

-2-

*faucilles*

L'association de la notion d'échec scolaire avec celle d'illettrisme dans le cadre d'un séminaire de politique sociale, laisse ~~clairement~~ entendre que l'échec scolaire est ici considéré comme un problème de politique sociale. L'illettrisme ne se réduit pas à l'échec scolaire: il s'alimente aussi à l'immigration et à la perte des compétences, p.ex. faute d'occasions de pratiquer des techniques culturelles et des savoirs considérés comme bagage minimum de nos jours.

*des final  
de travail  
amati*

*sauvée*

Mais en partie l'échec scolaire contribue à son tour à l'illettrisme, notamment celui qui est observable chez les jeunes. ~~Pas n'importe quel échec scolaire évidemment.~~ Alors que l'échec des études primaires y contribue certainement, l'échec aux études gymnasiales ou universitaires n'y est pour (presque) rien. Aussi l'essentiel de mon exposé s'adresse ~~à~~ <sup>à</sup> ~~aux~~ <sup>à</sup> niveaux élémentaires de la scolarité primaire ou obligatoire.

*clap  
après*

La réflexion à partir de l'illettrisme pointe en effet le regard sur l'échec scolaire non pas en tant que consécration formelle après évaluation par l'école d'incapacités ou d'inappétances d'apprendre, mais sur un manque qui résulte, pour les personnes et pour la société de l'absence de certains apprentissages ou plutôt de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être fondamentaux qui sont censés s'acquérir ~~durant~~ <sup>à</sup> les premiers cycles de formation.

## Les contraintes de la rareté

Dans l'introduction à ce séminaire on peut lire cette phrase tirée du récent ouvrage de Roger Girod sur "Le savoir réel de l'homme moderne":

"N'étant pas soumis aux contraintes de la rareté, puisque quand quelqu'un acquiert une connaissance il n'en prive personne, le savoir devrait être parmi les choses les mieux partagées, du moins dans les sociétés développées où les possibilités d'apprendre abondent. Là,

ILLETTRISME

1992

*1/2/01*

la certitude  
militaire

- même s'ils <sup>sont</sup> est aujourd'hui réputé de base - de culture générale - pour tout honnête homme (et plus récemment toute honnête femme) -

- ces savoirs sont inégalement pratiqués et appréciés selon les positions sociales,
- inégalement perçus comme utiles et désirables;
- et objectivement inégalement répartis

2. Ce qui soulève la deuxième question: ce savoir n'est-il vraiment pas soumis aux contraintes de la rareté?

Etant donné le constat de la (relative) rareté de la possession et de la maîtrise, même des techniques culturelles de base, ne faut-il pas envisager d'inverser la proposition de Girod:

- en partant du constat de fait que "chez beaucoup, le niveau de connaissance est particulièrement bas", ne faut-il pas adopter le point de vue que,
  - contrairement à toute attente - contrairement au sens commun et à la doctrine officielle - ce savoir est en fait soumis à des contraintes de rareté et que
  - par conséquent il faut supposer l'existence d'une sorte de principe de rareté dont il s'agit de d'explorer la nature et les modalités de mise en oeuvre.

(Subsidiairement, cela devrait nous conduire aussi à explorer dans quelles conditions l'attente générale et la doctrine officielle sont (socialement) construits et crédibles.)

S'il existe, le principe de rareté qui régit la maîtrise des savoirs scolaires de base est particulièrement difficile à repérer de nos jours tant la doctrine officielle est pregnante, tant le sens commun admet comme un donné d'évidence - un "cela va de soi" - que non seulement tout le monde a accès à l'apprentissage, mais aussi que l'école

la certitude

?

de savoir  
l'attente officielle pour  
ce principe de rareté  
variété certaine de  
son rôle  
dans la fonction  
de l'école

chacun ou presque, devrait avoir une fort honnête culture générale et de bonnes qualifications dans son métier."

A première vue cette affirmation tombe sous le sens, elle semble irréfutable; on est prêt à s'étonner avec l'auteur que nous n'en soyons pas là, que "chez beaucoup, le niveau de connaissance soit particulièrement bas", inférieur au niveau prévu par les plans d'études de la scolarité obligatoire, voire même primaire.

