

INTRODUCTION

LES ENFANTS HORS L'ÉCOLE ET LE PARADIGME SCOLAIRE

Mélanie JACQUEMIN* et Bernard SCHLEMMER**

« Cette école opérait une sélection même parmi la petite minorité de ceux qui y avaient accès, expulsant une grande partie de ceux qui avaient pris avec elle un premier contact ; au fur et à mesure que continuait son filtrage sélectif, elle augmentait le nombre des rejetés. De plus, elle développait chez ses derniers un sentiment d'infériorité et d'incapacité en raison de leur "échec". »

Paolo Freire, 1978 : 22.

Mais aussi :

« Tout le mal que l'on dit de l'école nous cache le nombre d'enfants qu'elle a sauvés des tares, des préjugés, de la morgue, de l'ignorance, de la bêtise, de la cupidité, de l'immobilité ou du fatalisme des familles. »

Daniel Pennac, 2007 : 26.

Il est peu de sujets qui fassent autant consensus que celui du rôle central de l'éducation, à la fois pour le développement humain, le progrès technique et la croissance économique et sociale. Et ce rôle central de l'éducation se confond pratiquement avec l'extension universelle d'un système scolaire assurant à tous les enfants, sans exception, un accès à l'instruction et à l'éducation : celles-ci ne se conçoivent pas hors de l'école, selon le paradigme scolaire qui domine les politiques éducatives à l'échelle de la planète tout entière et que l'on peut résumer ainsi : l'école a vocation universelle, la place de l'enfant est à l'école ; l'école constitue une institution indispensable à tout développement économique et social, elle est la mieux à même de transmettre à l'enfant les connaissances et

*– Sociologue, associée à Dynamiques Rurales (UMR-MENRT 1936-MA104, Université de Toulouse 2-Le Mirail) ; <meljacquemin@gmail.com>.

**– Sociologue, CEPED, UMR 196, Paris Descartes – INED – IRD ; <Bernard.Schlemmer@ird.fr>.

savoirs nécessaires pour s'intégrer dans les sociétés modernes, et la mieux à même de le protéger de l'exploitation économique.

Le paradigme scolaire postule que le fait d'aller à l'école, en lui-même et nécessairement, favorise l'égalité des chances et conditionne le progrès humain ; que l'école est, en elle-même et nécessairement, émancipatrice.

Mais si la vocation universelle de l'école est sans doute un horizon à atteindre, elle n'est certainement pas une réalité d'aujourd'hui, à l'échelle du monde. Non seulement l'institution scolaire, dans nombre de pays dits du "Sud", n'intègre pas tous les enfants en âge de l'être, mais au "Nord" comme au "Sud", l'école sert de plus en plus difficilement de tremplin pour l'entrée dans la vie active des enfants des classes défavorisées. Globalement, c'est même une majorité des enfants concernés qui sont dans l'impossibilité de profiter pleinement du système scolaire. En effet,

- ✓ certains enfants – dans les pays pauvres – ne vont pas du tout à l'école. Comme le démontre, dans ce dossier, la contribution de Steven Prigent à propos du Cambodge, ce n'est pas seulement un problème de pauvreté – que ce soit celle des États, incapables d'offrir l'infrastructure scolaire nécessaire, ou que ce soit celle des familles, incapables de faire face au coût de la scolarisation ou de se priver du travail de leurs enfants. En réalité, celles-ci peuvent parfois *choisir* entre la mise à l'école ou la mise au travail (Nieuwenhuys, 1996 ; Liebel, 2004 ; Punch, 2004 ; Bonnet *et al.*, 2006 ; Balagopalan, 2008 ; Schlemmer, 2009).
- ✓ D'autres enfants – et on s'aperçoit de plus en plus que cela concerne aussi les pays riches – débutent, voire achèvent, la scolarité obligatoire, mais quittent le cursus sans diplôme reconnu, sans qualification qui leur procureraient un avantage comparatif sur le marché du travail, parfois sans même avoir acquis le langage et les savoir-être sociaux qui, dans les pays où l'école est instituée, permettent d'atténuer ce que leur comportement révèle de leur milieu d'origine. Ils sont alors d'autant plus confrontés à la stigmatisation ou à la relégation sociale que la scolarisation est plus généralisée. De ce point de vue, on peut considérer ces enfants-là comme progressivement mais également exclus du système scolaire, pour cause de compétition – perdue – avec ceux qui sont mieux à même d'y réussir. Si le passage par l'école leur apporte quelques atouts qui les distinguent des premiers, on peut se demander si, pour autant, l'expression « capital scolaire » est bien la mieux trouvée lorsqu'elle s'applique à eux (Lahire, 1995 ; Payet, 1997 ; Beaud, 2002 ; Terrail, 2002 ; Glasman & Oeuvarard, 2004 ; Millet & Thin, 2005).

Par « les enfants hors l'école », nous n'entendons donc pas seulement ceux qui n'entrent pas dans le cycle scolaire, ou qui le quittent avant la fin de la scolarité obligatoire dans leur pays : nous comptons également ceux que le système scolaire *tel qu'il existe* prédispose à ne bénéficier que d'un capital scolaire minimal, n'accordant qu'à une élite scolaire la distinction que confèrent les cursus prolongés – l'école se donnant pour vocation d'être au principe initial et prépondérant du classement des individus dans la vie professionnelle et pour la reconnaissance sociale.

Sans doute l'école est-elle, aujourd'hui, dans les systèmes économiques et sociaux actuels, la seule institution capable d'éduquer et d'instruire l'enfant et d'offrir une alternative à l'exploitation des enfants au travail. En ce sens, le consensus décrit est totalement justifié. Mais ceci ne signifie pas que le système scolaire, tel qu'il existe aujourd'hui, remplisse au mieux sa fonction primordiale : « offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation », pour reprendre les termes du plan Langevin-Wallon¹. Les études sur l'éducation scolaire et les moyens de la rendre réellement universelle se focalisent trop souvent sur l'insuffisance de l'offre (en termes d'infrastructures essentiellement), qui met en cause la pauvreté des États, ou sur la faiblesse de la demande, due encore parfois à leur dépréciation de cette éducation scolaire mais surtout à des raisons essentiellement économiques, et qui met en cause la pauvreté des familles. Mais, à ne considérer la question qu'en se focalisant sur les cas d'extrême étroitesse de l'offre ou de la demande, on risque d'occulter la complexité du problème, et de ne pas voir où se situent les blocages (Punch, 2003). Toutes les enquêtes qualitatives, mais aussi les études démographiques et économiques à plus grande échelle (Guarcello *et al.*, 2008) rappellent au contraire la nécessité de prendre en compte la diversité *des enfances* possibles, et l'enchevêtrement des forces et contraintes multiples à l'origine des décisions familiales concernant la mise à l'école ou au travail. Car il existe des familles qui, économiquement, pourraient mettre leurs enfants à l'école et qui, au terme d'une analyse des coûts et des bénéfices attendus, choisissent, – pas nécessairement, mais souvent –, de les mettre plutôt au travail. Là, c'est bien le système scolaire² qui est, par elles, mis en cause (non pas tant ses infrastructures que ses logiques de sélection, ses contenus et sa pédagogie)³.

1– Lisible sur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_langevin-Wallon>.

2– Lié cependant aux ravages que provoque, sur le service public éducatif, la mondialisation libérale (Laval & Weber, 2002 ; Lange, 2003 ; Laval, 2003 ; Martin, 2003 ; Vinokur, 2003, 2005, 2006).

3– Ce qui ne signifie pas, nous y reviendrons, que le système scolaire doive seulement et nécessairement se conformer aux attentes des familles.

C'est donc à questionner ce paradigme scolaire que visait l'appel à contribution de ce numéro.

