène ces familles à se conduire à nouveau en stratèges, par l'opération de conversion d'un petit capital économique en capital scolaire qu'elles réalisent. Il faut savoir prévoir, mobiliser ou sacrifier une part conséquente de son budget afin d'intégrer une école privée toujours coûteuse.

Enfin, pour d'autres familles, le privé est pensé comme l'école de la deuxième chance, pour sauver l'enfant de l'échec scolaire : une sorte de thérapeutique qui tente de soigner un mal dont, une fois de plus, l'élève n'est jamais tout à fait responsable. « *Il se laissait perturber et distraire* », explique à propos de son fils cette mère éducatrice de jeunes enfants. Point de stratégie anticipatoire ici mais, quand même, des parents dont la connaissance professionnelle de l'offre scolaire

et de ses possibilités facilite *a priori* la navigation au sein du réseau, leur confère une marge de manœuvre¹⁸ :

« Q : Où en sont vos fils dans leurs études ?

– M. est resté jusqu'en fin de cinquième à Jean Renoir. Il est maintenant à B. de C. qui est une boîte privée, à Villemonble.

– Q : Le premier a fait collège et lycée à Jean Renoir ?

– Oui. Et quand on lui a proposé d'en partir, il n'a pas voulu. Alors que son frère, c'est lui qui a demandé à partir.

– Q : C'est vous qui lui avez proposé d'en partir ?

– Non, enfin, oui. Au premier, oui.

– Q : Pour quelle raison ?

– Ben, il allait entrer en terminale et je voyais que ça allait de mal en pis ... au niveau des résultats, au niveau de l'ambiance, aussi. Et j'aurais souhaité un..., j'espérais que, dans un autre établissement un peu plus encadré, il retrouverait une attitude de travail qu'il avait totalement perdue depuis belle lurette.

– Q : au moment du choix du privé pour votre fils, ça vous a posé des problèmes de quitter le public ?

– Un peu parce que moi, je suis instit du public. Pas en tant que mère mais en tant qu'instit, ça m'a posé problème. En tant que mère, aucun problème ! (Femme, 50 ans, professeur des écoles, origine France, Bondy) ».

83

Un conflit de loyauté bien compréhensible mais balayé par la séparation entre le moi public de l'enseignante et celui, privé et au final dominant, d'une mère qui s'inquiète pour la suite de la carrière scolaire de son enfant “décrocheur”.

Un gage de réussite scolaire et sociale

L'image repoussoir des établissements de banlieues soutient largement un choix des familles en faveur du privé. Le pas sera d'autant plus facilement franchi que la pratique s'étaye sur une norme locale et collective en matière de scolarisation. L'entre-soi du voisinage fonctionne ici comme une « structure de plausibilité » (Berger & Luckmann, 1989 : 211-212). Il produit de la comparaison, sinon de l'émulation sociale. Cela vaut surtout pour de petites classes moyennes

18– Il convient toutefois de s'interroger sur le fait, plutôt exceptionnel, qu'un enseignant du public opte pour le privé. L'on peut en effet s'attendre à ce que cette catégorie obtenant assez facilement des dérogations pour des établissements publics, investisse en priorité son capital informationnel.

pavillonnaires qui, elles, peuvent se soustraire à la pression sociale et à l'égalitarisme négatif des habitants des grands ensembles :

« Q : *Envisagez-vous d'envoyer votre enfant dans le privé ?*

– Elle : *Oui, parce que l'enseignement public, là, j'ai un doute. Mais ça, c'est un problème de banlieue. C'est pour ça qu'en tant que parents, on veut avoir la meilleure éducation pour nos enfants.*

– Q : *Est-ce que vous en parlez avec les gens qui habitent votre quartier ?*

– Lui : *Bah, ils sont tous dans le privé.*

– Elle : *En fait, le fils de nos voisins qui était au collège B., ben, cette année, il se retrouve à l'A. C'est un collège privé. La petite voisine d'en face, qui était à B. en quatrième l'année dernière, elle se retrouve à l'A. cette année. La petite qui est en CE2 cette année, elle va rentrer en CM1 à l'A. Alors ça reflète quand même assez ... (Femme, employée de la fonction publique, origine France, Bondy ; homme, technicien RATP, origine France) ».*

Cette appropriation particulière de l'enjeu scolaire est éminemment sociale. À la limite, on peut se demander si elle ne l'est pas exclusivement par la référence appuyée au groupe sur lequel le choix du privé permet de s'aligner plus complètement. Ailleurs, c'est un double alignement qui paraît s'opérer. Celui sur la "communauté" culturelle d'origine. Une "communauté" qui, elle-même, parfait peut-être son intégration par des préférences scolaires se rapprochant des petites classes moyennes captives de banlieues défavorisées :

« Q : *Pensez-vous qu'il faudrait laisser le libre choix de l'école aux parents ?*

– *Je pense que oui, ça serait bon. Si j'avais eu d'autres moyens, je la [sa fille] mettais dans une école privée, comme il y en avait, ici, dans une autre cage d'escalier à côté, qui ont mis leurs enfants dans une école privée pour qu'ils aillent plus loin. Je vois, dans notre communauté portugaise, ceux qui ont les moyens, ils mettent les enfants dans les écoles privées. Ces enfants-là, ils s'en sortent mieux que dans l'école publique. C'est mieux. C'est plus discipliné, plus rigoureux, tout ça (Homme, sans emploi – en invalidité, origine Portugal, Épinay) ».*

Cela reste une hypothèse mais il est possible que l'effet d'un lieu stigmatisé joue un rôle important dans ce désir supposé d'assimilation qui passe par la sélection d'établissements scolaires privés. En effet, dans leur immense majorité au niveau national, les familles originaires de la péninsule ibérique demeurent au contraire à l'écart de l'enseignement privé¹⁹ (Héran, 1996 : 36). En revanche,

19– Un résultat qui confirme, pour notre étude, l'absence du motif religieux comme facteur déterminant dans le choix de l'école privée.

ici, elles semblent s'y rallier collectivement. Un peu comme si les établissements ZEP, loin d'offrir les garanties de l'intégration, donnaient plus sûrement celles de la stigmatisation.

Absence et déplacements de la question

Entre le plaidoyer pour le libre choix de l'établissement et celui pour le respect de la carte scolaire, il existe une autre position. Elle n'est pas médiane dans la mesure où elle ne se rapporte pas à un discours du “juste milieu” ou à l'élaboration d'un compromis. Elle regroupe plutôt des familles qui ne se posent pas vraiment ces questions. Plus précisément, l'obligation de fréquenter l'école – si stigmatisée soit-elle – la plus proche de leur lieu de résidence ne constitue pas pour elles un problème. C'est-à-dire, pour reprendre l'étymologie du mot, qu'elle n'est pas pensée comme un obstacle à la réalisation d'objectifs scolaires. Disons, afin d'être encore plus près de la réalité, que pour ces familles, le problème du choix ou du non-choix du lycée se trouve soit ignoré, soit minoré par sa mise en suspens ou son report, ou soit encore surmonté par son contournement.

Les remises de soi

Il est donc des familles pour lesquelles la question de pouvoir choisir son établissement ne se pose pas toujours. Ce sont celles qui, pour différentes raisons, se retrouvent vis-à-vis de l'école dans une position de retrait (Van Zanten, 2001 : 94-100) et, plus exactement, de remise de soi. Moins un concept qu'une notion descriptive, cette « remise de soi », souvent multiple dans ses formes, ne signifie nullement une démission ou à un désintérêt parental pour la chose scolaire. Cette attitude doit en fait être considérée comme une adaptation à l'univers scolaires, à ses règles et à ses enjeux de plus en plus complexes que ces familles « désorientées » (De Queiroz, 1981) ne maîtrisent guère pour en être culturellement éloignées.

Aux experts de l'école

L'on sait que ce sont les familles populaires, celles qui sont les plus éloignées de l'expérience scolaire et les plus démunies en capital culturel scolairement rentable, qui s'en remettent avec le plus de confiance à l'école (De Queiroz, 1995 : 71-72). Cet éloignement relève moins d'un désintérêt que d'une incompétence technique assumée par ceux qui ont par ailleurs bien intégré le modèle de la mobilité sociale par l'école. Cette remise de soi, et donc l'absence corrélative de positionnement

stratégique vis-à-vis de la carte scolaire, se voit accentuée chez les parents primo-migrants qui ont eu un parcours scolaire très court, s'arrêtant parfois au seuil du secondaire dans le pays d'origine. Sur fond d'absence de mémoire scolaire mais de projet d'ascension sociale pour leurs enfants, ils s'estiment souvent en situation de débiteur vis-à-vis d'une école dont ils ne saisissent pas toutefois la complexité organisationnelle. Autant de raisons qui expliquent cette attitude de délégation, sinon de soumission au système, de compétences en matière de choix de l'établissement :

« Q : Pensez-vous qu'il faudrait laisser aux parents le libre choix de l'établissement de leurs enfants ?

– Moi, je trouve que ce serait mieux que les professeurs les orientent. On suit ce que le professeur nous dit. Dire "je veux que ma fille aille là ou là", les professeurs sont bien mieux placés que moi pour savoir si tel lycée va bien à ma fille ou à mon fils (Homme, employé, origine Mali, Clichy-sous-Bois) ».

Une distance culturelle et cognitive que vient souvent redoubler la non maîtrise de la langue française. La difficulté du décryptage du fonctionnement du champ scolaire et de ses enjeux stratégiques s'en trouve bien évidemment accrue. Cette distance est d'ailleurs entretenue de façon un peu paradoxale par le « localisme » (Van Zanten, 2001 : 95-96) scolaire que privilégient ces familles. Mais, loin de traduire un positionnement idéologique en faveur de la carte scolaire, ce localisme s'inscrit plus globalement, et en pratique, dans un rapport à la société d'accueil volontairement frileux et restreint, fondé sur la proximité immédiate et rassurante de l'entre-soi culturel du quartier. Une topographie limitée qui procure aux migrants une certaine forme de « sécurité ontologique »²⁰ (Giddens, 1994) face aux exigences pressantes de mise en conformité avec de multiples institutions. L'on comprend dès lors que n'entre pas dans leurs préoccupations premières la question du choix de l'établissement.

À l'enfant

Une autre forme de déplacement et de neutralisation de la question du choix de l'établissement est la remise de soi (immédiate ou discutée) qui est faite à l'enfant. Cette auto-détermination (Périer, 2005 : 162-167) est autant celle de l'élève que de l'adolescent, quand la sociabilité juvénile, construite au collège, induit les décisions d'affectation :

20– Cette « confiance de la plupart des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements d'action sociaux et matériels » (Giddens, 1994 : 98).

« Q : Comment ça se passe ici, au lycée ?

– Ben moi, au départ, le lycée Jean Renoir, j'en entendais parler à la télé..., pas à la télé, on va dire, mais les gens n'étaient pas très ... convaincus par le lycée Jean Renoir.

– Q : Vous aviez des réticences : c'était au point d'imaginer d'autres solutions pour la [sa fille] mettre ailleurs ?

– Non, parce qu'elle ne voulait pas. Elle disait “non, non, moi, j'ai des copines, leurs frères y sont allés et il n'y a jamais eu de problèmes”. Donc on n'a pas essayé de chercher ailleurs, en fait (Femme, assistante d'éducation, origine France, Bondy) ».

De la part d'une mère pourtant assistante d'éducation²¹, point de stratégie, donc, proprement scolaire qui présiderait à l'entrée de sa fille dans la carrière lycéenne. Le bon engagement dans celle-ci demeure davantage subordonné au respect de la sociabilité élective de l'adolescente. Une autre forme de rationalité, susceptible de se prémunir contre un risque de décrochage scolaire précoce tout en se préservant vraisemblablement d'une altération du lien filial. Cependant, cette remise de soi au choix de l'enfant n'est pas tout à fait inconditionnelle. Elle demeure suspendue – donc révisable – à un présent scolaire sans accroc, fait de travail et de respect de la discipline. Des considérations finalement plus morales que scolaires, qui s'adressent plus à l'enfant qu'à l'élève et sur lesquelles se rabattent les parents en matière de compétences éducatives et d'autorité :

87

« Q : Trouvez-vous qu'il faudrait laisser le choix de l'établissement aux parents ou qu'il faille garder la carte scolaire ?

– Moi, tant qu'ils vont à l'école et qu'ils travaillent et qu'ils n'embêtent personne, ça me va, je ne cherche pas à changer d'établissement. Du moment que ça leur plaît, c'est le principal. Moi, tant qu'il ne lui arrive pas quelque chose et qu'on ne me dit pas qu'il est expulsé, je ne pense pas le mettre ailleurs. Moi, mon fils, pour l'instant, il aime bien. Donc j'espère qu'il va avoir son Bac et qu'il pourra aller plus loin. Mais il ne sait pas vraiment quoi faire. On verra bien. C'est à lui de voir aussi. On ne peut pas décider pour lui (Femme, agent d'entretien, origine France, Épinay) ».

Cette centration sur l'autodétermination de l'enfant s'accompagne toutefois, on l'entend, d'une vue à court terme. L'horizon du baccalauréat (sans que l'obtention d'une mention ne soit évoquée) et son éventuel dépassement par un niveau et

21– Travailler au sein de l'Éducation Nationale ne suffit visiblement pas à transformer ce parent en stratège. Tout dépend en fait de la position occupée au sein de la hiérarchie nobiliaire de l'institution. Les « surveillants » devenus « assistants d'éducation » occupent, malgré ce rhabillage surtout sémantique, un emploi particulièrement précaire et qui est réduit, le plus souvent, au “sale boulot” du contrôle social des élèves.

un parcours d'études qui ne sont pas définis, s'apparentent à une sorte de navigation à vue, avec son effet pervers. Elle a, en effet, peu de choses à voir avec une carrière scolaire anticipée qui, comme savent stratégiquement la construire les classes supérieures, planifie tôt et maîtrise le temps (et donc l'avenir) pour l'enfant. Ici, par contre, peu ou pas de stratégies. Seulement des choix différés à l'hypothétique obtention du baccalauréat ou encore des décisions reportées à la survenue d'éventuels problèmes. Au final, une fermeture précoce du champ des possibles et un parcours scolaire envisagé sur le mode du « on verra bien », un peu comme dans un jeu de hasard où, à l'opposé du calcul rationnel, on laisse le sort décider pour soi.

Par ailleurs et pour de très nombreuses familles, cette remise de soi à l'enfant s'augmente d'une croyance en l'« équivalent-travail » (Barrère, 1997 : 201-212). Le lien entre travail et réussite scolaires est pour elles des plus évidents²². Dès lors, le problème n'est pas tant celui de l'établissement et de sa sectorisation que de savoir « *si l'enfant veut ou pas travailler* », nous disent-elles fréquemment. Une forme supplémentaire de suspension ou de déplacement de la question du choix de l'école. Notons encore que cette absence de préoccupation se trouve renforcée par cette autre croyance en la stricte équivalence des programmes scolaires. Dans la mesure où « *le programme, c'est le même partout* », nous déclarent très souvent les familles issues de l'immigration, à charge pour l'enfant d'être le seul auteur de sa réussite. Ce Moi exposé peut néanmoins compter parfois sur le soutien des parents.

La sur-mobilisation familiale

Si le consumérisme scolaire (Ballion, 1982) est plutôt l'apanage des classes moyennes, les familles populaires ne sont pas, pour leur part, tout à fait inactives dans la recherche de moyens pouvant favoriser la réussite de leurs enfants à l'école. Certaines savent se mobiliser (Terrail, 1990). Pour ce faire, elles adoptent, entre autres pratiques, celle d'une sur-scolarisation où le don de soi, principalement maternel, se conjugue à une surveillance étroite du travail scolaire. Une mobilisation d'un capital proprement humain (à défaut d'être scolaire et économique) que vient encore compléter une consommation familiale de produits culturels « légitimes » :

« Q : *Est-ce que vous avez pensé à mettre vos filles dans un autre lycée ?*
– *Mais on n'a pas le choix ! Il faut aller dans son lycée de secteur ou alors, il faut trouver une option.*

22– Il l'est peut-être moins pour leurs enfants dans la mesure où ce sont les lycéens de milieux populaires qui disent éprouver le plus l'inefficacité dans la réussite scolaire du travail engagé (Barrère, 1997 : 212-214).

– Q : *Et la question de l'école privée s'est posée ?*

– *Pas du tout. J'ai pas les moyens. C'était vite fait. Le choix, c'était de s'en sortir là où on est ... Et quand même travailler beaucoup à côté et beaucoup dedans. Ce qu'il faut dire aux gens, c'est que ce n'est pas une fatalité d'habiter là. Mais pour s'en sortir, il faut bosser à l'école. Moi, comme je dis, je suis rentrée en religion pour mes enfants. C'est un travail de coaching, s'il y a un mauvais mot, un contrôle le lendemain... Et puis, beaucoup de recherches sur internet, aller courir chercher un livre, les aider... Et puis leur donner un conseil... C'est beaucoup de travail derrière, quand même. À la maison, on est très livres, on est très documentaires... Elles [ses filles] font de l'allemand, elles font de l'anglais, elles font du latin. Moi, un jour, un monsieur m'a dit “t'es une dinosaure de l'éducation” ! (Femme, employée buraliste, origine France, Épinay) ».*

Confinant parfois au stakhanovisme chez celle que l'on surnomme « *une dinosaure de l'éducation* » et qui est « *entrée en religion* » pour ses enfants, cette sur-mobilisation permet de surmonter, sans toutefois complètement l'ignorer, l'hypothétique handicap de l'assignation à un lycée ZEP. Une particularité qui, à écouter cette mère, semble peu affecter les performances scolaires de son enfant qu'elle « *coache* ». À la limite, cette spécificité intervient même positivement dans cette logique compensatoire de surenchère éducative maternelle où il s'agit, dit-on, de « *s'en sortir* ». De ce point de vue, la socialisation scolaire ou l'École en général, et non tel ou tel établissement que l'on pourrait éventuellement choisir, est un moteur de l'ambition parentale. C'est là une manière de conjurer et de contourner des « *effets de lieu* » (Bourdieu, 1993b : 159-167) que l'on ne saurait essentiellement appréhender sous l'angle de leur charge négative.

Pour en finir avec la fiction de l'égalité des chances

La fiction de l'égalité des chances à l'école a vécu. À écouter toutes ces familles, qui plus est celles qui prônent un certain respect de la carte scolaire, l'on saisit assez clairement le décrochage symbolique qu'elles opèrent vis-à-vis de l'idéal égalitariste de l'école de la République. Cette absence d'inscription dans un univers de sens partageable n'a en fait rien d'étonnant. Elle est d'abord à la mesure de ce que sont l'école de masse et surtout l'organisation pour le moins techniciste ou procédurale de son offre. Un système qui repose sur des modes de gestion purement opérationnels, des dispositifs sociotechniques (cartographiques et statistiques), des logiques d'influence (dérogations) et de contrôle (commissions) stratégique. La carte scolaire, comme outil de régulation des flux d'élèves, en est la parfaite illustration. Son assouplissement ou son aménagement ne change rien à l'affaire. Et cela, quoi qu'en dise une lecture strictement positiviste et passablement réductrice de la

question du libre choix de son école (Hirrt, 2008)²³. Par sa nature, l'outil ne peut qu'alimenter indéfiniment un processus bien plus général de résolution essentiellement adaptatif ou réactif des problèmes sociaux (*problem solving*), ceci dans un total « oublié de la société » (Freitag, 2002). Au final, on assiste ici comme ailleurs à cette irrémédiable dissolution du politique dans la prolifération de *policies*²⁴ auto-référentielles et non réflexives, toujours situées au plus loin d'un encadrement des pratiques scolaires qui passerait par la médiation du sens. C'est-à-dire qu'il se ferait sur la base d'un espace public politique de débat sur les normes fondamentales du vivre-ensemble à l'école. Dans cette optique, et seulement dans celle-là qui doit permettre le retour de l'éducation au sein du débat public, il ne serait effectivement pas déraisonnable d'abandonner le principe de la carte scolaire (Tapernoux, 2009). Ou alors, mais au risque de retomber dans les travers d'une autre gestion opérationnelle²⁵, il convient d'agir plus en amont, en portant le débat d'abord sur la ville, et ensuite sur l'école. Car la mixité dans l'habitat, à l'échelle des quartiers, est bel et bien le principal levier de celle dans les établissements. Les familles n'ont d'ailleurs cessé de se référer à cet effet de lieu négatif sur lequel se construisent massivement les raisons des plus « faibles ». Mais il y a là un impensé ou, plutôt, un impensable politiquement (Barthon & Monfroy, 2009 : 81 ; Geoffroy, 2008). Il finit par entraîner assez sensiblement les familles populaires vers un individualisme et un pragmatisme scolaires (plus enviés qu'effectifs, faute de moyens) dont elles sont les premières victimes. Du côté de leurs enfants scolarisés, se joue pour certains un autre scénario de l'(auto)exclusion. Il se déroule tout particulièrement au sein des établissements ZEP stigmatisés. Il est un peu plus inquiétant dans la mesure où s'exprime par une violence de moins en moins retenue l'expérience scolaire des élèves les plus relégués et les plus ségrégués scolairement. Cette violence doit énormément à cette perte de normativité commune, à ces « relations sans médiation » symbolique (Dubet, 2002 : 379-381). Et l'institution scolaire y participe amplement. Elle entame fortement le principe d'égalité des chances dans une gestion dérégulée parce qu'improvisée ou non réfléchie des différences et des inégalités²⁶. Cela s'ajoute à la chaîne des inégalités et des ségrégations, dans un continuum implacable.

23- Ce type d'étude a quelque chose d'un peu désespérant. Outre son amateurisme, il alimente ces dispositifs sociotechniques que nous évoquions plus haut et contribue par là à masquer les vrais problèmes.

24- Ce sont ces programmes d'action à caractère purement décisionnel et opérationnel aujourd'hui dominants. Ils n'ont, est-il nécessaire de le rappeler, strictement rien à voir avec le politique pris comme type de mise en forme et en sens des rapports sociaux avec une forte capacité de synthèse et d'orientation collective réfléchie.

25- On connaît, en matière de lutte contre la ségrégation urbaine, tous les défauts et les insuffisances de la loi Solidarité et renouvellement urbain du 13/12/2000, dite loi SRU, avec ses quotas administratifs (Meunier, 2006).

26- Cela s'observe, entre autres, par le recours à certains répertoires pour le moins singuliers dans le rapport pédagogique. Que l'on songe en effet à la mobilisation professorale de l'ethnicité comme ressource « éducative ». Un procédé particulièrement hasardeux d'obtention de la paix dans les classes, mais non de la réussite. Un procédé finalement producteur de violences quand il se construit sur une offre d'ethnicité sans demande, qui se voit ici vivement refusée par les élèves (Sanselme, 2009).

Dès lors, comment briser cette chaîne ? D'abord en cessant d'invoquer une fiction de légitimation de l'ordre scolaire qui ne tient pas ses promesses. Cette fausse monnaie, dont l'institution se paie facilement, permet surtout de suspendre tout questionnement à son propos. Et l'on peut de surcroît s'interroger sur la nécessité d'un tel discours, étant donné qu'il ne répond pas exactement aux attentes de ceux à qui il est destiné. En effet, et notamment dans leur « demande de protection des plus faibles », les familles en appellent moins à une stricte égalité qu'à un ordre social juste. Il doit être celui qui reconnaît les différences et les hiérarchies, sans en faire pour autant de puissants principes d'exclusion. Il y a là l'expression manifeste d'une conception plus complexe de l'égalité, qu'a parfaitement bien théorisée le philosophe politique Michael Walzer (1997). Elle invite à considérer la pluralité des « sphères de justice »²⁷ et, surtout, à respecter leur forte séparation, afin que les insuffisances et incapacités vécues dans l'une ne se reportent pas dans les autres. Les déficiences dans la distribution des logements urbains ne doivent pas ainsi affecter l'obtention des biens scolaires qui, eux-mêmes, ne doivent pas entièrement déterminer la vie professionnelle (Dubet, 2007 : 73).

C'est à l'aune de ces considérations qu'il faut repenser les aménagements de l'offre scolaire et produire quelques propositions intéressantes (Oberti, 2007 : 258-285 ; Oberti, 2009 : 83-110) qui s'émancipent enfin de la fiction démocratique et de sa violence interprétative (Martuccelli, 2002 : 276-277) des relations sociales.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

BALLION (R.), 1982, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock/Pernoud.

BALLION (R.), 1991, *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, coll. « Société ».

BARRÈRE (A.), 1997, *Les lycéens au travail. Tâches objectives, épreuves subjectives*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».

BARTHON (C.) & MONFROY (B.), 2009, « Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire : l'exemple de Lille », in M. Oberti (dir.), *La carte scolaire*, Paris, La documentation Française, coll. « problèmes politiques et sociaux », pp. 80-81.

BERGER (P.) & LUCKMANN (T.), 1989, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, coll. « Sociétés ».

BERTAUX (D.), 2001, *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, coll. « 128 ».

27- Chacune correspond à une conception spécifique d'un type de bien entretenue au sein d'un groupe donné et relève de critères de distribution particuliers.

- BOURDIEU (P.), 1977, « Une classe-objet : la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 17-18, pp. 2-5.
- BOURDIEU (P.), 1993a, « L'espace des points de vue », in P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, coll. « Libre Examen », pp. 9-11.
- BOURDIEU (P.), 1993b, « Effets de lieu », in P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, coll. « Libre Examen », pp. 159-167.
- CHAUVEL (L.), 2006, *Les classes moyennes à la dérive*, Paris, Le Seuil, coll. « La République des idées ».
- DE QUEIROZ (J.-M.), 1981, « La désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à la scolarisation », Thèse de sociologie, Université de Paris VIII.
- DE QUEIROZ (J.-M.), 1995, *L'école et ses sociologies*, Paris, Fernand Nathan, coll. « 128 ».
- DUBET (F.), 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- DUBET (F.), 2007, *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte, coll. « thèses et débats ».
- DUBET (F.) & MARTUCCELLI (D.), 1998, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- FRANÇOIS (J.-C.) & POUPEAU (F.), 2009, « Paris et sa périphérie : la "fuite" vers les établissements de la capitale », in M. Oberti (dir.), *La carte scolaire*, Paris, La Documentation Française, coll. « problèmes politiques et sociaux », pp. 55-60.
- FREITAG (M.), 2002, *L'oubli de la société (Pour une théorie critique de la postmodernité)*, Rennes, PUR, coll. « Le sens social ».
- GEOFFROY (G.), 2008, « Carte scolaire et politiques d'aménagement : un terreau pour la ségrégation scolaire », *Ville École Intégration Diversité*, n° 155, pp. 79-85.
- GIDDENS (A.), 2008, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- GOFFMAN (E.), 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicapés*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- HERAN (F.), 1996, « École publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et Statistique*, n° 293, pp. 17-33.
- HIRT (N.), 2008, « La liberté de choisir son école est-elle un facteur d'équité ? », *Ville École Intégration Diversité*, n° 155, pp. 59-65.
- LÉGER (A.), 1997, « "Zapping" et tradition familiale », *Cahiers de la MRSH*, n° 9, pp. 15-44.
- MARTUCCELLI (D.), 2002, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, coll. « Folio/ Essais ».
- MEAD (G.-H.), 1963, *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, coll. « Bibliothèque de sociologie contemporaine ».
- MEUNIER (F.), 2006, « Un bonus/malus pour le logement social ? », in H. Lagrange et M. Oberti (dir.), *Émeutes urbaines et protestations (Une singularité française)*, Paris, Presses de la FNSP, coll. « nouveaux Débats », pp. 195-203.

MEURET (D.), 1994, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges », *Revue française de pédagogie*, n° 109, pp. 41-64.

OBERTI (M.), 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de la FNSP, coll. « Sociétés en mouvement ».

OBERTI (M.), 2009, *La carte scolaire*, Paris, La documentation française, coll. « problèmes politiques et sociaux », n° 956.

PÉRIER (P.), 2005, *École et familles populaire. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR, coll. « Le sens social ».

PÉTONNET (C.), 2002, *On est tous dans le brouillard*, Paris, CTHS, coll. « Références de l'ethnographie ».

SANSELME (F.), 2000, *Les Maisons familiales rurales. L'ordre symbolique d'une institution scolaire*, Rennes, PUR, coll. « Le sens social ».

SANSELME (F.), 2009, « L'ethnisation des rapports sociaux à l'école. Ethnographie d'un lycée de banlieue », *Sociétés Contemporaines*, n° 75 (à paraître).

TAPERNOUX (P.), 2009, « Abandonner un dispositif inefficace », in M. Oberti (dir.), *La carte scolaire*, Paris, La Documentation Française, coll. « Problèmes politiques et sociaux », pp. 89-92.

TERRAIL (J.-P.), 1990, *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui ».

VAN ZANTEN (A.), 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, coll. « Le lien social ».

VERGES (P.), 1983, « Approche des classes sociales dans l'analyse localisée », *Sociologie du travail*, n° 2, pp. 226-232.

WALZER (M.), 1997, *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Le Seuil, coll. « La couleur des idées ».

WEBER (M.), 1959, *Le savant et le politique*, Paris, Plon.

STRATÉGIES DES FAMILLES PAUVRES FACE À L'IMPÉRATIF SCOLAIRE AU VIÊT-NAM

Nolwen HENAFF* et Marie-France LANGE**

Les résultats obtenus par le Viêt-nam en matière de lutte contre la pauvreté, de développement de l'éducation et de santé en particulier lui permettent de se placer au 105^e rang en termes d'IDH. Le rapport 2007/2008 du PNUD sur le développement humain note ainsi que « *le Viêt-nam a été capable de réduire de moitié la pauvreté et d'atteindre l'éducation primaire universelle bien avant la date prévue de 2015* ». Le Viêt-nam demeure un pays pauvre¹, malgré une croissance économique surpassée seulement par la Chine au cours des quinze dernières années, et une réduction importante de la pauvreté², quel que soit le seuil de pauvreté retenu (Thoburn, 2004). Bien que spectaculaires, ces résultats en matière de lutte contre la pauvreté au Viêt-nam sont fragiles, et de nombreuses familles ont de nouveau basculé dans la pauvreté en 2008, en particulier à cause de la hausse des prix à la consommation, des inondations exceptionnellement fortes, et des typhons. Le nombre de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté se compte encore en millions, et la pauvreté a une incidence forte sur la scolarisation des enfants, comme le souligne le Rapport de suivi mondial de l'éducation pour tous : « *Il y a [au Viêt-nam] une corrélation négative forte [...] entre la pauvreté des ménages et le taux de fréquentation scolaire à la fois dans les régions rurales et urbaines* » (EFA, 2007 : 46). Nous proposons ici d'analyser la manière dont les ménages pauvres, confrontés à l'impératif de généralisation, ajustent leurs comportements de scolarisation.

Ce texte s'appuie sur des informations collectées lors d'enquêtes réalisées³ en mars 2007, dans les communes rurales de Suôi Tân et Van Long et dans la ville de

*- Économiste à l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

** - Sociologue à l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

1- En 2007, le pays est classé au 122^e rang (sur 177) avec un PIB par tête à parité des pouvoirs d'achat de 3 071 USD (UNDP, 2007), ce qui le place légèrement au-dessus de la moyenne des pays à faible revenu.

2- On estime à 20 millions le nombre de personnes qui sont sorties de la pauvreté entre 1992 et 2002 (SRV, 2006 : 39).

3- En coopération avec des chercheurs de l'Institut national des Sciences de l'éducation du Viêt-nam, et de l'Institut de sociologie de l'Académie des Sciences sociales et humaines du Viêt-nam, en partenariat avec l'ONG Aide et Action.

Nha Trang (province de Khanh Hoa), en octobre 2007 dans les districts 1, 3 et Go Vâp (Ho Chi Minh Ville), et dans le delta du Mékong en mars 2008, dans les communes rurales de Tri Luc (Ca Mau) et de Vinh Hau (An Giang), et dans la ville de Soc Trang⁴. Les provinces dans lesquelles ont été menées les enquêtes ne se situent pas parmi les plus pauvres⁵ et les plus isolées, et ne bénéficient pas des aides spécifiques prévues par le Plan stratégique de croissance et de lutte contre la pauvreté et le Programme national ciblé pour l'éducation. Ces provinces ont cependant, à l'exception d'Ho Chi Minh Ville, de faibles performances en termes d'indices de pauvreté humaine⁶. Par ailleurs, Khanh Hoa, province côtière du Centre Sud du Viêt-nam, et les provinces du Delta du Mékong sont particulièrement exposées au risque climatique (Chaudhry & Ruyschaert, 2007).

Nous nous intéresserons dans une première partie à la nature de l'obligation scolaire, en nous concentrant sur l'enseignement primaire, seul niveau éducatif qui soit obligatoire au Viêt-nam, parce que c'est sur cette obligation que repose pour les familles l'impératif de généralisation. Nous montrerons en premier lieu que la notion d'obligation scolaire a évolué, puis nous nous intéresserons aux modalités de financement de la généralisation et à la question de la gratuité scolaire. Dans une seconde partie, nous ébauchons une typologie des comportements de scolarisation adoptés par les familles en fonction des incitations qu'elles reçoivent, et des pressions qu'elles subissent. Les comportements de scolarisation des familles s'inscrivent dans une dynamique qui peut commencer dès le pré-primaire.

Modalités de mise en œuvre de l'impératif de généralisation de l'enseignement primaire

Après avoir été exclu de la communauté internationale pendant une quinzaine d'années, le Viêt-nam fait aujourd'hui partie des « bons élèves » selon les organisations internationales. Il a été le premier pays asiatique à remettre en 2002 un document complet présentant sa Stratégie de réduction de la pauvreté et de

4— Les enquêtes ont été réalisées auprès des acteurs de l'éducation de 27 écoles maternelles, primaires et collège. Au cours des enquêtes, 925 personnes ont été interrogées lors de 189 entretiens semi-directifs ou de groupe (34 représentants des autorités éducatives, des provinces, districts, et communes, 38 représentants des directions d'établissements, 23 représentants des parents d'élèves, 230 parents d'élèves scolarisés et d'enfants non scolarisés, 123 représentants des communautés, et 238 élèves scolarisés ou re-scolarisés). Toutes les traductions dans le texte ont été assurées par les auteurs, à l'exception des transcriptions des entretiens réalisés à Van Long, qui ont été traduits par Trần Ngọc Huệ.

5— En 1999, Ho Chi Minh Ville a un PIB par tête qui représente près de trois fois le PIB/tête moyen du pays, tandis que le PIB/tête de Khanh Hoa est très légèrement supérieur à la moyenne. Ca Mau, An Giang et Soc Trang sont respectivement au 11^e, 12^e, et 18^e rang (sur 61) pour leur PIB/tête (NCSSH, 2001 : 88-89).

6— Respectivement 22^e, 32^e, 36^e, et 52^e pour Khanh Hoa, Ca Mau, Soc Trang et An Giang (NCSSH, 2001 : 96-97).

croissance, dans le cadre de laquelle ont été formulés les « Objectifs de développement du Viêt-nam », qui sont la déclinaison vietnamienne des objectifs du millénaire, et a été invité à participer à l'initiative accélérée (« Fast Track ») de la Banque mondiale, à laquelle il a été admis en novembre 2003. Le Viêt-nam a considérablement amélioré l'accès à l'éducation, y compris parmi les segments les plus pauvres de sa population (The World Bank, 2003 : 62), et se détache nettement du groupe des pays à faible revenu, dont il fait partie, pour se rapprocher des pays à revenu intermédiaire, voire élevé. Il se situe également dans la moyenne des pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique.

C'est en 1991, au lendemain de la Conférence de Jomtien, qu'est promulguée la Loi sur la généralisation de l'enseignement primaire. À l'époque, seuls 50 % environ des enfants d'âge primaire sont scolarisés (APPEAL, 1991 : 14). La loi, qui prévoit dans son article 1 que « *l'État met en œuvre la politique de généralisation de l'enseignement primaire obligatoire de la classe 1 à la classe 5 pour tous les enfants du Viêt-nam âgés de 6 à 14 ans* » (Quốc Hội, 1991), constitue la base institutionnelle à partir de laquelle peut être définie une stratégie nationale et préparés des plans au niveau des provinces. Elle constitue cependant moins un impératif qu'un objectif à atteindre. Il s'avère rapidement que les efforts budgétaires consentis par l'État en faveur de l'éducation et une relative diversification du champ scolaire ne suffisent pas à permettre au système éducatif d'atteindre les objectifs qui lui ont été assignés. Après la crise scolaire déclenchée par l'introduction de frais scolaires en 1989 dans tous les cycles d'enseignement à l'exception du primaire, il devient nécessaire de stimuler l'adhésion des parents à l'école. C'est l'objectif de la politique de « socialisation de l'éducation »⁷, qui appelle à la mobilisation – y compris financière – de l'ensemble de la société, dont les parents d'élèves.

Le caractère obligatoire de l'enseignement primaire, affirmé pour les zones libérées dès 1946 (Quốc Hội, 1946 : article 15), a dû s'effacer devant les difficultés qu'a connues le pays au cours des quarante-cinq ans qui ont suivi. La constitution de 1959 précise simplement que « *les citoyens de la République démocratique du Viêt-nam ont le droit d'étudier* » et que « *l'État met en œuvre chaque étape du système d'éducation obligatoire* » (Quốc Hội, 1959 : article 33). La paix retrouvée au milieu des années 1970 permet à l'État de consacrer davantage d'attention au développement de l'éducation et, alors que le pays réuni s'active à la reconstruction, l'éducation reste un droit mais devient aussi un devoir (Quốc Hội, 1980 article 60). C'est dans cet esprit qu'est formulée en 1991 la Loi sur la généralisation de l'enseignement primaire, qui prévoit que « *les enfants de 6 ans doivent*

7– Décision 73/1999/ND-CP du 19 août 1999.

avoir le droit d'apprendre en classe 1 dès le début de l'année scolaire » (article 8). Cela explique que la constitution de 1992 ne fasse aucune référence à l'obligation scolaire. Ce n'est que lors de la révision de cette constitution, en 2001, alors que le Viêt-nam vient de renouveler son engagement en faveur de l'Éducation au Forum de Dakar, que le primaire redevient obligatoire (Quốc Hội, 2001 : article 59). La gestion de l'obligation scolaire doit être d'autant plus souple que l'éducation n'est pas gratuite et que, selon les zones, la propension à abandonner l'école est plus ou moins forte.

Expansion et diversification de l'offre scolaire

Pour atteindre ses objectifs en matière de généralisation de l'enseignement primaire, le Viêt-nam a cherché à renforcer le système éducatif. Sur le plan qualitatif, la mise aux normes des qualifications des enseignants, les révisions des contenus des programmes scolaires et, plus récemment, l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant visaient à améliorer les résultats scolaires et donc la rétention dans le système scolaire, tandis que des procédures d'évaluation moins sélectives des élèves ont permis de réduire les taux de redoublement et d'abandon. En termes quantitatifs, un effort important a été consenti pour accroître le nombre d'écoles, de classes et d'enseignants, permettant d'accueillir et d'encadrer l'ensemble des élèves, en particulier au cours de la décennie qui a suivi le lancement de la politique de généralisation du primaire. La flexibilité dans l'organisation et la prise en compte des conditions locales qui avaient caractérisé le système éducatif au Nord dès l'indépendance ont permis d'ouvrir un grand nombre de classes⁸ tout en limitant les investissements en matière d'infrastructures, et sans que la question de la scolarisation de leurs enfants ne se pose aux parents en termes de coût d'opportunité. En effet, les élèves disposent de temps pour exercer leurs activités extrascolaires, et travailler, le cas échéant, pendant et/ou en dehors de l'année scolaire, puisqu'ils sont scolarisés seulement une demi-journée, et 35 semaines sur l'année. Des écoles satellites gérées par l'école du bourg sont ouvertes dans les villages pour rendre l'école plus accessible, en particulier dans les zones dans lesquelles la population est dispersée et/ou dont la configuration géographique et la relative faiblesse des infrastructures rend les déplacements difficiles. Alors que les écoles multigrades⁹ se développent dans les zones montagneuses et isolées où la densité de population est faible, sont créées

8– Plus de 80 000 classes de primaire ont été ouvertes entre 1988-89 et 1998-99 (GSO, 2004 : 843 et 1697).