Mais posons-nous tout de même deux questions:

le savoir  
de l'école

1. de quel savoir est-il question? Pas n'importe lequel

entre  
autres

- un savoir sélectionné, choisi parmi les mille et une formes des potentialités humaines, privilégiant les compétences intellectuelles plutôt que physiques ou manuelles, le rationnel plutôt que le désir, l'intuition, ou même l'émotion esthétique,
- un savoir codifié, scolarisé, officiel;
  - le sens social donné à ce savoir scolarisé varie dans l'histoire de l'école: savoir lire pour connaître Dieu (la Bible ou le catéchisme), pour édifier son âme et assurer son salut dans l'au-delà, savoir lire les journaux pour se faire une opinion sur des questions politiques, scientifiques ou littéraires, savoir lire pour acquérir une dignité ou bien encore, prosaïquement pour gagner sa vie ...
  - le sens du savoir sélectionné par l'école varie aussi dans l'espace social que forment les sociétés industrialisées contemporaines, savoir lire, écrire compter change de signification selon la place qu'on occupe dans la vie, dans la hiérarchie des positions sociales notamment.



à une horloge plutôt qu'à un bagage de connaissances. Une décision lourde de sens et de conséquences.

Mais venons-en à la question de l'échec scolaire.

[Une remarque préliminaire encore. Lorsqu'on parle d'école, notamment aussi dans le discours officiel, on évoque très couramment la fonction d'enseignement, beaucoup moins celle, d'évaluation et de sélection. Le texte du programme que j'ai cité tout à l'heure ne fait pas exception lorsqu'il indique à juste titre que dans les sociétés développées les possibilités d'apprendre abondent.

On ne saurait pourtant négliger la fonction évaluative et sélective de l'école, qui

- non seulement consomme beaucoup de temps et d'énergie (à Genève, un élève est soumis en moyenne à quelque 120 épreuves par an, 720 en six ans);
- participe fortement au pilotage de l'enseignement lui-même: on sait combien l'évaluation conduit le travail de l'enseignant comme de l'élève;
- participe à un des enjeux centraux des systèmes de formation dans les sociétés modernes: la qualification au sens de désignation et de certification des qualifiés à l'intention de tiers.]

### L'échec scolaire

*excepté pour la suite avec l'obligation scolaire*

La notion d'échec scolaire est d'usage courant de nos jours, ce qui ne l'empêche pas d'être (sociologiquement) problématique. Dès qu'on cherche à la cerner au delà du sens commun, ni sa définition ni par conséquent sa mesure ne vont de soi. Ce n'est pas une notion sociologique, mais elle a cours comme une catégorie du discours de l'école et sur l'école.

### L'échec est une catégorie institutionnelle

favorise ces apprentissages chez tous, quitte à engager des ressources toujours croissantes.

Il est en revanche plus facilement repérable dans l'histoire, par exemple au début du XIXe siècle, au moment où, devant la multiplication des écoles élémentaires dans les villes notamment, il s'agissait de définir le savoir qu'il était opportun de transmettre aux enfants du peuple qui fréquentaient ces écoles?

On sait très peu de choses de ce que les gens du peuple en pensaient eux-mêmes; les taux de fréquentation croissants permettent toutefois de supposer une volonté de savoir, un désir d'alphabétisation chez un grand nombre.

Le débat que l'histoire permet de reconstruire - le débat qui importe aussi historiquement dans la mesure où son issue a déterminé la définition des institutions d'instruction publique et les contenus - est celui qui animait les groupes dirigeants de l'époque. Il opposait notamment des milieux progressistes de l'industrie et de la science, favorables à l'instruction de tous à des élites politiques, intellectuelles, morales et religieuses plus conservatrices, peu convaincues et réticentes, et souhaitant que l'on s'en tienne en tous cas, en cette matière, au "strict nécessaire" tant du point de vue des contenus que de l'accessibilité. (Mutzenberg, 19XX)

Le débat de définition des contours de la culture scolaire opportune pour tous était pratiquement achevé au moment de l'introduction de l'obligation scolaire: mais il apparaît clairement que l'équilibre entre le minimum et le maximum est le résultat d'une controverse au sein des élites sociales, dans la discussion sur l'obligation d'instruction une question fut soulevée qui intéresse notre réflexion sur l'analphabétisme: fallait-il rendre obligatoire la possession d'un certain bagage de connaissances ou s'en tenir à fixer un âge et une durée de scolarité obligatoire? Il apparut plus pratique de définir l'obligation en termes d'âge, c'est-à-dire de de l'accrocher

objet scolaire:  
 - redoublant  
 - absence de...  
 - absence de...  
 (projets...)