Les coordinateurs de ce dossier sont tous deux spécialistes de la question des enfants travailleurs. Le travail des enfants est généralement pensé, selon ce paradigme, comme incompatible avec la scolarisation, comme un fléau devant être éradiqué – une éradication présentée comme la condition *sine qua non* d'une réussite de l'éducation pour tous. Pourtant, partir du point de vue de ces enfants, c'est *ipso facto* renverser le regard sur l'école et l'éducation. Si l'éducation scolaire persiste, bien entendu, à apparaître comme un droit fondamental, le système scolaire cesse d'apparaître pour ce qu'il n'est pas : l'institution qui permettrait d'assurer, à tous, les mêmes chances à l'entrée dans la vie. Aborder la question à partir du point de vue de ceux qui n'ont pas, de fait, la chance d'accéder à un cursus normal permet de se rendre compte que cette mission impossible ne se heurte pas à une insuffisance contingente, extérieure, liée à un simple manque de moyens ou à une absence de volonté politique. En réalité, elle relève d'une impossibilité structurelle : le système scolaire d'aujourd'hui (ce ne fut pas toujours le cas, nous y reviendrons) a pour fonction fondamentale de sélectionner parmi les élèves. La phrase de Paolo Freire que nous avons mise en exergue s'applique, dans son contexte, à l'école coloniale portugaise de Guinée-Bissau, mais on pourrait la lire au présent de l'indicatif, et l'appliquer à toutes les écoles formelles de par le monde. Certes, l'école a pu et peut toujours servir, collectivement, à la mobilité sociale ascendante, chaque fois que, dans un pays, la demande de personnel qualifié excède ses capacités de formation. Et le système scolaire peut toujours servir, individuellement, à celle de quelques cas particuliers. Mais il n'offre jamais nulle garantie – et, ici ou là, de moins en moins d'espoir – de combler les handicaps des plus défavorisés. C'est en fonction de ce constat que nombre d'enfants ne peuvent raisonnablement espérer de l'école tout ce qu'on leur en promet, qu'il s'agissait pour nous de questionner le paradigme scolaire.

- ✓ Ainsi, le texte d'Alain Quatrevaux montre, à propos des rapports d'inspection des familles instruisant elles-mêmes leurs enfants, à quel point l'école revendique le monopole de la transmission de connaissances et de compétences. On y voit comment le système scolaire se révèle incapable de « concevoir que puisse exister une instruction non scolaire, c'est-à-dire une transmission de connaissances élémentaires mais dissociée du mode de socialisation spécifié par ce lieu singulier qu'est l'école ». Il tend à ne reconnaître aux parents « qu'une fonction étroitement éducative de développement des habitudes, des conduites, du caractère ou de la moralité ». À partir du cas de ces familles qui s'opposent *de facto* (ou à tout le moins, sont perçues comme s'opposant) à la norme monopolistique du système scolaire, cet auteur montre les procédés qui tendent à justifier, légitimer, voire imposer, la seule institution scolaire à l'encontre de ceux

qui décident d'instruire leurs enfants par eux-mêmes. Il pose le problème de la suspicion qui pèse sur toute autre forme éducative que celle de l'école officielle. « S'ils reconnaissent parfois l'excellence de certaines dispositions prises par les familles contrôlées, les inspecteurs se laissent en revanche prendre dans un dispositif qui ne leur permet pas de reconnaître la possibilité d'une excellence de l'instruction hors de l'école [...]. Ne se tromperaient-ils toutefois pas d'enjeu en se focalisant [...], non sur la réussite absolue des enfants (scolarisés ou pas) mais sur la conformité aux programmes officiels ? »

- ✓ Par son enquête menée en France sur les mineurs isolés étrangers (MIE), Eva Lemaire montre de son côté que la croyance dans les vertus de l'école, dont les apports constituent les principaux facteurs d'insertion sociale et économique, est assez forte pour n'avoir été que gauchie, non contredite, par l'agenda politique de renvoi à domicile des populations immigrées clandestines. Ainsi, « une certaine souplesse dans l'examen des demandes de cartes de séjour » est officiellement demandée pour les mineurs, « si tant est qu'ils soient engagés dans une dynamique de scolarisation ou de formation professionnelle ». Cependant, pour eux, la formation professionnelle prend le pas sur la formation générale ; la croyance en l'école ne va pas jusqu'à ce que « soit posée la question des moyens accordés à l'éducation des immigrants » ; surtout, est toujours occultée la reconnaissance d'autres savoirs que ceux transmis par le système d'enseignement officiel. « À travers le filtre de l'immigration, parce que ces jeunes apportent leur simple envie de travailler ainsi que leur seule expérience de formation informelle et par compagnonnage, et parce que leurs compétences, notamment plurilingues, ne sont guère sanctionnées par des diplômes, la question que posent les mineurs isolés est aussi celle de la reconnaissance accordée, dans notre société, aux travailleurs non certifiés, qualification et certification n'allant pas nécessairement de pair. »
- ✓ Dans un autre contexte, celui du Cambodge contemporain où, pour des raisons historiques, l'offre scolaire est particulièrement peu structurée, Steven Prigent montre à quel point celle-ci est fondamentale pour réussir une politique de scolarisation volontariste. Si les enfants ne vont pas à l'école, ou la désertent, ce n'est pas parce que l'école est trop loin du village : elle est sur place. Si les parents ne s'opposent pas à leurs enfants quand ceux-ci ne veulent plus y aller, ce n'est pas parce que les enseignants sont particulièrement peu performants : ils sont respectés quand même. Ce n'est pas non plus parce que les frais de scolarisation sont trop élevés : « les activités économiques familiales ne sont pas une réelle contrainte à la scolarisation en primaire. Lorsque les parents envoient leurs enfants à l'école, ils ne renoncent pas vraiment à une force productive. Tout au plus les activités économiques et domestiques ne sont-elles contraignantes qu'occasionnellement ». En réalité,

les seuls motifs de la faible scolarisation, selon l'auteur, sont à rechercher du côté de la demande, non du côté de l'offre. « Il semble que c'est bien parce que la démarche de scolarisation est reléguée, du fait même de la pauvreté, à un niveau familial bien plus qu'étatique que l'analyse du rapport à l'école d'un point de vue "micro" a toute sa pertinence. Au Cambodge, la décision scolaire relève bien plus d'un niveau local que national. La scolarisation y est une affaire de famille. »

- ✓ Nathalie Bonini confirme cette analyse, en s'appuyant sur le cas des Maasai de Tanzanie. Revenant sur l'offre scolaire, elle insiste sur les différences de logiques qui président aux politiques de l'offre scolaire et celles qui fondent la demande scolaire : « La mise en évidence des divergences entre les raisonnements des pourvoyeurs des services d'éducation [...] et ceux de leurs destinataires [...] permet d'interroger ce qui semble posé comme des évidences : la valeur suprême de l'école sur les autres modes d'éducation, le lien entre éducation et pauvreté, et celui entre nomadisme et scolarisation ». Par là, elle confirme également la prégnance du paradigme scolaire. Elle montre bien, en effet, que « la vocation universaliste de [cette] approche empêche ses partisans d'interpréter autrement que comme un refus, de l'ignorance ou une contrainte, la scolarisation partielle des enfants qui, pour une part et dans un contexte situé, relève du choix ». L'auteur souligne alors que, « si la qualité de l'école est évaluée et lorsqu'ils sont avérés, son faible rendement et sa médiocrité, dénoncés, ces défaillances et les impasses auxquelles la scolarisation peut parfois mener ne constituent pas des critères suffisants pour questionner l'universalité de la scolarisation, dans la mesure où le principe prime sur la qualité ; mieux vaut une école médiocre que pas d'école du tout ».
- ✓ Iman Hashim relève les mêmes contradictions majeures entre l'offre éducative scolaire et l'attente des parents, et lie l'extension mondiale d'un même paradigme scolaire à celle d'une même vision de l'enfance, « *even in the face of overwhelming evidence to the contrary* ». Cette vision, occidentale, de l'enfance rend *de facto* incompatible scolarisation et travail : « *As a consequence schooling, as a positive force for child development and well-being, has become juxtaposed with work, as mainly a potential or actual threat and work "becomes a 'pathology' when associated with childhood" (White, 1999: 134)* ». L'auteure constate elle aussi comment ce point de vue interdit de voir celui des parents : « *when confronted with a child who is working, and by implication (often inaccurate) not in school, two assumptions often arise. Firstly, it is assumed either that parents are too ignorant of the value of schooling to send their children to school, or too poor to afford either the direct costs of schooling, such as school fees, or the indirect costs, such as the loss of a child's labour or income. Alternatively, the lack of children's participation in schooling is viewed as a pragmatic response*

to a context where formal education is of little use or value such that an alternative means of learning – “learning by doing” – is required ».