9– Le modèle de l'école de proximité à enseignant unique qui s'était développé (Little, 2006 : 158) conformément aux recommandations de la Conférence internationale sur l'Éducation publique (UNESCO/IBE, 1961 : 235) devient, avec l'appui de l'UNICEF le Projet d'enseignement multigrade.

des écoles flottantes pour les populations des villages flottants¹⁰. Parallèlement, à partir des années 1990, le champ scolaire se diversifie avec la création d'écoles « fondées par le peuple », créées sur initiative locale pour compenser les déficiences de l'offre scolaire et dont le financement est assuré par le recouvrement des coûts, et d'écoles semi-publiques, qui visent à maintenir à l'école les élèves trop faibles pour pouvoir poursuivre leur scolarité dans le public et dont les parents peuvent financer la scolarisation¹¹. L'existence d'écoles privées est proscrite dans le primaire, à quelques rares exceptions près¹². La généralisation entraîne une pression accrue sur les écoles du fait de l'entrée et du maintien à l'école d'enfants qui n'étaient pas, jusque-là, scolarisés, tandis que la croissance démographique reste forte. Les efforts consentis permettent au gouvernement vietnamien de déclarer, en 1996, qu'il y a désormais une école primaire dans chaque village et un collège dans chaque commune.

Lorsque le pays annonce, en 2000, que l'ensemble des provinces a atteint les objectifs nationaux de l'Éducation pour Tous, soit 95 % d'enfants d'âge primaire scolarisés, les premiers effets de la transition démographique se font sentir, ce qui se traduit par une réduction du nombre d'élèves et la fermeture de classes. La transition démographique arrive à point nommé pour permettre au système de se concentrer désormais sur la qualité (des personnels, des contenus, des méthodes pédagogiques, mais aussi des locaux et des équipements), d'autant que, si les politiques mises en œuvre ont produit des résultats positifs sur les indicateurs de scolarisation, elles ont également eu des conséquences négatives, susceptibles de remettre en cause les résultats acquis.

Selon le ministère de l'Éducation et de la formation, le taux net de scolarisation en primaire était de 97 % en 2005. Ce taux était de 95,4 % pour l'enquête nationale à indicateurs multiples (MICS3) 2006 de l'Office Général des Statistiques, de l'Unicef, et du Comité pour la population, la famille et les enfants (GSO, 2006 : 96). Le rapport de Suivi mondial de l'éducation pour tous 2008 estime quant à lui que le taux net de scolarisation en primaire était de 88 % en 2005, en régression par rapport aux 96 % atteints en 1999 (EFA, 2007 : 287). Les données ne sont pas fiables, ce qui a pour conséquence que si, pour le ministère, le nombre d'enfants

10– Par exemple, dans la Province de Quang Ninh, au nord du pays, 350 enfants sont scolarisés dans les 18 classes flottantes des 5 villages de la commune de Hung Thang (Thu, 2008).

11– Le statut semi-public a été aboli à la rentrée scolaire 2006/07, les établissements concernés devenant soit publics, soit privés. Nous avons pu observer à Ho Chi Minh Ville en octobre 2007 que le changement de statut est progressif, les élèves qui ont commencé un cycle d'enseignement dans le semi-public le terminant sous le même régime.

12– Dont les écoles internationales, qui ne relèvent pas du système éducatif vietnamien mais dans lesquelles des élèves vietnamiens peuvent être scolarisés.

d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés est de l'ordre de deux cent ou trois cent mille, cela représente un problème marginal au regard des effectifs scolarisés en primaire, le problème prend une autre ampleur si, comme l'estime l'UNESCO, ce nombre de non-scolarisés dépasse le million.

Financement de l'éducation et gratuité scolaire

C'est dans le cadre de la « politique de Renouveau », véritable programme d'ajustement structurel visant à sortir le pays de la crise profonde dans laquelle il est plongé, et alors que le pays est sous embargo international pour être intervenu au Cambodge en 1978, qu'est prise en avril 1989 la décision d'introduire des droits scolaires (Henaff, 2007 : 283-285). Entrée en vigueur dès la rentrée 1989/90, cette décision entraîne un fort accroissement de la part des ménages dans le financement de l'éducation, qui atteint 43 % en 1993. Elle entraîne une crise profonde, bien que brève, du système scolaire (Martin, 2001 : 23). Le recul désordonné de l'État dans le financement de l'éducation, à la fin des années 1980, a fait place au cours de la décennie suivante à une réorganisation permettant de mettre davantage l'accent sur les deux premiers cycles d'enseignement, et de remettre en cohérence les dépenses de l'État avec les objectifs de généralisation du primaire et du secondaire de base. Si l'accroissement des dépenses publiques permet de réduire le poids relatif des ménages dans la dépense totale d'éducation/formation, les besoins (personnels, construction, équipements, maintenance) leur imposent des dépenses croissantes en termes absolus, ce qui se traduit par un accroissement du poids de l'éducation dans le budget des ménages. Dans le cadre de la politique de « socialisation de l'éducation », toutes les composantes de la société doivent s'efforcer d'appuyer les autorités éducatives dans leurs efforts pour développer et généraliser l'éducation, ce qui se traduit par une volonté d'impliquer et de responsabiliser les parents, y compris en termes de financement. Si ces politiques produisent des effets bénéfiques sur le développement global de la scolarisation, elles ont aussi tendance à accroître les inégalités scolaires et à imputer la responsabilité de la non scolarisation des enfants aux familles, censées profiter des nouvelles « libertés » en matière de scolarisation (Lange, 2003).

Alors que, selon l'article 15 de la constitution de 1946, « *l'enseignement élémentaire est [...] sans frais de scolarité* », il faudra attendre 2001 pour retrouver, à l'article 59 de la version amendée de la constitution de 1992, une formulation équivalente à celle utilisée dans la constitution de 1946 : « *Le cycle primaire est obligatoire et on ne doit pas payer de frais de scolarité* » (Quốc Hội, 1992). La loi sur la généralisation du primaire précise dans son article 13 que « *les élèves qui étudient dans les écoles et classes publiques n'ont pas à verser de frais scolarité* » (Quốc Hội, 1991). Le terme employé dans les textes officiels vietnamiens est « *không [phải trả]*

học phí», qui signifie littéralement qu'« on ne doit pas payer de frais d'études » et non pas « *miễn phí* » (dispensé de frais) ou « *không phải trả tiền* » (on ne doit pas donner d'argent), deux termes pouvant se traduire par gratuité. Sans doute l'expression « *không [phải trả] học phí* » a-t-elle été officiellement traduite par « *gratuit* » dans les textes légaux vietnamiens en toute bonne foi, cherchant à refléter l'intention du législateur. La formulation en vietnamien comporte cependant une ambiguïté qui ouvre une brèche dans laquelle s'est engouffré un système éducatif soumis à une contrainte budgétaire forte du fait de la pauvreté du pays. S'il n'y a pas de « frais de scolarité » en primaire, l'école n'est pas pour autant gratuite.

Les frais de construction et de maintenance supportés par les parents d'élèves ont pris des proportions importantes au cours des vingt dernières années, en particulier dans le primaire où ils constituaient les principales ressources extérieures d'écoles ne pouvant prélever des frais de scolarité. Ils représentent près de 20 % des dépenses de scolarisation des ménages les plus pauvres en 2002 (GSO, 2002). L'organisation par l'école de cours supplémentaires (théoriquement gratuits et optionnels et destinés aux élèves les plus faibles, mais en réalité payants, obligatoires et destinés à tous) sont l'autre source de recettes qui pouvait améliorer les revenus des enseignants et des écoles. Écoles et enseignants ont longtemps bénéficié d'une grande tolérance face à ces pratiques tarifaires et aux méthodes de recouvrement pratiquées, qui allait du harcèlement à l'humiliation publique, en passant par les brimades, punitions, tapes sur les mains, exclusions temporaires, ou rétention des résultats en fin d'année. Cette tolérance s'explique à la fois par la reconnaissance, par les autorités éducatives, de la faiblesse des dotations budgétaires des établissements et des rémunérations des enseignants, et par la conviction que les parents devaient payer s'ils étaient de bons citoyens, comme le prévoit la politique de « socialisation », et que, s'ils ne le faisaient pas, ce n'était pas par incapacité mais par mauvaise volonté. Il existe en effet des exemptions partielles ou totales pour les familles reconnues par le chef du village comme étant en dessous du seuil de pauvreté. Partout où nous avons enquêté, pourtant, nous avons interrogé des familles qui étaient particulièrement démunies sans bénéficier d'aucune aide, et les exemptions ne semblaient pas être accordées pour plusieurs enfants d'une même famille.

Confronté aux dérives du système, à un mécontentement croissant de la part des familles et à la menace constituée pour la généralisation par une charge financière trop lourde pour les parents, l'État a dû réagir. La loi sur l'éducation de 2005 (n° 38/2005/QH11 du 14 juin) lève les ambiguïtés des formulations précédentes dans son article 105 : « *Les frais d'études, et les frais d'inscription sont les sommes versées par les familles des apprenants ou les apprenants pour contribuer à garantir le financement des dépenses des activités éducatives. En dehors des frais d'études et des frais d'inscription, les apprenants ou les familles des apprenants n'ont à payer aucune*

autre somme. Les élèves de primaire des écoles publiques n'ont pas à payer de frais de scolarité ». Cette loi a été suivie d'une série de décisions et décrets qui tentent de limiter les frais, d'améliorer la transparence et de restreindre les possibilités pour les écoles de générer des revenus aux dépens des parents d'élèves. La question du budget des écoles n'est pas pour autant réglée, parce que les dotations budgétaires, pour les années scolaires 2006/07 et 2007/08 n'ont pas augmenté en proportion de la baisse des recettes des écoles, et nombre d'écoles n'ont plus les moyens d'assurer l'entretien des locaux. Le fait que, comme le rapporte la presse, « *le gouvernement vient de décider de dépenser 25 milliards de dóns pour améliorer la solidité de plus de 140 000 salles de classe dans l'ensemble du pays [...]* » et que « *les parents n'ont pas à contribuer au financement de la construction des écoles* » ne permet pas de résoudre le problème parce qu'au-delà du déficit d'investissements, il y a également un problème de dépenses courantes.

D'autre part, les contournements de la loi sont fréquents, au moins en ce qui concerne les frais de construction, certaines écoles – en particulier celles d'Ho Chi Minh Ville – s'étant contentées de changer l'intitulé de ce type de frais. De la même façon, la situation est loin d'être claire en ce qui concerne les cours supplémentaires. Les tarifs sont désormais plafonnés et les cours doivent être des cours de soutien pour les élèves faibles. S'il y a dans ce domaine des contournements de la loi, ils sont cachés, parce que désormais illégaux.

102

Les dérives du système éducatif de ces dernières années ont entamé la confiance que la population avait en lui. C'est pour tenter de retrouver cette confiance que le projet de Stratégie du développement de l'éducation pour la période 2009-2020, qui a été soumis aux commentaires de la population le 1^{er} janvier 2009, propose de « *construire un nouveau système de frais de scolarité pour garantir un partage adéquat entre l'État, les apprenants, et les différentes composantes de la société. En ce qui concerne l'enseignement maternel et général dans les écoles publiques, le budget de l'État est la principale source assurant le financement des dépenses du processus d'apprentissage* » (BDG-ĐT, 2008 : 20).

Une typologie des réponses des familles pauvres à l'impératif de scolarisation

L'arrivée d'un enfant à l'âge scolaire est une source d'inquiétude constante pour sa famille. Les enfants des familles pauvres doivent tenter de poursuivre une scolarisation normale dans un environnement défavorable, et souvent renoncer à la poursuite de leurs études, tandis que les enfants des familles plus aisées accumulent les cours supplémentaires et subissent des pressions de la part de leurs parents et de leur entourage pour lesquels l'éventualité d'un échec est impensable.

Les familles pauvres subissent les contraintes auxquelles elles sont soumises plus qu'elles n'effectuent des choix, et leurs comportements de scolarisation se résument pour l'essentiel à la manière dont elles tentent de desserrer leurs contraintes pour répondre à l'impératif de scolarisation.

Nous proposons ici une typologie de ces réponses basée sur l'analyse des informations recueillies lors des enquêtes menées au Centre et au Sud du Viêt-nam en 2007 et 2008. La typologie est organisée selon une progression basée sur le parcours scolaire des enfants et des difficultés croissantes rencontrées par les familles au long de ce parcours mais, selon les cas, les familles peuvent adopter ces comportements simultanément si elles ont plusieurs enfants. Chronologiquement, la première réponse des familles face à la difficulté de scolariser les enfants est de retarder l'entrée à l'école pour repousser les échéances. Cependant, à moins de retarder indéfiniment l'entrée à l'école, ce qui se produit pour un nombre inconnu d'enfants, les familles doivent, à un moment donné, scolariser leurs enfants. C'est à partir de ce moment que celles qui souhaitent maintenir leurs enfants à l'école vont entamer un processus continu de négociation avec l'école pour tenter d'obtenir des rabais et des facilités de paiement. La négociation a cependant ses limites, et lorsqu'elles sont atteintes, les familles n'ont d'autre recours que de chercher ailleurs les ressources qui leur manquent, et s'endetter si elles disposent d'une capacité de remboursement, même faible, ou accepter l'abandon scolaire. Si l'abandon est accepté par les familles d'autant plus facilement que les résultats scolaires des enfants sont faibles, que les enfants ne sont pas motivés, et que le coût d'opportunité de la scolarisation peut être perçu comme élevé, il ne l'est pas par la société. Entre l'incitation et une pression sociale qui confine parfois au harcèlement moral, certains parents sont conduits à rescolariser leurs enfants.

Retarder l'entrée à l'école

Bien qu'aucun texte de loi n'impose la scolarisation en pré-primaire, la politique éducative cherche depuis quelques années à généraliser la scolarisation en dernière année de maternelle pour les enfants de cinq ans, de façon à réguler l'âge d'entrée en primaire et à améliorer les performances scolaires en première année du primaire. La non scolarisation en maternelle et l'entrée tardive en primaire sont pour l'essentiel liées à la pauvreté. Ce sont en effet les familles pauvres qui ont le plus de difficultés à surmonter les conditions parfois difficiles d'accès – physiques ou administratives – à l'école.

L'offre scolaire en pré-primaire étant insuffisante et inégalement répartie sur le territoire national, la distance à parcourir pour aller à l'école est parfois importante.

Les choix qui s'offrent aux parents sont d'emmener leurs enfants à l'école, restant le cas échéant les attendre dans la cour, comme dans la commune de Tri Luc¹³, ou de les laisser aller seuls à l'école s'ils sont assez forts physiquement pour effectuer le trajet et si celui-ci n'est pas trop dangereux. Pour les élèves qui vont seuls à l'école¹⁴, la sécurité est une préoccupation constante qui peut amener les parents à scolariser leurs enfants tardivement. Qu'ils fassent le chemin à pied ou en vélo, les élèves sont exposés au risque d'accident, à la campagne comme en ville (Henaff & Đinh, 2008 ; Lange & Nguyễn, 2008). Les conditions climatiques peuvent également empêcher les enfants d'aller à l'école dans certaines zones. Ainsi, dans la commune de Vinh Hau, située sur une île du Delta du Mékong, une grande partie des pistes sont immergées durant les inondations, et les enfants doivent se rendre en barque à l'école. Les communes ou les districts les plus pauvres ont des difficultés à financer le relèvement des pistes pour qu'elles demeurent praticables toute l'année, et certains parents refusent de scolariser les enfants qui ne savent pas encore nager (moins de huit ans) depuis la noyade accidentelle de deux élèves de classe 1. Les conditions parfois difficiles d'accès physique à l'école ne remettent pas en cause la scolarisation des enfants, mais peuvent engendrer des perturbations (retards, absences).

Le coût semble être l'obstacle principal à la scolarisation en maternelle, surtout en milieu rural, où l'essentiel des écoles sont "fondées par le peuple". En 2006/07, dans les écoles maternelles fondées par le peuple des communes de Van Long et Suôi Tân, les frais de scolarisation d'un enfant sont supérieurs à 350 000 dongs pour l'année, soit une somme équivalente à 15 % du seuil de pauvreté¹⁵. Selon un parent d'élève de maternelle à Van Long, « *Beaucoup de gens aimeraient envoyer leurs enfants à l'école, mais ils n'ont pas d'argent, alors ils doivent se résoudre à les garder à la maison* ». Nombre de parents d'élèves, parmi ceux qui ont été interrogés au cours de nos enquêtes, ont confirmé que le coût était un obstacle insurmontable à la scolarisation en maternelle. Ainsi, un parent d'élève du village de Ninh Tho à Van Long nous a expliqué : « *Il y a eu des cadres du village qui sont venus nous encourager à envoyer les enfants en maternelle, mais il faut au départ payer 170 000 dongs par enfant. [...] Nous n'avons même pas assez de nourriture pour tous, ne parlons pas d'argent pour l'école* ».

13- Ils doivent pour cela accepter de perdre chaque jour une demi-journée de travail, ce que ne peuvent pas se permettre les plus pauvres.

14- Nous avons pu observer que certains enfants d'école maternelle devaient se rendre seuls à l'école : ainsi dans la commune de Van Long ce sont 10 enfants sur 25 de la classe maternelle qui vont seuls à l'école.

15- 10 000 dongs valent environ 0,41 euros (soit un euro pour environ 24 000 dongs).

Le taux net d'admission en primaire était de 77 % en 2006 (The World Bank, 2008), indiquant que près du quart des enfants de 6 ans n'étaient pas encore scolarisés en primaire. Si la difficulté d'accès à l'école constitue, aux yeux des autorités éducatives, une excuse acceptable à la scolarisation tardive des enfants, les marges de manœuvre des parents sont de plus en plus restreintes dans ce domaine au fur et à mesure des efforts consentis pour l'amélioration des infrastructures en général, et des infrastructures scolaire en particulier. Dans la province d'An Giang, dans le delta du Mékong, les cadres des services de l'éducation, conscients de ces problèmes, ont ainsi mis en place un ramassage scolaire par barque pour quelques écoles situées dans la zone inondable. Ces expériences restent cependant marginales et sont destinées en priorité aux communes où les problèmes de non scolarisation sont les plus importants, car comme le déclare un cadre : « *De toute façon, si on ne va pas les chercher, ils n'iront pas à l'école* ».

Négocier avec l'école

Les autorités éducatives et les directions des écoles sont prises entre l'obligation de résultat en matière de généralisation de l'enseignement primaire, la nécessité du recouvrement des coûts, et l'importance pour les enseignants de générer des revenus complémentaires. La manière dont les écoles gèrent ces contraintes définit le périmètre de négociation dont disposent les parents.

105

Ainsi, les enfants doivent avoir un dossier administratif complet pour pouvoir accéder à l'école. Le certificat de naissance et l'enregistrement résidentiel sont requis pour l'inscription à l'école et aux examens. Selon l'enquête MICS, 72 % seulement des enfants des familles du quintile de revenu le plus pauvre sont enregistrés en 2006, contre 97 % dans le quintile le plus riche (GSO, 2006). Une ouvrière agricole de la commune de Tri Luc, province de Ca Mau, nous a expliqué : « *Il y a un an, mon enfant est allé s'inscrire [en primaire]. J'avais les 120 000 dôngs finalement, mais pas le certificat de naissance, je n'avais pas eu le temps de le faire* ». Si les écoles obligent les parents à se procurer le certificat de naissance, on a pu observer dans les zones enquêtées qu'en milieu rural, les enfants sont généralement acceptés à l'école, même quand ils ne sont pas enregistrés sur la commune. La situation est différente en zone urbaine, parce que l'absence d'enregistrement résidentiel est un phénomène lié pour l'essentiel à l'exode rural illégal. En l'absence d'enregistrement résidentiel, il est impossible d'accéder au statut officiel de pauvre et donc de bénéficier d'exemptions ou de réductions de frais scolaires, et impossible également de s'inscrire à l'école. Les autorités locales ne sont pas toujours enclines à s'occuper de ces cas, considérant qu'ils ne relèvent pas de leur commune ou de leur quartier... C'est ainsi que les enfants de migrants ruraux pauvres à Ho Chi Minh Ville sont exclus du système scolaire formel. Ils

ne seront jamais scolarisés, ou suivront les cours de généralisation (cours du soir), seul enseignement auquel ils ont la possibilité d'accéder. Si la difficulté du changement résidentiel n'est pas réservée aux familles pauvres, les familles aisées sont mieux à même de la surmonter en payant pour le changement d'enregistrement, ou en envoyant leurs enfants dans des écoles non étatiques.

Dans le delta du Mékong, où les taux de scolarisation, par comparaison avec les autres zones de plaine du pays, sont relativement faibles et les taux d'abandon, élevés, la tolérance du non paiement des frais scolaires semble s'imposer pour éviter la déscolarisation des enfants. En dehors du coût de la scolarisation lui-même, le calendrier des paiements pose problème, en particulier aux familles qui vivent au jour le jour. Une enseignante de la commune de Van Long remarque que : « *dans l'ensemble, à la campagne, les frais de scolarité en début d'année causent toujours des difficultés. Actuellement, j'ai des élèves qui n'ont rien payé encore. Nous allons chez chacun d'eux pour encaisser l'argent, mais ils sont tellement pauvres qu'ils ne peuvent rien donner* ». Les écoles du delta du Mékong font également preuve de souplesse pour le paiement des frais, les fournitures des élèves ou même le port de l'uniforme scolaire. Alors qu'à Vinh Hau et Tri Luc, dans le delta, nombre d'élèves ne portent pas l'uniforme bien qu'ils s'efforcent en général de porter une chemise blanche et un pantalon ou une jupe de couleur sombre, à Van Long, au centre du pays, comme l'explique un parent d'élève : « *ceux qui sont de familles pauvres, ils n'ont qu'un seul uniforme, qu'ils doivent mettre tout au long de l'année. [...] Des fois même, elles [les familles] sont obligées d'aller demander aux voisins de leur donner de vieux vêtements pour que les enfants puissent aller à l'école* ».

La négociation avec l'école ne prend pas toujours la forme d'une entente tacite, et requiert souvent des échanges entre les parents et l'école, en particulier pour le paiement des frais de scolarité. Bien qu'il y ait en principe des réductions et des exemptions de frais scolaires pour les familles pauvres, ces aides sont parfois longues et difficiles à obtenir et les parents n'ont toujours pas assez d'argent pour acheter les fournitures scolaires et les uniformes dont leurs enfants ont besoin pour aller à l'école (Henaff & Đinh, 2008 ; Lange & Nguyễn, 2008). Si les écoles en milieu rural semblent généralement disposées à consentir des réductions de frais pour les parents en grande difficulté, ces réductions ne sont pas toujours suffisantes pour que les parents puissent assumer la charge financière de la scolarisation. Un parent d'élève de Van Long, qui n'est pas un cas isolé, explique ainsi que « *l'école a réduit les frais parce que j'ai fait une demande au directeur de l'école, et le directeur de l'école a transmis à la maîtresse, alors la maîtresse a accepté. Mais je n'ai pas l'argent pour acheter les cahiers pour que mon enfant étudie* ».

S'endetter pour financer la scolarisation

Les dépenses liées à la scolarisation découragent autant les enfants que les parents, souvent victimes de fortes pressions en cas de retard de paiement. Ce sont les enseignants qui sont chargés de réclamer aux enfants l'argent que doivent leurs parents à l'école. Les parents de la commune de Van Long notent, tout comme les élèves, la pression exercée en vue d'obtenir le paiement par les parents : « *Des fois, les enseignants se plaignent que les élèves ne paient pas leurs frais de scolarité, c'est très dur. Si l'enseignant n'arrive pas à encaisser, il se fait réprimander par la hiérarchie* ». La pression exercée par les enseignants peut être extrêmement éprouvante pour les enfants, au point que certains ne veulent plus aller à l'école. Le harcèlement est quotidien et va des réprimandes à l'exclusion temporaire, et peut prendre la forme d'une humiliation publique. Un père d'enfants déscolarisés dans la commune de Suôi Tân exprime ainsi un sentiment partagé par tous les parents qui se sont trouvés dans cette situation : « *Souvent, lorsqu'il n'avait pas assez d'argent pour payer l'école, le lundi, il devait se tenir debout sous le drapeau comme un figuier¹⁶. Il était déjà grand. En classe 9, être obligé de se tenir debout sous le drapeau, c'est la honte. [...] Pour les punir, on les exclut de la classe. [...] Une fois, je suis entré [à l'école] pour demander à l'enseignant pourquoi il avait exclu mon enfant. Il m'a dit qu'il ne l'avait pas exclu, mais l'avait invité à sortir de la classe. Il n'y a pas d'exclusion, mais comment une telle invitation n'est-elle pas une exclusion ?* ». Le cas de cette famille est loin d'être unique. Le village dans lequel elle réside, Cậy Xoài (commune de Suôi Tân), compte environ 300 familles, dont une cinquantaine de familles pauvres. Trente de ces familles ont des dettes vis-à-vis de l'école.

Pour éviter cette humiliation, les parents peuvent être contraints de vendre leurs réserves de riz ou leurs poulets, et éventuellement, de s'endetter. Comme l'explique un parent d'élève de primaire dans la commune de Van Long, « *Même si nous ne pouvons pas assumer, nous devons emprunter pour payer* ». Il existe peu de données concernant l'endettement des ménages. L'enquête sur les niveaux de vie au Viêt-nam 1997-98 montre que c'est dans le premier quintile, le plus pauvre, que l'on trouve le pourcentage le plus important de familles endettées (59 %). L'endettement de ces familles demeure modeste. Leur accès au crédit est restreint par leurs capacités de remboursement limitées, même quand, détentrices du livret de pauvreté, elles devraient y avoir un accès prioritaire. L'endettement des ménages du premier quintile pour l'éducation représente en 1997-98 en moyenne 16 000 dôngs, soit 1,15 % de leur endettement moyen total et le

16- Référence ironique à la pratique « se tenir debout comme un arbre » pour obtenir l'illumination par la méditation dans le bouddhisme Chan. L'arbre est généralement un figuier, arbre sous lequel Siddhartha Gautama reçut le réveil et devint le Bouddha.

cinquième du montant moyen de la dette contractée par les familles les plus aisées pour l'éducation. Si l'on rapporte la structure de leur endettement à celle de l'ensemble des ménages, il apparaît que l'éducation est, en termes d'effort relatif, le quatrième poste d'endettement après l'achat de nourriture en attendant la récolte, les mariages et enterrements, et la consommation courante. En comparaison, les ménages les plus aisés ne consacrent que 0,74 % de leur endettement moyen à l'éducation. Par ailleurs, les familles pauvres sont plus que les autres victimes de l'endettement à taux d'usure qui plonge certaines d'entre elles dans des situations d'extrême pauvreté (Lange, 2008).

Retirer l'enfant de l'école

Alors que certains parents cherchent à négocier avec l'école, d'autres n'ont aucun contact avec elle. Soucieux de justifier leur comportement par la nécessité de travailler beaucoup pour gagner au jour le jour de quoi nourrir leur famille, les parents évoquent généralement le manque de temps pour expliquer qu'ils ne font pas, ou n'ont pas fait, les démarches qui auraient pu permettre le maintien de leurs enfants à l'école. Le manque de temps n'est pourtant pas l'unique cause des difficultés des parents. N'ayant dans de nombreux cas pas été eux-mêmes scolarisés, ou trop brièvement, un grand nombre de parents pauvres sont démunis face aux formalités administratives qu'ils peuvent être amenés à effectuer, et n'ont aucune familiarité avec le système scolaire et ses représentants. Ils sont d'autant plus mal à l'aise face à l'école et aux autorités éducatives qu'ils apparaissent en faute par rapport à l'école, parce qu'ils n'accordent pas assez d'attention à la scolarité de leurs enfants et parce qu'ils ne peuvent pas payer les frais de scolarisation.

En 2004/05, près de 300 000 élèves, soit environ 4 % des effectifs scolarisés en primaire, ont abandonné leurs études en primaire (Mạng Giáo dục, 2008). Chaque année, avant la rentrée scolaire, ont lieu dans toutes les communes des campagnes de mobilisation pour l'école. Enseignants, élèves, responsables de la généralisation, chefs de villages, et représentants des organisations de masse vont de maison en maison pour rappeler – et le cas échéant convaincre – les parents de scolariser leurs enfants. Les campagnes sont aussi menées avec des haut-parleurs, et les noms des familles qui ont des enfants non scolarisés parfois exposés à la réprobation de tous. Ces méthodes ne sont pas sans rappeler certaines méthodes coercitives employées pour « encourager » les adultes à participer aux cours d'alphabétisation et d'éducation complémentaire après l'indépendance au Nord (Ngo Van Cat, 1965). En cas d'abandon, les écoles préviennent les responsables de la généralisation qui organisent les visites aux familles d'un membre de l'association de parents d'élèves de l'école, d'un représentant des organisations de masse, et du chef de village. Les organisations de masse se répartissent le travail

par zone. Ainsi, à Suối Tân, l'Union des femmes est responsable de la mobilisation dans le village de Vĩnh Phú, l'Union des jeunes dans le village de Đông Cau, l'Association des paysans dans le village de Dâu Sơn, et l'Association des vétérans dans le village de Cây Xoài. L'ensemble est dirigé et coordonné par le Comité de direction de la généralisation, selon les directives de la province, du district, et de la commune, et selon les modalités de mise en œuvre définies par le Conseil du Peuple¹⁷ de la commune.

Les parents dont les enfants sont en voie de déscolarisation ou ont déjà abandonné l'école déclarent tous que leur difficulté principale est le coût élevé de la scolarisation par rapport aux capacités financières de la famille. À Van Long, le père de six enfants dont aucun ne va à l'école explique : « *Ma famille est dans une situation trop misérable, nous n'avons pas de quoi permettre aux enfants de vivre au quotidien, et donc de les envoyer à l'école et de leur acheter les livres, les cahiers et les vêtements pour qu'ils aillent étudier* ». Beaucoup de familles ont deux ou trois enfants d'âge scolaire, et parce que scolariser un enfant revient cher, il faut qu'un enfant abandonne pour qu'un ou deux autres puissent continuer : « *C'est parce qu'on n'a pas d'argent qu'on ne peut pas l'envoyer à l'école, sinon on aurait bien voulu qu'il aille jusqu'au bout. Son père est mort, il y a encore deux petits après lui qui vont à l'école, c'est pourquoi j'ai peur de ne pas avoir assez, et c'est pour ça qu'il a dû arrêter, pour laisser ses frères étudier jusqu'où ils peuvent ; mais si je manque d'argent, ils devront aussi arrêter* ».

Par ailleurs, il existe une forte corrélation entre les résultats scolaires des enfants et la pauvreté de leurs familles. Une enquête menée par le ministère de l'Éducation et de la Formation en 1993/94 auprès d'un échantillon de 553 écoles dans 16 provinces montrait que la moitié au moins des abandons en primaire intervenaient pour des raisons économiques, et que 80 % des abandons étaient le fait d'élèves dont les résultats scolaires étaient faibles ou très faibles (17,7 % et 30,7 %) (GSO, 1996 : 351). Nous avons pu constater, lors des enquêtes en 2007 et 2008, que la quasi-totalité des élèves en grande difficulté scolaire étaient des enfants ou des jeunes exerçant de façon régulière des activités de production ou de commerce ou apportant une aide en main-d'œuvre à la famille. Selon les résultats de l'enquête MICS, en 2006, 18,3 % des enfants de 5-14 ans travaillent en zone rurale, contre seulement 6,6 % en zone urbaine. Respectivement 24,5 % et 22,5 % des enfants des deux quintiles les plus pauvres travaillent, alors que le pourcentage tombe à 4,3 % dans le quintile le plus riche (GSO, 2006 : Table CP.2). Certains enfants trouvent une activité salariale, essentiellement pour financer leurs études, d'autres pour aider à la survie de la famille. Il arrive parfois

17- Les Conseils du Peuple sont les organes législatifs au niveau des provinces, districts, et communes.

que l'enfant cache à sa famille le fait qu'il travaille, comme l'indique l'un des jeunes que nous avons interrogé : « *Mes parents ne le savent pas : mon père me dit qu'il me donnera de l'argent pour payer les frais de scolarité, mais il n'en a jamais* ». Cependant, si les absences se répètent, les résultats scolaires baissent. Souvent, ces enfants déclarent ne pas comprendre les leçons, ne pas avoir le temps de faire leurs devoirs et ne plus vouloir aller à l'école : « *Les enseignants nous réprimandent tout le temps, nous ne voulons plus aller en classe* » ; « *au premier trimestre, j'ai été chassé de la classe, l'enseignant a fouillé dans mes cahiers, il a vu que je n'ai pas fait mes devoirs et il m'a chassé de la classe* ».

Dans la province d'An Giang, la nécessité de louer leur force de travail pousse aussi des familles à quitter la commune pendant plusieurs semaines ou plusieurs mois pour trouver du travail. Les enfants sont alors déscolarisés durant cette période, pour pouvoir suivre leurs parents. Certains d'entre eux n'ont alors plus du tout le niveau pour suivre les cours, mais du fait de la limitation des redoublements et de l'obligation de parvenir à la généralisation de l'enseignement, ils continuent "normalement" leur scolarité. Ainsi, dans une des écoles satellites de la commune de Vinh Hau, un enseignant apprenait à lire à une fillette de 5^e année qui avait été régulièrement absente les quatre premières années de sa scolarité, du fait des migrations temporaires de ses parents.

Rescolariser dans le système non formel

Personne n'a le pouvoir de forcer les parents à maintenir leurs enfants à l'école, même si les pressions exercées sont très fortes. Le dernier recours, si l'abandon se confirme, est de convaincre les parents d'inscrire leur enfant en classe de généralisation, parce que ces cours sont gratuits. Les cours de généralisation sont organisés de manière à permettre aux enfants de travailler à temps plein et les élèves de ces cours reçoivent le matériel scolaire nécessaire ; ils permettent donc de répondre aux problèmes liés au coût direct et au coût d'opportunité de la scolarisation. Cependant, la probabilité pour ces élèves de poursuivre des études longues est pratiquement nulle, parce qu'ils sont soumis aux mêmes examens d'entrée (au lycée, à l'université) que les autres élèves, sans en avoir le niveau. Ces cours ont seulement pour objectif de leur donner le niveau minimal d'éducation réputé requis pour leur intégration dans la société et dans l'économie. Ils sont organisés par les autorités éducatives au niveau local (commune, quartier, ou district), en fonction du nombre d'élèves à scolariser. Généralement dispensés le soir, dans les écoles, ils peuvent aussi prendre la forme de cours particuliers ou collectifs dispensés au domicile de l'élève ou de l'enseignant, en fonction du nombre d'enfants à scolariser. On a même pu observer le cas d'élèves de généralisation

scolarisés dans des classes du système formel, aux côtés des autres élèves de cette classe (Henaff & Đinh, 2008).

Contenus, manuels, examens et, à quelques exceptions près, enseignants sont les mêmes qu'à l'école. Mais le nombre de matières et la durée quotidienne des cours sont réduits, les élèves sont souvent absents, et la plupart d'entre eux, travaillant pendant la journée, sont trop fatigués pour étudier et faire leurs devoirs la nuit. Si certains déclarent être heureux de pouvoir continuer leurs études, nombreux sont ceux qui se demandent ce qu'ils font là. Il faut ménager les élèves car le risque d'abandon est élevé, et les enseignants ne sont payés, en fin d'année, qu'en fonction des élèves qui passent les contrôles. Alors, comme l'expliquent des enseignants de primaire à Suôi Tân : « *Quand j'enseigne et que je vois qu'ils ne comprennent pas, je leur donne des devoirs faciles, mais l'évaluation est la même que d'habitude* » ; « *d'une façon générale, [...] je ne leur fais jamais de reproches sur la manière dont ils étudient. [...] En ce qui concerne la notation, si je mets "moyen" aux autres élèves¹⁸, je leur mets "assez bien", pour les encourager* ». Les efforts déployés pour mobiliser les élèves sont cependant importants car, à l'exception des zones où l'obtention d'un diplôme – fut-il estampillé « généralisation » – est un avantage pour la recherche d'emploi¹⁹, la motivation est faible, chez les élèves encore plus que chez les parents, et les enseignants doivent parfois assurer le transport des élèves pour s'assurer que ceux-ci viendront aux cours, comme à Ca Mau. À Ho Chi Minh Ville, les enfants qui fréquentent les cours de généralisation sont issus de familles rurales, arrivées récemment (et illégalement)²⁰, ou issus de familles monoparentales et pauvres.

En 2006/07, un peu plus de 7 % des effectifs totaux du primaire étaient scolarisés dans les cours de généralisation²¹. Cependant, avec les progrès de la scolarisation, les effectifs baissent et il devient plus difficile, et surtout plus coûteux, d'organiser des classes. Si certaines communes sont prêtes à organiser des cours pour un seul élève, comme Suôi Tân, d'autres ne le font pas, et les enfants devront attendre d'avoir l'âge adulte pour participer, le cas échéant, aux cours complémentaires. Parce qu'il y a de moins en moins d'enfants concernés, ces enfants sont de plus en plus marginalisés.

18– Ceux qui sont scolarisés normalement.

19– C'est le cas des nombreuses communes dans lesquelles ont été créées ces dernières années des zones industrielles où sont implantées des industries intensives en main d'œuvre non qualifiée, comme Suôi Tân.

20– « *Data from the recent mid-term Census of Ho Chi Minh City suggest that recently-arrived migrants are a significant proportion of the city population (approximately one third)* » (IMF, 2006 : 5).

21– Calculé à partir des données du ministère de l'éducation (Mạng Giáo dục, 2008).

Conclusion

Les marges non scolarisées ou déscolarisées trop tôt se trouvent pour l'essentiel dans les familles les plus défavorisées. L'abandon est généralement progressif. Les élèves, absents de façon plus ou moins régulière parce qu'ils sont dans l'obligation de travailler pour payer leurs frais de scolarité ou aider à la survie de la famille, ou parce qu'ils se font réprimander ou punir par l'enseignant parce qu'ils n'ont pas de bons résultats ou que leurs parents n'ont pas encore payé, finissent par quitter prématurément l'école. Si ces familles bénéficient des efforts réalisés en matière d'accessibilité de l'école, la charge du maintien des enfants à l'école leur revient, responsabilité à laquelle ils sont rappelés sans relâche par un système local de mobilisation pour l'éducation soucieux d'améliorer les statistiques scolaires, à défaut de vouloir ou de pouvoir aider les familles à maintenir leurs enfants à l'école.

Dans les zones pauvres, les recettes de la commune sont faibles, les écoles sont pauvres et ne sont pas en mesure d'attirer et de garder les meilleurs enseignants, les parents sont pauvres et n'ont pas les ressources en temps et en argent pour assurer à leurs enfants de bonnes conditions d'études, et les communautés sont pauvres et ont une faible capacité d'aide. Le fait que les parents pauvres sont dispensés des frais de scolarité participe à la dégradation de la situation de l'école. À un environnement familial défavorisé s'ajoute donc un environnement scolaire défavorisé. Les enfants des familles défavorisées sont inscrits dans les écoles satellites dont l'infrastructure est souvent délabrée, l'absence de matériel mobilier et didactique est chronique, alors que les enfants des familles favorisées fréquentent les écoles primaires les mieux dotées en enseignants, matériels et infrastructure et dont le niveau scolaire est élevé, contournant quand ils l'estiment nécessaire la carte scolaire. Qu'il s'agisse de familles de pêcheurs, comme à Van Long, d'agriculteurs dont les terres ne sont pas rentables, dont les récoltes sont détruites par les typhons comme à Van Long ou à Suôi Tân, de paysans sans terre comme à An Giang ou à Ca Mau, ou de migrants illégaux à Ho Chi Minh Ville, les enfants de ces familles n'ont pas le même accès que d'autres à l'école, ni les mêmes moyens de s'y maintenir. Alors que le pays s'est lancé dans la généralisation du secondaire de base en 2000, il subsiste des obstacles importants à la réalisation de la généralisation de l'enseignement primaire pour les enfants des familles les plus pauvres, d'autant plus qu'ils représentent une part tellement infime de la population que les politiques publiques semblent les ignorer.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

APPEAL (Asia Pacific Programme of Education for All), 1991, *National Studies: Vietnam*, Bangkok, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

BGD-ĐT (Bộ Giáo dục và đào tạo), 2008, *Chiến lược phát triển giáo dục 2009-2020*, Hà Nội, Dự thảo lần thứ mười bốn, 30-12-2008 [Hanoi, Ministère de l'Éducation et de la formation, *Stratégie de développement de l'éducation 2009-2020*, 14^e version du projet, 30-12-2008].

CHAUDHRY (P.) & RUYSSCHAERT (G.), 2007, *Climate Change and Human Development in Viet Nam, Human Development Report Office Occasional Paper, Human Development Report 2007/2008 Fighting climate change: Human solidarity in a divided world*, UNDP (<http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2007-2008/papers/>).

EFA Global Monitoring Report, 2007, *Education for All by 2015 – Will we make it?*, UNESCO Publishing, Oxford University Press.