- 5 -  
 rapport à quel projet et aux yeux de qui? Ce sont moins les phénomènes qu'elle désigne qui ont changé que leur lecture, leur interprétation, la signification qu'ils prennent aux yeux d'acteurs concernés, leur sens socialement partagé.

p. indicat. des... (p. 12) (p. 13)  
 leur unité au sein de / projet

Il est devenu socialement, politiquement et pédagogiquement problématique que le projet scolaire ne réussisse pas pour tous. Les notions de retard scolaire et d'échec scolaire émergent à la conscience politique et pédagogique (Roller et Hamein). En même temps d'ailleurs, les parcours scolaires qui ne correspondent pas à la norme de l'institution ne sont plus aussi légitimement référés à la fatalité ou au hasard de la distribution de "dons" individuels que l'école ne maîtriserait pas. La critique de "l'idéologie du don", formulée entre autres par Bourdieu (1966) est reçue avec intérêt, particulièrement dans les milieux pédagogiques progressistes.

### La lutte contre l'échec scolaire

Dans tous les pays industrialisés, d'importants moyens ont été engagés depuis 20-30 ans dans la lutte contre l'échec scolaire. (au nom de cette lutte on a p.ex.

- renoué les programmes
- redéfini les barèmes d'évaluation (p.ex. intégration de la note d'orthographe dans une note globale de français dit technique)
- changé les approches pédagogiques
- introduit des dispositifs de pédagogie compensatoire (appuis, soutien, etc.)
- réduit assez considérablement le nombre d'élèves par classe pour favoriser l'individualisation de l'enseignement

Au niveau primaire, la question de l'accessibilité était réglée pour tous depuis la fin du siècle passé. mais au niveau de l'enseignement secondaire on a cherché à

Comme l'a fort bien montré Viviane Isambert-Jamati, "on parle aujourd'hui de l'échec scolaire dans l'absolu comme on parle de "la drogue", comme on parlait naguère de "l'avortement". On désigne là, autrement dit, un problème social. (1989).

Il semble que ce n'est qu'après 1945 qu'apparaissent plus souvent des notions comme "inadaptation scolaire" ou "déficit scolaire", moins pénalisantes en ce qu'elles mettent explicitement en relation les caractéristiques des élèves "difficiles" à celles que l'école attend d'eux (Isambert-Jamati, 1989). Dans l'usage français, la notion d'échec scolaire apparaît d'abord, au début des années cinquante de ce siècle, en rapport avec "l'échec du bon élève", avec le constat que certains élèves "normalement doués" du point de vue de l'intelligence mesurée par des tests psychométriques, ne réussissaient pas "normalement" à l'école. On parle donc d'abord d'échec à propos "d'enfants que l'on s'attend à voir réussir et qui sont cependant en échec" (Isambert-Jamati, 1989).

Un pas de plus sera franchi à partir du moment où les difficultés de parcours de tous les élèves sont lues en termes d'échec, indépendamment des attentes individuelles qu'on pouvait avoir à leur égard. Cet emploi général de la notion d'échec scolaire pour l'ensemble des élèves en difficulté grave suppose implicitement que l'on s'attend à ce que tous réussissent ou puissent réussir. Une hypothèse forte bien évidemment, et qui émerge dans un contexte historique précis.

Cette nouvelle sensibilité n'est pas apparue avec la même force et au même moment dans tous les contextes socio-politiques; mais elle est aujourd'hui largement diffusée dans les sociétés industrialisées occidentales<sup>1</sup>. La notion d'échec scolaire est entrée dans l'usage courant, sans qu'on sache d'ailleurs toujours qui échoue par

<sup>1</sup> La dernière réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE (novembre 1990) n'avait-elle pas pour thème "Une école de qualité pour tous" ?

Fil de la  
 situation  
 pour l'échec



paradigme moral ou biologique, l'école, aidée et légitimée par la psychométrie naissante (Lacrosse et alii, 1979), n'était censée jouer qu'un rôle de révélateur de qualités et de tares, considérées comme strictement propres aux élèves et sur lesquelles l'école avait peu de prise. Notamment en ce qui concerne les élèves médiocres ou réfractaires, elle n'était pas elle-même impliquée dans la production de ce qu'elle révélait. L'explication socialement et pédagogiquement légitime des difficultés ne laissait pas place à la notion d'échec: il n'y a pas d'échec tant que l'on ne s'attend pas à une réussite, tant que l'explication renvoie l'incapacité disciplinaire ou intellectuelle de certains élèves à des caractéristiques individuelles sur lesquelles l'école ne se donne pas prise.