- ✓ Après avoir analysé les points de vue des enfants burkinabés qui travaillent sur une carrière de granit, ainsi que celui de leurs parents, Joséphine Wouango conclut que l'école, du moins telle qu'elle se présente pour eux, ne saurait constituer en elle-même, à leurs yeux, une alternative crédible. Elle aborde alors les facteurs, du côté de l'offre scolaire, de cette inadéquation à la situation des enfants travailleurs. « À force de mettre l'accent sur le primaire, [l'école] crée un “goulot d'étranglement” au secondaire, où l'accès est limité du fait de la faible disponibilité des infrastructures publiques et du coût dans le privé. [...] De plus, le fonctionnement actuel du système scolaire primaire (horaires, devoirs, présence exigée) exclut certains enfants de la carrière dont le travail est laborieux. Plus encore, scolariser un enfant au primaire sans la certitude qu'il poursuivra au secondaire après ses 13-14 ans empêche de percevoir l'école comme une alternative crédible au travail des enfants. Par ailleurs, l'enseignement secondaire technique, qui comprend l'apprentissage ou la formation professionnelle, relève surtout du monopole du secteur privé et se révèle de plus en plus onéreux. » Toutefois, le fait que l'école ne réponde pas à l'attente des parents ne saurait suffire à la disqualifier : en d'autres lieux et époques, l'école publique, laïque et obligatoire fut elle aussi imposée à des familles souvent très réticentes, particulièrement en milieu rural : elle n'en a pas moins constitué une avancée démocratique indéniable. Mais si on ne peut leur rendre accessible le système scolaire en place, quelle école inventer pour les enfants travailleurs ?
- ✓ On trouvera des éléments de réponse dans le témoignage que présentent Alessandro Cussianovich et Elvira Figueroa sur une expérience éducative originale : les « écoles des NNATs » qui, au Pérou, s'adressent aux enfants travailleurs. Les premières ont été créées à l'initiative de l'organisation des enfants travailleurs elle-même. À l'encontre de la vision dominante de l'enfance décrite par Hashim, ce mouvement revendique en effet pour les enfants le droit d'être les acteurs de leur histoire : « La mentalité de la “tutelle” de l'adulte sur l'enfant est enracinée dans l'imaginaire social et dans le sens commun. Apprendre à être protagoniste, c'est s'opposer au courant hégémonique qui considère les mineurs comme des dépendants ». Les enfants travailleurs sont donc les protagonistes principaux du contenu et de l'organisation de leur éducation, selon les principes qui guident leur organisation, et « la plupart de ces principes font aujourd'hui partie de nombreuses expériences éducatives, non seulement dans l'école des NNATs mais également dans des écoles publiques où une majorité des enfants travaillent en même temps qu'ils étudient ». Le texte ouvre ainsi à de passionnantes réflexions

sur les principes qui peuvent fonder une alternative crédible au paradigme scolaire et à la vision dominante de l'enfance. Certes, ce document ne prétend pas à une neutralité sociologique impossible, les auteurs étant eux-mêmes engagés dans l'action qu'ils décrivent, mais il illustre une tentative de lier travail et scolarisation. En outre, il montre bien – pour revenir au cœur du questionnement de ce dossier – que la prétention monopolistique du paradigme scolaire peut être battue en brèche.

- ✓ Ces écoles des NATs ouvrent sans aucun doute des perspectives passionnantes mais, même au Pérou où elles se sont implantées, elles restent encore une expérience marginale, encore loin de parvenir à intégrer tous les enfants travailleurs qui pourraient être concernés. C'est du moins ce que montre, au terme de ce dossier, la recherche menée dans ce même pays par Robin Cavagnoud, sur des adolescents travailleurs de Lima. Ceux dont la situation économique est la plus contraignante sont amenés à renoncer à toute scolarisation. Avant cette solution extrême, certains, ignorant visiblement l'existence de ces écoles des NATs, se tournent vers le privé, qui offre des structures d'enseignement compatibles avec une activité parallèle (mais n'offre qu'un enseignement au rabais...). Ce texte donne également un utile contrepoint à celui de Joséphine Wouango, en insistant davantage sur le fait que la désaffection vis-à-vis de l'école ne repose que sur la nécessité absolue, dans une situation donnée, de *devoir choisir* entre s'instruire ou gagner sa vie, mais nullement une désaffection vis-à-vis de l'instruction elle-même. Ceci aussi bien pour les parents (« le faible niveau scolaire des parents, et en particulier de ceux ayant grandi dans les campagnes andines, s'accompagne d'une priorité donnée à l'éducation formelle de leurs enfants comme projet d'avenir, visant à une mobilité sociale ascendante des plus jeunes »), que pour les jeunes que l'auteur a interviewés : « Dans le cas des adolescents [...] qui continuent à se rendre au collège, l'école passe avant le travail. L'association entre l'accumulation des années de scolarité et les perspectives d'une position sociale plus élevée que celle de leurs parents est également récurrente. Dans de nombreux cas, les adolescents considèrent la condition sociale de leurs parents comme une "contre référence", à ne pas reproduire dans le futur. Cette prise de conscience de l'école comme voie de mobilité sociale et de surpassement de la position actuelle de leurs parents sur l'échelle sociale alimente cette valeur donnée à l'école et les motive à poursuivre leur parcours scolaire et ce, malgré la nécessité de travailler pour atténuer la précarité de leur famille ».

Si la problématique du paradigme scolaire est donc bien abordée, force est de constater, cependant, que les contributions présentées n'ont pas tenté d'aborder *de front* les questions suivantes, qui étaient posées par l'appel à contribution : « Comment contrer cette logique de sélection ? Quelle réforme des systèmes

éducatifs permettrait de former chaque élève pour en faire un futur adulte capable à la fois d'être économiquement actif, et citoyen responsable, à même de défendre ses droits et de respecter ses devoirs, transmettre des valeurs ne stigmatisant pas le travail manuel et les savoirs pratiques ? L'obligation scolaire répond-elle au droit à l'éducation ? Le "grand enfermement" qui caractérise, selon Ariès (1960), l'institution scolaire, en est-il une forme historiquement dépassée ? Ou, au contraire, est-ce une condition de l'accès à certains types de savoirs, pas seulement académiques ? Si la scolarisation peut être un raccourci pour l'acquisition de certains savoirs, n'est-elle pas un frein à l'acquisition d'autres savoirs, aussi nécessaires, qui se transmettent sur le lieu de travail, dans la rue, sur la place publique ? Comment, dans le système économique, penser lier travail et éducation sans ouvrir la porte à l'exploitation ? Faut-il passer par les canons de la reconnaissance académique pour que ces savoirs soient socialement consacrés ou peut-on les court-circuiter ? Peut-on penser une éducation offrant l'égalité des chances dans une société inégalitaire ? ».

Ainsi, nous demandions avant tout à ce que l'on interroge le système scolaire, que l'on cherche à voir comment l'école se positionne face aux enfants qu'elle ne parvient pas à intégrer puis à retenir, qu'elle élimine progressivement de son cursus, si les responsables des politiques scolaires se remettent en question ou non, en quels termes se pose la question, à eux ou aux autres spécialistes de l'éducation. Or nous constatons que ce champ de recherche n'est guère arpenté.

