

Le regard sociodidactique sur les inégalités scolaires : un point de vue

Jean Jacques Demba
CRIRES, PÉRISCOPE, Université Laval, Québec

Introduction

La question des inégalités scolaires fait l'objet d'une abondante production d'écrits et nous n'avons pas la prétention d'en faire une analyse exhaustive. Cette littérature est souvent l'occasion de conflits d'écoles, de luttes entre positions dans le champ éducatif, dans les disciplines, voire à l'intérieur d'une même discipline. Ainsi, selon Bonnéry (2008), jusqu'aux années 1960 la question des inégalités à l'école était souvent vue selon l'idéologie du don (à travers la figure des enfants « doués » *versus* d'autres « moins doués » ou « cancrs », héritée de Debray-Ritzen et Jencks)¹, ou encore en lien avec les désordres ou blocages affectifs que vivrait un enfant². C'est surtout à partir des années 1960 que les

¹ C'est autour de cette période que le courant dit biogénétique, promu notamment par des généticiens (le docteur Debray-Ritzen, par exemple) et soutenu par des mouvements racistes et colonialistes, s'est développé en Europe et en Amérique, en particulier aux États-Unis. Son modèle explicatif des inégalités de réussite entre élèves peut être résumé, comme le soulignent Bastin et Roosen (1990), en ces termes : « La réussite scolaire d'un élève dépend de son intelligence et cette faculté est inscrite dans son patrimoine génétique; elle peut généralement se mesurer par les tests, notamment par le quotient intellectuel » (p. 34). Comme on le voit, à l'instar de certaines approches que nous présenterons dans cette contribution, ce modèle explicatif met de l'avant une conception déterministe des inégalités scolaires, c'est-à-dire, comme le mentionnent Bastin et Roosen, que « l'intelligence apparaît comme déterminée 'biologiquement'; les individus en sont, par nature, inégalement pourvus : le rôle de l'école sera donc, tout naturellement, de repérer et de sélectionner les meilleurs de manière à 'réserver une élite aux postes supérieurs dont un pays a besoin' » (p. 35). Cette thèse d'une « intelligence naturelle » sera contestée de l'intérieur par d'autres scientifiques (voir entre autres Gould, 1991 et la réédition revue de ce livre en 1998), y compris des généticiens, tel Albert Jacquard. Selon lui, la conduite de l'être humain ne peut être dictée par ses seuls gènes, y interviendraient également et, surtout, le vécu ou « l'expérience », la formation reçue et le milieu de vie : « J'ai besoin et de mes gènes et de mon éducation pour devenir ce que je suis. Ceci est vrai de tous les caractères dès qu'ils sont un peu complexes. Songez aux deux caractères dont on dit qu'ils sont spécifiques à l'homme : la station debout et la parole. C'est bien vrai que, pour se tenir debout, il faut avoir certains gènes : une certaine forme du bassin, certains muscles... Mais les enfants qui ne sont pas élevés par des hommes ne se tiennent pas debout. Les fameux enfants sauvages marchent comme les loups qui les ont élevés : ils ne savent pas se tenir debout. Se tenir debout nécessite et les gènes de l'homme et l'éducation de l'homme, l'apprentissage. Nous sommes des individus caractérisables à partir d'un certain patrimoine génétique, mais ce que je suis, je le deviens en fonction de l'expérience, de l'apprentissage, de l'environnement » (cité dans Roosen et Bastin, 1990, p. 39). Ce courant, fortement controversé (voir entre autres l'affaire Cyril Burt dans Broad & Wade, 1987), revient sporadiquement sur la scène, parfois sous d'autres appellations, telle la sociobiologie des années 1975. Les récents propos de James Dewey Watson, corécepteur du prix Nobel de médecine, sont instructifs à ce propos. Le 14 octobre 2007, il déclare dans les colonnes des journaux britanniques, notamment le *Sunday Times* et *The Independent*, que les Noirs, en particulier d'Afrique, auraient une intelligence inférieure à celle des Blancs d'Occident, ce qui ne leur permettrait pas de bien gérer l'aide que ces derniers leur accordaient : « All our social policies are based on the fact that their intelligence is the same as ours – whereas all the testing says not really » (Milmo, 2007, p. 1). Ces propos ont soulevé une vague de protestations notamment de la part de ses pairs du laboratoire dans lequel il travaillait. Bien qu'il se soit rétracté quelques jours après, il fut congédié de ce laboratoire et contraint à la retraite.

² Selon Boutin et Daneau (2004), c'est depuis le milieu du 20^e siècle, que ce courant psychoaffectif, s'inspirant des théories psychanalytiques, a mis de l'avant les dimensions de l'affectivité ou de l'émotivité vues comme « le moteur de la conduite humaine ». Dans cette optique, les inégalités scolaires seraient le résultat des « désordres émotionnels ou intrapsychiques », des « blocages affectifs » ainsi que d'une « peur panique » d'aller à l'école ou encore d'être évalué. Autrement dit, ce modèle explicatif des inégalités scolaires est centré sur des sentiments, des émotions, qu'un individu semble ne pas pouvoir contrôler.

sociologues s'emparent de cette question en faisant ressortir les liens entre les inégalités scolaires et les « fonctions cachées » de l'école, en l'occurrence la reproduction de la hiérarchie socioculturelle et la légitimation de cette hiérarchie. Deux théories explicatives des inégalités de réussite scolaire occupent alors le devant de la scène, soit les théories dites déterministes (Baudelot & Establet, 1971; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Bowles & Gintis, 1976) et les théories de l'acteur stratège (Boudon, 1972). C'est dans la mouvance des critiques que ces théories ont suscitées (Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Cherkaoui, 1989; Duru-Bellat & Van Zanten, 2006; Forquin, 1982; Haecht, 1998; Trottier, 1981) qu'émergent la perspective de l'interactionnisme en sociologie de l'éducation et celle de la problématique du rapport au savoir en didactique. Depuis les années 1990, les recherches dans ces domaines s'intéressent, entre autres, au rapport des élèves au savoir et à la culture scolaire, ainsi qu'aux situations tacites face auxquelles ils sont inégalement préparés (Bonnéry, 2008), cette conjugaison d'intérêts permettant, de mettre de l'avant ce que Johsua et Lahire (1999) nomment la « didactique sociologique » et que nous appelons la sociodidactique.

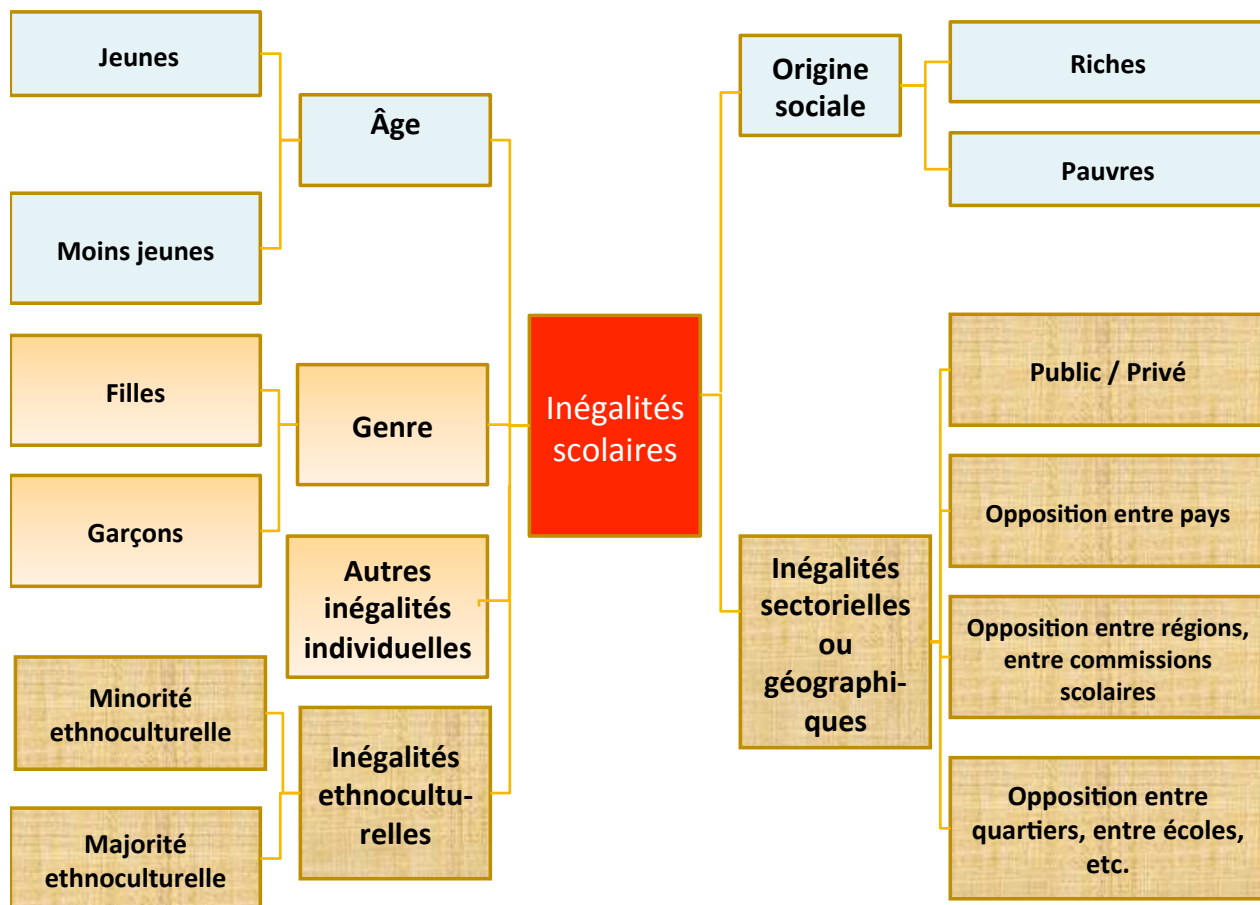
C'est de ce regard sociodidactique que traite cette contribution, comme le suggère son intitulé. Il sera question d'explicitier cette perspective *via* des concepts tels la transposition didactique, le contrat didactique, le rapport au savoir ou encore *via* la question de la construction du sens qui caractérise aussi l'interactionnisme symbolique, comment cette conjugaison permet de jeter un autre regard sur la question de l'expérience scolaire et, plus particulièrement, sur celle des inégalités scolaires. Mais auparavant, esquissons un bref portrait des inégalités scolaires en question.

