

USAGES ET USAGERS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Harouna SY

*Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Ex ENS de Dakar, UCAD*

Dakar-Sénégal

RÉSUMÉ

L'échec scolaire est devenu assurément l'un des phénomènes scolaires les plus visibles et qui pour cette raison interpelle les administrations scolaires, les pédagogues et les décideurs. Seulement voilà : l'échec scolaire est une catégorie du langage commun. C'est en tout cas l'une des conclusions majeures du Colloque franco-suisse du 9 au 12 Janvier 1984 à la suite des interventions de Viviane ISAMBERT-JAMATI et de Antoine PROST. Pourtant, l'échec scolaire s'est imposé malgré tout à l'attention des sociologues. Eviter que le sens commun ne commande insidieusement l'analyse théorique, montrer le rôle de l'échec scolaire dans le fonctionnement de l'institution scolaire, délimiter des espaces de pertinence de l'échec scolaire à l'intérieur desquels usages et usagers sont spécifiés : tel est le travail auquel nous nous exerçons dans cet article.

ABSTRACT

Academic failure has become most certainly one of the most obvious school phenomena and which, for this reason, appeals to school administration, teaching specialists and decision-makers. So, that's it: academic failure is a category of common language. Anyway, it is one of the major conclusions of the French Swiss Symposium from 9 to 12 January 1984 following Viviane ISAMBERT-JAMATI and Antoine PROST's speeches. Nevertheless, academic failure has forced the attention of sociologists. To prevent commonsense from commanding insidiously theoretical analysis, to show the role of academic failure in the running of the academic institution, to delineate the relevance areas of academic failure within which uses and users are specified : such is the work we undertake in this article.

INTRODUCTION

L'échec est généralement associé à l'idée d'insuccès, de perte, de régression ou de stagnation et surtout d'incapacité. C'est cette représentation négative qui pointe l'intitulé : « usages et usagers de l'échec scolaire » comme un énoncé paradoxal qu'il faut nécessairement soumettre à un contrôle théorique et à une vérification quasi expérimentale. Usages et usagers parce que correspondant à des modes singuliers de désignation de l'utilité, renvoient à une utilité ou tout au moins à une fonctionnalité sociale. Ainsi donc socialement : l'échec scolaire sert à quelque chose et certains s'en servent pour quelque chose. Cette

proposition dépliée découvre simultanément un nouveau statut de l'échec et une redéfinition du rapport à l'échec. C'est en cela qu'elle n'est pas cohérente avec le sens commun. Et tant mieux. Cette incohérence vient du fait que la réussite est dépossédée du monopole de l'utilité, de la fonctionnalité socialement positive, caractères qu'elle partage désormais avec l'échec. Mais cela signifie-t-il qu'on puisse raisonnablement aspirer à l'échec ? On peut réserver la réponse à plus tard. En attendant, on peut dire que cela signifie au moins une nécessaire subversion rationnelle du rapport manichéen entre réussite et échec en tant que catégories dont l'intelligibilité dépend de l'aptitude à les appréhender dans leur processus réel, c'est-à-dire dialectique.

Nouvelle approche épistémique de l'échec ou simple révélation de l'échec d'une certaine approche épistémique ? C'est ce que l'analyse qui va suivre tentera d'élucider, élucidation qui devra toutefois s'imposer l'exigence épistémologique de ne pas voir dans l'échec scolaire une anomalie mais plutôt un phénomène inhérent au système d'enseignement, y fonctionnant comme principe de régulation.

1. Conditions institutionnelles de l'échec scolaire et institutionnalisation des formes d'échec scolaire

Immédiatement, un système d'enseignement se définit comme une institution dont les éléments structurels sont dans leur articulation verticalement hiérarchisés. Ces éléments sont pour l'essentiel les cycles ou degrés d'études, les types d'études (générales, techniques, professionnelles), les sections (scientifiques ou littéraires). Les cycles d'études peuvent comprendre plusieurs niveaux (le cycle fondamental du système d'enseignement sénégalais comprend : une éducation préscolaire et un enseignement polyvalent unique composé d'un enseignement élémentaire et d'un enseignement moyen¹) et plusieurs types d'études (le cycle secondaire et professionnel sénégalais est constitué d'un enseignement secondaire général, d'un enseignement secondaire technique et d'une formation professionnelle²). Chaque cycle d'études est défini par un nombre déterminé d'années d'études et un contenu spécifique d'enseignement et constitue une étape dans la scolarité. Les années constitutives d'un cycle apparaissent comme des moments d'étape. De sorte qu'il y a une mobilité intra-cycle et une mobilité inter-cycles et ces mobilités co-déterminent la durée normale des études pour atteindre un niveau donné et le temps effectif mis par un apprenant pour effectuer sa progression.

Par ce dispositif institutionnel, la scolarité se donne à lire essentiellement comme un mouvement vers un niveau défini du système d'enseignement en tant que ce mouvement n'est possible que par le rapport entre les savoirs à s'approprier et les savoirs effectivement appropriés. Mouvement et appropriation. Le mouvement n'est pas seulement dirigé vers un point défini du système qu'on se propose d'atteindre, il est par le même acte dirigé vers les savoirs et savoir-faire et se révèle donc comme un mouvement d'appropriation. Appropriation des savoirs et savoir-faire qui rend possible le mouvement : donc

appropriation du mouvement par la maîtrise de ses paramètres cognitifs. Ainsi, le mouvement que rend possible l'appropriation des savoirs se traduit, dans le lexique scolaire, par le passage ou la promotion d'une classe à celle immédiatement supérieure et d'un cycle à celui qui le succède, en tant que ce passage ou promotion est objectivé par les résultats de l'une des évaluations des connaissances (composition, examen, concours). Mais l'évaluation des connaissances n'objective pas seulement le passage inter-classes ou inter-cycles, elle objective aussi l'orientation c'est-à-dire la répartition des apprenants dans les types d'enseignement et dans les sections. C'est en cela qu'elle se révèle être un mécanisme essentiel de fonctionnement du système d'enseignement et fait du cycle une instance pédagogique de sélection (I.P.S.) par excellence : sélection intra-cycle et sélection inter-cycles. Selon les contraintes de gestion scolaire, les cycles n'ont pas le même coefficient de sélectivité. Certains cycles peuvent être plus sélectifs que d'autres, parce que dans certains la sélection n'est que différée c'est-à-dire reportée sur les cycles ultérieurs ou alors déjà réalisée de manière plus ou moins excessive en amont. On peut aussi privilégier soit la sélection inter-cycle soit la sélection intra-cycle ou bien combiner les deux pour obtenir un effet sur-sélectif. Il en est ainsi suivant le postulat qui fonde les systèmes et que Reto HADORN a identifié en ces termes :

« tout système se construit autour d'une différenciation significative entre ses différents éléments, qu'il s'agisse de classes sociales, de groupes, d'individus, de rôles ou d'aspects d'une personnalité »³.

C'est de ce postulat fondamental que le système d'enseignement tient son mode de fonctionnement :

« le système d'enseignement s'est structuré autour de la gestion de la réussite différentielle des élèves (sections, orientation). Il y trouve son équilibre en organisant la circulation des élèves d'un degré à l'autre, en les distribuant entre différentes filières, parfois en accélérant leur sortie »⁴.

De sorte que selon l'auteur, la résolution du problème de l'inégalité entre les élèves soulève nécessairement la question de la structuration du système d'enseignement.

Il y a donc une logique de gestion de la réussite différentielle des élèves qui soumet l'apprentissage scolaire, du moins en son résultat immédiat, à un manichéisme quasi absolu et impitoyable : réussite ou échec. Ces sanctions antithétiques se donnent comme principes de discrimination des élèves et sont au fondement de la légitimation de leur destin scolaire et

USAGES ET USAGERS DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

Harouna SY

*Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
Ex ENS de Dakar, UCAD*

Dakar-Sénégal

RÉSUMÉ

L'échec scolaire est devenu assurément l'un des phénomènes scolaires les plus visibles et qui pour cette raison interpelle les administrations scolaires, les pédagogues et les décideurs. Seulement voilà : l'échec scolaire est une catégorie du langage commun. C'est en tout cas l'une des conclusions majeures du Colloque franco-suisse du 9 au 12 Janvier 1984 à la suite des interventions de Viviane ISAMBERT-JAMATI et de Antoine PROST. Pourtant, l'échec scolaire s'est imposé malgré tout à l'attention des sociologues. Éviter que le sens commun ne commande insidieusement l'analyse théorique, montrer le rôle de l'échec scolaire dans le fonctionnement de l'institution scolaire, délimiter des espaces de pertinence de l'échec scolaire à l'intérieur desquels usages et usagers sont spécifiés : tel est le travail auquel nous nous exerçons dans cet article.

ABSTRACT

Academic failure has become most certainly one of the most obvious school phenomena and which, for this reason, appeals to school administration, teaching specialists and decision-makers. So, that's it: academic failure is a category of common language. Anyway, it is one of the major conclusions of the French Swiss Symposium from 9 to 12 January 1984 following Viviane ISAMBERT-JAMATI and Antoine PROST's speeches. Nevertheless, academic failure has forced the attention of sociologists. To prevent commonsense from commanding insidiously theoretical analysis, to show the role of academic failure in the running of the academic institution, to delineate the relevance areas of academic failure within which uses and users are specified : such is the work we undertake in this article.