Nombre de propositions ont ainsi été écartées parce qu'elles n'abordaient pas du tout ce thème : elles s'intéressaient aux enfants hors l'école, mais n'examinaient pas le paradigme scolaire ; elles répondaient, parfois de façon fort pertinente, à la thématique de ce qui constitua le dossier du n° 8 de cette revue (« Familles et impératifs scolaires »), mais pas à celle du présent numéro, qui s'en voulait un prolongement. Mais même les contributions qui ont été retenues, si elles analysent bien les raisons de la non-scolarisation ou de la déscolarisation, de la désaffection et de la déperdition scolaires, le font presque toujours en se plaçant du côté des stratégies éducatives parentales ou du point de vue des enfants concernés, du côté de la demande et de ses logiques, rarement du côté de la logique scolaire qui préside à l'offre. C'est donc surtout "en creux" que l'on peut lire certaines réponses à nos questions – qui restent ouvertes⁴, y compris chez les auteurs qui se situent au plus près de la problématique posée⁴. C'est pourquoi

4– Même quand c'est l'offre scolaire qui est analysée, c'est encore du point de vue de la demande que les textes se situent, du point de vue de l'attente familiale, non du point de vue du système scolaire : les auteurs insistent sur le décalage du contenu de l'enseignement par rapport à l'attente des familles, et l'analysent du point de vue de cette attente : ce sont les pratiques et les stratégies éducatives parentales qui sont questionnées, c'est à comprendre leurs logiques que s'intéressent les auteurs. Et non pas à celles du système scolaire : pourquoi l'école maintient-elle une offre éducative répondant si peu à cette demande ?

le titre initial, « Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire » n'est plus que celui de cette introduction, celui du dossier de ce numéro se réduisant à « Les enfants hors l'école ». Ainsi, la première leçon que nous pouvons dégager de ce dossier concerne l'ampleur du travail de recherche qu'il reste à accomplir !

Quelles peuvent être les raisons, intellectuelles, de ce décalage entre le questionnement posé et celui auquel ont préféré répondre les auteurs ? Certes, l'argument sous-jacent dans le texte de Steven Prigent est à prendre en considération : il explique en partie pourquoi la remise en cause du paradigme scolaire ne s'impose pas aux chercheurs qui travaillent sur l'éducation, du moins dans les pays du Sud. « C'est bien parce que la démarche de scolarisation est reléguée, du fait même de la pauvreté, à un niveau familial bien plus qu'étatique » que c'est du côté des familles que tend à se placer l'observateur. Tandis que, dans les pays où la scolarisation est depuis longtemps obligatoire, on considère aujourd'hui que l'école est *instituée*. Par là, on entend que la question de scolariser son enfant ne se pose pas, que la conscience publique a même oublié qu'elle se posait. Entendons-nous bien : cela ne veut pas dire que l'école n'y est pas l'objet de débats, tant s'en faut. En vérité, ceux-ci ont toute chance de prendre encore de l'ampleur, tant le système dysfonctionne. Mais si la *question* scolaire se pose, c'est en termes d'égalité des chances, de filières – uniques ou pas –, en termes de durée des différents cycles – primaires, secondaires, etc. L'école, elle, n'est jamais pensée en termes de *choix*. Scolariser ou ne pas scolariser les enfants, les faire passer par les bancs de l'école ou les faire entrer immédiatement dans la vie économique active, de telles alternatives ne se posent simplement pas. Au contraire – nous l'avons dit, mais il faut insister –, dans nombre de pays du Sud et en Afrique en particulier, la mise à l'école n'est pas encore une évidence mais un choix, une option⁵. En règle générale, surtout dans les classes populaires et surtout en zone rurale, la loi d'obligation scolaire n'est guère appliquée, en tout cas pas dans son intégralité. Certes, l'État a, au niveau national, un intérêt économique certain à développer un système éducatif efficace, et une nécessité éthique évidente à offrir à tous les enfants l'opportunité d'une scolarisation primaire et d'un accès possible à l'enseignement secondaire et supérieur, mais l'intérêt économique des familles rurales n'est pas du tout aussi évident. Et, comme le montre notamment la contribution de Joséphine Wouango, la faible « demande d'école » des familles des couches populaires rurales, ou son absence, voire l'hostilité vis-à-vis de l'école se retrouvent également en ville, bien au-delà des seules populations récemment urbanisées et marginalisées à la périphérie. Il existe, pour les familles, des alternatives à la stratégie de la scolarisation et, contrairement à l'hypothèse souvent avancée qui lie une faible demande d'école à la faible conscience de son importance, ces

5– Sauf quand les forces de l'ordre font appliquer la loi, qui porte obligation scolaire.

alternatives sont souvent raisonnées, et raisonnables. Ceci ne veut pas dire, loin de là, qu'ils sous-estiment nécessairement l'importance de l'instruction ou croient naïvement qu'ils peuvent bien s'en passer : les études de terrain⁶ montrent que le discours des enfants déscolarisés ou non scolarisés justifiant ce qu'ils présentent comme un choix est souvent une tentative pour « se présenter comme agents de leur histoire, rendant ainsi acceptable une situation qui, le plus souvent, leur a été imposée, la nécessité économique se combinant au caractère limité des choix possibles et aux décisions, voire aux obligations familiales. [...] [Pour autant] tous les enfants se trouvant prématurément hors école "savent" que le statut d'élève et la certification scolaire constituent un principe de classement, de différenciation et de hiérarchisation des statuts sociaux, et participent de la reconnaissance unanime de ce principe » (Jacquemin, à paraître).

Comme le rappellent Fulvia Rosemberg et Rosangela Freitas (2006 : 189), « si enfants, jeunes et adultes se rendent compte de l'impact de la scolarité sur la mobilité sociale, en attribuant alors une certaine valeur à la poursuite de l'éducation, ils se rendent aussi compte des limites de cette mobilité ». Et l'on voit en effet que nombre de familles optent, même sans contrainte économique, pour d'autres solutions : l'apprentissage, notamment, mais aussi la mise au travail immédiate des enfants. En outre, dans ces pays où des restrictions budgétaires drastiques ont été imposées par les plans d'ajustement structurel, l'État n'a pas les moyens d'élaborer une politique scolaire volontariste. Quelle réforme des contenus et quelle qualité de l'école pourrait-il concevoir, quand il n'a plus la maîtrise, ni du financement, ni des orientations majeures de sa politique éducative ? Quand, pour tenter – en vain – de scolariser tous les enfants en droit de l'être, il doit diviser par deux la journée de travail, en scolarisant le matin la moitié des effectifs des élèves, et l'autre moitié l'après-midi ? Quand, pour faire face à ses déséquilibres, il doit abaisser le niveau de qualification des enseignants ? Quand le salaire de ces mêmes enseignants les contraint à se livrer à d'autres activités lucratives pour pouvoir répondre à leurs besoins les plus essentiels ? Dès lors, l'état de l'offre scolaire – pour l'école publique au moins –, n'apparaît pas comme la donnée explicative : c'est bien la demande d'école, dans la population, qui est considérée comme la variable fluctuante pertinente ; c'est donc sur elle que se focalise l'analyse (Pilon *et al.*, 2010 ; Gérard, 1999 a, b, 2005, 2006 ; Lange, 1995, 2001, 2003, 2009 ; Pilon & Yaro, 2001 ; Schlemmer, 2002, 2003, 2005).