dans le

Les années soixante sont marquées par la découverte (?) de l'inégalité sociale devant les études. Je ne rappellerai pas ici les faits, amplement documentés et connus. Les observations des sociologues ayant porté d'abord sur l'accessibilité des niveaux supérieurs de formation, elles ont induit d'abord une lecture économique (allocations d'études) et géographique (l'éloignement). Mais il devint vite patent que l'inégalité sociale n'était pas moindre lorsqu'on s'intéressait au niveau de l'école primaire, pourtant gratuite et accessible à tous: à ce niveau les redoublements et les relégations en classes spécialisées sont aussi fort inégalement distribués selon l'origine sociale des élèves. L'explication de l'échec change encore une fois à ce moment-là, la lecture devient culturelle et sociale ("handicap socio-culturel").

En une centaine d'années on peut ainsi distinguer plusieurs paradigmes de lecture de l'insuccès du projet scolaire: du paradigme moral au biologique, à l'économique et au culturel et social. A noter toutefois qu'aucun d'eux n'a été totalement disparu; l'observation quotidienne suggère plutôt qu'ils se sont surajoutés les uns aux autres. Ils coexistent entre les gens et chez chacun avec des pondérations différentes.

mobilisable  
à la demande.  
selon les événements  
sociaux, les usages

supplante les autres:

augmenter l'accessibilité des écoles et des scolarités exigeantes au niveau secondaire (notamment géographique mais aussi sociale).

font ici  
dans un  
contexte et  
multiplicité  
effacement de  
maintenant  
dans la  
compréhension  
inter-tiers  
- science  
- technique  
- éton.

Pourtant, cette lutte ne réussit jamais entièrement; un certain taux d'échecs est régulièrement observé dans les écoles. Cette régularité devrait nous interroger: année après année, une fraction des élèves de chaque degré est déclarée en échec; en courte période, elle est relativement stable au sens où elle oscille faiblement autour d'une valeur moyenne. En longue période, on peut observer des variations plus importantes: le phénomène changeant d'ordre de grandeur (en plus ou en moins). Malgré des moyens importants engagés dans la lutte contre l'échec, aucun système scolaire connu ne fonctionne sans échecs.)

genre

si et

Lorsqu'une caractéristique de fonctionnement d'une organisation sociale est aussi régulière, le sociologue est tenté de se demander à quel titre elle fait partie intégrante de l'ordre de cette organisation. Il est alors tenté de réfléchir à la question.

**Comprendre l'échec : l'analyse des "causes"**

partie de l'explication

déterminée  
le type  
d'action

L'histoire de l'école et de la pédagogie donne toutes les raisons de penser que des parcours scolaires ne correspondant pas à la norme institutionnelle ont existé depuis longtemps; sûrement depuis que l'école existe. (voir p.ex. Thévenaz, 1896).

En tous cas, à la fin du XIXe siècle, l'école publique était déjà confrontée à des élèves réfractaires ou médiocres du point de vue de la norme d'excellence scolaire. Mais on traitait alors de ces élèves comme si leur peu de désir ou leur incapacité à satisfaire aux attentes disciplinaires ou intellectuelles de l'école étaient dus strictement à leur "caractère" à des caractéristiques personnelles. Les catégories scolaires les désignaient tantôt comme "vicieux", "réfractaires", "ascolaires", "asociaux" tantôt comme "peu doués", voire "débiles". Fonctionnant avec ce

un rôle ou  
biologique

-7-

- env. 2500 travailleurs salariés
- env. 27'000 travailleurs non salariés (rémunérés en notes)
- env. 200 lieux de travail.

C'est plus gros que Migros-Suisse.

De tels systèmes ne se gèrent pas au jour le jour, pas sans un ensemble de règles, de directives, de dispositifs de coordination propres à garantir l'identité et l'unité. En même temps, il vaut mieux partir du point de vue qu'ils ne fonctionnent jamais totalement selon les règles, qu'ils sont traversés par la diversité malgré l'apparence d'homogénéité, qu'ils sont le lieu de tensions comme toute entreprise collective

Par

de l'inefficacité  
champ d'action  
libre ou 6

Selon le paradigme choisi, l'insuccès scolaire suggère éventuellement des mesures à prendre à l'égard des élèves par les enseignants ou par les institutions pour prévenir ou de réduire les risques d'échec. Le passage du paradigme biologique au culturel et social n'est pas trivial de ce point de vue, car il arrache le problème au domaine de la fatalité et le fait entrer dans celui du faisable, du maîtrisable.