1. Les inégalités en question

La sociologie des inégalités peut être un gouffre sans fin. Si l'on raisonne en termes de catégories d'acteurs, il est possible de les multiplier pour autant que les outils statistiques le permettent ; on dénombre alors les inégalités en fonction des groupes professionnels, des « races », des identités culturelles, des appartenances religieuses, des sexes, des âges, des générations, des régions, des origines diverses, des villes et des campagnes... Si l'on raisonne en termes de critères d'inégalités, là aussi la liste ne peut être limitée que par l'imagination des chercheurs et la finesse des outils dont ils disposent : les revenus, le patrimoine, les capitaux culturels, les capitaux sociaux, le pouvoir, le prestige, la santé, les conditions de vie, le « bonheur », les risques multiples auxquels nous sommes exposés, la mobilité sociale... En imaginant de croiser 10 groupes ou catégories avec 10 critères de mesure des inégalités, on arrive à une centaine de cas. Et encore : on peut faire mieux en s'intéressant à « l'intersectionnalité » des catégories, puisqu'il va de soi que l'on peut être une femme, ouvrière, musulmane, scolairement qualifiée, en bonne santé ou handicapée, vivant en ville, mère, divorcée ou séparée... (Dubet, 2011, en ligne)

Pour éviter de nous perdre en conjectures, comme le souligne Dubet (2011) cité en épigraphe, notre propos dans cette section se limitera à présenter quelques inégalités scolaires abordées dans les recherches selon le schéma ci-dessous et à cerner des angles d'études qui ont été déjà largement explorés.

Quelques inégalités scolaires abordées dans les recherches



L'âge est souvent l'un des critères avancés permettant d'opposer les jeunes aux moins jeunes. Par exemple, le risque de décrochage serait plus important au fur et à mesure que le jeune vieillit. L'âge tardif d'entrée au secondaire (après 12 ans) augmenterait aussi le risque de décrochage scolaire. Par exemple, au Québec, en 2009, 8,7 % de jeunes de 17 ans ont décroché contre 15,3 % de jeunes de 18 ans et 17,1 % de jeunes de 19 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Serait en cause le redoublement, c'est-à-dire la reprise d'une même classe deux fois, occasionnant des retards scolaires. Une piste de solution au redoublement au primaire et au secondaire dans plusieurs systèmes éducatifs, notamment celui du Québec, est la promotion de l'élève dans la classe supérieure suite aux tests de rattrapage dans les disciplines scolaires dans lesquelles celui-ci présente des insuffisances d'acquisition des apprentissages (Bernard, 2013 ; Demba & Morrissette, soumis).

Le genre est aussi couramment évoqué comme critère d'inégalités. Contrairement à certains pays, notamment d'Afrique francophone où les études présentent une différence de proportion d'inégalités de réussite scolaire peu significative selon le genre (Akoué, 2007; Demba, 2012; Namyouisse, 2007;

Noumba, 2008)³, au Québec comme dans bien des nations de l'OCDE, les données relatives au taux de diplomation et de qualification ou encore de décrochage scolaire par sexe (réseaux public/privé confondus) de 1979 à 2013 montrent que le problème demeure plus important chez les garçons que chez les filles. Par exemple, au Québec, après cinq années d'études secondaires, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte de 2009 est de 61,5 % pour les garçons contre 73,3 % pour les filles (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015)⁴. Toujours au Québec, en 2012-2013, le taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, est de 18,8 % chez les garçons contre 11,9 % chez les filles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Selon Potvin (2012), dans une synthèse de recherches sur le décrochage scolaire, l'un des éléments de différenciation entre les garçons et les filles serait d'origine « biopsychosociale ». Ainsi, les premiers seraient « plus vulnérables » que les secondes, en ce qu'ils seraient davantage confrontés aux problèmes de santé physique et mentale, de même que de comportement (hyperactivité, violence) et d'apprentissage (échecs fréquents). Leur maturation serait plus lente sur le plan du langage et de la motricité fine, ce qui expliquerait leurs difficultés en lecture et en écriture. Un autre élément de différenciation entre garçons et filles serait « la quête d'identité masculine » et la socialisation. Étudier, bien travailler et réussir à l'école correspondraient à un « profil féminisé » duquel les garçons chercheraient à se distancer au profit des activités physiques conçues comme étant plus viriles. Le milieu social, particulièrement dans les classes dites défavorisées, contribuerait à exacerber cette perception de la réussite scolaire comme une caractéristique féminine. Dans la même veine, Potvin (2012) souligne que les filles seraient davantage soumises aux normes de l'école (autodiscipline en classe, respect de l'autorité, ardeur au travail, persévérance, ouverture à l'autre), à telle enseigne qu'elles les intérioriseraient complètement. Les filles auraient aussi une perception positive de l'école qu'elles considèrent comme un lieu d'épanouissement personnel et de promotion sociale, d'où leur plaisir à étudier, à s'adapter aux exigences de l'institution scolaire, à développer des interactions positives avec les autres élèves et les enseignants, et cela contribuerait à leurs performances scolaires. En revanche, les garçons verraient et vivraient l'école comme une contrainte imposée par leurs parents et comme un lieu de retrouvailles de leurs amis, d'où leur faible

³ Comme le suggèrent les travaux de ces auteurs, mais aussi ceux de Lange (2007), ainsi que de Lange, Zoungrana & Yaro (2006), et de Pilon (2003), on peut associer la proportion d'inégalités de réussite scolaire peu significative selon le genre dans ces pays avec certaines pratiques très courantes. Par exemple, la pratique du « confiage scolaire » qui consiste à laisser un enfant à un tiers pour plusieurs raisons, tant économiques, socioculturelles que scolaires. Cette pratique est en cause dans les échecs de plusieurs élèves, notamment des filles qui sont les plus nombreuses à être confiées et les plus touchées par les mauvais traitements et autres formes d'exploitation (abus sexuels, tâches domestiques, activités productives ou commerciales). D'autres pratiques, notamment à l'école, à l'instar du harcèlement sexuel, se font aussi et surtout au détriment des filles.

⁴ En comparant le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires au Québec à celui de quelques pays de l'OCDE, en 2003 et en 2008, on remarque que le contraste de genre dans la réussite (ou dans l'échec) scolaire est bien visible. Par exemple, 92 % des filles contre 81 % des garçons ont obtenu leur diplôme de fin d'études secondaires au Québec en 2008, écart de réussite presque identique la même année avec l'Espagne (67% pour les garçons et 80% pour les filles), mais bien plus important avec des pays scandinaves, tels la Norvège (respectivement 84% et 99%), le Danemark (75% et 90%) et l'Islande (74% et 105%) (Demba & Morrissette, soumis).

engagement dans les activités scolaires, leur souhait à avoir moins de travaux en classe et à la maison, leur tendance à perturber le climat de la classe par le bavardage et le manque de coopération, et les conflits récurrents avec les autres élèves et les enseignants. Le recours à la pédagogie de la répression contre ces élèves, considérés comme indisciplinés, perturbateurs ou hyperactifs, participerait à leur désinvestissement progressif de l'école. Suite à cette synthèse des résultats des recherches sur le genre, Potvin (2012) propose quelques pistes d'intervention parmi lesquelles le travail éducatif auprès des garçons sur leur représentation de la réussite scolaire, à l'école tout comme dans les familles. Selon l'auteur, ce travail passe par une importance à accorder à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, préalable à leur succès dans d'autres disciplines scolaires. Les activités parascolaires en lien avec l'art, la musique, le sport et l'informatique répondraient au besoin de bouger, de parler et de s'exprimer des garçons et contribueraient à développer chez eux un sentiment d'appartenance à leur école. Le style pédagogique basé sur l'écoute, l'attention à l'égard des élèves en difficultés, serait aussi à prendre en compte comme élément important de l'intervention et de la prévention des inégalités de réussite scolaire, notamment du décrochage scolaire des garçons.

Outre le genre et l'âge, d'autres inégalités individuelles sont étudiées (« décrocheurs »/« persévérants », « inadaptés »/« adaptés », « désengagés »/« engagés », « sous-performants »/« performants », « comportements antisociaux »/« comportements sociaux », « peu intéressés »/« intéressés », « peu motivés »/« motivés », etc.). Par exemple, Fortin et Picard (1999) ont identifié les caractéristiques individuelles d'élèves à risque de décrochage scolaire, notamment celles permettant de discriminer ceux considérés comme décrocheurs des persévérants. Ils ont eu recours à des méthodes d'enquête quantitatives basées essentiellement sur des questionnaires administrés à 224 élèves de 15 à 18 ans, parmi lesquels 116 ayant abandonné l'école et 108 ayant persévéré. Les élèves sélectionnés sont inscrits à la première année d'un établissement secondaire de la région des Laurentides (au nord de Montréal) de 1993 à 1996. Ils appartiennent tous au programme d'insertion sociale et de préparation au marché du travail, un programme réservé aux élèves estimés en « difficultés graves d'apprentissage ». Deux questionnaires, en guise d'évaluation, soit le questionnaire d'évaluation des problèmes de comportements et le questionnaire d'évaluation des habiletés sociales, sont complétés par l'enseignant titulaire de la classe des élèves concernés par l'enquête. Quant au troisième questionnaire sur l'évaluation du quotient intellectuel, il est directement administré aux jeunes par l'enseignant ou l'enseignante. L'analyse statistique des résultats permet aux auteurs de souligner que les élèves dits décrocheurs se distingueraient de ceux considérés comme persévérants par des difficultés d'apprentissage, notamment des retards en français et en mathématiques, par des conduites dites antisociales ou délinquantes, et ce qui est conçu comme des attitudes moins coopératives.

L'inégalité ethnoculturelle (opposition minorité/majorité ethnoculturelle) est aussi couramment évoquée comme critère d'inégalités scolaires dans les recherches. Par exemple, au Québec, les commissions scolaires marquées par une population étudiante autochtone ou amérindienne importante,

telles la Commission scolaire Kativik et la Commission scolaire Crie, présentent un taux de décrochage scolaire préoccupant, parfois de l'ordre de 80 % (MELS, 2011). Selon certains travaux, souligne Bernard (2013) dans une étude de synthèse réalisée à partir de la littérature européenne et nord-américaine sur la question, les membres de minorités ethnoculturelles (par exemple les Amérindiens et les immigrants noirs au Canada) seraient défavorisés par la culture scolaire proche des groupes ethnoculturels majoritaires (en l'occurrence les personnes de type caucasien). Ainsi, ils auraient un faible sentiment d'appartenance au système scolaire, à l'école, et seraient victimes de discrimination dans les écoles, ce qui expliquerait le taux de décrochage massif de ces derniers. Cependant, dans d'autres travaux, selon Bernard (2013), les inégalités scolaires entre groupes ethnoculturels majoritaires et minoritaires seraient davantage liées à l'environnement socio-économique du jeune. D'ailleurs, comme le soutiennent Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet (2012), plusieurs recherches pointent dans cette direction en évoquant la pauvreté comme origine de l'échec ou du décrochage de jeunes de certains groupes ethnoculturels du fait qu'elle empêche leurs parents de s'impliquer pleinement dans leurs études par un soutien (matériel, financier, culturel) adéquat. Selon ces auteurs, d'autres recherches mettent plutôt l'accent sur les aspects socioculturels, à l'instar des rapports positifs ou conflictuels longtemps entretenus avec le groupe majoritaire (ou le groupe d'accueil) et les valeurs culturelles plus ou moins éloignées de la culture scolaire. Mc Andrew et Ledent (2012) s'interrogent aussi si, en plus des dimensions socioculturelles et du statut socio-économique négatif des familles, la surreprésentation des minorités ethnoculturelles dans les écoles publiques de milieux défavorisés ne serait pas associée à ces inégalités de réussite scolaire.