INTRODUCTION

L'échec est généralement associé à l'idée d'insuccès, de perte, de régression ou de stagnation et surtout d'incapacité. C'est cette représentation négative qui pointe l'intitulé : « usages et usagers de l'échec scolaire » comme un énoncé paradoxal qu'il faut nécessairement soumettre à un contrôle théorique et à une vérification quasi expérimentale. Usages et usagers parce que correspondant à des modes singuliers de désignation de l'utilité, renvoient à une utilité ou tout au moins à une fonctionnalité sociale. Ainsi donc socialement : l'échec scolaire sert à quelque chose et certains s'en servent pour quelque chose. Cette

proposition dépliée découvre simultanément un nouveau statut de l'échec et une redéfinition du rapport à l'échec. C'est en cela qu'elle n'est pas cohérente avec le sens commun. Et tant mieux. Cette incohérence vient du fait que la réussite est dépossédée du monopole de l'utilité, de la fonctionnalité socialement positive, caractères qu'elle partage désormais avec l'échec. Mais cela signifie-t-il qu'on puisse raisonnablement aspirer à l'échec ? On peut réserver la réponse à plus tard. En attendant, on peut dire que cela signifie au moins une nécessaire subversion rationnelle du rapport manichéen entre réussite et échec en tant que catégories dont l'intelligibilité dépend de l'aptitude à les appréhender dans leur processus réel, c'est-à-dire dialectique.

Nouvelle approche épistémique de l'échec ou simple révélation de l'échec d'une certaine approche épistémique ? C'est ce que l'analyse qui va suivre tentera d'élucider, élucidation qui devra toutefois s'imposer l'exigence épistémologique de ne pas voir dans l'échec scolaire une anomalie mais plutôt un phénomène inhérent au système d'enseignement, y fonctionnant comme principe de régulation.

1. Conditions institutionnelles de l'échec scolaire et institutionnalisation des formes d'échec scolaire

Immédiatement, un système d'enseignement se définit comme une institution dont les éléments structurels sont dans leur articulation verticalement hiérarchisés. Ces éléments sont pour l'essentiel les cycles ou degrés d'études, les types d'études (générales, techniques, professionnelles), les sections (scientifiques ou littéraires). Les cycles d'études peuvent comprendre plusieurs niveaux (le cycle fondamental du système d'enseignement sénégalais comprend : une éducation préscolaire et un enseignement polyvalent unique composé d'un enseignement élémentaire et d'un enseignement moyen¹) et plusieurs types d'études (le cycle secondaire et professionnel sénégalais est constitué d'un enseignement secondaire général, d'un enseignement secondaire technique et d'une formation professionnelle²). Chaque cycle d'études est défini par un nombre déterminé d'années d'études et un contenu spécifique d'enseignement et constitue une étape dans la scolarité. Les années constitutives d'un cycle apparaissent comme des moments d'étape. De sorte qu'il y a une mobilité intra-cycle et une mobilité inter-cycles et ces mobilités co-déterminent la durée normale des études pour atteindre un niveau donné et le temps effectif mis par un apprenant pour effectuer sa progression.

Par ce dispositif institutionnel, la scolarité se donne à lire essentiellement comme un mouvement vers un niveau défini du système d'enseignement en tant que ce mouvement n'est possible que par le rapport entre les savoirs à s'approprier et les savoirs effectivement appropriés. Mouvement et appropriation. Le mouvement n'est pas seulement dirigé vers un point défini du système qu'on se propose d'atteindre, il est par le même acte dirigé vers les savoirs et savoir-faire et se révèle donc comme un mouvement d'appropriation. Appropriation des savoirs et savoir-faire qui rend possible le mouvement : donc

appropriation du mouvement par la maîtrise de ses paramètres cognitifs. Ainsi, le mouvement que rend possible l'appropriation des savoirs se traduit, dans le lexique scolaire, par le passage ou la promotion d'une classe à celle immédiatement supérieure et d'un cycle à celui qui le succède, en tant que ce passage ou promotion est objectivé par les résultats de l'une des évaluations des connaissances (composition, examen, concours). Mais l'évaluation des connaissances n'objective pas seulement le passage inter-classes ou inter-cycles, elle objective aussi l'orientation c'est-à-dire la répartition des apprenants dans les types d'enseignement et dans les sections. C'est en cela qu'elle se révèle être un mécanisme essentiel de fonctionnement du système d'enseignement et fait du cycle une instance pédagogique de sélection (I.P.S.) par excellence : sélection intra-cycle et sélection inter-cycles. Selon les contraintes de gestion scolaire, les cycles n'ont pas le même coefficient de sélectivité. Certains cycles peuvent être plus sélectifs que d'autres, parce que dans certains la sélection n'est que différée c'est-à-dire reportée sur les cycles ultérieurs ou alors déjà réalisée de manière plus ou moins excessive en amont. On peut aussi privilégier soit la sélection inter-cycle soit la sélection intra-cycle ou bien combiner les deux pour obtenir un effet sur-sélectif. Il en est ainsi suivant le postulat qui fonde les systèmes et que Reto HADORN a identifié en ces termes :

« tout système se construit autour d'une différenciation significative entre ses différents éléments, qu'il s'agisse de classes sociales, de groupes, d'individus, de rôles ou d'aspects d'une personnalité »³.

C'est de ce postulat fondamental que le système d'enseignement tient son mode de fonctionnement :

« le système d'enseignement s'est structuré autour de la gestion de la réussite différentielle des élèves (sections, orientation). Il y trouve son équilibre en organisant la circulation des élèves d'un degré à l'autre, en les distribuant entre différentes filières, parfois en accélérant leur sortie »⁴.

De sorte que selon l'auteur, la résolution du problème de l'inégalité entre les élèves soulève nécessairement la question de la structuration du système d'enseignement.

Il y a donc une logique de gestion de la réussite différentielle des élèves qui soumet l'apprentissage scolaire, du moins en son résultat immédiat, à un manichéisme quasi absolu et impitoyable : réussite ou échec. Ces sanctions antithétiques se donnent comme principes de discrimination des élèves et sont au fondement de la légitimation de leur destin scolaire et

dans une certaine mesure, professionnel et social. Pensés seulement comme résultats et non comme processus, réussite et échec sont des phénomènes qui s'excluent et se révèlent être en définitive des catégories axiologiques qui permettent, à partir du résultat d'un travail, d'extrapoler en jugeant l'auteur de ce travail en lui attribuant une valeur intrinsèque. Car l'échec scolaire est perçu comme négatif parce qu'il est interprété comme la preuve tangible et évidente d'une non assimilation voire d'une incapacité notoire à assimiler les enseignements, incapacité mesurée par et à l'occasion des différentes évaluations.

Mais on le voit, la question de la réussite différentielle des élèves n'est pas en cohérence avec une conception manichéenne de la réussite et de l'échec, précisément parce que l'idée de réussite différentielle renvoie à une hiérarchisation des réussites et suppose des échecs relatifs. La relativité de l'échec autorise à penser l'échec dans le processus de la réussite et à le penser sous des formes différentes. Par exemple l'échec anticipé est la conceptualisation de l'entrée tardive à l'école. C'est l'échec primaire, puisqu'il révèle que l'enfant échoue à fréquenter l'école lorsqu'il atteint l'âge scolaire défini dans le système d'enseignement. Jacqueline PILLET montre par exemple que l'entrée tardive à l'école implique un âge tardif dans la vie active, même dans l'hypothèse optimiste où l'apprenant n'a pas redoublé. Pour les africains, cet échec initial les confronte à trois types de contrainte : durée de vie active réduite qui cumule son effet à une faible espérance de vie ; débiteur virtuel de la famille pour avoir assumé les charges de sa formation et de son entretien ; les difficultés « d'organisation » familiale pour achever les études du fait de la correspondance de l'âge de la nuptialité avec l'âge de certains niveaux d'études⁵. Sous ce rapport, il est cet échec qui influence lourdement certains échecs ultérieurs. Il y a échec manifeste à chaque fois que les évaluations révèlent des résultats insuffisants par rapport à la moyenne exigée par l'institution scolaire et universitaire. Mais cette insuffisance peut être occultée par certaines procédures de tolérance au nombre desquelles on compte le repêchage. On a affaire à un échec latent qui autorise l'apprenant à passer ou à être maintenu dans l'établissement selon les dispositions dérogatoires. Un échec est dit total lorsqu'il entraîne pour l'apprenant une exclusion définitive du système d'enseignement. L'échec total peut être l'aboutissement d'une série d'échecs partiels c'est-à-dire d'échecs manifestes dans certaines matières lors des interrogations, des partiels ou des travaux dirigés, échecs qui influencent lourdement les résultats finaux. Mais ils peuvent aussi

conduire à un échec latent par la mise en œuvre des procédures dérogatoires lorsque les résultats finaux ne sont pas très éloignés des résultats exigés. Ces formes d'échec constituent autant de conditions pédagogiques des sanctions telles que le repêchage, le redoublement et l'exclusion. Tout système définit : des moyennes limites qui délimitent un intervalle de pertinence à l'intérieur duquel le repêchage est possible, le nombre de redoublements autorisés dans un cycle, les conditions d'exclusion même si ces redoublements définis peuvent varier selon les établissements. Cependant, les différentes formes d'échecs et les sanctions scolaires correspondantes peuvent être non l'effet des connaissances des élèves mais plutôt déterminées par le nombre de places disponibles. Et c'est parce qu'elles sont des révélateurs d'échecs scolaires que toutes les évaluations et particulièrement les examens figurent en bonne place au nombre des « instruments de gestion scolaire »⁶. L'institutionnalisation des formes d'échec scolaire fait donc corps avec les principes de fonctionnement de l'institution scolaire. Et en cela, le système d'enseignement est l'un des usagers incontestables des échecs scolaires.

