

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 ; Mrsic-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 kantiennes 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 bienfaisante 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 » (Mrsic-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 tirailllements 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.), NIEUWENHUYTS (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.