L'origine sociale ou l'environnement socio-économique et familial de l'élève constitue également un des critères d'inégalités scolaires. Plusieurs recherches à ce sujet ont montré une corrélation statistique forte entre l'échec ou la réussite scolaire et l'origine sociale : les enfants issus de milieux dits défavorisés seraient plus nombreux à échouer que ceux provenant de milieux dits aisés, les premiers accéderaient très peu à l'enseignement supérieur par rapport aux seconds. Sont en jeu ici d'abord les différences de ressources socio-économiques, notamment l'héritage culturel (Baudelot & Establet, 1971; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Bowles & Gentis, 1976; Duru-Bellat, 1998, 2002). Au regard des moyens (financiers, matériels) dont disposent les classes aisées, leurs enfants auraient l'avantage de répondre à toutes les demandes de l'école (en termes de livres, de sorties éducatives, de programmes scolaires spéciaux, etc.) et d'acquérir une culture proche de celle de l'école, notamment au regard de l'aptitude à la maîtrise de la langue et aux usages faits des livres. De plus, le niveau de diplôme des parents, leur implication dans les études de leurs enfants (soutien aux devoirs, suivi du travail scolaire), le degré d'information sur l'école et son fonctionnement, leurs attentes positives vis-à-vis d'elle, sont des considérations qui contribueraient à réduire l'échec ou le décrochage scolaire. Les pratiques éducatives familiales, en l'occurrence le style éducatif, seraient aussi en jeu (Bernard, 2013). Le style éducatif souple, basé sur des règles modulables en fonction des circonstances et des relations de coopération entre adulte et enfant, favoriserait le développement de la curiosité, de l'esprit critique, et

valoriserait l'activité propre de l'enfant, sa prise d'initiatives et son goût de l'invention. Ce sont là des conditions qui se rapprocheraient des normes scolaires, favorisant les apprentissages. Ce style éducatif prédominant dans les milieux aisés contrasterait avec celui qui aurait cours dans les milieux défavorisés et qui serait fondé soit sur une sorte de laisser-aller ou sur l'imposition des règles, du pouvoir parental et de la « respectabilité », et qui impliquerait le recours régulier aux châtiments corporels pour sanctionner une déviation. Ce style éducatif aurait tendance à comprimer l'esprit d'initiative et de création de l'enfant, ce qui rendrait difficile son adaptation au milieu scolaire. La structure familiale est aussi soulignée comme élément « prédicteur » d'inégalités scolaires. Selon Bernard (2013), l'appartenance à une famille monoparentale aux conditions socio-économiques défavorables augmenterait le risque de décrochage scolaire. Il en va de même de l'enfant issu de familles recomposées où les désorganisations et les difficultés de tous genres, notamment financiers, matériels et psychologiques, peuvent jouer en sa défaveur.

D'autres critères d'inégalités scolaires que nous ne développerons pas sont d'ordre sectoriel ou géographique (opposition public/privé, oppositions entre pays, entre régions, entre quartiers, entre commissions scolaires, entre établissements scolaires, etc.).

En somme, suite à la présentation de quelques inégalités scolaires et des tentatives d'explication, on peut remarquer qu'elles mettent en lumière la complexité du phénomène. Les inégalités sont diverses et elles sont ainsi associées à des contextes aussi variés (personnel, familial, social, scolaire, etc.). Le caractère complexe, multidimensionnel, voire multiréférentiel de cette question, montre la nécessité d'établir un pont entre différents champs d'études en vue d'ouvrir un autre espace des possibles pour penser, aborder, comprendre et combattre ces inégalités scolaires.

2. Le regard sociodidactique sur les inégalités scolaires

S'il est important de transgresser les frontières entre sociologie et didactiques, c'est notamment pour des raisons pratiques : implicitement ou explicitement, les recherches éducatives sont engagées dans des problématiques sociales (l'échec scolaire, les sorties du système sans diplômes, etc.) et identifient des leviers d'action, plus ou moins réalistes ou illusoire. Or, généralement, la sociologie tend à identifier des contraintes structurelles peu accessibles à l'action alors que les recherches didactiques débouchent presque automatiquement sur une critique de la formation des enseignants. Or, les faits éducatifs (par exemple les inégalités d'apprentissage) ont ceci de complexe qu'ils sont observables dans les classes mais que tous leurs déterminants ne se trouvent pas nécessairement à ce niveau (Felouzis, 2011). Une démarche conjointe, à la fois didactique et sociologique, devrait amener à situer des niveaux d'intervention plus réalistes et plus efficaces. (Losego, 2014, en ligne)

En vue de penser autrement les inégalités scolaires, il est intéressant d'engager, à la suite de Johsua et Lahire (1999), Joigneaux et Rochex (2008), ainsi que Losego (2014), un dialogue ou une collaboration entre la sociologie de l'éducation et la didactique⁵. Cette collaboration peut prendre plusieurs voies.

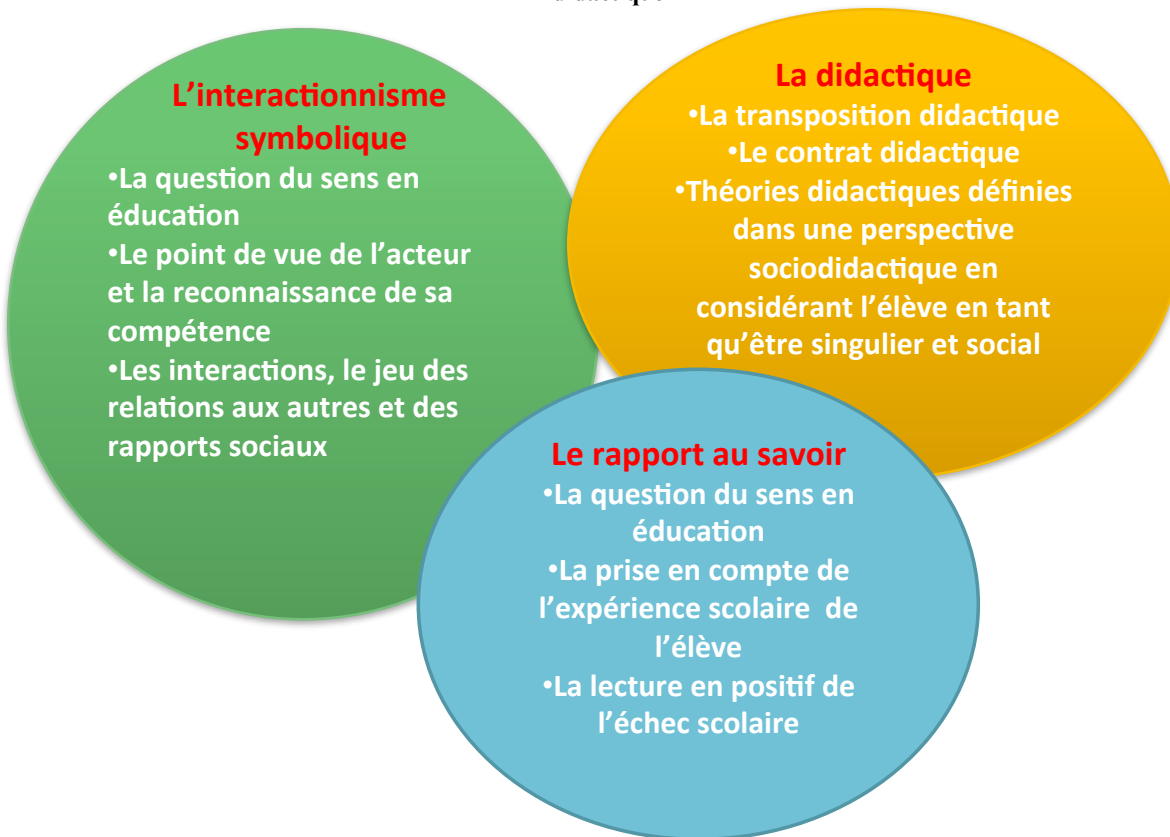
⁵ Comme le souligne Losego (2014), « Aujourd'hui, le rapprochement entre didactiques et sociologie s'effectue. On peut citer, à titre d'exemple, la création en 2001 du réseau RESEIDA qui réunit (entre autres) des sociologues et des didacticiens et a débouché sur des ouvrages tels que *Les inégalités d'apprentissage* (Bautier & Rayou, 2009) ou *La construction des inégalités d'apprentissages* (Rochex & Crinon, 2011). On peut noter la création en 2007 de la revue *Éducation et didactique* qui s'est donné pour but de « développer les relations entre la didactique et les autres sciences

Comme le suggèrent Johsua et Lahire, et comme nous le présentons dans le schéma qui suit, elle peut se faire *via* les concepts de la didactique, tel celui de la transposition didactique qui éclaire les processus de construction ou de reconstruction du savoir enseigné ou encore le concept de contrat didactique, plus proche de la sociologie de l'éducation, qui permet de rendre compte des interactions en classe et de mieux saisir le caractère implicite de la 'définition de la situation' ou de ce qui a cours en classe. Elle peut aussi se faire *via* les courants sociologiques, en l'occurrence l'interactionnisme symbolique, en ce qu'il met de l'avant la question de la construction du sens en éducation, une construction dans laquelle il y a prise en compte, entre autres, de l'acteur, des savoirs en jeu, de l'autrui, construction qui serait, selon Charlot et *al.* (1992), « centrale dans l'analyse de la réussite et de l'échec scolaire » (p. 20). Cette collaboration peut aussi se faire *via* la problématique du rapport au savoir, une problématique plus sociodidactique qui éclaire la question de l'échec scolaire, entre autres, en s'intéressant à la singularité de l'élève (au sens qu'il donne à l'apprendre, à la relation qu'il entretient avec le savoir, etc.), sans pour autant la détacher du « jeu des relations aux autres et des rapports sociaux » dans lesquels elle s'est construite : « L'expérience la plus individuelle [ou la plus singulière] reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux » (Dubet et Martucelli, 1996, p. 14).