Sans doute d'autres hypothèses sont-elles à prendre en considération, qui relèvent davantage d'une analyse des conditions de la production de connaissances dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Elles nécessitent au préalable un

6– Cf. notamment : Anderfuhren (1999), Iversen (2002), Jacquemin (2007), Proteau (2002), Thorsen (2007).

détour par le rappel de l'idée extrêmement heuristique d'une figure majeure de la sociologie de l'enfance, Jens Qvortrup (2000, 2001), selon lequel le travail scolaire représente, aujourd'hui, « la forme de travail que la communauté des nations attend de ses enfants ». Ainsi, les « enfants travailleurs » ne sont nullement un oxymore : il n'y a pas, en soi, incompatibilité entre les termes, mais c'est la forme de travail que l'on exige d'eux qui se modifie. Avant la révolution industrielle, on leur demandait de participer directement à l'activité économique commune, à la hauteur de leurs capacités : éducation et travail productif allaient indissolublement de pair. L'industrialisation a radicalement modifié ce mode éducatif. Dans un premier temps, le rendement économique *immédiat* était le seul objectif assigné au travail des enfants employés dans les fabriques. Mais, progressivement, la mise au travail des enfants a posé davantage de problèmes qu'elle n'offrait d'avantages à l'économie des pays industrialisés. D'une part, leur exploitation entravait leur développement physique, ce qui avait pour effet immédiat de priver l'armée, en ces temps de rivalités impérialistes, de conscrits suffisamment vaillants ; d'autre part, la technologie était devenue plus sophistiquée et l'industrie n'avait plus tant besoin d'une main-d'œuvre sans aucune qualification. Les enfants, devenus chômeurs, oisifs et errants dans les rues, posaient alors un problème de sécurité publique ; alors que l'industrie, au contraire, avait désormais besoin d'une main-d'œuvre ayant reçu un minimum d'instruction (Cunningham, 1991). Aujourd'hui, où la compétition se joue dans la valeur ajoutée et en termes d'économie basée sur la connaissance, le travail scolaire est plus que jamais le type de travail que les sociétés développées ont besoin d'imposer à leurs enfants. Dans un article propice à la réflexion, où elle se demande de manière un peu provocante si, vraiment, le monde devait se débarrasser du travail des enfants, Virginia Morrow (2010 : 438) remarque en effet qu'en lieu et place de la contribution que par leur travail ils ont apporté, historiquement, à l'économie familiale, « *the contributions that children now make in Western societies is entirely futuristic – through their formal school qualifications and predicted careers* ». Et elle rappelle par exemple qu'en Grande-Bretagne, l'âge auquel les enfants doivent être maintenus dans le système éducatif ou d'apprentissage (*education or training*) a récemment été élevé à 18 ans. Le « travail scolaire » est bien devenu la forme de travail des enfants inhérente aux économies développées, comme le travail manuel était tout aussi nécessairement demandé aux enfants des économies préindustrielles. Il correspond aux nouvelles nécessités économiques, et ce n'est pas pour des raisons humanistes mais immédiatement économiques qu'aucune société industrielle n'accepterait de revenir sur l'obligation scolaire. Du fait que, dans les pays développés, l'éducation formelle à temps plein est bien une *obligation* faite aux enfants, Paul Close (2009) propose de considérer – sociologiquement – ce système formel d'éducation comme une forme de travail forcé. Son intention est de changer la perception, simpliste mais dominante, de l'école dans les sociétés modernes comme « cadeau unidirectionnel fait aux enfants » (*a unidirectional free gift to children*), notamment en interrogeant les rapports sociaux

complexes qui se jouent dans le cadre de la scolarité obligatoire. À nouveau, on comprend pourquoi le mot d'ordre « éducation pour tous et tout au long de la vie » (EPT), présenté dans ses textes fondateurs de façon ambitieuse et tenant compte de toute la complexité du réel, se traduit le plus souvent, dans les politiques concrètement mises en œuvre, en termes de *scolarité obligatoire*. L'éducation « tout au long de la vie » tend à disparaître au profit de l'éducation pour les seuls enfants d'âge scolaire, et il n'y a plus guère d'éducation que *scolaire*. La scolarisation universelle apparaît comme un impératif, une donnée d'évidence imposée dans le monde entier par les grandes institutions du pouvoir financier globalisé, tels que la Banque mondiale et le FMI ; et c'est pourquoi c'est essentiellement du côté de la demande que l'on se tourne. Rappelons le propos de Nathalie Bonini : pour ces institutions, « mieux vaut une école médiocre que pas d'école du tout »...

En outre, le consensus sur l'importance à accorder à l'éducation confère à l'école l'injonction d'être une panacée, à qui tout peut être demandé⁷. L'éducation n'est plus tant une fin en soi, qu'un moyen pour régler les grands problèmes du monde, et l'école n'est plus pensée d'abord comme l'un des lieux où se transmet l'éducation, mais avant tout comme l'outil principal pour adapter au mieux les « ressources humaines » à ces mêmes enjeux – l'acquisition des savoirs académiques comme celle des usages sociaux, des mathématiques comme de l'éducation sexuelle, d'une culture générale comme des règles de l'hygiène, des langues étrangères comme du code de la route, la formation à un métier correspondant à la demande sur le marché du travail et la préparation à la citoyenneté, etc. : chacun de ces objectifs est assigné à l'école. Or, si chacun est assurément légitime, leur accumulation, généralement ni articulée ni concertée, rend la tâche impossible et pose sérieusement question là où l'école parvient déjà difficilement à garantir l'acquisition des connaissances de base. Il faudrait que la scolarisation cesse d'apparaître, en soi, comme la solution évidente pour que l'on s'interroge sur la façon dont, *de facto*, l'institution élimine les plus faibles. À défaut de cette réflexion sur le problème des enfants qui ne profitent pas de l'école, on ne s'interroge que sur les seuls moyens d'améliorer le taux de scolarisation !

Enfin, non seulement « l'éducation pour tous » s'impose comme objectif à toutes les nations, quelle que soit la demande d'école de leur population, mais

7– Il n'est que de consulter les sites des institutions internationales, qui considèrent l'école avant tout comme un *moyen*, comme l'un des principaux outils qu'elles ont à leur disposition pour atteindre leurs propres buts. Pour la Banque mondiale, l'investissement dans l'école est, selon la théorie du capital humain, l'un des principaux facteurs de lutte contre la pauvreté. Constatant que la transition démographique corrèle avec le taux de scolarisation des filles, pour le PNUD, encourager celle-ci est une priorité. Pour l'OMS, l'école est indispensable pour l'éducation à la santé, à la gestion des ressources. L'OIT y voit la seule alternative au travail des enfants, etc.

le modèle de l'école qui s'impose n'équivaut nullement à celui qui répondait, à la naissance du système scolaire obligatoire, aux nécessités de l'industrialisation naissante. Celui-ci a progressivement mais très profondément évolué avec le temps, et c'est au modèle – occidental – *actuel* que les pays dits du "Sud" doivent se conformer peu ou prou. Expliquons-nous. Quand l'école entreprit, au XIX^e siècle, d'absorber tous les enfants du peuple, il s'agissait, on l'a dit, de les arracher du travail, de les former, de les éduquer et de les instruire, pour en faire des enfants sages, et de futurs bons soldats, bons citoyens, bons ouvriers (Cunningham, 1991). Il ne s'agissait nullement d'offrir à tous les mêmes chances, pas même d'atténuer les inégalités de départ ou de faciliter l'ascension sociale. Mais des exceptions existaient : dès l'origine, le système permettait de tels parcours à la marge et, grâce à eux, l'école finit par rencontrer l'assentiment de tous, car chacun pouvait espérer en bénéficier pour son compte.

Justement : pour contenter cette "demande d'école" dans la population, cette exigence d'un passage plus simple et plus démocratique à la poursuite du cursus scolaire et à l'opportunité éventuelle d'une ascension sociale, l'"école du peuple" va progressivement se transformer en ce que François Dubet appelle « l'école démocratique de masse ». Il la définit ainsi (Dubet, 2000 : 385) : « On peut parler d'école démocratique de masse quand l'entrée dans le système scolaire n'est pas fixée directement par l'origine sociale des élèves, quand la sélection tend à se réaliser uniquement à l'intérieur du système sur des critères scolaires, et quand tous ont le droit de poursuivre leurs études en fonction de leurs seules performances. L'école démocratique de masse est à la fois démocratique et méritocratique ». Selon ce nouveau paradigme scolaire, la sortie du cursus répond au principe méritocratique, qui ne veut voir que les (bons) résultats scolaires. C'est l'école, et elle seule, qui est censée trier en son sein ceux qui peuvent poursuivre le cursus et ceux qui doivent être orientés vers des filières courtes, la formation professionnelle ou l'entrée dans la vie active.

