

Rayou, P. (dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves*

Paris : Retz, 139 p. ISBN : 978-2-7256-3777-8

Sidonie Rancon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4697>

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Référence électronique

Sidonie Rancon, « Rayou, P. (dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves* », *Recherche et formation* [En ligne], Notes critiques, mis en ligne le 20 février 2020, consulté le 20 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4697>

Ce document a été généré automatiquement le 20 février 2020.

© Tous droits réservés

Rayou, P. (dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves*

Paris : Retz, 139 p. ISBN : 978-2-7256-3777-8

Sidonie Rancon

RÉFÉRENCE

Rayou, P. (dir.). (2019). *L'origine sociale des élèves*. Paris : Retz, 139 p. ISBN : 978-2-7256-3777-8

- 1 Cet ouvrage collectif coordonné par Patrick Rayou regroupe une dizaine de contributions issues de récents travaux en sciences de l'éducation. Au titre de la collection « Mythes et réalités » des éditions Retz, le recueil propose d'interroger ce qui apparaît comme autant d'affirmations communes ou de « présupposés » en circulation sur « l'origine sociale des élèves ». Il permet notamment de reposer les termes d'une problématique régulièrement actualisée dans les débats publics et mise en évidence par diverses évaluations nationales et internationales, à propos de la prégnance des écarts de réussite scolaire des élèves en fonction du milieu social. Les auteurs reprennent et révisent à cette occasion des questionnements centraux dans l'histoire de la sociologie de l'éducation, sur les inégalités sociales – mais aussi genrées – d'apprentissage, dont ils offrent une lecture accessible et convaincante pour un large public.
- 2 L'ouvrage, synthétique, est divisé en deux grandes parties, composées chacune de cinq chapitres. Il organise un propos visant à déconstruire un double énoncé, la double face d'un même « mythe » précisent les auteurs : d'une part, « l'affirmation de la toute-puissance de l'école et celle, à l'inverse, de son total dénuement face à l'origine sociale de ses élèves » (p. 7). Chacun des dix chapitres permet ainsi de mettre en perspective une des dimensions de la problématique sous-tendue par cette dualité interprétative. La première partie – intitulée « L'école peut tout » – interroge les propositions suivantes : « Le mérite suffit » (Élise Tenret), « Respecter le programme garantit l'égalité » (Julien Netter), « Les parents collaborent, les enfants réussissent » (Séverine

Kakpo et Marie-Noëlle Dabestani), « Ouvrir l'école sur la vie facilite l'accès aux savoirs » (Stéphane Bonnéry), « L'ouverture sociale bénéficie à tous les élèves » (Agnès Van Zanten). Ces premières contributions analysent plus spécifiquement les principes (d'égalité et de justice) qui ont orienté les politiques de démocratisation de l'école républicaine des années 1970, puis les orientations des politiques territorialisées, notamment promues au titre de la mise en place des politiques d'éducation prioritaire. Elles analysent les implications, portées et contradictions, d'une école d'abord pensée comme étant « préservée des inégalités liées aux origines sociales des élèves », tout comme celles de politiques scolaires qui – en « s'inscrivant dans le paradigme de l'élève au centre » – en viennent précisément à écarter toute considération des différences sociales. La deuxième partie de l'ouvrage – « L'école n'y peut rien » – s'organise quant à elle autour de cinq autres mises en intrigue : « Les héritages décident de tout » (Patrick Rayou), « Face à l'origine sociale, les écoles et les enseignants sont impuissants » (Vincent Dupriez), « L'école rurale, une école au rabais » (Yves Alpe), « Les élèves ne peuvent pas tous accéder aux œuvres patrimoniales » (Marie-Sylvie Claude), enfin « Les filles sont dociles, les garçons rebelles » (Stéphanie Rubi). Les analyses ici développées renvoient au revers des premières considérations, à savoir l'idée d'une école non pas « toute-puissante » face à l'origine sociale des élèves, mais « impuissante » pour lutter contre les inégalités scolaires d'origine sociale. Patrick Rayou rappelle comment cette « deuxième face du mythe », dessinant une école « subissant les contraintes du social » (p. 6), renvoie en fait à une conception spécifique qui fait de l'école un acteur extérieur au « social ». À l'encontre de cet énoncé dédouanant pour une bonne part l'école de ses responsabilités, la deuxième partie de l'ouvrage entreprend de mettre en évidence les mécanismes à l'œuvre dans l'école, qui contribuent à fabriquer ces inégalités, sociales et générées.

- 3 Les différentes contributions sont, dans cette optique de démonstration, l'occasion d'un travail important de contextualisation et de dénaturalisation des problématiques scolaires – comme il importe aux sciences sociales de l'éducation de le faire afin d'aider à construire un raisonnement plus relationnel sur les phénomènes sociaux. À cette fin, les descriptions engagées consistent notamment à interroger les termes des débats entourant lesdits « mythes » par un travail d'historicisation et surtout d'explicitation des problématiques qu'ils sous-tendent. C'est ainsi qu'Élise Tenret interroge par exemple la constitution du mérite comme principe d'organisation de l'école française républicaine et comme fondement des politiques de démocratisation scolaire, ses normativités collectives et individuelles. La problématisation de la société méritocratique en tant que mythe conduit l'auteure à mettre en évidence les conceptions – éducatives et égalitaires – sur lesquelles repose ce principe, et à soulever les ambivalences qu'il engage, notamment du point de vue de ses réalisations. Un autre enjeu de l'analyse consiste ainsi à confronter les supposés constitués dans ces « mythes » aux résultats des enquêtes empiriques développées à ce sujet. À ce titre, Séverine Kakpo et Marie-Noëlle Dabestani montrent par exemple que l'argument (le « mythe ») des « parents démissionnaires » reste régulièrement mobilisé par les acteurs éducatifs afin d'expliquer l'« échec scolaire », alors que les enquêtes font observer que les préoccupations scolaires de l'ensemble des parents n'ont en fait cessé d'être manifestes – et ce quels que soient les milieux sociaux (p. 39).
- 4 Dans la lignée de ces questionnements, les analyses soulignent en fait la persistance de certains « mythes », que ceux-ci renvoient à des principes régissant l'orientation des politiques publiques d'éducation ou qu'ils réfèrent à des représentations individuelles