Ce choix hybride, qui implique la conjugaison d'intérêts entre la sociologie de l'éducation et la didactique et que nous avons intitulé « le regard sociodidactique », nous paraît intéressant, non pas qu'il aurait la prétention d'annuler les approches antérieures sur les inégalités scolaires évoquées plus haut, mais plutôt parce qu'il permet d'accroître la diversité des niveaux d'analyse possibles, et ce, en vue de mieux comprendre ces inégalités. C'est ce que nous tenterons d'illustrer dans les pages qui suivent. Dans un premier temps, nous examinerons d'abord le concept de transposition didactique, puis celui de contrat didactique. Par la suite, nous aborderons la question de la construction du sens en éducation, une question chère tant à l'interactionnisme symbolique qu'à la problématique du rapport au savoir. Enfin, nous présenterons sommairement la problématique du rapport au savoir en vue d'éclairer les processus à l'œuvre dans certaines situations ou questions éducatives, dont celle des inégalités de réussite scolaire.

de l'homme et de la société » avec, dans son premier numéro, un article de Bernard Lahire intitulé « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques » (Lahire, 2007) » (p. 6). Pour notre part, la réflexion que nous présentons ici est l'un des volets du cadre théorique que nous avons développé dans notre recherche doctorale (Demba, 2010).

Le regard sociodidactique: une perspective conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation et de la didactique



2.1 La transposition didactique

Selon Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (1997), le concept de transposition didactique a été créé par le sociologue Verret (1975) et repris par Chevallard (1985) en didactique des mathématiques. Ce concept désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné ou encore le passage de tous les éléments de savoir dans le savoir enseigné⁶. Selon Chevallard (1985), le contenu de savoir sélectionné comme savoir à enseigner subirait des transformations qui se feraient en deux étapes. La première concernerait les adaptations du savoir faites par ceux et celles qui conçoivent les contenus d'enseignement, les programmes d'études, les manuels scolaires et autres outils pédagogiques (gouvernants ou leurs représentants, universitaires s'intéressant aux problèmes d'enseignement,

⁶ Cette dernière acception du concept de la transposition didactique provient des élaborations de chercheurs et chercheuses dans les différentes didactiques de disciplines, et fait suite à leurs critiques de l'approche de Chevallard. Selon Vincent (2001), l'une des critiques a trait au « caractère limitatif de la référence exclusive au savoir savant pour connaître la source du 'savoir à enseigner', certaines disciplines étant plus tributaires des pratiques sociales de référence [...] pour définir le 'savoir à enseigner' » (p. 212-213). Autrement dit, les savoirs scolaires n'ont pas pour seule référence les savoirs savants. Forquin (2001) souligne, en ce sens, que les savoirs scolaires peuvent être considérés comme « le produit de plusieurs sortes de sélections : une sélection dans les éléments culturels hérités du passé, une sélection dans ce qui, à un moment donné, peut être considéré comme la culture d'une société, au sens anthropologique du terme » (p. 218). En d'autres mots, les savoirs retenus le seraient en fonction de valeurs, de normes, d'attitudes qu'une société ou des groupes sociaux voudraient promouvoir ou voir se perpétuer.

inspecteurs, spécialistes des disciplines scolaires, auteurs de manuels...). Quant à la seconde étape, elle renverrait aux modifications apportées par l'enseignant ou l'enseignante lors de son intervention éducative.

À bien des égards, ces étapes s'apparentent à la distinction que propose la sociologie de l'éducation entre le curriculum formel et le curriculum réel. Il faut entendre par curriculum formel, ce qui doit être enseigné ou encore les savoirs sélectionnés et consignés dans des programmes d'études⁷. Ce curriculum fait l'objet d'une interprétation par les enseignants et les enseignantes qui, selon Trottier (1987), « est fonction de l'idéologie professionnelle qui leur sert de grille d'analyse lorsqu'ils élaborent leurs stratégies pédagogiques et entrent en interaction avec les étudiants » (p. 8). Autrement dit, les enseignants et enseignantes sélectionneraient, à leur tour, les connaissances à enseigner, cette interprétation ainsi que la façon d'actualiser le curriculum explicitement dans la classe constituant ce qu'on appelle le curriculum « réel » ou explicite (Astolfi, 1992; Perrenoud, 1984). Par ailleurs, on note également un écart entre ce curriculum explicite et le curriculum dit caché ou informel, c'est-à-dire le contenu (ou la culture scolaire) tel que se l'approprie l'élève dans les situations scolaires (Barrère & Sembel, 1999). Comme le souligne Jellab (2004), les « mêmes » contenus ne donnent pas lieu au même type d'appropriation ou de mobilisation chez les élèves. En somme, une collaboration entre ces deux domaines de recherche, soit la sociologie de l'éducation et la didactique permettrait de mieux éclairer certaines situations scolaires, en l'occurrence la question de l'appropriation des savoirs scolaires.

La transposition didactique illustre bien que les savoirs scolaires sont construits (et même souvent reconstruits), comme en témoignent le petit et le grand cosinus en mathématiques ou le circuit électrique en physique qui sont des créations originales n'ayant aucun équivalent avec le savoir dit savant (Raisky & Caillot, 1996). Elle fait aussi ressortir la différence entre le savoir dit savant et les savoirs scolaires : le premier construit par les chercheurs et chercheuses dans des spécialités académiques obéit aux normes établies dans ces communautés dites scientifiques alors que les seconds sont régis, selon Raisky et Caillot (1996), par les finalités que l'école se donne et par les contraintes scolaires elles-mêmes liées aux normes de fonctionnement de la culture scolaire. C'est ainsi que la présentation du savoir qui s'y fait, souligne Queiroz (1996), gomme complètement son histoire ou les questions ayant provoqué sa construction; elle rejette aussi les contradictions, rend impersonnel le savoir et le présente comme des vérités dogmatiques, et ce, de façon telle, poursuit Queiroz, que l'on peut se demander si la fonction ou la visée d'un tel travail « n'est pas d'abord de trier et de sélectionner les élèves capables d'entrer dans un jeu aussi décontextualisé et abstrait » (p. 40).

Par ailleurs, les savoirs scolaires auraient une fonction de contrôle social, c'est-à-dire viseraient à contrôler les conduites des individus, leurs façons de penser, d'agir, etc., comme le souligne Astolfi

⁷ Précisons, toutefois, que le sens anglo-saxon du terme curriculum va au-delà du programme d'études ou des contenus d'enseignement et englobe non seulement les contenus, mais aussi les méthodes, les documents et matériels didactiques disponibles (Astolfi, 1992; Perrenoud, 1984).

(1992) :

Ce que les élèves apprennent d'abord à l'école, ce sont des habitudes, des règles de vie, des valeurs intériorisées, qui sont transmises de façon cachée, quel que soit le contenu réel de l'enseignement. Et qui sont parfois la seule chose qui reste d'une scolarité! Par exemple : travailler de façon solitaire et individualiste (ou au contraire développer la coopération); apprendre le moment où il faut poser des questions... et celui où il vaut mieux se taire. (p. 14)

Il y aurait donc, en plus de la tâche officielle d'apprendre, une tâche qui consiste à s'appropriier les aspects souvent implicites, voire contraignants de la culture scolaire, ce caractère contraignant étant lié au fait que les savoirs enseignés sont évalués, mais aussi au fait qu'ils sont, comme on l'a vu et comme le souligne aussi Perrenoud (1994), « répétitifs, fragmentés, inachevés, décontextualisés et coupés de vrais enjeux » (p. 188), ce qui, poursuit cet auteur, disqualifierait ceux et celles qui ne « sauraient donner du sens à ce non-sens » (p. 188).

Enfin, les savoirs scolaires véhiculeraient une conception particulière de l'intelligence et contribueraient à maintenir certaines hiérarchies sociales, des formes de domination sociale, comme le souligne Trottier (1987) :

La perception que les enseignants ont du niveau d'habiletés des élèves est fonction de la capacité de ces derniers d'assimiler les connaissances valorisées dans les programmes. Un élève aura d'autant plus de chance d'être bien perçu qu'il sera capable de s'adapter au caractère livresque des connaissances qu'il doit maîtriser, de supporter l'incertitude liée au fait qu'il doit rompre avec le sens commun et le type d'apprentissage auquel il est habitué dans la vie quotidienne, et de s'en remettre à l'expertise et à l'autorité des enseignants à cet égard, et pas nécessairement parce que sa capacité d'abstraction est élevée. (p. 8)

Autrement dit, en valorisant certains savoirs dits abstraits, lettrés ou coupés de la vie quotidienne, l'école favoriserait les inégalités de réussite scolaire. La valorisation de ce type de connaissances correspondrait aussi, selon Jellab (2004), à une certaine hiérarchie sociale ou socioprofessionnelle, où les positions les plus dominantes seraient celles qui exigeraient la maîtrise de savoirs généraux et éloignés du « concret ».

2.2 Le contrat didactique

Comme le soulignent Jonnaert et Vander Borgh (1999), le contrat didactique n'est pas un contrat dans le sens strict du terme, c'est-à-dire une convention signée entre plusieurs partenaires à la suite de négociations et comprenant certaines dispositions (adhésion volontaire au projet régi par le contrat, procédures de contrôle de son application, obligation de respect de la durée du contrat, sanctions, etc.). Il ne s'agit pas, non plus, du contrat qui caractérise les pédagogies dites du contrat, et qui consiste à promouvoir une définition partagée et explicite, entre élèves et enseignant, des buts, des objectifs et des critères de réussite des tâches scolaires.

Le contrat didactique, d'abord conceptualisé par Brousseau (1986) en didactique des mathématiques,

est plus discret, si l'on peut dire. En fait, il tient du tacite et désigne ainsi, selon Astolfi et Develay (2002), « les règles implicites qui régissent, dans le système constitué par l'enseignant, l'élève et l'objet d'apprentissage, le partage de ce dont chacun des deux partenaires a la responsabilité, et est comptable devant l'autre » (p. 63). Autrement dit, il s'agit d'un système d'attentes et d'obligations le plus souvent implicites et qui contribuent à orienter la relation entre l'enseignant et l'élève. Par exemple, lorsque l'enseignant pose la question à un élève, il s'attend à ce qu'il lui réponde; l'élève en retour attend de l'enseignant qu'il lui pose une question « pertinente », ayant une réponse et que l'enseignant lui a bien donné des outils pour y répondre (Johsua & Lahire, 1999)⁸.