(Footnotes)

¹ Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale n° 91-22 du 30 Janvier 1991.

² *Ibid.*

³ Reto HADORN, « La lutte contre l'échec scolaire et les autres enjeux de la recherche-action rapsodie », in

L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Actes du colloque franco-suisse 9-12 Janvier 1984, Editions du CNRS, Paris, 1989, p. 46.

⁴ *Ibid.*, p. 46.

⁵ Jacqueline PILLET, « L'âge scolaire », in *L'enseignement en Afrique tropicale*, PUF, Paris, 1971, p. 192. Au Sénégal, à 15-19 ans, 40,8% des filles sont mariées ; à 20-24 ans elles représentent 66,2% et à 25 - 29 ans elles représentent 83,00%. A la campagne, ces chiffres sont pour les mêmes tranches d'âge respectivement : 57,9%, 81,3%, 90,8%. Elles peuvent occuper n'importe quel rang dans le mariage. Pour les garçons, ces chiffres sont respectivement : 2,3%, 14,4% et 40,4%. Source : *Recensement général de la population et de l'habitat*, 1988, pp. 16 à 24.

⁶ Jacqueline PILLET, « Le rendement scolaire », *Ibid.*, p. 169.

2. Remarques épistémologiques à propos du phénomène « échec scolaire »

La réussite scolaire est un objectif que la société fixe pour les apprenants. Sous ce rapport, elle apparaît comme un objectif à atteindre dans et à l'école mais imposé de l'extérieur pour les exigences sociales de socialisation. L'extériorité de l'imposition, précisément à cause de son caractère social, impose une certaine conformité progressive par rapport aux conduites et comportements attendus comme indice d'éducabilité. C'est en cela que la réussite scolaire s'intègre parfaitement dans le projet social de socialisation. Pour réaliser ce projet et donc atteindre l'objectif social, il y a entre autres l'apprentissage c'est-à-dire l'activité de l'apprenant. Activité de l'apprenant : cela ne signifie pas autre chose que le sujet est actif, qu'il est réalisateur d'un ensemble d'actions qui le définissent comme apprenant : aller à l'école selon le calendrier scolaire, être présent aux cours, recopier les leçons, éventuellement apprendre ces leçons et faire les exercices, etc. Mais cela n'implique pas que le sujet s'approprie cette activité, qu'il la fait sienne : car il peut jouer le jeu sans être pris au jeu, c'est-à-dire il peut accepter formellement l'activité sans s'accepter comme acceptant celle-ci : il réalise donc une activité qu'il tient comme étrangère à ses préoccupations du moment, dont il ne saisit pas l'intérêt dans et pour sa vie. Mais cette attitude contradictoire est positive parce qu'elle exprime la conformité socialement attendue des individus.

Pour résoudre cette contradiction comportementale, il faut que l'apprenant, dans son activité scolaire, élabore des stratégies de réussite¹ et que ces dernières ne soient pas de simples bonnes intentions. Il s'agira pour l'apprenant d'avoir un comportement en tant que réponse à sa propre interrogation personnelle : que dois-je faire pour réussir ? Ce qui exige une modification du comportement antérieur, des réajustements permanents en tant qu'ils correspondent à des solutions plus ou moins ponctuelles à ses problèmes d'apprentissage. Ce sens de la stratégie de l'apprenant est révélateur de son adaptabilité pédagogique, de sa capacité à insérer son action dans un système d'actions complices et d'actions concurrentes. Mais ce comportement n'est observable que lorsque le sujet s'approprie l'objectif social imposé (réussite scolaire), appropriation par laquelle il convertit subjectivement l'objectif social en objectif personnel. L'appropriation se donne alors comme un mécanisme qui ne fait pas que changer le

rapport du sujet à l'objet, il change à la fois le sujet et la nature de l'objectif.

Ces considérations ont pour objet de soulever un problème. Et ce problème s'énonce ainsi : quel rapport l'apprenant entretient-il avec l'échec scolaire ? Mais cet énoncé est faussement transparent, puisque les analyses supra ont révélé la possibilité d'un malentendu à propos de l'échec scolaire. Car il y a au moins l'échec de l'objectif (et donc du projet), l'échec de l'activité et l'échec de la stratégie. L'échec de l'objectif (social) peut correspondre à une inadaptation de l'apprenant. Si on s'accorde avec la définition de Robert BALLION : « l'échec (scolaire) peut être considéré comme le résultat d'une entreprise qui n'a pas atteint les buts que le sujet s'était fixés »², on se contraint objectivement par cet accord à se demander quels buts les élèves des premières classes de l'enseignement primaire peuvent se fixer par rapport aux études. Pour ces élèves encore très immatures, l'existence des notions de but et d'objectif scolaires doit être au préalable démontrée. Leur existence est encore plus problématique si ces élèves sont originaires des milieux défavorisés précisément à cause du cumul des effets de leur immaturité et de la distance entre leur culture et celle que l'école se propose de leur inculquer. De sorte que pour ces apprenants, l'échec de l'objectif c'est ne pas atteindre l'objectif que la société a fixé pour eux et il n'est pas paradoxal ni surprenant qu'ils ne soient pas affectés par lui. Il en est de même pour l'échec de l'activité scolaire de l'apprenant (apprentissage) parce que les actions constitutives de l'apprentissage peuvent n'être pour lui que des comportements routiniers qui échouent à atteindre l'objectif social de réussite scolaire. Par contre l'échec de la stratégie est véritablement l'échec de l'apprenant, parce que c'est l'échec de la stratégie qu'il a élaborée pour réussir : échec de l'aspiration à réussir à l'école voire par l'école. Mais la possibilité d'une telle élaboration vient progressivement à mesure qu'on s'élève, classe après classe, aux niveaux d'études supérieurs : elle est l'effet de la réussite de l'inculcation de l'habitus scolaire.

Il y a donc une difficulté réelle à conceptualiser le phénomène échec scolaire. Et cette difficulté provient de son ambiguïté notionnelle et de sa position ambiguë dans le champ épistémologique : l'échec scolaire est un vocable du langage commun³ dont le contenu est en permanence renouvelé sous le mode de la manipulation par les institutions scolaires, vocable qui se prend et qu'on se plaît à prendre pour un concept scientifique. Résumant les positions de quelques chercheurs sur la question, Walo HUTMACHER rappelle que

« l'échec scolaire n'est pas un concept sociologique. C'est une catégorie du discours et de la pratique scolaires. En tant que telle, elle est susceptible de constituer un objet de l'analyse sociologique. Les exposés de Viviane ISAMBERT-JAMATI et d'Antoine PROST y contribuent, en éclairant, chacun à sa manière, le processus et les conditions historiques de production du discours en termes d'échec scolaire ».⁴

Il ne s'agit pas certes de prononcer une « fatoua » épistémologique sur l'échec scolaire mais plutôt de définir les conditions de possibilité de la validité scientifique de son analyse et de la pertinence des conclusions y relatives. Finalement, ce qui est en cause et qu'il convient de mettre en cause, ce n'est pas la réalité que le phénomène désigne, mais le mode de désignation et l'ustensilité de ce mode de désignation.

L'échec scolaire englobe donc trois formes distinctes d'échec du point de vue du rapport que l'apprenant entretient avec elle. Mais dans leur réalité, elles ont les mêmes effets sur le destin scolaire de l'apprenant parce qu'elles sont, par le même acte et en même temps, révélées par les procédures institutionnelles de gestion scolaire et parce que l'idéologie scolaire a besoin de les confondre pour la personnalisation de l'échec scolaire. L'ustensilité de l'échec scolaire occulte sa vérité objective : il ne se donne plus à être compris mais à être vécu comme résultat d'un travail (scolaire) personnel et donc qu'on doit assumer personnellement dans ses conséquences.

3. Les usages scolaires de l'échec scolaire

3.1. Usages à des fins de valorisation

Les critères de qualité d'un système d'enseignement ont beaucoup évolué, évolution fortement liée à l'évolution du débat sur la démocratisation. Il y a seulement quelques décennies, la sélectivité était un indicateur de qualité largement partagé. Aujourd'hui encore les opinions n'ont changé que dans le monde des chercheurs, même si tous ne sont pas touchés par ce changement. L'échec massif au concours d'entrée dans un établissement scolaire était et est encore considéré comme exigé par la recherche de la qualité et de l'excellence. Alors même que la scolarisation universelle était réalisée dans les sociétés occidentales, certaines institutions scolaires et universitaires et certains niveaux d'études conservaient et conservent encore leur caractère élitiste. De sorte que pour contrebalancer les effets de la démocratisation, les systèmes scolaires (sélectifs) étaient caractérisés par une double répartition (orientation) : répartition des élèves selon leur aptitude à un âge donné entre les établissements d'enseignement supérieur, ceux du niveau intermédiaire et les écoles secondaires du premier cycle afin de creuser l'écart entre les « bons » et les « ratés » ; répartition des élèves en groupes homogènes d'aptitude à l'intérieur des mêmes écoles pour creuser l'écart entre ceux qui réussissent « bien » et ceux qui réussissent « moins bien ». Ainsi A. Le GALL notait que l'Europe a adopté jusqu'en 1925-30 le Premier cycle sélectif : scolarisation primaire quasi universelle des enfants jusqu'à 11 ans, et seulement 15 à 30% (boursiers, enfants de la classe aisée et un petit nombre d'enfants de la classe des fonctionnaires) admis dans l'enseignement secondaire. Et dans les Pays en Voie de Développement les systèmes étaient conçus de façon à ce que « l'école primaire... prépare les différenciations scolaires et universitaires ». Et ce rôle, elle le joue parce que « c'est l'enseignement secondaire et, à travers celui-ci l'enseignement supérieur qui lui imposent des exigences sélectionnistes ».²

Ainsi, sous la pression de l'exigence politique et sociale de démocratisation, les systèmes d'enseignement ont été adaptés au contexte des contraintes : leur différenciation structurelle permet d'offrir à un public socialement différencié un enseignement différencié. Et la pédagogie est convoquée pour convertir la qualité de l'enseignement en qualité du système d'enseignement par les concepts d'efficacité et d'efficience : atteindre les objectifs fixés et

(Footnotes)

¹ Il y a nécessité de distinguer stratégie de réussite et stratégie d'apprentissage. D. GAYET met en cause les stratégies d'apprentissage : « rien ne prouve... que l'éduqué fonctionne à la manière de l'éducateur » dont la stratégie s'énonce ainsi : projet + progression + série de vérifications + réajustements. D. GAYET.