Cela implique un "tronc commun" de l'enseignement, car « si chacun a le droit d'espérer entrer à l'École polytechnique, il faut que les programmes portent d'emblée cette espérance, bien que la valeur de cette école tienne au faible nombre de ceux qui y accèdent » (*ibid.* : 390). Or ce "tronc commun" peut bien être prolongé, comme réponse partielle à la massification de l'enseignement, mais non pas indéfiniment (Mons, 2007⁸). Au contraire, c'est bien une multiplication des parcours scolaires offerts en fonction de ce que l'on croit pouvoir attendre des

8– Lire également son article paru dans *Le Monde* du 15 novembre 2010, où l'auteure apporte des éléments de réflexions féconds à la question « Faut-il tuer le collège unique et prendre des risques non négligeables en termes de cohésion et de discrimination sociale, ou faut-il le rénover, comme les expériences étrangères positives nous le suggèrent ? » (http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/11/15/reinventer-le-college-unique_1440206_3232.html).

élèves qui caractérise le mouvement actuel. L'école est censée s'adapter aux compétences différentes des élèves en leur proposant (ou leur imposant) le cursus qui leur est adapté. Une certaine homogénéité des *curricula* ne pouvait être observée que lorsque l'école reposait sur une vision individuelle de l'égalité démocratique, qui permettait aux plus doués des enfants issus des classes populaires de rejoindre éventuellement le cycle scolaire habituellement réservé aux enfants de la bourgeoisie. Cette conception individualiste de l'égalité des chances perdure, même si le discours a changé : nul n'ose plus avancer que l'ordre social est dans la nature des choses ; le paradigme postule désormais que les élèves sont nés libres et égaux en droit, l'égalité des chances par l'école permettant d'atténuer, sinon d'annuler, l'inégalité des chances due à l'origine sociale.

Cet idéal démocratique – ou cette fiction – de “l'école de l'égalité des chances”, imposée aujourd'hui comme une évidence au monde entier, est donc une idée relativement neuve. Elle est née dans les pays riches *quand l'ensemble de la population a pu être réellement scolarisé*, et quand chacun pouvait réellement espérer, non seulement acquérir l'éducation de base, mais aussi poursuivre sa scolarisation, *au seul vu de ses performances scolaires*. Or, l'école de l'égalité des chances ne peut fonctionner que dans la mesure où, sur le marché de l'emploi, la demande de qualification correspond suffisamment à l'offre de diplômés. Depuis que le diplôme ne prédispose plus aussi facilement son titulaire à l'emploi, au paradigme d'une égalité des chances assurée par la démocratisation de l'école se substitue la réalité de la sélection : à chaque élève son orientation, afin que chacun obtienne (au mieux) le diplôme auquel il peut prétendre.

En outre, puisque l'école doit sélectionner les meilleurs, elle doit aussi distinguer les moins bons. Ainsi, le *contenu même* de l'enseignement ne cesse de dévaloriser, de stigmatiser le type de travail qui caractérise justement les milieux d'où sont issus les enfants qui risquent le plus d'être exclus du système scolaire, le type de travail que très probablement exercent leurs parents et qu'eux-mêmes – sauf exception, bien entendu – auront sans doute à accomplir. Ces enfants, déjà pénalisés au départ par le milieu social dont ils sont issus, voient leur handicap encore alourdi par un cursus scolaire qui vise bien davantage à permettre aux élèves plus favorisés de franchir l'échelon scolaire suivant, qu'à transmettre un enseignement qui, à chaque niveau, pourrait être valorisé hors de l'école.

Ce modèle dominant – que l'on cherche à imposer aux pays du “Sud” alors même qu'il est en crise dans les pays riches – est donc essentiellement construit sur la vision qu'en ont les nations dominantes. Et, nous l'avons dit, ce modèle scolaire est indissociable de la notion *d'enfance* telle qu'elle s'est imposée dans sa forme occidentale et globalisée. Déconstruire cette vision – c'est-à-dire la recadrer dans ses dimensions historiques, sociologiques et culturelles (sans pour

autant verser dans un culturalisme évolutionniste) – serait sans doute profitable, tant pour l'avancée des débats scientifiques que pour la réflexion programmatique. Comme nous le rappelle Olga Nieuwenhuys (2010 : 294-295), « *Childhood has become a trope now circulating globally to be imposed to the entire world at the expense of other ideals and experiences (Balagopalan, 2002; Burman, 1995). Under what conditions other ideals and experiences are muted and how they successfully resist is certainly a topic that merits more attention. But for this to happen, a critical attitude to childhood essentialism may be necessary. Do the experiences and ideals of parenting, learning and growing up – whether our own or those of the 'other' – form a coherent social phenomenon that can be analysed using the concept childhood? Or is childhood, while being critically constructed in a debate between opposing camps (such as children's rights advocates vs. sociologists), in fact based on common assumptions that are too often taken for granted?* ». Dès lors, les enfants hors l'école ne sont vus que comme de regrettables exceptions, des cas marginaux qu'il faut savoir traiter. Ainsi est occulté le fait bien réel que, pour le moment encore, même si les enfants sont de plus en plus majoritairement à l'école, les enfants d'âge scolaire *de facto* exclus des *bénéfices* du système scolaire ne constituent pas la marge, mais la très large majorité⁹. On ne se donne pas les moyens de voir qu'en réalité, c'est le système scolaire lui-même, tel qu'il existe aujourd'hui, qui rejette peu à peu ces enfants vers ses marges, et on ne s'occupe réellement que de la minorité à même de poursuivre le cursus scolaire au-delà du primaire, puis au-delà de chaque échelon du cursus.

C'est pourquoi l'école se pense – est généralement pensée – comme la seule institution à même d'assurer l'égalité des chances : la démocratisation de l'école était, dans les pays riches, un processus progressif mais constant, lié aux conditions historiques qui ont permis à plusieurs générations de trouver d'autant plus facilement à s'employer que la certification de leurs études était plus élevée, du fait d'une insuffisance renouvelée de main-d'œuvre qualifiée. L'école a longtemps permis, sinon à chacun de trouver un emploi correspondant à son mérite et quelle que soit sa classe sociale d'origine, du moins aux enfants des classes populaires et parvenant à poursuivre leurs études, de trouver une relative mais réelle promotion sociale. Dans les pays du Sud, au moins les pays africains, la période des indépendances et l'immense besoin de personnel instruit qu'elle a généré ont pareillement conforté cette vision de l'école comme ascenseur social. De là vient la prétention illusoire de l'égalité des chances (comme si l'école avait jamais permis à chacun d'appartenir à l'élite dominante). De là vient aussi l'interprétation erronée qui fait croire que, parce que diplômes et emplois corrélaient, les savoirs scolaires seraient le mode le plus efficace d'insertion sur le marché de

9– Cf. *supra* notre définition des « enfants hors l'école ».

l'emploi. Pour un individu, diplôme et emploi corréleront davantage avec l'origine sociale qu'ils présupposent, qu'avec des savoirs acquis ; et les études qualitatives montrent que nombre de diplômes péniblement acquis par les enfants d'origine populaire ne leur ouvrent pas les mêmes portes qu'à leurs co-disciples plus aisés.

Puis, avec le temps et de façon accentuée avec la crise économique, la saturation de la demande et le chômage des diplômés ont entraîné la contestation de l'école. Scolariser les enfants, c'est les éduquer. Telle est la certitude ancrée dans le sens commun et lisible dans les politiques mises en œuvre. Pourtant, on sait – dans les pays du Sud – ou l'on réalise – dans les banlieues des pays riches – que l'école ne suffit pas à éduquer, qu'elle peut au contraire désocialiser.