GSO (General Statistical Office), 1996, *Statistical Yearbook 1995*, Hanoi, Statistical Publishing House.

GSO (General Statistical Office), 2002, *Living Standard Survey 2002*, Average living expenditure per capita per month by region and component of expenditure (at current prices) (<http://www.gso.gov.vn/Living Standard Survey/Living Standard Survey 2002>).

GSO (General Statistical Office), 2004, *Vietnam Statistical Data in the 20th Century*, vol. 3, Hanoi : Statistical Publishing House.

GSO (General Statistical Office), 2006, *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*, Ha Noi, Viet Nam: General Statistics Office.

HENAFF (N.), 2007, « Financement et contrôle de l'éducation au Viêt-nam », in A. Vinokur, *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?*, Paris, L'Harmattan (Éducatons et sociétés), pp. 275-302.

HENAFF (N.) & ĐINH (T.-B.-L.), 2008, « La qualité de l'éducation dans la commune de Suôi Tân, district de Diên Khánh », in N. Henaff & T.-K.-T. Trần (éds), *Recherche sur la qualité de l'éducation dans la province de Khanh Hoa – Viêt-nam*, Phnom Penh, *Aide et Action*, pp. 91-168.

IMF (International Monetary Fund), 2006, *Vietnam: Poverty Reduction Strategy Paper – Annual Progress Report – Joint Staff Advisory Note*, IMF Country Report n° 06/71, Washington, D.C.

LANGE (M.-F.), 2003, « L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit », in G. Henaff & P. Merle (éds), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 201-213.

LANGE (M.-F.), 2008, « Inégalités d'accès à l'éducation et pauvreté : études de cas au Vietnam », Conférencière invitée, *Atelier Pauvreté, inégalités et exclusion : Quelle(s) politique(s) de coopération pour l'éducation et la formation ?*, 21 avril 2008, Genève, NORRAG et IHEID.

LANGE (M.-F.) & NGUYỄN (T.-V.), 2008, « La qualité de l'éducation dans la commune de Văn Long, district de Vạn Ninh », in N. Henaff & T.-K.-T. Trần (éds), *Recherche sur*

la qualité de l'éducation dans la province de Khanh Hoa – Viêt-nam, Phnom Penh, *Aide et Action*, pp. 49-90.

LITTLE (A.-W.) (éd.), 2006, *Education for All and Multigrade Teaching – Challenges and opportunities*, (1st ed. 2006. 2nd printing, 2007), Dordrecht, Springer.

Mạng Giáo dục Edunet – Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2008, Số liệu thống kê các năm: 1999 – 2007 [Site internet de l'éducation Edunet – Ministère de l'Éducation et de la Formation, Statistiques pour les années 1999 – 2007].

MARTIN (J.-Y.), 2001, « La trajectoire éducative du Viêt Nam depuis 1945. Logiques politiques et logiques sociales », *Autrepart*, n° 17, pp. 13-27.

NCSSH (National Centre for Social Sciences and Humanities), 2001, *National Human, Development Report 2001 Doi Moi and Human Development in Viet Nam*, Hanoi, The Political Publishing House.

NGO VAN CAT, 1965, « The Liquidation of Illiteracy and Complementary Education for Grown-ups in the Democratic Republic of Vietnam », *Education in the DRV, Vietnam Studies* n° 5, Hanoi, Thê Gioi publishers.

Quốc Hội Việt Nam Dân chủ Cộng Hoa, 1946, *Hiến Pháp Nước Việt Nam Dân chủ Cộng Hoa*, Không số, Hà Nội, Ngày 09 tháng 11 năm 1946 [Assemblée Nationale de la République Démocratique du Viêt-nam. *Constitution de la République Démocratique du Viêt-nam*, sans numéro, Hanoi, 09/11/1946].

QUỐC HỘI VIỆT NAM DÂN CHỦ CỘNG HOA, 1959, *Hiến Pháp Nước Việt Nam Dân chủ Cộng Hoa*, Không số, Hà Nội, Ngày 31 tháng 12 năm 1959 [Assemblée Nationale de la République Démocratique du Viêt-nam. *Constitution de la République Démocratique du Viêt-nam*, sans numéro, Hanoi, 31/12/1959].

QUỐC HỘI CỘNG HOA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM, 1980, *Hiến Pháp Nước Cộng Hoà Xã Hội Chủ Nghĩa Việt Nam Năm 1980*, Không số, Hà Nội, Ngày 18 tháng 12 năm 1980 [Assemblée Nationale de la République Socialiste du Viêt-nam. *Constitution de la République Socialiste du Viêt-nam 1980*, sans numéro, Hanoi, 18/12/1980].

QUỐC HỘI CỘNG HOA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM, 1991, *Luật Phổ cập Giáo dục Tiểu học*, Không số, Hà Nội, Ngày 12 tháng 08 năm 1991 [Assemblée Nationale de la République Socialiste du Viêt-nam. *Loi sur la généralisation de l'enseignement primaire*, sans numéro, Hanoi, 12/08/1991].

QUỐC HỘI CỘNG HOA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM, 1992, *Hiến Pháp Nước Cộng Hoà Xã Hội Chủ Nghĩa Việt Nam Năm 1992*, Không số, Hà Nội, Ngày 14 tháng 04 năm 1992 [Assemblée Nationale de la République Socialiste du Viêt-nam. *Constitution de la République Socialiste du Viêt-nam 1992*, sans numéro, Hanoi, 15/04/1992].

QUỐC HỘI CỘNG HOA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM, 2001, *Hiến Pháp Nước Cộng Hoà Xã Hội Chủ Nghĩa Việt Nam Năm 1992 (sửa đổi)*, Không số, Hà Nội, Ngày 25 tháng 12 năm 2001 [Assemblée Nationale de la République Socialiste du Viêt-nam. *Constitution de la République Socialiste du Viêt-nam 1992*, sans numéro, Hanoi, 25/12/2001].

SRV (The Socialist Republic of Vietnam), 2006, *The Five Year Socio-Economic Development Plan 2006 – 2010*, Hanoi.

THE WORLD BANK, 2003, *Vietnam Development Report 2004 – Poverty*, Report n° 27130-VN, Poverty Reduction and Economic Management Unit East Asia and Pacific Region, Public Disclosure Authorized.

THE WORLD BANK, 2008, EduStats Database (<http://go.worldbank.org/47P3PLE940>).

THOBURN (J.), 2004, « Introduction and Overview », in J. Thoburn (ed.), Globalization and poverty in Vietnam, *Journal of the Asia Pacific Economy*, vol. 9, Issue 2, June, pp. 127-144.

THU (H.), 2008, « Floating on the dream of a better education », *Viet Nam News*, 23/09/08.

UNDP, 2007, *Human Development Report 2007/2008, Fighting climate change: Human solidarity in a divided world*, New-York.

UNESCO/IBE, 1961, *Recommendation N. 52 concerning the organization of one-Teacher Primary Schools*, The International Conference on Public Education 24th Session, Geneva.

INSTRUCTION AU SEIN DE LA FAMILLE VERSUS INSTRUCTION AU SEIN DE L'ÉCOLE

Espace d'une polémique au Brésil

Carlos Roberto Jamil CURY*

La complexité de la vie contemporaine, avec le phénomène de la mondialisation, fait naître des situations apparemment exotiques. Un exemple de situation “hors norme” est la revendication d’une éducation scolaire menée à l’intérieur du foyer familial, à un moment où grandit de plus en plus l’importance sociale et stratégique de l’institution scolaire.

Cette revendication, *home schooling* dans sa traduction anglaise, mérite l’attention du chercheur. Dans le monde, elle est soutenue par suffisamment de familles qu’intéresse cette forme domestique d’éducation scolaire pour que nous constatons l’existence de mouvements en faveur de la légalisation de cette forme scolaire, soit en faveur de la reconnaissance légale de cette proposition, au cas où elle n’existe pas, soit en défense de sa légitimité, là où cette légalisation a déjà eu lieu.

Au Brésil, ce mouvement se lit à travers la demande d’une famille – qui offrait à ses enfants mineurs cette forme d’éducation scolaire au foyer – adressée au Tribunal Supérieur de Justice (STJ). En s’appuyant de façon générique sur la législation nationale et sur des conventions internationales, en argumentant sur la crainte de la violence urbaine et la circulation de valeurs laxistes en dehors de la famille, et consciente des mauvais résultats obtenus par la plupart des élèves dans les évaluations de leur performance, cette famille a passé un accord avec un établissement d’enseignement privé qui lui permettait d’associer un processus de transmission des connaissances réalisé à la maison et l’évaluation des mineurs par des examens. Ceci soumettrait ces enfants aux mêmes conditions que les autres élèves de cet établissement.

Face à la complexité de la question, le Conseil de l’Éducation de l’état où l’établissement était situé – un organisme normatif – a prudemment décidé de

*– Docteur en Éducation à la Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Professeur Adjoint de la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Professeur Titulaire retraité de l’Universidade Federal de Minas Gerais.

consulter le Conseil National de l'Éducation (CNE) quant à la légalité de l'initiative en question. Le CNE a donc émis un avis selon lequel cette initiative ne trouvait pas de fondement légal, tant par rapport au processus éducatif dans son intégralité que, plus spécifiquement, par rapport à l'enseignement fondamental. L'avis du rapporteur était très clair : « Sauf meilleur avis, je ne trouve ni dans la Loi n° 9. 394/96, du 20 décembre 1996 – Loi des Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LDB) – ni dans la Constitution de la République Fédérative du Brésil, aucune indication qui puisse permettre à une famille de ne pas respecter l'injonction de l'inscription obligatoire dans l'école d'enseignement fondamental ».

L'avis ayant été homologué par le ministre de l'État chargé de l'Éducation¹, la famille a adressé une demande de "*mandado de segurança*"² au Tribunal Supérieur de Justice³ – *mandado* que ce dernier organisme a, à son tour, refusé, réitérant ainsi l'avis du Conseil National de l'Éducation. Voici ce que déclare l'auteur du refus : « Les enfants n'appartiennent pas aux parents, comme semblent penser les auteurs. Ce sont des individus qui ont des droits et des devoirs, dont la personnalité doit être forgée dès l'adolescence au milieu de leurs pairs, au cours d'un processus de socialisation permettant la formation de la citoyenneté. Il revient aux parents d'élever et d'éduquer les enfants conformément à la Constitution et aux lois du pays, qui assurent le droit du mineur à l'école ».

118

Ainsi, au regard de l'art. 90 de la LDB et de l'art. 105, I b, de la Constitution – excepté le cas du paragraphe 4. de l'art. 32 de la LDB –, les institutions scolaires dûment autorisées sont le seul siège établi et obligatoire de l'enseignement fondamental. Cette définition d'un Tribunal majeur et d'un Conseil normatif n'est certes pas le produit d'un quelconque volontarisme. Il s'agit d'un commandement légal fondé sur une longue histoire – l'histoire de l'éducation – dans laquelle se croisent les thématiques de l'offre gratuite d'éducation et de la présence obligatoire à l'école.

Comme le dit Bobbio (1987 : 23) : « Il existe des réformes égalitaires qui ne sont pas libératrices, comme, par exemple, toute réforme qui introduit l'obligation scolaire, qui oblige tous les enfants à aller à l'école, en mettant tous, riches

1– Cf. Avis CNE/CEB n° 34/2000.

2– Cf. « Mandado de segurança » 7.407 – DF (2001/0022843-7), « Le *mandado de segurança* est une garantie juridique spécifique, de création brésilienne, qui permet à toute personne, physique ou juridique, qui aurait subi ou serait en danger de subir, par un acte d'une quelconque autorité, une atteinte à l'un de ses droits fondamentaux qui ne sont pas protégés par l'"Habeas Corpus" ou par l'"Habeas Data" de se voir garantie la protection de ses droits ».

3– Cf. Mandado de segurança 7.407 – DF (2001/0022843-7).

et pauvres, sur le même plan, mais au prix d'une diminution de la liberté ». Ou, selon le même auteur (Bobbio, 1995 : 113) : « **En général, n'importe quelle extension** de la sphère publique, pour des raisons égalitaires, dans la mesure où elle doit être imposée, restreint la liberté de choix dans la sphère privée, qui est, elle, intrinsèquement inégalitaire ». Bobbio (1995 : 114) justifie cette restriction à la liberté de la manière suivante : « Le même principe fondamental de cette forme d'égalitarisme minimal, propre à la doctrine libérale, selon laquelle tous les hommes ont droit à une liberté identique, sauf les exceptions qui doivent être justifiées, ce même principe implique que chacun limite sa propre liberté pour qu'elle soit compatible avec la liberté de tous les autres, de manière à ne pas empêcher que les autres jouissent de cette même liberté ».

Or, la grande pluralité institutionnelle du monde social implique également la distribution sociale des connaissances au sein des sociétés modernes. Ainsi faut-il reconnaître le rôle original de la famille concernant l'acquisition des modèles communs et d'un cadre social de références relatif à un système social. Au cours de ce processus, les enfants apprennent petit à petit à accomplir des rôles et à assumer les valeurs fondamentales qui servent de référence à ce système, en entraînant aussi bien une action objective de la société envers l'individu, qu'une action subjective de réception de la part de la personne. Dans ce sens, la famille est un agent original et immédiat de socialisation de l'enfant. La socialisation, dans la perspective interactionniste de Mollo-Bouvier (2005 : 393) dit clairement que l'intégration de l'individu dans la vie collective est aussi connaissance de soi et connaissance de l'autre, construction de soi et construction de l'autre. Selon cette auteure : « La socialisation [est] un processus continu, quoique non linéaire (car soumis à des crises), d'ajustement constant d'un sujet à soi-même, à l'autre et à son environnement social. La socialisation se compose de (dé)socialisations et de (re)socialisations successives. C'est la conquête jamais atteinte d'un équilibre dont la précarité garantit le dynamisme ».

On peut donc distinguer, de façon générale, deux modalités interactives de socialisation : la primaire et la secondaire. À la socialisation primaire, on peut attribuer le concept ample d'éducation. C'est dans ce sens qu'elle a lieu dans la famille et dans d'autres espaces. La socialisation primaire est la première socialisation que l'individu expérimente dans son enfance, en vertu de laquelle il devient un membre de la société (Berger & Luckman, 1973 : 175).

Mais la famille ne peut prendre en charge les nombreuses formes de vécu dans lesquelles tout citoyen participe et devra participer, par delà cette première socialisation. Dans la consolidation des formes collectives de fréquentation démocratique, l'éducation scolaire, reçue dans des institutions propres d'enseignement, devient une instance importante de socialisation secondaire pour la vie sociale

et pour la formation de la personnalité⁴. En tant que lieu spécifique de transmission de connaissances et de valeurs, l'institution scolaire a une fonction significative pour la vie sociale. Elle intègre la socialisation secondaire, une sphère par laquelle, conjointement avec d'autres, l'individu reçoit l'influence, et en exerce, selon les tranches d'âge respectives qu'il traverse, telles l'insertion professionnelle, les moyens de communication, les espaces de loisir, la participation à des activités d'ordre sociopolitique, parmi d'autres. Selon Berger et Luckman (1973 : 175) : « La socialisation secondaire est tout processus subséquent qui introduit un individu déjà socialisé à de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société ».

En tant qu'instance de socialisation, l'institution scolaire prend en charge aussi bien la transmission des connaissances accumulées, au moyen du développement des capacités cognitives, que la transmission des normes, valeurs et attitudes relatives à la vie sociale⁵. C'est pourquoi l'article 205 de la Constitution affirme que la finalité de l'éducation est « le plein développement de l'individu, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification professionnelle ». Ce "plein développement" comprend à la fois l'acquisition des connaissances et la socialisation en matière de normes et de valeurs dans le but de la fréquentation sociale. Il est donc question ici d'une articulation entre le travail et la citoyenneté.

Le travail est la forme par laquelle les membres d'une société créent des conditions pour la reproduction d'un mode d'existence sociale dont la forme d'insertion recherchée vise à la pleine réalisation des individus. La citoyenneté est un principe de la République Fédérative du Brésil (art. 1e, 11), où les pairs se reconnaissent comme des égaux qui cherchent la construction de la "cité bonne et juste". Il n'y a pas de citoyenneté sans qu'il y ait des points de départ minimalement égaux, sans la construction de buts collectifs et sans la participation des personnes, que ce soit dans des organisations collectives ou dans des dynamiques qui assurent leur présence consciente dans les destins de leur communauté.

L'éducation scolaire constitue un des piliers de l'égalité des chances. L'éducation infantile, l'enseignement fondamental gratuit et obligatoire et l'enseignement secondaire sont des étapes de construction de l'éducation de base dans l'organisation nationale de l'éducation scolaire au Brésil. Elles sont en outre des éléments déterminants dans le réseau de relations propres à une société complexe

4– Les défenseurs du *home schooling* semblent dissocier l'individu de la société globale et soutiennent ainsi le caractère domestique de l'éducation, en réduisant presque le social au familial. Outre une certaine acceptation du déclin de l'homme public, ils semblent ainsi adopter une posture anti-étatique vis-à-vis de l'éducation.

5– Malgré leurs différences, aucune conception de la socialisation n'implique de voir le sujet en tant qu'individu seulement – encore moins comme un sujet passif. Dans le partage des normes et des règles, toutes renvoient également à la résistance du sujet et à sa capacité de critique.

comme la nôtre et qui, comme nous l'avons vu, a pour objectif la formation de la citoyenneté de ses membres, sous la forme d'une socialisation pleine, qui tient compte de la qualification professionnelle digne de l'être humain, selon l'article 3e, III, de la Constitution.

Ainsi, l'ordonnancement juridique actuel impose que tous les enfants en âge scolaire soient inscrits dans une école autorisée.

Famille et Éducation

Après ces commentaires sur sa détermination légale, la demande des parents défenseurs de la *home schooling* apparaît, en regard, comme une exigence extravagante : il convient donc de s'interroger sur son irruption dans la scène publique. L'histoire de l'éducation nationale, à laquelle l'ordonnancement juridique sert de médiation, peut apporter des éléments valables à l'étude et à l'analyse de la question.

Notre société, appuyée sur l'ordonnancement juridique, reconnaît le statut prédominant des processus institutionnels de socialisation secondaire dans les établissements scolaires. Dans ce but, elle garantit dans les écoles publiques la gratuité de toutes les étapes de l'éducation de base et détermine que l'enseignement fondamental est obligatoire, aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles privées⁶.

La Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LDB) reconnaît pourtant aux institutions scolaires un statut prédominant – et non absolu – par rapport à l'éducation scolaire, en accord avec le § 1^{er} de la LDB. Cette même loi accepte, spécialement dans l'art. 24, II, c, d'autres options valables pour le processus d'enseignement – par exemple, que les postulants à la scolarité puissent suivre un apprentissage avec un indice plus faible d'institutionnalisation, tout en leur permettant de la poursuivre ultérieurement sous une forme institutionnalisée, s'ils en démontrent la capacité. Dans ce cas, l'important est la vérification et l'évaluation de cette capacité chez l'élève par des établissements scolaires dûment autorisés, respectueux des règles communes et des impératifs des organismes normatifs.

L'option scolaire par la voie domestique ne répond pas non plus à la complexité des situations inhérentes aux sociétés contemporaines et, en particulier, à la société brésilienne, en matière d'éducation, selon la définition de l'art. 1^{er} de la LDB.

6– La *Carta Magna* garantit à tout un chacun le libre exercice d'une quelconque activité économique. Dans le cas d'une activité liée à l'offre d'éducation scolaire, soumise à autorisation des organismes publics compétents, on doit respecter les articles 206, III x 209, I et II x 170, III et l'art. 9e de la LDB.

En rendant l'enseignement fondamental obligatoire pour tout le monde, la législation brésilienne n'a néanmoins pas imposé, de 1934 à 1988, qu'il soit réalisé dans des institutions scolaires. Désormais, comme nous l'avons vu, il y a un commandement à ce sujet, interprété et jugé par le Tribunal Supérieur de Justice.

L'État a, à la fois, le devoir et la compétence privative d'établir les directives et les bases de l'éducation nationale (Constitution, art. 22, XXIV), en respectant le principe « de la liberté d'apprendre, d'enseigner, de rechercher, et de divulguer la pensée, l'art et le savoir » (art. 206, II). L'État doit garantir l'enseignement fondamental obligatoire et gratuit (art. 208, I), en travail conjoint avec les parents, responsables de l'« assiduité de l'élève à l'école » (art. 208, §3).

L'accomplissement de cette obligation et de ce devoir trouve dans les institutions scolaires leur lieu historique consolidé et socialement adéquat. En plus d'être les lieux appropriés à l'enseignement, c'est là aussi que l'adolescent et le jeune vont apprendre à partager avec leurs pairs les valeurs, les émotions et les contradictions de la fréquentation sociale, définies par les principes d'égalité, de différence et de respect des règles du jeu démocratique.

Dès la Grèce antique, c'est au sein du collectif de l'*agora*, c'est au sein de la *polis*, que va s'exercer la citoyenneté, puisque c'est là le lieu de la réalisation pleine de la liberté. Selon Arendt (1991 : 41) : « La polis se distingue de la famille par le fait qu'elle ne connaissait que des "égaux", tandis que la famille a toujours été le centre de la plus grande inégalité. Être libre signifiait en même temps ne pas être assujéti aux nécessités de la vie ni au commandement de l'autre, et, en plus, ne pas commander. Cela ne signifiait ni la domination, ni la soumission ».

Cette séparation entre l'isonomie⁷ de la vie publique et la hiérarchie de la vie familiale s'est altérée quand, toujours selon Arendt (1991 : 7) : « L'ascendance de la sphère sociale, qui n'était ni privée ni publique au sens propre du terme, est un phénomène relativement nouveau, dont l'origine coïncida avec le surgissement de l'ère moderne et qui trouva sa forme politique dans l'État national ».

Si cette association complexe et contradictoire entre société et politique devient prédominante au sein des relations propres à la société moderne, cela ne veut pas dire qu'on est en train de nier le droit de l'autorité des parents, *ex generatione* ou *ex natura*, concernant l'éducation des enfants ; cela ne veut pas non plus dire que la diminution des rôles attribués à la famille s'est faite sans

7- Égalité devant la loi (Ndr).

poser problème⁸. Après tout, aucun être humain n'est, à sa naissance, prêt pour être membre de la société. Cette autorité, propre à l'union conjugale (*consociatio domestica*) féconde, reste fondamentale pour le développement de la personnalité et pour la formation biologique des êtres humains. Elle exige par là même une longue période de soins pour qu'ils soient, dans l'avenir, à même d'assumer leur rôle d'adultes en tant que participants de la *consociatio politica*. Les tranches d'âge qui concernent la socialisation primaire ont un besoin constant et permanent des autres et, tout particulièrement, des parents.

Le devoir de la famille envers l'éducation implique que celle-ci assume une position d'éducatrice, spécialement au cours de la tranche d'âge qui va de zéro à trois ans⁹. Dans beaucoup de pays, y compris le Brésil, l'obligation scolaire commence à 6 ans et ne s'étend pas à l'inscription aux crèches, où la demande excède l'offre. Il y a des familles qui la revendiquent pour des raisons liées au monde du travail, d'autres parce qu'elles ont conscience de l'importance de l'éducation infantile pour l'ensemble de l'éducation fondamentale¹⁰. D'autre part, dans la mesure où les sociétés deviennent plus complexes, certaines fonctions auparavant attribuées à la famille, ainsi que de nouvelles fonctions, sont attribuées à d'autres institutions, quelques-unes sociales, d'autres liées à l'État. On assiste donc à une dialectique entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire.

Notre Constitution Fédérale reconnaît le rôle éminent de la famille quand elle lui consacre un chapitre dans la Loi Majeure (chapitre VII, Titre VIII), en signalant, à l'article 227 : « Il incombe à la famille, à la société et à l'État d'assurer à l'enfant et à l'adolescent, avec priorité absolue, le droit à la vie, à la santé, à l'alimentation, à l'éducation, au loisir, à la professionnalisation, à la culture, à la dignité, au respect, à la liberté et à la sociabilité familiale et communautaire ». Ainsi, les familles ont-elles le devoir juridique d'inscrire leurs enfants dans les institutions scolaires pour qu'ils puissent dépasser très tôt l'égoïsme propre à l'enfance – une invitation à l'anomie – et pour qu'ils puissent établir avec les autres des relations mûres de réciprocité. En ce sens, nous pouvons nous rapporter à la pensée kantienne, selon laquelle l'individu est toujours une fin dont l'autonomie requiert, elle aussi, l'autonomie de l'autre. Cette réciprocité d'autonomies implique, à son tour, le refus de faire de l'autre un moyen, c'est-à-dire de le transformer en objet.

8– L'objet de cet article n'est pas d'analyser les transformations par lesquelles passe la famille classique. Mais il faut absolument prendre en considération de telles transformations quand il s'agit de l'application de la loi.

9– Qu'on considère ici le rôle des associations de parents d'élèves et professeurs dans le contexte d'une gestion démocratique de l'école, telle qu'elle est exprimée dans notre Constitution et dans la LDB. Cf. Piaget, 1973.

10– D'après l'ordonnancement juridique, l'éducation infantile est un devoir de l'État, conformément à l'art. 208, IV. Cf. aussi la LDB, art. 4, IV, incise IV.

Mais, en même temps, la Constitution reconnaît le rôle éminent de l'État dans la recherche et dans la garantie de droits qui ne découlent ni de la vie privée ni du marché. Si la Constitution Fédérale reconnaît, dans un chapitre spécial, la famille comme « base de la société » (art. 226), l'art. 205 reconnaît la compétence de l'éducation comme « devoir de l'État et de la famille à être promue et stimulée avec la collaboration de la société ». L'art. 208 affirme, de façon explicite, que ce devoir d'éduquer sera réalisé sous la forme de l'enseignement qui doit, à son tour, être juridiquement protégé, au vu de son accomplissement.

Parallèlement à cette dialectique entre éducation et enseignement (ou éducation scolaire), la loi présente cette singulière compétence concurrente non compétitive entre les sujets de l'ordre sociopolitique et les sujets de l'ordre privé, y compris l'ordre familial. Les dispositions de la Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale requièrent la « participation des communautés scolaire et locale », de manière à favoriser la « valorisation de l'expérience extrascolaire » (art. 3, X de la LDB).

La défense de la famille comme *societas naturalis* qui garantit les formes institutionnelles de reproduction de l'espèce, ainsi que le maintien et le développement des enfants, trouve un vaste fondement au sein du droit. C'est ce qu'on appelle *potestas ex generatione* ou *ex natura*. Mais, en même temps, nous soutenons la thèse selon laquelle les enfants n'appartiennent pas aux parents, puisque, quoique mineurs, ce sont des individus dotés de droits et de devoirs qui doivent être respectés. C'est ce qu'illustre la Loi n° 8.096/90, qui dit dans son article 5 : « Aucun enfant ou adolescent ne sera objet d'une forme quelconque de négligence, discrimination, exploitation, violence, cruauté et oppression, tout attentat, par action ou omission, vis-à-vis de ses droits fondamentaux étant puni conformément à la loi ».

Or, cette loi, connue comme le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent (ECA), définit le droit à l'éducation, à la culture, au sport et au loisir comme autant de droits fondamentaux de l'enfant et de l'adolescent (chapitre IV du Titre II). C'est ce qui est exprimé dans plusieurs articles, tel l'art. 55 : « Les parents ou responsables ont l'obligation d'inscrire leurs enfants ou leurs protégés dans le réseau régulier d'enseignement ». Cet article est corroboré par l'art. 129 de la même loi, dont l'incise V affirme l'obligation d'inscrire son enfant à l'école, de suivre son assiduité et d'en accompagner sa réussite scolaire.

Le problème se pose quand ce fondement est élargi à l'ensemble de la société et s'accompagne d'une défense de la société organiciste. Dans cette perspective, l'État est considéré comme un simple élargissement de la famille, prise comme

celula mater et comme lieu d'identification entre le naturel et le social. De ce point de vue, l'État devient alors un agent subsidiaire du pouvoir familial¹¹.

Ce point de vue pré-moderne maintient que l'État doit respecter les options familiales, dans la mesure où elles sont hiérarchiquement prévalentes et co-naturelles avec le social. Puisque la famille est le *locus* de la non exploitation économique et du pouvoir hiérarchique, et que les écoles sont une extension de la famille, les unités scolaires servent de médiation à la relation État/famille et doivent réaliser l'option différentielle des parents¹². Cette même perspective prévoit que cette option doit être financée par les pouvoirs publics¹³.

De cette conception organiciste découle une méfiance vis-à-vis des expressions telles que "école de l'État", "école unifiée" ou "école unique", dans la mesure où elles semblent vouloir imposer un modèle de soumission de la famille à l'État, quand l'ordre naturel, voire l'ordre surnaturel, devrait supposer le contraire.

Au cours de l'histoire de l'éducation brésilienne, de nombreuses études et recherches ont rappelé l'existence de polémiques exacerbées à ce sujet, particulièrement dans des moments de définition légale dans le domaine de l'éducation. Beaucoup de pages ont été écrites, maints groupes de pression ont tenté d'influer le Parlement, pour la défense de l'une ou de l'autre perspective de cette question prégnante et particulièrement sensible¹⁴. Chaque fois qu'il s'agit de revoir l'ordonnancement juridique de base du pays ou de l'éducation nationale, cette polémique réapparaît avec vigueur. L'Église catholique, en particulier, est l'institution qui va le plus s'engager, cherchant à conjuguer droit à l'éducation et devoir de la famille, à l'aide de sa doctrine et de son enseignement.

La forme par laquelle a été rédigé l'art. 1^{er} de la LDB semble rouvrir un débat auquel la Constitution de 1988 était censé avoir mis fin.

L'article 1 de la LDB

L'article 1 de la LDB donne une définition ample de l'éducation, de façon à y inclure « les processus de formation qui se développent dans la vie familiale, dans

11– Nous avons vu que la Constitution de 1937 avait déjà abordé la question.

12– Les défenseurs de cette conception trouveront des points de repère chez des auteurs qui ont déjà beaucoup circulé au Brésil, tels que Joseph de Maistre et Louis-Ambroise de Bonald. Sur De Bonald, voir Cunha, 1996. Sur De Maistre, voir Romano, 1994. Voir également Baker, 1985.

13– Cf. Cury, 1988, notamment le Chapitre 1.

14– Cf. Cury, 1988, notamment le Chapitre 1.

la sociabilité humaine, dans le travail, dans les institutions d'enseignement et de recherche, dans les mouvements sociaux, les organisations de la société civile et les manifestations culturelles ».

Rappelons que la loi susmentionnée signale beaucoup de champs comme domaine de l'éducation et qu'elle finit par y inclure également « les processus de formation qui se développent dans la vie familiale ». En même temps, le premier § affirme que « cette Loi légifère sur l'éducation scolaire qui se développe, de façon prédominante au moyen de l'enseignement administré dans des institutions spécifiques ».

La première analyse qu'il convient de faire du premier § de l'article 1 de la LDB est donc syntaxique. Le sujet de la proposition est « cette Loi ». Le démonstratif "cette" suggère la restriction du domaine de l'applicabilité de la loi, face à la définition ample de l'article 1^{er}. La restriction exprimée dans le premier §, champ privilégié par la loi, concerne l'éducation scolaire. Nous passons du signalement général des champs de l'éducation à la disposition légale de l'éducation scolaire. Cette dernière est le complément du verbe transitif indirect "légiférer", verbe modifié par l'expression adverbiale d'intensité "de façon prédominante" – qui, mise entre virgules, à son tour, acquiert une connotation emphatique. Ainsi, de façon claire, cet adverbe restreint-il les deux compléments adverbiaux qui lui font suite, c'est-à-dire, il y aurait prédominance d'un mode spécifique de développement de l'éducation scolaire – l'enseignement – et, dans un *locus* propre – les institutions spécifiques –, ce qui suggère la non-exclusivité des deux. Ainsi la loi a-t-elle laissé un espace pour légiférer sur l'enseignement, quoique à l'intérieur d'une modalité non prédominante, dans les institutions hors du *locus* propre, sans qu'un tel procédé, dès qu'il est réglé par les systèmes, devienne illicite ou illégal.

Mais la loi elle-même, en rapprochant dans le corps du même article le mode prédominant de la transmission de l'enseignement et l'alternative possible, laisse voir clairement que, dans ce cas exceptionnel, l'interaction entre l'institution spécifique et l'institution non spécifique est souhaitable, car, selon l'art. 208 de la Constitution, repris dans l'art. 4, I de la LDB, « l'enseignement fondamental obligatoire (...) constitue un devoir de l'État ». D'ailleurs, l'art. 227 de la Constitution impose aux familles le devoir « d'assurer, avec une priorité absolue, le droit à l'éducation, [visant à] l'accès et [à la] permanence à l'école » (art. 206, I).

Cet adverbe d'intensité - « de façon prédominante » – accouplé à l'expression « institutions spécifiques » signifie que l'enseignement, « devoir de l'État [envers] l'éducation scolaire » (art. 208 de la Constitution) et « devoir de l'État envers

l'éducation scolaire publique » (art. 4 de la LDB) sera mis en œuvre dans les établissements scolaires des systèmes éducatifs et doit être le premier champ d'influence et la première sphère d'action, devant prévaloir sur les autres "processus de formation". Cette prédominance doit notamment se matérialiser dans les tranches d'âge significatives pour la socialisation secondaire qui, comme nous l'avons déjà vu, commence, de nos jours, au plus tard au moment de l'éducation infantile – que la loi nomme préscolaire – qui a lieu entre 4 et 6 ans¹⁵.

L'article 2 de la LDB semble se rapporter à cette échelle chronologique quand, de façon singulière, il inverse l'axe substantif établi par l'article 205 de la Constitution. Si l'article constitutionnel affirme le « devoir de l'État et de la famille », l'art. 2 de la LDB, quant à lui, dispose que « L'éducation, devoir de la famille et de l'État, inspirée des principes de la liberté et des idéaux de la solidarité humaine, a pour finalité le développement plein de l'élève, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification professionnelle ». Cette inversion, ainsi que le signalement du devoir de l'État et de la famille, dans le texte de la Loi Majeure, renverraient à la possibilité d'une éducation scolaire au sein du foyer familial.

Cependant, le Décret n° 5.622, dans son art. 30, régit à son tour le § 4 de l'art. 32 de la LDB, en permettant que l'enseignement fondamental, partie intégrante de l'éducation de base, soit offert en tant qu'enseignement à distance, aux citoyens qui :

- 1– sont empêchés, pour des raisons de santé, de suivre personnellement l'enseignement – c'est-à-dire, celui qui requiert la présence de l'élève ;
- 2– sont porteurs de besoins spéciaux et nécessitent ainsi des services d'accueil spécialisés ;
- 3– se trouvent à l'étranger, pour n'importe quelle raison ;
- 4– vivent dans des localités qui ne disposent pas d'un réseau régulier d'accueil personnel ;
- 5– ont été transférés de manière obligatoire vers des régions d'accès difficile, y compris ceux qui vivent dans les missions situées dans des régions frontalières ; ou bien dans les prisons.

L'incise IV attire notre attention. On y signale que l'inexistence d'un réseau régulier peut alors donner lieu à des dispositifs d'éducation à distance, à ce niveau d'enseignement.

15– Selon les Lois 11 114/05 et 11 273/06, l'obligation scolaire est exigée à partir de 6 ans, étendant à 9 ans la durée de l'enseignement obligatoire.

Mais il n'est pas inutile de répéter que, du point de vue historique et légal, l'obligation scolaire institutionnelle, telle qu'elle est définie par la législation actuelle et interprétée par des organismes supérieurs compétents, n'a pas été la voie organisationnelle normale et prédominante dans le cadre de l'éducation scolaire nationale.

Historique

La possibilité d'une éducation scolaire au foyer prendrait-elle ses racines dans la formation coloniale brésilienne, dans nos traditions patriarcales et dans le modèle colonisateur¹⁶ ? Mendonça et Vasconcelos (2005 : 18-19) signalent que : « chez les élites brésiliennes du XIX^e siècle, l'éducation domestique consistait en une pratique largement acceptée, et reconnue par une partie significative de ces élites comme étant la plus appropriée à l'enseignement de leurs enfants, notamment des petites filles et des petits garçons jusqu'à un certain âge, et considéré même comme un signe distinctif de position sociale ».

Outre le devoir qui lui incombe, par le principe d'autorité issu de l'*ex-generazione*, et pour la raison qu'elle représente bien un *locus* d'éducation, la famille serait aussi une institution pertinente pour l'enseignement, en raisonnant à partir du caractère indicatif du droit du "gouvernement de la maison"¹⁷, qui coiffe jusqu'au gouvernement de l'État, *locus* de l'instruction publique, selon l'analyse de Mendonça et Vasconcelos (2005 : 22-23). « Dans les foyers, beaucoup de familles pensaient que le fait de donner ou de ne pas donner de l'éducation à leurs enfants dépendait de leur volonté, particulièrement quand le concept d'instruction publique s'identifiait à l'assiduité de l'élève à une école de l'État. L'école n'était pas considérée comme un lieu approprié, soit à cause de ses installations déficientes, soit pour la diversité des enfants et de jeunes gens qui la fréquentaient, ou encore par crainte des effets contraires à la moralité que cette réunion de petits garçons, et surtout de petites filles, pourrait provoquer ».

Des exemples toujours cités comme formes d'éducation au foyer sont ceux des femmes précepteurs (souvent étrangères) et ceux des dénommés "*tio padre*"¹⁸. « Les riches apprenaient à lire, à écrire et à compter à la maison, sous la direction de leur mère (quand celle-ci n'était pas analphabète), d'un quelconque colporteur

16- Cf. Vasconcelos, 2004.

17- Cf. Bobbio, 1995.

18- Litt. : "oncles-prêtres". Comme exemple d'éducation familiale avant l'entrée au collège, citons ici le roman de Raul Pompéia, *O Ateneu*.

plus instruit, d'un maître d'école ou d'un prêtre. Ayant dépassé ce niveau, ils poursuivaient leurs études dans les collèges religieux » (Costa, 1983 : 196).

Pour autant, nous ne pouvons pas oublier que, pendant longtemps, les internats – notamment dans les établissements d'enseignement au niveau du collège – et les semi-internats ont été un espace éducatif privilégié par les familles aisées. « Après l'arrivée de la Cour portugaise, le renouvellement de la société brésilienne a induit une augmentation de la demande locale de scolarisation. Contraintes par les mœurs européennes et par les besoins économiques, les familles natives commencent à souhaiter un meilleur niveau d'instruction pour leurs enfants. Ce mouvement prend son élan à partir de la deuxième moitié du [XIX^e] siècle, avec la construction de la première voie de chemin de fer et avec l'amélioration générale du système de transports. Les familles rurales ont alors pu, avec une plus grande commodité, envoyer leurs enfants aux internats de la Cour ou à ceux des grandes capitales. Une augmentation sensible du nombre d'établissements scolaires correspond à cette demande » (Costa, 1983 : 180).

Le maintien du soutien à la thèse du "gouvernement de la maison" révèle aussi une négligence historique de nos élites en ce qui concerne l'accès de tous à une scolarisation institutionnalisée, étant donné la longue inexistence d'un réseau scolaire systématique et public. L'émergence d'un système officiel d'enseignement et d'un réseau public d'alphabétisation pour tous interviendra assez tardivement. Selon Mendonça et Vasconcelos (2005 : 21) : « Rompre avec ce monopole et cet isolement des familles vis-à-vis de la formation de leurs enfants constitue une tâche qui va exiger de l'État l'élaboration des fondements de sa doctrine, pour répondre à l'ouverture de ce débat légitime ».

Cela ne veut pas dire que la possibilité d'offrir l'éducation scolaire au sein de famille soit quelque chose d'exclusif et d'original au Brésil. La législation de maints pays européens inclut cette possibilité, comme c'est le cas pour l'Angleterre et pour la France¹⁹.

Les précédentes Constitutions brésiennes, dans les dispositions portant sur l'éducation, ont aussi associé l'éducation à la famille en laissant entrevoir que, outre l'éducation qui lui appartient en propre, la famille aurait la possibilité de fournir en son sein l'instruction nécessaire. La Constitution de 1934 disposait,

19– À titre de comparaison, voir l'article 7 de la loi du 28 mars 1882 de la France, version modifiée par la loi du 22 mai 1946. Cette loi stipule que « Au cours du semestre de l'année civile où un enfant atteint l'âge de six ans, les personnes responsables doivent, quinze jours au moins avant la rentrée des classes, soit le faire inscrire dans une école publique ou privée, soit déclarer au maire et à l'inspecteur d'académie qu'elles lui feront donner l'instruction dans la famille ».

dans son art. 149 que « l'éducation est un droit de tous et doit être administrée par la famille et par les pouvoirs publics ».