Le contrat didactique permet d'éclairer les modes de construction des savoirs ou d'enseignement et d'apprentissage qui ont cours à l'école. Dans ce milieu ou, plutôt, dans cette culture scolaire, soulignent Astolfi et Develay (2002), le mode de construction du savoir est basé essentiellement sur l'implicite : la solution ou « la bonne réponse » attendue est là, mais il faut amener l'élève à la reconstruire dans des situations d'actions variables (formulation, validation, etc.) et c'est cela l'essence même du contrat.

Le savoir et le projet d'enseigner doivent avancer sous le masque, non pas pour cacher quelque chose, mais pour éviter que l'explicitation totale du contrat ne conduise à un effondrement de la tâche intellectuelle, dès lors réduite à ses aspects mécaniques. Si le maître dit trop clairement ce qu'il veut, dit Brousseau, alors il ne peut plus l'obtenir de l'élève. C'est pourquoi il est plutôt conduit à faire avancer la connaissance grâce au jeu sur le contrat didactique, ce qui conduit à une variété de *situations didactiques* dans lesquelles il place successivement l'élève [...]. (p. 63)

Un tel mode de construction des savoirs amène certains auteurs, tels Johsua et Lahire (1999), à se demander si l'école ne produirait pas de « simples automates », étant entendu que « quand on se met en rupture avec ce contrat, cela ne marche plus » (p. 52). La recherche effectuée par Schubauer-Leoni et Ntamakiliro (1994) auprès de 22 élèves de 5^e et 6^e années d'une école élémentaire du canton de Genève en Suisse est éloquent en ce sens. En soumettant aux élèves des problèmes qui ne cadrent pas avec le contrat habituel, par exemple, des problèmes 'absurdes' ou 'impossibles' du type « Dans une classe, il y a 12 garçons et 15 filles. Quel est l'âge de la maîtresse ? », les auteurs ont observé qu'une grande partie des élèves interrogés, soit 16 sur 22, ont répondu à la question en procédant à des opérations de soustraction, de multiplication, de division et, surtout, d'addition; trois élèves ont remis des feuilles blanches alors que trois autres ont relevé l'absurdité du problème. Ces résultats montrent, entre autres, selon les auteurs, que le contrat didactique instauré au sein de l'institution scolaire occupe une place privilégiée et que passer d'un contrat à un autre peut être une source de difficultés pour certains élèves. Comme le soulignent Johsua et Lahire si le contrat didactique est « bien compris » par certains élèves, il pourrait être « terrible » pour d'autres, c'est-à-dire source d'échec :

À partir du moment où les élèves ont bien maîtrisé une partie du contrat, on va leur demander de le modifier. Le contrat antérieur n'est plus suffisant, il faut qu'ils passent à autre chose. Cet aspect est

⁸ En faisant le rapprochement avec les courants sociologiques, notamment le courant interactionniste, on pourrait dire que cela suppose que l'élève comprend ou reconnaît la culture de l'école ou du moins les règles des rencontres sociales, dirait Goffman (1974), qui s'y déroulent.

moteur dans l'enseignement, mais des ambiguïtés peuvent apparaître. En conclusion, pour une grande majorité des enfants, le contrat est implicite mais bien compris. Pour les autres, c'est terrible. Ceux qui n'entrent pas dans ce contrat vont droit vers l'«échec scolaire». (p. 53)

Toutefois, selon Johsua et Lahire (1999), il serait intéressant de ne pas confiner ce contrat aux murs de la classe. En effet, dans une perspective plus sociodidactique, le contrat didactique est vu comme participant d'une institution (l'école) qui dispose d'une certaine culture. Toujours dans cette perspective, on tient compte que certaines pratiques familiales, telles celles qui ont cours dans des familles favorisées d'un point de vue culturel (fréquentation de bibliothèques, lecture, etc.), pourraient prédisposer l'enfant ou l'adolescent à l'entrée plus aisée dans le contrat (Johsua & Lahire, 1999). S'il y avait cette prise en compte de l'inscription institutionnelle (école, famille, etc.), souligne Johsua (1996), s'ouvriraient alors d'autres possibles, d'autres façons d'interpréter les situations scolaires liées à ce contrat dit didactique.

D'autre part, même si le contrat didactique classique dit tenir compte de l'élève, on peut se demander de quel élève il s'agit. C'est d'ailleurs l'un des reproches récurrents qu'on fait à la didactique dans sa version traditionnelle, c'est-à-dire la construction d'un élève générique, abstrait, universel, qui n'est ni fille, ni garçon, ni blanc, ni noir, etc. (Johsua & Lahire, 1999; Joigneaux & Rochex, 2008). En d'autres termes, la didactique occulterait des questions dont la sociologie de l'éducation aurait montré en quelque sorte le caractère incontournable. On peut penser ici aux théories de la reproduction et du handicap socioculturel qui ont bien montré le jeu des positions sociales et de la culture dans les inégalités scolaires. On peut aussi penser au courant interactionniste qui, en mettant en relief les capacités des actrices et des acteurs sociaux à définir les situations dans lesquelles ils sont insérés, a permis de comprendre de l'intérieur les problèmes qu'ils vivent. En somme, la didactique traditionnelle occulterait des questions dont la prise en compte permettrait l'ouverture d'un autre espace des possibles pour penser, aborder ou comprendre certaines questions éducatives dont celle des inégalités scolaires. D'où l'intérêt de 'sociologiser' la didactique, mais aussi de 'didactiser' la sociologie qui ne s'est intéressée que très peu jusqu'à maintenant à la question des savoirs bien que celle-ci soit, comme le souligne Perrenoud (1994), au « centre de l'identité de l'école » (p. 181).

2.3 La question du sens en éducation

L'approche interactionniste et la problématique du rapport au savoir mettent de l'avant, chacune à sa façon, la question du sens, question centrale pour comprendre de l'intérieur aussi bien les enjeux de la vie quotidienne, par exemple, que ceux qui traversent le travail scolaire, étant entendu que le sens de ce travail, comme le souligne Perrenoud (1994), n'est pas seulement lié au sens des savoirs. Il est aussi et peut-être plus lié au sens que revêtent la relation, la tâche et, plus globalement, la situation. Plusieurs dimensions seraient donc en jeu dans ce qui incite un enfant à travailler, à vouloir réussir à l'école, comme le formulent Charlot *et al.* (1992). D'où l'intérêt de puiser aux deux approches précitées pour éclairer ces multiples sens ou cette dimension symbolique du travail scolaire et comprendre comment

les relations ou interactions et les significations supposées partagées peuvent conditionner le rapport aux activités de la classe mais aussi les relations avec les autres.

Ce recours aux deux approches me semble d'autant plus approprié que celles-ci ont en commun d'envisager l'acteur non pas comme une marionnette mais bien comme ayant la capacité d'accomplir des choses et de définir sa 'carrière' au sens de Becker, ou son 'métier', au sens de Perrenoud, et ce, dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux, pour citer de nouveau Dubet et Martuccelli (1996). Dans ce qui suit, nous traitons d'abord de l'importance accordée à l'acteur, de la dimension symbolique de l'interaction et, enfin, du jeu des relations et des rapports sociaux. Par la suite, nous présentons les différents types ou registres de relation au savoir que propose la problématique du rapport au savoir.

2.3.1 L'importance accordée à l'acteur

Dans une approche de type interactionniste, l'individu n'est pas un sujet passif, mais un acteur qui se construit dans le jeu des relations et des rapports sociaux (Dubet et Martuccelli, 1996) tout en disposant d'une marge de manœuvre pour transformer les contextes dans lesquels se déroulent les interactions (Trottier, 1987). Autrement dit, face par exemple aux normes, aux règles sociales ou scolaires, aux rapports d'autorité et de pouvoir qui ont cours à l'école (tel le rapport entre l'enseignant et l'élève), l'acteur, en l'occurrence l'élève, est capable d'interpréter la situation, mais aussi d'élaborer des stratégies. C'est en ce sens que ce courant redonne une place plus importante aux acteurs sociaux de l'école et s'est attaché à montrer qu'il importait, afin d'analyser ou d'éclairer une situation scolaire ou certaines questions comme l'échec scolaire, de prendre en compte le point de vue de ceux et celles qui sont concernés par cette question (élèves, enseignants, enseignantes, responsables d'école, etc.) (Coulon, 1993).

Dans ses recherches, notamment dans l'étude des conduites déviantes, Becker (1963, 1998), une des figures de proue de l'interactionnisme symbolique, adopte une démarche similaire, mettant en relief tant les acteurs et actrices impliqués dans l'activité, soit les musiciens de jazz ou les fumeurs de marijuana, que les interactions entre eux et avec les autres. Une telle démarche lui a permis de conceptualiser autrement la déviance, c'est-à-dire de la voir non pas comme une caractéristique de l'individu ou un effet de ses actes, mais plutôt comme une situation qui résulte des définitions (ou 'luttres de définitions') et des réactions entre différents agents impliqués.

C'est suivant une même dynamique interactive que Becker (1998) appréhende la question (également chère aux défenseurs de la problématique du rapport au savoir, comme on le verra plus tard) du vécu, de l'expérience, de la 'carrière' d'un individu⁹, celle-ci étant moins le fait de déterminismes sociaux

⁹ Le concept de carrière (scolaire) est communément utilisé pour désigner la trajectoire, le cheminement ou le parcours scolaire d'un jeune. Toutefois, sur le plan théorique et selon les projets poursuivis, il est possible de les distinguer ou d'en cerner les convergences. Par exemple, comme le soulignent Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009), le concept de carrière (scolaire) peut s'apparenter à celui de trajectoire, tel que l'ont conceptualisé Bourdieu et Passeron (1970),

que le résultat là aussi de transactions, de négociations, d'une combinaison de plusieurs situations pouvant jouer un rôle plus ou moins important sur son avenir :

Dans la notion de carrière, on trouve l'idée d'une évolution par étape, dont l'issue n'est jamais certaine. Dans cette perspective, le statut d'une personne n'est jamais entièrement déterminé; il résulte d'une succession de bifurcations. Les voies qui sont en apparence les plus évidentes ne sont pas forcément celles qui sont effectivement empruntées. Un diplômé de médecine doit en principe devenir médecin. Mais en principe seulement. Il y a des diplômés de médecine qui ne le deviennent pas. De même, on ne devient pas déviant selon un processus irréversible ou inévitable. (p. 39)

Suivant cette approche, la question des inégalités scolaires pourrait être envisagée, avec Forquin (1982), comme « le produit construit d'interactions interprétatives au sein de l'institution » (p. 61), celle ou celui qui réussit à l'école pouvant être vu comme étant « parvenu à bien jouer le jeu scolaire, à manifester son 'métier d'élève', ce qui implique une certaine conformité aux conventions de l'institution » (Plaisance, 1989, p. 233).