Modèles éducatifs et relations pédagogiques. A. Colin, Paris, 1995, p. 11.

² R. BALLION, « Situation d'échec et réorganisation psychosociologique », in Paul-Henry CHOMBART de LAUWE (sous la direction de), *Aspirations et transformations sociale*, Editions Anthropos, Paris, 1970, p. 205.

³ Viviane ISAMBERT-JAMATI, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », in *L'échec scolaire*, op. cit., p. 155.

⁴ Walo HUFMACHER, « La réussite d'un colloque sur l'échec », in *L'échec scolaire*, op. cit., p. 194.

fonctionner de manière attendue mais seulement pour les effectifs existants³ Jean-Marc LECLERC. «

Pour une définition professionnelle de l'acte d'enseigner, in Gilles BIBEAU et collab.

La qualité en éducation : enjeux et perspectives

. Actes de colloque, Montréal 10-11 Nov. 1983, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 1985. La formule de l'efficacité proposée par

GALLUP est la suivante :

E (efficacité) = A (degré d'atteinte) / T (temps) des objectifs) x E (nbre d'étudiants) / C (coût)

. La ruse du système d'enseignement qui traduit aussi sa capacité de négociation est de convertir dans une acception pédagogique et non sociologique la qualité de l'enseignement ou de la gestion en qualité du système. Ainsi la pédagogie récuse la sélection sans récuser l'élitisme c'est-à-dire sans exiger la démocratisation intégrale. Mais aujourd'hui la qualité du système d'enseignement dans une société démocratique est pensée de plus en plus comme devant nécessairement inclure la quantité. Un système d'enseignement de qualité doit accepter tous les citoyens pour que la société y trouve son compte : « l'institution éducative qui opte pour la qualité ne peut pas être libérée de l'exigence de quantité »⁴ : la récusation de l'élitisme fait corps avec l'exigence de démocratisation intégrale.

Il existe une profonde contradiction entre le discours scolaire sur l'échec scolaire et la pratique quotidienne de son fonctionnement, pratique exigée par sa nature. Le discours : lutter contre l'échec scolaire, réduire l'échec scolaire. Discours de principe. La pratique : compositions, examens, concours et leur sanction scolaire : passage, redoublement, exclusion, relégation. Pratique fondée sur des principes.

3.2. Usage à des fins de dévalorisation

Dans l'évaluation de l'activité scolaire c'est seul l'apprenant qui échoue et cet échec peut prendre des formes diverses. L'échec de l'apprenant est personnel et se donne immédiatement à lire comme insuffisance de son travail, son inaptitude ou incapacité à réaliser un travail satisfaisant selon les normes de l'institution scolaire. Cette conception personnalisée de l'échec scolaire a pour fondement le rapport supposé entre l'aptitude individuelle et les résultats des activités intellectuelles, de la cognition : plus l'enseigné a des aptitudes dans l'enseignement, moins il est exposé aux échecs ; plus ses échecs sont nombreux dans son cursus scolaire plus son inaptitude est avérée. Cette conception fonctionne comme un aveu implicite de l'existence de

ceux qui sont aptes pour l'enseignement et ceux qui en sont inaptes, aptitude et inaptitude que les différentes évaluations ont pour fonction de révéler. Pour justifier la « diversité morale des professions », E. DURKHEIM soutenait que « nous ne sommes pas tous faits pour réfléchir ; il faut des hommes de sensation et d'action. Inversement, il en faut ceux qui aient pour tâche de penser ».⁵ L'échec scolaire serait ainsi donc la confirmation que l'apprenant ne dispose pas d'aptitudes requises pour réussir à et par l'école. Et malgré les analyses faites par BOURDIEU et PASSERON sur les aptitudes et sur les dons,⁶ on n'a pas encore totalement renoncé à l'idéologie du don et l'aptitude différentielle selon les milieux sociaux et donc à une certaine naturalité des dons et des aptitudes. Et on ne s'aperçoit même que cette hypothèse génétique est incompatible avec l'auto-culpabilisation recherchée dans et par la culpabilisation publique de l'apprenant.

En faisant du culte du mérite le principe de l'épuration scolaire, le système travaille à produire chez l'apprenant le sentiment de sa dépréciation, l'intériorisation de son indignité et finalement la légitimation du verdict scolaire : l'apprenant se désigne parce que publiquement désigné à l'issue de l'évaluation comme inapte à l'enseignement, comme un raté. Cette entreprise de dévalorisation de l'apprenant par l'échec est le travail que le rapport de force qui organise la société impose à l'école pour la reconnaissance unanime et publique du caractère équitable et méritoire des sanctions, puisqu'elles manifesteraient les capacités individuelles réelles. Et cette entreprise remplit ainsi une fonction de dissimulation de l'échec de la pratique éducative au moins à trois niveaux :

- l'échec de l'enseignant qui n'a pas réussi à transmettre à l'enseigné le contenu du programme sous forme de connaissances assimilées. Cet échec de l'enseignant dans sa pratique professionnelle est en dernière instance l'échec de la communication pédagogique qui se traduit par une mauvaise transmission du savoir et/ou par des malentendus : le message est brouillé et les conditions de sa réception par les enseignés ne sont pas réunies. Si l'on en croit BOURDIEU et PASSERON, il faut, pour comprendre l'échec scolaire, « déterminer les facteurs sociaux et scolaires de la réussite de la communication pédagogique par l'analyse des variations du rendement de la communication en fonction des caractéristiques sociales et scolaires des récepteurs ».⁷ Cette analyse est d'autant plus nécessaire que le

brouillage sémantique auquel se livrent les enseignants satisfait aux attentes d'une mesure empirique et subjective de la compétence professorale et apparaît comme stratégie de séduction et d'auto-valorisation ;

- l'échec du contenu des enseignements qui ne réussit pas à être également assimilé et assimilable pour tous. Cela peut provenir de son incapacité à revêtir une forme attrayante et appropriée à l'assimilation mais aussi et surtout de sa nature et de sa distance par rapport à l'habitus primaire des apprenants ;

- l'échec de l'organisation de l'enseignement qui n'a pas réussi à créer pour tous les conditions de possibilité d'assimilation des programmes.

C'est pourquoi, ne retenir et n'insister que sur l'échec de l'apprenant, c'est légitimer sa sanction en tant que seul à devoir être sanctionné. Cette attitude reflète la forme scolaire du conflit autour de la promotion des jeunes : les adultes, à chaque époque et dans chaque société, ont été contraints par le rapport de force d'élaborer des mécanismes discrets ou manifestes qui retardent la réussite des jeunes des milieux défavorisés et donc leur promotion professionnelle et sociale.

L'échec scolaire est aussi l'échec du système d'enseignement dans sa fonction de transmission légitimée des connaissances. Si les apprenants cherchent à s'approprier des savoirs, c'est bien parce que le système d'enseignement se propose au moins formellement, du fait de la demande d'appropriation, de transmettre à tous des savoirs qui rendent possibles la distribution professionnelle et en revendique le monopole. Et par ses caractéristiques structurelles (cloisonnement par exemple) le système d'enseignement se donne pour l'apprenant comme limitation et appauvrissement de ses aptitudes et non comme diversification et développement intégral de celles-ci, ou pour reprendre l'expression de K. MARX, il se donne comme « la destruction de la variété originelle de ses aptitudes »⁸. C'est donc pour dissimuler son échec que le système d'enseignement ritualise publiquement l'échec des apprenants.