Le Plan National de l'Éducation de 1937 – avorté – disposait, dans son article 4, que « l'éducation est droit et devoir de tous. Il incombe particulièrement à la famille et aux pouvoirs publics de l'administrer aux Brésiliens et aux étrangers résidents au Brésil par tous les moyens légitimes ». À son tour, l'article 39 disait que « l'obligation de l'éducation primaire peut s'accomplir dans les écoles publiques, privées, ou bien à la maison ». Et son article 40 réitère : « De 7 à 12 ans, tout enfant est tenu de fréquenter l'école, sauf quand il reçoit de l'instruction au foyer ».

La Constitution de 1937, octroyée par la dictature de l'*Estado Novo*, dans son article 125, affirme que « l'éducation intégrale des enfants est le premier devoir et le droit naturel des parents. L'État ne pourra pas ignorer ce devoir, et doit collaborer, de façon primordiale ou subsidiaire, à faciliter son exécution ou à suppléer les déficiences et les lacunes de l'éducation privée ». À son tour, la Constitution de 1946 disait, dans son art 166, que « l'éducation est le droit de tous et sera accomplie à la maison et à l'école »²⁰.

La loi 4.024/61 répète aussi, dans son article 2, cette même formulation constitutionnelle, qui apparaîtra dans l'article 168 de la Constitution de 1967. L'article 4 de la loi 4.024/61 affirmait également : « Il est assuré à tous, dans la forme de la loi, le droit de transmettre ses connaissances ». Cette même loi, dans son article 30, dit encore que : « Ne pourra *exercer une fonction publique*, ni occuper non plus un emploi dans une société d'économie mixte ou dans une entreprise concessionnaire des services publics le père de famille ou *le responsable d'un enfant en âge scolaire* qui ne serait pas à même de prouver qu'il *a procédé à l'inscription de son fils* dans un établissement d'enseignement, *ou* que celui-ci est en train de *recevoir de l'éducation au foyer* » (c'est nous qui soulignons) .

En 1966, l'avis n° 474 du Conseil Fédéral de l'Éducation (CFE) cherche à légiférer sur l'obligation scolaire, en la justifiant et en proposant, au moyen d'un avant-projet de décret, la réglementation de ce dispositif. Cet avant-projet critique, en outre, le manque d'intérêt des parents comme l'insuffisant investissement de l'État, en obligeant le pouvoir public à corriger la négligence des responsables – soit la famille, quand elle retient chez elle son enfant ou n'en prend pas assez soin ; soit les pouvoirs publics, quand ils ne créent pas davantage d'écoles et

20– La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme – dont le Brésil est signataire – stipule, dans son art. 26, § 3 : « les parents ont la priorité de droit pour le choix du genre d'instruction qui sera donnée à leurs enfants ». Par contre, la Convention relative à la lutte contre la discrimination au sein de l'enseignement (1960) réitère le droit des parents à pouvoir choisir entre les établissements du réseau public ou du réseau privé.

notamment quand l'assistance qu'il offre aux élèves est déficitaire. Le même CFE, des années plus tard, revient sur le problème par l'Avis 871 du 04/12/86, mais cette fois-ci, en se rapportant explicitement à l'éducation au foyer. En traitant des transferts à l'intérieur de ce qu'on appelait alors l'enseignement du premier degré, cet avis affirme : « Rien ne permet de croire que le législateur ait voulu innover, en créant des entraves formelles au libre passage d'une école à l'autre, quant il s'agit de classes précédant la 5^e (ancienne 1^{re} année du gymnase). Il ne serait même pas convenable ou cohérent qu'il le fasse. D'abord parce que la loi prévoit – et cette prévision a une signification importante vis-à-vis de l'enseignement élémentaire – que l'éducation peut être offerte au foyer. Apprendre les premières lettres à la maison, ou dans l'extension naturelle du foyer, c'est-à-dire dans une petite école quelque peu informelle, à côté de la maison, constitue une pratique commune qu'aucune loi ne saurait empêcher ou justifier, fût-ce au nom d'un quelconque intérêt humain ou social. [...] D'ailleurs, l'article 30 de la Loi 4024 admet que le père doit être considéré comme exerçant le devoir de donner de l'instruction à son fils, s'il prouve qu'il le fait chez lui ».

La loi 5.692/71 admettait l'existence, au sein de la famille, d'études équivalentes à celles de l'enseignement du premier degré, donnant lieu à l'entrée à l'école du second degré, en accord avec l'article 21. La loi 9.394/96 dispose quelques chose de similaire, dans son article 44, II, quand elle mentionne la conclusion de l'enseignement moyen, ou de son équivalent, en vue de faire des études supérieures²¹.

L'équivalence a toujours trait à une comparaison entre des études réalisées dans des locaux, processus, institutions ou modalités différents, dont une évaluation permet (ou non) d'en situer les contenus à un même niveau, correspondant à un degré d'appréhension isonomique des composants du *curriculum*. Aussi, avec la demande d'équivalence, accompagnée d'une évaluation, on évite à la fois des initiatives arbitraires, en même temps qu'on donne à l'étudiant, en matière de composants du curriculum, les conditions d'accompagner avec succès l'étape d'enseignement à laquelle il postule²².

21– La Loi 4.024/61 contenait, dans son article 37, l'expression « *ciclo ginasial ou equivalente* » (cycle gymnasial ou équivalent), pour des raisons d'inscription à la 1^{ère} "série" (année) du cycle collégial. Il en est de même quant à l'art. 69 qui, en visant l'admission à l'enseignement supérieur, accepte le cycle collégial ou équivalent. L'expression études réalisées sans accomplissement de scolarité était étroitement liée à la réalisation des examens dits « *de madureza* » (de maturité) destinés aux jeunes entre 16 et 19 ans, lors de la conclusion du cours gymnasial et collégial (voir art. 99).

22– Pour une vision normative au sujet de l'équivalence, au sein de la Loi 4.024/61, voir Avis CFE 274/64.

Ce petit résumé historico-juridique, allant de 1934 à la Constitution de 1988, permet de dégager que, plus que *fumus bonis juris*, l'éducation scolaire au foyer, pour l'enseignement primaire, bénéficiait d'une légalité certaine.

Ceci étant, quel empêchement légal pouvait-il y avoir dans le fait de considérer comme équivalentes – à condition qu'elles soient dûment évaluées – des études faites au sein de la famille, dans l'univers domestique, au cas où la législation pertinente serait respectée ?

À partir de la Constitution de 1988, notamment à l'occasion de l'avènement de la Loi n° 8.096/90 et de la Loi n° 9.394/96, cette possibilité d'éducation au foyer, au niveau de l'enseignement primaire, cesse d'être statuée de façon claire et directe. Ce qui ne permet plus d'en induire l'existence d'un droit certain, ayant une base légale distincte et explicite.

Toute l'ambiguïté qui existait à ce sujet a été levée, que ce soit par l'avis spécifique du CNE, ou par l'*acordão* du STJ. En effet, il y a une différence entre la notion d'éducation, telle qu'elle est véhiculée dans l'art. 1^{er} de la LDB, et celle d'éducation scolaire. Si, jusqu'en 1988, l'idée de la possibilité d'éducation scolaire au foyer (au niveau de l'enseignement primaire) était claire et sans ambages, à partir de 1988, cette possibilité subissait un tour interprétatif qui oscillait entre la norme explicite et une compréhension désirable de la norme, de la part de certains agents intéressés par le maintien de l'éducation domestique traditionnelle.

Les définitions de l'organisme normatif national, en 2000, et de l'organisme de la justice, en 2002, compétents en la matière, ne laissent pas de doute. L'enseignement fondamental doit obligatoirement se faire dans les institutions scolaires autorisées par les pouvoirs publics.

L'article 24 de la LDB

L'art. 24 fait partie du chapitre consacré aux Dispositions Générales de l'Éducation de Base. Ce chapitre traite des finalités majeures, de l'organisation et des règles communes à l'éducation de base. Voici cet article, *in extenso* :

« L'éducation de base, dans ses niveaux fondamental et moyen, sera organisée selon les règles communes suivantes :

- I. le nombre minimum d'heures annuelles exigées sera de huit cents heures, distribuées sur une limite minimum de deux cents jours de travail scolaire effectif, étant exclu le temps réservé aux examens finaux, s'il y en a ;

- II. la classification dans n'importe quelle série (année) ou étape, excepté la première série de l'enseignement fondamental, peut être faite :
 - a) par promotion, pour les élèves qui ont suivi, avec succès, la série (année) ou phase antérieure, à l'école elle-même ;
 - b) par transfert, pour les candidats provenant d'autres écoles ;
 - c) indépendamment de la scolarisation précédente, par une évaluation réalisée par l'école, qui puisse définir le degré de développement et d'expérience du candidat et permettre son inscription dans la classe (série ou année) ou étape adéquate, selon la réglementation du système d'enseignement respectif ;
- III. dans les établissements qui adoptent la progression régulière par séries (années), le statut scolaire peut admettre des formes de progression partielle, pourvu que soit préservée la séquence du curriculum, et observées les normes du système d'enseignement respectif ;
- IV. des classes ou des groupes pourront être organisés avec des élèves appartenant à des séries (niveaux ou années) distinctes, mais avec des niveaux équivalents de progression dans la matière, pour l'enseignement de langues étrangères, arts ou autres composantes du curriculum ;
- V. l'évaluation du rendement scolaire devra observer les critères suivants :
 - a) évaluation continue et cumulative de la performance de l'élève, avec une dominance des aspects qualitatifs sur les quantitatifs et des résultats obtenus au cours de l'année sur ceux obtenus éventuellement aux examens finaux ;
 - b) possibilité de rattrapage d'études pour des élèves ayant un retard scolaire ;
 - c) possibilité d'avancement dans les études dans les cours et séries (années) à travers une évaluation de l'apprentissage ;
 - d) mise à profit des études réalisées avec succès ;
 - e) obligation de suivre des cours de rattrapage, de préférence durant la période scolaire, destinés aux cas de bas rendement scolaire, cours à programmer selon les règlements des institutions d'enseignement ;
- VI. Le contrôle de l'assiduité sera pris en charge par l'école, conformément aux dispositions de son règlement et selon les normes du système respectif d'enseignement, l'assiduité minimum de soixante quinze pour cent du total des heures d'enseignement étant exigé pour être reçu ;
- VII. Il revient à chaque institution d'enseignement d'accorder des relevés de la trajectoire scolaire de l'étudiant, des diplômes ou des certificats des cours réalisés, avec les spécifications adéquates ».

Revenons sur le § II, c, de cet article 24 de la LDB, censé définir une des composantes de cette question. On s'aperçoit que la construction des connaissances, des valeurs, des attitudes et des compétences acquises par l'individu dans les espaces extrascolaires peut, selon lui, recevoir une reconnaissance formelle. Il faut pour autant qu'elle soit dûment fondée sur la loi et sur les normes définies par le système.

Le § II, c, une fois réglementé par l'organisme respectif du système, est une façon de réaliser, rétroactivement, exceptionnellement et de manière justifiée, ce qui doit être réalisé de façon prédominante dans des institutions scolaires : l'obligation d'éducation scolaire administrée en présence de l'élève au sein de l'enseignement fondamental, à l'intérieur des institutions scolaires. L'exception, comme toujours, doit être justifiée. La France exigeait cela au XIX^e siècle et l'exige encore, en distinguant instruction et scolarité²³. La première est obligatoire et peut, avec une justification raisonnable, remplacer l'instruction donnée à l'école. La scolarité consiste en l'obligation des pouvoirs publics d'offrir une organisation scolaire en accord avec le droit.

L'obligation d'inscrire les enfants dans l'enseignement fondamental est une responsabilité des parents, de telle sorte qu'en cas de négation évidente et obstinée de ce droit, le Code Pénal, dans son article 246, prévoit le crime d'abandon intellectuel. Les parents ou tuteurs, responsables des mineurs, qui seront considérés coupables d'omission vis-à-vis de l'instruction primaire des enfants (aujourd'hui appelée enseignement fondamental) feront l'objet d'une sanction explicite de la loi. Il en est de même concernant l'art. 6 de la LDB, qui affirme qu'il est du devoir des parents ou responsables d'effectuer l'inscription des mineurs, à partir de sept ans, dans l'enseignement fondamental²⁴.

Aussi, l'article 5 de la même LDB reprend-il cette obligation au sein des institutions spécifiques et sous la forme d'une éducation en présence de l'élève. Le § III de cet article exige que les parents contrôlent l'assiduité de leurs enfants à l'école.

23- La Loi Jules Ferry de 28/3/1882 modifiée dans son article 16 par la loi de 11/8/1936, statuait que « Les enfants qui reçoivent l'instruction dans leur famille font, à l'âge de huit ans, de dix ans et de douze ans, l'objet d'une enquête sommaire de la mairie compétente, uniquement aux fins d'établir quelles sont les raisons alléguées par les personnes responsables et s'il leur est donné une instruction dans la mesure compatible avec leur état de santé et les conditions de vie de la famille. Le résultat de cette enquête est communiqué à l'inspecteur de l'enseignement primaire ».

24- À propos de l'obligation scolaire, voir Bahia Horta, 1998.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- ARENDT (H.), 1991, *A condição humana*, Rio de Janeiro, Forense.
- BAHIA HORTA (J.-S.), 1998, « Direito à educação e obrigatoriedade escolar », *Cadernos de Pesquisa*, n° 104, julho, pp. 5-34.
- BAKER (C.), 1985, *Insoumission à l'école obligatoire*, Paris, Barrault.
- BERGER (P.-L.) & LUCKMAN (T.), 1973, *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes.
- BOBBIO (N.), 1987, « Reformismo, socialismo e igualdade », *Novos Estudos Cebrap*, n° 19, dezembro, pp. 12-25.
- BOBBIO (N.), 1995, *Direita e Esquerda : razões e significados de uma distinção política*, São Paulo, UNESP.
- COSTA (J.-F.), 1983, *Ordem médica e norma familiar*, Rio de Janeiro, Graal.
- CUNHA (L.-A.), 1996, « Sociedade, Estado e educação », *Revista Brasileira de Educação*, jan/abr, n° 1, pp. 50-66.
- CURY (C.-R.-J.), 1988, *Ideologia e educação brasileira : católicos e liberais*, São Paulo, Cortez e associados.
- MENDONÇA (A.-W. P.-C.) & VASCONCELOS (M.-C.-C.), 2005, « A Gênese do Conceito de Educação Pública », in L. Ramos (org.), *Igreja, Estado e Educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Virtual.
- MOLLO-BOUVIER (S.), 2005, « Transformação dos modos de socialização das crianças : uma abordagem sociológica », *Educação e Sociedade*, vol. 26, n° 91, Maio/Ago, pp. 391-403.
- PIAGET (J.), 1973, *Para onde vai a educação?*, Rio de Janeiro, José Olympio.
- ROMANO (R.), 1994, « O pensamento conservador », *Revista de Sociologia e Política*, n° 3, pp. 21-32.

LES PARENTS D'ÉLÈVES FACE À LA DÉLIQUESCENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF CONGOLAIS (RDC)

Une illustration des limites du modèle participatif

Sonia MRSIC-GARAC*

En coopération étroite avec l'Église Catholique, à qui l'État colonial avait confié le quasi monopole de la formation scolaire, le Congo indépendant avait rapidement construit un réseau scolaire qui avait permis à la plupart des enfants de recevoir une éducation gratuite. Cependant, en 1974, le pouvoir mobutiste, qui visait à contrôler l'ensemble de la société, étatisa toutes les écoles confessionnelles (Busugutsala, 1997). Sans le personnel ecclésiastique et l'apport financier des Églises, tout le système risquait de s'écrouler, d'autant plus que la chute du prix du cuivre annonçait une crise économique sans précédent (*ibid.*). Le chef de l'État entama alors des négociations avec l'Église pour essayer de la persuader de poursuivre la collaboration dans le cadre de l'enseignement étatisé. Celles-ci aboutirent en 1977 à la signature de la Convention de gestion des écoles nationales entre l'État et les Églises, qui fonda une fragile paix scolaire. Le secteur éducatif public se divisa alors en quatre réseaux : le non conventionné, les conventionnés catholique, kimbanguiste, et protestant. Ce découpage a abouti à une sorte de quadruple administration¹ et à une organisation très complexe.

Entre temps, l'État ne construisant déjà plus de nouveaux établissements et n'entretenant pas non plus ceux en fonctionnement, les parents ont commencé à payer des frais d'intervention ponctuels afin de financer certains travaux. En 1975, les comités de parents furent institués au sein des écoles pour encadrer la participation financière des usagers. Suite aux politiques d'ajustements structurels imposées par les institutions financières internationales, la part des dépenses publiques consacrée à l'éducation a chuté de 26 %, en 1982, à 7 % en 1986 (BM, 2005). L'"ajustement éducatif" frappa le statut du corps enseignant de plein fouet.

*- Chercheur en sociologie au centre « Pôle Sud » de l'Université de Liège (soniamrsic@hotmail.com).

1- Les confessions religieuses, qui gèrent plus ou moins 75 % des écoles primaires (les écoles conventionnées), disposent chacune de services de gestion appelés "bureaux de coordination", aux niveaux national, provincial et local. L'état, qui est resté le pouvoir organisateur officiel, gère directement les écoles non conventionnées (ou officielles). Il existe aussi un secteur privé dont les écoles ne bénéficient d'aucun subside de la part de l'État.

La Conférence Nationale Souveraine (1991-92) jeta les bases de la démocratisation du système politique, mais le chef de l'État, en s'accrochant à son pouvoir, a fortement ralenti le processus. La coopération internationale s'est considérablement réduite et le Zaïre a plongé dans le chaos. À l'occasion de pillages dans plusieurs villes, les militaires non payés saccagèrent nombre d'infrastructures publiques, laissant derrière eux des écoles dévastées. Le pays ne se remit jamais de ces troubles et l'administration sombra dans une incomparable déréliction. En 1992, afin d'éviter une année blanche suite à la grève illimitée des enseignants non payés, la conférence épiscopale et l'Association nationale des parents d'élèves du Congo (ANAPECO) ont proposé, comme solution provisoire, la prise en charge des enseignants par les parents sous forme d'une prime de motivation. Depuis, le poids des frais scolaires à charge des parents n'a fait qu'augmenter. S'est ainsi institutionnalisé un système palliatif complexe et opaque, basé sur la participation des parents, qui financent en moyenne 85 % de son coût, largement dominé par le poids des rémunérations des enseignants (*ibid.*). Paradoxalement, les mesures prises par des acteurs de la société civile ont permis la survie d'un segment important de l'État. On assiste ainsi à la "réappropriation" négociée d'une administration par les fonctionnaires et les usagers, constat assez éloigné de l'idée de l'absence pure et simple d'un État dit en faillite.

Conscients de l'essoufflement des parents, les évêques congolais ont décidé, en 2004, de mettre fin à ce système dans leur réseau. Le ministère de l'Éducation a emboîté le pas et a étendu l'interdiction de la prime de motivation des enseignants à l'ensemble du secteur éducatif public. Néanmoins, le gouvernement n'ayant rien prévu pour compenser le manque à gagner, cette mesure populiste n'a jamais été respectée. Elle a eu pour effet de déclencher une crise scolaire chronique et une grande polémique autour des frais scolaires, à laquelle ont également pris part les partenaires du développement, de retour depuis l'instauration du gouvernement de transition, en 2003. En 2006 fut élu démocratiquement un nouveau gouvernement, qui a formellement placé l'éducation parmi ses cinq priorités. Cependant, enfants et parents attendent toujours qu'il réalise ses promesses...

Du mythe participatif ...

Les années 1990 ont relancé le débat sur l'éducation dans les pays en développement. Les conférences internationales² sur l'éducation ont consacré le "partenariat" pour atteindre leurs objectifs, notamment une éducation de qualité pour

2- La conférence de Jomtiem en 1990 et le forum de Dakar de 2002.

tous en 2015. La RDC a adopté formellement ce modèle, lors des États généraux de l'Éducation de 1997, dans lequel l'État s'est engagé à collaborer avec les acteurs de la société civile afin de partager les responsabilités et de relever les défis de l'éducation. Les Églises, les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves (APE) ont ainsi été élevés au rang de partenaire éducatif. Désormais, la communauté internationale prône une nouvelle stratégie de gestion décentralisée, qui sollicite les APE comme acteurs clés. Considérées comme un contre-pouvoir capable de défendre les intérêts des parents, celles-ci sont encensées pour leurs aptitudes potentielles à assurer la "bonne" gouvernance dans une dynamique pro-pauvres, en assurant un rôle de vigile. Dans le cadre de ce modèle dominant, dit "participatif", les parents sont censés participer à la prise de décision, à la gestion et, à travers leurs structures représentatives au niveau régional et national, à la conception des politiques d'éducation.

Toutefois la participation, pour produire les effets positifs escomptés, suppose non seulement l'existence de cadres de concertation mais aussi d'une volonté du gouvernement de partager son pouvoir de décision, d'un espace public et d'organisations de la société civiles compétentes, représentatives, et autonomes (Rombouts, 2006). Or, notre étude³ montre que les conditions minimales à la "participation" des parents ne sont pas réunies et que le problème ne peut pas se résoudre simplement avec un programme de "renforcement de capacités", au terme duquel les parents, responsabilisés, détiendraient le pouvoir de "discipliner" les autres acteurs. Contrairement à la vision de nombreux intervenants extérieurs⁴, il ne suffit donc pas d'activer de soi-disant "potentialités inexploitées" des parents. Les remèdes standardisés, conçus en dehors du contexte où ils sont projetés, ne tiennent compte ni des logiques des acteurs, ni des arrangements locaux entre eux. Ils sous-estiment la résilience des configurations sociales hybrides entre acteurs étatiques et non étatiques et leurs collusions d'intérêts. Avant de mettre en place une quelconque stratégie idéalisée de la participation des APE, il est nécessaire de connaître leur fonctionnement, leurs rôles, et plus globalement, de comprendre sur quels ressorts socio-anthropologiques fonctionnent le système éducatif congolais et le pouvoir qui s'y déploie.

3- Cet article se base sur les résultats d'une recherche qualitative d'une soixantaine de jours (mai 2006 et juin 2007) dans les arènes éducatives de Lubumbashi et de Kinshasa (entretiens compréhensifs avec les différents acteurs ; observation directe de réunions, d'interactions entre acteurs ; analyse de documents comme les procès verbaux, les communiqués officiels, la correspondance, etc.). L'étude a été réalisée par l'auteur dans le cadre du programme du Groupe de recherche en appui à la politique belge de coopération (GRAP) dont l'objectif général est d'étudier l'intervention des organisations de la société civile dans les questions de développement en Afrique.

4- Cette vision se retrouve dans les rapports de diverses organisations internationales comme la Banque Mondiale, UNESCO, OXFAM, etc. consacrées à l'éducation dans les "pays en développement".

... au leurre de la gestion décentralisée

L'étonnante résilience du système éducatif et la pérennité de sa configuration administrative ne sauraient masquer ni la disparition d'un pouvoir de régulation publique classique, ni la désinstitutionnalisation de l'État, fragmenté et décentralisé. En RDC, les acteurs locaux n'ont pas attendu les recommandations des partenaires techniques et financiers pour prendre en main la gestion de l'éducation. De nouvelles formes de régulation ont émergé des constantes négociations. Ainsi, le système éducatif actuel apparaît comme un ensemble d'arrangements entre les différents acteurs, dont certains s'institutionnalisent.

L'illustration de ce dernier propos nécessite une brève explication du fonctionnement du mécanisme de financement de l'éducation publique en RDC. Il s'agit d'un système de financement ascendant, à partir des contributions des familles, qui irrigue les administrations scolaires au niveau local, provincial et national. Ce système de financement repose sur un mécanisme de ventilation officiel qui permet de répartir à tous les niveaux des pourcentages des différents frais, repris dans une nomenclature complexe (Verhaghe, 2007 : 8). Les recettes perçues à l'école sont ainsi redistribuées « selon des circuits hiérarchiques stricts » (*ibid.*). Symétriquement au flux ascendant d'argent, le circuit déploie une pression en cascade qui aboutit au niveau des usagers. Afin de recouvrer les frais, les chefs d'établissement, acteurs charnières entre usagers et gestionnaires, chassent les enfants débiteurs, ne les autorisant à revenir qu'une fois leur dette acquittée. L'augmentation du taux d'abandon, les exclusions et humiliations des mauvais payeurs, la dévalorisation de la fonction d'enseignants humiliés devant leurs nouveaux "employeurs", les inégalités entre enseignants, enfants, et établissements sont quelques-uns des effets pervers de ce système de rémunération de substitution.

Ces inégalités s'expliquent par le fait que les montants de la prime de motivation et des frais d'intervention ponctuels, qui constituent la plus grande part des frais imposés, sont négociés localement. Les autres sont fixés au niveau provincial et national. Concrètement, des représentants des enseignants, des parents, le chef d'établissement et, éventuellement, le curé de la paroisse se réunissent en comité de gestion (CG), prennent une décision par consensus et font une proposition à l'Assemblée Générale des parents. Arrivé à un consensus lors de cette assemblée, un procès verbal fait foi. Au mieux, le montant des frais est avalisé localement, lors d'une assemblée sous-tendue par des rapports de force ; au pire, les assemblées n'ont pas lieu et ce montant est alors communiqué *via* le « cahier des communications » de l'élève, ou rendu public sur un panneau d'affichage. Malgré leur apport financier et la source de légitimité directe dans la gestion des

affaires publiques⁵ qui leur a été conférée, les parents n'exercent ni un pouvoir de décision, ni un contrôle sur l'utilisation des fonds. La décadence du système éducatif a accru le pouvoir des gestionnaires locaux et des chefs d'établissement. Cette tendance est d'ailleurs de plus en plus décriée par les évêques congolais, qui n'arrivent plus à faire régner l'ordre dans leur réseau d'enseignement. Comme le montre l'extrait d'entretien suivant, les membres du comité de parents (CP), trop étroitement soumis à l'aval du chef d'établissement, ne peuvent pas exercer les rôles qui sont attendus d'eux. « *S'ils ont des projets, ils viennent me trouver, alors je peux les autoriser à contacter les autres. Mais eux, de leur côté, ne peuvent pas se réunir sans m'avertir, sinon, c'est l'anarchie !* » (la directrice d'un établissement conventionné catholique).

Les membres du CP, généralement, se réunissent uniquement à l'initiative du chef d'établissement, qui les convoque pour valider un projet de construction à financer par les parents ou pour participer au CG. Sans dynamique locale propre, les CP, dont parfois un seul membre est actif (les autres faisant office de figurants sur une liste formelle), sont en quelque sorte des associations fictives. Les négociations, dans cet espace de concertation, sont limitées. D'après certains témoignages, les parents redoutent l'échec arbitraire de leurs enfants. Outre le chantage, l'humiliation et les rumeurs sont des armes fréquemment utilisées dans le champ scolaire. Ainsi, un CP non docile est facilement mis à l'écart et remplacé par un autre. Alors que les directeurs d'écoles peuvent apparaître comme des potentats locaux vis-à-vis des usagers, ils sont soumis, au sein d'un système plus large, à une hiérarchie qui exerce sur eux une forte pression pour qu'ils s'acquittent des frais administratifs, en les menaçant notamment d'une mutation en brousse, où la prime de motivation est beaucoup plus basse.

Une analyse en termes de logiques d'acteur des membres du CP permet d'élargir le prisme réducteur de la soumission et de ne pas idéaliser les stratégies de renforcement de capacités de CP. Certains parents ont un réel pouvoir au sein du CG, mais ne l'utilisent pas forcément pour défendre l'intérêt des autres parents. La soumission, comme les logiques d'acteur qui seront abordées plus loin, peut notamment s'expliquer par la procédure de sélection non démocratique des membres. Les élections des membres des CP, qui ne s'organisent jamais sur base d'un projet, sont souvent biaisées : soit les membres sont cooptés par le chef d'établissement ou les gestionnaires, soit le nombre de candidats est limité par une série de conditions d'éligibilité (avoir un emploi, une parcelle, être catholique, etc.). Ainsi, les membres sont souvent des notables, ou du moins des

5- Il n'existe cependant toujours pas de cadre contractuel clair qui donnerait aux parents un véritable pouvoir de décision et de contrôle. Le nouveau cadre législatif, en cours d'élaboration, pourrait y remédier.

connaissances des gestionnaires. Les motivations des membres du CP peuvent être lucratives (les arrangements avec le directeur permettant de ne pas payer les frais scolaires de leurs enfants sont courants) ; elles peuvent être aussi sociales, (cumulant déjà plusieurs places d'honneur dans la localité, les membres du CP confortent, voire élargissent ainsi leur réseau de relations utiles). Ceci explique pourquoi le renouvellement des membres pose souvent problème. Le CG de l'école est donc davantage un espace d'opportunités qu'un lieu où se dessine un projet collectif.

L'espace scolaire exprime parfaitement le flou de rapports de force et de pouvoir, tout comme leur mode de déni. Les parents qui arrivent à s'y faire une place n'ont pas forcément intérêt à la transparence. Ils ne sont pas choisis pour leurs compétences mais selon d'autres critères (affinité, docilité). Le CG constitue rarement un espace de démocratie participative et de transparence. En réalité, la participation des parents a toujours été financière et palliative et leur représentation dans le GG n'y change rien. Il est évident que les CP exercent certaines fonctions latentes capitales. Ils constituent un véritable rouage du système éducatif. Ainsi, les membres des CP ont vite été amenés à jouer un rôle de "coach" chargé de motiver les parents à trouver de l'argent pour envoyer leurs enfants à l'école et, du même coup, faire survivre celle-ci. Paradoxalement, ils ont la tâche de "conscientiser" des parents, souvent plus pauvres qu'eux, au sujet de l'importance de l'éducation et, plus prosaïquement, de la nécessité de payer pour la recevoir ! Pour ce faire, ils s'appuient sur un discours moralisateur alors qu'eux-mêmes doutent de cette école minée par la corruption et qui offre une éducation au rabais. Leur position est donc assez inconfortable, surtout au sein des écoles démunies, où certains acteurs comprennent qu'une stratification sociale est en train de s'approfondir, faisant des inégalités scolaires patentes les prémisses d'inégalités sociales futures (Boyle, 1999). Des débats se font alors jour, mais le contexte contraignant semble empêcher que ces discours d'impatience se transforment en action collective. La configuration du pouvoir ne met pas les parents dans une position propice à la contestation.

La nouvelle identité de co-gestionnaire et de censeur conférée aux parents suscite de multiples résistances de la part de ceux qui ont toujours eu ce pouvoir, mais aussi de la part des intéressés qui n'aspirent pas forcément à ces nouveaux rôles. Tous ceux qui gèrent sont considérés comme des complices, et non comme des partenaires dignes de confiance. Il faut donc être relativement "fort" pour endurer ces soupçons, et encore plus pour ne pas se plier aux normes sociales en vigueur, c'est-à-dire pour supporter le coût social de l'intégrité (Blundo & Olivier De Sardan, 2001). Car ceux qui ont une place au sein du système, et donc une parcelle de pouvoir, sont obligés de l'exploiter et d'en faire profiter leur entourage, sous peine de sanction sociale. Une gestion transparente visant l'intérêt général

est donc difficilement envisageable. Ainsi, l'école ressemble à un espace transactionnel où règnent la loi du clientélisme et celle de la "motivation". Les relations s'organisent autour de celles-ci.

Privatisation "rhizomatique" de l'éducation et obstacles au changement

La corruption de fonctionnaires ("motivation" donnée aux agents pour faire avancer un dossier, cadeau d'une boisson à un enseignant pour qu'il soit indulgent lors de l'évaluation, enveloppe à l'inspecteur pour qu'il ferme les yeux, etc.) et la prévarication (vente de formulaires pré-imprimés qui sont officiellement gratuits, par exemple) sont des pratiques quotidiennes. Le système scolaire s'est ainsi transformé en un espace d'opportunités financières où les différents acteurs, animés par des logiques d'enrichissement personnel ou de survie, se livrent à des pratiques corruptives qu'ils justifient par les contraintes de leur environnement. Ainsi s'opère, *via* les interactions quotidiennes entre usagers et agents de l'État, un processus de privatisation informelle de l'enseignement public. L'accès à l'éducation pour les usagers et l'exploitation de l'éducation par les différents acteurs impliqués dépendent d'une articulation particulière – mais qui fonctionne – entre usagers et agents de l'État. Ils se sont aménagés un terrain d'entente (Trefon, 2007) où ils partagent le même « système corruptif » (Blundo & Olivier De Sardan, 2001).

143

Sans une régulation publique légitime, les conflits liés à l'argent sont omniprésents, et il règne un climat de suspicion généralisée. Cependant, les accusations sont toujours ambiguës car finalement, le grand coupable, c'est l'élite au pouvoir. Paradoxalement, ce contexte entraîne ainsi de l'empathie. Tout le monde se critique mais tout le monde se comprend ! Tant que « *les enfants ne chôment pas*⁶... ». Dans cette cordialité ambiguë, les membres du CP se transforment parfois en assistants sociaux ou en médiateurs de dette pour les parents à bout de souffle. En jouant ces rôles, aux côtés des chefs d'établissement, ils sont amenés, comme ces derniers, à avoir des relations de pouvoir mais aussi de familiarité avec les autres parents. Ils leur accordent des faveurs. Ainsi se créent des relations dynamiques, où la règle clientéliste prend le pas sur d'autres règles officielles. Dans les discours des "représentants" des parents, on perçoit aussi que ce qui importe bien davantage que le respect de la règle, c'est le bon climat social. Les parents engagés au sein des écoles se décrivent davantage comme des médiateurs de conflits que comme des gestionnaires ou des acteurs d'un contre-pouvoir. Leur action est perçue comme palliative, et non alternative.

6- Expression localement répandue.

La gestion partenariale idéalisée se heurte dès lors à des résistances locales et sa consécration dans une nouvelle législation appropriée ne peut pas garantir sa mise en pratique.

D'une part, dans une société marquée pendant plus de deux décennies par un Parti-État tout autant que par la pauvreté et l'arbitraire, les logiques socio-politiques des acteurs ne peuvent coïncider spontanément avec un modèle démocratique, fut-il "participatif". Alors que les partenaires techniques et financiers pensent que les atouts nécessaires sont notamment des compétences en gestion, les acteurs locaux savent que les atouts pertinents sont le statut et le capital social, la ruse, la souplesse, l'humour, l'éloquence, etc. Ainsi, rationnellement, naturellement et inconsciemment, les acteurs "choisissent" de rentrer dans un système de captation et d'échange qu'ils considèrent comme le seul fonctionnel dans cet univers de contraintes. Les bénéficiaires ne sont pas toujours prêts à changer pour s'adapter aux plans prévus pour eux. Ils font partie d'un champ social où ils tentent de maintenir des positions sociales, des intérêts, des arrangements non réductibles à des schèmes de renforcement de capacités ou à des normes éducatives. Ils se comportent en fonction d'un système dynamique de représentations propres à leur univers social et symbolique. D'autre part, à défaut d'une régulation publique légitimée par tous, les règles se négocient localement, et sont le fruit de jeux d'alliances et de rapports de forces. C'est l'ensemble des arrangements quotidiens qui régulent l'organisation de l'éducation et non le cadre législatif formel qui, de surcroît, est obsolète et flou. Les normes flexibles et instables issues des pratiques se superposent aux normes formelles. Par exemple, les enfants qui ne paient pas les frais scolaires sont, après quelques avertissements, exclus de l'école, alors que c'est officiellement interdit. Généralement, les parents membres du comité scolaire sont, par contre, exemptés des frais scolaires pour leurs enfants, alors que leur engagement est officiellement bénévole. Les fonds versés par les bailleurs destinés au fonctionnement de l'établissement sont souvent utilisés pour donner une avance sur salaire à un enseignant ou pour payer les frais de transport d'un inspecteur. Face à un État "démissionnaire", des acteurs relativement autonomes bricolent ainsi, dans leurs interactions quotidiennes, des normes pratiques qui sont toujours multiples, provisoires et jamais légitimées par tous. Ce pluralisme mouvant de références entraîne une sorte de « culture de l'impunité » (Trefon, 2007), un cadre propice aux multiples détournements. L'autorité publique est dorénavant exercée par des institutions hybrides, ni vraiment privées, ni vraiment publiques mais qui, en imitant les anciennes formes administratives et les normes professionnelles propres au milieu scolaire, entretiennent une illusion d'État.

À travers la situation d'exception décrite, il semble clair que le financement direct par les parents et la gestion décentralisée génèrent donc des tensions, de l'insécurité, de la méfiance, et que les CP ou CG ne peuvent pas, dans le contexte

actuel, être des lieux de participation démocratique où s'établit la confiance entre les différents acteurs. Les périls de la participation se retrouvent aux niveaux régionaux et nationaux, où les parents d'élèves et les CP sont "représentés" par des associations de parents d'élèves (APE).

Les APE : relais d'une administration "prédatrice"

En 1980, l'ANAPEZA (Association nationale des parents d'élèves du Zaïre), alors une des branches du parti unique, fut créée pour contrôler les CP de tous les réseaux. Après la Conférence Nationale Souveraine de 1991-92, avec l'élargissement de l'espace politique, le champ scolaire s'est transformé, et plusieurs structures sont apparues pour refléter le paysage éducatif divisé en réseaux. Au début des années 1990, sous prétexte que l'ANAPEZA "bouffait" l'argent donné par les parents pour reconstruire les écoles détruites lors des pillages, les Églises ont interdit à l'ANAPEZA d'accéder à leurs écoles. Étant donné le poids des réseaux confessionnels, l'ANAPEZA a perdu la plupart de ses membres au profit de nouvelles structures faitières qu'allaient fonder les Églises. À cette époque, l'idée de créer une association, qui circulait au sein des cercles de l'élite catholique, s'est concrétisée sous l'impulsion de l'archevêque de Kinshasa, le cardinal Etsou. Ainsi est née l'APEC (Association des Parents d'Élèves Catholiques), en 1994. Quelques années plus tard, les réseaux protestants et kimbanguistes se sont aussi dotés de leurs associations faitières. Aujourd'hui, il existe donc quatre structures faitières officielles qui correspondent chacune à un réseau de l'enseignement public. L'ANAPECO⁷ et l'APEC sont les plus visibles sur la scène éducative. Leurs leaders, proches des pouvoirs publics ou confessionnels, ont tous été cooptés. Ces derniers sont toujours des individus instruits, connectés au monde politique, à la haute administration, aux réseaux d'affaires, à la "société civile", aux bailleurs de fonds internationaux, bref, ce sont des personnes qui ont un capital social à entretenir. Comme le souligne G. Pirotte (2007 : 81), « en Afrique (...) les situations de chevauchement (...) entre les positions occupées par les individus simultanément dans le champ économique, politique et associatif rendent simplement inopérante cette division essentielle au bon fonctionnement de ces nouveaux partenariats ». À l'instar des CP qu'elles "représentent", ces associations n'ont pas d'autonomie, ni d'identité. N'étant pas issues d'une dynamique à la base, elles manquent de leadership. Lorsqu'elles participent aux instances de concertation où se négocient les frais scolaires, elles peinent à défendre les intérêts des parents. Par contre, elles n'hésiteraient pas à influencer la hausse de certains frais dont un

7- En mai 1997, lorsque le Zaïre est redevenu la République Démocratique du Congo, l'ANAPEZA a été renommée automatiquement ANAPECO.

pourcentage leur est réservé, ainsi qu'à leur tuteur. Outre la logique de la cooptation, celle de l'adhésion forcée – impliquant que tout parent qui inscrit son enfant dans une école est d'office "membre" du CP de l'établissement et, par ricochet, de la structure faîtière (APE) liée au réseau auquel appartient l'école – ne permet pas à ces associations faîtières d'asseoir leur légitimité.

Aujourd'hui, l'ANAPECO reste l'interlocutrice principale des pouvoirs publics et des bailleurs de fonds et répercute grossièrement leurs discours hégémoniques (diminution des frais scolaires, partenariat public-privé, éducation des filles, etc.) dans l'espace public. Lourdemment affaiblie, elle n'arrive pas à se départir de sa réputation d'association inféodée à l'État – d'autant moins que ce stigmate est sans cesse réactualisé par l'APEC, sa principale rivale, qui dénonce son inefficacité et sa faiblesse, illustrées par la dérive des écoles officielles. Son nouveau rôle de relais de la "supra-administration internationale", devenue la principale référence normative à Kinshasa, lui permet à peine de s'assurer une place au sein du nouveau dispositif partenarial en construction, mais certainement pas de reconstruire une identité. En revanche, en quelques années, l'APEC a manifestement pris le pouvoir au sein du dit "mouvement parental" et a emporté une grande partie des "parts de marché". Cette fédération se légitime à travers ses diverses réalisations (construction d'écoles, de bureaux administratifs confessionnels, etc.), bien plus qu'à travers un combat pour un enseignement de qualité, accessible à tous. Elle s'arroge le mérite d'avoir sauvé non seulement la réputation de l'enseignement catholique, mais tout le système éducatif public congolais, en remplissant les missions normalement réservées à l'État.