Dans cette veine, s'intéresser au vécu d'un individu, en l'occurrence ici d'un jeune, c'est aussi chercher à comprendre ce 'métier' qu'il exerce ou qu'il a exercé au sein de l'organisation qu'est l'école. Comme l'a si bien montré Perrenoud (1994), il s'agit d'« un drôle de métier », non pas « parce qu'il n'est pas rétribué » (p. 14), mais plutôt par le type de contraintes qui est en jeu, c'est-à-dire accomplir les tâches proposées même si on n'y trouve aucun intérêt, respecter les routines et les règles, être constamment sous le regard et l'évaluation d'un adulte, accepter de vivre et coopérer avec ses pairs, répondre aux attentes des enseignants (par exemple le respect de leur autorité), mais aussi des parents (qui espèrent de meilleurs résultats scolaires). Selon Perrenoud, ces contraintes conduiraient les élèves à « devenir dissident » ou alors « à sauver les apparences », en d'autres mots à développer des stratégies de survie :

Pour survivre dans l'école, comme dans toutes les institutions totales, au sens de Goffman (1988), il faut devenir dissident ou dissimulateur, sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que « la vie est ailleurs », dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire. L'enfant apprend très vite à vivre une double vie, il comprend que s'il devient un élève acceptable, les adultes seront assurés et lui laisseront « la bride sur le cou ». (p. 16)

En somme, réussir ou échouer pour un élève ne relèverait pas uniquement du travail scolaire, encore moins de ses seules caractéristiques, mais également et surtout de son expérience, des rapports ou des

lorsqu'on cherche à comprendre l'histoire scolaire d'un jeune en mettant de l'avant la dimension de l'origine sociale, ou à celui de cheminement lorsqu'on s'intéresse aux retards scolaires, aux différents ordres d'enseignement qu'il a franchis ainsi qu'aux filières ou aux disciplines qu'il a choisies. Les sociologues interactionnistes, à l'instar de Becker (1963), se sont aussi intéressés à ce concept en mettant en relief, dans la carrière d'un individu, « l'idée d'une évolution par étape, dont l'issue n'est jamais certaine » (Becker, 1998, p. 39). En ce sens, cette approche du concept de 'carrière' qui nous semble davantage prometteuse, s'apparente à celle de parcours conceptualisée par Doray et al. (2009) en ce qu'elle laisse entendre que le parcours scolaire d'un jeune n'est pas déterminé d'avance et qu'il serait le résultat, entre autres, de « transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité) » (Doray et al., 2009, p. 15).

interactions avec les autres, avec les situations scolaires, etc., et du sens qu'il donne à ces situations.

2.3.2 *La dimension symbolique*

L'interactionnisme symbolique aborde la question du sens en s'intéressant d'abord aux interactions et aux significations supposées partagées qui conditionnent, par exemple, le rapport aux activités de la classe et à l'autre. Ainsi, lorsque deux individus interagissent, il y a en jeu des mots, des gestes plus ou moins codés, des distances physiques et sociales, des appartenances à différents groupes sociaux, des contextes particuliers de rencontre. Tous ces éléments et leur combinaison sont matière à interprétation. Ce sont des symboles et l'interaction est alors dite symbolique car évoluant en fonction des significations plus ou moins partagées que les partenaires attribuent à ces symboles au cours de leurs échanges (Kenaïssi, 2003; Le Breton, 2004). Lorsqu'il y a partage (présumé) de significations, celles-ci ne font plus l'objet de délibérations, les partenaires interagissent comme si elles allaient de soi. On pourrait dire, dans ce cas, que les uns et les autres disposent de modes d'emploi leur permettant d'interagir sagement, sans trop de malentendus. Un nombre incontestable d'éléments tenus pour acquis alimenterait ainsi le lien social. Toutefois, pour ceux et celles qui les ignorent, il devient malaisé de comprendre ces conduites ou ces paroles. Ils sont alors soumis à un effort de réflexion pour se rapprocher de ce qui est tenu pour acquis avec plus ou moins de pertinence. En d'autres termes, si la réussite ou l'échec a à voir avec le sens que les élèves imputent aux savoirs et au travail scolaire, il ne s'agirait que d'un côté de la médaille. Car, au jour le jour, comme le souligne Perrenoud (1994), ce qui importerait c'est plutôt le sens de la relation, de la tâche, de la situation, comme c'est le cas d'ailleurs pour les adultes :

Du point de vue des adultes, on va à l'école pour apprendre. Le sens du travail scolaire est donc indissociable du sens des savoirs. Dans l'esprit des élèves, les choses sont moins claires. Certes, à force de s'entendre dire qu'il faut travailler pour apprendre, apprendre pour savoir, savoir pour réussir à l'école et dans la vie, la connexion ne leur est pas tout à fait étrangère. Mais au jour le jour, ils la perdent de vue. Ce qui leur importe, c'est le sens de la relation, de la tâche, de la situation, du moment présent. Dans leur propre travail, les adultes ne sont guère différents : tout en sachant que leur tâche se justifie – en principe – par sa contribution à de lointaines finalités individuelles ou collectives, ils ont aussi besoin de satisfactions immédiates; il leur est difficile d'investir constamment en fonction d'un avenir lointain, qui souvent ne les concerne pas directement. Que leur action ait du sens « à long terme » ne suffit pas à la majorité des êtres humains, ils ont besoin d'en trouver « ici et maintenant ». (p. 179-180)

En somme, les significations plus ou moins partagées à l'école, au sein d'un groupe, délimitent un univers de conduites : les individus composent avec les objets ou les situations selon le sens qu'ils leur attribuent. Toutefois, comme l'a aussi montré Perrenoud, le sens de ceux-ci ne réside pas en eux-mêmes mais dans les définitions et les 'luttons de définitions' qui les visent et qui participent des mobiles, mais aussi des situations vécues, de sa culture, en un mot, des « héritages ». En ce sens, comme le souligne Perrenoud (1994), que nous nous permettons de citer longuement, les élèves seraient « très *inégaux devant la construction du sens* » (p. 165).

[L'élève] puise dans un héritage, c'est-à-dire dans un *habitus*, un *capital culturel* qui l'aident à penser l'effort, le but, les récompenses, les risques, lui permettent d'évaluer ce qu'il lui en coûtera de se donner du mal face à une tâche scolaire et ce qu'il peut en contrepartie attendre de cet investissement. [...] Les élèves puisent aussi dans leur *culture familiale*. Or leurs héritages sont fort divers : les enfants d'enseignants ou de cadres mobilisent dans leurs situations pédagogiques une capacité de construire du sens qui est sans commune mesure avec celle des enfants de travailleurs immigrés. Le sens n'échappe pas aux différences culturelles et aux inégalités sociales quant aux ressources dont disposent les uns et les autres pour penser et maîtriser l'expérience, pour s'approprier des informations, pour négocier les normes ou les tâches, pour s'impliquer à leur avantage dans des situations didactiques. Quand, pour la première fois de sa vie, un élève doit faire une dissertation, une composition, un texte libre (« Inventez un récit, parler de votre week-end, faites un portrait de votre grand-mère »), aucun ne comprend bien le sens de l'exercice. Seulement, cinq minutes plus tard, certains ont interprété la situation de sorte à se retrouver engagés dans une tâche mobilisatrice, alors que d'autres, quatre ans plus tard, ne comprennent toujours pas pourquoi on les met régulièrement devant une feuille en leur demandant d'écrire sur des sujets qui ne les inspirent aucunement, auxquels ils n'ont jamais pensé et ne repenseront jamais, des sujets qui n'existent dans leur vie que le temps d'une composition. (p. 165)

2.3.3 *L'importance des relations avec les autres*

Comme on l'a vu, la construction du sens est tributaire des relations avec les autres. À l'école, on parlerait, par exemple, de la relation pédagogique, notamment entre l'élève et le professeur, une relation multiforme, tant affective qu'intellectuelle, de laquelle dépendrait en partie la construction du sens : l'élève « peut détester ou aimer l'anglais ou l'allemand simplement parce qu'[il] ne supporte pas ou qu'[il] adore le professeur » (Perrenoud, 1994, p. 166). Cette « corrélation forte entre aimer le professeur et aimer la matière » a aussi été largement documentée dans les recherches menées par le programme ESCOL¹⁰, en particulier les recherches de Charlot *et al.* (1992).

De plus, l'échec ou la réussite d'un élève peuvent être associés à l'image ou la construction qu'il se fait de l'enseignant ou que l'enseignant se fait de lui d'après les moments, les situations, les relations plus ou moins directes avec lui. George Herbert Mead dirait « l'autrui généralisé » et Ernst von Glasersfeld, « notre expérience de l'autre ». On pourrait dire, par exemple, qu'on se représente souvent les autres en les catégorisant (bons, sérieux, mauvais, méchants, déviants, etc.) et ces catégories ou ces jugements sont des constructions qui, à l'école, auraient une importance cruciale. Ainsi, selon Rist (1977), les jugements des enseignants et des enseignantes, notamment lors des évaluations, les placent dans un rôle de décider de celui ou de celle qui a ou non satisfait les critères attendus. Ces jugements, comme dans la théorie de l'étiquetage¹¹, peuvent créer, par un jeu de dévalorisation et d'autodévalorisation, des

¹⁰ ESCOL (Éducation, Socialisation et Collectivités Locales) est un programme de recherche de l'Université de Paris 8-Saint-Denis, fondé en 1987 par Bernard Charlot et, aujourd'hui, sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex. Ce programme s'intéresse à la question de l'échec scolaire (mais aussi à la réussite) des enfants de familles populaires, en privilégiant comme angle d'entrée l'expérience scolaire et, plus encore, la problématique du rapport au savoir.

¹¹ La théorie de l'étiquetage désigne ici une procédure consistant à stigmatiser un individu au sein d'un groupe ou d'une communauté par la mise en évidence d'une caractéristique spécifique, soit son âge, son handicap (physique, culturel,

« comportements » d'échec scolaire : les prédictions et le jugement du maître à l'égard de l'élève de milieu défavorisé pourraient se traduire en conduites, c'est-à-dire l'élève serait plus ou moins conscient du jugement du maître à son égard et, pour diverses raisons, n'arriverait pas à se comporter de façon à ébranler ou modifier ce jugement et, du coup, conforterait le jugement et l'attitude de son enseignant.