Scans  
important

Mais une caractéristique commune de toutes ces lectures causales, c'est qu'elles sont unilatéralement centrées sur les élèves. Cette observation est en parfaite cohérence avec la théorie des attributions causales: dans une situation d'échec, le dominant attribue la cause au dominé.

O vers  
l'échec et  
ce n'est pas

Il me semble <sup>de plus en plus</sup> cependant qu'il faut élargir la perspective et considérer également l'action de l'école, le fonctionnement de l'institution et les systèmes d'interdépendance qu'il crée entre les différents acteurs en jeu.

Deux remarques préliminaires d'imposent ici:

1. Chacun de nous a l'expérience de son école primaire, la plupart du temps unique; il se souvient d'un ou deux maîtres. Mais quand je parle d'école ici, je considère l'ensemble d'un système scolaire ou au moins un ordre d'enseignement.

Dans cette perspective, l'école, ce n'est pas un ou deux enseignants mais plusieurs milliers, pas un élève mais des dizaines de milliers, pas un établissement mais des centaines. Je veux indiquer par là la dimension de l'"entreprise" scolaire (terme que j'utilise au sens le plus général de projet collectif); on pourrait aussi parler d'une organisation de travail.

Si nous voulons bien considérer les élèves comme des travailleurs, nous pouvons admettre que les systèmes de formation sont - devenus - les plus grandes entreprises dans n'importe quelle unité socio-politique du premier Monde. A Genève, p.ex. l'école primaire compte

(je ne suis  
absolument)



## 1. l'uniformité des tentatives

Wiederholt proclut de l'idée d'une école  
 ne différencie pas l'enseignement  
 (adulte)

Voir donc bientôt 3 versions  
 (sur les quelles ~~il y a~~ l'idée  
 scolaire subsiste)

### Uniformité de tentatives

Les principes de fonctionnement de l'école publique moderne ont été mis en place vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Même laïcs, les Etats ont toutefois largement emprunté au modèle des Collèges de Calvin et des Jésuites fondés eux au XVI<sup>e</sup> siècle:

- la ~~même~~ séparation des espaces scolaires par rapport aux activités des adultes;
- la ~~même~~ scansion du temps : leçons de durée fixe, semestres ou trimestres et surtout années scolaires comme unités de base du découpage des contenus à enseigner en séquences de programme progressives;

un temps limité en présence de professeurs  
 différentiels et se développer de l'enfant  
 par des activités, classes et ainsi pour plus

qualificatoire de l'école en assurant les possibilités de contrôle de

- la justesse des actions des agents scolaires (le programme, les méthodes, le temps imparti, les normes d'évaluation)
- la justice de leurs décisions: l'application impartiale du même traitement et des mêmes critères d'évaluation

**"A quoi sert l'échec scolaire?"**

1. Dans les rapports entre l'institution, les maîtres et les élèves

- organisation du travail des enseignants:
  - temporalités de progression fixes, relativement arbitraires et linéaires. Que ces séquences soient annuelles ou plus courtes, l'essentiel est ici leur uniformité (en regard de la grande diversité des élèves et du caractère non linéaire des processus d'apprentissage avec leurs régressions, progressions subites, blocages temporaires, etc.).
  - des plans d'études et autres directives générales orientent le travail des enseignants, leur imposent un rythme de progression
  - le mode de régulation bureaucratique du travail des enseignants: de quoi sont-ils tenus pour responsables (pas de l'échec ou de la réussite au premier chef, mais du respect des plans d'études, des directives, des normes, etc.)

- <sup>la</sup> même prétention de l'autorité scolaire à imposer un strict contrôle sur les matières enseignées dans les classes (curriculum formel) et sur les méthodes d'enseignement mises en oeuvre (déterminant le curriculum réel); la même culture scolaire, les mêmes savoirs pour tous; <sup>selon les besoins et les capacités,</sup> <sup>le principe</sup>
- le même mode de régulation du travail des enseignants, axé principalement sur le contrôle de la conformité aux règles (directives, programme, modalités d'enseignement et d'évaluation); <sup>la même</sup> <sup>sur les aspects</sup>
- un traitement uniforme des élèves: non seulement le même programme, les mêmes méthodes et le même rythme mais aussi la même évaluation, basée avant tout sur les performances des élèves aux épreuves.