3.1. Usage à des fins de classement

L'évaluation fait partie des principes de fonctionnement du système d'enseignement. C'est ce qui explique que les apprenants sont systématiquement soumis à un contrôle plus ou moins rigoureux des connaissances et à une logique de concurrence non pas seulement pour réussir, mais pour bien réussir. Jouer le jeu scolaire c'est donc accepter le culte de la réussite que l'école institue, culte célébré en permanence dans et par les rites d'évaluation. Ce n'est donc pas un hasard si les instances de sélection (cycles) sont des moments de crainte et d'angoisse en permanence entretenues nées de la métaphysique scolaire. Les nombreux contrôles continus (sur table ou à la maison), les compositions, les examens et les concours constituent ces rites et permettent, par le classement qu'ils opèrent, de déterminer pour chaque apprenant, sa position et la valeur de cette position dans le champ scolaire. La pratique systématique de l'évaluation des connaissances exige une pratique systématique du classement, c'est-à-dire un rappel permanent du rang comme place à conquérir, parce que jamais définitivement acquise dans la hiérarchie des mérites en tant que cette place n'est que le résultat de la concurrence qui leur est imposée et à laquelle ils finissent par prendre goût. Et s'ils prennent goût à cette concurrence, c'est que c'est à la fois l'école et la famille qui croient au « culte de la hiérarchie » (BOURDIEU) et qui leur imposent cette foi par les appréciations ouvertes ou implicites et/ou les privilèges que seule un bon classement permet d'obtenir. Il existe donc une « valeur de la hiérarchie scolaire » (BOURDIEU) qui sert à la fois, mais de manière spécifique, aux familles et à l'institution scolaire. Pour les familles, cette valeur est entre autres concurrentielle : l'inégale position des enfants dans la hiérarchie des mérites scolaires peut être perçue par les familles comme prolongement ou comme motif du déclenchement de leur concurrence. Pour l'institution scolaire, la hiérarchie scolaire, c'est-à-dire la hiérarchie des mérites scolaires fonctionne comme principe de légitimation de la sélection. Ainsi, la sélection n'est pas

¹ T. Neville POSTLETHWAITE, « La réussite et l'échec scolaires », in *Perspectives*, vol. X, n° 3, 1980, p. 281. ² A. Le GALL, « Différenciation et démocratisation au 2^m degré et dans l'enseignement supérieur », in A. Le Gall, J. A. LAUWERYS, B. HOLMES, A. B. DRYLAND, S. MATSSON, *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaires et supérieurs*, Unesco, Paris, 1973, pp. 25 et 30. L'auteur cite Franck BOWLES pour qui « l'école primaire tend à devenir une première école préparatoire à l'enseignement supérieur », *Accès à l'enseignement supérieur*, Unesco / AIU, Paris, 1964, 2 vol.

Pour LECLERC « le résultat de l'efficacité est l'acquisition de toutes les compétences à un haut niveau (90%) par au moins 90% des étudiants » (90/90) p. 157.

Jean-Marie Toulouse et Jeannine ROBICHAUD, « La gestion en éducation : place à l'innovation », *Ibid.*

⁴ Marc GAGNON, « Une éducation de qualité : un enseignement de qualité et des enseignants de qualité », *Ibid.*, pp. 144-145.

⁵ E. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 1977, p. 42.

⁶ P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964.

⁷ P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La Reproductio*, Éditions de Minuit, Paris, 1970, p. 89.

⁸ K. MARX, *Le Capital*, Éditions du Progrès, Moscou, 1982.

seulement un mécanisme de gestion scolaire, elle correspond aussi à une demande des familles qui tiennent à montrer de façon ostensible leur mérite dans et par l'école par enfants interposés afin de convertir ce mérite scolaire en privilège économique et social. L'obligation pour l'école de tenir compte dans son fonctionnement de ces demandes est une des preuves contre son autonomie absolue.

Le classement, en révélant pour chacun sa position dans la hiérarchie des mérites scolaires, révèle par le même acte des groupes de position : premières positions, positions moyennes, dernières positions et positions ex aequo. Ces groupes hiérarchisés enferment des hiérarchies qui relativisent les positions. Par exemple, dans la hiérarchie des groupes, c'est méritoire de faire partie des cinq premiers, mais être cinquième est moins méritoire qu'être premier. De même, s'il n'est pas du tout méritoire d'être parmi les cinq derniers, il est plus méritoire d'être avant dernier que dernier dans la mesure où on réussit par ce rang à prendre le dessus dans la concurrence scolaire sur au moins un apprenant. On s'aperçoit alors que l'usage de l'échec scolaire à des fins de classement sert directement, entre autres, son usage à des fins de dévalorisation : le mal classé se dévalorise parce qu'on travaille activement par ce classement à le dévaloriser.¹ Dans ces conditions et quelle que soit sa forme, l'échec scolaire constitue une expérience personnelle pénible. Immédiatement, le sujet fait l'expérience que le monde extérieur lui résiste, qu'il ne se soumet pas à sa volonté et qu'il lui est hostile. Cette expérience lui révèle ses propres limites et son impuissance : il apprend à s'auto évaluer, c'est-à-dire à avoir une représentation subjective de sa valeur. Mais cette valeur-de-soi ainsi appréhendée ne l'est pas en tant que valeur-en-soi ni en tant que valeur-de-soi réelle ; elle l'est plutôt en tant que valeur relative, c'est-à-dire saisie par rapport à d'autres valeurs. Il peut alors avoir une attitude positive et dynamique (« réaction à l'échec ») ou une attitude négative, défaitiste (« réaction d'échec »)² : puisqu'il échoue là où d'autres réussissent et où ses condisciples ont effectivement réussi, alors ça ne peut venir que de lui. Cette tendance à la dévaluation de soi est d'autant plus efficace dans ses effets qu'elle se donne comme prise de conscience, comme condition d'établissement d'un nouveau rapport subjectif, mais qui se présente comme objectif, du sujet avec lui-même.

3.2. Usage à des fins de différenciation des carrières scolaires

Le travail scolaire d'évaluation et de classement est essentiellement un travail de différenciation et de triage. D'abord répartition des apprenants entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent, ensuite répartition de ceux qui échouent entre ceux qu'on doit exclure et ceux qui sont conservables et enfin répartition de ceux qui réussissent entre ceux qui ont bien réussi et ceux qui ont moins bien réussi. L'échec fonctionne par cette triple différenciation comme principe d'exclusion (échec total) et comme principe de hiérarchisation des réussites, comme principe de relégation (échec partiel et échec latent). L'échec partiel révèle une forte imbrication entre échec et réussite scolaires : l'échec dans certaines matières n'empêche pas nécessairement d'obtenir la moyenne ou de se trouver dans l'intervalle de pertinence du repêchage. Mais pour les enfants issus des catégories sociales défavorisées, ils doivent leur réussite scolaire, pour l'essentiel, à la réussite dans les matières non fondamentales donc non valorisées.³ Cette forme de réussite est un mode d'existence de l'échec latent puisqu'elle remplit la fonction de dissimulation de l'échec dans des formes de réussite non scolairement valorisées. Elle est en outre productrice de profil scolaire problématique, c'est-à-dire un profil construit par le passé scolaire et qui n'est cependant en adéquation avec aucune des séries ou filières définies. L'orientation de ceux qui sont détenteurs de ces profils se fait par défaut, c'est-à-dire par relégation. Dans l'enseignement secondaire, la série L (et l'ancienne série D dans une certaine mesure) est le réceptacle naturel de ces apprenants, ce qui en fait, tout au moins au Sénégal, pour reprendre l'expression de Alain LEGER, une série « très populaire ».⁴

La relégation est à la fois la conséquence et la confirmation d'une carrière scolaire d'échec. Cette dernière est caractérisée par une mobilité que l'apprenant doit à des passages réalisés par des moyennes limites et des repêchages, à des redoublements. La carrière scolaire d'échec peut prendre la forme d'une exclusion dont l'effet sur la scolarité est rendu caduc par l'inscription dans une école privée avec possibilité de négocier par divers moyen le retour dans l'enseignement public.⁵ La mobilité à l'œuvre dans les carrières scolaires d'échec est donc lente (on met plus de temps que prévu pour terminer un cycle), de valeur moindre (avec des mentions passables), peut emprunter un itinéraire tortueux (un va-et-vient entre les établissements publics et ceux privés) et se réalise

souvent dans des établissements de moindre qualité pédagogique.

L'usage de l'échec s'intègre dans les schémas de gestion scolaire négative. Ces types de gestion consistent à rechercher la maîtrise des dépenses d'éducation par une diminution insidieuse de la contribution réelle de l'état dans le budget de l'Education Nationale et en recourant de plus en plus à la mobilisation des contributions des ménages, des collectivités locales et de l'aide publique au développement⁶ alors qu'une partie de ce budget sert en réalité à financer les déperditions scolaires.⁷ L'échec total, parce que sanctionné par l'exclusion (élimination) ou l'abandon (auto-élimination), libère des places dont le nombre annuel varie en fonction de la sélectivité du système⁸. En l'absence de création significative de nouvelles classes, le redoublement (échec latent)⁹ crée une situation d'entassement et de promiscuité préjudiciable à la qualité de l'enseignement.¹⁰

4. L'usage de l'échec scolaire dans le marché de l'emploi

L'école fait acquérir aux apprenants des savoirs et des savoir-faire et elle certifie ces acquisitions par le moyen d'un diplôme. Mais parce que la finalité de la socialisation scolaire est l'intégration dans les catégories sociales et professionnelles, le diplôme apparaît immédiatement comme moyen de négociation des positions professionnelles dans le marché de l'emploi, négociation d'autant plus difficile qu'elle s'opère sous le mode de la concurrence entre les détenteurs de diplômes. Cette concurrence révèle, brutalement et de façon décevante pour certains, qu'il ne suffit pas de réussir à l'école pour réussir par l'école et à son tour la réalité du cours du marché de l'emploi révèle dans les mêmes conditions qu'il ne s'agit pas seulement de réussir à l'école, mais de bien y réussir. La concurrence à l'école pour un bon classement est transposée dans le marché de l'emploi pour l'occupation des postes rentables et la hiérarchie que la concurrence scolaire a consacrée commande plus ou moins la hiérarchie des valeurs marchandes dans le marché de l'emploi et donc l'inégalité des pouvoirs de négociation.

Les indicateurs d'une bonne réussite scolaire ne se limitent plus aux seuls diplômes ; ils incluent les

(Footnotes)

¹ Le dernier de la classe subit toutes sortes d'humiliation de toutes parts : les commentaires et appréciations méprisants de l'enseignant en classe préparent le chahut des élèves qui souvent escortent les concernés avec des cris et des brimades jusque chez eux : et là ce sont les parents, les frères et sœurs qui prennent le relais.

² Ces expressions sont de J. LACROIX.