Sa politique de "ponction" autoritaire participe à l'inflation des frais scolaires. En plus du pourcentage de ceux-ci qui lui est officiellement réservé, l'APEC en impose d'autres. Elle n'hésite pas à solliciter la participation financière des parents pour alimenter son compte, financer le pouvoir gestionnaire catholique et honorer l'Église (organisations de manifestations religieuses en l'honneur de personnalités, etc.). Les informations diffusées vers la base sont surtout des instructions visant à exercer une pression pour imposer sa politique. Celles-ci sont parfois en contradiction avec les informations des sources officielles. Cette capture de l'information et cet entretien du flou relève manifestement d'une stratégie de contrôle et de captation dont la base est relativement consciente : « *Le représentant des provinces, est-ce qu'il convoque les différents comités ? Non ! Il y a des gens qui sont là, qui perçoivent peut-être quelque chose et qui bouffent l'argent et ils disent qu'ils représentent les parents, mais non ! Ils passent juste chercher l'argent* » (membre d'un CP d'une école petite catholique de Lubumbashi).

Les discours des leaders catholiques sont emprunts de morale chrétienne libérale : « *L'effort fait les forts, tel est l'esprit que nous voulons installer pour la bonne*

gouvernance, le rayonnement, la dignité de nos écoles par le biais des parents, partenaires éducatifs » (membre de l'APEC-Kinshasa). Les inégalités sociales sont niées, dès lors que l'on invoque le manque de volonté, ou encore les vices (alcoolisme, paresse,...) pour expliquer le non paiement des frais de scolarité. « *Les parents qui ne paient pas, ce n'est pas un problème d'argent mais de volonté ! Certains pauvres paient même par tranches, on peut toujours s'arranger* » (membre de l'APEC du district Lukunga/ Kinshasa). Les APE sont ainsi un élément de ce système de financement constituant, comme le souligne J. Verhaghe (2007 : 8), « une affaire lucrative au profit d'une élite minoritaire » et « un fardeau de taxes impitoyable et foncièrement anti-pauvres imposé par l'administration à ses sujets ».

L'APE : un anti-mouvement social ?

Le “cataclysme” déclenché par la suppression officielle de la prime de motivation a mis en évidence d'un côté, l'existence d'un leadership syndical aux réelles capacités de mobilisations, qui a réussi à s'émanciper tant du pouvoir public que du pouvoir ecclésiastique et, de l'autre, l'ensemble si hétérogène des parents qu'il rend hypothétique tout réel mouvement parental.

Depuis février 2005, les principaux syndicats, le SYECO (Syndicat des enseignants du Congo) et le SYNECAT (Syndicat des enseignants catholiques), se sont réunis en un front commun et mènent régulièrement des grèves pour revendiquer la suppression effective de la prime de motivation et l'application de l'accord de Mbudi, qui prévoit une revalorisation des barèmes de tous les postes de la fonction publique. Afin de désamorcer les grèves, quelques membres actifs des CP des prestigieuses écoles catholiques font systématiquement pression sur les autorités ecclésiastiques. Lors de la première grève, déclenchée après l'interdiction officielle de la prime, l'archevêque de Kinshasa, les gestionnaires de la coordination catholique, l'APEC et les CP des grandes écoles catholiques se sont concertés pour réimposer le paiement de la prime par les familles sous une autre appellation, afin de contourner l'interdiction officielle. Avec comme slogan, « *école catholique debout* », les cours ont commencé par reprendre dans les “écoles phares” des grandes villes, dont les directeurs avaient été sensibilisés. Les autres écoles ont alors suivi le pas. Cette décision, prise à l'encontre du mot d'ordre de la conférence épiscopale, a ainsi révélé les divisions internes au sein de l'Église, ainsi que les collusions d'intérêts entre les gestionnaires catholiques, l'APEC et les membres des prestigieux CP, mais aussi le processus d'autonomisation des laïcs par rapport au haut clergé. La petite élite formée par les membres de l'APEC et des “CP phares” représente, en réalité, les intérêts d'une minorité de parents, ceux qui peuvent payer et dont la préoccupation première n'est pas de démocratiser l'enseignement, mais d'assurer pour leurs enfants un bon enseignement dans les écoles publiques réputées qu'ils ont

eux-mêmes fréquentées⁸. Ces parents, qui ont accès à l'espace public, légitiment leurs pratiques en les faisant passer pour une stratégie collective, visant à satisfaire les intérêts de tous les parents : « *sauver l'année* » ou « *c'est le moindre mal* » sont les formules passe-partout, les justifications les plus prétextées : elles ne tiennent pas compte du fait que l'année ne sera "sauvée" que pour la minorité qui pourra payer régulièrement les frais jusqu'à la fin de celle-ci. En attendant, la majorité des parents se sent piégée et ne suit la voie tracée par les grandes écoles que parce qu'elle ne veut pas prendre le risque de "distancier" encore plus ses enfants de ceux qui fréquentent ces écoles réputées. Ainsi, les revendications des parents "ordinaires" et des CP atomisés, déconnectés des réseaux de pouvoir, ne trouvent aucun relais. *Via* des jeux d'alliance, des membres cooptés de certains CP "puissants" mettent en place des stratégies pour se réapproprier, en collaboration avec une partie de l'Église et avec l'APEC, le système scolaire abandonné par l'État.

En somme, vu son système de financement, le système éducatif congolais est structurellement défavorable à la majorité des parents et tend, de façon croissante, à générer des logiques individuelles qui vont à l'encontre de l'intérêt général. Survivante du mobutisme et ayant largement privatisé la haute fonction publique, une élite à peine renouvelée entretient activement une privatisation déguisée. Derrière les CP des établissements prestigieux semble se cacher une logique communautaire visant la reproduction sociale et la mobilité sociale d'un groupe qui tient à maintenir, grâce à l'école publique qu'il contrôle, une socialisation adéquate à sa reproduction dans la société.

148

Le "mouvement parental" piloté par les CP des grandes écoles catholiques trace ainsi la voie, pendant que d'autres parents, asphyxiés, se battent pour rester dans le champ scolaire, dans l'espoir d'une ascension sociale de plus en plus improbable. Les discours de ces derniers sont ambigus car ils reflètent en même temps leur sentiment d'être dans l'impasse et leur volonté de ne pas démissionner. Le fait scolaire et le mythe du diplôme sont manifestement très intériorisés. Les pauvres, qui paient cher un enseignement indigent, participent donc, à travers leur acharnement scolaire, au maintien d'un système de plus en plus inégalitaire, bien que globalement médiocre⁹.

L'attitude des APE durant les crises révèle clairement leur impuissance. En tout cas, il semble que le développement du "leadership" propre à ces organisations

8- L'école catholique reste un « élément de l'entre-soi » (Lanoue, 2006 : 123) de cette élite qui occupe les hauts rangs de l'État.

9- Cette tendance se retrouve dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne comme en témoignent les travaux d'autres auteurs (Proteau, 1995 ; Gérard, 1997).

de la société civile, constituant une sorte de nouvelle classe moyenne interlocutrice qui privatise des lambeaux d'État, prive tout mouvement populaire d'un leadership efficace. En l'absence d'un marché éducatif et en présence d'une fonction publique "colonisée" par les corporatismes et la corruption, la participation des usagers est un leurre.

Les enjeux d'un renforcement des capacités des CP et des APE

Les deux APE qui disposent d'une visibilité dans l'espace public sont donc des caisses de résonances de deux pouvoirs qui les ont créées, à savoir l'Église catholique et l'État sous perfusion internationale. De plus, la plupart des CP, qui par ailleurs ne les reconnaissent pas, ne sont souvent pas plus légitimes que leurs fédérations. Leurs membres actifs sont associés, dans l'esprit de la plupart des parents, à des agents de l'État ou à des mandataires de l'Église et non à des organisations défendant leurs intérêts. Ils apparaissent comme des "acteurs hybrides". Dans cette position ambiguë, les APE et les CP ne peuvent exercer leur "pouvoir de clients" qui consiste à sanctionner les "fournisseurs". Par contre, ils exercent un autre rôle. En conscientisant les parents ordinaires, ils amènent ceux-ci à s'acquitter des frais et maintenir "l'ordre" au sein de l'espace scolaire. Ainsi, leur fonction latente principale consiste, semble-il, à contribuer à un mécanisme de gestion de la patience par temps de crise. Ils participent à la reproduction du système fondé sur la faiblesse de la majorité des parents au profit d'une minorité. Cette logique inhibe ainsi toute réflexion sur les objectifs du système. La "participation", dans les faits, est donc bien différente de celle dessinée sur le papier par des économistes de l'éducation qui ont acquis une sorte d'hégémonie sur le discours "éducation et développement" (Biershenck, 2007). De telles "organisations de la société civile" entretiennent l'illusion d'un pouvoir participatif. En réalité, les quelques leaders d'APE s'agitent beaucoup et produisent des discours répétitifs, mais ne proposent aucun projet éducatif alternatif. Au contraire, ils participent pleinement à la reproduction de ce système où ils ont su trouver une niche.

Même si elle semble nécessaire pour rompre avec des pratiques de détournement à des fins privées et catégorielles, l'instauration d'une culture de la participation est loin d'être évidente. Les politiques se heurtent aux modes d'entendements locaux ancrés dans des systèmes de représentations qui ne correspondent pas forcément aux plans de relance conçus dans une logique économique et qui évacuent les enjeux, les rapports sociaux, ainsi que toute la symbolique qui les sous-tend, comme leur historicité locale.

Derrière le flou apparent du modèle de la co-gouvernance, où on ne sait plus qui décide officiellement (Vinokur, 2004), on assiste en réalité à une monopolisation

des fonctions par quelques “notables”, dont le pilier est le clientélisme et non la légitimité démocratique.

Conclusion

Dans ce contexte dégradé, en lieu et place d’une institution d’enseignement, l’école tend à devenir une sorte de “marché noir” où l’on acquiert des titres scolaires formels, toujours associés symboliquement, dans l’imaginaire collectif, à un espoir de promotion sociale, mais dont tout indique que la “décote” objective est massive.

Les attentes projetées sur les parents et leurs organisations sont manifestement basées sur des représentations infondées de ces acteurs et sur une connaissance superficielle du champ éducatif. Ce sont les enjeux et les jeux de pouvoirs qui, aujourd’hui, jusqu’au niveau le plus local, dominent les différentes échelles de celui-ci. Derrière la construction d’un État nouveau et l’agitation d’APE en concurrence, se cache le processus d’institutionnalisation de la privatisation du système éducatif public et les stratégies d’acteurs cherchant à s’approprier ses rentes ou assurer leur hégémonie. D’un côté, l’APEC et les gestionnaires catholiques justifient leur choix d’une école publique élitiste et de l’autre, l’ANAPECO et l’État sous tutelle internationale défendent l’idée d’un soutien public au secteur privé¹⁰ en pleine expansion. Ainsi, l’APEC permet à l’Église de se reproduire comme pouvoir au sein du système éducatif et l’ANAPECO soutient les partenaires étrangers dans leur tentative d’en prendre les commandes – en vain jusqu’ici, tant est grande la résilience de cet empilement de collusions localisées d’intérêts. L’expansion du privé et le financement du système éducatif public par les parents contraignent de la sorte les APE à dépolitiser, ou plutôt à ne pas politiser leurs revendications, et à s’engager dans la voie prescrite par les bailleurs de fonds, celle d’une nécessaire « hybridation éducative » (Vinokur, 2004). Dans ce contexte, l’idée même d’un enseignement public disparaît et l’État, comme institution publique, achève sa métamorphose.

Les APE et les CP ne produisent pas de citoyenneté, ni de démocratie participative, et n’induisent nullement une réappropriation du système éducatif par la population. Non porteuses d’un projet alternatif, ou même d’une posture quelque peu indépendante, elles semblent éprouver d’énormes difficultés à s’émanciper de la caricature d’un ordre administratif passé. Elles ne produisent pas un mode de régulation qui permettrait de restaurer une confiance minimale dans le

10– L’ANAPECO s’est alliée à l’association des écoles nationales écoles privées et agréées (ASSONEPA).

champ scolaire. Les CP et les APE ne sont pas des organes transparents de gestion ni davantage un contre-pouvoir, ces acteurs forment plutôt une interface efficace pour juguler les crises et canaliser les discours potentiels de contestation. Leur fonction latente serait alors de gérer l'ordre social, de contrôler et de calmer les victimes du système, tout en permettant de privatiser "en douceur" les services d'éducation et de naturaliser la "participation" des usagers.

En définitive, nous pouvons conclure que, dans le contexte d'une privatisation rhizomique de l'administration et des services organisant la vie commune, où il n'y a pas d'espace public cohérent, ni d'accord minimum sur le bien commun, il est difficile de voir émerger des associations de citoyens capables de soutenir une dynamique tendant vers une démocratie des usagers. La méfiance au sein du champ scolaire n'est que le reflet du climat général qui règne dans une société congolaise qui, caractérisée par la reproduction chronique de liens communautaires, est toujours en demande de normes de réciprocité.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- BAYART (J.-F.), 1989, *L'État en Afrique. La politique du ventre*, Paris, Fayart.
- BM (Banque mondiale), 2005, « Le système éducatif de la République Démocratique du Congo : Priorités et alternatives », document de travail, Washington DC, janvier.
- BIERSCHENK (T.), 2007, « L'Éducation de base en Afrique de l'Ouest Francophone. Bien privé, bien public, bien global », in T. Bierschenk (éd.), *Une anthropologie entre rigueur et engagement*, Paris, Karthala, pp. 251-275.
- BLUNDO (G.) & OLIVIER DE SARDAN (J.-P.), 2001, « La corruption quotidienne en Afrique de l'Ouest, *Politique africaine*, n° 83, pp. 8-37.
- BOYLE (P.), 1999, *Class formation and Civil Society: The Politics of Education in Africa*, Brookfield, Ashgate.
- BUSUGUTSALA (G.-G.), 1997, *Les politiques éducatives au Congo-Zaïre De Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan.
- GÉRARD (E.), 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au mali*, Paris, Karthala.
- LANGE (M.-F.), 2002, « Politiques publiques d'éducation », in M. Levy (éd.), *Comment réduire pauvreté et inégalités*, Paris, Karthala, pp. 37-59.
- LANOUE (E.), 2006, *L'école catholique en Côte d'Ivoire 1945-2005. Politique, religion et fait scolaire en Afrique*, Pessac, MSHA.
- LEBEAU (Y.), NIANE (B.), PIRIOU (A.) & SAINT MARTIN (M. DE) (dir.), 2003, *États et acteurs émergents en Afrique*, Paris, Karthala.
- MRSIC-GARAC (S.), 2007, « La participation des parents d'élèves dans le champ éducatif congolais », mémoire de DEA en Développement, Université de Liège.
- PIROTTE (G.), 2007, *La notion de société civile*, Paris, La Découverte.

PROTEAU (L.), 1995, « Le champ scolaire abidjanais, stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers des sciences humaines*, n° 31, pp. 635-653.

ROMBOUTS (H.), 2006, « Civil Society Participation in Fragile States: Critical Thoughts on the New development Paradigm and its Implementation », *Discussion paper*, Institute of Development Policy and Management, University of Antwerp.

TREFON (T.), 2007, *Parcours administratifs dans une État en faillite, Récits de Lubumbashi (RDC)*, Paris, L'Harmattan/MRAC (*Cahiers africains*, n° 74).

VERHAGHE (J.), 2007, « Politique et pratique des frais scolaires en RDC : frais de fonctionnement ou fond de famille ? », Rapport de recherche, Unicef, Kinshasa.

VINOKUR (A.), 2004, « Public, privé ou Hybride ? L'effacement de frontières dans l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 13-34.

ENTRE REFUS DE L'ÉCOLE ET SCOLARISATION À TOUT PRIX

Les parents et l'école au Cameroun

Paule-Christiane BILÉ*

Le principal objectif visé ici est de contribuer à mieux comprendre le sens que les uns et les autres donnent à la scolarisation des enfants, et à mesurer le degré d'implication des familles dans le contexte actuel du Cameroun. L'éducation (en particulier l'éducation de base) est analysée ici comme un tout faisant partie d'un grand ensemble qu'est la société, et au sein duquel chacun exerce un rôle. Du point de vue des familles, elle est considérée comme un bien à acquérir (demande d'éducation) ou comme un obstacle à contourner (refus de scolarisation), mettant en présence différents acteurs qui adoptent chacun une stratégie propre.

Dans cette optique, la spécificité des acteurs (les familles) et des sites choisis (Yaoundé, la capitale, et Maroua, ville du Nord) vient du fait que le phénomène observé se décline sous des aspects différents dans ces deux régions, de par leur situation, leur organisation et leur attitude vis-à-vis de la scolarisation¹. Dans chaque contexte, les parents, à qui reviennent les décisions éducatives, sont soumis à des influences parfois contradictoires avec lesquelles ils doivent composer pour satisfaire au mieux leurs intérêts. Ainsi, la question de scolariser ou non son enfant ne se pose que très rarement pour les populations du sud du pays, plus développées et mieux insérées dans l'économie nationale ouverte sur l'extérieur. En particulier dans la capitale, Yaoundé, on peut considérer que l'école est désormais instituée, avec un taux de scolarisation de 89,6 % en 2008-2009². Dans le Nord, région rurale et enclavée, pays d'éleveurs plutôt traditionalistes et essentiellement musulmans, ou de petits paysans (y compris en milieu urbain, comme à Maroua), l'économie repose essentiellement sur la main-d'œuvre familiale : pour la plupart des parents, les projets d'avenir pour leurs enfants ne

*- Sociologue, chargée de cours, Université Catholique d'Afrique Centrale (Yaoundé, Cameroun).

1- L'échantillon était composé, pour les deux villes, de 80 parents d'élèves, soit 60 à Yaoundé et 20 à Maroua, dont 58 femmes et 22 hommes, situés dans un rayon d'environ cinq kilomètres à proximité des écoles choisies. Par ailleurs, nous avons rencontré 24 directeurs d'écoles primaires (publiques et privées), à raison de 16 à Yaoundé et 8 à Maroua. Pour ce qui est des enseignants, nous en avons interrogé au total 48, dont 32 à Yaoundé et 16 à Maroua, à raison de 30 dans les écoles publiques et 18 dans les écoles privées.

2- La moyenne nationale est de 79,4 % (carte scolaire 2008-2009).

nécessitent pas obligatoirement un passage par l'école. La scolarisation reste une option et, qui plus est, une option négociable³.

La nouvelle stratégie de développement du système éducatif national adoptée depuis 2001 s'est inscrite dans la logique des OMD dans le but d'atteindre une véritable éducation pour tous en 2015. Cependant, les attitudes diverses et variées des parents face à la scolarisation ne contribuent pas toujours à cette fin. Nous avons ainsi dégagé deux principales catégories de motivations à la scolarisation : les raisons que nous qualifierons d'historiques, qui sont directement liées au contexte socio-culturel des familles ; et les raisons personnelles, celles qui sont beaucoup plus en lien avec les moyens, l'histoire et les trajectoires individuelles des familles en matière de scolarisation. Après les avoir exposées, nous aborderons plusieurs dimensions permettant d'éclairer les pratiques familiales camerounaises en matière de scolarisation : la place et l'avenir de l'enfant, le parcours scolaire des parents, leur niveau d'engagement dans les associations de parents de d'élèves, le problème des coûts liés à la scolarisation, enfin le nombre d'enfants d'âge scolaire dans les familles.

Les raisons historiques

154

À Maroua, comme dans les différentes sociétés traditionnelles du Nord, les relations entre famille et école sont fortement déterminées par l'histoire de la scolarisation dans ce milieu. Devant le refus d'envoyer les enfants à l'école, les tactiques de séduction ont toujours été utilisées par l'administration coloniale, mais les résultats étaient loin d'être satisfaisants. Le Directeur de l'École Régionale de Garoua dressait déjà ce bilan en 1931 : « *L'état d'esprit des enfants n'a pas changé : ils ne viennent en classe que parce qu'ils y sont contraints. J'ai pris des mesures propres à leur rendre l'école agréable : je leur ai fait donner des vêtements ; dans toutes les classes, ils chantent ; pendant les récréations, des jeux, auxquels ils se livrent avec grand plaisir, sont organisés ; j'ai interdit aux moniteurs de les frapper, me réservant le droit de correction, droit dont je n'use d'ailleurs que rarement. De plus, j'ai d'ailleurs tâché de leur faire comprendre qu'ils pourraient, à leur sortie de l'école, se créer une situation lucrative* » (Archives Nationales de Yaoundé).

Les efforts faits par les promoteurs de l'école allaient de la contrainte à la supplication, en passant par des campagnes énergiques de sensibilisation aux vertus de l'école. L'école primaire ayant été rendue obligatoire, dans la partie septentrionale du pays les représentants du pouvoir politique ont mis en place des systèmes

3— Dans la région de l'Extrême Nord, le taux de scolarisation pour 2008-2009 est estimé à 53,2 %, avec un taux de scolarisation secondaire de 38,5 % (carte scolaire 2008-2009).

de gratification (de compensation ?) pour les parents qui laissaient leurs enfants y aller, avant comme après l'indépendance. Lorsque l'État a instauré une école publique à deux vitesses, celle-ci restait payante dans l'ensemble du pays, mais pas dans le Nord.

Aujourd'hui, suite à la crise économique consécutive au plan d'ajustement structurel, les méthodes d'encouragement à la scolarisation ont changé mais l'idée demeure. Certains parents ne cachent pas le fait qu'ils n'ont envoyé leurs enfants à l'école que sur l'insistance d'un directeur d'école ou d'un enseignant. Mais leur démarche se limite au seul envoi des enfants à l'école : « *Comme il a déjà inscrit son enfant à l'école, il a déjà fait un gros sacrifice, nous a confié une enseignante. Alors, il ne faut pas lui demander en plus de cela de contribuer de quelque manière à autre chose que ça. Il a déjà envoyé l'enfant à l'école et acheté les cahiers, et c'est tout !* ».

Certains parents acceptent d'envoyer leurs enfants « à l'école du Blanc », à condition de n'effectuer aucune dépense supplémentaire. D'autres sont encore réticents à scolariser leurs enfants, surtout dans les villages et en particulier en ce qui concerne les filles. Vis-à-vis de l'école, les Foulbé en particulier ont toujours montré une grande réticence⁴. Or, l'ethnie peule exerce un attrait de plus en plus fort sur les agriculteurs des ethnies païennes qui, sans partager leurs convictions religieuses, sont soumis au même besoin de recourir à la main-d'œuvre familiale. Mis à part les jeunes habitants des villes, adapter le mode de vie et les valeurs véhiculées par les « Sudistes » est une éventualité valorisée, mais jugée lointaine et inaccessible. S'islamiser, se « *foulaniser* », est au contraire très accessible, et ceux qui le font ont le sentiment de s'élever dans l'échelle sociale. Ce n'est au fond que la poursuite d'une acculturation commencée au cours du 19^e siècle.

Le contexte est bien différent dans la région de Yaoundé. En effet, l'école y est très présente et les disparités sociales et scolaires en ville n'ont pas la même ampleur que celles que l'on rencontre dans les milieux ruraux. Les différenciations d'ordre ethnique ou religieux s'estompent et laissent place aux hiérarchies sociales. Les attitudes face à la scolarisation relèvent beaucoup plus de l'environnement urbain, extérieur au groupe familial, que d'une trame historique commune à la population. Les parents ajustent donc leurs pratiques scolaires en fonction de ces paramètres et des moyens dont ils disposent.

4— Devant leur résistance et devant la vitalité des écoles coraniques qui concurrençaient directement les écoles officielles, les Français y avaient même introduit des heures de Coran. Mais depuis l'indépendance, on a assisté parallèlement à un déclin des écoles coraniques (à cause des querelles internes liées à l'expansion de cette religion) et à un engouement très progressif des Foulbé pour l'école officielle (Lange & Martin, 1992). Aujourd'hui, les écoles coraniques ont repris de l'essor, mais les jeunes sont plus attirés par la réussite sociale dans le commerce, le travail salarié ou la fonction publique, que par le Coran.

Si la plupart des parents cherchent avant tout le meilleur moyen d'accéder à l'école sans faire les frais des risques inhérents à la vie en ville, il n'y a plus aujourd'hui un seul et unique code de comportement valable, tant les situations vécues sont différentes. La société de Yaoundé est aujourd'hui un tissu de contradictions : partout, les rôles et les fonctions sont redistribués. Les changements ne sont ni linéaires, ni harmonieux et des déséquilibres, souvent dangereux pour la société comme pour l'individu, se font jour. La société urbaine se cherche encore. Sans disparaître, les anciennes structures et références s'adaptent, de façons d'autant plus diverses qu'elles ne sont pas les mêmes pour tous les citoyens. Elles prennent, avec des degrés variables de réussite, des formes nouvelles et font peu à peu éclore une société originale.

Pour autant, en dépit d'une tradition scolaire étroitement liée à l'urbanisation, les phénomènes de stagnation scolaire (parfois de déscolarisation) qui touchent un grand nombre de pays africains, n'épargnent pas les centres urbains. On assiste de fait à un processus ségrégatif, provoquant l'exclusion de l'école d'une partie des jeunes, tandis qu'une minorité bénéficie d'un surinvestissement familial (écoles privées ou scolarisation en Europe), car l'éducation scolaire est devenue un bien qui se raréfie et se monnaie de plus en plus souvent. Alors que les centres urbains favorisés bénéficient d'infrastructures anciennes, l'accès à l'école devient problématique dans les zones urbaines, habitées le plus souvent par des populations à revenus moyens, où la croissance démographique est élevée. Le nombre d'élèves par classe croît régulièrement, s'élevant jusqu'aux limites de contenance d'une classe. L'offre scolaire publique s'avère de plus en plus insuffisante pour répondre aux demandes des parents. Le retrait financier de l'État (les parents sont dorénavant contraints d'entretenir les locaux scolaires, de payer des maîtres suppléants), conjugué à la politique de privatisation de l'enseignement, promue par les organismes internationaux, accentue ce processus ségrégatif.

Il ne fait pas de doute que la multitude des influences auxquelles la vie urbaine expose les enfants (école, rue, cinéma, radio, etc.) exige de nouvelles formes d'interventions éducatives, que la tradition est impuissante à offrir. De ce point de vue, les citoyens hésitent et ne savent plus quelle attitude prendre, ni vers quelle référence se tourner. L'opinion la plus commune est que l'école et la famille doivent continuer à travailler de pair pour l'éducation des enfants : « *Comme leur école est loin, j'ai peur tout le temps, avec les choses qui arrivent tous les jours-là... Mais sinon, j'essaie de suivre ce qu'ils font, parfois quand j'ai le temps, je pars moi-même les chercher à l'école...* ».

Le double clivage qui partage la société urbaine et chacun des citoyens appelle encore ici à une conciliation que chacun tente de réaliser au mieux, pour soi comme pour ses enfants. Certains la réussissent, d'autres échouent totalement,

et se reposent sur des institutions spécialisées : internats, pensions, et toujours à l'extérieur de la ville.

La place et l'avenir de l'enfant

La place de l'enfant dans le groupe social, ainsi que les modalités de sa socialisation influencent radicalement les attitudes et pratiques des parents face à la scolarisation. La diversité des attitudes des parents face à l'école montre à quel point cette institution présente des intérêts variés pour les populations. Mais ces intérêts, malgré leur diversité, ont pour dénominateur commun l'avenir envisagé par les parents pour leur progéniture.

Le fort pourcentage de parents déclarant avoir inscrit leur enfant à l'école « par devoir » traduit le malaise qui subsiste dans l'attitude de certains face à l'école dite moderne, notamment en ce qui concerne l'influence de cette dernière en termes de socialisation. Les désaccords tiennent à des points aussi variés que le contenu de l'enseignement (les valeurs transmises), le rôle et la place de l'enfant dans la société, l'importance des traditions, les personnes chargées de cet enseignement, etc.

Pour les premières générations scolarisées, on enlevait aux parents leur droit le plus fondamental, celui d'élever leurs enfants comme ils avaient eux-mêmes été élevés. À la société traditionnelle, c'est un pouvoir qu'on enlève, celui de se maintenir en tant que telle par le passage des enfants dans son système éducatif. Dans le contexte traditionnel, c'est le groupe dans sa totalité qui prend en charge la formation de la personnalité et définit les balises de ladite formation : « L'éducation reste avant tout identification du sujet, donc reconnaissance de sa spécificité et de la singularité de son origine » (Thomas & Luneau, 1992 : 43). Autrement dit, l'éducation renforce la spécificité de l'individu en tant que tel, c'est-à-dire une personne à part entière, se définissant par rapport à elle-même, mais elle souligne aussi sa particularité en tant que membre d'un groupe dont il défend les valeurs.

À Yaoundé, les vertus prônées par la tradition se trouvent chaque jour contredites, sinon niées, par les nouveaux critères du monde urbain. La réussite économique et sociale passe par l'individualisme, la compétition, la sélection, et c'est là « *l'école de la ville* » dont les adultes ne peuvent préserver leurs enfants.

À Maroua, ces influences sont combattues de façon plus explicite, sous un discours identitaire anti-Sud. La quasi-totalité des élèves sont originaires de la région et l'école, dans la plupart des cas, n'est qu'une nouvelle construction dans le village où les enfants sont amenés de force et gardés toute la journée loin de

leurs parents. Jusqu'à une période relativement récente, ils y étaient gardés par un étranger ou par des instituteurs originaires du Sud, d'autant plus rejetés qu'ils ne sont pas musulmans. En outre, ces maîtres venus du Sud étaient à l'origine de certaines « incorrections morales » qui ont renforcé les parents dans leur refus de scolariser leurs filles. En effet, les écoles du Nord constituaient un vaste "banc d'essai" pour les élèves-maîtres, célibataires et venant pour la plupart des provinces méridionales. On a souvent déploré des cas d'influences délictueuses opérées par le maître sur les élèves de sexe féminin (Iyebi Mandjek, 2000). Pour remédier à tout cela, le gouvernement a, depuis quelques années, opté pour l'affectation de chaque enseignant dans sa région d'origine, dans l'espoir d'atténuer les inquiétudes des parents, au risque de confier l'enseignement de toute une population à des personnes peu qualifiées. Ainsi, entre deux enseignants de niveaux différents, l'origine ethnique l'emportera sur les qualifications, et celles des ressortissants du Nord étaient très souvent moins élevées.

Ceci soulève la question du malentendu et de la rivalité autour de la « propriété de l'enfant », entre les familles et l'école : en cas d'affrontement, soit le parent n'envoie pas (plus) son enfant à l'école, soit il se désintéresse complètement de ce qu'il y fait⁵. Cette attitude peut expliquer le nombre assez élevé d'enfants non scolarisés dans les ménages que nous avons visités. Ce phénomène est caractéristique de la région Nord : à Maroua, nous avons recensé 12 ménages sur 20, soit plus de la moitié, où on trouvait entre 1 et 5 enfants non scolarisés, alors même qu'ils en avaient l'âge et *a priori*⁶ les moyens (sur les 10 ménages recensés à Yaoundé dans cette situation, 8 sont originaires de la partie septentrionale du Cameroun).

En réalité, tous ces cas de non scolarisation sont des cas de *déscolarisation* ; ce qui veut dire que la raison invoquée est en fait à l'origine d'un arrêt de la fréquentation de l'école par l'enfant. En termes d'opportunité et de priorités, d'autres raisons l'emportent face à la scolarisation, surtout en l'absence de succès à l'école. Certains enfants, en particulier des filles, restent ainsi à la maison pour faire office de domestiques ou d'enfants bons à tout faire ; leur scolarisation est mise au second plan pour des intérêts jugés supérieurs, en l'occurrence la bonne marche du ménage. Dans d'autres cas cependant, la question ne se pose pas en termes d'opportunité. La scolarisation des enfants ne suit aucune logique prédéterminée ; chaque enfant restant totalement libre d'aller ou non à l'école : « *Mes enfants sont*

5- François De Singly (1997) estime que le fait que le destin de l'enfant, en France, se joue désormais, pour une grande part, à l'extérieur de la famille, qui en retour redouble d'amour et de protection à son égard, cette situation poussant les parents à être attentifs à la scolarisation de leurs enfants. On le voit, c'est l'effet inverse qui se produit ici.

6- Nous partons du principe selon lequel l'accès à une école publique est gratuit pour tous.

inscrits à l'école primaire là-bas. Il y a les uns qui font toute l'année, les autres lâchent avant, mais tout ce que je veux c'est que chacun sache bien ce qu'il veut faire après (...) Moi, je ne veux pas obliger quelqu'un, si ce n'est pas ça qu'il veut faire ».

En somme, l'environnement socioculturel et historique a une influence notable sur les attitudes des populations face à la scolarisation, en particulier dans la région de Maroua. À côté de ces facteurs, l'histoire scolaire des familles elles-mêmes détermine aussi, dans une certaine mesure, l'importance que ces derniers accordent à la scolarisation de leurs enfants.

Le parcours scolaire des parents

Certains parents considèrent la scolarisation comme un moyen d'accès à une meilleure qualité de vie. Pour une majorité de ceux que nous avons interrogés (39 %), elle constitue la meilleure voie d'accès au monde du travail. C'est ce que nous a confié un parent d'élève à Yaoundé, comptable, père de huit enfants dont trois sont dans le primaire : « *Quand j'étais petit, mon père m'a envoyé à l'école. Au début, ça m'énervait, mais c'est avec ça que j'ai pu avoir mes diplômes et aujourd'hui, j'ai un travail qui me permet de m'occuper de ma famille. Donc, je veux que mes enfants puissent aussi plus tard avoir de quoi subvenir à leurs besoins* ».

159

Cette conception de l'école comme moyen d'accès à la sécurité de l'emploi n'est pas exclusivement le fait des populations issues de classes moyennes. En croisant ces résultats avec le statut socioprofessionnel des répondants, nous n'avons remarqué aucune concentration particulière des choix d'une catégorie pour une raison fixe.

Il faut tout de même signaler que cette conception utilitariste de l'école, encore assez répandue chez beaucoup de parents, est en perte de crédit pour d'autres. En effet, ceux qui ont évoqué l'aspect nécessaire et avantageux de la scolarisation ne la voient pas nécessairement comme une garantie pour l'accès à un emploi futur. Selon l'un d'entre eux, qui a deux enfants inscrits à l'école primaire, il vaut mieux voir dans la scolarisation un moyen et non une fin, et voir en l'école un : « *endroit où l'enfant va prendre des outils qui vont lui permettre de mieux communiquer avec les autres, et de comprendre le monde où il vit. Vous-mêmes, vous voyez le nombre de diplômés qui chôment là-dehors... Ce n'est pas encourageant. Moi, je veux que mes enfants apprennent au moins quelque chose, c'est déjà ça. Parce que, si ce n'est que pour le travail, le diplôme ne suffit plus. Regardez-moi, je me retrouve aujourd'hui caissier dans un supermarché, alors que j'ai fait des études de droit* ».

D'un autre point de vue, des parents (en particulier ceux de Maroua), certes peu nombreux, n'ont pas voulu poursuivre une scolarité primaire complète

mais, avec le temps, ont fini par mesurer son importance. Pour eux, l'attitude qui consiste à laisser les enfants suivre les traces de leurs parents illettrés est à condamner, et ils font tous leurs efforts pour ne pas la reproduire : « *Moi-même, je regrette, comme je n'ai pas vraiment continué... Je croyais que mes parents m'aimaient, quand je disais que je ne pars pas à l'école... ils acceptaient aussi... Maintenant, je les reproche...* ».

Les parents se servent donc de leur histoire personnelle pour construire celle de leurs enfants, voire construisent l'histoire de leurs enfants pour réparer les erreurs de la leur. « C'est réaliser ses propres rêves par enfant interposé. Le parent se définit alors en négatif, à partir de ses privations et frustrations, et il désire que son enfant soit ce que lui, le parent, n'a pas pu être » (Gayet, 2004 : 73).

Cette conception de la scolarisation est surtout le fait de parents ayant un niveau secondaire (second cycle en l'occurrence), voire universitaire, indépendamment de la profession qu'ils exercent et de leur lieu d'habitation. C'est à ce niveau que les choix de scolarisation des parents peuvent être mis en relation avec le capital culturel, et donc la classe sociale de ces derniers. Ceux qui ont suivi de longues études ne se contentent pas d'inscrire leurs enfants à l'école. Même s'ils ne considèrent pas la scolarisation primaire comme un moyen d'obtenir plus tard du travail, ils estiment tout de même qu'il est important que leurs enfants aient une bonne base et tâchent de suivre leurs études.

Le sens qu'ils donnent à la scolarisation et l'importance qu'ils lui accordent se traduisent par le fait qu'ils font suivre à leurs enfants un cursus différent du parcours de base habituel, caractérisé par un éveil précoce de l'enfant. Cette pratique a donné naissance à la création et à la vulgarisation des cours préparatoires spéciaux (CPS), correspondant à la deuxième année du primaire, auxquels les enfants accèdent directement à la sortie du préscolaire, sans passer par la SIL (première année du primaire). Il faut aussi mentionner que ce sont ces mêmes parents qui inscrivent le plus leurs enfants dans les écoles maternelles, alors que dans la plupart des cas, les parents commencent la scolarisation de leurs enfants au niveau du primaire.

Ces multiples attitudes et réactions face à la scolarisation des enfants se traduisent par des degrés d'engagement tout aussi variés de la part des familles dans la scène scolaire.

Un engagement mitigé : l'Association des Parents d'élèves en débat

Depuis le début des années 1960, l'Association des Parents d'Élèves (APE) est la structure réservée à l'intervention des parents sur le fonctionnement des écoles, publiques et privées. L'étude du fonctionnement des APE permet d'analyser les différents niveaux d'implication et de participation des familles à la scolarisation de leurs enfants. Elle illustre à sa façon le poids de la demande d'éducation⁷ et, partant, la manière dont les populations organisent la scolarité de leurs enfants en fonction de la marge de décision dont ils disposent.

Les difficultés d'une contribution volontaire

L'APE a été instituée par une loi du 1^{er} juillet 1961 afin de permettre aux parents d'élèves, premiers éducateurs des enfants, de s'aménager un espace de rencontre et de discussion avec les responsables et les enseignants des établissements scolaires. Elle existe au Cameroun dans les niveaux primaire et secondaire et fonctionne selon les règles d'une association privée d'intérêt général. La loi stipule que tous les parents d'élèves en sont membres et qu'elle est placée sous la direction d'un bureau élu par eux. C'est ce bureau, en particulier son président, qui est l'interlocuteur de l'Association avec la direction de l'école ou le Conseil d'école. Son fonctionnement est assuré par les cotisations des parents versées à la rentrée. Ces fonds sont destinés à des usages variés dans l'établissement : construction ou réfection d'une salle de classe ou d'un local, assainissement, rémunération des maîtres des parents, etc.

Dans toutes les écoles visitées existe une APE, mais qui fonctionne à des rythmes et selon des modalités qui varient selon l'école et le milieu. Ces modalités concernent aussi bien le montant exigé pour la cotisation, la fréquence des réunions, les réalisations, et même l'atmosphère au sein du groupe. C'est ce qui explique le fait que dans de nombreuses écoles, cette structure ne fonctionne pas véritablement, voire pas du tout. Les principaux sujets de discorde tiennent à la dimension financière de cette structure. Il s'agit d'une part du caractère « volontaire » des contributions, et d'autre part des nombreux cas de détournements de fonds dénoncés, auxquels s'ajoute l'inertie des élus locaux.

7- Marc Pilon et Yacouba Yaro (2001 : 8) donnent une définition de la demande d'éducation qui en décline les composantes et les effets sur le système entier : « Nous proposons de considérer la demande d'éducation comme le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité ».

Au début des années 1990, l'État, dans le but d'élargir la base de la pyramide scolaire en raison de contraintes budgétaires, avait incité les parents à se regrouper en associations, et à supporter les frais de fonctionnement des écoles (construction ou location de bâtiments, paiement du salaire des maîtres, achat du matériel). À cet effet, un fonds d'aide à l'enseignement fondamental avait été créé pour permettre aux APE de réaliser des infrastructures scolaires, sous deux conditions : d'une part, que l'organisation desdites associations soit faite par l'État ; d'autre part, que les prétendants à la subvention apportent 25 % du montant requis. C'est cette dernière condition qui justifie le fait que plusieurs projets d'agrandissement ou de rénovation des écoles publiques n'aient toujours pas abouti⁸.