Soit un fonctionnement de principe très proche de celui que Max Weber désignait comme rationnel ou bureaucratique, un ensemble de procédures dépersonnalisées qui sont censées garantir une certaine protection contre l'arbitraire. On perçoit bien comment ce mode de gestion s'articule sur la problématique de la justification des qualifications. <sup>la</sup> <sup>la</sup> <sup>la</sup>

Bourdieu avait perçu les effets de l'uniformité de traitement dès 1966, dans une formule devenue célèbre: "en traitant également des élèves inégaux de fait, l'école produit l'inégalité". Il faut et il suffit, dans ces conditions que les élèves soient inégalement préparés au métier d'élève, inégalement soutenus dans leur travail, inégalement motivés pour ce travail, pour des raisons de distance culturelle ou autres, pour que l'école produise des réussites inégales et hiérarchisables dans sa propre échelle des excellences scolaires, et permettant de décider entre la réussite et l'échec.

Mais nous percevons aujourd'hui que cette uniformité n'est pas simplement un choix arbitraire qu'il suffirait d'abolir par décret; elle participe au coeur de l'action



Il est plus difficile  
de définir l'ontologie  
intellectuelle

60

- T - l'ontologie  
sur

termes de rémunération, un débat dont les enjeux sont la justice et la justice (Boltanski, Thévenot, 1991).

Mais si cette notion de qualification a pris corps dans le monde professionnel avant tout, il n'est pas illégitime de l'utiliser plus généralement pour désigner les catégories dans lesquelles les caractéristiques de personnes individuelles sont perçues, repérées, pensées et évaluées dans le commerce social de tous les jours, au travail, dans la famille, sur le marché du mariage, dans la rue, dans les écoles.

Qu'elles désignent des caractéristiques intellectuelles, physiques, cognitives, affectives, sociales, culturelles ou encore professionnelles, et quel que soit leur niveau, ces catégories n'existent pas en tant que telles, c'est-à-dire indépendamment d'un jeu de rapports sociaux. Elles se construisent au contraire (historiquement) dans des rapports sociaux (toujours de force et de sens). Ce sont des construits sociaux qui désignent des ensembles plus ou moins complexes, plus ou moins généraux ou spécifiques de caractéristiques ou de qualités tels qu'ils sont repérés, dans un espace social donné, chez des personnes individuelles: des savoirs, des compétences, des savoir-faire, des habiletés, des goûts, des manières d'être socialement repérés, parfois désignés et catégorisés, plus ou moins codifiés.

De tels ensembles sont toujours doublément classés et classants:

- le degré auquel des personnes possèdent ou maîtrisent des qualifications d'un type donné (degré d'excellence des qualifications de personnes individuelles dans un domaine donné, p.ex. en math. ou en lecture),
- des degrés d'excellence de différents ensembles ou types de qualifications (degré d'excellence d'un type donné de qualification par rapport à d'autres).

L'action de l'école est qualificatrice en un double sens:

2. les exigences de la justification des décisions

51

ce peut être  
ce qui est  
de fait de  
capacité  
sans rapport  
avec un  
diplôme.

2. Quand on me demande ce que ces "entreprises" produisent, je réponds toujours: "des qualifications".

La notion de qualification est attachée essentiellement au monde professionnel, où elle évoque des capacités et des comportements liés à l'exercice d'une profession. Elle émerge dans un contexte où se posent de façon plus aiguë qu'ailleurs et virtuellement conflictuelle des problèmes de justification des catégories dans lesquelles les caractéristiques (qualités, savoirs, compétences, etc.) des personnes sont perçues et pensées et de la valeur qui est reconnue à la contribution des personnes en termes de rétribution. Sur les marchés du travail modernes il s'échange des rémunérations contre des qualifications, indépendamment des personnes porteuses de celles-ci, ce qui suppose un certain travail social d'abstraction (définition, combinaison, etc.), bref, de catégorisation.

Au niveau de son fonctionnement quotidien, le marché du travail est ainsi le théâtre d'échanges de qualification contre des rétributions mais aussi, à un second niveau, de constant débat autour de la reconnaissance et de la définition des qualifications dans un système de catégories de qualifications professionnelles et sur la valeur réciproque des catégories de qualification en

des compétences  
de qualification.

de leur acquis  
et de leur

leurs forces et de leurs faiblesses appréciées dans les termes qui ont cours dans la société en général et sur le marché du travail en particulier. Or, on l'a vu, il n'y a pas de qualification des uns sans qu'elle s'accompagne de la disqualification d'autres. La valeur d'une qualification est toujours relative à celle d'autres.

Il y a un côté de fait  
une 20 méd...

etc...