et collectives mobilisées dans les actions mises en œuvre. De fait, la lecture de ces contributions conduit à se demander ce qui fait que ces « mythes » continuent d'être légitimés et de s'actualiser dans les pratiques. Cette question est d'ailleurs soulevée par plusieurs auteurs du recueil, s'interrogeant sur les « raisons de leur persistance » (Vincent Dupriez, p. 87), mais aussi sur « le rôle des institutions et de leurs agents dans leur incarnation concrète » (Stéphanie Rubi, p. 125). Sans doute déjà, comme le montre Agnès Van Zanten dans son texte, parce qu'ils ne sont pas totalement incohérents – ils réfèrent eux-mêmes à une manière de penser les phénomènes – ou parce qu'ils permettent aux acteurs professionnels, comme d'autres auteurs le suggèrent, de se dédouaner de toute part de responsabilité dans les phénomènes subis (Patrick Rayou, p. 85). Comme certains auteurs l'esquissent ici, il paraît important, pour déconstruire ces « mythes », de « prendre au sérieux » les cadres cognitifs sur lesquels ils reposent, ce que ces « mythes » problématifient de la réalité sociale autant que ce qu'ils mettent dans l'ombre. Les analyses montrent par exemple comment l'injonction à « ouvrir l'école » – supposée permettre un meilleur accès aux savoirs – écarte par ailleurs souvent une autre question, pourtant importante vis-à-vis des objectifs de démocratisation scolaire ; celle des contenus et des pratiques d'apprentissage (Stéphane Bonnéry, Julien Netter). De la même manière, Yves Alpe montre comment la problématisation des difficultés rencontrées par les écoles rurales en termes d'« isolement », contribue alors à orienter les réponses vers la seule question de l'« accès » aux biens culturels.

- 5 Cette question – de la persistance des « mythes » et des problématifions qu'ils engagent, ou n'engagent pas – nous semble constituer un point fort des analyses recueillies. C'est pourtant sur ce dernier point que nous pourrions émettre une première critique. Celle-ci renvoie en fait à une certaine déception de ne pas voir cette dimension de l'analyse suffisamment développée dans l'ouvrage. Il aurait notamment été intéressant d'engager une réflexion sur la manière dont lesdits énoncés, ici référés à des « mythes », circulent, sont appropriés voire transformés par les acteurs éducatifs, dans le cours des actions entreprises. Que deviennent ces « mythes » dans les situations ? Comment sont-ils constitués, comment circulent-ils et par qui sont-ils véhiculés ? Ne peut-on pas observer, par ailleurs, des résistances ou d'autres manières de formuler les problèmes, ou sinon comment en viennent-elles à faire consensus, quelles sont les contraintes à l'émergence d'autres possibles ? Cela aurait permis de poser des questions importantes liées à la récurrence ou à la permanence de certaines formes de connaissances dans les débats publics et les situations.
- 6 Ces interrogations renvoient aussi à la question du *statut* (ou de la nature) de ces « mythes » qui nous semble rester largement implicite dans l'ouvrage. Quelles sont les formes de connaissances sur lesquelles reposent les « mythes » en question ? Rendent-ils uniquement compte d'« idées reçues » ou de « présupposés » investis dans les débats publics ou dans les discours des acteurs éducatifs ? Tels qu'ils apparaissent dans le recueil, leurs logiques de production semblent être plurielles, de l'ordre de « vulgates » en tant que traductions de propositions scientifiques (impliquant des processus de recontextualisation de savoirs savants) ou de l'ordre de « croyances », liées à des représentations sociales, orientées vers la défense de certains principes et « valeurs ». Finalement, ces « mythes » sont-ils tous du même ordre, recouvrent-ils les mêmes formes de connaissances ? Une telle réflexion paraît nécessaire pour penser les moyens d'agir sur ces « mythes », comme semble y inviter l'ouvrage.

- 7 Le format de l'ouvrage et l'effort de vulgarisation scientifique dont il fait preuve permettent avant tout de reposer les termes d'un débat important ; celui du rôle de l'école dans la construction des inégalités scolaires. Si cette question n'a en fait jamais cessé de nourrir les travaux des chercheurs en sciences sociales (au moins depuis les années 1970), il apparaît pourtant encore bien nécessaire – au regard de certaines statistiques et de la prégnance des phénomènes d'inégalité scolaire – de continuer à en présenter les analyses et résultats. En cela, nous espérons que ces analyses pourront nourrir les réflexions du large public qu'il vise.
-

AUTEURS

SIDONIE RANCON

ENS de Lyon, UMR 5206 Triangle