Face à cela, le discours libéral compose en jouant sur l'utilitarisme et le pragmatisme de ses propositions : recherche de l'efficacité et de l'économie, implication des différents partenaires, recours à toutes les sources de financement mobilisables, diversification des parcours, adaptés aux demandes et besoins spécifiques, etc. C'est ainsi que l'on assiste à « la transformation d'un service public en sociétés de service, dont le nouvel idéal serait une exigence de rentabilité économique. [...] En tout, partout, transformer les savoirs en outils utiles pour une insertion professionnelle concurrentielle. [...] La recherche de fonctionnalité, d'efficacité, suscite un besoin d'évaluer, d'objectiver, provoque une centration sur les indices de compétences. C'est une autre démarche [que la démarche humaniste qui présidait à l'enseignement], un autre positionnement, qui dévalorise le précédent » (Matrand, 2008 : 96-98).

Le fait de chercher à se placer du point de vue des enfants plus ou moins exclus de l'école permet de voir que l'injonction faite aux pays du Sud de réaliser l'EPT leur fait brûler les étapes :

- ✓ en refusant de composer avec le fait que l'école n'est qu'une option et en considérant donc les enfants non scolarisés seulement comme des victimes ;
- ✓ en contraignant les élèves à consacrer tout leur temps à l'école, quand bien même celle-ci ne leur offre pas nécessairement une meilleure entrée future dans le monde du travail,
- ✓ et au sein d'une école qui les sélectionne d'office et doit donc établir d'entrée de jeu des critères culturels qui les défavorisent autant qu'ils les dévalorisent.

Ce regard critique se veut constructif : pour autant, il importe bien évidemment de lutter contre l'exploitation des enfants au travail et ne pas renoncer à réaliser, concrètement, l'éducation pour tous tout au long de la vie. D'autre part, la finalité essentielle de l'école ne se limite certes pas à l'insertion sur le marché du

travail et elle n'a pas à se focaliser sur les seuls savoirs utiles à la formation professionnelle. Enfin, l'école ne saurait renoncer à son ambition d'atténuer autant que possible les inégalités sociales, ce qu'exclut le recours à un double système, avec une école pour les enfants du peuple et une école pour la future élite¹⁰. Simplement, si la vocation est certes d'instruire et d'éduquer tous les enfants pour les amener au meilleur de leurs facultés, il faut être conscient de la contradiction – de la tension – entre école pour tous et formation d'une élite. Ce dossier – et notamment cette introduction qui, en mettant l'accent sur la prégnance du paradigme scolaire, tente d'expliquer le décalage entre l'appel à contribution et l'angle d'approche privilégié par la majorité des auteurs pour y répondre – constitue une invitation à poursuivre le débat sur l'équilibre à trouver pour réunir les conditions d'un système éducatif qui, en liant travail et éducation, ne discriminerait plus les enfants des classes laborieuses. Il est en effet temps de rouvrir ce débat, qui a toujours existé mais qui n'a plus guère de lieu pour se faire entendre¹¹.

Il ne s'agit pas d'en conclure – il ne faudrait pas ici qu'il y ait d'ambiguïté – que l'idéal de l'éducation pour tous n'est qu'un leurre dangereux : c'est un but légitime, ce peut être une utopie mobilisatrice, à condition justement d'en réfléchir, sans déformation idéologique, la nature programmatique. L'école émancipatrice n'est pas nécessairement un mythe ; elle contribue certainement à élargir le champ des possibles, pour ceux qui peuvent et savent en profiter (ce qui ne signifie pas nécessairement les seuls enfants des classes privilégiées). La question n'est pas tant de savoir si l'école déjoue, ou reproduit, les inégalités : elle peut

10– C'est comme si on concluait, du fait que « la démocratie est le pire des régimes à l'exception de tous les autres », selon le mot de Churchill, et que l'Europe a mis combien de siècles avant de renoncer aux autres, que les autres pays n'ont qu'à renoncer provisoirement à ce régime, et justifier au nom du pragmatisme l'autoritarisme en politique !

11– Les tentatives concrètes pour lier travail et éducation sont, à relativement grande échelle et de relative durée, peu nombreuses et liées à des contextes politiques bien particuliers : début de l'édification du socialisme en URSS (Dietrich, 1973), de l'Indépendance en Inde (Agrawal & Biswas, 1994), importance du mouvement de contestation populaire en Amérique latine (Freire, 1969). Tôt ou tard, elles se sont délitées du fait d'un même facteur : soit ce système est généralisé à l'ensemble d'un pays et, bientôt, les élites dominantes ne supportent plus de voir leurs enfants soumis à un régime commun, soit il ne l'est pas, et, bientôt, les populations concernées ne supportent plus de ne se voir offrir que ce qu'elles considèrent comme une éducation au rabais. Sans doute trop peu d'expériences ont-elles été menées pour qu'on puisse en tirer une leçon définitive, mais le fait est que si l'on connaît des expériences récentes relativement durables, comme celle des écoles des NNATs au Pérou rapportée ici par A. Cussianovich et E. Figueroa, la littérature scientifique ne comporte pas de bilan théorique de ces expériences concrètes. À noter que, dans le cadre du projet *Understanding Children's Work* – coordonné conjointement par l'OIT, la Banque mondiale et l'Unicef dans plusieurs pays du Sud –, des programmes (« *Flexible Schooling Programs* ») ont été mis en place ces dernières années en direction des enfants travailleurs pour les aider à « combiner plus facilement travail et école ». Bien qu'il n'existe pas non plus d'analyse approfondie ou d'évaluation de ces expériences et de leurs résultats, ces initiatives semblent faire l'objet d'une double critique : d'une part, on leur reproche également de créer pour les enfants travailleurs une éducation « de seconde zone » de qualité inférieure, et d'autre part de ne pas agir efficacement en tant que passerelles pour (ré)intégrer le système scolaire formel (cf. Guarcello *et al.*, 2008).

faire l'un et l'autre, comme les accentuer, et dans un même mouvement ! Mais elle ne sera jamais capable de corriger, *à elle seule et par elle-même*, les inégalités sociales, qui se traduisent et s'accroissent en inégalités de qualité de l'éducation, de légitimité des savoirs acquis et de formation – formation générale, ou formation spécialisée et contraignante. À prétendre le contraire, les mots d'ordre d'"éducation tout au long de la vie", de "formation continue", de "validation des acquis", etc., risquent de simplement masquer la forte détermination des trajectoires probables en fonction de l'éducation acquise à la base. Là encore, les cas de promotion sociale inattendue, si on en argue pour affirmer que l'école permet l'égalité des chances, ne font que dissimuler le lourd déterminisme des origines sociales dans l'économie marchande d'aujourd'hui. Il faut veiller à ce que les structures éducatives permettent de telles promotions individuelles, non pas prétendre que ces dernières peuvent être structurelles.

La scolarisation est sans doute une composante des remèdes à apporter à l'injustice de l'ordre économique et social actuel mais, seule, elle n'y saurait suffire : le développement de l'éducation ne saurait y contribuer que mené de pair avec celui du droit du travail et à une vie décente et, plus largement, avec la mise en place d'un ordre mondial plus équitable. Il est vain d'espérer résoudre la question scolaire en laissant à l'écart les autres champs de l'inégalité¹². Mais il ne suffit pas de critiquer l'évolution que la logique néolibérale dominante, avec son accent mis sur l'individualisation des comportements et la compétition utilitariste des acquis scolaires a fait subir à l'école, et de proclamer sa foi dans les valeurs de l'école républicaine (Dubet, 2010), il faut aussi s'interroger sur la façon de concevoir et mettre en chantier une réforme éducative « en franche rupture avec la logique ségrégative qui domine aujourd'hui [le] système éducatif »¹³.