Par ailleurs, le sens se construirait également « sur le vif, en situation », dans les interactions au quotidien, dans la manière dont les acteurs et les actrices échangent, tentent de « négocier », d'obtenir l'adhésion des autres, comme le souligne encore Perrenoud (1994) :

[Le sens] dépend aussi de ce qui se passe *ici et maintenant*. Le sens se construit dans la conversation, dans la façon de présenter les choses, de donner de la place à l'autre, d'en tenir compte, de négocier. Un professeur de français débarque dans un lycée et affirme : « Valéry, c'est très beau, je vais vous en lire un poème et si vous ne comprenez pas la splendeur de ce texte, c'est que vous êtes nuls et que vous n'êtes pas à votre place. » Ce professeur *ne négocie rien* quant au sens du travail scolaire : ni le niveau, ni les normes, ni l'approche, ni la nature du plaisir, ni les alternatives possibles à cette activité. Il se prive donc de la marge de manœuvre qui lui permettrait peut-être de gagner l'adhésion de cinq ou de neuf élèves de plus à son cours de français. (p. 166)

En somme, les acteurs et les actrices sociaux agissent vis-à-vis des objets, des symboles ou des événements sur la base des significations qu'ils ont élaborées dans le contexte d'une interaction (par exemple, interaction ou rapport entre l'élève et l'enseignant ou entre lui et les exercices scolaires) et définissent ainsi les situations, comme dirait Hughes, une autre figure de proue de l'interactionnisme. Selon Woods (1977, 1990), cette attribution de significations est un processus continu : les individus, dans leurs interactions, construisent, modifient, rassemblent, pèsent les pour et les contre, et négocient. La négociation serait le principe informel, mais « efficace », des échanges interindividuels. Il s'agirait d'une sorte de contrat (par exemple, le contrat didactique) qui, bien que passé au-delà des mots, alimenterait les manières d'être des uns et des autres, et pourrait contribuer à favoriser la communication et la construction du sens, notamment dans des situations scolaires.

Dans son analyse de la question de négociation en milieu scolaire, Coulon (1993), qui souligne également que les négociations ont la plupart du temps un caractère implicite à l'école, donne un exemple éclairant, soit celui d'une évaluation tenue par les élèves comme étant injuste. Il s'ensuit une négociation tacite qui peut être vue comme une sorte de « lutte » de définition de la situation et des

etc.) ou sa conduite scolaire, cette stigmatisation ou cet étiquetage pouvant conduire l'intéressé à se conformer à l'image qu'on se fait de lui (Alpe et *al.*, 2007; Delas & Milly, 2005). Cette théorie est souvent assimilée à la théorie de la déviance développée par Becker dans *Outsiders* paru en 1963 (1985 pour la traduction française). Becker réfute cette référence, la jugeant insuffisante à rendre compte seule des conduites humaines. Toutefois, il reconnaît que son approche de la déviance, comme le souligne Morrissette (2009), « a permis de mettre en lumière les conséquences qu'implique le fait d'être étiqueté : l'étiquette rend plus difficile la poursuite des activités ordinaires de la vie quotidienne, ce qui incite en retour à mettre en œuvre des actions qui sortent des normes. Mais comme [Becker] le souligne aussi, ce cycle peut s'arrêter ou se transformer : une part d'indétermination fait toujours partie intégrante des conduites humaines » (p. 56). En d'autres mots, certains élèves stigmatisés ou étiquetés, quelle que soit la caractéristique spécifique et pour diverses raisons, peuvent se conformer ou non à l'image ainsi produite d'eux.

règles de travail, de définition en l'occurrence de l'ordre social de la classe, comme le formule Pollard (*in* Coulon, p. 89) :

Si, comme l'a montré C. Werthman dans son étude sur la délinquance dans une école américaine, l'enseignant est trop sévère, ou donne des notes injustes, les élèves prennent une quantité de mesures de rétorsion, telles qu'arriver systématiquement en retard, partir du cours avant l'heure, ne plus répondre, se désintéresser ostensiblement du cours, prendre constamment « un air cool » et provocateur, ou encore être sans cesse à la limite des comportements interdits. Pour que le travail scolaire puisse se faire, ou simplement que la classe puisse se dérouler, il y a donc une négociation cachée qui s'établit, qui permet de 'faire la trêve'. (p. 89-90)

Autrement dit, le fonctionnement de la classe participerait d'un consensus sur des règles de travail ayant la plupart de temps un caractère implicite et que les différentes parties, élèves et enseignant ou enseignante, devraient respecter. Toutefois, et on voit là l'ancrage social de cette négociation, la marge de manœuvre dont ces acteurs et actrices disposent dans le processus de négociation et de définition des situations est liée, si l'on pense à l'exemple du professeur de français évoqué plus haut par Perrenoud, à une connaissance des autres acteurs et de leurs attentes, mais aussi à des rapports de pouvoir et de place :

Les acteurs sociaux peuvent aussi constater que leur définition de la situation est différente de celle des autres, et entrer dans un processus complexe et souvent informel de négociation au cours duquel ils essaient de faire prévaloir leur propre définition. Leur marge de négociation est cependant limitée par plusieurs facteurs, notamment la connaissance préalable qu'ils ont des autres acteurs, le statut qu'ils occupent dans le contexte où ils entrent en interaction, et les ressources dont ils disposent. (Trottier, 1987, p. 7-8)

2.4 La problématique du rapport au savoir

Comme le courant interactionniste, la problématique du rapport au savoir aborde la question du sens en vue de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans certaines situations ou questions éducatives, dont celle des inégalités de réussite scolaire. Comme on le verra, cela implique, entre autres, de s'intéresser à la relation que l'élève établit avec le savoir et avec l'école, cette relation pouvant se décrire selon trois registres non exclusifs, soit le registre identitaire, le registre du rapport social et le registre épistémique.

Le registre identitaire correspond à la façon dont le savoir prend (ou fait) sens dans l'histoire du sujet : ses attentes, ses repères, la vie qu'il veut mener, le métier qu'il espère exercer mais aussi le destin qu'il s'assigne, ses rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres. On pourrait encore dire qu'on parle ici de rapport identitaire dans la mesure où la relation de sens entre le sujet et le savoir s'enracine dans son identité. Par exemple, et parfois dans une large part à son insu, l'enfant ou l'adolescent peut apprendre pour conquérir son indépendance et espérer devenir un jour une personnalité importante. Le rapport positif que cet enfant ou cet adolescent pourrait développer serait alors caractérisé soit par une visée de construction de soi, de son image (apprendre pour sortir de la dépendance), soit par une visée utilitaire de l'école et du savoir (aller à l'école ou apprendre pour être

une grande personnalité, pour espérer un meilleur avenir). Mais quelle que soit la visée, l'élève donne sens à son apprentissage, à son travail scolaire, au fait d'aller à l'école, ce qui pourrait contribuer à sa réussite laquelle produirait, en retour, un effet de réassurance et d'estime de soi. Les propos ci-dessous d'un élève de 4^e sont éloquentes. Comme le soulignent Charlot et *al.* (1992), « il existe une médiation entre l'école et l'avenir » et cette médiation, dans ce cas, c'est « apprendre » ou « continuer d'apprendre » pour espérer « une bonne situation sociale et familiale » (p. 76).

La chose que j'ai appris qui me semble le plus important est mes bases scolaires et elles me permettront de bien suivre pour l'avenir. Et maintenant j'attends de l'avenir de continuer d'apprendre et apprendre pour me retrouver dans une bonne situation sociale et familiale. (p. 76)

La relation au savoir s'inscrit aussi dans un registre social dans la mesure où elle se construit en se confrontant avec l'autre (qui peut être un obstacle ou un médiateur du processus d'apprentissage, par exemple un enseignant, une enseignante, l'auteur du manuel en tant qu'il s'adresse à l'élève, etc.) et avec les contenus ou les programmes scolaires qui ne sont pas neutres¹². Elle se construit également à travers des projets personnels d'avenir, des aspirations typiques d'un certain groupe social (qui peuvent être celles de l'élève, de ses parents, de l'école, du gouvernement, etc.). La construction du rapport au savoir pourrait donc dépendre des autres, de la famille, des gouvernants, de l'évolution du marché du travail, de l'école, mais aussi des situations scolaires auxquelles l'élève est confronté. Par exemple, comme le souligne Fatiha, élève de 3^e, il peut dépendre du rapport à certaines disciplines scolaires, qu'elle juge monotones, ennuyeuses et banales au quotidien, surtout qu'elle doit les supporter « toute une année! » :

C'est, c'est, c'est comme d'habitude heu... Au lieu d'être... Quand je rentre en cours à 8 heures, au lieu d'être contente, je suis plutôt déçue. Je dis « oh, elle va encore me prendre la tête, elle va encore nous faire une prise de tête pendant une heure ». C'est toujours pareil, quoi, ça change pas, c'est toujours pareil. Le français, les trucs subordonnés, tout ça, je comprends plus rien. Ça m'embrouille, je comprends plus rien. L'anglais, c'est toujours pareil. La grammaire, et puis l'histoire... Hitler et toute la clique, ça me prend la tête, quoi (...) C'est toujours pareil, ça change pas! Ils nous racontent l'histoire, bon, c'est bien, c'est bien, mais une heure, deux heures, trois heures, c'est bon, mais toute une année! Heu... c'est pas possible, j'arrive pas à supporter quoi. (Charlot et *al.*, 1992, p. 55)

Il peut tout aussi dépendre de « l'ambiance » du collège ou de « l'effet établissement » et de la cité dans laquelle vit l'élève, comme le souligne encore Fatiha : « J'veux partir d'ici, de ce collège! J'veux partir de... la cité, je veux partir d'ici. Je veux vivre, quoi, c'est... on dirait que j'suis en prison! » (Ibid.).

Enfin, la relation au savoir participe aussi d'un registre épistémique. Elle renvoie à la nature de l'activité qu'un élève met sous les termes apprendre et savoir : par exemple, apprendre, c'est quoi faire

¹² Le choix des contenus à enseigner n'est pas innocent; il correspond à certaines attentes politiques, économiques et sociales (Laroche et Désautels, 1999).