Ce travail de qualification ne va pas de soi. Les enjeux sont considérables pour les élèves et pour leurs parents. Qualifier, dans ces conditions pose d'évidents problèmes de légitimité des juges, de leurs critères, de leurs procédures et de leurs décisions, c'est-à-dire des problèmes de justesse et de justice pour reprendre les termes de Boltanski et Thévenot (1991). C'est peut-être justement la montée des enjeux autour de la qualification qui explique la récente inflation de l'activité évaluative dans les écoles. Il a fallu multiplier le nombre d'épreuves entrant dans la composition d'une note trimestrielle pour assurer une plus grande garantie d'équité. On estime ainsi qu'un élève de l'actuelle école primaire genevoise subit env. 120 épreuves par an, un millier durant sa scolarité obligatoire.

le

est  
accepté

Un sacré apprentissage, soit dit en passant. Pour réussir à l'école il vaut mieux apprendre très tôt les règles du jeu de l'évaluation et accepter aussi de se soumettre à une telle fréquence au regard critique d'autrui. C'est une bonne part du métier d'élève (Perrenoud, 19XX).

partie

- En un sens pédagogique classique, elle donne des qualifications, fait acquérir des qualifications socialement reconnues et valorisées; ces qualifications sont du domaine du savoir aussi bien que des savoir-faire et être. Par exemple: savoir lire et écrire, calculer, s'exprimer en anglais, connaître le droit, la physique, mais aussi savoir maîtriser ses émotions, aimer la patrie et les institutions démocratiques, manifester du respect envers autrui, notamment envers des personnes "respectables", savoir se taire ou prendre la parole à bon escient, ou encore aborder un problème de façon rationnelle, etc.

- En un second sens, l'action de l'école est qualificatrice en tant qu'au terme d'un processus d'évaluation, elle nomme, désigne, institue socialement les "qualifiés" de quelque chose, ceux qui, en vertu de ses procédures, critères et décisions sont considérés par elle et par des tiers, mais se considéreront aussi subjectivement eux-mêmes comme qualifiés.

l'acte de l'école  
basé sur  
des critères  
classés et  
la tâche  
et l'acquisition  
de savoir.  
Éval. = qualification  
sans biais

Dans le même mouvement cependant, et dans la mesure où tous les prétendants ne seront pas qualifiés, l'action de l'école produit aussi - négativement, par exclusion - de la disqualification. L'école disqualifie - objectivement et subjectivement - tous ceux qu'elle ne qualifie pas.

l'acte de l'école  
basé sur  
des critères  
classés et  
la tâche  
et l'acquisition  
de savoir.  
Éval. = qualification  
sans biais

Les deux faces de la qualification sont indissociablement liées à la mission de l'école dans nos sociétés où la dépendance par rapport aux jugements et aux certifications scolaires est devenue de plus en plus grande (les diplômes sont et valent comme signes de qualification). A noter au passage la reconnaissance de fait dont témoignent p.ex. les employeurs en accordant autant de confiance aux diplômes scolaires.

L'échec scolaire subsiste ainsi parce que l'école - dès le primaire - participe au placement social des individus, à leur qualification sociale par la désignation légitime de



soient et  
subjectivement  
- 10' -

### 3. Le sens du travail scolaire

L'échec subsiste enfin parce que, dans le fonctionnement actuel de l'école, il contribue massivement à donner un sens au travail et à la discipline des élèves. De ce point de vue, on pourrait dire avec Antoine Prost que l'école marche à l'échec comme un moteur marche à l'essence.

Girod

L'échec n'est pas le lot de chacun. Certains élèves, pour des raisons diverses que je n'analyserai pas, y réussissent sans effort apparent. Mais la majorité doit travailler, consentir un effort et du temps. Mis à part l'amour de la maitresse, la menace de l'échec n'est pas pour peu dans la motivation (certes négative ou défensive, mais réelle) des élèves.

La menace de l'échec hante aussi les esprits des parents, d'autant plus sans doute que la réussite ne va pas de soi et que leurs projets sont ambitieux (voir à ce sujet Kellerhals et Montandon, 1991). Les parents auront tendance à accentuer la pression motivatrice en brandissant à leur tour le spectre de l'échec et de ses conséquences.