L'échec, PUF, Paris, 1964. Mais Robert BALLION pense que « l'échec scolaire pour menacer l'individu d'auto dévalorisation doit déborder de son cadre spécifique et apparaître comme l'échec de toute la personne, car si cet échec est contenu dans un champ particulier de la vie du sujet, il ne nécessite pas la mise en place de mécanismes de défense, dans la mesure où le sujet pourra éventuellement, dans d'autres secteurs de son activité, avoir une réussite qui le préservera du sentiment d'indignité. » R. BALLION, « Situation d'échec et réorganisation psychologique », in *Aspirations et transformations sociales*, op. cit., p. 210.

³ Harouna SY, *Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, Thèse d'Etat, Université Gaston Berger de Saint-Louis, 1999.

⁴ A. LEGER, « Les déterminants sociaux des carrières des enseignants », in *Revue Française de Sociologie*

, XXII, 4, Editions CNRS, Paris, octobre-décembre 1981, pp. 549-574 ; Harouna SY, *Ibid.*

⁵ Harouna SY, *ibid.*

⁶ « Entre 1992 et 1996, la contribution de l'Etat à l'éducation a augmenté de 25%, mais en financement réel, il s'agit d'une baisse réelle d'environ 16%. De ce montant, 2% est consacré à l'enseignement privé sous forme de subvention. » La contribution des collectivités locales représente 1% des dépenses totales consacrées à l'éducation, celle de l'aide publique 14% et les ménages « constituent une source de financement non négligeable du système éducatif... De 1992 à 1996, la contribution des ménages a augmenté de 53,4%, soit en moyenne annuelle de 13,4%. » Ministère de l'Education Nationale (Sénégal), *Programme décennal de l'éducation et de la formation*, Manuel de suivi/évaluation, Août 2001, p.11.

⁷ En 1972 Michel HENRY avait estimé pour le Sénégal à 2 milliards de FCFA chaque année le coût des déperditions scolaires, in *Déperditions scolaires et économie de l'enseignement au Sénégal*, 1972.

⁸ On trouve rarement les taux de renvoi dans les données statistiques. Mais au Sénégal « le taux d'abandon, dès l

élémentaire, est estimé à 8% en 2000 et touche surtout les filles (9,8% au CMI contre 5% pour les garçons) », Ministère de l'Education Nationale, *Elaboration de l'organigramme* du Ministère de l'Education, version n°2, Mai 2002, p. 8. Mais une enquête de 1993 révèle que « parmi les 482.000 per

sonnes âgées de 6 à 30 ans ayant abandonné l'enseignement de type français, 72% ont été renvoyés et un nombre dérisoire a déclaré avoir atteint la fin de leurs études... La plupart des élèves qui quittent le système éducatif le font parce qu'ils en sont exclus », in Direction de la prévision et de la statistique.

Dimensions sociales de l'ajustement : enquête sur les priorités, Dakar, Février 1993, p. 18. » « Le taux de redoublement atteint, dans les cinq premières années, 12,69%, et en sixième année 28%, voire plus de 30% dans certaines zones ; 50,8% atteignent le CMI sans redoublement », *ibid.*

¹⁰ « Le ratio élèves/maitre augmente régulièrement : 46 élèves/classe en 1970 et 59 en 1997 à l'élémentaire. Cette difficulté est accentuée par le déficit en table-bancs. Ce ratio atteint 68 en moyenne dans l'enseignement moyen général, à l'exception des séries scientifiques », *Ibid.*

curriculum vitae qui, à leur manière, restituent plus ou moins fidèlement les carrières scolaires. Et de plus en plus, on n'entre pas dans le marché de l'emploi muni du seul diplôme, mais aussi et surtout d'une certaine expérience professionnelle voire d'une expérience professionnelle certaine et d'un capital de relations sociales indispensable dans la lutte de position et de positionnement professionnels. Les paramètres de négociation efficace dans le marché de l'emploi sont donc au nombre de quatre : le diplôme, la carrière scolaire, l'expérience professionnelle et le capital de relations sociales. Ils constituent les principaux capitaux qu'on investit et au moyen desquels on s'investit dans le marché de l'emploi : le capital de qualification, le capital d'expérience et le capital de relations sociales. Le quatrième paramètre vicie les règles d'une concurrence loyale : son existence et le poids de son influence dans la négociation des positions professionnelles sont révélateurs de l'inexistence dans le marché de l'emploi d'une concurrence démocratique dans les pays de la démocratie.

Par leurs caractéristiques sociales et scolaires, les enfants des classes défavorisés entrent dans la concurrence avec de lourds handicaps. C'est chez eux qu'on a plus de chances de rencontrer des carrières scolaires d'échecs, leurs capitaux de relations sociales sont dérisoires et ils ont rarement l'expérience professionnelle requise. De sorte qu'ils ne sont pas nombreux à entrer en compétition avec les enfants des classes favorisées, parce que rares sont parmi eux ceux dont les diplômes sont obtenus dans et par une carrière scolaire de réussites. En réalité donc la concurrence s'opère entre ceux qui ont bien réussi d'une part et entre ceux qui ont réussi passablement d'autre part. Et l'échec dans ces concurrences différenciées serait l'expression rationnelle et raisonnable de l'échec scolaire latent, sa conséquence logiquement non surprenante. Tout se passe comme si les lois du marché de l'emploi s'arrogeaient la compétence et la légitimité de déterminer les prétentions et les aspirations professionnelles : en échouant à l'école, on doit avoir des prétentions limitées, des prétentions d'échec, on doit raisonnablement s'exclure de la compétition pour l'exercice de certaines professions.

On comprend alors mieux pourquoi les familles favorisées tiennent au rituel scolaire du classement, c'est-à-dire à la hiérarchie des réussites¹. Par ce rituel, ils tiennent à s'assurer que l'école donne à la réussite scolaire de leurs enfants une plus grande valeur marchande, une valeur ajoutée dans le marché de l'emploi. Certes les effets du diplôme sur l'obtention

du premier emploi ne sont pas (plus) immédiats du fait de l'exigence dans le marché de l'emploi de l'expérience professionnelle et du capital de relations sociales. Mais leurs enfants en obtenant des diplômes plus valorisés et en s'assurant qu'il faut plus qu'un diplôme pour obtenir un emploi, se donnent plus de chances de négocier avantageusement leur carrière professionnelle. Au Sénégal, les enfants des classes défavorisées en général et ceux parmi eux qui ont des carrières scolaires d'échecs en particulier, trouvent difficilement un emploi. Les moyens de négociation dont ils disposent sont d'une efficacité non avérée. Ils sont pour l'essentiel à la merci des entreprises : pour satisfaire l'exigence d'expérience professionnelle, ils s'épuisent en stages qui se terminent rarement par des embauches.

5. L'usage social de l'échec scolaire

L'échec scolaire est un phénomène inhérent aux sociétés qui utilisent le système d'enseignement de type scolaire pour la socialisation professionnelle et qui ont une structure socio-professionnelle inégalitaire et hiérarchisée². Si comme le pense E. DURKHEIM, c'est la diversité morale des professions qui justifient en la légitimant la diversité pédagogique³, échec et réussite scolaires se donnent comme critères importants mais non exclusifs de distribution socio-professionnelle. L'inégale réussite, c'est-à-dire l'échec scolaire relatif, entraîne d'une manière générale des statuts professionnels et sociaux inégaux. Cette situation n'autorise pas cependant l'affirmation d'une certification maximale (correspondance entre la structure des qualifications et celle des professions exercées), puisque dans la réalité, c'est la semi-certification qui régit les rapports entre qualifications mesurées par les diplômes et professions exercées. Quant à l'échec scolaire absolu, il enlève toute prétention à exercer certaines professions, celles dont l'exercice nécessite une compétence acquise à l'école et certifiée par un diplôme. Par l'échec scolaire donc, l'Etat, par les caractéristiques socio-politiques des lois du marché de l'emploi, se donne des raisons sans avoir raison de ne pas prendre en charge une catégorie de citoyens et de prendre inégalement en charge une autre catégorie de citoyens. Mais en réalisant l'intégration dans les catégories sociales inférieures, la carrière scolaire d'échecs se dissimule en dissimulant l'échec scolaire latent qui la constitue comme telle et qui, parce qu'il a permis une insertion professionnelle et sociale, se présente et revendique à être présenté comme réussite. Cette transfiguration dissimule un double échec : l'échec

scolaire (carrière scolaire d'échecs) et l'échec professionnel (échec à intégrer les catégories sociales favorisées). En réussissant à obtenir un emploi après leurs études, les mal-réussi de l'école se donnent ainsi la possibilité de convertir leur échec scolaire relatif et latent en réussite professionnelle relative. Et cette conversion est d'autant plus légitimement acceptable qu'elle objective le plus souvent une rupture avec les origines les plus basses de la hiérarchie sociale. On ne voit pas ainsi que cette réussite échoue à les intégrer dans les catégories sociales supérieures. En devenant ouvrier ou employé, le fils d'un paysan pauvre ou d'un petit artisan s'élève professionnellement et socialement tout en restant dans les classes ou catégories inférieures⁴. Mais ce schéma d'intégration professionnelle et sociale par les carrières scolaires d'échecs est un cas idéal quoique quasi attendu. En réalité, les enfants des classes inférieures, qu'ils réussissent bien ou passablement, ne sont jamais tout à fait assurés d'obtenir un emploi par leur diplôme. Et l'inflation des diplômes et donc leur dévaluation n'épuise pas l'explication du phénomène des diplômés chômeurs puisqu'il est essentiellement caractéristique des enfants des classes inférieures et moyennes. On peut formuler l'hypothèse suivante : l'accaparement des postes rentables par les classes sociales supérieures, le cumul des emplois par ces mêmes classes, l'opacité des critères de recrutement, l'efficacité des recommandations par rapport aux compétences et aux diplômes dans le recrutement, la qualité des carrières scolaires sont au nombre des conditions sociales d'existence du chômage des diplômés originaires des classes inférieures. Et en cumulant leurs effets, ces variables hypothétiques convertissent les réussites en échecs et révèlent que la réussite scolaire ne se traduit pas nécessairement par une réussite professionnelle et sociale.