En ce qui concerne les contributions des parents, il revient aux directeurs d'écoles, selon des critères jusque-là opaques, d'en fixer les modalités. En effet, le paiement des frais d'APE est en principe « volontaire ». Mais dans la quasi-totalité des écoles, il est devenu obligatoire ; tout comme il ne se limite plus à une contribution par parent, mais par enfant inscrit. Les présidents d'APE interrogés affirment que la contribution aux frais d'APE est volontaire, autrement dit, facultative. Cependant, nous avons pu répertorier dans les ménages un nombre consistant de cas d'expulsion temporaire d'élèves pour cause de non paiement des frais d'APE ; pratique qu'aucun directeur n'a cependant reconnu appliquer. Dans les écoles privées, l'obligation de ce paiement est de plus en plus effective, et les contrevenants se voient également exclus des salles de classes. Du reste, la quasi-totalité des parents interrogés limitent leur participation au seul paiement des frais d'APE. Il en résulte que lesdites APE fonctionnent sans véritable projet et sont l'objet de nombreuses querelles entre les responsables d'établissement pour cause de gestion calamiteuse, ce qui accroît le désintérêt des parents pour l'APE.

Ce flou se ressent dans la gestion des fonds de l'APE, où il règne en effet un climat délétère : pour la seule année scolaire 2006-2007, les APE de 18 écoles ont été dissoutes, dont 15 dans la seule ville de Yaoundé, suite à des détournements de fonds.

Une participation de niveaux et d'intensité variables

Dans le secteur public, la plupart des parents ont déclaré qu'ils n'ont jamais assisté à plus d'une réunion de l'APE par an (ceux qui ont des enfants dans les écoles privées ne les manquent guère, ou se font représenter, ce qui s'explique en partie

8— Cette situation a cours dans la majorité des États africains au sud du Sahara, et Étienne Gérard (1999 : 66) avait déjà fait un constat similaire : « L'État incite donc les populations à créer leurs écoles, mais sans leur en donner les moyens. Il s'agit pour lui de se désengager financièrement, mais de garder le contrôle des opérations ».

par le fait que la présence des parents aux réunions de l'APE y est obligatoire). Suite à ces dysfonctionnements, on peut observer des relations de plus en plus personnalisées entre les familles et l'école, en particulier dans les écoles publiques.

Ces relations se situent toujours en dehors du cadre formel prévu à cet effet et leur nature varie selon les demandes des parents et selon le type d'établissement. Dans certaines écoles, le directeur doit à tout prix prouver sa disponibilité. Les parents exploitent très largement cette opportunité, à chaque fois qu'ils ont des requêtes quant à la scolarité de leurs enfants : « *Si mon enfant a un problème à l'école, je vais voir le directeur, c'est avec lui qu'on peut discuter pour voir comment résoudre le problème en question, quelle qu'en soit la nature (...). Ça peut être un problème avec le maître, ou avec un de ses camarades, ou même ici à la maison... Dans tous les cas, s'il y a un problème, je vais voir le directeur* ».

À Maroua, les relations entre les parents et l'école sont vécues sur le mode de la séduction : les directeurs font encore la cour aux parents. Le directeur de l'école publique de Kakataré (Maroua) nous a présenté l'ampleur de son travail relationnel auprès des parents : « *Depuis que je suis là, je vois beaucoup de parents, je pars même chez eux (...). C'est un peu difficile parfois, mais au moins, on parle (...). Si j'avais même les moyens, j'allais mettre les fauteuils et une table avec des choses comme le caramel, les croquettes... pour les mettre encore plus à l'aise quand ils viennent me voir, surtout quand c'est pour les problèmes* ».

163

Les parents de Maroua ont d'ailleurs reconnu avoir reçu au moins une visite ou une lettre de la part du chef de l'établissement que fréquentent leurs enfants. Dans l'ensemble, les relations sont plutôt cordiales. Mais la disponibilité totale des directeurs est pratiquement ingérable, et ils essaient tant bien que mal de mettre en place divers filtres pour ne pas être constamment dérangés. Les parents, de leur côté, expriment leur gratitude ou leur approbation à l'aide de cadeaux aussi variés les uns que les autres, selon l'occasion, comme par exemple la réussite à un examen : « *Quand mes deux enfants ont eu le CEP l'année passée, j'ai offert un mouton au directeur et un autre à leur maîtresse. Pour leur dire que je suis content ! (...). Non, ce n'est pas que c'est eux qui ont donné le CEP aux enfants, mais s'ils ont réussi, c'est qu'ils ont bien fait leur travail* ».

Les rencontres avec les enseignants sont revêtues d'un caractère essentiellement commercial : la plupart des parents ont déclaré n'avoir sollicité les enseignants de leurs enfants que pour des cours de soutien.

En ce qui concerne les relations avec les autres parents, les réponses étaient très diversifiées. Elles sont plus suivies et institutionnalisées dans les écoles privées, alors que dans les écoles publiques, en particulier celles de Yaoundé, les parents

ne se connaissent presque pas entre eux. Celles qu'entretiennent les parents dans un même quartier sont la plupart du temps sans rapport avec la scolarisation de leurs enfants, pour plusieurs raisons. La première concerne le fait que leurs enfants ne sont pas forcément inscrits dans l'école publique de leur quartier. La seconde a trait aux origines des habitants : dans la plupart des cas, à Yaoundé, ils viennent de régions différentes. Et quand ils sont originaires du même village, l'esprit communautaire se manifeste vis-à-vis de leur localité d'origine, et non de leur quartier d'habitation en ville.

Les dépenses : coûts directs et coûts d'opportunité

Les dépenses annuelles des ménages pour les services d'éducation donnent une idée de leur accessibilité financière. En effet, face à l'ensemble des établissements qui sont proposés, les choix des parents sont en grande partie fonction des moyens matériels dont ils disposent pour y parvenir : « C'est aussi en fonction de leur statut professionnel ou de leur catégorie sociale que les parents décident de scolariser tout ou partie de leur progéniture, ou de préférer, quelquefois, l'instruction du garçon à celle de la fille » (Yaro, 1995 : 675).

164

Selon l'annuaire statistique national de 2006, la dépense moyenne d'un ménage de revenu moyen pour l'éducation au niveau primaire est estimée à 20 851 FCFA⁹ par élève et par an. La dernière enquête camerounaise effectuée auprès des ménages (ECAM) en 2002 montre que les familles consacrent 44 % de leurs dépenses privées à la scolarisation primaire. Sur l'ensemble du système en 2006, le montant des dépenses courantes d'éducation s'élève à 415 milliards de FCFA, à raison de 182 milliards pour l'État, soit 43,8 % et 233 milliards pour les ménages, soit 57,1 %.

Les frais directs

Ce sont les sommes déboursées par les familles pour l'inscription scolaire : frais d'inscription, de scolarité, d'Association des Parents d'Élèves (APE) et toute autre somme versée directement à l'école. Au niveau national, la dépense moyenne annuelle des ménages pour les frais directs dans l'enseignement primaire est estimée à 3 534 FCFA par élève¹⁰. D'après les parents interrogés, ce montant varie entre

9- À titre indicatif, 1 Euro = 655,597 FCFA.

10- Source : Document de Stratégie sectorielle de l'éducation, mai 2007.

1 000 FCFA et 35 000 FCFA par élève, étant entendu que les montants les plus élevés ont été enregistrés à Yaoundé et concernaient des écoles privées.

Les frais d'écolage dans le primaire public ont été supprimés à la rentrée 2000-2001, mais rapidement, il est apparu que l'État ne pouvait financer cette mesure. Par ailleurs, la compréhension de cette "gratuité" varie considérablement dans les esprits des parents qui s'attendaient à se voir exonérés de certaines charges (Bilé, 2003). Dans le privé, les droits de scolarité restent en vigueur et leur montant varie considérablement d'un établissement à l'autre. Dans les trois écoles privées que nous avons visitées à Maroua, le montant des droits de scolarité varie entre 19 000 et 23 000 FCFA. À Yaoundé, ces mêmes frais se situent entre 13 000 et 44 000 FCFA par élève. Dans ce contexte, la majorité des parents, aux revenus limités, optent pour les écoles publiques.

La cotisation à l'APE constitue une source de dépenses non négligeable : à Maroua, elle oscille entre 500 et 1000 FCFA par élève et, à Yaoundé, entre 1500 et 3 500. Il y a quelques années, elle était calculée par parent d'élève et non par élève. Depuis la suppression des droits de scolarité, la donne a changé et les parents de familles nombreuses, surtout en zone urbaine, se trouvent de plus en plus dans la difficulté de payer la totalité de cette cotisation.

Dans les écoles publiques où les frais d'accès ont été supprimés, l'inscription reste tout de même conditionnée par le paiement d'une certaine somme, même si cette dernière est rarement conséquente. Le cas de ce fonctionnaire, père de sept enfants dont cinq sont inscrits à l'école primaire, nous révèle l'existence d'une extorsion quasi-institutionnalisée : « *Le directeur dérange (...), il demandait l'argent à la rentrée, il a demandé aux enfants d'apporter un balai, ou une rame de papier¹¹... il a dit que celui qui n'apporte pas, il n'inscrit pas son nom sur la liste... Je préfère encore quand on payait 1500 pour l'écolage* ».

Les responsables des établissements publics ont donc mis en place des modalités de substitution pour l'accès aux écoles, en complément de celles qui sont prévues par la loi. Interrogés à ce sujet, les directeurs d'écoles publiques nous ont expliqué que les frais d'inscription n'ont pas été supprimés, mais seulement les frais d'écolage (ou de scolarité). On continue donc d'exiger des parents entre autres, des droits d'inscription qui s'élèvent à 1000 FCFA par élève. En plus, les parents ont à assurer ce que les directeurs d'école ont appelé les « *rémunérations de services* », qui correspondent à des prestations en théorie facultatives (A.J.D.A.,

11- La rame de papier coûte en moyenne 3 500 FCFA (soit environ 5,3 euros).

1998 : 180). Elles sont moins importantes, mais non moins nombreuses, et l'imprécision quant à leur contenu ouvre la voie à toutes les interprétations.

Les dépenses de scolarité, dans un contexte où l'accès à l'école primaire public est réputé gratuit, restent élevées et difficiles à couvrir pour la plupart des parents, qui doivent en outre faire face à d'autres dépenses pour la scolarisation de leurs enfants.

Les dépenses connexes

Ce sont les dépenses entraînées par la fréquentation de l'école : fournitures, uniformes, autres matériels didactiques pour l'élève et, surtout, les livres de l'élève. Le montant total de ces dépenses varie entre 18 000 et 45 000 FCFA par enfant et par an, tous ordres d'enseignement confondus.

Dans les écoles publiques, les responsables ne sont pas trop regardants sur cet aspect. Dans le privé, l'exigence atteint souvent des extrêmes. Ainsi, la non possession de la totalité des fournitures constitue un sérieux motif d'exclusion de l'école. Ceci pénalise les familles nombreuses et à faibles revenus qui, face au coût élevé des dépenses, préfèrent se rabattre vers les écoles publiques.

166

Le livre scolaire représente un sujet de discordance récurrent ; depuis de nombreuses années, il préoccupe aussi bien les parents que les responsables scolaires. En effet, depuis 1990 les programmes de l'école primaire ont changé près de cinq fois et, à chaque fois, les manuels inscrits au programme ont changé. La plupart des parents interrogés se sont plaints de l'inflation du prix du livre scolaire et de l'incroyable fluctuation des titres, avec le gâchis que cela représente (les livres, autrefois, servaient à toute la fratrie).

Les dépenses d'éducation restent donc lourdes et extrêmement variées d'une ville à l'autre, d'un établissement à l'autre et d'un parent à l'autre. Mais dans tous les milieux, nous avons remarqué que la taille du ménage, et en particulier le nombre d'enfants scolarisables, joue un rôle prépondérant dans les choix de scolarisation opérés par les parents, en fonction de leurs revenus.

Un argument de taille : le nombre d'enfants en âge scolaire

Les familles dont cinq enfants sont d'âge scolaire envoient davantage leurs enfants à l'école que les familles comptant moins d'enfants scolarisables. En règle générale, les familles doivent donc compter un certain nombre d'individus

scolarisables pour que la moitié d'entre eux fréquentent les bancs publics ou privés et, passé ce seuil, la scolarisation diminue à nouveau. La répartition des dépenses d'éducation dépasse à ce moment le seul critère des coûts directs, et s'évalue en termes de coûts d'opportunité.

Les stratégies revêtent donc une autre dimension, prioritairement définie par une donnée socio-démographique (la taille de la famille, et en particulier le nombre d'enfants en âge scolaire), et non plus seulement scolaire. Alain Mingat et Jean Perrot (1981) ont proposé deux explications à cette situation. La première repose sur la restriction budgétaire qu'entraîne la présence d'un enfant supplémentaire au sein de la cellule familiale : plus la famille est grande, moins les enfants sont individuellement équipés, en raison de la nécessité de pourvoir, avec un même budget, un plus grand nombre d'enfants. Cette explication vaut surtout pour les dépenses fixes, notamment celles de la rentrée, auxquelles on ne peut se soustraire. La deuxième explication, contradictoire, s'appuie sur ce que les auteurs appellent le « phénomène d'échelles » ; plus il y a d'enfants, plus grande est la probabilité de pouvoir réutiliser certains matériels (tels que les manuels), ou de les utiliser en commun (tels que les dictionnaires, ou plus dans les cas où on a deux enfants dans la même classe). Cette seconde explication serait cependant difficile à appliquer à notre contexte d'étude, vu que depuis deux ans, le système pédagogique en vigueur dans les écoles primaires fait du livre de l'élève un manuel utilisable une seule fois : l'élève fait ses exercices à l'intérieur, et ils sont corrigés par l'enseignant ; ce qui le rend inutilisable à la fin de l'année scolaire.

Une analyse de nos données d'enquête met en évidence trois démarches volontaires qui sous-tendent des stratégies précises, que nous empruntons à Étienne Gérard (1999) :

- la *stratégie de scolarisation continue* est celle où les enfants sont scolarisés les uns après les autres. Elle est pratiquée par 56 (soit 70 %) des parents que nous avons interrogés, dans l'ensemble des deux villes ;
- la *stratégie de scolarisation alternée* est celle où les enfants sont tour à tour scolarisés et maintenus au domicile. Parmi les parents que nous avons interrogés dans les deux villes, 12 (soit 15 %) n'inscrivaient leurs enfants que de manière alternative ;
- la *stratégie de scolarisation sporadique*, la moins répandue (5 % des parents dans l'ensemble), avec une scolarisation des enfants qui ne suit pas un schéma précis ; leurs parents les scolarisent de manière tout à fait discontinue dans le temps.¹²

12- Les 10 % des ménages restants reflètent des pratiques de scolarisation très disparates.

Quel que soit le nombre d'individus inscrits à l'école, la démarche qui consiste à scolariser les enfants les uns après les autres est la plus fréquente. Mais la plupart des parents n'ont pas de programme ou de tactique précis de scolarisation dans le temps ; leur stratégie a davantage les contours d'une démarche conjoncturelle, induite par des événements ponctuels aléatoires, et en particulier d'ordre financier.

Lorsqu'on leur demandait quels seraient les critères de sélection, au cas où un choix s'imposerait, ils répondaient invariablement « *on prendra les meilleurs* », ou alors « *les filles peuvent arrêter et les garçons continuent* » : en réalité, on peut affirmer que c'est la deuxième option qui est la plus répandue (Bilé, 2001). En cas d'échec, les filles sont plus volontiers retirées de l'école, car leur insertion sociale apparaît souvent plus aisée pour les parents, qui font alors appel à d'autres modes de contrôle (rôle d'aide familiale attribué aux filles, mariages précoces, activités commerciales ou, pour les plus défavorisées, placement comme domestique au sein d'une famille aisée).

Conclusion

En définitive, le sens et l'importance que les familles accordent à la scolarisation reposent sur de nombreux paramètres, qui se traduisent par des attitudes variées face à cette dernière. Au-delà du rôle de l'offre scolaire, nous pouvons souligner l'indubitable complexité des pratiques familiales de scolarisation et la diversité des facteurs qui composent la demande d'éducation : la taille et la composition démographique des familles ; les modes de production et les types de besoin en main-d'œuvre enfantine ; le niveau d'instruction des parents et, plus largement, leur position sociale ; la religion ; le statut et les rôles assignés aux enfants selon leur sexe ; les pratiques de transmission des savoirs et d'héritage ; les logiques de reproduction sociale ; les représentations et attentes vis-à-vis de l'école ; les conditions de vie (et les effets propres à la crise économique, à la pauvreté) ; etc. Selon les contextes sociaux, historiques, économiques et politiques, tous ces facteurs agissent différemment, et selon des agencements variables.

Cette analyse des stratégies scolaires a permis de cerner les rapports entre l'offre et la demande dans le processus scolaire ; leur rencontre au sein d'un espace/temps circonscrit détermine en effet les pratiques scolaires des ménages. L'inégale scolarisation des enfants, d'une région à l'autre, illustre la complexité des rapports entre les systèmes de socialisation : ces deniers montrent le lien entre la configuration sociale du milieu et l'importance accordée aux différents types de savoirs par les populations.

L'évolution du système scolaire et du rapport entre l'instruction et le travail, et plus particulièrement l'incapacité du système scolaire à satisfaire la demande

sociale d'éducation n'expliquent donc pas tout, ni n'épuisent la signification d'une scolarisation sporadique. Les populations ajustent leurs décisions et leurs comportements en fonction de l'offre scolaire, mais aussi de données sociales (petits paysans et éleveurs dont les ressources dépendent de la main-d'œuvre familiale d'un côté et citadins insérés pour qui le revenu du travail infantile est moins indispensable de l'autre, là des populations enclavées et sans perspectives de mobilité sociale et ailleurs des populations mélangées et confrontées à des modèles de réussite individuelles, etc.). Elles évaluent les acquis possibles en matière d'éducation et d'enseignement, et combinent leurs propres propriétés, les contraintes scolaires auxquelles elles ont à faire face ou encore les simples contingences du milieu pour satisfaire au mieux leurs attentes.

Reste que l'État devrait, lors de l'élaboration de politiques éducatives, prendre en compte tous ces différents aspects, car au lieu de faire grimper le taux de scolarisation, les insuffisances d'une mesure prise sans étude d'impact préalable et sans mesures d'accompagnement efficaces risquent de provoquer l'effet inverse et de discréditer à la longue l'école publique, la seule qui reste pourtant à la portée de la majorité des ménages. Il apparaît clairement qu'en l'état actuel des choses, les parents continuent de supporter plus que l'État les dépenses liées à la scolarisation de leurs enfants. Il ne s'agit pas ici d'insister sur les différences de montants selon les revenus des ménages, mais de mettre l'accent sur le fait que, malgré la gratuité proclamée dans le public, les dépenses de scolarité sont toujours aussi élevées, et que cet aspect reste le plus déterminant dans le rapport des parents à la scolarisation prolongée de leurs enfants, traduisant ainsi, au niveau des familles, une sorte d'impératif scolaire financièrement contraint.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

A.J.D.A (L'Actualité Juridique), 1998, Droit Administratif, n° spécial 20 juillet-20 août, pp. 180-181.

BILÉ (P), 2001, « Les obstacles à la scolarisation des jeunes filles au Nord-Cameroun : le cas de Tcholliré », Mémoire de maîtrise en sciences sociales, UCAC/ICY.

BILÉ (P), 2003, « Pauvreté et droit à l'éducation au Cameroun - Évaluation de la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire public : le cas de la province du Nord », mémoire de master 2, UCAC /YCY.

DE SINGLY (F.), 1997, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », in F. Dubet (dir.), *Écoles et familles, le malentendu*, Paris, Textuel, pp. 45-58.

GAYET (D.), 2004, *Les pratiques éducatives des familles*, Paris, PUF.

GÉRARD (E.), 1999, « Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique », *Politique Africaine*, n° 76, décembre, pp. 153-163.

- IYEBI MANDJEK (O.), 2000, « Enseignement », in C. Seignobos & O. Iyébi Mandjek, (éds), *Atlas régional de la province Extrême-Nord Cameroun*, Paris, IRD.
- LANGE (M.-F.) & MARTIN (J.-Y.) (dir.), 1992, « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », Actes du Colloque *Jeunes, villes, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*, Paris (26-29 octobre 1992), MDC, pp. 95-98.
- MARTIN (J.-Y.), 1971, « L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional », *Cahiers de l'ORSTOM*, vol. VIII, n° 3, pp. 295-335.
- MINGAT (A.) & PERROT (J.), 1981, « Les dépenses des familles pour l'éducation des enfants », in F. Mariet (dir.), *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, ESF, pp. 14-38.
- PILON (M.) & YARO (Y.), 2001, *La demande d'éducation en Afrique - état des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA / UAPS.
- THOMAS (L.-V.) & LUNEAU (R.), 1992, *La terre africaine et ses religions : traditions et changements*, Paris, L'Harmattan.
- YARO (Y.), 1995, « Les stratégies des ménages au Burkina Faso », *Cahier des Sciences Humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 675-696.

VERS « L'INSTITUTIONNALISATION » DE L'ÉCOLE DANS L'ANDROY (MADAGASCAR) ?

Marie-Christine DELEIGNE*

Alors que l'objectif de scolarisation universelle en primaire semble désormais presque atteint à Madagascar, nous nous penchons ici sur l'évolution de la scolarisation et des rapports des familles à l'école de l'Androy¹. Longtemps caractérisée par une très faible scolarisation, la région connaît, en effet, depuis le milieu des années 1990, une forte augmentation de la fréquentation scolaire, du moins au niveau primaire, au point que le passage par l'école concerne désormais plus des trois quart des enfants ruraux en âge d'être scolarisé.

On peut être tenté de voir dans ce mouvement un effet direct des récentes mesures gouvernementales et d'ONG, incitant à la scolarisation. Toutefois, cette progression résulte d'un processus bien plus complexe d'"institutionnalisation" de l'école (Gérard, 2001) dans un contexte de transformation des rapports de pouvoir en milieu rural, où l'enjeu de l'acquisition du savoir lire et écrire tend à devenir prédominant. Si celle-ci était perçue comme une nécessité par les familles, l'école n'apparaissait pas toujours comme le lieu le plus approprié pour y parvenir. Le fait qu'on implique aujourd'hui davantage les familles dans les décisions concernant le champ scolaire semble amener ces dernières à entrevoir le passage par l'école comme un passage obligé.

Nous mobilisons ici l'étude socio-anthropologique sur l'éducation, l'enfance et la scolarisation que nous avons menée en 1999-2000 dans cinq villages du département de Tsihombe. Les données recueillies annuellement par l'observatoire rural d'Ambovombe sur la période 1999-2005² nous permettent de mettre en lumière quelques aspects de l'évolution récente de la scolarisation dans la région et de l'opinion des familles sur l'école.

*- Doctorante en socio-démographie, Université R.-Descartes (mcdeleigne@yahoo.fr).

1- Aire géographique et culturelle située à l'extrême-Sud de l'île, l'Androy, depuis la régionalisation des structures administratives en 2004, est une des 22 régions (*faritra*) du pays, comprenant les départements (*fivondronana*) d'Ambovombe, Beloha, Bekily et Tsihombe.

2- Sur le Réseau des Observatoires Ruraux à Madagascar, voir Droy *et alii*, 2000.

L'objectif de la scolarisation universelle au niveau national

Poursuivant l'objectif de la scolarisation universelle à l'horizon 1987, l'État malgache, sous l'égide de la Révolution socialiste de 1975, a cherché à développer quantitativement la scolarisation, aidé en cela par une population déjà en forte demande d'école (Goguel, 2006). Après une "euphorie scolaire" certaine, la mauvaise gestion du système, associée à des ressources budgétaires limitées, puis sous ajustement structurel, a aggravé la crise préexistante du système scolaire. Si la paupérisation croissante de la population pouvait expliquer la diminution du taux net de scolarisation (TNS) au niveau primaire (73 % en 1987-88 ; 60 % en 1994-95)³, la déliquescence du système scolaire, à l'image de celle de l'État, avait eu raison de l'engouement de la population pour l'école primaire publique (EPP), la part du secteur privé ne cessant, elle, d'augmenter (Deleigne, 2001).

Comme la plupart des pays dits du "Sud" engagés dans le processus d'Éducation Pour Tous (EPT) et l'Initiative Pays Pauvres Très Endettés (IPTE), à l'image du « nouvel ordre scolaire mondial » (Lange, 2003), les autorités malgaches, sous l'impulsion des bailleurs de fonds, ont élaboré plusieurs Plans Nationaux pour l'Amélioration de l'Enseignement (1990-1996 ; 1997-2003), axés sur la scolarisation universelle en primaire, la scolarisation des filles et une plus forte implication des familles dans le champ scolaire par l'instauration de partenariats État/bailleurs/populations (Deleigne, 2001). Malgré une reprise certaine de la scolarisation depuis le milieu des années 1990, la scolarisation universelle demeurait un objectif à atteindre au début des années 2000 (TNS en primaire de 70 % en 2001-02). En outre, le recrutement d'instituteurs n'ayant pas suivi la croissance des effectifs, la pénurie de maîtres s'était accrue sur la période, rendant, de fait, bon nombre d'écoles primaires publiques non fonctionnelles (23,5 % en 1997-98).

La nouvelle mouvance présidentielle – issue de la crise politique de 2002 (Raison-Jourde & Raison, 2002 ; Roubaud, 2002) –, consacre à l'éducation une part croissante du budget de l'État (de 2,3 % du PIB en 2001 à 3,8 % en 2006). La priorité donnée au niveau primaire (60 % des dépenses d'éducation en 2006 contre 38 % en 2002), associée à une volonté d'évolution rapide des indicateurs afin d'intégrer de nouveaux modes de financement (initiative *Fast Track* de la Banque Mondiale entre autres), ont incité les dirigeants à motiver la demande de scolarisation des parents par une politique d'allègement des charges financières : prise en charge des frais d'écolage pour tout enfant inscrit au primaire (public

3– Le TNS en primaire est le rapport entre le nombre d'élèves âgés de 6-10 ans inscrits en primaire rapporté à la population de cette tranche d'âge, estimée ici à partir des projections de la population recensée en 1975 et 1993 (MINESEB, 1999).

comme privé) à partir de la rentrée scolaire 2002-03, dotation des élèves de « kit scolaire » (cartable, crayon, cahier, stylo).

Ces dernières mesures ont connu un succès indéniable auprès des familles : les effectifs du primaire ont fortement augmenté (+19 % de 2001-02 à 2002-03 et +18 % l’année suivante), au point d’entrevoir désormais comme accessible la scolarisation universelle au niveau primaire (TNS primaire de 96 % en 2005-06). Mais, l’État n’ayant pas anticipé ce succès, la pénurie d’instituteurs s’est accrue et ce sont les familles, par le biais des FRAM⁴, qui ont, dans un premier temps, recruté et rémunéré les enseignants nécessaires à cet afflux massif d’élèves. Paradoxalement, la rémunération de ces “enseignants FRAM” a rendu la scolarisation des enfants plus coûteuse qu’elle ne l’était avant la médiatisation de “l’école gratuite” (Deleigne & Kail, 2004).

Ces “maîtres FRAM” sont désormais majoritaires au sein du corps enseignant du primaire public (56 % en 2007-08). Depuis 2004, si leur recrutement relève toujours des parents d’élèves⁵, l’État les subventionne par le biais d’une indemnité mensuelle payée pendant 9 mois par an, du moins pour la plupart⁶ (88 % étaient subventionnés en 2007-08). Ainsi, après avoir été contraintes de s’impliquer financièrement et matériellement dans la construction des écoles publiques, puis dans la rémunération des enseignants, les familles ont acquis un droit de regard sur le fonctionnement de l’école par leur implication dans le processus de recrutement et de renouvellement du contrat des enseignants FRAM.

L’Androy, une région “extrême” où la scolarisation était marginale

Située à l’extrême sud de l’île, la région de l’Androy est caractérisée par l’aridité du climat, la rareté des ressources en eau et l’enclavement. Des conditions climatiques et agro-écologiques difficiles, associées à des systèmes de production fragiles (axés sur l’élevage bovin et la culture de maïs et de tubercules) en font une des zones les plus pauvres du pays, où la vulnérabilité alimentaire fait partie du quotidien (Bidou & Droy, 2007). L’enclavement, voire la marginalisation de la région, résulte à la fois du mauvais état des routes qui relie la région au reste de l’île, aggravé à la fin des années 1970 par la dégradation générale du réseau

4– *Fikambanan’ny Ray-amandreny Mpianatra*, “association de parents d’élèves”.

5– Depuis cette date, les parents d’élèves sont associés à la circonscription scolaire pour le recrutement de ces maîtres, lequel est désormais soumis à des quotas et des critères fixés par le ministère.

6– En 2007, la subvention était de 27,5 \$ US par mois, soit 1,8 % du PIB par tête contre 3,1 % pour les enseignants fonctionnaires.

routier, et d'un rapport État-société très distant. Ce dernier s'explique tant par la résistance ancienne au pouvoir centralisé et une méfiance à l'égard de ce qui se rapporte au *fanjakana*⁷, que par le faible investissement des pouvoirs publics dans la région durant l'époque coloniale, où l'Androy relevait du « Madagascar inutile » – comme sous les différents régimes qui se sont succédés depuis l'indépendance, en 1960.

La population de la région était également, de loin, parmi les moins alphabétisées et scolarisées de l'île : en 1966, parmi les « ethnies du Sud » [*sic*], 92 % des 15 ans et plus étaient « illettrés » (61 % au niveau national, 34 % dans la province de Tananarive) et seuls 7 % des 6-14 ans étaient inscrits à l'école primaire ou secondaire (53 % pour l'ensemble du pays)⁸. À l'image des causes de la marginalisation de la région, c'est, pour une large partie, dans une conjonction entre l'implantation tardive de l'école dans la zone⁹, le faible intérêt de l'administration pour cette zone perçue comme « inutile » et la méfiance des populations à l'égard des régimes colonial et post-coloniaux que s'est construit et qu'a perduré le « retard scolaire » caractéristique de la région. Le faible investissement de l'État dans le domaine scolaire et les possibilités très restreintes de valoriser le capital scolaire au niveau local en raison du faible développement économique de la région ne contribuaient pas non plus à faire naître un engouement pour l'école (Deleigne, 2009).

174

À l'image de l'« euphorie scolaire » qui a régné dans les années 1970 à Madagascar, dans l'Androy, une demande forte de scolarisation s'amorçait : l'effectif d'élèves a cru de 13 % par an (6 867 élèves en primaire en 1971-72, 10 209 en 1975) et le nombre d'écoles primaires a quasiment doublé (58 écoles en 1971-72 contre 105 en 1975). La construction des écoles nécessitant la participation active des familles, cette progression du nombre des établissements scolaires révélait un mouvement de mobilisation de la population autour du projet de scolarisation du plus grand nombre.

7– *Fanjakana* : gouvernement, administration, puissance publique. À l'époque pré-coloniale, refusant la soumission à une seule et même autorité, les populations de l'Androy se soulevèrent contre les chefferies zafimañare, tout comme elles mirent en échec toutes tentatives d'incursion du royaume merina. La région fut également parmi les dernières à être soumises lors de la conquête coloniale (Decary, 1930-1933), et parmi les premières à voir émerger un mouvement, principalement paysan, d'opposition au système colonial à la fin des années 1910 (Esoavelomandroso, 1975). Le soulèvement de la population en mars-avril 1971 dans le Sud de l'île, et en particulier dans l'Androy, eut de façon très explicite pour cible les représentants de l'administration et du pouvoir ou *fanjakana* (Althabe, 1972 ; Raison-Jourde & Roy, à paraître).

8– INSRE, 1967, *Enquête démographique*, Madagascar 1966, Paris.

9– La scolarisation s'est développée dès le début du XIX^e siècle sur les Hautes Terres centrales. Dans l'Androy, la première école ouvre en 1911.

Mais, à l'instar de ce qui s'est passé au niveau national au début des années 1980, la "déscolarisation" prenait le pas dans le secteur public, alors principale offre scolaire. De 9 729 élèves inscrits en primaire en 1975, on n'en comptait plus que 8 225 dix ans plus tard. La dégradation générale du système scolaire et, plus largement, des conditions socio-économiques du pays ont contrecarré cette demande d'école grandissante. Dans le même temps, le secteur privé, principalement confessionnel (catholique et protestant luthérien), tentait de prendre le relais (de 480 élèves en primaire en 1975 à 3 658 en 1988-89), sans toutefois y parvenir, surtout dans les campagnes où le christianisme est faiblement implanté et où il est difficile pour de nombreuses familles de payer les écoles demandés dans le privé.

De fait, au milieu des années 1990, les indicateurs demeuraient très bas. En 1993, plus de 8 personnes de la région sur 10 ne savaient ni lire et écrire (83 % des 15 ans et plus) et seuls 16 % des 6-14 ans allaient à l'école (RGPH 1993). Autrement dit, ne pas savoir lire et écrire, tout comme ne pas aller à l'école, les deux étant liés, était alors la norme dans l'Androy, le passage par l'école une exception, une situation "marginale".

L'augmentation spectaculaire de la scolarisation dans l'Androy

Depuis le dernier recensement de la population en 1993, on observe une augmentation spectaculaire de la scolarisation dans la région. Pour le seul milieu rural du département d'Ambovombe (tableau 1), le passage par l'école est aujourd'hui loin d'être une situation marginale : en 2004, d'après les données de l'observatoire rural d'Ambovombe, 3 enfants sur 4 parmi ceux âgés de 6 à 14 ans révolus fréquentent l'école ; dans 85 % des ménages où réside au moins une personne d'âge scolaire (6-14 ans) on recense au moins un enfant qui va à l'école, la pratique la plus couramment observée étant désormais de scolariser simultanément tous les 6-14 ans du ménage (58 %). On est bien là très loin du taux de fréquentation scolaire de 13 % en 1993 et des 84,5 % des ménages dont aucun enfant n'allait à l'école.

Tableau 1
Évolution de la scolarisation, 1993–2004¹⁰, Ambovombe rural

Années de scolarisation des 6-14 ans	1993 (recensement)	1999 (enquête)	2001 (enquête)	2002 (enquête)	2003 (enquête)	2004 (enquête)
Statut vis-à-vis de l'école						
Jamais scolarisé	83,1	53,6	47,5	42,1	26,7	19,3
Ne fréquente plus	3,8	7,6	8,3	7,8	5,8	5,0
Fréquente	13,1	38,8	44,2	50,1	67,5	75,7
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs des 6-14 ans	24 183	833	884	941	976	1 053
Pratiques des ménages						
Aucun enfant n'est scolarisé	84,5	55,5	44,7	40,0	16,8	15,5
Une partie des enfants est scolarisée	8,0	18,3	24,9	31,8	32,3	26,5
Tous les enfants sont scolarisés	7,5	26,2	30,4	28,2	50,9	58,0
Total	100	100	100	100	100	100
Effectifs des ménages	11 781	382	362	380	393	419

Sources : RGPH (1993) ; ROR, Ambovombe (1999-2004). Nos calculs.

La forte augmentation de la scolarisation dans le département d'Ambovombe est confirmée pour l'ensemble de la région par les statistiques du Ministère (graphique 1) : le nombre d'élèves inscrits en primaire est passé de 19 044 à 94 173 entre 1994-95 et 2007-08, soit une progression annuelle de 12 %, bien au-delà du taux d'accroissement de la population¹¹. Cet afflux massif d'élèves s'est surtout réalisé dans le secteur public qui représente désormais 89 % des effectifs du primaire (contre 66 % en 1994-95).

L'examen du graphique 1 permet de distinguer deux grandes phases, l'année 2003 étant à la charnière¹². À partir de 2003-04, les écoles primaires publiques de l'Androy ont vu affluer 45 % d'élèves de plus par rapport à l'année précédente.

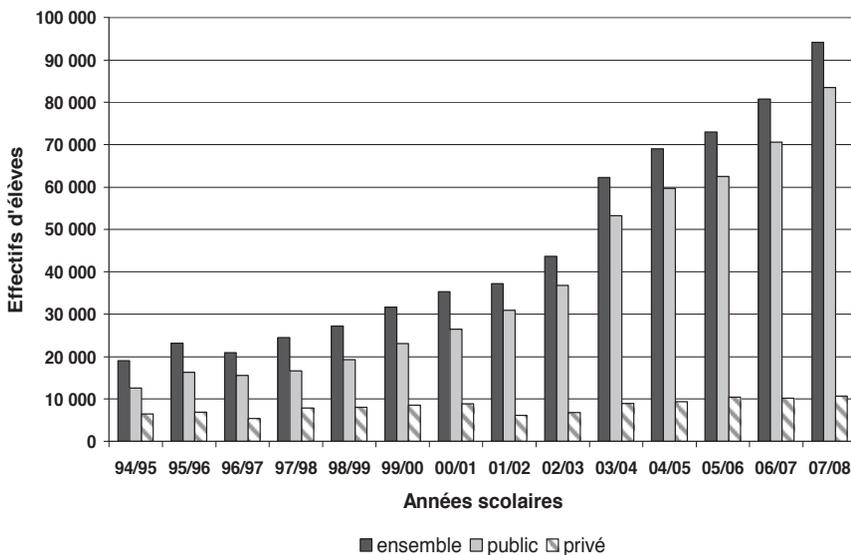
10– Les enquêtes annuelles de l'observatoire, réalisées de novembre à décembre, recueillent la fréquentation scolaire au moment de l'enquête, à l'exception de celle de 2005 pour laquelle la fréquentation renvoie à l'année scolaire achevée (2004-05). Les données de 2005 ne peuvent donc être comparées à celles des années antérieures.

11– Le taux d'accroissement annuel de la population est estimé à 2,8 % pour 2000-2005 (Unesco, 2006 : 290) et à 2,6 % pour 2005-2010 (Unesco, 2007 : 264).

12– Contrairement à ce qui a pu être observé au niveau national, ce n'est pas à la rentrée scolaire 2002-03 que le "boom" des effectifs au niveau du primaire s'est produit dans l'Androy, mais à partir de 2003-04. Ce décalage

Malgré un ralentissement de la croissance du nombre d'élèves en 2004-05 et 2005-06 – conséquence logique du "tarissement" de nouveaux élèves du fait du rattrapage scolaire qui venait de s'opérer –, les effectifs du primaire ont continué de croître dans des proportions supérieures à ce que l'on observe au niveau national (10 % d'élèves supplémentaires par an de 2003-04 à 2007-08 dans l'Androy, contre 4 % pour l'ensemble du pays).

Graphique 1
Effectifs d'élèves du primaire de 1994-95 à 2007-08, région de l'Androy



Source : annuaires statistiques du ministère de l'éducation.

L'explosion des effectifs à partir de 2003-04 ne résulte toutefois pas d'une demande soudaine d'école puisque, durant la période qui a précédé la crise politique de 2002, on notait déjà une augmentation sensible de la scolarisation. Amorcée à la fin des années 1990, la forte croissance des effectifs d'élèves du primaire (10 % par an de 1997-98 à 2001-02) y était déjà supérieure à celle

d'une année s'explique par l'enclavement aggravé de la région durant la crise politique. Les barrages économiques visant à bloquer le ravitaillement et l'activité économique de la région centrale ont accentué les problèmes d'approvisionnement dans l'Androy (Raison, 2002 : 120-137). L'important déficit pluviométrique de 2002, l'augmentation du prix et la raréfaction des denrées disponibles sur les marchés, le difficile acheminement de l'aide du Programme alimentaire mondial (PAM) ont concouru à une crise alimentaire importante dans la région (voir Bidou & Droy, 2007 et *Madagascar Tribune* du 02.06.03).

observée au niveau national (7 % par an en moyenne). Dans cette région, auparavant très faiblement scolarisée, on semble assister à l'institutionnalisation du passage par l'école.