Nous avons sans doute trop insisté sur le constat du décalage entre nos ambitions premières de l'appel à propositions et les limites des réponses apportées aux questions que nous souhaitions voir abordées. Pourtant, certaines d'entre elles nous semblent à la fois majeures (pour la sociologie de l'éducation notamment), et constituent cependant des champs de recherche pratiquement vierges : nous ne pouvons conclure qu'en lançant un appel à la communauté scientifique pour qu'elle s'en saisisse !

12– C'est toute la problématique, telle qu'elle découle du Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels, du droit à l'éducation, qui ne peut véritablement se réaliser qu'à travers une interconnexion des droits (IIEDH/APNEF, 2005 ; Friboulet *et al.*, 2006).

13– Appel de 50 chercheurs aux partis de gauche, <<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article85>>.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

AGRAWAL (S.-P.) & BISWAS (A.), 1994, *A Historical Survey of Educational Documents Before and After Independence*, New Delhi, Concept Publishing House.

ANDERFUHREN (M.), 1999, « L'employée domestique à Recife (Brésil) entre subordination et recherche d'autonomie », Thèse de doctorat, Sciences sociales/sociologie, IEDES, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne.

ARIÈS (P.), 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

BALAGOPALAN (S.), 2002, « Constructing Indigenous Childhoods: Colonialism, Vocational Education and the Working Child », *Childhood*, n° 9, pp. 19-34.

BALAGOPALAN (S.), 2008, « Memories of Tomorrow: Children, Labor, and the Panacea of Formal Schooling », *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, n° 2, pp. 267-285.

BEAUD (S.), 2002, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

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

BURMAN (E.), 1996, « Local, Global or Globalized? Child Development and International Child Rights Legislation », *Childhood*, n° 3, pp. 45-66.

CLOSE (P.), 2009, « Making Sense of Child Labour in Modern Society », in Jens Qvortrup (ed.), *Sociological Studies of Children and Youth: Structural, Historical, and Comparative Perspectives*, Bingley, Emerald Group Publishing, pp. 167-194.

CUNNINGHAM (H.), 1991, *The Children of the Poor – Representation of Childhood Since the Seventh Century*, Oxford, Blackwell.

DIETRICH (T.), 1973, *La pédagogie socialiste*, Paris, Maspéro.

DUBET (F.), 2000, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, n° 2, pp. 383-408.

DUBET (F.), 2010, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme », *Éducation et Sociétés*, n° 25 (Institution et socialisation politique des jeunes), pp. 17-34.

FREIRE (P.), 1969, *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.

FREIRE (P.), 1978, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, Paris, Maspéro.

FRIBOULET (J.-J.), NIAMÉOGO (A.), LIEHCTI (V.), DALBÉRA (C.) & MEYER-BISCH (P.), 2006, *Measuring the Right to Education*, Paris, Unesco, Schulthess.

GÉRARD (E.), 1999a, « Être instruit, en tous cas. Discours et représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », *Autrepart*, n° 11, pp. 101-114.

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

GÉRARD (E.), 2005, « Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'imposent et s'opposent », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 163-186.

GÉRARD (E.) (éd.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris, Publisud.

- GLASMAN (D.) & OEUVRARD (F.) (éds.), 2004, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- GUARCELLO (L.), LYON (S.) & ROSATI (F.-C.), 2008, « Child Labor & Education For All – An Issue Paper », *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, n° 2, pp. 254-266.
- IIEDH/APNEF, 2005, *La mesure du droit à l'éducation*, Paris, Karthala.
- IVERSEN (V.), 2002, « Autonomy in child labor migrants », *World Development*, 30(5) : 817-834.
- JACQUEMIN (M.), 2007, « Sociologie du service domestique juvénile : “petites nièces” et “petites bonnes” à Abidjan », Thèse de doctorat, EHESS/Centre d'Études Africaines, Paris.
- JACQUEMIN (M.), à paraître, *Petites bonnes d'Abidjan – Sociologie des filles en service domestique*, Paris, Karthala.
- LAHIRE (B.), 1995, *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- LANGE (M.-F.) (éd.), 2001, « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17.
- LANGE (M.-F.) (coord.), 2003, « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170.
- LANGE (M.-F.) & MARTIN (J.-Y.) (éds.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3.
- LANGE (M.-F.) & Pilon (M.) (éds.), 2009, « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8.
- LAVAL (C.), 2003, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LAVAL (C.) & WEBER (L.) (éds.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial. L'OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux regards/Syllepses.
- LIEBEL (M.), 2004, *A will of their own, cross-cultural perspectives on working children*, London : ZED.
- MARTIN (J.-Y.), 2003, « Droit à l'école et obligation scolaire », in G. HENAFF et P. MERLE (éds.), *Le droit et l'école – De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 161-172.
- MATRAND (M.), 2008, « De la professionnalisation des enseignants de lettres », *Revue d'analyse institutionnelle – Les Cahiers de l'implication*, n° 2, pp. 91-101.
- MILLET (M.) & THIN (D.), 2005, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MONS (N.), 2007, *Les nouvelles politiques scolaires*, Paris, PUF.
- MORROW (V.), 2010, « Should the world really be free of “child labour”? Some reflections », *Childhood*, vol. 17, n° 4, pp. 435-440.
- NIEUWENHUYS (O.), 1996, « The paradox of child labor and anthropology », *Annual Review of Anthropology*, n° 25, pp. 237-251.
- NIEUWENHUYS (O.), 2010, « Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? », *Childhood*, vol. 17, n° 3, pp. 291-296.
- PAYET (J.-P.), 1997, *Collèges de banlieues : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Colin.
- PENNAC (D.), 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

PILON (M.), CARRY (A.) & MARTIN (J.-Y.) (dir.), 2010, *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.

PILON (M.) & YARO (Y.) (éds.), 2001, *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, Dakar, UEPA.

PROTEAU (L.), 2002, *Passions scolaires en Côte-d'Ivoire. École, État et société*, Paris, Karthala.

PUNCH (S.), 2003, « Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? », *Sociology*, vol. 37, n° 2, pp. 277-295.

PUNCH (S.), 2004, « The Impact of Primary Education on School-to-work Transitions for Young People in Rural Bolivia », *Youth & Society*, vol. 36, n° 2, pp. 163-182.

QVORTRUP (J.), 2000, « Does Children's School Work Have a Value? Colonisation of Children through their School Work », communication au colloque « Repenser l'enfance – Le défi des enfants travailleurs aux sciences sociales », Bondy, nov. 2000 (parue dans le Bulletin de liaison n° 2).

QVORTRUP (J.), 2001, « Children's schoolwork: useful and necessary », *Brood & Rozen. Tijdschrift voor de geschiedenis van sociale bewegingen*, n° 4, pp. 145-161.

ROSEMBERG (F.) & FREITAS (R.-R.), 2006, « Voix dissonantes sur l'élimination du travail des enfants au Brésil », in R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, pp. 185-194.

SCHLEMMER (B.), 2002, « Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail », *Communications*, n° 72, « 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 (éds.), *Le droit et l'école, de la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 187-200.

SCHLEMMER (B.), 2005, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n° 1, « Pouvoirs et mesure en éducation » (A. Vinokur, coord.) : 229-248.

SCHLEMMER (B.), 2009, « Morocco : Why Children Go to Work instead of School », in H.-D. Hindman (ed.), *Child Labour World Atlas: a reference Encyclopaedia*, New-York, Sharpe.

TERRAIL (J.-P.), 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.

THORSEN (D.), 2007, « If only I get enough money for a bicycle! A study of childhoods, migration and adolescence against a backdrop of exploitation and trafficking in Burkina Faso », Working Paper T21, Sussex Migration Centre, University of Sussex, Brighton.

VINOKUR (A.), 2003, « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 12, pp. 91-104.

VINOKUR (A.) (dir.), 2005, « Pouvoirs et mesure en éducation », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors série n° 1.

VINOKUR (A.), 2006, « Y a-t-il un pilote dans l'éducation ? », in Thomas Lamarche (dir.), *Capitalisme et éducation*, Paris, Syllepses, pp. 81-95.