6. Echec scolaire et stratégie

6.1. Echec des stratégies

Postulat : tout échec est l'échec d'au moins une stratégie.

En scolarisant leurs enfants, les parents élaborent pour eux des stratégies d'insertion professionnelle et sociale que l'école est la seule à pouvoir offrir. Ce schéma de socialisation professionnelle n'a pas cependant le même contenu selon les classes sociales : crainte de d'émotion pour les classes supérieures (stratégie de réussite par intégration dans les classes supérieures) et désir de promotion pour les classes inférieures et moyennes (stratégie de réussite par rupture avec les origines sociales)¹. C'est pourquoi, même si « pour toutes les couches et classes sociales, l'échec scolaire va être, presque toujours, ressenti comme une situation aux conséquences graves »², il n'a pas pour autant la même signification selon le milieu social d'appartenance et ne produit pas les mêmes dommages psychologiques et sociaux. Ces deux stratégies différentielles s'objectivent dans et par trois stratégies de la pratique scolaire :

- l'école fait de la pratique éducative une stratégie de réussite collective et non une stratégie d'échec. Elle se propose, en acceptant de recevoir les enfants de toutes les classes sociales de les faire réussir conformément au souhait des parents, parce qu'elle revendique en tant qu'à la fois système d'enseignement et appareil idéologique d'Etat dominants³, le monopole de la socialisation attendue par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire rentables et rentabilisables,
- à l'école les enfants sont sensés élaborer des stratégies de réussite individuelle,
- l'enseignant doit avoir des stratégies diverses et appropriées applicables dans des cas spécifiques. Ces stratégies doivent suppléer à la défaillance des stratégies individuelles des élèves. C'est en fonction de la capacité de l'enseignant à faire réussir la (quasi) totalité des apprenants que dépendent et la reconnaissance de son aptitude professionnelle et la légitimité de son aspiration à la consécration académique et sociale. Mais ce devoir d'avoir des stratégies de réussite supplétives est en contradiction avec cette autre attitude exigée et attendue de l'enseignant, le brouillage sémantique de la communication pédagogique variable selon les

(Footnotes)

¹ « Car si, comme le suggère Antoine PROST, « l'école marche à l'échec scolaire comme le moteur à explosion marche à l'essence », ce n'est vrai que parce que les parents « marchent » et « font marcher » leurs enfants : »

c'est-à-dire que l'école a – enfin – réussi à déléguer à une majorité des parents le travail de motivation des élèves au travail scolaire ». Walo HUTMACHER, «

La réussite d'un colloque sur l'échec », in *L'échec scolaire*, op. cit., p. 195.

² On peut rapprocher cette idée de celle de R. BOUDON : « stratification + scolarisation = inégalités devant l'école. Les sociétés industrielles supposent par définition l'existence d'un stock de qualifications différenciées et hiérarchisées, qui engendre les mécanismes exponentiels responsables de l'inégalité des chances devant l'enseignement », in *L'inégalité des chances*, A. Colin, Paris, 1979, p. 195.

³ E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1977.

⁴ R. BOUDON dit que « l'éventualité de devenir, par exemple, instituteur n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie des sciences. », *Ibid.*, p. 192.

niveaux d'enseignement en tant qu'autre indice de compétence professionnelle et de maîtrise des connaissances pour les apprenants et stratégie de séduction professorale. En réalité cette contradiction n'est qu'un mode d'existence, dans la pratique professionnelle de l'enseignant, de la double nature de l'école à savoir système d'enseignement et appareil idéologique d'Etat, contradiction par laquelle l'enseignant participe à et participe de cette double nature.

L'échec de l'apprenant correspond dans les faits à l'échec de ces stratégies différentes mais solidaires et complémentaires.

6.2. Usage stratégique de l'échec

Un des moyens de démentir les postulats de réussite scolaire est de démontrer que les acteurs peuvent faire fonctionner l'échec comme stratégie.

Postulat 1 : L'école fait de la pratique éducative une stratégie collective de réussite.

Postulat 2 : Tout enfant veut réussir à et par l'école.

Contre le postulat 1, on peut opposer la stratégie de la classe dominante qui opère grâce à l'Etat (en tant qu'expression d'un rapport de force spécifique) une promotion sélective des jeunes générations, sélection variable en fonction de leur origine sociale. Cette stratégie, spécifique selon chaque formation sociale, est implicite, dissimulée et c'est sans doute pour cette raison qu'elle est d'une grande efficacité. Elle n'est cependant observable que dans une société différenciée dotée d'un organe de type étatique dont le système éducatif n'est que l'un des « Appareils Idéologiques »⁴. Margaret Mead a décrit une forme de cette stratégie chez les indiens Omaha (qui ne connaissaient pas encore l'école comme système éducatif) en montrant leur différence avec les autres indiens d'Amérique du Nord (qui n'avaient pas encore connu une organisation sociale différenciée et hiérarchisée) : le critère de promotion des Omaha est la vision librement recherchée. Mais ce qui était une vision véritable était soigneusement gardée pour conserver à l'intérieur de certaines familles l'héritage de l'appartenance à la société des sorciers. Il en résulte que « les jeunes qui désiraient entrer dans la puissante société devaient se retirer dans la solitude, jeûner, revenir et raconter leurs visions aux anciens, cela pour se voir annoncer, s'ils n'étaient pas membres de

familles de l'élite, que leur vision n'était pas authentique ». Chez les autres indiens, la « démocratisation des expériences mystiques » offrait à tous les jeunes visionnaires « le pouvoir de chasser, de mener une activité guerrière, et ainsi de suite »⁵. C'est donc l'existence d'une élite sociale et d'une puissante société des sorciers qui est responsable chez les Omaha de la promotion sélective. Dans les sociétés contemporaines, la fonction externe de l'école est justement de perpétuer de manière insidieuse selon le rapport de force en vigueur, les conditions sociales et culturelles de la domination.

Le postulat 2 est l'effet idéologique du rôle dominant de l'école dans les rites et procédures de socialisation des sociétés contemporaines. Il désigne pour cette raison une évidence de type idéologique qu'il faut démontrer. La conséquence pratique de ce postulat est la scolarisation massive voire universelle et de plus en plus précoce. Les faits ont révélé cependant que l'apprenant peut choisir d'échouer (si les conditions sociales de son abandon ne sont pas réunies) pour changer de perspective d'insertion professionnelle et sociale. Au Sénégal, cette attitude s'explique par la nature de certaines aspirations professionnelles et par les ambitions académiques de beaucoup d'apprenants dont la réalisation ne dépend pas du schéma scolaire de socialisation et surtout par le fait qu'ils sont très nombreux à ne pas considérer l'école comme moyen de réussir socialement⁶. L'apprenant peut se laisser échouer pour changer de série ou d'école ou bien pour faire tout autre chose après son exclusion. L'étudiant, en échouant, se donne la possibilité d'utiliser son échec voulu ou non comme moyen de se réorienter ou bien de faire un concours (les étudiants en cours de formation n'étaient pas autorisés à faire des concours dans les écoles de formation professionnelle). Echec transfiguré, échec attendu, rapport à l'échec changé : l'échec scolaire constitue pour certains un moyen par lequel ils pensent pouvoir réaliser certaines de leurs aspirations. On n'est pas en présence d'une aspiration à l'échec ni d'une stratégie d'échec mais d'un usage stratégique de l'échec par le moyen duquel on se donne la possibilité de réussir autrement et ailleurs. On le voit donc : pour celui qui échoue, l'échec scolaire n'a pas une valeur intrinsèque : sa valeur, positive ou négative, est fonction de son rapport à la stratégie que l'apprenant met en œuvre.