Des actions incitatives à la scolarisation

Depuis 1996-97, l'Unicef intervient dans les écoles primaires publiques de deux départements de la région (Ambovombe et Tsihombe), avec pour objectifs principaux l'augmentation de la scolarisation et le maintien à l'école des enfants jusqu'en fin de cycle primaire. Plus concrètement, il s'agissait pour l'Unicef d'apporter une aide en matériel, mobiliers, fournitures scolaires et en formation des enseignants en échange d'une mobilisation de la population envers l'école. Cette dernière devait se concrétiser par la signature et le respect d'un contrat-programme¹³, établi et renouvelé chaque année, entre l'Unicef, le chef de la circonscription scolaire (chef Cisco) en tant que représentant du ministère, le(s) enseignant(s), les parents d'élèves et plus largement tous les membres du village. Inspiré du *dina*¹⁴ du droit coutumier malgache, ce contrat prend la forme d'un document écrit dans lequel sont consignés les objectifs à réaliser. À l'image de ce qui prévaut dans le *dina*, des sanctions sont prévues en cas de non-respect du contrat. Si le contenu du contrat était pour une large part "suggéré" par l'Unicef, les sanctions étaient généralement établies par les villageois eux-mêmes (le plus souvent sous forme d'une somme d'argent ou d'une tête de bétail). Dans le cas de l'objectif de la mise à l'école du plus grand nombre, les sanctions, en principe payées par les parents qui ne scolarisaient pas leurs enfants, réintroduisaient une obligation de scolarisation ou du moins une contrainte à la mise à l'école des enfants (Deleigne 2001). L'observation de plusieurs de ces écoles en 1999-2000 dans le département de Tsihombe montrait une augmentation sensible du nombre d'enfants inscrits depuis la signature des premiers contrats. Pour autant, la progression des effectifs du primaire dans les deux départements ciblés n'y a pas été plus forte que dans les deux autres départements de la région non ciblés. Si l'impact du projet semble limité sur la mise à l'école des enfants, il a toutefois contribué à l'amélioration de l'équipement scolaire des écoles cibles.

13- Le principe du partenariat, dit "contrat-programme" à Madagascar, est pratiqué dans d'autres pays comme le Sénégal ou la Guinée et, de plus en plus souvent, l'outil d'intervention privilégié des ONG dans le domaine de l'éducation.

14- Convention établie par et pour la communauté (villageoise, régionale...) engageant ses membres à respecter une décision.

Après être intervenu sous formes d'actions d'urgence lors de la grande sécheresse de 1991-92 qui a durement touché la région, le Programme alimentaire mondiale (PAM) a commencé à développer des cantines scolaires vers la fin de la décennie. Une évaluation du projet à mi-parcours soulignait l'importance de ces cantines sur la mise à l'école (PAM, 2002). Cette aide du PAM dans le cadre des cantines scolaires s'est intensifiée depuis. Malgré certains dysfonctionnements et l'absence d'effets favorables sur les performances scolaires (Bossard, 2006), leur développement a sans doute contribué à fidéliser des enfants à l'école, les parents y voyant un avantage visible et immédiat pour leurs enfants. À la fin des années 1990, des cantines fonctionnaient également depuis plusieurs années dans les écoles catholiques, fournissant aux enfants, une ration alimentaire le midi, et à leurs parents, un quart de litre d'huile par mois. Bien que payantes, ces cantines, selon le prêtre de Tsihombe rencontré en 1999, contribuaient à la fréquentation scolaire et à l'augmentation de l'effectif des élèves.

Depuis 2002, la contribution de l'État aux frais d'écolage des enfants – contribution largement médiatisée sous l'angle de la « gratuité de l'école » – et la dotation à chaque élève du primaire d'un cartable assorti de fournitures scolaires de base ont sans nul doute contribué à cette vague massive de nouveaux élèves. Nous avons pu observer, sinon dans l'Androy du moins dans la région de la Vatovavy (Est du pays) en 2004¹⁵, combien enfants comme parents apparaissaient fiers d'arborer ces cartables : pour les uns sur leur dos sur le chemin de l'école, pour les autres en les accrochant aux murs de leur foyer, au coin nord-est de la maison (point cardinal le plus valorisé), comme un trophée que l'on expose. Ces cartables paraissaient redorer l'image de l'école, des élèves et de leurs parents.

Si la croissance des effectifs peut être analysée comme étant en partie le fruit de ces actions incitatives à la scolarisation, elle est surtout le reflet d'un désir d'école et d'accès au capital scolaire grandissant au sein de la population.

Demande sociale d'acquisition du capital scolaire

Bien plus que l'effet des incitations et/ou pressions à la scolarisation, une demande sociale pour l'acquisition du capital scolaire relativement forte semblait déjà s'exprimer en 1999-2000 dans le département de Tsihombe.

Pour cette population d'agro-pasteurs, l'élevage bovin prédomine tant en terme d'activité que pour ce qu'il représente : animal sacrificiel lors de cérémonies, à

15– Terrain réalisé dans le cadre d'une ATIP jeunes chercheurs, coordonnée par Éric Lanoue, en collaboration avec Bénédicte Kail (Deleigne & Kail, 2004).

valeur hautement symbolique et marchande, dont la quantité possédée définit en grande partie le prestige social de l'individu et dont la marque d'oreille matérialise le clan auquel il appartient. Mais les périodes de sécheresse récurrentes fragilisent la viabilité et la pérennité des troupeaux. Le cheptel, en tant que symbole et mécanisme de la reproduction de la domination se trouve ainsi menacé et sa valeur comme patrimoine transmissible, amoindri un peu plus chaque jour au profit du capital scolaire. Les savoirs acquis à l'école sont ainsi perçus par certains parents comme le seul héritage qu'il est désormais possible de transmettre aux enfants : « *Les zébus meurent, mais le savoir ne s'épuise jamais* ». Pour d'autres, scolariser son(s) enfant(s), c'est aussi une manière de se prémunir des abus visant les illettrés, d'être autonome vis-à-vis du papier et de l'écrit. Car l'écrit tendant à prendre une place de plus en plus importante dans l'univers villageois (omniprésence de la lettre et du papier au quotidien pour toute demande ou réclamation vis-à-vis des autorités, courriers entre les migrants et ceux restés au village...) y compris dans le mode de production des éleveurs (tenue du passeport de zébus indispensable à tout déplacement et toute transaction marchande de bovins), la dynamique actuelle d'évolution des rapports de pouvoir se joue chaque jour davantage autour de l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

De l'histoire des rapports à l'école des clans et lignages des cinq villages étudiés dans le département de Tsihombe, il ressort que ce sont les "cadets sociaux" (lignées bannies, lignées d'anciens dépendants, lignées cadettes parmi les lignées d'anciens hommes libres) qui se sont tournés les premiers vers l'école : quête d'accession au sacré dans le cadre des écoles missionnaires pour les descendants de dépendants en particulier et, plus largement, d'ascension sociale par l'acquisition du savoir lire et écrire et dans l'espoir d'exercer une fonction au sein de l'administration. Quant aux "aînés sociaux", ils sont restés longtemps distants par rapport à l'école, la rejetant en bloc et refusant d'y envoyer leurs enfants. Pour ces derniers, qui voient actuellement leur pouvoir mis en cause et leurs moyens d'accumulation mis en péril, la scolarisation des enfants apparaît alors comme un des moyens de lutter contre le "déclassement". En 1999-2000 dans ce département, les rapports à l'école des familles rurales semblaient ainsi en pleine mutation. D'anciens "réfractaires" à la scolarisation optaient pour la scolarisation de quelques-uns de leurs enfants ou petits-enfants, être « *mahay taratasy* » (litt. « savoir le papier ») étant désormais entrevu comme une nécessité contre la marginalisation. La menace était d'autant plus forte que le processus de décentralisation, amorcé en 1995, tendait à donner progressivement davantage de pouvoir au niveau communal.

Les raisons de la non-scolarisation en 1999 et 2001

Malgré les enjeux que recouvrait l'acquisition du capital scolaire, peu d'enfants étaient effectivement scolarisés. Ainsi, au sein de l'observatoire rural d'Ambovombe, un enfant scolarisable sur deux n'était jamais allé à l'école (55 % en 1999, 45 % en 2001) (tableau 1). D'après les personnes interrogées – le plus souvent le chef de ménage ou son(sa) conjoint(e) –, quand il ne s'agissait pas d'un conflit au sein du village qui avait pour source ou conséquence l'école, la non-scolarisation renvoyait pour 30 % des cas aux coûts directs et indirects de la mise à l'école, entre frais d'écolage et "manque à gagner" pour le ménage (item "ressources apportées par l'enfant"), autrement dit au coût d'opportunité de la scolarisation (tableau 2). Mais la cause la plus souvent invoquée (41 % en 1999, 48 % en 2001) relevait surtout d'un manque d'« intérêt d'après la famille ».

Tableau 2
Raisons de la non-scolarisation des 6-14 ans, Ambovombe rural, 1999-2004¹

Raisons	Années	1999	2001	2002	2003	2004
Ressources apportées par l'enfant ²		14,7	22,6	28,1	33,8	29,1
Sans intérêt d'après la famille		40,9	48,3	32,3	29,2	35,5
Handicap, Maladie		1,3	1,9	1,0	1,9	1,5
Frais scolaires trop élevés		15,4	4,5	14,1	12,3	7,9
Autres problèmes liés à l'offre scolaire ³		2,2	3,6	4,9	3,1	3,5
Trop jeune, trop âgé		11,0	14,5	10,9	16,5	16,7
Conflit entre deux clans		14,1	0,0	2,0	0,0	3,4
Pas d'acte de naissance			3,3	4,8	3,1	2,5
Autres raisons ⁴		0,2	0,2	2,1	0,0	0,0
Ensemble		100	100	100	100	100
Effectifs		447	420	396	260	203

1- À trois exceptions près (*cf.* ci-dessous), les formulations sont celles précodées dans le questionnaire.

2- Nous avons ici regroupé le « besoin de main-d'œuvre pour l'exploitation » et « besoins de revenu complémentaire ».

3- École en mauvais état (bâtiment), école trop éloignée, instituteur absent.

4- Nous avons ici regroupé quelques items rarement cités par les enquêtés à la rubrique « autres ».

Source : ROR, Ambovombe, 1999-2004. Nos calculs.

Mais quel sens donner à cet *item* « sans intérêt d'après la famille » ? S'agit-il d'une opinion générale révélant une attitude réfractaire à la scolarisation ou d'une opinion sur l'école telle qu'elle est ici, (et alors « dans ces conditions, à quoi bon les scolariser ? »). La seconde interprétation semble devoir être privilégiée, comme nous allons le voir.

L'image ternie de l'école et de ceux qui en sont issus

La crise aggravée du système scolaire dans les années 1980 et 1990, en effet, a contribué à la dégradation de l'image de l'institution – des écoles sans maître, sans mobilier ou sans les équipements les plus élémentaires (tableau, livres...) – et de ses principaux représentants au niveau local, les enseignants : souvent délaissés, parfois désœuvrés, qui s'absentent des semaines durant pour aller chercher leur modeste traitement et qui, pour nombre d'entre eux, doivent cumuler une autre activité. De plus, durant les années 1980, la plupart des maîtres ruraux étaient de jeunes certifiés ou bacheliers, formés en trois mois et touchant le tiers du traitement d'un instituteur fonctionnaire, manquant en outre de motivation réelle pour l'enseignement, certains étant recrutés dans le cadre du service national obligatoire pour tous les jeunes bacheliers (Jaofeno, 2006).

182

L'augmentation du chômage des diplômés, la déliquescence des rapports entre État et société, la méfiance accentuée envers le *fanjakana* et ses membres, qui ont pour particularité d'être les « fruits de l'école », ont parallèlement fortement dégradé l'image de l'école, plus encore de l'école publique. Durant cette période, l'insécurité, en particulier le vol de bétail, a durement frappé les campagnes malgaches. La connivence d'élus et de membres éminents de l'État a été soupçonnée, tout comme a été soulignée l'implication de jeunes certifiés ou bacheliers sans emploi dans ces vols à grande échelle. De même, les histoires d'abus de pouvoir de gendarmes vis-à-vis de paysans, ou celles racontant les déboires d'un illettré abusé par un lettré sont légion et entachent d'autant l'image de l'institution scolaire, dont sont issus les auteurs de ces abus.

De fait, pour certains parents rencontrés en 1999-2000 dans le département de Tsihombe, en particulier ceux qui avaient beaucoup à perdre (propriétaires de cheptel important, membres de lignage socialement dominant...), envoyer leurs enfants à l'école, c'était prendre le risque d'être volés, abusés en retour, une menace pour leur propre réussite. Quant à l'action des élus (députés, maires...) ou des représentants de l'État, les chefs Cisco en particulier, elle semblait se borner, aux yeux de la population, à la propagande effectuée durant les campagnes électorales. Et pour plusieurs personnes rencontrées, l'école était vue comme « *be politika* », autrement dit un lieu où la politique politicienne prenait une place trop importante.

L'école comme lieu privilégié d'acquisition des savoirs scolaires ?

Au-delà de l'image dévaluée de l'école, les chances d'y apprendre effectivement à lire et écrire sont faibles. En témoignent les mauvaises performances des élèves malgaches dans les enquêtes internationales (PASEC, MCLA...). Le faible nombre d'heures que les élèves passent en classe, du fait des absences répétées des instituteurs et du système de double flux, ne permet que difficilement l'acquisition des savoirs de base. De même, l'insuffisance de la formation de nombreux instituteurs et les conditions d'apprentissage difficiles (surcharge des classes, manque de mobiliers, de livres...) rendent malaisée les apprentissages scolaires.

Certains parents sont bien conscients de l'insuffisance qualitative de l'école. Mais ils se sentent bien souvent "illégitimes" à l'exprimer auprès des autorités (Kail, 2006), soit du fait de leur propre méconnaissance de l'école (« *Comme je n'ai pas été à l'école, je ne sais rien de l'école, je ne peux rien dire* »), soit par l'intériorisation du statut d'"illégitime" par rapport au fait scolaire en tant que ruraux et analphabètes – statut que certains de ceux qui sont "légitimes", en particulier parmi les enseignants et chefs Cisco, contribuent à renforcer. Ainsi, ces parents d'élèves qui se plaignaient des absences prolongées de l'unique enseignant de l'école du village : si leurs récriminations auprès de ce dernier n'avaient eu aucun effet, leurs requêtes auprès du chef Cisco n'avaient pas connu plus de succès. Au point que la présidente du FRAM de ce village, honteuse de réitérer auprès du chef Cisco des demandes qui n'aboutissaient pas, faisait désormais ses requêtes en cachette des autres villageois. C'est aussi parce que ces villageois percevaient l'asymétrie du contrat-programme qui leur était proposé – d'un côté ils n'avaient aucun poids réel sur la gestion de l'école tandis qu'ils étaient les seuls à être sanctionné en cas de non respect du contrat – qu'ils avaient refusé la contractualisation du *dina* proposé par l'Unicef.

Dans de telles conditions et malgré le désir et des intérêts pluriels à scolariser leurs enfants, « *Pourquoi les envoyer à l'école ? Lorsqu'on les y envoie, ils rentrent tout simplement sans avoir appris quelque chose* », « *À quoi bon les scolariser ?* ». C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la principale raison invoquée par les familles de l'observatoire d'Ambvombe pour expliquer la non-scolarisation des enfants en 1999 et 2001. Car, parmi les ménages dont aucun enfant n'allait à l'école en 2001, dans un cas sur deux, ils déclaraient leurs besoins, dans le domaine de l'éducation des enfants, non satisfaits et, dans plus d'un cas sur deux, ne percevaient pas d'amélioration dans le fonctionnement des services éducatifs publics (tableau 3). Ils étaient, en outre, quasi les seuls à considérer que l'école publique s'était dégradée. Quant aux ménages dont tous les enfants fréquentaient l'école, s'ils apparaissaient les plus satisfaits par rapport à leurs besoins dans le domaine

de l'éducation et percevaient une amélioration de l'école publique, ils étaient tout de même 40 % à considérer leurs besoins éducatifs non satisfaits.

Tableau 3
Satisfaction des besoins en éducation et opinions sur le fonctionnement de l'école,
Ambovombe rural, 2001

Satisfaction par rapport aux besoins du ménage dans le domaine de l'éducation des enfants ¹	Pratiques de scolarisation des ménages			Ensemble
	Aucun	Une partie	Tous	
Satisfaits	36	44	65	145
Non satisfaits	80	46	44	170
Ne sait pas	46	0	1	47
Total	162	90	110	362
Opinions sur le fonctionnement des services publics dans le domaine de l'éducation ²				
Amélioré	56	47	65	168
Identique	66	42	43	151
Dégradé	27	1	2	30
Ne sait pas	13	0	0	13
Total	162	90	110	362

1 Êtes-vous satisfaits par rapport aux besoins de votre ménage dans le domaine de l'éducation des enfants ?

2 Depuis l'année dernière, le fonctionnement des services publics d'éducation s'est.... ?

Source : ROR, Ambovombe, 2001. Nos calculs.

Ainsi, alors que les causes de la non-scolarisation des enfants en 1999 et 2001 ne renvoient que peu à la pauvreté de l'école elle-même (école en mauvais état, instituteur absent, école trop éloignée), la faiblesse globale de l'offre scolaire semble indirectement incluse dans le manque d'intérêt des familles pour la scolarisation des enfants. De fait, à la même date, si la proportion d'écoles publiques non fonctionnelles s'était réduite depuis 1997-98 dans l'Androy, on en comptait encore 31 % fermées en 2000-01¹⁶. Au-delà des conditions de vie difficiles, tant la pauvreté de l'école que la marge d'action assez restreinte des familles dans le champ scolaire étaient directement mises en cause dans la non-concrétisation d'un désir d'école.

16- 52 % en 1997-98, 44 % en 1998-99 et 42 % en 1999-00.

Évolution de l'opinion sur l'école et implication des familles dans le champ scolaire

D'après les données de l'observatoire d'Ambovombe de 2004, un net changement s'est opéré quant à la satisfaction des besoins des familles en matière d'éducation des enfants (tableau 4) : parmi les ménages qui scolarisent au moins un enfant du ménage – une pratique désormais majoritaire – les besoins en matière d'éducation des enfants sont estimés satisfaits dans près de 80 % des cas. Quant au fonctionnement des services publics d'éducation, en 2005, dans plus de 8 cas sur 10 (338 sur 387 ménages), les personnes interrogées estiment qu'il s'est amélioré¹⁷. L'opinion des parents sur l'école a donc évolué positivement entre 1999-2001 et 2004-2005.

Tableau 4
Satisfaction des besoins en éducation, Ambovombe rural, 2004

Satisfaction par rapport aux besoins du ménage dans le domaine de l'éducation des enfants	Pratiques de scolarisation des ménages			Ensemble
	Aucun	Une partie	Tous	
Satisfaits	8	86	192	286
Non satisfaits	21	23	46	90
Ne sait Pas	3	2	2	7
Non concernés	33	0	3	36
Total	65	111	243	419

Source : ROR, Ambovombe, 2004. Nos calculs.

Cette évolution de l'opinion des familles sur l'école peut être reliée à plusieurs facteurs. D'une part, il ne fait aucun doute que la contribution de l'État aux frais d'écolage et l'équipement des élèves en cartable et fournitures scolaires ont été très appréciés par les familles. D'autre part, alors que pour de nombreux parents, ce que faisaient leurs enfants à l'école était à l'image de la "boîte noire", de laquelle on ne sait rien car on n'a pas soi-même été scolarisé, les familles peuvent davantage s'impliquer dans le suivi scolaire de leurs enfants, grâce à la mise en place, à partir de 2001, de Contrats de Réussite Scolaire (CRS) en complément des *dina-school* : une fiche individuelle favorisant le suivi de la scolarité par les parents, notamment illettrés, est attribuée à chaque élève. Elle traduit visuellement

17- Nous nous référons ici à l'année 2005, la question n'ayant pas été posée en 2004.

la moyenne mensuelle des notes de l'enfant par une courbe, et l'utilisation d'un code de couleurs (zone rouge si l'enfant est en échec, verte s'il réussit et blanche s'il est dans une situation intermédiaire).

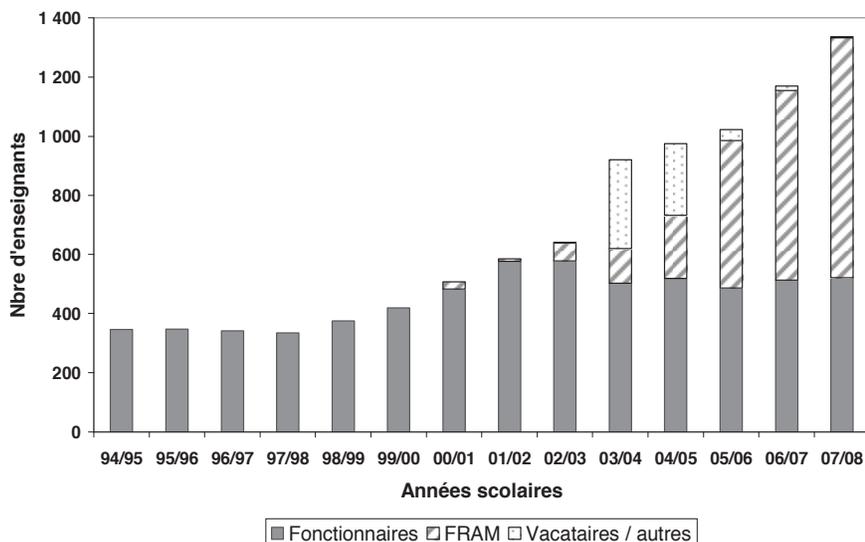
Afin de gérer les fonds et aides attribués aux écoles depuis 2002, des comités locaux de gestion (FAF¹⁸) ont été mis en place dans chaque école, lesquels regroupent non seulement les enseignants mais également des représentants des parents d'élèves, des villageois autre que parents d'élèves et, en théorie, des représentants des élèves. Parallèlement, des formations à la gestion de ces fonds leurs sont dispensées. Par ce dispositif, les familles et plus largement les villageois acquièrent un droit de regard sur la gestion des fonds versés aux écoles.

Par ailleurs, le développement quantitatif de l'offre scolaire a permis de rapprocher géographiquement l'école de nombreux villages : de 335 EPP recensées en 2000-01 (parmi lesquelles un tiers n'était pas fonctionnelles), en 2007-08 l'Androy en comptait le double (671) et "seulement" 12 % qui ne fonctionnaient pas. Si, au niveau national, les familles ont été à l'origine directe de cette augmentation de l'offre scolaire par le recrutement et la rémunération d'enseignants supplémentaires, dans l'Androy, un effort sensible a été fait pour le recrutement de vacataires payés par le ministère ou les communes (33 % des enseignants en 2003-04, 25 % en 2004-05 ; graphique 2), avant que les parents d'élèves ne prennent massivement le relais du recrutement et l'État, celui d'une grande partie de leur rémunération. En 2007-08, ce sont 811 enseignants sur les 1 337 du secteur public (61 %) qui relevaient de la tutelle des familles, une large partie d'entre eux (80 %) étant subventionnés par l'État.

D'un côté, cette politique de recrutement d'enseignants à moindre coût pour l'État et en général moins bien formés que leurs homologues fonctionnaires risque, à plus ou moins court terme, d'avoir des répercussions sur la qualité des apprentissages et la motivation de ces enseignants FRAM à s'investir dans leur travail pédagogique. D'un autre côté, les familles, en association avec la circonscription scolaire, ont désormais leur mot à dire sur la personne à recruter et sur le renouvellement de son contrat. Les parents d'élèves, et plus largement les villageois, ont ainsi acquis un droit de regard plus important sur un des acteurs principaux du système : l'enseignant. Partie intégrante dans le processus de recrutement du maître FRAM, on peut faire l'hypothèse d'une possibilité accrue de la communauté de faire-valoir un de ses membres, ou du moins d'augmenter les opportunités de valorisation du capital scolaire au niveau local.

18— *Farimbon'Asa iombonana bo Fampandrosoana ny sekoly* (FAF).

Graphique 2
Enseignants du primaire public, de 1994/95 à 2007/08, région Androy



Source : annuaires statistiques du ministère de l'éducation.

Les freins à la scolarisation en 2004

Bien que fortement réduite, la non-scolarisation en 2004 concernait encore 2 enfants sur 10, selon les données de l'observatoire d'Ambovombe. Le coût d'opportunité demeure un des principaux freins à la scolarisation des enfants (37 %), malgré une moindre importance du coût de la scolarité (8 %) (tableau 2).

Le besoin en main-d'œuvre, dans un contexte rural faiblement mécanisé où la garde du cheptel est attribuée principalement aux jeunes garçons, ne permet pas, dans bien des cas, la scolarisation simultanée de tous les enfants. Même si l'élevage est mis à rude épreuve du fait des périodes de sécheresse récurrentes, il constitue toujours un point fort, symbolique comme économique, de l'activité dans la région. La nécessité ressentie de "réserver" quelques garçons au gardiennage des troupeaux est toujours de mise, ce besoin des familles en main-d'œuvre masculine s'étant par ailleurs accru avec l'intensification des migrations de jeunes adultes vers d'autres régions de l'île. Les raisons citées par les parents des villages de l'observatoire rural d'Ambovombe pour expliquer la non-scolarisation ou la déscolarisation des enfants en est révélatrice : en 2004, pour plus d'un tiers des

garçons d'âge scolaire qui n'étaient jamais allés à l'école ou qui en avaient été retirés, l'aide qu'ils apportaient au ménage (en main-d'œuvre ou en revenu) était invoquée, quand cette raison ne concernait que 16 % des fillettes dans la même situation. Dans la plupart des cas, ils exerçaient alors la fonction de bouvier¹⁹.

Lorsque l'âge de l'enfant est en cause (17 %), la plupart du temps c'est parce qu'il a moins de 6 ans. En effet, malgré le recrutement massif d'enseignants, les classes sont surchargées et l'encadrement pédagogique tend à se dégrader, particulièrement dans l'Androy où le ratio élèves/maître se maintient autour de 60 élèves par maître depuis 2004-05, alors qu'il s'améliore ces trois dernières années au niveau national (autour de 50 élèves par maître). Même si les âges déclarés par les enquêtés peuvent être sujet à caution dans un milieu en majorité analphabète, le "trop jeune âge" de l'enfant comme cause de sa non-scolarisation renvoie, une fois de plus, à une forte demande d'école. Cette demande pour une scolarisation plus précoce était déjà perceptible en 1999-2000 dans l'Androy, comme dans d'autres régions du pays (tableau 2 et Deleigne & Kail, 2004). Qu'elle sous-tende une demande de scolarisation au niveau pré-primaire (cas de la région du Boïna), ou qu'elle reflète le souci d'accorder plus de temps à la scolarisation parce que le temps de l'enfance s'achève avec la puberté (cas de l'Androy), elle est le signe de la nécessité ressentie par les familles de scolariser les enfants.

Toutefois, le "manque d'intérêt" des familles demeure une des raisons fréquentes de la non-scolarisation (35,5 %), révélant la persistance d'une insatisfaction par rapport au système éducatif et de résistances résiduelles à l'école.

Conclusion

Même si, en 2004, le taux de fréquentation scolaire calculé à partir des données de l'observatoire d'Ambovombe est encore sensiblement moins élevé que pour l'ensemble du pays (respectivement 76 % et 96 %), sa très forte progression par rapport à 1993 (13 %) révèle un bouleversement scolaire dans la région.

À l'image de ce qui s'est produit aux lendemains de la chute du régime de Tsiranana en 1972, les événements politiques de 2002 – qui se sont achevés par l'alternance politique après une période de plus de 20 années sous la gouvernance de Ratsiraka (1975-1993 ; 1997-2002) –, ont suscité l'idée d'un renouveau qui permettrait au pays de se relever et l'espoir d'un avenir meilleur, lequel semble devoir passer pour les familles par la scolarisation des enfants.

19– Sur les différences d'accès à l'école des filles et des garçons, voir Deleigne, 2009.

Cette progression de la scolarisation de la région peut être vue au premier abord comme une réponse positive aux incitations à la scolarisation des gouvernements successifs et des bailleurs de fonds depuis le milieu des années 1990. Mais, il s'agit avant tout du résultat d'un processus plus complexe dans lequel on peut distinguer « les principaux éléments de l'institutionnalisation du fait scolaire : le fait que la détention du capital scolaire est une condition d'insertion et un facteur de reproduction sociale, le fait que la participation au système scolaire est une référence, une norme sociale, le fait enfin que l'appropriation du capital scolaire constitue un enjeu social, économique ou politique, et qu'elle participe à la configuration des rapports sociaux » (Gérard, 2001 : 80).

La "normalisation" du passage par l'école observée actuellement dans l'Androy est l'élément le plus aisément visible de ce processus, mais aussi, résultant des autres éléments, le plus récent. Il n'a pu toutefois se réaliser qu'en parallèle à une amélioration sensible du fonctionnement de l'institution scolaire, au sein de laquelle les familles sont désormais davantage impliquées, non de façon financière, mais en ayant acquis davantage de pouvoir de décision et d'action.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

ALTHABE (G.), 1972, « Les manifestations paysannes d'avril 1971 », *Revue Française d'études politiques africaines*, n° 78, pp. 71-77.

BIDOU (J.-E) & DROY (I.), 2007, « Pauvreté et vulnérabilité alimentaire dans le Sud de Madagascar : les apports d'une approche diachronique sur un panel de ménages », *Monde en développement*, n° 140, pp. 45-64.

BOSSARD (C.), 2006, Contribution au projet NUTRIMAD-Androy Madagascar : Mise au point d'aliments de complément fortifiés et propositions d'amélioration du dispositif des cantines scolaires du programme alimentaire mondial, mémoire de l'Université Montpellier II.

DECARY (R.), 1930-1933, *L'Androy, essai de monographie régionale*, 2 tomes, Paris, 5^{te} d'éd. géographiques, maritimes et coloniales.

DELEIGNE (M.-C.), 2001, « Partenariat bailleur/État et communauté dans l'enseignement primaire dans le sud de Madagascar : les écoles à "contrat-programme" », *Autrepart*, n° 17, pp. 133-153.

DELEIGNE (M.-C.), 2009, « Filles et garçons face à l'école dans l'Androy (1910-2007) », in D. Nativel et F. Rajaonah (dir), *Madagascar revisité*, Paris, Karthala, pp. 569-593.

DELEIGNE (M.-C.) & KAIL (B.), 2004, « Les déterminants et les enjeux sociaux et familiaux de la scolarisation à Madagascar », *Politiques éducatives et dynamiques sociales d'éducation en Afrique subsaharienne. Enjeux, évolutions, déterminants*, Rapport CNRS, pp. 26-67.

DROY (I.), RATOVOARINONY (R.) & ROUBAUD (F.), 2001, « Les observatoires ruraux à Madagascar. Une méthodologie originale pour le suivi des campagnes », *Statéco*, n° 95-96-97, pp. 123-140.

ESOAVELOMANDROSO (F.), 1975, « Les Sadiavahe : essai d'interprétation d'une révolte dans le Sud de Madagascar (1915-1917) », *Omalv Sy Anio*, n° 1-2, pp. 139-171.

GÉRARD (E.), 2001, « La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques », in M. Pilon & Y. Yaro (éds), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA, pp. 63-79.

GOGUEL (A.-M.), 2006, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale 1951-1972*, Paris, Karthala.

JAOFENO (S.), 2006, « Les jeunes bachelier-e-s malgaches, hérauts de la révolution (1975-1991) », mémoire de maîtrise d'histoire, Université Paris 7.

KAIL (B.), 2006, « Quelle légitimité pour les familles rurales malgaches à évoquer la qualité de l'école ? », communication au Colloque International « Éducation/formation : la recherche de qualité », IRD-IER-NIESAC, Ho Chi Minh Ville, 18-20 avril 2006.

LANGE (M.-F.), 2003, « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, vol. XLIII, n° 1-2, pp. 169-170, 143-166.

PAM, 2002, Summary report of the mid-term evaluation of country programme Madagascar (1999-2003), WFP/EB.3/2002/6/7.

RAISON (J.-P.), 2002, « Économie politique et géopolitique des barrages routiers », in F. Raison-Jourde & J.-P. Raison (coord.), « Madagascar, les urnes et la rue », dossier de *Politique Africaine*, n° 86, pp.120-137.

RAISON-JOURDE (F.) & RAISON (J.-P.) (coord.), 2002, « Madagascar, les urnes et la rue », dossier de *Politique Africaine*, n° 86.

RAISON-JOURDE (F.) & ROY (G.), à paraître, *Paysans, intellectuels et populisme à Madagascar. De Monja Jaona à Ratsimandrava (1960-1975)*, Paris, Karthala.

ROUBAUD (F.) (dir.), 2002, « Madagascar après la tourmente », n° spécial d'*Afrique contemporaine*, 202-203.

SOLAUX (G.) & SUCHAUT (B.), 2006, « Les projets d'école en Afrique sub-saharienne : les leçons de l'expérience en Guinée, à Madagascar et au Sénégal », ADEA, Biennale de l'éducation en Afrique 2006, Libreville-Gabon, 27-31 mars 2006.

UNESCO, 2006, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, Paris.

UNESCO, 2007, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*, Paris.

LA SCOLARISATION DES FILLES À DAKAR AU COURS DE LA DÉCENNIE 1990-2000

Entre injonction internationale et réticences de la société

Laure MOGUÉROU*

En 1990, lors de la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) réunie à Jomtien (Thaïlande)¹, les représentants de 155 pays et de 150 organisations se sont engagés à garantir la scolarisation de base pour tous à l'orée 2000. Aussi, au cours des années 1990, l'intérêt des institutions internationales et de la coopération bilatérale pour le développement de la scolarisation des filles s'enclenche (Lange, 1998).

Les textes constitutifs de la politique éducative au Sénégal s'inspirent des conclusions et recommandations des conférences internationales et régionales qui ont inscrit l'éducation des filles comme priorité². Ces engagements politiques posent la question des mesures effectivement mises en œuvre. D'une part, alors que le Sénégal s'engageait dans la voie de l'éducation pour tous et toutes, répondant ainsi à l'impératif scolaire imposé par les organisations internationales, le pays était plongé dans une crise économique sans précédent (Antoine *et al.*, 1995). La décision d'accorder une plus grande attention à l'éducation scolaire des filles est survenue dans un contexte de restrictions budgétaires sévères – celles imposées par les Plans d'ajustement structurel de la Banque Mondiale et du FMI. D'autre part, les institutions internationales sont devenues, dans les années 1990, les bailleurs de fonds incontournables pour le financement de l'école africaine. Ainsi, l'imposition de leurs convictions fut d'autant plus aisée qu'elle était soutenue par d'importants financements (Lange, 2007). Comme le constate Codou Bop (1997 : 53), la plupart du temps, « *les gouvernements se sont contentés de mettre en œuvre des priorités définies ailleurs et auxquelles ils ne croyaient pas toujours, quand ils n'y étaient pas sourdement hostiles* ». Les textes et traités internationaux

* – Démographe (lauremogu@yahoo.fr).

1 – Les filles représentant alors plus de 60 % des enfants non scolarisés de par le monde (PNUD, 1995).

2 – Outre la conférence mondiale pour l'éducation pour tous, les textes font référence aux principales recommandations issues des Conférences Internationales sur la Population et le Développement (CIPD) de 1994, de la Quatrième Conférence Mondiale sur les Femmes (Beijing, 1995), et plus récemment aux recommandations du forum de Dakar (2000), et aux objectifs du millénaire pour le développement.

ratifiés par le Sénégal ont-ils été suivis de mesures concrètes, de quelle nature, de quel ordre ? Ces mesures reflètent-elles le contenu des textes législatifs et/ou les volontés politiques affichées ?

Qu'en est-il ensuite de la réception de ces mesures par les populations ? Le forum de Dakar a été l'occasion de faire le bilan de l'EPT à l'an 2000. Ce bilan montre que des progrès ont été accomplis en dix ans, dans le sens de la réalisation des principes énoncés dans la Déclaration de Jomtien (UNESCO, 2000). Les conclusions rendues restaient tout de même mitigées, en particulier dans la région de Dakar pour laquelle différents rapports mettaient en avant – sans toutefois l'explicitier davantage – une baisse du taux bruts de scolarisation primaire. De 96,6 % (105 % pour les garçons et 88,7 % pour les filles) en 1990-91, le taux brut de scolarisation primaire était tombé à 83,3 % (85,3 % pour les garçons et 81,1 % pour les filles) en 2000-2001 (Infomen, 2001)³.

Il a été rappelé que le défi de la scolarisation pour tous n'était pas seulement de scolariser mais aussi et surtout de promouvoir un système scolaire de base (élémentaire et premier cycle du secondaire) de qualité. Il y a dès lors un enjeu majeur à mieux connaître les "carrières scolaires" (type d'école, taux de passage du premier au second cycle, maintien dans l'institution scolaire aux niveaux secondaire et supérieur). Les parcours scolaires des filles à Dakar sont très difficilement renseignés à l'aide des sources de données officielles sur la scolarisation. Les données scolaires par sexe, désagrégées par régions et par niveaux scolaires (en particulier aux niveaux secondaire et supérieur) sont, le plus souvent, indisponibles. Par ailleurs, et alors que le système scolaire a été profondément transformé au cours des années 1990 (notamment du fait de l'ouverture aux initiatives privées), ce sont des évolutions très mal documentées. Enfin, ces données ne renseignent pas les caractéristiques socio-démographiques des parents des élèves, interdisant de ce fait toute analyse des déterminants familiaux de la (non)scolarisation. Apprécier les changements dans les pratiques éducatives des familles à Dakar et traiter de leur signification sociale requiert donc la mobilisation de données autres.

L'enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille » menée à Dakar en 2001, conjointement par l'IRD (Institut de Recherche pour le Développement)

3– En réalité, il s'agit moins d'un phénomène de déscolarisation que d'une stagnation des progrès scolaires : les taux de croissance de la population scolarisable ont été largement surestimés dans les publications officielles. (Infomen, 2001). Nous avons recalculé ces taux de scolarisation grâce aux résultats partiels et provisoires du recensement réalisé en décembre 2002 et montré que le taux brut de scolarisation primaire s'était maintenu autour de 96,5 % (Moguéro, 2006). Faute de données adéquates, la réévaluation du taux brut de scolarisation primaire n'a pu être effectuée séparément pour les sous-populations masculines et féminines.

et l'IFAN (Institut Fondamental d'Afrique Noire) sur financement du CODESRIA (Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique) est une enquête de type biographie quantitative (Antoine & Fall, 2002). Elle a permis de recueillir les itinéraires scolaires et professionnels, matrimoniaux et génésiques d'hommes (636) et de femmes (654), socialisés à Dakar et issus de quatre générations successives (1942-56 ; 1957-66 ; 1967-76 et 1977-86). Le questionnaire ménage ayant servi à repérer les individus éligibles pour la partie biographique permet d'évaluer le devenir scolaire (accès à l'école, type d'école fréquentée, maintien dans l'institution scolaire) de la population née entre 1987 et 1993 (1 153 individus âgés de 8 à 14 ans au moment de l'enquête).

Après un exposé des mesures mises en place pour promouvoir l'égalité entre filles et garçons à l'école, nous discuterons de leur articulation avec les textes généraux de la politique éducative et de la manière dont elles ont été promues sur le terrain. Ensuite, à travers l'exploitation des données d'enquête, nous montrerons comment ont évolué les inégalités scolaires entre filles et garçons à Dakar, en particulier au cours de la décennie 1990-2000. Enfin, ces données permettront de différencier ce qui se joue au sein de différentes catégories sociales et ainsi de dévoiler l'enjeu social que peut représenter, dans la société dakaroise, l'accès des filles au savoir.

La politique de scolarisation des filles entre nobles promesses et réalisations ambiguës

L'État sénégalais a très tôt affiché sa volonté de « *garantir à tous les citoyens [...] le droit à l'éducation, le droit de savoir lire et écrire*⁴ ». Si cette volonté a maintes fois été réaffirmée, la question de la scolarisation des filles n'a été systématisée au niveau du Ministère de l'Éducation Nationale qu'avec avec la création du projet Scofi (projet gouvernemental de scolarisation des filles) mis en place en 1994. Le projet a essentiellement mené des actions de plaidoyer, d'information, de communication visant à promouvoir l'inscription des filles à l'école (République du Sénégal, 2003).

Si les textes constitutifs du système éducatif inscrivent la scolarisation des filles (comme celle des garçons) comme un droit, les campagnes de promotion de l'inscription des filles à l'école ont rarement été menées en ces termes. La question du droit à la connaissance n'est que peu évoquée par les acteur-ice-s de terrain,

4— Proposition contenue dans la Constitution du Sénégal (1963) à l'article 8 du titre 2 relatif aux libertés publiques et de la personne humaine, aux droits économiques et sociaux et aux droits collectifs.

médiateur-ice-s auprès des populations destinataires. Au contraire, le discours prôné est celui d'une scolarisation qui permettrait aux femmes d'être plus performantes *précisément* dans leur rôle de reproduction (Tall Thiam, 2006).