? Ça signifie quoi d'aller à l'école, d'y travailler ? Selon Bautier et Rochex (1998), « Tous les élèves donnent et construisent [...] un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, mais ce sens est différent chez les uns et les autres, et il peut être de nature à favoriser ou, au contraire, à gêner l'appropriation des savoirs » (p. 35). Prenons, pour illustrer cela, ce que signifie « travailler à l'école ». Selon Charlot et *al.* (1992), cette expression ne revêt pas le même sens pour tous les élèves : chez certains (qui présentent de bons résultats scolaires), cela est synonyme « d'apprendre » (acquérir et mettre en œuvre certaines compétences, s'approprier des savoirs, réfléchir, etc.), alors que chez d'autres (qui ont des difficultés scolaires), cela signifie aller aux cours, écouter les enseignants ou les enseignantes, etc.¹³

En définitive, s'intéresser au rapport au savoir en vue d'éclairer la question des inégalités de réussite scolaire c'est, selon Charlot et *al.* (voir aussi Charlot, 1997, 1999), s'intéresser à la singularité de l'élève (qui s'inscrit dans un espace social), au sens qu'il donne à l'apprendre et, enfin, à la relation qu'il entretient avec le savoir et l'école, relation qui s'inscrit, à son tour, dans un triple registre identitaire, épistémique et social. En d'autres termes, c'est s'intéresser à la construction du sens, construction qui constitue aussi, comme on l'a vu, le point focal de l'approche interactionniste, notamment dans sa version symbolique.

La problématique du rapport au savoir est également prometteuse en ce qu'elle met de l'avant une lecture en positif de l'échec scolaire. En optant pour un regard de l'intérieur, c'est-à-dire en ne s'intéressant pas aux déterminismes sociaux habituels, mais à l'expérience de l'élève, à sa définition et interprétation des situations, du monde et à son activité, comme le proposent tant la problématique du rapport au savoir que l'interactionnisme, c'est une lecture en positif de l'échec scolaire qui ressort. Il s'agit donc d'une lecture compréhensive qui donne un statut actif à l'élève, qui lui reconnaît, pour emprunter à l'interactionnisme symbolique, la capacité d'accomplir des choses, plutôt que de pointer le doigt sur les seules carences, les insuffisances et autres processus qui aboutissent à le réifier. En effet, dans une lecture en négatif, on a souvent tendance à insister uniquement sur ce qui manque à l'élève pour qu'il réussisse, à le regarder en creux et à le juger (Charlot, 1997, 2005). La lecture en positif, au contraire, s'éloigne des jugements, des sentences, de la réification, et cherche à comprendre ce qui se passe chez un élève, ce qu'il sait et ce qu'il a acquis¹⁴ :

Pratiquer une lecture en positif, c'est prêter attention à ce que les gens font, réussissent, ont et sont et non pas seulement à ce qu'ils ratent et à ce qui leur manque. C'est, par exemple, se demander ce que savent (malgré tout) les élèves qui sont en échec, ce qu'ils savent de la vie mais aussi ce qu'ils ont acquis des savoirs que l'école essaie de leur dispenser. (Charlot, 1997, p. 33)

¹³ Même si ce dernier groupe d'élèves présente des résultats différents de ceux attendus par l'école, on dira dans une perspective sociodidactique qu'il comprend pourtant bien le caractère autoritaire de l'école, c'est-à-dire l'obligation, par exemple, d'écouter les enseignants ou les enseignantes.

¹⁴ La lecture en positif de l'échec scolaire cherche également à comprendre, comme le soutiennent Charlot, Bautier et Rochex (1992), les réussites scolaires « paradoxales » parce qu'étant le fait d'élèves de familles populaires et, inversement, les échecs scolaires « paradoxaux » parce qu'étant le fait d'élèves de familles aisées.

Conclusion

En plus d'avoir présenté quelques inégalités scolaires et des angles d'études explorés, nous avons tenté de ressortir dans ce texte l'intérêt d'une perspective sociodidactique, conjuguant des éléments de la sociologie de l'éducation (interactionnisme symbolique) et de la didactique (rapport au savoir). En mettant de l'avant l'acteur, son expérience (scolaire) et la question du sens en éducation, cette perspective permet de mieux éclairer « les difficultés, malentendus, dialogues de sourds, incompréhensions, etc., [qui] ne sont pas inscrits dans la logique de la situation didactique » (Rochex, 2011, p. 77), et qui ne sont pas pris en compte dans les élaborations des concepts et des théories didactiques. Or, selon Rochex (2001), ces difficultés, ces malentendus ou ces dialogues de sourds feraient la différence, en ce sens qu'ils auraient un lien avec les inégalités de réussite scolaire, particulièrement avec la difficulté qu'éprouveraient plusieurs élèves à donner sens à ce qui se fait à l'école, aux disciplines scolaires, aux activités et exercices scolaires.

Références

- Akoué, M.-C. (2007). *Le redoublement des filles dans les classes de 3^e des écoles secondaires de Libreville au Gabon*. Thèse de doctorat en administration et politique scolaire non publiée, Université Laval, Québec.
- Alpe, Y., Beitone, A., Dollo, C., Lambert, J.-R. & Parayre, S. (2007). *Lexique de sociologie* (2^e édition). Paris : Dalloz.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. & Sembel, N. (1999). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Bastin, G. & Roosen, A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Paris : Éditions Universitaires.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris : Armand Colin.
- Becker, H. S. (1963/1986). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand & J.-M. Chapoulie, trad.). Paris: Métaillié.
- Becker, H. S. (1998). Rencontre avec Howard Becker. Propos recueillis par S. Allemand. *Sciences Humaines*, 89, 38-41.
- Bernard, P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire. Que sais-je?* Paris : Presses universitaires de France.
- Bonnéry, S. (2008). Échec scolaire. In A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 173-175). Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (1972). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Boutin, G. & Daneau, C. (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2005). Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique* 135, 11-15.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cherkaoui, M. (1989). *Sociologie de l'éducation* (2^e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Delas, J.-P. & Milly, B. (2005). *Histoire des pensées sociologiques*. Paris: Armand Colin.
- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique publiée, Université Laval, Québec.
- Demba, J. J. (2012). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Libreville : ODEM.
- Demba, J. J. & Morrissette, J. (soumis). Approches dominantes du décrochage scolaire : un regard critique des écrits récents au Québec et ailleurs.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. & Groleau, A. (2009). *Les parcours éducatifs et scolaires; quelques balises conceptuelles*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dubet, F. (2011). Régimes d'inégalité et injustices sociales. *SociologieS*, 3643. Repéré à <https://sociologies.revues.org/3643>
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école* (3^e édition revue). Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. (1998). 'Le système et l'héritier/Le contexte et le stratège...' *Le système éducatif. Cahiers français n° 285, mars-avril*, pages 44-49.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Forquin, J. C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie*, 59, avril-mai-juin, 52-71.
- Forquin, J. C. (2001). Savoirs scolaires, contraintes didactiques, contextes culturels. In C. Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (p. 215-248). Paris : L'Harmattan.
- Fortin, L. & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm, trad.). Paris : Minuit.
- Haecht, A. V. (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, 2^e édition. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Jellab, A. (2004). *L'école en France. La sociologie de l'éducation entre hier et aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- Johsua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne. In C. Raïsky & M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 145-158). Paris & Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Éducation et Sociétés*, 4, 29-56.
- Joigneaux, C. & Rochex, J.-Y. (2008). La construction de l'élève à l'école maternelle : Regards croisés et apports de Vygotski, Bernstein et Goody. In M. Brossard & J. Fijalkow (avec la coll. de S.

- Ragano & L. Pasa) (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 73-87). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Kamanzi, P. C. & Bélanger, P. W. (2003). Les redoublements dans l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne : problèmes et stratégies. In F. Larose (éd.), *Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* (p. 40-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kenaïssi, A. (2003). *Interactionnisme. Ethnométhodologie*. Dossier de DEA des sciences de l'éducation publié, Université des sciences et technologies, Lyon.
- Lange, M.-F. (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, 4 (37), 639-645.
- Lange, M.-F., Zoungrana, C. M. & Yaro, Y. (2006). Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains. *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, 11. Repéré à <http://www-aidelf.ined.fr/colloques/Dakar/seance7.pdf>
- Larochelle, M. & Désautels, J. (1999). À propos des programmes d'enseignement (document 10). In *Recueil de textes du séminaire "Apprentissage" et cognition*. Programme de maîtrise en didactique de l'Université Laval à l'École Normale Supérieure de Libreville.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Losego, Ph. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue française de pédagogie*, 188. Repéré à <http://rfp.revues.org/4528>
- Mc Andrew, M. & Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25.
- Mc Andrew, M. Tardif-Grenier, K. & Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés. *Diversité urbaine*, 12(1), 3-6.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Rapport Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/diplo_qualification_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec-MELS (2011). *Indicateurs nationaux, Système Charlemagne*, novembre 2011. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS (2014). *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2012-2013* (bilan 4 du système Charlemagne). Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Tableau_taux-officiels-decrochage_CS_2012-2013.pdf
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat en psychopédagogie publiée, Université Laval, Québec.
- Namyousse, J.-M. (2007). *Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique : Cas de la Région de l'Ouham*. Thèse de doctorat en sociologie de l'éducation non publiée. Lille : Université des sciences et technologies de Lille I.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 1(22), 37-62.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève & Paris : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

- Pilon, M. (2003). Le confiage scolaire en Afrique de l'Ouest. *Gender and Educational for all: the leap to equality*, 4, 1-36.
- Plaisance, E. (1989). Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. *Psychologie française*, 34(4), 229-235.
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil : Béliveau éditeur.
- Queiroz, J. M. (1996). *L'école et ses sociologues*. Paris: Nathan.
- Raisky, C. & Caillot, M. (dir.) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris et Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Rist, R. C. (1977/1997). Comprendre les processus scolaires: la contribution de la théorie de l'étiquetage (J.-C. Forquin, trad.). In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 299-317). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Rochex, J.-Y. (2001). Transformations de l'enseignement secondaire et expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : appropriation des savoirs et élaboration de soi. In M. Kučera, J.-Y. Rochex & S. Štech (dir.), *La transmission du savoir comme problème culturel et identitaire* (p. 107-120). Prague : Charles University.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 87-113.
- Trottier, C. (1981). L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 287-297.
- Trottier, C. (1987). La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution? *Revue française de pédagogie*, 78, 5-20.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vincent, S. (2001). Le trajet du « savoir à enseigner » dans les pratiques de classe. Une analyse de points de vue d'enseignants. In Ph. Jonnaert & S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain* (p. 209-239). Sainte-Foy, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Woods, P. (1977/1997). Stratégie de « survie » des enseignants (J.-C. Forquin, trad.). In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 351-376). Paris et Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.