Mais tout pouvoir sait que la menace n'est crédible et donc opératoire en tant que menace que si, de temps en temps elle est mise à exécution. Il est probable que la menace "sauve" un certain nombre (un grand nombre?) d'élèves, c'est-à-dire les incite à travailler, ce qui fait qu'ils finissent par apprendre, par acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui les qualifieront. Mais d'autres ne voient vraiment pas le sens, renacent ou refusent de travailler faute de trouver un sens moins défensif au travail que d'éviter les mauvaises notes, les ennuis et l'échec. Ils seront probablement les premières victimes de la loi du milieu scolaire. Leur mise en échec, pour raison de comportement ou d'apprentissage servira d'exemple aux autres.

soient sur un  
mode de travail  
beaucoup plus  
rapide

L'histoire risque souvent de ne pas s'arrêter là. Il faudra qu'ils "fassent avec". Leurs parents, leurs frères et soeurs, leur parenté, leurs camarades, leurs futurs enseignants aussi interpréteront l'événement à leur manière; il faudra aussi qu'ils se construisent une explication, se donnent des "raisons" de leur exclusion du lot des "qualifiables". Or, les observations auprès d'adolescents qui ont connu des difficultés indiquent que la plupart tendent à inférioriser le discours de l'école, à se considérer comme indignes, pas doués, ascolaires ou paresseux, voire caractériels ou débiles, ce qui ne peut manquer de démobiliser encore leur motivation au travail scolaire. → + effet à long terme de telles insures.

Effet  
statistique  
2001  
- 1991 (P. 27)

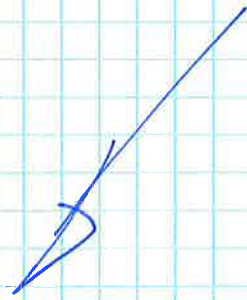
Faut-il ajouter un effet paradoxal de la lutte contre les échecs? Lorsqu'elle réussit à réduire le nombre des échecs, elle tend à rendre plus stigmatisants ceux qui subsistent. Lorsque 40-50% d'une volée redoublent une fois en cours de scolarité primaire, les doubleurs font partie d'une forte minorité, un doublage apparaît comme faisant presque partie du cursus normal. Lorsque 10% seulement redoublent cela devient marginal et aussi marginalisant parce que signe de l'exception grave. A noter que ce processus augmente la signification attribuée à la menace d'échec.

Cette problématique de la motivation positive des élèves fait pendant à celle de l'accessibilité. Les politiques scolaires ont beaucoup augmenté cette dernière, comme le souligne aussi Girod. Malheureusement, elles n'ont pas réussi à augmenter, voire simplement à conserver durablement un sens positif du travail scolaire pour tous les élèves et/ou pour chacun. Cette désirabilité est variable et elle n'a certainement pas augmenté avec l'arrivée sur le marché d'autres moyens d'information, souvent moins exigeants.

il est bien sûr que le paradoxe soulève par  
le caractère de finalité inconnue. mesurer  
- apprenants ont fait plus, ce sont  
- Baret  
- l'absence de motivation  
- l'absence de motivation  
- l'absence de motivation  
- l'absence de motivation



- l'acceptation de la tâche ne suffit pas à évaluer l'attachement à la tâche par.
- tout comme cette tâche participe à la motivation



l'analyse  
 le tableau me vient en tête avec  
 des points en plus de la partie théorique  
 mais elle contribue à expliquer  
 de l'attachement

Il est possible que le paradoxe soulevé par Freud  
 (théorie de la personnalité)  
 concernant les comptages numériques par des  
 test d'intelligence (batterie de tests)

- explication des résultats (cependant)

il explique par là :

- au début de l'école, savoir lire, écrire, compter sont un plus reconnu
- sont des
- récompenses → obtenir son certificat de fin d'école.

- aujourd'hui, tout le monde est censé savoir, mais de moins en moins  
 ni sur le savoir de l'école, ni sur le  
 financement.

- les motivations que l'école peut offrir  
 "Ouvre ta carrière"  
 = obtenir



## Conclusions

d'une certaine façon

etible ≠ sortie des têtes Kéle

- la formation inverse n'est pas offerte d'automatisme

- la répétition est indispensable de part et d'autre

- nous savons maintenant de quoi  
en notent les différents auteurs

- la contribution à l'écriture  
(ex. passage 68-70)

- son caractère

- son mode de répétition (une seule fois)  
qui n'est pas en continuité avec  
les autres, mais qui a une finalité, une  
objectivité.

- dans certains contextes elle est très  
centralisée tant pour la  
déf. de finalité que pour  
elle des modalités de travail d'écriture.

- etc.

Toutes les fois où il y a une fin de  
séquence dans les écrits, dans les  
matrices, dans les productions.