On peut voir dans ce décalage le simple effet d'une réinterprétation erronée des acteurs du terrain : les acteurs du programme Scofi n'assigneraient pas à la scolarisation des filles les mêmes objectifs que ceux élaborés par les politiques. On peut aussi postuler que « *conscient des résistances que pourrait susciter l'imposition trop brutale d'un discours sur la scolarisation des filles pouvant apparaître comme l'émanation des valeurs occidentales* », l'État aurait joué la carte de l'utilitaire et de la médiation (Lange, 2007 : 192). On peut enfin expliquer ce décalage comme la manifestation d'une sourde réticence à des pratiques qui risquent de transformer durablement la société par une réévaluation de la place faite aux femmes. Au Sénégal, ni les mesures prises pour promouvoir la scolarisation des filles, ni plus généralement les politiques sociales ne traduisent une meilleure reconnaissance du statut des femmes dans la société sénégalaise (Dial, 2008). En lieu et place d'une promotion de l'égalité se joue une valorisation de la différence des sexes, de la complémentarité des rôles masculins et féminins en référence aux traditions des sociétés africaines et en opposition avec le modèle occidental. Le second volet des programmes Scofi, dans lequel est régulièrement fait mention des spécificités des filles, en est une des manifestations les plus criantes.

194

Ce projet issu du Ministère de l'Éducation nationale avait pour mission, outre celle de promouvoir l'inscription des filles à l'école, « *de veiller aux normes de construction des établissements scolaires prenant en compte les spécificités de la jeune fille et principalement les constructions de blocs sanitaires séparés* » (Tall Thiam, 2006 : 18 ; souligné par nous). Ces mesures apparaissent tout d'abord extrêmement peu ambitieuses au regard de la diversité (et de la multitude) de facteurs identifiés comme étant des freins à la scolarisation des filles (Diokhané *et al.*, 1999 ; Lange, 1998 ; 2007). Mais surtout, l'invocation de ces prétendues spécificités contraste avec l'utilisation quasi-incantatoire du terme genre. Terminologie désormais en vogue, héritée des féministes anglo-saxonnes, la problématique du genre vise à montrer que les inégalités entre les sexes résultent des rapports sociaux structurant la société et à opérer une distinction entre sexe biologique et sexe social (genre). Or les mesures abondent dans le sens d'une reconnaissance d'une différence naturelle entre garçons et filles. Et ces différences viennent alors justifier la proposition d'adapter aussi bien les contenus scolaires que les écoles qui leur seraient proposées.

Le pays multiplie les déclarations visant à prouver son engagement dans l'amélioration des scolarités féminines, mais sur le terrain, cette volonté est bien moins manifeste. Les études soulignent que l'État et ses partenaires ont mené

des interventions en direction des filles sans aucune coordination. Et surtout, que la plupart du temps, les actions incitatives ciblées ont été particulièrement restreintes (Tall Thiam, 2006). La mise en place de mesures incitatives en faveur de l'accès des filles à l'école (la gratuité des fournitures scolaires, l'allocation de bourses, et les stratégies de parrainage pour appuyer les filles et les aider à franchir des obstacles qui entravent leurs études, etc.), pourtant considérée comme une action prioritaire, est un pan des programmes qui a été complètement délaissé sur le terrain. Très minoritaires, ces mesures n'ont souvent été mises en œuvre que dans le cadre de projets pilotes, de façon ponctuelle et éparse. La justification en est que les mesures incitatives sont généralement coûteuses. La promotion de l'inscription des filles dans l'école est certes décidée dans un climat de crise économique contraignant l'État à réduire drastiquement ses budgets, notamment dans les secteurs sociaux (éducation, santé). Cependant, l'excuse du peu de moyen résiste mal à la comparaison : au Bangladesh (classé, en 2005, 140^e suivant l'indice de développement humain quant le Sénégal est classé 156^e) de vastes programmes de bourses à destination des filles ont été mis en place (Cusso, 2003).

Aux mesures ciblées et/ou incitatives ont été substituées des mesures généralistes visant à accroître l'offre scolaire à moindre coût (Moguérou, 2006). Certes, l'expansion du système scolaire peut s'avérer être une mesure favorisant la scolarisation des filles, mais les arbitrages ont finalement conduit à abandonner des programmes jugés primordiaux au profit de mesures qui ont entaché la réputation du secteur éducatif public, déjà fortement décrié⁵. En outre, attribuer des bourses aux filles aurait eu une puissance symbolique forte : elle aurait matérialisé l'égale attention qui peut être portée aux scolarités des filles et des garçons.

Mais l'État, en même temps qu'il réclamait une plus large participation financière des familles, a instauré le système des classes à double flux⁶, promu le recrutement de volontaires de l'éducation nationale – enseignants sous payés et sous formés – enfin, ouvert le secteur éducatif aux initiatives privées. À Dakar, l'expansion de l'offre scolaire au cours des années 1990 est à attribuer quasi exclusivement au secteur privé⁷. Alors que la part des classes privées dans l'élémentaire était quasi-constante entre 1960 et 1990 (de l'ordre de 20 %), elle explose à partir des années 1990 (et atteint 40 % en 2000).

5– La dégradation des conditions d'entrée des jeunes diplômés sur le marché du travail, plus souvent contraints à une période de chômage à la sortie des études, avait entamé la confiance des familles à investir dans l'institution scolaire (Antoine & Bocquier, 1995).

6– Ce système prévoit qu'un même maître, dans un même local, accueille deux cohortes d'élèves, l'une le matin et l'autre l'après midi. Le temps d'enseignement réel est réduit de 26 heures hebdomadaires à 18.

7– L'introduction des classes à double flux a également participé de la diversification du système formel, mais dans une moindre mesure.

L'enseignement privé revêt trois formes (catholique, laïc et franco-arabe) et a eu tendance à se diversifier au cours des années 1990. En 1996-97⁸, dans la région de Dakar, l'enseignement privé catholique représentait 30,8 % des effectifs primaires du privé, l'enseignement privé laïc 59,7 %, et l'enseignement franco-arabe 9,5 %. En 1990-91, ces proportions étaient respectivement de 47,4 %, 44,9 % et 7,7 %. La croissance du privé est essentiellement due à celles des établissements privés laïcs (et dans une moindre mesure à celle des écoles franco-arabes).

Les écoles franco-arabes ont été incluses dans le programme pédagogique supervisé par l'Éducation Nationale au début des années 1990. Ce sont des écoles privées – souvent dirigées par des associations islamiques et fonctionnant la plupart du temps grâce aux subventions de pays arabes – qui dispensent le même programme que les écoles publiques mais avec une partie en langue arabe. Dans une évaluation récente, le Centre de Recherches Économiques Appliquées (CREA) remarquait que l'essentiel du temps d'apprentissage était en fait consacré à l'enseignement de l'arabe et aux « pratiques culturelles » (CREA, 2002). D'autre part, si les élèves sont soumis aux mêmes examens et concours que leurs condisciples des écoles élémentaires publiques, les études sont sanctionnées par des diplômes spécifiques : le CFEE arabe (Certificat de Fin d'Études Élémentaires) et l'entrée en 6^e arabe (qui permet l'accès aux collèges franco-arabes). Certains dénoncent le caractère "maison" du CFEE arabe (qui expliquerait le taux élevé de réussite, de l'ordre de 60 %, de ces établissements) et les limites des "passerelles" entre écoles "franco-arabe" et "française".

L'école des missionnaires fut en Afrique Occidentale Française la première matrice de l'enseignement scolaire (Guth, 2004). À l'époque coloniale, les administrateurs français, tenants de l'école publique et de la laïcité avaient imposé des cadres – l'État accordait les autorisations d'ouvrir les écoles moyennant certaines conditions, notamment d'équipement – qui ont été maintenus par la suite. Les écoles privées catholiques fonctionnent conformément aux directives de l'État, qui en contrôle les formes et les contenus.

L'enseignement privé laïc s'est fortement développé dans les années 1990, les familles espérant ainsi éviter le double flux et, plus généralement, l'école publique, qui a acquis mauvaise réputation (Gomis, 2003). Mais le label privé n'est pas nécessairement synonyme d'éducation de qualité : les résultats des élèves du privé laïc aux examens et concours de fin de cycle primaire en sont la preuve puisqu'ils sont, en 2001-2002, moins bons que ceux des élèves du public (le pourcentage

8– Pour les années ultérieures, la distinction entre les différents établissements privés n'est pas présentée dans les annuaires statistiques du ministère de l'éducation nationale.

de réussite au CFEE est de 53 % dans le public et de 39 % dans le privé laïc ; les admis au concours d'entrée en 6^e sont de 38 % dans le public et de 24 % dans le privé laïc). En outre, les conditions d'ouverture de ces établissements ne sont pas toujours respectées et bien que certains soient fermés par l'autorité publique, ils continuent de fonctionner clandestinement (Charlier, 2004 : 46). Les établissements confessionnels ont en revanche une réputation acquise et justifiée : les taux de réussite au CFEE et au concours d'entrée en 6^e sont respectivement de 88 % et 79 % dans la capitale.

Les frais d'écolage des établissements privés sont très variables : d'environ 20 000 à 250 000 Fcfa⁹ par trimestre pour les plus prestigieux, comme l'école Jeanne d'Arc, située au centre-ville de Dakar (Guth, 2004). Mais la scolarité n'est jamais totalement gratuite, même dans le public, où les frais d'inscription sont de l'ordre de 3 000 Fcfa, auxquels il faut ajouter les livres et fournitures scolaires, diverses cotisations (associations sportives et de parents d'élèves) et, pour les élèves de CM2, les frais d'examen¹⁰.

La forte expansion de l'offre privée et les sollicitations accrues à l'égard des familles posent avec acuité la question de l'égalité des chances face et dans l'école. L'éventail des choix est large mais, dans un contexte où ce n'est pas tant l'égalité que la complémentarité entre les sexes qui est promue, rien n'assure que filles et garçons s'y répartissent équitablement. Par ailleurs, avec la forte baisse du pouvoir d'achat, les difficultés des ménages à avoir un accès durable et continu à l'école se sont probablement étendues au-delà des catégories populaires où la sous-scolarisation des filles est la plus manifeste.

La montée des filles dans l'école : une victoire en faux-semblant ?

Il a manqué, au niveau institutionnel, une franche adhésion au projet de promotion de la scolarisation des filles. Non seulement le dispositif Scofi n'a joué qu'un rôle mineur dans la politique scolaire menée au cours des années 1990, mais il n'a par ailleurs que très peu touché la région de Dakar. De fait, le processus

9- 10 000 Fcfa = 15,24 euros.

10- Le revenu moyen par mois à Dakar est d'environ 58 200 Fcfa (Brilleau & al., 2005) avec des disparités importantes selon le secteur institutionnel (149 700 Fcfa dans l'administration publique, 134 600 Fcfa dans les entreprises publiques, 111 000 Fcfa dans les entreprises privées du secteur formel et 38 400 Fcfa dans les entreprises privées du secteur informel), selon le genre (71 900 Fcfa pour les hommes, 38 400 Fcfa pour les femmes) et selon la catégorie professionnelle (les cadres les plus avantagés gagnent en moyenne 238 600 Fcfa par mois, les manœuvres les plus désavantagés, 12 700 Fcfa). Le salaire minimum est fixé à 39 000 Fcfa par mois.

de scolarisation a longtemps été perçu comme un fait immuable et irréversible, de par la position privilégiée (notamment en termes d'équipements scolaires) de la capitale par rapport au reste du pays et de l'attitude de la population jugée plus favorable qu'ailleurs à son expansion (Diokhané *et al.*, 1999). Ce que semblaient démentir les statistiques scolaires des années 1990.

Tableau 1
Inégalités de sexe dans la scolarisation selon les niveaux scolaires et les générations

	G1942-56	G1957-66	G1967-76	G1977-86	G1987-96
Taux moyen de fréquentation du primaire	60,4	75,6	79,2	84,7	83,0
Taux de fréquentation des garçons	79,7	84,4	85,2	89,7	85,3
Taux de fréquentation des filles	48,1	67,7	72,7	80,9	80,3
Écart entre les taux de fréquentation des garçons et des filles	31,6	16,6	12,5	8,8	5,0
Rapport des chances des garçons par rapport aux filles	4,2	2,6	2,2	2,1	1,4
Taux moyen de fréquentation du secondaire	34,2	39,5	35,8	40,4	
Taux de fréquentation des garçons	57,4	48,6	40,9	43,8	
Taux de fréquentation des filles	19,5	31,4	30,2	37,7	
Écart entre les taux de fréquentation des garçons et des filles	37,9	17,2	10,7	6,1	
Rapport des chances des garçons par rapport aux filles	5,6	2,1	1,6	1,3	
Passage dans l'enseignement moyen (taux moyen)	56,6	52,2	45,2	47,6	
Taux de passage des garçons	72,0	57,6	48,0	48,8	
Taux de passage des filles	40,4	46,3	41,6	46,6	
Écart entre le taux d'accès des garçons et celui des filles	31,5	11,3	6,4	2,2	
Rapport des chances des garçons par rapport aux filles	3,8	1,6	1,3	1,1	
Durées médianes de scolarisation	8,8	8	6,9	7,6	
Garçons	11,0	9,0	8,8	7,9	
Filles	6,2	7,7	7,3	7,4	

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier biographique, nos calculs.

Lecture : dans la génération 1942-56, 48,1 % des filles ont été scolarisées au niveau primaire, 19,5 % ont été scolarisées au niveau secondaire. Parmi celles entrées à l'école primaire, 40,4 % ont eu accès à l'enseignement moyen.

Cependant, même limités aux années 1990¹¹, les progrès de la scolarisation des filles au niveau élémentaire sont manifestes (tableau 1) : en quatre générations, les taux de scolarisation ont augmenté de près de 32,2 points, passant de 48,1 % pour la génération la plus ancienne à 80,3 % pour la jeune génération. L'élévation des effectifs scolaires masculins de 5,6 points (passant de 79,7 % à 85,3 %) en quatre générations est en ce sens bien moins singulière.

Les parcours scolaires des filles témoignent d'une réelle amélioration : non seulement elles sont plus nombreuses à accéder à l'école mais elles y restent aussi plus longtemps que leurs aînées. Les taux de passage dans l'enseignement moyen se sont, pour les filles, nettement améliorés : 40,4 % des filles de la génération 1942-56 entrées à l'école ont poursuivi leurs études au delà du primaire ; 46,6 % dans la génération 1977-86. La durée médiane de scolarisation passe de 6,2 ans dans la génération 1942-56 à 7,4 ans dans la génération 1977-86 (et encore, les filles de cette génération n'avaient, en 2001, pas toutes terminé leurs études).

Il apparaît en revanche que tout l'avantage acquis par les jeunes générations masculines est perdu par rapport à la génération la plus âgée. La durée médiane de scolarisation s'est réduite au fil des générations : alors que 50 % des individus masculins de la génération 1942-56 avaient été à l'école pendant 11 ans, cette durée tombe à 7,9 ans dans la génération 1977-86. Mais, comme pour les filles, beaucoup de jeunes hommes n'avaient, à la période de l'enquête, pas encore terminé leurs études ; d'autre part, le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire remonte (passant de 40,9 % à 43,8 %) entre les générations 1967-76 et 1977-86.

Si la scolarisation primaire des garçons n'a cessé d'augmenter depuis l'indépendance, les signes d'essoufflement sont patents à partir des années 1990. Celle des filles ayant fait montre d'une réelle amélioration tout au long de la période, il en résulte, pour ce niveau, une baisse des inégalités sexuées. L'accès à l'enseignement moyen augmente dans les jeunes générations (scolarisées à ce niveau dans les années 1990) mais de manière plus prononcée pour les filles que pour les garçons. Ce qui conduit, là encore, à une baisse des inégalités entre filles et garçons¹².

Il est impossible toutefois de qualifier ces évolutions de rattrapage des filles. De fait, la notion de rattrapage n'a de sens réel que lorsque la progression est généralisée. Or, ici, la baisse des inégalités de sexe résulte d'un double mouvement :

11- 89,7 % des garçons et 80,9 % des filles de la génération 1977-86 avaient été scolarisés. En 2001, parmi les enfants âgés de 8 à 14 ans, 85,3 % des garçons et 80,3 % des filles avaient été scolarisés. Les données de l'enquête dakaraise donnent donc une tendance similaire à la stagnation des progrès au niveau élémentaire.

12- Le calcul des « rapports de chance » (tableau 1) vient confirmer ce qui est observé en termes d'écart, les deux mesures diminuant sur l'ensemble de la période.

celui, certes, d'une progression généralisée de la scolarisation féminine, mais celui aussi de scolarités masculines qui stagnent ou diminuent. Et si la scolarisation des filles progresse, elle reste toujours inférieure à celle des garçons. Les filles sont largement sous représentées aux niveaux secondaire et supérieur (tableau 2). Une proportion non négligeable de la jeune génération (individus nés entre 1977 et 1986) était encore aux études (au collège) à la date de l'enquête (2001). Ainsi, nous avons fait l'hypothèse que les taux de passage du collège au lycée et du niveau secondaire au niveau supérieur étaient identiques à ceux de la génération antérieure. Dans ces conditions, près de 25 % des garçons de la jeune génération auraient été au-delà de l'enseignement moyen (et plus de 10 % au-delà du secondaire) tandis que seules 15 % des filles auraient été maintenues à l'école au-delà de l'enseignement moyen (et 7 % jusqu'au niveau supérieur).

Tableau 2
Niveau scolaire des générations en fonction du sexe

	Garçons				Filles			
	G1942-56	G1957-66	G1967-76	G1977-86	G1942-56	G1957-66	G1967-76	G1977-86
Non scolarisé(-e-s)	20,3	15,6	14,8	10,3	51,9	32,3	27,4	19,1
Primaire	22,3	35,8	44,3	45,7	28,7	36,4	44,6	46,7
Collège	25,9	16,3	18,2	19,5	7	14,2	15,1	18,4
Lycée	18,7	19,3	12,8	13,8	4	7	7	8,6
Supérieur	12,7	13	10	10,7	1,2	4,5	4,8	7,2
Professionnel	0	0	0	0	7,2	5,6	1,1	0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier biographique, nos calculs.

Les statistiques scolaires confirment que, si les plus forts taux de scolarisation des filles correspondent à un meilleur partage du savoir, les garçons restent privilégiés dans la poursuite d'études longues. En 2000, les filles représentaient 48,5 % des effectifs du primaire, mais 45,3 % des effectifs de l'enseignement secondaire, et seulement 25 % des effectifs de l'université de Dakar (Infomen, 2001).

Les progrès scolaires les plus conséquents ont eu lieu, pour les filles (comme pour les garçons), juste après les indépendances, entre les années 1960 et 1970, à une période d'engouement généralisé pour l'école qui pouvait alors faire espérer une promotion sociale (tableau 1). Quelle peut-être alors la signification du maintien des filles dans l'école quand la confiance dans le système scolaire est à ce point

érodée ? On pourrait y lire l'effet d'une meilleure valorisation sociale des scolarités féminines. Cependant, les femmes restent majoritairement exclues du marché du travail formel (Adjamagbo *et al.*, 2004 ; Brilleau *et al.*, 2005 ; Beguy, 2007). À l'instar du modèle français de l'éducation des filles, jusqu'aux années 1920, l'objectif du diplôme pourrait être de faire un bon mariage (Mayeur, 1977). Mais c'est sans compter la difficulté croissante des femmes diplômées à trouver des maris, étape toujours incontournable pour accéder à la majorité sociale (Moguéro, 2006 ; Dial, 2008).

N'étant plus la voie sacrée de la réussite sociale pour les garçons, le système scolaire semble s'ouvrir aux filles par défaut¹³. Pour autant, l'exclusion de toute scolarisation et les déscolarisations précoces demeurent avant tout féminines, y compris chez les plus jeunes : 19,7 % des filles et 14,7 % des garçons de 8-14 ans n'ont jamais été scolarisés ; tandis qu'à ces mêmes âges, 8,1 % des filles et 3,9 % des garçons ont déjà quitté l'école (tableau 3). Ainsi, la fréquentation scolaire n'était-elle, en 2001, que de 72,3 % pour les filles et 81,6 % pour les garçons.

Tableau 3
Profil scolaire des enfants de 8-14 ans en fonction de leur sexe

	Garçons	Filles	Ensemble
Jamais scolarisé-e-s	14,7	19,7	17,0
Déscolarisé-e-s	3,7	8,1	5,7
Scolarisé-e-s	81,6	72,3	77,3
Total	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Les choix d'établissement sont par ailleurs spécifiques au sexe des enfants à scolariser. Les filles sont plus nombreuses à fréquenter le public (63,9 %) que les garçons (57,6 %), tandis qu'ils sont plus souvent placés dans l'enseignement privé laïc (21,7 %, contre 19,9 % des filles). Le privé catholique concerne prioritairement les garçons. Tandis que les filles sont plus souvent inscrites dans le franco-arabe (tableau 4). Ces orientations différenciées témoignent de ce que la réussite scolaire des garçons importe toujours plus que celle des filles.

13- Ce qui n'est pas sans rappeler les conclusions que rendaient Agnès Adjamagbo et Philippe Antoine dans leur analyse de la baisse de la fécondité à Dakar. Cette baisse n'est pas tant à attribuer à une volonté explicite et manifeste d'avoir une descendance moins nombreuse qu'à la crise qui freine les capacités des jeunes hommes à faire face à leurs obligations, et qui vient ainsi décaler, pour tous et toutes, les étapes du passage à l'âge adulte (Adjamagbo & Antoine, 2002).

Tableau 4
Type d'établissement fréquenté par les enfants de 8-14 ans en fonction de leur sexe

	Garçons	Filles	Ensemble
Public	57,6	63,9	60,0
Privé laïc	21,7	19,9	21,0
Privé catholique	12,9	3,6	8,9
Franco-arabe	7,8	12,6	10,1
Total	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Des parcours scolaires sexuellement et socialement différenciés

Ces considérations générales sur le destin scolaire des garçons et des filles à Dakar doivent cependant être analysées plus finement, car si les stratégies familiales sont sexuellement différenciées, les discriminations sexuées pourraient venir au second plan d'inégalités avant tout sociales.

Trois catégories ont été constituées à partir de l'information sur la profession du père (du chef de ménage)¹⁴. Dans une première catégorie (CSP1), ont été regroupés les postes de l'administration publique et d'encadrement, les emplois qualifiés du secteur privé, qui sont généralement associés à des revenus stables. Ensuite viennent les employés non qualifiés et les agents de la sécurité publique (CSP2) dont les revenus étaient généralement assurés – du moins jusque dans les années 1990, puisque c'est dans cette frange de la population que la crise s'est fait le plus durement sentir (Antoine *et al.*, 1995) – mais peu élevés. Les commerçants, artisans, travailleurs indépendants ont été regroupés avec les agriculteurs, pêcheurs et autres professions (CSP3) car tous relèvent principalement du secteur informel. Dans cette catégorie, les revenus sont, dans l'ensemble, faibles et aléatoires, même si l'amplitude des revenus est importante¹⁵.

14– Dans le questionnaire biographique, les enquêtés ont renseigné la profession de leur père quand ils avaient 15 ans. Dans le questionnaire ménage, nous avons retenu la profession actuelle du chef de ménage ou sa dernière activité pour opérer les regroupements.

15– Le revenu mensuel moyen des cadres (CSP1) du secteur public est de 201 800 Fcfa ; du secteur privé formel, de 238 600 Fcfa. Celui des employés et ouvriers (CSP2) du secteur public est de 99 300 Fcfa ; du secteur privé formel, de 87 900 Fcfa. Celui des travailleurs à leur compte était de 50 000 Fcfa et de 44 300 Fcfa pour les employés et ouvriers du secteur informel. Tandis que les revenus des manœuvres et autres (CSP3) allaient de 57 600 Fcfa dans le secteur public à 12 700 Fcfa dans le secteur informel. Le revenu moyen mensuel pour l'ensemble est de 58 100 Fcfa (Brilleau *et al.*, 2005 : 58).

Ces catégories ont l'avantage de distinguer des groupes selon la périodicité et la régularité des revenus qui y sont associés, mais également selon le niveau scolaire moyen qui y prévaut. Les chefs de ménage de la première catégorie avaient tous été scolarisés et 91 % d'entre eux avaient été au-delà de l'élémentaire. Dans la seconde catégorie, 31,5 % des chefs de ménage n'avaient jamais été scolarisés, 13,7 % s'étaient arrêtés au primaire, enfin 54,8 % avaient poursuivis leur scolarité au-delà. Dans la dernière catégorie, 57,2 % des chefs de ménage n'avaient jamais été scolarisés, et parmi ceux ayant fréquenté l'école, plus d'un tiers s'étaient arrêtés au primaire.

Les avancées observées dans les scolarités féminines depuis les indépendances sont surtout le fait des catégories sociales supérieures (tableau 5). Les écarts dans la durée médiane des études en fonction de la profession du père montrent que, quelles que soient les générations considérées, seules les filles de cadres et professions assimilées ont eu l'opportunité de poursuivre leurs études au delà du primaire (la durée médiane de scolarisation est de plus de 12 ans) ; pour toutes les autres, la scolarisation primaire est la règle (la durée médiane de scolarisation est de l'ordre de 6 années).

Tableau 5
Durées médianes de scolarisation selon le sexe, la génération et la classe sociale

	Garçons					Filles				
	G42-56	G57-66	G67-76	G77-86	Ensemble	G42-56	G57-66	G67-76	G77-86	Ensemble
CSP1	18,3	13,0	11,0	10,5	13,3	13,8	12,0	11,6	12,0	12,1
CSP2	11,0	8,1	7,4	7,2	8,2	4,3	6,8	6,3	6,5	5,9
CSP3	6,9	7,2	7,0	7,1	7,1	3,4	6,1	5,8	6,1	5,3

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier biographique, nos calculs.

L'étude de l'accès à l'école, des parcours dans l'école – établissements fréquentés et durées de scolarisation – et des activités des jeunes non scolarisés ou déscolarisés de manière précoce permet de mieux cerner le rapport des différentes classes sociales à l'institution scolaire en même temps que leur plus ou moins forte adhésion à un modèle éducatif sexuellement égalitaire.

Dans les classes supérieures (CSP1), les différences dans l'accès à l'école des filles et des garçons peuvent sembler importantes : 97,1 % des garçons de 8-14 ans et 85,4 % des filles du même groupe d'âge fréquentaient l'école au moment de l'enquête (tableau 6). La différence entre filles et garçons tient à ce que 10,1 % des filles étaient déjà sorties du système scolaire (contre seulement 1,5 % des

garçons). Toutefois, ces familles accueillent de nombreux enfants “confiés”¹⁶. Or, les motifs de placement varient fortement en fonction du sexe de l'enfant. Les garçons amenés à vivre à Dakar sans leurs parents le sont généralement afin d'être scolarisés (75 % d'entre eux étaient élèves au moment de l'enquête) ou pour suivre une formation en apprentissage (12,5 %). Le placement des fillettes dans des familles de la capitale relèvent en revanche d'une tout autre logique. Seules 57,1 % d'entre elles fréquentent un établissement scolaire, et plus d'un tiers d'entre elles peuvent être assimilées à des domestiques. Si on ne prend en compte que les enfants du chef de ménage, alors les statuts scolaires des filles et des garçons sont bien moins différenciés : 96,8 % des filles et 94,4 % des garçons sont scolarisés tandis que les déscolarisations précoces ne concernent plus que 1,5 % des filles et 1,5 % des garçons.

Tableau 6
Statut scolaire des 8-14 ans selon le sexe et la classe sociale

	CSP1			CSP2			CSP3		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Jamais scolarisé-e-s	1,5 (1,6)	4,5 (4,1)	3,2	10,3	15,6	12,1	18,7	24,2	21,5
Déscolarisé-e-s	1,5 (1,6)	10,1 (1,5)	6,4	3,2	10,4	5,6	4,3	15,1	9,8
Scolarisé-e-s	97,1 (96,8)	85,4 (94,4)	90,4	86,5	74	82,3	77,0	60,7	68,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Lecture : 85,4% des filles âgées de 8 à 14 ans vivant dans des ménages appartenant aux classes sociales supérieures étaient scolarisées. 94,4% des filles du chef de ménage fréquentaient un établissement scolaire au moment de l'enquête.

Dans ces familles, la fréquentation scolaire importe autant pour les filles que pour les garçons, parce qu'elle est au cœur de leurs stratégies de reproduction sociale. Des différences de traitement entre filles et garçons se font cependant jour dans le choix du type d'école à fréquenter. Les stratégies de contournement du secteur public sont monnaie courante : seuls 44,8 % des enfants de cette catégorie fréquentent le public (tableau 7). Ces familles, quelle que soit leur religion, ont très souvent recours au privé catholique (18,9 %). Mais, cette exigence de qualité de l'enseignement dispensé apparaît bien plus forte pour les garçons (26,9 % d'entre eux fréquentent ces établissements de prestige) que pour les filles (11,8 %).

16- À défaut de ne pouvoir les définir plus précisément, les enfants sont considérés comme étant “confiés” dès lors qu'ils ne vivent pas avec leurs parents.

Tableau 7
Type d'établissement fréquenté selon le sexe et la classe sociale

	CSP1			CSP2			CSP3		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T
Public	40,3	48,7	44,8	52,5	66,7	59,6	70,4	69,2	69,8
Privé laïc	31,3	34,2	32,9	25,9	18,7	22,3	14,8	11,5	13,2
Privé catholique	26,9	11,8	18,9	11,5	4,1	7,8	6,9	3,2	5,1
Franco-arabe	1,5	5,3	3,5	10,1	10,5	10,3	7,9	16,1	12,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : Enquête « Crise, passage à l'âge adulte et devenir des familles à Dakar » (2001), fichier ménage, nos calculs.

Les chefs de famille qui ont eu l'opportunité de poursuivre leurs études mais qui appartiennent néanmoins à des milieux fortement précarisés (CSP2) mettent un point d'honneur à scolariser leurs enfants (74,0 % des filles et 86,5 % des garçons sont inscrits à l'école) (tableau 6). Si ces niveaux de scolarisation sont à la mesure du peu de moyens disponibles, ils reflètent aussi les efforts réalisés et les sacrifices concédés. Ces familles tentent de reproduire les schémas éducatifs des milieux aisés, notamment en évitant le public à tout prix. Mais les moyens manquent pour accéder aux établissements de renom. De sorte que 10,2 % des enfants fréquentent le franco-arabe, 25,0 % le privé laïc et 8,2 % le privé catholique (tableau 7). Dès lors que des arbitrages s'imposent, les garçons sont privilégiés dans le choix des filières les plus rentables scolairement et socialement, les filles sont plus souvent dirigées vers les "filières courtes" et/ou retirées de l'école précocement.

À mesure que l'on descend dans l'échelle sociale, les inégalités sexuées s'accroissent. Les filles des milieux sociaux les plus démunis (CSP3) sont nombreuses à être maintenues dans l'univers familial : 24,2 % d'entre elles n'ont jamais été scolarisées ou sont déjà déscolarisées (15,1 %) (tableau 6). De sorte que leur fréquentation scolaire est faible (60,7 %). Les conditions de vie précaires n'expliquent qu'en partie ce faible investissement scolaire¹⁷. Car même dans les milieux les plus précaires, les familles se détournent de l'enseignement public : près d'un tiers des enfants étaient scolarisés dans des établissements privés, où les frais scolaires sont nécessairement plus élevés. Les forts taux d'inscription des filles dans le franco-arabe (16,1 %) montrent que ces familles attachent de l'importance à ce que leurs filles

17- Les garçons sont d'ailleurs bien moins scolarisés que dans d'autres milieux sociaux.

soient éduquées dans le respect des traditions et des valeurs religieuses (tableau 7). Ainsi, le moindre investissement des parents dans la scolarisation des filles s'expliquerait-il aussi par l'attachement que les parents portent au rôle traditionnel de la femme.

L'analyse des activités de celles et ceux ayant quitté l'école de manière précoce ou n'ayant jamais été scolarisés montre que filles et garçons ne sont pas destinés aux mêmes rôles sociaux.

Un tiers des garçons de 8-14 ans non scolarisés au moment de l'enquête avaient été déclarés inactifs, le reste avait intégré une formation en apprentissage. L'implication des garçons dans des activités artisanales traduit la logique d'économie familiale qui prévaut dans ces familles où les chefs sont principalement des travailleurs indépendants. Sachant que le diplôme ne garantit plus l'emploi (ou un statut social avantageux), l'abandon pour apprendre un métier ou pour gagner un peu d'argent apparaît plus efficace face au risque d'un investissement scolaire qui ne porterait pas ses fruits (Sy, 1999). L'issue de l'apprentissage n'est certes pas toujours plus sûre que celle de la scolarisation. Cependant, quand bien même l'apprenti ne touche pas de salaire ou d'indemnité, il n'est plus totalement à la charge de ses seuls parents, le maître s'engageant généralement à le nourrir, parfois même à le loger. Or, dans contexte de perte de crédibilité de l'enseignement induite par le chômage des jeunes diplômés et de précarisation massive des familles, les jeunes hommes subissent, dans ces milieux en particulier, une très forte pression à s'autonomiser.

Les filles non scolarisées avaient été déclarées majoritairement (82,4 %) inactives ou "au foyer". Si on fait l'hypothèse qu'elles peuvent, à ces âges, être mises à contribution pour les corvées ménagères, alors une majorité d'entre elles s'avérait être mobilisée par les travaux domestiques, forme d'apprentissage des "rudiments du métier de femme".

Pour conclure...

La sous-scolarisation des filles en Afrique Subsaharienne a souvent été interprétée comme le fruit de rapports de genre fortement inégalitaires : les garçons sont "naturellement" amenés à fréquenter l'école puisque leur rôle est, à terme, d'assurer la subsistance du ménage, c'est à dire celle de leurs femmes. Ces dernières doivent, pour leur part, être éduquées à ce rôle. Or l'instruction scolaire n'apparaît pas comme le moyen le plus sûr d'acquérir les rudiments du "métier de femme". Au contraire, l'indépendance économique et intellectuelle qui pourrait en découler va à l'encontre des ces apprentissages.

Alors que cela n'avait rien d'évident dans une société restée très traditionnelle, la scolarisation est désormais aussi pensée au féminin. Les progrès scolaires des filles sont manifestes à Dakar et constituent un facteur potentiel de changement du statut des femmes qu'il ne faut absolument pas minimiser. Cependant, si les indicateurs bruts ont pu laisser croire à un rapprochement des parcours scolaires des filles et des garçons, les analyses produites montrent que, dans la plupart des milieux sociaux, les écoles choisies, les durées de scolarisation et les attendus propres à chacun des deux sexes restent bien distincts. Les plus forts taux de scolarisation des filles correspondent donc à un meilleur partage du savoir, mais les garçons restent privilégiés dans la poursuite d'études longues et/ou de qualité.

Dans les classes sociales supérieures, l'acquisition de diplôme pour les garçons comme pour les filles est au cœur des stratégies de reproduction sociale. Ces modèles égalitaires sont cependant loin d'avoir diffusé dans tous les milieux sociaux si bien que l'acquisition de savoirs élémentaires (lire, écrire, compter) apparaît, aux yeux du plus grand nombre, comme largement suffisante pour les filles. Et, même dans les catégories supérieures, la scolarisation des filles porte en elle ses propres limites. Le diplôme peut, à certains points de vue, être considéré comme une entrave à l'insertion sociale des jeunes filles qui en sont détentrices, et qui trouvent plus difficilement que d'autres à se marier. Or une des spécificités de la société sénégalaise est le caractère quasiment incontournable du mariage, seul moyen d'accès à la "majorité sociale".

Les politiques visant à promouvoir les scolarités des filles se sont concrétisées, au Sénégal, à travers le projet Scofi. Sa mise en place a coïncidé avec l'importance accrue que prenait, sur la scène internationale, la lutte contre les discriminations faites aux femmes. La philosophie de la place respective des hommes et des femmes dans la société qui a été formulée dans le projet Scofi s'écarte pourtant de celles des textes internationaux qui visent l'égalité des sexes. Tout en reprenant les concepts clés tels ceux de genre, le programme sénégalais a insisté sur les différences pseudo-naturelles entre hommes et femmes et valorisé leur complémentarité dans la société.

Aucune mesure spécifique à l'endroit des filles n'a été promue. L'essentiel de la politique a consisté à accroître l'offre scolaire en la libéralisant et la diversifiant. L'ouverture de l'offre scolaire aux initiatives privées visait à satisfaire les injonctions des organisations internationales qui souhaitaient promouvoir dans le secteur éducatif une plus large participation de la société civile. Mais elle a surtout permis de reproduire la séparation des sexes dans l'institution scolaire et s'inscrit, en ce sens, à l'encontre du principe d'égalité, à travers la remise en cause de la mixité et de l'idée d'un socle commun de connaissances.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

ADJAMAGBO (A.), ANTOINE (P.) & DIAL (F.-B.), 2004, « Le dilemme des dakaroises : entre travailler et bien travailler », in M.-C. Diop (dir.), *Gouverner le Sénégal : entre ajustement structurel et développement durable*, Paris, Karthala, pp. 247-272.

ADJAMAGBO (A.) & ANTOINE (P.), 2002, « Le Sénégal face au défi démographique », in Momar Coumba Diop (éd.), *La société sénégalaise. Entre le global et le local*, Paris, Karthala, pp. 511-547.

ANTOINE (P.) & FALL (A.-S.) (dir.), 2002, « Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille à Dakar », Rapport d'étape pour le CODESRIA, IRD-IFAN, Dakar, Mars.

ANTOINE (P.) & BOCQUIER (P.), 1995, « L'insertion urbaine à Dakar. Les jeunes vivent la crise, les aînés la supportent », *Orstom Actualités*, n° 48, pp. 16-22.

ANTOINE (P.), BOCQUIER (P.), FALL (A.-S.), GUISSÉ (Y.-M.) & NANITELAMIO (J.), 1995, *Les familles dakaroises face à la crise*, Dakar, ORSTOM-IFAN-CEPED.

BEGUY (D.), 2007, *L'effet du travail féminin sur la fécondité à Dakar (Sénégal) et Lomé (Togo)*, Paris, Ceped, Série « Regards sur ».

BOP (C.), 1997, « La coopération internationale et les femmes après Pékin, quelle coopération ? », *Politique Africaine*, n° 65, mars, pp. 48-62.

BRILLEAU (A.), ROUBAUD (F.) & TORELLI (C.), 2005, « L'emploi, le chômage et les conditions d'activité », *Stateco*, n° 99, pp. 44-63.

CHARLIER (J.-E.), 2004, « Les écoles au Sénégal : les modèles et leurs répliques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 35-53.

CREA, 2002, *Rapport économique et financier du PDEF*, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation, Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation.

CUSSO (R.), 2003, *L'impact des politiques de scolarisation des filles : Mauritanie, Tunisie, Inde, Bangladesh et Sénégal*, Paris, IIEP-UNESCO.

DIAL (F.-B.), 2008, *Mariage et divorce à Dakar. Itinéraires féminins*, Paris, Karthala.

DIOKHANÉ (M.-D.), DIALLO (O.-K.), SY (A.) & TOURÉ (M.), 1999, *Genre et fréquentation scolaire dans l'enseignement élémentaire au Sénégal*, FAWE, non paginé.

GOMIS (S.), 2003, *La relation famille-école au Sénégal*, Paris, L'Harmattan.

GUTH (S.), 2004, « L'enseignement privé au Sénégal et l'effet établissement », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, pp. 55-74.

INFOMEN, 2001, *Indicateurs statistiques 2000*, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la planification et de la réforme, non paginé.

LANGE (M.-F.) (dir.), 1998, *Les filles et l'école en Afrique, scolarisation sous condition*, Paris, Karthala.

LANGE (M.-F.), 2007, « L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960 », in T. Locoh (dir.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*, Paris, INED, coll. « Cahiers de l'INED », n° 160, pp. 185-200.

MAYEUR (F.), 1977, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la 3^e République*, Paris, Presses de la FNSP.

MOGUÉROU (L.), 2006, *Vouloir et pouvoir scolariser ses enfants. Analyses des pratiques de scolarisation des familles sous le prisme des inégalités familiales, sociales, et de genre*, Thèse de Doctorat en démographie, Institut d'Études Politiques de Paris.

PNUD, 1995, *Rapport mondial sur le développement humain. La révolution de l'égalité des sexes*, New York, Oxford University Press.

RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2003, *Programme de Développement de l'éducation et de la Formation (EPT)*, PDEF/EPT, mars, non paginé.

SY (H.), 1999, *Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, thèse de doctorat Lettres et Sciences Humaines (sociologie), Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

TALL THIAM (K.), 2006, *Élaboration d'un cadre de coordination des interventions sur l'éducation des filles*, République du Sénégal, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de la Planification et de la Réforme, décembre.

UNESCO, 2000, *Forum Mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril, Rapport final*, Paris, UNESCO.