6.3. Interprétation de l'échec (scolaire) comme stratégie de domination masculine

Il faut recourir à l'anthropologie de l'échec scolaire comme recherche de sens de ce phénomène dans l'espace des valeurs culturelles et comme exploration des significations possibles. Elle propose une lecture textuelle du sens à partir des représentations sociales collectives et une lecture subversive en tant que recherche du sens de ce sens qui opère une rupture avec le sens commun sans revendiquer aucun autre statut que celui d'être une interprétation parmi plusieurs possibles. Cette violence épistémologique sur le sens est nécessitée par un postulat interprétatif qui fait du sens un signe qui dissimule dans et par sa structure d'autres sens qui ne se laissent pas appréhender dans le décryptage littéral du signifiant par le signifié. Il en est ainsi parce que dans tout sens il y a un surplus-de-sens qui ne se révèle que dans le hors-sens. C'est ce surplus-de-sens qui fonde et légitime tout projet d'interprétation et le conflit des interprétations. Chez les Halpulaaren⁷ il y a trois modèles explicatifs de l'échec (scolaire) :

- l'échec (scolaire) peut être expliqué comme effet du sort ou des caprices de la fortune c'est-à-dire la réalisation d'une décision transcendante par laquelle les études ne constituent pas la voie de réussite professionnelle et sociale pour un individu donné. Et c'est parce que son « arsuku » ou ses « gnamdé »⁸ ne se trouvent pas dans les études qu'il échoue quoi qu'il fasse. Les efforts de l'acteur ne peuvent en rien modifier le cours des choses. Reste à changer de perspective de réussite, à réévaluer les aspirations devant l'impuissance à venir à bout de l'infailibilité du sort. Cette explication est de type téléologique,
- l'échec (scolaire) peut être le résultat de la réalisation d'une intention humaine maléfique. On peut, par les services d'un marabout ou d'un sorcier, jeter un mauvais sort à quelqu'un. Ici le responsable désigné de l'échec n'est pas une puissance invisible transcendante mais un ennemi réel et identifiable qui a ses mobiles et qui agit pour nuire, pour empêcher une réussite éventuelle. Cette explication est de type métaphysique,
- l'échec (scolaire) peut être enfin la conséquence d'une malédiction sociale des parents et/ou de l'apprenant lui-même. Les parents peuvent être punis par leur échec propre et/ou celui scolaire et social de leurs enfants qui deviennent ainsi, comme

dans les cas précédents, socialement inutiles et inutilisables, des ratés⁹. Ce châtement est très cruel dans une société où les enfants doivent s'acquitter de la dette parentale en prenant en charge les parents, où la réussite des enfants fonctionne comme une sécurité sociale pour les parents dans leur vieillesse. Mais ce châtement n'exprime qu'une sorte de justice immanente lorsqu'un individu ne remplit pas ses devoirs (sacrés) envers ses parents, n'assume pas ses obligations filiales. La femme, outre ce manquement, peut provoquer l'échec (scolaire) de ses enfants si son comportement dans le foyer conjugal n'en fait pas une bonne épouse, c'est-à-dire soumise à et respectueuse de son mari, accueillante et généreuse pour les membres de sa belle-famille. De sorte que dans la hiérarchie de ses obligations, être une bonne mère pour ses enfants est secondaire et se mesure à sa capacité d'être une bonne épouse¹⁰. Cette explication est de type moral.

Le recours à l'un de ces modèles d'explication est commandé par le rapport qu'on entretient avec et par le sentiment qu'on nourrit à l'endroit des concernés. Ce sont des justifications-légitimations de l'échec (scolaire) plutôt que des explications. Et par ces justifications-légitimations, le spectre de l'échec (scolaire) remplit une double fonction sociale :

- une fonction apparente c'est-à-dire immédiatement visible qui consiste à assurer la cohésion, l'entente, la solidarité et la concorde entre les membres de la famille et au sein du groupe social en général,
- une fonction réelle dissimulée sans doute par sa participation de la fonction apparente : la pérennisation de l'acceptation de l'autorité parentale et maritale et le maintien par conséquent des enfants, du mari et de l'épouse dans des rapports de dépendance et de domination gradués et inégalement contraignants selon le sexe.

Mais les femmes sont plus accablées dans l'échec (scolaire) des enfants. En effet, les effets de l'irresponsabilité du père peuvent être contrebalancés, annulés par l'attitude de la mère. De sorte que l'échec (scolaire) des enfants et les infortunes du mari sont généralement imputés à la femme qui, selon les cas, serait mauvaise épouse et/ou porteuse de guigne. Si le comportement de la mère est présenté comme déterminant dans l'échec ou la réussite (scolaires) des enfants, c'est parce qu'il est communément admis, y compris par les mères, que la relation mère-enfant et le lait maternel influent de manière décisive sur le destin social et professionnel de l'individu. La crainte de l'échec (scolaire) des enfants est entre autres, ce sentiment de culpabilité que la société des hommes a réussi à inspirer aux mères et aux futures mères (donc à la société des femmes) pour s'assurer le plus efficacement de la conformité de leur comportement à l'ordre conjugal et aux attentes que cet ordre permet de légitimer. On recourt à ce modèle explicatif ou plutôt à ce modèle de culpabilisation, d'autant plus volontiers que le milieu conjugal est polygamique. Dans ces conditions, ce modèle s'intègre, par la comparaison qu'il rend possible, dans le dispositif social de prévention et d'atténuation des conflits entre les unités matricentriques et le mari. Ce modèle explicatif fonctionne aussi (et c'est l'usage le plus fréquent) comme moyen par lequel la femme est prise en otage psychologique grâce à un terrorisme comportemental et/ou langagier (qu'il soit fait dans le but de calomnier ou de flatter) par la belle-mère et les belles-sœurs.

(Footnotes)

¹ R. BOUDON, *Ibid.*² R. BALLION, «Situation d'échec et réorganisation psychosociologique», in *Aspirations et transformations sociales*, op. cité, p. 203.³ Harouna SY, *Le rôle de la famille et de l'école dans la production des inégalités scolaires au Sénégal*, op. cité.⁴ L. ALTHUSSER, *Sur la reproduction*, PUF, Paris, 1995.⁵ Cité par P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *Les Héritiers*, op. cité, p. 10.⁶ Harouna SY, *Système éducatif. Aspirations sociales et la question de la réforme scolaire au Sénégal*, Thèse de 3^e cycle, UCAD, 1988.⁷ Littéralement «ceux qui parlent pulaar». C'est l'ethnie qu'on retrouve dans presque tous les pays africains.⁸ Ces deux termes sont voisins et signifient ce que l'individu est appelé à recevoir infailliblement dans son existence.⁹ Les mots pulaar pour désigner ces situations d'échec sont : «wuttabé : sing.

: gouttado», «kuywé : sing.

: huyvéré», «mbotiodé : sing.

: mbotiodé».

¹⁰ Harouna SY, *Le rôle de la famille et de l'école...* op. cité.

CONCLUSION

Les usages de l'échec scolaire sont de deux ordres : un usage interne au système d'enseignement (scolaire) et un usage externe que l'on retrouve dans le marché de l'emploi et dans la hiérarchie sociale. L'usage interne ne sert pas seulement pour le fonctionnement du système d'enseignement, il est aussi au service des usages externes ou plus exactement il est le service que le marché de l'emploi et la hiérarchie sociale exigent du fonctionnement du système d'enseignement en tant que cette exigence est en cohérence avec le rapport de force à l'œuvre dans la formation sociale. Et dans toutes les formations sociales, la presque totalité de ceux qui échouent à l'école sont des enfants des membres des classes que le rapport de force installe dans une situation politique, économique et culturelle défavorable. Cependant, selon la forme et le degré de l'échec scolaire mais aussi et surtout de son rapport à la stratégie de l'apprenant, ceux qui échouent peuvent en tirer un avantage relatif. Sous ce rapport, l'échec scolaire est l'un de ces moyens techniques par lesquels les inégalités scolaires satisfont à des demandes externes en participant de manière spécifique et spécifiquement active à la reproduction de l'inégalité des positions dans la hiérarchie sociale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. BALLION, R., 1970, «Situation d'échec et réorganisation psychosociologique», in *Aspirations et transformations sociales*, Editions Anthropos, Paris, pp. 203-216.
2. BAIN, D., 1989, «Un point de vue de psychologue devant les interprétations sociologiques de l'échec scolaire», in PLAISANCE (E.), *L'échec scolaire*, Editions du CNRS, Paris, pp. 165- 177.
3. BISSERET, N., 1974, *Les inégaux ou la sélection universitaire*, PUF, Paris.
4. BOUDON, R., 1979, *Inégalité des chances*, Armand Colin, Paris.

5. BOURDIEU, P., et PASSERON, J.- C., 1964, *Les Héritiers*, Editions de Minuit, Paris.
6. —————, 1970, *La Reproduction*, Editions de Minuit, Paris.
7. EMMERIJ, L., 1981, «Inégalités dans l'enseignement et inégalités dans l'emploi», in *Institut International de planification de l'Education*, UNESCO, Paris, pp. 141-154.
8. HADORN, R., 1989, «La lutte contre l'échec scolaire et les enjeux de la recherche-action Rapsodie», in PLAISANCE, (E.), *L'échec scolaire*, Editions du CNRS, Paris, pp. 43-51.
9. HUTMCHER, W., 1989, «La réussite d'un colloque sur l'échec», in Plaisance (E.), *L'échec scolaire*, Editions du CNRS, Paris, pp. 193-198.
10. ISAMBERT-JAMATI, V., 1989, «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme «problème social» dans les milieux pédagogiques français », in PLAISANCE, (E.), *L'échec scolaire*, Editions du CNRS, Paris, pp.155- 163.
11. LACROIX, J., 1964, *L'échec*, PUF, Paris.
12. LEGER, A., oct.-déc. 1983, « L'approche sociologique de l'échec scolaire : état des travaux et tendances actuelles », in *Société Française*, N° 9, pp. 62-64.
13. LEGER, A., et TRIPIER, M., oct.-déc. 1983, «Echec scolaire et cohabitation multi-ethnique», in *Société Française*, N° 9, pp. 12-18.
14. PLAISANCE, E., 1989, (Textes coordonnés par), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse, 9-12 Janvier 1984, Editions du CNRS, Paris.
15. PROST, A., 1989, «L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation», in PLAISANCE, E., *L'échec scolaire*, Editions du CNRS, Paris, pp. 179- 189.
16. SNYDERS, G., 1971, «L'inégalité des destins scolaires et leurs interprétations», in *Ecole-Nation*, N° 203, pp.31-35.
17. TANGUY, L., 1980, «Appropriation et privation du savoir dans et par l'école», in *Sociologie et Education*, vol. XII, N° 1, pp. 53-66.
18. TESTANIERE, J., 1989, «Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire», in PLAISANCE (E.), *L'échec scolaire*, Editions du CNRS, Paris, pp. 13-16.